

Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej

Przekonania - Strategie - Kierunki zmian



Ewa Lemańska-Lewandowska

Nauczyciele
a dyscyplina
w klasie szkolnej

Ewa Lemańska-Lewandowska

Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej

Przekonania - Strategie - Kierunki zmian



Bydgoszcz 2013

Komitet Redakcyjny

Sławomir Kaczmarek (przewodniczący)
Zygmunt Babiński, Józef Banaszak, Katarzyna Domańska
Andrzej Prószyński, Marlena Winnicka, Jacek Woźny
Ewa Zwolińska, Grażyna Jarzyna (sekretarz)

Recenzent

Prof. zw. dr hab. Dorota Klus-Stańska

Projekt okładki

Piotr Bartz

Redaktor

Agnieszka Wiśniewska

Skład

PM LOGO

© Copyright by Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
Bydgoszcz 2013

Utwór nie może być powielany i rozpowszechniany w całości ani we fragmentach
bez pisemnej zgody posiadacza praw autorskich

ISBN 978-83-7096-929-5

Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
(Członek Polskiej Izby Książki)
85-092 Bydgoszcz, ul. Ogińskiego 16
tel./fax 52 32 36 755, 32 36 729, e-mail: wydaw@ukw.edu.pl
<http://www.wydawnictwo.ukw.edu.pl>
Rozpowszechnianie 52 32 36 730
Poz. 1487. Ark. wyd. 12

Spis treści

Podziękowania	7
Wstęp	11
ROZDZIAŁ PIERWSZY	
Przekonania i osobiste teorie edukacyjne nauczycieli jako podstawa do budowania indywidualnej filozofii dyscypliny	15
1.1. Przekonania i osobiste teorie edukacyjne	15
1.2. Filozofia edukacyjna nauczyciela (FEN)	19
1.3. Indywidualna filozofia dyscypliny (IFD)	26
ROZDZIAŁ DRUGI	
Dyscyplina we współczesnej klasie szkolnej	31
2.1. Kategoria dyscypliny i jej dyskursy	31
2.2. Przyczyny problemów z dyscypliną	41
2.3. Teorie i modele dyscypliny	43
2.4. Zindywidualizowane strategie utrzymania dyscypliny (ZSUD)	45
ROZDZIAŁ TRZECI	
Edukacyjne i kulturowe konteksty dyscypliny	47
ROZDZIAŁ CZWARTY	
Założenia metodologiczne badań własnych	52
4.1. Cel i przedmiot badań oraz problemy badawcze	52
4.2. Hipotezy badawcze	53
4.3. Zmienne i wskaźniki zmiennych	53
4.4. Plan badań, metody, techniki i narzędzia badawcze	56
4.4.1. Niestandaryzowany kwestionariusz do badania przekonań nauczycieli na temat dyscypliny	62
4.4.2. Kwestionariusz ZSUD w klasie szkolnej na podstawie <i>Handbook of Individualized Strategies for Classroom Discipline</i> W.G. Seliga, A.A. Arroyo (2006)	63
4.5. Dobór i charakterystyka badanej grupy	65
4.6. Organizacja i przebieg badań	68
ROZDZIAŁ PIĄTY	
Przekonania i osobiste teorie edukacyjne nauczycieli na temat dyscypliny w klasie szkolnej – stan z badań	70
5.1. Nauczyciele o dyscyplinie (na podstawie analizy odpowiedzi na pytania ankiety)	70

5.1.1. W kierunku dyscypliny w klasie szkolnej	70
5.1.2. Szczegół kształcenia a przekonania nauczycieli na temat dyscypliny ..	77
5.1.3. Przekonania <i>versus</i> deklarowane praktyki współczesnych nauczycieli związane z utrzymaniem dyscypliny	78
5.2. Autonomia i kontrola w ujawnianych praktykach edukacyjnych nauczycieli w świetle badań	83
5.3. Analiza wyników w kontekście teorii kierowania (model Jonesa, modyfikacja zachowania, dyscyplina asertywna)	88
5.4. Analiza wyników w kontekście teorii przewodnictwa (dyscyplina rozsądna, logiczne konsekwencje, terapia rzeczywistości/teoria wyboru)	97
5.5. Analiza wyników w kontekście teorii interwencji niedyrektywnej (trening skuteczności nauczyciela, analiza transakcyjna)	107
ROZDZIAŁ SZÓSTY	
Zindywidualizowane strategie utrzymania dyscypliny w klasie szkolnej stosowane przez wybranych nauczycieli (analiza jakościowa materiału z wywiadów z nauczycielami)	112
6.1. Nauczyciel (i) wychowawca w kręgu (nie)radzenia sobie z dyscypliną	112
6.2. Dyscyplina w klasie jako wspólnocie uczących się	115
6.3. Co utrudnia, a co sprzyja utrzymaniu dyscypliny w klasie w opinii nauczycieli-badaczy?	119
6.4. Kontakty z domem rodzinnym (rodzicami) i wzajemna współpraca jako element pracy nauczyciela nad dyscypliną	124
6.5. Dyscyplina w klasie a zachowania niepożądane i pożądane – definicje, własność problemów, najczęściej występujące zachowania, ich przyczyny i implikacje	129
6.6. Lekcja jako jeden z obszarów nadawania znaczeń w zakresie dyscypliny ..	136
6.7. Przypadkowe/intuicyjne strategie dyscyplinujące wykorzystywane przez nauczycieli i ich źródła	140
6.8. Czynniki znaczące dla wyboru przez nauczycieli zindywidualizowanych strategii dyscypliny w opiniach badaczy-praktyków	144
6.9. Kierunki postępowania badawczego nauczycieli-praktyków	147
6.10. Zmiana postrzegania statusu ucznia	150
6.11. Budowanie wzajemnego zaufania na podstawie podmiotowości ucznia ...	156
6.12. Utrwalanie czy zmiana nauczycielskich sposobów myślenia i działania? ...	158
6.13. Nie(ujawniane) przyczyny nie(radzenia) sobie nauczycieli ze zmianą przekonań odnoszących się do dyscypliny w klasie	166
6.14. Zmiana przekonań – czynniki sprzyjające – w świetle przeprowadzonych badań	168
Wnioski z badań	170
Zakończenie	177
Bibliografia	179
Spis schematów	189
Spis tabel	190
Spis wykresów	191
Summary	192

Podziękowania

W tym miejscu pragnę serdecznie podziękować promotorowi pracy i opiekunowi naukowemu prof. dr hab. Ewie Filipiak, która czuwała nad koncepcją badawczą, począwszy od doboru tematyki poprzez zawartość pracy i dopingując mnie przy każdej nadarzającej się okazji. Szczególne podziękowania składam na ręce prof. zw. dr hab. Doroty Klus-Stańskiej, która pełniła dwie funkcje na drodze powstawania tej książki: pierwsza wiązała się z rolą recenzenta mojego przewodu doktorskiego, a druga z opiniowaniem tejże książki. Jej wnikliwe i szczegółowe uwagi, trafne wskazania i liczne sugestie pozwoliły mi szerzej spojrzeć na podejmowaną w pracy problematykę.

Wielkie podziękowania należą się szkołom i nauczycielom, którzy wyrazili zgodę na wzięcie udziału w tym projekcie badawczym. Ich wysiłek i zaangażowanie związane z organizacją badań oraz wypełnianiem ankiet pozwoliły mi na zbadanie zamierzonej liczby nauczycieli. Szczególne podziękowania kieruję do grupy nauczycieli – refleksyjnych praktyków, którzy weszli w role badaczy i monitorowali swoją codzienność edukacyjną oraz wyrazili zgodę na podzielenie się swoimi refleksjami. Wyrażam wielki szacunek dla ich codziennego nauczycielskiego trudu.

Chciałabym też podziękować za miłość, wsparcie i absolutną wiarę w podejmowane przeze mnie działania, które otrzymuję każdego dnia od mojego męża. Dziękuję Ci Macieju – to wszystko nigdy nie wydarzyłoby się bez Ciebie. Dziękuję także mojemu synowi Dawidowi, który cierpliwie znosił moje zaangażowanie w pracę.

Tolerancji nie należy utożsamiać z totalnym permisywizmem, który narusza ład społeczny. Jedni granice tolerancji chcą zacieśniać, inni rozszerzać – tu jest miejsce na odpowiedzialność.

(...) Wolność bez odpowiedzialności nie istnieje. Nie ma sensu, w żadnych okolicznościach.

(...) Wolność to możliwość powiedzenia „nie!”. Zawsze muszą iść razem wolność i odpowiedzialność.

Ks. Adam Boniecki
(Boniecki, Morełowska, 2011)

Wstęp

Od wielu już lat tak w publicznych debatach, jak w codziennych refleksjach w charakterze utyskiwań nauczycieli i rodziców toczy się dyskusja dotycząca kwestii związanych z dyscyplinowaniem dzieci i młodzieży. Wybucho ona niejednokrotnie podsycana przez różnego rodzaju media, które podchwytyują wydarzenia czasem dramatyczne w swoich skutkach.

Pisanie o dyscyplinie w klasie szkolnej stanowi rodzaj „dotykania” pewnej praktyki społecznej, która jest uwikłana w urzeczywistnianie stosunków władzy, a więc silnie powiązana też z nieustanną relacją pomiędzy autonomią i kontrolą, co sprawia, że tytułowe pojęcie z natury rzeczy jest zajmujące i budzi kontrowersje.

Dyscyplina kojarzy się niektórym badaczom (patrz: Průcha, 2006) tylko i wyłącznie z kłopotami nauczycieli w stosunku do zachowań uczniowskich. Jednak istnieje też grupa badaczy (m.in.: Foucault, 2011) przyglądających się zagadnieniom dyscypliny z perspektywy opresyjnych zachowań nauczycieli, które pojawiają się w stosunku do uczniów. Nie bez znaczenia dla podejmowania przez nauczycieli różnego typu działań w zakresie dyscyplinowania są ich przekonania. Istotny element tych działań stanowią nauczycielskie osobiste teorie edukacyjne. To m.in. na ich podstawie nauczyciel jest w stanie budować własną filozofię edukacyjną. Pozwala mu ona czynić refleksję/zastanawiać się i dokonywać świadomych wyborów, na przykład tych odnoszących się do podejmowania określonych strategii związanych z dyscypliną.

Książka stanowi pokłosie badań dotyczących przekonań nauczycieli i ich osobistych teorii edukacyjnych związanych z dyscypliną oraz stosowaniem przez nich zindywidualizowanych strategii dyscypliny w codziennych praktykach edukacyjnych. Jest też próbą poszukiwania nowych rozwiązań badawczych oraz kierunków zmian w zakresie myślenia i działania obejmującego tworzenie środowiska edukacyjnego sprzyjającego wzajemnemu uczeniu się.

Analizując wiele rozważań dotyczących dzisiejszej szkoły, nauczycieli i uczniów, można zauważyć, iż poruszana tematyka pojawia się najczęściej w okresach nagłaśniania przez różnego rodzaju media tragicznych w konsekwencji wydarzeń (patrz „sprawa toruńska”, samobójcza śmierć gimnazjalistki z Gdańska i wiele im podobnych) oraz/lub w innym czasie, przybierając postać wypowiedzi, tekstów i książek o charakterze, w przeważającej mierze, poradnikowym. Pierwsze

z nich mają formę przetaczającej się przez kraj fali artykułów prasowych, debat, programów telewizyjnych, wzmożonej aktywności internautów wypowiadających się na forach internetowych, a także marszów przechodzących przez nasze miasta i wsie. Niejednokrotnie w tego rodzaju retoryce publicznej pobrzmięwa, na co wskazuje Bogusław Śliwerski (2003), przemoc i próby manipulacji o charakterze politycznym oraz uprawianie populistycznej propagandy promującej autorytarne podejście w edukacji. Drugi typ rozważań odnaleźć można na półkach księgarskich w postaci wydawnictw poradnikowych, które najczęściej adresowane są do rodziców i nauczycieli. Tam ukryty jest bogaty wachlarz metod i strategii mających na celu wsparcie tychże w sytuacjach nieodpowiedniego zachowania dzieci/uczniów. Jest to zewnętrzny i bardzo ogólny obraz dyskursów toczących się w temacie dyscypliny. W obu ich typach nie daje się samym zainteresowanym (głównie nauczycielom/wychowawcom, ale także – na co warto zwrócić uwagę – uczniom) wyboru, lecz stawia się ich w sytuacji wskazywania jedynej właściwej drogi, nie pozostawiając miejsca na zadawanie pytań o ich osąd i poglądy, nie poddając analizie dotychczasowych doświadczeń, aktualnych praktyk i ich wiedzy oraz nie dając szansy na profesjonalne wsparcie obydwu stron w atmosferze poczucia bezpieczeństwa i wzajemnego szacunku.

Opresywność szkoły z jednej strony i jej kontekst kulturowy z drugiej wskazują na to, że edukacja nigdy nie pozostaje kwestią neutralną. Zaznacza się to wyraźnie w odmiennej dyskursywności, która określa myślenie na temat dyscypliny i kwestii dyscyplinowania w szkole. Więcej odniesień do literatury tematu odnajdzie czytelnik w rozdziale teoretycznym.

Świadoma wielości ujęć teoretycznych i wynikających z ich przyjęcia konsekwencji natury aksjologicznej chcę podkreślić, że stanowisko uwzględniające skuteczność nauczyciela w wymiarze znajomości podstaw teoretycznych, wiedzy z zakresu metod czy wreszcie strategii dotyczących dyscypliny nie zwalnia, w moim mniemaniu (a wręcz obliuguje do tego nauczyciela), z czynienia nieustannej refleksji na temat źródeł swojego postępowania, analizy informacji zwrotnych oraz krytycznego spojrzenia na własne poczynania dydaktyczno-wychowawcze i ich motywy. Nade wszystko chcę podkreślić, że kompetencje techniczne nauczyciela nie mogą w żadnej mierze zastąpić bądź pomniejszyć jego kompetencji moralnych, a w związku z tym w niniejszej pracy zajmuję stanowisko związane z dyscypliną, która ma służyć tworzeniu środowiska sprzyjającego wzajemnemu efektywnemu uczeniu się ze szczególnym zwróceniem uwagi na osobę wychowanka odpowiedzialnie zaangażowanego w ten proces.

W prezentowanej pracy podjęłam poszukiwania badawcze, które umożliwiły z jednej strony przyjęcie optyki badań o charakterze eksploracyjnym, jednocześnie nie pozwalając na wejście w światy konkretnych badanych i sytuacji, w których oni funkcjonują i które wspólnie z innymi konstruują. Z drugiej zaś strony przeprowadzone zostały badania z nauczycielami i zaproszono ich do „wejścia” w rolę badaczy-praktyków po to, by móc zrekonstruować ich doświadczenia

pochodzące z bieżącej praktyki edukacyjnej. O zasadności podejmowania tego rodzaju badań przekonała mnie wielokierunkowość dyskursów związanych z dyscypliną oraz brak śladów badań zogniskowanych na identyfikację zindywidualizowanych strategii dyscypliny stosowanych przez nauczycieli w ich codziennych praktykach edukacyjnych i dyscypliny ujętej przez pryzmat przekonań i wiedzy praktycznej nauczycieli.

Praca składa się z kilku części. Część pierwsza to teoretyczny kontekst rozważań, w którym zaprezentowano założenia ogólne stanowiące uzasadnienie wybranych ujęć teoretycznych procesu badawczego. Zawiera trzy rozdziały. Ukazują one: 1) rozważania i przyjęte stanowisko dotyczące przekonań nauczycieli i ich osobistych teorii edukacyjnych; zwrócono uwagę na ich znaczenie przy tworzeniu filozofii edukacyjnej nauczycieli i stopniowym krystalizowaniu się ich indywidualnej filozofii dyscypliny; 2) przyjęte stanowisko odnoszące się do dyscypliny w klasie szkolnej, kierujące uwagę na przyczyny problemów z dyscypliną, teorie i modele dyscypliny oraz indywidualne strategie dyscypliny stosowane przez nauczycieli w codziennych praktykach edukacyjnych; 3) krytyczną refleksję nad koncepcją kultury edukacji Jerome S. Brunera, która stała się polem namysłu nad edukacyjnymi i kulturowymi kontekstami dyscypliny, obrazując również kulturę szkoły i klasy w ujęciu tego autora.

Druga część pracy (rozdział czwarty, piąty i szósty) to empiryczne ujęcie przyjętego podejścia do kwestii związanych z dyscypliną w klasie szkolnej. Rozdział czwarty ukazuje założenia metodologiczne przeprowadzonych badań, ich cel, przedmiot oraz problemy badawcze i procedurę badawczą. Rozdział piąty zawiera analizę danych uzyskanych w badaniach ilościowych odnoszących się do przekonań i osobistych teorii edukacyjnych nauczycieli związanych z dyscypliną. Rozdział szósty przedstawia analizę jakościową danych uzyskanych z wywiadów przeprowadzonych z wybranymi nauczycielami w celu rozpoznania znaczeń nadawanych rzeczywistości wskutek stosowania zindywidualizowanych strategii utrzymania dyscypliny (ZSUD) w klasie szkolnej, które oni wykorzystują. W końcowej części pracy sformułowałam wnioski wynikające z przeprowadzonych badań dotyczące przekonań i osobistych teorii nauczycieli na temat dyscypliny oraz podejmowanych przez nich działań w zakresie strategii dyscyplinujących. Opis i wnioski nie pretendują do miana jedynych i ostatecznych, lecz mają na celu ukazanie jednej z możliwych interpretacji znaczeń i otwarcie pewnych perspektyw myślenia.

Tak zaplanowana struktura pracy odwołuje się do zetknięcia trzech rzeczywistości – świata uwewnętrznionego myślenia, świata zewnętrznych działań oraz świata teorii. W tej konstelacji koncepcja teoretyczna stanowi tylko tło i tworzy warunki do interpretacji tego, co dzieje się codziennie w klasie szkolnej.

Uwrażliwienie osób związanych z edukacją na wymienione kwestie znajduje swoje uzasadnienie w zmianie przygotowania młodych adeptów do zawodu nau-

czyciela w toku kształcenia akademickiego, które „pozwole lepiej zrozumieć innych i funkcjonować (w sensie uczestniczyć we wspólnym dziele i życiu społeczeństwa) w zmieniającym się świecie” (Filipiak, 2008, s. 8). Próby takie podejmowane są podczas zajęć na kierunkach pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna ze specjalnością terapia pedagogiczna w ramach przedmiotu „Dyscyplina i kierowanie klasą szkolną” w Instytucie Pedagogiki UKW. Doświadczenia i refleksje studentów ujawniane podczas tworzenia narracji pokazują potrzebę dyskusowania i czynienia refleksji o własnych sposobach myślenia i działania związanych z dyscypliną i kierowaniem klasą szkolną, by w praktyce edukacyjnej móc funkcjonować w sposób skuteczny i świadomy, co nie jest jednoznaczne z działaniem technicznym z zawsze przewidywalnym jednakowym rezultatem.

ROZDZIAŁ PIERWSZY

Przekonania i osobiste teorie edukacyjne nauczycieli jako podstawa do budowania indywidualnej filozofii dyscypliny

1.1. Przekonania i osobiste teorie edukacyjne

Bogusława Dorota Gołębnik (2009) zwraca uwagę na pozorność synonimiczną konstruktów terminologicznych, takich jak postawy, przekonania czy osobiste teorie edukacyjne. Autorka ta wyjaśnia przesunięcie dokonujące się w konceptualnym, metodologicznym i edukacyjnym obszarze tych pojęć, które pozwala na wyartykułowanie tego, czym są przekonania i jakie są ich źródła oraz rozpoznanie rozumienia konstruktów osobistych teorii edukacyjnych nauczycieli. Dzięki rozwojowi różnych orientacji, jak wskazuje autorka (2000, s. 238; 2009), w badaniach społecznych nastąpiło przejście od konceptu postaw do przekonań „pozwalające uzyskać lepsze rozumienie samego nauczyciela, charakteru podejmowanych przez niego działań i kontekstu ich realizacji”. I tak, mianem przekonania przyjęło się nazywać wszelkie „myślowe” przesłanki dotyczące świata, które podmiot odczuwa jako prawdziwe. Ward H. Goodenough (za: Gołębnik, 2000; 2009) opisuje je jako twierdzenia uznawane przez jednostkę za prawdziwe, pełniące funkcję przewodników do szacowania tego, co może się wydarzyć w najbliższej przyszłości lub cytowane przez podmiot w celu wzmocnienia podejmowanych decyzji lub dokonywania różnorodnych osądów. Mogą zaczynać się od fraz: „Jestem przekonany, że...”, „Wierzę, że...”. Nie wymagają one spełnienia warunku prawdy i mają charakter subiektywny. Ze względu na ich skupiskową konstrukcję wiele jednostkowych wypowiedzi uzasadniających określone zachowanie wydaje się mieć charakter wewnętrznie wykluczających się zdań typu „jestem za, a nawet przeciw”. To właśnie ta mentalna strona nauczania częściej decyduje o stylu pracy nauczyciela i o tym, co i w jaki sposób dzieje się w klasie szkolnej.

Susan B. Lucas (za: Klus-Stańska, 2010) rozumie przekonania jako ukształtowany w toku interakcji ze światem subiektywny pogląd, że to, co myślimy, jest prawdą o świecie i o nas. Przekonania mają zasadnicze znaczenie dla praktyki nauczycielskiej i większą siłę oddziaływania w porównaniu z siłą teorii naukowych. M. Frank Pajares (1992, za: Klus-Stańska, 2010, s. 62-63) uważa, że przekonania na temat nauczania są efektem enkulturacji i konstruowania społecznego

lub produktem przekonań i wartości odnoszących się do wiedzy, społeczeństwa, edukacji czy polityki.

Gołębniak (2000; 2009), dokonując szczegółowej analizy literatury związanej z rozważaniami na temat „nowej” kategorii, która mogłaby ułatwić rozumienie istoty edukacyjnego działania jako miejsca szczególnej relacji teorii i praktyki, prezentuje koncept „wiedzy praktycznej”, powołując się na poszukiwania badaczy edukacji nauczycieli, takich jak: K. Carter, F. Elbaz, S. Hollingworth czy M. Johnson oraz badaczy reprezentujących orientację humanistyczną (D.J. Clandinin, F.M. Connelly), praktyczną (D.A. Schön) i rekonstrukcjonistyczną (B.R. Tabachnick, K.M. Zeichner). Autorka (2000, s. 238; 2009) określa „wiedzę w działaniu”, „osobistą teorię edukacyjną” bądź „wiedzę praktyczną” jako wiedzę wynoszoną z doświadczenia i objawiającą się w trakcie działania. Często jest to wiedza „milcząca”, zawsze osobista, idiosynkratyczna i kontekstualna, ucieleśniająca całą osobę, a nie tylko umysł. Jest czymś więcej niż poznaniem czy przekonaniami i jako taka nie może być z nimi utożsamiana. Na podobne określenia wskazuje Henryk Mizerek (1999, s. 129), używając nazw: „praktyczne teorie nauczycieli”, „osobista wiedza praktyczna”, „subiektywna teoria edukacyjna”, „osobista teoria działania praktyka”. Osobista teoria uczenia się i nauczania (Klus-Stańska, 2010, s. 63) służy do wyjaśniania, jak ludzie się uczą, do ustalania, jakie warunki temu uczeniu się sprzyjają oraz do projektowania sytuacji dydaktycznych. Dona M. Kagan (1992, za: Klus-Stańska, 2010) stwierdza, iż nie jest możliwe oddzielenie potocznych teorii dydaktycznych od przekonań bardziej ogólnych.

W literaturze (B.D. Gołębniak, H. Kwiatkowska, R. Leppert, K. Polak) wskazuje się na trojaki kategorie doświadczeń formujących osobiste teorie, a są nimi: osobiste doświadczenia związane ze światem i samym sobą (aspekty życia, które biorą udział w formowaniu poglądu na świat, dyspozycji intelektualnych i moralnych, również doświadczenia zawodowe), indywidualne doświadczenia szkolne z okresu bycia uczniem (wyniesione ze szkolnej edukacji), a także doświadczenia związane z wiedzą formalną zdobytą w czasie kształcenia akademickiego (składnik ten jest najsłabiej reprezentowany, a przekonania nauczycieli stanowią pewnego rodzaju filtr nakładany na teorie naukowe wyrażone w języku uogólnień i abstrakcji, z którymi spotykają się nauczyciele w toku kształcenia zawodowego).

Henryka Kwiatkowska (2008, s. 119-120) uznaje, iż teoria osobista to praktyczna i indywidualna wiedza nauczyciela, której tworzywem jest zawodowe doświadczenie oraz zinternalizowany system wartości jednostki. „Teoria osobista jest praktyczna, gdyż służy działaniu, rozwiązywaniu konkretnych problemów”. Jej charakter jest instrumentalny (por. Handal, Lauvås, 1987, za: Klus-Stańska, 2010, s. 65), lecz nauczyciele mają tego ograniczoną świadomość, a wielu z nich nawet zaprzecza, jakoby taką teorię posiadali. Teoria ta nie jest konstruktem myślowym służącym do wyjaśniania, interpretacji czy przewidywania zdarzeń,

ale jej indywidualność wskazuje na unikatowy, podmiotowy charakter będący funkcją specyficznego odbioru rzeczywistości. Tym samym indywidualne doświadczenie jednostki (odnoszące się nie tylko do okresu jej życia zawodowego, ale również całej biografii), wiedza naukowa udostępniona w trakcie studiów, a także ta zdobywana podczas rozmów i dyskusji oraz cały system aksjologiczno-normatywny studenta lub nauczyciela są elementami jego osobistej teorii edukacyjnej. Z tego względu osobiste teorie edukacyjne sytuują się pomiędzy teorią naukową a praktyką nauczycielską i wpływają na to, co dzieje się w klasie szkolnej.

Tematykę indywidualnych teorii nauczycieli podejmuje również Krzysztof Polak (1999), który uważa, iż w ich skład wchodzi wiedza zdobyta podczas kształcenia w toku studiów nauczycielskich, wiedza wyniesiona z własnych doświadczeń edukacyjnych oraz doświadczeń zawodowych. Jest ona zatem tylko przetworzonym odbiciem obrazu świata, w którym funkcjonuje nauczyciel. Ważną funkcję w budowaniu nauczycielskich teorii pełnią emocje wywoływane bieżącymi sukcesami lub porażkami, będące odbiciem indywidualnych wartości, norm i przekonań nauczyciela. To wiedza o rzeczywistości szkolnej szeroko pojętej i odnoszącej się do szkoły w ogóle stanowi podstawowe źródło budowania przez nauczyciela teorii indywidualnych (Polak, 1999, s. 38). Autor wskazuje na trzy źródła teorii indywidualnych nauczyciela: dotychczasowe doświadczenia zawodowe nauczyciela (realizacja zadań związanych z kierowaniem procesem uczenia się, praca nauczyciela na rzecz organizacji środowiska lokalnego, współpraca z instytucjami i organizacjami wychowawczo-opiekuńczymi), bieżąca praktyka oświatowa (działalność kolegów z zespołu pedagogicznego, rozwiązania metodyczno-programowe), wiedza pedagogiczna zdobywana przez nauczyciela podczas kształcenia zawodowego. Polak (1999, s. 39) przedstawia strukturę teorii indywidualnych w zakresie trzech elementów: koncepcji rzeczywistości pedagogicznej, w jakiej nauczyciel funkcjonuje, systemu wartości obejmującego normy zachowań oraz orientacji na działanie. W ujęciu tego autora (1999, s. 39) teorie indywidualne odnoszą się do systemów wiedzy, którą nauczyciel posługuje się w toku własnej pracy. Uznaje on ten typ wiedzy za wiedzę w działaniu, która obejmuje osobisty (subiektywny), uporządkowany system wiedzy na temat prawidłowości uczenia się i nauczania, roli ucznia i nauczyciela we wzajemnym współdziałaniu, wiedzy będącej rezultatem dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych nauczyciela i sposobu, w jaki ulegają one integracji w jego świadomości.

Kategorią potoczności posługuje się w swoich pracach Roman Leppert. Wraz z H. Mizerkiem (1994) podjął się analizy zjawiska nazwanego „osobistą teorią wychowania”, która została zdefiniowana jako struktura obejmująca sądy jednostki dotyczące zadaniowo pojętego wychowania (co?, po co?, jak?, kto?) oraz przekonania dotyczące pożądaných i niepożądaných oddziaływań wychowawczych. Leppert (1996) badał także potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki i kategorię tę rozumie jako zbiór wewnątrznie ze sobą powiązanych

przekonań dotyczących celów wychowania, jego uzasadnień, programów oraz osób wychowawcy i wychowanka uznawanych przez jednostkę.

W wydanej w roku 2000 *Pedagogice. Leksykonie PWN* (pod red. B. Miler-skiego i B. Śliwerskiego) po raz pierwszy pojawia się hasło „potoczna teoria wychowania” rozumiana jako „rodzaj osobistej, zdroworozsądkowej wiedzy o wychowaniu, będącej zbiorem przekonań na temat istoty, genezy, celów, uzasadnień i sposobów wychowywania innych” (s. 163).

Obszernego przeglądu „osobistych teorii pedagogicznych” dokonuje Dorota Klus-Stańska (2010). Zwraca ona uwagę, podobnie jak poprzedni autorzy, że przekonania poprzedzające edukację zawodową nie pozostają bez wpływu na wiedzę zdobywaną w trakcie studiów przez kandydatów na nauczycieli w ten sposób, że nowa, akademicka wiedza jest głęboko filtrowana i interpretowana za pośrednictwem uprzednich przekonań (por. Richardson, 1997). Zatem osobiste doświadczenia szkolne mają niebagatelny wpływ na osądy i działania nauczyciela podczas lekcji (Chant i in., 2004). Freema Elbaz (1981, za: Klus-Stańska, 2010, s. 65) wskazuje na odmienne źródła nauczycielskiej wiedzy praktycznej, a są nimi: doświadczenia osobiste, sytuacyjne, społeczne, ale także sama teoria. Podobnie ujmują praktyczne teorie wspomniani już Gunnar Handal i Per Lauvås (1987, za: Klus-Stańska, 2010, s. 65), wskazując na takie komponenty, jak: prywatna wiedza nauczyciela, doświadczenie i wartości. Badania Barbary Levin i Ye He (2008) nad osobistymi teoriami i przekonaniem potwierdzają, że wyływają one z praktyki, a ich zawartość jest silnie związana z ich źródłami.

Rozważania na temat potocznych koncepcji świata i natury ludzkiej podejmuje także Kinga Lachowicz-Tabaczek (2009; 2010), zwracając uwagę na ich ogólność, a przez to rodzącą się ich wiarygodność. Potoczne koncepcje oparte na ogólnych przekonaniach trudno jest zweryfikować, przez co stają się one trwałe i odporne na zmiany. Potoczne koncepcje, według autorki, definiują indywidualny styl percepcji, pozwalają zrozumieć rzeczywistość i ustosunkować się do niej. Kryje się w nich wymiar wartościujący, a nawet normatywny i pełnią one wiele funkcji, na przykład: kierują nabywaniem, tworzeniem i użyciem innych struktur poznawczych, definiują relację człowieka wobec świata i samego siebie, wpływają na percepcję świata, innych ludzi, także własnej osoby, mogą nadawać lub odbierać sens własnej aktywności, zarówno w obszarze zadaniowym, rozwojowym, jak i moralnym. Wymienione funkcje potocznych koncepcji pozwalają uznać je za przejaw jednostkowej filozofii poznania i działania.

Z tych powodów istotność przekonań i osobistych teorii edukacyjnych ujawnić się może w konstruowaniu programów wstępnej i podyplomowej edukacji nauczycieli. „Dobry”, konstruktywistyczny program edukacji nauczycieli, zdaniem Virginii Richardson (1999, za: Gołębiak, 2000), ujmuje przede wszystkim przekonania i osobiste rozumienia nauczycieli, które stanowią jego rdzeń. Celem tego programu jest zapoznanie nauczycieli z metodami, które mogliby zastosować we własnej praktyce. Ideą takiego kształcenia jest prowadzenie dialogu na temat

przekonań i działania nauczycieli. Taki sposób pracy sprzyja stopniowemu odejściu od roli dyrektora w kierunku facylitatora. Tworząc atmosferę wspólnie prowadzonych poszukiwań, pomoc można w nazywaniu i wartościowaniu ujawnianych przekonań. W procesie tym nie należy spodziewać się szybkich efektów. Tak rozumiana zmiana realizacji procesu edukacyjnego winna zatem uwzględniać także to „osobisto-mentalne wyposażenie” i stanowić zasadniczy obiekt dokonywanej zmiany, o którą postuluje Bruner (2006).

1.2. Filozofia edukacyjna nauczyciela (FEN)

Potrzeba utrzymania dyscypliny w klasie jako ważnego warunku prawidłowego przebiegu procesu nauczania-uczenia się stała się dla wielu pedagogów i przedstawicieli nauki wyzwaniem i inspiracją do tworzenia rozmaitych koncepcji dyscypliny. Dokonanie analizy teoretycznej różnych podejść do dyscypliny, m.in. po to, by skonfrontować je z uznawanymi przez siebie wartościami i przekonaniami odnoszącymi się do natury dzieci, ich roli w procesie kształcenia, własnym stylem nauczania, metodami czy strategiami wykorzystywanymi w czasie lekcji, wydaje się faktem istotnym z przynajmniej dwóch powodów. Po pierwsze – nauczyciel, który działa w zgodzie z samym sobą, może być autentyczny i uczciwy w stosunku do siebie i uczniów. Po drugie – zaangażowanie nauczyciela postępującego zgodnie z modelami nauczania-uczenia się i czyniącego nad nimi namysł (stawiającego pytania, dociekającego, wchodzącego w kontakt z materiałem źródłowym), jest dużo wyższe i bardziej świadome niż nauczyciela, którego postępowanie jest przypadkowe lub co gorsza, naznaczone uzależnieniem, na przykład od zwierzchników, scenariuszy lekcji czy podręczników. Refleksyjny nauczyciel może efektywnie wykorzystywać w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej zróżnicowane podejścia teoretyczne, a jeśli chodzi o dyscyplinę, to również zawarte w nich modele dyscypliny i proponowane szczegółowe strategie. Oczywiście wymaga to od niego postaw autonomii i niezależności, czujności i wrażliwości refleksyjnej, a także umiejętności kształtowania wizji nie tylko dyscypliny, ale całego procesu wychowania (por. Edwards, 2006; Day, 2008). W tej sytuacji różnorodność podejść do dyscypliny może stać się dla nauczyciela ratunkiem i wsparciem, ponieważ mając do dyspozycji wiele rozmaitych opcji, może na ich podstawie świadomie zdecydować, które wybrać, by pozostać w zgodzie z uznawanymi przez siebie wartościami, przekonaniami i podejściem do natury oraz rozwoju dziecka po to, by móc zbudować na tym silnym fundamencie indywidualną filozofię dyscypliny.

Gerald L. Gutek (2007, s. 11) pisze wyraźnie o początkującym nauczycielu, który:

(...) ma niewiele czasu na refleksję nad podłożem teoretycznym swojej działalności edukacyjnej. Niestety, o wiele za często nauczanie staje się pasmem stresujących sytuacji, wymagających od nauczyciela natychmiastowej reakcji na

żądania stawiane pod jego adresem przez uczniów, rodziców, zwierzchników, kolegów oraz organizacje szkolne i pozaszkolne.

Wiele czasu podczas pierwszych lat pracy zajmuje mu przygotowywanie się do zajęć, na przykład w postaci pisania konspektów i/lub scenariuszy zajęć, uczestniczenia w kursach doszkalających, zebraniach lub konferencjach, a także organizowania zajęć dodatkowych dla uczniów, takich jak: konkursy, imprezy szkolne, prowadzenie tematycznych kółek zainteresowań. Pozostaje mu zazwyczaj niewiele czasu na zastanowienie się nad istotą edukacji, a skrupulatne wykonywanie codziennych zadań nie wystarczy, aby zostać „pedagogiem z prawdziwego zdarzenia”. Każdy nauczyciel jest świadomy tego, że proces kształcenia ma ogromny wpływ na jednostkę i społeczeństwo. Kiedy zaczyna zastanawiać się nad swoją rolą, powoli przestaje zajmować się wyłącznie praktyczną stroną wykonywanego zawodu i coraz więcej uwagi poświęca studiom nad podstawami teoretycznymi, na których opiera się jego praca. Jako że w nauczaniu ważną rolę odgrywa aspekt moralny, konieczne jest znalezienie tzw. złotego środka pomiędzy teorią a praktyką. Michael Uljens (2006, s. 173) uważa, że:

(...) jasno sprecyzowany i refleksyjny proces poprzedzający normatywne decyzje jest bardziej wartościowy niż bezkrytyczna i pozbawiona refleksji akceptacja norm. Proces taki zwiększa samoświadomość podmiotu, która jest wartością pozytywną. Prowadzi również do bardziej przemyślanych decyzji ze strony nauczyciela.

To właśnie wtedy nauczyciel staje się „myślącym profesjonalistą”.

Teoria nieoparta praktyką jest bezużyteczna, praktyka zaś nieznajdująca oparcia w teorii – jałowa. Według B. Śliwerskiego (za: Gutek, 2003, s. 338) w przeważającej mierze wiedza nauczycieli o procesie kształcenia i wychowania jest nadal zdroworozsądkowa. Rzadko kiedy odwołują się oni w swojej praktyce do teorii lub konkretnych wyników badań. Przyjąć zatem za pewnik można, jak pisze Uljens (2006), iż z wartościową praktyką nieodłącznie związana jest refleksja. Praktyka nabiera znaczenia dopiero wtedy, gdy oparta jest na refleksji. W ten sposób nie jest ona niezależna od teorii.

Bruner (2006, s. 71-82) zwraca uwagę na fakt, że to, co dzieje się w sali lekcyjnej i w „rzeczywistym kontekście”, co zajmuje na co dzień nauczyciela i jego myślenie, jest niezmiernie istotne, ale nie może być oderwane od szeroko pojętej kultury. Uważa on, iż „przemowny wpływ na nasze interakcje z innymi wywierają codzienne przypadkowe teorie na temat funkcjonowania umysłów innych ludzi. Teorie te, rzadko formułowane w otwarty sposób, są wszechobecne” i należy je brać pod uwagę, teoretyzując na temat praktyki edukacyjnej w klasie. W tym ujęciu przekonania nauczyciela i jego osobiste teorie edukacyjne, będące również indywidualnym zrozumieniem przez nauczycieli procesu uczenia się, są istotne

ze względu na intencjonalne działanie nauczyciela podyktowane m.in. wyznawanymi przez niego wartościami. Wiążą one praktykę edukacyjną nie z jakąkolwiek techniką, ale porównują ją do swego rodzaju praktyki moralnej.

To, jakie podejście nauczyciel będzie prezentować w stosunku do uczniów, zdaniem Gutka (2007, s. 11), zależy od przyjętej przez niego koncepcji natury ludzkiej. Dlatego, gdy nauczyciel podejmuje rozważania dotyczące koncepcji świata, społeczeństwa i natury ludzkiej, jednocześnie czyni refleksje filozoficzne na temat edukacji¹, które stanowią swoiste myślenie filozoficzne, a więc można je utożsamiać z tym, co nazywam w pracy filozofią edukacyjną w ogólnym znaczeniu. Clifford H. Edwards (2006, s. 41) wyraża się o tego rodzaju rozważaniach w następujących słowach:

(...) filozofie edukacyjne dzieli się na różne kategorie, przeważnie w zależności od stopnia swobody lub kontroli przysługującej nauczycielom i uczniom. Kładą one nacisk albo na rolę nauczyciela w przekazywaniu uczniom wiedzy oraz kultury w uporządkowany i kontrolowany sposób, albo też na rolę ucznia, który miałby na swój użytek określić, czego powinien nauczyć się od swego nauczyciela.

W tym świetle filozofię edukacyjną można nazwać filozofią edukacyjną nauczyciela (FEN). Myślenie/zastanawianie się/czynienie refleksji dotyczącej spojrzenia na człowieka, jego naturę i społeczeństwo, stawianie pytań o system uczenia się, nauczania i nauki przez nauczyciela jest procesem, a nie jednorazowym aktem przejścia czy wyboru, zaś jego osobiste teorie, przekonania i praktyki wpływają z tego myślenia.

Poglądy odnoszące się do natury umysłu ucznia, jego „przekonania i przypuszczenia dotyczące nauczania – w szkole lub w innym dowolnym kontekście – stanowią bezpośrednie odzwierciedlenie przekonań i przypuszczeń nauczyciela na temat ucznia” (Bruner, 2006, s. 74). Wyobrażenia, jakie wyrabia sobie nauczyciel o umysłach uczniów, oraz praktyki pedagogiczne wynikające z tych sposobów pojmowania umysłu stanowią swoiste myślenie filozoficzne i okazują się dla Brunera kluczowe w procesie zmian myślenia o współczesnej edukacji. Autor ten (2006, s. 77) rozróżnia następujące podejścia do natury umysłu ucznia: 1) uczeń może być postrzegany jako chętny i potrzebujący skorygowania własnych błędów, jako niewinna istota, którą należy chronić przed brutalnością życia społecznego; 2) uczeń jako osoba potrzebująca umiejętności, które mogą się rozwinąć tylko po-

¹ M. Uljens twierdzi, że „praktyka pedagogiczna może być nienaukowa, ale może również być naukowa w tym sensie, że w pewien sposób towarzyszy jej refleksja. Jeżeli praktyka pedagogiczna zawiera zarówno refleksję, jak i działanie, wówczas przynajmniej refleksyjna część praktyki może być refleksją naukową” (2006, s. 145).

przez praktykę; 3) uczeń jako puste naczynie, które tylko dorosły może napełnić; 4) uczeń jako istota egocentryczna i wymagająca socjalizacji. Konsekwencją tych przekonań jest świadomy wybór przez nauczyciela modelu nauczania-uczenia się, który również poprzez swój charakter definiuje i ustala relacje na linii nauczyciel – uczeń².

Bruner (2006, s. 82-95) proponuje cztery podstawowe modele umysłu i pedagogii³, które uwzględniają relacje pomiędzy umysłem a kulturą:

- 1) postrzeganie dzieci jako uczących się przez naśladowanie: nabywanie umiejętności praktycznych (nauczyciel pełni funkcję eksperta, a uczeń nowicjusza; podstawę praktyki stanowi modelowanie, a sposobem nauczania jest naśladowanie; wiedza „rośnie jak nawyki”, nie jest powiązana z teorią, namysłem czy argumentacją; uczenie się polega na wykonaniu określonych czynności, cel nauczania-uczenia się stanowi wiedza proceduralna);
- 2) postrzeganie dzieci jako uczących się wskutek ekspozycji na działania dydaktyczne: nabywanie wiedzy deklaratywnej (nauczyciel jest tym, który wiedzę zapełnia umysł ucznia, tak jak zapełnia się puste naczynie, lecz nie wnika w jego myśli; uczeń widziany jako *tabula rasa*; wiedza uznawana jest za kumulatywną, nadbudowuje się wiedzę następującą nad uprzednio istniejącą; nauczanie to powiadamianie jednej osoby przez drugą; celem jest wiedza deklaratywna);
- 3) postrzeganie dzieci jako myślących: rozwój wymiany intersubiektywnej (nauczyciel przyjmuje rolę pomocnika w interpretacji doświadczeń ucznia, tego, który prowadzi dyskusję i współpracę z uczniem; uczeń postrzegany jako myślący, uczący się i poznający podmiot, refleksyjny i samodzielny; wiedza stanowi kwestię uwspólnioną wewnątrz dyskursu, wspólnoty „tekstowej”; rozumienie opiera się na argumentacji w toku dyskusji, współpracy i negocjowaniu poglądów i interakcji; istotą tego rodzaju edukacji jest wzajemność i dialektyczność, gdzie kładzie się nacisk na interpretację i rozumienie);
- 4) postrzeganie dzieci jako wiedzących: zarządzanie wiedzą obiektywną (nauczyciel pełni funkcję pomocnika dla ucznia w wyjściu poza własne wrażenia; uczeń postrzegany jest jako podmiot świadomy symboliki znaczeń, jednostka

² A.I. Brzezińska w książce *Spoleczna psychologia rozwoju* (2005) dokonuje podziału koncepcji rozwoju na trzy grupy: 1) przyjmuje, że źródłem zmian są czynniki zewnętrzne (klasyczny behawioryzm i społeczne teorie uczenia się); 2) zakłada, iż źródłem zmian są czynniki wewnętrzne (koncepcje psychodynamiczne i zaliczane do psychologii humanistycznej, a także niektóre koncepcje poznawczo-rozwojowe) oraz 3) mówiąca o tym, że źródłem zmian jest aktywność podmiotu będąca rezultatem interakcji stymulacji i poziomu dojrzałości (koncepcja psychospołecznego rozwoju *ego* E.H. Eriksona, kulturowo-historyczna koncepcja rozwoju L.S. Wygotskiego).

³ Autorka pracy opracowała mapę mentalną na temat modeli umysłu dziecka w ujęciu J.S. Brunera, która ukazała się w numerze 2 (2007) czasopisma Forum Dydaktyczne. Przeszłość – Teraźniejszość – Przyszłość.

dociekliwa i wiedząca; proces nauczania-uczenia się przebiega na linii rozumienia intencji podejmowanych działań i wyznawanych przekonań; wiedza jest tym, co wiemy i tym, co jest po prostu „znane”/wiedza obiektywna, taka wiedza poddaje się rewizji i ma swoją historię; celem kształcenia staje się odnajdywanie ogólnych zasad i rozumienia usytuowanego w kulturze, zmiana przekonań w udowodnioną teorię lub fakt).

Do prymarnych założeń aksjologicznych w kwestiach związanych z postrzeganiem uczniów odwołuje się Mariola Chomczyńska-Rubacha (2003, s. 243), pisząc o zasadach stanowiących podstawę dotyczącą uczniów i ich aktywności, które przekładają się na postawy wobec dzieci i wizję kompetencji, w jakie szkoła chce je wyposażać.

Stosunek wobec uczniów jest wypadkową ogólnych założeń dotyczących tego, czy są oni z natury dobrzy (otwarceni na współpracę, odpowiedzialni), czy źli (wrogo nastawieni do szkoły, walczący z nauczycielami). Przyjęcie pierwszego z tych założeń owocuje traktowaniem ucznia jako jednostki autonomicznej, niezagrażającej innym swoją wolnością. Dopuszczany jest wówczas dość wysoki stopień swobody uczniowskich działań. Szkoła ma za zadanie akceptowanie dzieci takimi, jakie są, i wydobywanie ich potencjalności oraz zdolności. Drugie założenie natomiast łączy się z traktowaniem ucznia jako jednostki ułomnej, pełnej wad, zagrażającej porządkowi społecznemu. W takiej sytuacji szkoła jest nastawiona na korygowanie uczniowskich zachowań, na zmienianie ich w kierunku społecznie pożądanym. Podejścia te decydują o szczególnych kwestiach, takich jak dyscyplinowanie i kierowanie klasą szkolną.

Taki punkt widzenia odzwierciedla się bardzo mocno w przekonaniu większości rodziców i nauczycieli o tym, że dzieci z samej swojej natury zachowują się źle, o czym wspomina również Edwards (2006, s. 195). Określenia „złe zachowanie” używają wyłącznie rodzice i dotyczy ono każdego działania, które powoduje niepożądane konsekwencje dla nich samych. Dzieci natomiast zauważają tę sytuację odmiennie. W ich rozumieniu robią to, co zaspokoi ich własne potrzeby. Dlatego „zła” doświadcza dorosły, a nie dziecko⁴.

Poszczególne kierunki w filozofii edukacji, które szeroko omawia w swej książce Gutek (2007), ściśle związane są z różnymi koncepcjami programu nauczania. Autor ten opiera się na sformułowaniu celów kształcenia, a więc na określeniu i uzgodnieniu kryteriów prawdy, dobra i piękna. „Różne filozofie edukacyjne wskazują różne cele, którym służyć ma szkoła, a w ich ramach istnieją rozmaite teorie rozwoju dziecka mające umożliwić osiągnięcie tych celów”. C.H. Edwards (2006,

⁴ Założenia dotyczące natury uczniów i ich aktywności stanowią jeden z elementów założeń/przekonań, które należą do trzech poziomów badania kultury szkoły zaproponowanych przez D. Tuohy (2002).

s. 41) pisze, iż wspomniane podejścia do rozwoju dziecka przedstawiają się w następujący sposób: 1) rozwój jest całkowicie zdeterminowany przez warunki zewnętrzne; 2) rozwój polega na samoistnym ujawnianiu się wewnętrznego potencjału; 3) rozwój jest rezultatem interakcji pomiędzy siłami wewnętrznymi i zewnętrznymi.

Nauczyciel chcący dokonać wyboru podejścia do dyscypliny powinien najpierw zastanowić się, który z głównych poglądów na rozwój dziecka jest najbliższy wyznawanym przez niego wartościom, jest spójny z jego filozofią życiową i bliski jego filozofii edukacyjnej. Następnie może zapoznać się z różnymi teoriami dyscypliny po to, ażeby ustalić, które ich elementy są odpowiednie do zastosowania w jego codziennej praktyce. Może też połączyć składowe tych teorii, tworząc indywidualny model dyscypliny.

Istotną kwestię, na którą zwraca uwagę Lech Witkowski (1991, s. 106), stanowi otwarcie się na drugiego człowieka w procesie wychowania. Jest ono możliwe tylko wówczas, gdy wszystkie „zaangażowane weń podmioty są wolne”, jak twierdzi B. Śliwerski (2007b, s. 38). To właśnie wolność i odpowiedzialność jest niezbędnym atrybutem bycia podmiotem⁵, który dzięki „pozytywnemu stosunkowi napięcia między autonomią i współzależnością, prowadzeniem i pozwoleniem na dorastanie, dopasowaniem i oporem” (za: Berner, 2006, s. 259) jest wspierany, a poprzez to uczestniczy w wychowaniu.

W tym kontekście wolność wychowawcy nierozzerwalnie wiąże się z możliwością zbudowania przez niego filozofii edukacyjnej, jak też określeniem własnego stylu nauczania⁶. Bruner (2006, s. 78) stawia następującą tezę odnoszącą się do przekonań na temat umysłu:

(...) u podstaw praktyk edukacyjnych w klasach szkolnych leży zbiór zdroworozsądkowych przeświadczeń o umysłach uczniów, z których część działa w sposób zamierzony dla dobra uczniów, a część niezamierzony przeciwko dobru dziecka. Należy je wypowiedzieć otwarcie i zrewidować. Różne podejścia do uczenia się i różne formy nauczania – od instrukcji do nauczania poprzez dokonywanie odkryć oraz współpracy – odzwierciedlają zróżnicowane przekonania i przeświadczenia o uczniu – od aktora do znawcy, osobiście doświadczającego, współpracującego myśliciela.

FEN obejmuje wyjaśnienie tego, w jaki sposób dzieci uczą się i dlaczego zachowują się tak, a nie inaczej. Przedstawia też potrzebne informacje na temat relacji nauczyciel – uczeń, które mogą sprzyjać nauce oraz dotyczą kwestii dobrych

⁵ H. Kwiatkowska (2008) pisze o **odpowiedzialnej wolności** nauczyciela w kontekście jego działań dydaktyczno-wychowawczych.

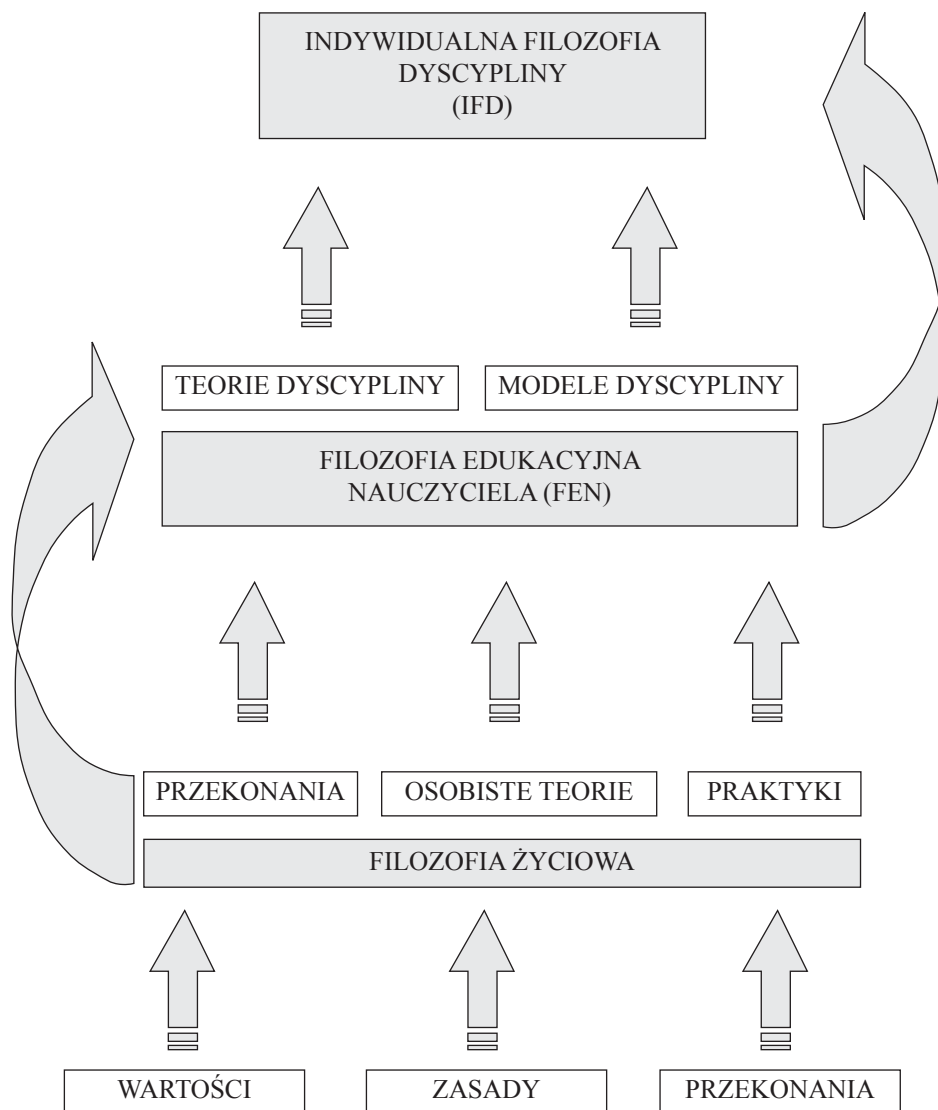
⁶ Style nauczania, które wyróżnili G.D. Fenstermacher i J.F. Soltis w książce *Style nauczania* (2000, za: Klus-Stańska, 2010, s. 65) w jasny sposób, zdaniem Uljensa (2006), odzwierciedlają trzy normatywne filozofie edukacyjne.

obyczajów w klasie (za: Edwards, 2006, s. 43). Refleksja nauczyciela nad tymi prawami pozwala mu świadomie myśleć o swoim sposobie pracy z uczniami, zastosowanych metodach i strategiach oraz ich konsekwencjach i rezultatach. W związku z tym każdy nauczyciel, budując własną filozofię edukacyjną, powinien zastanowić się, w jakim zakresie zamierza sprawować w klasie kontrolę, a w jakim chce zachęcać uczniów do niezależności. Te dwa bieguny – jedne z zasad wychowania – wiążą się, jak to określa Śliwerski (2007b, s. 41), z przymusem i swobodą.

Podstawową kwestią mającą wpływ na tworzenie przez nauczyciela filozofii edukacyjnej staje się odpowiedź na dwa pytania: czy dzieci z natury mają wolę i skłonność do samoregulacji, czy przede wszystkim reagują na bodźce zewnętrzne związane z zaspokajaniem potrzeb i warunkowane są tylko przez środowisko, czy też ulegają w równej mierze wpływom tak wewnętrznym, jak zewnętrznym? Źródłem wyborów nauczyciela w tych kwestiach upatrywać należy w znajomości z jego strony podstawowych teorii rozwoju dziecka i dyscypliny, które klasyfikuje się ze względu na stopień swobody przyznawanej dzieciom i stopień kontroli, jaką sprawują nauczyciele. Z tego względu warto, by nauczyciel odpowiedział sobie na następujące pytania: Jaka jest natura dzieci? Jak się rozwijają? W jaki sposób się uczą? Czy zdolne są same się kontrolować, czy trzeba nimi kierować? Jak reagują na różne sytuacje i różne traktowanie? Jak oddziałują na siebie wzajemnie i na innych? Jakie są ich potrzeby? (za: Edwards, 2006, s. 55).

Na podstawie przytoczonych powyżej argumentów uznaje się, że wiedza nauczyciela na temat podstawowych teorii i modeli dyscypliny funkcjonujących we współczesnej literaturze przedmiotu może okazać się ważnym elementem w procesie krystalizowania się jego indywidualnej filozofii dyscypliny (IFD). Wiedza rozumiana jest tutaj jako pewnego rodzaju konstrukt myślowy, który stanowi dynamiczny i skontekstualizowany kulturowo system znaczeń tworzonych w toku negocjacji społecznej, będący jednym z symbolicznych narzędzi kulturowych. Jest to narzędzie budowane mozolnie przez nauczyciela dzięki jego wytężonej pracy związanej m.in. ze zdobywaniem informacji dotyczących teorii i modeli dyscypliny, rozwijaniem umiejętności utrzymania dyscypliny, czynieniem krytycznej refleksji nad postępowaniem zarówno własnym, jak i uczniów w różnych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych.

Edwards (2006) twierdzi, że nauczyciel pragnący w pełni realizować się w swoim zawodzie i czerpać z tego satysfakcję powinien wypracować własne podejście do dyscypliny. Ma on do dyspozycji wiele teorii dotyczących dyscypliny. Świadomość wartości, jakie za sobą niosą, i własnych przekonań w tym zakresie może w konsekwencji towarzyszyć myśleniu o indywidualnym modelu dyscypliny.

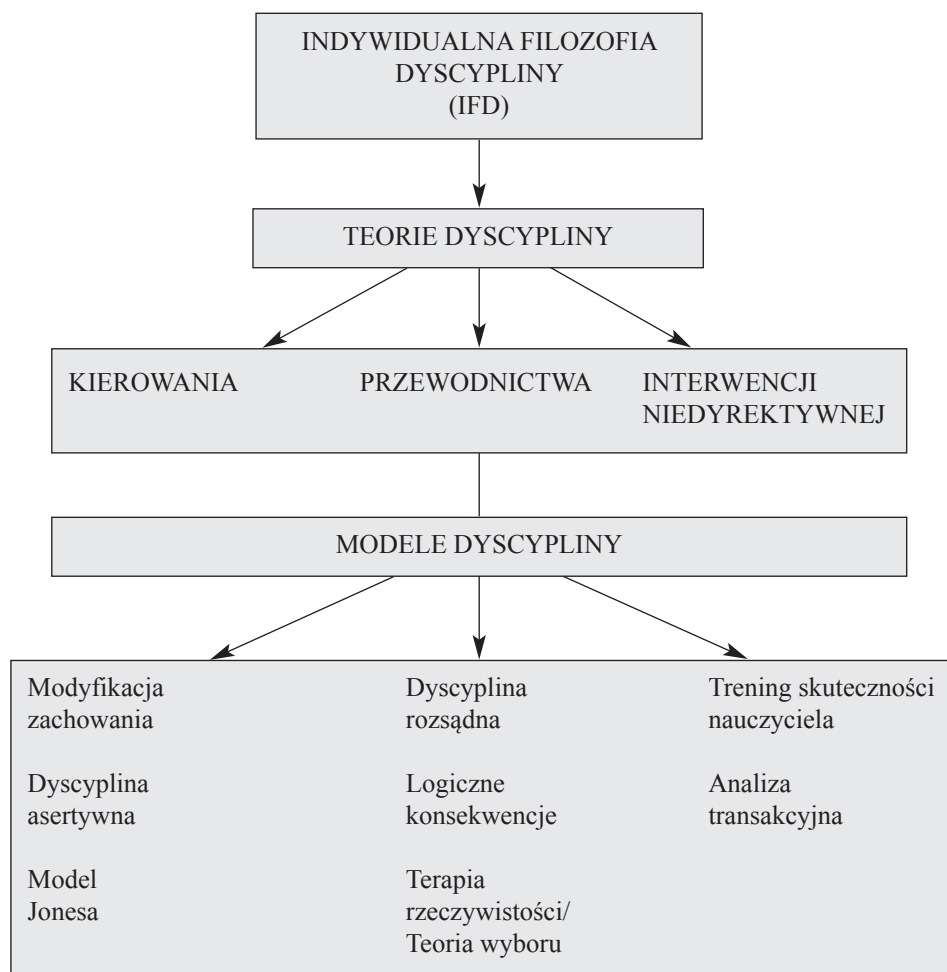


Schemat 1. Model krystalizowania się indywidualnej filozofii dyscypliny (IFD)

Źródło: opracowanie własne na podstawie C.H. Edwards (2006)

1.3. Indywidualna filozofia dyscypliny (IFD)

Przyjmuję za Edwardsem (2006), iż IFD nauczyciela-wychowawcy powinna być spójna z jego filozofią edukacyjną, a także życiową. W tym procesie nauczyciel może dokonać selekcji różnych teorii i modeli dyscypliny. Znaczącą kwestią w budowaniu IFD jest podjęcie decyzji w kwestii wyboru podejścia do dyscypliny w klasie.



Schemat 2. Struktura IFD

Źródło: opracowanie własne na podstawie C.H. Edwards (2006)

W tym miejscu wspomnieć można o procesie wychowania w kontekście problematyki dyscypliny oraz obszarze zadań wychowawczych nauczyciela, przywołując jako tło rozważań na ten temat i pole porównań główne modele pojęcia wychowania, które proponuje Christian Callo (2006). Wyróżnia on trzy modele wychowania: wychowanie jako pomoc w asymilacji kulturowej, jako pomoc w kształtowaniu tożsamości i jako pomoc w emancypacji. W rozważaniach na temat kierowania klasą odnieść się trzeba do trzech grup teorii dyscypliny, a są nimi: teorie kierowania, przewodnictwa i interwencji niedyrektywnej. Oba te obszary – modele wychowania i teorie dyscypliny – można by ze sobą zestawzić, porównać ich znaczenia i wzajemne odniesienia celem podjęcia próby odnalezienia punktów wspólnych lub różnic.

Tabela 1. Porównanie modeli pojęcia wychowania według Ch. Callo i teorii dyscypliny według C.H. Edwardsa

MODELE POJĘCIA WYCHOWANIA WEDŁUG CH. CALLO	TEORIE DYSCYPLINY WEDŁUG C.H. EDWARDSA
1. WYCHOWANIE JAKO POMOC W ASYMILACJI KULTUROWEJ	TEORIE KIEROWANIA
przejmowanie form życia, sposobów i reguł zachowania do subiektywnego repertuaru zachowań; dopasowywanie i integracja rozumiana jako wrastanie do struktury systemu	rozwój dziecka jest konsekwencją warunków zewnętrznych, na które ma ono mały wpływ; dziecko rodzi się jako „niezapisana karta” i „zapisywane jest” przez swoje środowisko; rozwój dziecka jest zbiorem obserwowalnych zachowań i pochodzących ze środowiska bodźców, które te zachowania pobudzają lub wzmacniają
dziecko/wychowanek jest jednostką wymagającą pomocy, wsparcia i wyraźnego wytyczenia ścieżki postępowania/zachowania	
2. WYCHOWANIE JAKO POMOC W KSZTAŁTOWANIU TOŻSAMOŚCI	TEORIE PRZEWODNICTWA
interakcja, wymiana podmiotu ze światem zewnętrznym oraz całość podmiotu (jedność Ja i własnej osoby)	rozwój dziecka dokonuje się w wyniku interakcji między wpływami zarówno z zewnątrz, jak i z wewnątrz, a jego zachowanie jest produktem wielu czynników, z których każdy jest istotny
rola nauczyciela/wychowawcy jako przewodnika, który wspiera pozytywny rozwój osoby i próbuje korygować błędy na tyle, na ile jest to możliwe, by pomóc wychowanekowi/dziecku w osiągnięciu coraz większej odpowiedzialności za siebie i kontroli nad własnymi zachowaniami	
3. WYCHOWANIE JAKO POMOC W EMANCYPACJI	TEORIE INTERWENCJI NIEDYREKTYWNEJ
emancypacja rozumiana jest jako samostanowienie realizowane poprzez dojrzałość, odwagę cywilną, autonomię czy autarkię	dziecko rozwija się poprzez samoistne ujawnianie się jego natury; jest ono jakby naturalnie wyposażone w „projekt” pełnej i rozumnej samodzielności
poszukiwanie metod sprzyjających samoregulacji wychowanek/dziecka i umiejętność budowania wzajemnej akceptacji różnic; pełne rozumienie drugiego jako istoty ludzkiej, w którym niezbędne jest pozytywne nastawienie wychowawcy/nauczyciela	

Źródło: opracowanie własne

Czyniąc taki namysł, pierwszy model wychowania traktujący o asymilacji kulturowej będącej przejmowaniem form życia, sposobów i reguł zachowania do subiektywnego repertuaru zachowań, a także dopasowywaniem i integracją rozumianą jako wrastanie do struktury systemu można by zestawić z teoriami kierowania zaproponowanymi przez C.H. Edwardsa. Zakładają one, że „rozwój dziecka jest konsekwencją warunków zewnętrznych, na które ma ono mały wpływ. Zgodnie z tym punktem widzenia dziecko rodzi się jako »niezapisana karta« i »zapisywane jest« przez swoje środowisko” (Edwards, 2006, s. 41). Rozwój dziecka jest swego rodzaju zbiorem obserwowalnych zachowań i pochodzących ze środowiska bodźców, które te zachowania pobudzają lub wzmacniają. Widać w tych podejściach do wychowania i do dyscypliny punkty stykowe, na przykład odnoszące się do tego, że dziecko/wychowanek jest jednostką wymagającą pomocy, wsparcia i wyraźnego wytyczenia ścieżki postępowania/zachowania.

Drugim modelem wychowania zaproponowanym przez Callo (2006) jest wychowanie stanowiące pomoc w kształtowaniu tożsamości rozumiane jako interakcja, wymiana podmiotu ze światem zewnętrznym oraz całość podmiotu (jedność Ja i własnej osoby). Model ten można by zestawić z teoriami przewodnictwa, które oparte są na założeniu, że rozwój dziecka dokonuje się w wyniku interakcji między wpływami zarówno z zewnątrz, jak i z wewnątrz, a jego zachowanie jest produktem wielu czynników, z których każdy jest istotny. Tym, co łączy oba podejścia do wychowania i dyscypliny, jest na przykład rola, jaką ma z tej perspektywy do spełnienia nauczyciel/wychowawca. Jest on w tej sytuacji przewodnikiem, który wspiera pozytywny rozwój osoby i próbuje korygować błędy na tyle, na ile to możliwe, by pomóc wychowankowi/dziecku w osiąganiu coraz większej odpowiedzialności za siebie i kontroli nad własnymi zachowaniami.

Teorie interwencji niedyrektywnej opierające się na założeniu, że dziecko rozwija się poprzez samoistne ujawnianie się jego natury, że jest ono jakby naturalnie wyposażone w „projekt” pełnej i rozumnej samodzielności, można by skonfrontować z trzecim modelem wychowania rozumianego jako pomoc w emancypacji. Emancypacja postrzegana jest tutaj jako samostanowienie realizowane poprzez dojrzałość, odwagę cywilną, autonomię czy autarkię. Punktami wspólnymi tych sposobów rozważań na temat wychowania i dyscypliny jest poszukiwanie metod sprzyjających samoregulacji wychowanka/dziecka i umiejętność budowania wzajemnej akceptacji różnic czy wreszcie pełne rozumienie drugiego jako istoty ludzkiej, w którym niezbędne jest pozytywne nastawienie wychowawcy/nauczyciela.

Nauczyciel konstruujący IFD dowiaduje się o sobie czegoś nowego, na co być może wcześniej nie zwracał uwagi, do czego nie przywiązywał należytej wagi. Otrzymuje, jak trafnie ujął to Śliwerski (2003, s. 340), lustro, w którym może dostrzec odbicie własnej filozofii, ideologii czy teorii edukacji. Spojrzenie w to zwierciadło może wpłynąć na zmianę stosunku nauczyciela do całości, a jednocześnie pociągnąć za sobą świadomość ograniczeń w próbach ich realizacji. Czy-

nienie przez nauczyciela świadomej refleksji nad własnym postępowaniem i nad zachowaniem uczniów w różnych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych, które mają miejsce w szkolnej codzienności, pozwoli im, być może, wspólnie zmieniać tę rzeczywistość.

Dyscyplina we współczesnej klasie szkolnej

2.1. Kategoria dyscypliny i jej dyskursy

Dyskurs jest „zawsze działaniem komunikacyjnym” (Klus-Stańska, 2009, s. 25), które uczy, co myśleć o rzeczywistości i o sobie. Rozumienie rzeczywistości i w niej siebie samych zależy od przyjętych definicji, które uznajemy za oczywiste. Odsłaniając dyskursywność kategorii dyscypliny, możliwe stanie się – jak podkreśla cytowana autorka (2009) – skonstruowanie mapy teoretyczno-ideologicznej, która umożliwi głębokie rozpoznanie własnych pedagogicznych założeń, wartości i intencji związanych z dyscypliną; rozpoznanie skutków używanego języka, a w nim interesującej nas kategorii, która poprzez swój brak neutralności tworzy świat społeczny i stosunki w nim panujące; ujawnienie statusu tychże dyskursów, które nie są wolne od wpływów politycznych, przez co mogą być społecznie wzmacniane lub odrzucane oraz uzupełnienie o wątki wykluczone z dyskursu edukacyjnego na temat dyscypliny.

Wszyscy nauczyciele bez względu na staż pracy w zawodzie stykają się z zachowaniami uczniów, których nie są w stanie zaakceptować, a które skutecznie niekiedy dezorganizują pracę innych uczniów podczas lekcji i doprowadzają nauczyciela do odczucia przytłoczenia całą sytuacją i ujawniającymi się trudnościami z utrzymaniem dyscypliny w klasie. Z drugiej strony sami uczniowie często czują się bezradni wobec zachowań i działań nauczycieli, które w konsekwencji stają się źródłem niepożądanych (a może obronnych) zachowań uczniów. Dyscyplina i dyscyplinowanie jest obszarem bogatym w napięcia związane z urzeczywistnianiem stosunków władzy. Z tego też względu budzi powszechne kontrowersje oraz łączy się z niejednoznacznością wyborów i podejmowanych decyzji. Dokonując rozpoznania kluczowej kategorii, jaką jest dyscyplina, napotkano na różnorodne dyskursy jej rozumienia.

Dyskurs krytyczno-emancypacyjny odnaleźć można w socjologicznych teoriach konfliktu, nowej socjologii wiedzy, pedagogice krytycznej czy emancypacyjnej. W podejściu reprezentującym socjologię konfliktu warto przywołać poststrukturalną teorię konfliktu Michela Foucault (2011), w której autor sytuuje władzę w sferze kultury i rozpatruje ją jako podstawowe i uniwersalne zjawisko społeczne. Wprowadza nowy termin „wiedzwładzy” wymuszającej uległość jed-

nostki. Zdaniem Foucault, na przestrzeni wieków ukształtowała się nowa forma dyscypliny stosowana w celu zminimalizowania niechcianych zjawisk. Wykorzystuje ona pewne nowe techniki, takie jak: wprowadzenie zamkniętych przestrzeni (internaty, szkoły, klasy), system hierarchiczny, czas (rozkład zajęć, punktualność). Jedną ze strategii władzy, nazwaną przez Foucault, stanowi normalizacja, jej przedmiotem nie jest jednostka, lecz populacja. Ten rodzaj strategii zmierza do tworzenia odizolowanych populacji i zestandaryzowanych jednostek posegregowanych w grupy, na przykład tworzenie klas szkolnych zgodnie z kryterium wieku uczniów jako jedna z cech systemu klasowo-lekcyjnego. Kolejnym jej przejawem jest gromadzenie dokumentacji szkolnej pozwalającej na badanie przypadków tzw. odstępstw od normy. Jednak normalizacja nie ma na celu ujednoczenia, chodzi raczej o odpowiedni rozkład danej cechy w populacji, na przykład ocen w dzienniku szkolnym. W tym przypadku idealnym wzorcem dystrybucji ocen jest krzywa Gaussa. Inną formą wiedzy-władzy charakterystyczną dla porządku dyscyplinarnego jest egzamin (w szerokim znaczeniu tego słowa). Jeszcze jedną strategią władzy jest przywłaszczanie dyskursu. Posiadane wyobrażenie o równym dostępie do wiedzy, którego wyrazem jest demokratyczna edukacja, stoi w konflikcie z twierdzeniem Foucault (2002, s. 32), iż „każdy system edukacji jest politycznym sposobem utrzymywania lub modyfikacji przywłaszczenia dyskursów, razem z wieloraką wiedzą i wieloraką władzą, jaką ze sobą niosą”. Wskazuje się na dwie przyczyny tej sytuacji: pierwsza zwraca uwagę na fakt, że system edukacji stanowi arenę toczących się walk społecznych, a druga wskazuje, iż pewne typy wiedzy nie mogą istnieć bez hierarchii i jej wytwarzania. Wiedza oznacza tu posiadanie prawa do jej depozytu i do wyjaśniania rzeczywistości za jej pomocą (np. przynależność wiedzy tylko do nauczycieli, dorosłych, ekspertów, rodziców). W tym wymiarze wiedza stanowi coś statycznego, przekazywana jest w jednym kierunku od tego, który wie/rozumie, do nic niewiedzącego odbiorcy. W podobny sposób rozumiana jest wyjątkowość i wyłączność władzy. Prawo do ustalania reguł, zasad, sposobów działania przynależy do tego, do kogo przypisany jest status władzy i wiedzy (w tej sytuacji prawo do podejmowania prawdziwych decyzji/reguł/ustanawiania ról/nadawania znaczeń ma nauczyciel, dorosły, ekspert).

W tym samym nurcie socjologii konfliktu sytuuje się podejście Pierre’a Bourdieu i Jeana Claude’a Passerona (1991; 2006), którzy twierdzą, że układ sił pomiędzy klasami podtrzymywany jest przez działania pedagogiczne, które stanowią obiektywną przemoc symboliczną, arbitralnie selekcjonującą znaczenia. Edukacja w swoich założeniach miała być czymś, co niweluje nierówności społeczne. Jednak Bourdieu na podstawie danych uzyskanych w trakcie badań nad systemem edukacyjnym doszedł do wniosku, że instytucja, jaką jest szkoła, która miała walczyć z podziałami społecznymi, wzmacnia je. Szanse edukacyjne ucznia w znacznej mierze zależą od dopasowania jego habitusu do tego wymaganego przez system edukacyjny. Przemoc symboliczna ujawnia się w systemie edukacji

i wpajanych przezeń treściach, w symbolicznej otoczce pola władzy (monumentalna architektura, insygnia i atrybuty władzy, specyficzny język, tytuły), w otaczaniu się wyrafinowanymi/ekskluzywnymi przedmiotami (np. akcesoria, przyrządy). Przemoc symboliczna jest, zdaniem Bourdieu, najskuteczniejszą formą sprawowania władzy i stosowania przemocy, a szkoły (od przedszkoli po uniwersytety) są w takim ujęciu tylko jedną z licznych instytucji systemu hegemonii kulturowej. W tym kontekście dyscyplina łączona z autorytetem pedagogicznym jawi się jako oczywistość istniejącego w szkole układu sił.

Kolejnym filtrem spojrzenia na dyscyplinę może być nurt krytyczny pedagogiki podważający założenia, działania i wyniki edukacji uważane za oczywiste w edukacji instytucjonalnej. Pedagogika zorientowana krytycznie interesuje się sytuacjami konfliktów rozgrywających się wokół edukacji. W tej perspektywie edukacja, jak pisze Tomasz Grzegorz Szkudlarek (2004), ukazuje swoje dwuznaczne oblicze – z jednej strony zniewala, ale z drugiej strony samo wyzwolenie wymaga edukacji. Mechanizmem dominacji wpisany w instytucje i praktyki edukacyjne oraz kulturowe są szkolne przepisy dyscyplinarne (np. związane z „ukrytym programem” szkolnym, a więc wpływami wychowawczymi nieudokumentowanymi w oficjalnych założeniach, które mają przystosować jednostki i grupy do ram systemu społecznego). Szczególną rolę w tego rodzaju symbolicznej przemocy odgrywa reprodukcja kulturowa, czyli „tworzenie przez edukację społecznego przeświadczenia o »legalności« oraz »nielegalności« określonych praktyk kulturowych” (Szkudlarek, 2004, s. 367). Przykładami tego podejścia, jeżeli chodzi o dyscyplinę, mogą być: wymagania regulaminowe, obyczaje, organizacja przestrzeni uczenia się (por. M. Apple, B. Bernstein, E. Bilińska-Suchanek, S. Bowles, P. Freire, K. Gawlicz, H. Gintis, H.A. Giroux, Z. Kwieciński, P. McLaren, R. Meighan, A. Miller, L. Witkowski). Przywołani autorzy ukazują dyscyplinę jako działanie związane z pewnym typem władzy, a jej zapewnianie odbywa się za pomocą metod ujarzmiania poprzez uprzedmiotawiającą, instrumentalną normalizację polegającą na ignorowaniu różnic (np. religijnych, kulturowych, płci) oraz na stosowaniu treningu milczenia (Freire mówi o kulturze ciszy, w której głos jednostek zdominowanych nie jest słyszany i brany pod uwagę).

Nurt emancypacyjny ukazuje cel pedagogiki jako osiągnięcie dojrzałości rozumianej w kategoriach opanowania zaplanowanego repertuaru „właściwej” wiedzy i „dobrego” zachowania. Panuje tu przekonanie, że uświadomienie sobie ograniczeń pozwoli jednostce na lepsze ukierunkowanie i wykorzystanie własnego potencjału (Zielińska-Kostyło, 2003). Podejście to ujmuje stosunki pomiędzy jednostkami, grupami nie jako te wynikające z panowania, lecz jako relacje ugruntowane w komunikacji i autonomicznym dochodzeniu do konsensusu. Jürgen Habermas – jeden z przedstawicieli szkoły frankfurckiej – uznaje zjednanie poznania i wolności, wiedzy o świecie i dążenia do jego zmiany, rozumu teoretycznego i praktycznego, a co za tym idzie, opiera działalność na samorefleksji, poprzez

którą dokonuje się emancypacja. Podejście to postuluje usunięcie nierówności pomiędzy uczniem a nauczycielem i jego dominacji. Paulo Freire mówi o „budzeniu świadomości” poprzez edukację wyzwalającą, która powoduje wchodzenie w dialog, wymianę myśli i doświadczeń. Jest to edukacja pozostająca w ścisłym związku z praktyką opartą na otaczającym świecie, uczniami stającymi się dzięki niej krytycznymi, zaangażowanymi i odpowiedzialnymi jednostkami. Podejście radykalne, a nawet anarchistyczne w pedagogice emancypacyjnej reprezentuje Ivan Illich (1976). Zarzuca on szkole działania szkodliwe i wychodzi z propozycją społeczeństwa bez szkoły i jej nadmiernie rozbudowanego systemu kształcenia. Postuluje na przykład naukę dobrowolnych treści u wybranego przez siebie nauczyciela (za pośrednictwem Internetu). Noam Chomsky (2000) mówi o „edukacji osuwającej”, a więc o systemie oświatowym dostosowującym jednostki do doktryn i praktyk pożądaných przez elity władzy. W procesie tym szczególną rolę odgrywają szkoły, które indoktrynują i narzucają posłuszeństwo. Również nauczyciele jako wykonawcy władzy ponoszą za to odpowiedzialność, ponieważ propagują fałsz i robią to, czego się od nich oczekuje.

Na gruncie psychologii krytycznej wspomnieć należy o Erice Burman (2007) czy Johnie R. Morssie (1995) i ich alternatywnym podejściu do psychologii rozwojowej oraz kulturowych reprezentacji współczesnej polityki wobec dzieciństwa czy politycznej ekonomii dzieciństwa. Dokonują oni analizy opresyjnych dyskursów wiedzy i władzy reprezentowanych w psychologii rozwojowej, szczególnie koncentrując się na płci, kwestiach rasizmu, praktykach wyłączających i ucisku społecznym, które to udają formy legitymizowanej prawdy będącej bardziej uprzywilejowanym typem wiedzy od innych.

Myślenie o dyscyplinie i dyscyplinowaniu określa również socjologiczno-polityczna dyskursywność ujawniająca się nie tylko w naszym kraju w dwóch odmiennych kierunkach. Pierwszy z nich można nazwać skrajnie konserwatywnym, reprezentowanym na przykład przez Stanisława Sławińskiego, który w swojej książce pt. *Spór o wychowanie w posłuszeństwie* (1991) promuje bezdyskusyjne wypełnianie przez dziecko poleceń i dostosowywanie się do zewnętrznie narzuconych norm. Całkowite posłuszeństwo, podporządkowanie się, akceptowanie czyjegoś autorytetu, respekt dla władzy, w tym wypadku nawet rodzicielskiej, i przyzwolenie na kary cielesne to zachowania i postawy preferowane przez autora. Aleksander Nalaskowski (2002, s. 341) uznaje, że nauczyciele wobec „katastrofalnego braku dyscypliny w szkołach” powinni wejść w rolę policjantów. Mówi o „poskramianiu” uczniowskich zachowań, pilnowaniu porządku (nawet przez pięciu nauczycieli podczas przerwy) i uznaje to za „jedyną strategię” w wypadku zawodności perswazji. W nurcie tym z obcych autorów warto wspomnieć Jamesa C. Dobsona (1993) reprezentującego pogląd dotyczący podporządkowania się dziecka rodzicielskiej władzy jako pierwszej formie władzy, w obliczu której stanie w życiu (kolejne to nauczyciele, władze szkoły, policja, sąsiedzi, praco-

dawcy), i Johna Rosemonda (2006). Wszelkie działania wychowawcze mają na celu, zdaniem autora, doprowadzić do całkowitego posłuszeństwa i uległości. Na polskim rynku wydawniczym ukazały się pozycje wręcz sadystyczne w swojej wymowie autorstwa Michaela i Debbie Pearl *Jak trenować dziecko?* (2012) oraz Betty Chase *Mądra miłość* (2012). Obydwie książki traktują o wykorzystaniu przez rodziców kar cielesnych w wychowaniu dziecka, powołując się na uzasadnienia biblijne. Warto dodać, że książki zostały usunięte z polskiego rynku wydawniczego. Drugą skrajnią socjologiczno-politycznego dyskursu na temat dyscypliny jest pseudohumanistyczna idea wychowania bezstresowego wylansowana przez środowiska dziennikarskie jako rzekoma propozycja radykalnych pedagogów, której krytyki dokonuje Śliwerski (2003).

Dyscyplina określana jest też niejednokrotnie w ujęciu potocznym jako podporządkowanie się uczniów stawianym im w szkole wymogom lub rygor, który panuje w klasie, czy wreszcie karność. Taka dyscyplina objawia się na przykład ciszą panującą podczas lekcji, mówi się o uczniach zdyscyplinowanych, a więc takich, którzy wykonują wszystkie polecenia bez zadawania zbędnych pytań i robienia przy tym niepotrzebnych zamieszania.

Źródła słownikowe, leksykalne i encyklopedyczne, takie jak: *Encyklopedia pedagogiczna* (1993), *Etymologiczny słownik języka polskiego* (2000), *Pedagogika. Leksykon PWN* (2000), *Słownik łacińsko-polski* (2001), *Wielki słownik wyrazów obcych PWN* (2011) czy za główne cechy dyscypliny podają karność, rygor, podporządkowanie wychowanka władzy. Z definicji tych wyłania się właśnie podporządkowanie jako główny cel wychowania.

W odmienny sposób szkolna dyscyplina rozumiana i określana jest przez niemieckiego psychoterapeutę i pedagoga Jörga Rüedi (2004) i takich autorów, jak Louis Cohen, Lawrence Manion i Keith Morrison (1999). Charakteryzują oni dyscyplinę jako sumę podstawowych wymagań, które muszą zostać spełnione, by możliwe było osiągnięcie szkolnych sukcesów. Przy czym podkreśla się w tym podejściu, iż współcześnie szkolna dyscyplina nie może być utożsamiana ze ślepym posłuszeństwem, lecz jej głównym celem jest umożliwienie osiągnięcia określonych celów nauczania przy jednoczesnym poszanowaniu osobowości ucznia. Zaznacza się, że osiągnięcia szkolne stanowią wynik systematycznego nauczania i kierowania klasą szkolną, a także podzielanych wspólnie znaczeń. W tym rozumieniu osiągnięcia szkolne wynikają z wypracowanej razem dyscypliny, która nie może być traktowana jako pewien dodatek do nauczania. Uznają oni dyscyplinę za „integralny” element nauczania, ponieważ dotyka ona wszystkich aspektów życia szkoły⁷.

⁷ Na potwierdzenie swojego stanowiska powołują się na Raport Eltona dotyczący efektywnej dyscypliny w szkołach (1989, za: Cohen i in., 1999), podając jej zasadnicze elementy, takie jak: treść programu nauczania, dostosowanie zadań do możliwości uczniów, odpowiednie nagrody i kary,

Myron H. Dembo (1997, s. 252) określa za E.T. Emmerem (1987) zakres dyscypliny jako stopień odpowiedniego zachowania, zaangażowania i nastawienia zadaniowego uczniów⁸.

Dyskursywność kategorii dyscypliny objawia się w rozumieniu definicji i ich pozornych oczywistości uwikłanych w pluralizm aksjologiczny, w możliwościach jej interpretowania, co implikuje sposoby nadawania znaczeń (treści i zakresu) takim oddziaływaniom edukacyjnym, jak: „odpowiednie zachowanie”, „zaangażowanie”, „nastawienie zadaniowe”, „posłuszeństwo”, „podporządkowanie”, „podstawowe wymagania”, „sposoby traktowania uczniów”, „rygor”, „reguły/zasady” czy „należyte kształcenie”.

Przegląd literatury dostępnej w języku polskim podejmującej zagadnienia dyscypliny i kierowania klasą szkolną wskazuje na cztery ujęcia tej problematyki:

- 1) ujęcie teoretyczne zawarte najczęściej w podręcznikach akademickich lub w czasopismach w tym wypadku pedagogicznych, wykorzystywanych w kształceniu pedagogów, które zawiera również podejście kulturowe do zagadnienia (Arends, 1994; Dembo, 1997; Mieszalski, 1997; Cohen i in., 1999; Chomczyńska-Rubacha, 2003; Edwards, 2006);

stosunki szkoły ze społecznością, urządzenie klas, style kształcenia i uczenia się, wykorzystanie zasobów, kontrakty, zasady/oczekiwania, środki prewencyjne, propagowanie tego, co pozytywne, zniechęcanie do tego, co negatywne, konkretne działania/umiejętności, motywacja i informacje zwrotne, środowisko fizyczne. Raport Eltona wskazuje na „politykę dyscyplinarną” całej szkoły, która powinna obejmować system zachęt, sankcji, wsparcia, wzajemne zrozumienie i wsparcie wszystkich członków szkolnego personelu, treści programu nauczania i style kształcenia oraz relacje dom – szkoła. Polityka ta nie dotyczy tylko i wyłącznie zachowania, ale przede wszystkim formalnego i ukrytego programu nauczania w szkole oraz jej stosunków ze społecznością lokalną i dalszą. Raport wyraźnie mówi o związku dobrego zachowania z dobrym nauczaniem. Jednak istnienie takiej polityki w szkole nie jest jednoznaczne i nie daje gwarancji na ograniczenie niewłaściwych zachowań.

⁸ Cohen, Manion i Morrison (1999, s. 338-339) przywołują kilka czynników sprzyjających dyscyplinie, które w postaci zaleceń mających prowadzić do dobrego zachowania sformułował w 1989 roku Angielski Departament Edukacji. Oto one: wspieranie autentycznego zaangażowania zakorzenionego w zrozumieniu pojęć leżących u podstaw zadań i przykładów charakterystycznych dla danej lekcji, zapewnienie zróżnicowania zadań dla uczniów o różnych możliwościach w sferze materiałów i przygotowania lekcji, ciągła ciężka praca ze strony uczniów oraz nauczyciela, konkretna pomoc dla pojedynczych uczniów bez tracenia z oczu całej grupy, zachęcanie uczniów do dzielenia się pomysłami, zwracanie bacznej uwagi na ich wkład w lekcję wraz z zachętą do udoskonalania pomysłów poprzez dyskusję, elastyczność w modyfikowaniu planu lekcji z uwzględnieniem wkładu uczniów oraz nastroju całej grupy, zmienne tempo lekcji podtrzymujące zainteresowanie i warki przebieg zajęć, dowcip i humor, które ułatwiają uczniom czerpanie radości z lekcji i mogą rozładować potencjalne problemy bez uciekania się do sarkazmu, zaraźliwy entuzjazm wobec przedmiotu, a także wobec uczniów i ich reakcji na przedmiot. Wskazania te (sformułowane w wyniku długotrwałych obserwacji prowadzonych podczas inspekcji w szkołach angielskich) bliskie są w wielu punktach i nawiązują do bardziej uogólnionej definicji zaproponowanej przez Emmera (1987).

- 2) ujęcie łączące teorię i praktykę dnia codziennego, a więc rozważania teoretyczne oparte na uważnej obserwacji codzienności szkolnej i społecznej, dotyczącej dyscypliny i problemów z nią związanych [Chałupniak i in. (red.), 2003; Dudzikowa, 2004; 2007; Witkowski (red.), 2009];
- 3) ujęcie badawcze ukazujące prowadzone badania empiryczne w zakresie stosowanych przez nauczycieli rozwiązań praktycznych lub ich rozumienia samego pojęcia dyscypliny (Muzyka i in., 1996; Pyżalski, 2007; 2010);
- 4) ujęcie poradnikowe spotykane najczęściej w postaci praktycznych przewodników dla nauczycieli, pedagogów i rodziców (Krzywosz-Rynkiewicz, Nowicki, 1996; Robertson, 1998; Kuźma, 2000; Nelsen, 2000; MacKenzie, 2001; Kołodziejczyk, 2005; Rogers, 2005; 2006; Nolting, 2008; Bojarska, 2009; Crone i in., 2009; Góralczyk, 2009).

Rozważania R.I. Arends (1994) na temat kierowniczych funkcji nauczyciela odnoszą się m.in. do konstruowania produktywnego środowiska dydaktycznego oraz ładu klasowego. Autor (1994, s. 58) zwraca uwagę na fakt, iż:

(...) te skomplikowane funkcje trzeba wykonywać w klasie, w której zachodzą procesy społeczne charakteryzujące się szybkim tempem i w znacznym stopniu nieprzewidywalnością; w odróżnieniu od innych funkcji nauczania tych nie sposób planować z wyprzedzeniem, bo większość czynności składających się na nie wymaga decyzji podejmowanych na gorąco.

W konkluzji namysłu Arends dochodzi do przekonania, iż nie jest to zadanie „łatwe i nie da się go sprowadzić do kilku recept. Jest ono ściśle powiązane z daną klasą i daną szkołą, a co wydaje się skuteczne »w ogóle«, może nie sprawdzać się w konkretnych przypadkach”. Dlatego najistotniejsze, z punktu widzenia szczególnie młodego nauczyciela, wydaje się uczenie rozumienia sensu realnych sytuacji i skutecznego w nich działania.

M.H. Dembo w książce *Stosowana psychologia wychowawcza* (1997) w części dotyczącej przygotowania nauczyciela do skutecznego nauczania poświęca cały rozdział kierowaniu klasą i dyscyplinie, uznając za kluczowe zapoznanie młodego adepta zawodu nauczycielskiego z zagadnieniami związanymi z ustanowieniem systemu kierowania dla danej klasy, ze stosowaniem takich zachowań dydaktycznych, które prowadzą do większego zaangażowania uczniów w wykonywane zadania, z technikami behawioralnymi, które można stosować w celu wywołania zmiany zachowania, z aspektem nauczania uczniów umiejętności społecznych oraz podaje informacje odnoszące się do stosowania przez nauczyciela osobistych komunikatów wskazujących na aktywne słuchanie.

Książka Stefana Mieszalskiego *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej* (1997) konfrontuje czytelnika z dwoma odmiennymi światami. Z jednej strony autor broni środków, jakie stosuje szkoła w zakresie dyscypliny i przymusu, a jednocześnie wskazuje na ujemne strony ich zastosowania i wypaczenia. Mieszalski

wyraża pogląd o najczęściej niedocenianych barierach dzielących wniosłe niekiedy postulaty pedagogiczne i ideały humanistyczne od praktyki edukacyjnej. Autor wskazuje także na przekorność rzeczywistości, która dość często przemienia te postulaty w ich przeciwieństwo. Zwraca również uwagę na zjawisko określone mianem „ukrytego” programu szkoły i nauczyciela. Najprościej można go zdefiniować, zdaniem autora, jako wszystko to, czego uczy uczęszczanie do szkoły i uczenie się w niej. Niebezpieczeństwo potoczności myślenia, jakie obecne jest wśród rodziców, a także pedagogów stanowi zagrożenie i może prowadzić do poplątania oraz utożsamiania powiązanych ze sobą, lecz odmiennych zespołów czynności, na przykład zrozumienia dziecka i usprawiedliwienia jego występku. „Ukryty” program powszechnie zadomowiony w naszym potocznym myśleniu o hasłach pedagogicznych przejawia się, zdaniem autora, uproszczonymi rozumowaniami i takimi wnioskami. Powoduje to niespójność z hasłami oraz z intencjami, a także przeciwdziała kształtowaniu pozytywnych działań wychowawczych.

Zamierzeniem takich autorów, jak Cohen, Manion i Morrison (1999) jest dostarczenie studentom ram, które zapewnią i utrzymają współpracę uczniów podczas czynności lekcyjnych. Powołując się na perspektywę teoretyczną i wyniki badań, chcą oni przekazać studentom praktyczne podstawy pozwalające na zdobycie pozytywnej, ludzkiej i konstruktywnej postawy wobec kierowania klasą i sprawowania nad nią kontroli, co nierozzerwalnie wiąże się z wieloma czynnikami sytuacyjnymi, które należy uwzględnić.

Ład i dyscyplinę traktuje jako element kultury szkoły Mariola Chomczyńska-Rubacha (2003), sytuując je w rozważaniach skupionych wokół szkolnego środowiska uczenia się. Píše ona (2003, s. 240), iż szkolne środowisko uczenia się dostarcza uczniom warunków do zorganizowanego zdobywania i przetwarzania wiedzy o świecie, dlatego ważne jest, aby rządziło się ustalonymi zasadami przestrzegania ładu i dyscypliny. Autorka przytacza kierunki badań nad ładem klasowym, które stanowić mogą dobry punkt odniesienia dla myślenia nauczyciela o własnym stosunku do kierowania klasą i radzenia sobie z zakłócającymi zachowaniami uczniów.

Dogłębną analizę i bardzo szczegółowy opis wszystkich znanych teorii dyscypliny oraz zawartych w nich modeli przedstawia w swojej książce pt. *Dyscyplina i kierowanie klasą* C.H. Edwards (2006). Pozycja ta stanowi kompendium wiedzy teoretycznej poparte wieloma przykładami z praktyki edukacyjnej, które pozwala, jak píše we wstępie B.D. Gołębnik (2006, s. 14), przepracować osobiste przekonania nauczyciela budowane na podstawie doświadczenia związanego z edukacją. Lektura ta może być uznana „za jedno z »narzędzi« – w rozumieniu formułowanym na gruncie teorii społeczno-kulturowej – ułatwiających podejmowanie *mediowanego działania*”.

Książka pod red. Radosława Chałupniaka, Jerzego Kostorza i Jana Kochela będąca pokłosiem sympozjum na temat dyscypliny w szkole i na katechezie zor-

ganizowanego przez Katedrę Katechetyki, Pedagogiki i Psychologii Religii Wydziału Teologicznego Uniwersytetu Opolskiego, Koło Naukowe Teologów oraz Wydział Katechetyczny Kurii Opolskiej przedstawia trzy bloki tematyczne – diagnoza, profilaktyka i terapia. Pierwszy z nich jest próbą odpowiedzi na pytanie: „jak jest?”. Drugi blok tematyczny stanowi próbę zatrzymania się przy pytaniu: „Co robić, by uniknąć lub przynajmniej ograniczyć zachowania, które nie sprzyjają nauczaniu i wychowaniu?”. Na trzeci blok tematów „terapia” złożyły się następujące teksty: *Dyscyplina w szkole jako problem prawa oświatowego*, *Między „czarną” a „białą” pedagogią*, *Katecheza jako proces komunikacji wiary a tradycyjne ujęcie dyscypliny*, *Ocena jako środek dyscyplinujący* oraz dyskusja panelowa: *Środki i metody dyscyplinujące*. Sami redaktorzy zwracają uwagę na fakt wyraźnego braku w tym opracowaniu socjologicznego ujęcia omawianego problemu dyscypliny.

Maria Dudzikowa w esejach etnopedagogicznych *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia* (2004) zwraca uwagę czytelników na rozdźwięk pomiędzy rzeczywistością edukacyjną dotyczącą również szkolnej dyscypliny a deklaracjami nauczycieli ujawniającymi się w badaniach nad edukacją. Dysonans ten ukazuje mityczność myślenia o szkole nie tylko samych nauczycieli, ale przede wszystkim decydentów oświatowych i politycznych przyczyniających się do kolejnych reform edukacji oraz wdrażających je. W drugiej pozycji tej samej autorki *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy* (2007) znaleźć można doskonale uchwycone scenki rodzajowe, fragmenty wypowiedzi z gazet codziennych czy wypowiedzi uczniowskie finezyjnie połączone i ukazane na tle literatury akademickiej. Taki sposób pisania m.in. o dyscyplinie w klasie szkolnej to próba „przerzucania pomostów między teorią a praktyką edukacyjną” (s. 13), która mobilizuje uważnego czytelnika do refleksji i nie pozostawia go obojętnym na złożoność natury konkretnego wychowanka i jego szeroko rozumianego środowiska społecznego.

Pozycja pod red. L. Witkowskiego [(red.), 2009] nawiązuje do nagłośnionych przez media „wydarzeń toruńskich” (w książce znaleźć można wycinki artykułów prasowych, które pojawiły się na kanwie tego zdarzenia) i stanowi zapis debaty publicznej opatrzonej komentarzem autora. W debacie tej udział brali: Teresa Błaszkiwicz, Czesław Ficner, Anna Kłobukowska, Robert Kwaśnica, Zbigniew Kwieciński, Piotr Mikiewicz, Aleksander Nalaskowski, Kazimierz Obuchowski i Bogusław Śliwerski. Jedna z części poświęcona jest również prasowym śladom kolejnej dramatycznej sytuacji, a mianowicie upokorzenia 14-letniej Ani z gdańskiego gimnazjum. W ostatniej części książki autor zamieszcza postscriptum będące próbą (jak sam to określa) teoretycznego odniesienia się do przedstawionych zdarzeń nie tylko w kategoriach diagnozy, ale przede wszystkim projektu myślenia edukacyjnego.

W raporcie Wojciecha Muzyki, Dariusza Nowickiego, Beaty Krzywosz-Rynkiewicz i M. Sakowicza na temat dyscypliny w polskiej szkole (1996) autorzy ujawniają, co sądzą o dyscyplinie nauczyciele, uczniowie i rodzice. W pracy za-

prezentowano wyniki badań, w których udział wzięli uczniowie klas starszych (klasy IV-VIII) publicznych szkół podstawowych Olsztyna, ich nauczyciele i rodzice. Celem badań było rozpoznanie tego, co nauczyciele sądzą o dyscyplinie, jak pojmują to zjawisko oraz inne pojęcia z nim związane, gdzie lokują jego przyczyny oraz jakie czynniki mają wpływ na radzenie sobie z problemami dyscyplinarnymi. Badacze utworzyli na podstawie analizy skupień trzy podstawowe klastry: „system”, „Ja” i „uczeń”. Okazało się, iż nauczyciele z grupy „system” uważają, że dyscyplina to przestrzeganie reguł szkoły przez ucznia, właściwe zachowanie ucznia oznacza więc dostosowanie się do norm etycznych i moralnych oraz szacunek dla innych. Nauczyciele reprezentujący grupę „Ja” za dyscyplinę uznali podporządkowanie się ucznia nauczycielowi, a właściwie zachowujący się uczeń jest cichy, spokojny i „nierzucający się w oczy”. Badani będący w grupie „uczeń” rozumieją dyscyplinę jako szacunek ucznia wobec innych uczniów i dla nich właściwe jest zachowanie oparte na przestrzeganiu reguł.

Jacek Pyżalski w książce *Nauczyciele – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie* (2007) przedstawia wyniki niektórych badań własnych oraz dokonuje przeglądu wyników badań polskich i zagranicznych dotyczących dyscypliny z dwóch odmiennych punktów widzenia, a mianowicie uczniów i nauczycieli. Jednak najciekawszy wydaje się proponowany przez Pyżalskiego Model Czterech Kół Zębatych dotyczący radzenia sobie przez nauczycieli z niewłaściwymi zachowaniami uczniów, a stanowiący próbę odpowiedzi na pytania o to, jakie czynniki uwzględnić i jak rozmawiać na temat dyscypliny w klasie, by była to rozmowa bliska rzeczywistości pedagogicznej i by można było mówić o skuteczności nauczyciela w owym zakresie. Model ten uwzględnia cztery elementy (koła): osobę nauczyciela, technikę i/lub strategię działania nauczyciela, osobę ucznia oraz kontekst społeczny i sytuacyjny.

Ostatnie już podejście do zagadnień związanych z dyscypliną i kierowaniem klasą szkolną ma charakter poradnikowy i jest ono najliczniej reprezentowane na polskim rynku wydawniczym. Znaleźć tu można nie tylko pozycje polskich autorów, ale przede wszystkim liczne tłumaczenia autorów zagranicznych. Większość z nich odnosi się do konkretnych sytuacji związanych z niepożądanymi zachowaniami uczniów w szkole i/lub dzieci (ponieważ kierowane są nie tylko do pedagogów, ale również do rodziców), stanowią swoistą skarbnicą konkretnych wskazań i technik postępowania w sytuacji niewłaściwego zachowania. Prezentują techniki i strategie związane tak z prewencją, jak i interwencją na konkretne zachowanie ucznia/dziecka. Niejednokrotnie poparte są dużym doświadczeniem zawodowym samych autorów. Do tych lektur zaliczyć można następujące: B. Krzywosz-Rynkiewicz, D. Nowicki (1996); J. Robertson (1998); K. Kuźma (2000); J. Nelsen (2000); R.J. MacKenzie (2001); J. Kołodziejczyk (2005); B. Rogers (2005; 2006); H.P. Nolting (2008); L. Bojarska (2009); D.A. Crone, R.H. Horner, L.S. Hawken (2009) oraz E. Góralczyk (2009).

2.2. Przyczyny problemów z dyscypliną

Wielu badaczy, na których powołuje się w swojej książce C.H. Edwards (2006, s. 21-37) dostrzegło różnorodne źródła problemów z dyscypliną. Zasadnicze z nich to:

- 1) przede wszystkim dom rodzinny;
- 2) społeczeństwo;
- 3) szkoła.

Uznają oni, że dzieci bardzo często przychodzą do szkoły z problemami, które mają swój początek w domu rodzinnym. Nam dorosłym trudno zostawić za drzwiami wszystkie emocje związane z tym, co wydarzyło się w domu, a jakież jest to wyzwanie dla dziecka w wieku szkolnym! Uczucia łączące się z ciągłymi kłótniami rodziców, chorobą któregoś z członków rodziny czy wreszcie rozwodem rodziców (a więc tych osób, które są dla dziecka najbardziej znaczące) mogą być brzemiennie w skutki w postaci zachowań dziecka w szkole. Doświadczenia dziecka wyniesione z domu rodzinnego mają niebagatelny wpływ na jego zachowanie w szkole. Przypadki znęcania się fizycznego lub psychicznego nad dzieckiem, brak czasu i należytej uwagi ze strony rodziców, ubóstwo, nadużywanie alkoholu, brak akceptacji i miłości lub nadmierna kontrola mogą być przyczyną frustracji dziecka w szkole i w połączeniu z innymi czynnikami tworzyć dobre podłoże rozwoju problemów z dyscypliną. Autor zwraca również uwagę na fakt, iż problemy ze szkolną dyscypliną mogą mieć swoje ugruntowanie w domu ucznia, jeśli rodzice nie zapewnią mu:

- poczucia jedności rodziny;
- wsparcia potrzebnego do ukształtowania zdrowego obrazu samego siebie;
- odpowiedniej uwagi;
- bezwarunkowej miłości;
- możliwości rozwoju odpowiedzialnej niezależności.

Pewne aspekty życia społecznego także w opinii wielu badaczy (za: Edwards, 2006) mają znaczący wpływ na powstawanie problemów z dyscypliną w szkole. Czasami rola grupy społecznej i rówieśniczej jest większa niż dom rodzinny. Wpływy domu i społeczeństwa przeplatają się i są ze sobą powiązane. Jeśli dziecko doznaje poczucia odrzucenia w domu rodzinnym i nie znajduje w nim zrozumienia, będzie go szukało w grupie rówieśniczej lub nawet grupie przestępczej. Przynależność do takiej społeczności może zaspokoić potrzebę zwrócenia na siebie uwagi i poczucia własnej tożsamości oraz akceptacji. Młody człowiek myśli: „Grupa chce mnie takiego, jakim jestem. Jestem dla nich ważny, słuchają tego, co mówię”. Młodzi ludzie chcą być lojalni wobec grupy i często posuwają się do czynów nielegalnych, takich jak na przykład handel narkotykami. W łagodniejszej formie uczeń w imię zdobycia zainteresowania ze strony grupy rówieśniczej, jaką jest klasa, staje się tzw. „klasowym błaznem” i skutecznie łamie

zasady w niej obowiązujące. Pewne aspekty życia społecznego mogą wywoływać problemy z zachowaniem uczniów, a są nimi, zdaniem badaczy, następujące zjawiska:

- presja rówieśnicza;
- problemy adaptacyjne w szkole i w domu;
- potrzeba na przykład zarabiania na modne ubrania.

Powołując się w dalszym ciągu na dane, których dostarcza C.H. Edwards (2006), należy uznać, iż część problemów wychowawczych tworzą same szkoły. Nauczyciele i dyrekcja szkoły także mogą wywoływać problemy z dyscypliną, jeśli niewłaściwie pojmują proces uczenia się i wymagają od uczniów, by zapamiętywali niezrozumiałe dla nich informacje lub kiedy nie potrafią wesprzeć rozwoju samodzielnego myślenia u swoich uczniów albo ustalą nienegocjowalne warunki, które dzieci muszą spełnić, żeby poczuć się akceptowane. Także korzystanie z systemu oceniania wzmagającego rywalizację, który nie pozwala na odniesienie sukcesu przez większość uczniów i wpływa destrukcyjnie na ich pozytywny obraz samego siebie, może mieć znaczenie dla rodzenia się i narastania niepożądanych zachowań uczniów. Fakt, że nauczyciele sprawują nad uczniami nadmierną kontrolę i nie stwarzają odpowiednich warunków do rozwoju samodzielności i niezależności, a także jeśli stosują takie procedury i praktyki związane z dyscypliną, które wzmacniają niewłaściwe zachowania, może im sprzyjać. W tej sytuacji wyraźnie widać, że część problemów wychowawczych tworzą same szkoły, choćby z następujących powodów, o których wspomina autor (2006):

- nie umiając sprawić, by dzieci odbierały naukę jako sensowną i użyteczną;
- nie pomagając uczniom w rozwijaniu samodzielnego myślenia;
- nie potrafiąc okazać uczniom, że są akceptowani;
- stosując nadmierną ilość środków przymusu;
- zmuszając do rywalizacji i ograniczając w ten sposób liczbę tych, którzy mogą osiągnąć sukces;
- dyscyplinując uczniów za pomocą kar.

Tak więc problemy z dyscypliną w szkołach mogą mieć swoje źródło, zdaniem Edwardsa (2006), w środowisku rodzinnym uczniów, ich środowisku społecznym oraz w szkole. Najwięcej z nich narasta lub powstaje właśnie w szkole jako efekt stosowanych w niej procedur i praktyk oraz jako rezultat postępowania samych nauczycieli. R.I. Arends (1994, s. 200) dodaje do tej listy kolejną przyczynę, za którą uznaje osobę samego ucznia – uczeń i etap rozwojowy, na którym aktualnie się znajduje oraz kwestie związane z naturalnym portretem rozwojowym ucznia („buntowniczność i potrzeba zwrócenia na siebie uwagi są naturalne dla procesu dojrzewania”).

M.H. Dembo (1997) główny akcent, jeśli chodzi o przyczyny zachowań niepożądanych uczniów, kładzie na szkołę, a w szczególności na osobę nauczyciela, który może pogorszyć sytuację w klasie i tym samym zachowanie ucznia, stosując

niekonsekwentne techniki kierowania i niewłaściwego wzmacniania, nadmiernie polegając na karze, kierując nieadekwatne oczekiwania wobec uczniów, nie wykazując wrażliwości na uzasadnione trudności uczniów, nie wypróbując różnych sposobów rozwiązywania problemów w nauczaniu lub po prostu wykazując słaby poziom pracy dydaktycznej. Również wiele problemów związanych z dyscypliną pojawia się, zdaniem Dembo, wtedy, kiedy uczniowie nie rozumieją, co mają zadane, co mają robić po skończeniu pracy lub gdy muszą długo czekać na wskazówki nauczyciela i nie są starannie kontrolowani w trakcie pracy na lekcji.

2.3. Teorie i modele dyscypliny

Edwards (2006) podaje, że teorie dyscypliny i modele dyscypliny mają swoje źródła w teoriach rozwoju dziecka i dzieli się je ze względu na stopień swobody przyznawany dzieciom oraz stopień kontroli, jaki mają nauczyciele. I tak:

- 1) **teorie kierowania** przyznają dzieciom bardzo ograniczoną autonomię i odwołują się do osoby nauczyciela, którego rolą jest staranne monitorowanie zachowania uczniów i sprawowanie nad nimi kontroli (oparte na behawioryzmie);
- 2) **teorie przewodnictwa** popierają dość znaczną swobodę uczniów, lecz dopiero wówczas, gdy stają się oni zdolni do odpowiedzialnego z niej korzystania (oparte na społecznych doświadczeniach dziecka, samokontroli i odpowiedzialności dziecka);
- 3) **teorie interwencji niedyrektywnej** opowiadają się za niemal nieograniczoną swobodą dzieci (ześrodkowane na uczniu i procesie jego samorealizacji; rolą nauczyciela jest stworzenie warunków do rozwoju dziecka).

Nauczyciele chcący korzystać z teorii kierowania mają zarówno zachęcać do nauki, jak i eliminować nieodpowiednie zachowania. Tym, który sformułował strategię wzmacniania i ich czołowym orędownikiem, był Burrhus Frederic Skinner (1956, za: Edwards, 2006, s. 42). Podkreślał on wiodącą funkcję zewnętrznych zdarzeń w kierowaniu zachowaniem po to, by na przykład zachęcić uczniów do bardziej systematycznej nauki, poprawy osiągnięć szkolnych, a także do ograniczania zachowań przeszkadzających w efektywnej pracy szkoły. Nauczyciele korzystający w swojej pracy z zasad behawioryzmu stosują wzmocnienia instrumentalne, gdzie wzmocnienie pozytywne to otrzymanie nagrody na przykład w formie dobrych stopni, pochwał i przywilejów, ale też unikanie antycypowanej kary oraz wzmocnień negatywnych na przykład kar, takich jak: złe stopnie, nagany lub nieotrzymanie przywileju.

Teorie przewodnictwa zakładają, że rozwój dziecka to nieustanne wzajemne oddziaływanie pomiędzy dzieckiem a jego społecznymi doświadczeniami. Jest to suma interakcji wpływów zewnętrznych i wewnętrznych. Za twórcę tej teorii uważa się Williama Glassera (1984, za: Edwards, 2006, s. 43), który twierdzi, że nauczyciel „przewodnik” może zapewnić dzieciom wartościową pomoc i wsparcie w procesie uczenia się odpowiedzialności za siebie i osiągania większej samokontroli zachowania.

Ostatnim nurtem są teorie interwencji niedyrektywnej. Najbardziej znanym orędownikiem takiego podejścia jest Carl Rogers (Rogers, Freiberg, 1994). Teorie te zakładają, że dziecko jest wyposażone przez naturę w „projekt” pełnej i rozumnej samodzielności. Rozwija się najlepiej wówczas, gdy pozwoli mu się kierować samym sobą w procesie samorealizacji. Rola nauczyciela polega na stworzeniu uczniom warunków sprzyjających samodzielnemu rozwojowi i pomocy w objaśnianiu zdobywanych przez nich doświadczeń życiowych.

W każdej z wyżej wymienionych teorii zawarte są odpowiadające tym koncepcjom modele dyscypliny. I tak, teorie kierowania opierają się na modelach: 1) modelu Jonesa; 2) dyscyplinie asertywnej oraz 3) modyfikacji zachowania. Z teorii przewodnictwa wyrosły następujące modele: 1) terapia rzeczywistości nazywana zamiennie teorią wyboru; 2) logiczne konsekwencje i 3) dyscyplina rozsądna. Teorie interwencji niedyrektywnej zawierają modele: 1) analizy transakcyjnej i 2) treningu skuteczności nauczyciela. Ten podział przedstawia poniższy schemat.

1) model Jonesa	1) terapia rzeczywistości/ teoria wyboru	1) analiza transakcyjna
2) dyscyplina asertywna	2) logiczne konsekwencje	2) trening skuteczności nauczyciela
3) modyfikacja zachowania	3) dyscyplina rozsądna	
Modele dyscypliny		
teorie kierowania	teorie przewodnictwa	teorie interwencji niedyrektywnej
TEORIE DISCYPLINY		

Schemat 3. Teorie i modele dyscypliny

Źródło: opracowanie własne na podstawie C.H. Edwards (2006)

Pomiędzy poszczególnymi modelami dyscypliny zarysowują się też wyraźne różnice, jeżeli chodzi o kwestię reakcji dzieci na nauczyciela:

- 1) w dyscyplinie asertywnej zakłada się, że dzieci lubią przebywać w klasie, w której nauczyciel ściśle kontroluje ich zachowania. Przypuszczalnie zdają sobie one sprawę z nieodzowności nauczycielskich kar jako środka zapobiegającego złym zachowaniom i aprobują jego postępowanie;
- 2) model Jonesa polega na kontroli zachowania uczniów za pośrednictwem technik niewerbalnych. Nauczyciel wykorzystuje swą silnie oddziałującą na dzieci fizyczną obecność, zachęcając je do dobrego zachowania;

- 3) w modyfikacji zachowania zakłada się, że jeśli nauczyciel zastosuje pożądane wzmocnienia, uczniowie nie tylko osiągną lepsze wyniki, ale też będą wyżej cenić to, co dzieje się w ich klasie;
- 4) według terapii rzeczywistości/teorii wyboru karanie wywoła jedynie bunt. Zakłada się, że dzieci dążą do kontrolowania rozmaitych sytuacji, w których się znajdują i nie chcą nad sobą niczyjej władzy;
- 5) według modelu logicznych konsekwencji dzieci będą pozytywnie reagować na nauczyciela tylko wówczas, gdy stworzy się im demokratyczne środowisko. Konsekwencje przewidziane za niewłaściwe zachowanie są przedstawiane zawczasu w konsultacji z uczniami;
- 6) dyscyplina rozsądna zakłada, że dzięki stosowaniu demokratycznych zasad uczniowie będą w stanie nauczyć się kontrolowania swojego zachowania osobistego i społecznego po to, by nie naruszać istotnych interesów szkoły. Przyjmuje się również, że uczniowie mogą nauczyć się odpowiedzialnego korzystania ze swobód osobistych, tak jak to gwarantuje amerykańska konstytucja;
- 7) założenia analizy transakcyjnej są podobne jak w terapii rzeczywistości/teorii wyboru: wpływ nauczyciela jest bardziej pozytywny, gdy władza nauczycielska nie istnieje;
- 8) w treningu skuteczności nauczyciela przyjmuje się, że dzieci ze swojej natury buntują się, gdy inni próbują sprawować nad nimi kontrolę. Zakłada się też, że dzieci mogą nauczyć się kontrolowania własnego zachowania, jeśli nauczyciel stosuje praktykę aktywnego słuchania i wysyła prawidłowo skonstruowane komunikaty typu „Ja...” (Edwards, 2006, s. 57-58).

2.4. Zindywidualizowane strategie utrzymania dyscypliny (ZSUD)

W ciągu ostatnich pięćdziesięciu lat badacze wywodzący się z nurtu psychologicznego wyłonili wiele strategii interwencji, które w swym założeniu miały zapobiec niepożądanym zachowaniom uczniów. Jednak żaden system interwencji nie sprawdził się w całej swej rozciągłości w pracy ze wszystkimi uczniami, w każdym czasie i wszystkich okolicznościach. Niemniej jednak w stosunku do każdego ucznia znalazła się co najmniej jedna strategia, która okazała się trafna na przestrzeni dłuższego czasu (Selig, Arroyo, 2006). Z tego względu zindywidualizowanie strategii pod kątem zastosowania jej w przypadku określonego zachowania niepożądanego do pracy z konkretnym uczniem może okazać się najbardziej adekwatne, przydatne i skuteczne. Badania, na które powołują się autorzy wykorzystwanego w projekcie narzędzia badawczego (Selig, Arroyo, 2006), pokazują, że im więcej strategii do dyspozycji posiadał nauczyciel, tym lepiej wykorzystywał je w zarządzaniu klasą szkolną.

W związku z powyższym w narzędziu zaproponowano podział strategii na cztery kategorie:

- strategie prewencyjne (niski poziom interwencji, są to procedury wymagające dodatkowego czasu poświęconego nauczaniu i minimalnej interwencji nauczyciela w niepożądane zachowanie ucznia; strategie te są odpowiednie dla uczniów, których poziom kontroli wewnętrznej jest wystarczająco wysoki, by poprawić lub zapanować nad niepożądanym zachowaniem tylko przy minimalnej pomocy nauczyciela);
- strategie ustalania granic (używanie tych strategii jest konieczne wówczas, gdy problemy z zachowaniem pojawiają się pomimo wcześniejszego stosowania strategii prewencyjnych; wiele strategii znajdujących się w tej kategorii wymaga zmiany otoczenia ucznia i poświęcenia co najmniej umiarkowanej ilości czasu przez nauczyciela; są one odpowiednie dla uczniów, którzy mają wystarczającą kontrolę wewnętrzną – wspieraną przez nauczyciela – do poprawienia własnego zachowania);
- strategie wzmocnienia granic (powinny one znaleźć zastosowanie wtedy, gdy zachowanie ucznia dyktuje potrzebę wykorzystania umiarkowanej ilości dodatkowego czasu nauczania i uwagi nauczyciela; strategie występujące w tej kategorii pociągają za sobą potrzebę zastosowania bezpośrednich instrukcji, tabel oraz innych wzmocnień dotyczących uprzednio zdefiniowanych zasad/reguł; opierają się one na przekonaniu, że sytuacja może ulec poprawie, mimo iż uczeń nie posiada wystarczającej wewnętrznej kontroli, by skorygować problem z pomocą nauczyciela);
- strategie kontroli (należy je zastosować wtedy, kiedy problemy z zachowaniem ucznia są częste, intensywne lub wysoko zakłócające; w takich przypadkach wymagana jest znaczna interwencja nauczyciela; większość strategii proponowanych w tej kategorii łączy się z ciągłym monitoringiem ze strony dorosłych; strategie te stosować można w stosunku do uczniów, którzy wykazują niski poziom lub całkowity brak kontroli wewnętrznej potrzebnej do powstrzymania własnego nieodpowiedniego zachowania i korygowania swojego postępowania).

Wszystkie strategie dyscypliny mogą zostać użyte w określonych okolicznościach, w zależności od zachowania niepożądanego i w stosunku do konkretnego ucznia. W ten sposób zostają zindywidualizowane, a każda z nich opiera się na odmiennym podejściu do natury i rozwoju uczniów oraz na odmiennym przekonaniu nauczyciela odnoszącym się do autonomii i kontroli.

ROZDZIAŁ TRZECI

Edukacyjne i kulturowe konteksty dyscypliny

Polem problemowym dla przeprowadzonych badań stała się kulturowa koncepcja edukacji J.S. Brunera (2006), w której zwraca się szczególną uwagę na potrzebę zmiany w kulturze, której cechą dziś immanentną jest właśnie ciągła zmienność. Bruner (2006, s. 32) twierdzi, iż „we współczesnym świecie zmiana jest normą”. Odnosi się to również do zmiany, jaka musi dokonać się w edukacji, a więc także w umysłach m.in. nauczycieli. Ma dotyczyć ona głównie myślenia nauczycieli o umysłach uczniów, ponieważ potrzebni są „nauczyciele, którzy rozumieją, o czym myślą uczniowie i odwrotnie” (2006, s. 144).

Kultura rozumiana jest w koncepcji Brunera nie tylko jako pewnego rodzaju baza/zaplecze/„skrzynka z narzędziami” umożliwiająca konstruowanie obrazu świata i siebie samego, własnych możliwości, ale przede wszystkim stanowi ona kontekst dla nauki szkolnej oraz pozwala kształtować umysł jednostki. Jest ona pewnego rodzaju „zestawem technik i procedur rozumienia świata i dawania sobie w nim rady” (Bruner, 2006, s. 40). Stanowi swoiste pole umożliwiający wykraczanie poza „wrodzone” predyspozycje. Bruner ujmuje kulturę jako wspólną sieć społecznych relacji oznaczania/wytwarzania i nadawania znaczeń przedmiotom, zachowaniom, sposobom postępowania, sytuacjom (2006, s. 226). Poprzez relacje społeczne oparte na zasadach współnienia ludzie budują społeczności i podejmują wzajemne zobowiązania, bowiem żadna kultura nie mogłaby istnieć bez wytwarzania społecznie określonych dla niej znaczeń.

W podejściu Brunera kultury nie stanowi jeden ustalony i ustabilizowany styl myślenia, przekonań, działań i sądów. Kultura podlega nieustannym zmianom tak jak nasze życie i wszystko, co wokół nas się dzieje. Ciągła fluktuacja, ruch, zmienność i płynność powodują niejednoznaczność rozwiązań odnoszących się do wszystkich sfer życia jednostek i całych społeczności bez recepty na rozwiązanie dylematu ich niedoskonałości. Przeto mówić można o współczesnym pojmowaniu kultury w kategoriach ciągłej zmiany i rozwoju. Kultura to „sposób życia i myślenia, który konstruujemy, negocjujemy, poddajemy instytucjonalizacji, by wreszcie (...) nazwać go »rzeczywistością«” (Bruner, 2006, s. 126). Ta „negocjowalność rzeczywistości” znajduje swoje przejawy podczas kierowania klasą szkolną przez nauczyciela, a więc podczas tworzenia optymalnych warunków do efektywnego

uczenia się dzieci, gdzie nic nie jest dane z góry, gdzie trwa nieustające napięcie pomiędzy tym, co zinstytucjonalizowane a tym, co tworzy się tu i teraz na potrzeby życia i wspólnego dobrego funkcjonowania w każdej klasie szkolnej w zależności od warunków zewnętrznych (czas, przestrzeń) i wewnętrznych (grupa, pojedynczy uczeń, sytuacja, zachowanie).

Zgodnie z zasadą ograniczeń, którą proponuje Bruner w psychokulturowym podejściu do edukacji (2006, 35), „nie każdy z nauczania używającego zestawu kulturowych narzędzi wynosi jednakowe korzyści. Nie oznacza to jednak, że powinniśmy nauczać wyłącznie tych, którzy wyraźnie przejawiają talent do korzystania z nauczania”. Dlatego też, zdaniem Brunera (2006, s. 37), „zasadniczym składnikiem każdej wspomagającej praktyki edukacyjnej” powinno stać się „myślenie o myśleniu” innych, być może przede wszystkim w zakresie wychowawczym, odnoszącym się do kwestii dobrych obyczajów panujących w klasie, relacji nauczyciel – uczeń czy wreszcie kwestii związanych z autonomią i kontrolą, a także refleksji na temat swojego myślenia dotyczącego natury uczniów i samego nauczania. Poruszane w pracy kwestie nauczycielskich przekonań i osobistych teorii edukacyjnych odnoszących się do dyscypliny rozważać można w kulturowym kontekście nieustannego podejmowania prób rozumienia umysłu (wytwarzania/nadawania w tychże umysłach znaczeń) wszystkich uczestników procesu kształcenia. Widoczny tu staje się apel Brunera o przemianę szkoły w kulturę wzajemnego uczenia, w której odczuwa się potrzebę tworzenia efektywnego środowiska uczenia uwzględniającego warunki i kontekst dla myślenia, uczenia i działania. Ujawnia się tutaj „charakter związku między edukacją a kulturą” (Brzezińska, 2006, s. XVI). Kultura, w której osadza swoją koncepcję Bruner, nie jest stanem *constans*. Znajduje się ona w umyśle każdego człowieka, ponieważ tam mieszczą się znaczenia, a kultura ujawnia się w ich wytwarzaniu/nadawaniu. Przekonania nauczyciela i jego wiedza praktyczna związane z dyscypliną i dyscyplinowaniem nasączone są znaczeniami zdobytymi w trakcie funkcjonowania w kulturze.

To kulturowe założenie wspólnego wytwarzania znaczeń odnosi się również do zasady perspektywizmu (Bruner, 2006, s. 29-32), która zakłada, iż „Rozumienie czegoś w określony sposób nie wyklucza innych interpretacji, gdyż jest »poprawne« lub »niewłaściwe« wyłącznie z określonej, przyjętej perspektywy”. W tym ujęciu wybór przez nauczyciela ZSUD, którą stosuje w stosunku do konkretnego ucznia i zachowania niepożądanego, może być subiektywnie uzasadniony i „odpowiedni” w zależności od zaistniałej sytuacji, lecz „poprawność” tego wyboru niezmiennie związana jest z refleksją i głębokim namysłem nauczyciela oraz potraktowaniem całej sytuacji jako „zdarzenia krytycznego”.

Przyjęcie perspektywy kulturowej w badaniu nauczycielskich przekonań i osobistych teorii edukacyjnych na temat dyscypliny pozwala przyjrzeć się nieco dokładniej temu, w jaki sposób nauczyciele tworzą środowisko sprzyjające uczeniu się dzieci, w jakich obszarach sytuuje się ich myślenie o naturze uczniów i przyczynach ich zachowań, jakiego rodzaju kulturowe znaczenia przypisują

oni sytuacjom związanym ze swoim zachowaniem i zachowaniami uczniów. Podejście psychokulturowe ujawnia ukryte/osobiste znaczenia nadawane takim pojęciom, jak: „poprawne”, „odpowiednie”, „niepożądane”, „niewłaściwe” itp. Pozwala ono spojrzeć na nauczyciela jako organizatora środowiska uczenia się i jego kompetencję wychowawczą, wspomnianą przez Callo (2006), w której mieści się w wymiarze społecznym również kompetencja komunikacyjna. Ujęcie kulturowe Brunera sprzyja namysłowi nad tym, co nauczyciel jako organizujący uczenie się dzieci może zrobić, aby im w tym procesie pomóc. Zmiana myślenia nauczycieli o sobie, swojej roli, roli ucznia w procesie kształcenia może pociągnąć za sobą wzięcie odpowiedzialności przez uczniów za swoje uczenie się i myślenie. Przekonania nauczyciela na temat umysłów uczniów prowadzić mogą do zmiany ich sposobów myślenia na temat źródeł komunikowalności myśli i czynów również w kontekście dyscypliny w klasie (Bruner, 2006, s. 78).

Poglądy Brunera (2006, s. 5) sytuują zatem funkcjonowanie ludzkiego umysłu w szeroko pojętej kulturze, ponieważ nie można go

(...) zrozumieć bez uwzględnienia kontekstu kulturowego i jego zasobów, które nadają umysłowi kształt i określają jego zasięg. Uczenie się, zapamiętywanie, rozmawianie, wyobrażanie sobie – to wszystko możliwe jest dzięki uczestniczeniu w kulturze.

To, co rozwijane jest jednostkowo, zostaje wspierane i zasilane przez to, co podzielane społecznie, z innymi uczestnikami w kulturze dzięki wzajemnemu nadawaniu znaczeń rzeczom, sytuacjom w określonym kontekście. Wszystko to, a więc także nasze „problemy i nasze procedury myślenia o nich staną się częścią działalności szkoły i klasy” (Bruner 2006, s. 140). Nasza „wiedza i działanie są zawsze lokalne, zawsze sytuowane w sieci konkretów. (...) To praktycznie niemożliwe, by znaczenie myśli, czynności, wszelkiego rodzaju ruch oddzielić od sytuacji, w której występują” (2006, s. 229).

Takie spojrzenie zwraca uwagę na komunikacyjny charakter pracy nauczyciela (Kwaśnica, 2003, s. 295-296), którego celem staje się intencja wzajemnego porozumienia. Wyraża się ona w dążeniu do uzgadniania interpretacji świata i wartości nadających sens ludzkiemu bytowaniu. Działanie komunikacyjne opiera się bowiem na wzajemnym oddziaływaniu na siebie jako osoby, oddziaływaniu każdym swoim gestem i słowem, zachowaniem, a więc przez to, kim jest nauczyciel jako osoba i przez to, jak rozumie i postrzega świat innych ludzi i siebie samego. Doświadczenia osobowe nauczyciela, jego przekonania związane z wewnętrznie zaakceptowanym porządkiem i uważane za sensowne, stosunek do samego siebie i innych ludzi, rozumienie świata i zasady moralne normujące postępowanie to elementy będące podbudową pod zawód nauczyciela.

Bruner podkreśla, że to, co rozwija się indywidualnie u każdego ucznia w procesie edukacji, nie ewoluje bez jego uczestnictwa w kulturze, również jego zachowania. Uznaje on prymat tego, co rozwijane jest w zbiorowym doświadcze-

niu, społecznie, podzielane jest w procesie komunikacji, by kształtować i zasiląć to, co indywidualne. Kultura, jak już wspomniano, pozwala jednostkom wytwarzać znaczenia, przypisywać je rzeczom w konkretnych sytuacjach w różnym otoczeniu/kontekście. Także znaczenia dotyczące dyscypliny w klasie nadawane są wspólnotowo, lecz ich odzwierciedlenie odnaleźć można we wzajemnych interakcjach, w indywidualnej myśli, uczuciu czy postępowaniu. Przekonania i osobiste teorie edukacyjne nauczycieli, których rozpoznania i zrozumienia podjęto się w pracy, można by nazwać za Brunerem (2006, s. 31) „kulturowym osądem idiosynkratycznych interpretacji”, który zdaniem autora, rzadko bywa jednoznaczny, co znajduje również odzwierciedlenie w przeprowadzonych badaniach. To „oficjalne przedsięwzięcie edukacyjne”, jakim jest rzeczywistość szkolna właściwie „podtrzymuje przekonania, umiejętności i uczucia przypuszczalnie w celu przekazania i eksplikacji patronujących mu kulturowych sposobów interpretacji światów naturalnych i społecznych”. Zatem założyć można za autorem, iż „podstawę nauczania stanowią nieuchronnie poglądy o naturze umysłu ucznia. Przekonania i przypuszczenia dotyczące nauczania – w szkole lub w innym dowolnym kontekście – stanowią bezpośrednie odzwierciedlenie przekonań i przypuszczeń nauczyciela na temat ucznia” (2006, s. 74).

Ze wspomnianej już zasady perspektywizmu wynika konieczność modyfikacji w kategoriach zmiany myślenia o kulturze i edukacji także wśród nauczycieli (a może przede wszystkim?) i nie chodzi tu bynajmniej o kolejną technikę dotyczącą wychowania, lecz spojrzenie w głąb swojego umysłu, posadowionych tam przekonań i teorii, ponowne bądź też nieustanne czynienie krytycznej refleksji odnoszącej się do tego, w jaki sposób myślę i jakie są sposoby mojego działania w określonych sytuacjach dydaktyczno-wychowawczych oraz stawianie pytań o to, dlaczego tak się dzieje.

Znaczenia, które są wytwarzane i nadawane, znajdują się „w umyśle” każdej jednostki, jednakże ich źródeł należy upatrywać właśnie w kulturze, która je tworzy. Kulturowo uzależnione sytuowanie znaczeń zapewnia im negocjowalność i komunikowalność. Znaczenia jednostkowe tworzą podstawę do wymiany kulturowej i pozwalają zrozumieć przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Z tego punktu widzenia wiedza i komunikacja są ze sobą ściśle sprzężone i nie można ich od siebie oddzielić, a język jest przecież jednym z kulturowych narzędzi adaptacji.

Szkoła dająca uczniom szansę na świadome uczestnictwo w kulturze oparta jest na wzajemności wspólnoty uczących się, na wspólnym zaangażowaniu w rozwiązywanie problemów, wzajemnym nauczaniu, wymianie. Stanowi ona ośrodek wspólnej pracy i tożsamości, jest miejscem do praktykowania kulturowej wzajemności, a więc rozbudzania w dzieciach świadomości tego, co robią, jak to robią i dlaczego (Bruner, 2006, s. 120). Kultura szkoły tworzy proaktywne, partycypacyjne, wspólne kultury uczenia oparte na tworzeniu znaczeń, a nie na przyjmowaniu ich w gotowej postaci (Bruner, 2006, s. 122; por. Filipiak, 2008). Istotą zmiany edukacyjnej wydaje się pomoc „jednostkom wzrastającym w kulturze od-

należć w niej swoją tożsamość. Bez tego ugrzęzną one w swych wysiłkach w poszukiwaniu znaczeń” (Bruner, 2006, s. 68). Tak rozumianą kulturę szkoły można by nazwać kulturą innowacji, miejscem rozbudzania świadomości kulturowej, gdzie na drodze kooperacji tworzone są określone znaczenia, wymieniane są takie dobra jak szacunek, lojalność czy usługi.

Założenia metodologiczne badań własnych

4.1. Cel i przedmiot badań oraz problemy badawcze

Komplementarny charakter projektu badawczego opiera się na analizach ilościowych wspartych jakościowymi badaniami w działaniu. Celem analizy ilościowej stało się rozpoznanie, opis i badanie stopnia nasilenia przekonań oraz osobistych teorii edukacyjnych na temat dyscypliny nauczycieli reprezentujących różne szczeble kształcenia, stopnie awansu zawodowego, wiek, płeć, nauczany przedmiot i środowisko szkolne. Celem analizy jakościowej było pogłębione rozpoznanie znaczeń, jakie badani nadają codziennym praktykom edukacyjnym przy okazji stosowania ZSUD w klasie szkolnej.

Przedmiotem badań ilościowych stały się przekonania i „wiedza praktyczna” nauczycieli na temat dyscypliny w klasie, a przedmiotem uzupełniających projekt badań jakościowych były znaczenia nadawane rzeczywistości przez nauczycieli i współkonstruowane z badaczem, a dotyczące wykorzystania zindywidualizowanych strategii dyscypliny.

Główne problemy badań sformułowano w postaci następujących pytań:

- P₁: Jakie są przekonania i osobiste teorie edukacyjne nauczycieli reprezentujących różne szczeble kształcenia, stopień awansu zawodowego, płeć, wiek, staż pracy, nauczany przedmiot i środowisko szkoły w odniesieniu do dyscypliny w klasie?
- P₂: Jakie znaczenia nadają nauczyciele codziennym praktykom edukacyjnym poprzez stosowanie ZSUD w klasie szkolnej?

Dwuwarstwowa struktura problemów ma swoje konsekwencje metodologiczne. Praca posiada bowiem dwa wymiary: 1) opisujący i wyjaśniający przekonania oraz osobiste teorie edukacyjne nauczycieli na temat dyscypliny w klasie szkolnej oraz 2) związany z rozpoznaniem znaczeń określających codzienną rzeczywistość edukacyjną poprzez stosowanie ZSUD w klasie szkolnej.

Z pierwszego problemu ogólnego wynikają następujące problemy szczegółowe:

- P_{1a}: Jakie są przekonania i osobiste teorie edukacyjne nauczycieli na temat stopnia zaangażowania uczniów w to, co dzieje się w klasie?
- P_{1b}: Jakie są przekonania i osobiste teorie edukacyjne nauczycieli na temat odpowiedniego zachowania się uczniów w klasie szkolnej?

- P_{1c}: Jakie są przekonania i osobiste teorie edukacyjne nauczycieli odnośnie do stopnia wykazywania przez uczniów nastawienia zadaniowego?
- P_{1d}: Jaka jest zależność między przekonaniem i osobistymi teoriami edukacyjnymi nauczycieli na temat dyscypliny a szczeblem kształcenia, stopniem awansu zawodowego, płcią, wiekiem, stażem pracy, nauczanym przedmiotem i środowiskiem szkoły?
- P_{1e}: Do jakich teorii i modeli dyscypliny nauczyciele odnoszą swoje przekonania i codzienne praktyki edukacyjne?

4.2. Hipotezy badawcze

W odniesieniu do analizy ilościowej ukierunkowanej na pomiar natężenia zmiennych sformułowano następujące hipotezy badawcze:

- H₁: Przekonania i osobiste teorie edukacyjne nauczycieli wskazują na wysoki stopień zaangażowania uczniów w to, co dzieje się w klasie.
- H₂: Przekonania i osobiste teorie edukacyjne nauczycieli wskazują na wysoki poziom odpowiedniego zachowania się uczniów w klasie szkolnej.
- H₃: Przekonania i osobiste teorie edukacyjne nauczycieli wskazują na wysoki stopień wykazywania przez uczniów nastawienia zadaniowego.
- H₄: Szczebel kształcenia, stopień awansu zawodowego, płeć, wiek, nauczany przedmiot i staż pracy są czynnikami różnicującymi przekonania i osobiste teorie edukacyjne nauczycieli na temat dyscypliny.
- H₅: Środowisko szkoły nie jest czynnikiem różnicującym przekonania i osobiste teorie edukacyjne nauczycieli na temat dyscypliny.
- H₆: Badani nauczyciele odnoszą swoje przekonania i codzienne praktyki edukacyjne na temat dyscypliny w głównej mierze do teorii kierowania i zawartych w nich modeli dyscypliny.

4.3. Zmienne i wskaźniki zmiennych

W pracy za zmienną zależną nieobserwowalną (Y) przyjęto przekonania i osobiste teorie edukacyjne nauczycieli na temat dyscypliny w klasie szkolnej.

Wskaźniki definicyjno-inferencyjne zmiennej zależnej, jaką są przekonania i osobiste teorie edukacyjne nauczycieli na temat dyscypliny, stanowią odpowiedzi na pytania kwestionariusza ankiety o 1) stopień, w jakim uczniowie zachowują się odpowiednio; 2) stopień zaangażowania uczniów w to, co dzieje się w klasie oraz 3) stopień, w jakim uczniowie wykazują nastawienie zadaniowe.

Za główne zmienne niezależne obserwowalne (X^z) przyjęto szczebel kształcenia, na którym pracują badani nauczyciele, stopień awansu zawodowego oraz ich płeć i wiek, staż pracy, nauczany przedmiot i środowisko szkoły.

Badani reprezentowali następujące szczeble kształcenia, które przyjęto za wskaźniki empiryczne zmiennej niezależnej stopień kształcenia: klasy I-III, klasy IV-VI, gimnazjum, liceum, technikum, zasadnicza szkoła zawodowa.

Za wskaźniki empiryczne drugiej zmiennej niezależnej uznano kolejne stopnie awansu zawodowego nauczycieli [zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 1 grudnia 2004 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (DzU nr 260, poz. 2593, zm. DzU z 2007 r. nr 214, poz. 1580)]: nauczyciel stażysta, nauczyciel kontraktowy, nauczyciel mianowany i nauczyciel dyplomowany.

Wskaźnikami empirycznymi trzeciej i czwartej zmiennej jest płeć oraz przedziały wiekowe badanych kobiet i mężczyzn: do 30. roku życia, 31-40 lat, 41-50 lat, powyżej 50. roku życia. Za wskaźniki stażu pracy uznano następujące przedziały: poniżej 5 lat, 5-10 lat, 11-15 lat i powyżej 15 lat pracy w zawodzie nauczyciela.

W badaniu reprezentowani byli nauczyciele następujących przedmiotów: języka polskiego i języków obcych, matematyki, fizyki, biologii, chemii, geografii, techniki, informatyki, edukacji wczesnoszkolnej, przedmiotów zawodowych, wychowania fizycznego, religii, przedmiotów artystycznych i przysposobienia obronnego.

Badani pochodzili z miasta liczącego powyżej 100 tysięcy mieszkańców i miast poniżej 100 tysięcy mieszkańców województwa kujawsko-pomorskiego.

Dla potrzeb zrealizowanego projektu badawczego przyjęto następujące znaczenia używanych w koncepcji pojęć: przekonania rozumiane są tutaj jako wszelkie „myślowe” przesłanki dotyczące świata, które podmiot odczuwa jako prawdziwe i dzięki którym dokonuje różnorodnych osądów, mają one charakter subiektywny (na podst. Gołębiak, 2000, s. 239-240; 2009, s. 124). Dla jednostki pełnią one funkcję przewodników do szacowania tego, co może się wydarzyć w najbliższej przyszłości lub bywają przez nią cytowane w celu wzmocnienia podejmowanych decyzji bądź dokonywania różnorodnych osądów i nazwane zostały twierdzeniami, które uznawane są przez jednostkę za „prawdziwe” z subiektywnego punktu widzenia (Goodenough, 1963, za: Gołębiak, 2000, s. 240; 2009, s. 124; por. Wojciszke, 2007, s. 80). Każde przekonanie implikuje częściową ocenę i powstaje w wyniku obserwacji, wnioskowania lub otrzymania stosownej informacji od jakiegoś nadawcy (Wojciszke, 2007, s. 80). Przekonania według M. Koreach (za: Gołębiak, 2000, s. 240; 2009, s. 124) to heurystyczne twierdzenia zaczynające się od fraz: „Jestem przekonany, że...”, „Wierzę, że...”. W przeciwieństwie do wiedzy rozumianej jako system twierdzeń naukowych, uznawanych epistemologicznie, przekonania niekoniecznie wymagają spełnienia warunku prawdy. Jak podaje B.D. Gołębiak (2009, s. 124), ze względu na znaczenie nowo powołanego konstruktów dla rozumienia praktyki edukacyjnej interesująca wydaje się filozoficzna koncepcja przekonania T. Greena (1971, za: Gołębiak, 2000) akcentująca ich „skupiskową” konstrukcję. Pozwala ona lepiej zrozumieć rejestrowany często fakt „niekompatybilności” wielu jednostkowych wypowiedzi uzasadniających określone

zachowanie. Okazuje się bowiem, że pomimo wzajemnych oddziaływań – zarówno wskroś, jak i wewnątrz skupisk, pewne przekonania, dzięki usytuowaniu w oddzielnych wiązkach, w ogóle na siebie nie wpływają. Rozpoznanie to, jak twierdzi autorka, może służyć interpretacji napotykanych w praktyce faktów wypowiedzianych przez nauczycieli sprzecznych wewnętrznie zdań w rodzaju „jestem za, a nawet przeciw” (np. każdy uczeń w klasie powinien mieć jak najwięcej okazji do uczenia się w parach czy małych grupach, ale o umiejętności dyscyplinowania świadczy „cisza” panująca na lekcji).

Jak wskazuje Gołębiak (2000; 2009), rozumienie istoty edukacyjnego działania, jako miejsca szczególnej relacji teorii i praktyki, pozwala posługiwać się pojęciem „osobistych teorii edukacyjnych”, które jej zdaniem (2009, s. 125), są określeniem personalnej wiedzy praktycznej związanej z doświadczeniami osobistymi, szkolnymi oraz wyniesionymi z edukacji pedagogicznej; wiedzy wynikającej z doświadczenia i objawiającej się w trakcie działania; osobiste teorie nauczania stanowią swoisty filtr dla przyswajanej wiedzy akademickiej. Kwiatkowska (2008, s. 118-119) podkreśla trójczynnиковą genezę teorii indywidualnych nauczycieli:

- 1) dotychczasowe doświadczenia zawodowe nauczyciela obejmujące procesy nauczania i wychowania oraz jego działalność prospołeczną;
- 2) bieżąca praktyka nauczyciela związana z nauczaniem i wychowaniem, refleksja nad własnym działaniem i obserwacja cudzej praktyki w celu analiz porównawczych i ogólnego namysłu;
- 3) wiedza pedagogiczna zdobywana przez nauczyciela w toku kształcenia zawodowego.

Osobiste teorie edukacyjne nauczycieli są, zdaniem Kwiatkowskiej (2008, s. 121), „teoriami poszczególnych przypadków, zachodzących w konkretnych sytuacjach edukacyjnych”, a materiałem osobistych teorii jest doświadczenie jedności. Warto zwrócić w tym miejscu uwagę na trzy ważne kwestie związane z wiedzą o nauczycielu i tym, co wnoszą do niej teorie osobiste nauczycieli. Otóż: 1) odnoszą się one do związku teorii z praktyką edukacyjną; 2) uświadamiają nauczycielom, iż podstawą ich praktyki jest nie tylko teoria naukowa, ale również teoria, którą tworzą oni sami poprzez badanie własnej praktyki, a także 3) uruchamiają świadomość, że komplikująca się rola zawodowa nauczycieli wyklucza pojmowanie nauczycielstwa jako praktyki poza teorią (Kwiatkowska, 2008, s. 124).

Badano również znaczenia nadawane przez nauczycieli codziennym praktykom edukacyjnym przy stosowaniu ZSUD, przez co rozumie się sposób postępowania z uczniem w celu zapobieżenia lub powstrzymania zachowania niepożądanego. Przy czym zachowanie niepożądane to zachowanie destruktywne (aktywne lub bierne), niewłaściwe, niechciane; obecność tego zachowania nie jest mile widziana i nie jest akceptowana; zachowanie nieodpowiadające planom/zamierzeniom/celom (należy zwrócić uwagę, iż każdy nauczyciel ma prawo do osobistego/

idiosynkratycznego rozumienia tych zachowań będącego pochodną jego przekonań, filozofii życiowej i edukacyjnej). ZSUD dobierana jest indywidualnie w zależności od stylu zachowania i poziomu motywacji ucznia.

Posługując się *Handbook of Individualized Strategies for Classroom Discipline* (2006), przyjęto za W. George'em Seligiem i Alanem A. Arroyo termin „strategie”, który powszechnie używany jest również przez innych autorów (por. Dembo, 1997; Edwards, 2006; Rogers, 2005; 2006; Tripp, 1996) w celu zwrócenia uwagi na, jak pisze B.D. Gołębnik (2003, s. 172), „konieczność świadomego reżyserowania przez nauczyciela sytuacji edukacyjnej”, która wydaje się „najbardziej adekwatna”. Użycie pojęcia „strategii” uzasadnione jest ze względu na ukrytą w nim odpowiedź na pytanie: dlaczego?, ponieważ wymaga ona nieustannej refleksji nauczyciela i uzależnia jego postępowanie od osobistego namysłu i charakteru sytuacji, do której odnosi się podejmowane działanie. „Metoda” zaś, na co zwraca również uwagę cytowana autorka, zawiera tylko odpowiedź na pytanie: jak postępować?⁹ R. Kwaśnica (2003, s. 299) wyraża się również o metodzie rozumianej jako sprawdzone i powtarzalne sposoby osiągania celów. Metody odnosić można tylko do obszaru wiedzy technicznej, którą posługuje się nauczyciel. Natomiast H. Kwiatkowska (2008, s. 104) uznaje, iż „W pracy nauczyciela odpowiedź na pytanie »dlaczego« przesądza o znaczeniu wiedzy w działaniu pedagogicznym, o rozumieniu wiedzy”. To rozumienie stanowi podstawę świadomie podejmowanych decyzji. Tak więc strategie definiowane są tutaj jako bardziej strukturalizowane i posiadające szersze uzasadnienie teoretyczne zbiory działań (por. Pyżalski, 2007). Strategia pozwala nauczycielowi działać w sytuacjach niepowtarzalnych (otwartych, niestereotypowych), ponieważ na co zwraca uwagę Kwaśnica (2003, s. 294-295), sytuacje edukacyjne są niepowtarzalne ze względu na fakt, że nauczyciel – wchodząc w interakcję z każdym uczniem – wkracza w nową sytuację mniej lub bardziej odmienną od znanych z wcześniejszych doświadczeń. Tak więc komunikacyjny charakter pracy nauczyciela sprawia, że codziennie tworzy on, a nie odtwarza własny sposób bycia z uczniem. Do tego niezbędne są kompetencje praktyczno-moralne nauczyciela (interpretacyjne, moralne i komunikacyjne).

4.4. Plan badań, metody, techniki i narzędzia badawcze

W przedstawionym projekcie badawczym zaplanowano dwa etapy badań: pierwszy etap obejmujący zebranie danych do opisu i interpretacji przekonań oraz

⁹ Dla lepszego zobrazowania użycia pojęcia „strategia” pozwolę sobie przytoczyć za W. Okoniem (2007, s. 244) definicję „metody” według T. Kotarbińskiego – (gr. *métodos* – droga, badanie) to „system postępowania, jest to sposób wykonywania czynu złożonego, polegający na określonym doborze i układzie działań składowych, a przy tym uplanowany i nadający się do wielokrotnego stosowania”. Na dany system postępowania składają się czynności myślowe i praktyczne, odpowiednio dobrane i wykonywane w określonej kolejności.

osobistych teorii edukacyjnych związanych z dyscypliną w klasie szkolnej, drugi etap pozwalający na rozpoznanie znaczeń nadawanych codzienności edukacyjnej przez nauczycieli przy okazji stosowania zindywidualizowanych strategii dyscypliny. W projekcie zaplanowano wykorzystanie mieszanego podejścia do analizy danych (*mixed method*), które łączy analizę ilościową i jakościową. Dzisiaj edukacji nie da się sprowadzić do statystycznych związków i zależności. Jest ona zatopiona w świecie kultury i wymaga społeczno-kulturowych interpretacji. Badania zostały zaplanowane tak, aby umożliwić bezpośrednie jakościowe rozpoznanie wewnętrznego świata zarządzania klasą szkolną i były prowadzone nie „nad”, ale „z” nauczycielami po to, by przyczynić się do ewolucyjnego zmieniania światów nauczania, jak nazywa to B.D. Gołębiak (2009, s. 128). Są to studia polegające na zgłębianiu złożonego charakteru relacji między przekonaniem nauczycieli a ich edukacyjnymi działaniami.

W celu poznania przekonań i często milczących teorii „działania” odnośnie do dyscypliny współczesnych nauczycieli oraz monitorowania wyboru i zastosowań przez nauczycieli na różnych szczeblach kształcenia ZSUD poddano analizie i charakterystyce swoiste sposoby regulacji zachowań uczniów oraz porównano je w kontekście głównych teorii (kierowania, przewodnictwa, interwencji niedyrektywnej) i modeli dyscypliny. Zbadanie interaktywnego charakteru relacji pomiędzy przekonaniem a działaniami edukacyjnymi nauczycieli polegało na (Gołębiak, 2009, s. 128) zrozumieniu złożoności związku między kontekstami edukacji, działaniami podejmowanymi przez nauczycieli wewnątrz tych kontekstów oraz przenikającymi te działania procesami myślowymi. Badania realizowane w tej konwencji zrodziły warunki do jednoczesnego wystąpienia zmian w obu wymiarach nauczania – w sferze przekonań i praktycznym działaniu nauczycieli.

Zebrany materiał zanalizowano za pomocą metod ilościowych w celu określenia korelacji zachodzących między zmiennymi oraz istotności stwierdzonych różnic, jak również metod jakościowych, aby umożliwić rozpoznanie istotnych cech badanej rzeczywistości (Łobocki, 1999, s. 194-195). Wykonanie w pierwszej części badań o charakterze ilościowym możliwe było dzięki zastosowaniu sondażu diagnostycznego. W tym celu wykorzystano metodę zbierania danych, jaką jest ankieta. Posłużono się samodzielnie skonstruowanym, niestandardyzowanym kwestionariuszem ankiety zawierającym stwierdzenia oraz pytania zamknięte i otwarte. Przeprowadzone badania ilościowe zostały oparte na wyjaśnieniach nomotetycznych, które ujawniały porządek statystyczny, charakteryzując badaną populację i dostarczając wiedzy na temat prawidłowości regulujących procesy edukacyjne (Rubacha, 2008, s. 19-20). W drugim etapie posłużono się typem badań praktycznych, wśród których wyróżnia się m.in. badania w działaniu. Metodą zbierania danych był wywiad jakościowy, częściowo kierowany i skoncentrowany na materiale, jako narzędzie badawcze wykorzystano kwestionariusz wywiadu składający się

z pytań otwartych. Uzyskane dane poddane zostały analizie opisowo-interpretacyjnej, ponieważ obraz rzeczywistości był współkonstruowany z badaczem.

Dla pełnego zobrazowania zaznaczających się w badaniach ilościowych tendencji poszukiwano istotnych statystycznie związków. Uczyniono to za pomocą rozkładów procentowych odpowiedzi badanych na poszczególne pytania ankiety, przedstawiając zależności wynikające z danych surowych. Zastosowano test niezależności chi-kwadrat. Wykorzystano również test U Manna-Whitneya i test Kruskala-Wallisa.

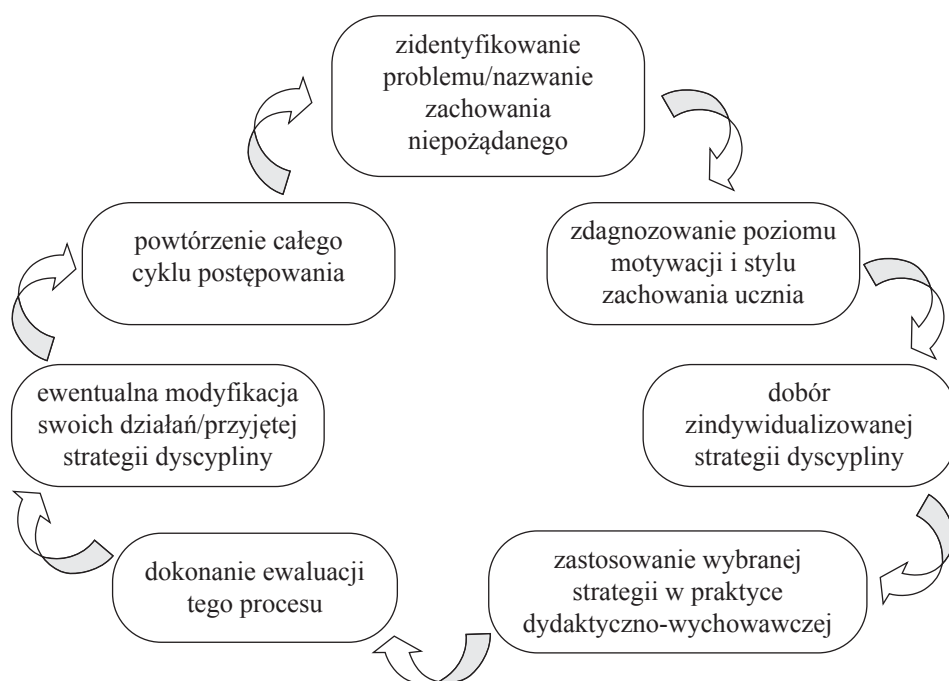
Każda z zastosowanych strategii badań posłużyła do osiągnięcia odrębnych celów i była próbą pokazania innego obrazu procesów edukacyjnych. Strategia ilościowa ukazała ogólne prawidłowości charakteryzujące przekonania i osobiste teorie edukacyjne współczesnych nauczycieli odnoszące się do dyscypliny, a strategia jakościowa – indywidualne doświadczenia nauczycieli związane z wyborem, rodzajem i zastosowaniem ZSUD zachodzących w konkretnym miejscu i kontekście (Rubacha, 2008, s. 21).

Dane zebrane w wywiadach z nauczycielami-badaczami zostały poddane analizie z wykorzystaniem technik zaproponowanych przez Kathy Charmaz (2009). W drugiej części przeprowadzonych badań doszło do powiązania teorii z praktyką pedagogiczną oraz praktyki z teorią pedagogiczną. W tym celu nauczyciele zostali zaangażowani w badanie w działaniu (*action research*), które prowadzone było przez uczestników praktyki edukacyjnej, a więc nauczycieli w formule partycypacyjnej. Miało ono charakter reaktywny, wymagający wyboru przez nauczycieli najlepszego z punktu widzenia oczekiwań wychowawczych typu interwencji. Badani nauczyciele występowali w badaniu w podwójnej roli: organizatorów działań edukacyjnych i badaczy. W trakcie przeprowadzonego badania podjęta została próba zrozumienia przez badanych nauczycieli problemów wychowawczych i dydaktycznych uczniów po to, by pomóc nauczycielom zrozumieć siebie samych, swoich uczniów i innych uczestników procesu kształcenia.

Wybrana grupa nauczycieli została zaproszona do prowadzenia badań, następnie podczas spotkania zapoznana przez osobę przeprowadzającą projekt badawczy ze standaryzowanym narzędziem badawczym obejmującym różnorodne strategie utrzymania dyscypliny w klasie szkolnej. W podjętej przez autorkę projektu badawczego roli chodziło o wsparcie osoby nauczyciela w osiągnięciu przez niego ustalonych wspólnie celów. Podczas spotkania nauczyciele-badacze odnosili poznane strategie do swoich praktyk edukacyjnych i wspólnie je dyskutowali. Następnie przewidziano dwutygodniowy okres indywidualnego zapoznania się nauczycieli-badaczy z narzędziem badawczym w celu przygotowania się do przeprowadzenia badania w działaniu. W tym okresie nauczyciele pozostawali w kontakcie z badaczem zewnętrznym, który po raz kolejny prowadził indywidualne konsultacje, przygotowany był na wspólne i indywidualne stawianie pytań, pod-

dawanie krytycznej analizie narzędzia badawczego i dzielenie się refleksją związaną z coraz głębszym poznawaniem narzędzia.

Po okresie zapoznania się z narzędziem, nauczyciele „weszli” w pełni w rolę badacza-praktyka, która polegała na: 1) rozpoznaniu i nazwaniu zachowania niepożądanego ucznia; 2) ocenie poziomu motywacji i stylu zachowania ucznia; 3) wyborze indywidualnej strategii dyscypliny; 4) wdrożeniu jej w życie; 5) poddaniu ewaluacji; 6) ewentualnej zmianie bądź modyfikacji strategii; 7) podjęciu procesu od nowa. Wszystkim krokom stawianym przez nauczyciela-badacza towarzyszyła na każdym etapie pracy z uczniem ciągła refleksja „w” i „nad” działaniem oraz nieustająca autoewaluacja (por. schemat 4).

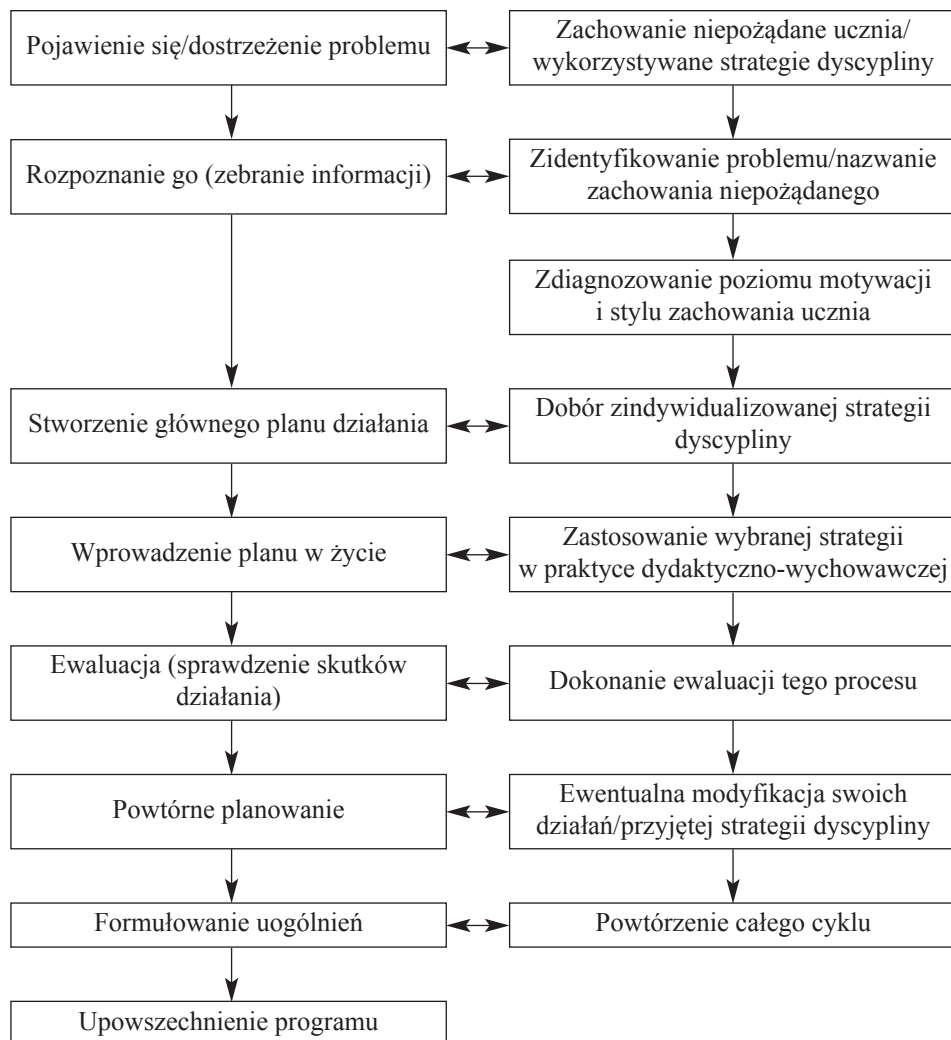


Schemat 4. Czynności badania w działaniu odnośnie do zindywidualizowanych strategii dyscypliny

Źródło: opracowanie własne na podstawie T. Pilch, T. Bauman (2001), D. Skulicz (1998)

Badacze zajmujący się problematyką badań jakościowych proponują różniące się, choć zbliżone czynności, które wykonuje się w badaniu przez działanie. Według Stephena Kemmisa (1980, za: Czerepaniak-Walczak, 2010) przedstawiają się one następująco: dostrzeżenie problemu, czyli uświadomienie sobie jakiejś dysfunkcyjności, nieprawidłowości i chęć jej udoskonalenia; rozpoznanie go, czyli zebranie niezbędnych informacji – fazę tę dzielimy na dwa etapy (opis badanej rzeczywistości i podjęcie próby wyjaśnienia zaistniałej sytuacji); planowanie dzia-

łań, przygotowanie programu zmian; wdrożenie zmian, wprowadzenie planu w życie połączone z obserwacją zachodzących procesów i ich konsekwencji; ocena programu poparta refleksją nad zachodzącymi zmianami, która prowadzić może do ewentualnej modyfikacji planu; powtórne planowanie, jeśli zachodzi taka potrzeba i powtórzenie cyklu zawierającego przedstawione czynności; określenie użyteczności praktycznej i zakresu stosowalności planu – może stanowić przyczynek do formułowania późniejszych uogólnień i tworzenia teorii; upowszechnienie programu.



Schemat 5. Fazy badania w działaniu *versus* czynności badania w działaniu odnośnie do strategii dyscypliny

Źródło: opracowanie własne na podstawie T. Pilch, T. Bauman (2001), D. Skulicz (1998), M. Cze-repaniak-Walczak (2010)

Badania ukierunkowane na cel praktyczny rozwijają, jak sugeruje Kemmis [2010, za: Červinková, Gołębiak (red.), 2010, s. 79], arystotelesowską dyspozycję *fronensis*, która rozumiana jest jako mądre i rozważne działanie w konkretnych okolicznościach sytuacji praktycznej. Tożsamy podejście prezentuje Kenneth Ger-gen (za: Konecki, 2009, s. X), mówiąc o badaniach w działaniu (i badaniach jakościowych w ogóle), iż tworzą one nową rzeczywistość, tak więc generują jakoby nową naturę, nową jakość, a nie tylko odzwierciedlają istniejącą rzeczywistość, tworzą wspólnie wartościowy cel. Przedstawione powyżej aspekty badania w działaniu prezentują przeprowadzone w projekcie badania.

Aspekt jakościowy tego badania, jak dowodzi Danuta Skulicz (za: Palka, 1998, s. 118), widoczny staje się w wymiarze osobowym, gdzie następuje współpraca teoretyków i praktyków na rzecz doskonalenia edukacji. Aspekt ten wyraża się w twórczych postawach pedagogów w stosunku do rzeczywistości pedagogicznej, którą nie tyle akceptują, ile starają się zmienić. Tak więc dostarczenie specyficznych strategii pozytywnego wpływu na zachowanie uczniów oraz wykreowanie bardziej efektywnego i satysfakcjonującego środowiska edukacyjnego, określenie indywidualnej charakterystyki ucznia pod kątem poziomu motywacji i stylu zachowania mogło pomóc nauczycielowi lepiej zrozumieć potrzeby i mocne strony konkretnego ucznia.

Taka informacja może być uogólniona, aby wpływać na podejmowane przez nauczyciela metody nauczania oraz decyzje dydaktyczne i wychowawcze. Może to również stanowić element zachęty do rozwoju i wzrostu poszczególnych uczniów. W konsekwencji badania te mogą przyczynić się do wypracowania skutecznej i pomocnej strategii doskonalenia własnego warsztatu pracy nauczyciela i stać się przyczynkiem do opracowania programu doskonalenia kompetencji nauczycieli w zakresie radzenia sobie z dyscypliną i zarządzaniem/kierowaniem w klasie szkolnej.

Założono wykorzystanie przez badacza cech studiów naturalistycznych (Miles, Huberman, 2000, s. 9, za: Rubacha, 2008), czyli obserwacji uczestniczącej, za pomocą której zostało poddane badaniu działanie celowo dobranych nauczycieli oraz wywiadu częściowo kierowanego (kiedy pomimo potrzeby zadawania konkretnych pytań, nie chcemy zrezygnować z zarejestrowania kontekstu zjawisk opisywanych przez osobę badaną), skoncentrowanego na materiale (Konarzewski, 2000, s. 120, za: Rubacha, 2008, s. 140-146).

W tym konkretnym przypadku materiałem było badanie w działaniu prowadzone przez wybranych nauczycieli na podstawie standaryzowanych narzędzi badawczych *Handbook of Individualized Strategies for Classroom Discipline* (Selig, Arroyo, 2006), które prowadzili nauczyciele-praktycy. W trakcie analizy danych wykorzystano techniki, które zaleca w swojej metodologii teorii ugruntowanej K. Charmaz (2009). Zebrane dane jakościowe zostały podzielone, posortowane

zsyntetyzowane za pomocą kodowania¹⁰ jakościowego. Pozwoliło to na analityczne ujęcie danych oraz sporządzenie wstępnych notatek analitycznych, tzw. not. Noty dotyczyły kodów, zawierały ich porównania i różnorodne skojarzenia związane z danymi. W ten sposób zdefiniowane zostały idee, które pasowały do danych i stanowiły ich wstępną interpretację, tworząc kategorie analityczne. Tak utworzone kategorie pozwoliły na szukanie związków pomiędzy nimi i stworzyły „konceptualny klucz do badanego doświadczenia” (Charmaz, 2009, s. 10) nauczycieli w odniesieniu do dyscypliny i kierowania klasą szkolną. Opierając się bezpośrednio na danych, utworzono abstrakcyjne, teoretyczne zrozumienie badanego doświadczenia, nieustannie przenosząc porównania z poziomu danych na poziom abstrakcji i odwrotnie. W trakcie teoretycznego interpretowania doświadczeń badaczy-praktyków przyjęto postawę eklektyczną, którą uprawomocnia konstruktywistyczne podejście do teorii ugruntowanej w danych K. Charmaz. Takie podejście i postawa badawcza pozwoliły tylko na zbadanie sposobów wykorzystywania zindywidualizowanych strategii dyscypliny w klasie szkolnej przez wybranych nauczycieli różnych szczebli kształcenia, jak również na odniesienie ich, w celu zinterpretowania, do teorii oraz innych dostępnych wyników badań, by odkryć ukryte znaczenia wypowiedzi osób uczestniczących w realizowanym projekcie badawczym.

4.4.1. Niestandardyzowany kwestionariusz do badania przekonań nauczycieli na temat dyscypliny

Zestaw stwierdzeń i pytań zawartych w kwestionariuszu stanowi odzwierciedlenie postawionego problemu badawczego oraz zoperacjonalizowanych zmiennych, którymi są przekonania i osobiste teorie edukacyjne współczesnych nauczycieli odnośnie do dyscypliny w klasie szkolnej. Do badania tych zmiennych użyto m.in. pytań ze skalą szacunkową czterostopniową, pytań z rangami lub pytań otwartych. Ponadto wybrane stwierdzenia i pytania zawarte w ankiecie stanowią egzemplifikację głównych teorii dyscypliny: kierowania, przewodnictwa i interwencji niedyrektywnej (Edwards, 2006) oraz zawartych w nich modeli. Z teorii tych uwzględniono najbardziej typowe i charakterystyczne założenia w postaci stwierdzeń lub pytań z użyciem skali szacunkowej Likerta (skala pięciostopniowa do szacowania natężenia oraz częstotliwości), do których ustosunkowania się poproszeni zostali badani nauczyciele.

Kwestie związane ze stopniem swobody lub kontroli przysługującej nauczycielom i uczniom także zostały zawarte w kwestionariuszu. Waga, jaką przywią-

¹⁰ „Kodowanie oznacza opatrywanie poszczególnych segmentów danych etykietą opisującą ich wartość. Kodowanie wydobywa istotę danych, pozwala na ich zgrupowanie i ułatwia porównywanie poszczególnych segmentów” (Charmaz, 2009, s. 9).

zują nauczyciele do swojej władzy i do autonomii uczniów, ma znaczenie dla budowania i określenia ich filozofii edukacyjnej, odzwierciedlającej się w codziennych praktykach edukacyjnych i przekonaniach nauczycieli odnośnie do dyscypliny i kierowania klasą szkolną. „Różne filozofie edukacyjne wskazują różne cele, którym służyć ma szkoła, a w ich ramach istnieją rozmaite teorie rozwoju dziecka mające umożliwić osiągnięcie tych celów” (Edwards, 2006, s. 41). W swoich praktykach edukacyjnych nauczyciele sięgają do odmiennych podejść wobec rozwoju dziecka, które głoszą, iż: 1) rozwój jest całkowicie zdeterminowany przez warunki zewnętrzne; 2) rozwój polega na samoistnym ujawnianiu się wewnętrznego potencjału; 3) rozwój jest rezultatem interakcji pomiędzy siłami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Zdaniem C.H. Edwardsa (2006, s. 41):

(...) filozofie edukacyjne dzieli się na różne kategorie, przeważnie w zależności od stopnia swobody lub kontroli przysługującej nauczycielom i uczniom. Kładą one nacisk albo na rolę nauczyciela w przekazywaniu uczniom wiedzy oraz kultury w uporządkowany i kontrolowany sposób, albo też na rolę ucznia, który miałby na swój użytek określić, czego powinien nauczyć się od swego nauczyciela.

Dobór pytań i stwierdzeń pozwolił na określenie tendencji swobody/autonomii i kontroli/przymusu.

Badanie umożliwiło porównanie deklarowanych przekonań z deklarowanymi przez nauczycieli praktykami edukacyjnymi związanymi z dyscypliną. Narzędzie zawierało pytania otwarte. Dotyczyły one definiowania przez badanych nauczycieli odpowiednich i nieodpowiednich zachowań uczniów, najczęstszych zachowań niepożądanych występujących podczas lekcji, używanych strategii związanych z dyscypliną i ładem na lekcji oraz rodzajów kontaktów nauczycieli z rodzicami i form doskonalenia zawodowego w zakresie dyscypliny, w których uczestniczą badani.

Zoperacjonalizowane zmienne stanowią zestaw stwierdzeń i pytań kwestionariusza wykorzystanego do badania przekonań nauczycieli odnoszących się do dyscypliny.

4.4.2. Kwestionariusz ZSUD w klasie szkolnej na podstawie *Handbook of Individualized Strategies for Classroom Discipline* W.G. Seliga, A.A. Arroyo (2006)

Wykorzystano standaryzowane narzędzie badawcze autorstwa W.G. Seliga i A.A. Arroyo w postaci *Handbook of Individualized Strategies for Classroom Discipline* (2006), które posłużyło do badania zastosowania zindywidualizowanych strategii dyscypliny przez nauczycieli w klasach szkolnych. Narzędzie to umożliwiło nauczycielom rozpoznawanie zachowań niepożądanych w klasie i ułatwiło wybór z całego zestawu strategii dyscypliny tej, która może być zasto-

sowana do rozwiązania wybranego problemu i której można użyć w przypadku konkretnego ucznia, jego stylu zachowania i poziomu motywacji przez niego prezentowanego.

Narzędzie, które wykorzystano, składa się z części o charakterze opisowym, dzięki której nauczyciel-badacz może dowiedzieć się, jak identyfikować i sprawdzić poziom motywacji i styl zachowania ucznia oraz z części o charakterze praktycznym, dzięki której nauczyciel-badacz ma możliwość wyboru spośród różnorodnych strategii interwencji. Pomimo że początkowa diagnoza nie jest niezbędna, to jej zastosowanie sprawia, że później wykorzystane strategie interwencyjne mogą być bardziej efektywne i przynieść lepsze rezultaty praktyki edukacyjnej. *Handbook of Individualized Strategies for Classroom Discipline* (2006) proponuje szeroki wachlarz podejść do zagadnienia dyscypliny w klasie, począwszy od tych związanych z prostym doradztwem, a skończywszy na tych dotyczących modyfikacji zachowania. Niektóre z tych propozycji wymagają nawiązania podczas rozmowy bliższej, osobistej relacji z uczniem; stosując inne, należy bardziej zorientować się na rozwiązywanie konkretnych problemów. Charles i Harris oraz inni autorzy (1981; 1993, za: Selig, Arroyo, 2006) zwracają uwagę na fakt, iż tylko niewielu nauczycieli przygotowanych jest do wysiłku związanego z korzystaniem z szerokiego repertuaru podejść do dyscypliny i komunikacji, który proponuje ten podręcznik, przy jednocześnie tak wielkiej różnorodności zachowań uczniów.

W narzędziu zaproponowano cztery poziomy motywacji, które może prezentować uczeń. Dostarczają one wskazówek dotyczących różnorodnych źródeł motywacji uczniów. Są to: zaabsorbowanie własną osobą, oczekiwanie na aprobatę, interpersonalna lojalność i ukierunkowanie na innych. Każdy z poziomów jest szczegółowo scharakteryzowany poprzez opis sił mających wpływ na motywację, sposobów zachowania w różnych sytuacjach oraz wstępnych warunków zmiany zachowania. Wnosi też nauczycielowi-badaczowi propozycję najbardziej odpowiedniego stylu nauczania jako możliwość zastosowania w przypadku konkretnego ucznia.

W podręczniku znajdują się również cztery podstawowe style zachowań. Wszystkie one występują u każdego ucznia z jednym lub dwoma stylami wywierającymi największy wpływ na to, jak dana osoba się zachowuje (Gregorc, 1979; Marston, 1979, za: Selig, Arroyo, 2006). Zaproponowane style zachowania scharakteryzowane są ze względu na potrzeby emocjonalne, o których zaspokojenie zabiega uczeń, słabe i mocne strony ucznia, a także opis reprezentowanych stylów komunikacji i preferowanych stylów uczenia się. Następnie oba profile, a więc poziomy motywacji i style zachowania, są ze sobą zestawione w porównawczej tabeli w taki sposób, by można było je wzajemnie porównać.

Narzędzie to prezentuje również 45 specjalnych strategii interwencji usytuowanych w czterech kategoriach/obszarach: zapobiegania/prewencji, wyznaczenia

granic, wzmacniania tychże granic oraz kontroli. Są one uszeregowane według kolejności od najmniej do najbardziej zakłócających tok lekcji. Dzięki temu nauczyciel-badacz może zorientować się, jak bardzo interwencyjnej strategii użył i czy wymaga ona znacznego, czy też niewielkiego zaburzenia w przebiegu lekcji.

W drugiej części narzędzia zidentyfikowano 46 zachowań problemowych, m.in. takich jak: absencja, gniew, problemy z koncentracją uwagi, niemożność uspokojenia się, kłamstwa, nieśmiałość, bójki, brak higieny, agresja fizyczna, podejrzenie o używanie narkotyków, kradzież, brak motywacji, przeszkadzanie innym czy rozmawianie oraz wiele innych.

Wskazania dla nauczycieli do poruszania się po podręczniku są w związku z powyższym następujące: kiedy nauczyciel zidentyfikuje już poziom motywacji ucznia i przeważający styl zachowania, zacznie się wyłaniać jego profil osobowości. Ta informacja wyposaży nauczyciela-badacza w wyjątkowe narzędzia identyfikacji: a) jaka może być najbardziej skuteczna metoda komunikacji; b) pomoże wybrać odpowiednie strategie motywowania ucznia; c) pozwoli uniknąć tworzenia stresujących i problemowych zachowań; d) wskaże najbardziej skuteczny styl nauczania. Tak więc ażeby dobrze posłużyć się tym narzędziem, należy wyszukać problem, zaznaczyć poziom motywacji ucznia i jego styl zachowania, a stosowaną (zaproponowaną) strategię będzie można odnaleźć w załączonym w podręczniku spisie zachowań problematycznych i tam zapoznać się z jej szczegółowym opisem. Jest to techniczna strona zadania stojącego przed nauczycielem-badaczem. Oprócz tego niezbędna i konieczna wydaje się jego ciągła refleksja i konfrontowanie jej z rzeczywistością edukacyjną.

Zaproponowane narzędzie badawcze jawi się jako konkretny i praktyczny przewodnik, szczególnie użyteczny dlatego, że ukazuje nie tylko jedno podejście, lecz kilka alternatyw dla każdej napotkanej kwestii oraz pozwala nauczycielowi-badaczowi na modyfikacje i zaadoptowanie wybranych strategii, a także wybór strategii interwencji odpowiedni, jego zdaniem, do określonej grupy wiekowej, w której znajduje się uczeń. Dodatkowo, powodowani zindywidualizowanym podejściem do oceny stylu zachowania i poziomu motywacji każdego z uczniów, nauczyciele-badacze mogą użyć strategii, które sprawdzą się w kontekście różnic rodzajowych, kulturowych czy etnicznych.

4.5. Dobór i charakterystyka badanej grupy

Próbując odpowiedzieć na postawione pytania badawcze, przeprowadzono zaplanowane badania. Spośród 195 szkół podstawowych (nauczyciele klas I-III, klas IV-VI), gimnazjów i szkół średnich (liceów ogólnokształcących, techników i zasadniczych szkół zawodowych) powiatu bydgoskiego, tucholskiego i inowrocławskiego oraz 127 szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich miasta Bydgoszczy wybrano losowo 10 szkół z każdej grupy. W tej grupie z każdego

szczebla edukacji wyłoniono losowo pierwszą grupę badawczą 45 nauczycieli płci męskiej i żeńskiej (15 nauczycieli ze stażem do 5 lat, 15 ze stażem od 5 do 10 lat oraz 15 ze stażem powyżej 10 lat pracy). W sumie do badań zaproszonych zostało 270 nauczycieli z miast poniżej 100 tysięcy mieszkańców i 270 nauczycieli z miasta Bydgoszczy (liczącego ok. 360 tysięcy mieszkańców). Do badań przystąpiło 516 nauczycieli z zaplanowanej grupy 540. Grupy zróżnicowane były pod względem stażu, płci, środowiska szkoły, statusu w rozwoju zawodowym oraz realizowanego przedmiotu nauczania.

Badania przebiegały dwuetapowo. Objęto nimi 516 osób – 403 kobiety i 106 mężczyzn. Od siedmiu osób nie uzyskano odpowiedzi na temat ich płci. Przeważali wśród nich ludzie ze średnią wieku 36,6 (41,5% respondentów było w wieku 31-40 lat). Stosunkowo wysoko był też reprezentowany przedział wieku do lat 30 (26,9%) oraz nie mniej liczny przedział od 41 do 50 lat (22,1%). Tylko 4,7% w badanej grupie to nauczyciele po 50. roku życia. 4,8% badanych nie przyznało się do swojego wieku.

Duży odsetek badanej grupy stanowili zarówno nauczyciele o ustabilizowanej pozycji zawodowej, to jest 35,3% nauczyciele dyplomowani, jak i nauczyciele na drugim stopniu awansu zawodowego, a więc nauczyciele kontraktowi – 30,6%. Nauczycieli mianowanych odnotowano 27,9%. Najmniej liczną grupę stanowili nauczyciele stażysty – 5,6%, a trzy osoby nie udzieliły na to pytanie odpowiedzi w ogóle.

Zgodnie z założeniami udało się pozyskać do badań w miarę zrównoważony odsetek nauczycieli wszystkich szczebli kształcenia: klas I-III (14,5%), klas IV-VI (11,6%), gimnazjów (11,4%), liceów ogólnokształcących (10,5%), nauczyciele techników i zasadniczych szkół zawodowych ujęci zostali pod względem liczebności w grupę jednolitą, ponieważ znakomita większość z nich pracuje w obydwu typach szkół – 27,9% (w badaniu brały udział zespoły szkół, w których pracuje ta sama kadra pedagogiczna w obydwu typach placówek). Jeśli chodzi o nauczane przedmioty, to w badanej grupie dominowali nauczyciele tzw. „językowcy” 30,4% (nauczyciele języka polskiego i języków obcych). Bardzo liczną grupę 20% stanowili nauczyciele przedmiotów ścisłych (nauczyciele matematyki, fizyki, biologii, chemii, geografii, techniki, informatyki). Trzecią co do wielkości grupę reprezentowali nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej – klas I-III (13%). Przedmiotów zawodowych nauczało w badanej populacji 12% respondentów, a przedmiotów humanistycznych (oprócz języków) – 7,8%. Nauczyciele wychowania fizycznego stanowili 7,6%. Nauczyciele religii zostali potraktowani jako kolejna grupa i reprezentowali 3,5% badanych, nauczyciele przedmiotów artystycznych – 1,7%, a 0,6% stanowili nauczyciele przysposobienia obronnego.

W badaniu wzięły udział idealnie równoliczne grupy osób z dwóch planowanych środowisk szkolnych. Miasto powyżej 100 tysięcy mieszkańców reprezentowali nauczyciele ze szkół bydgoskich (50%), a nauczyciele ze szkół w Mogilnie,

Inowrocławiu (powiat inowrocławski), Koronowie, Solcu Kujawskim (powiat bydgoski) i Świeciu (powiat świecki) stanowili reprezentację miast poniżej 100 tysięcy mieszkańców (50%). W znacznej mierze udało się zgromadzić planowaną liczbę nauczycieli będących reprezentacją poszczególnych przedziałów lat pracy w zawodzie nauczyciela. I tak: zbadano 147 nauczycieli z najdłuższym stażem pracy, czyli powyżej 15 lat (28,5%), najliczniejszą grupę 152 osób stanowili nauczyciele ze stażem od 5 do 10 lat pracy (29,5%). Nieco mniej liczną 24% (124 osoby) reprezentowali nauczyciele z najkrótszym stażem do 5 lat pracy w zawodzie. Najmniej liczną grupę 88 nauczycieli udało się pozyskać w przedziale od 11 do 15 lat pracy (17,1%). 1% poddanych badaniu nie podał danych dotyczących liczby przepracowanych lat w zawodzie nauczyciela.

Warto zwrócić uwagę na informacje, których dostarcza analiza danych dotyczących uczestnictwa badanych nauczycieli w formach doskonalenia zawodowego związanego z zagadnieniami dyscypliny i kierowania klasą szkolną. Informacja ta może okazać się interesująca z punktu widzenia placówek organizujących kursy doskonalące, kwalifikacyjne lub studia podyplomowe dla nauczycieli. Niepokojące mogą wydać się wyniki ankiety, w której tylko 11 nauczycieli, a więc 2% populacji jest w stanie przypomnieć sobie udział w kursie lub szkoleniu dotyczącym dyscypliny i kierowania klasą. Tylko 18 (tj. 3,5%) spośród wszystkich badanych nauczycieli (N = 516) wskazało na uczestnictwo w kursie lub szkoleniu dotyczącym pracy z uczniem z ADHD. Do uczestnictwa w formach doskonalenia zawodowego związanych tematycznie z agresją i przemocą w szkole przynajmniej 21 nauczycieli, co stanowi 4,1% badanych. Jednym z głównych sposobów doskonalenia zawodowego nauczycieli różnych szczebli kształcenia pozostawały szkoleniowe rady pedagogiczne organizowane przez rodzime placówki pracy (19 nauczycieli – 3,7%). Jeśli chodzi o dalszy udział procentowy w formach doskonalenia zawodowego z zakresu dyscypliny, to 19,6% badanych zadeklarowało udział w jednym szkoleniu. Faktem jest, że 40% badanych nie udzieliło w ogóle odpowiedzi na postawione pytanie.

Dobór nauczycieli do drugiej części badań – o charakterze jakościowym – był dobozem losowo-celowym. Z grupy szkół biorących udział w pierwszej części badań wylosowano 10 szkół, z których poproszono dyrektorów placówek o wytypowanie nauczycieli do dalszej części badań. Dyrektorzy szkół poproszeni zostali o wskazanie nauczycieli, którzy borykają się z problemami z utrzymaniem dyscypliny w klasie i/lub tych, którzy chcieliby wziąć udział w badaniu. Dobór ten, jak w większości badań jakościowych, nie był wolny od czynników, na które badacz nie może mieć niekiedy wpływu. Pomimo iż dyrektorzy placówek szkolnych proszeni byli o wskazanie nauczycieli mających kłopoty z kierowaniem klasą i dyscypliną lub chcących uczestniczyć w badaniu, to zdarzało się, że typowali nauczycieli tzw. „najlepszych”. Być może spowodowane to było chęcią pokazania się szkoły od jak najlepszej strony, choć dyrektorzy byli uprzedzeni o tym, że wy-

niki badań będą anonimowe i nie zostaną wykorzystywane w żaden inny sposób (np. nie będzie na ich podstawie tworzony ranking szkół), jak tylko w celu badań naukowych oraz że nie będą one ujawniane osobom trzecim.

Do drugiej części badań planowano zaprosić grupę 24 nauczycieli, jednakże ostatecznie udało się zgromadzić grupę 10-osobową. Byli w niej nauczyciele, którzy swój udział w badaniu określali jako okazję do nauczenia się czegoś nowego, z czym do tej pory nie mieli do czynienia. Liczba uczestników-badaczy, którą udało się zebrać, wynika z kilku ważnych powodów: po pierwsze – po udziale w pierwszej części badań kilku dyrektorów placówek nie wyraziło już chęci uczestnictwa w drugiej ich części, argumentując ów fakt tym, że „u nich w szkole nie ma problemów z dyscypliną”; po drugie – część nauczycieli zaproponowanych przez dyrektorów szkół nie wyraziła zgody na udział w skomplikowanej oraz wymagającej z ich strony zaangażowania i poświęcenia swojego czasu tej części badań; po trzecie – w grupie, którą udało się zgromadzić, byli również trzej nauczyciele bardzo niechętnie i sceptycznie nastawieni do badania (rodzaj zaangażowania i rola refleksyjnego praktyka, którą należało przyjąć, była zupełnym novum i rodziła wiele wątpliwości), którzy traktowali samo szkolenie oraz własne prowadzenie badań jako trudność i dodatkowe obciążenie; po czwarte – prawie wszyscy poproszeni o to nauczyciele nie wyrazili zgody na prowadzenie w trakcie badania obserwacji przez osobę postronną. W związku z powyższym obserwacja w pełnej wersji uczestnictwa była znacznie uniemożliwiona lub trudna. Tylko jedna osoba biorąca udział w badaniu – nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej – zaprosiła do klasy obserwatora, który mógł przebywać w niej cztery godziny lekcyjne. Kolejna nauczycielka wybrała strategię interwencji wymagającą dużej dyskrecji i nieujawniania przed grupą młodzieży ani tym bardziej przed samym uczniem, w stosunku do którego stosowano interwencję, rodzaju podejmowanych działań. Ograniczono się zatem do obserwacji przeprowadzanej podczas pobytów w szkołach w celu prowadzenia zaplanowanych wywiadów z nauczycielami.

Wszystkie szkoły, w których pracowali nauczyciele wyłonieni do badań, to placówki o statusie szkół publicznych: jedno z renomowanych gimnazjów/liceów bydgoskich, trzy tzw. „dobre” licea bydgoskie prowadzące również gimnazja, zespół szkół (technikum i zasadnicza szkoła zawodowa) w Bydgoszczy, technikum gastronomiczne w Bydgoszczy, integracyjna szkoła podstawowa w Bydgoszczy, zespół szkół (technikum i zasadnicza szkoła zawodowa) w Koronowie, renomowane liceum i gimnazjum w Inowrocławiu oraz zespół szkół w Solcu Kujawskim.

4.6. Organizacja i przebieg badań

Ze względu na zaplanowaną liczbę badanych nauczycieli oraz umożliwienie sprawnego przeprowadzenia pierwszego etapu badań zabiegano i uzyskano honorowy patronat kujawsko-pomorskiego Kuratora Oświaty w Bydgoszczy nad

prowadzonym projektem badawczym. Następnie zorganizowano 6 listopada 2009 roku spotkanie z dyrektorami wylosowanych szkół z udziałem pani kurator oświaty województwa kujawsko-pomorskiego, podczas którego przedstawiono cel badań oraz zachęcono dyrektorów placówek do udziału i zaangażowania się w projekt badawczy.

Zaplanowane badania ankietowe przeprowadzono w warunkach audytoryjnych w czterech sesjach, które zorganizowano na przełomie dwóch tygodni miesiąca listopada 2009 roku. Grupy badanych liczyły od 100 do 150 osób w każdej.

W projekcie, jak już wspomniano, zastosowano mieszane podejście do analizy danych (*mixed method*), które łączy analizę ilościową i jakościową. W związku z powyższym zaplanowano i przeprowadzono badania w dwóch etapach. Pierwszy etap obejmował zebranie danych od 516 nauczycieli do opisu przekonań i osobistych teorii edukacyjnych w odniesieniu do dyscypliny i kierowania klasą (zastosowana metoda – sondaż diagnostyczny). Badania w tej części przeprowadzane były w okresie od 10 do 23 listopada 2009 roku. Drugi etap badań pozwolił na rozpoznanie stosowanych przez nauczycieli zindywidualizowanych strategii dyscypliny (zastosowana metoda – badanie w działaniu). Wyłonionych w nim zostało, spośród wspomnianej grupy (pierwszy etap – 516 osób), 10 nauczycieli borykających się z trudnościami w utrzymaniu dyscypliny w klasie szkolnej i/lub takich, którzy wyrazili chęć udziału w badaniu w działaniu.

Badanie tego procesu nastąpiło przy wykorzystaniu obserwacji uczestniczącej (szczątkowo) i wywiadu. Dwóch badaczy-praktyków wyraziło potrzebę udzielenia wywiadu nie w murach macierzystej szkoły, dwóch z nich – w pokoju nauczycielskim, jedna z nauczycielek-badaczek (zgodnie ze swoją sugestią) – w gabinecie dyrektora szkoły, z dwoma nauczycielami osoba przeprowadzająca wywiad spotkała się w specjalnym pokoju rozmów, którym dysponowały placówki, w dwóch przypadkach rozmowa ta odbyła się w klasie szkolnej po skończonych lekcjach, a jedna z nauczycielek zaprosiła osobę prowadzącą wywiad do swojego domu.

ROZDZIAŁ PIĄTY

Przekonania i osobiste teorie edukacyjne nauczycieli na temat dyscypliny w klasie szkolnej – stan z badań

5.1. Nauczyciele o dyscyplinie (na podstawie analizy odpowiedzi na pytania ankiety)

Analiza zgromadzonego materiału o charakterze ilościowym ukazuje dużą zgodność odpowiedzi respondentów na stawiane pytania. Odnosząc się do wyników badań B.D. Gołębnik (2009) dotyczących przekonań nauczycieli na temat uczenia się, można w podobny sposób stwierdzić, że zebrane odpowiedzi charakteryzuje:

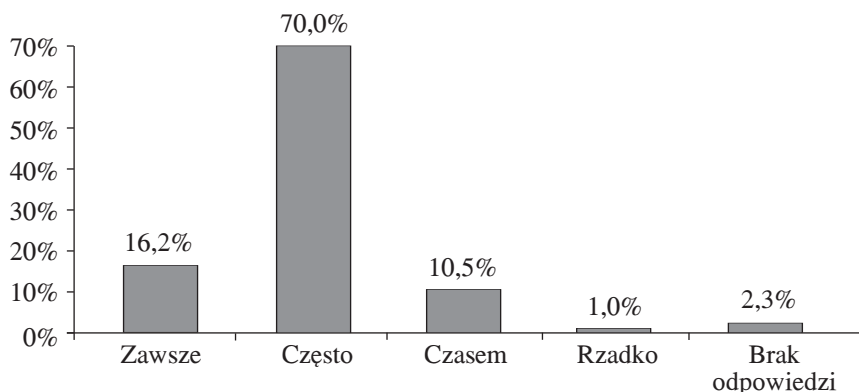
- dość wysoka liczba „prawidłowych” z punktu widzenia zmiany filozofii kształcenia (odchodzenia od kontroli ze strony nauczyciela w kierunku samokontroli ucznia) odpowiedzi;
- wysoki stopień ich zgodności tak zewnętrznej, jak wewnętrznej (w obrębie pojedynczej ankiety).

Tak trafne i zgodne wyniki, zebrane za pomocą zastosowanego w badaniach narzędzia, pozwalają odkryć zjawisko względnej jednorodności nauczycielskich przekonań dotyczących dyscypliny na wszystkich badanych szczeblach edukacji. Warto zatem prześledzić poszczególne wypowiedzi badanych w tym zakresie.

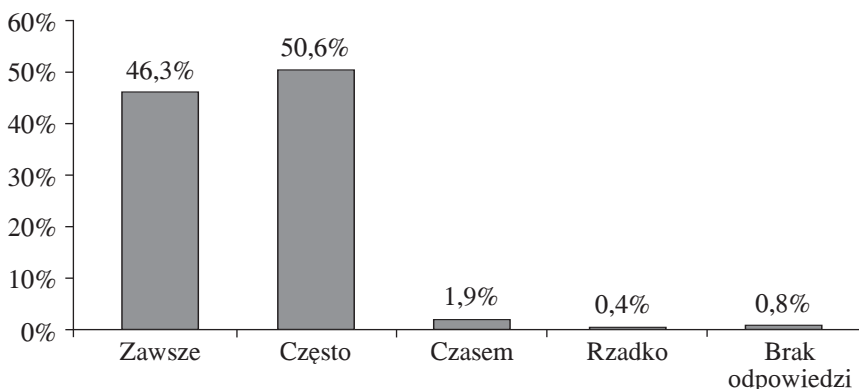
5.1.1. W kierunku dyscypliny w klasie szkolnej

Przekonania nauczycieli na temat stopnia zaangażowania uczniów w to, co dzieje się w klasie wydają się jednoznacznie wskazywać na znaczny jego poziom. Analiza rozkładu wypowiedzi badanych odnośnie do tej kwestii (wykres 1-3) wskazuje w odczuciu nauczycieli, iż uczniowie bardzo często (70%) zobowiązują się do działania podczas lekcji, a jeszcze częściej lub zawsze (94,8%) uczestniczą w proponowanych przez nauczyciela aktywnościach. W badanej grupie nieco częściej nauczyciele gimnazjum wyrażali swoje przekonanie na temat uczestnictwa uczniów w proponowanych przez nich aktywnościach. Badani nauczyciele w swoich przekonaniach deklarują, że uczniowie w 98,8% są zaangażowani w to, co dzieje się w klasie poprzez włączanie się w realizację wytyczonych celów (59,3%)

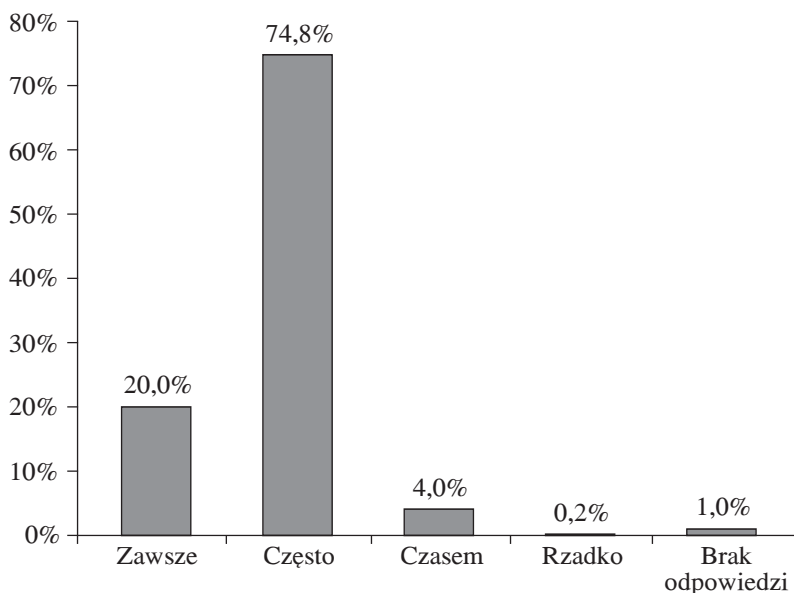
i uczestnictwo w aktywnościach (48,4%). Połowa badanych (50,6%) przekonana jest o tym, iż często lub zawsze (46,3%) zachęca swoich uczniów do zaangażowania. Deklarują to częściej kobiety-nauczycielki niż badani mężczyźni-nauczyciele. Istotnym faktem wydają się wskazania nauczycieli na kwestię dotyczącą źródeł zaangażowania uczniów w rozmaite zajęcia na lekcjach. Uważają oni, że ma być ono pobudzane (69,4%) przez samego nauczyciela lub dopasowany do potrzeb uczniów program nauczania (35,9%), a w znacznie mniejszym stopniu (20,0%) winno wypływać z samych uczniów. Istnieje bardzo słaba korelacja pomiędzy szczeblem kształcenia a przekonaniem nauczycieli o źródle zaangażowania uczniów. Otóż raczej nauczyciele techników i zasadniczych szkół zawodowych uważają, że zaangażowanie uczniów powinno być pobudzane przez dopasowany do ich potrzeb program nauczania. Nie wykazano istotnego statystycznie związku pomiędzy prezentowanymi wynikami a stopniem awansu zawodowego, na którym znajdują się badani nauczyciele.



Wykres 1. Przekonania nauczycieli na temat stopnia zobowiązania się uczniów do działania
Źródło: badania własne



Wykres 2. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na temat zachęcania uczniów do zaangażowania
Źródło: badania własne



Wykres 3. Przekonania nauczycieli na temat stopnia uczestnictwa uczniów w proponowanych aktywnościach

Źródło: badania własne

Dla potrzeb analizy statystycznej wyników badań do pytań, w których użyto skali do szacowania częstotliwości, utworzono wskaźnik „stopnia zaangażowania uczniów”. Im większa wartość średnia, tym wyższe przekonanie nauczycieli o zaangażowaniu uczniów. Badani nauczyciele deklarują bardzo częsty, a więc wysoki stopień zaangażowania uczniów w to, co dzieje się w klasie.

Rozkład odpowiedzi dotyczących odpowiedniego zachowania się uczniów wykazuje, że za najbardziej odpowiednie zachowania uznałoby 57,8% nauczycieli: aktywną pracę, zaangażowanie i koncentrację uwagi, a 26,6% badanych – stosowanie się do przyjętych zasad i dyscyplinę za zachowania właściwe. Na trzecim miejscu uplasowało się kulturalne zachowanie wobec nauczycieli i rówieśników (wykres 4). Interesująca wydaje się grupa najniżej cenionych zachowań wybranych przez nauczycieli za odpowiednie, a są nimi: współpraca w grupie (8,1%), pomysłowość, inwencja twórcza i prezentowanie własnego zdania (9,3%) oraz zbliżone w wynikach sumienne wypełnianie obowiązków (12,2%), zainteresowanie (w rozumieniu chęci do nauki i ciekawości poznawczej) (15,1%), a także pomoc koleżeńska i empatia (15,9%). 73,6% nauczycieli potwierdziło, że często uczniowie, z którymi pracują podczas lekcji, zachowują się zgodnie z wyznaczonymi celami, ale już tylko 22,7% respondentów przekonanych jest o tym, że uczniowie zawsze pracują zgodnie z wyznaczonymi celami.

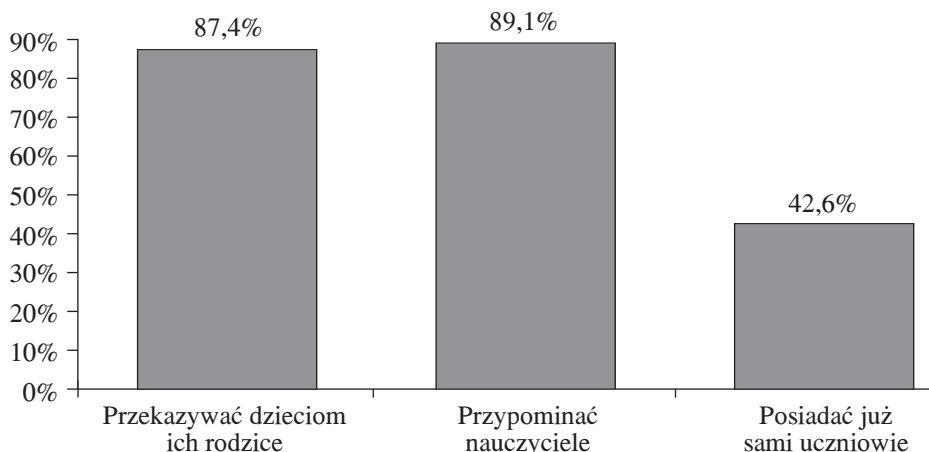


Wykres 4. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie o to, które zachowania uczniów uznaliby za odpowiednie

Źródło: badania własne

Jeśli chodzi o wymagania dotyczące stosowania kar za niewłaściwe zachowania uczniów, to badani nauczyciele raczej zgadzają się ze stwierdzeniem (47,9%), że uczniowie aprobowali karanie niedyscyplinowanych uczniów oraz traktowali kary jako coś nieodzownego i mającego zapobiegać złym zachowaniom. Jednocześnie prawie wszyscy respondenci (92,6%) są przekonani o tym, że to nauczyciel powinien ograniczać nieodpowiednie zachowania uczniów. Takie odpowiedzi nauczycieli świadczyć mogą o przyznawaniu przez nich niskiej wartości dla możliwości samokontroli zachowań przez uczniów i potwierdzają cały czas silnie zakorzenioną kierowniczą rolę nauczyciela. Rozkład odpowiedzi dotyczących tego, kto zdaniem badanych nauczycieli ma przekazywać uczniom informacje na temat tego, jakich zachowań się od nich oczekuje, przedstawia się następująco: aż 89,1% uważa, że powinni o tym przypominać nauczyciele, a jednocześnie nie zdejmują oni z rodziców obowiązku przekazywania dzieciom tych informacji (87,4%) (patrz wykres 5). Nauczyciele przedmiotów humanistycznych wyrazili w 100% opinię, iż to po stronie rodziców leży przekazywanie informacji na temat oczekiwanych w szkole zachowań. Jednakże to nauczyciele pracujący w gimnazjach najczęściej uważają, że uczniowie powinni już tę wiedzę posiadać (48,2%). Nie zauważono istotnych statystycznie związków pomiędzy przekona-

niami nauczycieli odnoszącymi się do odpowiedniego zachowania się uczniów a szczeblem kształcenia, na którym pracują badani i stopniem awansu zawodowego, który reprezentują.



Wykres 5. Rozkład odpowiedzi nauczycieli dotyczący tego, kto ma przekazywać uczniom informacje na temat zachowań, jakich oczekuje się od nich

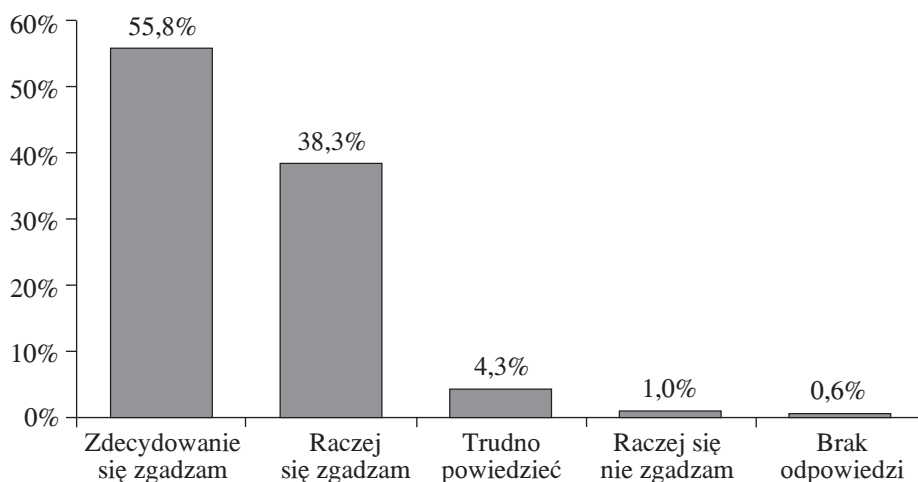
Źródło: badania własne

Tylko niespełna połowa ankietowanych (49,2%) często dostarcza swoim uczniom wzorców „odpowiednich” zachowań. Najczęściej robią to nauczyciele klas IV-VI, być może uznając ten fakt za konieczny po przejściu dzieci z etapu wczesnoszkolnego, charakteryzującego się tym, iż zajęcia prowadzone są przez jednego nauczyciela, do którego prezentowanych zapewne nieustannie wzorców zdążyli przywyknąć już uczniowie. Można przypuszczać, że przejście uczniów klas trzecich szkoły podstawowej na kolejny szczebel kształcenia, diametralnie odmienny w swej specyfice (nowi nauczyciele – wiele różnych wymagań i wzorców, podział na poszczególne przedmioty nauczania, oczekiwanie większej samodzielności od ucznia), staje się bodźcem motywującym nauczycieli w klasie czwartej do dostarczania takich wzorców. Zestawienie tego pytania z jednym z nielicznych pytań otwartych, a dotyczącym uznania i nazwania „nieodpowiednich” zachowań nauczycieli przez samych badanych, ujawnia przyznanie się (lub oskarżanie obserwowanych zachowań koleżanek i kolegów w profesji) do stosowania agresji słownej wobec uczniów, która przybiera postać dokuczania, wyśmiewania, poniżania i obrażania uczniów (54,8%), używania wulgaryzmów lub „niewłaściwego” słownictwa (17,1%), mówienia podniesionym głosem lub krzyku (18,6%) oraz zachowań niewerbalnych nazwanych przez samych badanych agresją fizyczną wobec uczniów (19,6%).

Odpowiedzi respondentów na pytania zawarte w kwestionariuszu, dotyczące stopnia wykazywania przez uczniów nastawienia zadaniowego, potwierdzają wysoką zgodność badanych na ten temat. Ten stan obrazuje 73,4% twierdzących de-

klaracji nauczycieli odnośnie do częstotliwości występowania takiego nastawienia u uczniów w czasie trwania lekcji przez nich prowadzonych. Nie wykazują one korelacji ani ze stopniem awansu zawodowego badanych nauczycieli, ani ze szczeblem kształcenia, na którym pracują. Czyniąc namysł nad tym, kiedy uczniowie są zmotywowani do podejmowania wszelkich aktywności związanych z wprowadzaniem na lekcjach zagadnieniami, czy też kiedy ich motywacja jest ukierunkowana na podejmowanie wysiłku edukacyjnego i co za tym idzie, kiedy ustępują problemy z dyscypliną, otrzymano następujące odpowiedzi. Otóż tylko 46,1%, a więc niespełna połowa respondentów jest przekonana, że może to nastąpić, gdy zaoferuje się uczniom takie zajęcia, które zaspokoją ich potrzeby. Nauczyciele na wszystkich szczeblach kształcenia raczej zgadzają się z tym stwierdzeniem w podobnym rozkładzie procentowym (klas I-III 41,33%; klas IV-VI 40,68%; gimnazjum 52,54%; liceum ogólnokształcącego 50%; technikum i zasadniczej szkoły zawodowej 42,36%). Fakt ten może niepokoić w kontekście prób podejmowania zmiany edukacyjnej w Polsce w kierunku szkoły dla ucznia, korzystania ze stylu negocyjnego czy zindywidualizowanego w zamian za odejście od transmisji wiedzy w postaci gotowych informacji i stylu kierowniczego. Respondenci wyrażają zdecydowane przekonanie dotyczące tego, że uczniowie często (70,7%) przejawiają oczekiwaną postawę wobec osoby nauczyciela i zadania. Jednym ze wskaźników są odpowiedzi badanych na temat nastawienia zadaniowego uczniów, które ujawnia się w reagowaniu na instrukcje nauczyciela, a te zdecydowana połowa badanych (64,3%) często stosuje w postaci na przykład udzielania wskazówek werbalnych.

Ze stwierdzeniem, iż „nauczyciel ma prawo do ustanawiania w klasie takich reguł, które tworzą optymalne warunki do nauki”, zdecydowanie zgadza się 55,8% respondentów i raczej zgadza się 38,3% badanych osób (wykres 6).



Wykres 6. Przekonania nauczycieli na temat tego, czy nauczyciel ma prawo do ustanawiania w klasie takich reguł tworzących optymalne warunki do nauki

Źródło: badania własne

Zarządzanie sytuacjami edukacyjnymi przez badanych nauczycieli dzieje się głównie poprzez używanie asertywnych instrukcji werbalnych, z których korzysta znakomita większość ankietowanych, to jest 94% i przekonana jest ona o tym, że robi to raczej (65%) lub na pewno (40,5%) w zdecydowany i pewny siebie sposób, nawiązując kontakt wzrokowy z uczniem (88,4%). Odpowiednie zachowania uczniów wspierane są zawsze (47,9%) lub często (48,4%) przez nauczycieli m.in. dzięki sprzyjającej temu organizacji przestrzeni – „układ ławek w klasie, w której odbywają się zajęcia umożliwia swobodny i szybki dostęp do każdego ucznia” – tak twierdzi 79,7% poddanych badaniu. Nauczyciele zawsze (44%) lub często (39,1%), wraz z uczniami, ustalają granice i normy zachowania. Odpowiedzi respondentów na ten temat są bardzo zbliżone na wszystkich szczeblach kształcenia. Deklarują, że (twierdzi tak 46,9% respondentów) poświęcają czas na wyjaśnienie obowiązujących w klasie reguł i tylko ponad połowa nauczycieli klas IV-VI robi to częściej niż inni. 62,8% badanych deklaruje, iż w różnych sytuacjach tak dydaktycznych, jak wychowawczych postępują dyplomatycznie i pomimo pojawiających się niekiedy zachowań uczniów, które wyprowadzają nauczycieli z równowagi, potrafią prawie wszyscy (90,1%) panować nad sobą i swoimi emocjami. Przekonania odnoszące się do dyplomatycznego postępowania wobec uczniów deklarują prawie wszyscy nauczyciele, ale prawie połowa, czyli 40,5%, kiedy obserwuje sytuacje, w których uczeń zaniedbuje się w nauce i wyglądzie zewnętrznym, pyta o to, co się z nim dzieje, czyniąc to na forum klasy w trakcie lekcji. Zdecydowana większość badanych nauczycieli, bo aż 73,3% deklaruje szczerą w stosunku do swoich uczniów i na odpowiedzi te nie mają większego wpływu takie zmienne, jak: płeć, wiek, staż pracy, stopień awansu zawodowego, szczebel kształcenia czy nauczany przedmiot.

Badania nad kierowaniem klasą wskazują, że kluczem do sukcesu nie jest to, co nauczyciele robią po niewłaściwym zachowaniu, ale to, co robią, aby uniknąć takiego zachowania i nie dopuścić do jego pojawienia się (Kounin, 1970; Brophy, Evertson, 1976; za: Dembo, 1997). Różnica pomiędzy skutecznym i nieskutecznym kierującym polega na umiejętności planowania i przygotowywania nauczania oraz technik kierowania grupą stosowanych w celu uniknięcia nieuwagi i znużenia. Na pytanie o częstotliwość wykorzystywania w pracy dydaktyczno-wychowawczej ankietowanych pracy wielopoziomowej swoje opinie badani wyrazili na dwóch zarysowanych poziomach: często stosuje ją 42,9% i czasem – 39,7%. Częste korzystanie z pracy w zespołach/grupach deklaruje 58,3% nauczycieli, czasami z tej metody korzysta 31,2% poddanych badaniu. Zainteresowanie organizowaniem uczenia się we współpracy maleje wraz z wiekiem. Metodę tę preferują nauczyciele do lat 30 (63,04%). Wraz z wiekiem maleje procent tych, którzy korzystają z pracy w małych grupach, by w przedziale powyżej 50. roku życia spaść o całe 20%. Nauczyciele młodzi stażem i doświadczeniem w zawodzie, czyli z grupy do 10 lat pracy również nie organizują zbyt często pracy ze-

społowej uczniów. Dyskusja klasowa jako kolejny z modeli nauczania-uczenia się najczęściej pojawia się w gimnazjum oraz liceum i nieco częściej deklarują korzystanie z niej kobiety (62,03%) niż mężczyźni (54,72%).

5.1.2. Szczebel kształcenia a przekonania nauczycieli na temat dyscypliny

W jaki sposób szczebel kształcenia, na którym pracują badani nauczyciele, różnicuje ich przekonania odnośnie do dyscypliny i kierowania klasą szkolną obrazują stwierdzenia i pytania kwestionariusza będące wskaźnikami tej zmiennej, a także wcześniej zarysowane interpretacje. Największa część odpowiedzi twierdzących na pytanie dotyczące tego, na którym szczeblu kształcenia badani przyznaliby uczniom więcej autonomii przypadła na poziom szkoły średniej (49%) i okres studiów (63%), choć co budzi niepokój, aż 27,1% ankietowanych uznało, że zawsze kierowałyby się zasadą ograniczonego zaufania do uczniów. Zapewne, według badanych nauczycieli, większą swobodą można obdarzyć uczniów, którzy zbliżają się do cezury 18. roku życia i tych, którzy administracyjną dojrzałość już osiągnęli i mogą wylegitymować się dowodem osobistym. Podążając tym śladem, to etap rozwojowy predestynuje do przyzwolenia dorosłych na autonomię nastolatków, eksperymentowanie i uczenie się na własnych błędach. Społeczna zgoda, na co zwraca uwagę Beata Ziółkowska (2005, s. 421-422),

(...) na eksplorację, kreatywność, samodzielność młodzieży jest niezwykle cenna i konieczna w szukaniu odpowiedzi na pytania o to, kim jestem i ku czemu zmierzam, a jednocześnie wymusza przewidywanie konsekwencji swoich działań, branie odpowiedzialności za wybrane rozstrzygnięcia oraz sprzyja budowaniu struktury celów uwzględniającej nie tylko własne, ale i społeczne dobro; nie tylko chwilę obecną, ale i przyszłość.

Nauczyciele klas I-III przyznaliby więcej autonomii uczniom klas IV-VI i gimnazjalistom; nauczyciele pracujący w gimnazjum skłonni są bardziej do autonomii w klasach najmłodszych i klasach IV-VI; nauczyciele liceów ogólnokształcących, techników i zasadniczych szkół zawodowych daliby znaczną autonomię uczniom szkół podstawowych i gimnazjów. Tak więc badani daliby więcej marginesu niezależności wszystkim innym uczniom, tylko nie tym, z którymi mają aktualnie do czynienia.

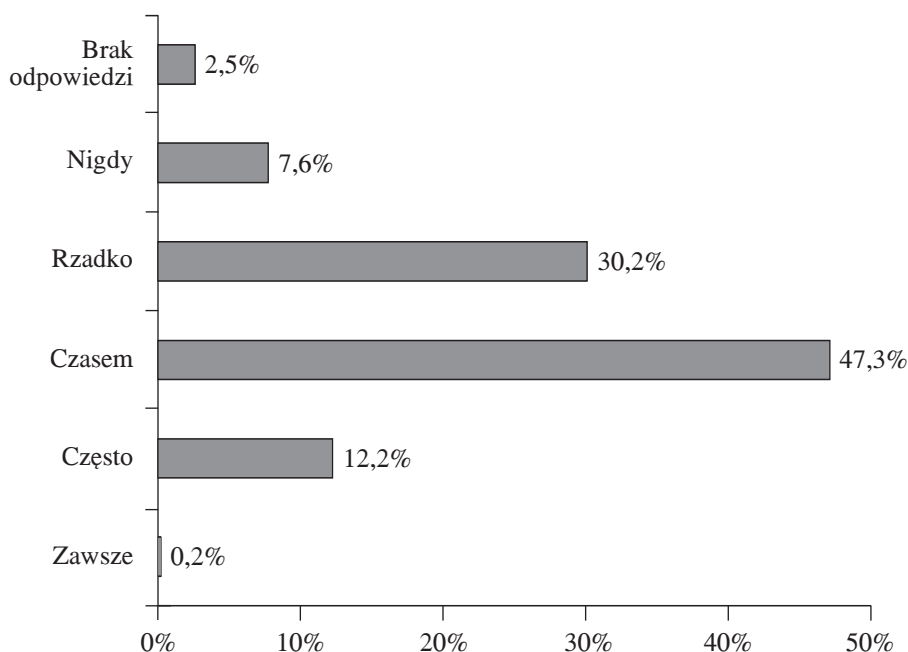
Z powyższym pytaniem wiąże się stwierdzenie o zwiększającej się roli ucznia na kolejnych szczeblach kształcenia i choć z tą tezą zgadzają się badani w swej większości (80,8%), to w innym miejscu znaczna część nauczycieli (76,2%) reprezentujących wszystkie poziomy kształcenia (w zbliżonym zakresie pomiędzy 59 a 65%) informuje, że uczniowie muszą się po prostu dostosować do roli, którą definiuje nauczyciel. Te wypowiedzi respondentów pokazują wyraźny rozdźwięk pomiędzy przekonaniami nauczycieli a praktykami edukacyjnymi, które mogą być ilustracją zjawiska „starej”, lecz nadal funkcjonującej w polskiej rzeczywistości edukacyjnej kultury szkoły.

5.1.3. Przekonania *versus* deklarowane praktyki współczesnych nauczycieli związane z utrzymaniem dyscypliny

Przeprowadzone badania kwestionariuszowe ujawniły rozdźwięk pomiędzy **przekonaniami a wiedzą praktyczną polskich nauczycieli** obecną w codziennej pracy [por. wyniki badań D.B. Gołębnik (2009)]. Okazało się, że niezależnie od stopnia kształcenia, na którym pracują respondenci, rodzaju szkoły, wieku badanych, stażu pracy czy nauczanego przedmiotu „czują” oni kierunek zmiany dokonującej się lub lepiej, dokonywanej odgórnie (gdzieś, ktoś, na uniwersytecie, w innych krajach..., ale nie u nas w szkole) w kulturze szkoły. Skomplikowany wewnętrzny świat edukacji, a właściwie tylko jej wycinek poddany badaniu, ujawnia kilka sprzeczności pomiędzy obrazem przekonań związanych z utrzymaniem dyscypliny a deklarowanymi działaniami nauczycieli.

Równo 70% badanych nauczycieli wyraża przekonanie, że uczniowie podczas prowadzonych przez nich lekcji zobowiązują się do działania, ale w pytaniu o konkretne praktyki (w jaki sposób uczniowie angażują się podczas Pani/Pana lekcji w to, co dzieje się w klasie: zobowiązują się do działania/włączają się w realizację wytyczonych celów/uczestniczą w aktywnościach?) tylko 14,3% twierdzi tak samo.

Prawie wszyscy nauczyciele (98,8%) uważają, że uczniowie z klas, w których nauczają, są zaangażowani w to, co dzieje się w klasie, ale ma to miejsce, gdy często (50,6%) lub zawsze (46,3%) są zachęceni przez nauczyciela. Poprzez te deklaracje ujawnia się silnie zakorzeniona we współczesnej polskiej szkole dyrektywna rola nauczyciela i dominujący w niej model podający oraz ciągle pobudzanie zaangażowania uczniów ze strony nauczyciela. W związku z przekonaniem nauczyciela o nieodzowności nieustannego bodźcowania ucznia rzadko obserwować można tworzenie przez nich sytuacji implikujących uczniowską samodzielność. Zdaniem 59,3% nauczycieli, uczniowie angażują się w aktywności, włączając się w realizację wytyczonych celów, a 48,4% badanych twierdzi, że uczniowie uczestniczą w aktywnościach. Ankietowani uważają, że to zaangażowanie powinno być pobudzone przez nauczyciela (69%) i dopasowany do potrzeb uczniów program nauczania (35%), a nie wypływać z samych uczniów (20,2%). Można zatem odczytać te odpowiedzi jako sytuację, w której nauczyciele przyjmują za normę fakt, że uczeń nie musi być prawdziwie zaangażowany z powodu własnego zainteresowania i nie ma potrzeby, ażeby takie sytuacje inicjować w procesie nauczania-uczenia się, bo panujący stereotyp wyznacza działanie nauczyciela, blokując tym samym naturalne potrzeby/zdolności uczniów do współdziałania i współzaangażowania. Potwierdzenie tej sytuacji można znaleźć w odpowiedziach badanych na inne pytanie ujawniające częstotliwość dawania uczniom możliwości współdecydowania o tym, czego mają się uczyć (wykres 7).



Wykres 7. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na temat częstotliwości dopuszczania uczniów do współdecydowania o tym, czego mają się uczyć

Źródło: badania własne

Uczniowie w badanych placówkach nie mają raczej szansy na udział w podejmowaniu decyzji dotyczących treści nauczania, ponieważ najczęściej (w 76,2%) to „nauczyciel określa zadania dla uczniów i związane z nimi wymagania, a uczniowie muszą się po prostu dostosować do roli, którą on zdefiniował”, choć nauczyciel „ciągle stara się dopasować zadania do umiejętności uczniów” (tak twierdzi ponad połowa respondentów).

Dowodem na taki sposób organizowania procesu nauczania-uczenia się są odpowiedzi badanych dotyczące tego, kiedy uczniowie zachowują się stosownie do sytuacji i zadania oraz spełniają wymagane warunki – otóż wtedy, gdy „wiedzą, jakie są konsekwencje za złamanie zasad”, kiedy „lekcję obserwuje ktoś z zewnątrz (np. dyrektor placówki lub rodzice)” oraz kiedy „uczniowie oczekują obiecanej nagrody”. Zdaniem nauczycieli, najrzadziej motywuje uczniów do działania „interesujące zadanie”, „zadanie lub sytuacja, które są osobiście ważne dla uczniów” lub „zadanie znajdujące odniesienie i zastosowanie w życiu codziennym”. Ankietowani, deklarując dialogowy charakter nauczania, jednocześnie działają za pomocą behawioralnych wzmocnień, które wymuszają na uczniach określone zachowania uznane za „odpowiednie”.

Z jednej strony 71,5% ankietowanych deklaruje, iż często stosuje w praktyce pochwały, a gdy zapytać ich, jakiego rodzaju pochwał używają wobec uczniów,

to przyznają, że rzadko chwalą uczniów, ponieważ nauka to ich (uczniów) obowiązek i nie ma co robić z tego wielkiej sprawy, a zmotywowany uczeń nie potrzebuje do działania specjalnej zachęty. Przy czym tylko czasami (37,4%) lub sporadycznie (28,3%) badani korzystają z takich pochwał, jak pozytywne uwagi do dzienniczka ucznia lub telefony do rodziców. Najczęściej są to nauczyciele reprezentujący płęć żeńską, pomiędzy 31. a 50. rokiem życia, głównie kontraktowi i mianowani, nauczający przedmiotów zawodowych i ścisłych. Wśród wypowiedzi na temat tego, jakie nagrody praktykują nauczyciele, zdarzały się i takie: „nie ma takiej potrzeby, oni na co dzień po prostu pracują” albo „przy jednej godzinie w tygodniu swojego przedmiotu nie mogę sobie pozwolić na luki w materiale”. W konfrontacji do tych nielicznych stoi zgodnie deklarowane przez 85,4% badanych nauczycieli przekonanie o tym, że „jeśli nauczyciel zastosuje pożądane wzmocnienia, uczniowie nie tylko osiągną lepsze wyniki w nauce, ale będą wyżej cenić to, co dzieje się w klasie”. Niestety, często niepożądane zachowania utrzymują się, ponieważ bywają wzmacniane przez nauczycieli pozytywnie. Taktyką, którą stosują nauczyciele, kiedy uczniowie zachowują się nieodpowiednio, jest zwracanie na nich w jakichś sposób uwagi – zawstydzając lub karcąc. Chcą, by uczniowie zaprzestali zachowywać się źle. Jednak w konsekwencji pojawia się jeszcze gorsze zachowanie.

Widoczna tu perspektywa ujawnia monologowy charakter nauczania jeszcze bardziej, gdy zapytać ankietowanych o to, kiedy najłatwiej udaje im się zachęcić uczniów do działania. Otóż rysują się dwie skrajne średnie odpowiedzi: najłatwiej – stosując groźbę kary lub konsekwencji i najtrudniej – za pomocą zainteresowania ucznia zadaniem¹¹.

W zarysowanym kontekście warto przytoczyć fragment z książki D. Klus-Stańskiej (2002, s. 190) dotyczący ograniczania znaczeń konstruowanych w szkole tak w ich zakresie, jak treści:

(...) nie są dopuszczane na lekcję znaczenia nieprzewidziane programem, nawet jeśli są one z różnych względów ważne dla uczestników procesu kształcenia. Upublicznienie treści znaczeń polega na nadawaniu im specyficznego szkolnego sensu, który traktowany jest jako obowiązujący nawet wówczas, gdy jest sprzeczny z potocznym doświadczeniem uczniów (i nauczycieli).

Badanym nauczycielom brakuje pewności w odpowiedzi na pytanie, czy „zmuszanie uczniów do zdobywania wiedzy lub zapamiętywania informacji, które nie mają dla nich żadnej wartości w rzeczywistym świecie, jest słuszne”. 30% badanych trudno jest na to pytanie jednoznacznie odpowiedzieć, a 27,1% z nich raczej się nie zgadza z tą obnażającą trudną rzeczywistość tezą.

¹¹ Por. D. Klus-Stańska (2002).

Badani jednoznacznie (98,8%) wyrażają przekonanie, że nauczyciel powinien sprawować kontrolę w klasie, choć z drugiej strony trudno im jednoznacznie zadeklarować się, czy „uczniowie lubią przebywać w klasie, w której nauczyciel ściśle kontroluje ich zachowania” zapewne dlatego, gdyż zauważają (50,2%), że uczniowie sami „dążą do kontrolowania rozmaitych sytuacji, w których się znajdują i nie chcą nad sobą niczyjej władzy”.

W szkole średniej i gimnazjum nauczyciele są przekonani, że częściej zachęcają uczniów do dyskusji na temat jakości pracy, którą chcą wykonać i ram czasowych, które chcą sobie narzucić. Najczęściej robią to jednak nauczyciele przedmiotów zawodowych (49,2%). Czyżby bliskość i związek tych przedmiotów z rzeczywistością pozaedukacyjną implikowały taki rodzaj zachowań?

Ustalanie reguł obowiązujących w klasie to ważna kwestia mająca wpływ na późniejsze całoroczne lub nawet kilkuletnie stosunki panujące podczas zajęć lekcyjnych na danym szczeblu kształcenia czy określonym przedmiocie, ułatwiająca wzajemne komunikowanie się, regulująca stosunki panujące w klasie i zapewniająca bezpieczne funkcjonowanie w określonych ramach. Na pytanie skierowane do badanych, czy poświęcają oni czas na wyjaśnianie reguł obowiązujących w klasie aż 82,4% z nich deklaruje, że tak postępuje, jednak najczęściej przeznaczają na te czynności jedną (45%) lub dwie (21,3%) godziny na początku roku szkolnego. Potwierdzają to obserwacje czynione w szkole przy innych okazjach, a dotyczące na przykład „ogłaszania” kontraktu klasowego, który staje się zbiorem reguł i zasad obowiązujących tylko uczniów, a traktowany jest jako akt jednorazowy (być może ze względu na panującą „modę/trend” na umowy klasowe), do którego wracać nie warto, bo i po co, skoro raz się już coś ustaliło. Czas rozpoczęcia roku szkolnego sprzyjać może uzgadnianiu ram zachowania, które uważać się będzie za odpowiednie i akceptowane w wielu sytuacjach, jednak monitorowanie codzienności szkolnej pokazuje, że jest to czas poświęcany albo na integrację, albo na wspomnienia wakacyjne i właśnie w niewielkiej mierze oraz jednorazowo na wspólne ustalanie zasad. Niekiedy przekazywane są one zdawkowo lub nie wskazuje się i nie dyskutuje zachowań oczekiwanych, pożądaných. Ustanawianie obowiązujących w klasie reguł stanowi podstawową formę prewencji, a więc zapobiegania niewłaściwym zachowaniom. Przywiązywanie wagi do minimalizowania ryzyka wystąpienia zachowań niepożądanych pozwala uniknąć wielu trudności, których doświadczają nauczyciele w swojej pracy. Problemy z dyscypliną, kiedy już wystąpią, wskazuje Edwards (2006, s. 350), mają tendencję do nasilania się.

Rozmowy uczniów podczas lekcji, problemy z koncentracją uwagi i przeszkadzanie innym to według badanych nauczycieli najczęściej występujące na prowadzonych przez nich lekcjach zachowania niepożądane. W jaki sposób są one przez nauczycieli korygowane? Prawie połowa nauczycieli przywołuje ucznia do porządku, zwracając mu parokrotnie uwagę, 38,6% pomaga uczniowi rozpo-

znać nieakceptowane zachowanie, 35,3% badanych prosi ucznia, ażeby rozpoznał swoje zachowanie, a 26,4% pytanym nauczycieli wstawia uwagę do zeszytu korespondencji lub dziennika. Rozkład odpowiedzi, które podają ankietowani, pokazuje najczęściej stosowane przez nauczycieli strategie radzenia sobie z zachowaniami niepożądanymi uczniów pojawiającymi się na prowadzonych lekcjach. Jeśli jednak nauczyciele przekonani są o tym, że podczas zajęć uczniowie zachowują się odpowiednio, wykazują nastawienie zadaniowe i są zaangażowani w to, co dzieje się w klasie (o czym była mowa wcześniej), mogłoby to oznaczać, że w tym rozumieniu w klasach tych panuje dyscyplina. Przy czym kiedy w innym miejscu spytać nauczycieli, „czy aktualny stan dyscypliny podczas prowadzonych przez Panią/Pana lekcji spełnia Pani/Pana oczekiwania”, to aż 59,1% ankietowanych twierdzi, że tak jest tylko w części.

Opisany rozdzwięk pomiędzy deklarowanymi przekonaniem, jakie prezentują badani w tym projekcie, a praktykami edukacyjnymi nauczycieli odnaleźć można również w badaniach B.D. Gołębnik (2009) dotyczących przekonań nauczycieli odnośnie do uczenia się oraz w raporcie TALIS (2010) z Międzynarodowego Badania Nauczania i Uczenia się OECD odnoszącym się także do przekonań nauczycieli na temat nauczania i uczenia się. Ten ostatni wyodrębnia (http://www.ibe.edu.pl/images/raport_talis.pdf, s. 27-29) dwa przeciwstawne zestawy przekonań na temat nauczania: przekonanie o bezpośrednim przekazie wiedzy (*direct transmission beliefs*) oraz przekonanie konstruktywistyczne (*constructivist beliefs*). Przekonanie o bezpośrednim przekazie wiedzy zakłada według autorów analizowanego raportu, że zadaniem nauczyciela jest: jasne i dobrze ustrukturyzowane przekazywanie konkretnej wiedzy, podawanie poprawnego rozwiązania, stawianie uczniów przed jasno sformułowanymi, dającymi się rozwiązać problemami oraz zapewnianie spokoju i skupienia w klasie. Natomiast w perspektywie konstruktywistycznej traktuje się uczniów jako aktywnych uczestników procesu nauczania. Rolą nauczyciela jest wspieranie indywidualnej nauki ucznia, pozwalanie mu na znalezienie własnego rozwiązania problemu, uwzględnianie preferencji ucznia w wyborze metod stosowanych na lekcji. Nacisk kładziony jest w większym stopniu na proces rozumowania niż na nabywanie konkretnej wiedzy. Przekonania konstruktywistyczne są dość powszechne u polskich nauczycieli i znajdują się one mniej więcej pośrodku skali. Jednak praktyki edukacyjne ukazują najczęściej podejmowane przez polskich nauczycieli czynności, takie jak: jasne określanie celów lekcji, podsumowywanie poprzednich lekcji, sprawdzanie pracy domowej czy zeszytów, zadawanie pytań, czy dana treść została zrozumiana (częściej niż orientacja na ucznia i zaawansowane metody aktywizujące). Najrzadziej podejmowane są, według deklaracji nauczycieli, metody aktywizujące. Widoczny jest również tutaj wspomniany już rozdzwięk pomiędzy deklarowanymi przekonaniem a praktykami edukacyjnymi.

5.2. Autonomia i kontrola w ujawnianych praktykach edukacyjnych nauczycieli w świetle badań

W analizowanym projekcie badawczym ukierunkowanym na rozpoznanie przekonań i osobistych teorii edukacyjnych współczesnych nauczycieli odnoszących się do kwestii dyscyplinowania uczyniono namysł nad kwestią funkcjonowania i posługiwania się w szkole autonomią i przymusem.

Te dwa bieguny wychowania pojawiają się przy rozważaniu FEN, a więc namyśle nad tym, jaką wagę przywiązuje nauczyciel do autonomii uczniów, jaki nacisk kładzie na sprawowanie w klasie kontroli oraz w jaki sposób projektuje i widzi rolę ucznia w klasie.

Na podstawie wybranych pytań kwestionariusza zbudowano tzw. „poziom swobody i przymusu”. W ten sposób można było zaliczyć respondenta do grupy o przekonaniach zbliżonych do preferowania zapewnienia uczniom autonomii i do grupy przeświadczonej o potrzebie kontroli działań i zachowań uczniów. Wyniki odsłaniające wiedzę praktyczną badanych nauczycieli wskazują średnio na nieco ponad 50% ich osobistą skłonność do przyznawania pierwszeństwa autonomii w procesie kształcenia.

Znaczący w tej mierze okazał się nauczany przedmiot. Otóż nauczyciele przedmiotów ścisłych uzyskali istotnie statystycznie niższe wartości w porównaniu z nauczycielami innych przedmiotów. Należy się zastanowić, czy tzw. „umysły ścisłe”, którymi nazywani są nauczyciele fizyki, matematyki czy chemii, przywykłe do porządkowania, logiki czy wynikania preferują większe kontrolowanie sytuacji i w związku z tym większą ich przewidywalność?

„Większa liczba reguł i ich surowość wpływają na pozytywne zachowania uczniów” – zbliżona liczba badanych nie zgadza się z tym stwierdzeniem i nie ma zdania na ten temat, a 22,3% respondentów zgadza się z nim. Podobnie sytuacja przedstawia się, gdy respondenci proszeni są o ustosunkowanie się do stwierdzenia dotyczącego zmuszania uczniów do zdobywania bezwartościowych informacji – aż 30% badanych trudno powiedzieć, czy tak jest rzeczywiście. Odpowiedzi te wskazują na rozdarcie badanych nauczycieli pomiędzy postawą wspierającą uczniów w osiąganiu większej autonomii a deklarowanymi dyrektywnymi zachowaniami badanych.

Pomiędzy pomaganiem uczniom w uczeniu się odpowiedzialności i samodzielności w kierowaniu własnym postępowaniem, zarówno jeśli chodzi o dyscyplinę, jak i o program nauczania, a tym, że cały czas łatwiej rozwiązywać istniejące problemy, niż im zapobiegać, łatwiej nakazywać i straszyć, niż nagradzać i chwalić. Przeżywanie wewnętrznego konfliktu powoduje trud, z jakim przychodzi im teraz opowiedzenie się za swoim stanowiskiem, za tym, co zgodne jest z ich sumieniem i wyznawanymi wartościami oraz podążanie w tym kierunku.

71,7% badanych deklaruje identyfikację ze stwierdzeniem: „uczeń powinien mieć jak najwięcej okazji do wyrażania niezależnych poglądów”, ale tylko czasem lub rzadko nauczyciele dopuszczają uczniów do współdecydowania o tym, czego mają się uczyć. Widoczny staje się w tym zestawieniu pozór autonomii i ukryta „walka” o dominację i przywództwo nauczyciela, choć przecież badani nauczyciele twierdzą, że zawsze lub często, wspólnie w toku dyskusji z uczniami, ustalają cele nauczania, reguły postępowania, klasowe działania, zobowiązania i konsekwencje.

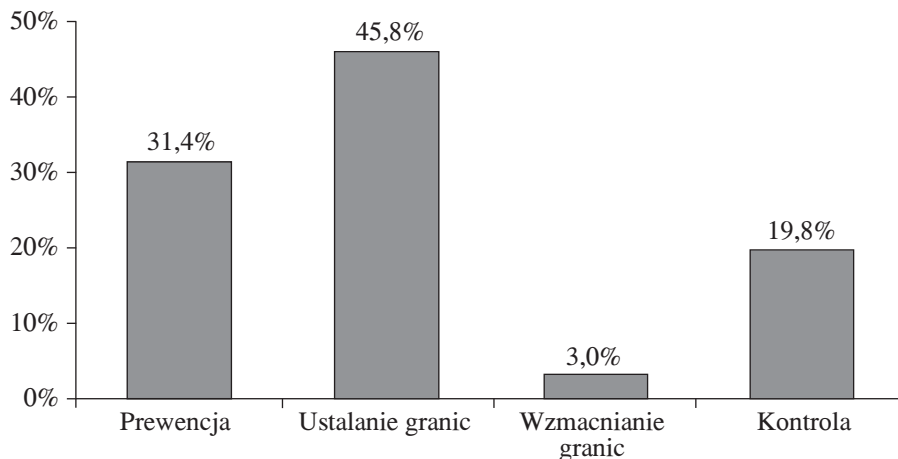
„Rola ucznia powinna być coraz większa na kolejnych szczeblach kształcenia” – tak sądzi aż 80,8% (zdecydowanie zgadza się 44,4%, raczej zgadza się 36,4%) badanych, a najwięcej autonomii należy przyznać studentom (63%). Być może ankietowani uznali, że najbardziej samodzielni są już słuchacze wyższych uczelni. Pozostaje tylko pytanie, gdzie, w jaki sposób i kiedy zdążyli się do niej wdrożyć, bo na pewno nie na niższych szczeblach edukacyjnej drabiny. Zapytano również badanych współczesnych nauczycieli o to, jakich strategii używają najczęściej w celu dyscyplinowania uczniów. Najczęściej wymieniane przez nich to: komunikat słowny, upomnienie, używanie szeroko pojętej mowy ciała, zmiana tonu i natężenia głosu lub chwila ciszy i przyznanie kary (wszystkie najczęstsze odpowiedzi znalazły się na poziomie powyżej 20% – patrz wykres 8).



Wykres 8. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie o rodzaj strategii używanych w celu dyscyplinowania uczniów

Źródło: badania własne

Na podstawie analizy nazw strategii wymienianych przez badanych nauczycieli dokonano ich podziału na: **strategie związane z prewencją, ustalaniem granic, wzmocnieniem tych granic i kontrolą**¹² (wykres 9).



Wykres 9. Rozkład odpowiedzi na temat kategorii strategii interwencji używanych przez nauczycieli

Źródło: badania własne

Powyższy wykres pokazuje, z jakich strategii interwencji korzystają ankietowani lub z których korzystać nie chcą. Ta lista nie jest w żaden sposób zamknięta. Istnieje o wiele więcej strategii interwencyjnych, z których mogą korzystać nauczyciele. Jednak albo są oni ich nieświadomi, albo brakuje im doświadczenia w odpowiednim ich stosowaniu i dlatego z nich nie korzystają. Autorzy Selig i Arroyo (2006) dokonali podziału znanych i dostępnych strategii interwencji na cztery podstawowe kategorie, o których była mowa wcześniej. Kategorie te ułożone są według stopnia zakłócania przebiegu lekcji – od tych najmniej do najbardziej zakłócających działania w klasie.

Wykres 9 wskazuje na wykorzystywanie przez blisko połowę badanych nauczycieli strategii z grupy „ustalania granic”.

Używanie strategii ustalania granic jest konieczne wtedy, kiedy problemy z zachowaniem pojawiają się, pomimo wcześniejszego stosowania strategii prewencji. Wiele strategii w tej kategorii wymaga zmiany otoczenia ucznia i wymaga to co najmniej umiarkowanej ilości czasu poświęconego przez nauczyciela. Strategie te są odpowiednie dla uczniów, którzy mają wystarczającą kontrolę wewnętrzną – wspieraną przez nauczyciela – do poprawienia własnego zachowania (2006, s. 39).

¹² Wykorzystano podział zaproponowany przez autorów W.G. Seliga i A.A. Arroyo (2006).

Do strategii tych zaliczono następujące wymienione przez badanych: ogłaszanie/ćwiczenie zasad (odwołanie się do zasad); bezpośrednie komunikaty (komunikat słowny, upomnienie; zmiana tonu i natężenia głosu: wysoki – niski, ciszej – głośniejszy); ostrzeżenie przed karą (gwizdek, odliczanie); aktywne słuchanie (indywidualna rozmowa z uczniem).

Kolejną co do intensywności kategorią strategii interwencji stosowanych przez współczesnych badanych nauczycieli jest **prewencja**. Wykorzystywanie strategii z tej kategorii deklaruje aż 31,4% respondentów. Powinny one stanowić procedury operacyjne stosowane w większości dobrze zarządzanych klas. Wymagają one, jak wskazują wspomniani autorzy, trochę dodatkowego czasu poświęconego nauczaniu i minimalnej interwencji w niepożądane zachowanie. Strategie te są odpowiednie dla uczniów, których poziom kontroli wewnętrznej jest wystarczająco wysoki, by poprawić lub zapanować nad niepożądanym zachowaniem tylko przy minimalnej pomocy nauczyciela. Do tej grupy zaliczono: stosowanie zamkniętego stylu nauczania (wzbudzenie zainteresowania lekcją poprzez zmianę metody, tematu i motywowanie); zwiększanie bliskości fizycznej (podejście do ucznia, dotknięcie ucznia) oraz komunikacja niewerbalna mową ciała: gestykulacja (umówiony znak: palec na usta, puknięcie w biurko itp.), zmiana mimiki twarzy, sygnał wzrokowy (spojrzenie na ucznia), chwila ciszy, zawieszenie głosu, przerwa śródlekcyjna; używanie humoru do łagodzenia stresu (żart); zawiadomianie rodziców o zwrócenie uwagi lub troskę (kontakt z rodzicami).

Trzecią, ze względu na liczebność (19,8%) odpowiedzi, jest kategoria **kontroli**. Do tej m.in. kategorii zaliczyć można następujące strategie: przeniesienie w obrębie klasy (przesadzenie ucznia) i koordynacja interwencji zewnętrznej (informacja o kontakcie z wychowawcą, kontakt z wychowawcą, odesłanie ucznia do dyrektora, pedagoga, wychowawcy), a także odbieranie żetonów/punktów za złe zachowanie (przyznanie kary, wpisanie uwagi, przyznanie karnego punktu, przydzielenie dodatkowej pracy, zadania, odpytanie, kartkówka, ocena działań uczniów).

Strategie kontroli stosowane są, kiedy problemy z zachowaniem ucznia są częste, intensywne lub wysoko zakłócające. W takich przypadkach wymagana jest znaczna interwencja nauczyciela. Większość strategii proponowanych w tej kategorii wymaga ciągłego monitoringu ze strony dorosłych. Strategie te stosować można w stosunku do uczniów, którzy wykazują niski poziom lub nie wykazują wcale kontroli wewnętrznej potrzebnej do powstrzymania złego zachowania i korygowania swojego postępowania (2006, s. 57).

Ostatnią kategorią, którą stosuje tylko 3% badanych, jest „wzmacnianie granic”. Strategie wzmacniania granic, na co zwracają uwagę autorzy podręcznika (2006, s. 49), powinny znaleźć zastosowanie wtedy, gdy zachowanie ucznia dyktuje potrzebę wykorzystania umiarkowanej ilości dodatkowego czasu nauczania i uwagi. Strategie występujące w tej kategorii (a przywołano tylko jedną stosowaną przez

badanych, tj. nagrody symboliczne – przyznanie nagrody¹³) pociągają za sobą potrzebę zastosowania bezpośrednich instrukcji, tabel oraz innych wzmocnień dotyczących uprzednio zdefiniowanych zasad/reguł. Strategie te opierają się na przekonaniu, że sytuacja może ulec ocenie i poprawie, mimo że sam uczeń nie posiada wystarczającej kontroli wewnętrznej, by skorygować problem z pomocą nauczyciela.

Odpowiedzi badanych na pytanie o ich sposoby reakcji na powtarzające się niewłaściwe zachowania ucznia wskazują, że najliczniejsza grupa nauczycieli stosuje bezpośrednie werbalne komunikaty, następnie wykorzystywane są strategie prewencyjne oraz szeroki wachlarz strategii najbardziej interwencyjnych z kategorii sprawowania kontroli nad zachowaniami uczniów.

W obliczu wyraźnych deklaracji badanych, iż są zwolennikami znacznej autonomii w procesie kształcenia oraz nie ustają w staraniach, aby uczniowie mogli wyrażać ją w samodzielnych działaniach i sposobach myślenia, w sprzeczności stoi korzystanie przez blisko 20% z nich ze strategii silnie interwencyjnych i zakłócających tok lekcji, jakimi są strategie z kategorii „kontrola”, które zmuszają nauczyciela do nieustannego monitoringu zachowań uczniowskich. Badani twierdzą, że przekonani są o sprawowaniu nad klasą kontroli, na co zwraca uwagę aż 97,8% ankietowanych nauczycieli. Zresztą kontrolę ankietowani uznają za jeden ze swoich obowiązków (93,4%), a nawet powinność profesjonalną (98,8%), pomimo iż raczej (52,3%) i zdecydowanie (35,1%) zgadzają się ze stwierdzeniem, że uczniowie mogą nauczyć się kontrolować własne zachowania. Badani są przekonani także o tym, że „uczniowie już ze swojej natury buntują się, gdy inni próbują sprawować nad nimi kontrolę” (57%) i podejmują próby kontrolowania różnych sytuacji. Czy oznaczać to może, że uczniowie chcieliby być traktowani podmiotowo, poważnie i z należnym im szacunkiem? Czy chcieliby dysponować pewną swobodą podejmowania decyzji i nie czuć ciągłego nadzoru i kierowania ze strony nauczyciela? O to należałoby spytać już samych uczniów. Ale ankietowani nauczyciele również doskonale zdają sobie sprawę, że uczniowie niezupełnie lubią przebywać w klasie, w której ściśle kontroluje się ich zachowania (65,2%). Sami nauczyciele, jak ujawnili w badaniu, nie lubią być kontrolowani (85,7%)!

Jak piszą Wolfgang i Glickman (1980, za: Edwards, 2006, s. 52):

Nazbyt często nieświadomie postępujemy w sposób, który jest sprzeczny z naszymi własnymi przekonaniem. Jeśli w stosunku do dzieci nie będziemy zachowywać się zgodnie z wartościami i ideałami, w które sami wierzymy, znajdziemy się w sytuacji, w której będziemy działać w sposób nieskoordynowany z włas-

¹³ Potwierdzenie tych deklaracji widoczne jest w innych pytaniach ankiety dotyczących stosowania nagród i pochwał jako elementu motywującego uczniów do zaangażowania w aktywności związane z uczeniem się. Stanowią one wyspowo występujące zdarzenia w procesie kształcenia prowadzonym przez badaną populację o większym natężeniu w klasach młodszych, a uznawane na kolejnych szczeblach kształcenia za niepotrzebną fanaberię.

nym wnętrzem. (...) Zachowania naszych uczniów, jakich życzylibyśmy sobie, nie zmaterializują się, dopóki do osiągnięcia tego celu nie wybierzemy strategii najbardziej spójnych z naszymi przekonaniami.

Uczniowie mają tę niezwykłą umiejętność, że niezwykle szybko zauważają i „wyczuwają” pojawiającą się sprzeczność pomiędzy nauczycielskimi działaniami a tym, czego oczekują oni i wymagają od swoich podopiecznych. Nauczyciel pozostający w niezgodzie ze swoimi przekonaniami i nieświadomie próbujący dyscyplinować uczniów w sposób, który stoi w sprzeczności z jego własnymi poglądami, narażony jest na nieunikniony konflikt. Konflikt przede wszystkim wewnętrzny, ale też powodujący dezorientację uczniów, a co za tym idzie, niepożądane ich zachowania (Edwards, 2006, s. 40). Na jawiące się tu zagrożenie w postaci posłuszeństwa nauczyciela wobec władzy systemu, a nie odnoszenie się do własnych ram moralnych, wskazuje Maria Czerepaniak-Walczak (2008, s. 284):

Zadomowieni w dyscyplinie i uznający posłuszeństwo za cel oraz środek wychowania, nawet gdy mają świadomość, że niektóre metody mające umożliwić zaprowadzenie dyscypliny uwłaczają godności człowieka, podporządkowują się szkolnym rytuałom w tym zakresie. Zgodnie z tradycją i osobistym doświadczeniem w roli ucznia oraz podążającego ścieżką awansu zawodowego nauczyciela, sprawują władzę nad uczeniem się i rozwojem uczniów, posługując się formami przymusu i nadzoru.

Taki stan szkoły niesie za sobą niebezpieczeństwo dalszego zawołowanego uzależniania uczniów – przyszłych obywateli od władzy oraz oddala ich od kształtowania postaw refleksyjnych, które stanowią fundament społeczeństwa obywatelskiego.

5.3. Analiza wyników w kontekście teorii kierowania (model Jonesa, modyfikacja zachowania, dyscyplina asertywna)

W myśl założeń **modelu Jonesa** zapytano, podczas badania, nauczycieli o to, czy poświęcają w ogóle czas na wyjaśnienie reguł obowiązujących w klasie oraz jak wiele tego czasu rezerwują na zapoznanie uczniów z procedurami i zasadami dotyczącymi funkcjonowania w klasie. 82,4% respondentów deklaruje, że wyjaśnia uczniom reguły i zasady, ale już tylko 11,6% tej populacji rezerwuje na to do dwóch tygodni. Tę niewielką grupę stanowią najczęściej nauczyciele dyplomowani, pracujący powyżej 15 lat w zawodzie, w przedziale wiekowym od 41 do 50 lat. Frederic Jones (za: Edwards, 2006, s. 299) uważa, że „nauczyciele powinni poświęcić tyle czasu, ile potrzeba, aby uczniowie zrozumieli klasowe reguły”. Powołując się na badania Evertsona i Andersona (1979, za: Edwards, 2006), wskazuje, że nauczyciele, którzy mają najmniej problemów z dyscypliną, poświęcają na początku roku szkolnego nawet do dwóch tygodni, ucząc dzieci głównie

zasad, procedur, standardów i wymagań, jakie będą obowiązywały w klasie. W ustalaniu reguł i procedur postępowania powinni brać udział uczniowie po to, aby poczuwać się bardziej do ich przestrzegania. Najczęściej jednak (66,7%) to nauczyciel przekazuje uczniom gotowe informacje dotyczące obowiązujących zasad.

Jones zaleca, aby nauczyciele odpowiednio zorganizowali swoją klasę, jeżeli chodzi o zasady i procedury regulujące zachowanie oraz o organizację przestrzeni. Odpowiednia organizacja przestrzeni w klasie ułatwia nauczycielowi kontrolę nad nią. Układ ławek powinien umożliwiać nauczycielowi swobodny dostęp do każdego ucznia. Prawie 80% badanych ujawnia, że układ ławek w klasie, w której odbywają się zajęcia, umożliwia swobodny i szybki dostęp do każdego ucznia.

Jones uważa, że nauczyciel, potrafiąc dysponować odpowiednimi strategiami nauczania, jest w stanie utrzymać kontrolę nad zachowaniem uczniów. Może stosować sekwencję „chwal – podpowiedz – odejdz”, która opiera się na natychmiastowej informacji zwrotnej dla ucznia o tym, co zrobił dobrze, a nie o usterkach bądź błędach. Nauczyciel powinien, zgodnie z tym modelem dyscypliny, rozwijać w sobie zdolność zauważania tego, co pozytywne w zachowaniu lub pracy ucznia. Następnie powinien odejść, co będzie sygnałem dla ucznia, że nauczyciel wierzy w jego zdolność do prawidłowego wykorzystania podpowiedzi. W momencie pojawienia się kłopotów z dyscypliną nauczyciele muszą umiejętnie zastosować ustalanie granic i trening odpowiedzialności. Nauczyciel może za pomocą spojrzenia i podejścia do niezdyscyplinowanego ucznia wyrzucić presję w celu powstrzymania nieodpowiedniego zachowania. Jeżeli te kroki nie przyniosą oczekiwanych rezultatów, nauczyciel może podjąć kolejne.

Zdecydowana większość nauczycieli, bo aż 88,4% potrafi utrzymać kontakt wzrokowy podczas komunikowania się z uczniem i wzmacniać werbalne oświadczenia niewerbalnymi gestami (83,5%), a prawie wszyscy ankietowani (96,5%) są przekonani o swoim zdecydowaniu i pewności siebie w kontaktach z uczniami. Twórca modelu zwraca uwagę na to, że dobrzy nauczyciele potrafią sprawować władzę w stosunkach interpersonalnych w sposób, który opisuje jako dyplomatyczny, zdecydowany i znamionujący pewność siebie (Edwards, 2006, s. 303-304). Władzę w kontaktach międzyludzkich najlepiej sprawować, nie ulegając emocjom. Badani uważają, że raczej (62,8%) postępują dyplomatycznie w różnych sytuacjach dydaktycznych. Prawie wszyscy (98,8%) respondenci twierdzą, że jasno komunikują uczniom, jakie są ich wymagania i potrzeby, a podczas zajęć używają stanowczego tonu głosu (90,5%).

Oprócz ustalania granic jednym z kluczowych elementów tego modelu jest trening odpowiedzialności. Stosowany w nim system wzmocnień opiera się w dużej mierze na wzmocnieniach negatywnych. W systemie tym uczniowie otrzymują potencjalne nagrody z wyprzedzeniem. Jako wzmocnienie nauczyciel może przydzielić całej klasie czas na zajęcia dowolne. Uczniowie zachowują go tyle, ile wynika z ich właściwego zachowania. Również złe zachowanie pojedynczych uczniów

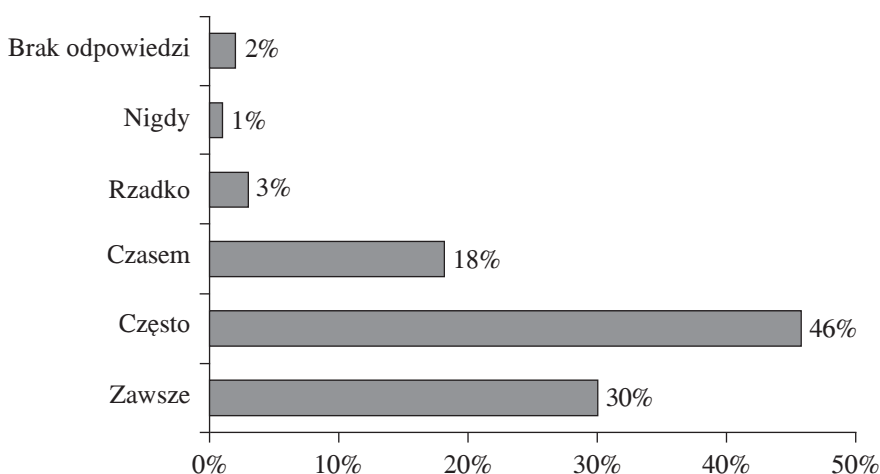
powoduje ukaranie całej klasy. Stosowane są również wzmocnienia pozytywne, na przykład w postaci dodatkowego czasu na zajęcia dowolne. Warto zwrócić uwagę na fakt, iż na pytanie skierowane do nauczycieli o różnorodne zajęcia dowolne stosowane jako forma nagrody większość badanych (blisko 400 spośród 516) nie odpowiadała wcale.

Jones radzi, aby nauczyciele w jak największym stopniu wykorzystywali system wspomagający dyscyplinę w klasie. Można w tym zakresie stosować różnego rodzaju sankcje, na przykład wykluczenie, zatrzymanie po lekcjach, utrata przywilejów lub spotkanie z rodzicami (Edwards, 2006, s. 318). Badani nauczyciele precyzują, że jeśli już wykluczyli ucznia z pracy w klasie, to dlatego, by spokojnie wyjaśnić mu zaistniałą sytuację (62,6%). Do najczęściej stosowanych rodzajów kontaktów z rodzicami ankietowani zaliczają: telefoniczne (w postaci rozmów lub SMS-ów – 72,1%), prawie tyle samo (71,7%) stanowią indywidualne spotkania/rozmowy w szkole, a zdecydowanie ponad połowa nauczycieli (67,4%) deklaruje, że widuje się z rodzicami podczas drzwi otwartych i zebrań.

Edwards (2006, s. 320, 344) ocenia podejście Jonesa do dyscypliny jako sprzyjające rodzeniu się wśród uczniów buntu i sprzeciwu. Model ten nie sprzyja także rozwijaniu ich autonomii. Jednak za mocną jego stronę uznaje się to, iż określa, jak daleko należy się posunąć w stosowaniu technik dyscyplinarnych i wskazuje zbiór kolejnych kroków, które należy wykonać, zajmując się problemami dyscyplinarnymi.

Następnym modelem, w którego kontekście rozważane będą wyniki przeprowadzonych badań ankietowych, jest **modyfikacja zachowania**. Nauczyciele proszeni o uporządkowanie źródła motywacji uczniów od najczęściej występującego do najrzadziej pojawiającego się wskazali na groźbę kary lub konsekwencji jako wiodący bodziec zachęty. Na kolejnych miejscach sytuuje się wzbudzenie konfliktu poznawczego, wyznaczenie nagrody, zaproponowanie nowej lub niekonwencjonalnej formy pracy i na końcu „rankingu” zainteresowanie uczniów zadaniem. Wynik nie zaskakuje, jeśli przyjąć przekonanie badanych nauczycieli o tym, że obowiązkiem uczniów jest uczenie się, nie ma więc specjalnej potrzeby, by proponować im jakieś interesujące zadania. Potwierdzeniem prawdziwości tych odpowiedzi są deklaracje prawie połowy (48,3%, tj. 249 badanych) nauczycieli o stosowaniu przez nich napomnień i gróźb.

Charakteryzowany model wspomina o ważnej roli eliminowania zachowań niepożądanych. Zadano badanym pytanie, „czy zajmują się oni zachowaniami, które chcieliby wyeliminować?”. Odpowiedzi wyraźnie polaryzują się pozytywnie wśród wszystkich badanych nauczycieli, a więc często (46%) i zawsze (30%) ankietowani poświęcają swoją uwagę na tego typu zachowania pojawiające się w klasie (wykres 10). Nie zauważono istotnych statystycznie różnic pomiędzy płcią, nauczanym przedmiotem lub innymi zmiennymi. Nielekceważenie tych zachowań przez nauczycieli stanowi z całą pewnością pozytywny sygnał dla pracy wychowawczej szkoły.



Wykres 10. Rozkład odpowiedzi na pytanie o częstotliwość zajmowania się przez nauczycieli zachowaniami uczniów, które chcieliby wyeliminować

Źródło: badania własne

Prawie wszyscy badani zapytani o to, czy starają się poskramiać zakłócające zachowania, odpowiedzi, że tak (91,4%). 441 nauczycieli spośród 516 ankietowanych zgadza się z następującym stwierdzeniem: „jeśli nauczyciel zastosuje pożądane wzmocnienia, uczniowie nie tylko osiągną lepsze wyniki w nauce, ale też będą wyżej cenić to, co dzieje się w ich klasie”. Odpowiedzi te wskazują, iż respondenci doskonale wiedzą, jak „należy” odpowiedzieć na to stwierdzenie, ale być może nie orientują się, jakie wzmocnienia pożądane są w konkretnej sytuacji. Wskazywać na to mogą inne odpowiedzi związane ze stosowaniem nagród i kar.

W modelu tym ważne jest, aby nauczyciel jasno określił zasady i powiedział, jakie zachowania są pożądane tak, by uczniowie wiedzieli, czego się od nich oczekuje. Warto powtarzać co jakiś czas te wyjaśnienia, aby uczniowie dobrze zrozumieli obowiązujące zasady. Poczynione wcześniej analizy pokazują, że nauczyciele deklarują powiadamianie uczniów o obowiązujących zasadach i regułach postępowania na lekcjach, jednak poświęcają na to niewiele czasu, traktując tę czynność jako akt jednorazowy, który pojawia się jako pewien incydentalny motyw na początku roku szkolnego.

Istotne jest też w modyfikacji zachowania, aby nauczyciel ignorował złe zachowanie i nie zwracał uwagi na te, które chciałby wyeliminować. Natomiast powinien wzmacniać zachowania pożądane i zwracać uwagę na poczynania tych dzieci, które przestrzegają zasad. Takie przykłady postępowania należy nagrodzić pochwałą. Można też nadać specjalne przywileje tym dzieciom, które stosują się do reguł, na przykład w postaci naklejek, stempli lub innych nagród w zależności od wieku uczniów. Poddając analizie odpowiedzi badanych, dochodzi się do zaskakującego odkrycia. Badani poproszeni o uporządkowanie nagród stosowanych

(kontinuum najczęściej – najrzadziej) w swojej praktyce dydaktyczno-wychowawczej w dużej mierze w ogóle nie podejmują odpowiedzi na to pytanie. Najczęściej reagowali na nie nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, dając tym samym dowód na ich stosowanie. Kolejne pytania o stosowanie pochwał lub wyróżnień wyraźnie zaciemniają motywy braku odpowiedzi na wspomniane wyżej pytanie oraz pokazują sprzeczność przekonań i praktycznej wiedzy badanych. Deklarują oni, że w praktyce czasami lub często (71%) stosują wyróżnienia (np. plakietki, trofea, dyplomy, inne w zależności od wieku) i specjalne przywileje oraz pochwały. Najczęściej jest to wsparcie w postaci werbalnej typu: „dobra robota”, „jestem z Ciebie zadowolona/y” itp., rzadziej przybiera ono formę nagrody namacalnej. Postulowany w tym modelu żetonowy system wzmocnień, polegający na wymianie żetonów na wartościowe dla uczniów nagrody, zdaje się nie funkcjonować w badanych placówkach poza pierwszym etapem kształcenia w klasach I-III.

Czasami nawet częste pochwały za dobre zachowanie i ignorowanie zachowań nieodpowiednich nie ograniczają tych ostatnich. Może się zdarzyć, pisze Edwards (2006), że wzmocnienia ze strony rówieśników za niepożądane zachowania są silniejsze niż te oferowane przez nauczyciela za zachowania właściwe. Wtedy zaleca się użycie strategii wykluczenia, która polega na usunięciu ucznia ze środowiska wzmacniającego jego zachowanie. W polskich szkołach jest ona mało rozpowszechniona i brakuje miejsc, gdzie na stałe dyżurowałby nauczyciel/pedagog/psycholog (może to funkcjonować w systemie zmianowym), który sprawowałby kontrolę nad takim uczniem. Taką funkcję na naszym gruncie we wczesnej edukacji pełni nieraz kącik wyciszenia, wykładzina w drugiej części sali lub w klasach starszych osobna ławka usytuowana na końcu klasy. Trzeba pamiętać, że wszystkie te miejsca mają charakteryzować się jak najmniejszą liczbą bodźców, ażeby przebywanie tam nie stało się dla uczniów bardziej atrakcyjne niż udział w zajęciach. W związku z tymi zastrzeżeniami nie dziwią odpowiedzi udzielane przez badanych nauczycieli. Większość z nich rzadko wyklucza uczniów z podejmowanych w klasie działań w związku z niepożądanym zachowaniem lub nigdy tego nie robi, bo i dokąd miałyby ich odesłać. Potwierdzeniem zgodności odpowiedzi dotyczących stosowania przez badanych tej strategii dyscypliny jest bardzo podobna wartość procentowa (5,8%) odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciel wysłał ucznia do miejsca odosobnienia.

Mocnymi stronami tego podejścia są:

- natychmiastowo widoczne efekty;
- odczuwana przez nauczycieli kontrola nad uczniami;
- nagroda, która może być źródłem satysfakcji ucznia;
- standardy zachowania są jednolite, logiczne i jasne dla wszystkich uczniów;
- daje się bez trudu zastosować do uczniów w każdym wieku.

Model ten jednak nie jest wolny od wad. Główne niebezpieczeństwo upatruje się właśnie w nagrodach zewnętrznych, które mogą stać się przyczyną zmniejszenia

motywacji wewnętrznej dzieci i powodować, że niebodźcowane z zewnątrz tracą zainteresowanie nauką. Nagrody mogą również spowodować obniżenie jakości pracy, którą dzieci wykonują, i być przyczyną tylko krótkotrwałych rezultatów.

Kolejnym spośród analizowanych jest **model dyscypliny asertywnej**. W przeprowadzonej ankiecie poproszono badanych o ustosunkowanie się do niektórych stwierdzeń. Tabele umieszczone poniżej tych twierdzeń obrazują procentowy rozkład odpowiedzi badanych nauczycieli. Wybrano m.in. te, które są według Canterów (1976, za: Edwards, 2006, s. 101) błędne, a jednak stale jeszcze pokutują wśród nauczycieli. Należą do nich:

- 1) dobry nauczyciel powinien poradzić sobie z problemami dyscyplinarnymi bez żadnej pomocy ze strony dyrekcji szkoły i rodziców;
- 2) sztywna dyscyplina może wyrządzić dzieciom psychiczną krzywdę;
- 3) problemy z dyscypliną ustępują, kiedy zaoferuje się uczniom takie zajęcia, które zaspokoją ich potrzeby;
- 4) złe zachowanie ma głęboko zakorzenione przyczyny, na które nauczyciele nie mogą mieć żadnego wpływu.

Układ odpowiedzi wskazuje, iż wśród badanych nauczycieli nadal funkcjonują przekonania fałszywe, zachęcając ich do dyscyplinowania uczniów w sposób nijaki, mętny i powodujący dodatkowe trudności.

W modelu dyscypliny asertywnej zarówno uczniowie, jak i nauczyciele cieszą się wieloma prawami. Obejmują one (2006, s. 101-102):

- prawo do ustanawiania w klasie takich reguł, które tworzą optymalne warunki do nauki;
- prawo domagania się od uczniów takiego postępowania, które odpowiada potrzebom nauczyciela i sprzyja rozwojowi społecznemu i edukacyjnemu uczniów;
- prawo otrzymywania pomocy w dyscyplinowaniu uczniów ze strony rodziców i kierownictwa szkoły.

Zdecydowana większość nauczycieli identyfikuje się z tymi stwierdzeniami, tym samym uznając prawa zaproponowane przez Canterów za swoje. A więc w praktyce nauczyciele są przeświadczeni o tym, że mają prawo otrzymywać pomoc ze strony tak domu rodzinnego uczniów, jak dyrekcji placówki, w której pracują, że ich prawem jest naleganie na to, ażeby uczniowie zachowywali się zgodnie z potrzebami nauczyciela oraz w taki sposób, który sprzyjałby ich rozwojowi. Jednak nie dość jednoznacznie wyrażają się o prawie do ustalania reguł, które tworzą najlepsze warunki do uczenia się – nie dają zdecydowanej odpowiedzi lub w ponad 30% nie zgadzają się z tym stwierdzeniem. Czy deklarowane przekonania nauczycieli dotyczące stanowczości i zdecydowania, a z drugiej strony brak kategoryczności i determinacji w sprawach dyscypliny są sygnałem do sprzecznego wewnętrznie myślenia nauczycieli typu: „jestem za, a nawet przeciw”, czy też ujawniają prawdziwe oblicze aktualnego stanu dyscypliny w klasach szkolnych?

Aby zostały zaspokojone potrzeby zarówno nauczycieli, jak i uczniów, ci pierwsi muszą być asertywni. Nauczyciel, który jest asertywny, jasno i zdecydowanie komunikuje uczniom, jakich zachowań oczekuje i potrafi wyegzekwować te słowa za pomocą odpowiednich działań. Nauczyciel asertywny to nauczyciel pewny siebie. Wyraźnie stara się, aby zostały zaspokojone jego potrzeby, biorąc zarazem pod uwagę możliwości swoich uczniów. Taki nauczyciel potrafi dać uczniom do zrozumienia, że wie, co mówi, i że mówi to szczerze (Edwards, 2006). Bez mała wszyscy ankietowani, bo aż 95,9% twierdzi, że są gotowi na wprowadzanie swoich słów w czyn, posługując się przy tym odpowiednimi działaniami. Najczęściej, jak już wspomniano wcześniej, wypowiedzany jest komunikat z prośbą do uczniów, aby się uspokoili. Jeśli za odpowiednie działanie przyjąć takie właśnie werbalne prośby, to według badanych nauczycieli może to być wskaźnik ich asertywności. Kolejnym może być fakt, iż 92,3% biorących udział w badaniu oświadczyło, że zaspokajając swoje potrzeby i wymagania dotyczące zachowania uczniów, bierze pod uwagę możliwości tych ostatnich oraz w sposób jasny i stanowczy komunikuje uczniom swoje wymagania i potrzeby (98,8%), czyniąc to za pomocą stanowczego tonu głosu (90,5%), utrzymując z uczniem kontakt wzrokowy (99,3%), w wytrwały sposób (95,6%) i wzmacniając oświadczenia werbalne niewerbalnymi gestami (83,5%). Zachowania te są, według deklaracji badanych nauczycieli (97,5%), jak najbardziej szczerze. Jawi się tu obraz nauczyciela wyjątkowo asertywnego, który pomimo iż w szkoleniach lub kursach dotyczących asertywności nie uczestniczył (tylko pięciu badanych przywołało udział w takim rodzaju doskonalenia zawodowego), to wie, co oznacza „być asertywnym” lub „zachowywać się asertywnie” i że jest to tylko wiedza milcząca. Świadczyć o tym może fakt, że w dalszym ciągu wiele jednostkowych wypowiedzi potwierdza korzystanie tylko z werbalnych komunikatów mających na celu przywołanie do porządku. Są to sygnały typu: powtórzenie obowiązującej reguły (najczęściej są to nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej), pytanie retoryczne stawiane na forum o to, dlaczego uczeń zachowuje się właśnie tak, często jest to po prostu ustne zwrócenie uwagi uczniowi lub nakłanianie do odpowiedniego zachowania. Pozostaje pytanie, na ile strategie te są adekwatną odpowiedzią na konkretne niepożądane zachowanie ucznia, a na ile utartym schematem reakcji, który powielany jest w szkole najczęściej?

Lee Canter wyraźnie wskazuje na zachowania i działania nauczyciela, które z asertywnością nic wspólnego nie mają, a nawet mogą być przykładem reprezentowanego przez niego stylu nieprzyjaznego, będącego reakcją na działania uczniów. Styl nieasertywny prezentują nauczyciele, którzy „nagminnie grożą wyciągnięciem wobec uczniów konsekwencji, aby następnie zatrzymać się w pół kroku przed spełnieniem tych gróźb” (za: Edwards, 2006, s. 102). Przyglądając się udzielonym odpowiedziom, można uznać, że zdecydowana większość badanych współczesnych polskich nauczycieli reprezentuje i uprawia właśnie styl nieasertywny lub nawet

nieprzyjazny. Najbliższa badanym okazała się reakcja zaprezentowana w jednym z pytań w postaci komunikatu: „Przestańcie rozmawiać! Macie zająć się swoją pracą. Za chwilę będziecie ją prezentować” na następującą sytuację: dwoje uczniów nie pracuje nad swoim zadaniem i rozmawia ze sobą, przeszkadzając pozostałym uczniom. Stanowi ona egzemplifikację najczęściej występującego zachowania niepożądanego, na które również wskazują badani (patrz wykres 11). Ale niestety, nauczyciele często w swojej niekonsekwencji nie spełniają wygłaszanych gróźb i ich słowa stają się tylko „pustym gadaniem”, bo przecież zareagować wypada. Można też pokusić się o stwierdzenie, że nauczyciele prezentują swoimi zachowaniami styl nazywany przez Cantera nieprzyjaznym, ponieważ wskazują na zachowania nieodpowiednie swoich kolegów i koleżanek wspomniane już wcześniej: dokuczanie, wyśmiewanie, poniżanie, obrażanie uczniów lub nawet agresja fizyczna wobec uczniów, a także krzyk, podniesiony ton głosu oraz używanie wulgaryzmów i niewłaściwego słownictwa w stosunku do uczniów.

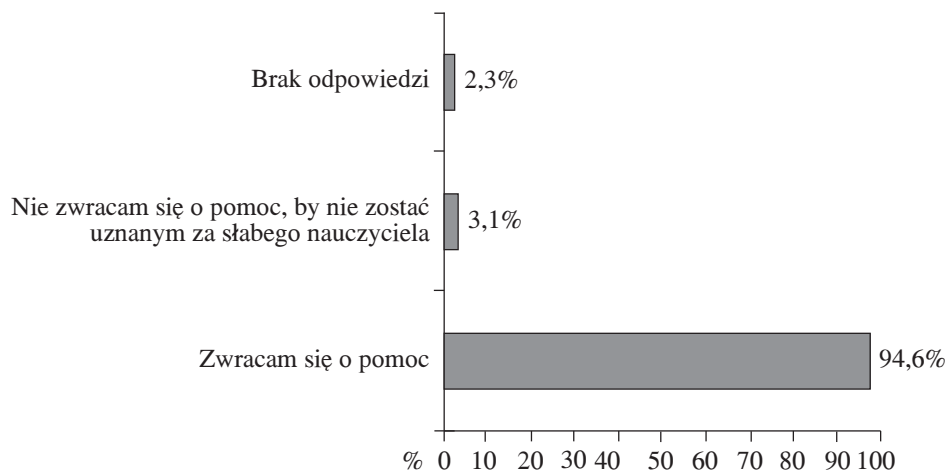


Wykres 11. Rozkład odpowiedzi na pytanie o najczęściej występujące zachowania niepożądane uczniów

Źródło: badania własne

Nauczyciel w modelu dyscypliny asertywnej proponowanej przez jego twórcę wraz z innymi pracownikami szkoły (dyrekcją lub pozostałymi nauczycielami) ustala reguły i zasady postępowania oraz konsekwencje za ich nieprzestrzeganie (to, co L. Canter nazywa konsekwencjami, inni teoretycy dyscypliny określają karami). Uczniowie i ich rodzice są z nimi zapoznawani. Badani nauczyciele przyznają w przeważającej większości (66,7%), że słownie informują uczniów o obowiązujących zasadach. Przypomnieć należy, że czynią to jednorazowo na początku roku szkolnego. Autor modelu zwraca szczególną uwagę na przypominanie uczniom od czasu do czasu o tym, w jaki sposób słuchać, wykonywać polecenia, współpracować czy rozwiązywać problemy. Prawie połowa ankietowanych nauczycieli informuje również rodziców o obowiązujących na lekcjach zasadach. Głównie są to nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, przedmiotów ścisłych i humanistycznych. W całej grupie badanych tylko jeden nauczyciel religii i jeden nauczyciel języków obcych powiadamiał rodziców dzieci o swoich wymaganiach.

Zbliżony odsetek respondentów zapytanych o to, do kogo zwracają się o pomoc, gdy mają do czynienia z uczniem lub uczniami mającymi poważne problemy z zachowaniem, odpowiedział, że do pedagoga szkolnego (74,4%) oraz do rodziców ucznia (74,2%). Połowa (tj. 50,2%) zapytanych zgłasza problem dyrekcji szkoły lub innym nauczycielom, a 30,8% badanych udaje się z problemem do psychologa szkolnego lub radzi sobie w tej sytuacji we własnym zakresie (36,4%). Potwierdzenie tych odpowiedzi znaleźć można w innym pytaniu, gdzie 94,6% respondentów deklaruje, że zwraca się o pomoc w przypadku kłopotów ze szczególnie trudnymi uczniami (wykres 12).



Wykres 12. Rozkład odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciel zwraca się o pomoc w przypadku kłopotów ze szczególnie trudnymi uczniami

Źródło: badania własne

Oprócz ustalania reguł i stosowania kar nauczyciele mogą też korzystać z systemu nagród (pozytywnych konsekwencji) po to, aby zachęcić uczniów do prawidłowego zachowywania się. Te pozytywne wzmocnienia mogą mieć postać pochwały przekazanej rodzicom, nagrody materialnej dla ucznia typu naklejki czy bilety na różne imprezy itp. Oprócz tego stosowane są przez nich dość często pochwały słowne typu: „jestem bardzo zadowolony z twojej pracy” lub „zmierzasz w dobrym kierunku” albo „włożyłeś w to naprawdę dużo wysiłku” itp.

Aby stosować model dyscypliny asertywnej w praktyce, należy relacje pomiędzy uczniami i nauczycielami oprzeć na silnych fundamentach wzajemnego zaufania i szacunku. Pozytywne relacje na linii nauczyciel – uczeń i wzajemny szacunek to punkt wyjścia do tego, ażeby ustalone reguły i zasady mogły być skuteczne. W badaniu 30% procent zapytanych twierdzi, że zawsze kierowałoby się zasadą ograniczonego zaufania do uczniów.

Model ten ma wiele słabych stron podkreślanych przez jego krytyków, takich jak fakt, że negatywne konsekwencje lub kary wzbudzają wśród uczniów bunt i niechęć do nauczyciela oraz stymulują właśnie te niepożądane zachowania, które mają eliminować. Mimo iż Canter zaleca stosowanie pozytywnych wzmocnień, w praktyce bywają one przez nauczycieli pomijane. Model ten wymaga również sporego zaangażowania rodziców i administracji szkoły, gdyż badani nauczyciele uznają, że mają prawo otrzymać pomoc w dyscyplinowaniu uczniów ze strony rodziców i kierownictwa szkoły (96,9%). Nie wiadomo, jak wygląda rzeczywisty udział tych dwóch elementów w kwestii regulacji zachowań lub ustalania dyscypliny w całej szkole, ponieważ badani zapytani w innym miejscu o ustosunkowanie się do następującego stwierdzenia: „dobry nauczyciel powinien poradzić sobie z problemami dyscyplinarnymi bez żadnej pomocy ze strony dyrekcji szkoły i rodziców uczniów”, „stanęli w rozkroku” i nie padały w większości jednoznaczne odpowiedzi na to pytanie. Były one bez mała idealnie spolaryzowane. Przeprowadzona ankieta dostarczyła opisu kontaktów z rodzicami, które ograniczają się najczęściej do rozmów telefonicznych (również w formie SMS-ów – 72,1%), indywidualnych spotkań/rozmów w szkole (71,1%), spotkań podczas drzwi otwartych i zebrań (61,4%), a także kontaktów korespondencyjnych (zeszyt korespondencji, dzienniczek ucznia – 29,1%). Wykorzystywane są one w głównej mierze wtedy, gdy dzieje się coś znaczącego (zebranie organizacyjne, powiadomienie o ocenach/postępach lub ich braku) lub niepokojącego (nieodpowiednie zachowanie, absencja itp.).

5.4. Analiza wyników w kontekście teorii przewodnictwa (dyscyplina rozsądna, logiczne konsekwencje, terapia rzeczywistości/teoria wyboru)

W kontekście **dyscypliny rozsądnej** i możliwości użytkowania tego modelu w polskim systemie szkolnictwa można by zadać przykładowe istotne dla współczesnych szkół pytania o to:

- czy uczniowie mogą nosić ubrania niezgodne z regulaminem szkoły, ale będące wyrazem ich religijnej przynależności i identyfikujące ich przekonania w tym względzie?
- czy uczniowie mogą odmówić udziału w lekcjach religii bez narażenia się na napiętnowanie lub ostracyzm ze strony innych uczestników procesu kształcenia i na stratę czasu przeznaczoną na dydaktykę w czasie na nią przewidzianym?

Chcąc przenieść ten model na grunt polskiej szkoły, należałoby najpierw przyrzec się z uwagą kształtującej się cały czas młodej jeszcze, bo dopiero 20-letniej, demokracji w naszym państwie.

Dyscyplina rozsądna, jak pisze jej twórca (Gathercoal, 2001, za: Edwards, 2006, s. 258), jest to styl zarządzania oparty na syntezie etyki zawodowej, dobrej praktyki edukacyjnej oraz konstytucyjnych praw i obowiązków uczniów. Stwarza to możliwość autentycznego treningu życia w demokratycznym społeczeństwie. Oczekuje się, iż dzięki korzystaniu z tego modelu w szkole uczniowie będą przygotowani do pełnienia czekających ich obowiązków i korzystania z praw jako obywateli. Za sprawą doświadczeń szkolnych związanych z dyscypliną rozsądną uczniowie mogą przygotować się do kierowania własnym postępowaniem, nauczyć się samodzielnego myślenia oraz podejmowania decyzji w zgodzie zarówno z obowiązującymi osobistymi prawami, jak i społecznymi powinnościami. Co do stwierdzenia, że „uczniowie mogą nauczyć się kontrolować własne zachowania” ankietowani tylko w 10% wyrażają swoją wątpliwość, natomiast 87,3% badanych ma na ten temat pozytywny pogląd.

Jeśli przyjmując za istotne i mające wpływ na budowanie u uczniów autonomii następujące elementy, takie jak: cele nauczania, reguły postępowania, klasowe działania, zobowiązania i konsekwencje, to z informacji badanych nauczycieli wynika, iż są one dość często ustalane wraz z uczniami w toku dyskusji. Rzadziej dzieje się tak tylko w przypadku celów nauczania. Kluczową kwestią dla tego modelu dyscypliny są właśnie reguły i konsekwencje dotyczące wszelkich możliwych zachowań uczniów. Powinny być one współmierne do złamanej reguły i dopasowane do kontekstu zaistniałej sytuacji, ale nie zaleca się ich ustalania i ogłaszania z góry, zanim jeszcze pojawi się problem z zachowaniem. Raczej wskazuje się podawanie ich przykładów, aby nie uzależniać działań od okoliczności danej sytuacji (Edwards, 2006, s. 272). Badani nauczyciele jednogłośnie (94,6%) przeczą temu założeniu, uznając, że „konsekwencje przewidziane za niewłaściwe zachowanie powinno się przedstawiać zawczasu w konsultacji z uczniami”. Jak już wspomniano wcześniej, deklarowana konsekwencja badanych nauczycieli powoduje spełnienie przez nich obietnic odnośnie do poniesienia konsekwencji związanych z zachowaniem ucznia (67,1%).

Model ten zakłada zrozumienie przez nauczycieli procesów rozwojowych człowieka i teorii uczenia się oraz opanowanie przez nich „sztuki” kierowania klasą. Zamiast kar proponuje się motywowanie i wspieranie uczniów jako element

pomocy w uczeniu się i odpowiednim zachowaniu. Wspomniane już poprzednio wyniki przeprowadzonej ankiety odkrywają niejednokrotnie behawioralny system wzmocnień stosowany przez badanych, pomimo tego (a może właśnie dlatego?!) że nauczyciele zdają sobie sprawę i mają doświadczenia stanowiące poparcie takiej tezy, iż „problemy z dyscypliną ustępują, kiedy zaoferuje się uczniom takie zajęcia, które zaspokoją ich potrzeby”.

Perspektywa etyczna dyscypliny rozsądnej, według założeń Gathercoala, wyznacza standardy moralnego postępowania dla nauczycieli i uczniów. Od nauczycieli wymaga się mówienia i robienia rzeczy, które nie wzbudzą u uczniów poczucia nieakceptowania lub napiętnowania. Bardzo wysoko ceni się wszelkie zachowania dyplomatyczne nauczycieli. Poproszono więc badanych o ustosunkowanie się do następującego stwierdzenia: „kiedy obserwuję, że od jakiegoś czasu uczeń zaniedbuje się w nauce i wyglądzie zewnętrznym, w trakcie lekcji pytam o to, co się z nim/nią dzieje”. Odpowiedzi spolaryzowały się w dwóch kierunkach. 58,4% badanych odpowiedziało, że raczej lub zdecydowanie nie zachowałoby się tak w przytoczonej sytuacji, a 40,5% zadeklarowało, że raczej i zdecydowanie tak by się zachowało. Jednak prawie wszyscy ankietowani twierdzą, że w różnych sytuacjach dydaktycznych i wychowawczych postępują dyplomatycznie. Po raz kolejny pojawia się wyraźny rozdźwięk pomiędzy zachowaniami deklarowanymi (uznawanymi za społecznie oczekiwane) a rzeczywistymi, obrazującymi faktyczny stan rzeczy.

Dyscyplina rozsądna sytuuje uczniów w centralnym miejscu, które gwarantuje im udział we władzy sprawowanej w klasie i szkole. W ten sposób uczniowie nabywają prawo do podejmowania samodzielnych decyzji, a nauczyciele pomagają im myśleć w niezależny sposób oraz odpowiedzialnie działać (Edwards, 2006, s. 260). Założenia tego modelu są czytelne w tych kwestiach: jeśli nauczyciele wspierają uczenie się autonomii, to uczniowie pomagają oraz angażują się w propagowanie takich wartości, jak współpraca i wzajemny szacunek. Etyczne nauczanie pozwala na wyrażanie niezależnych poglądów i ponad połowa badanych uważa, że uczeń powinien mieć takich okazji jak najwięcej. Jednak 21,7% ankietowanych nie ma na ten temat wyrobionego zdania (lub może nie chce się do niego przyznać?). Za etyczną praktykę pozwalającą na osiąganie przez uczniów kolejnych szczebli samodzielności można również uznać możliwość brania udziału w podejmowaniu decyzji odnośnie do tego, czego mają się uczyć. Taką szansę czasami daje uczniom 47,3% badanych nauczycieli, ale zdarza się to rzadko (30,2%, patrz tabela 2).

Tabela 2. Rozkład odpowiedzi nauczycieli odnośnie do możliwości współdecydowania przez uczniów, czego mają się uczyć

Jak często dopuszcza Pani/Pan uczniów do współdecydowania o tym, czego mają się uczyć?	Liczność	Procent
Zawsze	1	0,2%
Często	63	12,2%
Czasem	244	47,3%

cd. tabeli 2

Rzadko	156	30,2%
Nigdy	39	7,6%
Brak odpowiedzi	13	2,5%

Źródło: badania własne

Okazując dbałość o dobrą dyscyplinę w klasie, etycznie postępujący nauczyciel powinien, zgodnie z założeniami Gathercoala, wystrzegać się niektórych zachowań, takich jak: poniżanie uczniów, osądzanie i pouczanie, porównywanie, krytykowanie, zastraszanie i innych oraz co najważniejsze, sam powinien zachowywać się właściwie i zgodnie z zasadami moralności tak, by własnym przykładem prezentować odpowiedzialne zachowanie. I choć zdecydowana większość (95,7%) respondentów deklaruje, że „dostarcza swoim uczniom wzorców odpowiednich zachowań”, to najczęściej wskazują oni na różnorakie zachowania agresywne zarówno werbalne, jak i niewerbalne nauczycieli. Krytykowanie i kary to praktyki cały czas obecne w polskiej rzeczywistości szkolnej, ponieważ duża grupa nauczycieli daje na nie przyzwolenie i/lub sama ich używa.

Badanie to pokazuje, że potrzeba jednak dużo czasu, zanim uczniowie będą mieli szansę w pełni zaangażować się w ogólnoszkolne struktury programu dyscypliny rozsądnej i korzystać z autentycznej, a nie pozornej samorządności w szkole.

Jednym z podstawowych założeń tego **modelu logicznych konsekwencji** jest danie dziecku możliwości wyboru, zamiast zmuszanie go do postępowania zgodnego ze wskazówkami nauczyciela. Rudolf Dreikurs – współpracownik słynnego psychiatry Alfreda Adlera, tworząc ten model dyscypliny, przyjął jego podstawową koncepcję, która mówi, że każde zachowanie, włączając w to zachowania niewłaściwe, jest uporządkowane, celowe i ukierunkowane na osiągnięcie społecznego uznania (Dreikurs, 1968, za: Edwards, 2006, s. 131). Często jednak dziecko nie ma zaspokojonej potrzeby uwagi oraz akceptacji i zachowuje się źle, aby uznanie to jednak osiągnąć. Dlatego zadaniem nauczyciela jest docenianie dzieci, które mają różne zdolności, a nie tylko tych, które osiągają dobre wyniki na sprawdzianach czy w testach. Kolejną z kluczowych zasad jest danie uczniom możliwości wyboru, zamiast zmuszanie ich do postępowania zgodnie ze wskazówkami nauczyciela (Edwards, 2006, s. 129; por. Arends, 1994; Dinkmeyer, McKay, 1996; Dembo, 1997; Pasch, Gertner, Langerom i in., 1998, za: Bedln, 2005, s. 118). Analiza odpowiedzi badanych nauczycieli pod kątem wykorzystywania przez nich modelu logicznych konsekwencji pokazuje, że 91,2% tych nauczycieli, a więc bez mała wszyscy, udzielają uczniom werbalnych (94%) wskazówek. Dzieje się tak zapewne po to, by wymóc na uczniach postępowanie zgodne z tymi wytycznymi. Jak już sugerowano wcześniej, nauczyciele nie uznają za zbyt wartościowe zachowań świadczących o pomysłowości uczniów lub ich inwencji twórczej, w których mogą wykazać swoje różnorodne zdolności.

Dreikurs zidentyfikował trzy typy nauczycieli: autorytarny, liberalny i demokratyczny (Charles, 1992, za: Edwards, 2006, s. 137). Autor tak charakteryzuje wyodrębnione typy:

Nauczyciele autorytarni narzucają uczniom swoją wolę. Sprawują ścisłą kontrolę i nie tolerują żadnych odstępstw od zasad. Raczej zmuszają niż motywują uczniów do pracy i karzą tych, którzy nie chcą się podporządkować. Na swoich lekcjach autorytarni nauczyciele nie znajdują miejsca na humor i ciepło. Raczej narzucają uczniom swoją władzę i autorytet.

Analizując uzyskane wyniki z punktu widzenia zachowań nauczyciela prezentującego w swoich poczynaniach styl autorytarny, zauważyć można wśród udzielonych odpowiedzi tendencję do znacznego przywiązania się badanych do swojej roli w kategoriach władzy i pozytywnego jej pojmowania – twierdzi tak 49% respondentów. Zaś 35,3% ankietowanych trudno powiedzieć, czy wpływ nauczyciela na ucznia jest mniej pozytywny, gdy władza nauczyciela istnieje. Postawione pytanie było sformułowane w specyficzny sposób, być może sprawiło trudność jego zrozumienie i prawidłowe odczytanie. Przywoływano już także odpowiedzi, które świadczyły o przekonaniu badanych nauczycieli o tym, że ich obowiązkiem jest sprawowanie kontroli nad klasą. Tak niemal w pełni zgodnie wyrażali się respondenci (93,4%).

Kolejnym zaproponowanym przez Dreikursa stylem nauczania jest styl liberalny. Nauczyciele liberalni wydają się nie zdawać sobie sprawy z tego, że reguły mają ogromne znaczenie dla rezultatów pracy z uczniami i nie wyciągają zapowiedzianych konsekwencji związanych z niepożądanymi zachowaniami uczniów (za: Edwards, 2006). Prawie wszyscy badani nauczyciele deklarują, że mają prawo do ustalania takich reguł (94,2%), rezerwują na to czas (82,4%), ale najczęściej jest to jedna (45%) lub dwie godziny (21,3%) na początku roku szkolnego. Co do konsekwencji, którymi grożą nauczyciele i które „powinno się przedstawić zawnazem”, to owszem, uczniowie są o nich informowani i nawet konsultuje się z nimi skutki ich zachowań – do takich praktyk przyznaje się znowu prawie cała populacja badanych (94,6%), ale brakuje w tych poczynaniach konsekwencji i o tym, niestety, zaświadcza 76,2% ankietowanych. Dla nauczycieli liberalnych, jak twierdzi Dreikurs, ukształtowanie postaw związanych z samodyscypliną uczniów nie jest najważniejsze. Pozwalają oni uczniom zachowywać się tak, jak chcą, czego efektem jest ogólny zamęt i atmosfera niesprzyjająca uczeniu się. Nie wpływa to na budowanie odpowiedzialności u uczniów.

Trzeci ze stylów – styl demokratyczny charakteryzuje się silnym przywództwem nauczyciela, jednak uczniowie nie czują buntu wobec tego stanu rzeczy, ponieważ biorą czynny udział w ustanawianiu zasad i obowiązujących w klasie reguł, mają też wpływ na to, czego się uczą. Nauczyciel demokratyczny pomaga uczniom zrozumieć, że podejmowanie decyzji wiąże się z braniem za to odpowie-

działności. Pozostawia on uczniom pewną dozę swobody i nie nadzoruje ciągle ich zachowań, starając się je korygować. Niezależność uczniów jest krokiem do ich samodzielności, a zaprowadzenie porządku przez nauczyciela nie narusza ich prawa do autonomii. W klasie, w której panuje styl demokratyczny, uczniowie mogą odkrywać i próbować wybierać własną drogę uczenia się w miarę, jak stopniowo osiągają coraz wyższy poziom osobistej odpowiedzialności. W takiej klasie, jak pisze Edwards (2006, s. 138), uczniowie nabierają poczucia przynależności i zaangażowania w pracę na lekcji. Gdy przyjrzeć się deklaracjom badanych, to uczniowie są zaangażowani w to, co dzieje się w klasie, wykazują nastawienie zadaniowe, biorą udział w ustanawianiu obowiązujących reguł i zasad. Jednak nie dopuszcza się ich do współdecydowania o tym, czego mieliby się uczyć. To nauczyciel określa zadania i związane z nimi wymagania, a uczniowie muszą się dostosować do roli, którą on zdefiniował. Także praca w małych grupach w klasie, która implikuje samodzielność uczniowską i sprzyja kształtowaniu odpowiedzialności własnej jest najmniej pożądanym i odpowiednim rodzajem zachowania na lekcji (pomimo że w innym miejscu badani deklarują jej częste stosowanie)¹⁴. Charakterystyczna dla kształtowania przywołanej w przypisie wiedzy „po śladzie” „ujednoliconą dyscypliną pracy”, która narzuca rolę „zrównoważonego” ucznia, znajduje potwierdzenie również w tych badaniach. Zachowania odpowiednie w ocenie badanych nauczycieli to takie, które cechuje „aktywna praca, zaangażowanie i koncentracja uwagi, stosowanie się do przyjętych zasad, dyscyplina oraz kulturalne zachowanie wobec nauczycieli i rówieśników”.

Ważnym elementem dyscyplinującym w modelu Dreikursa są logiczne konsekwencje poszczególnych zachowań, które należy zawczasu określić i być przygotowanym do ich stosowania, gdy zajdzie taka potrzeba. Logiczne konsekwencje to nie to samo, co kary czy konsekwencje naturalne. Są one ustalane i następnie stosowane w zależności od potrzeb w celu wpłynięcia na zachowanie uczniów (Dreikurs, Grey, 1968, za: Edwards, 2006, s. 149). Nie następują w sposób naturalny, ale stanowią konsekwencję określonych czynów. Są one logicznie powiązane z niepożądanym zachowaniem, które mamy nadzieję poprawić, i wolne od moralnych osądów. Oprócz tego dotyczą tylko tego, co dzieje się aktualnie, a nie w przyszłości. Uczniowie informowani są o logicznych konsekwencjach w atmosferze życzliwości, nie zaś gniewu i represji (Dreikurs, Grey, 1970, za: Edwards, 2006). Powinny być one wyjaśnione uczniom, zrozumiane i zaakceptowane przez

¹⁴ Podobne spostrzeżenia czyni D. Klus-Stańska, prezentując swoje badania w książce *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Autorka rozróżnia wiedzę „po śladzie” i „w poszukiwaniu śladu”. Te dwa rodzaje wiedzy odwołują się do kryterium samodzielności ucznia nie tylko w obszarze myślenia, ale także w odniesieniu do najbardziej podstawowych zachowań związanych z pracą nad tą wiedzą (2002, s. 124-136, 221-252). Wiedza „po śladzie” preferuje wiedzę nauczyciela i daje pierwszeństwo jego aktywności.

nich. Uczniowie, którzy brali udział w ustalaniu logicznych konsekwencji, chętniej się im poddają. Niemal wszyscy badani deklarują wcześniejsze przedstawianie przez nauczycieli konsekwencji zachowań i ustanawianie ich wspólnie z uczniami. Niestety, bardzo często konsekwencje mylone są przez nauczycieli z karami, które muszą być związane z zachowaniem, nie są adekwatne do zachowania niepożądanego i nie dotyczą tego, co dzieje się w danym czasie.

Bardzo przydatnym narzędziem zapobiegania problemom z dyscypliną są dyskusje klasowe, w trakcie których uczniowie mogą opanowywać przydatną umiejętność komunikacji interpersonalnej, wyznaczać wspólne cele i procedury oraz dobrze poznawać siebie nawzajem. Dyskusja klasowa wykorzystywana jest często przez ponad 60% badanych.

Tabela 3. Rozkład odpowiedzi nauczycieli odnośnie do wykorzystywania dyskusji w pracy dydaktyczno-wychowawczej

Jak często wykorzystuje Pani/Pan w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej dyskusję klasową?	Liczność	Procent
Zawsze	26	5,0%
Często	310	60,1%
Czasem	155	30,0%
Rzadko	22	4,3%
Nigdy	3	0,6%

Źródło: badania własne

W prezentowanym modelu istotną rolę odgrywa prewencja, dzięki której nauczyciel:

- 1) unika wzmocnienia i prowokowania niewłaściwych zachowań;
- 2) może ustanawiać relacje między sobą i uczniami oparte na wzajemnym szacunku;
- 3) może poszukiwać w każdym uczniu cech pozytywnych;
- 4) stara się być elastyczny w swoim nastawieniu do uczniów;
- 5) stara się angażować uczniów w ustalanie reguł mających obowiązywać w klasie;
- 6) pozwala uczniom pracować we własnym tempie, okazywać spontaniczność i entuzjazm, pogłębiać zainteresowania i uczyć się brania odpowiedzialności za samych siebie¹⁵.

Wymienione elementy opierają się przede wszystkim na budowaniu pozytywnych relacji pomiędzy nauczycielem i uczniami.

W prowadzonych badaniach ankietowani pytani byli m.in. o to, jakie zachowania nauczycieli uznaliby za nieodpowiednie. Wśród nich najczęściej wymieniali

¹⁵ Sugestie dotyczące dyscypliny prewencyjnej proponuje C.H. Edwards (2006, s. 152-153).

oni: agresję słowną wobec uczniów (dokuczanie, wyśmiewanie, poniżanie, obrażanie uczniów) – aż 54,8% badanych; agresję fizyczną wobec uczniów – 19,6% i krzyk, podniesiony ton głosu wymieniło 18,6% ankietowanych. Można zastanawiać się, czy tego typu postępowanie nauczycieli może prowokować niewłaściwe zachowania uczniów i czy ich nie wzmacnia. Wzajemny szacunek nauczyciela i ucznia może ujawniać się w sytuacji, gdy nauczyciel daje uczniom jasno do zrozumienia, że w jego klasie nie ma miejsca na krytykowanie i kary. Do takiego postępowania, które jest praktykowane tylko czasami, przyznało się 29,3% badanych. Podobnie liczne grupy takie praktyki stosują często (23,3%) i rzadko (22,1%). Nigdy z tego sposobu nie korzysta 11% badanych nauczycieli. Pozytywne relacje z uczniami w tym zakresie próbuje budować nieco ponad połowa badanej populacji, a pozostała jej część nie podejmuje prób budowania relacji opartych na wzajemnym szacunku. Ponad 40% badanych potrafi na forum klasy pytać ucznia wprost, dlaczego zaniedbuje się on w nauce i wyglądzie zewnętrznym. Badani z jednej strony w większości deklarują, iż wspólnie z uczniami, na przykład w toku dyskusji, ustalają klasowe reguły, granice i normy zachowania, a jednocześnie bardzo wyraźnie (94,2%) sobie samym przyznają to prawo.

Jeśli chodzi o spontaniczność uczniów w działaniach edukacyjnych oraz przejawiany w związku z tym entuzjazm, to nie ma na nie miejsca na lekcjach prowadzonych przez badanych nauczycieli, gdyż 69,4% z nich uważa, że zaangażowanie uczniów w aktywność podejmowane na lekcjach powinno być pobudzane przez samych nauczycieli, a nie wypływać z zainteresowań i chęci poznania uczniów. Przy czym prawie wszyscy badani zgodnie twierdzą, że uczeń powinien mieć jak najczęściej szansę podejmowania nowych i ryzykownych poznawczo poczynań. Z drugiej zaś strony te zadania i związane z nimi wymagania ściśle określa nauczyciel, a uczeń przyjmuje tylko rolę, która została dla niego zdefiniowana (76,2%), a aż 21% ankietowanych wciąż trudno jednoznacznie określić, czy uczeń powinien mieć jak najczęściej okazje do wyrażania niezależnych poglądów, które w konsekwencji mogłyby sprzyjać braniu odpowiedzialności za własne słowa oraz konstruowaniu niezależności i autonomii myślenia, które mogą stać się fundamentem nonkonformistycznych poglądów i zachowań w dorosłym życiu jednostki.

Model poddany analizie w kontekście przeprowadzonych badań jawi się jako ten, który mógłby wspomagać uczniów w nauce właściwych zachowań, może on jednak sprawiać kłopoty niektórym nauczycielom ze względu na problemy z prowadzeniem dialogu z uczniami lub trudnością określenia logicznych konsekwencji niektórych zachowań.

Glasser uważa (za: Edwards, 2006, s. 220-256), iż dzieci, którym nie udaje się zaspokoić swoich potrzeb, stwarzają problemy z dyscypliną. To nauczyciel powinien pomóc dziecku w przyznaniu się do swojego zachowania i wprowadzeniu potrzebnych zmian. Aby tego dokonać, nauczyciel może przeprowadzić indywidualną rozmowę, która w **terapii rzeczywistości** powinna przebiegać według następującego schematu:

- 1) pomoc uczniowi w rozpoznaniu i opisanu zachowania;
- 2) poproszenie ucznia o zidentyfikowanie konsekwencji jego działania;
- 3) poproszenie go o dokonanie oceny konsekwencji i opisanie jego zachowania;
- 4) pomoc w sporządzeniu planu, który jego zdaniem, mógłby pomóc wyeliminować problemy.

Jeśli te działania nie przyniosłyby rezultatu, zalecane jest wykluczenie ucznia z zajęć na czas skonstruowania przez niego kolejnego, bardziej realnego planu zmiany zachowania. Terapia rzeczywistości stanowi podejście do dyscypliny o charakterze korekcyjnym.

Analiza przeprowadzonej ankiety pokazuje, że badani nauczyciele:

- po pierwsze, zgadzają się (75,8%) z założeniem Glassera dotyczącym zaspokajania potrzeb uczniowskich jako elementu eliminującego problemy z dyscypliną;
- po drugie, deklarują, że korygują nieakceptowalne zachowania uczniów, najczęściej przywołując ich do porządku i zwracając parokrotnie uwagę, a dopiero w następnej kolejności pomagają uczniowi rozpoznać to zachowanie. Odpowiedzi te korelują ze stopniem awansu zawodowego badanych – do takiego postępowania przyznają się nauczyciele o najwyższym stopniu awansu, czyli dyplomowani, a więc ci z największym bagażem doświadczeń zawodowych i najstarsi. Pojawia się przypuszczenie, że być może ta grupa nauczycieli znajduje się w najwyższym stadium rozwoju zawodowego – stadium postkonwencjonalnym, czyli w fazie twórczego przekraczania roli zawodowej i posiada umiejętność jej rewidowania oraz krytycznego rozumienia otaczającej rzeczywistości. Jednak odpowiedzi na inne pytanie mogą podważać to przypuszczenie i potwierdzać „skupiskową” budowę przekonań (Green, 1971, za: Gołębnik, 2009, s. 124), kiedy ankietowani przyznają, że cały czas korzystają z werbalnych napomnień (66,5%), powtarzają obowiązujące reguły (76,6%), nakłaniają ucznia do odpowiedniego zachowania (54,1%), pytają, dlaczego tak się zachowuje (72,5%), a odesłanie do miejsca odosobnienia traktują marginalnie (5,8%), nie podejmując wcześniejszych kroków zaproponowanych przez Glassera. Przy czym, zdaniem autora modelu, nauczyciele powinni unikać zachęcania uczniów do tłumaczenia się, przestając zadawać im pytania „dlaczego”, ponieważ one mogą sprzyjać pojawianiu się kłamstw i nie pomagają uczniowi przyjąć odpowiedzialności za nieodpowiednie zachowanie. Nauczyciele, którzy zdecydują się na wykluczenie ucznia z pracy w klasie, sami starają się spokojnie wyjaśniać mu zaistniałą sytuację (62,6%), zamiast, jak wskazuje Glasser, nakłonić ucznia, aby to on opisał własne zachowanie, ponieważ jest mało prawdopodobne, aby uczeń chciał zidentyfikować się ze swoim zachowaniem, które zostało zdefiniowane przez nauczyciela.

W 1984 roku W. Glasser stworzył **teorię wyboru**, w której podkreśla znaczenie potrzeby miłości i akceptacji oraz rozszerza listę potrzeb człowieka o kontrolę, wol-

ność i zabawę. Teoria wyboru kładzie nacisk na pomaganie dzieciom w odpowiedzialnym zaspokajaniu ich potrzeb. Jest prewencyjnym podejściem do dyscypliny.

Obydwa podejścia ściśle łączą się ze sobą w punkcie dotyczącym pomocy uczniom w stawianiu się odpowiedzialnymi jednostkami, a zasadnicza różnica pomiędzy terapią rzeczywistości a teorią wyboru wiąże się z centralną rolą, jaką odgrywa w nich zaspokajanie potrzeb. Kiedy uczniowie zachowują się bardziej odpowiedzialnie, pisze Edwards (2006, s. 230), ich potrzeby akceptacji społecznej mogą zostać zaspokojone, a pozycja wśród rówieśników wzmocniona. W rezultacie wzrasta poczucie własnej wartości uczniów.

Dobrym przykładem niezaspokojonej potrzeby wolności i kontroli (oprócz wymienionych na liście znajduje się jeszcze potrzeba miłości i zabawy) jest powszechne przekonanie nauczycieli, iż powinni oni sprawować kontrolę nad uczniami, kiedy ci pragną większej swobody. Zdaniem Glassera, dzieci potrzebują znacznie więcej wolności, niż oferuje im się, organizując proces kształcenia. W momencie, kiedy nauczyciele zanadto kontrolują uczniów, ci zaczynają się buntować, co rodzi jeszcze większy przymus ze strony nauczycieli. Sprzeciwianie się uczniom traktowane jest jako wyraz braku wystarczającej odpowiedzialności do korzystania z wolności. Tak napędza się spirala nadmiernej kontroli ze strony nauczycieli i nieodpowiednich zachowań ze strony uczniów. W analizowanym projekcie badawczym wszyscy bez mała ankietowani (98,8%) jednoznacznie uważają, że nauczyciel powinien sprawować w klasie kontrolę, ponieważ jest to jego obowiązek i większość z pytaných (57%) potwierdza tezę Glassera o tym, że uczniowie buntują się, gdy próbuje się nad nimi tę kontrolę utrzymać i trudno badanym jednoznacznie odpowiedzieć, czy uczniowie lubią przebywać w klasie, w której nauczyciel ściśle kontroluje ich zachowania. Pomimo tego, udaje się badanym nauczycielom sprawować w klasie kontrolę (97,8%).

Ostatnie lata pracy Glassera w ramach programu „szkoła jakości” doprowadziły do modyfikacji jego stanowiska na temat dyscypliny, która wiąże się ze zmianą natury kierowania szkołą. Twierdzi on, że nikt nie włoży w naukę niezbędnego wysiłku, jeśli nie dostrzeże, że „w tym, o co się go prosi, jest coś wartościowego – przedstawiającego wysoką jakość” (Glasser, 1992a, za: Edwards, 2006). Zdaniem Glassera, szkoły popełniają błąd, zmuszając uczniów do zdobywania wiedzy lub zapamiętywania informacji, które nie mają dla nich żadnej wartości w rzeczywistym świecie, ale badani nauczyciele nie są o tym przekonani i wyrażają neutralną opinię na ten temat.

Rzeczywistość edukacyjna pokazuje, iż uczniowie są zdania, że szkolne zadania są nudne i nie zaspokajają ich podstawowych potrzeb. Danych potwierdzających ten stan rzeczy dostarczają na przykład badania uwarunkowań osiągnięć gimnazjalistów przeprowadzone w powiatach rypińskim i sępoleńskim przez Okręgową Komisję Egzaminacyjną w Gdańsku i Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy w maju 2009 roku, na podstawie których ocena lekcji przez uczniów w zakresie tego,

czy są ciekawe i urozmaicone, jest najniższa (Kutajczyk, Przychodzeń, 2010, s. 7). Dlatego uczniowie, którzy nie potrafią się zaangażować, nie są zainteresowani nauką, a pedagodzy w tej sytuacji zaczynają sięgać po dostępne im środki przymusu. Dowodem na taki stan rzeczy mogą być wyniki przeprowadzone przez OKE w Gdańsku. Największą grupę uczniów tworzą uczniowie, którzy przeświadczeni są o użyteczności nauki szkolnej, ale sami nie poszukują nowej wiedzy, zwykle odbierają lekcje i są przygotowani do zajęć, ale trzeba im o tym przypominać¹⁶. Glasser określa tę sytuację jako problem z zarządzaniem oświatą, a nie problem z dyscypliną uczniów i proponuje zmianę modelu kierowania używanego w szkole – ze „stylu szefa” na „styl przewodnika”. W praktyce oznacza to dostarczanie przez nauczycieli takich doświadczeń edukacyjnych, które w ocenie uczniów mają dla nich wartość aktualnie i w przyszłości (Glasser, 1992b, za: Edwards, 2006). Poddani badaniu nauczyciele proszeni byli o ustosunkowanie się do kilku stwierdzeń identyfikujących podejście charakteryzujące represyjne praktyki administracyjne, czyli kierowanie z pozycji „szefa” i określenie częstotliwości występowania danych sytuacji.

W dalszej części pytań poproszono ankietowanych o ustosunkowanie się do stwierdzeń charakteryzujących sposób kierowania z pozycji „przewodnika”.

Obraz, jaki ukazuje się z przytoczonych odpowiedzi, to wizerunek nauczyciela stojącego na rozdrożu pomiędzy pokutującą ciągle jeszcze w szkole kierowniczą rolą nauczyciela (do której wielu badanych nauczycieli było przygotowywanych w toku kształcenia zawodowego, jak również taki obraz nauczyciela noszą w sobie dzięki własnym doświadczeniom szkolnym) a nową rolą w duchu zmian progresywistycznych, która pochodzi również z bieżącej praktyki nauczycieli związanej z nauczaniem i wychowaniem, refleksji nad własnym działaniem i obserwacji cudzej praktyki edukacyjnej. Elementy te to składowe osobistych teorii edukacyjnych nauczycieli. Służą one, jak pokazało przeprowadzone badanie, praktycznemu działaniu i rozwiązywaniu konkretnych problemów.

5.5. Analiza wyników w kontekście teorii interwencji niedyrektywnej (trening skuteczności nauczyciela, analiza transakcyjna)

Badani nauczyciele nie rezygnują z metod siłowych, od których odżegnuje się Thomas Gordon¹⁷ w **treningu skuteczności nauczyciela** i najczęściej moty-

¹⁶ Nazwać by ich można „wyrobnikami”, chodzą do szkoły, bo tak trzeba, ale nie wzbudza to w nich entuzjazmu i nie są zainteresowani zbyt dużym zaangażowaniem się w naukę i życie klasy, co potwierdzają przytoczone wyniki badań (36% uczniów wykazywało umiarkowane zaangażowanie w naukę i życie klasy), bo w szkole „lekcje nadal nie są zbyt atrakcyjne, wyjaśnienia nauczycieli nie zawsze są zrozumiałe, a prace domowe sprawiają problemy” (Kutajczyk, Przychodzeń, 2010, s. 16-17).

¹⁷ Amerykański psycholog kliniczny, znany polskim czytelnikom z takich publikacji jak: *Wychowanie bez porażek* (2007) – pozycja wznawiana już wielokrotnie, *Wychowanie bez porażek w praktyce* (2007) czy wreszcie *Wychowanie bez porażek w szkole* (2007) i innych.

wują uczniów do działania za pomocą kary. Sami uczniowie zachowują się właściwie, jeśli „wisi” nad nimi groźba konsekwencji za złamanie obowiązujących zasad, jeśli lekcję obserwuje osoba z zewnątrz albo gdy czeka na nich obiecana nagroda. Można przypuszczać i potwierdzają to badania Klus-Stańskiej (2002), że takie sytuacje, w których motywacja wypływa z interesującego dla uczniów zadania, jest dla nich osobiście ważna bądź znajduje odniesienie w ich życiu codziennym, rzadko występują w szkole. Stąd uczniowskie zachowania stanowią implikację sytuacji dydaktycznych i wychowawczych, które tworzy każdego dnia najczęściej nauczyciel, a ukierunkowane są one na rywalizację i opierają się na relacjach bodziec – reakcja.

Jak na ironię większość rodziców i nauczycieli wierzy, twierdzi autor modelu (Gordon, 1989, za: Edwards, 2006, s. 192), że dzieci w automatyczny i naturalny sposób będą w stanie ostatecznie samodzielnie regulować własne zachowania. Ma to być bezpośrednim skutkiem stosowania zewnętrznej kontroli przez dorosłych. Ta rozpowszechniona kontrola oparta jest na władzy i ma na celu regulację zachowań uczniów. Potwierdzenie tych poglądów odnaleźć można w wynikach przeprowadzonych badań. Jak już wspomniano wcześniej, prawie wszyscy badani nauczyciele są przekonani o tym, że ich obowiązkiem jest sprawowanie kontroli nad klasą i deklarują, że udaje im się ją utrzymać. Jednakże ostatecznie wierzą w to, że uczniowie są w stanie nauczyć się kontrolowania własnego zachowania, ale jest to możliwe na wyższym szczeblu kształcenia, niż obecnie się znajdują. Dopiero wówczas nauczyciele skłonni byłiby przyznać im więcej autonomii. W literaturze przedmiotu można znaleźć potwierdzenie tego rodzaju podejścia, w którym niemal dla wszystkich samoregulacja, samokontrola i samodyscyplina przedstawia znaczną wartość, choć większość rodziców i nauczycieli żywi przekonanie (za: Edwards, 2006, s. 194), że kształtowanie się tych zachowań u dzieci jest naturalną konsekwencją ich nagradzania, regulowania, przymuszania, a nawet surowego karania. Odczytywać ten punkt widzenia można jako przekonanie nauczycieli o tym, że dzieci ze swojej natury buntują się, zachowując się źle – wiarę w taki stan rzeczy deklaruje ponad połowa badanych (57%), a prawie jednej czwartej ankietowanych trudno wyrazić na ten temat opinię (23,4%).

Pożądane relacje nauczyciel – uczeń, o których mówi Gordon, można tworzyć w różnoraki sposób (za: Edwards, 2006, s. 194):

- unikać blokad słownych wynikających z rozkazywania, grożenia, pouczenia, krytykowania czy przypinania etykietek
- nauczyć się ustalać do kogo „należy” dany problem, do nauczyciela czy do ucznia
- próbować nakłonić szczególnie młodsze dzieci do wymiany nieakceptowanego zachowania na takie, które będzie do przyjęcia
- zmodyfikować środowisko lekcyjne – czasem jest ono zbyt ubogie, a czasem zbyt bogate w bodźce

- stosować aktywne słuchanie, czyli rodzaj komunikacji, w której nauczyciele streszczają i parafrazują wypowiedzi uczniów
- wysyłać konfrontacyjne komunikaty typu „ja”, w których zawarta jest informacja o tym, co czuje nauczyciel w związku z zachowaniem ucznia
- zmniejszać opór uczniów przez zmianę taktyki postępowania i przejście do postawy słuchacza
- zachęcać uczniów do udziału w specjalnej procedurze wspólnego rozwiązywania problemów.

Poddani badaniu nauczyciele często korzystają z napomnień, gróźb i wydawania poleceń, ostrzegają uczniów i moralizują mówiąc, co „należy” (por. wykres 8). Wszystkie te zachowania blokują, zdaniem twórcy treningu skuteczności, efektywną komunikację pomiędzy uczniem a nauczycielem i wyrażają brak akceptacji oraz chęć rozwiązania problemów za uczniów. „Blokady” te zakłócają prawidłową komunikację, ponieważ wprowadzają do niej kontrolę nauczyciela lub zdejmują z uczniów odpowiedzialność za problem, którą powinni wziąć na siebie.

Model Gordona sprzyja budowaniu autonomii i samoregulacji zachowań uczniów. Jego mocną stroną jest pomoc nauczycielowi w komunikowaniu uczniom własnych potrzeb, a uczniom pomaga zrozumieć, że ich nauczyciel ma również własne potrzeby. Badani nauczycieli w większości (95,6%) twierdzą, że wytrwale artykułują uczniom swoje potrzeby i emocje. Niestety, w tym modelu nauczyciele mogą mieć trudności z akceptacją różnic pomiędzy wyznawanymi przez siebie wartościami a tymi, które uznają uczniowie. Trudne też może okazać się wysyłanie komunikatów typu „ja” zamiast „ty”.

Zgodnie z zasadami **analizy transakcyjnej**, czyli metody postępowania z zaburzeniami zachowania, u wszystkich ludzi występują trzy stany ego rozumiane jako jednolite wzorce uczuć i doświadczeń bezpośrednio związane z odpowiadającymi im jednolitymi wzorami zachowań (Berne, 1966, za: Edwards, 2006, s. 162), które składają się na podstawę ich zachowań, są nimi: Rodzic, Dziecko i Dorosły.

Stan Rodzica jest bardzo obszernym zbiorem zarejestrowanych sygnałów z zewnątrz, niekwestionowanych i narzuconych, które człowiek odbiera do ukończenia 5. roku życia. Stanowi on zestaw wszystkich napomnień, reguł i praw wypowiadanych przez rodziców i inne dorosłe osoby w tym początkowym okresie życia dziecka. Stan ten obejmuje również doświadczenia pozytywne, takie jak uśmiechy, uściski, przejawy dumy i radości kierowane od znaczących osób dorosłych będących w otoczeniu dziecka. Te werbalne i niewerbalne komunikaty przyswajamy w trwały sposób i polegamy na nich jako na wzorcach postępowania z innymi ludźmi w różnych sytuacjach. Wewnętrzny Rodzic, którego nosi każdy z nas, pełni taką samą funkcję, jak nasi rodzice, kiedy byliśmy małymi dziećmi, na przykład udziela nam wskazówek i napomnień, aby nie stała się nam żadna krzywda.

Stan Dziecka obejmuje zapisy reakcji na wszystko to, co dzieci widzą i słyszą. Reakcje te sprowadzają się do odczuć. W konsekwencji wiele sytuacji, które zdarzają się w życiu człowieka, podobnych jest do tych doświadczanych w dzieciństwie i mających moc wzbudzania tych samych, co wówczas uczuć. Mogą wówczas na nowo pojawić się uczucia, które wtedy nam towarzyszyły, na przykład frustracja, odrzucenie lub porzucenie. Reakcją na takie odczucia może być zamknięcie się w sobie albo napad złości. W naszym umyśle zapisywane są także odczucia pozytywne, takie jak: radość, euforia czy przyjemność.

Dorosły rozwija się, jak twierdzą twórcy modelu (za: Edwards, 2006, s. 166), w miarę jak dzieci same dla siebie odkrywają różnicę między „wyuczonymi pojęciami” Rodzica a „odczutymi pojęciami” Dziecka. Rezultatem tego procesu jest rozwój „pojęć wymyślonych”, które pozwalają wyłączyć dwa pierwsze rodzaje pojęć i przyjąć pozycję Dorosłego.

Eric Berne i Thomas Harris, którzy wspólnie prowadzili badania, zauważyli, że relacje pomiędzy uczniami i nauczycielami zależą od transakcji, czyli wymiany komunikatów werbalnych. Transakcje te zależą natomiast od tego, w jakim stanie ego znajduje się każda z osób w nich uczestniczących oraz od zbieżności samego komunikatu. Z wymianą komunikatów rozbieżnych lub skrzyżowanych mamy do czynienia wtedy, gdy między stanami ego uczestników interakcji zachodzi konflikt.

W klasach problemy z dyscypliną mogą pojawić się, kiedy uczniowie prowadzą z nauczycielami tzw. „gry behawioralne”. Stanowią one wyuczony zbiór zachowań, który staje się zastępczym systemem zdobywania aprobaty i wymaga od osoby, która je prowadzi, nieliczenia się z samym sobą i/lub drugą osobą (Wollams, Brown, 1979, za: Edwards, 2006, s. 178). Uczniowie prowadzą te gry, ponieważ nie otrzymują potrzebnych im sygnałów wyrażających akceptację.

Zadaniem nauczyciela w analizowanym modelu dyscypliny jest zarówno wypracowanie pozytywnego nastawienia nawet wobec uczniów demonstrujących niewłaściwe zachowanie, jak również stosowanie technik komunikowania uczniom aprobaty i wsparcia. Niektórzy badani nauczyciele są zdania, że uczniowie zmotywowani nie potrzebują specjalnej zachęty. Jedyne niekiedy klepią ucznia po ramieniu, mówiąc „dobra robota”. Sporadycznie używają takiego sygnału wyrażającego akceptację, jak: „Jestem bardzo zadowolona/y z Twojej pracy” lub pochwały typu: „Pracowałeś/aś dzisiaj bardzo wytrwale, dziękuję” albo „Włożyłeś/aś w to naprawdę dużo wysiłku”. Jednak większość badanych nauczycieli deklaruje, że chwali wszystkich uczniów.

Cechą charakterystyczną tego modelu dyscypliny nie jest zachęcanie nauczycieli do aktywnego korygowania niewłaściwych zachowań uczniów, co może być trudne do zaakceptowania, ponieważ badani nauczyciele wyraźnie do takich zachowań przywykli i trudno byłoby im koncentrować się w mniejszym stopniu na nieodpowiednim zachowaniu, a w większym na nauczaniu uczniów, jak i samemu regulować własne zachowanie.

Słabą stroną tego modelu jest fakt, że nauczycielom może sprawiać trudność dokonanie niezbędnych rozróżnień stanów ego uczniów, a ci z kolei mogą nie dysponować odpowiednim językiem i umiejętnościami poznawczymi, które są niezbędne w posługiwaniu się technikami analizy transakcyjnej. Najczęściej traktowani są oni z pozycji Rodzic (nauczyciel) – Dziecko (uczeń). Świadczyć mogą o takim stanie rzeczy często wykorzystywane przez badanych nauczycieli komunikaty werbalne w postaci napominania, wskazówek czy przypominania reguł, tak jak czynią to nieustannie rodzice małych dzieci. Uczniowie zaś mają bardzo mało rzeczywistych okazji do podejmowania samodzielnych decyzji, wyrażania własnych opinii i poglądów, szczególnie tych stojących w sprzeczności z poglądami nauczyciela czy brania odpowiedzialności za własne poczynania [por. badania prowadzone przez D. Klus-Stańską (2002)].

ROZDZIAŁ SZÓSTY

Zindywidualizowane strategie utrzymania dyscypliny w klasie szkolnej stosowane przez wybranych nauczycieli (analiza jakościowa materiału z wywiadów z nauczycielami)¹⁸

6.1. Nauczyciel (i) wychowawca w kręgu (nie)radzenia sobie z dyscypliną

Bycie nauczycielem i wychowawcą klasy niesie za sobą, oprócz dodatku do pensji i funkcji, jaką przyjmuje na siebie nauczyciel, „wejście w rolę” i identyfikowanie się z nią oraz podjęcie cięższej na niej odpowiedzialności zawodowej. Czasami ogranicza się to do „bycia sobie wychowawcą”, tak jakby działa się to „obok” czy „poza” światem działań nauczycielskich i uprawomocnia do wypowiedzania się w takim tonie, jak jeden z młodych stażem nauczycieli-badaczy: *co prawda, wychowawcą to ja sobie jestem od pół roku.*

Niewchodzenie w rolę nauczyciela-wychowawcy mentalnie zwalnia go z łączącej się z tą rolą profesjonalnej odpowiedzialności i myślenia o zachowaniu uczniów. Odrzucanie i bagatelizowanie potrzeby podejmowania działań z zakresu dyscypliny ułatwia **przerzucanie odpowiedzialności** za to na ucznia: *to przede wszystkim sam uczeń musi chcieć to zmienić.* Nauczyciel-badacz prezentuje następujący sposób myślenia – kto jest świadomy, ten sam pracuje nad zmianą swoich zachowań i nie ma potrzeby, aby specjalnie mu w tym pomagać: *chyba że ktoś jest bardzo świadomy tego swojego niepożądanego zachowania i sam nad tym*

¹⁸ Znaki zastosowane w transkrypcji wywiadów:

<u>podkreślam</u>	tekst wypowiedziany podniesionym głosem, zaakcentowany
(0,5)	5 sekund pauzy, zawieszenie głosu
(hmm)	chrząknięcia, westchnięcia typu ee
@ tak @	tekst mówiony ze śmiechem
@@	krótki wybuch śmiechu
<i>co prawda, wychowawcą to ja sobie jestem od pół roku</i>	wypowiedzi nauczycieli-badaczy
nieeee	sylaby wydłużone, wypowiedziane przeciągle

pracuje. Strategie związane z dyscypliną uczniów powinien, zdaniem informatora, wprowadzać w życie sam, monitorować ich przebieg i oceniać efekty po to, by ostatecznie zdać ewentualną relację z tego procesu nauczycielowi:

No i jeszcze z tą samokontrolą ucznia [przywołanie nazwy strategii proponowanej w narzędziu badawczym – przypis E.L.L.]. Według mnie to jest najważniejsze. Najważniejsza strategia. I w tym celu rozmawiałem z tą uczennicą. No ale... i później rozmawiałem, się pytałem: jak tam efekty? No to, no mówiła, że tak, noooo, niby tak, niby nie..., czyli że tak za bardzo się nad tym nie zastanawiała. Po prostu nie podjęła, nie podjęła tego działania, podczas kiedy według mnie to jest najważniejsza rzecz, no bo to sam uczeń musi sprawdzać, czy, czy się kontroluje, czy za pięć minut, zamiast patrzeć na tablicę, nie patrzy gdzieś indziej, no.

Uczeń szkoły średniej, w wyobrażeniu nauczyciela, autokontrolę ma we krwi i zapewne wyssał tę umiejętność z mlekiem matki, a jeśli tak się nie stało, to z pewnością ktoś już wcześniej w uczniu taką zdolność ukształtował. Taki sposób myślenia pozwala odsunąć nieprzyjemną i obciążającą świadomość koniecznych działań nauczyciela sprzyjających budowaniu samokontroli ucznia i scedować ją na barki pozostawionego samemu sobie dziecka. Widoczna staje się w tym sposobie myślenia bezradność nauczyciela-wychowawcy wobec niepożądanych zachowań uczniów: *ja jako nauczyciel tego nie załatwię, mimo że jestem wychowawcą konkretnej osoby, ja jako nauczyciel*. Niemniej jednak młody nauczyciel stawia siebie jako przykład postawy wyrażającej ambicję i optymizm w kwestiach dotyczących dyscypliny w klasie w przeciwieństwie do nauczycieli-wychowawców z większym stażem, którzy *wiedzą, że nie wszystko można zrobić, nie na wszystko można zaradzić*.

Ze strony nauczyciela uwidacznia się **oczekiwanie szybkich rezultatów** w zakresie dyscypliny, które mogłyby okazać się trwałe. Nauczyciel ocenia, iż w przypadku dzieci młodszych „skutki” zastosowania „jakichkolwiek” strategii w zakresie dyscypliny są zauważalne znacznie szybciej: *w przypadku tych dzieci, jak się stosuje jakieś, jakieś, jakiegokolwiek tam strategie, to, to widać skutek znacznie szybciej*. Takich efektów spodziewa się również na wyższym szczeblu kształcenia i jeśli nie pojawiają się one wystarczająco szybko, odczuwa zniecierpliwienie i podejmuje próby poszukiwania przyczyn tego stanu, obwiniając za to różne elementy, na przykład małą ilość czasu, którą dysponował (blisko siedem tygodni): *Ale ten czas, jaki miałem na to, żeby to zastosować, no to jest za mało, żebym mógł stwierdzić, czy to jest skuteczne*, pracę prowadzoną w klasie szkolnej: *no praca w klasie to coś tam mało może zmienić, a, a, ale głównie to by była przede wszystkim praca indywidualna, indywidualnie z tą osobą*, pracę podczas lekcji, kiedy nauczyciel zajęty jest realizacją materiału: *ja ciągle jestem przy tablicy i szybko, szybko próbuję zrealizować materiał i się zmieścić*.

Nauczyciel ukuwa swoją **osobistą teorię edukacyjną** na podstawie intuicyjnych poczynań dyscyplinujących wspieranych własnym doświadczeniem zawodowym, doświadczeniem z bycia uczniem i po części wiedzą akademicką, tworząc zgrabny kolaż: *zastosowałem to, co intuicyjnie wcześniej wprowadziłem w życie. To jest, no takim jakby, normalnym elementem*. Intuicyjność podejmowanych przez nauczyciela kroków pobrzmiewa w tym niepewnym tonem wypowiedzianym fragmencie: *Wydawało mi się, że tą pierwszą strategię właściwie my stosujemy. Tak mi się wydawało*. Takie działania nauczyciela-badacza często nie przynoszą oczekiwanych efektów lub są one chwilowe, by po krótkim czasie zachowanie niepożądane wróciło ze zdwojoną siłą.

Głównym źródłem wiedzy nauczyciela są jego doświadczenia zawodowe oraz własne w roli ucznia, a wiedza akademicka staje się tylko pewnego rodzaju filtrem: *uczelnie nie przygotowują absolutnie do nauczania w szkole*. Odczuwanie braków w edukacji na poziomie akademickim związanych z wiedzą i umiejętnościami z zakresu utrzymania dyscypliny ujawnia się w innej pełnej przekonania wypowiedzi, tym razem nauczyciela technikum i szkoły zawodowej: *studia dobrze nie przygotowują i nie uczą wcale rozwiązywać różnych problemów*. Dokumentuje się tutaj brak odczuwania konieczności całożyciowego uczenia się, wpisanego jakoby w zawód nauczyciela, pomimo albo właśnie dlatego, że zauważa się luki w kształceniu akademickim. Merytoryczna nieznamość przez nauczyciela-wychowawcę różnorodnych strategii dyscypliny wiąże się ściśle z brakiem potrzeby i gotowości do nieustannego uczenia się, które w zawodzie nauczyciela stanowi *conditio sine qua non*. Dotychczasowa wiedza nauczyciela pochodząca z własnych doświadczeń w roli ucznia, jego niewystarczająca w tej kwestii (lub żadna) wiedza akademicka oraz ta zdobyta na drodze doświadczeń zawodowych pozwala mu posługiwać się indywidualną teorią na temat dyscypliny. Młody nauczyciel renomowanego liceum zauważa wymierne braki w procesie kształcenia akademickiego przyszłych nauczycieli:

(...) nie przygotowuje się ich do tego. Znowu zrzucam na kogoś (0,5), może inaczej, nie przygotowują się do tego, prawda? (Hmm) się kształcą w zakresie merytorycznym, jak to by było idealnie przeprowadzić lekcję, nie biorąc pod uwagę problemów, jakie w czasie takiej lekcji mogą wyniknąć. (Hmm) i tyle (hmm). Po prostu, po prostu jak się kształcą nauczycieli, moim zdaniem, jak tylko słyszę, a sam byłem kształcony, no to się wyobraża, jak lekcja powinna przebiegać idealnie, a nie jakie zachowania problemowe i jak sobie z nimi można poradzić, jakie mogą się pojawić.

W opinii nauczycieli nie przygotowuje się wystarczająco młodych adeptów zawodu do podejmowania autentycznych wyzwań, które pojawiają się w rzeczywistych sytuacjach edukacyjnych. Wypowiedź stanowi krytyczną refleksję nauczyciela nad idealizowaniem sytuacji dydaktyczno-wychowawczych w trakcie

studiów nauczycielskich, nad „idealnym” wizerunkiem przebiegu lekcji, gdzie brakuje gruntownej analizy, na przykład zachowań niepożądanych i sposobów radzenia sobie, także w znaczeniu prewencji.

Badacz-praktyk odczuwa ponadto znaczny przesyt biurokratyzacją swojego zawodu i fakt ten wpływa bardzo demotywiąco na podejmowanie przez niego jakichkolwiek poszukiwań teoretycznych w zakresie pogłębiania i poszerzania wiedzy, która może być wykorzystana w profesji nauczyciela. Wyraża się on na przykład o pracownikach naukowych jako oderwanych od rzeczywistości szkolnej teoretykach, uznając tym samym tylko nauczycieli praktyków za znających smak prawdziwej, ciężkiej pracy dydaktyczno-wychowawczej i wyzwań z nią związanych: *bo i tak tych papierów muszę wypełniać więcej. Więc jak bym sobie jeszcze zadawał trud teoretyzowania i rozdrabniania tego, to zostałbym pracownikiem naukowym, a nie nauczycielem w szkole*. Potwierdzenie takiego podejścia stanowi odnośnienie się do wszelkiej teorii, która uznawana jest, w ocenie informatora, za zbędną, ponieważ potrafi on w ramach pracy w szkole działać bez niej:

Poszukałem, jeśli chodzi o problem, przedstawioną tam teorię a propos tego, jak można byloby go rozwiązać (...), jeśli ktoś (0,2) przeszkadza na lekcji, nie wiem, nie koncentruje się na temacie i innych dekoncentruje, no to najprostszym sposobem jest przesadzenie go do pierwszej ławki. Jeśli to nie skutkuje, to można dalej dociekać innych motywów.

Jedynego **lekarstwa na skuteczną dyscyplinę w klasie** upatruje się w długotrwałej indywidualnej pracy z uczniem, ale poza szkołą: *Bo do tego byłaby potrzebna jakaś długa, systematyczna praca z tą konkretną osobą, indywidualna, a w klasie tak się, moim zdaniem, nie da*. Jeśli już ktokolwiek miałby te działania podjąć, to najlepiej gdyby był to sam uczeń jako domniemany główny zainteresowany. Nauczyciel przyjmuje założenie o bezcelowości działań w tym zakresie, ponieważ i tak nie przyniosą one oczekiwanych rezultatów, chociaż jest przekonany, że dyscyplina to ważna rzecz – *trzeba jej bardzo pilnować; dyscyplina jest absolutną podstawą do tego, żeby móc coś z lekcji wynieść i żeby to było owocne*. Jednak cały czas nie wiadomo, kto ma jej „pilnować” i w jaki sposób, bo codzienną konsekwentną pracą w szkole nie można wypracować „trwałych rezultatów”: *tak naprawdę skutków takich, takich trwałych nie jestem w stanie odnieść*.

6.2. Dyscyplina w klasie jako wspólnocie uczących się

Identyfikowanie się nauczyciela z klasą i uczniami dokumentuje się w wypowiedziach nauczyciela, które formułowane są w liczbie mnogiej „my”, zamiast „ja” i „oni”. Wydaje się, że nauczyciel w ten sposób stara się tworzyć z uczniami jedność za sprawą identyfikowania się z nimi samymi. Oto kilka przykładów takich sformułowań: *musimy wybrać; może najpierw zobaczymy; spróbujemy to*

kontrolować; sprawdzamy; dopracowaliśmy. Pokazują one nie tylko poczucie wspólnoty, ale wskazują na fakt, że uczeń nie jest pozostawiony samemu sobie z własnym zachowaniem oraz że nie jest zdany tylko na siebie w sytuacji trudnej lub wymagającej wsparcia. Jeszcze jednym przykładem ujawniania się tego typu zachowań nauczyciela, które sprzyjają budowaniu wspólnoty, jest wyrażenie radości z powodu tego, że uczeń po zmianie zachowania na akceptowalne, które pociąga za sobą wiele korzyści związanych z jego uczeniem się, zyskał też lepszy kontakt ze swoimi rówieśnikami i ma dla nauczyciela ogromne znaczenie to, że klasa tę zmianę dostrzegła:

Nawet klasa zauważyła zmianę. On ma już lepszy kontakt z rówieśnikami, bo wiadomo, on zawsze był duszą towarzyską, ale no wiadomo, jeżeli opuszczał te zajęcia lekcyjne, no zaległości to może nie, bo on rzeczywiście miał dopuszczające i dostateczne, no ale ten kontakt z klasą troszeczkę się urywał. A w tej sytuacji jest zupełnie inaczej.

Do budowania klasy jako wspólnoty uczących się potrzebna jest dyscyplina i przydatne staje się efektywne zarządzanie klasą. **Zaangażowanie ucznia w aktywności klasowe** związane z uczeniem się jest składową skutecznego dyscypliny, jak wynika z przyjętej dla tego pojęcia definicji. To autentyczne zaangażowanie ucznia nie uchodzi też uwadze nauczyciela i cieszy go: *On pracuje na lekcji wychowawczej, czy udziela się, pracuje w grupach, czyli zupełna odmiana @.* Tworzenie z klasy wspólnoty osób uczących się należy we współczesnej szkole do zadań kluczowych. Autentyczna wspólnota nie polega tylko na wspólnym spotykaniu się nauczyciela i uczniów przy okazji zajęć dydaktycznych lub wychowawczych, ale przede wszystkim na niewidocznym **poczuciu jedności nauczyciela i uczniów** (oczywiście oprócz wszystkich innych widomych atrybutów). Jedność ta zaczyna się od traktowania uczniów jako niezależnych podmiotów, nie tylko edukacyjnych, które nauczyciel traktuje z należytą uwagą i powagą jak odpowiedzialne osoby (obszar odpowiedzialności zróżnicowany jest ze względu na przekonania nauczyciela, lecz stanowi składnik niezbywalny): *ta uczennica jest (0,4) osobą.*

Kategoria jedności i wspólnotowości klasy szkolnej niesie za sobą ściśle i ciągle **wzajemną współpracę nauczyciela i uczniów** oraz uczniów ze sobą nawzajem na zasadach zaufania i szacunku: *Dopracowaliśmy jeszcze coś takiego, że ona, czując jakąś irytację, przychodzi do mnie (0,2). Czyli nawet natychmiast gdzieś tam po, po swojej z innym nauczycielem, gdzie coś ją zdenierwuje (0,2) ma za zadanie przyjść najpierw do mnie, a później dopiero ewentualnie coś.* Bardzo jaskrawy przykład klasy niebędącej wspólnotą, a raczej grupą wzajemnie zwalczających się koalicji ujawnia się w trakcie przygotowania wspólnego (w zamyśle) przedsięwzięcia, jakim było wystawienie scenki z okazji Dnia Patrona.

To nauczyciel „miał” godzinę wychowawczą, a „oni”, czyli uczniowie, „się przygotowywali”. Jest „ja” nauczyciela i są „oni” uczniowie. W żadnym momen-

cie narracji informatora nie ma jakiegos wspólnego „my”. Zbudowanie niewidzialnego muru opartego na fundamencie braku wspólnych działań i przedsięwzięć, wzajemnym braku zaufania, na podziale na „zwalczające się bloki” uczniowskie nie jest w tej atmosferze trudne. „Aktywne zaufanie”, którego tu zabrakło, a o którym pisze Anthony Giddens (2009, s. 238), wymaga energicznego podtrzymywania i jest nastawione na uczciwość drugiej osoby. Nie można postawić znaku równości pomiędzy uczciwością a piastowanym przez daną osobę stanowiskiem lub określoną pozycją społeczną. W społeczeństwie późnej nowoczesności zaufanie należy pozyskiwać i aktywnie podtrzymywać. Jest ono silnie związane z dwustronnym procesem narracyjnego i emocjonalnego otwierania się na siebie. Warunkiem rodzącej się trwałej więzi staje się „otwieranie się” na innego. W klimacie zobojętnienia i wzajemnego „zamknięcia się” jakiegokolwiek wydarzenia czy szkolne święta są traktowane jako działania „obok”, jako kolejna obowiązkowa rzecz do zrobienia. Nauczyciel nieidentyfikujący się z życiem szkoły i z uczniami pozoruje bycie wspólnotą uczących się. W tej atmosferze nie ma dostępu ani do zewnętrznych przejawów zaangażowania uczniów, ani do obszarów głębiej posadowionych, które pozwalają uczniom jednoczyć się i solidaryzować w sytuacjach trudnych, mimo rówieśniczych niesnasek pomiędzy nimi: *to... jest blok przeciwstawny (0,3). Więc, nie wiem, może poczuła, że to jest jakaś tam sfera prywatna, nie mam pojęcia*. I nie chodzi tu bynajmniej o unifikację uczestnictwa w kulturze szkoły, ale zrozumienie, czym jest wspólna kultura i jakie znaczenie dla niej mają stosunki pomiędzy jednostką i szkołą, znaczenie i wartość, jakie jednostka nadaje wytworom szkolnej kultury (Tuohy, 2002), co pozwala wpływać na życie szkoły w realny sposób poprzez przypisywanie sensów i wartości temu, w czym uczniowie uczestniczą. Znaczący dynamiki grupy zwracają uwagę, jak słusznie podkreśla autor (Tuohy, 2002, s. 57), na dwie główne kwestie związane z członkostwem w grupie: autorytet (w znaczeniu władza i przywódca) oraz zażyłość, a więc oddanie grupie, rodzaj i częstość kontaktów między jej członkami. Trudno mówić o jakiegokolwiek zażyłości, jeśli odnieść relacje nauczyciel – uczeń w wypowiedziach informatorów do metafory „turysty”, którą posługuje się Zygmunt Bauman (1994, s. 31-32):

Turysta ciska swą eksterytorialność tubylcom jak wyzwanie: nie ponoszę odpowiedzialności za to, co się u was dzieje, wyście to piwo nawarzyli, więc wy je pijcie; mnie wolno robić co mi się podoba! Turysta chce być ekranem wśród ekranów, ale różne prawa różnym ekranom przyznaje. Od niego nikomu nie wolno żądać zdjęcia przyłbicy, odsłonięcia tego, czego odsłonić nie ma chęci. Od innych zaś turysta domaga się, by uchylili powłokę ekranu i zaprosili do udziału w tym, co się za nim kryje, a na nim tylko odbija. Turysta jest dziewiętnastowiecznym antropologiem wśród tubylców: przygląda się obyczajom, które czasem oburzają go, czasem bawią, ale zawsze dziwią, dorabia w wyobraźni „ręce i nogi” dziwactwom, o których „wie”, że bez protetycznych zabiegów nie

miałyby na czym się wesprzeć, opatruje je etykietkami, klasyfikuje, szufladkuje w sejfie pamięci – sam skrętnie przez cały czas kryjąc mędrca oko za przyciemnionym szkiełkiem. Turysta pożera świat, nie będąc przez świat pożeranym; przyswaja, nie będąc przyswajany; „oswaja” obcość innych, samemu dumnie obnosząc się z własną obcością. A wszystko to (tak sądzi), nie przynosząc pożeranemu światu szwanku, nie nadwyrężając jego dziewictwa, pozostawiając go w stanie, w jakim przebywał przed początkiem eskapady. Przynajmniej tak się turyście zdaje... Ale o to wszak idzie, by się mogło zdawać.

Kluczowym elementem budowania wspólnoty w klasie szkolnej zdaje się **poznanie uczniów przez nauczyciela**, tak nauczyciela-wychowawcę, jak i tego, który widuje uczniów tylko podczas lekcji przedmiotowych (zakres tej znajomości, choćby przez charakter relacji, jest nieco inny):

No jest trudną osobą, aczkolwiek ma, ma, ma serce dobre i, i może (0,2) jakoś to w końcu no opanuje te swoje złe emocje, chociaż no zachowuje się bardzo niedojrzałe do tej pory, no to jest dziewczyna osiemnastoletnia (0,2), która ma emocje na poziomie dwulatka.

Nauczyciel, który w pełni świadomie podejmuje wysiłek pracy w swoim zawodzie i odpowiedzialności, która na nim spoczywa, często wyraża **wiarę w możliwości i potencjał ucznia** (także ucznia z problemami i niedostatkami): *To jest właśnie taka osoba, która lubi błysnąć, lubi coś powiedzieć, zaimponować, fakt, że ma też wiedzę, bo on dużo czyta, dużo ogląda programów, takich geograficznych, więc reszta klasy słucha (0,3) z takim też zaciekawieniem; jest tak bardzo zaangażowany podczas zajęć; jest najaktywniejszą osobą w tej klasie; na pewno jest to osoba współpracująca; jest postrzegany jako osoba towarzyska, taka życzliwa.* Budowaniu w klasie pełnej wspólnoty dydaktycznej i wychowawczej sprzyja **bieżące monitorowanie przez nauczyciela sytuacji w klasie** i nieodkładanie w czasie rozwiązywania pojawiających się różnego typu problemów oraz uważne dostrzeganie i monitorowanie wszystkich sytuacji związanych z zachowaniami niepożądanymi uczniów: *podjęłam ostatnio (0,1), dwa dni temu, takie, taką analizę swad w klasie.*

Taka wspólnota oparta jest zazwyczaj na relacjach **dobrej znajomości mocnych i słabych stron uczniów, na wzajemnym szacunku i zaufaniu, na rozumieniu i akceptowaniu określonych ram**. Do nauczyciela należy ciągle, bieżące monitorowanie zachowań uczniów i dostrzeżenie znaczenia wykorzystywania pozytywnej informacji zwrotnej kierowanej do ucznia, na przykład w postaci pochwał, szczególnie w sytuacji ich deficytu ze strony najbliższych: *szuka tej pochwały, ona ma bardzo taką nefajną relację w domu rodzinnym (0,3), raczej dostaje informacje negatywne, gdzieś tam zwrotne.* Kiedy pojawia się zachowanie niepożądane we wspólnocie, istotne okazuje się zrozumienie przez nauczyciela zachowań ucznia w atmosferze wzajemnego zaufania, cierpliwości i spokoju, jak

również pomoc uczniowi w poszukiwaniu odpowiedzi dotyczących przyczyn tego zachowania w nim samym: *zazwyczaj, jeżeli uczeń sam w sobie nie, nie znajdzie odpowiedzi na na jakiś tam problem, to interwencje rodzicielskie z reguły nie przynoszą żadnego efektu*. Kolejnym ze sposobów prewencji, a tym samym jednym z elementów budowania wspólnoty uczących się, jest wyznaczanie przez nauczyciela ram w postaci na przykład zasad/obowiązujących reguł, które stanowić mogą gwarancję poczucia bezpieczeństwa uczniów: *oni potrzebują (hmm) właśnie takiego, takiego i „wzmacniania granic”, i tych „wzmocnień namacalnych” ewidentnie, bo, bo nie dostają tego nigdzie*.

6.3. Co utrudnia, a co sprzyja utrzymaniu dyscypliny w klasie w opinii nauczycieli-badaczy?

Przeprowadzone badania ukazały kilka istotnych **składników skuteczności działań nauczycieli w zakresie dyscypliny**. Jednym z nich jest okazywanie uczniom w każdej sytuacji należytego im, jako ludziom, szacunku ze szczególnym uwzględnieniem sytuacji trudnych. Składnikiem wskazywanym przez nauczycieli jest uczciwość wobec uczniów i bezpośrednie artykułowanie potrzeb, reguł i zasad obowiązujących obydwie strony oraz traktowanie uczniów przez nauczyciela jako równoprawnych partnerów interakcji, szczególnie jeśli chodzi o prowadzenie rozmowy i nawiązywanie otwartego dialogu, w którym nie są wykorzystywane rozwiązania siłowe, na przykład w postaci przymusu, odgórnego nieuzasadnionego nakazu lub wyśmiewania jako sposobu przejmowania kontroli nad uczniami. Obrazuje to następujący fragment wypowiedzi:

Ale tak jak tu, mi się wydaje, zaczynamy 15-, 16-latkowie, trzeba ich szanować. Trzeba szanować i, i po prostu podchodzić już (0,3) z szacunkiem, oni nie mogą czuć, że tak wyśmiewani, tylko nakaz. Nie. Z nimi trzeba rozmawiać (0,2), tłumaczyć (...). Jak się tak jasno wytłumaczy, to też inaczej przyjmują (0,2), ale po prostu z szacunkiem. Naprawdę to jest ważne, ja podkreślam, (...). Oni potrzebują rozmowy, potrzebują naprawdę (0,3) takiego zrozumienia, zainteresowania.

Kolejnym elementem, mającym znaczenie dla efektywności nauczyciela w zakresie utrzymania dyscypliny w klasie, który ujawnił się w wypowiedziach badanych, była umiejętność dostrzeżenia w konkretnym uczniu jego potencjału, określonych cech charakteru oraz niespisywanie go na straty ze względu na prezentowane zachowanie niepożądane, a dawanie mu możliwości, szansy na wykazanie się, zaprezentowanie mocnych stron:

Ja wczoraj go pochwaliłam, że jest najaktywniejszą osobą w tej klasie (...). To są naprawdę i on, on jest może uczniem, gdybym miała wystawić oceny z (0,3) końcową roczną z tych ocen cząstkowych, to ja bym mu postawiła czwórkę (0,5), ponieważ on zaangażował się w takie te zajęcia unijne my teraz mamy, więc on

zaangażował się również w te zajęcia. On na lekcji jest tak jak aktywny i to jest druga klasa, więc ja zastanawiam się teraz nad piątką dla niego @.

Na ten sam fakt wskazuje inny nauczyciel: *Ala. To jest uczeń zdolny. To jest inteligentny chłopak. To jest inteligentny chłopak. Inteligentniejszy (0,1) niż 95% klasy. Warto też zwrócić uwagę na zdanie kolejnego informatora: kiedy mu powiedziałam: „(...) ty jesteś, cytuję, łebski chłopak, zasługujesz na ocenę co najmniej bardzo dobrą”.*

Działania nauczyciela w zakresie dyscypliny okazały się skuteczne w przypadku dobrego poznania potrzeb ucznia oraz dostosowania do nich strategii. Cel zminimalizowania lub pełnego wyeliminowania nieodpowiedniego zachowania ucznia stał się możliwy do zrealizowania przez jednego z badaczy-praktyków dzięki podjęciu tych dwóch kroków:

- trafnej analizy potrzeb ucznia oraz
- odpowiedniemu doborowi zindywidualizowanej strategii dyscypliny i kierowania: *po przeanalizowaniu, jeżeli nie wiem, analizujemy style zachowania i motywacje, możemy dojść (0,2), możemy (0,2) wybrać odpowiednią strategię i tak pokierować tym uczniem, że osiągniemy oczekiwany rezultat.*

Niezbędne okazało się dokładne rozpoznanie stylu zachowania ucznia i poziomu motywacji, które są wskaźnikami charakteryzującymi potrzeby ucznia:

(...) tylko trzeba przeanalizować, jeszcze raz mówię, ten styl zachowania i poziom motywacji. Trzeba jeszcze raz to przeanalizować, no i na pewno nie do końca jest to wiadome, czy odkryję danego ucznia, czy ja go dobrze przeanalizuję, bo to jest istotne.

Takie rozpoznanie nie zawsze jest proste i jednoznaczne, wymaga zaangażowania uwagi nauczyciela i wewnętrznej czujności, by nie wpaść w pułapkę potocznego, intuicyjnego myślenia, które może okazać się błędne i obarczone schematyzacją:

Tak, ale powiem uczciwie, że kiedy sobie tak (0,1), po przeczytaniu tych informacji wstępnych, uważałam, że dobrze: „Oczekiwanie na aprobatę” – tu nie miałam wątpliwości, że taki będzie wynik. Wtedy jeszcze tego nie przeanalizowałam, natomiast tutaj, wydawało mi się, że będzie „asertywny”. Byłam nawet zaskoczona. Ja byłam zaskoczona, że jest „współpracujący”, ale to ewidentnie pasowało.

Dopiero dokładna, szczegółowa i pogłębiona obserwacja ucznia połączona z namysłem nauczyciela umożliwiła niezbędną do podejmowania dalszych działań diagnozę potrzeb ucznia:

(...) on jest taki (0,1) niby niezdecydowany, czyli on często zmienia zdanie, ale z drugiej strony, chcąc się popisać, też, też częstokroć już gubi się w tym (0,3), co mówi, ale chciałby trwać przy swoim (0,1). Chociaż jednak zdecydowałam się na to, że on częściej zmienia zdanie. Tak? Wybrałam tę opcję.

Podjęcie wymienionych kroków daje poczucie udanej i efektywnej pracy nauczyciela w zakresie dyscypliny: *ale myślę, że trafiłam jak gdyby, no chyba trafiłam w to sedno, bo wykorzystując (0,1), prawda?, ten pierwszy krok, od razu coś takiego udało mi się uzyskać*. Przynosi również widoczną i odczuwalną poprawę warunków uczenia się w klasie: *W klasie zdecydowanie się poprawiło @*. Nauczyciel poszukuje w strategiach interwencji nie tylko pomocy do pracy z konkretnym uczniem, ale i pomocy „dla siebie”: *Tylko właśnie chciałam zobaczyć, jak to będzie wyglądało, jak to będę dopasowywała do konkretnego dziecka i szukała strategii dla siebie i do pracy z tym chłopcem*. Nauczyciele odczuwają potrzebę wsparcia i oczekują pomocy innych w zakresie dyscypliny: *teraz tutaj przydałaby się jakaś taka pomoc (...) dla tego wychowawcy czy dla nauczyciela, to jest to duże wyzwanie*.

Trafny wybór strategii dyscypliny to wymierna pomoc w pracy nauczyciela, która sprzyja skuteczności jego działań w tym zakresie. Wskazana okazuje się również pełna mobilizacja nauczyciela w świadome zaangażowanie w przebieg lekcji i wszystkie interakcje, które mają miejsce podczas zajęć lekcyjnych oraz konsekwencje w stosowaniu wybranych strategii dyscypliny. Ważne okazało się przestrzeganie przyjętych zasad lub założeń i bycie im wiernym, co ilustruje poniższa wypowiedź nauczyciela:

Wydawało mi się, że tą pierwszą strategię, właściwie my stosujemy. Tak mi się wydawało. Natomiast (0,3), no może nie było to, no brak konsekwencji, bo ja tu się przyznam od razu uczciwie, że szczególnie w nauczaniu, no najważniejsza jest ta konsekwencja. Jeżeli się coś przyjmie i się tego przestrzega, i jest się konsekwentnym. No, tu jest problem, ja to widzę. Że właśnie mówię, że Pani przyjdzie i czy ja będę tą konsekwencję w sobie miała, żeby tak rzeczywiście za każdym razem, bo wydaje mi się, że to wtedy się zaczyna, kiedy za każdym razem tą strategię się stosuje, czyli wykorzystuje każdy najdrobniejszy moment, że właśnie reaguje tak w stosunku do tego dziecka, a nie inaczej.

Nauczyciele będący zaangażowani w badania zwracają uwagę na fakt licznych klas i niezadowolających warunków lokalowych, wskazując **czynniki utrudniające efektywną pracę podczas lekcji**. Świadczą o tym następujące fragmenty wypowiedzi: *ja go przesadziłam, bo tam pisze czasowo, bo ja mam salę też, no powiedzmy nie mam aż takiego specjalnego miejsca, no bo jak to sala lekcyjna. Dałam go do tyłu. Mamy takie stoliczki komputerowe jeszcze i ja go tam posadziłam, no bo nie ma gdzie indziej miejsca @; chyba takim problemem jest to, że tych uczniów jest dużo (0,2), dużo takich uczniów stwarzających problemy i to (0,2) utrudnia, na pewno w jakiś tam sposób utrudnia; Lokalowo (0,3) mam takie ograniczenia, że nie jestem w stanie już zmienić im miejsca, więc na pewno jest to problem*. Elementy utrudniające utrzymanie dyscypliny zdają się dominować w przytoczonych wypowiedziach – trudności lokalowe i „duża liczba uczniów stwarzających problemy” występują równolegle z licznymi klasami. Skala zacho-

wań niepożądanych, z którymi spotykają się nauczyciele ze strony uczniów, nie jest mała i nie należy jej bagatelizować – wskazują badacze-praktycy: *my mamy te klasy takie dosyć liczne po dwadzieścia parę osób i w każdej klasie są takie osoby; jeżeli to jest jeden czy dwójka uczniów – wszystko dobrze, ale jeżeli to są, mówię (0,2), po kilka osób, a tak w klasach jest i to są jeszcze różne problemy. Jeden rozmawia, drugi się spóźnia, trzeci pyskuje, czwarty jeszcze coś (0,3), bo tak nie jest (0,3). No to w tym momencie, to rzeczywiście (0,3) dla tego wychowawcy czy dla nauczyciela, to jest to duże wyzwanie.*

Masowość kształcenia i idąca za nią anonimowość uczestników życia szkolnego to główne przyczyny utrudniające, w ocenie informatorów, efektywną pracę na rzecz utrzymania dyscypliny w klasach: *(hmm) wydaje mi się, że na pewno jest tutaj problemem liczebność klasy; Z tym, że, jeżeli jest w klasie więcej takich uczniów, no to na pewno trzeba poświęcić dużo czasu lub Myślę, że (0,2) nie wiem, moje koleżanki czy koledzy z innych szkół słyszę, że mają większe problemy (0,2) i na trzydziestoosobową klasę dwadzieścia osób, z dwudziestką są ogromne problemy i myślę, że tutaj byłoby o wiele trudniej.*

Nauczyciele napotykają na trudności związane z diagnozowaniem uczniów i zindywidualizowaniem pomocy dla nich: *To jest bardzo duże [wyzwanie – przyp. E.L.L.], dlatego że, bo trzeba każdą osobę dokładnie przeanalizować. „Dużym wyzwaniem” dla nauczyciela-wychowawcy staje się też wielość i różnorodność zachowań niepożądanych uczniów, z którymi ma każdego dnia do czynienia, a także potrzeba w tej sytuacji szczegółowej oraz dogłębnej analizy potrzeb i charakterystyki każdego z tych uczniów:*

(...) staram się przede wszystkim spojrzeć na niego trochę inaczej, to znaczy zastanowić się (0,2), tak naprawdę dlaczego on też się tak zachowuje, bo okazuje się też, że wiele problemów, że to, co ten uczeń nam pokazuje na przerwie czy też w klasie na lekcji, związanych jest też z domem rodzinnym i tutaj, żeby właściwie zdiagnozować ucznia, to trzeba też poznać jego sytuację rodzinną.

Wszystkie działania dotyczące dyscypliny powinny być, w opinii informatora, ukierunkowane na konkretnego ucznia i demonstrowane przez niego niepożądane zachowanie:

(...) ale już dokładnie pod kątem konkretnego dziecka. Już wtedy nie skupiłam się na oglądaniu tego wszystkiego, bo wydawało mi się, że tego jest tak strasznie dużo. Tylko właśnie chciałam zobaczyć, jak to będzie wyglądało, jak to będę dopasowywała do konkretnego dziecka.

Dopasowanie strategii i sposobu myślenia nauczyciela do jednostkowego przypadku pozwala zogniskować jego uwagę i refleksję na konkretnym uczniu, co znacznie ułatwia pracę nad dyscypliną w całej klasie. Niezbędne staje się zindywidualizowanie podejścia do ucznia. Pomaga w tym dobra znajomość potrzeb ucznia i jego cech charakterystycznych.

Przeciwnie do tej postawy jest stosowanie strategii intuicyjnych, bez podejmowania krytycznej analizy swoich działań, stąd często ich mała skuteczność i krótkotrwałość. 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. Warto w tym miejscu odwołać się do typologii Carlsona (1964, za: Tuohy, 2002), którą opracował z myślą o organizacjach usługowych. Ukazał w niej, w jaki sposób klient i organizacja wzajemnie się przystosowują w sytuacji, gdy nie istnieje przymus przynależności. W odniesieniu do uczniów i nauczycieli występuje kilka możliwości przystosowania się do braku kontroli nad uczestnictwem, a są nimi: wycofanie się, bunt i strategia korzyści ubocznych. David Tuohy (2002) wskazuje na szukanie przez nauczycieli sposobów poradzenia sobie z koniecznością trwania w zawodzie i uczynienia życia znośnym poprzez strategię wycofania. Dla tej grupy nauczanie jest przykrym obowiązkiem, więc nie zamierzają się więcej starać. Nauczanie przebiega w sposób mechaniczny, lekcje są co prawda merytorycznie poprawne, ale nużące i nieinteresujące. Powtarzają oni co roku te same treści i wystawiają podobne oceny, a uczniowie nie mają w związku z tym powodu, ażeby zainteresować się przedmiotem i uczeniem się.

W związku z tym, że nauczyciel pracuje już wiele lat i ma duże doświadczenie w zawodzie, odczuwa trudność w przełamywaniu schematów swojego myślenia i działań, w łamaniu przyzwyczajęń i rutyny: *bo ja nie wiem, czy przez to, że ja mam doświadczenie i rutynę. W związku z tym, że już tyle lat pracuję; Tak, tak czasem też trudno przekonać, tak mi się wydaje, no tych nauczycieli, że warto poszukiwać i szukać nowych rzeczy, że tak, tak strasznie sztafepowo podchodzą do pewnych rzeczy, tego „ja wiem najlepiej” i właściwie po co szukać. Zdarza się tak, nawet chyba nawet u nas w szkole. Tutaj. Dopiero pełne, aktywne zaangażowanie nauczyciela na każdej lekcji może, w jego opinii, przynieść pożądane efekty: Dlatego mówię i tutaj też, jeżeli ja chcę sobie coś wypracować, to codziennie na każdej lekcji stosuję tę strategię i wtedy są efekty, a jeżeli nie zastosuję tej strategii i sobie odpuszczę, to efektów już nie będzie na pewno.*

Warunkiem podstawowym utrzymania dyscypliny i efektywnego zarządzania klasą jest, według jednego z informatorów, dojrzałość nauczyciela mierzona nie wiekiem lub zasobem doświadczeń, lecz sposobem jego myślenia o uczniach, własnej osobie i procesie kształcenia, ale stawia on sam sobie pytanie o tę dojrzałość: *Nie wiem, właśnie, czy jesteśmy na tyle dojrzałi?*

Tabela 4. Elementy znaczące dla utrzymania dyscypliny w klasie i zarządzania nią

CO UTRUDNIA?	CO SPRZYJA?
liczność klas	refleksja nauczyciela
anonimowość kształcenia	obserwacja ucznia
wielość i różnorodność zachowań niepożądanych	pełna mobilizacja i zaangażowanie nauczyciela

cd. tabeli 4

brak odpowiednich reakcji na zachowania niepożądane	poznanie ucznia
niekonsekwencja nauczyciela	umiejętność dostrzeżenia w uczniu potencjału i możliwości, mocnych stron
nieznajomość ucznia	uczciwość wobec uczniów
konieczność dokładnej diagnozy potrzeb ucznia	szacunek dla ucznia jako człowieka
trudność w przełamywaniu schematów myślenia i działania	umiejętność nawiązania dialogu
niedostosowane sale lekcyjne	dopasowanie działań do konkretnego ucznia
zbyt bogata lub zbyt uboga w bodźce przestrzeń edukacyjna klasy	przestrzeganie przyjętych zasad
brak wsparcia i pomocy	dojrzałość nauczyciela
	trafna diagnoza potrzeb ucznia
	dobór odpowiednich zindywidualizowanych strategii dyscypliny

Źródło: opracowanie własne na podstawie badań własnych

6.4. Kontakty z domem rodzinnym (rodzicami) i wzajemna współpraca jako element pracy nauczyciela nad dyscypliną

Wobec przeprowadzonych badań zarysowały się **dwa rodzaje kontaktów z domem rodzinnym ucznia**, a więc z jego rodzicami lub prawnymi opiekunami. Obydwa prezentowane sposoby nawiązują do zróżnicowanego ujęcia roli i znaczenia współpracy z rodzicami. W podejściu, które można nazwać **zrównoważonym**, dom rodzinny ucznia traktowany jest przez nauczyciela jako przysłowiowa „kopalnia wiedzy” o uczniu, a sam rodzic postrzegany jest jako równoprawny podmiot edukacyjny i strona do współpracy; w drugim przypadku, nazwanym **dyrektywnym**, rodzice odbierani są jako element zagrażający sprawowaniu niepodzielnej władzy nauczyciela i szkoły nad uczniem, a także jako odbiorcy odgórnych zaleceń nauczyciela i szkoły. Tak różne stanowiska implikują zróżnicowaną skuteczność nauczyciela w zakresie dyscypliny.

Przykładem pierwszego ujawnionego sposobu nawiązywania i utrzymywania kontaktów z rodzicami jest bezpośrednia rozmowa nauczyciela z rodzicami ucznia, która traktowana jest jako źródło bogatych i ważnych informacji o uczniu. Treści te są, jak przyznaje sam informator, bardzo często niezauważane, nie przywiązują się do nich należytej wagi lub są pomijane jako mało istotne. Taką konstatacją jest niniejsza wypowiedź jednego z nauczycieli-badaczy:

Tak. Bardzo często też (0,2) tego typu (0,2) informacje zwrotne docierają do mnie po rozmowie z rodzicami, bardzo często krzywdę ucznia zupełnie nieświadomie, bardzo często nie reaguję na pewne sygnały, że (0,2) ten uczeń powinien siedzieć w pierwszej ławce, nie z tyłu, powinien (0,2) oglądać zdjęcia, a nie powinien mnie słuchać i tak dalej. Tak, że to bardzo często rozmowa z rodzicami bardzo dużo daje.

Po doświadczeniach zdobytych podczas prowadzonych badań nauczyciel podkreśla niebagatelną rolę kontaktów z rodzicami. Zauważa ich korzystny wpływ na dokonywane przez niego wybory zindywidualizowanych strategii dyscypliny: *Więc ogromne ma to znaczenie, to, że, że sama już patrzę z drugiej strony (0,1) i lata pracy, i kontakty z rodzicami, to będą naprawdę podkreślać.*

Autentyczne odczucie i uznanie przez nauczyciela potrzeby nawiązania i prowadzenia współpracy z rodzicami ucznia staje się kamieniem węgielnym wyboru zindywidualizowanej strategii dyscypliny oraz skutecznej pracy za jej pomocą:

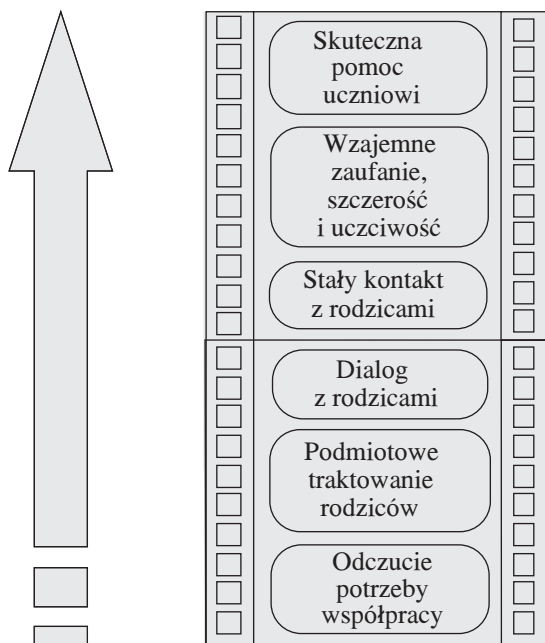
On jeżeli ma pewność tego, że na przykład mama wie o tym, o nieobecnościach, że nie usprawiedliwi mu godzin. On czuje się bardziej taki, że jest pod kontrolą. Jeżeli mama usprawiedliwiła mu wszystkie godziny, ta strategia nie sprawdziłaby się. Współpraca z domem jest konieczna, bo on na przykład wie, że na przykład mama jest w stałym kontakcie ze mną, wie o wszystkich nieobecnościach, nie usprawiedliwi mu tych godzin, czyli on musi być uczciwy wobec mnie.

Jasność sytuacji i pełne zaufanie w stosunku do rodzica pozwoliło nauczycielowi nawiązać z nim współpracę, która zrodziła wsparcie dla ucznia. Rodzic w tej sytuacji nie jest traktowany instrumentalnie, ale jako pełnowartościowy podmiot edukacyjny i jedno z głównych źródeł wiedzy nauczyciela o uczniu, a nauczyciel nie występuje w roli dominującego „wszechwiedzącego”, ale podejmuje starania na rzecz włączenia domu rodzinnego ucznia do niesionego mu wsparcia i dostrzega w rodzicach potrzebny do tego potencjał. Sprzyjająca współpracy okazuje się postawa nauczyciela oparta na otwartej, rzeczowej rozmowie z rodzicem, polegająca na wsłuchiwaniu się nauczyciela w to, co ma do powiedzenia rodzic na temat swojego dziecka. Ten dialog nie opiera się na narzekaniu na ucznia i jego zachowanie ani na stawianiu wymagań w stosunku do rodzica lub ferowaniu wyroków i podawaniu recept lub dobrych rad dotyczących zmiany zachowania ucznia. Dialog ten polega na zbieraniu informacji o uczniu i wspólnym ustalaniu możliwych sposobów wsparcia/pomocy, na wrażliwości i wzajemnym zaangażowaniu się w ten proces. Nawiązanie stałego, a nie okazjonalnego (od wywiadówki do drzwi otwartych) kontaktu sprzyja budowaniu wzajemnego zaufania i wspólnego frontu pomocy uczniowi, która przebiega w atmosferze uczciwości i szczerości. Współpraca z rodzicami ucznia wydaje się nauczycielowi niezbędnym i koniecznym elementem na drodze monitorowania zachowań ucznia, budowania jego samokontroli jako ostatecznego celu podejmowanych działań związanych z kierowaniem klasą szkolną.

Nauczyciel zdaje sobie doskonale sprawę, że stosowanie wybranej przez niego strategii dyscypliny wymaga ciągłej współpracy z rodzicami ucznia i zindywidualizowanego do niego podejścia. W swojej praktyce edukacyjnej nauczyciel stara się pod wpływem refleksji synchronizować zasady wprowadzane w klasie z tymi ogólnie obowiązującymi w szkole i udaje mu się w taki sposób zmodyfikować zaproponowaną przez narzędzie badawcze strategię, by wykorzystać WSO:

On rzeczywiście, codziennie, systematycznie analizuje swoje godziny. Co tydzień ze mną analizuje ten wykres. Sprawdzamy, ile to jest godzin. Mało tego, on potrzebuje takiego bonusu punkty. Bo on miał na semestr ocenę nieodpowiednią, czyli można u nas jest taka karta i tam są oceny z zachowania, i jest jeden punkt: stosunek do obowiązków szkolnych i uczeń może minimalnie otrzymać jeden punkt i maksymalnie 6 punktów. To dotyczy m.in. obecności na zajęciach. A Damian uzyskał na semestr tylko jeden punkt, a teraz dzięki tym punktom bonusowym on może uzyskać max. liczbę punktów, bo jeżeli ma na przykład co miesiąc, jeżeli na przykład to będzie stu procentowa obecność, to on otrzymuje półtora punkta. Ale za każdą nieobecność odejmowane ma 0,5 punktu. Czyli, jeżeli on by systematycznie przychodził do końca, to on ma te 6 punktów bez niczego, czyli ma już podwyższoną ocenę nawet do oceny poprawnej, a jeżeli będzie przychodził na zajęcia, poprawi także wyniki nauczania.

Opisaną współpracę nauczyciela z domem rodzinnym ucznia ilustruje schemat 6.



Schemat 6. Elementy współpracy nauczyciela z domem rodzinnym ucznia
Źródło: opracowanie własne

Odmiernym i jednocześnie drugim sposobem kontaktowania się z rodzicami ucznia i postrzegania domu rodzinnego przez nauczyciela ujawnionym w badaniach jest dyrektywne traktowanie rodziców, którzy mają dostosować się do zaleceń nauczyciela i/lub szkoły w celu poprawy zachowań ich dziecka. Takie traktowanie rodziców ukazują analizowane wypowiedzi, w których rodzic obwiniany jest za zachowanie ucznia, a szkoła w osobie nauczyciela i dyrekcji zaleca mu podjęcie „odpowiednich” (w opinii szkoły) kroków w celu naprawy zachowania ucznia. W tym celu szkoła inicjuje spotkanie z rodzicami ucznia zachowującego się w „nieodpowiedni” sposób. Przebiega ono w atmosferze napiętnowania ucznia i wywierane są próby nacisku na rodziców, by podpisali się pod specjalnie przygotowanym przez szkołę pismem odnoszącym się do przestrzegania pewnych narzuconych im i dziecku reguł zachowania. Podejmowanie decyzji odnoszących się do samych zainteresowanych, a więc do uczniów i ich rodziców, odbywa się jakby obok nich, bez ich świadomego i celowego udziału, choć formalnie w tym procesie uczestniczą. Nie mają oni jednak rzeczywistego wpływu na podejmowane decyzje. Nikt tego nie zakłada i od nich nie oczekuje. Takie działania nauczyciela wraz z dyrekcją nie przynosi oczekiwanych rezultatów (próba zmuszenia rodziców do udziału w terapii psychologicznej), a wręcz rodzi postawę rodziców nacechowaną nieufnością i niechęcią wobec współpracy ze szkołą, również w kwestiach związanych z zachowaniem ich dziecka. W konsekwencji podjętych przez szkołę kroków ani rodzice, ani dzieci nie przejawiają oczekiwanych zachowań i działań na rzecz zmiany własnej postawy. Taki stan rzeczy budzi w nauczycielu-wychowawcy żal kierowany pod adresem rodziców o brak współpracy z ich strony. Oczekiwania nauczyciela odnoszące się do dostosowania się domu rodzinnego ucznia, który ma być dla dziecka oparciem w trudnych chwilach, do wymogów nauczyciela mogą ujawniać trzy postawy rodziców rozciągnięte na swego rodzaju kontinuum – od ukrywania zachowań niepożądanych swoich dzieci i zupełną ignorancję w stosunku do nauczyciela poprzez autentyczne wspieranie swoich dzieci i obiektywne podejście do ich zachowań niepożądanych, włączając w to postawę współpracy z nauczycielem, a na bezkrytycznym podporządkowaniu się władzy nauczyciela (pozorna współpraca) i występowaniu w opozycji do własnych dzieci kończąc.

Wsparcie dziecka przez własnych rodziców może przyjąć następujące formy: pierwsza z nich to świadome wspieranie ewidentnie niepożądanych zachowań i tuszowanie ich przed nauczycielem, a tym samym ciche dawanie na te zachowania przyzwolenia. Nie ma tu mowy o nawiązywaniu jakiegokolwiek współpracy pomiędzy nauczycielem reprezentującym instytucję szkoły a domem rodzinnym ucznia. Przykładem takiej postawy rodziców jest następująca wypowiedź nauczyciela:

Znaczy potem jeszcze miałam jedną taką dziewczynę w klasie, która generalnie wagaruje, a mama no potwierdza to, że (0,5) dzwonieniem iii no ją prawda (0,5) tutaj usprawiedliwia i to jest też problem, ale stwierdziłam, że to jest takie nudne, że tooo bardziej klasyczne.

I nie jest to bynajmniej postawa odosobniona, a raczej zaliczana już do „klatki” postaw rodzicielskich odnoszących się do zachowań dzieci w szkole. Jednak emocje nauczyciela wzbudza drugi rodzaj wsparcia udzielanego dzieciom przez ich rodziców, choć jeszcze niespotykanego powszechnie w obawie przed przykrymi konsekwencjami dla dziecka-ucznia i nieograniczoną wręcz władzą nauczyciela:

(...) dla mnie teżż @ pierwszy raz jak uczę ósmy rok (0,3) to pierwsza jest taka sytuacja, miałam dwukrotnie wychowawstwo, i pierwszy raz mam taką sytuację, że faktycznie (0,3) rodzic, zawsze tak, prawda jest, że jak się gani ucznia, to @ generalnie rodzic też jest po stronie nauczyciela, a tutaj w tym przypadkuuuu zupełnie sytuacja odwrotna

– jest to sytuacja, w której rodzic nie przyjmuje retoryki nauczyciela za swoją (tak jak to zwykle bywa), a staje w jej opozycji i jawnie wspiera zachowania swojego dziecka, poddając w tym wypadku pod dyskusję zachowania i postawy nauczyciela przejawiane wobec ucznia. Podając w wątpliwość poczynania nauczyciela, burzy tym samym jego przyzwyczajenie do własnej nieomyślności i prezentowania wiedzy „absolutnej”, na przykład w zakresie wychowania:

(...) właśnie z takich wiosek różnych i naprawdę te dzieciaki są zupełnie inne i też rodzice są inni (0,1), inny jest dialog z rodzicami, bardzo są tacy normalni powiedziałabym i przyjmują to, co się do nich mówi (0,1) jakooo faktycznie fakt, aaaa tutaj (0,4) no nie dostrzegali tego problemu rodzice.

„Normalność” rodziców (zresztą tak jak i uczniów, w przypadku tego nauczyciela) mierzona jest miarą „przyjmowania” wszystkiego, co powie nauczyciel za bezdyskusyjną prawdę i „faktyczny fakt”, a rodzice podający te „prawdy” w wątpliwość uznawani są za tych, którzy „nie dostrzegają tego problemu”. Taka postawa rodziców dziwi nauczyciela i sprzyja orzekaniu na temat przyszłych kłopotów wychowawczych z ich dorosłym już wkrótce dzieckiem: *Ja mówię zobaczymy, ja mówię, według mnie Państwo będą mieli problem, bo ona teraz tak się zachowuje, a za kilka lat będzie może chciała Państwu, nie wiem, żeby Państwo na przykład dom przepisali (0,3), więc to jest przykre, nie?*

Równoległe z ferowaniem wyroków nauczyciel podejmuje próby „złamania” rodziców i wywarcia na nich presji różnymi sposobami, na przykład straszeniem. Tę sytuację dokumentuje fragment dotyczący zawieszenia angażowania się ucznia w prace samorządu uczniowskiego po interwencji nauczyciela-wychowawcy: *W tym roku już nie, bo powiedziałam rodzicom, że to chyba jest tak, że się angażuje, a się nie uczy. (0,2) I rodzice tutaj wrażliwi na tym punkcie (0,2), ale ten tata, że „oceny to nie wszystko, tylko wiedza się liczy”, ja mówię: „no to prawda”.*

Rodzic prezentuje w tej wypowiedzi asertywne podejście do zarzutów nauczyciela. Taka postawa postrzegana jest jako potencjalna przeszkoda. Przeciwwstawienie się nauczycielowi i wskazanie prawdziwych wartości odbierane jest przez

nauczyciela jako zagrożenie, na przykład dla możliwości skutecznego manipulowania uczniem i rodzicem. Zresztą rodzice ci nieustannie konfrontują relacje dziecka i nauczyciela, starając się jednocześnie wspierać swoje dziecko. Demonstrowane przez rodziców opowiedzenie się po stronie dziecka ukazuje brak ich przyzwolenia dla niczym nieograniczonej władzy nauczyciela. Rodzic świadomie wspierający swoje dziecko i wątpiący we władzę nauczyciela nie akceptuje nieodpowiednich zachowań dziecka, ale zna własne dziecko i ma do niego pełne zaufanie. Dostrzega potrzebę zwiększenia samodzielności i samosteroowności ucznia, ponieważ tego wymaga od niego codzienność i otaczająca rzeczywistość. Rodzic sprzeciwia się w ten sposób szkole jako miejscu izolacji i jej wyspowemu charakterowi, miejscu nieadekwatności: *i pamiętam dokładnie tę rozmowę, dlatego mówię, że ona (0,2) była dla mnie takim pierwszym (0,4) momentem, kiedy zobaczyłam (0,2), że ta dziewczyna (0,2) jest wspierana no z każdej strony.*

To niecodzienne wsparcie dla dziecka i niepozostawianie go samemu sobie ze szkolnymi problemami umacnia je jako ucznia, dając mu poczucie pewności siebie i odwagi. Taka postawa rodziców wytrąca z ręki nauczyciela oręż w postaci „postraszenia rodzicami”, a więc jedno z narzędzi sprawowania kontroli przez nauczyciela: *No, ja mówię tam: „przemyśl sobie (0,2), żeby to było ostatni raz” (0,5) @, bo tutaj nie będę jej straszyla rodzicami.*

Słuszne wydaje się odniesienie powyższych rozważań do porównania ich z pewnym kontinuum pomiędzy manipulacją a wychowaniem, które proponuje Urszula Ostrowska (2007). Ilustruje ono rozdźwięk pomiędzy wymuszonym na drodze manipulacji podporządkowaniem się wychowanka a profesjonalnym, kompetentnym, odpowiedzialnym wychowaniem. Granica pomiędzy tymi przestrzeniami jest wyraźnie płynna i trudno uchwytna. Podejmowane działania manipulacyjne mogą przybierać, zdaniem autorki, różne nieetyczne formy i techniki postępowania, m.in. takie jak przytoczone w powyższym przykładzie. Nie ulega wątpliwości, iż najbardziej poszkodowanymi ofiarami manipulacji są dzieci-uczniowie przyjmujący za obowiązujące i najlepsze z możliwych sposoby myślenia i działania wychowawców, rodziców.

6.5. Dyscyplina w klasie a zachowania niepożądane i pożądane – definicje, własność problemów, najczęściej występujące zachowania, ich przyczyny i implikacje

W przedmiotowej literaturze (Emmer, 1987) funkcjonuje **definicja dyscypliny** rozumianej jako stopień zaangażowania uczniów w to, co dzieje się w klasie, wykazywania przez nich nastawienia zadaniowego oraz odpowiedniego zachowania się. Szerzej można powiedzieć, iż wymienione zachowania uczniów mają sprzyjać ich efektywnemu uczeniu się, które musi przebiegać w jak najbardziej optymalnych ku temu warunkach. Z takim podejściem do dyscypliny wyraźnie

kontrastuje jego potoczne pojmowanie ściśle kojarzone z rygorem, podporządkowaniem czy karnością, które objawia się przeważnie ciszą podczas lekcji. **Dyscyplina w nauczycielskim rozumieniu** uznawana jest jako „ważna rzecz”, której „trzeba pilnować”. Jeden z badanych określa swoje postrzeganie dyscypliny w klasie jako „zrobienie porządku” z uczniem oraz jako nieustający proces „nie do ogarnięcia”.

Kolejnym pojęciem, które łączy się z dyscypliną w klasie jako jeden z przeciwstawnych jej elementów, są **zachowania niepożądane**. W myśl przyjętej **formalnej definicji** dyscypliny tego rodzaju zachowania są zachowaniami niewłaściwymi, a więc niestosownymi do istniejącej sytuacji i zadania, nienależytymi i niezgodnymi z wyznaczonymi celami. Są to zachowania, które nie spełniają wymaganych warunków. Postrzegane są jako niepożądane i nieoczekiwane w danej sytuacji. Z takim rozumieniem zachowań niepożądanych warto skonfrontować ich **nauczycielskie rozumienie** biorących udział w badaniu. Otóż niektórzy z nich definiują zachowania niepożądane jako negatywny stosunek ucznia do nauczyciela, złe zachowanie, problem, są one identyfikowane też ze stylem bycia ucznia: *ona ma (0,1) taki styl bycia* albo utożsamiane z osobami uczniów – „coraz bardziej rozgadanych dzieci” przychodzących w kolejnych latach do szkoły. Nazwanie tych zachowań nie sprawia nauczycielowi większej trudności. W jednym z przypadków nauczyciel określa zachowanie „pyskowaniem”, a kryje się za tym „konkretna” i „solidnie skonstruowana” wypowiedź ucznia będąca wyrazem sprzeciwu wobec postawy nauczyciela. W tej sytuacji informator stawia znak równości pomiędzy zachowaniem niepożądanim ucznia a nim samym, mówiąc: *Znaczy tak, po pierwsze, jak od razu tam dziesiątego tego stycznia, od razu mi ona pojawiła się przed oczami. Ja wiedziałam, że to będzie już ona i jakby nie szukałam nawet kolejnego problemu.* W innym miejscu ten sam informator identyfikuje ucznia jako „swój problem”: *Takim moim problemem to jest od przynajmniej października. To się ciągnie. To jest uczennica z mojej klasy.* Inny nauczyciel liceum również określa zachowanie niepożądane jako swoisty „problem” i dodatkowo wypowiada się o tym z lekką ironią w głosie, jakby w sposób lekceważący i prześmiewczy: *W stosunku do tego, no problemu, czy tam no małego problemu.* Niemniej w innej części swojej wypowiedzi ten sam informator nazywa nieodpowiednie zachowanie ucznia „problemem utrudniającym życie nauczycielowi” lub tym, co uczniowie robią źle. Są to „problemy”, jego zdaniem, do rozwiązania, mimo to przez niego bagatelizowane, a ich znaczenie pomniejszane. Informator raczej nie zwraca na nie szczególnej uwagi. Byłyby przez nauczyciela dostrzeżone, gdyby dotyczyły całej klasy lub „dramatycznie utrudniały życie”, ale rozmawiania pojedynczego ucznia, jak zauważa nauczyciel, nie można nazwać zachowaniem niepożądanim i nie warto pochylać się nad tym. Wypowiedź nauczyciela wskazuje na to, iż pierwsze miesiące pracy z nową klasą/grupą uczniów uznawane są przez niego za czas tylko poznawania się, a nie na przykład ustalania reguł i podejmowania przez nauczyciela działań prewencyjnych. W owym okresie takie zachowanie, jak niedozwolone roz-

mowy podczas lekcji nie są dostrzegane i uznawane za wartę uwagi nauczyciela. Można się nimi oczywiście zająć, gdy eskalują, przybiorą na sile i dotyczyć będą większej grupy uczniów. Dopiero wówczas mają szansę urosnąć do rangi „prawdziwych problemów”, a więc zachowań niepożądanych. Przywoływane w wywiadzie doświadczenia informatora z pracy w szkole zawodowej i jego spojrzenie z tej perspektywy podpowiada mu (tylko czy słusznie?), że „większe problemy” można znaleźć w szkole zawodowej. I chociaż nauczyciel-badacz ma z nimi do czynienia, pracując jednocześnie w innej placówce, to nie kusi się wypróbować innych strategii w tych, można by powiedzieć, „poligonowych” warunkach, a kiedy pojawia się już „coś” godnego, jego zdaniem, uwagi – uznaje on, że już nie warto, bo jest „za późno *a propos* tego eksperymentu”.

Młody nauczyciel liceum zachowania nieodpowiednie nazywa w następujący sposób: *ktos przeklina na lekcji, czy ja nie wiem, jakoś wstaje, biega po sali, jakichś takich, takie typowe, znaczy typowe, no jakieś takie, co zwykle się mówi o dyscyplinie*. Rozumiane są one jako te, o których „się mówi”, gdy ma się na myśli dyscyplinę, to również te, o których jest głośno w mediach. Określane są one mianem „typowych”. Należą do nich, zdaniem informatora, „przeklinanie”, „wstawanie z miejsca” i „bieganie po klasie”. Zachowanie niepożądane określane jest po raz kolejny „robieniem czegoś źle”. Gdzie indziej nauczyciel-badacz wymienia kolejne zachowania, które mają miejsce podczas jego lekcji, a są nimi: zbyt swobodne zachowanie, bawienie się czymś podczas lekcji, rysowanie, żarty, rozmowy, wulgaryzmy i niewykonywanie poleceń nauczyciela. Nauczyciel zauważa większą ilość zachowań tego typu w szkole oraz upatruje ich źródeł i eskalacji w zaniku autorytetu osób dorosłych, a szczególnie rodziców.

Nauczyciele prowadzący badanie zobligowani byli przez narzędzie badawcze do nazwania zachowania niepożądanego. W większości przypadków zadanie to nie należało do najłatwiejszych. Pokonanie tej trudności możliwe stało się dzięki refleksji uczynionej nad konkretnym uczniem i prezentowanym przez niego zachowaniem. Nauczyciele potrafiący zauważyć i rozpoznać zachowanie niepożądane ucznia uznawani są przez jednego z informatorów za niezwykłych, a sam informator wyraża wątpliwość, czy jest do tego należycie przygotowany.

Część z zachowań zawartych w narzędziu badawczym nauczyciel byłby w stanie potraktować wcześniej za „przypadkowe” lub będące w jego ocenie na pograniczu zachowań pożądanych i nieodpowiednich. Nasuwa się pytanie o to, które zachowania uczniów nauczyciel-badacz uznałby za incydentalne i gdzie leży granica, której przekroczenie spowodowałoby potraktowanie ich jako niepożądanych i zwróciłoby uwagę nauczyciela. Odpowiedzi dostarczają kolejne fragmenty wywiadu, w którym nauczyciel ujawnia swoje przekonania o zachowaniach występujących w różnych typach szkół:

(...) jestem przekonana, że, że w jakichś tam zawodówkach na pewno jest gorzej, ale tutaj no nie ma takich konkretnych, żeby prawda no jakieś tam były (0,2)

elementy wręcz niebezpieczne, tak? Nie ma, ale jeszcze, na pewno jest ewolucja, no tutaj sama wiem po sobie, że ewolucjaaa.

Idąc tym tropem, można domniemywać, że zachowanie w przekonaniu nauczyciela może zostać uznane za nieodpowiednie dopiero wówczas, gdy eskaluje, stanie się „konkretne” lub/i nawet „niebezpieczne”. Z drugiej strony można go w ogóle nie zauważać, gdy jest incydentalne lub potraktować to jako „wydarzenie”, gdy powtórzy się ze zdwojoną siłą.

W tej grupie nauczycieli znaleźli się też badacze-praktycy definiujący zachowania niepożądane jako „problem wychowawczy”, „wysoki uczeń” lub/i „zachowanie problemowe” bądź „kłopotliwe dla wszystkich” i takie, które wymaga interwencji nauczycielskiej. Podobne stanowisko prezentuje inny informator, który nieodpowiednie zachowanie definiuje jako zachowanie złe lub popełnianie błędów przez ucznia, by w ostateczności nazywać je „problemem”. Zachowanie takie nie jest dla nauczyciela równoznaczne z kłopotami z dyscypliną w klasie. Jeden uczeń zachowujący się w niewłaściwy/nieodpowiedni sposób nie jest oznaką braku dyscypliny w klasie. Kiedy podczas lekcji nie pojawiają się zachowania niepożądane na dużą skalę, wyraźne lub gwałtowne w przebiegu, nauczyciel stara się je lekceważyć, traktować z przymrużeniem oka, niezbyt poważnie i odczuwa w związku z tym komfort. Nie jest to bynajmniej działanie związane ze świadomym stosowaniem pewnych strategii dyscypliny (np. ignorowanie zachowania niepożądanego, użycie humoru do rozładowania napiętej sytuacji/stresu). Kiedy zaś zachowanie zaczyna coraz bardziej przeszkadzać, informator postrzega je jako „problem” leżący po stronie ucznia. **Własność problemów z zachowaniami niepożądanymi** uczniów ustalana jest na drodze etykietowania – „oni już tacy są” i nic nie da się na to poradzić, tym bardziej że zachowanie utrzymuje się od dłuższego czasu – „tak zawsze było”.

W konfrontacji z zachowaniami niepożądanymi definiuje się **zachowania pożądanego/odpowiednie** jako „dobre zachowanie”, „robienie czegoś dobrze”. Pożądane zachowanie to postępowanie w taki sposób, w jaki „powinno się zachowywać na lekcji. Zajęcie się tematem”. Uczeń zachowujący się odpowiednio to ktoś, „kto przez cały czas siedzi, notuje, jest aktywny na lekcji”. Zatem uczeń idealny to uczeń nastawiony na odbiór gotowych informacji i bezwarunkowo akceptujący kierowniczą rolę nauczyciela. Dla informatora „gadanie na lekcji”, o którym poniżej będzie mowa, nie jest nieodpowiednim zachowaniem lub być może nie przywiązuje on do tego należytej wagi:

Być może, jak przeglądałam możliwości co do wyboru, no to (0,3) tam były być może takie rzeczy, które być może jakbym nie uznała wcześniej jako zachowanie niepożądane. To jest może nieważne co, ale niektóre być może bym uznała za (0,2) takie na granicy albo być może takie przypadkowe, a tutaj faktycznie jest to zdefiniowane jako, jako no zachowanie niepożądane.

Jednak **najczęściej występującym zachowaniem niepożądanym** uczniów jest rozmawianie podczas lekcji nazywane również „rozgadaniem”. Jeden z nauczycieli-badaczy przed zaangażowaniem się w badanie postrzegał zachowania niepożądane uczniów globalnie i nazywał je ogólnie jako „przeszkadzanie”. Przed badaniem nauczyciel ten nie czynił namysłu i nie zastanawiał się „jakiego typu” jest to zachowanie. Dzięki refleksji badacz-praktyk określa najczęściej pojawiające się zachowania niepożądane uczniów jako „rozmawianie”. Nazywane są nim rozmowy podczas lekcji prowadzone w nieodpowiednich momentach. Zdaniem informatora, to zachowanie występuje ze zwiększoną częstotliwością tak w szkole podstawowej, jak w gimnazjum. Pojawianie się w nieodpowiednich momentach lekcji rozmów uczniów nazywane jest przez innego informatora także zachowaniem niepożądanym, czyli „problemem”.

Kolejną wyłaniającą się kategorią jest **uczeń zdolny jako problem**. Niejednokrotnie uczniami zachowującymi się w nieodpowiedni sposób są uczniowie noszący miano „zdolnych” i „inteligentnych” lub wyposażonych w szeroki wachlarz informacji¹⁹. Nauczyciel, nie indywidualizując pracy z uczniami podczas lekcji i nie próbując dostosowywać zadań do ich różnych możliwości, wywołuje u wyżej wspomnianych znużenie lub u uczniów tzw. „słabszych” zniechęcenie, a w konsekwencji pojawianie się zachowań nieodpowiednich, które burzą tok lekcji. Uczniowie tacy uznawani są ogólnie za „przeszkadzających”, a ich zachowanie jest postrzegane przez nauczyciela jako „problem, jaki się ma z dzieckiem” i nazywa się ich uczniami „trudnymi”. Brak wyraźnego i jednoznacznego nazwania takiego zachowania ucznia powoduje w konsekwencji, że strategie, które stosuje nauczyciel w celu wyeliminowania tego zachowania, są zwykle ogólne, intuicyjne i niedopasowane indywidualnie do konkretnego ucznia i rodzaju jego zachowania. W innym przypadku nauczyciel dostrzegający ucznia zachowującego się nieodpowiednio, ale wywiązującego się z zadań dydaktycznych, zapewnia mu poczucie bycia usprawiedliwionym ze swojego zachowania. Nauczyciel nazywa takiego ucznia „inteligentnym”, „mądrym” oraz zwracającym na siebie uwagę klasy i nauczyciela dodatkowymi informacjami z zakresu przedmiotu. Nauczycielowi imponuje wiedza ucznia i fakt, że w ten sposób się „wyróżnia”, ale tylko czasami ma on okazję tę wiedzę podczas lekcji wykorzystać. W pozostałym czasie znużony rozmawia z kolegami, bo przecież „umie i zadania ma zrobione”. Negatywna ocena zachowania, które „przeszkadza” na lekcji nauczycielowi, pozwala mu skutecznie „skupiać się” na tym, co stanowi dla niego „problem”, a nie na uczniu w sensie personalnym. Zachowanie nieodpowiednie daje się we znaki szczególnie

¹⁹ Warto poddać porównaniu i namysłowi typologię tzw. „nietypowych dzieci”, którą wprowadza M.H. Dembo (1997) oraz bieżące dokumenty Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczące nauczania uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

nauczycielowi prowadzącemu lekcję i na to zwraca on uwagę, a dodatkowo uczeń nie może przez nie w pełni korzystać z lekcji.

Przyczyną pojawiania się i narastania zachowań niepożądanych uczniów może być sama szkoła i nauczyciel (por. Edwards, 2006). Badanie pokazało, że mogą się nią stać różne przypadkowe wydarzenia, które łączy sprzeciw ucznia wobec nadmiernej autorytarnej kontroli sprawowanej przez nauczyciela. W przytaczanym wypadku bezpośrednim powodem zachowania niepożądanego uczennicy, którego nauczyciel nie nazywa wprost (zawsze zrywając swoją wypowiedź), jest naruszenie prywatności ucznia, to jest obszaru, który on sam może jeszcze kontrolować: *przy każdej okazji, która się by nadarzyła i ona by uznała, że (0,3) no zakłócam jakby jej przestrzeń*. „Przeźreń”, o której mówi nauczyciel, to sfera prywatna ucznia. Jeden z nielicznych już przyczółków autonomii uczniowskiej, do której ten nauczyciel nie ma dostępu i w której uczniowie czują, że mogą podejmować samodzielnie decyzje i cieszyć się względną prawdziwą autonomią: *Więc, nie wiem, może poczuła, że to jest jakaś tam sfera prywatna, nie mam pojęcia*. Uczniowie postrzegają szkołę jako jedyne miejsce, gdzie mogą wyartykułować swoje potrzeby i skoro nie mają innych możliwości lub nie znają alternatywnych sposobów ich wyrażania, to wykorzystują w tym celu zachowania nieodpowiednie. W taki sposób prezentują swoje postawy moralne i **poszukują uwagi osób znaczących**, czyli nauczycieli. **Chcą czuć się ważni, zauważeni i traktowani podmiotowo**, a jedynym znanym i dostępnym sposobem wydają się zachowania niepożądane: *tu właściwie oni tak, tak jakby oczekują tego może nie partnerstwa, ale tego, że, że (hmm) oni staną się gdzieś tam istotni*. Za sprawą prezentowanych zachowań uczniowie ci identyfikowani są jako niezmotywowani do nauki. Wyrażają potrzebę traktowania ich w poważny sposób, chcą być/stawać się osobami, które mają wpływ na podejmowane wobec nich decyzje, chcą być osobami ważnymi. Nie akceptują postrzegania ich jako trybików maszyny szkolnej. Manifestują to niejednokrotnie poprzez zachowania niepożądane, często przyjmujące intensywną postać, które w konsekwencji utrudniają im nawiązanie lub utrzymanie dobrych stosunków z nauczycielami. Tego typu zachowania są pacyfikowane w bezpośredni lub pośredni sposób (np. obwiniając rodziców dziecka, donosząc skargi do wychowawcy klasy). Uczniowie, próbując bronić swoich przyczółków w możliwie dostępnym im sposób, niekiedy usprawiedliwiają swoje zachowania („już taki jestem”, „miałem trudne przeżycia”, „mam trudną sytuację rodzinną”). Czasami nauczyciel z większym doświadczeniem w zawodzie, ale też ten młody, refleksyjny, podejmuje próbę obiektywnej oceny sytuacji i „nie stawia uczniów pod murem”. Niejednokrotnie poprzez takie zwyczaje i stosunki panujące w szkole utrwalany jest model szkoły decydującej „za ucznia” lub „w jego imieniu”. Sam uczeń zaś pozostaje jednostką bezdecyzyjną, niemającą realnego wpływu (lub mającą pozorny, patrz: funkcjonowanie wielu samorządów szkolnych) na to, co i jak dzieje się w szkole oraz klasie szkolnej. Uczniowie bywają niezadowoleni, że lek-

ceważy się ich głos lub nie traktuje się ich poważnie. Potrzeba bezwarunkowej akceptacji ucznia takim, jakim jest ze wszystkimi wadami i zaletami, bywa u niektórych uczniów tak silna, że wyrażana zostaje właśnie poprzez zachowania niepożądane. Często w takiej sytuacji uczeń działa impulsywnie, choć w poczuciu strachu i pełnej świadomości związanej z czekającymi go konsekwencjami. Jak błądzący we mgle – wie, że natrafi na przeszkodę, ale posuwa się coraz dalej i dalej. Odczuwanie przez ucznia silnego poczucia krzywdy z tego powodu, że racja zwyczajowo znajduje się po stronie nauczyciela (panuje powszechne przekonanie, że „nauczyciel ma zawsze rację”) daje się zauważyć we fragmencie wywiadu z nauczycielem: *właściwie powody były różne, czy racja była po stronie uczniów, no bo wiadomo, jak to bywa w szkole czasem, czasem oni się czują skrzywdzeni.*

Niekiedy **przyczyną nieodpowiednich zachowań jest dom rodzinny i niezaspokojone podstawowe potrzeby miłości, akceptacji, poczucia bezpieczeństwa, przynależności**, których uczeń stara się poszukiwać na przykład w grupie rówieśniczej, czasami zbyt wysokie wymagania stawiane przez szkołę: *no częściowo jest to zasypianie, częściowo jest to lenistwo, a niekiedy wagary. Ale po rozmowie z matką też wynika, że w tej klasie pierwszej był jego najlepszy kolega i ten kolega przeniósł się do innej klasy; uczennica jest yy, yy osobą, która oczekuje na aprobate (...) szuka tej pochwały, ona ma bardzo taką niefajną relację w domu rodzinnym yyy raczej dostaje informacje negatywne, gdzieś tam zwrotnie; Przychodzi taki moment, że uczeń się otwiera i mówi o problemach w domu (0,5), po długim czasie. Po długim czasie właśnie opowiada, co się dzieje w domu.*

Tylko nieliczni (mając na uwadze prowadzącą badanie populację) nauczyciele wydają się mieć świadomość tego, że zachowania niepożądane uczniów utrudniają nauczycielowi skuteczne nauczanie, uczniom zaś efektywne uczenie się, a ich implikacją są trudności w nawiązywaniu dobrych wzajemnych relacji, zakłócają więc skuteczne zarządzanie klasą szkolną: *uniemożliwiały później dobrą relację z nauczycielem, jakkolwiek relację. Zdają sobie nadto sprawę z braku zainteresowania dzieckiem i jego życiem w domu rodzinnym. Środowisko rodzinne ucznia ubogie w ten czynnik stanowi potencjalne źródło „głodu” uwagi poświęcanej dziecku i może w konsekwencji potęgować zachowania niepożądane.*

Zachowania niepożądane w opinii badaczy-praktyków zaangażowanych w badanie mają miejsce w każdej szkole, ale ze szczególnym naciskiem na gimnazja (idea ich przywrócenia wprowadzona w czyn jest w przekonaniu nauczycieli źródłem „całego zła”) i szkoły zawodowe. Porównywanie szkół i „dostępnej obecnie na rynku młodzieży” przez samych nauczycieli buduje wizerunek skali i rodzajów zachowań niepożądanych w różnych placówkach oraz reakcji na nie nauczycieli. Częstotliwość występowania zachowań niepożądanych oraz ich rozmiar obserwowany w szkołach powszechnych każdego szczebla jest dla pracujących w nich nauczycieli swoistym „znieczuleniem”, które daje efekt braku zdziwienia/refleksji.

Wymienione rozumienie oraz nazywanie pojęć dyscypliny i zachowań nieodpowiednich pozwala pojąć sens nadawany przez badaczy-praktyków kluczowym zagadnieniom i porównywanie ich z przyjętymi w projekcie badawczym definicjami. Rozumienia te w dużej mierze wskazują na zdroworozsądkowe i potoczne podejście nauczycieli do spraw dotyczących utrzymania dyscypliny i związanymi z tymi kwestiami zachowaniami niepożądanymi. Nauczyciele biorący udział w badaniu posługują się w swojej praktyce edukacyjnej kategoriami potocznymi przesyconymi tym, czego zbadanie zakłada projekt badawczy, a więc ich personalnymi przekonaniem i osobistymi teoriami edukacyjnymi. Wiedza pedagogiczna zdobywana przez nauczyciela w toku kształcenia akademickiego, którą wyróżnia Kwiatkowska (2008, s. 118-119) jako jeden z kluczowych elementów indywidualnej teorii nauczyciela, jest najsłabiej reprezentowanym składnikiem w postępowaniu nauczycieli-badaczy (por. Polak, 1999, s. 38). Autorzy ci wskazują na ważkość faktu wyrażania teorii indywidualnych nauczycieli w języku „zmysłowego odbioru rzeczywistości”, a teorii naukowych w języku uogólnionym i abstrakcyjnym. Zwrócenie uwagi na te kwestie pozwala w dalszej części analizować nauczycielskie interwencje przesycone przypadkowością i intuicyjnością, bo oparte w dużej części na ich własnych (nauczycieli-badaczy) szkolnych doświadczeniach w roli ucznia, dotychczasowych doświadczeniach zawodowych, bieżącej praktyce związanej z nauczaniem i wychowaniem, a także obserwacją cudzej praktyki edukacyjnej.

6.6. Lekcja jako jeden z obszarów nadawania znaczeń w zakresie dyscypliny

Odnosząc się do teorii życia i interakcji w nim zachodzących jako codziennego teatru Ervinga Goffmana, warto odwołać się do modelu dramaturgicznego. Zgodnie z tą teorią wszyscy ludzie odgrywają określone role i są one ściśle powiązane z innymi osobami występującymi na tej samej scenie. Czyniąc to, zamierzają wywrzeć określone wrażenie na drugiej osobie. Jednostki biorące udział w tej wymianie są dla siebie nawzajem widzami i aktorami. Zmianie podlegać mogą również, w zależności od okoliczności, elementy będące częścią sceny i kulis. Model dramaturgiczny jest pomocny przy rekonstrukcji tego porządku interakcyjnego.

Wszystkie sytuacje mające miejsce w szkolnej klasie przyrównać można do pewnego rodzaju przedstawienia, w którym role odgrywają uczniowie i nauczyciele. Warto wspomnieć idealnie wpisującą się w tę konwencję książkę Andrzeja Janowskiego *Uczeń w teatrze życia szkolnego* (1989). Sceny rozgrywane się za zamkniętymi drzwiami klas mogą przybrać różną postać. Niektórzy **nauczyciele traktują lekcję jako czas, który trzeba jakoś przetrwać**. Wydają się oni wręcz zmuszani do przebywania w szkole wbrew swojej woli i chęci. Zaspokojenie własnych potrzeb nauczyciela w ciągu 45 minut lekcji wiąże się z zaspokojeniem po-

trzeby przetrwania tego czasu, jak i całego dnia w szkole. „Strata” kilku minut lekcji na interwencję w zakresie dyscypliny nie ma dla badacza-praktyka żadnego znaczenia, ponieważ nauczany przedmiot nie jest bardzo istotny w jego ocenie. Deprecjonowanie znaczenia nauczanego przedmiotu przychodzi nauczycielowi z łatwością, a czas lekcji uznawany jest przez niego jako mało istotny i będący bez znaczenia dla tego, co się na lekcji dzieje. Jeżeli nauczany przedmiot nie jest dla badacza-praktyka istotny, jeżeli czas lekcji nie ma większego znaczenia, jeżeli czynienie refleksji i zastanawianie się nad tym, co dzieje się w klasie nie jest potrzebą nauczyciela, a stanowi ją tylko przetrwanie tego czasu, to trzeba zadać pytanie o to, jak przebiega i wygląda taka lekcja? Częściowej odpowiedzi dostarcza fragment wywiadu: *z czterdziestoma pięcioma minutami sobie poradzę innymi metodami, które są dla mnie skuteczne, niekoniecznie są to metody jakiegoś takie podręcznikowe i niekoniecznie parlamentarne, że tak powiem*. Nauczyciel, by ten czas przetrwać, stosuje różne metody i nie chodzi tu bynajmniej o rozwiązanie problemu czy pomoc uczniowi, ale porządzenie sobie z czasem, który trzeba z uczniami spędzić. Są to metody przynoszące pożądany krótkotrwały efekt, a więc pozwalające przeżyć te 45 minut, choć nie można nazwać ich „parlamentarnymi” czy „podręcznikowymi”. Poczucie bezradności i braku sensu podejmowania jakichkolwiek przemyślanych działań implikuje korzystanie z rozwiązań siłowych i stadionowych.

BRAK SZACUNKU

SKUPIANIE SIĘ NA „SWOICH PROBLEMACH”

BRAK REFLEKSJI

LEKCJA JAKO CZAS PRZETRWANIA

POCZUCIE BEZRADNOŚCI

CZAS BEZ ZNACZENIA

NAUCZANY PRZEDMIOT BEZ ZNACZENIA

POTRZEBA PRZETRWANIA 45 MINUT

BRAK SENSU DZIAŁANIA

STOSOWANIE ROZWIĄZAŃ SIŁOWYCH I STADIONOWYCH

Schemat 7. Lekcja jako czas przetrwania

Źródło: Opracowanie własne na podstawie badań własnych

Lekcję prowadzoną przez nauczyciela przyrównać można do rodzaju przedstawienia, w którym **główną rolę odgrywa nauczyciel**, a uczniowie są jego wierną, skoncentrowaną widownią chłonącą każdy jego gest i słowo, choć jednocześnie każdy z nich odgrywa swoją indywidualną rolę. Ta metafora lekcji pozwala wyobrazić sobie, w jaki stan wprowadza się przed każdymi zajęciami nauczyciel, by móc „prowadzić” lekcję:

(...) ja jestem na lekcji tak skoncentrowany (0,3), że musiałbym w ogóle swoje nastawienie zmienić, takie, takie emocjonalne, żeby „no nie, no bardzo dobrze,

bardzo dobrze” @@, musiałbym w ogóle wyjść z tego, z tego stanu, w jaki się wprowadzam przed lekcją, prawda? Albo w jaki wchodzę w czasie lekcji.

„Wprowadzenie” się w specjalny stan głębokiego skupienia pozwala nauczycielowi osiągnąć wysoki stopień koncentracji uwagi ukierunkowanej na przekazywanie uczniom najważniejszych informacji. Stanowi to dla nauczyciela jakby osobny akt oderwany od całej otaczającej go rzeczywistości: *że tak powiem, do tego świata rzeczywistego*. Nauczyciel, „prowadząc” lekcję, przebywa jakby w innym świecie, swoim wewnętrznym świecie, tak jakby „prowadził” lekcję dla siebie: *szczególnie że, znaczy ja ciągle jestem przy tablicy i szybciućko, szybciućko próbuję zrealizować materiał i się zmieścić*. W tym niezwykłym akcie przekazu nauczyciel odgrywa rolę jak aktor w teatrze życia klasy, by wywołać wrażenie zgodne ze swoim zamysłem. **Uczniowie natomiast są widzami, a czasami nawet scenografią**. By można było właściwie zdefiniować taką sytuację, niezbędne są **rekwizyty**, a czasami nawet osobista fasada i związane z nią insygnia (w tym wypadku tablica i kreda, ciągle przebywanie przy tablicy). Zbudowanie społecznej fasady przychodzi młodemu nauczycielowi z łatwością, ponieważ korzysta on ze stereotypów funkcjonujących w społeczeństwie na temat nauczyciela jako osoby stojącej w pobliżu tablicy, trzymającej kredę, za pomocą której zapisuje bez ustanku informacje na niej. Takie „zbiorowe wyobrażenie” instytucjonalizuje fasadę. Na tej scenie króluje **pośpiech i nuda**: *te szczegółowe pytania muszą kierować do wszystkich, żeby nie zasnęli*.

Na tym polega dramatyzacja działalności, przez co jednostka manifestuje swoje zachowanie (Goffman, 1977). To nauczyciel decyduje o tym, co ma uwypuklić, unaocznic. Dramatyzacja w tym wypadku oznacza unaocznianie niewidocznych nakładów w postaci nieustannego kierowania pytań do wszystkich uczniów. Droga do osiągnięcia zamierzonej dramatyzacji może wieść przez aktywność całkowicie z nią sprzeczną, nauczyciel imituje stawianie pytań mających zaciekawic uczniów, mimo że lekcja w ogóle nie jest interesująca. Nauczycielowi-badaczowi chodzi o to, by przekazać uczniom jak najwięcej informacji w jak najkrótszym czasie, szczególnie że jest to szkoła średnia: *Natomiast liceum, no jest tak, że (0,3) w szkole jest przekazanie jakiejś wiedzy i później praca głównie w domu (0,3), więc, więc jakby z założenia zajęcia są głównie merytoryczne, a nie takie wychowawcze – w przeciwieństwie do szkoły podstawowej, gdzie więcej czasu poświęca się na (0,5) taką pracę w klasie, a mniej w domu*. W liceum nie ma już czasu na wypełnianie przez szkołę funkcji wychowawczych, które realizuje szkoła w klasach młodszych. Ta ogólnie zinternalizowana zasada, na którą powołuje się nauczyciel, uprawomocnia jego „występy”, które można rozpatrywać według Durkheima (za: Goffman, 1977) jako ceremonię, publiczny wyraz potwierdzania wartości moralnych pewnej wspólnoty (w tym wypadku wspólnoty nauczycieli).

Jakie znaczenia przypisuje się uczniom w teatrze życia klasy? Traktowanie ucznia przez nauczycieli usytuowane jest na dwóch przeciwległych końcach szali.

Jakby od tego, na którym końcu wagi umieści nauczyciel osobę ucznia, miały zależeć ich wzajemne stosunki i traktowanie. Niektórzy **nauczyciele postrzegają ucznia jednocześnie jako maszynę do przyjmowania i rejestrowania informacji** (np. dyktafon) oraz skrętnego notowania (np. stenotypistka). Najważniejsze jest zrobienie dobrej notatki bez względu na zachowanie ucznia. Dodatkowo oczekiwany jest od ucznia ciągły wysoki poziom koncentracji. Mierzony on jest za pomocą wymiernych obserwowalnych zachowań uczniów. Przy czym wyraźnie zwraca się uwagę nie na perfekcję, ale na „większą uwagę ucznia”. Uwaga widzów/uczniów skupiona na zapisie na tablicy i przekazie aktora/nauczyciela to warunki niezbędne do efektywnej pracy na lekcji, nie bierze się pod uwagę możliwości uczniów czy reprezentowanych przez nich stylów uczenia się. Nieustannie w klasie szkolnej króluje tablica i kreda, choć epokę lotów na Księżyc mamy już za sobą.

Informator uważa, że do „dobrych” liceów i gimnazjów przychodzi młodzież, która jest ukierunkowana na uczenie się, a więc młodzież wyselekcjonowana i ambitna, zdolna i przez to wyjątkowa, tak jak do teatru, opery czy filharmonii przychodzi odbiorca, który wie, czego oczekuje. Na taką młodzież nauczyciele zwracają uwagę podczas lekcji. Są to uczniowie, którzy na tę uwagę zasługują, ponieważ ich potencjał trzeba i warto rozwijać. To tacy uczniowie podnoszą punktację szkoły w rankingach, osiągając wysokie noty, wygrywając olimpiady i konkursy. „Większość osób”, a więc inni nauczyciele też tak robią. Nauczycielowi łatwiej pracować z uczniami „zdolnymi”, ponieważ oni częściej są skoncentrowani i robią notatki, nawet jeśli zachowują się nieodpowiednio. Natomiast uczniowie, którzy nie są „skupieni” – tych się pomija, nie zauważa, ignoruje, odsuwa problem na drugi plan. Z nich i tak nic nie będzie, szkoła nie ma z nich żadnego wymiernego pożytku, są w stanie tylko przysparzać kłopotów. Podczas lekcji na takich uczniach szkoda czasu. Pewnie można by im pomóc, ale należałoby to robić poza klasą, a nawet szkołą, pracując z takim uczniem indywidualnie. Indywidualizowanie pracy z uczniami w trakcie lekcji i różnicowanie podejścia do nich stanowi dla badacza-praktyka barierę nie do pokonania. Problemy narastają w pozornej ciszy klas. Przyrównać można tę sytuację do opowiadania, które przytacza w swej książce *Dusza szkoły* D. Tuohy (2002, s. 38-39) o smoku, którego próbowano pokonać w zagrożonym królestwie. Podobnie jest, pisze autor, w przypadku problemów w klasie.

Odsuwamy je, póki nie zagrażą katastrofą. Na przykład jakiś uczeń wymaga indywidualnego potraktowania, jednak nauczyciel odkłada to na później, bo problem nie wydaje się poważny, a poza tym brakuje czasu, bo inne dzieci wymagają nadzoru. Na nieszczęście uczeń wciąż przysparza kłopotów, a jego samoocena maleje. Kiedy na koniec nauczyciel postanawia zająć się uczniem, problem znacznie się zaostrza i niełatwo go rozwiązać. Czasami nauczyciele nauczają i myślą rutynowo, nie zdając sobie sprawy, że idzie im o własną wygodę, choć przede wszystkim powinni na lekcji wywołać procesy uczenia się

uczniów. Raz wszedłszy w wygodne koleiny, trudno zdecydować się na zmiany. Zaatakowanie problemu często przynosi poczucie winy, rodzi opór i pogłębia kryzys.

Ciche niezgadanie się z tym, co mówi lub robi nauczyciel, jest akceptowane w klasie, lecz nie ma przyzwolenia na głośne wyrażanie swojego zdania w tych kwestiach w obecności nauczyciela. Obowiązują tu dwie zasady – 1) nauczyciel ma zawsze rację; 2) nie warto zabierać głosu, tym bardziej w nie swojej sprawie. Gdyby uczeń, wyrażając własne zdanie, reprezentował swój osobisty interes, to owszem, w ramach pokajania się za czyn niedozwolony mógłby on przyjąć postawę ofiary i ewentualnie wytłumaczyć się z postępowania, ponieważ tłumaczenie jest formą obrony przysługującą uczniowi. Ale wyrażanie swojego zdania i występowanie w obronie osoby, która jest dodatkowo w „przeciwstawnym bloku” nie mieści się w ramach myślenia nauczyciela przebiegającego według wzoru: nie angażuj się w nie swoje sprawy, bo tylko możesz na tym stracić.

„Typowe sytuacje” szkolne jawią się uczniowi jako narzucone/zwętnięte, na które nie ma on żadnego rzeczywistego wpływu i do których musi się tylko (albo aż!) dostosować. Bezsilność ucznia wobec narzuconej mu rzeczywistości prowadzi w konsekwencji do podporządkowania się lub do zachowań niepożądanych.

6.7. Przypadkowe/intuicyjne strategie dyscyplinujące wykorzystywane przez nauczycieli i ich źródła

Jeśli nauczyciel uznaje nieodpowiednie zachowania uczniów za błąd, niewarte uwagi lub/i bagatelizuje je, wybiera **najprostsze działanie (a raczej jego brak), czyli ignorowanie** i tym samym przerzuca obowiązek radzenia sobie z zachowaniem na ucznia. 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. W ten sposób oddaje się nieprzygotowanemu wcześniej do tego uczniowi cały ciężar odpowiedzialności za zachowanie, z którym nieprzywykłe do samokontroli dziecko nie radzi sobie. W tej sytuacji nauczyciel dochodzi do wniosku, że jego wysiłki są daremne, więc lepiej będzie, jeśli uczeń dostarczy mu gotowe rozwiązanie, w związku z czym sięga po najbardziej interwencyjne strategie z zakresu kontroli. Pozostawiając ucznia samemu sobie, zrzucając z siebie odpowiedzialność, nauczyciel w efekcie odczuwa ulgę, jednak „problem” nadal pozostaje nierozwiązany i narasta w zacisku klasy. Dotyczy to również uczniów tzw. „gorszych”. Logika myślenia nauczyciela może przebiegać w następujący sposób – nie należy oczekiwać odpowiedniego zachowania od

„gorszych” uczniów, więc można ich zachowań nie zauważać i odwrotnie – trzeba podejmować jakąś reakcję w stosunku do uczniów „naszych”, ale dopiero w przypadku zachowań „bulwersujących” i „rzadkich”. Takie zachowania jak wagarowanie postrzegane są przez nauczyciela za „klasyczne” i w związku z tym aż „nudne”, więc poświęcanie im należytej uwagi nie jest dla nauczyciela atrakcyjne. Niektóre niepożądane zachowania uczniów nużą nauczyciela, ponieważ pojawiają się z pewną stałą częstotliwością i nie są już przez sam ten fakt warte jego wzmożonej uwagi.

Niekiedy to sama osoba ucznia staje się dla nauczyciela „problemem”. W jaki sposób radzi sobie z tym nauczyciel? Czy to za pomocą różnych znanych mu strategii (skądinąd intuicyjnych, opartych na doświadczeniach i własnym systemie wartości), na przykład **obwinianie samego ucznia lub jego domu rodzinnego bądź podejmowanie prób przekazania uczniom pewnych pól działań należących do tej pory do nauczyciela**. W wypadku jednego z nauczycieli-badaczy podjęta zostaje próba poszukiwania winnych zaistniałej sytuacji związanej z zachowaniem ucznia, która obejmuje swym zasięgiem rodziców i ich domniemane postawy wychowawcze, na temat których nauczyciel tylko spekuluje. Podejmowane są również próby wychodzenia z niewygodnej roli nauczyciela, by przekazać swoje kompetencje uczniowi i nie jest to bynajmniej wprowadzanie ucznia w świat samodzielności, lecz wyjście z roli nauczyciela.

Dając uczniom pozorną autonomię, nauczyciel świadomie pozwala im wchodzić w swoją rolę, być może tym sposobem próbując zdjąć z siebie choć część odpowiedzialności spoczywającej na nim z racji wykonywanego zawodu. Jednak wysoce asertywne zachowanie ucznia nie pozwala na tego rodzaju wybieg i uświadamia nauczycielowi własność problemu: *to jakby nie to, że ona robi coś złe, tylko że ja mam jakiś problem, ja tak to odbieram*.

Wśród badaczy-praktyków są też tacy nauczyciele, którzy nie ignorują i nie lekceważą żadnych przejawów zachowań niepożądanych uczniów. Taki nauczyciel zawsze zwraca uwagę na zachowanie każdego ucznia i stosuje różne strategie dyscyplinujące (m.in.: **zwrócenie uwagi, przesadzenie na inne miejsce**). Jest to tego przyzwyczajony i choć repertuar wykorzystywanych strategii występuje w dość ograniczonym wymiarze, to konsekwencja, z jaką postępuje nauczyciel i brak przypadkowości jego działań, głównie prewencyjnych, owocuje krótkotrwałą skutecznością. Są to najczęściej **strategie przypadkowe, takie jak uciszanie, upominanie lub grożenie**. I tak na przykład w przypadku trudności ucznia dotyczących koncentracji uwagi nauczyciele przesadzają go do pierwszej ławki zapewne po to, by lepiej widział i słyszał oraz mógł z uwagą śledzić słowa nauczyciela, a jednocześnie, by nauczyciel miał go „pod ręką” i „na oku” przez całą lekcję i w razie „przeszkadzania” mógł zadać mu jakieś pytanie i przyłapać go na niewiedzy. Tego typu strategia często ujawniana jest jako środek zaradczy. Kolejną stanowi na przykład **wykonanie jakiegoś wyjątkowo nielubianego zadania dydaktycznego: ja po**

prostu mam stałą metodę, że na następny dzień ktoś ma tam nauczyć się na pamięć dwudziestu wersów Pana Tadeusza. Jednak najpewniejsze, zdaniem jednego z informatorów, a dotąd najbardziej skuteczne okazują się „**metody niepodręcznikowe**” i „**nieparlamentarne**”. Nawet jeśli są to rozwiązania siłowe lub „stadionowe”, to przecież przynoszą one najlepsze skutki. Gdzieś przecież nauczyciel musi mieć możliwość odreagowania ciągłej gonitwy za pełnym etatem, niewystarczającej pensji, braku szacunku uczniów i współpracy ze strony rodziców czy wreszcie faktu, że nie naucza na przykład matematyki lub innego przedmiotu maturalnego, który mógłby być przyczynkiem do posłuchu uczniów.

„**Upominanie**” ucznia, „**zwracanie mu uwagi**” i „ **tłumaczenie**” wykorzystywane jest w praktyce edukacyjnej nie jako środek prewencyjny, ale jako strategie na wszystko. I choć były one w analizowanych przypadkach wysoce nieskuteczne, bo odbierane przez uczniów jako „gadanina”, to jednak bywały bardzo często stosowane przez nauczycieli. W wywiadach dokumentują się przykłady ciągłych, jednostajnych werbalnych komunikatów kierowanych do uczniów bez względu na rodzaj zaistniałej sytuacji. Nauczyciele nie różnicują strategii w zależności od okoliczności, ale trzymają się sztywno przypadkowych poczynań, nawet w sytuacji prowadzenia badania. Wybrana przez jednego z nauczycieli-badaczy strategia zatrzymania po lekcjach nie zostaje wykorzystana do podjęcia choćby próby nawiązania z uczniem kontaktu i rozpoznania przyczyn jego zachowania, ale do dalszego upartego „tłumaczenia” i „upominania”. Nadto nauczyciele nie czynią refleksji nad brakiem oczekiwanych rezultatów zastosowanej strategii dyscypliny. Odnotowują zaliczenie kolejnej nieskutecznej strategii i w dalszym ciągu utyskują nad zatwardziałością uczniów. Wypróbują również inne strategie, które być może w swojej sile mogłyby, w ocenie nauczycieli-badaczy, przynieść zmianę zachowania ucznia na bardziej uległe.

Wydawać by się mogło, że nauczycielowi bynajmniej nie idzie o modyfikację zachowania ucznia i przejęcie przez niego samego kontroli nad własnym zachowaniem, ale raczej o złamanie ucznia i poddanie się kontroli nauczyciela. Takie rozwiązanie podpowiada nauczycielowi praktyka zdobyta w zawodzie. Nauczyciel próbuje także prowadzić rozmowy z uczniem zarówno na forum klasy, jak i na osobności, nie poświęcając mu jednak zbyt wiele cennego nauczycielskiego czasu. Rozmowy te polegają głównie na moralizowaniu i stawianiu retorycznych pytań, ale nie mają na celu nawiązania prawdziwego dialogu z uczniem.

Niektórzy nauczyciele potrafią wprowadzić w życie również różne nieuczciwe fortele. Są nimi na przykład: **dyscyplinowanie przez zastraszanie** ucznia zawołowane „poczuciem humoru”, **dyscyplinowanie przez szantaż oraz chęć upokorzenia ucznia** na forum klasy. W ten sposób nauczyciel podejmuje próbę **dyscyplinowania poprzez złamanie oporu uczniów** wobec zastosowanego przymusu na drodze szantażu emocjonalnego – w wypadku tego badacza-praktyka takie strategie to codzienność. Ich celem nie jest jednak wyeliminowanie zachowania niepożądanego lub jego modyfikacja na drodze świadomego i czynnego

współdziałania z uczniem, lecz przejęcie przez nauczyciela kontroli nad zachowaniami ucznia i jego podporządkowanie się władzy nauczyciela. Można je identyfikować z praktykami charakterystycznymi dla władzy nieznoszącej sprzeciwu, władzy autorytarnej, które w konsekwencji prowadzą do eskalacji zachowań niepożądanych.

Nauczyciele-badacze podejmowali decyzję związaną z wyborem zindywidualizowanej strategii, **kierując się tym, co już wiedzą, wydaje im się, że znają i stosują w praktyce**. „Wydaje im się”, że te strategie stosują, są im znajome i przez to łatwe do zastosowania, jednak nieprecyzyjne i mylne korzystanie z nich staje się nieefektywne. W praktyce nie przynoszą one oczekiwanych rezultatów, ponieważ nie są ukierunkowane i poddawane krytycznemu namysłowi nauczyciela.

Wyboru strategii dokonuje się pod wpływem impulsu, przypadkowo, bez dogłębnej analizy konkretnej strategii ani innych, spośród których nauczyciel może dokonać wyboru: *Powiem Pani tak, że to (0,1) zaistniało tak naprawdę przypadkiem*. Takie przypadkowe sięganie do dotychczasowych sposobów myślenia odbywa się, używając terminu zaproponowanego przez Karla Mannheim'a (1964, za: Zamorska, Krzychała, 2012, s. 3), na poziomie wiedzy koniunktywnej, a więc tej włączonej w praktykę na drodze habitualnego porozumienia. Opiera się ona na arefleksyjności oraz ponadjednostkowym, wielokontekstowym, rozłożonym w czasie procesie powstawania. Nauczyciele korzystają z tej wiedzy w sposób intuicyjny w celu rozwiązywania pojawiających się problemów, a „zamknięcie w ramach wyznaczonych kulturą szkoły i niemożność wyjścia poza kolektywne wzory orientacji i działań sprawia, że zmiana również pozostaje zamknięta w kulturowych, pragmatycznych wzorach szkoły” (Zamorska, Krzychała, 2012, s. 8).

Nauczyciele kierują się niekiedy tylko nazwą strategii, uznając ją za sobie znaną. Dając tym samym wyraźny sygnał postawy bagatelizowania nowej wiedzy i potwierdzając w ten sposób swoje silne przywiązanie do wiedzy praktycznej. Widoczne jest niepodjęcie przez nich nawet prób skonfrontowania tego, co podpowiada doświadczenie zawodowe, z tym, co przychodzi „z zewnątrz”.

Zdarza się także, że nauczyciele stosują przypadkowe strategie, **kierując się emocjami**, które wywołało bezpośrednio zachowanie niepożądane ucznia oraz nie dokonują wcześniejszej analizy i charakterystyki jego potrzeb. Samej diagnozy ucznia pod kątem charakterystyki jego stylu zachowania i poziomu motywacji nauczyciele podejmują się już bezpośrednio po spektakularnym zachowaniu niepożądanym ucznia. Charakterystyka potrzeb ucznia dokonywana jest, niestety, często bezpośrednio pod presją emocji towarzyszących zachowaniu ucznia, a etap ten jest zupełnie pomijany wcześniej i traktowany jako mało istotny dla podejmowania prawidłowych decyzji w sprawie zarządzania klasą.

Czasami źródła wyboru strategii wydają się bardziej zrozumiałe i ugruntowane w namyśle nauczycieli, na przykład kiedy rozpoznanie/zidentyfikowanie zachowania niepożądanego pozwala nauczycielowi nabrać pewności, z jakiego rodzaju zachowaniem ma on do czynienia, a nazwanie tego zachowania pomaga

nauczycielowi w skutecznym jego zapobieganiu lub zaradzeniu. **Wyraźne nazwanie zachowania, z jakim ma do czynienia**, ukierunkowuje działania nauczyciela, pozwala wyzbyc się przypadkowości i rutyny w zakresie podejmowanych działań oraz zastanowić się i zagłębić w problem.

Kolejnym źródłem wyboru strategii jest **trafna i rzetelna diagnoza potrzeb ucznia**. Umożliwia ona nie tylko zogniskowanie działania na pożądanym efekcie, ale też daje pewność swoich kompetencji i siłę do dalszego działania nauczyciela. Nadto pozwala dobrze poznać ucznia, jego potencjał, zdolności, braki, cechy charakterystyczne i sposoby zachowań w różnych sytuacjach oraz jego potrzeby. Narzędziem w dyspozycji nauczyciela jest **obserwacja ucznia** prowadzona systematycznie i w różnych sytuacjach. Dokładna diagnoza potrzeb ucznia oraz prawidłowe rozpoznanie i nazwanie zachowania niepożądanego pozwala nauczycielowi dostrzec objawy tego zachowania i oddzielić je od samego zachowania. Na przykład nauczyciel-badacz zdający sobie sprawę z nadpobudliwości ucznia potrafi (w tym wypadku dopiero w końcowej fazie badania) oddzielić od niej tylko objawy, takie jak: uczeń „za szybko coś powie”, nie słucha do końca poleceń nauczyciela i „źle wykonuje” zadania. To objawy są piętnowane, a nie zachowanie niepożądane, którego przyczyn się nie szuka. Nauczyciel-badacz dostrzega je w końcowej fazie badania, a są nimi liczne bodźce płynące ze środowiska edukacyjnego (przestrzeń przesycona różnymi tablicami, schematami, zdjęciami itp.). W tej sytuacji wyraźnym źródłem wyboru strategii interwencji stają się jednak **silnie zakorzenione przekonania nauczyciela**, które wyznaczają jego przypadkowe działania. Nauczyciel w swojej wypowiedzi opisuje wykorzystaną, z pozoru znaną i stosowaną niejednokrotnie, strategię przesadzenia ucznia, ale przy nierozpoznaniu przyczyn zachowania ucznia staje się ona bezowocna.

6.8. Czynniki znaczące dla wyboru przez nauczycieli zindywidualizowanych strategii dyscypliny w opiniach badaczy-praktyków

Spośród wszystkich wypowiedzi badaczy-praktyków wyłania się kilka centralnych powtarzających się kwestii dotyczących czynników, które mają znaczenie dla wyboru przez nich konkretnej zindywidualizowanej strategii dyscypliny. Zostały one uszeregowane według częstotliwości wskazań samych nauczycieli i są nimi: **1) staż pracy i doświadczenie zawodowe; 2) szczebel kształcenia/wiek uczniów; 3) środowisko szkoły; 4) poznanie ucznia i prawidłowa diagnoza potrzeb; 5) rodzaj zachowania niepożądanego (również rozpoznanie jego źródeł); 6) ogólne zaangażowanie nauczyciela i jego chęć działania; 7) osobowość nauczyciela; 8) pleć i 9) rodzicielstwo.**

Wielość wskazań nauczycieli prowadzących badania podnosi pewne czynniki do rangi istotnych przy wyborze strategii dyscypliny i pokazuje ich znaczenie dla

codziennej praktyki edukacyjnej. Najistotniejszym czynnikiem dla dokonywania wyboru zindywidualizowanej strategii, na który wskazują nauczyciele, jest staż pracy i wiążące się z nim bogate doświadczenie zawodowe. Nauczyciele-badacze z największym stażem pracy (20 lat i więcej) nie przyjmują swoich, bądź co bądź bogatych, doświadczeń za czynnik mogący mieć znaczenie dla wyboru strategii dyscypliny. Podejmują próbę odcięcia się od wprawy, jaką zdobyli w zawodzie przez lata pracy, ponieważ upatrują w nich zagrożenia rutyną. Wypowiedzi informatorów wskazują na próbę wycofania się z niewygodnego balastu, jakim wydaje się ich wieloletnie już doświadczenie zawodowe. Nauczyciela do działania raczej obliguje zadanie przed nim stojące, które trzeba wykonać i jego nowatorskość, co pozwala spojrzeć na znane rzeczy w nowy/inny sposób. Jeden z młodych nauczycieli szkoły zawodowej i technikum wyraźnie mówi o trudności korzystania z tego typu podejścia do dyscypliny przez nauczycieli z dużym bagażem doświadczeń zawodowych. Stare przyzwyczajenia uznawane są za balast na drodze prowadzącej do zmiany przekonań odnoszących się do dyscypliny.

Często wyrażane przez badaczy-praktyków jest ich przekonanie o tym, że zdecydowanie łatwiej wprowadzać zindywidualizowane strategie dyscypliny w klasach młodszych na etapie szkoły podstawowej, ewentualnie gimnazjum niż na kolejnych etapach kształcenia. Wybór przez nauczyciela z szerokiego wachlarza dostępnych strategii i dostosowanie ich do wieku ucznia jest kluczowym, w ocenie nauczycieli, elementem zastosowania zindywidualizowanych strategii dyscypliny. Niestety (albo na szczęście!), nie mogą być one bezmyślną kalką tych podanych w narzędziu badawczym, co uniemożliwia technicyzację poczynań nauczyciela. Wypowiedzi wskazują na nieuniknioną potrzebę dopasowania przez nauczycieli strategii do wieku/poziomu kształcenia uczniów, z którymi aktualnie pracują. Specyfika pracy na różnych szczeblach kształcenia powoduje zwrócenie uwagi nauczycieli-badaczy na potrzebę brania pod uwagę tego aspektu przy wyborze zindywidualizowanych strategii dyscypliny. Przekonanie nauczyciela o obowiązku ciągłego kontrolowania uczniów w okresie wczesnoszkolnym utwierdza go w myśleniu o tym, że w klasach młodszych trudniej korzystać z tych strategii, ale przekonany jest on o słuszności wprowadzenia strategii w profilowanych klasach gimnazjalnych. Za „szczególne” uznawane jest przez nauczyciela renomowanego liceum środowisko tego typu szkoły. Wypowiedzi innego nauczyciela „dobrego” liceum zwracają uwagę na różnorodność środowisk uczniowskich w poszczególnych typach szkół i w związku z tym na odmiennosć zachowań niepożądanych tam pojawiających się. W podobnym duchu wypowiada się nauczyciel gimnazjum, który zwraca uwagę na różne klasy i kategoryzuje je jako „słabsze” i „dobre”, choć wyraża sąd, iż poradziłby sobie, mając do dyspozycji zindywidualizowane strategie dyscypliny, również w klasach nazwanych „słabszymi”.

Nauczyciele-badacze zwracają także uwagę na pochodzenie uczniów w znaczeniu środowisko miejskie i wiejskie oraz na cechy istotne tych środowisk wychowawczych jako skrajnie odmienne. Środowisko wiejskie lub miejskie predestynuje

lub nie, w przekonaniu nauczyciela miejskiego liceum, do zachowań niepożądanych i może mieć wpływ na wybór przez nauczyciela określonej strategii interwencji. „Inność” uczniów (w znaczeniu uległości, cichości, podporządkowania, mniejszej odwagi osobistej, zewnątrzsterowności) pochodzących z małych miejscowości lub wsi oraz uczniów z domów o mniejszych zasobach finansowych jest podkreślana przez nauczyciela jako czynnik ułatwiający wprowadzanie zindywidualizowanych strategii dyscypliny.

Koncentrowanie się na uczniu i jego zachowaniu oraz uważna i ukierunkowana obserwacja sprzyja dobremu poznaniu ucznia, jego potrzeb, cech charakterystycznych, zachowań w różnych sytuacjach, co w konsekwencji może okazać się przydatne w trakcie podejmowania decyzji odnośnie do wyboru zindywidualizowanej strategii dyscypliny. Nauczyciel-badacz uznaje za kluczowy czynnik wprowadzenia strategii poznanie ucznia i nie chodzi mu bynajmniej o znajomość tego, co uczeń wie i potrafi, ale o jego cechy charakteru, potrzeby, możliwości itp. Diagnozowanie potrzeb ucznia uznane jest przez nauczycieli za zasadniczą kwestię przed przystąpieniem do podjęcia działań interwencyjnych i nazywane niekiedy „rozszyfrowywaniem” ucznia: *najpierw trzeba tego ucznia zdiagnozować, a nie wysłać go Bóg wie gdzie i na pewno tych rezultatów nie będzie.*

Skupienie uwagi nauczyciela na zachowaniu niepożądanym umożliwia mu prawidłowe rozpoznanie tegoż zachowania i jego źródeł, co w opinii badaczy-praktyków może ułatwić podjęcie decyzji odnośnie do wyboru strategii dyscypliny. Informator z technikum zapytany o bezpośredni czynnik mający wpływ na wybór strategii bez namysłu wskazuje na poznanie źródła nieodpowiedniego zachowania ucznia jako kluczowe.

Kolejnym motywem wyboru strategii dyscypliny przez badaczy-praktyków jest stopień zaangażowania nauczyciela w swoją pracę oraz wykazywanie przez niego chęci podejmowania działań na rzecz poprawy stanu dyscypliny w klasach szkolnych. Bez motywacji i silnego zaangażowania samego nauczyciela trudno mówić o jakichkolwiek przemyślanych działaniach dyscyplinujących. Podobnie oceniane jest przez badaczy-praktyków z dużym stażem pracy (20 lat i powyżej) zaangażowanie nauczycieli młodszych i starszych stażem w zawodzie, ale różnicuje ich podejście do nauczania-uczenia się i obserwowalne konsekwencje takich postaw.

W treści jednego z wywiadów szczególnie często przewija się wątek „osobowości” nauczyciela jako ważny czynnik mający znaczenie dla dokonania wyboru zindywidualizowanej strategii dyscyplin dla konkretnego ucznia i zachowania, które prezentuje. Pogląd ten pojawia się w różnych częściach wypowiedzi tego samego nauczyciela-badacza: *No, o cały czas twierdzą, że jednak to zależy od osobowości, no nie umiem tu jednoznacznie odpowiedzieć. Przed wszystkim osobowość nauczyciela.*

Kobiety biorące udział w badaniu podkreślają rolę swojej płci przy podejmowaniu decyzji na temat zastosowania strategii dyscypliny. Uważają one, że natu-

ralne predyspozycje kobiet do odczytywania uczuć innych, otwartość i wrażliwość na emocje mogą być przydatne, a przynajmniej z pewnością inne niż u mężczyzn w podobnych sytuacjach.

Jeden z nauczycieli zwraca uwagę na własne rodzicielstwo, które jak twierdzi, może być ważne dla wyboru strategii interwencji w stosunku do innego dziecka-ucznia. Spojrzenie z perspektywy rodzica pozwala zweryfikować dobór strategii i postępowania wobec ucznia w szkole.

Wszyscy biorący udział w badaniu nauczyciele są przekonani, iż ich wiek oraz stopień kwalifikacji zawodowych nie mają najmniejszego znaczenia dla wyboru zindywidualizowanych strategii dyscypliny. O stopniu awansu zawodowego jako predyktory wyboru strategii dyscypliny badacze-praktycy wypowiadają się w takim świetle: *Mianowanym, teraz będę miała w lipcu na dyplomowanego. Nie, bo (0,2) ja myślę, że nie, bo oni nawet, nie, nie tego się nawet nie odczuwa w taki sposób. Nie odbieram tego w taki sposób; (hmm) (0,2) same kwestie awansowe raczej nie sądzę.* Daje się zauważyć odczucie nieadekwatności stopni awansu zawodowego do prezentowanych przez nauczycieli umiejętności zawodowych.

6.9. Kierunki postępowania badawczego nauczycieli-praktyków

Dokonując szczegółowej analizy treści wywiadów przeprowadzonych z nauczycielami-badaczami, można zauważyć zarysowujący się wyraźnie w ich wypowiedziach pewien **dualizm postępowania badawczego**. Pozwala on odnaleźć dwie ścieżki, którymi podążali informatorzy na drodze posługiwania się zindywidualizowanymi strategiami dyscypliny i kierowania klasą szkolną. Pierwszy z nich wiąże się z postępowaniem nauczyciela skupionym na uczniu, które prowadzi do sukcesu tego ostatniego w zakresie zmiany zachowania, a drugi zdecydowanie nieprzemyślany, pochopny i rozedrgany, prowadzący w ślepą uliczkę i nieprzynoszący oczekiwanych rezultatów związanych z eliminacją bądź tylko modyfikacją niepożądanego zachowania ucznia. Oba łączą się z wysiłkiem nauczycieli-badaczy zaangażowanych w projekt, ale nie jest on równomierny i pokazuje różnicowane podejście owych nauczycieli do procesu wprowadzania zmian, jakie wiążą się ze stosowaniem zindywidualizowanych strategii dyscypliny w pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Jednym ze wskazanych wcześniej, a przyjętych w swoim postępowaniu przez niektórych nauczycieli-badaczy, sposobów wykorzystania zindywidualizowanych strategii dyscypliny i kierowania klasą szkolną jest przede wszystkim **ukierunkowanie swoich działań na konkretnego ucznia**, a nie na anonimową grupę uczniów. Taki rodzaj działania sprzyja zindywidualizowaniu postępowania nauczyciela i skupieniu swojej uwagi na uczniu i jego zachowaniu, które jest w danych okolicznościach nieakceptowane. Zatem podstawą dla nauczyciela-badacza stało się zogniskowanie uwagi na uczniu i jego zachowaniu.

Kolejnym krokiem, na który zwracają uwagę nauczyciele-badacze, jest potraktowanie wykorzystania zindywidualizowanych strategii dyscypliny jako konsekwencji zachowania uczniów, a nie jako kary za prezentowane zachowania. Nauczyciele ci nie szukają na uczniach zemsty, nie chcą wziąć odwetu za ich zachowania i nie jest ich celem udowodnienie uczniom, kto sprawuje władzę w klasie lub szkole. Oni zamierzają stworzyć warunki sprzyjające uczeniu się i pomóc uczniowi pracować w pełni efektywnie, przejąć stery kontroli nie tylko nad własnym zachowaniem, ale przede wszystkim nad własnym procesem uczenia się.

Jednym z następnych kroków jest rozpoznanie i analiza przez nauczyciela-badacza potrzeb ucznia, jego dotychczasowych wyników nauczania, poprzednich zachowań czy próba zrozumienia ogólnej sytuacji ucznia (nie tylko szkolnej, ale również rodzinnej). Dobra diagnoza potrzeb ucznia może pomóc nauczycielowi w obiektywnej charakterystyce dziecka. Jest też potwierdzana na drodze obserwacji ucznia i analizy jego wcześniejszych rezultatów uczenia się i zachowania. Bardzo dobra znajomość uczniów ułatwia nauczycielom pracę z nimi mającą na celu wsparcie dydaktyczne i wychowawcze. Diagnoza oparta jest na codziennej obserwacji ucznia w różnych szkolnych sytuacjach, a także na kontaktach z jego domem rodzinnym oraz analizie dokumentacji ucznia na przykład z poprzedniej szkoły lub klasy.

Dużą pomocą dla nauczycieli-badaczy w kwestii wyboru zindywidualizowanej strategii dyscypliny okazała się dołączona do narzędzia badawczego charakterystyka zachowań ucznia w różnych sytuacjach, która pomogła w określeniu potrzeb ucznia w zakresie jego aktualnego poziomu motywacji i stylu zachowania. Pozwoliło to nauczycielom wyjść naprzeciw aktualnym potrzebom uczniów. Miało to miejsce równoległe z procesem zachęcania uczniów do robienia postępów na drodze do kolejnego poziomu motywacji. Uczniom natomiast dało możliwość nabierania dalszej pewności siebie w rozwijaniu umiejętności posługiwania się niezbędnymi narzędziami do dalszego rozwoju. Prawidłowe rozpoznanie przez nauczycieli-badaczy stylu zachowania i poziomu motywacji konkretnego ucznia wyposażyło ich w narzędzie pozwalające zidentyfikować najbardziej skuteczną metodę komunikacji, wybrać odpowiednie strategie motywowania uczniów, a także uniknąć tworzenia stresujących i problemowych zachowań oraz pomogło wskazać nauczycielom najbardziej skuteczny styl nauczania.

Podczas wszystkich etapów badania nauczycielom towarzyszyła ciągła pogłębiona i celowa refleksja, która ukierunkowywała podejmowanie kolejnych kroków. Była ona ściśle związana z próbami zrozumienia motywów działania uczniów, ich potrzeb, możliwości i aktualnych warunków. Analiza dostępnych strategii interwencji wymuszała na nauczycielach-badaczach ciągły namysł, nie dając jednocześnie gotowych rozwiązań. Narzędzie badawcze, którym dysponowali nauczyciele-badacze, nie generuje jednoznacznych odpowiedzi i nie pozwala na technicyzację dokonywanych wyborów i poczynań. Zmusza ono do nieustan-

nych rozważań i ich weryfikacji praktycznej, co czyni z całej sytuacji proces, a nie jednorazowy akt. Wybór przez nauczyciela-badacza zindywidualizowanej strategii dyscypliny bywa obarczony błędem i z tego też względu wymaga ciągłego namysłu oraz ewentualnej weryfikacji sposobu działania. W innym przypadku przyczyną zmiany strategii interwencji jest potrzeba oswojenia jej, by pasowała do sposobu pracy nauczyciela-badacza i by nie kłóciła się z jego filozofią życiową. Jeszcze inny nauczyciel-badacz decyduje się na modyfikację zaproponowanej przez narzędzie badawcze strategii poprzez połączenie jej z inną strategią. Zdaniem nauczyciela-badacza, jest to konieczne dla powodzenia całego postępowania, bez którego wykorzystanie tej strategii byłoby zwykłą stratą czasu i energii.

Etapem, który zarysowuje się podczas analizy przeprowadzonych wywiadów, jest współpraca uczniów i dostosowywanie się do wspólnie wypracowanych zasad działania oraz nieukrywana radość nauczycieli-badaczy, ich dumą lub zaskoczenie z rezultatów końcowych, które osiągnęli wspólnie z uczniami. Konsekwencja i wyartykułowanie jasnych komunikatów ze strony nauczyciela dotyczących na przykład obowiązujących reguł i konsekwencji związanych z ich nieprzestrzeganiem nie wzbudza w uczniach sprzeciwu i jednocześnie pozwala zniwelować lub wyeliminować zupełnie zachowania niepożądane. Jest to proces, w którym zaangażowane są w różny sposób obie strony – nauczyciel i uczeń. Dostosowanie się ucznia do obowiązujących reguł pokazuje pewien prosty mechanizm – rozsądna i uzasadniona kontrola rodzi autokontrolę oraz spokojne, powolne wyciszanie się zachowań niepożądanych, by uczynić miejsce zachowaniom pożądanym, natomiast przymus będący narzędziem kontroli autorytarnej rodzi bunt i eskalację zachowań niepożądanych, które w założeniu miały być wyeliminowane.

Niektórzy nauczyciele-badacze, podejmując próby wprowadzenia w życie zindywidualizowanych strategii dyscypliny, **ukierunkowują wszelkie swoje działania na jak najsprawniejszą realizację programu nauczania**. Należy „zrealizować materiał i się zmieścić” w czasie i wymaganiach, a nie zwracać uwagę na zachowanie uczniów i reagować na wszystko, co dzieje się w klasie. Zdaniem informatora, szkoda na to czasu i energii, którą należy, w jego ocenie, spożytkować inaczej. Nauczyciel wyraża wątpliwość, czy w ogóle podjąć pracę nad dyscypliną w klasie i zaangażować się w badanie, czy nie lepiej zostawić to wszystko „na boku” i „robić swoje” tak jak do tej pory. Przynajmniej czas przeznaczony na lekcję byłby efektywnie i w całości wykorzystany. Ten istotny czynnik, a więc cenny czas lekcji oraz traktowanie strategii dyscyplinujących jako dystraktorów stają się w tych przypadkach głównymi predyktorami wyboru strategii interwencji.

Kolejnym czynnikiem nadającym kierunek działań badawczych nauczycieli jest przypadkowość. Choć wydawać by się mogło, iż nauczyciel-badacz jasno sprecyzował czynniki, od których zależy jego wybór zindywidualizowanych strategii dyscypliny, i tak kieruje się brakiem celu oraz stosuje strategię przypadkowo,

na chybił trafił, wypróbując bez namysłu po trosze wszystkie mu dostępne. Beztroska, z jaką informator podchodzi do swoich poczynań, wyraźnie wskazuje na brak rzetelnego namysłu i świadomej refleksji nad dokonywanymi przez niego wyborami. Trudno w nich doszukiwać się jakiegokolwiek logiki postępowania. W przypadku jednego z nauczycieli-badaczy wszystkie zastosowane strategie można nazwać przypadkowymi i chwilowymi, niepełnymi lub zniekształconymi. Być może jedną z przyczyn takich wyborów było nieprzywiązywanie wagi do podejmowanych działań i brak głębszego nad nimi namysłu.

W związku z tym kolejność postępowania niektórych nauczycieli-badaczy budzi poważne zastrzeżenia. Najpierw decydują się oni na podjęcie interwencji, by dopiero w następnej kolejności lub też przy jej okazji dokonać diagnozy potrzeb ucznia. Brak znajomości uczniów i wcześniejszych starań ukierunkowanych na poznanie wychowanków doprowadza do diagnozowania potrzeb uczniów rozumianego jako rozpoznanie zaburzeń chorobowych, a nie jako jednej z możliwości poznania uczniów (przyczyn ich zachowań) za pomocą różnych metod, które są do dyspozycji każdego nauczyciela. Działania nauczycieli-badaczy stąpających „po omacku” w końcowym rozliczeniu nie przynoszą oczekiwanych trwałych efektów w postaci poprawy zachowań uczniów. Jeden z informatorów zauważył, dość nieoczekiwanie, niebywałą wartość niedostrzeżonej wcześniej strategii dyscypliny związanej z samokontrolą ucznia. Takie nieuzasadnione i przedwczesne przekazanie całkowitej odpowiedzialności za swoje zachowanie niepożądane uczniowi na zasadzie: kontroluj swoje zachowanie, a ja czasem spytam, jak tam efekty? – ukazuje ignorancję nauczyciela-badacza, który próbuje pozbyć się współodpowiedzialności za dyscyplinę w klasie, przerzucając ją tylko na uczniów, którzy zachowują się nieodpowiednio.

Dwa rodzaje podejść nauczycieli-badaczy do postępowania badawczego pokazują istotność podejmowanych przez nich decyzji dla poprawy stanu dyscypliny w klasie szkolnej oraz wskazują na szerokie możliwości, jakie daje ich stosowanie, stojące przed nauczycielami. Zarazem doświadczenia niektórych z włączonych w badania nauczycieli ukazują trudność, którą stara się pokonać każdy nauczyciel, szczególnie w zakresie czynienia ciągłej refleksji, nieustającej analizy sytuacji oraz bezustannego obserwowania i wspierania ucznia w drodze do zmiany zachowania.

6.10. Zmiana postrzegania statusu ucznia

Każda jednostka społeczna posiada określony status społeczny, który związany jest ściśle z funkcją społeczną, jaką pełni ona w skomplikowanej strukturze społecznej, podlegając niejako pewnemu zbiorowi oczekiwań wobec niej. Oczekiwania te wyrażają się m.in. w określonych prawach i obowiązkach wynikających z zajmowanej pozycji społecznej, co oznacza, że obligują jednostkę w pełnionej funkcji społecznej do przestrzegania określonych nakazów i zakazów, jak również,

że dysponuje ona obszarem swobody. Podstawowy status społeczny odnoszący się do rasy i płci związany z odgrywaną rolą posiada każda jednostka. Status przypisany wiąże się z takimi cechami biologicznymi, jak płeć, rasa i wiek jednostki, natomiast status osiągnięty zyskuje ona za sprawą swoich działań. Ten ostatni, a więc status osiągnięty poprzez wysiłek własny jednostki interesować nas będzie w kontekście tu poruszonym, czyli dyscypliny w klasie szkolnej.

Status ucznia zachowującego się w niepożądanym sposobie przypisany jest funkcji, którą on pełni i wiąże się z jego pozycją w grupie społecznej, jaką jest klasa i szkoła. Uczniowie prezentujący zachowania niepożądane mają status uczniów uciążliwych, najczęściej postrzeganych przez pryzmat tychże zachowań, które potrafią skutecznie przyćmić ich inne cechy, walory czy umiejętności pozwalające na zmianę aktualnej pozycji społecznej w klasie i szkole. Prowadzone badania w działaniu ukazują mechanizmy, których celem jest zmiana postrzegania przez nauczycieli-badaczy statusu uczniów mających etykietę „uciążliwych” dzięki wdrożeniu w życie zindywidualizowanych strategii dyscypliny w wybranych klasach szkolnych, a które mogą stać się elementem tutoringu.

Celem tutoringu – w skrócie – jest poznanie ucznia, odkrywanie jego potencjału rozwoju, wspieranie go oraz motywowanie do samodzielności i sprawstwa w podejmowaniu zadań edukacyjnych (nie tylko formalnych). To jest poważne i partnerskie potraktowanie ucznia.

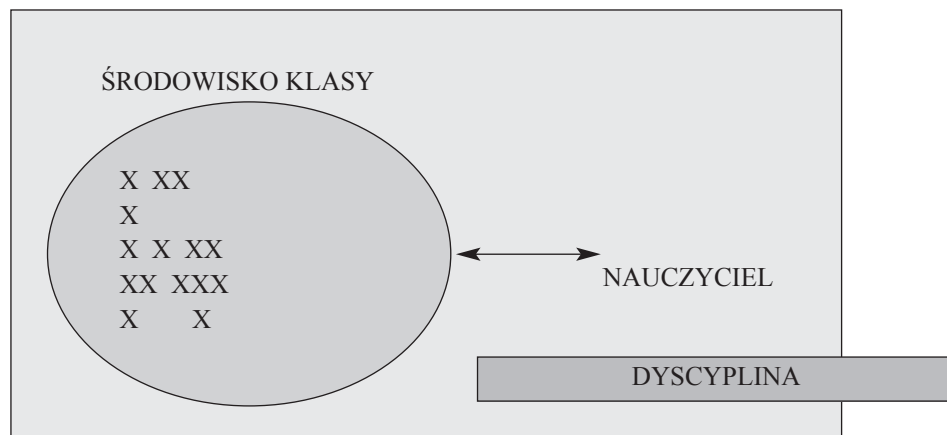
Jest on „filozofią relacji nauczyciel – uczeń” (Zamorska, Krzychała, 2012, s. 11).

Budowanie przez nauczycieli-badaczy obrazu uczniów na podstawie pobieżnych i niesprawdzonych informacji, niepopartych rzetelną obserwacją lub szczegółową analizą dokumentacji prowadzi do etykietowania uczniów i implikuje przywiązanie nauczycieli do negatywnego stosunku do osoby konkretnego ucznia. Nauczyciele-badacze budują wizerunek „nadpobudliwego negatywnego dziecka” lub ucznia, który wykrzykuje odpowiedzi, o wysokiej absencji, unosi się gniewem i *maa, ona ogólnie ma (0,3) problem z taką nadpobudliwością.* **Nauczyciele, kierując się brakiem zaufania do uczniów, infantylizują ich** bez względu na wiek, co pociąga za sobą traktowanie ucznia jak odbiorcę wiedzy, która przekazywana jest w szkole przez nauczycieli, a nie jak partnera edukacyjnego/partnera w procesie kształcenia. Uczeń przychodzi do szkoły zdobywać oceny i nie musi rozumieć tego, co się wokół niego dzieje, czy tego, w jakim celu to się odbywa i dlaczego te działania/sytuacje przybierają określony kształt/czas. Uczeń zwykle nie ma na to wpływu, więc nauczyciele uznają, że nie musi znać mechanizmów działania nauczycieli i szkoły. Kroki w o b e c uczniów mają być podejmowane poza ich świadomością, a w związku z tym bez ich specjalnego udziału w tym procesie. Jeden z nauczycieli liceum uznaje poziom intelektualny uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum za niewystarczający, by traktować ich z tych szczebli kształcenia jako partnerów w rozmowie w ogóle, a tym bardziej

brać ich pod uwagę jako partnerów/podmioty w rozważaniach na temat ich zachowania. Uczniowie ci uznawani są za zbyt infantylnych i niedojrzałych, by podejmować z nimi dialog związany z tworzeniem dobrych i sprzyjających warunków do uczenia się. Inaczej w opinii nauczyciela-badacza przedstawia się sytuacja w liceum, ale jak na ironię tam nie pojawiają się zachowania niepożądane uczniów. Ponadto **uczeń będący anonimowym elementem większej grupy** (*sygnalizowałam, na czym polega problem, ale to było takie, prawda, grupa B, C i D*) zdany jest tylko na siebie, szczególnie gdy prezentuje zachowania niepożądane. Skazany jest na zagubienie w szkole, brak możliwości rozwijania swojego potencjału i powolne popadanie w alienację, niebył szkolny.

Ścieżka utrzymania dyscypliny w klasie naznaczona **ciągłą dominacją nauczyciela** jest wygodna, gdy nauczyciel nie zna dobrze uczniów i buduje sobie o nich opinię na podstawie raczej własnych domysłów niż rzetelnej wiedzy na ich temat. Dostrzegając tylko anonimową zbiorowość, a nie konkretną jednostkę, łatwiej jest odsuwać od siebie odpowiedzialność lub przerzucać ją na innych (np. wychowawcę, dyrektora szkoły, pedagoga, psychologa itd.). Nieznajomość ucznia i traktowanie go anonimowo może wyrządzić mu krzywdę w postaci niezauważania problemu i pozostawiania ucznia samemu sobie, a co za tym idzie, niepozwalania mu na dalszy rozwój w wielu możliwych kierunkach.

ŚRODOWISKO SZKOŁY



Schemat 8. Środowisko klasy – stan przed badaniem

Źródło: opracowanie własne

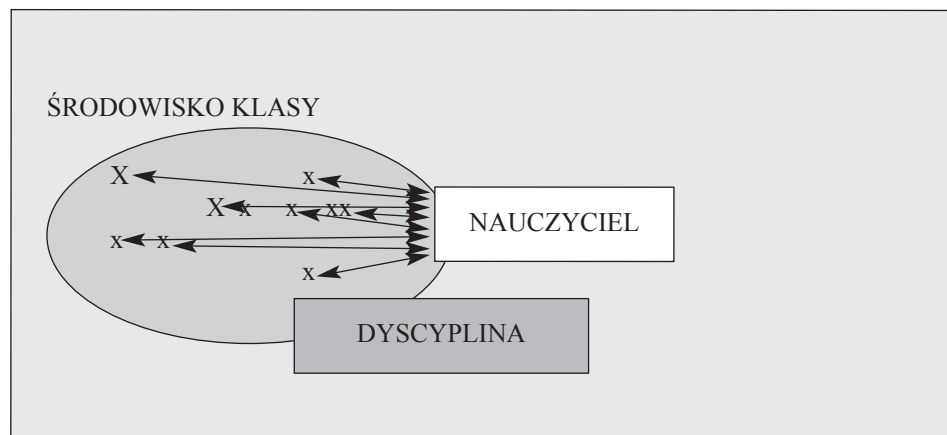
Dopiero dostrzeżenie w grupie konkretnej jednostki i wykorzystanie informacji płynących o uczniu z różnych źródeł pozwala lepiej poznać potrzeby dziecka. Logiczną konsekwencją tego jest wkroczenie na ścieżkę autentycznej indywidualizacji pracy z uczniem. **Rozpoznanie przyczyn tkwiących u podstaw zachowania ucznia** umożliwia nauczycielowi uruchomienie procesu zmiany po-

strzegania statusu ucznia często z osoby anonimowej w konkretną jednostkę z określonymi cechami charakteru. Dochodzi do tego **dogłębna diagnoza potrzeb i możliwości ucznia**. Szczegółowa i dogłębna diagnoza stylu zachowania ucznia i jego poziomu motywacji poparta obserwacjami i poszukiwaniem informacji o uczniu w różnych źródłach (takich jak dokumentacja na temat ucznia, rówieśnicy, dom rodzinny) pozwala rozpocząć proces zmiany przekonań nauczyciela odnośnie do konkretnego ucznia.

Do tego momentu nauczyciele-badacze widzieli ucznia nie dość wyraźnie. Sytuację tę można porównać do oglądania kogoś przez dziurkę od klucza. Najpierw rzuca się w oczy to, co jest najbardziej widoczne, a więc w przypadku tych uczniów ich zachowania niepożądane. Dopiero, gdy otworzy się drzwi, można dostrzec wszystkie szczegóły postaci i tła. W tej sytuacji zmianie może ulec również stosunek nauczyciela do ucznia. Przystaje on być osobą nieznaną, członkiem licznej grupy, a **zaczyna stawać się konkretną osobą z potencjałem** (pomimo iż jego dotychczasowe zachowania tego nie potwierdzały), zdolnościami, często osobą inteligentną, ambitną lub z dużym poczuciem humoru czy określonymi zainteresowaniami. Jeden z informatorów mówi wprost o ogólnym spojrzeniu i niedostrzeganiu jednostki: *my tak bardziej jednak mimo wszystko ogólnie na dzieci patrzyliśmy, na dzieci, które sprawiają problemy*. Inny informator również zwraca uwagę na fakt, iż nie zauważał ucznia, tylko zachowanie niepożądane:

Pochwaliłam więc jego zachowanie (0,2) i teraz moja, moja, moja taka no (0,3) odczucie, że wcześniej nie zauważałam, że @ Krzysiek jest tak bardzo zaangażowany podczas zajęć, bo powiem pani, że to umykało. On wykrzykiwał. Kiedy ja chciałam uzyskać odpowiedź od kogoś innego, gdzieś to, wtedy ja go najprawdopodobniej nie słyszałam.

ŚRODOWISKO SZKOŁY



Schemat 9. Środowisko klasy – stan po badaniu

Źródło: opracowanie własne

Na tym etapie nauczyciel zaczyna wierzyć w możliwości ucznia. Informator z poziomu gimnazjum tak opisuje zachodzącą zmianę swoich przekonań na temat ucznia:

Mówię: „Może to wynika z faktu, że nie dosłuchałeś do końca mojego polecenia” i on wtedy (0,1) dosłownie na jakąś tam chwilę potrafił się zmobilizować, wysłuchał mnie, więc to był dla mnie taki bodziec, że on jednak potrafi, potrafi się skoncentrować, potrafi skupić swoją uwagę.

Niejednokrotnie osoba ucznia zachowującego się w niepożądanym sposób zaczyna do tego stopnia intrygować nauczyciela, że odczuwa on żal z powodu traconych przez danego ucznia możliwości rozwoju lub zdobywania wysokich not, na które uczeń, jego zdaniem, z pewnością zasługuje. W wyniku refleksji nauczyciela-badacza dotyczącej ucznia i kroków, które podejmuje nauczyciel, wspierając ucznia na drodze do podjęcia przez niego samokontroli, zmianie może ulec status osiągnięty ucznia, a więc ten mający ścisły związek z jego wysiłkiem własnym. Uczeń z anonimowej jednostki, która zwraca uwagę tylko swoim zachowaniem niepożądanym, zmienia się w oczach nauczyciela i grupy rówieśniczej, za sprawą swoich działań, w konkretną osobę o charakterystycznych cechach i potrzebach, która zasługuje na pozytywną uwagę otoczenia. Ta **zmiana postrzegania statusu ucznia** rodzi chęć wspomagania ucznia w rozwoju, by zniwelować zachowanie niepożądane lub zupełnie je wyeliminować. Warunkiem, od którego wiele zależy, jest włączenie ucznia w proces poprawy zachowania oraz nawiązanie ścisłej współpracy nauczyciela z uczniem w celu wspomagania go w tym procesie. Niezależnie od stopnia kształcenia, na którym rzecz się dzieje, i rodzaju zachowania niepożądanego ucznia niezbędne okazuje się zaufanie do ucznia, rozumiane w kategoriach zaufania do drugiego człowieka oraz **postrzeganie uczniów jako zdolnych do odpowiedzialności**.

Zmiana statusu ucznia nie następuje bez widocznej zmiany przekonania nauczyciela odnoszącej się do kwestii zaufania i uznania ucznia za zdolnego i gotowego do przyjęcia oraz rozumienia odpowiedzialności za własne zachowania, a także tego, co dzieje się w klasie i/lub w szkole (por. Bruner, 2006):

(Hm) to znaczy, podchodziłam do tego narzędzia bardzo sceptycznie, dlatego że na przykład (0,1) takie sformułowanie, które tam się pojawia, że trzeba (0,3) uczniom, akurat w przypadku nadpobudliwości przy strategiach (0,3), że trzeba uczniom... powiedzieć wprost, dlaczego (0,4) coś będę wprowadzała w czyn (0,2). Wydawało mi się..., ja do tego podchodziłam sceptycznie, bo wydawało mi się, że uczniowie nie o wszystkim muszą wiedzieć (...) wydawało mi się, że po prostu wystarczy poinformować (...).

Obawiałam się tego, dlatego bardzo sceptycznie podchodziłam, tak jak wcześniej powiedziałam, do tego oficjalnego poinformowania klasy o tym, dlaczego taka, a nie inna strategia będzie tutaj brana pod uwagę. Bardzo się obawiałam.

Jeden z nauczycieli-badaczy zauważa, iż pomimo wykorzystania przez niego właściwej strategii interwencji, nie przynosi ona spodziewanych rezultatów. Uczeń nieprzygotowany mentalnie na działania podejmowane nad nim przez nauczyciela czuje się zaskoczony i zdezorientowany, nie rozumiejąc celu tychże działań. To doświadczenie wzbudza w nauczycielu niezbędną refleksję, która pozwala mu na zmodyfikowanie swoich przekonań i podjęcie nowych działań w postaci poinformowania ucznia o przyczynie i potrzebie zastosowanej strategii. Taka zmiana przekonań nauczyciela umożliwia mu osiągnięcie oczekiwanego efektu związanego z zachowaniem ucznia i powoduje ogromne zdziwienie nauczyciela:

(0,3) I jakież było moje zdziwienie, kiedy (0,5) K. właśnie na tej lekcji, bo ja przez tydzień stosowałam tę strategię (0,4), K. po raz pierwszy (0,3) na moje pytanie, najpierw bardzo uważnie słuchał mojego polecenia eee, kiedy zapytałam się, czy wszystko jest jasne, czy może coś trzeba powtórzyć, K. powiedział: „Nie, ja wszystko rozumiem”. Więc jakby dał znać, sam się odezwał, że wszystko rozumie, zabrał się do pracy (0,2), zerknął do koleżanki, co nigdy mu się nie zdarzało, on zawsze szybko, szybko i ręka w górze bez względu na to, czy kończył zadanie, czy nie. I zazwyczaj nie kończył tego zadania, on gdzieś, gdzieś tam pomijał pewne istotne treści. Natomiast teraz byłam w ogóle zaskoczona, bo odłożył długopis, klasa jeszcze coś pisała, a K. siedział (0,2). „Czy ktoś już skończył?” – na moje pytanie wszyscy siedzą, K. się rozejrzał i ręce na dole @, więc po prostu byłam zszokowana i dopiero potem, kiedy powtórzyłam pytanie jeszcze raz, zanalizował to, co napisał w zeszytcie i podniósł rękę. Więc ja byłam zaskoczona, że aż tak to na niego podziałało.

W innym przypadku kamieniem milowym, który przyczynia się do zmiany statusu ucznia, staje się rozpoznanie i wyraźne nazwanie przez nauczyciela-badacza pierwotnej przyczyny zachowań niepożądanych ucznia. W momencie głośnego wyartykułowania przyczyny zachowań niepożądanych ucznia, zarówno przez nauczyciela, jak i przez jego rodziców, dziecko zostaje włączone w proces poprawy zachowania i ścisłej współpracy z nauczycielem w celu wspomaganie ucznia w procesie zmiany. Sytuacja ta pozwala nauczycielowi dostrzec silne strony ucznia, jego talenty i zainteresowania oraz inteligencję. Współpraca wychowawcy z innymi nauczycielami wpływa na zmianę nie tylko postaw niektórych z nich wobec ucznia, ale też na jego zachowania podczas lekcji.

Opisane działania nauczycieli w zakresie zmiany statusu osiągniętego ucznia oraz jej związków z dyscypliną w klasie przedstawia schemat 10.



Schemat 10. Zmiana postrzegania statusu osiągniętego ucznia

Źródło: opracowanie własne

6.11. Budowanie wzajemnego zaufania na podstawie podmiotowości ucznia

Zaangażowanie nauczycieli w praktyczne badanie pozwala im na korzystanie ze zindywidualizowanych strategii dyscypliny i zarazem daje szansę na budowanie wzajemnego zaufania pomiędzy nauczycielem i uczniem. **Proces ten wspierany jest przez podejmowanie przez nauczyciela otwartej, szczerzej rozmowy z uczniem** na temat jego zachowania nieprowadzonej z pozycji nieugiętego men-

tora, ale zainteresowanego słuchacza: *później rozmawiałam z nim. Czyli prowadziłam dyskusję. Rozmawialiśmy o przyczynach tych nieobecności.* Taka rozmowa postrzegana jest jako **obustronny dialog**, podczas którego ma miejsce nie tylko przekazywanie komunikatów werbalnych, ale przede wszystkim słuchanie siebie nawzajem. Nie jest to moralizowanie z pozycji władzy, ale **wspólna dyskusja i próba zrozumienia prowadzona w atmosferze szacunku**: *ja uważam, że, że uczeń (0,2) powinien też sam w tym procesie uczestniczyć, bo, bo ułatwia to zadanie, jeżeli on ma sam w środku siebie tą motywację, to jest większa szansa, że coś tam się uda.* W przypadku wewnętrznie zmotywowanego ucznia ważne staje się **odpowiedzialne traktowanie ucznia przez nauczyciela**, by móc nawiązać z nim współpracę niezbędną do osiągnięcia wspólnego celu.

Wspólna praca ucznia i nauczyciela na rzecz poprawy zachowania przebiega na drodze **wsparcia, dostrzeżenia potencjału ucznia** i zaufania, wiary w jego możliwości: *on również jest w stanie uzyskać ocenę dobrą [z zachowania – przypis E.L.L.];* w innym miejscu wywiadu: *On nie ma ani jednej oceny niedostatecznej. Dydaktycznie on sobie radzi. Dlatego ja jestem zdziwiona, przy tylu nieobecnościach. On to nie jest bardzo dobry, on jest przeciętny, ale on ma dopuszczający i dostateczny.* **Postawa nielekceważąca ucznia** i jego możliwości znajduje wyraz w dyskrecji działań nauczyciela, który nie chcąc stracić zaufania ucznia, nie zawstydzia go na forum, nie poniża, nie rani jako człowieka. **Okazanie** od początku do końca potrzebnej niekiedy **dyskrecji** i tym samym szacunku wspomaga budowanie wzajemnego zaufania i „otwieranie się” na siebie nawzajem. Nadto przytoczone fragmenty pokazują rolę, jaką odgrywa **pochwała** w procesie pozytywnego wzmocnienia pożądanego zachowania ucznia. Skutecznie motywuje ona ucznia na drodze podejmowania wysiłku na rzecz poprawy zachowania. W szkołach, gdzie odnotowane zostały opisane postawy nauczycieli, panuje **atmosfera współpracy i wzajemnej otwartości**. Potwierdzają to obserwacje prowadzone podczas wizyt w tych placówkach, gdzie dało się zauważyć nieantagonistyczny klimat w pokoju nauczycielskim i otwartą postawę dyrekcji szkół w stosunku do nauczycieli. Niewymuszoną postawę współpracy i wspólnego dyskusowania doświadczeń potwierdza również jedna z wypowiedzi nauczyciela-badacza:

Wręcz przeciwnie mogę nawet przekazać informacje innym nauczycielom, na przykład jeżeli zdarzy się, że takie zachowanie, taki problem, to mogę powiedzieć koleżance: „Spróbuj pracować z tą strategią”. Mi akurat w przypadku tej osoby, no pomogło, zadziałało i efekty tego są, bo co innego, gdyby nie było efektów, ale efekty są zaznaczone w dzienniku, czyli na podstawie obecności.

Sytuacje, kiedy nauczyciel nie jest wychowawcą klasy i widuje uczniów tylko na lekcjach przedmiotowych lub odwrotnie, gdy spotyka się z uczniami raz w tygodniu na godzinie wychowawczej, nie przeszkadzają mu w efektywnym tworzeniu sprzyjających warunków do uczenia się i utrzymaniu właściwego poziomu

dyscypliny. Taki nauczyciel nawiązuje dialog z uczniami, by czuli się podczas lekcji „dobrze” i bezpiecznie. Stanowi to dla nauczyciela punkt wyjścia do efektywnej pracy na lekcji.

Nauczyciel traktujący klasę jako całość nie chce nikogo faworyzować czy piętnować, chce być w stosunku do uczniów **szczerzy i naturalny**, budzi zaufanie. W sytuacjach edukacyjnych niezbędna jest **wrażliwość i nieustająca czujność** nauczyciela oraz gotowość odczytywania wszystkich komunikatów, które wysyłają do niego uczniowie, a które świadczą o ich emocjach i odczuciach. Sprzyja temu **postawa partnerstwa** adekwatnego do wieku uczniów, oparta na autentyczności nauczyciela, współpracy i jasnym wyznaczaniu granic, które obowiązują tak uczniów, jak nauczycieli. Zaufanie budzi też **konsekwencja oraz wyznaczanie granic** za pomocą czytelnych zasad, reguł, praw i obowiązków, które są głośno komunikowane i obowiązują obydwie strony. Asertywne wypowiedzianie komunikatów w liczbie mnogiej uwidacznia poważne traktowanie uczniów przez nauczyciela i pozwala budować klimat klasy oparty na wzajemnym zaufaniu, a tym samym sprzyjający uczeniu się.

6.12. Utrwalanie czy zmiana nauczycielskich sposobów myślenia i działania?

Praktyczne doświadczenia nauczycieli wytyczają ścieżkę ich postępowania. Są one tak silnie zakorzenione w myśleniu i działaniu nauczycieli, iż znajdują oni pełne przekonanie co do słuszności ich stosowania, pomimo iż w wielu przypadkach praktyczne doświadczenia przynoszą tylko krótkotrwały efekt lub bywają w ogóle nieskuteczne. **Przekonanie nauczycieli o słuszności wiedzy praktycznej jest w nich mocno zakotwiczone.** Dodatkowo utrwalają je lata pracy w zawodzie, a więc czas: *wydawało mi się, że po po ośmiu latach pracy, to mi się wydawało, że (0,1) ja już (0,2) te metody znam. Ale stosowałam te metody, wydaje mi się, teraz, z punktu widzenia tego doświadczenia (hmm), nieświadomie.* Wszelkie strategie dyscypliny, z którymi stykają się nauczyciele-badacze podczas prowadzenia badań, wydają im się znane, „takie oczywiste” i często przez nich stosowane. Jednak bez trwałych efektów.

Nauczyciel, czyniąc refleksję dotyczącą przeprowadzonych badań, zastanawia się, w jaki sposób udało mu się osiągnąć tak zaskakujące, głównie jego samego, rezultaty. Próbuje przypisać tę rolę przypadkowi lub uczniowi, na którego padł wybór zastosowania strategii oraz innym czynnikom, aż dochodzi w konkluzji do własnej skuteczności, z którą jednak trudno mu się oswoić po wcześniej poniesionych porażkach na tym polu. Badacz-praktyk jest silnie zaskoczony tymi „oczywistymi sprawami”, przecież już wielokrotnie „to robił”, więc nic nie powinno go zaskoczyć. Towarzyszy mu ciągle niedowierzanie w obserwowalne efekty swoich działań, przecież „robił to bez przerwy”, ale nigdy nie odnotowywał

aż tak krzepiących rezultatów: *dlatego jestem ciekawa, gdybym wybrała coś innego, czy też by mi się udało. (0,2) Powiem tak, bo jeżeli te narzędzie rzeczywiście by się sprawdzało, bo to jest coś, co wydaje się, że człowiek robi.* I w innym miejscu: *Ale to wie pani, to jest to zaskakujące, no bo to są takie rzeczy, no przecież jaaaa bez przerwy to robiłam.*

Wiedza praktyczna nauczycieli utrwalana wieloma doświadczeniami i schematycznymi działaniami oraz głęboko zakorzenionymi przekonaniem nie pozwala im działać i myśleć elastycznie. Trudność, na jaką napotykają nauczyciele, podejmując próby modyfikacji swoich utrwalonych sposobów myślenia i działania, jest również tak opisywana:

Ja na początku nawet sobie przygotowałam karteczkę, co ja mam mówić @@, bo ja mówię: „kurczę...”, ja z tą karteczką na biurku mówię: „kobieto, ty i tak tego nie zapamiętasz, na pewno. Ty będziesz inaczej”, ale miałam karteczkę ambitnie, żeby wiedzieć, że tak mam mówić @@@ [cały czas śmiejąc się – przypis E.L.L.]. To było na tej zasadzie.

Badanie przeprowadzali również tacy nauczyciele-praktycy, którzy próbowali misternie budować pozory prowadzenia badań. Opierając się na swoich dotychczasowych doświadczeniach z zakresu dyscypliny, włączali przypadkowe rozwiązania w ramy prowadzonego badania i na przykład dodawali do podejmowanych „instynktownie” kroków tylko charakterystykę potrzeb ucznia. **Praktyka edukacyjna stanowi dla nich często podstawowe i jedyne źródło wiedzy.** Tego rodzaju wiedza praktyczna dominuje w myśleniu i postępowaniu tych nauczycieli i zastępuje ona każdorazową refleksję. Nauczyciel ufa i w pełni polega na stosowanych wcześniej, choć wielokrotnie bezowocnych, strategiach działania. Nie odstępował od nich, pomimo iż nie przynoszą oczekiwanych rezultatów: *rozmawiałam z nią tyle razy przy klasie, nie że jej uwagę wstawiałam, tylko jej tłumaczyłam jej (0,3) (hmm) przy klasie, jakie są jej zachowania, że to jest niepożądane.* Zatechłość działań nauczyciela nie niepokoi go, nie zmusza do refleksji, a skostniałość i brak elastyczności myślenia nie przeszkadza. Silnie zakorzenione przyzwyczajenia nauczyciela-badacza to jego druga natura, która nie pozwala mu nawet w obliczu dokonania diagnozy potrzeb ucznia na zweryfikowanie swojego myślenia i postępowania. Sposób, w jaki niektórzy nauczyciele przepracowują proponowaną zmianę, daleki jest od autentycznego zaangażowania i uczestnictwa. Taki rodzaj postępowania i myślenia nie jest już adekwatny w układzie społecznym, zwanym „ponowoczesnym”, gdyż:

Zmienia się też sens praktyczny „doświadczenia” gromadzonego w toku wykonywania zawodu: kompetencje nie dają się kumulować i wraz ze zmianą technicznego wyposażenia, zanikiem dawnych i wyłanianiem się nowych funkcji nawyki już zdobyte stają się obciążeniem raczej niż tytułem do dalszych postępów zawodowych (Bauman, 1994, s. 15).

Zmiana myślenia i działania w zakresie dyscypliny nie jest zmianą łatwą. Przekonania nauczycieli, utarte schematy ich działań, często ukute z własnych doświadczeń szkolnych i życiowych oraz zdobyte na podstawie eksperyencji zawodowych, stanowią mocne przyzwyczajenie, a przyzwyczajenie, jak mawiają niektórzy, to druga natura człowieka. Trudno zmienić naturę. Dzisiejszym sukcesom życiowym sprzyjają inne cechy (Bauman, 1994, s. 14):

(...) nie konsekwencja w postępowaniu, uparte trzymanie się z góry obranego celu, wytrwałość, specjalizacja, gromadzenie kwalifikacji o zdecydowanym profilu, lecz elastyczność zainteresowań i szybkość ich zmiany, giętkość przystosowawcza, gotowość do uczenia się i umiejętność zapominania tego, co już wyszło z użycia.

W przypadku badań prowadzonych przez praktyków z jednej strony nauczyciele próbują wypierać myśl o możliwości zmiany, a z drugiej zdają sobie sprawę z takiej konieczności. Okopani w swoich szańcach, które z wielkim trudem budowali przez kilka lub kilkanaście lat pracy zawodowej, **nie kwapią się do zmiany przekonań**. Udział w badaniu i zauważalne pozytywne rezultaty wprawiają nauczycieli w szok i niedowierzanie, że zapoczątkowanie zmian w tym zakresie nie musi być niebywale trudne, choć naturalnie ich wprowadzenie wymaga wysiłku. Bardziej dotkliwy wydaje się fakt, że taka modyfikacja okupiona jest zmianą lub całkowitą rezygnacją z wyćwiczonych (często mało efektywnych, ale już rozpoznanych) strategii działania. Nauczycielom-badaczom niejednokrotnie towarzyszy obawa przed udziałem w badaniu oraz niepewność swoich kompetencji i możliwości. Obawiając się utraty swoich przekonań, odczuwają i zauważają niepewność dotychczasowych działań i uznawanych indywidualnych teorii edukacyjnych. W tym sensie przekonania wydają się naturalnym wsparciem dla wiedzy praktycznej nauczycieli.

Wielu nauczycieli nie jest gotowych do podjęcia zmiany swoich przekonań odnoszących się do utrzymania dyscypliny w klasie: *Myślę, że nie zawsze. Nie zawsze są przygotowani, często (hmm) ja również nie jestem dostatecznie przygotowana*. Przekonania nauczycieli są bardzo żywotne, a gwarancją ich stabilności i niezmienności są doświadczenia zawodowe. Jeden z informatorów bez wahania odpowiada na pytanie o przygotowanie współczesnych nauczycieli do zmiany swoich przekonań w zakresie dyscypliny:

Nie są przygotowani. Współcześni nauczyciele nie są przygotowani ze względu na nawyki, które mają, wynikające ze stażu pracy, inne problemy i inny stosunek rodziców do problemów. Przede wszystkim inny stosunek rodziców i środowiska pozaszkolnego do problemów. Tu ten element utrudnia wprowadzenie jakichkolwiek zmian. Nauczyciele z większym stażem nie chcieliby, w cudzysłowie, bawić się w to i zaprzętać sobie problemami, kolejne tworzyć problemy, bo są zmęczeni, zmęczeni i mają tego dość i nie chcą sobie komplikować życia, a nau-

uczyciele z mniejszym stażem trafiają na barierę współpracy z uczniem wynikającą z zupełnie jakby negatywnego podejścia rodziców, które powoduje jakby podcinanie skrzydeł. Brak wsparcia. No tak jakby szkoła swoje, dom swoje i później tworzy się stereotyp: „po co mam przez trzy godziny strześć język, skoro przez cały rok w domu jest zupełnie inne podejście”.

Wypowiedź ta obrazuje czynniki utrudniające, stojące na drodze zmiany w zakresie przekonań nauczycieli. Są nimi według informatora „nawyki”, a więc przyzwyczajenia, które kształtują się na przestrzeni dłuższego czasu oraz „inne problemy” dotyczące nauczycieli, których bliżej nie scharakteryzowano. Być może jest to nadmiar dokumentacji, którą obowiązuje prowadzić nauczyciel, a może nadmierne wymagania formułowane ze strony przełożonych i szeroko pojęte oczekiwania społeczne lub codzienność związana z finansowaniem w zawodzie nauczyciela, szczególnie dotkliwa w przypadku mężczyzn postrzeganych kulturowo jako jednostki odpowiedzialne za utrzymanie rodziny. Ostatnim ze wskazanych czynników jest „stosunek rodziców” do zachowań niepożądanych uczniów, które nauczyciel nazywa „problemami”. Ten wątek jest w wypowiedzi rozbudowany i budzi w informatorze niemałe emocje. Uznaje on ten czynnik za kluczowy i utrudniający „jakiegokolwiek zmiany”. Nie tylko rodzice uczniów mają „inny stosunek” do nieodpowiednich zachowań, ale również „środowisko pozaszkolne”, być może chodzi tu o zmienione podejście społeczne do tego rodzaju zachowań. Można zadać pytanie o „inność” tego podejścia: „inne”, czyli jakie? „Inne” niż dotychczas, „inne” niż dawniej, „inne” niż w szkole tradycyjnej? „Nauczyciele z większym stażem” pracy są już „zmęczeni” i „znużeni” pracą, chcą odejść z zawodu jak najszybciej na godziwą emeryturę lub rentę (choć ciągle ten najbardziej odpowiedni finansowo moment nie nadchodzi), a nie angażować się w wysiłek, który jest wymagany i wiąże się z wpisaniem w ten zawód całożyciowym uczeniem się. A co z nauczycielami młodszymi stażem? Oni wytrwale krocząc w swym niełatwym zawodzie, dochodzą w pewnym momencie do tzw. „ściany”. Stanowi ją bariera we „współpracy z uczniem”. Na czym polega, zdaniem informatora, **trudność w nawiązaniu współpracy z uczniem w kwestiach dyscypliny?** Otóż, wszystkiemu winni są rodzice dzieci i w nich tkwi zasadniczy problem, a raczej w ich „negatywnym podejściu” i „braku wsparcia” dla działań nauczyciela. Wyraźnie zarysowuje się w przekonaniu nauczyciela brak proszkolnej koalicji ze strony rodziców i społeczeństwa. Rodzice w tym obrazie wychowują dzieci po swojemu, być może nawet w opozycji do szkoły i nauczycieli, a szkoła po swojemu. Jeszcze nie tak dawno dom rodzinny prezentował stosunek podległy szkole i zależny od tego, co na przykład powie nauczyciel. Dziś dom rodzinny i tzw. opinia publiczna przyjęły postawę niezależności i manifestują ją w postaci wyrażania własnego zdania i artykułowania swoich potrzeb (również w stosunku do szkoły i nauczycieli). Ta zmiana już nastąpiła, ale jeszcze trudno się z nią oswoić, przystosować i znaleźć nowe drogi współpracy z domem rodzinnym ucznia (nieko-

niecznie na zasadach wyłączności i nieomyłności wiedzy nauczyciela). Nauczyciel odczytuje taką sytuację jako „podcinanie skrzydeł” i traktuje jak potencjalne zagrożenie dla swojego *status quo*, więc przyjmuje pozycję „okopania się” w strategiach siłowych, by jakoś przetrwać czas przeznaczony na lekcję.

Trudność odnalezienia się nauczyciela w otaczającej często niejednoznacznej i nieprzewidywalnej rozczłonkowanej rzeczywistości, nieprzystającej do jego wspomnień, które wyniósł ze szkoły, implikuje odczuwanie dyskomfortu i braku sensu podejmowania jakichkolwiek działań w zakresie utrzymania dyscypliny: *Prześladowanie innych uczniów w klasie. Może bym zastosował do tego, no ale to już za późno. Znaczący za późno a propos tego eksperymentu.* Tym bardziej kiedy nauczyciel sam siebie postrzega jako mysz w laboratorium eksperymentalnym, a nie jako jednostkę sprawczą i mającą wpływ na swoje życie zawodowe. Nauczyciel raczej traktuje je jako morowe powietrze, które trzeba przetrzymać, a nie jako czas własnego rozwoju lub rozwoju kariery zawodowej:

Kontraktowym już. (...) między stopniem stażysty a kontraktowego nie ma żadnej różnicy. Ja (0,5) ten czas po prostu poświęcam na przetrwanie tego momentu, kiedy muszę dojść do następnego. Ja pewnie już mógłbym spokojnie, według starego systemu, bym był nauczycielem mianowanym, więc to jest takie (0,2) nieadekwatne.

Towarzyszy temu **bezradność w obliczu zachowań niepożądanych uczniów**, której nauczyciele nie odnoszą najczęściej do swojej osoby i nie podejmują wysiłku zmiany sposobu myślenia i postępowania, ale obwiniają za taki stan rzeczy m.in. ucznia, który „już taki jest” lub jego dom rodzinny.

Współczesny nauczyciel jest uczestnikiem zmian zachodzących w „społeczeństwie ryzyka” (sformułowanie zapożyczone od Ulricha Becka) w zakresie dyscypliny w szkole. Zmiany zachowań uczniów pociągają za sobą zmianę myślenia nauczycieli w kwestiach skutecznego zarządzania klasą. Młode pokolenie nauczycieli ma, w osądzie informatora, świadomość zmiany społecznej, w której bezpośrednio uczestniczy, ale upatruje on problemu w uczniach (nie wszystkich rzecz jasna, ale „niektórych”), którzy nie przejawiają „normalnego zachowania” i „postaw pozytywnych”. Obawa przed nimi, jako przyszłymi nauczycielami kolejnych pokoleń, którym dadzą prawdopodobnie przyzwolenie na jeszcze więcej, rokuje, że będzie „jeszcze gorzej”. Informator wchodzi jakby w rolę prorokującego Dorosłego, uznając ten właśnie „moment” za „przełomowy”.

Trudno powiedzieć, ale myślę, że do tej zmiany wymusza, że tak powiem, no uczeń, uczeń, który właśnie jest odważny i być może trzeba go tam, może no na pewno taka ewolucja musi też zaistnieć, no jeżeli chodzi o reakcje nauczyciela, bo, bo na pewno jest młodzież coraz to trudniejsza, powiedziałabym bardziej odważniejsza, o tak (0,1) bardziej odważna jest ta młodzież, to jest chyba taka, taki (0,3) element (0,3) chyba no szczególnie (0,3) zauważalny.

Część uczniów, którzy nie znają „zachowań elementarnych”, „wymusza” na nauczycielach zmianę ich sposobów myślenia i postępowania na nowe, dostosowane do „odważnych uczniów”. Uczeń, który przestaje być nastawiony na odbiór informacji ze strony nauczyciela, który ma odwagę wyartykułowania własnej opinii lub postawienia pytania, podania w wątpliwość, wymaga od nauczyciela umiejętności aktywnego słuchania oraz wykorzystywania jego zdolności i wiedzy w procesie kształcenia. Dokonywana zmiana miałaby przejawiać się w dostosowywaniu „reakcji nauczyciela” do zachowań uczniów. „Młodzież coraz trudniejsza” to niejednokrotnie młodzież chcąca mieć realny wpływ i udział w procesie kształcenia, niepozwalająca sobą bezwolnie kierować, niedająca przyzwolenia na działania odbywające się „na” nich, a nie „z” nimi.

Niejednokrotnie **działania nauczycieli pracujących już wiele lat w zawodzie są zrutynizowane i często monotonne**, przynajmniej te związane z dyscypliną: *bo ja nie wiem, czy przez to, że ja mam doświadczenie i rutynę*. Wieloletnie doświadczenia nauczycieli nie przynoszą pozytywnych doświadczeń w poruszanej kwestii zmiany przekonań. Wypowiedź informatora wskazuje na kilka spraw: ujawnia świadomość badacza-praktyka różnorodnych narastających „problemów”, które nauczyciele codziennie obserwują i/lub są ich uczestnikami, ale obnaża też bezradność nauczyciela-badacza, gdy zastanawia się, czy jest „już gotowy” do podjęcia wyzwania zmierzenia się z własnymi głęboko usadowionymi przekonaniami odnośnie do dyscypliny w klasie. Nauczyciel zna swoje słabe strony, potrafi je nazwać, ale pozostawia te kłopoty młodym pokoleniom nauczycieli, którym „współczuje”, a póki co skupia się na nauczaniu uczniów czytania, pisania i liczenia, czyli umiejętności podstawowych. Ze sprawami wychowawczymi dotyczącymi tych uczniów i pozostałymi umiejętnościami będą musieli sobie poradzić inni. Wyraźne odsuwanie tego obowiązku od siebie nauczyciel próbuje usprawiedliwić brakiem personalnej dojrzałości do zmiany. Niektórzy młodzi nauczyciele prezentują, w ich opinii, ambitne podejście do kwestii dyscypliny i zadań, które stawia przed nimi praca zawodowa, a i tak nie osiągają sukcesu. W tym wypadku poziom ambicji mierzony jest ilością zastosowanych strategii, a w porównaniu z kolegami starszymi stażem w zawodzie, którzy „już wiedzą”, że „nie na wszystko można zaradzić”, informator stawia się ponad nimi. Starsi nauczyciele nie są, jak wynika z tej wypowiedzi, już tak ambitni i zaangażowani.

Doświadczenia zawodowe niektórych nauczycieli z dużym stażem postrzegane są przez nich samych jako pewnego rodzaju przeszkoda w „świeżym spojrzeniu” na swoje działania. Rutyna odbierana jest jako zagrożenie dla obiektywności refleksji i podejmowania decyzji w sprawie kierowania klasą przez tych nauczycieli: *bo czasami nauczyciele też popadają w rutynę ii, ii to czasami bywa też zgubne (0,3), że aha taki uczeń*. W tej sytuacji nauczyciele zachowują się odmiennie – jednym mocno utrwalone przekonania, które kształtowały ich dotychczasową osobistą teorię edukacyjną, nie przeszkadzają w podjęciu próby alternatywnego działania w zakresie dyscypliny i co ważniejsze, próby odcięcia się

od swoich dotychczasowych przekonań mogących „sugerować”, zdaniem informatora, rutynę i etykietowanie uczniów, innym wręcz przeciwnie. Starają się oni odczuwać potrzebę „robienia czegoś nowego”, ale ich działania nie są wolne od utartych schematów i zrutyinizowanych działań. Wiedza praktyczna tych nauczycieli wpisana jest w ich przekonania bardzo mocno, a „coś nowego” pełni funkcję pudru lub farby powierzchniowej, które mogłyby przykryć niekorzystne skłonności i nawyki, ale czy są w stanie? Udział takiego nauczyciela w badaniu daje mu „coś, z czego może korzystać”, ale traktowane jest to jako techniczny element do opanowania, do nauczenia się jak pewnego rodzaju logarytm postępowania: *bo jednak trzeba się tego nauczyć zwyczajnie.*

Nauczyciele ci nie odczuwają potrzeby „poszukiwania nowych rzeczy”, a więc również uczenia się przez całe zawodowe życie. Oczywiście trafiają się „tacy wspaniali nauczyciele”, ale stanowią, w opinii informatora, wyspy na mapie rozległego oceanu lekceważenia i „sztampy”. Nauczyciele idący utartymi szlakami (i to bez względu na staż pracy) nie silą się na refleksyjne poszukiwania:

(...) nie sądzę, żebym (hmm) po zakończeniu tego eksperymentu stosował metody, że tak powiem, książkowe. (...) W ramach funkcjonowania tej szkoły nie sądzę, bym miał ochotę, wolę, chęci, motywację do stosowania do każdego jednostkowego problemu tak dużej buchalterii i metodologii i wprowadzania tego wszystkiego w życie.

I by nie popełnić błędu, jeśli już czegokolwiek próbują, wybierają problemy najprostsze i stosują znane im, często przypadkowe, strategie dyscypliny. Doświadczenia tych nauczycieli można przeciwstawić wzorowi „włóczęgi” proponowanemu przez Baumana (1994, s. 27), który spędza swoje życie „w drodze” i „żyje na stacji”, ponieważ każdy stan przyjmuje chwilowo, a jego życie jest i nieustającą zmianą. Dla wędrowca całość nie istnieje. Wszystko przebiega fragmentarycznie i trudne jest do przewidzenia na dłuższą metę. W takiej rzeczywistości, zdaniem informatorów, łatwiej będzie odnaleźć się młodym pokoleniom nauczycieli, dla których świat wędrowca to ich świat, a pogoń za odmianą jest częścią ich życia.

W sytuacjach posługiwania się ZSUD **niezbędna okazuje się nieustająca refleksja i czujność nauczyciela**. Wypowiedź jednego z badaczy-praktyków burzy jego przekonanie o wyższości technicyzacji, która dotąd wystarczała do prawidłowego posługiwania się ZSUD. Głównie nauczyciele opierają się w tych kwestiach na intuicji i doświadczeniu zawodowym, które rodzą często przyzwyczajenie i rutynę, nie poddając się świadomej refleksji i kontroli, popadając w zachowania niepewne i zawodne. Być może dlatego tak wielu z prowadzących badanie nauczycieli dziwi się odniesionemu sukcesowi, przypisując go tylko odwzorowywaniu konkretnej zindywidualizowanej strategii i technicyzacji swojego postępowania, a nie świadomej refleksji, do której nie nawykli. Zwraca uwagę na ten aspekt Christopher Day (2008, s. 70), pisząc, że:

Dobrzy nauczyciele są technicznie kompetentni i zastanawiają się nad szerszymi zagadnieniami dotyczącymi celu, samego procesu, treści i rezultatów edukacji. Gdy jednak techniczne kompetencje przestają uwzględniać refleksję, to z dużym prawdopodobieństwem ucierpi na tym jakość nauczania. Tacy „technicy” identyfikują problem pojawiający się w klasie jako „określony” i planują strategię, by go rozwiązać, bez zadania sobie pytań o własne cele, wartości moralne i kontraktową odpowiedzialność czy o szersze założenia, które na przykład mogą przyczynić się do zmiany otoczenia szkolnego, kształtu programu nauczania lub postaw i zachowania uczniów. Jeżeli nie przyjmie się bardziej krytycznej, refleksyjnej postawy, to analiza i zrozumienie zostaną ograniczone do niewypowiedzianych wartości, założeń, warunków.

Rozwojowi zawodowemu nauczyciela sprzyja odczuwanie przez niego potrzeby całościowego uczenia się. Każdy z etapów procesu nabywania przez nauczyciela umiejętności proponowanych przez Dreyfusa (za: Day, 2008, s. 85) – nowicjusza, zaawansowanego początkującego, kompetentnego nauczyciela, biegłego nauczyciela oraz eksperta jest ważny na swój szczególny sposób, zwłaszcza ze względu na możliwość wybierania elastycznych sposobów zachowania w ramach danej sytuacji i uczenia się na doświadczeniach. Wartość takich doświadczeń (por. Usher i in., za: Day, 2008, s. 87) jest wieloraka, czasami sprzeczna, nieprecyzyjna i niosąca nadmiar znaczenia. **Nauczyciele rozwijający umiejętności zawodowe odczuwają potrzebę uczenia się i współpracy oraz dzielenia się doświadczeniami z innymi nauczycielami.** Tego rodzaju zmianę sposobów myślenia można przyrównać do zaproponowanego przez Yrjö Engeströma i Annalise Sannino (2010) ekspansywnego uczenia się, podczas którego uczący się są zaangażowani w tworzenie i wdrażanie radykalnie nowych, szerszych oraz bardziej złożonych obiektów i koncepcji do swojego działania. Teoria ekspansywnego uczenia się opiera się na metaforze poszerzania, a „uczący uczy się czegoś, co jeszcze nie istnieje. Innymi słowy, uczący się tworzy nowy obiekt i koncepcje dla swego kolektywnego działania i wprowadza ten nowy obiekt i koncepcje w życie” (Engeström, Sannino, 2010, s. 2). Istotę uczenia się przez poszerzanie stanowi nieoczekiwana zmiana, która może pojawić się w każdych warunkach pracy i na każdym poziomie hierarchii zawodowej tylko za sprawą inicjatywy i świadomie podejmowanych działań. Dotyczy to działań w sytuacjach niejednoznacznych i/lub nieznanych, a chodzi o oprowadzenie zmiany jako nieustannie zmieniającej się koncepcji. „Nie sposób już tego osiągnąć za pomocą technicznej optymalizacji pojedynczych, wyizolowanych działań i procesów” (Engeström, Sannino, 2010, s. 4). Tak więc zmiana w kulturze szkoły w tym sensie miałyby obejmować zmianę i przejście z poziomu technicyzacji działań nauczyciela na poziom uczenia się ekspansywnego, wyrażającego się również w ciągłym transgresywnym działaniu w procesie budowania szkoły jako organizacji uczącej się.

6.13. Nie(ujawniane) przyczyny nie(radzenia) sobie nauczycieli ze zmianą przekonań odnoszących się do dyscypliny w klasie

W przeprowadzonych wywiadach ujawnia się wyrażany przez badaczy-praktyków brak potrzeby pochylania się/zajmowania się każdym uczniem, który zachowuje się w sposób nieodpowiedni. Taka postawa kosztowałaby nauczycieli sporo wysiłku, zaangażowania i motywacji, a przecież niekiedy chodzi o to, żeby nauczycielowi zwyczajnie „było dobrze” na lekcji. Odczuwanie braku sensu „teoretyzowania” i czynienia refleksji nad jednostką²⁰, tym bardziej w sytuacji, kiedy nauczyciel jest mocno obciążony prowadzeniem administracji związanej z pracą dydaktyczno-wychowawczą, ujawnia się w wypowiedziach informatorów. W związku z taką postawą nauczyciela-badacza nie widzi on podstaw do zmiany swoich przekonań na temat zachowań niepożądanych uczniów. On o nich wiedział, zdawał sobie z nich sprawę już wcześniej i zna również wszystkie ich przyczyny, więc nie widzi potrzeby zastanawiania się nad nimi. Są one faktem i trzeba się w tym wszystkim jakoś odnaleźć, żeby przeżyć kolejną lekcję i kolejny dzień w szkole. **Zachowania niepożądane uczniów mogą przez długi czas uchodzić uwadze nauczycieli**, którzy je lekceważą, tak jak w przypadku badacza-praktyka w szkole średniej, który przez trzy i pół miesiąca tylko obserwuje zachowanie ucznia, nie podejmując żadnej interwencji: *Znaczy (hmm) ja od wrzesnia (0,5). Wrzesień, październik, listopad, połowa grudnia, jakby dostrzegalem problem co do tej osoby*. Tak długi okres pozwala na eskalację zachowania ucznia. Kiedy staje się ono już nie do zniesienia, podejmowane są przez nauczycieli próby jego zminimalizowania poprzez zastosowanie intuicyjnych i często tylko chwilowych strategii interwencji. Najczęściej jest to werbalne napominanie uczniów/ucznia lub przesadzanie do pierwszej ławki. W obliczu ponoszonych klęsk na polu dyscypliny nauczyciele próbują bagatelizować zachowania niepożądane uczniów, oczekując poważniejszych „problemów”. Łatwiej pomniejszać ważkość pojawiającego się zachowania, niż bezpośrednio i natychmiast na nie zareagować. Wydaje się, iż trudnością nie jest zmierzenie się z zachowaniami niepożądanymi uczniów, lecz z własnym sposobem myślenia nauczycieli. Być może nawet z przyznaniem się przed samymi sobą do jego zawodności i odejściem od niego lub podjęciem próby jego modyfikacji.

W szkole, która osiąga wysokie notowania w rankingach, **uwagę przywiązuje się głównie do uczniów tzw. zdolnych: zresztą nauczycielowi jest łatwiej pracować ze zdolnymi**. Panuje pogląd, iż nie trzeba poświęcać im większej uwagi,

²⁰ Myślenie w przekonaniu nauczyciela należy pozostawić pracownikom naukowym, a nie obciążać nim nauczycieli-praktyków. Takie przekonanie stoi w jawnej sprzeczności z koncepcją refleksyjnego praktyka Schöna oraz tezami innych badaczy (por. Paris, Ayres 1997; Gołębiak, 2005; Day, 2008; Kwiatkowska, 2008) dotyczącymi przyglądania się własnej praktyce, namysłowi i czynieniu refleksji „w”, „nad” i „o” własnej praktyce edukacyjnej.

oni są skoncentrowani i zmotywowani. Tych zaś, którzy potrzebują i czasu, i uwagi, łatwo jest „ominać”. Dzieje się tak szczególnie podczas lekcji będących monologiem nauczyciela, który skoncentrowany jest na sobie, a nie na osobie ucznia. Rzeczywiście w takim stanie niezwykle trudno mieć tzw. oczy dookoła głowy i dysponować podzielnością uwagi. W tej sytuacji wygodniej przyjąć postawę bardziej liberalnego podejścia, która charakteryzuje się większym przyzwoleniem na zachowania niepożądane i jednocześnie pomaga nauczycielowi korzystać z **monologicznego przekazu** skierowanego tylko do „skoncentrowanych” uczniów. Mniejsze zaangażowanie części nauczycieli jest działaniem zewnętrznym prostszym, ale niosącym za sobą **trudności w nawiązaniu współpracy z uczniami**. Czy można odczytywać wypowiedź nauczyciela-praktyka dotyczącą innych osób pracujących w tym zawodzie w taki sposób, iż nauczyciele, którzy mniej angażują się, mniej dają z siebie w pracy, napotyka ją na większy opór ze strony zachowań uczniów? Czy nie jest to nadużyciem?

Powierzchny sposób myślenia o uczniach stanowi przeszkodę nie tylko w poznaniu ich potrzeb, ale przede wszystkim w skutecznym działaniu nauczycieli na rzecz dyscypliny w klasach. Nie jest możliwa zmiana w przekonaniach odnoszących się do dyscypliny u nauczycieli traktujących uczniów instrumentalnie i nastawionych na przekaz, rozumiejących wiedzę jako zamknięty zbiór informacji gotowych do przekazania uczniowi. Problem wydaje się tkwić w utrwalonych przekonaniach nauczycieli, które trudno poddają się modyfikacji i mają bezpośredni wpływ na ich wiedzę objawiającą się w trakcie działania, która utrwalana jest przez doświadczenie na drodze intuicyjnych, często bezrefleksyjnych rutynowych poczynań. Opisanemu marazmowi przekonania sprzyja kilka kwestii:

- 1) **brak odczuwania potrzeby całościowego uczenia się**: *wiem, że są tacy nauczyciele, którzy (hmm) nie chcą poznawać metod (hmm) (0,5), uważają, że ich metody są dobre, czyli wygodne;*
- 2) **bezrefleksyjne korzystanie z wiedzy uprzedniej**: *wydawało mi się, że po po ośmiu latach pracy, to mi się wydawało, że (0,1) ja już (0,2) te metody znam;*
- 3) **brak bieżącej refleksji nauczyciela „w”, „nad” i „o” kontekstach nauczania-uczenia się**: *(hmm), to znaczy, znowu wróć do tego, co się działo wcześniej i że te pozostałe, pozostałe strategie one po prostu nie miały, nie miały żadnego wpływu na reakcje tego dziecka. Nie działały, absolutnie; Ale stosowałam te metody, wydaje mi się, teraz, z punktu widzenia tego doświadczenia (hmm), nieświadomie.*

Elementami, które powinny zaniepokoić nauczycieli i zmusić ich do weryfikacji przekonania i działań związanych z dyscypliną są, zdaniem informatora, po pierwsze – nieadekwatność stosowanych strategii wykorzystywanych w zakresie zarządzania klasą i utrzymania dyscypliny, po drugie – brak świadomego działania

w wymienionych zakresach, co implikuje „krzywdzenie uczniów”, „niepomaganie im w rozwoju” i „zamykanie ich w sobie”, po trzecie – brak znajomości uczniów przez nauczyciela, ich potrzeb, cech charakterystycznych, słabych i mocnych stron, zainteresowań itp. i po czwarte – lekceważenie zachowań niepożądanych i nieprzywiązywanie do nich należytej wagi, a tym samym pozostawianie uczniów samym sobie i podejmowanie reakcji dopiero wtedy, gdy problem stanie się bardzo widoczny lub uciążliwy.

6.14. Zmiana przekonań – czynniki sprzyjające – w świetle przeprowadzonych badań

Gotowość do zmiany w zakresie dyscypliny wynika lub opiera się na **postrzeganiu ucznia jako aktywnego uczestnika procesu kształcenia**. Zwrócenie uwagi nauczyciela, jej ukierunkowanie na konkretnego ucznia i jego potrzeby, słabe i mocne strony, które są niekiedy sygnalizowane przez rodziców, rówieśników lub innych nauczycieli, to kluczowy punkt do zindywidualizowania pracy z uczniem w zakresie dyscypliny.

Zmiana związana z dyscypliną we współczesnej szkole jest możliwa i uzależniona od modyfikacji **podejścia nauczyciela do dydaktyki z inspirowanego behawioryzmem na podyktowane dydaktyką progresywną**, opartą na wspólnym konstruowaniu żywej wiedzy w szkole (por. Klus-Stańska, 2006). Sprawowanie autorytarnej kontroli i przymusu jako odgórnie lub instytucjonalnie wyznaczonej procedury postępowania i dyscyplinowania uczniów oraz nietraktowanie ich jako równoprawnych podmiotów edukacyjnych, brak świadomości, że wewnętrzna motywacja każdego ucznia to ważny czynnik wspierania zachowań pożądanых – nie sprzyjają podjęciu skutecznej zmiany przekonań i praktyk związanych z zarządzaniem klasą szkolną. Zdaniem informatora, do podjęcia takich zmian gotowi są nauczyciele „szczególnie zaangażowani” w to, co dzieje się w szkole. Są oni gotowi do działania i namysłu bez względu na swój wiek i staż pracy.

Zmianom w przekonaniach nauczycieli odnośnie do dyscypliny w klasie sprzyja również stopniowe **osiąganie kolejnych faz w rozwoju zawodowym** (nabywanie doświadczeń, nabieranie do nich i do siebie dystansu oraz pojawiająca się i nieustannie towarzysząca nauczycielowi refleksja), które pozwalają biegle i „po ekspercku” podchodzić do uczniów i ich zachowań.

Nauczyciele odnoszący sukces w pracy z uczniami zachowującymi się w nieodpowiedni sposób odczuwają **potrzebę i chęć dalszego podejmowania działań** oraz wykorzystywania kolejnych strategii interwencji w stosunku do innych uczniów prezentujących odmienne zachowania. Na przykład uświadomienie sobie przez nauczyciela-badacza możliwości użycia humoru do rozładowania napiętej lub stresującej atmosfery jako jednej ze strategii interwencji bardzo go zaciekawia.

Uznaje on tę strategię interwencji za jedną z najtrudniejszych do zastosowania w swojej praktyce dydaktyczno-wychowawczej. Nasuwa się myśl o tym, że bycie poważnym nauczycielem nie przychodzi z trudem, lecz bycie poważnym nauczycielem z poczuciem humoru to nie lada wyczyn zapewne dla niejednego z nich. Potwierdzają ten fakt wyniki wcześniejszych prac badawczych związanych z doświadczeniami uczniów ze szkoły, w której najbardziej zaangażowani nauczyciele opisywani byli jako ci, którzy „śmieją się, lecz potrafią zachować porządek w klasie” lub jako ci, którzy mieli „poczucie humoru”/„dobry nastrój”/„dobry humor” (Rudduck, Day, Wallace, 1997; Taylor, 1962, za: Day, 2008, s. 41).

Świadomość i gotowość na **niejednoznaczność sądów i postaw** warunkujących jakiegokolwiek wybory, przed którym stają cytowani wielokrotnie nauczyciele-badacze, sprzyja zmianie przekonań. Nie ma jednoznaczności co do etycznie uprawomocnionych sądów i postaw, ponieważ, jak mówi Bauman (1994, s. 84):

Obydwa więc tradycyjne źródła heteronomicznej etyki zdają się dziś wysychać. Ludzie wrzuceni w społeczeństwo ponowoczesne nie mają poniekąd ucieczki: muszą oni spojrzeć w oczy własnej niezawisłości moralnej, a zatem własnej, niewywłaszczalnej i niezbywalnej, moralnej odpowiedzialności. Ta nowa konieczność jest często przyczyną moralnego zagubienia i rozpacz. Ale też daje ona szansę jaźni moralnej, jakiej nigdy przedtem nie miała.

Wnioski z badań

Analiza wyników prezentowanych w rozdziale szóstym prowadzi do sformułowania wniosków. Zawierają one interpretację uzyskanych wyników i konsekwencje ustaleń badawczych. Są jednocześnie odpowiedzią na postawione hipotezy badawcze odnoszące się do części badań przeprowadzonych z wykorzystaniem metodologii ilościowej.

Przekonania i osobiste teorie edukacyjne badanych nauczycieli na temat stopnia zaangażowania uczniów w to, co dzieje się w klasie wskazują na znaczny jego poziom. Przeprowadzone badania ujawniły głębokie przekonanie nauczycieli o tym, iż uczniowie bardzo często zobowiązują się do działania podczas lekcji, a jeszcze częściej uczestniczą w proponowanych przez nauczycieli aktywnościach.

Nauczyciele deklarują, że uczniowie są w znacznym stopniu zaangażowani w to, co dzieje się w klasie poprzez włączanie się w realizację wytyczonych celów i uczestnictwo w aktywnościach. Przy czym badani deklarują przekonanie o tym, że zaangażowanie uczniów w aktywności mające miejsce podczas lekcji powinno być pobudzane w dużej mierze przez samego nauczyciela lub dopasowany do potrzeb uczniów program nauczania, a w znacznie mniejszym stopniu wpływać z samych uczniów. Prawie wszyscy ankietowani nauczyciele twierdzą, że uczniowie z klas, w których nauczają, są zaangażowani w to, co dzieje się w klasie, a jest tak, ponieważ są oni zachęceni do zaangażowania właśnie przez nauczyciela. Ankietowani zapytani o to, kiedy najłatwiej udaje im się zachęcić uczniów do działania, odpowiadają: najłatwiej – stosując groźbę kary lub konsekwencji, a najtrudniej – za pomocą zainteresowania ich zadaniem. Widoczna tu perspektywa ukazuje jeszcze cały czas silnie zakorzeniony monologowy charakter nauczania.

Przekonania i wiedza praktyczna nauczycieli odnośnie do najbardziej odpowiednich zachowań uczniów ujawniają, iż: za najbardziej odpowiednie zachowania nauczyciele uznaliby: 1) aktywną pracę, zaangażowanie i koncentrację uwagi; 2) stosowanie się do przyjętych zasad i dyscyplinę; 3) kulturalne zachowanie wobec nauczycieli i rówieśników. Interesująca wydaje się grupa najmniej cenionych zachowań wskazywanych przez nauczycieli za odpowiednie, a są nimi: współpraca w grupie, pomysłowość, inwencja twórcza i prezentowanie własnego

zdania²¹ oraz zbliżone w wynikach sumienne wypełnianie obowiązków, zainteresowanie rozumiane jako chęć do nauki i ciekawość poznawcza, a także pomoc koleżeńska i empatia uczniów. Badani nauczyciele wyrażają przekonanie, iż uczniowie, z którymi pracują podczas lekcji, zachowują się zgodnie z wyznaczonymi celami. Niepokojąca może wydać się informacja o tym, że tylko część badanych dostarcza swoim uczniom wzorców odpowiednich zachowań.

Z tych odpowiedzi wylania się model „zrównoważonego, pilnego ucznia”, który według deklaracji przekonań i osobistych teorii edukacyjnych badanych nauczycieli, owszem, miewa okazje do pracy w grupie i dyskusji klasowych, ale mimo wszystko są to cały czas zachowania niezaliczane przez nauczycieli do zachowań wysoce odpowiednich i w związku z tym do pożądanych.

Badani deklarują, że wierzą, iż to nauczyciel powinien sprawować kontrolę w klasie, choć z drugiej strony trudno im jednoznacznie wypowiedzieć się, czy uczniowie lubią przebywać w klasie, w której nauczyciel ściśle kontroluje ich zachowania.

Respondenci wskazują, że są przekonani o tym, że to nauczyciel powinien ograniczać nieodpowiednie zachowania uczniów. Takie odpowiedzi nauczycieli świadczyć mogą o przyznawaniu przez nich niskiej wartości dla możliwości samokontroli zachowań przez uczniów i potwierdzać cały czas silnie zakorzenioną w procesie kształcenia wiodącą rolę nauczyciela²².

W warstwie wiedzy praktycznej badanych i ich przekonań pojawia się następująca deklaracja: informacje na temat tego, jakich zachowań oczekuje się od uczniów, powinny być przypominane przez nauczycieli, co nie zwalnia rodziców uczniów z tego obowiązku.

Wszyscy ankietowani uznają za nieodpowiednie następujące zachowania samych nauczycieli (wskazując na obserwowane zachowania koleżanek i kolegów w profesji): stosowanie agresji słownej wobec uczniów, która przybiera postać dokuczania, wyśmiewania, poniżania i obrażania uczniów, używanie wulgaryzmów lub „niewłaściwego” słownictwa, mówienie podniesionym głosem lub krzyk oraz stosowanie zachowań niewerbalnych, nazwanych przez samych badanych agresją fizyczną wobec uczniów. Natomiast rozmowy uczniów podczas lekcji, problemy z koncentracją uwagi i przeszkadzanie innym to, według badanych nauczycieli, najczęściej występujące na prowadzonych przez nich lekcjach zachowania niepożądane uczniów. Ankietowani prezentują również stosowane przez siebie

²¹ Zachowania te odnieść należy do trzeciego z modeli umysłu, które charakteryzuje Bruner – dziecko jako myślący. Wskazuje on, iż do rozumienia dochodzi się poprzez dyskusję i współpracę, dając możliwość wyrażania własnych poglądów i ich argumentacji, negocjując wewnątrz wspólnoty uczących się.

²² Podejście takie przeczy możliwościom modelu Wygotskiego i Brunera opartego na założeniach dotyczących budowania własnej samokontroli przez jednostkę, a polegającej na mądrej swobodzie i regulacji zewnętrznej.

strategie radzenia sobie z niepożądanymi zachowaniami uczniów pojawiającymi się na lekcjach, a są nimi zazwyczaj: upominanie, zwracanie uwagi, uciszenie lub w ostateczności uwagi do dzienniczka.

Przekonania i osobiste teorie edukacyjne badanych nauczycieli uzyskane na drodze odpowiedzi respondentów na pytania zawarte w kwestionariuszu dotyczące stopnia wykazywania przez uczniów nastawienia zadaniowego potwierdzają zgodność badanych na ten temat. Są oni przekonani co do tego, że takie nastawienie występuje u uczniów w wysokim stopniu w czasie trwania lekcji prowadzonych przez tych właśnie nauczycieli. Respondenci wyrażają również zdecydowaną opinię na temat tego, jakoby uczniowie przejawiali oczekiwaną postawę wobec osoby nauczyciela i zadania. Jeśli chodzi o reagowanie przez uczniów na instrukcje nauczyciela, to ankietowani wyrażają zgodne przekonanie, że uczniowie reagują na stosowane przez nich instrukcje w postaci na przykład udzielania wskázówek werbalnych.

Szczebel kształcenia jest czynnikiem różnicującym przekonania i osobiste teorie edukacyjne badanych nauczycieli w odniesieniu do stopnia zaangażowania uczniów w to, co dzieje się w klasie. Przekonanie o wyższym stopniu zaangażowania uczniów deklarują częściej nauczyciele gimnazjów niż innych placówek edukacyjnych. Istnieje bardzo słaba korelacja pomiędzy szczeblem kształcenia a przeświadczeniem nauczycieli o źródle zaangażowania uczniów. Otóż, raczej nauczyciele techników i zasadniczych szkół zawodowych deklarują, że zaangażowanie uczniów powinno być pobudzane przez dopasowany do ich potrzeb program nauczania. Nieco częściej kobiety-nauczycielki zachęcają uczniów do zaangażowania aniżeli badani mężczyźni-nauczyciele²³. Nie potwierdzono hipotezy dotyczącej prezentowanych wyników związanych z zaangażowaniem uczniów w to, co dzieje się w klasie, a stopniem awansu zawodowego, na którym znajdują się badani nauczyciele, ich wiekiem, stażem pracy i nauczonym przedmiotem.

Potwierdzono tezę, że szczebel kształcenia, na którym pracują badani jest czynnikiem różnicującym ich przekonania i osobiste teorie edukacyjne dotyczące odpowiedniego zachowania się uczniów. Badani deklarowali, że najczęściej wzorów takich zachowań dostarczają nauczyciele klas IV-VI. Nauczany przedmiot również okazał się istotny, ponieważ tylko nauczyciele przedmiotów humanistycznych wyrazili jednogłośnie przekonanie, iż to po stronie rodziców uczniów leży przekazywanie informacji na temat oczekiwanych w szkole zachowań. Jednakże uczniowie gimnazjum w większym stopniu niż uczniowie na wyższych szczeblach kształcenia powinni, według wszystkich badanych, już sami tę

²³ Por. wyniki ogólnopolskich badań podstawowych umiejętności językowych i matematycznych trzecioklasistów prowadzonych w ramach projektu realizowanego przez Centralną Komisję Edukacyjną, współfinansowanego przez Europejski Fundusz Społeczny.

wiedzę posiadać. Nie zauważono istotnych statystycznie związków pomiędzy przekonaniami nauczycieli i ich wiedzą praktyczną na temat odpowiedniego zachowania się uczniów a stopniem awansu zawodowego, który reprezentują, płcią, wiekiem badanych i stażem pracy w zawodzie.

Odpowiedzi dotyczące przekonań potwierdzają hipotezę trzecią. W opinii badanych uczniowie często wykazują na ich lekcjach nastawienie zadaniowe. Najczęściej przekonanie to deklarują nauczyciele w przedziale wiekowym 41-50 lat. Pojawia się ono u uczniów, ponieważ jest wywoływane przez samych nauczycieli. Zdecydowana większość badanych jest też przekonana, że uczniowie często przejawiają wobec nich i zadania oczekiwaną postawę.

Potwierdzono hipotezę piątą na temat tego, że środowisko szkoły (miasto powyżej 100 tysięcy mieszkańców i miasto poniżej 100 tysięcy mieszkańców), w którym pracują badani nauczyciele, nie jest czynnikiem różnicującym ich przekonania i osobiste teorie edukacyjne na temat dyscypliny.

Najwięcej **autonomii** badani przyznaliby uczniom na poziomie szkoły średniej i wyższej, choć co budzi niepokój, część ankietowanych uznała, że zawsze kierowałyby się zasadą ograniczonego zaufania do uczniów. Według badanych nauczycieli na większą swobodę zasługują już uczniowie, którzy zbliżają się do cezury 18. roku życia i ci, którzy administracyjną dojrzałość już osiągnęli i mogą wylegitymować się dowodem osobistym. Odpowiedzi ankietowanych korelują z reprezentowanym przez nich szczeblem kształcenia. I tak, nauczyciele klas I-III przyznaliby więcej autonomii uczniom klas IV-VI i gimnazjalistom; nauczyciele pracujący w gimnazjum skłonni są bardziej do autonomii w klasach najmłodszych i klasach IV-VI; nauczyciele liceów ogólnokształcących, techników i zasadniczych szkół zawodowych daliby znaczną autonomię uczniom szkół podstawowych i gimnazjów. Wynika z tego, że badani daliby więcej marginesu niezależności wszystkim uczniom, tylko nie tym, z którymi mają aktualnie do czynienia podczas prowadzonych lekcji.

Badani w większości zgadzają się z tezą o zwiększającej się roli ucznia na kolejnych szczeblach kształcenia, choć z drugiej strony ankietowani reprezentujący wszystkie poziomy kształcenia są przekonani o tym, że uczniowie muszą się po prostu dostosować do roli, którą definiuje nauczyciel.

Opierając się na wybranych pytaniach kwestionariusza (tylko i wyłącznie na potrzeby analizy statystycznej zgromadzonych danych), zbudowano tzw. „poziom swobody i kontroli”. Na tej podstawie można było zaliczyć respondenta do grupy o przekonaniach zbliżonych do preferowania zapewnienia uczniom autonomii oraz do grupy przekonanej o potrzebie kontroli działań i zachowań uczniów. Wyniki odczytujące wiedzę praktyczną badanych nauczycieli wskazują średnio na nieco ponad 50% ich osobistą skłonność do przyznawania pierwszeństwa autonomii w procesie kształcenia. Znaczący statystycznie okazał się tylko w tej mierze nauczany przedmiot. Otóż nauczyciele przedmiotów ścisłych uzyskali istotnie

statystycznie niższe wartości w porównaniu do nauczycieli innych przedmiotów. Należy się zatem zastanowić, czy tzw. „umysły ścisłe”, którymi nazywani są nauczyciele fizyki, matematyki czy chemii, przywykłe do porządkowania, logiki czy wynikania, preferują większe kontrolowanie sytuacji i w związku z tym większą ich przewidywalność, a może działają w sposób bardziej opresyjny wobec uczniów?

Odpowiedzi te wskazują na rozdarcie badanych nauczycieli pomiędzy postawą wspierającą uczniów w osiąganiu większej spójności między deklarowanymi intencjami a deklarowanym zachowaniem, pomiędzy pomaganiem uczniom w uczeniu się odpowiedzialności i samodzielności w kierowaniu własnym postępowaniem, zarówno jeśli chodzi o dyscyplinę, jak i o program nauczania, a tym, że cały czas łatwiej rozwiązywać istniejące problemy, niż im zapobiegać, łatwiej nakazywać i straszyć, niż nagradzać i chwalić, a także na trud, z jakim przychodzi im teraz opowiedzenie się za swoim stanowiskiem, za tym, co zgodne jest z ich sumieniem i wyznawanymi wartościami oraz podążanie w tym kierunku.

Autonomia tak, ale więcej badani przyznaliby jej na każdym innym szczeblu kształcenia, tylko nie na tym, na którym sami pracują! *Rola ucznia powinna być coraz większa na kolejnych szczeblach kształcenia* – tak twierdzi znakomita większość badanych, a najwięcej autonomii należy przyznać studentom. Być może ankietowani uznali, że najbardziej samodzielni są już słuchacze wyższych uczelni. Pozostaje tylko pytanie, gdzie, w jaki sposób i kiedy zdążyli się do niej wdobyć, bo na pewno nie na niższych szczeblach edukacyjnej drabiny.

W obliczu tego, że badani nauczyciele wyraźnie deklarują przekonanie, iż są zwolennikami znacznej autonomii w procesie kształcenia, a sami nie ustają w staraniach, aby uczniowie mogli wyrażać ją w samodzielnych działaniach i sposobach myślenia, zastanawiające może wydawać się wskazywanie na korzystanie ze strategii silnie interwencyjnych i zakłócających tok lekcji, jakimi są strategie z kategorii „kontrola”, które zmuszają nauczyciela do nieustannego monitoringu zachowań uczniowskich. Jednocześnie badani zdecydowanie uznają, że powinni sprawować nad klasą kontrolę. Zresztą ankietowani uznają ją za jeden ze swoich obowiązków, a nawet powinność profesjonalną, pomimo iż zgadzają się ze stwierdzeniem, jakoby uczniowie mogli nauczyć się kontrolować własne zachowania. Ankietowani nauczyciele również doskonale zdają sobie sprawę, że uczniowie niezupełnie lubią przebywać w klasie, w której ściśle nadzoruje się ich. Sami nauczyciele jednak, jak ujawnili w badaniu, kontrolowani być w znacznej większości nie lubią!

Jeśli zwrócić szczególną uwagę na podejście badanych nauczycieli dotyczące autonomii uczniów i władzy nauczyciela, które wyraźnie, choć w układzie sprzecznym, rysuje się na podstawie przytaczanych wyników badań, to istotną rolę wydaje się odgrywać własny, osobisty przykład zachowań nauczyciela. Jaki on jest, odpowiadają sami badani, nazywając/wymieniając najczęściej występujące zachowania niepożądane nauczycieli.

Istotnym i ciekawym wobec takiego podejścia wydać się może fakt, że w szkole średniej i gimnazjum nauczyciele częściej zachęcają uczniów do dyskusji na temat jakości pracy, którą chcą wykonać i ram czasowych, które chcą sobie narzucić. Najczęściej robią to jednak nauczyciele przedmiotów zawodowych.

W większości wypadków badani sytuowali swoje przekonania i osobiste teorie nauczania objawiające się w trakcie działań edukacyjnych w obrębie teorii kierownictwa, a więc mających swoje fundamenty w behawiorystycznym podejściu do ucznia, przyznającym dzieciom bardzo ograniczoną autonomię i odwołującym się do osoby nauczyciela, którego rolą jest staranne monitorowanie zachowania uczniów i sprawowanie nad nimi kontroli. Pomimo tego, w deklarowanych działaniach podejmowanych przez ankietowanych, ujawnia się nieznaną podstaw teoretycznych tego rodzaju podejścia oraz powierzchowność lub zupełny brak namysłu nad własnym postępowaniem, które staje się niejednokrotnie wypadkową potrzeby chwili, przypadkowości stosowanych interwencji i własnej nieudolności nauczyciela. Jednocześnie rysuje się bardzo wyraźna niespójność w podejmowanych działaniach i prezentowanych przekonaniach badanych nauczycieli, jeżeli chodzi o teorie kierowania i należące do nich modele dyscypliny.

Sprzecznych informacji dostarcza analiza danych związanych z teorią przewodnictwa, które popierają dość znaczną swobodę uczniów, lecz dopiero wówczas, gdy stają się oni zdolni do odpowiedzialnego z niej korzystania. W warstwie myślowych przesłanek uznawanych za słuszne badani identyfikują się z założeniami modeli dyscypliny rozsądnej, logicznych konsekwencji i modelu Glassera lub wyraźnie im nie zaprzeczają, przyjmując pogląd neutralny. Po raz kolejny rysuje się fałszywa świadomość nauczycieli odnosząca się do sprzeczności pomiędzy żywionymi przekonaniem a ich wiedzą praktyczną. Ta ostatnia obnaża niepodjęcie przez nauczycieli działań związanych z przygotowaniem uczniów do samokontroli i rozwijania własnej autonomii tak w zakresie myślenia, jak działania.

Założenia teorii interwencji niedyrektywnej dotyczące niemal nieograniczonej swobody dzieci są obce badanym nauczycielom. Bariętrudniącą świadome zastosowanie założeń teoretycznych w sytuacjach praktycznych jest zapewne ich nieznaną. W swoich deklarowanych działaniach, które wydają się kolażem doświadczeń osobistych, szkolnych z okresu bycia uczniem, doświadczeń zdobytych w pracy zawodowej, nie wykazują się aktywnością inspirowaną założeniami treningu skuteczności nauczyciela czy modelu analizy transakcyjnej. Również w warstwie ujawnianych przekonaniach cały czas odnoszą się oni do założeń zgodnych głównie z podejściem behawioralnym.

Poszukując odpowiedzi na drugie główne pytanie badawcze, dotyczące tego, **jakie znaczenia nadają nauczyciele codziennym praktykom edukacyjnym związanym z dyscypliną poprzez stosowanie ZSUD** w trakcie badania w działaniu, ujawniły się m.in.: nienazwane wprost kryteria wyboru strategii, ich rodzaje,

czynniki ułatwiające i utrudniające dokonywanie nauczycielskich wyborów w kwestiach dyscypliny, pozory działań badaczy-praktyków oraz prawdziwe ich przyczyny. Obnażyły się również zagadnienia związane z rolą ucznia, jego domu rodzinnego i znaczenia przypisywanego współpracy w tych obszarach. Uwidoczniły się także pewne aspekty bycia w roli nauczyciela-wychowawcy, tworzenia wspólnoty uczących się czy wreszcie znaczeń przypisywanych dyscyplinie i zachowaniom niepożądanym.

Nauczyciele-badacze w trakcie stosowania ZSUD pokazali, że pewne strategie już znają i stosują w praktyce, że niekiedy dopasowują strategie do jednostkowego przypadku ucznia i określonego zachowania, że uwzględniają możliwość współpracy z domem rodzinnym ucznia, starają się brać pod uwagę zgodność strategii stosowanych w klasie z obowiązującymi zasadami ogólnoszkolnymi, na przykład WSO, wybierają strategie, które możliwe są do zastosowania w warunkach, którymi aktualnie dysponowała klasa, szkoła i sam nauczyciel, niekiedy wyrażali chęć pomocy uczniowi w zminimalizowaniu lub wyeliminowaniu zachowania niepożądanego lub w nawiązaniu kontaktu z grupą rówieśniczą i zbudowaniu wspólnoty klasowej, ale też chcieli w tych sytuacjach pomóc sobie samym.

Strategie interwencji pochodzące z kategorii prewencji nie były wykorzystywane przez nauczycieli w trakcie badania w ogóle. Nauczyciele stosowali w tym obszarze strategie przypadkowe i potoczne, takie jak: uciszanie, upominanie lub grożenie. Podczas badania nauczyciele-praktycy wykorzystali dwie strategie (z dostępnych 11) z kategorii ustalania granic: użycie pozytywnych komunikatów i samokontrola ucznia. Najczęściej badacze sięgali po strategie bardziej interwencyjne z kategorii wzmacniania granic, takie jak: powstrzymywanie niepożądanego zachowania i przekierowywanie uwagi ucznia, stawianie pytań szczegółowych oraz wzmocnienia namacalne i odnotowywanie postępów. Równie często badacze-praktycy wykorzystywali strategie najbardziej interwencyjne z kategorii kontroli. Były nimi: przeniesienie w obręb klasy, izolacja w obręb klasy, koordynacja interwencji zewnętrznej, wymaganie planu poprawy i zatrzymanie po lekcjach. Niektórzy nauczyciele potrafili wprowadzić w życie również pewne nieuczciwe fortele, które stały się karykaturami strategii dyscypliny. A były nimi, na przykład: próby zastraszenia ucznia zawołowane „poczuciem humoru”, szantaż oraz próby upokarzania ucznia na forum klasy.

Zakończenie

Z przytoczonych wyników badań jawi się dychotomiczny obraz nauczyciela wskazujący na szeroką ambiwalencję deklaracji przekonań z jednej strony i znaczeń nadawanych praktyce edukacyjnej z drugiej strony. Rysuje się tutaj nauczyciel wewnętrznie skłócony ze względu na rozdźwięk pomiędzy swoimi głęboko zakorzenionymi przekonaniami a podejmowanymi na co dzień działaniami będącymi egzemplifikacją osobistych teorii edukacyjnych, rozdarty pomiędzy postawą wspierającego uczniów w osiąganiu większej spójności, między intencjami a zachowaniem, między pomaganiem uczniom w uczeniu się odpowiedzialności i samodzielności a rozwiązywaniem problemów, między nakazywaniem i straszeniem a nagradzaniem i pochwałą. Na tej podstawie zaproponowano utworzenie pewnych „typów”/„modeli nauczycieli”:

- „**inspirujący instruktor**”, który pobudza/zachęca uczniów do zaangażowania vs motywuje uczniów groźbą kary lub konsekwencji, dyrektywny, podający informacje, określający zadania i wymagania; dostarcza uczniom wzorców odpowiednich zachowań i przypomina im o odpowiednich zachowaniach vs działa za pomocą behawioralnych wzmocnień, które wymuszają na uczniach określone zachowania uznawane za właściwe; oczekuje odpowiednich zachowań od uczniów na poziomie gimnazjum;
- „**niepewny rewizor**”, który uważa, że powinien sprawować w klasie kontrolę i przyznaje niską wartość samokontroli zachowań przez uczniów vs niepewny tego, czy uczniowie lubią przebywać w klasie, w której nauczyciel ściśle kontroluje zachowania uczniów; stanowczy i zdecydowany vs ujawniający brak kategoryczności i determinacji w sprawach dyscypliny;
- „**opresyjny werbalista**”, który stosuje słowną agresję w stosunku do uczniów (dokucza, wyśmiewa, poniża i obraża uczniów, używa wulgaryzmów, mówi podniesionym głosem lub krzyczy) vs zarządza sytuacjami edukacyjnymi poprzez używanie instrukcji werbalnych (w zdecydowany sposób, nawiązując kontakt wzrokowy, dyplomatycznie); rzadko chwali uczniów vs stosuje behawioralny system wzmocnień, krytykę i karę; wysyła do uczniów komunikaty werbalne mające na celu ich uspokojenie vs nie kieruje ich do konkretnego ucznia, lecz do bliżej niezdefiniowanej grupy;
- „**dyrektywny liberal**”, który preferuje styl liberalny vs nie dopuszcza uczniów do współdecydowania o tym, czego i w jaki sposób mają się uczyć; przekon-

nany o tym, że uczniowie muszą dostosować się do roli, którą zdefiniował nauczyciel; jego wiedza praktyczna sytuuje się w obrębie teorii kierowania o behawiorystycznych proveniencjach;

- „**szczerze nieufny**” – niemający zaufania do uczniów vs deklarujący szczerłość w stosunku do uczniów;
- „**autokratyczny agitator**”, który przywołuje do porządku, powtarzając obowiązującą regułę lub stawiając retoryczne pytania na forum klasy o to, dlaczego uczeń zachowuje się tak, a nie inaczej, ustnie zwracając uwagę lub nakłaniając do odpowiedniego zachowania vs przeważnie sam ustala obowiązujące reguły i komunikuje je uczniom na początku roku szkolnego;
- „**mechaniczny reformator**”, który jest nieprzyjazny i nieasertywny vs zwraca uczniom uwagę, ponieważ trzeba zareagować – w ślad za tym nie idzie jego konsekwencja; podejmowane przez niego działania dalekie są od zamierzonej refleksji, działa pod wpływem chwili, przypadkowo, często nieudolnie vs koryguje najczęściej występujące zachowania niepożądane (rozmowy uczniów podczas lekcji, brak koncentracji uwagi, przeszkadzanie innym) za pomocą przywoływania ucznia do porządku przez parokrotne zwrócenie uwagi, zawstydzanie, karanie, uwagę do dziennika, upominanie czy uciszanie;
- „**ceniący dydaktyczną tępotę i miałość**” – nie wykorzystuje podczas lekcji pracy wielopoziomowej, z dyskusji korzysta dopiero na etapie gimnazjum i liceum, uczenie się we współpracy stosuje nieco chętniej i częściej vs najniżej cenionymi przez niego zachowaniami uczniów są: współpraca w grupie, pomysłowość, inwencja twórcza i prezentowanie własnego zdania;
- „**uzależniający wolnościowiec**”, który spotyka się z rodzicami najczęściej przy okazji „drzwi otwartych” i klasowych zebrań vs uznaje, że uczeń musi dostosować się do roli, którą on zdefiniuje; preferuje autonomię, ale na innym szczeblu kształcenia niż ten, na którym sam pracuje vs spontaniczność i entuzjazm uczniów nie ma miejsca na lekcjach przez niego prowadzonych; przyznaje uczniom ograniczoną autonomię vs sam starannie monitoruje zachowania uczniów i sprawuje nad nimi kontrolę.

W kulturowym „basenie”, w którym zanurzone są myślenie i działania nauczycieli, znaczące wydaje się zatem uwrażliwienie na wymienione w pracy kwestie dyscyplinowania poprzez dalszą współpracę z nauczycielami na zasadach współpartnerstwa. Polegać ono może na wzajemnym przyglądaniu się jak w zwierciadle swoim i innych poczynaniom, poddawanie ich głębokiej analizie, dyskusji i wspólne czynienie nieustannego namysłu/refleksji, aby mogło to stać się przyczynkiem do opracowania programu doskonalenia indywidualnych kompetencji nauczycieli w zakresie radzenia sobie z dyscypliną w klasie szkolnej w zgodzie z samymi sobą i swoimi silnie posadowionymi przekonaniem.

Bibliografia

- Adrjan, B. (2011). *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Apple, M.W. (1982). *Education and power*. London: Routledge.
- Arends, R.I. (1994). *Uczymy się nauczać*. Warszawa: WSiP.
- Arendt, H. (1999). *O przemocy. Nieposłuszeństwo obywatelskie*. Warszawa: ALETHEIA.
- Arendt, H. (2006). *Odpowiedzialność i władza sądenia*. Warszawa: Prószyński i S-ka.
- Awdiejew, A. (2009). *Prawda o przekonaniach*. Wykład prof. dra hab. Aleksego Awdiejewa wygłoszony na Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego 19 listopada 2008 roku. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Bańko, M. (red.) (2011). *Wielki słownik wyrazów obcych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bańkowski, A. (2000). *Etymologiczny słownik języka polskiego*. T. I. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, Z. (1994). *Dwa szkice o moralności ponowoczesnej*. Warszawa: Instytut Kultury.
- Bauman, Z. (1996). *Etyka ponowoczesna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bauman, Z. (2001). *Wieczność w opalach, czyli o wyzwaniach pedagogicznych płynnej nowoczesności*. Kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej. Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja, numer specjalny *Normatywizm – etyczność – zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*, s. 11- 32.
- Bąbel, P., Suchowiejska, M., Ostaszewski, P. (2010). *Analiza zachowania od A do Z*. Gdańsk: GWP.
- Bedln, S. (2005). *Ukázňna třída aneb Kázeňské minimum pro učitele*. Praha: TRITON.
- Berne, E. (2007). *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Berner, H. (2006). *Współczesne kierunki pedagogiczne*. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu* (t. I, s. 195-275). Gdańsk: GWP.
- Bernstein, B. (1990). *Odtwarzanie kultury*. Warszawa: PIW.
- Bilińska-Suchanek, E. (2003). *Opór wobec szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Bojarska, L. (2009). *Od walenia po łapach do zmarszczenia brwi, czyli o środkach dyscyplinujących w szkole*. Warszawa: Wolters Kluwer.
- Boniecki, A., Morełowska, K. (2011). *Trzeba czasem zażartować. Alfabet Księdza Bonieckiego*. Warszawa: Wydawnictwo Zwierciadło.
- Borda, O.F. (2010). *Uczestniczące badania (w działaniu) w teorii społecznej: pochodzenie i wyzwania*. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 215-230). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (2006). *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Brophy, J. (2004). *Motywowanie uczniów do nauki*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bruner, J.S. (2006). *Kultura edukacji*. Kraków: Universitas.
- Brzezińska, A.I. (1994). *Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela?* (s. 31-41) W: G. Lutomski (red.). *Uczyć inaczej*. Poznań: Wydawnictwo Fundacji Humaniora.
- Brzezińska, A.I. (2005). *Spoleczna psychologia rozwoju*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar (dodr. wyd. II).
- Brzezińska, A.I. (red.) (2005). *Portrety psychologiczne człowieka. Podręcznik praktycznej psychologii rozwoju*. Gdańsk: GWP.
- Brzezińska, A.I. (2006). *Jerome S. Bruner: prekursor kształcenia wspomagającego rozwój*. W: J.S. Bruner. *Kultura edukacji* (s. V-XX). Kraków: Universitas.
- Brzezińska, A.I. (2008). *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*. W: E. Filipiak (red.). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35-49). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Brzezińska, A.I. (2009). *Po co mają nas dzieci*. Rozmowa z prof. Anną Brzezińską. Ja, My, Oni. *Jak kochać i być kochanym*. Poradnik Psychologiczny Polityki, t. 2, s. 46-49.
- Burman, E. (2007). *Pedagogies and politics: shifting agendas within the gendering of childhood*. W: J. Kincheloe, R. Horn (red.). *Praeger Handbook of Education and Psychology* (t. 3, s. 642-650). Greenwood Press.
- Callo, Ch. (2006). *Modele wychowania*. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podstawy o wychowaniu* (t. 1, s. 277-390). Gdańsk: GWP.
- Carr, W. (2010). *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 29-44). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Chałupniak, R., Kostorz, J., Kochel, J. (red.) (2003). *Dyscyplina w szkole i na katechezie*. Opole: Opolska Biblioteka Teologiczna 67.
- Chant, R.H., Heafner, T.L., Bennett, K.R. (2004). *Connecting personal theorizing and action research in preservice teacher development* (s. 25-42). *Teacher Education Quarterly*, 31 (3).
- Charmaz, K. (2009). *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chase, B. (2012). *Mądra miłość*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza VOCATIO.
- Chomczyńska-Rubacha, M. (2003). *Szkolne środowisko uczenia się*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 240-270). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Chomsky, N. (2000). *Chomsky on MisEducation*. D. Macedo (red.). New York: Rowan and Littlefield Publishers, Inc.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (1999). *Wprowadzenie do nauczania*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Connelly, F.M., Clandinin, D.J. (1985). *Personal practical knowledge and the modes of knowing: Relevance for teaching and learning*. W: E.W. Eisner (red.). *Learning and teaching the ways of knowing*. Chicago: University of Chicago Press.

- Covington, M.V., Teel, K.M. (2004). *Motywacja do nauki*. Gdańsk: GWP.
- Crone, D.A., Horner, R.H., Hawken, L.S. (2009). *Przeciwdziałanie niepożądanym zachowaniom w szkole. Program poprawy wzorców zachowania*. Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne PARPAMEDIA.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2008). *Nie myśl, bądź posłuszny – dyskursy władzy w szkole*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie* (t. 4, s. 263-308). Gdańsk: GWP.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2010). *Badanie w działaniu*. W: S. Palka. *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 319-337). Gdańsk: GWP.
- Danilewska, J. (red.) (2001). *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Day, Ch. (2008). *Od teorii do praktyki*. Gdańsk: GWP.
- Dembo, M.H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa: WSiP.
- Dobson, J.C. (1993). *Zasady nie są dla tchórzy*. Warszawa: Oficyna Wydawnicza VOCA-TIO.
- Doyle, W. (1986). *Classroom organization and management*. W: M.C. Wittrock (red.). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Dreikurs, R. (1968). *Psychology in the classroom: A manual for teachers* (wyd. 2). New York: Harper & Row.
- Dreikurs, R., Grey, L. (1968). *A new approach to discipline: Logical consequences*. New York: Hawthorne Books.
- Dreikurs, R., Grey, L. (1970). *A parent's guide to child discipline*. New York: Hawthorne Dutton.
- Dudzikowa, M. (2004). *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Dudzikowa, M. (2007). *Pomyśl sobie... Minieseje dla wychowawcy klasy*. Gdańsk: GWP.
- Edwards, C.H. (2006). *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Elbaz, F. (1981). *The teacher's „practical knowledge”: Report of a case study*. Curriculum Inquiry, 11, s. 43-71.
- Emmer, E.T. (1987). *Classroom management and discipline*. W: V. Richardson-Koehler (red.). *Educators' handbook: A research perspective* (s. 233-258). White Plains, New York: Longman.
- Encyklopedia pedagogiczna* (1993). W. Pomykało (red.). Wyd. I. Warszawa: Fundacja INNOWACJA.
- Engeström, Y., Sannino, A. (2010). *Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges*. Educational Research Review, 5, s. 1-24.
- Fenstermacher, G.D., Soltis, J.F. (2000). *Style nauczania*, Warszawa: WSiP.
- Filipiak, E. (2008). *Uczenie się w klasie w perspektywie socjokulturowej*. W: E. Filipiak (red.). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 17-34). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Filipiak, E. (2011). *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*. Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Foucault, M. (2002). *Porządek dyskursu*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Foucault, M. (2011). *Nadzorować i karać*. Warszawa: ALETHEIA.

- Freire, P. (1993). *Pedagogy of the oppressed*. New rev. 20th-Anniversary ed. New York: Continuum.
- Galewicz, W. (2009). *Studia z etyki przekonań*. Kraków: Universitas.
- Galloway, C. (1988). *Psychologia uczenia się i nauczania*. T. 2. Warszawa: PWN.
- Gathercoal, F. (2001). *Judicious discipline* (wyd. 5). San Francisco: Caddo Gap Press.
- Gawlicz, K. (2009). *Wrastanie w nierówność. Edukacja przedszkolna a odtwarzanie struktur dominacji i podporządkowania*. W: A. Męczkowska-Christiansen i P. Mikiewicz (red.). *Idee-Diagnozy-Nadzieje. Szkoła polska a idee równości*, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Giddens, A. (2009). *Ryzyko, zaufanie, refleksywność*. W: U. Bech, A. Giddens, S. Lash. *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności* (s. 235-252). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gintis, H., Bowles, S., Boyd, R., Fehr, E. (2003). *Explaining altruistic behavior in humans*. *Evolution and Human Behavior*, 24 (3), s. 153-172.
- Giroux, H.A., Witkowski, L. (2010). *Edukacja i sfera publiczna. Idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Glasser, W. (1984). *Control theory: A new explanation of how we control our lives*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1992a). *The quality school*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1992b). *Quality, trust and redefining education*. *The Educational Forum*, 57 (1), s. 37-40.
- Goffman, E. (1977). *Człowiek w teatrze życia codziennego*. Warszawa: PIW.
- Gołębiński, B.D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Gołębiński, B.D. (2000). *Postawy, przekonania i wiedza praktyczna nauczycieli*. W: M. Cylkowska-Nowak (red.). *Edukacja. Społeczne konstruowanie idei i rzeczywistości* (s. 237-254). Poznań: Wolumin.
- Gołębiński, B.D. (2001). *Ku pedeutologii refleksyjnej – od „agresywnej pewności” do „łagodnej perswazji”*. *Terazniejszość – Człowiek – Edukacja*, numer specjalny, s. 203-222.
- Gołębiński, B.D. (2003). *Szkoła wspomagająca rozwój*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (s. 98-122). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiński, B.D. (2005). *Konstruktywizm – moda, „nowa religia” czy tylko/aż interesująca perspektywa poznawcza i dydaktyczna? Problemy Wczesnej Edukacji. Przedszkole i szkoła w świadomości nauczycieli*, 1 (1), s. 13-20.
- Gołębiński, B.D. (2006). *Przedmowa do wydania polskiego*. W: C.H. Edwards. *Dyscyplina i kierowanie klasą* (s. 13-14). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Gołębiński, B.D. (2009). *Przekonania nauczycieli odnośnie do uczenia się (wyniki badań kwestionariuszowych)*. W: E. Filipiak. *Z Wygotkim i Brunerem w tle: Rozwój zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum*. Maszynopis niepublikowany. Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki UKW w Bydgoszczy. Przygotowany do druku za środków grantu MNiSW nr N 107 037 31/3875, s. 119-190.
- Góralczyk, E. (2009). *Umowa z klasą*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Griffin, R.W. (2002). *Podstawy zarządzania organizacjami*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Gutek, G.L. (2007). *Filozofia dla pedagogów*. Gdańsk: GWP.
- Handal, G., Lauvås, P. (1987). *Promoting Reflective Teaching. Supervision in Action*. Milton Keynes: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Hessen, S. (1924). *Problema prawnego socjalizmu*. Sowriemiennyje Zapiski, t. 22, s. 271-279.
- Hessen, S. (1968). *Studia z filozofii kultury*, Warszawa: PWN.
- Illich, I. (1976). *Spoleczeństwo bez szkoły*. Warszawa: PIW.
- Jacher, W. (1998). *Zachowanie zbiorowe*. W: W. Szewczuk (red.). *Encyklopedia psychologii* (s. 1060-1064). Warszawa: Fundacja Innowacja.
- Janowski, A. (1989). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Kagan, D.M. (1992). *Implication of research on teacher belief*. Educational Psychologist, 27 (1), s. 65-90.
- Kalinowska, A. (2010). *Pozwólmy dzieciom działać – mity i fakty o rozwijaniu myślenia matematycznego*. Warszawa: CEKE.
- Kanter, R.M. (1972). *The Organization Child: Experience Management in a Nursery School*. Sociology of Education, t. 45, s. 186-212.
- Kaufmann, J.C. (2010). *Wywiad rozumiejący*. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Kemmis, S. (2010). *Teoria krytyczna i uczestniczące badania w działaniu*. W: H. Červinková, B.D. Gołębiak (red.). *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (s. 45-88). Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Klus-Stańska, D. (2002). *Konstruowanie wiedzy w szkole*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Klus-Stańska, D. (2005). *Mentalne zniewolenie nauczycieli wczesnej edukacji – epizod czy prawidłowość*. Problemy Wczesnej Edukacji, 1 (1), s. 55-66.
- Klus-Stańska, D. (2006). *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji* (s. 15-28). W: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.). *Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Klus-Stańska, D. (2007). *Między wiedzą a władzą. Dziecięce uczenie się w dyskursach pedagogicznych*. Problemy Wczesnej Edukacji, 1/2 (5/6), s. 92-106.
- Klus-Stańska, D. (2009). *Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.). *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25-78). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska, D. (2010). *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Kołodziejczyk, J. (2005). *Dyscyplina w klasie: metody i techniki interwencji*. Kraków: NODN „Sophia”.
- Konecki, K. (2009). *Przedmowa do wydania polskiego*. W: K. Charmaz. *Teoria ugruntowana. Praktyczny przewodnik po analizie jakościowej* (s. IX-XXVII). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Korpanty, J. (2001). *Słownik łacińsko-polski*. T. I. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Krzychała, S., Zamorska, B. (2009). *Nauczyciele w o b e c edukacyjnej obcości – rekonstrukcja kolektywnych wzorów orientacji*. Forum Dydaktyczne, 5-6, s. 20-49.
- Krzywosz-Rynkiewicz, B., Nowicki, D. (1996). *Dyscyplina w szkole. Program kursu dla nauczycieli*. Warszawa: CODN.

- Kutajczyk, T., Przychodzeń, B. (2010). *Uwarunkowania osiągnięć gimnazjalistów w powiatach rypińskim i sepoleńskim. Skróty raportu z badań*. Gdańsk: Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Gdańsku.
- Kuźma, K. (2000). *Łatwe posłuszeństwo: ucząc dzieci dyscypliny z miłością*. Mszczonów: Fundacja Źródła Życia.
- Kwaśnica, R. (2003). *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 291-323). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwiatkowska, H. (2007). *Tożsamość wychowawcy*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie* (t. 3, s. 17-42). Gdańsk: GWP.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Olecko: Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Kwieciński, Z. (1998). Max van Manen: *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*, Ontario 1993, „The Althouse Press”, Second ed., ss. 240. Forum Oświatowe, 1 (18), s. 188-191.
- Kwieciński, Z. (2012). *Edukacja jako blokada rozwoju. Hipotezy dysfunkcjonalności po 20 latach*. Nauka, 4, s. 77-85.
- Lachowicz-Tabaczek, K. (2009). *Emocje umysłu: rola potocznych koncepcji świata i natury ludzkiej w regulacji percepcji i zachowania*. W: M. Kossowska, M. Kofta (red.). *Psychologia poznania społecznego. Nowe idee* (s. 245-262). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lachowicz-Tabaczek, K. (2010). *Potoczne koncepcje świata i natury ludzkiej jako meta wiedza i metaregulator działania*. W: A. Kolańczyk, B. Wojciszke (red.). *Motywacje umysłu* (s. 31-46). Sopot: Smak Słowa.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2007). *Modele umysłu dziecka w ujęciu J.S. Brunera*. Forum Dydaktyczne. Przeszłość – Teraźniejszość – Przyszłość, 2, s. 64.
- Leppert, R. (1994). *Potoczne teorie wychowania w świadomości rozpoczynających studia pedagogiczne*. Edukacja, 4, s. 70-85.
- Leppert, R. (1996). *Potoczne teorie wychowania studentów pedagogiki*. Bydgoszcz: Wydawnictwo WSP.
- Leppert, R. (1997). *Pedagogika – poszukiwanie pewności. Studenckie wyobrażenia o pedagogice jako dyscyplinie naukowej i kierunku studiów*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Leppert, R., Mizerek, H. (1994). *Od ukrytego programu nauczyciela do osobistej teorii wychowania. W poszukiwaniu perspektywy analizy zjawiska*. W: S. Kawula, A. Możdziej (red.). *O nowy model wychowania (potrzeby i możliwości)* (s. 109-132). Olsztyn: Glob.
- Levin, B., He, Y. (2008). *Investigating the Content and Sources of Teacher Candidates' Personal Practical Theories (PPTs)*. Journal of Teacher Education, 59 (1), s. 55-68.
- Lynch, K. (2011). *Jaka szkoła? Mitologia równych szans*. Rozmowa Piotra Pacewicza z Kathleen Lynch. Gazeta Wyborcza, 14-15 maja, s. 19-20.
- Łobocki, M. (1984). *Metody badań pedagogicznych*. Warszawa: PWN.

- Łobocki, M. (1999). *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Łukaszewski, W. (2007). *Motywacja w najważniejszych systemach teoretycznych*. W: J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 2, s. 427-468). Gdańsk: GWP.
- MacKenzie, R.J. (2001). *Kiedy pozwolić? Kiedy zabronić? dzieciom od 2 do 16 lat: jasne reguły pomagają wychowywać*. Gdańsk: GWP.
- Machaczka, J. (2001). *Podstawy zarządzania*. Kraków: AE w Krakowie.
- Mariański, J. (2007). *Między rajem a Apokalipsą. O potrzebie wychowania ku wartościom uniwersalnym*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie* (t. 2, s. 53-82). Gdańsk: GWP.
- Maruszewski, T., Doliński, D., Łukaszewski, W., Marszał-Wiśniewska, M. (2008). *Emocje i motywacja*. W: J. Strelau, D. Doliński (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 511-649). Gdańsk: GWP.
- McLaren, P. (2003). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education*. New York: Allyn and Bacon.
- Meighan, R. (1993). *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Melosik, Z. (1995). *Współczesne amerykańskie spory edukacyjne*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa: WSiP.
- Mietzel, G. (2003). *Psychologia kształcenia. Praktyczny podręcznik dla pedagogów i nauczycieli*. Gdańsk: GWP.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (red.) (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Miles, M.B., Huberman, A.M. (2000). *Analiza danych jakościowych*. Białystok: Trans Humana.
- Miller, A. (1999). *Zniwolonone dzieciństwo. Ukryte źródła tyranii*. Poznań: Media Rodzina.
- Mizerek, H. (1999). *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycieli. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*. Olsztyn: Wydawnictwo UWM.
- Morss, J.R. (1995). *Growing critical: Alternatives to developmental psychology*. London: Routledge.
- Muszyńska, E. (1997). *Swoboda, przymus i przemoc w relacjach dziecko dorosły*. Poznań: UAM.
- Muzyka, W., Nowicki, D., Krzywosz-Rynkiewicz, B., Sakowicz, M. (1996). *Dyscyplina w szkole w oczach nauczycieli*. W: M. Dudzikowa (red.). *Nauczyciel-uczeń, między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji* (s. 195-202). Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nalaskowski, A. (2002). *Widnokregi edukacji*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Nawroczyński, B. (1932). *Swoboda i przymus w wychowaniu*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Nawroczyński, B. (1998). *Przymuszać czy wyzwalać?* (s. 269-286) W: S. Wołoszyn (red.). *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. III, ks. 2, Kielce: Strzelec.
- Nelsen, J. (2000). *Pozytywna dyscyplina: poradnik dla rodziców i nauczycieli, którzy chcą pomóc dziecku w rozwijaniu samodyscypliny, odpowiedzialności i dobrego zachowania*. Poznań: Rebis.
- Niemierko, B. (2007). *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.

- Nolting, H.P. (2008). *Jak zachować porządek w klasie*. Gdańsk: GWP.
- Okoń, W. (2007). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Ostrowska, U. (2007). *Między wychowaniem a manipulacją w wychowaniu. Siedem rozpraw pedagogicznych. Wymiar aksjologiczny problematyki*. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1/2 (5/6), s. 24-33.
- Pajares, M.F. (1992). *Teacher's beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct*. *Review of Educational Research*, 62 (3), s. 307-332.
- Palka, S. (2011a). *Teoretyczność i praktyczność wiedzy pedagogicznej*. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.). *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym* (s. 255-264). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Palka, S. (2011b). *Triangulacja w badaniach procesu dydaktyczno-wychowawczego*. *Przeгляд Pedagogiczny*, 1, s. 119-123.
- Paris, S.G., Ayres, L.R. (1997). *Stawanie się refleksyjnym nauczycielem*. Warszawa: WSiP.
- Pearl, M., D. (2012). *Jak trenować dziecko?* Warszawa: Oficyna Wydawnicza VOCATIO.
- Pilch, T., Bauman, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie ŻAK.
- Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Positive Discipline in the Inclusive, Learning-Friendly Classroom. A guide for Teachers and Teacher Educators*, UNESCO 2006.
- Průcha, J. (2006). *Pedeutologia*. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika* (t. 2, s. 293-316). Gdańsk: GWP.
- Pyżalski, J. (2007). *Nauczyciele – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Pyżalski, J. (2010). *Tęsknota za dyscypliną*. *Psychologia w Szkole*, 2, s. 61-67.
- Richardson, V. (1997). *Constructivist teaching and teacher education: Theory and practice* (s. 3-14). W: V. Richardson (red.). *Constructivist teacher education. Building a World of New understandings*. London: Routledge Falmer Press.
- Robertson, J. (1998). *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*. Warszawa: WSiP.
- Rogers, B. (2005). *Uczniowie w szkole. Rzecz o zachowaniu*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Rogers, B. (2006). *Trudna klasa*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Rogers, C., Freiberg, H.J. (1994). *Freedom to learn* (wyd. 3). Upper Saddle River, New Jersey: Merrill/Prentice Hall.
- Rosemond, J. (2006). *The New Six-Point Plan for Raising Happy, Healthy Children*. New Jersey: Andrews McMeel Publishing.
- Rubacha, K. (2008). *Metodologia badań nad edukacją*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Rüedi, J. (2004). *Disziplin in der Schule. Plädoyer für ein antinomisches Verständnis von Disziplin und Klassenführung*. Bern: Haupt-Verlag.
- Selig, W.G., Arroyo, A.A. (2006). *Handbook of Individualized Strategies for Classroom Discipline*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Silverman, D. (2009a). *Interpretacja danych jakościowych. Metody analizy rozmowy, tekstu i interakcji*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Silverman, D. (2009b). *Prowadzenie badań jakościowych*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

- Skarga, B. (2010). *Kilka słów o autorytecie*. Gazeta Wyborcza, 18-19 września, s. 24.
- Skinner, B.F. (1956). *Science and Human Behavior*. New York: Macmillan.
- Skulicz, D. (1998). *Badanie w działaniu (action research)*. W: S. Palka (red). *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych* (s. 113-119). Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Sławiński, S. (1991). *Spór o wychowanie w posłuszeństwie*. Warszawa: Agencja Wydawnicza TPD.
- Smolińska-Theiss, B., Theiss, W. (2010). *Badania jakościowe – przewodnik po labiryncie*. W: S. Palka (red.). *Podstawy metodologii badań w pedagogice* (s. 79-102). Gdańsk: GWP.
- Szkudlarek, T. (2004). *Pedagogika krytyczna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 363-377). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Sztompka, P. (2007). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Śliwerski, B. (2003). *Posłowie*. W: G.L. Gutek, *Filozoficzne i ideologiczne podstawy edukacji* (s. 338-340). Gdańsk: GWP.
- Śliwerski, B. (2007a). *Szkola między manipulacją a przemocą w debacie publicznej*. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 1/2 (5/6), s. 7-23.
- Śliwerski, B. (2007b). *Wychowanie. Pojęcie – znaczenia – dylematy*. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.). *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie* (t. 1, s. 25-76). Gdańsk: GWP.
- Tripp, D. (1996). *Zdarzenia krytyczne w nauczaniu. Kształtowanie profesjonalnego osądu*. Warszawa: WSiP.
- Tuohy, D. (2002). *Dusza szkoły. O tym, co sprzyja zmianie i rozwojowi*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Uljens, M. (2006). *Dydaktyka szkolna*. W: B. Śliwerski (red.). *Pedagogika* (t. 2, s. 105-251). Gdańsk: GWP.
- Urbaniak-Zajac, D. (2011). *Badania jakościowe jako źródło (naukowej) wiedzy pedagogicznej*. W: T. Hejnicka-Bezwińska (red.). *Pedagogika ogólna. Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym* (s. 93-109). Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
- Witkowski, L. (1991). *Uniwersalizm pogranicza. O semiotyce Michała Bachtina w kontekście edukacji*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Witkowski, L. (red.) (2009). *Szkola polska: między barbarzyństwem i Europą (lekcja „toruńska” i ślady prasowe – pięć lat później i co dalej?)*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Włodarski, Z., Matczak, A. (1998). *Wprowadzenie do psychologii. Podręcznik dla nauczycieli*. Warszawa: WSiP.
- Wojciszke, B. (2007). *Człowiek w relacji z innymi*. W: J. Strelau (red.). *Psychologia. Podręcznik akademicki* (t. 3, s. 78-106). Gdańsk: GWP.
- Wolf, C.C. (2010). *W matni uprzedzeń*. *Charaktery*, 8 (163), s. 48-51.
- Wollams, S., Brown, M. (1979). *TA: The total handbook of transactional analysis*. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall.
- Woolfolk, A.E., Rosof, B., Hoy, W.K. (1990). *Teachers' sense of efficacy and their beliefs about managing students*. *Teaching and Teacher Education*, 6 (2), s. 137-148.
- Zamorska, B. (2008). *Nauczyciele. (Re)konstrukcje bycia-w-świecie edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.

- Zamorska, B., Krzychała, S. (2012). *Zamknięte i otwarte zmiany kultury szkoły*. W: M.M. Urlińska, A. Uniewska, J. Horowski (red.). „*Po życie sięgać nowe...*”. *Teoria a praktyka edukacyjna*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Zielińska-Kostyło, H. (2003). *Pedagogika emancypacyjna*. W: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Podręcznik akademicki* (t. 1, s. 394-414). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Ziółkowska, B. (2005). *Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać?* (s. 379-422) W: A.I. Brzezińska (red.). *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.
- <http://mfiles.pl/pl/index.php/Zarządzanie> (16.07.2012)
- http://www.ibe.edu.pl/images/raport_talis.pdf (20.08.2010)

Spis schematów

Schemat 1. Model krystalizowania się indywidualnej filozofii dyscypliny (IFD) . . .	26
Schemat 2. Struktura IFD	27
Schemat 3. Teorie i modele dyscypliny	44
Schemat 4. Czynności badania w działaniu odnośnie do zindywidualizowanych strategii dyscypliny	59
Schemat 5. Fazy badania w działaniu <i>versus</i> czynności badania w działaniu odnośnie do strategii dyscypliny	60
Schemat 6. Elementy współpracy nauczyciela z domem rodzinnym ucznia	126
Schemat 7. Lekcja jako czas przetrwania	137
Schemat 8. Środowisko klasy – stan przed badaniem	152
Schemat 9. Środowisko klasy – stan po badaniu	153
Schemat 10. Zmiana postrzegania statusu osiągniętego ucznia	156

Spis tabel

Tabela 1. Porównanie modeli pojęcia wychowania według Ch. Callo i teorii dyscypliny według C.H. Edwardsa	28
Tabela 2. Rozkład odpowiedzi nauczycieli odnośnie do możliwości współdecydowania przez uczniów, czego mają się uczyć	99
Tabela 3. Rozkład odpowiedzi nauczycieli odnośnie do wykorzystywania dyskusji w pracy dydaktyczno-wychowawczej	103
Tabela 4. Elementy znaczące dla utrzymania dyscypliny w klasie i zarządzania nią	123

Spis wykresów

Wykres 1. Przekonania nauczycieli na temat stopnia zobowiązania się uczniów do działania	71
Wykres 2. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na temat zachęcania uczniów do zaangażowania	71
Wykres 3. Przekonania nauczycieli na temat stopnia uczestnictwa uczniów w proponowanych aktywnościach	72
Wykres 4. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie o to, które zachowania uczniów uznaliby za odpowiednie	73
Wykres 5. Rozkład odpowiedzi nauczycieli dotyczący tego, kto ma przekazywać uczniom informacje na temat zachowań, jakich oczekuje się od nich	74
Wykres 6. Przekonania nauczycieli na temat tego, czy nauczyciel ma prawo do ustanawiania w klasie reguł tworzących optymalne warunki do nauki ...	75
Wykres 7. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na temat częstotliwości dopuszczania uczniów do współdecydowania o tym, czego mają się uczyć	79
Wykres 8. Rozkład odpowiedzi nauczycieli na pytanie o rodzaj strategii używanych w celu dyscyplinowania uczniów	84
Wykres 9. Rozkład odpowiedzi na temat kategorii strategii interwencji używanych przez nauczycieli	85
Wykres 10. Rozkład odpowiedzi na pytanie o częstotliwość zajmowania się przez nauczycieli zachowaniami uczniów, które chcieliby wyeliminować ...	91
Wykres 11. Rozkład odpowiedzi na pytanie o najczęściej występujące zachowania niepożądane uczniów	95
Wykres 12. Rozkład odpowiedzi na pytanie, czy nauczyciel zwraca się o pomoc w przypadku kłopotów ze szczególnie trudnymi uczniami	96

Teachers and discipline in a classroom

Beliefs – Strategies – Direction of change

Summary

The content of this monography is the result of the research concerning the teachers' beliefs and their personal educational theories connected to management of classroom discipline and utilizing individualised discipline strategies in everyday educational practice. It is also an attempt to seek the new research solutions and directions of changes in thinking and acting concerning the creation of educational environment encouraging mutual learning. The undertaken issues as elements of social practice, are closely connected to constant relationship between autonomy and control, what makes them both problematic and controversial.

What are the beliefs and personal educational theories of the teachers connected to the discipline and what discipline strategies they utilize in their everyday educational practice, moreover what are their sources. Presented monography aimed in answering these questions. This book helps to understand the problem of discipline and reveals the contradictions between the teachers' beliefs and strategies used by them.

This book might be perceived as a participant of the discussion among professional pedagogic environments as well as within wider social field, the discussion on discipline, unwanted students' behaviour and appropriate strategies used by the teachers.

The monography is aimed at educators, sociologists, teachers and pedagogy students. It might be also used by those interested in issues of discipline and classmanagement.