

pre-service teachers' intentions to use ICT for teaching and learning, *Computers & Education*, 81.

Ya'acob, A., Nor, N., i Azman, H. (2005). Implementation of the Malaysian smart school: An investigation of teaching-learning practices and teacher-student readiness. *Internet Journal of e-Language Learning & Teaching*, 2(2).

Yeh, Y.-F., Lin, T.-C., i Hsu, Y.-S. (2015). Science Teachers' Proficiency Levels and Patterns of TPACK in a Practical Context. *Journal of Science Education and Technology*, 24(1).

Yusuf, K. E., i Acat, M. B. (2015). The Technological Pedagogical Content Knowledge-practical (TPACK-Practical) model: Examination of its validity in the Turkish culture via structural equation modeling. *Computers & Education*, 88.

JAKUB KOŁODZIEJCZYK
UNIwersYTET JagIELLOŃSKI

JACEK PYŻAŁSKI
UNIwersYTET IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

Dyscyplina w szkole a kompetencje nauczycieli – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy?

Wprowadzenie

W wielu współczesnych publikacjach podkreśla się rolę nauczycieli w procesie edukacyjnym, czego przykładem może być raport o stanie edukacji przedstawiony przez IBE w 2013 roku, zatytułowany *Liczą się nauczyciele*. Podkreśla się rolę nauczycieli w procesie kształcenia (np. Hattie, 2015), ale coraz częściej wskazuje się także na ich znaczenie w procesie wychowania. Nie są to konstatacje odkrywcze, lecz warte ponownego namysłu w zmienionych warunkach.

Andreas Salcher w swojej książce *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*, rozważając przyszłość zawodu nauczyciela, stawia pytanie o jego kompetencje w sytuacji, gdy stanie przed klasą – w skrajnym przypadku – składającą się z dzieci „niewychowanych, które nie potrafią się podporządkować, dzieci zaniedbanych, które czują się wyizolowane i dzieci przeciążonych, które nie dają sobie rady z wymaganiami rodziców” (Salcher, 2009 s. 122). Kierowanie taką klasą stawia nowe wyzwania nie tylko w obszarze dydaktyki, ale przede wszystkim w pracy wychowawczej z poszczególnymi uczniami i z zespołem klasowym. Salcher sugeruje, że nowe umiejętności znajdują się aktualnie w obszarze kompetencji pracowników socjalnych: „nauczyciel i pracownik socjalny to dwa odmienne zawody z różnymi kompetencjami... Ale

nauczyciel przyszłości będzie z pewnością potrzebował w większym stopniu umiejętności pracownika socjalnego, aby móc wykonywać swoje zadania, ponieważ jest oczywiste, że osoby z tych dwóch grup zawodowych zajmują się pracą socjalną” (Salcher, 2009 s. 123). Kompetencje nauczycieli muszą być zatem coraz bardziej rozbudowane, interdyscyplinarne, a przez to także trudniejsze do osiągnięcia (Speck, 2005).

W tym kontekście chcemy zająć się ważną kategorią pedagogiczną – dyscypliną w szkole, rozumianą z jednej strony jako problem różnej wagi niewłaściwych zachowań dzieci, a z drugiej – jako odpowiedź (reakcja) nauczycieli na te zachowania. Chcemy, analizując zjawisko, szerzej spojrzeć na nie, głównie z perspektywy szeroko rozumianych kompetencji nauczyciela w tym obszarze oraz w kontekście rozwoju tych kompetencji.

Dyscyplina w szkole w szerszym kontekście społeczno-kulturowym

Badacze zajmujący się problematyką tzw. dyscypliny w szkole, czy to w ujęciu teoretycznym, czy bardziej prakseologicznym, często podkreślają, że niemożliwe jest badanie tego obszaru bez szerszej analizy uwzględniającej kontekst społeczno-kulturowy (por. Barber i Ulmer, 2014; Speck, 2005; Wolhuter, Van der Walt i Potgieter, 2013). Bez takiego ujęcia zarówno analizy eksplanacyjne, jak i planowanie rozwiązań pedagogicznych będzie ułomne. Poniżej nakreśliśmy kluczowe problemy związane z dyscypliną w szkole, które zaznaczają się bardzo wyraźnie we wszystkich krajach europejskich, a częściowo także w USA. Bogactwo czynników wpływających na problemy z dyscypliną w szkołach dobrze ukazuje brytyjska ich typologia wskazująca na pięć obszarów:

- problemy związane z uczniem,
- problemy związane z nauczycielem,
- problemy związane ze szkołą,
- problemy związane z rodzicami,
- problemy związane ze społeczeństwem (DESWO, 1989).

Oczywiście te analitycznie wyodrębnione grupy czynników nie działają w izolacji, lecz raczej tworzą dynamicznie funkcjonujący system – co zresztą znajduje odzwierciedlenie w opisach wybranych przez nas kontekstów.

Niżej zarysujemy wybrane przez nas zjawiska, mieszczące się w różnych wymiarach wyżej zarysowanej typologii – oczywiście z pełną świadomością,

że nasz wybór nie obejmuje wszystkich czynników, a w przypadku tych, które wybraliśmy, opisujemy jedynie ich najważniejsze aspekty.

Oczywiście poszczególne kraje, a nawet placówki w konkretnych krajach różni natężenie zarysowanych problemów, różnice te jednak mają bardziej wymiar ilościowy niż jakościowy.

Szkola i nauczyciele a rodziny uczniów przejawiających niewłaściwe zachowania

Trudno oddzielić problem zachowania dzieci od podstawowego środowiska socjalizacyjnego, jakim jest rodzina. Kondycja rodzin jest w wielu krajach w stanie kryzysu. Związane jest to z rozpadem więzi rodzinnych, trudnościami ekonomicznymi (np. emigracją ekonomiczną czy niepewnością zatrudnienia), które z kolei przekładają się na inne problemy, np. ograniczenie czasu poświęcanego przez rodziców na kontakt z dziećmi, czy też obciążenia psychospołeczne związane z wysokim poziomem doświadczanego stresu. To z kolei przekłada się na występowanie różnych problemów związanych z trudnymi zachowaniami dzieci, które przejawiają się także w szkole. Po pierwsze, negatywne relacje i emocje w środowisku domowym w wyraźny sposób korelują z podejmowaniem przez młodych ludzi zachowań ryzykownych, które w kontekście dyscypliny panującej w szkole najczęściej interpretowane są jako poważne przejawy jej łamania (Dudek, 2015; Ostaszewski i in., 2009). Można więc uznać, że w wielu przypadkach (szczególnie dotyczy to najmłodszych uczniów) źle zachowujące się dziecko jest ofiarą własnego losu, który umieszcza je w dysfunkcyjnym środowisku rodzinnym. W tym kontekście nieumiejętne i czasami bezrefleksyjne działania szkoły w zakresie egzekwowania dyscypliny będą takie dziecko wtórnie wiktyimizować.

Po drugie, często brak jest wypracowanej relacji współodpowiedzialności rodziców i szkoły za wychowanie. Ma to katastrofalne konsekwencje w przypadku pojawienia się problemów – prowadzi bowiem zwykle do sytuacji konfliktowej, wzajemnych pretensji i przerzucania się odpowiedzialnością za zaistniałą sytuację. Do tego diagnozy pedagogiczne wskazują, iż wielu nauczycieli, mimo że rozumie potrzebę współpracy z rodzinami uczniów, czuje się do niej nieprzygotowanymi, a często nawet samą komunikację z rodzicami uczniów podczas spotkań w szkole odbiera jako obciążającą i wyczerpującą (Průcha, 2006; Pyżalski, 2010; Thornberg, 2012). W Polsce sytuację tę potwierdzają pogłębione badania dotyczące uspołecznienia szkoły, analizujące zjawisko w szerszym kontekście niż ten dotyczący współpracy placówek z rodzicami uczniów – wynika z nich, że sporo działań nie jest realizowanych

lub są realizowane w sposób fasadowy (Śliwerski, 2013). Mamy tutaj zatem znaczący rozdźwięk pomiędzy potrzebami, deklaracjami a rzeczywistą praktyką pedagogiczną (Klinger i Harry, 2006).

Trzeba zauważyć, że gdy dochodzi do niewłaściwych zachowań uczniów, a często są to przypadki najpoważniejsze, współpraca nauczyciela z rodzinami lub opiekunami jest z różnych powodów ograniczona lub całkowicie nieobecna. W tych sytuacjach rozwiązania wychowawcze stosowane przez szkołę wprowadzane są w całkowitej izolacji od oddziaływań środowiska rodzinnego. Podsumowując – istnieje wyraźna potrzeba osiągnięcia spójności pomiędzy założeniami wskazującymi na konieczność współpracy z rodzinami uczniów przejawiających niewłaściwe zachowania a rzeczywistą praktyką pedagogiczną w tym zakresie. Wymaga to rzetelnych badań empirycznych eksplorujących problem kompetencji metodycznych i kompetencyjnych nauczycieli, z drugiej zaś strony – wypracowania solidnej metodologii współpracy.

Uczniowie ze specjalnymi potrzebami w szkole a niewłaściwe zachowania

Większość krajów w Europie rezygnuje lub ogranicza segregacyjne szkolnictwo specjalne. Oznacza to coraz częstsze pojawianie się w szkołach dzieci i młodzieży ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (Plichta, Olempska-Wysocka, 2013; 2014; Speck, 2005). Niesie to ze sobą szereg dylematów i problemów powstałych wokół zjawiska ich niewłaściwych zachowań jako uczniów. Jak wskazują Barber i Ulmer (2014), część tych zachowań może być spowodowana dysfunkcjami, ale są także odpowiedzią na reakcje społeczne innych uczniów, np. różne przejawy przemocy rówieśniczej, której uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi doświadczają istotnie częściej, ale też często stają się jej sprawcami (Pyżalski, 2015; Plichta, Olempska-Wysocka, 2014). Pojawiają się zatem problemy związane choćby z wyciąganiem konsekwencji wobec tych zachowań. W niektórych przypadkach oznaczałyby to bowiem penalizację problemów związanych np. z niepełnosprawnością czy chorobą – ale w innych wcale by tak nie było. Jak zatem pracować wychowawczo, żeby zarówno wszyscy uczniowie, jak i rodzice wszystkich uczniów mieli poczucie sprawiedliwości i sprawczości? Jakiego rodzaju przygotowanie z obszaru pedagogiki specjalnej muszą mieć nauczyciele, aby umieć zdiagnozować i zrozumieć sytuacje angażowania się uczniów ze specjalnymi potrzebami w niewłaściwe, łamiące dyscyplinę zachowania? Łatwiej te pytania zadać, niż na nie odpowiedzieć, szczególnie kiedy chcielibyśmy projektować

rozwiązania systemowe – a te są konieczne (Speck, 2005). Niewątpliwie jednak potrzeba więcej wysiłków – zarówno badawczych, jak i metodycznych – aby udało się wypracować dobre rozwiązania w zakresie kształtowania dyscypliny wśród młodych ludzi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi.

Różnice kulturowe

Migracje ekonomiczne oraz wywołane konfliktami zbrojnymi stały się faktem, a ich skala jest obecnie znaczna (Irby, 2014). Niesie to wiele problemów wynikających niekiedy bezpośrednio z różnic w wartościowaniu kulturowym określonych zachowań. Przykładowo zachowania wartościowane w danej kulturze pozytywnie lub neutralnie mogą być w szkole kraju docelowego interpretowane jako negatywne. Będzie to oznaczać konieczność podjęcia znaczących wysiłków wychowawczych, co jednak przez uczniów z mniejszości i ich rodziny może być traktowane jako oddziaływanie opresyjne. W tym kontekście zwiększone jest także ryzyko wystąpienia przemocy rówieśniczej, w ramach której dzieci imigrantów, zależnie od sytuacji społecznej, mogą być zarówno sprawcami, jak i ofiarami.

Prawo i wymogi prawne oraz koncentracja na bezpieczeństwie

W większości krajów zachodnich coraz więcej sfer życia podlega szczegółowej kodyfikacji – to samo dotyczy dyscypliny w szkole. Ta szczegółowa kodyfikacja, wiążąca się zresztą często ze zjawiskiem pozywania szkół i nauczycieli o nawet niewielkie rzeczywiste lub nadinterpretowane naruszenia, jest szczególnie powszechnie stosowana w Stanach Zjednoczonych (Arum, 2003). Ta mocna proceduralna interwencja w proces wychowawczy jest uzasadniana często bezpieczeństwem uczniów, z drugiej jednak strony może zakłócać ten proces, odbierając społeczności szkoły autonomię i odpowiedzialność za rozwiązywanie własnych problemów. Charakter tej zmiany oddaje spostrzeżenie znanego kryminologa, Nielsa Christie (2004), który napisał, iż za jego młodości problem bójki chłopców na boisku szkolnym skończyły się w gabinecie dyrektora szkoły, a obecnie prawie na pewno skończy się przyjazdem policji z całego miasta. Ta potrzeba kodyfikacji w naszym kraju przejawia się w powszechnym stosowaniu systemu punktowego w ocenie zachowania. System ten, zapożyczony z behawioralnych rozwiązań resocjalizacyjnych, jest do tego często stosowany bezrefleksyjnie, co nie pozwala na osiągnięcie choćby w niewielkiej części deklarowanych celów wychowawczych (Jaskulska, 2009).

Oczywiście nie można wylewać dziecka z kąpielą – wprowadzenie procedur i kodyfikacji jest konieczne, choćby ze względu na to, iż niektóre niewłaściwe zachowania stanowią naruszenie prawa. Warto jednak zawsze głębokiej refleksji poddać to, jaki będzie, uzasadniony pedagogicznie, zakres takiej regulacji prawnej czy normatywnej dotyczącej obszaru dyscypliny szkolnej.

Scjentyzm w postępowaniu – poszukiwanie łatwych rozwiązań trudnych problemów

Żyjemy w erze efektywności i często poszukujemy w różnych sferach możliwych do zastosowania rozwiązań – najlepiej takich, których skuteczność została potwierdzona naukowo. Sfera dyscypliny w szkole nie jest wyjątkiem. Między innymi ta potrzeba efektywności sprawia, że popularnością cieszą się poradniki przedstawiające pragmatyczne, często pozbawione jakiegokolwiek podbudowy pedagogicznej metody dyscyplinowania uczniów w najbardziej obecnie rozpowszechnionym modelu behawioralnym, opartym na wzmocnieniach pozytywnych i negatywnych (Pyżalski, 2007; Render, Padilla i Krank, 1989; Woods, 2008). Model ten i to podejście mają jednak znaczne ograniczenia i są często nieskuteczne, gdyż nie uwzględniają lub jedynie w niewielkim stopniu uwzględniają najbardziej osobiste aspekty funkcjonowania uczniów, tj. emocje, poczucie sprawiedliwości, w tym także modelujący zachowania i ich interpretacje wpływ grupy rówieśniczej. Uwzględnienie tych aspektów wymaga znacznie więcej pracy, zbudowania współpracy pomiędzy wszystkimi członkami społeczności szkoły, a także więcej wiedzy i zaangażowania samych nauczycieli (Barber i Ulmer, 2014). Wymaga także uwzględnienia autentycznej więzi ucznia przejawiającego negatywne zachowania ze szkołą, a przede wszystkim z innymi uczniami i nauczycielami. Janese Free (2014), która wykazała empirycznie kluczową rolę takich więzi, siłę ich mierzyła stopniem, w jaki uczniowie są zaangażowani w prace szkolne, zajęcia pozalekcyjne i sukces akademicki oraz przekonani, że szkolne zasady i ich egzekwowanie są uczciwe. Tego typu więzi możemy łatwo próbować mierzyć na poziomie behawioralnym, gdy jednak głębiej próbujemy analizować proces ich tworzenia, szczególnie w kontekście celowych oddziaływań pedagogicznych, to natrafiamy na materię bardziej skomplikowaną, która już tak łatwo pomiarowi i podejściu scjentyistycznemu się nie poddaje. Przykładem może być tu osobowość nauczyciela, która do tego stopnia promieniuje, iż stwarza warunki do tworzenia się więzi, co nie bazuje jednak na stosunkowo łatwym uczeniu się metod czy technik, lecz jest czymś dużo poważniejszym – budowaniem określonej postawy, relacji z drugim człowiekiem. Wyklucza to wąskie, pragmatyczne podejście do problemu dyscypliny w szkole na poziomie działań praktycznych.

Nowe media

Nie ulega wątpliwości, iż nowe media zmieniły wiele w tradycyjnych sferach funkcjonowania młodych ludzi – to między innymi, jak nawiązują oni relacje z rówieśnikami i dorosłymi, dokonują autoprezentacji, uczą się czy rozwijają swoje zainteresowania (Pyżalski, 2012). Skoro kontekst problemów związanych z dyscypliną szkolną powiększył się o zjawiska związane z pojawieniem się nowych mediów – warto rozważyć te kwestie. Wiele tradycyjnych zachowań niewłaściwych zyskało swoje formy online, np. internetowa wersja tradycyjnej przemocy rówieśniczej przejawiana może być w sieci w postaci mobbingu elektronicznego (cyberprzemocy).

Powstaje więc pytanie, w jakim stopniu szkoła winna ingerować w te zachowania uczniów, które nie są realizowane na terenie szkoły, lecz poza nią. Z jednej strony pojawia się argumentacja, że takie zainteresowanie to nadużycie władzy i nadmierne poszerzanie kompetencji szkoły. Nie jest to do końca prawdą, bo przecież w przypadkach poważnych naruszeń, np. gdy uczeń łamał prawo lub przejawiał demoralizację poza jej terenem, szkoła zawsze miała obowiązek reakcji i interwencji¹. Co jednak z bardziej „codziennymi”, mniejszej wagi problemami? Na ile nauczyciele mieliby w tym kontekście traktować świat online jako komplementarny względem bardziej nam znanej rzeczywistości offline? Na ile z jednej strony winni reagować na niewłaściwe zachowania uczniów online, a z drugiej – promować i wspierać te, które są wartościowe? Za tym, że należy postawić pytanie „na ile?” zamiast „czy?”, przemawiają wyniki badań, które uwzględniają jednocześnie funkcjonowanie młodych ludzi online i offline. Okazuje się, że istnieje bardzo wyraźna korelacja dotycząca sposobu funkcjonowania w tych dwóch środowiskach. Młodzi ludzie, którzy podejmują zachowania ryzykowne offline, podejmują je też bardzo często w cyberprzestrzeni. Z drugiej strony ci, którzy działają prospołecznie i korzystnie dla swojego rozwoju, też często robią to w obydwu środowiskach równocześnie (Pyżalski, 2012). Nowe media, w uproszczeniu przestrzeń internetu, jawią się więc raczej jako arena zjawisk, a nie przyczyna określonego sposobu funkcjonowania młodych ludzi. Jest to z jednej strony obiecujące, gdyż szkoła zyskuje nowy obszar oddziaływań wychowawczych. Z drugiej jednak łatwo zbłądzić w tej nowej rzeczywistości, gdzie nie wszystko można łatwo zrozumieć i przemyśleć, a jeszcze trudniej podjąć racjonalne pedagogicznie działania.

¹ W Polsce wynika on z zapisów *Ustawy o postępowaniu w sprawach nieletnich*, narzucających obowiązek poinformowania policji/sądu rodzinnego o przejawach demoralizacji lub popełnieniu czynu karalnego przez nieletniego.

Niezwykle istotne jest zatem, aby nauczyciele przyglądali się cyfrowemu światu, a właściwie towarzyszyli młodym ludziom w wykorzystywaniu nowych mediów. Pozwala to pracować nad rzeczywistościami, a nie urojonymi, zbudowanymi na stereotypach problemami związanymi z zachowaniem młodych ludzi online. Szczególnie istotne jest tutaj podejście salutogenne, wspierające pozytywne zaangażowanie uczniów, w przeciwieństwie do ciągle dominującego w funkcjonowaniu szkół paradygmatu ryzyka skoncentrowanego prawie wyłącznie na niewłaściwych działaniach młodych ludzi w cyberprzestrzeni.

Warto tutaj wskazać, iż ciągle powszechnie funkcjonujący podział na cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów staje się coraz bardziej archaiczny, a wręcz nieprawdziwy. Coraz więcej nauczycieli stosuje nowe media – choć niestety czasami ogranicza się to do wykorzystywania ich w życiu prywatnym. Zupełnie czym innym niż używanie ich w ten sposób jest rozumienie socjalizacyjnej roli nowych mediów (zarówno w pozytywnym, jak i negatywnym aspekcie), a co ważniejsze – wartościowe pedagogiczne ich wykorzystywanie poprzez umiejętne wplatanie w działania wychowawcze. Na obecnym etapie jesteśmy dopiero w trakcie budowania sensownych podstaw takich działań i ich metodyki.

Diagnoza potrzeb doskonalenia nauczycieli

Badania przeprowadzone w ramach projektu TALIS wskazują, że przeciętny polski nauczyciel 8% czasu lekcji poświęca na działania służące utrzymaniu dyscypliny w klasie (Hernik, 2015). Jednocześnie według tych samych badań 19% nauczycieli szkół podstawowych, 23% – gimnazjów i 17% – nauczycieli szkół ponadgimnazjalnych zgadza się ze stwierdzeniem: „Tracę sporo czasu z powodu uczniów przeszkadzających w prowadzeniu lekcji”. Trudności te częściej odnotowują nauczyciele z krótkim stażem pracy.

Na problemy z utrzymaniem dyscypliny szczególnie często wskazują początkujący nauczyciele (Walczak, 2012). Jest to najczęściej wymieniana trudność, zaraz obok problemów w relacjach z uczniami, dużej nieufności wobec uczniów, zbytnej pobłażliwości, braku cierpliwości, a także kierowania się stereotypami w ocenie uczniów (Walczak, 2012). Badani wskazują także na swoją bezradność w zetknięciu z problemami uczniów o szerszym kontekście: rodzinnymi, osobistymi, dotyczącymi relacji z rówieśnikami (Walczak, 2012). Obserwacje polskich nauczycieli potwierdzają badania prowadzone w wielu innych krajach. Wskazują one, że formalny system kształcenia

w opinii nauczycieli w niewystarczający sposób przygotowuje do pełnienia roli zawodowej, w szczególności zaś do wykonywania takich czynności jak: prowadzenie zebrań z rodzicami, utrzymanie dyscypliny w trakcie nauczania czy indywidualizacja pracy z uczniami (Průcha, 2006).

Prowadzone w ostatnich latach badania dotyczące zachowań naruszających dyscyplinę w klasie, z jakimi spotykają się nauczyciele, oraz analizujące częstotliwość ich występowania dostarczają podobnych danych. Okazuje się, że dominują drobne naruszenia dyscypliny, takie jak rozmowy, hałasowanie, spóźnienia, bierność, poszturchiwanie, przeszkadzanie innym, natomiast z relacji nauczycieli wynika, że wyraźnie rzadziej występują zachowania, które można uznać za poważne incydenty, takie jak grożenie, niszczenie rzeczy, zachowania agresywne (Pyżalski, 2007, 2010; Lemańska-Lewandowska, 2013).

Różne spojrzenia na dyscyplinę

Nauczyciele w swojej pracy spotykają się zachowaniami uczniów naruszającymi dyscyplinę o różnym nasileniu (od drobnych irytujących zachowań po takie, które zagrażają bezpieczeństwu). Przygotowanie nauczycieli (doskonalenie) do prowadzenia działań dyscyplinujących wymaga uwzględnienia tego faktu.

W literaturze znaleźć można wiele przykładów spójnych modeli/teorii oddziaływań dyscyplinujących, na których oprócz może się nauczyciel w swojej pracy wychowawczej. W znakomity sposób ich przeglądu dokonał Edwards (2006), wskazując, że można modele dyscypliny ująć w ramy trzech grup teorii: teorii kierowania, przewodnictwa i interwencji niedyrektywnej (zob. tab. 1). Podstawą dla rozróżnienia tych modeli jest stopień władzy i kontroli nad zachowaniem, jak również kryterium roli przypisywanej nauczycielowi i uczniowi. Istotą teorii kierowania jest założenie, że pełnia władzy znajduje się po stronie nauczyciela, to on monitoruje i kontroluje zachowanie ucznia. Teoria przewodnictwa zakłada, że uczeń jest w stanie kontrolować swoje zachowanie, ale tylko o ile zostanie tego nauczony (to znaczy, o ile nauczyciel użyje odpowiednich strategii interwencji). Władza i kontrola w teoriach przewodnictwa dzielona jest pomiędzy nauczyciela i ucznia. Podstawą teorii interwencji niedyrektywnej jest przekonanie, że uczeń jest w stanie kontrolować i samodzielnie kierować własnym zachowaniem, dlatego należy pozostawić mu dużą dozę autonomii. Rolą nauczyciela jest tu przede wszystkim stwarzanie warunków do gromadzenia przez uczniów doświadczeń.

Tabela 1

Teoretyczne założenia modeli dyscypliny

	Typ teorii	Podstawowe założenia	Modele dyscypliny
Władza ucznia i nauczyciela ↑ Autonomia ucznia ↓ Kontrola nauczyciela	Teorie interwencji niedyrektywnej	Dziecko rozwija się poprzez samoistne ujawnianie się jego natury	Trening skuteczności nauczyciela Analiza transakcyjna
	Teorie przewodnictwa	Rozwój dokonuje się w wyniku interakcji między wpływami zarówno z wewnątrz, jak i z zewnątrz	Dyscyplina rozsądna Logiczne konsekwencje Terapia Teoria wyboru
	Teorie kierowania	Rozwój dziecka jest konsekwencją warunków zewnętrznych	Modyfikacja zachowania Dyscyplina asertywna Model Jonesa

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: C. H. Edwards, 2006 i C. H. Wolfgang i in., 1999.

Bibliografia przedmiotowa:

Teorie interwencji niedyrektywnej

- Gordon T. (1999). *Wychowanie bez porażek w szkole (T.E.T.: Teacher Effectiveness Training, 1974)*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Gordon T. (1997). *Wychowanie w samodyscyplinie (Teaching Children Self-Discipline: At Home and at School, 1989)*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Harris, T. A. (1987). *W zgodzie z sobą i z tobą (I'm OK—You're OK: A Practical Guide to Transactional Analysis, 1969)*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Rath, L. E., Harmin, M., Simon, S. B. (1966). *Values and Teaching*. Columbus, OH: Merrill.
- Bessell, H. (1976). *Human Development Program*. La Mesa, CA: Human Development Training Institute.
- Palomares, U., Ball, G. (1980). *Grounds for Growth: The Human De-*

velopment Program's Comprehensive Theory. Spring Valley, CA: Palomares and Associates.

Teorie przewodnictwa

- Dreikurs, R., Cassel, P. (1972). *Discipline Without Tears*. New York: Hawthorn.
- Albert, L. (1989). *A Teacher's Guide to Cooperative Discipline: How to Manage Your Classroom and Promote Self-Esteem*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Glasser, W. (1985). *Control Theory in the Classroom*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1969). *Schools Without Failure*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1992). *The Quality School: Managing Students Without Coercion* (2nd ed.). New York: Harper Perennial.

Teorie kierowania

- Madsen, C. H., Madsen, C. K. (1981). *Teaching Discipline: A Positive Approach for Educational Development*. Raleigh, NC: Contemporary Publishing.
- Alberto, P. A., Troutman, A. C. (1990). *Applied Behavior Analysis for Teachers* (3rd ed.). New York: Maxwell Macmillan International Publishing Group.
- Dobson, J. (1970). *Dare to Discipline*. Wheaton, IL: Tyndale House.
- Canter, L., Canter, M. (1992). *Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom*. Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.
- Canter, L., Canter, M. (1993). *Succeeding with Difficult Students*. Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.
- Alberti, R. E. (1982). *Your Perfect Right: A Guide to Assertive Living*. San Luis Obispo, CA: Impact Publishers.
- Alberti, R. E., Emmons, M. L. (1975). *Stand Up, Speak Out, Talk Back*. New York: Pocket Books.
- Jones, F. H. (1987). *Positive Classroom Discipline*. New York: McGraw-Hill.

Zwykle w sposób mniej lub bardziej świadomy podejścia te stają się „włanością” nauczycieli i znajdują swoje odzwierciedlenie w codziennej praktyce. Badania przeprowadzone przez Ewę Lemańską-Lewandowską (2013) nad osobistymi teoriami i praktykami nauczycieli dotyczącymi dyscypliny

w klasie ujawniają kilka interesujących z naszego punktu widzenia wniosków. W odniesieniu do tworzącej strukturę kontinuum dychotomii: autonomia – kontrola, na którym lokują się poszczególne modele dyscypliny, badani nauczyciele deklarują akceptację dla autonomii uczniów, ale nie na etapie kształcenia, na którym aktualnie pracują. Deklarują, że są zwolennikami autonomii uczniów w procesie kształcenia i podejmują starania, aby ci mogli być samodzielni w działaniu i myśleniu. Jednocześnie wskazują na korzystanie ze strategii kierowania, kładących nacisk na kontrolowanie uczniów. Uwidacznia to pewną trudność, z jaką borykają się nauczyciele, polegającą na niespójności przekonań i praktyki wychowawczej w aspekcie przyznawanej uczniom autonomii – jej wysoki stopień wydaje się pozostawać jedynie na poziomie deklaracji. Trudność ta wzmacniana jest przez fakt, że większość nauczycieli lokuje swoje przekonania i osobiste teorie dotyczące dyscypliny w obrębie teorii kierownictwa, a jednocześnie założenia teorii interwencji niedyrektywnej są nauczycielom obce (Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 170–176).

Dominacja na płaszczyźnie teoretycznej i w praktyce jednego z podejść do zagadnień dyscypliny byłaby uzasadniona w sytuacji, gdybyśmy mieli dowody na jej skuteczność w utrzymaniu dyscypliny i wspieraniu uczniów w rozwoju. Tymczasem naszą wiedzę można sprowadzić do stwierdzenia, że każda z teorii, każda z metod i technik interwencji stosowana przez nauczycieli sprawdza się tylko w niektórych sytuacjach, ale o żadnej z nich nie możemy powiedzieć, że jest uniwersalna (Selig i Arroyo, 2006). Ze względu na odmienną podstawowych założeń i konflikt niedających się pogodzić stanowisk filozoficznych leżących u ich podstaw, a także ze względu na konsekwencje, jakie niesie za sobą ich stosowanie w praktyce, niemożliwe jest ich połączenie w jedną spójną teorię.

Z drugiej jednak strony badania Seliga i Arroya (2006) pokazują, że wykorzystywanie różnorodnych strategii interwencji w pracy z niewłaściwie zachowującym się uczniem prowadzi do wyłonienia chociażby jednej, która pozwala wpływać na jego zachowanie. Prowadzi to tych badaczy do wniosku, że im więcej strategii zna nauczyciel, tym większe jest prawdopodobieństwo wybrania przez niego tej skutecznej – adekwatnej do zachowania ucznia i okoliczności.

W literaturze znaleźć można użyteczne koncepcje, które w twórczy sposób wykorzystują mocne strony i pomniejszają słabości poszczególnych strategii interwencji. Przykładem mogą tu być koncepcje odwołujące się do „metafory kontinuum” (Wolfgang i in. 1999) czy też „metafory schodów” (Pyżalski, 2007), po których kroczy nauczyciel w trakcie swojej interwencji. Metafory te ilustrują zmieniający się stopień i charakter ingerencji nauczyciela (użycie

siły, władzy) podczas interwencji, niezbędny dla zachowania koniecznego poziomu dyscypliny. W swojej istocie metafory te odwołują się do wykorzystywania różnych modeli (teorii) dyscypliny, wiążąc je ze sobą w jedną koncepcję działania nauczycieli. Podejmowaniem kolejnych działań przez nauczyciela rządzi logika rozpoczynania od tych, które dają uczniowi więcej autonomii, a kończenia na tych, w które wpisany jest wysoki stopień kontroli. Podejście to pozostawia nauczycielowi swobodę w dokonywaniu wyboru metody, którą zamierza wykorzystać, jednocześnie traktując jego interwencję jako proces, podczas którego zachowania obu stron (zarówno nauczyciela, jak i ucznia) mogą się zmieniać, dostosowując do zmieniającej się sytuacji.

Rekomendacje do kształcenia i doskonalenia nauczycieli

Z przeprowadzonego wywodu wyprowadzić można kilka wniosków dla praktyki doskonalenia zawodowego nauczycieli. Pomocny w analizach może okazać się Model Czterech Kół Zębatych (Pyżalski, 2007). Podejście to można określić jako sytuacyjne: nie daje ono wprawdzie gotowego przepisu na skuteczne działania, ale wskazuje, że należy wziąć pod uwagę cztery współwystępujące w każdej sytuacji aspekty: osobę nauczyciela, osobę ucznia, metodę, kontekst społeczny i sytuacyjny.

Rozwój osobisty nauczycieli

Ważną kwestią poruszaną wcześniej były podstawowe założenia czy przekonania nauczycieli dotyczące kształtowania dyscypliny (rola nauczyciela, ucznia, mechanizmy kierujące zachowaniami, oddziaływania nauczyciela), które wpływają na podejmowane przez nich działania. Z przedstawionego wcześniej wywodu wynika także, że podejmowanie przez nauczyciela działań dyscyplinujących wymaga stosowania wielu różnych strategii, które zakorzenione są w różnych modelach dyscypliny. Rozwój osobisty nauczycieli może zatem w tym kontekście dotyczyć dwóch elementów. Pierwszym z nich jest diagnoza osobistego stylu prowadzenia działań dyscyplinujących, uświadamiająca ich mechanizmy i konsekwencje (MacKenzie, 2008). Drugi związany jest z rozumieniem, akceptacją i otwarciem się na inne niż własna perspektywy działań dyscyplinujących, co – w świetle przedstawionych wyżej koncepcji – niezbędne jest do skutecznego prowadzenia interwencji przez nauczycieli.

Innym ważnym powodem, dla którego proces doskonalenia zawodowego nauczycieli warto organizować wokół kwestii osobistego rozwoju, jest fakt,

który potwierdzają zresztą wyniki przeprowadzonych badań, iż radzenie sobie z niewłaściwymi zachowaniami uczniów należy do znaczących stresorów w zawodzie nauczyciela (Pyżalski, 2010). Chyba najtrudniejszą rzeczą jest zachowanie kontroli nad sobą w sytuacji, kiedy uczniowie zachowują się w sposób irytujący lub wyrażający postawę braku szacunku wobec nauczyciela. Często kontakt z takimi zachowaniami odbierany jest jako sytuacja zagrożenia, która wraz ze wszystkimi psychicznymi i fizjologicznymi reakcjami organizmu może być traktowana jako poważny stresor. Z tej perspektywy wspieranie nauczycieli w radzeniu sobie z własną złością i zachowanie kontroli nad własnym zachowaniem wydaje się jedną z podstawowych kompetencji nauczyciela. Utrzymanie kontroli nad własnym zachowaniem jest niezbędne, aby móc utrzymać kontrolę nad całą sytuacją.

Wiedza o uczniach i przyczynach/źródłach oraz mechanizmach ich zachowań

W tym miejscu wyodrębnić należy trzy wątki, które powinny stać się treścią programów edukacyjnych i programów doskonalenia:

1. Wiedza płynąca z teorii dotyczącej przyczyn i mechanizmów zachowań problemowych uczniów.
2. Wiedza na temat uczniów, z którymi pracuje nauczyciel.
3. Powiązanie wiedzy o uczniach z teoretyczną wiedzą dotyczącą przyczyn i mechanizmów zachowań naruszających dyscyplinę.

Pierwsza kwestia to wiedza o możliwych przyczynach i mechanizmach powstawania problemowych zachowań uczniów. Pierangelo i Giuliani (2000) wymieniają osiem czynników, które mogą wpływać na ujawnienie się trudności w uczeniu się i zachowaniu uczniów. Wśród nich znajdują się: czynniki dydaktyczne (związane z uczeniem się), środowiskowe, intelektualne, językowe, biologiczne, percepcyjne, psychologiczne, społeczne. W różnym stopniu mogą one wpływać na powstawanie problemów związanych z zachowaniem, stąd niezmiernie ważna jest świadomość, jaką rolę te czynniki odgrywają. Na gruncie psychologii powstało także wiele koncepcji i teorii wyjaśniających przyczyny i mechanizmy zachowania. W zależności od przyjętego paradygmatu, autorzy wskazują na odmienne mechanizmy. Przykładem może być tu zaproponowane przez Dreikursa (1967; por. McWhirter i in., 2008) pojęcie celu niewłaściwego zachowania, stworzone w oparciu o Adlerowski model wyjaśniający zachowania młodzieży (odwołujący się do koncepcji atrakcyjności społecznej, błędnych celów i celowości zachowania).

Zgodnie z tym modelem, mechanizm, który kieruje niewłaściwym zachowaniem ucznia, opiera się na dążeniu do osiągnięcia przez niego jednego z czterech celów: zwrócenia na siebie uwagi, zdobycia władzy, dokonania zemsty lub potwierdzenia własnej bezsilności. Bez względu na to, który z celów „obrało”² sobie dziecko, przez swoje zachowanie będzie dążyło do jego osiągnięcia. Widząc zachowanie ucznia i odpowiednio je interpretując, nauczyciel jest w stanie postawić hipotezę dotyczącą celu jego zachowania.

Znajomość przedstawionych tu mechanizmów, będących elementem opisu wielu teorii i koncepcji, ma nie tylko wartość poznawczą, ale także wymiar pragmatyczny. W przedstawionym wyżej przykładzie koncepcji celu niewłaściwego zachowania mogą zostać zastosowane procedury korygujące, skierowane na nauczyciela lub ucznia, polegające zasadniczo na zmianie sposobu reagowania przez nauczyciela na zachowanie dziecka lub wspieraniu młodzieży w rozumieniu celów własnego (złego) zachowania (McWhirter i in., 2008). Dobranie odpowiedniej metody/techniki działania przez nauczyciela wymaga uwzględnienia kontekstu społecznego i sytuacyjnego (o czym będzie dalej), ale także znajomości potencjalnych przyczyn i mechanizmów kierujących zachowaniem ucznia.

Wiedza na temat tych mechanizmów potrzebna jest też dlatego, że – jak wskazują badania – wiele zachowań naruszających dyscyplinę związanych jest z problemami natury motywacyjnej lub biologicznej, np. badani nauczyciele wskazują na „problemy z koncentracją uwagi” (21,5%) lub „brak motywacji, zaangażowania, pracy, aktywności” (9,1%) (Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 95). W radzeniu sobie z takiego rodzaju problemami wiedza o prowadzeniu działań dyscyplinujących na niewiele się zda – tu potrzebna jest wiedza o mechanizmach uwagi dziecka oraz mechanizmach i sposobach wspierania motywacji ucznia.

Założenie, że źródłem niewłaściwych zachowań są wyłącznie cechy indywidualne, może być nadmiernym uproszczeniem. Dlatego pod uwagę brać tu należy możliwy wpływ bliższego i dalszego środowiska oraz rolę, jaką odgrywa środowisko, modyfikując działania nauczycieli.

Wiedza o znaczeniu kontekstu społecznego i sytuacyjnego

Zachowania uczniów warto rozpatrywać nie tylko w kontekście ich cech osobniczych, ale także szerzej – w kontekście socjologiczno-ekologicznej

² Obrania celu nie należy traktować dosłownie. W przedstawianej koncepcji wybieranie celu nie jest w pełni świadomym procesem, niemniej w tym, co robi dziecko, dostrzega się jakąś logikę.

perspektywy, akcentującej wpływ różnych środowisk, w których znajduje się uczeń, na jego zachowanie. Ważny element stanowi tu klasa szkolna, zarówno jako przestrzeń fizyczna, jak i społeczna, ze względu na bezpośrednią możliwość kształtowania tego środowiska przez nauczyciela. Bez trudu można wskazać, w jaki sposób otoczenie fizyczne wpływa na samopoczucie i zachowanie uczniów w klasie. Oczywiście jest, że takie czynniki jak hałas, temperatura, oświetlenie, rozpraszające bodźce lub sposób zorganizowania przestrzeni wpływają na zachowanie, dlatego tak istotne jest, aby nauczyciel potrafił ów wpływ przewidzieć i stale dostosowywać środowisko klasy do aktualnych potrzeb uczniów.

Poza właściwościami środowiska fizycznego nie do przecenienia jest znaczenie społecznej przestrzeni wypełnianej przez wzajemne relacje, role, oczekiwania i procesy zachodzące między nauczycielem a uczniami oraz pomiędzy samymi uczniami. Przykładem uwzględnienia kontekstu sytuacyjnego i społecznego jest wskazówka opisana przez Wolfganga i współpracowników (1999), dotycząca zasady prowadzenia działań dyscyplinujących: „działaj tak tajnie, jak to możliwe”. Jednym z powodów, dla których została tutaj przywołana, jest wyakcentowanie roli kontekstu społecznego, który wpływa na zachowanie uczniów. Ma on istotne znaczenie w sytuacji, gdy uczeń dużą wagę przywiązuje do oceny rówieśników. W okresie adolescencji uczniowie dbają o swój wizerunek. To czas, kiedy relacje z dorosłymi znacząco wpływają na samoocenę, są narzędziem podkreślania autonomii. Z tego powodu często dużo skuteczniejsze jest prowadzenie indywidualnych rozmów z uczniami niż próba nakłonięcia ich do zmiany zachowania na forum klasy.

Oczywiście przydatna nauczycielom wiedza o klasie jako społeczności i sposobach jej budowania jest czymś więcej niż wiedza o samej interwencji, ograniczającej się do „tu i teraz”. Czasami większą rolę odgrywa umiejętność praktycznego wykorzystywania wiedzy o tym, jak budować wzajemne relacje między nauczycielem i uczniami oraz pomiędzy samymi uczniami, aby klasa stawała się wspólnotą uczącą się, niż „wygrywanie” pojedynczych konfliktowych sytuacji.

Wiedza i umiejętności stosowania technik dyscyplinujących

Zgodnie z przedstawionymi we wcześniejszej części koncepcjami odwołującymi się do „metafory kontinuum” (Wolfgang i in. 1999) czy „metafory schodów” (Pyżalski, 2007) oraz wnioskami z prac Seliga i Arroya (2006) rekomendować można, aby treściami edukacji nauczycieli i doskonalenia zawodowego stały się metody i techniki czerpiące z różnych modeli (strategii) pro-

wadzenia działań dyscyplinujących. Ograniczenie się do metod pochodzących tylko z jednego modelu musi prowadzić do niepowodzenia. Należy pamiętać, że nie ma jednego modelu ucznia – oprócz takich czynników różnicujących rozwój jak wiek i płeć występują jeszcze inne, które wpływają na zróżnicowanie rozwoju fizycznego, emocjonalnego, społecznego i poznawczego uczniów. Jednocześnie podkreślić należy, że poszczególne modele wynikają z odmiennych założeń dotyczących istoty natury ludzkiej, rozumienia rozwoju dzieci, celów edukacji i roli wychowawcy. Konstrukty te odnaleźć można w analizach teoretycznych ideologii edukacyjnych (np. Kohlberg i Mayer, 1993), ale są też elementami indywidualnych teorii nauczycieli (Polak, 1999; Lemańska-Lewandowska, 2013). Połączenie tych odmiennych perspektyw w spójny, choć eklektyczny model („kontinuum” czy „schodów”) wymaga gruntownej wiedzy na temat koncepcji, które leżą u ich podstaw. Punktem wyjścia dla ich stosowania powinno być rozumienie celów i założeń filozoficznych poszczególnych modeli oddziaływać.

Uczenie stosowania poszczególnych technik wpływania na zmianę zachowania ucznia, poza samą nauką procedury korzystania z nich, powinno uwzględniać także kilka innych elementów:

- określenie typowych sytuacji, w których można zastosować omawiane techniki (jakie cele/mechanizmy stoją za danymi zachowaniami),
- określenie sytuacji, kiedy nie powinno stosować się określonej techniki,
- określenie prawidłowości związanych ze stosowaniem określonej techniki (np. kiedy nauczyciel celowo ignoruje niewłaściwe zachowanie, to jakich zachowań ucznia należy się spodziewać, jaką one mają dynamikę/ jak się zmieniają),
- określenie technik alternatywnych, które można zastosować.

Proces. Jak organizować doskonalenie

Większość prowadzonych dotychczas rozważań wskazuje na treści, które powinny stać się elementem kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Rekomendacje te są spójne z postulatami powstałych w ostatnich latach propozycji modeli kształcenia i doskonalenia nauczycieli (Nowak-Dziemianowicz 2014). Kwestią, która pozostaje jeszcze do rozważenia, są formy kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Jak wskazano w pierwszej części tekstu, zagrożeniem dla kształtowania i rozwijania kompetencji nauczycieli w zakresie reagowania na trudne zachowania uczniów jest scentystryczne podejście do tego problemu, którego reprezentacją są zwłaszcza wszelkie formy poradni-

kowe – zbiory prostych i łatwych do zastosowania recept. Prowadzenie działań zmierzających do wpłynięcia na zmianę zachowania ucznia odbywa się w wielu kontekstach (na co zwróciliśmy już uwagę w tym tekście) i wymaga ich uwzględnienia, przez co zaleceń dla tego obszaru nie daje się zredukować do serii prostych wskazówek. Oznacza to, że proces kształcenia i doskonalenia powinien uwzględniać refleksję nad wpływem różnych kontekstów na działanie nauczyciela. Zwłaszcza kiedy chcemy przygotować nauczycieli do prospektywnego działania, w przypadku którego niemożliwe jest określenie wszystkich kontekstowych czynników. Nie chodzi tu – jak pisze Beata Zamorska – o „dosztukowanie kolejnej umiejętności, nowej techniki działania do szybkiego zastosowania w klasie”, a raczej o osiągnięcie zmiany jakościowej w rozwoju nauczycieli (Gołębniak i Zamorska, 2014, s. 117).

Wspierającą rolę może tu także pełnić perspektywa kształcenia czy też doskonalenia przez praktykę. Chmiel (2014) wskazuje na trzy modele, według których prowadzone może być kształcenie praktyczne: model Schöna (1983) – refleksja nad działaniem i w działaniu, model Fisha (1989) – kształcenie poprzez praktykę oraz koncepcja *action research* Elliotta (1991). Mogą one znaleźć zastosowanie w systemie doskonalenia zawodowego nauczycieli, który w ostatnich latach przechodził przemiany – założono bowiem, że doskonalenie będzie postrzegane jako proces, a nie jako jednorazowe szkolenie (Kołodziejczyk, 2012).

Bibliografia

- Albert, L. (1989). *A Teacher's Guide to Cooperative Discipline: How to Manage Your Class room and Promote Self-Esteem*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Alberti, R. E. (1982). *Your Perfect Right: A Guide to Assertive Living*. San Luis Obispo, CA: Impact Publishers.
- Alberti, R. E., Emmons, M. L. (1975). *Stand Up, Speak Out, Talk Back*. New York: Pocket Books.
- Alberto, P. A., Troutman, A. C. (1990). *Applied Behavior Analysis for Teachers* (3rd ed.). New York: Maxwell Macmillian International Publishing Group.
- Arum, R. (2003). *Judging School Discipline: The Crisis of Moral Authority*, Cambridge: Harvard University Press.
- Barber, A. P., Ulmer, J. G (2014). *Common threads. Investigating and solving school discipline*. Maryland: Rowman&Littlefield Education.
- Bessell, H. (1976). *Human Development Program*. La Mesa, CA: Human Development Training Institute.

- Canter, L., Canter, M. (1992). *Assertive Discipline: Positive Behavior Management for Today's Classroom*. Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.
- Canter, L., Canter, M. (1993). *Succeeding with Difficult Students*. Santa Monica, CA: Lee Canter & Associates.
- Chmiel, T. B. (2014). *Wizje i (re)wizje przygotowania do zawodu nauczyciela*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Christie, N. (2004). *Dogodna ilość przestępstw*. Warszawa: PSEP.
- Department of Education and Science and the Welsh Office (DESWO) (United Kingdom) (1989). *Discipline in schools: Report of the Committee of inquiry chaired by Lord Elton, Her Majesty's Stationery Office* (HMSO), London.
- Dobson, J. (1970). *Dare to Discipline*. Wheaton, IL: Tyndale House.
- Dreikurs, R. (1967). *Psychology in the classroom*. New York: Harper & Row.
- Dreikurs, R., Cassel, P. (1972). *Discipline Without Tears*. New York: Hawthorn.
- Dudek, M. (2015) *Dzieci z zespołem ADHD w środowisku rodzinnym. Studium empiryczne*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Edwards, C. H. (2006). *Dyscyplina i kierowanie klasą*, tłum. M. Bogdanowicz, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Elliott, J. (1991). A Model of Professionalism and its Implications for Teacher Education. *British Educational Research Journal*, 17(4), 309–318.
- Fish, D. (1989). *Learning Through Practice In Initial Teacher Training. A challenge for the partners*. London: Kogan Page.
- Free J. L. (2014). The importance of rule fairness: the influence of school bonds on at-risk students in an alternative school, *Educational Studies*, 40(2), 144–163, DOI: 10.1080/03055698.2013.858614
- Glasser, W. (1969). *Schools Without Failure*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1985). *Control Theory in the Classroom*. New York: Harper & Row.
- Glasser, W. (1992). *The Quality School: Managing Students Without Coercion* (2nd ed.). New York: Harper Perennial.
- Gołębniak, B. D., Zamorska, B. (2014). *Nowy profesjonalizm nauczycieli: podejścia – praktyka – przestrzeń rozwoju*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Gordon T. (1999). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Gordon, T. (1974). *T.E.T.: Teacher Effectiveness Training*. New York: David McKay.
- Gordon, T. (1989). *Teaching Children Self-Discipline: At Home and at School*. New York: Times Books.

- Gordon, T. (1997). *Wychowanie w samodyscyplinie*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Harris (1987). *W zgodzie z sobą i z tobą*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Harris, T. A. (1969). *I'm OK—You're OK: A Practical Guide to Transactional Analysis*. New York: Harper & Row.
- Hernik, K. (red.) (2015). *Polscy nauczyciele i dyrektorzy w Międzynarodowym Badaniu Nauczania i Uczenia się TALIS 2013*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Irby, D. (2014). Schools Framework for Understanding School Discipline in Post-Brown Schools, *Educational Administration Quarterly*, 50, 783–795.
- Irby, D., Clough C. (2014). Consistency rules: a critical exploration of a universal principle of school discipline, *Pedagogy, Culture & Society*, 23(2), 153–173.
- Jaskulska, S. (2009). *Ocena zachowania w doświadczeniach gimnazjalistów*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Jones, F. H. (1987). *Positive Classroom Discipline*. New York: McGraw-Hill.
- Klingner, J. K., Harry, B. (2006). The special education referral and decision-making process for English language learners: Child study team meetings and placement conferences. *Teachers College Record*, 108, 2247–2281.
- Kohlberg, L., Mayer, R. (1993). Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Warszawa – Toruń: IBE, „Edytor”.
- Kołodziejczyk, J. (2012). Planned changes in Polish development system for schools and teachers, *Zarządzanie publiczne*, 4(20), 59–71.
- Lemańska-Lewandowska, E., (2013). *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej. Przekonania, strategie, kierunki zmian*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- MacKenzie, R. J. (2008). *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić w klasie*. Gdańsk: GWP.
- Madsen, C. H., Madsen, C. K. (1981). *Teaching Discipline: A Positive Approach for Educational Development*. Raleigh, NC: Contemporary Publishing.
- McWhirter, J. J., McWhirter, B. T., McWhirter, A. M., Hawley McWhirter, E. (2008). *Zagrożona młodzież*. Warszawa: Parpamedia.
- Nowak-Dziemianowicz, M. (2014). *Oblicza edukacji. Między pozorami a refleksyjną zmianą*. Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
- Ostaszewski, K., Bobrowski, K., Borucka, A., Cybulska, M., Kocoń, K., Okulicz-Kozaryn, K., Pisarska, A. (2009). *Raport techniczny realizacji projektu badawczego p.n. Monitorowanie zachowań ryzykownych młodzieży. Badania mokotowskie*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii w Warszawie, Zakład Psychologii i Promocji Zdrowia Psychicznego, Pracownia Profilaktyki Młodzieżowej „Pro-M”.
- Palomares, U., Ball, G. (1980). *Grounds for Growth: The Human Development Pro gram's Comprehensive Theory*. Spring Valley, CA: Palomares and Associates.
- Pierangelo, R., Giuliani, G. A. (2000). *Why your students do what they do and what to do when they do it.*, Champaign: Research Press.
- Plichta, P., Olempska-Wysocka, M. (2014). Agresja rówieśnicza wobec uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w relacjach pracowników poradni psychologiczno-pedagogicznych, *Studia Edukacyjne*, 33, 201–225.
- Plichta, P.; Olempska-Wysocka, M. (2013), Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających, *Studia Edukacyjne*, 28, 169–189.
- Polak, K. (1999). *Indywidualne teorie nauczycieli: geneza, badanie, kształtowanie*. Kraków: Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Prücha, J. (2006). Pedeutologia. W: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. 2. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski, J. (2007). *Nauczyciele – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J. (2012). *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J. (2015). Przemoc rówieśnicza w szkole – badania retrospektywne studentów pedagogiki, *Studia Edukacyjne*, 34, 177–196.
- Pyżalski, J. Ł. (2010). Stresory w środowisku pracy nauczyciela. W: Pyżalski, J. Ł., Mercz D., (red.) *Psychospołeczne warunki pracy polskich nauczycieli*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Pyżalski, J., Kołodziejczyk, J. (2015). Nauczyciel wobec sytuacji trudnych wychowawczo. W: Pyżalski, J. (red.) *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli*. Łódź: theQ studio.
- Raths, L. E., Harmin, M., Simon, S. B. (1966). *Values and Teaching*. Columbus, OH: Merrill.
- Render, G. F., Padilla, J. N. M., Krank, H. M. (1989). Assertive Discipline: a Critical Review and Analysis. *Teachers College Record*, 90, 607–630.
- Salcher, A. (2009). *Utalentowany uczeń i jego wrogowie*. Rzeszów: Wydawnictwo Oświatowe Fosze.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books.

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

Śliwerski, B. (2013). *Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsze centralizmu*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

Speck, O. (2005). *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

Thornberg, R. (2012). A Grounded Theory of Collaborative Synchronizing in Relation to Challenging Students, *Urban Education*, 47(1), 312–342.

Walczak, D. (2012). *Początkujący nauczyciele. Raport z badania jakościowego*. Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

Wolfgang, C. H., Bennett, B. J., Irvin, J. L. (1999). *Strategies for teaching self-discipline in the middle grades*. Allyn & Bacon.

Wolhuter, C. C., Van der Walt, J. L., Potgieter, F. L. (2013). The image of the teacher held by learners from 10 different countries: A new perspective on the causes of problems with learner discipline. *Koers – Bulletin for Christian Scholarship*, 78(3).

Woods, R. (2008). When rewards and sanctions fail: a case study of a primary school rule-breaker, *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 21(2), 181–196.