

Ewa Lemańska-Lewandowska

Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Narzędzie doboru zindywidualizowanych strategii utrzymania dyscypliny (ZSUD) w klasie szkolnej¹

Summary

Tool for the selection of individualized strategies to maintain discipline (ZSUD) in the classroom

This article presents a standardized research tool containing a number of strategies that can help discipline in the classroom drawn from various known models of discipline. Attention was paid to the opportunity for specialists such as educators, psychologists, therapists, and/or teachers to work with this tool. The tool helps to facilitate the recognition of undesirable behaviour in the classroom and facilitates the selection of a whole set of policies of discipline that is used to solve a particular problem and that can be applied to a particular student, his/her style of behaviour, and the level of motivation presented by him/her.

Słowa kluczowe: narzędzie badawcze, zindywidualizowane strategie dyscypliny – ZSUD, dyscyplina w klasie, styl zachowania, poziom motywacji, zachowania niepożądane

Keywords: research tool, individualized strategies of discipline – ZSUD, discipline in the classroom, style of behaviour, level of motivation, undesirable behaviours

Wprowadzenie

Dyscyplina szkolna bywa szczególnie trudnym tematem nie tylko dla badaczy tej problematyki, ale też dla praktyków stykających się na co dzień z niejednoznacznością podejść i dyskusyjnością rozwiązań. Nurtuje w równej mierze współczesnych nauczycieli i nauczycieli, którzy – obserwując rzeczywistość edukacyjną – podejmują nad nią namysł. Badania nad kategorią dyscypliny i zarządzania klasą szkolną trwają od lat, odsłaniając różne jej oblicza. Dyscyplina kojarzy się niektórym badaczom tylko i wyłącznie z kłopotami nauczycieli wpływającymi z zachowań uczniowskich. Jednak istnieje też inna grupa, która w oglądzie zjawiska dyscypliny przyjmuje perspektywę opresyjnych zachowań nauczycieli wobec uczniów, wiążąc działania te z nauczycielskimi przekonaniem. Na ich podstawie między innymi nauczyciel jest w stanie budować własną filozofię edukacyjną, pozwalającą mu podejmować refleksję i dokonywać świadomych wyborów, także doty-

¹ Artykuł jest efektem badań prowadzonych na potrzeby rozprawy doktorskiej przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Ewy Filipiak, UKW w Bydgoszczy. Wyniki tychże badań opublikowano w: Lemańska-Lewandowska E. (2013).

czących stosowania określonych strategii dyscyplinarnych. Zajmowanie się dyscypliną w klasie szkolnej stanowi rodzaj „dotykania” pewnej praktyki społecznej, która jest uwiłkana w urzeczywistnianie stosunków władzy, a więc silnie powiązana z relacją zachodzącą pomiędzy autonomią i kontrolą. Sprawia to, że pojęcie to z natury rzeczy jest zajmujące i budzi kontrowersje.

Artykuł niniejszy zawiera opis jednego z narzędzi badawczych wykorzystanych w szerszym projekcie badań dotyczących przekonań nauczycieli i ich osobistych teorii edukacyjnych związanych z dyscypliną oraz stosowaniem przez nich zindywidualizowanych strategii dyscypliny w codziennych praktykach edukacyjnych. W tekście podejmuję próbę poszukiwania nowych rozwiązań badawczych oraz ustalenia kierunków zmian w myśleniu i działania nauczycieli, obejmującym tworzenie środowiska edukacyjnego sprzyjającego wzajemnemu uczeniu się (por. Lemańska-Lewandowska 2013a), którego szczególnie ważnym elementem jest dyscyplina i kompetencje nauczyciela związane z zarządzaniem klasą jako grupą społeczną.

W zarysowanym kontekście szczegółowe omówienie standaryzowanego narzędzia badawczego nie jest tylko instrukcją postępowania (ang. *manual*), ale wpisuje się w nurt badań angażujących refleksję badacza i pozwalających także na zaangażowanie się osoby badanej. Znajomość narzędzia może okazać się zatem istotna dla pedagogów, nauczycieli pracujących na etapie wczesnej edukacji i kolejnych szczeblach kształcenia, a także osób zajmujących się edukowaniem innych (np. prowadzących szkolenia, kursy itp.).

Odniesienia do standardów stosowanych w pedagogice i psychologii

Świadomość wielości ujęć teoretycznych i wynikających z ich przyjęcia konsekwencji natury aksjologicznej zobowiązuje do zaakcentowania tego, że skuteczność nauczyciela wyznaczana znajomością podstaw teoretycznych, metod czy strategii dotyczących dyscypliny, nie zwalnia go z podejmowania nieustannej refleksji na temat źródeł swojego postępowania, analizy informacji zwrotnych oraz krytycznego spojrzenia na własne poczynania dydaktyczno-wychowawcze, ich motywy i uzasadnienia. Dlatego trzeba brać pod uwagę fakt, że stosowanie omawianego w niniejszym tekście narzędzia z jednej strony może przyczynić się do podejmowania bardziej racjonalnych decyzji dotyczących osób badanych i realizacji procesu kształcenia. Z drugiej natomiast strony – nieumiejętne korzystanie z tego narzędzia (tak jak i innych narzędzi badawczych) może spowodować poważne szkody u osób badanych i innych uczestników procesu kształcenia. Warto podkreślić, że kompetencje techniczne nauczyciela czy pedagoga szkolnego nie mogą w żadnej mierze zastąpić bądź pomniejszyć jego kompetencji moralnych. Zwracają na to uwagę autorzy *Standardów dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice* (2007: 21), podkreślający, że wykorzystywanie testów będzie „(...) korzystne dla osób badanych i zainteresowanych instytucji, **jeżeli pomoże osiągnąć cele wyznaczone przez podmioty poddane badaniom**” [pogr. E.L.L.].

Przedstawiając standaryzowane narzędzie badawcze, którym można posłużyć się w diagnozie edukacyjnej, trzeba podkreślić, że jego użytkownicy powinni wziąć pod uwagę nie tylko wyniki testu, dotyczące na przykład poziomu motywacji i stylu zachowania ucznia, ale również inne źródła informacji o osobach badanych (m.in. lokalne warunki szkoły/klas, środowisko rodzinne ucznia oraz inne dane ważne z perspektywy osiągnięcia wyznaczonych celów). Pozostaje to zgodne ze standardem 11.1., dotyczącym odpowiedzialności użytkowników testów (*Standardy...* 2007: 196).

Zanim użytkownik zdecyduje się wykorzystać opublikowany test, powinien przeanalizować i ocenić materiały dostarczone przez jego wydawcę. Szczególnie ważne są te, w których przedstawiono: cel testu, procedurę badania i populację, dla której test jest przeznaczony, oraz interpretację wyników testowych z danymi dotyczącymi ich trafności i rzetelności.

W wypadku opisywanego narzędzia badawczego sytuacja nie przedstawia się tak jednoznacznie jak w przypadku testów, np. poznawczych i neuropsychologicznych, których celem jest ilościowy pomiar zdolności poznawczych. Zalicza się ono bowiem do grupy testów zachowań społecznych, przystosowania i problemów zachowania pozwalających na „(...) ocenę zdolności i motywacji do stanowienia o sobie i do nawiązywania relacji z innymi. Zachowania przystosowawcze obejmują repertuar wiedzy, umiejętności oraz zdolności, które pomagają jednostce sprostać codziennym wymaganiom oraz oczekiwaniom środowiska, takie jak (...) kontaktowanie się z rówieśnikami, komunikowanie się z innymi, (...) planowanie, uczenie się (...). Do problemów zachowania zalicza się trudności w przystosowywaniu się, które wpływają na efektywność funkcjonowania w codziennych sytuacjach życiowych” (tamże, s. 215).

Cechą charakterystyczną tego narzędzia jest jego niejednoznaczność i elastyczność w zakresie podejmowania interwencji i wybierania strategii przez specjalistę w celu zaspokojenia potrzeb jednostki i zniwelowania niepożądanego zachowania lub problemu dyscyplinarnego. Z tego też względu do posługiwania się narzędziem nie są wystarczające kompetencje techniczne specjalisty (nauczyciela, pedagoga, psychologa szkolnego, terapeuty), wiążące się z instrumentalnym odczytaniem wskazań narzędzia. Planowanie interwencji powinna poprzedzać „zazwyczaj ocena charakteru i stopnia ciężkości zaburzeń oraz ocena cech podmiotowych i warunków kontekstowych, które mogą wpłynąć na decyzję interwencji” (tamże, s. 221). Do podjęcia tego wyzwania niezbędna jest głęboka refleksja badacza profesjonalisty opierająca się na etycznej stronie kompetencji diagnostycznych i kompetencjach praktyczno-moralnych (interpretacyjnych, moralnych i komunikacyjnych).

Omawiane w niniejszym tekście badania, zindywidualizowane ze względu na specyficzne potrzeby ucznia, mogą być stosowane przez specjalistów pracujących w szkołach i instytucjach zajmujących się wspomaganie procesu uczenia się uczniów oraz uczenia się i rozwoju uczniów o specyficznych potrzebach edukacyjnych, w tym uczniów z problemami zachowania. Ich wyniki „(...) mogą być wykorzystywane do planowania interwencji polegającej na ustaleniu celów, które uczeń powinien osiągnąć, związanych z jego

zachowaniem oraz nauką, na zaplanowaniu strategii nauczania, jaką powinno się wprowadzić, oraz na wyznaczeniu miejsca, w którym określona forma pomocy powinna zostać udzielona (...). Po udzieleniu określonej formy pomocy testy mogą służyć do monitorowania postępów ucznia w zakresie wyznaczonych celów nauczania. Wyniki testowe mogą być również wykorzystywane do oceny efektywności programu nauczania i do podejmowania decyzji, czy specjalne formy pomocy powinny być kontynuowane, modyfikowane czy też można z nich zrezygnować” (tamże, s. 242).

Scharakteryzowane tu narzędzie warto stosować „(...) w połączeniu z innymi metodami diagnozy takimi jak wywiad, obserwacja zachowania czy analiza informacji dotyczących badanego ucznia. Każda z tych metod dostarcza użytecznych danych w procesie podejmowania decyzji dotyczącej ucznia” (tamże).

Standaryzowane narzędzie dotyczące zindywidualizowanych strategii utrzymania dyscypliny w klasie szkolnej

Standaryzowane narzędzie badawcze, stworzone przez W.G. Seliga i A.A. Arroyo (2006), zostało wykorzystane na potrzeby badania zindywidualizowanych strategii dyscypliny w klasach szkolnych, które stosowane są przez nauczycieli różnych szczebli kształcenia (również wczesnej edukacji) i typów szkół. Jak wskazują autorzy, może ono służyć jako pomoc dla nauczycieli i edukatorów, a także opiekunów i personelu szkoły w zrozumieniu samych siebie, swoich uczniów i innych ludzi. Narzędzie to pozwala refleksyjnemu nauczycielowi na: 1) rozpoznanie poziomu motywacji ucznia, 2) zidentyfikowanie jego stylu zachowania, oraz 3) dokonanie wyboru strategii dyscyplinarnej. Wskazane ścieżki umożliwiają nauczycielowi rozpoznanie i nazwanie konkretnych zachowań niepożądanych, by w efekcie ułatwić mu wybór z całego zestawu strategii tej dyscypliny, która znajduje zastosowanie do rozwiązania konkretnego problemu i którą można zastosować wobec danego ucznia, jego stylu zachowania i prezentowanego poziomu motywacji. Narzędzie dostarcza w ten sposób specyficznych strategii wywierania pozytywnego wpływu na zachowanie uczniów i pozwala refleksyjnemu praktykowi wykreować bardziej efektywne i satysfakcjonujące środowisko edukacyjne.

Omawiany instrument badawczy składa się z dwóch części. Pierwsza ma charakter opisowy, a dzięki niej czytelnik może dowiedzieć się, jak identyfikować i sprawdzać poziom motywacji i styl zachowania ucznia. Druga część ma wymiar praktyczny i zawiera nazwy oraz szczegółową charakterystykę czterdziestu sześciu zachowań niepożądanych wraz z propozycją kilku strategii do wyboru. Dzięki takiej strukturze nauczyciel może samodzielnie i refleksyjnie dokonać wyboru odpowiedniej strategii dyscypliny spośród różnorodnych strategii interwencji.

Narzędzie wzbogacono o krótkie wprowadzenie do problematyki strategii dyscypliny i ich różnorodności. Zwraca się w nim uwagę na odpowiedzialność nauczyciela związaną z wyborem określonego podejścia do dyscypliny połączoną nierozzerwalnie ze znajomością uczniów, ich potrzeb i możliwości, a także znajomością celów, które chcą wspólnie

osiągnąć. Autorzy narzędzia mówią o zdolności nauczyciela do podejmowania tego rodzaju decyzji i wyborów z całego szeregu alternatywnych podejść do dyscypliny pozostających w dyspozycji nauczyciela. Jednak Charles i Harris oraz inni autorzy (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 instrument badawczy.

Narzędzie stwarza też możliwość dokonania oceny potrzeb ucznia, wyróżniając cztery poziomy motywacji, które może prezentować uczeń. Dostarczają one wskazówek dotyczących różnorodnych źródeł motywacji uczniów, takich jak: zaabsorbowanie własną osobą, oczekiwanie na aprobatę, interpersonalna lojalność i ukierunkowanie na innych. Każdy z poziomów zawiera: 1) szczegółową charakterystykę sił, mających wpływ na motywację, oraz 2) sposobów zachowania w różnych sytuacjach, 3) opis wstępnych warunków zmiany zachowania i 4) propozycje najbardziej odpowiednich dla nauczyciela stylów nauczania, rozumianych jako możliwość zastosowania ich w przypadku konkretnego ucznia.

Narzędzie uzupełnione jest również opisem czterech podstawowych stylów zachowań ucznia. Wszystkie one występują u każdego ucznia, przy czym jeden lub dwa z nich wywierają 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, jego słabe i mocne strony oraz charakterystykę jego zachowań, stylów komunikacji i preferowanych stylów uczenia się. Następnie oba profile, na które składają się poziomy motywacji i style zachowania, są ze sobą zestawione w tabeli w taki sposób, by można je było porównać każdy z każdym. Do posługiwania się ZSUD nie jest niezbędna początkowa diagnoza, jednak jej zastosowanie sprawia, że wykorzystane później strategie interwencyjne mogą być bardziej efektywne i przynieść lepsze rezultaty dla praktyki edukacyjnej.

Standaryzowane narzędzie badawcze (Selig, Arroyo 2006) proponuje szeroki wachlarz podejść do zagadnienia dyscypliny w klasie: od związanych z prostym doradztwem, po dotyczących modyfikacji zachowania. Niektóre z tych propozycji wymagają nawiązania podczas rozmowy bliższej osobistej relacji z uczniem, inne – silniejszej orientacji na rozwiązywanie konkretnych problemów. Narzędzie to prezentuje również 45 specjalnych strategii interwencji przypisanych do czterech kategorii/obszarów: zapobiegania/prewencji, wyznaczania granic oraz ich wzmacniania a także kontroli. Są one uporządkowane od najmniej do najbardziej zakłócających tok lekcji. Dzięki temu nauczyciel może zorientować się, jak bardzo interwencyjnej strategii użył i czy wymaga ona znacznego, czy też niewielkiego zakłócenia toku lekcji. Każda ze strategii zawiera dokładną charakterystykę zachowania ucznia/uczniów oraz szczegółowe wskazówki dotyczące możliwego postępowania wobec nich, a także opis możliwych pozytywnych i negatywnych reakcji uczniów na zastosowaną strategię. Ponadto w narzędziu zawarte są precyzyjne informacje dotyczące tego, w jaki sposób użyć ZSUD, a także trzy przykładowe studia przypadków ilustrujące, jak nauczyciele i inni użytkownicy tego narzędzia mogą efektywnie z niego korzystać.

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

Procedury korzystania z narzędzia przez nauczycieli wymagają na początku zidentyfikowania poziomu motywacji ucznia i przeważającego stylu zachowania, z których zacznie się wyłaniać profil osobowości ucznia. Ta informacja pozwoli opiekunowi/wychowawcy: a) zidentyfikować, jaka może być najbardziej skuteczna metoda komunikacji; b) wybrać odpowiednie strategie motywowania ucznia; c) uniknąć tworzenia stresujących i problemowych zachowań; d) wskazać najbardziej skuteczny styl nauczania. Aby więc dobrze posłużyć się tym narzędziem, należy wyszukać problem, zaznaczyć poziom motywacji ucznia i jego styl zachowania, a stosowną (zaproponowaną) strategię i jej szczegółowy opis będzie można odnaleźć w załączonym spisie zachowań problematycznych. Jest to techniczna strona zadania stojącego przed nauczycielem-badaczem. Oprócz tego niezbędna wydaje się jego ciągła refleksja i konfrontowanie diagnozy z rzeczywistością edukacyjną.

W świetle dotychczasowych rozważań, scharakteryzowane narzędzie badawcze jawi się jako konkretny i praktyczny przewodnik. Jego użyteczność wynika z tego, że ukazuje nie tylko jedno, lecz kilka możliwych podejść dla każdej napotkanej kwestii, pozwala nauczycielowi na modyfikację i zaadaptowanie wybranych strategii, a także wybranie strategii interwencji odpowiedniej do określonej grupy wiekowej. Ponadto zindywidualizowane podejście do oceny stylu zachowania i poziomu motywacji każdego z uczniów, pozwala nauczycielom skorzystać ze strategii, które sprawdzają się w kontekście różnych rodzajowych, kulturowych czy etnicznych.

Zindywidualizowane strategie utrzymania dyscypliny (ZSUD)

Na przestrzeni ostatnich pięćdziesięciu lat badacze wyłonili wiele strategii interwencji, które w swym założeniu miały zapobiec niepożądanym zachowaniom uczniów. Jednak żaden system interwencji nie sprawdził się w pełni w pracy ze wszystkimi uczniami, w każdym czasie i wszystkich okolicznościach. Niemniej dla każdego ucznia znalazła się co najmniej jedna strategia, która okazała się trafna w dłuższym okresie jej stosowania (Selig, Arroyo 2006). Z tego względu zindywidualizowanie strategii do pracy z konkretnym uczniem ze względu na zastosowanie ich w przypadku określonego zachowania niepożądanego, może okazać się najbardziej adekwatne, przydatne i skuteczne. Większość nauczycieli zna niektóre strategie interwencji, ale nie potrafi wprowadzić w życie ich większej liczby. Niejednokrotnie nie są oni ich świadomi lub brakuje im doświadczenia w odpowiednim stosowaniu strategii. Badania, na które powołują się autorzy omawianego w niniejszym tekście narzędzia badawczego (tamże), pokazują, że im więcej strategii do dyspozycji posiadał nauczyciel, tym lepiej wykorzystywał je w zarządzaniu klasą szkolną.

W związku z powyższym zaproponowano (tamże) wydzielenie czterech kategorii interwencji:

1. **Strategie prewencyjne**, które charakteryzuje niski poziom interwencji. Obejmują one procedury wykorzystywane w większości dobrze zarządzanych klas, wymagają 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 niepożądane zachowanie lub zapanować nad nim przy minimalnej pomocy nauczyciela.
2. **Strategie ustalania granic**, których stosowanie jest konieczne wówczas, gdy problemy z zachowaniem pojawiają się pomimo wcześniejszego stosowania strategii prewencyjnych. Wiele strategii zaliczanych do tej kategorii wymaga zmiany otoczenia ucznia i poświęcenia mu przez nauczyciela co najmniej umiarkowanej ilości czasu. Strategie te są odpowiednie dla uczniów, którzy mają – przy wsparciu nauczyciela – wystarczającą kontrolę wewnętrzną do poprawienia własnego zachowania.
3. **Strategie wzmacniania granic**, które zostać zastosowane, gdy zachowanie ucznia dyktuje potrzebę wykorzystania umiarkowanej ilości dodatkowego czasu nauczania i uwagi nauczyciela. Strategie 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 ocenie i poprawie, mimo iż uczeń nie posiada wystarczającej wewnętrznej kontroli, by skorygować problem z pomocą nauczyciela.
4. **Strategie kontroli** stosowane są, kiedy problemy z zachowaniem ucznia są częste, intensywne lub wysoko zakłócające. W takich przypadkach wymagana jest znaczna interwencja nauczyciela, a 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 własnego nieodpowiedniego zachowania i korygowania swojego postępowania.

Zaprezentowane strategie zostały uporządkowane według rosnącego stopnia zakłócania przebiegu lekcji. W kategorii prewencji znalazły się następujące strategie: stosowanie zamkniętego stylu nauczania, sprawdzanie zrozumienia, ignorowanie złego zachowania, zwiększanie bliskości fizycznej, komunikacja niewerbalna, używanie humoru do łagodzenia stresu, stawianie dojrzałych pytań, wprowadzanie wzorów do naśladowania, utożsamianie się z wyidealizowanymi postaciami, badanie wartości, podział władzy i podejmowanie decyzji, zawiadamianie rodziców o potrzebie zwrócenia uwagi.

Do kategorii ustalania granic zaliczono: ogłaszanie/ćwiczenie zasad, stosowanie pozytywnych komunikatów, ukryte komunikaty, opisywanie niepożądanego zachowania w momencie jego pojawienia się, bezpośrednie komunikaty, modelowanie oczekiwanego

zachowania, odwoływanie się do wartości, aktywne słuchanie, badanie motywów, samo-kontrola ucznia, wymiana informacji z rodzicami.

Kategorią wzmacniania granic objęto: powstrzymywanie niepożądanego zachowania i przekierowywanie uwagi ucznia, logiczne konsekwencje, stawianie pytań szczegółowych, ustalanie osiągalnych celów, pozytywne wzmocnienie ze strony grupy rówieśniczej, nagrody symboliczne, wzmocnienia namacalne, odnotowywanie postępów, stosowanie pisemnych kontraktów, sugerowanie rodzicielskich strategii interwencji.

Do kategorii kontroli włączono: przeniesienie w obrębie klasy, izolację w obrębie klasy, odsunięcie bodźców, wykluczenie z przyjemnych aktywności, koordynację interwencji zewnętrznej, czas izolacji, wykluczenie na określony czas lub zadanie, wymaganie planu poprawy, odbieranie punktów/żetonów za złe zachowanie, zatrzymanie po lekcjach, obecność rodzica w klasie.

Strategie dyscypliny ściśle powiązane są z poszczególnymi modelami dyscypliny, mającymi oparcie w założeniach teoretycznych. Najwięcej inspiracji wykorzystanych w narzędziu badawczym pochodzi z teorii kierowania, opartych na podejściu behawioralnym. Pierwsza z nich wykorzystuje model modyfikacji zachowania B.F. Skinnera i obejmuje następujące strategie dyscypliny: stosowanie pozytywnych komunikatów/pochwał, określanie/ćwiczenie zasad, ignorowanie nieodpowiedniego zachowania, nagrody symboliczne, wzmocnienia namacalne, odbieranie punktów/żetonów za nieodpowiednie zachowanie, wykluczenie na określony czas, pozytywne wzmocnienia ze strony grupy rówieśniczej, odnotowywanie postępów, stosowanie wzorów do naśladowania, modelowanie oczekiwanego zachowania, utożsamianie się z wyidealizowanymi postaciami. Z modelem dyscypliny asertywnej L. Cantera wiążą się takie strategie, jak: określanie zasad, bezpośrednie komunikaty, zawiadamianie rodziców o potrzebie zwrócenia uwagi/troski, wykluczenie z przyjemnych aktywności, zatrzymanie po lekcjach, czas izolacji, sugerowanie rodzicielskich strategii interwencji, nagrody symboliczne, wzmocnienia namacalne, wymiana informacji z rodzicami, stosowanie pisemnych kontraktów czy ustalanie osiągalnych celów. Model dyscypliny, powiązany z teorią kierowania, reprezentuje model Jonesa, który postuluje stosowanie strategii interwencji typu: zwiększanie bliskości fizycznej, ogłaszanie/ćwiczenie zasad, komunikacja niewerbalna, stosowanie zamkniętego stylu nauczania, sprawdzanie zrozumienia, przeniesienie w obrębie klasy, wykluczenie, zatrzymanie po lekcjach, spotkanie z rodzicami, obecność rodzica w klasie i koordynacja interwencji zewnętrznej.

Z kolei wymaganie opracowania planu poprawy, wykluczenie na określony czas lub zadanie i opisywanie niepożądanego zachowania w momencie jego pojawienia się – to przykłady strategii odpowiadających modelowi dyscypliny nazwanej terapią rzeczywistości lub teorią wyboru W. Glassera, wywodzącemu się z teorii przewodnictwa. Natomiast dyscyplinie rozsądnej F. Gathercoala przypisać można strategię związaną z podziałem władzy i podejmowaniem decyzji, a do logicznych konsekwencji R. Dreikursa zaliczyć można: logiczne konsekwencje, stawianie pytań szczegółowych, powstrzymywanie niepożądanego zachowania i przekierowywanie uwagi ucznia, stawianie dojrzałych pytań,

wprowadzanie wzorów do naśladowania, badanie wartości, odwoływanie się do wartości oraz badanie motywów.

Ostatnia grupa strategii wywodzi się z teorii interwencji niedyrektywnej i jest związana z takimi modelami, jak trening skuteczności nauczyciela T. Gordona (aktywne słuchanie, używanie humoru do łagodzenia stresu, odsunięcie bodźców), a także analiza transakcyjna E. i T.H. Berne (stawianie dojrzałych pytań, stawianie pytań szczegółowych i samokontrola ucznia).

Wszystkie wymienione powyżej strategie dyscypliny mogą zostać użyte w określonych okolicznościach i w zależności od konkretnego niepożądanego zachowania oraz w stosunku do konkretnego ucznia. W ten sposób mogą one zostać zindywidualizowane, a każda z nich opiera się na odmiennym podejściu do natury i rozwoju uczniów oraz na odmiennym przekonaniu nauczyciela dotyczącym autonomii i kontroli. Strategie dyscypliny wywodzące się z teorii kierowania zakładają przyznanie dzieciom bardzo ograniczonej autonomii, odwołując się nieustannie do osoby nauczyciela, którego rolą jest staranne monitorowanie zachowań uczniów i sprawowanie nad nimi kontroli. Z kolei strategie dyscypliny związane z teoriami interwencji niedyrektywnej opowiadają się za niemal nieograniczoną swobodą uczniów, a strategie wywodzące się z teorii przewodnictwa zakładają dość znaczną swobodę uczniów, ale przyznaną dopiero wówczas, kiedy stają się oni zdolni do odpowiedzialnego korzystania z niej (por. C.H. Edwards 2006; Lemańska-Lewandowska 2013).

Motywacja do uczenia się

W.G. Selig i A.A. Arroyo (2006) w prezentowanym narzędziu badawczym proponują, by wykorzystać charakterystykę potrzeb konkretnego ucznia zachowującego się w sposób niepożądany do jak najbardziej celnego zindywidualizowania wyboru strategii dyscypliny. Charakterystyka ta przeprowadzana jest na podstawie diagnozy poziomu motywacji i stylu zachowania ucznia, której dokonuje nauczyciel. Sformułowana na tej podstawie ocena pozwala nauczycielowi wybrać najwłaściwszą strategię interwencji z całej gamy dostępnych w narzędziu opcji. W ten sposób nauczyciel otrzymuje możliwość poszerzenia swojego repertuaru efektywnych strategii podnoszenia poziomu dyscypliny w klasie i polepszania środowiska sprzyjającego uczeniu się.

Określenie indywidualnej charakterystyki potrzeb ucznia pod kątem poziomu motywacji i stylu zachowania może pomóc nauczycielowi w lepszym zrozumieniu potrzeb i mocnych stron konkretnego ucznia. Taka informacja może być uogólniona i tym samym może oddziaływać również na stosowane przez nauczyciela metody nauczania i jego decyzje dydaktyczne. Może także stanowić element zachęty dla rozwoju i wzrostu poszczególnych uczniów. W tym celu nauczyciel posługuje się dołączoną do narzędzia kartą rozwiązywania problemu ucznia.

Poziom motywacji opisuje rozwój ucznia zmierzający w kierunku samokontroli. Jego poznanie może pomóc nauczycielowi ocenić, co jest powodem takiego a nie innego za-

chowania ucznia. Taka informacja może być użyta do określenia stopnia struktury i kontroli – zewnętrznej lub wewnętrznej – których uczeń potrzebuje do osiągnięcia sukcesu.

Każdy uczeń może demonstrować różne poziomy motywacji w zależności od trudności powierzonego mu zadania, stabilności emocjonalnej, czynników środowiskowych oraz presji dotyczącej konkretnej sytuacji. Pomimo iż ogólny poziom motywacji jest zwykle ewidentny i łatwo rozpoznawalny, może on ulegać wahaniom w zależności od stresujących czynników uaktywniających się w ciągu całego dnia. Kluczem jest zidentyfikowanie tych czynników przez nauczyciela, określenie aktualnego poziomu motywacji ucznia i zapewnienie mu odpowiedniego modelu nauczania oraz niezbędnej zachęty prowadzącej do poprawy uczenia się i zachowania (tamże).

W artykule posłużono się zaprezentowanymi w narzędziu badawczym poziomami motywacji ucznia, odpowiadającymi fazom/etapom, przez które przechodzą uczniowie na drodze do dojrzałości (Keefe 1987, za: Selig, Arroyo 2006: 3), wskazującym na zróżnicowane źródła motywacji uczniów. Wyróżniono cztery poziomy motywacji: zaabsorbowanie własną osobą, oczekiwania na aprobatę, interpersonalnej lojalności, ukierunkowania na innych. Na każdym z nich uczeń podejmuje decyzje oparte na określonych potrzebach, celach i pragnieniach. Czasami uczeń osiąga nowy poziom, aby potem wykonać krok wstecz, gdy pojawią się nowe okoliczności (Hersey and Blanchard 1982, za: Selig, Arroyo 2006). Poniżej zaprezentowana zostanie krótka charakterystyka poziomów motywacji zaproponowana przez W.G. Seliga i A.A. Arroyo (tamże: 3):

Poziom 1: **Zaabsorbowanie Własną Osobą**

Jednostki funkcjonujące na tym poziomie są motywowane przez samozadowolenie (ang. *self-gratification*), potrzebę osiągnięcia celów, a także zaspokojenie podstawowych potrzeb życiowych i zapewnienie autonomii. W szkole uczą się: jak, kiedy i gdzie wykonywać różne rzeczy. Nauczyciele są odpowiedzialni za ukierunkowywanie tych uczniów i konfrontowanie ich z innymi w celu stymulowania rozwoju. Ponieważ jest to niski poziom motywacji, konfrontacja może pociągać za sobą zawzięte, buntownicze lub apatyczne zachowanie, w zależności od ucznia i powodu, dla którego znajduje się on na tym poziomie.

Poziom 2: **Oczekiwanie na Aprobatę**

Uczeń sytuowany na tym poziomie jest motywowany poprzez własną satysfakcję, podobnie jak na poziomie 1., oraz jest w stanie tolerować opóźnioną gratyfikację, jeśli to konieczne. Jednak bardzo ważne dla niego staje się zdobycie aprobaty i uznania osoby znaczącej. Źródłem motywacji staje się w tym przypadku poczucie akceptacji i prestiż własnej osoby. Uczniowie na tym poziomie poznają powody, dla których mają wykonywać różne rzeczy w określony sposób oraz uczą się, jak stać się częścią produktywnej grupy i jak pracować z innymi. Nauczyciel, dobierając odpowiedni styl nauczania, powinien podkreślać osobiste dokonania ucznia, często chwalić i zachęcać, ale także precyzyjnie ustalać oczekiwania.

Poziom 3: **Interpersonalna Lojalność**

Uczniowie na poziomie 3. są lepiej przygotowani do tego, aby przyjąć opóźnioną gratyfikację, co pozwala im zaspokoić potrzebę satysfakcjonujących związków interpersonalnych i potrzebę bycia postrzeganymi jako osoby kompetentne. Ich zachowania i działania zmierzają w kierunku liczenia się ze zdaniem innych, a także z potrzebami grupy. Uczniowie na tym poziomie chcą być odpowiedzialni i pragną uczestniczyć w podejmowaniu decyzji. Dołożą wszelkich starań, by opanować wstępne ćwiczenia i uczyć się niezależnych umiejętności. Nauczyciel powinien być z jednej strony w stosunku do takich uczniów stanowczy, a z drugiej – uznawać ich za odpowiedzialnych i kompetentnych, dlatego może nadzorować ich w sposób mniej bezpośredni.

Poziom 4: **Ukierunkowanie na Innych**

Myślenie i uczucia uczniów na tym poziomie są ukierunkowane na pomoc innym i pozbawione są oczekiwaniami na nagrodę czy rewanż. Uczniowie są tu pełnoprawnymi członkami społeczności, wnoszącymi w nią swój wkład. Potrzebują tylko okazji i możliwości ćwiczenia swoich szkolnych/akademickich i interpersonalnych umiejętności oraz możliwości sprawdzania tego, czy osiągają wyznaczone cele i zamierzenia. Ten typ uczniów uczy się z czystej miłości do uczenia się, dlatego potrzebują oni minimalnego nadzoru, lubią wspólne ustalanie celów, zasad, stąd warto wskazać im możliwości pomagania innym w klasie, szkole lub społeczności lokalnej.

Jak wskazują W.G. Selig i A.A. Arroyo (2006: 3) zrozumienie charakterystyki czterech poziomów motywacji umożliwia ich rozpoznanie u konkretnego ucznia i wyjście naprzeciw aktualnym jego potrzebom. Następuje to równoległe z procesem zachęcania ucznia do czynienia postępu na drodze do kolejnego poziomu motywacji, ponieważ zajmując się potrzebami jednostek na ich obecnym poziomie motywacji, można pomóc im nabierać dalszej pewności siebie. Autorzy narzędzia zwracają uwagę na fakt, że jeśli nauczyciel nie wyjdzie naprzeciw podstawowym potrzebom ucznia, który znajduje się na określonym poziomie motywacji, istnieje niewielkie prawdopodobieństwo, że uczeń ten sam rozwinie umiejętność posługiwania się narzędziami niezbędnymi do swojego dalszego rozwoju. W tym sensie narzędzie nie jest podręcznikiem w tradycyjnym rozumieniu i nie stanowi kompendium treści z danej dziedziny wiedzy, lecz stanowi pewnego rodzaju propozycję dla badacza własnej praktyki edukacyjnej, która nabiera znaczenia dopiero w jego rękach i dzięki uruchomieniu nauczycielskiego myślenia o uczniu i jego zachowaniu.

Style zachowania ucznia

W omawianym w niniejszym tekście narzędziu badawczym mówi się o 1600 zidentyfikowanych przez badaczy wzorach zachowań. Posługując się podziałem, którego dokonali Gregorc i Marston (1979; za: Selig, Arroyo 2006: 4), wyłoniono z owych zachowań cztery podstawowe style. Każdy z nich występuje u każdego ucznia, jednakże jeden lub dwa są stylami dominującymi i wywierają największy wpływ na to, jak dany uczeń się zachowuje.

W.G. Selig i A.A. Arroyo (2006) zwracają uwagę na to, że nauczyciele, którzy posługują się omawianym instrumentem badawczym, powinni wystrzegać się tendencji do klasyfikowania ucznia, jako osoby prezentującej jeden styl zachowania, ponieważ żaden człowiek nie jest „zamknięty” i ograniczony do specyficznego stylu zachowania i nie zawsze będzie reagował w ten sam sposób w odmiennych sytuacjach lub w innym czasie. Ludzie mają skłonność do manifestowania różnych zachowań zależnie od otoczenia. Ma to ścisły związek z często nieuświadomionym zjawiskiem społecznym, jakim jest manipulowanie wrażeniami. W związku z powyższym można sądzić, że udane relacje nauczyciela z uczniami zależą często od tego, na ile dobrze potrafi on porozumieć się z uczniami reprezentującymi różne style zachowania.

Styl zachowania jest w niniejszym tekście rozumiany jako zestaw zachowań możliwych do zaobserwowania. Nie jest to lustrzane odbicie najskrytszych cech osobowości lub przekonań danej osoby, ale sposób na sklasyfikowanie ogólnego stylu zachowania osoby. Może być on wykorzystany w procesie przewidywania tego, jak jednostka będzie komunikować się, uczyć czy reagować w określonych sytuacjach społecznych (tamże: 4).

W prezentowanym narzędziu badawczym zidentyfikowano dwa wymiary zachowań – reagujący i dyrektywny, które pomagają w wyjaśnieniu niuansów różnorodnych osobowości. Generalnie ludzie, którzy chcą kontrolować swoje środowisko, są bardziej dyrektywni (kierujący), natomiast ci, którzy czytelnie przystosowują się do środowiska, są bardziej reagujący. Te wymiary są niezależne i pozostają stałe (bardziej lub mniej) w naszym życiu. Kiedy te cztery podstawowe style zachowań umieścimy w częściach wyznaczonych osiami współrzędnych, przewidywanie tego, jak ludzie zachowują się w większości sytuacji, staje się nieskomplikowane.

W takim ujęciu populacja jest równo podzielona na cztery ćwiartki i żadna z płci czy ras nie zyskuje dominacji (Wilson Learning Corporation 1990, za: Selig, Arroyo 2006: 4). Każda ćwiartka obejmuje zarówno pozytywne jak i negatywne cechy, a żaden styl czy wymiar nie jest lepszy niż inny. Sugestie autorów narzędzia badawczego wskazują jednak na pojawianie się sytuacji, w których jeden styl zachowania jest bardziej efektywny niż inny. Dzieje się tak wtedy, gdy ludzie stają się bardziej pewni siebie, co pozwala im uczyć się, jak dostosowywać styl swojego zachowania do określonej sytuacji, by posłużyć się najbardziej skutecznym z zachowań.

Uczniowie prezentujący styl asertywny mają potrzebę zyskania podziwu i uznania ze strony osób znaczących oraz oczekują pola dla własnej autonomii. Są to jednostki silnie dyrektywne, lubiące sprawować nad wszystkim kontrolę, prowadzące bezpośrednią i skuteczną komunikację połączoną z kontaktem wzrokowym. Tacy uczniowie lubią inicjować dyskusje, bawi ich rozwiązywanie problemów, a wyzwaniem dla nich praca nad niezależnymi zadaniami/projektami. Z tej grupy wywodzą się najczęściej liderzy zespołów, którzy motywują innych do pracy i podejmują szybkie decyzje. Niejednokrotnie są despotyczni i szorstcy dla innych, chcąc działać na swój sposób.

Potrzeby emocjonalne uczniów reprezentujących styl współpracujący wiążą się z zyskaniem uznania, dbałości i bycia w grupie. Dążą oni do wywierania osobistego wpływu

na innych i są ekstrawertykami. Takie osoby mogą być gadatliwe i pełne fizycznej ekspresji. Działają, kiedy znają cel, lubią różnorodność, do której łatwo się przystosowują, dobrze czują się pracując w grupie i nauczając innych. Uczniowie ci jednak mogą być impulsywni i egocentryczni, przez co nie przykładają zbyt wielkiej wagi do szczegółów i mogą marnować czas na niepotrzebnych rozmowach.

Styl analityczny prezentują uczniowie, którzy potrzebują wokół siebie ładu i porządku. Ważne jest dla nich nawiązywanie bliskich relacji personalnych, by potwierdzać fakt bycia zrozumianym przez otoczenie. Zwykle są to introwertycy, którzy próbują kontrolować najbliższe otoczenie. Osoby te mówią wolno i poważnie, sumiennie podchodzą do każdego zadania, często przedyskutowują pomysły i własne rozważania. Potrafią również uważnie słuchać i cenią opinie ekspertów, a informacje przetwarzają w sposób bardzo refleksyjny, posiłkując się wzorami, modelami czy teoriami. Uczniowie ci są kreatywni, ale wolą pracować w znanych sobie warunkach, a ich praca charakteryzuje się dużą wytrwałością i stosowaniem się do obowiązujących reguł. To perfekcyjniści wrażliwi na krytykę, raczej pozbawieni poczucia humoru i mało towarzyscy.

Osoby potrzebujące atmosfery troskliwości i trwałych relacji interpersonalnych reprezentują styl zachowania zwany przystosowanym. Przejawiają potrzebę przynależności i silnie reagują emocjonalnie na opinie innych, są niepewne i brakuje im poczucia pilności. Uczniowie tacy są cierpliwi, a w rozmowach z innymi unikają bezpośrednich konfrontacji. Ważna jest dla nich praca nad zadaniami/projektami grupowymi, gdzie biorą indywidualną za nie odpowiedzialność. Potrafią słuchać innych i dzielić się z nimi pomysłami, lubią zarażać innych uczeniem się. Takie osoby mają duże poczucie humoru, potrafią zachowywać się w sposób dyplomatyczny i obiektywny, jednak brakuje im pewności siebie i zbyt łatwo się martwią.

Podsumowanie

Choć wydaje się, że w omawianym w niniejszym tekście standaryzowanym narzędziu badawczym podano szczegółowe instrukcje postępowania w celu zidentyfikowania określonych zachowań niepożądanych i dokonywania wyboru konkretnej strategii interwencji, nie można zlekceważyć faktu, że same kompetencje techniczne, nieoparte refleksją i dogłębną analizą przypadku oraz diagnozą ucznia, nie mogą przynieść oczekiwanych i trwałych rezultatów. Ujawniły to m.in. badania prowadzone przez nauczycieli występujących w roli badaczy własnej praktyki edukacyjnej (Lemańska-Lewandowska 2013 i 2013 a). W świetle tego spostrzeżenia opisane narzędzie wspierające pracę osób związanych z edukacją, pozostaje narzędziem dla współczesnych refleksyjnych praktyków, którym leży na sercu kształtowanie efektywnego środowiska uczenia się we współpracy ze wszystkimi osobami mogącymi wspierać ten proces, a w szczególności z uczniami i ich rodzicami/opiekunami. Pozwala ono na prowadzenie przez nauczycieli badań ukierunkowanych na cel praktyczny oraz działania w sposób mądry i rozważny w konkretnych okolicznościach sytuacji praktycznej. W tym sensie – tworząc nową rzeczywistość, nową jakość i współ-

nie wartościowy cel – można je wykorzystać do prowadzenia badań w działaniu. Może się to wyrażać w twórczych postawach pedagogów wobec rzeczywistości pedagogicznej, którą nie tyle akceptują, ile starają się zmienić. W takim kontekście dostarczenie strategii pozwalających na wywieranie pozytywnego wpływu na zachowanie uczniów i wykreowanie bardziej efektywnego i satysfakcjonującego środowiska edukacyjnego, w oparciu o określenie indywidualnej charakterystyki ucznia pod kątem poziomu motywacji i stylu zachowania, może pomóc nauczycielowi lepiej zrozumieć potrzeby i mocne strony konkretnego ucznia. Taka uogólniona informacja może mieć wpływ na wybór stylu nauczania, na stosowane przez nauczyciela metody nauczania oraz podejmowane decyzje dydaktyczne i wychowawcze. Może to również stanowić element zachęty dla rozwoju i wzrostu poszczególnych uczniów. W konsekwencji badania prowadzone za pomocą omówionego narzędzia mogą pomóc wypracować skuteczną i pomocną strategię doskonalenia własnego warsztatu pracy nauczyciela oraz stać się przyczynkiem do opracowania programu doskonalenia kompetencji nauczycieli w zakresie radzenia sobie z dyscypliną i zarządzaniem/kierowaniem klasą szkolną.

Bibliografia

- Brzeziński J. (2007), *Wstęp do wydania polskiego: o rozumnym (i etycznym) stosowaniu testów w praktyce diagnostycznej i badawczej*. W: *Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice*, tłum. E. Hornowska. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Edwards C.H. (2006), *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Filipiak E. (2012), *Rozwijanie zdolności ucznia. Z Wygotskim i Brunerem w tle*. Gdańsk, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Lemańska-Lewandowska E. (2013), *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania – strategie – kierunki zmian*. Bydgoszcz, Wydawnictwo UKW.
- Lemańska-Lewandowska E. (2013a), *Zmiana, która może wyzwalać... Na marginesie pewnego projektu*. W: D.B. Gołębiak, H. Červinková (red.), *Edukacyjne badania w działaniu*. Warszawa, Wydawnictwo Naukowe Scholar.
- Selig W.G., Arroyo A.A. (2006), *Handbook of Individualized Strategies for Classroom Discipline*. Los Angeles, Western Psychological Services.
- Standardy dla testów stosowanych w psychologii i pedagogice* (2007), tłum. E. Hornowska. American Educational Research Association, American Psychological Association, National Council on Measurement in Education. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.