

© Copyright by Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007

Recenzent:

prof. dr hab. Stefan Mieszalski

Korekta:

Urszula Lisowska

Magdalena Polek

Projekt okładki:

Ewa Beniak-Haremska

ISBN 978-83-7587-796-0

Oficyna Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel. (012) 422-41-80, fax (012) 422-59-47

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2007

Spis treści

Wstęp	7
Czym w ogóle jest dyscyplina w wychowaniu?	9
Różne spojrzenia na dyscyplinę	15
Nurt aksjologiczny	16
Nurt pragmatyczny	17
Nurt socjologiczny (społeczny)	18
Nurt dialogiczny	20
Nauczyciele i uczniowie – dwa spojrzenia na dyscyplinę	23
Sporzrzenie uczniów	24
Sporzrzenie nauczycieli	36
W stronę strategii i metod	83
Model Czterech Kół Zębatych	83
Bibliografia	93

Wstęp

Problem dyscypliny w szkole jest często przedmiotem gorących dyskusji na różnych płaszczyznach: od płaszczyzny politycznej, poprzez regionalną – lokalnego zarządzania oświatą – aż do poziomu pokoju nauczycielskiego, rozmów ludzi w tramwaju czy internautów na forum internetowym. Rozmowom tym towarzyszy zwykle sporo emocji i konfliktów wynikających z faktu, że poszczególni dyskutanci posiadają różne systemy wartości, doświadczenia życiowe i poglądy. Przyczyną częstych dyskusji na ten temat jest prawdopodobnie to, że w codziennej praktyce pedagogicznej problematyka dyscypliny jest trudna do uniknięcia. Nawet gdybyśmy o dyscyplinie nie mówili, to i tak byśmy ją stosowali na różne sposoby.

Wielość głosów w dyskusji nad dyscypliną, ujmowanie tego problemu z różnych punktów widzenia mogą być twórcze. Jeśli jednak w dyskusji zwycięży chaos, a my poprzestaniemy na ukazaniu wyłącznie własnego stanowiska, bez przedstawienia rzetelnych argumentów, ryzykujemy, że ta wymiana poglądów zakończy się pozbawionym sensu sporem.

W swojej książce staram się przedstawić wiedzę na temat dyscypliny w szkole, opierając się nie na własnych przekonaniach, lecz na wynikach badań – zarówno polskich, jak i zagranicznych. Badania te dotyczą problematyki dyscypliny ujmowanej z punktu widzenia nauczycieli i uczniów. Jak starałem się to ukazać dalej – nie są to światy osobne, ale z pewnością odmienne.

Na napisanie tej książki zdecydowałem się również ze względów osobistych. Od ponad sześciu lat zajmuję się poszukiwaniem i testowaniem konkretnych rozwiązań dotyczących radzenia sobie z łamaniem dyscypliny przez uczniów. Wiele z nich stosowałem, pracując w młodzieżowym ośrodku wychowawczym i gimnazjum. Przeszkoliłem też w tym zakresie około trzech tysięcy nauczycieli z różnych placówek w całym kraju.

Warto wspomnieć, że nauczyliśmy się od siebie wzajemnie. Ja podzieliłem się z nauczycielami swoją wiedzą i doświadczeniem, a oni nauczyli mnie wiele, przedstawiając swoje problemy oraz testując i modyfikując moje metody. W tym miejscu dziękuję wszystkim Nauczycielom i Uczniom, których spotkałem, poszukując lepszego rozumienia problematyki dyscypliny w szkole.

W książce omawiam wyniki niektórych przeprowadzonych przeze mnie badań naukowych dotyczących wspomnianego zagadnienia.

Dziękuję za przeczytanie rękopisu niniejszej książki profesorowi Bogusławowi Śliwerskiemu, doktor Elżbiecie Korzeniowskiej oraz Krzysztofowi J. Kwiatkowskiemu. Dziękuję także Recenzentowi książki, profesorowi Stefanowi Mieszalskiemu, którego merytoryczne uwagi postarałem się w możliwie pełny sposób uwzględnić w ostatecznej wersji publikacji. Wszyscy udzielili mi wielu cennych wskazówek.

Zapraszam Czytelników do zapoznania się z dwoma sposobami rozumienia problemu dyscypliny w klasie – z punktu widzenia nauczycieli i z punktu widzenia uczniów. Oczywiście to, co napisałem, przefiltrowane jest przez moje własne doświadczenia i przemyślenia, więc można powiedzieć, że przedstawiam jeszcze jeden punkt widzenia – mój własny.

Czym w ogóle jest dyscyplina w wychowaniu?

Rozważania na temat dyscypliny należy zacząć od stwierdzenia, że to pojęcie funkcjonuje także poza nauką o wychowaniu. Trzeba jednak zaznaczyć, że najczęściej jest ono obecne nie wprost. Nie zawsze myślimy o dyscyplinie, kiedy oglądamy wytwory ludzkich rąk, powstałe dzięki temu, że ona istnieje. Tylko dlatego jesteśmy w stanie jechać drogą, że jakaś zorganizowana grupa ludzi potrafiła w sposób zdyscyplinowany współdziałać przy jej projektowaniu i budowie. Ta sama sytuacja dotyczy egipskich piramid, których ponoć nie budowali niewolnicy, lecz dobrze opłacani robotnicy. Bez ich zdyscyplinowanej, dobrze zarządzanej pracy nie mielibyśmy co oglądać. Idziemy do teatru, gdzie podziwiamy pięknie przygotowaną sztukę. Nie byłoby na to szans, gdyby nie godziny pełnych zdyscyplinowania prób. Jesteśmy świadkami dobrze przeprowadzonej akcji ratowniczej. To także wynik dyscypliny podczas ćwiczeń, a później podczas samej akcji. Takie przykłady można wymieniać bez końca. Także w życiu prywatnym nieraz pomogła nam dyscyplina. Być może udało nam się poddać rygorowi treningu fizycznego lub diety i schudnąć. A może poddaliśmy się dyscyplinie kursu językowego i teraz umiemy porozumiewać się językiem obcym? Wreszcie dyscyplina organizuje wiele aspektów naszego życia społecznego, choćby ruch drogowy, a występowanie przeciwko niej powoduje kłopoty, a czasami nawet tragedie. W świetle tych przykładów widzimy, że ciężko byłoby o jakąkolwiek działalność ludzką bez dyscypliny. Zresztą większość społeczeństw jest tak zorganizowana, że ten, kto sprzeciwia się dyscyplinie, spotyka się z represjami społecznymi. Oczywiście można, a nawet trzeba zauważyć, że istnieje też druga strona tego zagadnienia – np. zdyscyplinowane oddziały Hitlerjugend czy gigantyczne dziecięce parady na cześć wodza w niektórych systemach totalitarnych. Spotkamy też ludzi, w których życiu nic nie dzieje się spontanicznie, a wszystko podporządkowane jest realizacji ściśle określonych celów, których osiągnięcie nie zawsze daje szczęście. Pojęcie

„dyscyplina” jest więc, podobnie jak wiele pojęć dotyczących życia społecznego, niejednoznaczne.

Dojdziemy do podobnych wniosków, kiedy zaczniemy rozpatrywać znaczenie dyscypliny na gruncie nauki o wychowaniu i nauczaniu, w których obecne jest ono od czasów starożytnego Rzymu. Kwintyliian (1951) pisze, by „surową karnością utrzymywać w ryzach obyczaje”. Od razu też podaje uzasadnienie takiego podejścia. Swawola i bezkarność młodzieży „uniemożliwia naukę i wytworzenie pożytecznych przyzwyczajień”. Niby wszystko jest jasne, ale kiedy przyjrzymy się problemowi bliżej, zauważymy, że pojęcie dyscypliny w wychowaniu jest jednym z tych pojęć pedagogicznych, które wydają się oczywiste dopóty, dopóki nie spróbujemy ich zdefiniować. Leksykon *Pedagogika* pod redakcją B. Milerskiego i B. Śliwerskiego określa ją jako

jeden ze sposobów czy środków wychowania, którego celem jest podporządkowanie wychowanka obowiązującym normom i władzy (*Pedagogika*, 2000, s. 50).

Autorzy leksykonu sygnalizują w definicji dwuznaczność tego pojęcia, tak jak ja wcześniej – pisząc o jasnej i ciemnej stronie dyscypliny w ogólnym rozumieniu. Mamy więc „złą” dyscyplinę, charakterystyczną dla autokratyzmu pedagogicznego. W jej skrajnej postaci wychowawca staje się podobny do tresera. Korzystając z różnego rodzaju środków behawioralnych, głównie kar, stara się on formować traktowanego przedmiotowo wychowanka. W tym ujęciu dyscyplina opiera się na władzy pedagoga, który może jej nadużywać – kiedy na przykład poniża lub zastrasza podopiecznego. Oczywiście tego typu dychotomiczne widzenie sprawy jest uproszczeniem, gdyż nie uwzględnia problemu internalizacji norm. Jeśli uzupełnimy nasze rozważania o ten problem, to podział będzie przebiegać pomiędzy dyscypliną, która jako element prawidłowego procesu wychowawczego będzie prowadzić do przyjmowania norm społecznych jako własnych, do autonomii i samodyscypliny, i dyscypliną będącą wyłącznie zestawem zewnętrznych oddziaływań, które wychowanek odbierać będzie jako obce i narzucone mu z zewnątrz (M. L. Hoffman, 2006). Dyscyplina może być też rozumiana jako jeden z celów wychowania, sprowadzający się do tego,

by dzieci ceniły porządek, ład, ćwiczenie umysłu i charakteru, współdziałanie i zachowanie zgodne z normami obowiązującymi w społeczeństwie (*Pedagogika*, 2000, s. 50).

Najważniejsze z pedagogicznego punktu widzenia jest więc to, czy metody, jakie stosuje wychowawca w zakresie dyscypliny, są częścią szerszego

procesu wychowawczego, którego celem jest prawidłowa socjalizacja wychowanka. Jeśli przejdziemy do praktyki oświatowej, to nie sposób wyobrazić sobie działalności szkolnej całkowicie pozbawionej dyscypliny. Możemy się spierać o to, w jaki sposób nauczyciel powinien skłaniać uczniów do jej przestrzegania, co mu przy tym wolno, a czego nie wolno. Trudno natomiast wyobrazić sobie, że w placówce oświatowej brak dyscypliny jest regułą, a dyscyplina wyjątkiem. Wiele osób zapewne oburzy się na takie stwierdzenie i jako kontrargument przypomni o szkołach alternatywnych, gdzie w powszechnym (ale bardzo powierzchownym) przekonaniu dyscyplina została zlikwidowana. Jednak w placówkach, w których podstawą funkcjonowania jest rzeczywiście wolność, znajdujemy uczniów i nauczycieli pracujących w zdyscyplinowany i pełen zaangażowania sposób nad różnymi projektami (por. D. Gribble, 2005). Zdarza się, że nawet w takich szkołach nauczyciele grożą konsekwencjami. Dyrektor wolnej szkoły Mirambika mówi rodzicom uczniów, że

w przeszłości w szkole brakowało pewnych rygorów i [...], że właśnie pomaga członkom personelu wprowadzić większy stopień dyscypliny (D. Gribble, 2005, s. 245).

Jednocześnie podaje przykład własnych lekcji matematyki, na których ostrzegał uczniów, że nie wypuści ich do domu, dopóki nie skończą zadania. Jednak w większości tego typu szkół dyscyplinę wprowadza się innymi sposobami niż w tradycyjnej szkole. Cel osiąga się więc innymi środkami. Wychowanie i nauczanie to bowiem dziedziny działalności ludzkiej, w których nie można się obyć bez dyscypliny. Co więcej przygotowują one wchodzące w życie pokolenia do zdyscyplinowanego działania w innych dziedzinach, jak np. praca zawodowa. Przygotowują je także do dorosłego życia, które bardzo często, i to w wielu dziedzinach, wymaga od nas dyscypliny. Zresztą na taki, nastawiony na przygotowanie do przyszłego życia cel dyscypliny wskazują sami nauczyciele (T. Fenwick, 1998). Trzeba tu jednak dodać, że część autorów podkreśla, iż dyscyplina wprowadzana w typowy, radykalny¹ sposób nie jest w stanie przygotować do życia w społeczeństwie demokratycznym.

¹ Autorzy ci mają głównie na myśli dość uproszczony obraz szkoły tradycyjnej, gdzie ich zdaniem wiele rozwiązań w zakresie dyscypliny sprawia, że uczniowie nie przyswajają norm, a tylko się im podporządkowują w obawie przed karami lub w oczekiwaniu nagród.

Następną istotną kwestią jest to, że zjawisko dyscypliny w wychowaniu stanowi, podobnie jak wiele innych zjawisk w naukach społecznych, tzw. pojęcie o rozmytym charakterze. Co to znaczy? Oznacza to, że nie ma ono dających się łatwo wyodrębnić granic. To stwierdzenie okaże się prawdziwe szczególnie wtedy, kiedy spojrzymy na dyscyplinę w wychowaniu jako na pewien zespół strategii i metod stosowanych przez pedagoga. Trudno bowiem powiedzieć, gdzie kończą się działania nauczyciela związane z dyscypliną, a gdzie zaczynają się inne działania typu resocjalizacja czy terapia. Gdzie kończy się „zwykłe” oddziaływanie na ucznia, który źle się zachowuje, a gdzie zaczyna się fachowa interwencja związana na przykład z zaburzeniami zachowania? (J. Pyżalski, w druku). Nie sposób także wymienić wszystkich negatywnych zachowań uczniów, które da się określić jako łamanie dyscypliny. Chociaż w grę może wchodzić naprawdę wiele różnorodnych zachowań, warto w tym miejscu przytoczyć dychoomiczny podział zaproponowany przez Ziporę Shechtman i Judy Leichtenritt (2004). Badaczki te mówią o dwóch typach zachowań: o zachowaniach negatywnych (*misbehaviour*), takich jak przeszkadzanie na lekcji, agresja w stosunku do nauczyciela lub kolegów itp., oraz o zachowaniach nieskoncentrowanych na zadaniach (*off-task behaviour*). Należy uznać, że aktywność ucznia w zachowaniach łamiących dyscyplinę jest kryterium tego podziału. Inni badacze, np. Mateja Pšunder (2005), stosują podział oparte na stopniu nasilenia (powadze) zachowań negatywnych. Przywołana tu autorka na potrzeby szkoły słoweńskiej stosuje skalę trójstopniową, uwzględniającą: zachowania niewymienione w oficjalnym wykazie praw i obowiązków ucznia (np. ściąganie, czytanie gazet podczas lekcji), zachowania określone w oficjalnej dokumentacji jako mniej poważne (np. pozbawione szacunku odnoszenie się do nauczyciela, obrażanie innych uczniów) oraz trzecia grupa zachowań, oficjalnie określanych jako poważne (np. kradzieże, agresja fizyczna, celowe niszczenie mienia szkolnego).

Ta wielość definicji powoduje konieczność zawężenia zakresu naszych rozważań. Dlatego w dalszych analizach skoncentrujemy się na problemach dyscypliny w wychowaniu, ograniczając się do omawiania sytuacji na przykładzie placówki oświatowej, a często nawet – klasy szkolnej. Pominięte więc zostaną aspekty dyscypliny związane z wychowaniem rodzinnym, a także wychowaniem w innych środowiskach niż szkoła (np. w harcerstwie, placówkach resocjalizacyjnych). Funkcja dyscypliny będzie bowiem inna w zależności od tego, z jakim środowiskiem wychowawczym mamy do czynienia. Nie oznacza to jednak, że ktoś zainteresowany problematyką dyscypliny w wychowaniu domowym niczego

ważnego nie dowie się z książki o dyscyplinie w szkole i klasie, ponieważ pewne prawidłowości są uniwersalne.

Jednak nawet jeśli zawężymy nasze rozważania do klasy szkolnej, nadal niełatwo jest – zarówno na poziomie teoretycznym, jak i praktycznym – jednoznacznie określić, o które zachowania uczniów i nauczycieli chodzi, kiedy mówimy o utrzymaniu dyscypliny. Nie zmienia to jednak faktu, że dyscyplina w klasie jest realnym problemem codziennej praktyki oświatowej, wymagającym przynajmniej podjęcia próby uporządkowania wyników badań, które go dotyczą, i znalezienia dla niego ram teoretycznych. Warto tutaj zaznaczyć, że w publikacjach obcojęzycznych stosuje się także inne, bliskie pojęciu dyscypliny w klasie, pojęcie kierowania (zarządzania) klasą (*classroom management*). Jest ono zwykle rozumiane w literaturze przedmiotu jako zbiór zasad i działań oraz kształtowanie zachowania uczniów w celu wytworzenia karności, odpowiedzialności i współdziałania (T. Fenwick, 1998). Wprowadzenie pojęcia „zarządza n i e” sugeruje, że mamy do czynienia z rozbudowaną i opartą na silnych teoretycznych podstawach koncepcją. Czasami rzeczywiście tak jest (T. Fenwick, 1998). Przykładem takiej spójnej koncepcji zarządzania klasą jest podejście, które przedstawili Guy Gilberts i Benjamin Lignugaris-Kraft (1997). Autorzy ci są zwolennikami zintegrowania strategii wpływu nauczyciela na zachowania uczniów w klasie ze strategiami efektywnego nauczania. W tym podejściu zarządzanie klasą silnie wiąże się z umiejętnościami dydaktycznymi nauczyciela. Składowe obydwu zakresów przedstawia poniższa tabela.

Tabela 1. Składowe zarządzania klasą

Zarządzanie zachowaniem	Czynności dydaktyczne
Środowisko edukacyjne – przygotowanie środowiska fizycznego w klasie (a) – opracowanie reguł postępowania w klasie (b) Aktywność nauczyciela – wprowadzenie strategii, które zachęcają do pozytywnego zachowania lub likwidują negatywne (c) – mierzenie efektywności wprowadzanych strategii (d)	– planowanie działań lekcyjnych (a) – przedstawianie informacji (także z użyciem pomocy dydaktycznych) (b) – dostarczanie informacji zwrotnych (chwalenie) (c) – ciągła ocena i modyfikacja własnych działań dydaktycznych (d) – efektywne wykorzystanie czasu zajęć (e)

Źródło: opracowanie własne na podstawie G. Gilberts, B. Lignugaris-Kraft, 1997.

Jak wynika z tabeli, udane zarządzanie zachowaniem wiąże się z efektywnym i wysokiej jakości nauczaniem. Nie jest więc tak, że techniki dotyczące zachowania mają „chronić” lub ułatwiać pracę nauczyciela, który uczy nieciekawie lub chaotycznie. Takie podejście pokazuje, że o zarządzaniu klasą warto myśleć całościowo, uwzględniając jego składowe. W zarządzaniu zachowaniem możemy mówić o przygotowaniu fizycznego środowiska edukacyjnego (a) – może to na przykład oznaczać, że każdy uczeń powinien być widoczny. Do tego dochodzi element zapobiegawczy w postaci ustalonych klarownych reguł postępowania w klasie (b). Dzięki nim można uniknąć chociażby tego, że ktoś zachowuje się niewłaściwie, nie wiedząc po prostu, iż jego zachowanie jest niepożądane. Aktywność nauczyciela w zakresie kontroli wiąże się z wprowadzaniem różnych strategii, które zachęcają do pozytywnego zachowania lub zniechęcają do negatywnego, np. strategia kar i nagród (c). Nauczyciel nie może jednak ich stosować automatycznie, powinien obserwować i mierzyć ich skuteczność oraz modyfikować je w zależności od sytuacji (d).

Jednocześnie, aby skutecznie zarządzać klasą, trzeba prawidłowo wykonywać szereg czynności dydaktycznych: prawidłowo planować działania lekcyjne (a) i odpowiednio przedstawiać informacje (b). Należy także dostarczać uczniom informacji zwrotnych dotyczących ich uczenia się (c). Podobnie jak w przypadku zarządzania zachowaniem musi temu towarzyszyć analiza własnych działań nauczycielskich i ich odpowiednia modyfikacja (d). Te wszystkie działania należy prowadzić w taki sposób, aby efektywnie wykorzystać czas zajęć (e).

Omówiony wyżej podział działań jest więc przykładem rozbudowanego, spójnego systemu zarządzania klasą. Czasem jednak (może nawet często) hasło *classroom management* stanowi jedynie etykietę dla wszelkiego rodzaju czynności podejmowanych przez nauczyciela w celu utrzymania ładu podczas zajęć, bez względu na to, czy łączą się one w jakiś uporządkowany system, czy nie.

Różne spojrzenia na dyscyplinę

Przyglądając się jakimukolwiek obiektowi fizycznemu, możemy użyć wiele obrazów – zależnie od przyjętej perspektywy i metod oglądu. Jeśli zaczniemy się zastanawiać nad wyglądem jakiegoś budynku, uświadomimy sobie, że inaczej wygląda on z lotu ptaka, a inaczej, kiedy stoimy u jego podnóża. Jeszcze co innego zobaczymy, kiedy wejdziemy do środka lub na dach. Specjalista od materiałów budowlanych dokona analizy cegieł, z których nasz obiekt jest zbudowany, i powie nam coś jeszcze innego niż sami mogliśmy stwierdzić. Jeszcze inne zdanie będzie miał zajmujący się architekturą historyk sztuki, który porówna nasz budynek z innymi, wybudowanymi wcześniej i później. Wreszcie co innego powie nam, ze względu na swój osobisty, emocjonalny stosunek, osoba, która ten budynek projektowała bądź pracowała przy jego budowie. Czy któreś z przedstawionych stanowisk jest bardziej prawdziwe? Albo lepsze niż pozostałe? Wydaje mi się, że żadne. Jednak im więcej różnych punktów widzenia udało nam się poznać, tym więcej wiemy o naszym obiekcie. Co ten dziwny, „budowlany” wstęp ma wspólnego z dyscypliną? Bardzo wiele. Każdy z autorów piszących o dyscyplinie także reprezentuje inny punkt widzenia, zwraca uwagę na inne aspekty tego zagadnienia, proponuje odmienne rozwiązania. Wreszcie inaczej o problemie piszą osoby patrzące wyłącznie z perspektywy teoretycznej, a inaczej praktycy, którym dane było poznać problem osobiście i przeżywać emocje z nim związane. Podobnie jak wcześniej, w przypadku prób oceny wyglądu budynku, także i tym razem nie chcę przesądzać, które spojrzenie na problem dyscypliny jest właściwe. Pragnę tylko zestawzić je ze sobą, uporządkować i stworzyć z nich jak najlepszy, możliwie spójny i, mam nadzieję, w miarę pełny obraz. Aby tego dokonać, przedstawię cztery wyodrębnione przeze mnie nurty badań nad dyscypliną w wychowaniu. Nie są one zupełnie odmienne, ale ich za-

rysowanie pozwala lepiej zrozumieć różne punkty widzenia na dyscyplinę. W każdym przypadku podam też konkretne (choć z konieczności tylko wybrane) poglądy charakterystyczne dla danego podejścia.

Nurt aksjologiczny

Polska literatura pedagogiczna, zarówno klasyczna, jak i współczesna, nie pomija problematyki dyscypliny w wychowaniu. Często w starszych pozycjach stosuje się inne pojęcia, takie jak „karność”, które bliskie są problematyce dyscypliny, jednak ich znaczenie wymaga pogłębionego omówienia. Prace te zaliczam do nurtu, który nazwałem aksjologicznym. Mówi się w nich o dyscyplinie w szkole głównie w aspekcie normatywnym. Podejmuje się rozważania na temat roli przymusu w wychowaniu, prawa wychowawcy do narzucania swojej woli oraz wartości, jakie powinien realizować wychowawca. Dwa nazwiska w naszej literaturze pedagogicznej wydają się szczególnie ważne, jeśli chodzi o omawianą problematykę. Mam na myśli Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego (B. Wilgocka-Okoń, 2001). Autorzy ci często w swoich pismach wskazywali na konieczność istnienia karności w wychowaniu. Przykładowo S. Hessen (1931) w swoich *Podstawach pedagogiki* pisze, że karność jest zorganizowanym przymusem, który przez swoje znaczenie porządkujące prowadzi do organizacji. Dlatego, zdaniem Hessena, jeżeli chcemy, by działalność ludzka, w tym edukacyjna, była zorganizowana, musimy do niej włączyć karność. Ale ma być to karność oparta na wartościach, a nie na łamaniu osobowości jednostek. Nie ma tutaj, obecnego w potocznym rozumowaniu, przeciwstawienia dyscypliny i wolności. To właśnie jednostka wolna potrafi poddać się ograniczeniom i sama się ograniczać. Karność jest więc zdaniem Hessena niezbędną właściwością jednostki, aby mogła ona zwycięsko radzić sobie w życiu. Należy tutaj zaakcentować, że nie zbuduje tej cechy (czy nie pomoże wychowankowi jej zbudować) wychowawca, który stosuje tzw. tresurę, czyli używa metod wychowawczych, np. kar i nagród w taki sposób, że nie uczą one podopiecznego samodyscypliny, autonomii i prawidłowych moralnych wyborów, o których wspomniałem wcześniej.

Z kolei B. Nawroczyński (1927) w swojej pracy poświęconej swobodzie i przymusowi w wychowaniu wyraża pogląd, że pewien poziom przymusu jest niezbędny dla prawidłowego rozwoju społecznego i intelektualnego dziecka.

Uważam, że refleksyjny pedagog powinien zapoznać się z literaturą pedagogiczną obejmującą ten nurt pisania o dyscyplinie. Spojrzenie z tego punktu widzenia na pewno ułatwia zrozumienie i analizę stosowanych w praktyce rozwiązań w zakresie dyscypliny w klasie. Podejście to, podobnie jak następne, które omówię, posiada jednak pewne ograniczenia. Nie uwzględnia ono uwarunkowań zachowania uczniów, np. motywacji do niewłaściwych zachowań. Nie dostarcza także nauczycielowi praktycznych wskazówek, jak powinien sobie radzić z niewłaściwym zachowaniem podopiecznych. Pomimo widocznych braków nurt ten można uznać za podstawowy dla pojmowania dyscypliny w szkole, ponieważ dopiero opierając się na rozważaniach aksjologicznych, można budować prawdziwie pedagogiczną praktykę.

Nurt pragmatyczny

Podejście do problematyki dyscypliny nazwane przeze mnie nurtem pragmatycznym najprościej można by określić jako przeciwieństwo nurtu aksjologicznego. Z tego punktu widzenia ujmują omawiany problem dostępne na polskim rynku od niedawna podręczniki (czy może raczej poradniki) dla nauczycieli, którzy chcą się nauczyć, jak lepiej sobie radzić z brakiem dyscypliny w klasie. Niektóre z nich, np. podręcznik Hansa-Petera Noltinga (2004), przedstawiają szereg interesujących propozycji w zakresie metod utrzymania porządku w klasie. Mówi się tutaj wiele o ustalaniu reguł, komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczyciela, regułach stosowania wzmocnień pozytywnych itp. Podobnie, chociaż w bardziej pogłębiony sposób, tę problematykę przedstawia John Robertson (1998). Mamy tu więc praktykę, nastawienie na skuteczność, efekt działania. Brakuje jednak refleksji pedagogicznej czy etycznej, tak widocznej w omówionym wcześniej nurcie aksjologicznym. Czasem pojawia

się ona w szczątkowej postaci (J. Pyżalski, w druku). W podręcznikach autorów reprezentujących ten nurt często przedstawia się materiał empiryczny wskazujący na efektywność lub nieefektywność stosowanych metod utrzymywania dyscypliny zarówno na poziomie klasy, jak i całej placówki oświatowej (K. Cotton, 1990). Na zakończenie warto zaznaczyć, że autorzy książek nurtu pragmatycznego sami często podkreślają, iż ich publikacje służą celom praktycznym i odpowiadają na zapotrzebowanie borykających się z problemami dyscypliny nauczycieli praktyków. Utylitarny charakter tego nurtu oddają słowa przywołanego wcześniej autora podręcznika poświęconego problematyce dyscypliny w klasie, H. Noltinga (2004, s. 9). W rozdziale wprowadzającym do swojej książki dla nauczycieli pisze on:

Wiele użytecznych wyników badań i sprawdzonych koncepcji działania nie dociera [...] do szerszych kręgów pedagogów, mimo że nauczycieli borykających się z trudnościami, jakich przysparzają brak dyscypliny i nierozstrzygnięte konflikty, są tysiące. To właśnie chęć zredukowania tak powszechnej niewiedzy stała się motywem do napisania [tej – J. P.] książki.

Sądzę, że ten nurt badań nad dyscypliną w szkole jest bardzo ważny dla pedagogiki. Dzięki niemu ta tematyka przestaje być domeną teoretyków edukacji posługujących się czasami hermetycznym, niezbyt zrozumiałym dla przeciętnego nauczyciela językiem. Ograniczeniem jest wspomniany wcześniej brak pogłębionej refleksji nad stosowanymi w praktyce rozwiązaniami i ich podstawami aksjologicznymi.

Nurt socjologiczny (społeczny)

Można także spróbować spojrzeć na dyscyplinę w klasie, korzystając z ujęć innych niż pedagogika nauk społecznych. Podejście takie także jest obecne w części publikacji dotyczących dyscypliny w szkole.

Naukowcy będący przedstawicielami tego nurtu analizują, jak struktura społeczna (oraz normy społeczne) – zarówno na poziomie makro (O. Speck, 2005), jak i na poziomie grupy czy klasy szkolnej – wpływają na zachowanie jednostek. Relewantne dla tego nurtu jest stosowane

między innymi w teorii Hirschiego pojęcie kontroli społecznej, zarówno formalnej, jak i nieformalnej (B. Urban, 2000). Uwzględnia się tu także problem naznaczenia społecznego (*labellingu*) i jego związku z inicjowaniem, a szczególnie kontynuowaniem zachowań niepożądanych. Obiecująca, chociaż jeszcze niestosowana w kontekście dyscypliny w szkole, jest socjologiczna teoria „wybitych szyb” (G. Kelling, C. Coles, 2000). Jej nazwa pochodzi od opisu następującej sytuacji: w budynku ktoś celowo wybił jedną szybę, a w krótkim czasie wybito kolejne. Teoria ta wydaje się szczególnie przydatna dla nauczycieli pracujących w szkołach funkcjonujących w kryminogennym, niesprzyjającym środowisku. Wskazuje ona na skuteczność (potwierdzonych w praktyce) strategii polegających na szybkiej interwencji (nawet w przypadku niezbyt groźnego zakłócenia porządku), której towarzyszy ścisła współpraca ze środowiskiem lokalnym i budowanie poparcia społecznego dla niej. Konieczność szybkiej reakcji nauczyciela na niewłaściwe zachowanie jest zresztą podkreślana w wielu podręcznikach wcześniej omówionego nurtu pragmatycznego (np. J. Robertson, 1998). Do nurtu socjologicznego zaliczyłbym także prace analizujące sytuację społeczną nauczycieli wynikającą z tego, co robią (lub czego nie robią), jeśli chodzi o dyscyplinę. W pracach tych często mówi się o dyscyplinie w kontekście praw ucznia, ale także – coraz częściej – praw nauczyciela. Przykładem takiego spojrzenia na omawiany problem jest artykuł D. Coulby’ego (1988, s. 160). Autor pisze między innymi:

to bardzo kuszące, aby znaleźć kogoś odpowiedzialnego za tak poważne problemy, jak złe zachowanie w klasie. Jednakże tendencja, by obciążać tą odpowiedzialnością nauczycieli, musi zostać powstrzymana. Teoretycy edukacji powinni przestać oskarżać nauczycieli za problemy, których sami są często ofiarami¹.

Można powiedzieć, że zwolennicy tego spojrzenia na dyscyplinę w szkole koncentrują się głównie na wyjaśnianiu zachowań ucznia i nauczyciela, i to głównie na podstawie mechanizmów społecznych.

¹ Wszystkie cytaty z D. Coulby’ego (1998) podaję w tłumaczeniu własnym.

Nurt dialogiczny

Nazwa tego nurtu pochodzi od słowa „dialog”. Dlaczego dialog jest tak istotny? Otóż dlatego, że przedstawiciele tego nurtu bardzo często koncentrują się w swoich rozważaniach dotyczących dyscypliny na wpływie postępowania nauczyciela na kontakt z dzieckiem. Główną ich troską jest to, by działania nauczyciela nie zraniły dziecka, nie poniżyły go i by nie opierały się na przemocy. Zapewnia to wybór dialogu jako narzędzia wspomagającego wpajanie dziecku dyscypliny. Warto też zwrócić uwagę na to, że autorzy omawianego nurtu propagują metody, które można by nazwać asertywnymi, gdyż pozwalają one także na obronę praw wychowawcy, który nie powinien być ani agresywny, ani uległy. Ewentualne konsekwencje nie są zazwyczaj karą wymierzoną uczniowi przez nauczyciela, lecz wynikają z naturalnego biegu wydarzeń na zasadzie „nie wzięłeś parasola, to zmokłeś”. Tradycyjnie stosowane kary rozumiane są jako metody przynoszące krótkotrwałe, doraźne rezultaty. W podejściu dialogicznym chodzi natomiast o długofalowe działanie. Jedną z przedstawicielek tego nurtu, Jane Nelsen (2000, s. 94), ujmuje to następująco:

dziecko niegrzeczne to dziecko zniechęcone, [...] najlepszym sposobem zlikwidowania motywacji do złego zachowania jest znalezienie pozytywnego sposobu zapewnienia dziecku przynależności i znaczenia.

Osiowym pojęciem tego nurtu jest samokontrola. Chodzi o to, by w dziecku następowały zmiany wewnętrzne, w wyniku których zewnętrzna interwencja i kontrola ze strony wychowawcy stanie się zbędna. Oczywiście nie znaczy to, że inni autorzy, spoza nurtu dialogicznego, nie zwracają uwagi na kontakt i relacje z dzieckiem, jego autonomię i samokontrolę. Nie stawiają oni po prostu tych spraw w centrum swoich rozważań, tak jak robią to przedstawiciele nurtu dialogicznego.

Niektórzy przedstawiciele tego nurtu koncentrują się bardziej na osobie nauczyciela niż na osobie ucznia. Interesuje ich, kogo uczniowie chcą słuchać, jakimi cechami charakteryzuje się ten, kto potrafi utrzymać dyscyplinę. Takie podejście, zwracające uwagę na cechy nauczyciela, znajdziemy już u wspomnianego wcześniej Kwintyliana (1951). Píše on, że „temperamenty burzliwe od wykroczeń” ma powstrzymywać nieskazitelnność i powaga nauczyciela. Za ważnością takiego podejścia przemawiają często wypowiedzi uczniów, z których wynika, że w kontekście radzenia

sobie z porządkiem w szkole oczekują oni od nauczycieli posiadania określonych cech charakteru i prezentowania określonych postaw (M. Kościelniak, 2001). Do tego nurtu włączyłbym także wszelkie rozważania na temat wiedzy nauczyciela o własnych kompetencjach wychowawczych w zakresie radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów. Podejście to może kierować rozważania na problematykę rozwijania określonych cech nauczyciela, ważnych dla skutecznego rozwiązywania konfliktów i problemów związanych z dyscypliną (J. Janowska, 2002).

Przedstawiając wyżej cztery nurty badań nad dyscypliną w wychowaniu, nie wyczerpałem oczywiście wszystkich możliwości opisu tego zagadnienia. Przytoczone stanowiska, jak już wcześniej wspomniałem, nie wykluczają się wzajemnie. Oznacza to, że przedstawiciele jednego z nurtów, poruszają także problematykę, która jest ważna dla przedstawicieli innych ujęć. Zaproponowany podział ma więc znaczenie wyłącznie porządkujące. Ma on ułatwić Czytelnikowi zrozumienie dalszej części książki, w której przywołane zostaną dane empiryczne dotyczące dyscypliny w szkole. Wnikliwy odbiorca bez trudu znajdzie w opisach tych badań i przywoływanych poglądach sposoby rozumienia dyscypliny charakterystyczne dla czterech wyodrębnionych w tym rozdziale nurtów.

Nauczyciele i uczniowie – dwa spojrzenia na dyscyplinę

W sprawę dyscypliny w szkole bezpośrednio¹ zaangażowane są dwie grupy społeczne, mianowicie: uczniowie i nauczyciele. Grupy te najczęściej różnią się podejściem do problemu dyscypliny w szkole lub klasie. Czasami te różnice są tak duże, że dochodzi do konfliktu między nauczycielami i uczniami (W. Komar, 1996). Zdarza się jednak, że są to po prostu tylko odmienne spojrzenia i poglądy na różne sprawy. Hipotetycznie nauczyciele i uczniowie mogą rozumieć dyscyplinę w ten sam sposób. Wymaga to jednak najczęściej sporo wysiłku z obydwu stron.

W codziennej rzeczywistości pedagogicznej mamy jednak do czynienia z dwoma równoległymi światami: światem nauczycieli i światem uczniów i, co za tym idzie, z dwoma spojrzeniami na dyscyplinę. Oba te światy są równoprawne i uważam, że książka o dyscyplinie, która koncentrowałaby się tylko na jednym z nich, odbiegałaby od rzeczywistości. Co więcej, światy te wzajemnie się przenikają. Są one podobne do kosmyków włosów w warkoczu, które przed spleceniem możemy rozróżnić, później natomiast tworzą one nierozdzielłą całość. Omawiam je w podrozdziałach „Spojrzenie uczniów” i „Spojrzenie nauczycieli”. Nie udało mi się jednak całkowicie zapobiec przemieszaniu problematyki, tzn. w podrozdziale dotyczącym ucznia znajdziemy poglądy nauczycieli i odwrotnie. Każda próba uniknięcia tego przemieszania byłaby jak rozplatanie warkocza, o którym wspominałem wcześniej. Warto tutaj dodać, że z praktycznego, wychowawczego punktu widzenia połączenie tych dwóch spojrzeń jest niezbędnym warunkiem porozumienia nauczycieli z uczniami w poszuki-

¹ Oczywiście nie oznacza to, że inne osoby, np. rodzice, nie są i nie powinny być zaangażowane. W swojej książce koncentruję się jednak wyłącznie na relacjach tych dwóch grup.

waniu skutecznych rozwiązań w zakresie dyscypliny w szkole. Jak pokażą zreferowane w książce badania, często daleko jeszcze do takiego porozumienia. W przytoczonych badaniach brali udział zarówno uczniowie, jak i nauczyciele. W każdym przypadku starałem się zaznaczyć, w jakim kontekście kulturowym (kraju) były prowadzone. Zrobiłem tak dlatego, by pomóc Czytelnikowi we właściwy sposób zinterpretować referowane wyniki i zastanowić się nad tym, w jakim stopniu są one uniwersalne i przydatne dla zrozumienia problematyki dyscypliny w polskiej szkole. W moim mniemaniu wiele z nich, mimo odmiennej perspektywy społeczno-kulturowej, może stać się inspiracją do samodzielnej refleksji na temat dyscypliny w szkole. Oczywiście sięgnąłem także po wyniki polskich badań. Nie ma ich jednak, jak zobaczymy, zbyt wiele.

Spojrzenie uczniów

Na jakie negatywne zachowania uczniów muszą reagować nauczyciele?

Podstawową kwestią, od której należy zacząć rozważania o dyscyplinie z perspektywy ucznia, jest częstotliwość tych zachowań uczniowskich, które można zaliczyć do zakłócających dyscyplinę. Ponieważ, jak wspomniano wcześniej, zjawisko dyscypliny jest zbiorem rozmytym, nie do końca wiadomo, jakie zachowania możemy tak określić. W tej pracy przyjęto, że zachowania niepożądane (*misbehaviour*) to wszystkie czynności uczniów, które mogą zakłócić przebieg lekcji. Trzeba jednak pamiętać o dwóch sprawach. Po pierwsze, nikt nie jest w stanie stworzyć pełnej listy takich zachowań. Po drugie, niektórzy badacze w ramach swoich programów badawczych w inny sposób definiują pewne zachowania, określając je przykładowo jako zachowania agresywne lub, przy bardziej utrwalonych zespołach reakcji, jako niedostosowanie społeczne czy zaburzenia w zachowaniu (B. Urban, 2000).

Różne mogą być źródła wiedzy na temat rozpowszechnienia tego typu zachowań. Możemy pytać samych uczniów, nauczycieli lub analizować materiały pochodzące od niezależnych obserwatorów, korzystających cza-

sami z dodatkowego sprzętu, np. kamer. To są zresztą najczęściej używane metody naukowego eksplorowania omawianej problematyki (Sara Rimm-Kaufman i in., 2006).

W przeprowadzonych pod moim kierunkiem badaniach, których wyniki przedstawiam niżej, nauczyciele ($N = 143$)² mieli określić, czy w ciągu dwóch tygodni poprzedzających badanie zdarzyło się, by uczeń dopuścił się na zajęciach, które prowadzili, któregoś z szesnastu wymienionych w kwestionariuszu zachowań. Na liście znalazły się zarówno niewielkie przekroczenia dyscypliny (np. rozmawianie na lekcji), jak i czyny poważniejsze (np. zniszczenie rzeczy należących do nauczyciela). Celowo, by uzyskać rzetelne informacje, wyznaczono wspomniany okres do dwóch tygodni. Respondenci nie analizują więc całej swojej kariery zawodowej, bo wtedy okazałoby się, że odsetek nauczycieli, którzy doświadczyli wszystkich zachowań z listy, jest naprawdę duży.

Wyniki badań przedstawiono w postaci rankingu – poczynawszy od tych negatywnych zachowań uczniów, z którymi nauczyciele spotykają się najczęściej, a skończywszy na tych, z którymi mają do czynienia najrzadziej. W tej sytuacji znowu warto pamiętać, że nie badamy bezpośrednio zachowań uczniowskich, lecz ich postrzeganie przez nauczycieli. Ponieważ nauczyciele nie byli proszeni o wymienianie tych zachowań, które sobie przypominają, a tylko zaznaczyli, które z podanych na liście wystąpiły na ich zajęciach, wyniki mogą być bardziej wiarygodne. Przed przedstawieniem rezultatów trzeba też wskazać na pewne ograniczenia zastosowanej metody. Otóż jeśli nauczyciel zaznaczył jakieś zachowanie, oznacza to, że miało ono miejsce przynajmniej raz w ciągu uwzględnianych dwóch tygodni. Mogło być jednak tak, że uczniowie zachowywali się w ten sposób częściej, może nawet wielokrotnie.

² Próba objęła 143 nauczycieli z 14 szkół: podstawowych (4), gimnazjów (5) i szkół ponadgimnazjalnych (5) województwa łódzkiego. Nie ma ona charakteru reprezentatywnego. Wyniki stanowią jednak przyczynek do dyskusji oraz mogą być podstawą dalszych, realizowanych obecnie badań. W dalszej części tekstu, odwołując się do swoich badań, zawsze mam na myśli właśnie te badania. Obecnie zrealizowano duże badania kwestionariuszowe na reprezentatywnej próbie 429 nauczycieli szkół województwa łódzkiego. Ich wyniki są opracowywane.

Tabela 2. Zachowania, których dopuszczali się uczniowie na lekcjach badanych nauczycieli w ciągu dwóch tygodni poprzedzających badanie

Zachowanie	%*
1. Uczeń rozmawiał z innymi uczniami na tematy niezwiązane z lekcją (hałasował, wydawał różne dźwięki, stukał, pukał).	88,1
2. Uczeń spóźnił się na zajęcia.	80,4
3. Uczeń ściągał podczas sprawdzianu.	56,6
4. Uczeń jadł lub żuł gumę pomimo mojego zakazu.	44,0
5. Uczeń zajmował się na zajęciach innymi sprawami (czytał gazetę, bawił się telefonem, grał w karty itp.).	43,4
6. Uczeń używał wulgarnych słów.	36,4
7. Uczeń „poszturchiwał” innych uczniów, bił się z nimi.	28,0
8. Uczeń ignorował lub odmówił wykonania moich poleceń.	27,3
9. Uczeń groził kolegom słownie.	14,7
10. Uczeń wyszedł z sali bez mojego pozwolenia.	12,6
11. Uczeń niszczył mienie szkoły (np. meble, ściany).	12,6
12. Uczeń rzucał przedmiotami po sali.	9,1
13. Uczeń zachowywał się na lekcji jakby był pod wpływem alkoholu lub innych środków odurzających.	7,0
14. Uczeń groził mi słownie.	1,4
15. Uczeń podczas zajęć zasnął.	1,4
16. Uczeń zniszczył rzecz należącą do mnie.	0,7

* Odsetek nauczycieli, u których na zajęciach wystąpiło dane zachowanie.

Źródło: opracowanie własne.

Jak widać, na szczycie rankingu znajdują się typowe sposoby zakłócania porządku w szkole i na lekcji, czyli rozmawianie (lub hałasowanie) podczas zajęć (88,1%) i spóźnianie się (80,4%). Oba typy zachowań są znane prawie każdemu, kto uczęszczał do szkoły, i jeżeli nie występują nagminnie, nie stanowią poważnego problemu w procesie nauczania – uczenia się. Pomimo to odsetek nauczycieli, na których zajęciach zachowania te miały miejsce, wydaje się duży, zważywszy na to, że respondenci uwzględ-

nili tylko dwa tygodnie poprzedzające wypełnianie kwestionariusza. Na trzecim miejscu znalazło się oszukiwanie na sprawdzianach. Z takim zachowaniem spotkało się prawie 57% nauczycieli. To zachowanie z socjalizacyjnego punktu widzenia wydaje się poważniejsze od wymienionych wcześniej. Można bowiem przyjąć, że uczniowie, którzy uczą się oszukiwania w szkole, w dorosłym życiu będą bardziej liberalnie podchodzili do sprawy uczciwości. Jest to oczywiście tylko przypuszczenie, chociaż warto przypomnieć, że w wielu krajach, choćby w Wielkiej Brytanii i Francji, przewinienia związane z oszukiwaniem podczas sprawdzianów ciągle traktuje się bardziej surowo niż w Polsce. Dwa kolejne zachowania, które wskazało około 44% nauczycieli, także należą do typowych sposobów zakłócania porządku na lekcji, chodzi mianowicie o zajmowanie się innymi sprawami podczas zajęć oraz jedzenie lub żucie gumy w czasie lekcji. Nie są to jednak zachowania, które należałoby określać jako poważne. Prawie 36,5% nauczycieli stwierdza, że uczeń używał słów wulgarnych. Jeśli weźmiemy pod uwagę to, że mówimy o sytuacji, gdy uczeń znajduje się pod opieką nauczyciela na prowadzonych przez niego zajęciach, to odsetek ten należy uznać za zaskakująco wysoki. Prawie co trzeci nauczyciel przyznał, że na jego lekcji uczeń bił lub poszturchiwał swoich kolegów. Zważywszy, że jest tu mowa o agresji jednego ucznia względem drugiego w obecności nauczyciela, ta liczba wydaje się duża. Jednak aby nie doszło do nadinterpretacji wyników, pamiętajmy, że część tych zdarzeń mogła mieć niezbyt poważny charakter i można je było zaakceptować. Prawie co trzeci nauczyciel spotkał się również w ciągu ostatnich dwóch tygodni z odmową wykonania polecenia lub jego zupełnym zignorowaniem. Nie wiemy oczywiście ani jakiego rodzaju były te polecenia, ani co tak naprawdę respondent rozumiał przez ich zignorowanie. Sądzę jednak, że 30% nauczycieli, którym w ciągu dwóch tygodni poprzedzających badanie zdarzyła się taka sytuacja, to dużo. Następnie mamy do czynienia z przypadkami agresji werbalnej wobec kolegów, przejawianej przez ucznia na lekcji. Z czymś takim spotkało się prawie 15% nauczycieli. Co ósmy nauczyciel przyznał, że na jego zajęciach uczeń samowolnie opuścił salę lub niszczył szkolne mienie. U około 9% nauczycieli uczeń rzucał przedmiotami po sali lekcyjnej. Wreszcie 7% nauczycieli zaznaczyło (celowo niedookreślone w kwestionariuszu) zachowanie: „Uczeń zachowywał się na lekcji jakby był pod wpływem alkoholu lub innych środków odurzających”. Nie sprecyzowano jednak, o jakie konkretnie zachowania może chodzić. Daje

to nauczycielom możliwość włączenia do tej kategorii właściwie każdego dziwnego czy niewłaściwego zachowania uczniowskiego. Wreszcie 1,4% nauczycieli odpowiedziało, że uczeń zasnął na ich lekcji; takie zachowanie trudno uznać za typowy objaw złamania dyscypliny. Mamy tu jeszcze dwa świadectwa ciężkiego przekroczenia dyscypliny. Dwóch respondentów zaznaczyło, że uczeń groził im słownie, a jedna osoba, że uczeń zniszczył rzeczy będące jej własnością. Tutaj trzeba wyraźnie podkreślić, że chociaż takie wydarzenia dotyczyły niewielkiej liczby respondentów, mają one bardzo poważny charakter i stanowią ogromne wyzwanie dla nauczyciela.

W wypadku niektórych zachowań wystąpiły różnice zależne od typu szkoły, do której uczęszczali uczniowie. W opisywanych badaniach zastosowano podział na szkoły podstawowe, gimnazja i szkoły średnie. Omówione zostaną tylko te zachowania, w przypadku których zaobserwowano różnice istotne statystycznie pomiędzy poszczególnymi rodzajami szkół.

Różnice zaobserwowano w częstotliwości przekraczania dyscypliny polegającego na rozmawianiu i hałasowaniu w czasie lekcji. Najrzadziej występuje ono w szkołach średnich (70%). W gimnazjach i szkołach podstawowych w ciągu ostatnich dwóch tygodni z takim zachowaniem spotkało się 9 na 10 nauczycieli ($\chi^2 = 6,83$; $p < 0,05$). Lekceważenia lub odmowy wykonania polecenia doświadczył co trzeci nauczyciel szkoły podstawowej i gimnazjum, a także co czternasty nauczyciel szkoły średniej ($\chi^2 = 10,03$; $p < 0,01$). Zасыpanie podczas zajęć zdarzało się wyłącznie w szkołach średnich ($\chi^2 = 6,35$; $p < 0,05$). Ściąganie najczęściej wystąpiło w szkołach średnich – około 70%). W gimnazjum odsetek nauczycieli, którzy spotkali się z takim zachowaniem wynosił 60%; najrzadziej wspominają o nim nauczyciele szkół podstawowych (25%) ($\chi^2 = 10,76$; $p < 0,01$). Spóźnianie się dotyczy z kolei w największym stopniu szkół średnich, w których ponad 93% respondentów spotkało się z takim zdarzeniem w ciągu dwóch tygodni poprzedzających badanie ($\chi^2 = 6,67$; $p < 0,01$). Poza omówionymi tutaj różnicami nauczyciele poszczególnych typów szkół nie różnią się zbyt wiele podawaną częstotliwością poszczególnych zachowań uczniów. Żeby dokładnie sprawdzić, czy nie ma różnic, dokonano jeszcze jednego porównania. Sprawdzone mianowicie, czy nauczyciele trzech typów szkół różnią się pod względem liczby różnych doświadczanych zachowań uczniowskich. Okazało się, że najwięcej negatywnych zachowań uczniów mogą wskazać nauczyciele gimnazjów, na drugim miejscu są szkoły średnie, a na końcu

szkoły podstawowe. Różnica ta nie jest co prawda istotna statystycznie ($F = 1,87$; $p = \text{n.i.}$), wskazuje jednak, że najtrudniej utrzymać dyscyplinę w gimnazjach.

Więcej zachowań negatywnych doświadczają też nauczyciele o krótkim stażu. Dotyczy to przede wszystkim osób rozpoczynających pracę. W moich badaniach porównałem odpowiedzi nauczycieli o stażu pracy krótszym niż dwa lata z pozostałymi. Okazało się, że nauczyciele z krótszym stażem w ciągu dwóch tygodni poprzedzających badanie doświadczyli średnio o dwa rodzaje niewłaściwych zachowań więcej niż pozostali ($t = 2,24$; $p < 0,05$).

Warto dla porównania przedstawić wyniki podobnych badań przeprowadzonych przez M. Kaufmana i D. Centera w Stanach Zjednoczonych (zob. ramka poniżej). Interpretując je, należy jednak pamiętać zarówno o innym kontekście kulturowym, jak i o tym, że respondentami w cytowanych badaniach byli nie nauczyciele tylko dyrektorzy szkół.

B a d a n i: 292 dyrektorów szkół średnich.

M e t o d a: badania kwestionariuszowe, pytania zamknięte.

C e l b a d a n i a: Jakie negatywne zachowania uczniów są najczęstsze? Które zachowania uczniów dyrektorzy oceniają jako najbardziej poważne?

W y b r a n e w y n i k i: Do najczęstszych negatywnych zachowań uczniowskich dyrektorzy zaliczyli: przeszkadzanie, opór, kwestionowanie autorytetu nauczyciela, niewłaściwe zachowania w autobusie szkolnym. Zasadniczo zachowania te można więc określić jako fizyczną bądź werbalną agresję. Z kolei lista najpoważniejszych zachowań nieco się różniła od listy dotyczącej częstotliwości, gdyż zawierała następujące zachowania: bójki, przeszkadzanie, kwestionowanie autorytetu, negatywne zachowania w autobusie szkolnym oraz używanie narkotyków lub alkoholu w szkole.

Źródło: M. E. Kaufman, D. B. Center, 1992, s. 116–119.

Jak uczniowie postrzegają zachowania nauczycieli dotyczące dyscypliny?

W tym podrozdziale spróbujemy spojrzeć oczami uczniów na zachowania nauczycieli dotyczące dyscypliny. Czy taki eksperyment ma sens? Może wystarczyłoby, co zresztą uczynimy później, zapytać samych nauczycieli, jakie strategie i metody stosują, by radzić sobie z negatywnymi zachowaniami uczniów? Są przynajmniej dwie główne przyczyny, ze względu na które odpowiedź na to pytanie powinna być twierdząca. Po pierwsze, nie pytając uczniów, jak postrzegają zachowania nauczycieli, tracimy wiele istotnych informacji pozwalających nam lepiej zrozumieć problem dyscypliny. A przecież, jak słusznie piszą Donetta Cothran i jej współpracownicy (2003), uczniowie są także teoretykami edukacji, którzy aktywnie interpretują i zmieniają środowisko edukacyjne. Po drugie, istnieje duże prawdopodobieństwo, że obraz działań nauczycielskich będzie inny, kiedy „namalują” go uczniowie, a inny, gdy uczynią to nauczyciele. Na ten temat wypowiada się cytowany przez Cothran i in. (2003, s. 436) M. Zeidner, który twierdzi, że dyscyplinujące działania nauczycieli „nie zawsze muszą być jasne dla uczniów i mogą być postrzegane jako bardziej (mniej) surowe, niż to było planowane”³. Który obraz jest zatem prawdziwy? Wydaje mi się, że odpowiedź na to pytanie brzmi: żaden albo obydwa. Obrazy te mogą być zupełnie inne. Jednak w codziennej praktyce edukacyjnej występują równolegle. Jeżeli więc naprawdę chcemy dowiedzieć się czegoś o dyscyplinie w szkole, musimy te obrazy potraktować jak dwie strony jednej monety. Zacznę od spojrzenia uczniów na częstotliwość różnych metod dyscyplinujących stosowanych przez nauczycieli. Badaniom takim poddali dość dużą liczbę uczniów australijscy badacze Ramon Lewis i Malcolm Lovegrove (zob. ramka poniżej). Zanim jednak przejdę do omówienia wyników tych badań, jeszcze raz wyraźnie podkreślę, że to, co podlega badaniu, to nie same zachowania nauczycieli, ale sposób ich percepcji przez uczniów. Przykładowo uczeń, który jest przeczulony na punkcie własnej osoby, może określić swojego nauczyciela jako złośliwego, podczas kiedy dla innego ucznia określone zachowanie nauczyciela będzie żartobliwe.

³ Cytaty z Cothran i in. (2003) podaję w tłumaczeniu własnym.

B a d a n i: 364 uczniów szkół średnich.

M e t o d a: badania kwestionariuszowe, pytania zamknięte.

C e l b a d a n i a: Jakich metod utrzymania dyscypliny używają nauczyciele? Jakie różnice w tym zakresie występują w zależności od płci nauczyciela i rodzaju nauczanego przedmiotu?

Wybrane wyniki: Nauczyciele rzadko pozwalają uczniom samodzielnie ustalać reguły postępowania w klasie. Kiedy te reguły są łamane przez uczniów, nauczyciele tłumaczą im, jakie konsekwencje dla innych ma takie zachowanie (głównie wskazują na to, że utrudniają innym naukę). Najczęściej nauczyciel komunikuje uczniom, że denerwuje się, kiedy uczniowie zachowują się niewłaściwie. Nauczyciele raczej nie wycofują się w sytuacji złego zachowania uczniów. Nie ignorują go ani nie opuszczają sali, kiedy ono ma miejsce. Nauczyciele rzadko proszą o wsparcie innych nauczycieli i rodziców źle zachowujących się uczniów. Preferowane jest nagradzanie całego zespołu klasowego, gdy wszyscy zachowują się prawidłowo. Nauczyciele nie robią jednak tego samego w przypadku pojedynczych uczniów. Do często stosowanych przez nauczycieli kar należą: groźba przesadzenia lub wyrzucenia z sali, niekiedy spełnienie tych groźb. Rzadko stosowane jest zadawanie źle zachowującym się uczniom dodatkowej pracy. Nauczycielom prawie w ogóle nie zdarza się uderzyć ucznia lub używać słów wulgarnych. Stosunkowo często zdarza im się natomiast krzyczeć i zawstydzać nieodpowiednio zachowujące się osoby. Nauczyciele, zdaniem uczniów, stosują metody oparte na karze częściej niż nauczycielki (te ostatnie chętniej nagradzają). Nie stwierdzono żadnych istotnych różnic pomiędzy nauczycielami poszczególnych przedmiotów. Wreszcie chłopcy częściej niż dziewczęta dostrzegają metody radzenia sobie z brakiem dyscypliny polegające na stosowaniu kar i/lub częściej ich doświadczają.

Źródło: R. Lewis, M. Lovegrove, 1988, s. 268–282.

Omówione w powyższej ramce badania dotyczą środowiska edukacyjnego innego niż polskie. Ponadto zostały one przeprowadzone ponad 15 lat temu. Mimo to wyniki moich badań (choć dotyczyły spojrzenia nauczycieli, a nie uczniów), które przedstawię w dalszej części pracy, nie odbiegają bardzo od przywołanych w tym miejscu. Chcąc krótko zinterpretować przedstawione wyżej ustalenia, należy zwrócić uwagę, że są one bardzo uśrednione. W działaniach nauczycieli trudno dostrzec stosowanie przez nich jakichś specjalnych, „humanistycznych” metod uwzględniających partycypację uczniów w rozwiązywaniu problemów dyscypliny. Bardzo rzadko pojawiają się też reakcje patologiczne, kiedy nauczyciele w spektakularny sposób nadużywają swojej władzy. Szkoła ma więc tendencję do utrzymywania tradycji w tym zakresie, na co wskazuje w swojej publikacji Stefan Mieszalski (1997). Niżej zresztą przytaczam wyniki badań, które wyjaśniają, jak to się dzieje, że nowi, rozpoczynający pracę pe-

dagodzy zaczynają stosować cały zestaw tradycyjnych środków służących utrzymaniu dyscypliny w szkole (J. Gregg, 1995).

Wreszcie warto zapytać, jakich nauczycieli uczniowie postrzegają jako skutecznych, jeśli chodzi o utrzymanie dyscypliny w klasie. Ciekawą odpowiedź na to pytanie dają przedstawione w ramce poniżej wyniki badań D. Cothran i jej współpracowników (2003).

B a d a n i: 182 uczniów szkół średnich.

M e t o d a: wywiad, pytania otwarte.

C e l b a d a n i a: Jacy nauczyciele, jakie strategie i metody utrzymania dyscypliny w klasie są postrzegane przez uczniów jako skuteczne? Jakie metody i strategie nie dają ich zdaniem pożądanых efektów?

Wybrane wyniki: Uczniowie ulegają dyscyplinującym działaniom nauczycieli, z którymi mają bliskie relacje i których odbierają jako osoby, którym rzeczywiście zależy na ich dobru. Są też posłuszni i okazują szacunek tym nauczycielom, którzy traktują ich z szacunkiem. Działa więc tutaj zasada: „Otrzymujesz to, co sam dajesz”. Jeśli chodzi o strategie, uczniowie zwracają uwagę, że nauczyciele, którzy dobrze sobie radzą z problemem dyscypliny, zaraz na początku formułują reguły postępowania i konsekwentnie wprowadzają je w życie. Uczniowie nie mają nic przeciwko temu, by stosować kary, o ile są one adekwatne do przewinienia. Ważne jest też, by nauczyciel potrafił czasami „odpuścić” i wprowadzał okresy, w których jest trochę mniej dyscypliny, a więcej zabawy. Niezbędne jest jednak wyraźne rozróżnienie tych spraw. Takie postępowanie sprawia, że uczniowie wyładowują nadmiar energii i już później nie przeszkadzają na lekcjach.

Z kolei nieskuteczny w utrzymaniu dyscypliny nauczyciel to ten, który nie okazuje pewności siebie i nie wie, co zrobić, gdy uczniowie źle się zachowują. Uczniowie często wyrażają opinię, że tacy nauczyciele są źle przygotowani do zawodu. Konkluzja tych badań jest następująca: uczniowie dają nauczycielom prawo do działań mających na celu utrzymanie czy zaprowadzenie dyscypliny, a posiadanie przez nauczyciela zdolności w tym zakresie uważają za bardzo istotne.

Źródło: D. Cothran i in., 2003, s. 435–444.

Uwzględniając przedstawione w ramce wyniki badań, można stworzyć obraz idealnego pedagoga, który potrafi utrzymać dyscyplinę w klasie. Będzie to zatem nauczyciel, którego uczniowie słuchają i, co może ważniejsze, chcą słuchać.

Pierwsza, chyba najważniejsza, obserwacja jest następująca: utrzymanie dyscypliny jest możliwe zdaniem uczniów nie dzięki stosowaniu zestawu wymyślnych metod, lecz dzięki przyjaznym relacjom nauczyciela z uczniami. Jedna z uczennic – uczestniczka referowanego badania – ujęła to w ten sposób: „Jeżeli nawiązujesz relacje ze swoimi uczniami, będą ci

oni bardziej ufać i bardziej cię szanować oraz będą bardziej mili dla ciebie” (D. Cothran i in., 2003, s. 439). Niektórzy z badanych zwracali uwagę na znaczenie partnerstwa w relacji nauczyciel – uczeń. Jeden z badanych uczniów określił to stwierdzeniem: „Jeżeli traktujesz uczniów źle, nie spodziewaj się, że oni będą traktować cię dobrze” (D. Cothran i in., 2003, s. 439). Istotnym elementem tej relacji jest też odbierany przez uczniów stosunek nauczyciela do wykonywanej pracy i do nich samych. Badani wskazywali, że słucha się i szanuje tych nauczycieli, którzy przychodzą do pracy nie tylko po wynagrodzenie. Uczniowie potrafią to ocenić na podstawie tego, czy nauczyciel interesuje się ich sprawami, inicjuje kontakt podczas przerw oraz potrafi pomóc uczniom, którzy zwierają mu się ze swoich problemów. Ważnym elementem tej relacji jest wzajemny szacunek. Szczególnie starsi uczniowie zauważają, że chętniej słuchają nauczycieli, którzy traktują ich z szacunkiem. Ich zdaniem istotne jest, by nauczyciel przekazał uczniom garść informacji o sobie. Uczniowie zwracają tu uwagę, że nie chodzi o wyjawianie osobistych sekretów, lecz odkrycie siebie na tyle, by zaistnieć dla uczniów jako „realna osoba”.

Jednak efektywność radzenia sobie z brakiem dyscypliny nie polega wyłącznie na tworzeniu opisaną tu relacji. Co więcej, kiedy nauczyciel poprzestanie na zbudowaniu przyjaznych relacji z wychowankami i nie będzie stosował określonych strategii i działań, może okazać się mało skuteczny, jeśli chodzi o utrzymanie dyscypliny. Uczniowie uważają, że skuteczny jest ten nauczyciel, który przy pierwszym kontakcie jasno określa swoje oczekiwania względem ich zachowania oraz konsekwencje, które zastosuje w przypadku złamania zasad. Uczestnicy badania zwracają jednak uwagę, że pomimo takiej procedury i tak będą sprawdzać, gdzie znajduje się granica akceptowalnego zachowania. Jasne postawienie granic na początku uważają mimo to za lepsze od sytuacji, w której nauczyciel czeka, aż uczniowie zachowają się niezgodnie z zasadami, i wtedy dopiero interweniuje, mówiąc, że są jakieś zasady. Nie chodzi tu jednak o popadanie w drugą skrajność. Badani uczniowie wskazują na coś w rodzaju złotego środka. Skuteczny nauczyciel określa reguły, egzekwuje je, ale daje też uczniom czas na zabawę i odpoczynek od dyscypliny, zezwala na wyrażanie swego poczucia humoru. To bardzo ciekawe ustalenie, gdyż wiele osób postrzega humor jako przeciwieństwo dyscypliny i w związku z tym, chcąc zachować porządek, unika go jak ognia. Jeśli chodzi o wcześniej wspomniane zasady, to wielu uczniów podkreśla, że nie należy ich często zmieniać, a nauczyciel w wypadku przewinienia powinien wycią-

gać konsekwencje, o których mówił. Przedstawione wyniki badań mogą się okazać mało przydatne dla osób, które chcą utrzymywać dyscyplinę w szkole, stosując wyłącznie kary i nagrody lub różnorodne techniki komunikacyjne. Okazuje się bowiem, że droga do skuteczności jest trudniejsza. Konieczne jest zbudowanie relacji z uczniem opartej na prawdzie. Jest jeszcze jedna rzecz uderzająca w tych wynikach. Są one bardzo zdroworozsądkowe. Można na ich podstawie powiedzieć, że rozwiązaniem problemu, którym się zajmujemy, nie są jakieś tajemnicze, niecodzienne metody, lecz podstawowa dla pedagogiki odpowiednia relacja międzyludzka.

Podobne wnioski z przeglądu amerykańskich i brytyjskich badań przedstawia Andrzej Janowski. Zwraca on uwagę, że przy pierwszym spotkaniu nauczyciela z uczniami „na czoło wysuwa się władza, kontrola i panowanie nad sytuacją” (Janowski, 1998, s. 99). Nie wolno do nich dążyć za wszelką cenę i na zasadzie „cel uświęca środki”.

Nauczyciel musi ciągle zachowywać równowagę pomiędzy twardym i surowym utrzymywaniem porządku a zindywidualizowanym podejściem – między porządkiem a „byciem ludzkim”. Tak więc uczniowie oczekują, że nauczyciel będzie surowy, ale zanim zareaguje ostro, powinien ostrzec lub dawać szanse poprawy (A. Janowski, 1998, s. 99).

Abyśmy mogli dowiedzieć się więcej na temat skuteczności działań nauczycielskich z perspektywy uczniów, zapoznajmy się z przedstawionymi w poniższej ramce wynikami australijskich badań R. Lewisa (2001).

B a d a n i: uczniowie szkół podstawowych i średnich ($N = 2\,590$).

M e t o d a: badania kwestionariuszowe, pytania zamknięte, narzędzia psychologiczne.

C e l b a d a n i a: Czym różni się percepcja metod utrzymania dyscypliny w szkołach podstawowych i średnich? Jaki jest związek postrzegania tych metod z poczuciem odpowiedzialności uczniów oraz innymi zmiennymi związanymi z zainteresowaniem przedmiotem nauczania i zachowaniem podczas lekcji?

W y b r a n e w y n i k i: Uczniowie szkół podstawowych uważają, że w celu utrzymania dyscypliny w klasie nauczyciele stosują głównie nagrody, rady i dyskusję. Te trzy strategie były dużo rzadsze w przypadku nauczycieli szkół średnich. Nie było różnic w percepcji obydwu grup nauczycieli jeżeli chodzi o działania agresywne i stosowanie kar w celu utrzymania dyscypliny. Te metody były w ogóle stosowane rzadko. Jednakże nauczycielom obu typów szkół zdarza się krzyczeć na uczniów, którzy się nieprawidłowo zachowują oraz przetrzymywać ich dłużej w sali.

Stwierdzono związek agresywnego zachowania nauczyciela (przezywanie, krzyk itp.) z poczuciem niemożności skoncentrowania się na pracy przez ucznia. Ustalono także, że uczniowie, którzy postrzegają zachowanie nauczyciela jako bardziej agresywne, równocześnie postrzegają zachowanie innych uczniów w klasie jako mniej właściwe. Jeśli chodzi o poczucie odpowiedzialności, to było ono wyższe u tych uczniów, którzy postrzegali swoich nauczycieli jako używających następujących strategii dyscyplinujących: opisywanie niewłaściwego zachowania i oczekiwanie poprawy, nagradzanie za prawidłowe zachowanie oraz dyskusje z niewłaściwie zachowującymi się uczniami, wskazujące na konsekwencje ich postępowania dla innych osób, skłaniające tych uczniów do lepszego zachowania. Z badań wynika, że uczniowie odbierający metody stosowane przez nauczyciela jako bardziej „miękkie”, oparte na pozytywnej relacji z nauczycielem, zachowują się na zajęciach bardziej odpowiedzialnie i są bardziej skoncentrowani na pracy na lekcji niż ci, którzy odbierają metody utrzymania dyscypliny przez nauczyciela jako „twarde”, czyli oparte na stosowaniu kar, a czasami agresji. Jednocześnie okazało się, że jako bardziej „miękkie” strategie i metody nauczycielskie odbierali uczniowie w większym stopniu zainteresowani nauką szkolną.

Źródło: R. Lewis, 2001, s. 307–319.

Analizując wyniki badań takich jak powyższe, można by zakrzyknąć: Świetnie! W takim razie wiadomo, co trzeba robić w sprawach dyscypliny, aby efekty były dobre! Ja jednak proponuję chwilę pogłębionej refleksji. Badania tego rodzaju rzeczywiście wskazują na związek strategii nauczycielskich z kwestiami typu koncentracja na pracy czy odpowiedzialność. Nie są to jednak eksperymenty, z których dowiedzielibyśmy się, co jest przyczyną, a co skutkiem. Zauważamy, że mniej odpowiedzialni uczniowie odbierają zachowania nauczyciela jako „twarde”, bardziej interwencyjne. Czy oznacza to, że przyczyną ich braku odpowiedzialności jest zachowanie nauczyciela? Tego akurat z takich badań się nie dowiemy. Może być przecież odwrotnie. Właśnie tego typu postawy i reakcje uczniów mogą powodować, że nauczyciel przejawia tendencje do stosowania technik kontrolujących. Może być wreszcie tak, co jest najbardziej prawdopodobne, że przez cały czas oba czynniki wpływają na siebie wzajemnie, tzn. zachowania uczniów na zachowania nauczyciela i na odwrót.

Moim zdaniem podejście uczniów dobrze ujmują następujące słowa A. Janowskiego (1998, s. 99):

Nauczyciele – zdają się komunikować uczniowie – są od tego, żeby sobie dawać z nami radę, sprawdzamy ich, by zobaczyć, czy potrafią nad nami zapanować, i dopiero gdy to sprawdzanie wypadnie pozytywnie, będziemy skłonni słuchać tego, co mają nam do powiedzenia.

Spojrzenie nauczycieli

Jak działają nauczyciele w razie problemów z dyscypliną?

Próbując zrozumieć punkt widzenia nauczycieli na temat dyscypliny w szkole, warto zastanowić się nad ich sposobami myślenia o uczniach, a właściwie o relacjach z uczniami – oczywiście w kontekście utrzymania dyscypliny. Można przypuszczać, że to, co nauczyciele myślą, znajdzie odzwierciedlenie w ich zachowaniach i reakcjach, będzie miało wpływ na uczniów i ich szeroko rozumiane funkcjonowanie, w tym osiągnięcia edukacyjne.

Siła tradycji w działaniach nauczycielskich

Dyskutując o tym, dlaczego nauczyciele stosują określone rozwiązania dyscyplinarne, warto pamiętać, że oni sami byli kiedyś uczniami. Widzieli zatem reakcje tych, którzy ich uczyli, na niewłaściwe zachowania podopiecznych. Tego, że własne doświadczenia mogą mieć szczególne znaczenie, dowodzą wyniki niektórych badań brytyjskich (por. A. Janowski, 1998). Zasadniczo na działania nauczyciela w zakresie dyscypliny wpływa to,

jak on sam był traktowany, uczony i wychowywany w szkole – dotyczy to zwłaszcza spraw hierarchii, dominacji i podporządkowania (A. Janowski, 1998, s. 67).

Oczywiście bardzo często nauczyciele mogą krytycznie oceniać metody stosowane kiedyś przez swoich pedagogów. W tej sytuacji nasuwa się pytanie, czy będą oni powielać nawet te reakcje, których nie akceptują. Odpowiedź na nie jest także... twierdząca. Poniżej przedstawiam kilka sposobów radzenia sobie z brakiem dyscypliny, stosowanych przez bardzo młodych stażem nauczycieli, którzy brali udział w moich badaniach. Zostali oni poproszeni o opisanie tego, co robią, gdy uczeń rozmawia na lekcji, mimo że kilkakrotnie zwracali mu uwagę. Oto przykładowe odpowiedzi⁴:

Wpisuję uwagę do zeszytu uwag (kobieta, gimnazjum, język angielski, staż: 2 lata).

⁴ Wszystkie wypowiedzi uczestników wspomnianych badań pochodzą z materiałów własnych.

Kontaktuję się z wychowawcą, proszę o kontakt z rodzicami (kobieta, gimnazjum, język niemiecki, staż: 9 miesięcy).

Pytam na ocenę, stawiam uwagę do zeszytu (kobieta, gimnazjum, matematyka, staż: 2 lata).

Upominam go wobec całej klasy, przesadzam do pustej ławki (kobieta, gimnazjum, biologia, chemia, staż: 2 lata).

Podchodzę, sprawdzam, czy jest przygotowany do lekcji (mężczyzna, gimnazjum, sztuka, technika, staż: 2 lata).

Wpisuję uwagę do dziennika (kobieta, szkoła podstawowa, matematyka, staż: 1 miesiąc).

Biorę go do odpowiedzi z ostatniej lekcji lub pytam z tematu danej lekcji (kobieta, szkoła podstawowa, geografia, staż: 1 miesiąc).

Reakcje krótko uczących nauczycieli są podobne w przypadku gadatliwości i niezdyscyplinowanego zachowania całej klasy. Warto podkreślić, że wielu z nich w ogóle nie udzieliło odpowiedzi na pytanie o swoje działanie w takiej sytuacji. Nie jest to raczej spowodowane tym, że nie spotkali się oni z taką sytuacją. Może być jednak tak, że często nie mają oni pomysłu, jak zareagować w takim przypadku. Typowe reakcje w stosunku do całej klasy przypominają te stosowane wobec źle zachowujących się jednostek:

Ustalam zasady, proszę o skupienie. Zaczynam konkretnie pytać wybrane osoby o sprawy lekcyjne (kobieta, szkoła podstawowa, język polski, staż: 3 miesiące).

Sprawdzenie przygotowania uczniów do lekcji (kobieta, szkoła podstawowa, sztuka, staż: 3 lata).

Należy zaznaczyć, że przywołane tutaj reakcje są regułą, a nie wyjątkiem wśród nauczycieli o krótkim stażu. Jak widać – to „klasyczne” rozwiązania nauczycielskie, z którymi badani z pewnością spotkali się, kiedy sami byli „po drugiej stronie barykady”. Królują tutaj takie metody, jak wykorzystanie oceny szkolnej jako „straszaka” na źle zachowującego się ucznia oraz odwołanie się do autorytetu innych osób, np. rodziców. Warto jeszcze raz przypomnieć, że te działania są podejmowane w stosunku do relatywnie mało poważnego i groźnego zachowania ucznia, jakim jest rozmawianie podczas lekcji. Można więc przypuszczać, chociaż z moich badań to bezpośrednio nie wynika, że istotną przyczyną takiego stanu rzeczy jest obserwowanie przez wiele lat reakcji własnych nauczycieli. W kon-

sekwencji nauczyciel o krótkim stażu, który w trakcie przygotowania do zawodu mógł poznać inne metody radzenia sobie z dyscypliną, stosuje takie standardowe, mocno zakorzenione w środowisku naszej szkoły sposoby. Sądzę, że można to tłumaczyć między innymi silnym pobudzeniem emocjonalnym nauczyciela, które towarzyszy negatywnym zachowaniom ucznia. Pojawia się więc bardzo silna motywacja, żeby zrobić coś, co rozwiąże problem. W tej sytuacji często automatycznie sięga się po rozwiązanie, którego stosowanie było wcześniej wielokrotnie obserwowane. Może być więc tak, że młodzi nauczyciele podejmują tego typu działania w sposób bezrefleksyjny i automatyczny. Ten mechanizm może także dotyczyć nauczycieli o dłuższym stażu.

Jednocześnie, kiedy mowa o tradycji w zakresie radzenia sobie z łamaniem dyscypliny, należy zauważyć, że pewne zmiany w podejściu są bardzo wyraźne w dłuższej perspektywie. O tego typu zmianach pisze kryminolog Nils Christie (2004), podkreślając, że kilkadziesiąt lat temu bójka na boisku szkolnym szwedzkiej szkoły zakończyłaby się w gabinecie dyrektora, podczas gdy dziś prawie zawsze o takim incydencie informowane są policja i sąd rodzinny.

W szerszym ujęciu sytuację nauczyciela skonfrontowanego z negatywnym zachowaniem ucznia podczas zajęć można, jak sądzę, porównać do sytuacji o cechach konfliktu – w rozumieniu Davida Liebermana (2004). W ujęciu tego badacza sytuacja konfliktu składa się z czterech etapów:

1. Zdarzenie (katalizator) – coś zostaje powiedziane lub zrobione, sytuacja zmienia się i przebiega nie po naszej myśli. Tego rodzaju zdarzeniem jest w moim mniemaniu prawie zawsze niewłaściwe zachowanie ucznia, który na przykład zakłóca lekcję lub odnosi się do nauczyciela w sposób, którego ten sobie nie życzy.
2. Utrata kontroli – przez dłuższy lub krótszy czas czujemy się wybici z rytmu i nie wiemy, co robić dalej. Myślę, że to zjawisko pojawia się prawie zawsze, chociaż szczególnie silne jest w przypadku wyjątkowo negatywnych zachowań ucznia (np. agresja werbalna), gdy nauczyciel czuje się szczególnie zagrożony. Warto tutaj dodać, że poczucie utraty kontroli może być wzmocnione przez fakt, iż nieprawidłowe zachowanie ucznia ma bardzo często miejsce w sytuacji ekspozycji społecznej – w obecności innych uczniów.
3. Lęk (jako konsekwencja utraty kontroli) – ta silna i nieprzyjemna emocja stanowi element motywacji do podjęcia działań zaradczych. Nauczyciel chce zrobić coś, co umożliwi pozbycie się lęku.

4. **Złość** (jako konsekwencja lęku) – to uczucie ma zrekompensować brak poczucia kontroli. Złość może też służyć nauczycielowi do zamaskowania innych nieprzyjemnych emocji, np. poczucia winy.

Ostatni etap, czyli złość, stanowi bezpośrednią przyczynę silnej i represyjnej reakcji nauczyciela, u której podstaw leży potrzeba odzyskania kontroli. Umiejętność powstrzymania się od negatywnych reakcji jest jedną z podstawowych zasad skutecznego działania w sytuacji konfliktu. Dodatkowym utrudnieniem dla nauczyciela jest to, że musi on działać w ograniczonym czasie. Sytuacja lekcji lub innych zajęć dydaktycznych nie daje zwykle komfortu zatrzymania się i przemyślenia własnych reakcji, szczególnie w kontekście ich pedagogicznych skutków.

Należy tutaj zauważyć, że taki mechanizm może w szczególności odnosić się do rozpoczynających karierę nauczycieli, gdyż, jak wskazują cytowane przez R. Lewisa (2001) badania Fullera i Bowna, są oni z reguły silniej skoncentrowani na własnych odczuciach niż na potrzebach odbiorców. Zdaniem cytowanych badaczy nauczyciele odbierają często środowisko klasy szkolnej jako zagrażające. Za takim uzasadnieniem przemawiają przytoczone niżej dane z badań Jeffa Gregga (1995) nad adaptacją zawodową młodej nauczycielki matematyki.

B a d a n i: rozpoczynająca pracę nauczycielka matematyki (pierwszy rok pracy w szkole).

M e t o d a: studium przypadku uwzględniające wywiady z badaną nauczycielką, innymi nauczycielami (współpracownikami osoby badanej), wywiady z jej uczniami, obserwację i dokumentowanie przebiegu zajęć.

C e l b a d a n i a: Jakie są przekonania młodego nauczyciela na temat dyscypliny? Jaki jest związek stosowanych metod w zakresie dyscypliny z tradycyjnym sposobem myślenia o nauczaniu matematyki? Dlaczego młodzi nauczyciele stosują tradycyjne sposoby utrzymania dyscypliny?

Wybrane wyniki: Starsi stażem pedagogicy traktują radzenie sobie młodego nauczyciela z problemem dyscypliny w klasie jako jeden z podstawowych wyznaczników jakości jego pracy. Możliwość porażki na tym polu jest jedną z podstawowych obaw młodego nauczyciela – nawet przed rozpoczęciem nauczania. Wiąże się ona z wieloma emocjami o negatywnym charakterze. Te obawy, w połączeniu z własnymi doświadczeniami nauczyciela jako ucznia w tradycyjnej, kierowanej autorytarnie klasie, sprzyjają wykształceniu się u nauczyciela specyficznego podejścia do problemu dyscypliny w klasie. Nauczyciel zaczyna uważać, że uznawanie go przez uczniów za autorytet jest czymś oczywistym dzięki formalnej roli, jaką odgrywa. Rolą uczniów jest natomiast słuchanie i wykonywanie poleceń nauczyciela bez zbędnych dyskusji. Nauczyciel w przypadku oznak nieposłuszeństwa uczniów na lekcji często przeżywa negatywne emocje i posługuje się groźbą zastosowania konsekwencji.

wencji. Sam młody nauczyciel często doświadcza dyskomfortu z powodu swojego zachowania. Jednocześnie w specyficzny sposób uzasadnia swoje działania. Nauczycielka, która brała udział w badaniu, powiedziała m.in.: „Nie mogę być miła dla uczniów, bo wykorzystują to i wszyscy zaczynają rozmawiać”⁵. Kłopoty z utrzymaniem dyscypliny są też często tłumaczone wpływem środowiska rodzinnego, z którego pochodzą uczniowie. Jednocześnie ta młoda nauczycielka i inni nauczyciele narzekają, że władze oświatowe, rekomendujące relacje z uczniami opierające się na ich autonomii podczas zajęć, nie znają realiów szkolnych.

Źródło: J. Gregg, 1995, s. 579–593.

Przedstawione wyżej badania jakościowe dotyczyły jednej osoby. Jednak pewna specyfika podejścia młodych nauczycieli do problemu dyscypliny została także dostrzeżona przez naukowców prowadzących badania ilościowe. S. Rimm-Kaufman i in. (2006) zauważają, że początkujący nauczyciele często są bardziej nastawieni na sposób nauczania skoncentrowany na sobie (rozumiejąc nauczanie jako transmisję wiedzy), a nie na uczniu (kiedy nauczanie jest rozumiane jako uaktywnianie odbiorcy). Co za tym idzie, mają oni skłonność do nadmiernego kontrolowania wszystkiego, co się dzieje w klasie. Z kolei nauczyciele o dłuższym stażu, dzięki zdobytemu doświadczeniu, pozwalają na pewien poziom hałasu i twórczego nieporządku. Jednocześnie interesujące jest to, że – jak wykazały niektóre badania – młodzi nauczyciele przejawiają bardziej idealistyczne przekonania na temat szkoły, która może zapewnić dzieciom spontaniczność, autonomię i współpracę (S. Rimm-Kaufman i in., 2006). Niektórzy z tych początkujących nauczycieli z pewnością więc doświadczają uczucia rozdarcia pomiędzy własnymi przekonaniami a praktyką, która wymusza określone działania sprzeczne z nimi.

Jednak tradycyjne, oparte na autorytecie formalnym rozwiązania są także stosowane przez nauczycieli o dłuższym stażu. Można więc przypuszczać, że metody te okazują się efektywne w toku pracy nauczycielskiej, co powoduje, że pedagodzy z nich nie rezygnują. Oczywiście z pewnością jest tak w niektórych przypadkach, jednak coraz częściej nauczyciele, z którymi rozmawiam, wypowiadają się o skuteczności tych mocno zakorzenionych w tradycji szkolnych rozwiązań dyscyplinujących krytycznie. Moi respondenci mówią np.: „Kiedyś tak robiłem i zawsze działało, a teraz już nie”. Coraz częściej takiej refleksji towarzyszy pytanie: „Ale jakie inne

⁵ Tłumaczenie własne.

metody stosować?” i odpowiedź: „Coś trzeba robić”. Nauczyciele pozostają więc często przy tych tradycyjnych rozwiązaniach bez przekonania – na zasadzie rytuału, a nie dlatego, że uważają je za przynoszące szczególne korzyści.

A co się dzieje, kiedy nauczyciel działa w sposób całkowicie niezgodny z tradycyjnym modelem utrzymania dyscypliny? Andrzej Janowski (1998) opisuje taką sytuację na przykładzie *non startera*, czyli nauczyciela, który ledwie rozpoczął pracę, a już zrezygnował z wykonywania zawodu. W takiej sytuacji znajdują się często nauczyciele o liberalnych poglądach, przekonani, że specyficznie rozumiana wolność dzieci jest najwyższą wartością w kontaktach nauczyciel – uczeń. Oto przykład takiego podejścia:

młoda kandydatka na nauczycielkę jest pokonana już na samym początku spotkania, bo nie umie nawet zaznaczyć swojej obecności w klasie. „Gra” o siłę oddziaływania nie może się rozpocząć. Nauczycielka ta nie jest w stanie nawet ukazać swej osoby i zakomunikować swych żądań i wymagań, jakich chciałaby w przeszłości przestrzegać (A. Janowski, 1998, s. 98).

Czy tacy młodzi nauczyciele otrzymują merytoryczne wsparcie ze strony innych nauczycieli lub osób wprowadzających ich do zawodu? Warto zapoznać się z wynikami badań dotyczących wsparcia młodych nauczycieli, które przedstawiam w podrozdziale poświęconym formalnemu przygotowaniu nauczycieli do radzenia sobie z problemami dyscypliny – skłaniają one raczej do pesymistycznego myślenia na ten temat.

Poglądy nauczycieli na temat dyscypliny i kontroli nad zachowaniem uczniów

Chociaż dowody na istnienie związku między przekonaniem nauczycieli a ich postępowaniem w klasie szkolnej są niejednoznaczne (S. Rimm-Kaufman i in., 2006), postanowiłem ten podrozdział poświęcić sposobom myślenia nauczycieli o problemach związanych z dyscypliną szkolną. Referuję wyniki badań mówiących zarówno o uwarunkowaniach postaw nauczycieli, jak i o ich rzeczywistych działaniach.

Nauczyciele mogą być przekonani, że aby prawidłowo prowadzić proces dydaktyczny, należy stosować ścisłą kontrolę i zdecydować się na formalny dystans wobec uczniów. Mogą także myśleć odwrotnie, tzn. uważać, że stosunki nauczyciel – uczeń da się zbudować na kooperacji, bez potrzeby

odwoływania się do procedur kontrolnych. Oczywiście możliwe są poglądy dające się umiejscowić pomiędzy tymi skrajnościami. Dla uproszczenia skoncentrujemy się jednak na skrajnościach. Interesujące badania dotyczące tej problematyki przeprowadził rumuński badacz F. Sava (2002, zob. ramka poniżej). Zapytał on nauczycieli o ich poglądy na temat kontroli zachowania uczniów. Jednocześnie młodzież z klas, w których uczyli, wypełniała kwestionariusze dotyczące relacji z nauczycielami, negatywnych zachowań nauczycieli oraz edukacyjnych, psychologicznych, a nawet somatycznych konsekwencji złych relacji nauczyciel – uczeń.

B a d a n i: nauczyciele szkół średnich ($N = 119$), uczniowie szkół średnich ($N = 946$).

M e t o d a: badania kwestionariuszowe.

C e l b a d a n i a: Jaki jest związek poglądów nauczycielskich na temat kontroli i dyscypliny ze sposobem zachowania nauczycieli i sposobem postrzegania ich przez uczniów?

Wybrane wyniki: Nauczyciele o autorytarnym sposobie myślenia o kontroli nad uczniami (*custodial approach*), tzn. ci którzy uważają, że nauczanie powinno być oparte na silnej dyscyplinie i wyraźnej hierarchii w relacjach nauczyciel – uczeń, są bardziej wypaleni zawodowo, a ich postawy są odbierane przez uczniów jako powodujące konflikty, wrogie i niekompetentne. Takie zachowania nauczycieli⁶ okazały się przyczyną negatywnego stosunku młodzieży do nauczanego przez nich przedmiotu. Stwierdzono także wyraźny związek takich postaw nauczycielskich z doświadczanymi przez uczniów dolegliwościami somatycznymi, np. kłopotami żołądkowymi, silnym poceniem się podczas lekcji czy znacznym zmęczeniem po lekcjach z danym nauczycielem.

Źródło: F. A. Sava, 2002, s. 1007–1021.

Badania nad rozumieniem pojęcia dyscypliny przez polskich nauczycieli przeprowadzili Wojciech Muzyka i in. (1996). Wybrane wyniki przedstawiam w ramce poniżej. Ich analiza wskazuje na pewne podobieństwa do przedstawionych wcześniej danych uzyskanych przez J. Gregga (1995) w badaniu adaptacji zawodowej młodej nauczycielki matematyki. Przede wszystkim zwraca uwagę podobne uzasadnienie negatywnych zachowań młodzieży, w którym podkreśla się wpływ środowiska rodzin-

⁶ Analizując wyniki takich badań, warto pamiętać, że nie są tu uwzględniane zachowania nauczycieli *per se*, lecz ich percepcja przez uczniów, a ta, jak już wspominałem wcześniej, może być uzależniona od sposobu postrzegania świata przez obserwatora. Przykładowo uczeń, który ma wewnętrzne poczucie kontroli, może postrzegać nauczyciela jako bardziej kontrolującego (por. A. Blöte, 1995).

nego, marginalizując jednocześnie rolę nauczyciela i jego oddziaływań. Można też powiedzieć, że wielu polskich nauczycieli wykazuje tendencję do rozumienia dyscypliny jako kontroli nad uczniem, co, jak wykazał F. Sava (2002), prowadzi często do negatywnych konsekwencji w relacjach z uczniem.

Badani: nauczyciele szkół podstawowych, uczniowie, rodzice ($N = 122$).

Metoda: wywiad, wystandaryzowany kwestionariusz z odrębną częścią dla każdej z grup, zastosowano pytania otwarte.

Cel badania: Jak nauczyciele, rodzice i uczniowie rozumieją dyscyplinę i jej uwarunkowania?

Wybrane wyniki: Dyscyplina jest przez większość badanych nauczycieli postrzegana jako metoda kontroli nad uczniami i ich zachowaniem. Nauczyciele rozumieją przez pojęcie „dyscyplina”: przestrzeganie przez ucznia reguł obowiązujących w szkole (70,5%), podporządkowanie się nauczycielowi (49,2%) oraz szanowanie nauczyciela (21,3%). Nauczyciele nie wymieniają określeń związanych z rozwojem społecznym, takich jak: współpraca, kontrola własnych zachowań, szacunek, zaufanie czy sprawiedliwość. Nie wykazują tendencji do wiązania negatywnego zachowania ucznia ze swoimi działaniami. Zachowania uczniów tłumaczą głównie specyfiką jego środowiska rodzinnego oraz cechami osobistymi (np. osobowością). Tylko w niewielkim stopniu, zdaniem nauczycieli, znaczenie mają takie czynniki, jak: osobowość i wiedza pedagogiczna nauczyciela czy sposób nauczania i organizacji lekcji.

Źródło: W. Muzyka i in., 1996, s. 195–202.

Rozumienie dyscypliny jako kontroli zewnętrznej oraz wynikające z niego działania nauczyciela są często podawane w wątpliwość ze względu na niską wartość wychowawczą. Takie krytyczne spojrzenie reprezentują amerykańscy badacze Christine Bergin i David Bergin (1999). Najważniejszym argumentem w ich krytyce jest to, że dyscyplina rozumiana tak jak w przedstawionych wyżej badaniach nie spełnia swojego podstawowego celu, tzn. dzieci i młodzież nie przyswajają sobie norm i nie uczyniają taktować ich jako własnych. Przeciwnie – promuje ona sytuacyjną grzeczność (*situational compliance*), która wymaga ciągłej obecności, a przynajmniej kontroli osoby dysponującej autorytetem. Osoby wychowywane zgodnie z założeniami tak pojmowanej dyscypliny mają, zdaniem przywoływanych badaczy, małe szanse na to, by stać się niezależnymi, prawidłowo uspołecznionymi dorosłymi. Ch. Bergin i D. Bergin (1999) proponują zamiast tradycyjnego podejścia nową strategię, którą nazwali nieprzerwanym przekonywaniem. Najkrócej można ją scharakteryzować

jako powtarzanie polecenia kierowanego do dziecka tak długo, aż dziecko to polecenie wykona, bez gróźb, negatywnych emocji i zmiany tonu głosu. Autorzy metody w szczególności zniechęcają do używania zwrotu: „Jeśli tego nie zrobisz, to...”. Nauczyciel może także, wydając polecenie, podać, uzasadnienie, dlaczego należy je wykonać. Jeśli dziecko w końcu robi to, o co jest proszone, nauczyciel powinien je pochwalić, wskazując na jego dobre intencje bądź cechy. Pewne analogie do omawianej metody znajdziemy w strategii psychologicznej pomagającej rozwiązywać konflikty, zwanej „zdartą płytą” (W. Haman, J. Gut, 2001). W metodzie tej w sposób asertywny powtarzamy nasze żądanie (jeśli jest ono słuszne!), aż do momentu, kiedy nasz partner je spełni. Myślę, że można uznać nieprzerwane przekonywanie za specyficzną odmianę „strategii zdartej płyty” w obszarze wychowania. Typowy przykład zastosowania metody nieprzerwanego przekonywania w stosunku do pięciolatka, który zostawił na stole nieporządek, wygląda następująco (Ch. Bergin i D. Bergin, 1999, s. 200):

Nauczyciel: Jurku, musisz posprzątać ten bałagan.

Jurek: Nie.

Nauczyciel: Jurku, stół musi być posprzątany, ponieważ inne dzieci, które chcą go użyć, potrzebują, żeby był czysty.

Jurek: Nie chcę.

Nauczyciel: Przestań [nauczyciel prowadzi dziecko w kierunku stołu]. Musisz posprzątać ten bałagan.

Jurek: Nie posprzątam.

Nauczyciel: Jurku, musisz posprzątać. Wyrzucić te śmieci.

[Jurek ignoruje nauczyciela]

Nauczyciel: Jurku. Musisz posprzątać ten bałagan. To nie jest w porządku zostawiać go innym do posprzątania. To twój obowiązek.

Jurek: Nie chcę.

Nauczyciel: Wiem. Sprzątanie nie jest także moim ulubionym zajęciem. Ale to trzeba zrobić. Chodź i sprzątnij to.

Jurek: W porządku.

Nauczyciel: Świetnie. Jesteś dobrym pomocnikiem, Jurku⁷.

⁷ Tłumaczenie własne.

Autorzy tej strategii dodają, że można też przypomnieć uczniowi wcześniejszą sytuację, kiedy posłuchał nauczyciela. Przykładowo, można powiedzieć: „Pamiętasz, kiedy wczoraj poprosiłem cię o posprzątanie ze stołu, zrobiłeś to”. Nie należy jednak w tej sytuacji wypominać podopiecznemu, ile czasu zabrało wychowawcy przekonywanie go do spełnienia danego polecenia. Autorzy wskazują na brak wiarygodnych badań nad skutecznością tej strategii. Jednak ich własna praktyka pedagogiczna i doświadczenie w pracy nauczycielskiej dowodzą ich znacznej skuteczności. Podkreślają oni także fakt, że nauczyciele, którzy pierwszy raz spotykają się z omawianą metodą, podchodzą do niej dość sceptycznie. Obawiają się, że takie podejście jest zbyt „miękkie” i że nie da się wpłynąć na uczniów, nie reagując emocjonalnie i nie grożąc konsekwencjami. Jednak test praktyczny często rozwiewa ich wątpliwości. Przypuszczam, że skuteczność omawianej metody będzie większa w pracy z młodszymi dziećmi (do etapu szkoły podstawowej). Młodzi ludzie, szukający w okresie dojrzewania autonomii, chętnie podejmują wyzwanie do próby sił, poza tym często już są przyzwyczajeni do tego, co sami nazywają „olewaniem”.

Warto jest także szerzej przeanalizować, jakie mechanizmy psychologiczne mogą stanowić o skuteczności tej strategii. Rozważania tego typu, prowadzone m.in. także przez jej twórców, nie tylko mogą pomóc w zrozumieniu samej strategii, lecz także umożliwiają uzyskanie pełniejszego obrazu problemów związanych z dyscypliną uczniów.

Zewnętrzne uzasadnienie zmiany zachowania działa niezbyt często. Dorosły, który pragnie, aby dziecko coś zrobiło, nie powinien wznęcać w nim negatywnych emocji ani grozić negatywnymi konsekwencjami. Dzięki temu dziecko będzie miało większą szansę na zinternalizowanie podstaw danego zachowania. Mówiąc krótko, sytuacja zewnętrzna nie zmusza go do zmiany zachowania – to samo dziecko musi podjąć decyzję o zmianie. Warto jeszcze raz podkreślić, że tę strategię charakteryzuje brak negatywnego ładunku emocjonalnego, który często towarzyszy tradycyjnym metodom wpływu na zachowanie uczniów.

Oczywiście nie należy tej strategii (podobnie zresztą jak żadnej innej) traktować jako magicznego rozwiązania, które od razu przyniesie efekty. Twórcy tej metody zaobserwowali jednak, że każde jej kolejne zastosowanie okazuje się często bardziej skuteczne i szybciej przynosi efekt.

Podejście do dyscypliny odzégnujące się od stosowania kar i ciągłej kontroli znalazło także swoich orędowników wśród licznych badaczy problematyki dyscypliny na poziomie instytucjonalnym. Dobrym przy-

kładem mogą być cytowani przez Kathleen Cotton (1990) Lasley i Wayson (1984, s. 421). Zauważyli oni, że personel szkół, w których panuje ścisła dyscyplina,

zamiast polegać na sile i wprowadzać karzące modele kontroli, preferował rozszerzanie możliwości podejmowania decyzji i tworzył w szkole taki klimat, w jakim każdy chce osiągnąć samodyscyplinę⁸.

Warto zwrócić uwagę, że w przywołanych badaniach (Sava, 2002) wykazano związek sposobów myślenia nauczycieli z ich zachowaniem (postrzeganym przez uczniów). Należy jednak podkreślić, że kwestia sposobu myślenia nauczycieli, szczególnie w zakresie własnych reakcji względem uczniów, jest tematem drażliwym. Istnieje ryzyko, że w badaniach kwestionariuszowych, których respondentami są wyłącznie nauczyciele, a procedura badawcza jest nie najlepsza, możemy uzyskać nierzetelne wyniki, ponieważ nasi badani będą udzielać prawidłowych, „jedynie słusznych” odpowiedzi. Te odpowiedzi mogą być zgodne z aktualnie obowiązującą ideologią, np. nauczyciele mogą wskazywać, że ucznia należy szanować, dbać o jego podmiotowość. Oczywiście te wartości są pozytywne. Ale czai się tu niebezpieczeństwo. Jak zauważa S. Mieszalski w swojej książce *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, za takimi hasłami niewiele się kryje albo też okazują się one zbyt idealistyczne w konfrontacji z rzeczywistością szkolną. Taki stan rzeczy potwierdzają – jak się wydaje – badania Władysława Puśleckiego (2002) nad pełnomocnością uczniów (rozumianą w uproszczeniu jako poczucie sprawczości i odpowiedzialności). Okazuje się, że takie warunki pełnomocności ucznia, jak prawo do godności osobistej, klimat wolności i odpowiedzialności na lekcjach, czy nauka szkolna bez lęku, zostały zapewnione tylko 47–60% uczniów.

Na dualizm w zakresie deklarowanych wartości czy poglądów wskazuje Joanna Danilewska (2001; 2002). Prawie 90% badanych przez nią nauczycielek szkół podstawowych ($N = 375$) deklarowało przywiązanie do zasad pedagogiki humanistycznej Carla Rogersa, a co za tym idzie, do niedyrektywnego i partnerskiego traktowania uczniów. Równocześnie, opisując swoje praktyczne doświadczenia pedagogiczne, badane wskazywały na częste stosowanie kar zarówno w klasie szkolnej, jak i poza nią. Należy więc pamiętać, że badając zjawisko edukacyjne, jakim jest dyscyplina w klasie, i uwzględniając stanowisko tylko jednej ze stron, czyli nauczy-

⁸ Tłumaczenie własne.

cieli, możemy uzyskać obraz lekko skrzywiony w kierunku jakiejś przyjętej w danym momencie idealnej wizji rzeczywistości.

Jeszcze innego spojrzenia na poglądy nauczycielskie, również opartego na wynikach badań, dostarcza Sylwia Seul (1996). Zwraca ona uwagę na to, że sposób radzenia sobie z problemem dyscypliny i kierowania klasą nie jest związany z jakąś stałą postawą nauczyciela. Ten sam nauczyciel jedną klasę może prowadzić w sposób bardzo dyrektywny, znajdując dla takiego stylu pracy szereg uzasadnień (stwierdzi na przykład, że jest to jedyny sposób na spowodowanie, by uczniowie pracowali), podczas gdy ucząc inną klasę, stosuje diametralnie odmienne metody. Zachowanie nauczyciela związane ze sposobem kierowania klasą jest więc, zdaniem autorki (S. Seul, 1996), wyrazem uogólnionego obrazu uczniów danej klasy. Autorka zwraca tu uwagę na mechanizm uogólnienia postrzegania, tzn. w klasie uważanej za dobrą nauczyciel przestaje zauważać uczniów słabych, wulgarnych czy leniwych. I odwrotnie: w klasach słabych „giną” gdzieś jednostki spokojne i pracowite. Takie podejście jest bardzo inspirujące dla myślenia o stosunku nauczycieli do zagadnienia dyscypliny w klasie. Przestajemy się bowiem koncentrować na jednokierunkowym myśleniu o relacji nauczyciel – uczeń. Nie jest bowiem tak, jak wynika to nie wprost z wielu publikacji dotyczących omawianej problematyki, że nauczyciel, z powodu różnych, mniej lub bardziej uświadomionych przyczyn ustala pewien zestaw strategii i metod w zakresie utrzymania dyscypliny i zaczyna je wdrażać. Mamy tu raczej do czynienia z interakcją, w której postawy i zachowania uczniów także mają wpływ na podejście nauczyciela do kwestii dyscypliny. Pozornie jest to oczywiste. Jednak na co dzień o problemie postaw nauczycielskich myśli się inaczej, czyniąc za nie odpowiedzialnym jedynie nauczyciela. Podobne stanowisko, tyle że w odniesieniu do postaw rodzicielskich, wyraziła Judith Harris (2000). Autorka ta zwróciła uwagę na pokaźną liczbę publikacji z zakresu psychologii i pedagogiki, poświęconych poszukiwaniu skutków psychologicznych wychowania przez rodziców prezentujących określone postawy rodzicielskie. Tutaj także w tle pojawiło się założenie, że postawa rodzicielska (szczególnie w jej aspekcie behawioralnym – czyli zachowania) zaczyna być wdrażana „po prostu”. Nie wzięto natomiast pod uwagę tego, że na przykład postawa autorytarna może być efektem oddziaływania dziecka, które ze względu na cechy temperamentalne często podejmuje zachowania ryzykowne i stara się wymknąć spod opieki rodzica. W związku z tym ten sam rodzic, mający dwójkę dzieci, może w stosunku do każdego z nich przyjmować inne postawy. Warto podkreślić, że sposób radze-

nia sobie z problemami dyscypliny i kierowania klasą nie jest związany z jakąś stałą postawą nauczyciela. Aby przybliżyć, jak taka sytuacja może wyglądać w praktyce, przedstawiam w ramce przykład dwóch klas gimnazjalnych, w których uczyłem angielskiego, i różnych metod utrzymania dyscypliny, które w nich stosowałem.

Zachowanie uczniów: Na początku roku szkolnego rozpocząłem nauczanie w dwóch klasach drugich gimnazjum, w których wcześniej nie uczyłem. Uczniowie klasy A od początku wykazywali duże zainteresowanie przedmiotem. Wielu uczniów prosiło o dodatkowe zadania. Na sprawdzianach panował porządek. Tylko nieliczni uczniowie próbowali oszukiwać, ale po zdecydowanych reakcjach z mojej strony szybko rezygnowali. W klasie nie było uczniów z orzeczeniami z poradni dotyczącymi dostosowania wymagań. Stosunki między dziećmi były poprawne – nie zdarzały się większe konflikty. Lekcje bez specjalnego wysiłku z mojej strony odbywały się w bardzo przyjemnej atmosferze. Bardzo łatwo przyszło mi nawiązanie indywidualnych kontaktów z wieloma uczniami. Klasa B pod wieloma względami stanowiła przeciwieństwo klasy A. Przede wszystkim była bardzo liczna (38 osób). Tylko 5 z nich, głównie dziewcząt – jak się wydawało – poważnie interesowało się przedmiotem nauczania. Uczniowie tej klasy w wielu sytuacjach zachowywali się tak, jakby szkoła była największym nieszczęściem, jakie im się przytrafiło. Aż czternastu uczniów miało orzeczenia poradni psychologiczno-pedagogicznej o dostosowaniu wymagań. Pierwszy sprawdzian był dla mnie zaskoczeniem – większość osób próbowała oszukiwać. Uczniowie byli rozgadani i nie uważali nawet podczas najlepiej przygotowanych i angażujących ich aktywności lekcji. Bardzo często usiłowali także zajmować się na zajęciach innymi sprawami. Relacje indywidualne rozwijały się bardzo powoli, nawet z uczniami zainteresowanymi przedmiotem.

Reakcje nauczyciela: Pomimo identycznego nastawienia na początku właściwie od pierwszych lekcji zacząłem stosować całkiem inne strategie i metody utrzymania dyscypliny w obydwu klasach. W klasie A znacznie rzadziej w ogóle stosowałem jakieś specyficzne metody. Wystarczyło przedstawienie, co będziemy robić, ewentualnie poparte uzasadnieniem. Jeśli już nawet wyciągałem jakieś konsekwencje wobec winowajców, to zawsze tłumaczyłem, czemu tak jest i, co było widoczne, tłumaczenie to docierało do tych, do których było kierowane. Jeśli uczniowie łamali, którąś z obowiązujących reguł, bardzo często inni sami interweniowali zwracając im uwagę. Bardzo wyraźnie wyczuwalne było, że reguły nie są moje (nauczyciela), tylko wspólne. Sytuacja w klasie B była zupełnie inna. Tutaj utrzymanie porządku zawsze wiązało się z interwencją nauczycielską. Ciągłe miałem wrażenie, że egzekwowanie przestrzegania przez uczniów ustalonych wcześniej reguł jest rodzajem walki między mną jako nauczycielem i uczniami. W tej klasie w sposób naturalny zredukowałem także uzasadnianie wyciąganych konsekwencji, bo nikogo one – jak się wydawało – nie interesowały. Często musiałem interweniować, co pochłaniało jakąś (z pewnością zbyt dużą) część czasu przeznaczonego na nauczanie. W tej klasie, co robię bardzo rzadko, zacząłem posługiwać się groźbą (np. dodatkowym sprawdzianem lub zadaniem domowym). Lekcje były zawsze męczące, a relacje, jakie zbudowałem z tą klasą po dwóch latach nauczania, w klasie A udało mi się stworzyć po dwóch miesiącach pracy.

Źródło: badania własne.

Opisany przykład z mojej własnej praktyki pedagogicznej unaocznia, że naprawdę trudno jest mówić o czymś w rodzaju utrwalonej i bardzo jednoznacznej postawy nauczyciela w stosunku do dyscypliny. Jakim bowiem nauczycielem ja byłem w owym czasie? Jeśli ktoś zapytałby uczniów z klasy A, to zapewne usłyszałby, że niedyrektywnym i partnerskim. Uczniowie z klasy B przedstawiliby mnie prawdopodobnie jako osobę często stosującą kontrolę i konsekwencje, w tym kary, bez podawania przyczyn. Oba te opisy dotyczyłyby tego samego człowieka. Co więcej, wiele osób doszukiwałoby się przyczyn określonych postaw uczniowskich w moim podejściu jako nauczyciela, a przecież, jak wcześniej opisałem, było odwrotnie. To raczej postawy uczniowskie powodowały określone zmiany w moim sposobie myślenia i zachowania. Oczywiście taki sposób myślenia w skrajnej postaci jest nie do przyjęcia z pedagogicznego punktu widzenia. Oznaczałoby to bowiem, że nauczyciel nie wychodzi w swojej relacji z uczniem poza model reaktywny, działając – mówiąc w uproszczeniu – zgodnie z zasadą „Jak Kuba Bogu, tak Bóg Kubie”. Oczywiście powinniśmy unikać takich sytuacji. Jeżeli uwzględnimy jednak to, że uczniowie wpływają na postawy nauczycielskie, to częściej będziemy rezygnować ze sztywnych, ogólnikowych zaleceń, mówiących, jak powinno się podchodzić do uczniów i jakie metody stosować, by utrzymać dyscyplinę. Po pierwsze należy tak postępować dlatego, że nie ma idealnego podejścia dyscyplinarnego, które dałoby się zastosować w każdym środowisku. Wystarczy przypomnieć sobie opisane wyżej klasy A i B. Po drugie, jeśli nauczyciel ma nawiązać bliższe, niedyrektywne relacje z uczniami w środowisku podobnym do klasy B, to musi dysponować wiedzą, jak to uczynić w tak trudnych warunkach. Oczywiście nic nie zwalnia go z odpowiedzialności za stosowane strategie i metody utrzymania dyscypliny. Z pewnością jednak takie podejście czyni pedagogiczne myślenie o dyscyplinie w szkole i roli nauczyciela w tym zakresie bliższym życia.

A co może wpływać na poglądy nauczycieli dotyczące dyscypliny? Badania S. Rimm-Kaufman i in. (2006) sugerują, że wpływ na te przekonania mogą mieć programy szkoleniowe poświęcone stosowaniu określonych strategii wychowawczych. Badani przez nich nauczyciele przeszli szereg szkoleń w zakresie Responsive Classroom Approach. Jest to bardzo praktyczny program warsztatowy, którego założenia są następujące:

- to, jak dzieci się uczą, jest tak samo ważne jak to, czego się uczą;
- dla nauczycieli znajomość prawideł rozwoju dzieci i środowiska kulturowego jest tak samo ważna jak treści nauczania;
- dzieci muszą opanować cały zestaw umiejętności społecznych (w tym umiejętność współpracy, wyrażania opinii, bycia odpowiedzialnym, zdolność do empatii i do samokontroli), żeby osiągnąć sukces zarówno w nauce, jak i sukces społeczny (S. Rimm-Kaufman i in., 2006, s. 146)⁹.

Jak się okazało, nauczyciele, którzy przeszli szkolenie i wprowadzali omawianą tu strategię w swoich szkołach, różnili się przekonaniami od nauczycieli z grupy kontrolnej. Częściej uważali oni, że głównym mechanizmem wpływającym na utrzymanie dyscypliny powinna być samokontrola uczniów oraz że nauczyciel powinien stosować techniki, które stawiają na doświadczenie społeczne dzieci i dają im możliwość wyboru. Poglądy te były częściej reprezentowane przez nauczycieli, którzy dłużej stosowali metodę Responsive Classroom Approach. Podsumowując tę część rozważań, należy powiedzieć, że nie tylko przekonania wpływają na praktykę szkolną, ale i praktyka kształtuje przekonania.

Strategie rozwiązywania konfliktów jako wyznacznik zachowania nauczyciela

W tytule tego podrozdziału pojawia się słowo „strategie”. Jak rozumieć to pojęcie? Na potrzeby tej książki definiuję je jako ogólne schematy zachowań w sytuacji konfliktu pomiędzy nauczycielem i uczniem, do którego dochodzi, gdy uczeń łamie reguły właściwego zachowania. Nie chodzi tu więc o konkretne techniki (np. komunikacyjne), lecz o wzory reagowania w sensie ogólniejszym. Zanim omówię rolę strategii rozwiązywania konfliktów w radzeniu sobie z brakiem dyscypliny uczniów, proponuję Czytelnikowi (jeśli jest on czynnym zawodowo nauczycielem) rozwiązanie krótkiego testu¹⁰. Osoba, która chce rozwiązać test, powinna uważnie przeczytać wszystkie

⁹ Tłumaczenie własne.

¹⁰ Test jest modyfikacją (za zgodą T. Witkowskiego) testu do określania strategii rozwiązywania konfliktów zamieszczonej w książce S. Chełpy i T. Witkowskiego (1999). Test ten wielokrotnie stosowałem podczas szkoleń dla nauczycieli. Okazał się bardzo przydatny do analizy własnych kompetencji. Należy jednak pamiętać, że jest to narzędzie warsztatowe, które nie posiada właściwości psychometrycznych i nie może służyć do diagnozy indywidualnej ani badań naukowych.

stwierdzenia oraz s z c z e r z e się do nich ustosunkować, wybierając jedną z odpowiedzi: „zdecydowanie się nie zgadzam” – 1 pkt, „raczej się nie zgadzam” – 2 pkt, „raczej się zgadzam” – 3 pkt, „zdecydowanie się zgadzam” – 4 pkt. Potem należy zsumować punkty z pozycji przy poszczególnych strategiach i sprawdzić, za którą otrzymaliśmy najwięcej punktów – jest to prawdopodobnie strategia, którą stosujemy najczęściej. Oczywiście warto zainteresować się także tymi strategiami, które nie znalazły się na pierwszym miejscu, ale za które uzyskaliśmy dużo punktów.

Test do określania strategii rozwiązywania konfliktów

Twierdzenie	Punkty
1. Próbuje załagodzić konflikt z uczniem, kieruję się zasadą, że cel uświęca środki.	
2. Robię, co mogę, by unikać konfliktów z uczniami.	
3. Po konflikcie z uczniem nigdy nie mam pełnej satysfakcji – mam wrażenie, że coś zyskałem, ale i coś równie cennego straciłem.	
4. Działam w konflikcie zgodnie z zasadą, że „mądrzejszy zawsze ustępuje, nawet gdy racje są po jego stronie”.	
5. Konfliktowe sytuacje cieszą mnie, gdyż poznaję siebie i ucznia.	
6. W konflikcie z uczniem, gdy ja wygrywam, to on przegrywa lub odwrotnie.	
7. Staram się unikać otwartej rozmowy z uczniami o problemach, aby uniknąć niepotrzebnych napięć.	
8. Uważam, że właściwe rozwiązanie konfliktu zaspokaja zarówno moje roszczenia, jak i roszczenia ucznia.	
9. Staram się rozstrzygać nieporozumienia, bagatelizując ich znaczenie.	
10. W sytuacji konfliktu z uczniem proponuję rozwiązania uwzględniające zarówno jego, jak i moje interesy.	
11. Nie ufam w konflikcie uczniowi, gdyż grozi to negatywnymi konsekwencjami.	
12. Staram się przeczekać konflikt z uczniem, aż czas go sam rozwiąże.	
13. Aby osiągnąć porozumienie, muszę zadowolić się tylko połowiczną realizacją własnych oczekiwań.	
14. Rezygnuję z własnych oczekiwań, gdy uczeń chociaż w minimalnym stopniu wykazał dobrą wolę.	
15. Gdy uczeń proponuje dobre rozwiązanie sporu, potrafię zrezygnować z własnego pomysłu.	

16. Nawet gdy pomysły ucznia wydają się dobre, zwykle podejrzewam, że za nimi kryje się podstęp.	
17. Żeby uniknąć zbędnych zadrażeń, nie podkreślam dobitnie własnych potrzeb i oczekiwań względem ucznia.	
18. Rezultaty rokowań z uczniem zwykle mnie rozczarowują.	
19. Jeśli zgodzę się na rozwiązanie atrakcyjne jedynie dla ucznia, będzie nam się później dobrze współpracowało.	
20. Żeby osiągnąć porozumienie, wykorzystuję pomysły ucznia.	
21. Walcząc o korzystne rozwiązanie konfliktu, nie mam zbyt wielu oporów – racja jest po stronie silniejszego.	
22. Otwarte dyskutowanie o kwestiach spornych zwykle stwarza nowe problemy.	
23. Rozwiązanie konfliktu z uczniem nie jest trwałe – zwykle rozwiązuję go tylko doraźnie.	
24. Żeby zachować dobre układy z uczniem, rezygnuję z dochodzenia swoich racji.	
25. W sytuacji konfliktu szczegółowo rozmawiam o głównych kwestiach spornych i staram się je wyjaśnić.	
26. W sporze z uczniem nie ma uczciwych i pełnych dobrej woli – ktoś jest po prostu słabszy.	
27. Preferuję działania zapobiegające konfliktowi.	
28. W konflikcie zwykle obie strony z czegoś rezygnują, tj. zarówno ja, jak i uczeń.	
29. Dla dobra sprawy w konflikcie całkowicie poskrabiam swój egoizm, rezygnując ze swoich potrzeb.	
30. Rozwiązanie konfliktu z uczniem zwykle kończy się zaspokojeniem nie tylko moich, ale i jego potrzeb.	

Źródło: opracowanie własne na podstawie: S. Chełpa, T. Witkowski, 1999.

Rywalizacja

Suma punktów z pozycji 1; 6; 11; 16; 21; 26 =

Nauczyciel, u którego przeważa to podejście do konfliktu, ma tendencje do koncentrowania się na sobie i swoich potrzebach. Bardzo zależy mu na zachowaniu autorytetu i poczuciu, że w pełni kontroluje sytuację. Nawet słabo nasilone zachowania negatywne uczniów traktuje bardzo poważnie i odbiera je jako atak na swój autorytet. Bardzo często sięga po metody, które wolno mu stosować ze względu na uprzywilejowaną pozycję

w relacji nauczyciel – uczeń. Najczęściej są to kary (rzadziej nagrody). Typowym przykładem może tutaj być stosowanie oceny szkolnej jako metody szantażu. Rywalizujący nauczyciel ma tendencje do unikania bliższych relacji z uczniami. Nie zastanawia się też dokładnie, jak jego działania wychowawcze dotyczące dyscypliny wpływają na uczniów. Można zatem powiedzieć, że w przypadku skrajnej rywalizacji mamy do czynienia z dyscypliną jednokierunkową, narzucaną przez nauczyciela. Druga strona – uczeń – ma tylko słuchać i reagować. Nauczyciel buduje z uczniem relację, którą S. Mieszalski (1997) nazwał modelem walki. Warto tutaj szerzej zacytować jej opis:

Nauczyciel przekonany o słuszności [...] swoich planów usilnie dąży do ich pełnego zrealizowania za wszelką cenę. Jeżeli uczniowie utrudniają te zamierzenia, to trzeba z nimi bezwzględnie walczyć. Wchodząc do klasy na lekcję, nauczyciel jest skłonny zakładać, że walka z uczniami jest nieunikniona [...]. W takim przypadku też przydaje się argumentacja o ich złym wychowaniu i naturalnej krnąbrności (Mieszalski, 1997, s. 118).

Może temu towarzyszyć generalizujące przekonanie o tym, że większość uczniów unika pracy i przejawia buntownicze podejście do organizacji szkoły. Podejście tego typu ma negatywne konsekwencje nie tylko dla relacji nauczyciel – uczeń, ale i dla samego nauczyciela. Codzienne zachowywanie „pancerza” twardej, poważnej i wymagającej postawy wymaga z reguły od nauczyciela sporo energii. Podobnie zresztą jak potrzeba traktowania każdego konfliktu z uczniem jako wyzwania, któremu towarzyszy silne pobudzenie emocjonalne. W takiej sytuacji istnieje ryzyko uruchomienia mechanizmu błędnego koła. Zmęczony psychicznie ciągłą walką o swoją pozycję nauczyciel może coraz bardziej chaotycznie i emocjonalnie walczyć z uczniami. To z kolei może wpływać na liczbę i natężenie konfliktów i – zwrotnie – na stan zdrowia psychicznego nauczyciela.

Unikanie

Suma punktów z pozycji 2; 7; 12; 17; 22; 27 =

Ta strategia opiera się na podwójnym zaprzeczeniu. Nauczyciel nie dba ani o siebie i własne potrzeby w relacji z uczniami, ani o potrzeby i odczucia uczniów. Mamy więc do czynienia z reakcją ucieczkową: w przypadku sytuacji konfliktowej związanej z negatywnym zachowaniem ucznia nauczyciel przyjmuje postawę bierną – zachowuje się tak, jakby nie za-

uważał konfliktów, a przynajmniej na nie nie reaguje. Takiemu podejściu towarzyszy często wiara, że brak reakcji spowoduje zaniechanie przez ucznia lub grupę uczniów nieodpowiednich zachowań. Oczywiście takie nadzieje okazują się najczęściej płonne. Efekty bywają zazwyczaj odwrotne od oczekiwanych. Dochodzi do eskalacji złych zachowań, a uczniowie, którzy dotąd zachowywali się poprawnie, widząc brak reakcji ze strony nauczyciela, zaczynają naśladować swoich kolegów i koleżanki.

Nauczyciel często ponosi duże koszty emocjonalne takiej postawy. Przecież to, że zachowuje się tak, jakby nieodpowiedniego zachowania ucznia nie było, nie oznacza, że go rzeczywiście nie ma. Taka sytuacja wywołuje w nauczycielu negatywne emocje, które jednak nie znajdują ujścia. Dlaczego nauczyciele stosują taką strategię? Przyczyna może tkwić w jakimś traumatycznym doświadczeniu związanym z rozwiązywaniem konfliktów z uczniami. Tendencję do unikania może przykładowo wykazywać nauczyciel, który w przeszłości przy próbie interwencji spotkał się z otwartą agresją ze strony ucznia. Rezultatem takiego zdarzenia może być postawa: „Lepiej nic nie robić, bo konsekwencje mogą być poważne”. Ktoś inny może wycofywać się z działania na skutek braku wiary w swoje umiejętności radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów (tę problematykę, opierając się na badaniach, omówię w dalszej części książki).

O nauczycielach stosujących stale tę strategię uczniowie często mówią, że są bezradni. Jednocześnie na temat wybryków uczniowskich, które miały miejsce na ich lekcjach, krążą legendy.

Łagodzenie

Suma punktów z pozycji 4; 9; 14; 19; 24; 29 =

Strategia łagodzenia polega na tym, że w sytuacji konfliktowej prawa i dobro ucznia są stawiane wyżej niż interes nauczyciela. Nie oznacza to jednak, że w ogólnym rozumieniu dobro nauczyciela i dobro ucznia wzajemnie się wykluczają. Przeciwnie, w prawdziwej pedagogice stanowią one jedność. Trzeba zaznaczyć, że mówimy tu o dobru każdej ze stron w kontekście sytuacji konfliktowej. Nauczyciel wykazujący tendencję do łagodzenia konfliktów dba o dobre samopoczucie ucznia, szanuje jego prawa, nawet jeżeli uczeń w ewidentny sposób łamie prawa nauczyciela. To klasyczna sytuacja, kiedy nauczyciel daje z siebie wiele, nic lub niewiele

wymagając w zamian. Taka nadmierna hojność często przynosi szkody, a przejawiający ją nauczyciel traci autorytet. Uczniowie mogą go traktować jako nieszkodliwego dziwaka, kogoś „w porządku”, kogo jednak nie trzeba szanować. Takie traktowanie może wzbudzić w nauczycielu poczucie krzywdy: „Ja tak wiele dla nich poświęcam, tyle im daję, a niczego nie potrafię od nich wyegzekwować. Nikt mnie nie szanuje, nikt mnie nie słucha”. Rozczarowanie i negatywne emocje mogą przyczynić się do tego, że nauczyciel popadnie w drugą skrajność i na przykład zacznie stosować strategię polegającą na rywalizacji. Bo skoro nie można być ciepłym, partnerskim i dużo dawać, to trzeba robić coś całkiem przeciwnego, czyli dość bezdusznie i bezrefleksyjnie wymagać. Oczywiście są jeszcze inne wyjścia, ale wybór strategii nie opiera się na racjonalnych przesłankach, lecz na emocjach. Być może jest tak, że silnie rywalizujący, a nawet przekraczający dopuszczalne granice reakcji nauczyciele zaczynali od łagodzenia, które jednak nie przyniosło oczekiwanych skutków. Tę hipotezę potwierdzają – jak się wydaje – moje liczne dyskusje z nauczycielami, ale oczywiście, aby móc wyciągnąć bardziej ogólne wnioski, należy konieczne przeprowadzić dokładne badania.

Kompromis

Suma punktów z pozycji 3; 8; 13; 18; 23; 28 =

Podejście kompromisowe oznacza, że nauczyciel jest zawsze gotowy na rezygnację z części własnych oczekiwań, jeśli jednocześnie podobną postawę przyjmą uczniowie. Typowym przykładem stosowania tej strategii jest umówienie się z uczniem, że nie musi on notować na lekcji, jeżeli zrezygnuje z rozmawiania i przeszkadzania. Jest to na pierwszy rzut oka bardzo obiecująca i często propagowana strategia rozwiązywania konfliktów. Potocznie odpowiednie rozwiązanie konfliktu jest rozumiane jako „pójście na kompromis”. Przyjrzyjmy się jednak bliżej realiom szkoły. Jak słusznie zauważa S. Mieszalski (1997, s. 17),

przymus i dyscyplina jako konstytutywne warunki tradycyjnej szkolnej edukacji nie wynikają [...] z suwerennego wyboru nauczycieli, lecz są zarówno im, jak i uczniom narzucone przez instytucję zwaną szkołą.

Odnosnie do strategii kompromisowej oznacza to, że bardzo często nauczyciela obowiązuje sztywny program, którego realizacji nie da się ne-

gocjować. Jest jeszcze inny powód tego, że strategia kompromisowa nie zawsze okazuje się najlepsza. Otóż ma ona jedną znaczącą wadę – przynosi na ogół nietrwałe skutki. Dzieje się tak dlatego, że zachęca ona strony konfliktu do eskalacji żądań – aż do przekroczenia możliwych do zaakceptowania granic. Dlatego można oczekiwać, że uczniowie, którzy będą w każdej sytuacji konfliktowej negocjować warunki z nauczycielem, zaczną to robić coraz częściej i coraz trudniej będzie ustalić z nimi granice ustępstw. Zresztą w wypadku kompromisu bywa także tak, że obydwie strony różnią się co do poglądu, w którym miejscu granice te się znajdują. Stosując przez dłuższy czas strategię kompromisu, nauczyciel może więc utracić kontrolę nad klasą i zachowaniem uczniów. Pomijam w tym miejscu kwestię, czy kontrola nad klasą jest najważniejsza. Jednak kilkakrotnie w niniejszej książce podejmuję próbę udzielenia odpowiedzi na to pytanie.

Kooperacja

Suma punktów z pozycji 5; 10; 15; 20; 25; 30 =

Strategia kooperacyjna uwzględnia dobro jednej i drugiej strony. W tej sytuacji „każdy wygrywa”. Nikt nie jest pokonany, czyli obydwie strony odnoszą pewnego rodzaju zwycięstwo. Przykładem takiej sytuacji może być rozwiązanie konfliktu dwóch siostr, które kłócą się o pomarańczę. Osoba obserwująca ich spór pyta każdą z dziewczynek, do czego potrzebuje pomarańczy. Pierwsza odpowiada, że będzie robić ciasto i potrzebuje skórki, a druga, że przygotowuje sok i dla niej niezbędny jest miąższ. Obserwator doradza, by jedna wzięła całą skórkę, a druga cały środek. Gdyby zdecydował się na klasyczne kompromisowe rozwiązanie i przeciął pomarańczę na pół, rezultat byłby mniej korzystny dla każdej ze stron. Każdy dostałby też tę część pomarańczy, która jest mu niepotrzebna. Co możemy osiągnąć przez kooperację? Najpierw dokładnie analizujemy potrzeby obydwu stron. Potem szukamy rozwiązania, które najlepiej je zadowoli. Co ciekawe, zdarza się, że nikt nie musi z niczego rezygnować – czasami nawet (jak w przypadku siostr kłócących się o pomarańczę) korzyści są większe niż przy tradycyjnym kompromisowym podziale. Ktoś mógłby powiedzieć, że kooperacja jest idealna dla szkoły. W przypadku konfliktu nauczyciel – uczeń robimy coś, w wyniku czego obydwie strony zyskują i nikt nie traci. Nie jest to chyba jednak zawsze możliwe w realnym świecie. Wskazują na to nie tylko wyniki badań przedstawionych w tej książce,

ale zapewne także doświadczenie wielu Czytelników. Przyczyn takiego stanu rzeczy jest kilka. Przede wszystkim, o czym wspomniałem wcześniej, kooperacyjne podejście nie wpisuje się w filozofię i tradycję funkcjonowania szkoły, przynajmniej w jej głównym nurcie. Poza tym, odwrotnie niż w przykładzie z pomarańczą, nauczyciel w sytuacji złamania przez uczniów dyscypliny nie występuje w sporze jako osoba z zewnątrz, lecz jako jedna ze stron konfliktu, przez co jest emocjonalnie zaangażowany w jego rozwiązanie. Wówczas trudno o to, co jest warunkiem kooperacji – trudno zadbać o dobro drugiej strony, czyli w tej sytuacji ucznia, który się źle zachowuje. Poza tym metody kooperacyjne z reguły wymagają znajomości technik ich stosowania. Strategia rywalizacji i unikania są automatyczne. Nie trzeba się ich uczyć; strategii kooperacji – jak większości technik komunikacyjnych – wprost przeciwnie.

Jaką strategię najlepiej przyjąć?

Pytanie w tytule tego podrozdziału brzmi prowokacyjnie. Moim zdaniem nie da się na nie odpowiedzieć jednoznacznie. Myślę, że podstawową sprawą jest świadomość tego, w jakich sytuacjach wybieramy określone strategie (lub powinniśmy to czynić). Uważam, że w pracy pedagogicznej wszystkie opisane wyżej strategie są potrzebne – każda w określonej sytuacji. Przykładowo rywalizacja może okazać się nieoceniona wówczas, gdy uczeń robi coś niebezpiecznego, co może zaszkodzić zdrowiu lub nawet życiu innych osób. Ta sama strategia będzie jednak kompletnie nietrafiona jako stała strategia postępowania z uczniami. Do strategii łagodzenia warto się odwołać wtedy, kiedy na przykład popełniliśmy błąd, potraktowaliśmy ucznia czy wychowanka niesprawiedliwie. Jako codzienna strategia szybko jednak pozbawi nas wpływu na podopiecznych. Sądzę, że sukces w radzeniu sobie z problemem dyscypliny w dużej mierze zależy od świadomości, jakie strategie najczęściej stosujemy. Bez tej wiedzy (samowiedzy) możemy wpaść w pułapkę błędnego postrzegania i interpretacji zdarzeń (atrybucji) (S. Mika, 1998). Przykładowo osoba stale stosująca strategię unikania i doświadczająca złego zachowania uczniów, którzy dostrzegają taki brak reakcji na własne występki, może myśleć, że trafia wciąż na wyjątkowo złych uczniów. Sokratejskie „Poznaj samego siebie”, jak widać, w przypadku radzenia sobie z dyscypliną w szkole nie traci na aktualności.

Ocena własnej skuteczności w radzeniu sobie z łamaniem dyscypliny przez uczniów

Zmienną niewątpliwie warunkującą działania w zakresie radzenia sobie z problemem dyscypliny jest własna ocena jakości działań w tym zakresie. Pedagog, który uważa, że radzi sobie doskonale z utrzymaniem dyscypliny wśród uczniów (choćby wcale tak nie było), nie będzie przecież skłonny do podjęcia trudu zmodyfikowania swoich działań. Z drugiej strony ktoś, kto uważa, że sobie nie radzi z utrzymaniem dyscypliny, może zadziałać na dwa zasadnicze sposoby:

- podjąć aktywne działania zmierzające do zmiany sytuacji, np. doskonaląc się w zakresie skutecznych strategii radzenia sobie w tym zakresie;
- uznać, że nieumiejętność radzenia sobie z brakiem dyscypliny jest dowodem braku predyspozycji do wykonywania zawodu nauczycielskiego (postawa bierna).

Chcąc dowiedzieć się więcej o samoocenie nauczycieli w zakresie radzenia sobie z utrzymaniem dyscypliny w szkole, postanowiłem uzyskać odpowiedzi na dwa pytania:

- jak nauczyciele oceniają umiejętności radzenia sobie z problemami dyscypliny przez całe środowisko nauczycieli?
- jak wygląda typowa samoocena nauczyciela (tzn. gdy ocenia on tylko siebie)?

Takie właśnie rozróżnienie zastosowałem w przeprowadzonych przeze mnie badaniach. Uzyskane wyniki w zakresie obydwu uwzględnionych ujęć oceny własnych doświadczeń są interesujące i wskazują na sens ich zastosowania.

Okazuje się, że kiedy nauczyciele oceniają trudności w radzeniu sobie z dyscypliną w pierwszym ujęciu, ich wizja jest pesymistyczna. Jako wskaźnik zastosowałem tutaj pytanie: „Czy radzenie sobie nauczycieli z dyscypliną jest problemem współczesnej szkoły?”.

Tabela 3. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Czy radzenie sobie nauczycieli z dyscypliną jest problemem współczesnej szkoły?”

Odpowiedź	%
Zdecydowanie tak	51,7
Raczej tak	42,7
Raczej nie	5,6
Zdecydowanie nie	0,0

Źródło: opracowanie własne.

Widać wyraźnie, że oceniając swoje środowisko zawodowe, nauczyciele malują jego obraz w ciemnych barwach. Prawie 95% badanych uważało, że nieumiejętność radzenia sobie nauczycieli z utrzymaniem dyscypliny stanowi problem współczesnej szkoły. Tylko około co dwudziesty nauczyciel odpowiadał przecząco na to pytanie. Żaden z respondentów nie zanegował poglądu, że współczesna szkoła boryka się z problemem polegającym na nieumiejętności radzenia sobie nauczycieli z utrzymaniem dyscypliny. W tym ujęciu kwestia została zauważona przez zdecydowaną większość nauczycieli. Można się zatem spodziewać, że skoro problem istnieje, to poszczególni nauczyciele będą nisko oceniali własne umiejętności w tym zakresie. Każdego, kto tak przewiduje, czeka niespodzianka. Przedstawiona niżej tabela pokazuje, jak nauczyciele oceniali własne umiejętności w zakresie radzenia sobie z trudnymi, niezdyscyplinowanymi zachowaniami uczniów.

Tabela 4. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak radzi sobie Pani/Pan z niewłaściwymi zachowaniami uczniów?” (samoocena nauczycieli w zakresie radzenia sobie z destruktywnymi zachowaniami uczniów)

Odpowiedź	%
Radzę sobie bardzo dobrze	12,0
Radzę sobie dobrze	79,5
Radzę sobie słabo	8,5
Radzę sobie bardzo słabo	0,0

Źródło: opracowanie własne.

Ponad 91% nauczycieli uważało, że radzi sobie dobrze (79,5%) lub bardzo dobrze (12%) z negatywnymi zachowaniami uczniów. Tylko 8,5% badanych oceniało swoje umiejętności w tym zakresie jako słabe. Wreszcie żaden z badanych nie przyznał, że radzi sobie bardzo słabo z takimi zachowaniami uczniów.

Co powoduje, że nauczyciele pozytywnie oceniają własne kompetencje w zakresie radzenia sobie z utrzymaniem dyscypliny uczniów, twierdząc jednocześnie, iż współczesna szkoła ma z tym duży problem? Jakie mogą być konsekwencje takich różnic w ocenie funkcjonowania szkoły i nauczycieli?

Odpowiedź na pierwsze pytanie mogła być próbą obrony własnego dobrego samopoczucia nauczyciela i poczucia kontroli. Łatwiej jest oceniać działania innych. Respondent nie wypowiada się o sobie, lecz ogólnie o całym środowisku nauczycielskim. Dlatego może mieć wrażenie, że nawet krytyczna ocena nie dotyczy go osobiście. Co innego kiedy musi ocenić własne możliwości w tym zakresie. Przypuszczam, że większość nauczycieli traktuje umiejętność radzenia sobie z negatywnymi zachowaniami uczniów jako jedną z podstawowych kompetencji, które powinni posiadać. Wiedzą też, że ich współpracownicy oraz rodzice uczniów oczekują od nich skuteczności w tym zakresie. Takie kompetencje są także wysoko cenione przez przełożonych i nadzór pedagogiczny. Wszystko to może powodować, że nauczyciel będzie skłonny, być może nawet nieświadomie, zawyżać swoją samoocenę. Rozumowanie pedagogów można by w tej sytuacji streścić stwierdzeniem „wszyscy mają kłopoty, tylko nie ja” (J. Pyżalski, w druku). W konsekwencji nauczyciel może nabrać następującego przekonania: aby zmienić sytuację (szkoła ma przecież problem), trzeba zmienić wszystko, tylko nie mnie samego, bo ja przecież dobrze sobie radzę. Takie bezkrytyczne podejście źle wróży próbom wprowadzenia zmian w zakresie stosowanych strategii czy metod utrzymania dyscypliny przez nauczycieli. Motywacja do zmian własnego postępowania jest bowiem możliwa u tych, którzy dostrzegają u siebie jakieś niedostatki. Przedstawiony tutaj sposób myślenia może raczej prowadzić do poprzestawania na narzekaniach na zachowanie uczniów i coraz większych trudności szkoły w radzeniu sobie z brakiem dyscypliny.

Prowadząc badania, poprosiłem też nauczycieli o ocenę własnej skuteczności radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów w aspekcie dynamicznym. Interesowało mnie, czy i jakie zmiany w skuteczności radzenia sobie zauważają nauczyciele – biorąc pod uwagę czas od początku własnej kariery zawodowej. Rezultaty przedstawia poniższa tabela.

Tabela 5. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Jak radzi sobie Pani/Pan z niewłaściwymi zachowaniami uczniów od początku własnej kariery zawodowej?” (samoocena dynamiczna nauczycieli w zakresie radzenia sobie z destruktywnymi zachowaniami uczniów)

Odpowiedź	%
Coraz lepiej	58,0
Coraz gorzej	8,5
Bez większych zmian	33,5

Źródło: opracowanie własne.

Nietrudno zauważyć, że wyniki oceny dynamicznej są spójne z wynikami ogólnej oceny własnej skuteczności w zakresie radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów. Największa grupa nauczycieli, bo aż 58%, stwierdziła, że radzi sobie coraz lepiej. Żadnych zmian w tym zakresie nie zauważał co trzeci respondent. Jedynie 8,5% badanych stwierdzało u siebie zmiany na gorsze. Napisałem „jedynie”, chociaż być może właściwe w tej sytuacji byłoby słowo „aż”. Przecież respondent zaznaczał odpowiedź „radzę sobie coraz gorzej”. Z kilku przywołanych wcześniej powodów badanym trudno się było odważyć na zaznaczenie tej odpowiedzi. Dla wielu osób może to oznaczać przyznanie się do porażki. Warto podkreślić, że w przybliżeniu co dwunasty nauczyciel ma poczucie, iż jego sytuacja w omawianym zakresie zmienia się na gorsze. Takie poczucie na pewno nie pozostaje bez wpływu na funkcjonowanie nauczyciela i pośrednio na jakość jego pracy. W tej sytuacji może dojść do uruchomienia mechanizmu błędnego koła. Nauczyciel, który sądzi, że radzi sobie coraz gorzej, może zaprzestać aktywnych działań, które mają wpływać na dyscyplinę uczniów. To z kolei zwrótnie może wzmocnić jego przekonanie o własnej bezradności w tym zakresie. Uczciwa refleksja na temat własnych kłopotów może jednak skłonić nauczyciela do zmiany własnych strategii wychowawczych w zakresie dyscypliny.

Postanowiłem także sprawdzić, czy nauczyciele, którzy czują się bardziej skuteczni zarówno w aspekcie statycznym, jak i dynamicznym, rzeczywiście doświadczają mniejszej liczby niewłaściwych zachowań uczniowskich na swoich lekcjach. Jak pokazują dwie poniższe tabele – zarówno w przypadku samooceny statycznej, jak i dynamicznej okazało się to prawdą.

Tabela 6. Liczba rodzajów niewłaściwych zachowań w ciągu dwóch tygodni poprzedzających badanie w zależności od oceny radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów (samoocena statyczna – w danym momencie)

Jak radzi sobie Pani/Pan z niewłaściwymi zachowaniami uczniów?	Średnia liczba rodzajów niewłaściwych zachowań
Bardzo dobrze	3,18
Dobrze	4,85
Słabo	7,17

$F = 8,7; p < 0,001$

Źródło: opracowanie własne.

Analizując dane zawarte w tabeli, wyraźnie widzimy, że ci nauczyciele, którzy wyżej oceniają swoją skuteczność w radzeniu sobie z utrzymaniem dyscypliny uczniów, spotykają się na swoich zajęciach z mniejszą liczbą nieodpowiednich zachowań uczniowskich, ewentualnie, ci nauczyciele mogą mieć wyższy próg tolerancji, co powoduje, iż nie zauważają określonych zachowań.

Podobne rezultaty uzyskałem, badając ten związek w ujęciu dynamicznym: tutaj także najwięcej zachowań destrukcyjnych występuje na zajęciach tych nauczycieli, którzy uważają, że radzą sobie coraz gorzej z zachowaniami uczniów.

Tabela 7. Liczba rodzajów niewłaściwych zachowań w ciągu dwóch tygodni poprzedzających badanie w zależności od oceny radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów od początku pracy zawodowej (samoocena dynamiczna)

Jak radzi sobie Pani/Pan z niewłaściwymi zachowaniami uczniów od początku własnej kariery zawodowej?	Średnia liczba rodzajów niewłaściwych zachowań
Coraz lepiej	4,92
Coraz gorzej	6,92
Bez zmian	4,17

$F = 5,03; p < 0,01$

Źródło: opracowanie własne.

Sporych problemów dostarcza bardziej dogłębna analiza wyników przedstawionych w dwóch powyższych tabelach. Czy dzieje się tak, że niewierzący we własną skuteczność nauczyciel przestaje walczyć o wpływ na

uczniów, czy też odwrotnie – na skutek poniesionych wcześniej porażek nauczyciel traci poczucie własnej skuteczności? Niestety moje badania nie pozwalają na rozstrzygnięcie tej wątpliwości (J. Pyżalski, 2005).

Kończąc rozważania nad poczuciem skuteczności nauczycieli w zakresie radzenia sobie z utrzymaniem dyscypliny uczniów, chciałbym przedstawić kilka refleksji o bardziej ogólnym charakterze. Za każdym razem, kiedy analizujemy wyniki, zastanówmy się, na czym opiera się nasz respondent, oceniając, w jakim stopniu radzi sobie z utrzymaniem dyscypliny uczniów. Taka refleksja jest ważna, gdyż niektóre działania w tym zakresie są skuteczne tylko pozornie. Przy głębszym zastanowieniu zauważymy jednak, że stosowanie takich rozwiązań może przynieść opłakane skutki. Przykładem takiego działania jest wyrzucenie ucznia za drzwi¹¹. Nad negatywnymi konsekwencjami stosowania tej metody nauczyciele nie zawsze się zastanawiają. Zresztą rzadka refleksja nad tymi zagadnieniami może być powodowana doświadczaną przez nauczycieli presją czasu i silnym pobudzeniem emocjonalnym, o czym była mowa już wcześniej.

Konsekwencje takiego postępowania zostały opisane podczas warsztatów wychowawczych przez czynnych zawodowo nauczycieli (oczywiście zależą one zawsze od konkretnej sytuacji, od osoby nauczyciela i ucznia). Tutaj jednak nie zajmujemy się konkretną sytuacją, a tylko hipotetycznymi jej konsekwencjami, co ma nam pomóc zrozumieć, że niekiedy skuteczność działań nauczyciela jest pozorna (zob. ramka poniżej).

Zachowanie ucznia i reakcja nauczyciela: Podczas lekcji matematyki w gimnazjum uczeń kilkakrotnie wybucha śmiechem. Nauczyciel próbuje powstrzymać emocje, jednak wpada w złość i każe uczniowi opuścić klasę.

Reakcja ucznia na działanie nauczyciela: Uczeń poważnieje, milknie i wychodzi z sali. Na resztę uczniów pada strach, nikt nie patrzy na nauczyciela. Nauczyciel ma przez moment poczucie, że nareszcie źle zachowujący się uczeń „dostał za swoje”. Nauczyciel dał upust swojemu zdenerwowaniu. Przyjmując wąskie spojrzenie na skuteczność działania, można powiedzieć, że było ono skuteczne.

¹¹ Można by pomyśleć, że mówię o jakimś rzadkim sposobie reagowania, który wychodzi z użycia. Tak jednak nie jest. Grubo ponad połowa nauczycieli, których miałem okazję spotkać na szkoleniach, przyznała, że zdarzało im się wyrzucać ucznia z sali, aby uzyskać spokój.

Możliwe konsekwencje negatywne (doraźne i długofalowe): Pomimo pozornej skuteczności opisywanego tutaj działania możliwych konsekwencji negatywnych jest bardzo wiele. Niektóre z nich są oczywiste i mogą wystąpić od razu, inne są bardziej subtelne i mogą się pojawić w późniejszym okresie. Jeśli idzie o bardzo oczywiste skutki, to wyrzucony uczeń może stać się ofiarą lub sprawcą jakiegoś wydarzenia, np. wypadku. Może też po prostu wyjść z placówki, co obciąży nauczyciela odpowiedzialnością za jego bezpieczeństwo. Takie sytuacje, oprócz narażenia bezpieczeństwa ucznia, mogą dodatkowo zakończyć się ze względów prawnych kłopotami nauczyciela. Oprócz tego jest wiele konsekwencji mniej widocznych na pierwszy rzut oka. Ponieważ wyrzucenie za drzwi jest silną, wzbudzającą w uczniu wiele emocji reakcją, może ono nie tylko wpłynąć na zachowanie ucznia, ale także na szeroko rozumianą relację nauczyciel – uczeń. Nauczyciel pozbywa się więc w tym momencie podstawowego mechanizmu wychowawczego, jakim jest ta relacja. Poza tym uczeń może po takiej reakcji nauczyciela przyjąć postawę biernego oporu. Ponieważ reakcja nauczyciela była silna, uczeń będzie się obawiał działać otwarcie. Może on jednak rozpowszechniać nieprawdziwe informacje na temat nauczyciela, podburzać innych uczniów, unikać kontaktu werbalnego z nauczycielem itp. Inni uczniowie mogą zacząć postrzegać nauczyciela jako osobę, która aby zdobyć posłuch, musi się uciekać do surowych metod. Następną sprawą jest trudna sytuacja nauczyciela na kolejnych zajęciach, jeśli uczeń nie zmieni swojego zachowania. Wyrzucenie za drzwi to mocna reakcja i niewiele już pozostaje silniejszych. Powoduje to, że nauczyciel często sam siebie stawia w trudnej sytuacji, gdyż nie stosował wcześniej łżejszych rozwiązań. Wreszcie należy zauważyć, że lekcja jest nie tylko dla grzecznych uczniów, ale dla wszystkich, o czym zdenerwowany nauczyciel często zapomina.

Wyrzucenie ucznia za drzwi jest tylko przykładem. Podobny bilans zysków i strat, ze szczególnym uwzględnieniem tych drugich, uzyskamy, analizując szereg innych często stosowanych w szkole rozwiązań, takich jak ośmieszenie ucznia, nagminne wpisywanie uwag itp. Kiedy stosujemy takie rozwiązania, może nam się wydawać, że jesteśmy skuteczni. Uczeń może nawet zmienić swoje zachowanie. Inne, negatywne konsekwencje niweczą jednak wartość tej zmiany. Myślę, że nauczyciel zawsze powinien brać pod uwagę wszystkie możliwe konsekwencje działań podejmowanych w celu wyegzekwowania dyscypliny w klasie.

Formalne przygotowanie do radzenia sobie z utrzymaniem dyscypliny uczniów

Zadaniem studiów nauczycielskich jest przygotowanie osób, które je kończą, do podejmowania zadań związanych z nauczaniem i wychowaniem. Jednym z nich jest radzenie sobie z utrzymaniem porządku i dyscypliny na zajęciach. Dlatego postanowiłem sprawdzić, czy nauczyciele sądzą, że studia, które ukończyli, uwzględniały treści związane z metodami radzenia sobie z niewłaściwym zachowaniem uczniów. Niezbyt optymistyczne wyniki w tym zakresie przedstawia poniższa tabela.

Tabela 8. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Czy studia, które Pani/Pan ukończyła/ukończył, uwzględniały problematykę radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów?”¹²

Odpowiedź	%
Zdecydowanie tak	8,5
Raczej tak	27,5
Raczej nie	37,0
Zdecydowanie nie	27,0

Źródło: opracowanie własne.

Okazuje się, że łącznie aż 64% nauczycieli stwierdziło, że na studiach nie zapewniono im zajęć przygotowujących do radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów. Z kolei tylko 8,5% nauczycieli zdecydowanie twierdzi, że tego ich uczono. Jak interpretować takie wyniki? Czy należy rozumieć, że odpowiedzialni za treści programowe na studiach nauczycielskich nie dbają o przygotowanie nauczycieli do utrzymywania porządku i radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów? Jest pewnie w tym stwierdzeniu sporo prawdy. Być może jednak treści, o których mowa, są obecne, lecz przekazywane w sposób teoretyczny, oderwany od rzeczywistości, przez co studenci nie mają szansy nabyć praktycznych umiejętności w tym zakresie. Dlatego po kilku czy kilkunastu latach od ukończenia studiów mogą nie pamiętać, że uczestniczyli w takich zajęciach.

¹² Dla ułatwienia odsetki zaokrąglono we wszystkich tabelach do 0,5 punktu procentowego.

Zainteresowało mnie także, czy coś się zmienia w tym zakresie, tzn. czy wprowadzane są w programach studiów jakieś zmiany. Aby się tego dowiedzieć, porównałem odpowiedzi udzielone na powyższe pytanie przez nauczycieli młodszych (staż 15 lat i mniej) i starszych (staż powyżej 15 lat). Uzyskane wyniki wydają się bardziej optymistyczne.

Tabela 9. Rozkład procentowy odpowiedzi na pytanie: „Czy studia, które Pani/Pan ukończyła/ukończył, uwzględniały problematykę radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów?” z podziałem na nauczycieli o krótszym i dłuższym stażu

Staż pracy	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie
Krótszy lub równy 15 lat	9,0	35,0	33,5	22,5
Dłuższy niż 15 lat	7,5	15,0	41,5	36,0

Źródło: opracowanie własne.

Nauczyciele z krótszym stażem w większości stwierdzili, że mieli na studiach zajęcia przygotowujące do radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów. Jeśli więc nie przyjmujemy pesymistycznej interpretacji, że starsi nauczyciele po prostu zapomnieli o takich zajęciach, wypada stwierdzić, iż studia przygotowujące do tego zawodu coraz częściej oferują przedmioty przygotowujące do radzenia sobie z dyscypliną w klasie. Oczywiście dużo jest jeszcze do zrobienia, jeśli nawet w grupie nauczycieli o krótszym stażu ponad połowa uważa, że na studiach nie uczono ich takich umiejętności. Warto też sprawdzić, czy nauczyciele, którzy uważają, że ich studia uwzględniały omawianą problematykę, spotykają się z mniejszą liczbą niewłaściwych zachowań uczniów. Jak wynika z poniższej tabeli, odpowiedź na pytanie o to nie jest jednoznaczna.

Tabela 10. Liczba rodzajów niewłaściwych zachowań w ciągu dwóch tygodni poprzedzających badanie w zależności od tego, czy na studiach uwzględniono problematykę radzenia sobie z utrzymaniem dyscypliny

Czy studia uwzględniały problematykę radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów?	Średnia liczba rodzajów niewłaściwych zachowań
Zdecydowanie tak	5,00
Raczej tak	3,77
Raczej nie	5,32
Zdecydowanie nie	5,23

$F = 2,84; p < 0,05$

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe dane świadczą o tym, że nauczyciele w zależności od tego, jak odpowiedzieli na wymienione w tabeli pytanie, udzielili też różnych odpowiedzi na pytanie o liczbę negatywnych zachowań, których doświadczyli na lekcjach w ciągu ostatnich dwóch tygodni. Rzeczywiście, zarysowuje się wyraźnie następująca tendencja: nauczyciele, których studia obejmowały naukę radzenia sobie z problemami dyscypliny, spotykają się na swoich zajęciach z mniejszą liczbą zachowań niewłaściwych. Nie są to jednak jakieś znaczne różnice. Czy ten wynik powinien dziwić? Moim zdaniem – nie. Formalne przygotowanie pedagogiczne to tylko jeden ze sposobów umożliwiających zdobycie kompetencji w tym zakresie. O sukcesie decyduje tu wiele innych czynników – takich jak: cechy osobowościowe, poglądy nauczyciela, czynniki sytuacyjne itp.

Innego spojrzenia na problem przygotowania zawodowego w zakresie radzenia sobie z problemami dyscypliny uczniów dostarczają badania Nurita Gala (2002) dotyczące praktyk nauczycielskich w izraelskiej szkole (zob. ramka).

B a d a n i: 15 opiekunów praktyk młodych nauczycieli.

M e t o d a: wywiady, obserwacje rozmów opiekunów z młodymi nauczycielami, hospitacje lekcji młodych nauczycieli.

C e l b a d a n i a: Na ile zajęcia hospitowane przez opiekuna dają młodym nauczycielom możliwość zdobycia doświadczenia w zakresie zarządzania klasą? Czy problemy dyscypliny są podejmowane w dyskusjach młodych nauczycieli z opiekunami? Jakże są przekonania opiekunów na temat dyscypliny w klasie i jak wywiązują się oni z funkcji wspierania młodych nauczycieli?

Wybrane wyniki: Badania wykazały, że pomimo obecności opiekunów i stałych nauczycieli klas podczas lekcji prowadzonych przez praktykantów niewłaściwe zachowania uczniów pojawiają się bardzo często (średnio 0,8 komentarza dotyczącego nieodpowiedniego zachowania – zwrócenia uwagi na minutę). Głównie chodziło tutaj o zachowania niepożądane (*misbehavior*), np. rozmowy, hałasowanie. Młodzi nauczyciele stosowali różne rozwiązania: głównie zwracali uwagę lub odwoływali się do wcześniejszej umowy, a tylko jeden próbował uspokoić uczniów kilkakrotnie włączając i wyłączając światło w sali. Opiekunowie praktykantów podczas dyskusji podsumowujących właściwie nie odnosili się do problemów z dyscypliną. Często za to krytykowali metody dydaktyczne stosowane przez młodych nauczycieli, utrzymując, że gdyby były one lepiej dobrane, nie pojawiłyby się żadne problemy porządkowe. Opiekunowie negatywnie reagowali, gdy początkujący nauczyciele sami podnosili problem radzenia sobie z zachowaniami uczniów. Przykładem może być tutaj reakcja opiekuna na próbę podjęcia tematu dyscypliny przez nauczyciela (N. Gal, 2002, s. 384). Opiekun zapytał: „Czy dalej chcesz zostać nauczycielem?”, „Skąd się biorą problemy z dyscypliną?”¹⁰. Nauczyciel odpowiedział: „Z nudów”, po czym opiekun przeszedł do innego tematu związanego z dydaktyką. Jednocześnie aż 66% opiekunów w wywiadzie twierdziło, że tematy dotyczące dyscypliny powinny być podejmowane. 73% opiekunów przyznało dodatkowo, że sami mieli poważne kłopoty z dyscypliną uczniów, szczególnie na początku kariery zawodowej. Jeden z nich mówił o uczniach (N. Gal, 2002, s. 3): „Byli jak lwy, które uciekły z klatki”. Prawie połowa badanych stwierdziła, że problemy z trudnym zachowaniem uczniów zachwiały ich wiarę w to, iż posiadają predyspozycje do zawodu nauczyciela. Część opiekunów powiedziała wprost, że uciekli z zawodu (zostając opiekunami), ponieważ sami nie radzili sobie z negatywnymi zachowaniami uczniów. Wśród opiekunów powszechne było przekonanie, że o sukcesie w radzeniu sobie z trudnymi zachowaniami uczniów decydują cechy osobowości nauczyciela. Tym przekonaniom towarzyszył jednak pogląd, że radzenia sobie w zakresie utrzymania dyscypliny powinno się uczyć na studiach nauczycielskich. Respondenci uważali, że większość nieprawidłowych zachowań dzieci wiąże się z niedopasowaniem metod pracy szkoły do ich potrzeb. Jeśli idzie o kształcenie nauczycieli, badani koncentrowali się raczej na dydaktyce, traktując problemy i poglądy dotyczące wychowania jako nabyte raczej w domu rodzinnym nauczyciela. Jednocześnie opiekunowie byli przekonani, że posiadają wystarczającą wiedzę na temat radzenia sobie z zachowaniami destruktywnymi uczniów, chociaż tylko dwoje respondentów miało formalne wykształcenie w tym zakresie. Respondenci uważali, że nauczyciele nie potrzebują żadnego rozbudowanego systemu wsparcia, aby radzić sobie z trudnymi zachowaniami uczniów, a wszelkich umiejętności mogą nabyć w drodze naturalnego rozwoju.

Źródło: N. Gal, 2002, s. 377–393.

¹³ Wszystkie cytaty z N. Gala (2002) podaję w tłumaczeniu własnym.

Wyniki badań, które przedstawił N. Gal (2002), wskazują, że w trakcie przygotowania studentów do zawodu nauczycielskiego zbyt mało uwagi poświęca się na naukę skutecznego radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów. Na podstawie własnych obserwacji (niepotwierdzonych jednak empirycznie) sądzę, że problemy tu opisane dotyczą nie tylko szkoły izraelskiej, ale i w pewnym przynajmniej stopniu – polskiej. Mamy więc sytuację, w której osoby wspierające nauczycieli (opiekunowie) na różne sposoby uciekają przed problemem radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów. Nie podejmują tego tematu nawet wtedy, gdy młodzi nauczyciele sami go inicjują. Nie pogłębiają też własnej wiedzy w tym zakresie, mimo że wielu z nich miało poważne trudności w radzeniu sobie z zachowaniami uczniów, które niekiedy powodowały chęć zakończenia kariery nauczycielskiej. Temu podejściu towarzyszy przekonanie, które można streścić słowami: „Jeśli pojawiają się trudności z zachowaniem uczniów, to znaczy, że przygotowałeś nieciekawą lekcję. I to ciebie należy obwinąć za wystąpienie tych problemów”. W tej sytuacji, zgodnie z przekonaniem opiekunów, trudno cokolwiek zaradzić, gdyż radzenie sobie z utrzymaniem dyscypliny wynika głównie z cech osobowości i spontanicznie nabywanego doświadczenia. Opiekunowie stwierdzali jednocześnie, że ta problematyka powinna być podejmowana zarówno przez nich, jak i w szerszym kontekście kształcenia nauczycieli. Jednak, jak pokazałem wyżej, nie stosują tych twierdzeń w praktyce. Można zatem powiedzieć, że osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela nie uczy się tego, jak mają sobie radzić z problemami dyscypliny.

Uzyskane w obydwu referowanych w tym podrozdziale badaniach wyniki są, moim zdaniem, przesłanką do uwzględniania w programach studiów przygotowujących do zawodu nauczyciela problematyki rozwiązywania konfliktów i radzenia sobie z problemami dyscypliny. Jednocześnie wskazują, że nie można tylko na tym poprzestać, oczekując na niezawodny sukces.

Reakcje nauczycieli na brak dyscypliny

W trakcie kolejnych badań poprosiłem biorących w nich udział nauczycieli, aby opisali, jak zareagują na następującą hipotetyczną sytuację: uczniowie rozmawiają podczas lekcji, lekceważąc to, że zwraca im się uwagę. Zebrane wypowiedzi podzieliłem na trzy kategorie. Ich opisy wraz

z przykładowymi wypowiedziami nauczycieli umieściłem w poniższej tabeli. Odsetek respondentów prezentujących dane podejście należy traktować z ostrożnością, gdyż niektórzy podawali kilka różnych działań, które można było sklasyfikować w odrębny sposób.

Tabela 11. Reakcje nauczycieli na zachowania destruktywne uczniów

Rodzaj reakcji	Charakterystyka	Przykładowe wypowiedzi	Odsetek badanych reprezentujących dany typ reakcji (%)
Siłowa	Nauczyciel nie nawiązuje relacji o charakterze pedagogicznym. Grozi tylko lub wyciąga konsekwencje (stosuje kary). Odwołuje się głównie do autorytetu formalnego. Często, aby poradzić sobie z zachowaniami destruktywnymi, wykorzystuje instrumentalnie ocenę osiągnięć dydaktycznych do dyscyplinowania uczniów. Nie podejmuje rozmowy z uczniem albo rozmowa ta ogranicza się do jednostronnych komunikatów. Nauczyciel nie docieka przyczyn danego zachowania.	„Uświadamiam, że grozi mu ocena niedostateczna.” „Wpisuję uwagę”. „Uczeń prowadzi lekcję tak, by klasa mogła napisać z tego tematu kartkówkę. Karę wymierza klasa”. „Uczeń zostaje odpytany z zadania, które właśnie robi”. „Proszę go o podzielnie się wiadomościami z innymi uczniami – oczywiście na ocenę”. „Stawiam do kąta (uczeń klęczy z podniesionymi rękoma)”.	40
Uległa	Nauczyciel wskazuje na brak reakcji ze swojej strony bądź trudności z reakcją. Często narzeka na zachowanie młodzieży. Jeśli nauczyciel decyduje się na jakąkolwiek reakcję, to ma ona pasywny charakter. Nie jest adekwatna do sytuacji. Podobnie jak przy reakcji siłowej nie jest uaktywniana relacja nauczyciel – uczeń.	„Mam coraz więcej problemów z utrzymaniem dyscypliny, bo trafiłam do tej szkoły, do tego środowiska po raz pierwszy”. „Stukam długopisem o stół i proszę o ciszę, ale młodzież jest coraz trudniejsza”. „Stukam palcem albo długopisem w stół – ale młodzież wymaga coraz więcej uwagi. Jest to dużym nakładem mojej pracy”. „Wpisuję uwagę. Uwagi w dzienniczku wpływają negatywnie na ocenę z zachowania”.	20

Komu- nikacyj- na	Nauczyciel nawiązuje relację o charakterze pedagogicznym. Stara się zrozumieć ucznia, szczególnie zaś przyczyny jego niewłaściwego zachowania. Dąży do kontaktu z podopiecznym. Często aranżuje rozmowę indywidualną. Stara się, aby uczeń nie tylko zmienił swoje postępowanie, ale także by zrozumiał, że postępuje niewłaściwie. Nierzadko próbuje szukać rozwiązań sytuacji także po swojej stronie, np. ulepszając jakość procesu dydaktycznego. Nauczyciel dba o wpływ swojej interwencji na osobowość ucznia, a nie tylko na jego zachowanie.	„Zwracam się zawsze indywidualnie do tej osoby. Pytam, dlaczego tak postępuje”. „Podchodzę do ławki, w której siedzi uczeń, i na ucho mówię mu, by uważał lub pracował”. „Ustalę reguły gry, piszemy kontrakt”. „Próbowałam (mam taką klasę) zainteresować ich przedmiotem w nietypowy sposób”. „Staram się poznać uczniów”. „Urozmaicam lekcję”.	40
-------------------------	--	--	----

Źródło: badania własne.

Na podstawie przedstawionych wyżej danych widzimy, że 60% badanych stosuje skrajne metody radzenia sobie z dyscypliną, czyli siłowe bądź uległe. Ich popularność związana jest – jak sądzę – z tym, iż obydwa rozwiązania mogą być przyjmowane i stosowane w sposób automatyczny. Występuje tu także silny komponent emocjonalny. Warto tutaj zauważyć, że obydwie skrajne grupy reakcji wpisują się w zaproponowany przez Antoninę Gurycką (1990) dychotomiczny podział błędów wychowawczych na błędy „ciepłe”, do których zalicza się agresję i rygoryzm, i „zimne”, których przykładem może być uległość. Obydwie skrajności w działaniu nauczyciela stanowią ryzyko powstania negatywnych dla rozwoju wychowanka skutków. Inna sytuacja dotyczy tej reakcji na niewłaściwe zachowania ucznia, którą nazwałem komunikacyjną. Ten, kto ją stosuje, rezygnuje z automatyzmu, trzyma emocje na wodzy, stara się zrozumieć problem, uwzględniając zarówno cechy ucznia, jak i kontekst sytuacyjny. Mimo że jest to trudne, aż 40% osób wymienia działania, które można zaliczyć do tego typu reakcji. Sądzę, że ten dość wysoki odsetek przeczy obiegowym opiniom, iż nieumiejętność radzenia sobie z dyscypliną dotyczy większości nauczycieli i urasta do rangi problemu społecznego.

A jak działania nauczycieli dotyczące dyscypliny postrzegają polscy uczniowie? Warto sięgnąć po wyniki zakrojonych na dużą skalę, będących częścią międzynarodowego projektu badań prowadzonych przez Barbarę Woynarowską i Joannę Mazur (2004). Jedna trzecia chłopców i 25% dziewczynek, które wzięły udział w tych badaniach, zgodziło się ze stwierdzeniem: „W naszej szkole uczniowie są traktowani zbyt surowo”. Co więcej, jeśli przeanalizujemy wyniki z lat 1994–2002, okaże się, że odsetek uczniów zgadzających się z takim stwierdzeniem systematycznie się zwiększa. Oczywiście stwierdzenie, o którym tu mowa, nie odnosi się bezpośrednio do metod dyscyplinowania uczniów stosowanych przez nauczycieli. Wiadomo jednak, że pojęcie „surowość” najczęściej odnosi się głównie do utrzymania porządku w szkole i w klasie. Należy mimo to pamiętać, że ocena uczniów może w jakimś stopniu wynikać z coraz bardziej liberalnego podejścia do zachowania młodzieży w kontekście szerszym niż oświatowy. Jeśli bowiem ktoś jest wychowywany w permissywny, nienarzucający ograniczeń sposób w środowisku domowym, to później każde ograniczenie czy wymaganie ze strony nauczyciela może odczytywać jako nadmiernie surowe. Oczywiście możliwa jest tylko spekulatywna interpretacja przytoczonych wyników.

Wyniki innych krajowych badań, prowadzonych wcześniej, okazały się bardzo podobne do rezultatów moich własnych badań, przedstawionych wcześniej. Badani przez S. Seul (1996) uczniowie klas ósmych dawnej szkoły podstawowej jednomyślnie stwierdzili, że główną metodą utrzymania dyscypliny są groźby. Innym sposobem zachowania porządku, jak wskazuje 55% badanych, jest ośmieszanie uczniów.

Skrajne reakcje nauczycieli

Rozmawiając o metodach utrzymania dyscypliny, warto podjąć temat skrajnych reakcji nauczyciela na zachowanie uczniów. Bywa przecież tak, że nieprzygotowany do radzenia sobie z brakiem dyscypliny nauczyciel swoją reakcją przekracza jej dopuszczalne granice. Jego reakcja nie może już zostać nazwana pedagogiczną; czasami jest ona nawet nieetyczna. Warto rozważyć ten problem szerzej, choćby ze względu na zapis art. 28 Konwencji praw dziecka (1989), który mówi, że państwa ratyfikujące ją powinny dbać o to, by „dyscyplina szkolna była stosowana w sposób zgodny z ludzką godnością dziecka”. Najgorzej jest wówczas, kiedy roz-

wiązania, które tej godności nie uwzględniają, są stosowane nagminnie. Nawet jeśli mają charakter jednorazowy, mogą wyrzucić niekorzystny wpływ na podopiecznego.

W obrazowy sposób ujął to jeden z uczniów będących uczestnikami badań przeprowadzonych przez F. Savę (2002, s. 1010). Użył on następującego porównania dla efektu takiego oddziaływania nauczyciela:

To jest jak wrzucenie kamienia do jeziora. Przez kilka chwil woda porusza się, co zaburza wcześniejszy spokój, ale już po chwili wszystko wraca do wcześniejszego stanu. Jednak na dnie coś się zmieniło. Kamień się pojawił i zostanie tam na zawsze¹⁴.

Takie ujęcie, ujęcie z punktu widzenia odbiorcy działań pedagogicznych, każe zwrócić uwagę na konsekwencje niewłaściwego oddziaływania nauczyciela na uczniów. Otóż konsekwencje te mogą być bezpośrednio po zdarzeniu niewidoczne lub też mogą się ujawnić w późniejszym okresie życia wychowanka. Za taką możliwością przemawiają sytuacje z drugiego, pozytywnego biegu. Bywa tak, że jedna rozmowa lub reakcja wychowawcy wpływa pozytywnie na całe życie jednostki, co dana osoba wspomina nawet po wielu latach, mówiąc np.: „Gdyby wtedy wychowawca nie powiedział mi, że dam radę, nie skończyłbym szkoły”. Jak sądzę, nie ma powodu uważać, że jeżeli pojedyncze pozytywne zdarzenie wychowawcze może mieć długotrwałe skutki, to inaczej wygląda sprawa ze zdarzeniami negatywnymi. Przykłady przekraczania przez nauczyciela dopuszczalnych granic, opierając się na wspomnieniach osób dorosłych dotyczących ich własnych relacji z nauczycielami, przedstawia Teresa Wróbel (2001). Autorka pisze między innymi o trzydziestoletniej kobiecie wspominającej nauczycielkę historii ze szkoły podstawowej. Nauczycielka ta poniżała ją i innych uczniów, każąc im na przykład wchodzić pod krzesło i szczeleć. Respondentka po wielu latach od zdarzenia mówi: „Do tej pory jestem na siebie zła! [...] Dlaczego nie wstałam i nie krzyknęłam – jak pani nie wstyd, jak tak można?” (T. Wróbel, 2001, s. 85). T. Wróbel przywołuje też przykład trzydziestodwuletniego mężczyzny, który w trzeciej klasie szkoły podstawowej został niesłusznie posądzony o kradzież pieniędzy nauczycielki. Wspominając teraz tamto wydarzenie, mówi: „Pozostał ogromny uraz” (T. Wróbel, 2001, s. 88).

Różnego rodzaju działania nauczycieli, których celem jest utrzymanie porządku i dyscypliny, mogą stanowić czynnik obciążający, indukujący

¹⁴ Tłumaczenie własne.

w uczniach stres. Badania mające wykazać taki związek, na dość dużej próbie uczniów szkół podstawowych ($N = 271$), przeprowadziła Anna Piekarska (2000). Okazało się, że konflikt z nauczycielem znalazł się na trzecim miejscu wśród wymienionych przez uczniów sytuacji obciążających – zaraz po sprawdzianach pisemnych i odpowiedziach ustnych. Warto zaznaczyć, że w omawianych badaniach konflikt z nauczycielem opisywany był jako szereg negatywnych zachowań nauczyciela względem ucznia, do których zaliczono: groźby (np. wyrzucenie ze szkoły), ośmieszanie (np. żądanie publicznego odczytania źle napisanego wypracowania), poniżanie, wyzwiska, oraz aluzje osobiste, bazujące na przykład na trudnej sytuacji rodzinnej ucznia.

Ciekawe badania dotyczące między innymi skrajnych reakcji nauczycieli w sytuacji naruszenia dyscypliny przez uczniów przeprowadziła Joanna Danilewska. Respondenci przywoływali skrajne przypadki nauczycielskich reakcji na niewłaściwe zachowania uczniów (opisywali swoich współpracowników). Bohaterowie tych zdarzeń poniżali uczniów, niekiedy dochodziło nawet do przemocy fizycznej, nie zawsze zresztą w stosunku do rzeczywistego sprawcy. Na przykład jeden z nauczycieli zawiesił chłopca za pasek od spodni i zaczął zachęcać przerażoną grupę klasową, by się z niego śmiała, grożąc, że wszystkich tak pozawiesza.

W moich badaniach nauczyciele także przyznawali się do stosowania podobnych metod. Niech przykładem będzie nauczycielka języka angielskiego (gimnazjum) z czteroletnim stażem, która wymienia następującą metodę radzenia sobie z podopiecznymi rozmawiającymi na jej lekcjach: „Stawiam do kąta (uczeń klęczy z podniesionymi rękoma)”. Danilewska (2002) uważa, że główną przyczyną takich reakcji jest nie tyle chęć wpływania na ucznia, ile konieczność wyładowania przez nauczyciela w jakiś sposób swoich negatywnych emocji.

Warto zauważyć, że chociaż nauczyciele często żałują tego typu reakcji, to następnym razem w analogicznej sytuacji ich działanie jest podobne. Na taki właśnie mechanizm powołuje się co trzynasta nauczycielka ($N = 120$) badana przez Danilewską (2002). Czy takie zachowania nauczycieli można usprawiedliwiać? Nie... Zanim jednak bezwzględnie je potępimy, warto zastanowić się głębiej nad mechanizmami, które powodują, że niektórzy nauczyciele czują się bezradni i sięgają po takie metody. Spróbujmy też rozważyć – co chyba ważniejsze – jak przygotowywać do zawodu, żeby każdy nauczyciel wiedział co innego można zrobić w bardzo trudnych niekiedy sytuacjach, kiedy uczniowie zachowują się w sposób prowoka-

cyjny. Pozwolę sobie opisać przypadek z własnej kariery zawodowej. Dobrze pamiętam swoją bezradność wobec dwóch wychowanków ośrodka wychowawczego, w którym rozpocząłem pracę jako młody wychowawca resocjalizacyjny. Zawsze kiedy miałem dyżur popołudniowy, uciekali oni z zajęć na warsztatach, a później pojawiali się na moim dyżurze w doskonałym humorze, najczęściej pod wpływem alkoholu. Spuśćmy zasłonę milczenia na to, jakie rozwiązania tej sytuacji wychowawczej i działania względem tych wychowanków przychodziły mi do głowy. Moim zdaniem warto przynajmniej miłą przejść w czyichś butach, nim wydamy o nim sąd. Choć ta sytuacja dotyczyła placówki resocjalizacyjnej, to myślę, że podobne zdarzenia mogą być coraz częściej udziałem nauczycieli placówek ogólnodostępnych. Dla poparcia tego przypuszczenia odwołajmy się do wyników badań przeprowadzonych przez Bronisława Urbana. Dowodzą one, że w placówkach ogólnodostępnych wyraźnie wzrosła liczba przypadków zaburzeń zachowania młodzieży.

Jeszcze raz pragnę podkreślić, że samo potępienie kogoś, bez proponowania alternatywnych rozwiązań, zwykle nic nie daje. We wnioskach ze zreferowanych wyżej badań pisze o tym R. Lewis (2001, s. 317). Autor ten stwierdza:

By pracować skutecznie, kultura szkoły musi współdziałać, aby nauczyciele korzystający z nieakceptowalnych strategii dyscyplinujących otrzymali raczej wsparcie, a nie potępienie. Prawdopodobieństwo, że inni nauczyciele zwrócą uwagę na kolegów stosujących agresywne metody może się zwiększyć, gdy dowiedzą się oni, że dla tych nauczycieli problem dyscypliny stanowi najprawdopodobniej największe obciążenie¹⁵.

W innych badaniach, cytowany autor zwraca uwagę na to, że sami zainteresowani przeważnie niechętnie ujawniają swoje problemy ze złe zachowującymi się uczniami. Mają oni raczej tendencję do „obwiniania siebie, zmiany nawyków żywieniowych i zachorowań” (R. Lewis, 2001, s. 317). Okazuje się więc, że odpowiedzialność nauczyciela stosującego agresywne metody dyscyplinarne może być rozumiana szerzej i obejmować także jego kolegów i przełożonych, którzy powinni zareagować, gdy jeden z ich współpracowników sobie nie radzi. Zwolennikiem takiego podejścia jest także D. Coulby (1988, s. 161), który pisze, że

nauczycielom powinno się dostarczyć praktycznych metod kierowania klasą i znaczącego wsparcia, jeżeli metody te okazałyby się nieskuteczne.

¹⁵ Wszystkie cytaty z R. Lewisa (2001) podaję w tłumaczeniu własnym.

Skrajnie trudne zachowania uczniów

Czasami pewne zachowania uczniów są dla nauczycieli wyjątkowo trudne do opanowania bądź stanowią dla nich szczególne wyzwanie. Moi respondenci zostali poproszeni o opisanie tego typu sytuacji (z całej kariery zawodowej), która stanowiła dla nich największe wyzwanie.

Zachowania, które opisywali nauczyciele, były dość różne. Dla części z nich najtrudniejsze wydarzenia wiążą się z zachowaniami ucznia, które można potraktować jako czyn karalny w rozumieniu Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich. Przykładem może być tutaj następująca sytuacja opisana przez nauczycielkę gimnazjum z dwudziestoletnim stażem:

Z mojego biurka został skradziony album wykonany przez uczennicę w celu otrzymania pozytywnej oceny. Po kilku dniach ten sam album został oddany przez ucznia z innej klasy. Pierwotna właścicielka rozpoznała swoją pracę.

Sądzę, że dodatkowym powodem wskazania przez badaną właśnie tego zdarzenia było to, że uczeń usiłował oszukać nauczyciela i „wyłudzić ocenę”. Część nauczycieli opisywała sytuacje, kiedy uczniowie przejawiali względem nich agresję słowną. Nauczycielka gimnazjum z osiemnastoletnim stażem ujęła to w następujący sposób: „Uczeń użył w stosunku do mnie słów wulgarnych”. Inna nauczycielka, która przepracowała w szkole 34 lata, opisuje podobne zachowanie jako „aroganckie zachowanie w stosunku do nauczyciela”. Czasami najtrudniejsza sytuacja opisywana przez nauczycieli trwała bardzo krótko. Dla nauczycielki chemii, która pracowała w szkole od 22 lat, najtrudniejszym wydarzeniem było „zwrócenie się ucznia do nauczyciela przez »ty«”. Czasami było to po prostu użycie w rozmowie z nauczycielem wulgarnego słowa. Nauczycielka geografii z czternastoletnim stażem napisała tak: „Uczeń stwierdził, że się do niego przyp...”. Szczególnie trudno poradzić sobie wówczas, gdy takie zachowanie ucznia ma miejsce na forum publicznym. Tak opisuje to nauczycielka historii i wiedzy o społeczeństwie z pięcioletnim stażem:

Uczeń w sposób arogancki udowadnia, że dobrze zrobił (mimo że tak nie jest), dyskutuje ze mną, nie przyjmuje żadnych uwag, jest złośliwy.

Nauczyciele mówili, że często tego typu zachowaniom towarzyszy wyjście ucznia z klasy bez pozwolenia nauczyciela. Sytuacja staje się poważniejsza, kiedy niewłaściwie zachowuje się nie jeden, lecz cała grupa uczniów. Takiej sytuacji doświadczyła nauczycielka języka polskiego (13 lat stażu):

Uczniowie byli pod wpływem jednego z kolegów, który przewodził grupie rówieśniczej w tej klasie. Większość poprzez negatywne zachowanie chciała mu się przypodobać, np. poprzez lekceważące traktowanie nauczycieli.

Trudna bywa dla nauczycieli także agresja uczniów względem kolegów i konieczność reagowania na nią. Nauczycielka wychowania fizycznego opisała następującą sytuację, która miała miejsce w gimnazjum:

Dwóch chłopców z mojej klasy bije się na przerwie bardzo ostro. Dzieci wołają mnie z pokoju nauczycielskiego, bym zobaczyła tę sytuację. Dochodzę – chłopcy nadal się biją (mimo że słyszę, jak inni krzyczą „Pani idzie!”).

Myślę, że bardzo trudne dla nauczycielki było poczucie braku kontroli nad sytuacją – samo jej pojawienie się nie wystarczyło, żeby zakończyć bójkę między uczniami.

Część osób jako najtrudniejsze opisywała zdarzenia, kiedy uczeń nie poddał się woli nauczyciela. Nauczyciel wychowania fizycznego z pięcioletnim stażem wspominał: „Uczeń odmówił wykonania mojego polecenia i uciekł z lekcji”. Taka sytuacja była wymieniana przez mniej więcej co trzeciego pedagoga biorącego udział w moich badaniach. Znacznie rzadziej nauczyciele wymieniali jako najtrudniejsze zachowania uważane powszechnie za mało poważne, takie jak rozmawianie na lekcji.

Analizując sytuacje opisywane przez nauczycieli, warto zwrócić uwagę, że mimo różnorodności mają one wspólny element. Otóż prawie we wszystkich przypadkach zachowanie ucznia uderza bezpośrednio w autorytet nauczyciela, co więcej, najczęściej świadkami wydarzenia są inni uczniowie. Trudna sytuacja jest przez badanych utożsamiana z zagrożeniem własnej pozycji społecznej w relacji nauczyciel – uczeń. Jako ciekawostkę można podać wydarzenia opisane przez nauczycielkę historii z dwudziestodwuletnim stażem, które wykraczają poza taki schemat. Nauczycielka wspominała:

Uczennica nagminnie wagarowała. Zastosowałam współpracę: dom – szkoła – zespół klasowy. Uczennica była przyprowadzana do szkoły przez matkę, tu ją przejmowałam opiekę, pomagali koledzy z klasy. Ponadto wiele rozmawialiśmy z dziewczynką (wychowawca, pedagog, inni uczniowie).

W tej wyjątkowej, w zestawieniu z innymi, opowieści uczeń nie rzuca rękawicy autorytetowi nauczyciela. Mamy tutaj ucznia z problemami i nauczyciela, który stara mu się pomóc, korzystając z pomocy innych, w tym uczniów.

Na koniec tego podrozdziału chciałbym przedstawić podział sytuacji najtrudniejszych według nauczycieli w całej ich karierze zawodowej, który zaproponowałem w innej swojej publikacji (J. Pyżalski, 2006c, s. 250). Na podstawie analizy jakościowej opisów sytuacji trudnych zaprezentowanych przez nauczycieli ($N = 160$) udało się wyodrębnić siedem kategorii:

- Agresja werbalna – do tej grupy zaliczono wszystkie te sytuacje, gdy uczeń używa słów wulgarnych w obecności lub w stosunku do nauczyciela, często w celu sprowokowania go;
- Zagrożenie agresją fizyczną – tutaj włączono wszystkie opisy, gdzie zachowanie ucznia było interpretowane przez nauczyciela jako takie, które może prowadzić do fizycznego zagrożenia z jego strony;
- Okazywanie lekceważenia – do tej grupy zaliczono wszystkie te opisy, gdzie uczeń zachowywał się w sposób lekceważący, w sposób ewidentny przekraczając granice działania humorystycznego;
- Sytuacje związane z przekroczeniem prawa przez uczniów – to wszystkie te sytuacje, kiedy nauczyciel spotykał się z zachowaniami uczniów, które wyczerpywały definicję czynu karalnego, w myśl Ustawy o Postępowaniu w Sprawach Nieletnich, np. kradzieżami;
- Sytuacje związane z negatywnym oddziaływaniem grupy uczniów – są to wszystkie te sytuacje, gdzie podstawowym podawanym przez nauczyciela obciążeniem było negatywne oddziaływanie grupy uczniów;
- Ignorowanie poleceń nauczyciela (brak wpływu na zachowanie ucznia) – ta grupa zawiera opisy sytuacji, w których nauczyciel nie potrafił przy użyciu tradycyjnych oddziaływań wychowawczych czy komunikacyjnych wpłynąć na zachowanie ucznia;
- Szantaż – tutaj uwzględniono te sytuacje, w których uczeń groził nauczycielowi, czasami nawet zachowaniem suicydalnym.

Tabela 12. Kategorie sytuacji opisywanych przez respondentów wraz z egzemplifikacjami

Kategorie sytuacji	Przykłady wypowiedzi
1. Agresja werbalna	„Pijany uczeń wrócił na lekcję i w obecności innego nauczyciela powiedział, cytując: »k...a, przepraszam«” (kobieta, 4 lata stażu).
2. Zagrożenie agresją fizyczną	„Jedna z sytuacji dotyczyła ucznia, który po otrzymaniu oceny niedostatecznej na egzaminie maturalnym zaczął zachowywać się niemalże agresywnie. Na egzamin przyszedł pijany. Członkowie komisji obawiali się o swoje bezpieczeństwo” (mężczyzna). „Uczeń zastawił mi drogę wyjścia z klasy” (kobieta, 3 lata stażu).
3. Okazywanie lekceważenia	„Niechęć do nauczyciela wchodzącego na zastępstwo do klasy, próbującego poprowadzić przedmiot, w którym się specjalizuje” (kobieta, 5 lat stażu). „Spojrzałam w bok, a jeden z chłopców pokazywał w moim kierunku pupę” (kobieta, 21 lat stażu). „uczeń powiedział mi, że jestem »młoda d...a«. Byłam przed pięćdziesiątką” (kobieta, 21 lat stażu).
4. Sytuacje związane z przekroczeniem prawa przez uczniów	„Podczas podróży koleją, wracając z wycieczki klasowej, chłopcy włamali się do wagonu WARS-u. Ukradli soki, czekoladki, słodycze” (mężczyzna, 25 lat stażu). „Handel skradzionymi podręcznikami” (mężczyzna, 3 lata stażu).
5. Sytuacje związane z negatywnym oddziaływaniem grupy uczniów	„Uczniowie byli pod wpływem jednego z kolegów, który przewodził grupie rówieśniczej w tej klasie. Większość poprzez negatywne zachowanie chciała mu się przypodobać, np. poprzez lekceważące traktowanie nauczycieli” (kobieta, 13 lat stażu).
6. Ignorowanie poleceń nauczyciela, brak wpływu na zachowanie ucznia	„Uczeń zignorował moje polecenie” (kobieta, 10 lat stażu). „Dwóch chłopców z mojej klasy bije się na przerwie bardzo ostro. Dzieci wołają mnie z pokoju nauczycielskiego, bym zobaczyła tę sytuację. Dochodzę – chłopcy nadal się biją (mimo że słyszę, jak inni krzyczą »Pani idzie!«” (kobieta, 18 lat stażu). „Uczeń odmówił wykonania polecenia i uciekł z lekcji” (kobieta, 5 lat stażu). „Brak reakcji na zwracaną uwagę” (kobieta, 34 lata stażu).
7. Szantaż	Dziewczynka „groziła, że się rzuci z okna, [...] raz nawet wybiegła na ulicę i położyła się na asfalcie, mówiąc, że popełni samobójstwo, aby nauczyciel miał ją na sumieniu” (kobieta, 9 lat stażu).

Źródło: opracowanie własne.

Etyka a radzenie sobie z negatywnymi zachowaniami uczniów

Chociaż etyczna strona oddziaływań nauczyciela na niewłaściwie zachowującego się ucznia była już kilka razy poruszana wyżej, postanowiłem przyjrzeć się temu zagadnieniu bliżej w osobnym podrozdziale. Specjalnie umieszczony został on przed częścią książki dotyczącą metod i sposobów oddziaływania w zakresie dyscypliny. Nie ma bowiem, moim zdaniem, mowy o pedagogicznym stosowaniu metod radzenia sobie z dyscypliną uczniów bez refleksji etycznej, i to takiej, jaka jest mocno osadzona w praktyce wychowawczej. W celu przybliżenia tej problematyki opracowałem schemat, który przedstawiam niżej (omawiałem go także w innych swoich publikacjach, np. J. Pyżalski, w druku).

Schemat 1. Związek między etycznym zaangażowaniem a warsztatem wychowawczym

Nauczyciel	Posiada warsztat wychowawczy (metody)	Nie posiada warsztatu wychowawczego (metod)
Jest zaangażowany w pracę Jest refleksyjny etycznie	Mistrzostwo pedagogiczne (1) 	Stres zawodowy/Wypalenie zawodowe (2)
Nie jest zaangażowany w pracę Nie jest refleksyjny etycznie	Manipulacja (3)	Porażka dla uczniów i nauczyciela (4)

Źródło: opracowanie własne.

W przedstawionym wyżej schemacie uwzględniłem dwa wymiary. Jeden z nich (po lewej stronie) dotyczy zaangażowania nauczyciela w pracę, któremu towarzyszy refleksja etyczna, związana głównie z odpowiedzialnością i świadomością konsekwencji tego, co robi (lub czego nie robi), żeby radzić sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów. Dla uproszczenia przyjąłem podział dychotomiczny. Wziąłem pod uwagę wyłącznie dwie możliwości, tzn. nauczyciel jest skłonny do takiej refleksji i wykazuje zaangażowanie lub wprost przeciwnie – w jego postępowaniu taka refleksja i zaangażowanie w pracę na rzecz ucznia nie są widoczne. Oczywiście

jest to tylko uproszczenie na potrzeby schematu. W rzeczywistości większość osób znalazłaby się gdzieś na kontinuum pomiędzy tymi dwiema opisanymi wyżej skrajnościami. Podobna sytuacja dotyczy drugiego wymiaru (u góry). Chodzi tu o dysponowanie warsztatem wychowawczym (w uproszczeniu – metodami) potrzebnym do reagowania na negatywne zachowania uczniów. I w tym przypadku uwzględniłem tylko dwie możliwości, tzn. ktoś zna takie metody (oczywiście także stosuje) lub ich nie zna (i nie stosuje). Nie bierze się tutaj pod uwagę, skąd dana osoba ma wiedzę metodyczną. Może być przecież tak, że przyswoiła ją na studiach, ale może też wypracowała ją w wyniku działalności dydaktyczno-wychowawczej. Oparty na tych dwóch wymiarach schemat pozwala na opisanie czterech sytuacji będących kombinacją czterech różnych możliwości.

Nauczyciel może być zaangażowany w swoją pracę, posiadać nadrzędny cel, jakim jest dobro ucznia. Podejmując konkretne działania, może się kierować zasadami etycznymi i jednocześnie posiadać fachową wiedzę o metodach radzenia sobie z negatywnymi zachowaniami uczniów. Taka sytuacja jest najbardziej pożądana i została tutaj nazwana „mistrzostwem pedagogicznym” (sytuacja nr 1). Oczywiście określenie „mistrzostwo pedagogiczne” używane jest na wyrost, gdyż odnosi się tylko do niektórych oddziaływań nauczyciela, tych związanych z utrzymaniem dyscypliny. Mam tutaj więc na uwadze wyłącznie mistrzostwo w tym zakresie. Jeśli nauczyciel nie posiada wiedzy i nie zna metod, o których była mowa wcześniej, mamy do czynienia z sytuacją nr 2. Taka osoba jest zaangażowana w pracę, chce działać, ale nie wie, jak postępować, kiedy spotka się z negatywnym zachowaniem ucznia. Taka sytuacja, szczególnie jeśli będzie się często powtarzać, może powodować stres i wypalenie zawodowe. Przypuszczenie to znajduje zresztą potwierdzenie empiryczne w wielu polskich i zagranicznych badaniach. Mówiąc w sposób przenośny o tej sytuacji – nauczyciel jest zaangażowany, przejmuje się losem swoich uczniów, myśli o swoich działaniach – „pali się do pracy”. Nie dysponuje jednak warsztatem metodycznym, który pozwoliłby mu okiełznać ten „ogień”. W rezultacie istnieje niestety prawdopodobieństwo, że sytuacja go przeorośnie. Wreszcie dolna część schematu wskazuje na to, co może się zdarzyć, kiedy nauczycielowi brak zaangażowania w pracę i nie kieruje się on w swoim postępowaniu zasadami etycznymi. Mimo że zna skuteczne metody wpływania na ucznia, jego postępowanie nosi, moim zdaniem, znamiona manipulacji (sytuacja nr 3). W tej sytuacji nauczyciel wie, jak

skutecznie oddziaływać na ucznia, jednak celem jego oddziaływań nie jest dobro podopiecznego, nie towarzyszy im też żadna głębsza refleksja. Najmniej pożądana, ale czasami spotykana przy selekcji kandydatów do zawodu nauczycielskiego, jest sytuacja nr 4. Jest to sytuacja podwójnej porażki. Niezaangażowany, pozbawiony refleksji etycznej i nieprzygotowany merytorycznie nauczyciel próbuje sobie jakoś radzić, co jest porażką zarówno dla niego samego, jak i podopiecznych, których uczy i wychowuje. Najważniejszy wniosek praktyczny wynikający z analizy tego schematu jest taki, że uczeniu kogoś bądź uczeniu się skutecznych metod wpływania na ucznia, który zachowuje się nieprawidłowo, zawsze powinna towarzyszyć refleksja etyczna i dobra wola tego, kto ma te metody stosować. Jeśli tych czynników brakuje, oddziaływania, choćby odznaczały się znaczną skutecznością, nigdy nie będą oddziaływaniami prawdziwie pedagogicznymi.

Warto na zakończenie tych rozważań zadać sobie jedno proste pytanie – szczególnie jeśli jest się osobą podejmującą działania dyscyplinujące innych ludzi. Pytanie to brzmi: „Po co to robię?”. Dopiero odpowiadając na nie, możemy się dowiedzieć, jaka jest dyscyplina, którą wprowadzamy. Marion Lemper-Pychlau (2004, s. 67) w ten sposób rozważa ten problem:

Dyscyplina nie jest sama w sobie dobra lub zła. Jak działa, jakie przynosi błogosławieństwo lub jakie wyrządza szkody, zależy od celu, jakiemu służy. Zła jest nie dyscyplina, lecz najwyżej cele, w których służbie jest postawiona. Jest to coś, czego nieodzownie potrzebujemy, aby zrealizować jakiś cel. Dlatego stanowi ona cnotę wtórną. Nie ma sensu praktykowanie jej ze względu na nią samą, gdyż musi służyć celowi.

W stronę strategii i metod

Model Czterech Kół Zębatych

Początki modelu sięgają dyskusji i problemów pojawiających się najczęściej podczas rozmów z nauczycielami, których szkoliłem w zakresie radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów. Zdarzało się, że kiedy proponowałem konkretne rozwiązanie jakiejś sytuacji związanej z niewłaściwym zachowaniem ucznia, któryś z nauczycieli zdecydowanie opowiadał, twierdząc, iż stosował podobne rozwiązanie i zawsze okazywało się ono nieskuteczne. Za chwilę zabierał jednak głos ktoś inny i mówił, że w jego przypadku jest inaczej – rozwiązanie jest bardzo dobre i zawsze skutkuje. Bywało też tak, że któryś z nauczycieli wskazywał, iż jakieś rozwiązanie działa w wypadku jednej grupy uczniów, a nie działa wobec innej. Przykładowo coś jest skuteczne w szkole podstawowej, ale w ogóle nieprzydatne w gimnazjum. Jeszcze ktoś inny mówił, że na jakieś działanie uczeń bardzo dobrze zareagował podczas rozmowy w cztery oczy z nauczycielem, natomiast próba zastosowania wobec niego podobnej strategii w obecności innych uczniów kończyła się porażką.

Zapoznałem się z wynikami wielu badań dotyczących dyscypliny w klasie (część z nich opisałem w tej książce). Badania te także uwzględniały wiele różnych czynników determinujących radzenie sobie nauczycieli z problemem dyscypliny w szkole lub klasie. To, co uwzględniały i wskazywały jako istotne jedne badania, drugie kompletnie pomijały. Podobnie wielu teoretyków problematyki dyscypliny w klasie wskazuje na brak uniwersalnych metod (M. Pšunder, 2005). Te praktyczno-teoretyczne dylematy zrodziły we mnie szereg pytań. Podstawowe brzmiało: Jakie czynniki uwzględnić, jak rozmawiać o dyscyplinie w klasie, by była to rozmowa bliska rzeczywistości pedagogicznej i by można było mówić o rzeczywistej skuteczności nauczyciela w tym zakresie?

Opracowany przeze mnie Model Czterech Kół Zębatych (J. Pyżalski, 2006a, 2006b) jest próbą znalezienia odpowiedzi na to pytanie (schemat 2).

Schemat 2. Model Czterech Kół Zębatych dotyczący radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów



Źródło: opracowanie własne.

W modelu odwołałem się do futurystycznej symboliki maszyny. Mechanizm tworzą połączone ze sobą koła zębate. Nie jest to oczywiście zachęta do sztywnego i mechanicznego traktowania problemu dyscypliny w szkole. Wręcz przeciwnie. Chodzi o szerokie, uwzględniające wszystkie oddziałujące na siebie elementy, traktowanie problemu – które nadmiernie go nie upraszcza, ale równocześnie nie powoduje takiego poziomu uszczegółowienia, że model przestaje się nadawać do stosowania w praktyce.

Cztery koła tworzące model zazębiają się – są od siebie zależne. Jeśli chcemy, aby „maszyna zadziałała”, tzn. aby działanie nauczyciela miało szansę stać się w pełni skuteczne, wszystkie elementy muszą zostać uwzględnione. Przejdźmy zatem do omówienia poszczególnych elementów modelu.

Osoba nauczyciela

Pierwszym, niezmiernie ważnym elementem, kiedy mówimy o umiejętności radzenia sobie nauczyciela z problemami dyscypliny, jest on sam. Pedagogzy różnią się pod wieloma względami, a te różnice przekładają się między innymi na skuteczność w radzeniu sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów, możliwości stosowania niektórych strategii i metod. Jak wskazują przedstawione w tej książce badania, działanie nauczyciela może być związane z jego postawą etyczną, cechami osobowości, wiedzą

pedagogiczną i psychologiczną, preferowanymi strategiami rozwiązywania konfliktów, własnymi doświadczeniami w roli ucznia, wcześniejszymi doświadczeniami z niewłaściwie zachowującymi się uczniami, poziomem odczuwanego stresu itd. A jak to wszystko ma się do praktyki? Posłużmy się może trochę zabawnym, wziętym z życia przykładem. Zostałem pewnego dnia zapytany przez jedną z nauczycielek, jak poradzić sobie z uczniami, którzy już na 10 minut przed końcem lekcji pakują się i czekają na dzwonek. Odpowiedziałem, że nie ma jakiejś specjalnej metody, ale mogę opowiedzieć, co sam robiłem w podobnej sytuacji. Opowiedziałem, jak nic nie mówiąc, zignorowałem zachowanie uczniów, a po lekcji stanąłem przy drzwiach i sprawdziłem zawartość ich zeszytów. Ci, którzy wcześniej się spakowali, musieli wrócić do sali, aby uzupełnić notatki. Pozostałym pozwoliłem wyjść na przerwę. Słyszając opis tego zdarzenia, osoba, która prosiła mnie o radę, powiedziała: „Ależ ta metoda jest bez sensu”. Zapytałem, dlaczego tak uważa. Pani odpowiedziała na to: „Gdybym ja tak stanęła w drzwiach, to uczniowie by po mnie przebiegli”. Inni uczestnicy spotkania głośno się roześmiali, ale tak naprawdę w wypowiedzi tej nauczycielki było sporo racji. Często bowiem jest tak, że to nie jakaś strategia czy metoda radzenia sobie z brakiem dyscypliny jest niewłaściwa. Możliwe, że dana metoda nie nadaje się dla konkretnego pedagoga ze względu na jego cechy osobowości lub przekonania na temat wychowanka. I tak, dana metoda może się okazać przydatna i skuteczna dla jednej osoby, podczas gdy ktoś inny zrobi dokładnie to samo i zostanie wyśmiany przez uczniów.

Strategia czy metoda nie działa samoczynnie. To właśnie osoba nauczyciela nadaje jej charakter. Ta sama metoda stosowana przez dwie różne osoby staje się inną metodą.

Weźmy jeszcze jeden przykład. Niektóre metody radzenia sobie z problemami dyscypliny wymagają podejścia kooperacyjnego. Oznacza to, że w dużym stopniu uwzględniają one „wygraną ucznia” – nawet tego, który początkowo okazywał nauczycielowi pogardę lub lekceważenie. Jeśli teraz nauczyciel przekonany jest, że właściwe z wychowawczego punktu widzenia jest danie podopiecznemu nauczki, by wyraźnie odczuł, iż zachował się niewłaściwie, to wszelkie próby podejścia kooperacyjnego mogą wyglądać jak działanie wilka w skórze baranka. Jeśli taki nauczyciel chciałby zacząć działać kooperacyjnie, to w pierwszej kolejności musiałby dokonać autorefleksji i zmienić swoje przekonania. Sądzę, że zmiana podejścia ograniczona tylko do zachowania nauczyciela skazana jest na niepowodzenie.

Jeżeli nauczyciel chce sobie lepiej radzić z problemami dyscypliny, powinien postawić na eksplorację czynników osobistych związanych z takimi działaniami oraz na rozwój samowiedzy i refleksji w tym zakresie.

Warto zwrócić uwagę, że sami nauczyciele podkreślają rolę przekonań oraz wartości osobistych w radzeniu sobie z problemami dyscypliny w klasie. Tara Fenwick (1998), która podczas swoich badań obserwowała działania nauczycieli w zakresie zarządzania klasą, wyraźnie to potwierdziła. Badani przez nią pedagodzy posiadali jasne przekonania co do tego, jakie zachowania są dozwolone w klasie, a jakie nie (choć bardzo różnili się w tym zakresie między sobą) oraz jakie wartości chcą wpajać przez działania związane z dyscypliną. Najczęściej wymieniali szacunek dla innych ludzi i ich własności.

Strategie i techniki

Oczywiście wyłącznie osoba nauczyciela (pierwsze koło zębate) nie wystarczy, by poradzić sobie z problemem dyscypliny w szkole. Potrzebne są jakieś sposoby działania, czyli strategie i techniki. Czym różnią się jedno od drugich? Przez strategie rozumiem bardziej ustrukturalizowane, posiadające szersze uzasadnienie teoretyczne zbiory działań. Natomiast techniki są fragmentem zachowania nauczyciela, np. pojedynczą reakcją na rozmawianie uczniów w czasie lekcji. Oczywiście przy takiej definicji podział na strategie i techniki nie jest jednoznaczny i czasami nie będzie łatwo określić, do której grupy należy zaliczyć dane działanie. Mniejsza jednak o rozważania klasyfikacyjne. Ważniejsza jest odpowiedź na pytanie, co to znaczy, że w zaproponowanym modelu uwzględnia się strategie i techniki. Czy znaczy to tylko tyle, że nauczyciel zna pewien algorytm działań, wie, co należy zrobić, kiedy uczeń zachowuje się w określony sposób? Nie, chodzi o coś więcej. Mianowicie o to, aby wiedzieć także, jakie są socjologiczne i psychologiczne mechanizmy działania stosowanych przez siebie strategii i technik. Ten, kto je zna, wie, kiedy dana technika zadziała, ale, co ważniejsze, zna także jej ograniczenia. Dzięki takiej wiedzy nie stosuje danej strategii czy techniki automatycznie.

Podsumowując rozważania na temat strategii i technik, warto podkreślić, że właśnie w odniesieniu do nich formułowane są często zupełnie nierealne oczekiwania. Wiele osób poszukuje magicznej metody wychowawczej, która działa bez względu na to, kto ją stosuje, w stosunku do kogo i w jakiej sytuacji. Nie trzeba dodawać, że takie poszukiwania, podobnie jak poszukiwania panaceum w medycynie, muszą skończyć się i zawsze kończą się niepowodzeniem.

Osoba ucznia

Oczywiście w działaniu związanym z dyscypliną obecny jest nie tylko nauczyciel, ale i uczeń. Nie każda metoda działa w każdym przypadku.

To, jak przebiegnie działanie wychowawcze związane z dyscypliną, uzależnione jest w sposób oczywisty od ucznia i jego zachowania. Uczniowie różnią się między innymi rodzajami zachowań, wcześniejszymi doświadczeniami wychowawczymi związanymi z niewłaściwym postępowaniem itp. Weźmy prosty przykład ucznia, który był kilkakrotnie przenoszony z klasy do klasy, zmienił szkołę i znalazł się w następnej placówce. Wszelkie tradycyjne działania nauczyciela (np. groźba wyrzucenia ze szkoły) nie robią na nim specjalnego wrażenia, przez co stają się nieskuteczne. Podejmując jakiegokolwiek działania wychowawcze, należy w możliwie pełny sposób diagnozować i uwzględniać sytuację i cechy podopiecznego. Chodzi oczywiście nie o postulowaną indywidualizację, ale indywidualizację rzeczywistą. Nie jest to proste i wymaga rzetelnej wiedzy diagnostycznej. Szczególnie istotne jest tutaj umiejętne rozpoznawanie pierwszych symptomów nieodpowiednich zachowań – co umożliwia szybkie podjęcie interwencyjnych działań wychowawczych. Trzeba podkreślić, że czasami diagnoza ta będzie się odnosić nie do jednostki, ale do grupy uczniów lub całej klasy. Wreszcie należy pamiętać, że wiedza dotycząca zaburzeń zachowania potrzebna nam będzie nie tylko po to, abyśmy potrafili dobrać odpowiednią metodę, ale także w sytuacji, kiedy typowe działania pedagogiczne nie wystarczą – do podjęcia decyzji o zastosowaniu specjalistycznych środków terapeutycznych lub resocjalizacyjnych. Niestety, można przypuszczać, że w realiach oświatowych rzadko zapewnione zostają odpowiednie warunki do pełnego rozpoznania sytuacji. Najczęściej na przeszkodzie stoją brak czasu i inne obowiązki

nauczyciela. Nie zmienia to jednak faktu, że działanie nauczyciela będzie skuteczne jedynie wtedy, gdy uwzględni on specyfikę ucznia.

Kontekst społeczny i sytuacyjny

Nauczyciel nie działa w próżni społecznej. Inne osoby też mają wpływ na to, co dzieje się między nauczycielem a uczniem. W placówce oświatowej są inni uczniowie i nauczyciele, którzy obserwują, komentują, a nawet interweniują w działanie nauczyciela. Aby to zilustrować, spróbujmy odwołać się do opisywanej przez psychologów społecznych reguły konsekwencji (R. Cialdini, 1996). Zgodnie z tą regułą człowiek jest bardziej skłonny kontynuować dane działanie, jeżeli zadeklarował je publicznie. Weźmy sytuację z praktyki wychowawczej: mamy wychowanka, który zazwyczaj na prośbę, żeby posprzątał, odpowiada: „Nie”. Jeżeli skierujemy do niego polecenie lub prośbę w obecności kolegów, to zadziała na niego wspomniana wyżej reguła konsekwencji. Bardzo trudno będzie nam przekonać go do spełnienia naszej prośby czy polecenia. Dlatego nauczyciel, który chce uwzględnić społeczny kontekst sytuacyjny, powinien zwrócić się z prośbą do takiego wychowanka w cztery oczy. Nawet jeśli w tej sytuacji odmówi, łatwiej będzie go przekonać, by zmienił zdanie. Inną kwestią, którą trzeba uwzględnić, jest to, w jakim stopniu zespół klasowy aprobuje zachowania danego ucznia. Także ta zależność, jeżeli zostanie uwzględniona przez nauczyciela, może przyczynić się do jego większej skuteczności. Oczywiście tego typu reguł i zależności jest znacznie więcej, a ich omówienie wykracza poza ramy tej książki. Ogromne znaczenie kontekstu oddziaływań wyraźnie podkreśla M. Pšunder (2005, s. 275), pisząc: „nawet ten sam uczeń może reagować różnie na identyczne oddziaływania nauczyciela w różnych okolicznościach”¹.

Gdybyśmy mieli ten składający się z czterech kół zębatach model podsumować jednym zdaniem, to brzmiałoby ono: Właściwa osoba stosuje odpowiednią strategię (technikę) w stosunku do właściwej osoby w odpowiedniej sytuacji.

¹ Tłumaczenie własne.

Możemy zatem mówić o sensownym, skutecznym działaniu wtedy, gdy spełnione zostaną dwa warunki. Po pierwsze wszystkie cztery elementy muszą zostać uwzględnione. Po drugie muszą one być skoordynowane. W przeciwnym razie aktywność nauczyciela w zakresie radzenia sobie z problemami dyscypliny zakończy się porażką. Aby zilustrować taką sytuację, posłużmy się dwoma przykładami.

Może być tak, że nauczyciel bardzo dobrze zna i rozumie jakąś technikę (drugie koło zębate), wie, w stosunku do jakiego zachowania i jakiego ucznia ją zastosować (trzecie koło zębate), wreszcie zna i potrafi uwzględnić kontekst społeczny i sytuacyjny (czwarte koło zębate). Problem natomiast może tkwić w tym, że podstawy i założenia metody są sprzeczne z poglądami nauczyciela dotyczącymi wychowania (np. uważa on, że metoda jest zbyt „miękka”). Ten fakt może powodować, że nauczyciel przystępuje do działania bez przekonania, co bardzo często sprawia, iż jest ono nieskuteczne.

Drugi przykład może dotyczyć braku koordynacji między kołem drugim a trzecim. Załóżmy, że nauczyciel akceptuje i zna siebie oraz stosuje strategię i technikę, która jest w harmonii z tą wiedzą. Cóż z tego, jeżeli technika jest nieodpowiednia dla danego ucznia (trzecie koło zębate). Może się ona okazać niewystarczająca w przypadku zastosowania jej w stosunku do ucznia, którego zachowanie jest utrwalone. Wystarczy zatem brak jednego elementu, aby całe działanie zakończyło się porażką.

Do czego może być przydatny Model Czterech Kół Zębatych?

Po pierwsze, można go stosować przy opracowywaniu programów dla nauczycieli z zakresu radzenia sobie z destruktywnymi zachowaniami uczniów. Uwzględnienie w treściach tych wszystkich aspektów (kół) z pewnością pozytywnie wpłynie na jakość zajęć i pogłębione rozumienie problemów dyscypliny w szkole przez tych, których one dotyczą.

Po drugie, na poziomie praktycznym model ten może się okazać użyteczny do analizy własnych porażek wychowawczych wynikających z nieumiejętności radzenia sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów. Analizując niepowodzenie, można spróbować dojść do tego, który z elementów (kół) zawiódł.

Wreszcie dla Czytelnika tej książki model może okazać się przydatny w refleksji nad różnymi metodami radzenia sobie z utrzymaniem dyscypliny w szkole. Żadna z nich nie jest przecież uniwersalna. Stosowanie każdej podlega jednak regułom zaprezentowanego modelu i powinno być

rozpatrywane z uwzględnieniem wszystkich jego składowych. Stosowanie tego modelu pozwoli także na modyfikację opisywanych strategii w zależności od tego, kto je stosuje, w stosunku do kogo i w jakiej sytuacji.

Jednocześnie chciałbym omówić alternatywne (jak się zaraz okaże, nie w pełni) w stosunku do mojego „mechanistyczno-pozytywistycznego” modelu podejście. Najpierw jednak muszę przedstawić wyniki badań jakościowych przeprowadzonych przez T. Fenwick (1998).

B a d a n i: nauczyciele katolickiej szkoły średniej (*junior high school*) w kanadyjskim Edmonton – szkoła wzorcowa, jeśli chodzi o osiągnięcia edukacyjne i zachowanie uczniów.

M e t o d a: badania jakościowe, wywiady pogłębione, poprzedzone obserwacjami działań nauczycieli w klasie.

C e l b a d a n i a: W jaki sposób nauczyciele kontrolują porządek w klasie? Jak uzasadniają swoje działania? Na ile działania związane z dyscypliną w klasie są wprowadzane świadomie?

W y b r a n e w y n i k i: Kontrola nauczycieli dotyczyła trzech wymiarów, tzn. przestrzeni klasy, energii uczniów i samych siebie. W pierwszym wypadku chodziło głównie o kontrolę poruszania się uczniów oraz korzystania z pomocy dydaktycznych. Drugi wymiar obejmował działania nastawione na obniżenie energii podopiecznych (gdy uczniowie byli zbyt pobudzeni) lub jej podwyższenie (gdy uczniowie byli zmęczeni, słabo zmotywowani). Wreszcie trzeci wymiar dotyczył radzenia sobie z własnymi, niekiedy sprzecznymi motywami działań, np. koniecznością kontroli i kierowania procesami dydaktycznymi oraz potrzebą rozwijania spontaniczności i twórczości uczniów. Warto tutaj zwrócić uwagę, że regułą było ciągle dynamiczne usytuowanie się nauczycieli pomiędzy dwiema skrajnościami, np. dążeniem, aby uczniowie nauczyli się samodyscypliny, oraz koniecznością wprowadzania dyscypliny zewnętrznej; chęcią, by uczniowie spontanicznie podejmowali różne działania w klasie i koniecznością zachowania porządku i ładu. Co ciekawe, autorka zauważa, że nauczyciele raczej „dryfowali” pomiędzy tymi wszystkimi przeciwnościami, niż „balansowali” pomiędzy nimi. Oznacza to, że sporo w ich działaniach było spontaniczności. W związku z tym ich rezultaty były trudne do przewidzenia. Działania te opierały się na wspomnianych wcześniej wartościach i przekonaniach, jednak przybierały one, zarówno według obserwatora, jak i interpretujących je badanych, postać niezaplanowanego ciągu aktywności. Jak pisze autorka, dobrzy nauczyciele „nie unikali niepokoju związanego z nieprzewidywalnością i niemożnością kierowania wszystkimi sprawami”² (T. Fenwick, 1998, s. 630).

Źródło: T. Fenwick, 1998, s. 619–631.

² Tłumaczenie własne.

Mamy zatem dwa alternatywne podejścia. Jedno to model T. Fenwick (1998), według której nauczyciel w sposób niejako automatyczny utrzymuje dyscyplinę w klasie, starając się równoważyć różnego rodzaju wpływy wynikające z aktywności własnej i uczniów. W drugim modelu, mojego autorstwa (Model Czterech Kół Zębatych), kładzie się nacisk na celowe refleksyjne działanie uwzględniające osobę nauczyciela, technikę, osobę ucznia oraz kontekst. Nauczyciel przystępuje do planowego działania, w którym bierze pod uwagę różne czynniki. Czytelnikowi zostawiam odpowiedź na pytanie o to, który model może lepiej wyjaśniać jego własne decyzje związane z utrzymaniem dyscypliny. Chciałem tylko zauważyć, że być może te dwa przedstawione wcześniej modele wcale się nie wykluczają – jeśli przyjmiemy, że wyjaśniają interesujące nas zjawisko z dwóch różnych perspektyw. Model Fenwick dotyczy nauczycieli praktyków, którzy wypracowali już własny sposób rozwiązywania problemów związanych z dyscypliną. W tej sytuacji, przystępując do określonego działania w klasie, nie muszą oni poddawać szczegółowej analizie całej sytuacji. Mogą natomiast, poproszeni później przez badacza, dokonać analizy podjętych przez siebie działań za pomocą elementów takich jak te użyte w moim modelu.

Model Czterech Kół Zębatych opracowany został także po to, by ułatwić opanowanie metod radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów. Dlatego jest przeznaczony głównie dla osób rozpoczynających praktykę zawodową lub tych, które pragną zwiększyć swoje kompetencje w zakresie radzenia sobie z utrzymaniem dyscypliny w klasie. W takim przypadku konieczne jest bardziej analityczne podejście (szczególnie wtedy, kiedy rozmawiamy o skuteczności działania). Może się jednak zdarzyć tak, że osoba rozpoczynająca pewne działania zgodnie z Modelem Czterech Kół Zębatych dojdzie do takiej wprawy i „automatyzmu”, iż jej praktyka będzie bardziej zgodna z modelem Fenwick.

To już koniec rozważań na temat dyscypliny w szkole. Książka ta na pewno nie wyczerpuje tematu. Mam jednak nadzieję, że udało mi się zainspirować Czytelników do własnych poszukiwań w tym obszarze oraz zebrać i zinterpretować wiedzę, która może uczynić nasze codzienne dyskusje o dyscyplinie w szkole bardziej owocnymi, a także okazać się pomocna w poszukiwaniu rozwiązań dobrych zarówno dla nauczycieli, jak i uczniów. Kończę też z nadzieją, że publikacja ta pomoże w poszukiwaniu wspólnego spojrzenia i porozumienia nauczycieli i uczniów, jeśli idzie o dyscyplinę w szkole.

Bibliografia

- Bergin Ch., Bergin D. (1999), *Classroom Discipline That Promotes Self-control*, „Journal of Applied Developmental Psychology”, 2.
- Blöte A. (1995), *Students' Self-concept in Relation to Perceived Differential Teacher Treatment*, „Learning and Instruction”, 5.
- Brouwers A., Tomic W. (2000), *A Longitudinal Study of Teacher Burnout and Perceived Self Efficacy in Classroom Management*, „Teaching and Teacher Education”, 16.
- Chęłpa S., Witkowski T. (1999), *Psychologia konfliktów*, Wrocław, Unus.
- Christie N. (2004), *Dogodna ilość przestępstw*, przeł. M. Płatek, Warszawa, Polskie Stowarzyszenie Edukacji Prawnej.
- Cialdini R. (1996), *Wywieranie wpływu na ludzi*, przeł. B. Wojciszke, Gdańsk, GWP.
- Cothran D., Kulinna P. H., Garrahy D. A. (2003), *„This is Kind of Giving a Secret Away...”: Students' Perspective on Effective Classroom Management*, „Teaching and Teacher Education”, 19.
- Cotton K. (1990), *School Wide and Classroom Discipline*, Regional Educational Laboratory, Office of Educational Research and Improvement.
- Coulby D. (1988), *Classroom Disruption, Educational Theory and the Beleaguered Teacher* [w:] *Discipline and Schools. A Curriculum Perspective*, red. R. Slee, Hong Kong, Macmillan.
- Danilewska J. (2001), *Romantyczna utopia wolności w edukacji szkolnej* [w:] *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, red. J. Danilewska, Kraków, Wyd. UJ.
- Danilewska J. (2002), *Agresja u dzieci – szkoła porozumienia*, Warszawa, WSiP.
- Fenwick T. (1998), *Managing Space, Energy, and Self: Junior High Teachers' Experiences of Classroom Management*, „Teaching and Teacher Education”, 6.

- Gal N. (2002), *The Role of Practicum Supervisors in Behaviour Management Education*, „Teaching and Teacher Education”, 22.
- Gilberts G., Lignugaris-Kraft B. (1997), *Classroom Management and Instruction Competencies for Preparing Elementary and Special Education Teachers*, „Teaching and Teacher Education”, 6.
- Gregg J. (1995), *Discipline, Control and the School Mathematics Tradition*, „Teaching and Teacher Education”, 6.
- Gribble D. (2005), *Edukacja w wolności. W poszukiwaniu idealnego systemu kształcenia*, przeł. Z. Grudzińska, Kraków, Impuls.
- Gurycka A. (1990), *Błąd w wychowaniu*, Warszawa, WSiP.
- Haman W., Gut J. (2001), *Docenić konflikt. Od walki i manipulacji do współpracy*, Warszawa, Kontrakt.
- Harris J. (2000), *Geny czy wychowanie? Co wyrosnie z naszych dzieci i dlaczego*, przeł. A. Polkowski, Warszawa, Jacek Santorski.
- Hessen S. (1931), *Podstawy pedagogiki*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Hoffman M. L. (2006), *Empatia i rozwój moralny*, przeł. O. Waśkiewicz, Gdańsk, GWP.
- Janowska J. (2002), *Rozwijanie umiejętności psychopedagogicznych w procesie kształcenia nauczycieli*, Lublin, Wyd. UMCS.
- Janowski A. (1998), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa, WSiP.
- Kaufman M. E., Center D. B. (1992), *Administrators Rank Discipline Problems Common and Serious*, NASP Bulletin.
- Kelling G., Coles C. (2000), *Wybite szyby. Jak zwalczyć przestępczość i przywrócić ład w najbliższym otoczeniu*, przeł. B. Ludwiczak, Poznań, Media Rodzina.
- Komar W. (1996), „Wojna” w edukacji: stosunki nauczyciel – uczeń. Pejzaże walki i nadziei (w kręgu pytań ważniejszych od odpowiedzi) [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć a typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków, Impuls.
- Konwencja praw dziecka (1989), DzU z 1991 r. Nr 120, poz. 526.
- Kościelniak M. (2001), *Wolność i przymus w szkole. Wypowiedzi uczniów szkół ponadpodstawowych* [w:] *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, red. J. Danilewska, Kraków, Wyd. UJ.
- Kwintylian (1951), *Kształcenie mówcy*, przeł. M. Brożek, Wrocław, Ossolineum.

- Lemper-Pychlau M. (2004), *Dzieci potrzebują dyscypliny. Poradnik dla rodziców*, przeł. E. Panek, Kielce, Jedność.
- Lewis R. (2001), *Classroom Discipline and Student Responsibility: the Students' View*, „Teaching and Teacher Education”, 17.
- Lewis R., Lovegrove M. (1988), *Students' Views on How Teachers Are Disciplining Classrooms* [w:] *Discipline and Schools. A Curriculum Perspective*, red. R. Slee, Hong Kong, Macmillan.
- Liebermann D. J. (2004), *Sztuka rozwiązywania konfliktów. Jak porozumieć się w każdej sytuacji*, przeł. M. Gajdzińska, Gdańsk, GWP.
- Mieszalski S. (1997), *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*, Warszawa, WSiP.
- Mika S. (1998), *Psychologia społeczna dla nauczycieli*, Warszawa, „Żak”.
- Muzyka W., Nowicki D., Krzywosz-Rynkiewicz B., Sakowicz M. (1996) *Dyscyplina w szkole w oczach nauczycieli* [w:] *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć a typy interakcji*, red. M. Dudzikowa, Kraków, Impuls.
- Nawroczyński B. (1927), *Swoboda i przymus w wychowaniu*, Warszawa, Nasza Księgarnia.
- Nelsen J. (2000), *Pozytywna dyscyplina. Poradnik dla rodziców i nauczycieli, którzy chcą pomóc dziecku w rozwijaniu samodyscypliny, odpowiedzialności i dobrego zachowania*, przeł. H. Kustroń, Poznań, Rebis.
- Nolting H.-P. (2004), *Jak zachować porządek w klasie*, przeł. M. L. Kalinowski, Gdańsk, GWP.
- Pedagogika* (2000), red. B. Milerski, B. Śliwerski, Warszawa, PWN.
- Piekarska A. (2000), *School Stress, Teachers' Abusive Behaviors and Childrens' Coping Strategies*, „Child Abuse & Neglect”, 11.
- Pšunder M. (2005), *How Effective is School Discipline in Preparing Students to Become Responsible Citizens? Slovenian Teachers' and Students' Views*, „Teaching and Teacher Education”, 21.
- Puślecki W. (2002), *Pełnomocność ucznia*, Kraków, Impuls.
- Pyżalski J. (2005), *Coping with Misbehaviour and Discipline – The Teachers' Perspecitve*, „New Educational Review”, 7, 3–4.
- Pyżalski J. (2006a), *Praktyczne zastosowanie Modelu Czterech Kół Zębatych dla radzenia sobie z trudnymi zachowaniami uczniów na przykładzie techniki „Minikonferencja”* [w:] *Ujarzmić szkolne demony, czyli w poszukiwaniu skutecznych strategii wychowawczych*, red. J. Pyżalski, Łask, Starostwo Powiatowe w Łasku.

- Pyżalski J. (2006b), *Techniki utrzymania dyscypliny i wywierania wpływu (Model Czterech Kół Zębatych)* [w:] *Forum Pedagogów Specjalnych XXI wieku*, red. J. Pańczyk, t. 4, Wyd. UŁ.
- Pyżalski J. (2006c), *Sytuacje trudne związane z relacjami interpersonalnymi w środowisku pracy pedagoga*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, Sectio D. Medicina”, vol. LX, suppl. XVI, n 6.
- Pyżalski J. (w druku), *Siła i uległość w utrzymaniu dyscypliny w klasie – czy istnieje alternatywa?* [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, red. B. Śliwerski, t. 2: *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, Kraków, Impuls.
- Rimm-Kaufman S., Storm M. D., Sawyer B. E., Pianta R. C., Laparo K. M. (2006), *The Teacher Belief Q-Sort: a Measure of Teachers' Priorities in Relation to Disciplinary Practices, and Beliefs about Children*, „Journal of School Psychology”, 44.
- Robertson J. (1998), *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, przeł. K. Krużewski, Warszawa, WSiP.
- Sava F. (2002), *Causes and Effects of Teacher Conflict-inducing Attitudes towards Pupils: a Path Analysis Model*, „Teaching and Teacher Education”, 18.
- Seul S. (1996), *Osobowość nauczyciela*, „Edukacja i Dialog”, 7.
- Shetchtman Z., Leichtenritt J. (2004), *Affective Teaching: a Method to Enhance Classroom Management*, „European Journal of Teacher Education”, 27.
- Speck O. (2005), *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, przeł. E. Cieślik, Gdańsk, GWP.
- Urban B. (2000), *Zaburzenia w zachowaniu i przestępczość młodzieży*, Kraków, Wyd. UJ.
- Wilgocka-Okon B. (2001), *Wolność i przymus w poglądach Sergiusza Hessena i Bogdana Nawroczyńskiego* [w:] *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*, red. J. Danilewska, Kraków, Wyd. UJ.
- Woynarowska B., Mazur J. (2004), *Postrzeganie środowiska psychospołecznego szkoły przez uczniów w Polsce i innych krajach*, Warszawa, UW.
- Wróbel T. (2001), *Nasza pani. Relacje z nauczycielami we wspomnieniach byłych uczniów*, Łódź, Wing.