

Teresa Piątek

KIEROWANIE KLASĄ SZKOLNĄ – KREOWANIE POCZUCIA SPRAWSTWA

MANAGING THE CLASSROOM – CREATING A SENSE OF EFFECTIVENESS

Streszczenie

Nauczyciel kierując klasą szkolną, tworzy środowisko stymulujące rozwój ucznia, w którym wymagania o charakterze wyzwań równoważą różnorodne formy wsparcia i pomocy. Aby interakcje społeczne, które zachodzą pomiędzy uczestnikami procesu edukacyjnego, były satysfakcjonujące i inspirujące dla każdej ze stron, muszą opierać się na dobrych wzajemnych relacjach zaspokajających potrzebę bezpieczeństwa i autonomii każdego z podmiotów: ucznia i nauczyciela. Podmiotowość współczesnej edukacji sprowadza się między innymi do poszerzenia poczucia wpływu na zdarzenia zachodzące wokół jednostki, poczucia własnej skuteczności, czyli wiary we własne możliwości skutecznego działania, a więc – poczucia kontroli wewnętrznej.

Słowa kluczowe: kierowanie klasą, ład klasowy, dyscyplina, poczucie skuteczności, indywidualne teorie nauczycielskie, poczucie umiejscowienia kontroli, LOC (*locus of control*), poczucie kontroli zewnętrznej, poczucie kontroli wewnętrznej.

Abstract

By managing the classroom, the teacher creates an environment which stimulates the development of the students. In this environment, the expectations of a challenging nature are balanced by the various forms of support and assistance. In order to create mutually rewarding and inspiring social interactions (which happen during the educational process), they must be based on a harmonious relation satisfying the need for security and autonomy of each party: the student and the teacher. The subjectivity of modern education comes down to, inter alia, broadening the feeling of influence on the events occurring in each individual's surrounding, to self-efficiency, i.e., belief in one's own capacity to act effectively, and thus – to a belief in internal control.

Key words: class management, classroom order, discipline, a sense of effectiveness, individual theories of teaching, LOC (*locus of control*), a belief in external control, a belief in internal control.

Wprowadzenie

W procesie edukacji szkolnej zachodzi wiele interakcji społecznych, których podmiotami są uczniowie i nauczyciele. Aby te interakcje były satysfakcjonujące dla każdej ze stron, muszą być zabezpieczone potrzeby każdej z nich. Według A.I.

Brzezińskiej i L. Rycielskiej¹ „nauczyciele i uczniowie, niezależnie od tego, jak duża różnica wieku ich dzieli, mają podobne potrzeby związane przede wszystkim z poczuciem bezpieczeństwa i jednocześnie z potrzebą respektowania ich autonomii”. Autorki uważają, że pomimo iż w instytucji szkolnej jednocześnie zaspokojenie tych potrzeb jest trudne, jest to jednak niezbędnym warunkiem dobrego związku, w którym zarówno uczeń, jak i nauczyciel będą mogli działać w sposób twórczy i otwarty na potrzeby partnera. Nauczyciel tworzy środowisko stymulujące rozwój, w którym wymagania o charakterze wyzwań równoważą różnorodne formy wsparcia i pomocy. Podmiotowość współczesnej edukacji sprowadza się nie tylko do kształtowania nowych kompetencji, ale także do poszerzania „poczucia kompetencji, poczucia wpływu na zdarzenia zachodzące wokół jednostki, daje jej poczucie bycia aktorem i kreowania biegu zdarzeń, przeciwdziała kształtowaniu się poczucia bycia pionkiem w rękach swego nauczyciela i biernego podlegania jego oddziaływaniom oraz ulegania wpływom otoczenia”². Według A. Bandury³ siła przekonania o własnej efektywności decyduje o tym, czy ludzie w ogóle podejmą jakiegokolwiek próby poradzenia sobie z trudnymi sytuacjami, czy też nie. Ludzie boją się sytuacji zagrażających i ich unikają, gdy sądzą, że sobie z nimi nie poradzą, natomiast zachowują się afirmatywnie, kiedy oceniają wysoko swoje możliwości skutecznego radzenia sobie z takimi sytuacjami. Zatem poczucie własnej skuteczności wpływa na podejmowanie przez jednostkę działań i na wytrwałość w ich realizacji. J. Andrzejewska⁴ twierdzi, że dziecko już od najmłodszych lat chce mieć poczucie sprawstwa. Jednak nauczyciele i rodzice często obniżają jego poczucie skuteczności przez uznanie go za nieporadne. Natomiast gdy dziecko jest traktowane podmiotowo, zaczyna wierzyć we własną skuteczność, a doświadczenia wyniesione z tego okresu decydują o nastawieniu do świata i do samego siebie w przyszłości. Kierowanie klasą szkolną to organizowanie takich warunków dla aktywności uczniów, aby każdy z nich mógł wyzwolić i rozwinąć swój potencjał. Działaniom takim ze strony nauczyciela musi towarzyszyć bezwzględna akceptacja każdego ucznia, indywidualne podejście i wiara w jego możliwości. Ponieważ nauka w szkole ma charakter klasowo-lekcyjny, każda grupa liczy około 25 uczniów, kierowaniu klasą szkolną powinno towarzyszyć utrzymywanie ładu klasowego, dyscypliny, porządku, który umożliwi realizację założonych celów edukacyjnych. Utrzymywanie ładu klasowego to z jednej strony czuwanie nad uczeniem się, podejmowanie decyzji dotyczących realizacji celów, czuwanie nad właściwym przebiegiem aktywności uczniów, kontrolowanie, czy

¹ A.I. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela* [w:] *Tutoring w szkole*, red. M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuska, Wrocław 2009, s. 24.

² Tamże, s. 25.

³ A. Bandura, *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007, s. 86.

⁴ J. Andrzejewska, *Zróżnicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dziecka*, Lublin 2013, s. 28–29.

tok nauczania zmierza we właściwym kierunku, z drugiej zaś strony jest to sprawowanie kontroli nad zachowaniami poszczególnych uczniów, dbanie o to, by nieakceptowane, dysfunkcyjne, zaburzające porządek lekcji zachowania nie zakłócały sprawnej realizacji zadań dydaktycznych czy wychowawczych. Oczekiwania formułowane wobec uczniów przez nauczycieli mogą akcentować bądź różnorodne aspekty uczniowskiego przystosowania się do wymagań szkoły lub samorealizację jednostkową⁵.

B. Muchacka⁶ za właściwe interakcje w procesie edukacji uznaje te, które oparte są na dialogu i postawie akceptacji. Odpowiednia szkoła zapewnia, zdaniem autorki, dobry klimat, który sprzyja rozwojowi uczniów i nauczycieli. Na fakt, iż nauczycielskie sprawności mają wpływ na przebieg procesu edukacyjnego i stanowią kontekst kształtowania się takich samych kompetencji u uczniów, zwraca uwagę I. Adamek⁷. Zatem uzasadnione może być popularne powiedzenie: „Z kim przestajesz, takim się stajesz”. Nauczyciele mający dobre wzajemne relacje z uczniami dają przykład przyszłych relacji interpersonalnych, jakie będą nawiązywać uczniowie z innymi ludźmi. Badania nad utrzymaniem ładu klasowego wykazują, że większość uczniów akceptuje starania nauczyciela o uzyskanie kontroli nad klasą, i to tym chętniej, gdy nauczyciel jest sprawiedliwy i nie nudzi⁸. Nie darzą natomiast sympatią nauczycieli autorytarnych i skłonnych do wzniesienia konfliktów. Analizując zachowania nauczycieli dotyczące dyscypliny z perspektywy uczniów, J. Pyżalski⁹ przytacza interesujące badania D. Cothran¹⁰ i jej współpracowników. Wynika z nich, że uczniowie ulegają dyscyplinującym działaniom tych nauczycieli, z którymi mają bliskie relacje i których odbierają jako osoby, którym rzeczywiście zależy na ich dobru. Są też posłuszni i okazują poważanie tym nauczycielom, którzy traktują ich z szacunkiem. Cytowane badania wykazały, że uczniowie doceniają to, iż nauczyciele interesują się ich sprawami, inicjują kontakt podczas przerw, potrafią pomóc, gdy uczeń zwierzy się ze swojego problemu. Aby nauczyciel był skuteczny, takim przyjaznym relacjom nauczyciela z uczniami muszą towarzyszyć określone strategie działania oraz jasno określone oczekiwania względem uczniów. Ciekawe są stwierdzenia uczniów związane

⁵ E. Czykwin, *Samoświadomość nauczyciela*, Białystok 1995, s. 186.

⁶ B. Muchacka, *Wyzwania dla współczesnej szkoły w stwarzaniu szans rozwoju dzieciom* [w:] *Dziecko i uczeń w systemie edukacyjnym, teraźniejszość i przyszłość*, red. I. Adamek, B. Muchacka, Kraków 2010, s. 31.

⁷ I. Adamek, *Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych nauczyciela* [w:] *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Kraków 2013, s. 20.

⁸ J. Robertson, *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, Warszawa 1998, s. 69.

⁹ J. Pyżalski, *Nauczyciele – uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków 2007, s. 32.

¹⁰ D. Cothran, P.H. Kulinna, D.A. Garrahy, *This is Kind of Giving a Secret Away: Students' Perspective on Effective Classroom Management*, „Teaching and Teacher Education” 2003/19, za: J. Pyżalski, *Nauczyciele – uczniowie...*, s. 32.

z konsekwencją nauczyciela względem przyjętych zasad. Okazuje się, że uczniowie nie lubią skrajności i chociaż według nich skuteczny nauczyciel ustala jasne reguły i egzekwuje je, to również znajduje czas i daje uczniom przyzwolenie na wyrażanie swego poczucia humoru¹¹. Podobną wymowę mają wnioski z przeprowadzonych przez R. Lewisa¹² badań dotyczących związku postrzegania przez uczniów metod utrzymania dyscypliny w szkołach z poczuciem odpowiedzialności uczniów. Wynika z nich, 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 podczas lekcji niż ci, którzy odbierają metody utrzymania dyscypliny przez nauczyciela jako „twarde”, czyli oparte na stosowaniu kar, a czasami nawet agresji. Okazuje się, że wielu nauczycieli, zwłaszcza z krótkim stażem pracy, odbiera środowisko klasy szkolnej jako zagrażające i stosuje autorytarne rozwiązania dyscyplinujące uczniów wbrew swoim wewnętrznym przekonaniom, tłumacząc je tym, że w przeciwnym razie uczniowie wykorzystują sytuację i zaczynają rozmawiać¹³. Różnicę pomiędzy pracą początkujących nauczycieli i tych o dłuższym stażu komentuje J. Pyżalski¹⁴, zauważając, że początkujący nauczyciele często bardziej nastawieni są na sposób nauczania skoncentrowany na sobie (rozumiejąc nauczanie jako transmisję wiedzy), a nie na uczniu (kiedy nauczanie jest rozumiane jako uaktywnianie odbiorcy). W związku z tym mają oni skłonność do nadmiernego kontrolowania wszystkiego, co się dzieje w klasie. Natomiast nauczyciele o dłuższym stażu, dzięki zdobytemu doświadczeniu, pozwalają na pewien poziom hałasu i twórczego nieporządku. Wielu badaczy podkreśla również, że nauczyciele często stosują takie sposoby dyscyplinujące, jakich sami doświadczyli we własnej szkole przed laty ze strony własnych nauczycieli. W trudnej dla siebie sytuacji nauczyciele ci sięgają automatycznie po rozwiązania, których sami byli świadkami¹⁵.

Indywidualne teorie nauczycielskie

To, jakie jest nastawienie nauczyciela do ucznia, jakie są względem niego oczekiwania i w ślad za tym, jak on utrzymuje ład klasowy i kieruje klasą szkolną, wynika z jego prywatnej (indywidualnej) teorii nauczycielskiej obejmującej

¹¹ Tamże, s. 34.

¹² R. Lewis, *Classroom Discipline and Student Responsibility: the Students' View*, „Teaching and Teacher Education”, 2001/17, s. 307–319, za: J. Pyżalski, *Nauczyciele – uczniowie...*, s. 32.

¹³ J. Pyżalski, *Nauczyciele – uczniowie...*, s. 40.

¹⁴ Tamże, s. 40.

¹⁵ A. Janowski, *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1998; H. Nolting, *Jak zachować porządek w klasie*, tłum. M.L. Kalinowski, Gdańsk 2004; J. Pyżalski, *Nauczyciele – uczniowie...*; C.H. Edwards, *Dyscyplina i kierowanie klasą*, tłum. M. Bogdanowicz, Warszawa 2008.

mującej również koncepcję natury ludzkiej¹⁶, a niejednokrotnie także z ukrytego programu nieuświadomianego sobie przez nauczycieli¹⁷. Świadomość, że większość zdarzeń dziejących się w klasie szkolnej nauczyciel może kontrolować, daje mu zaufanie do własnych sił, pewność siebie i przekonanie, że panuje nad sytuacją. Sposoby instrumentalnego oddziaływania na wychowanka, autokratyczny styl kierowania czy przymus wywierany na ucznia mogą dać nauczycielowi poczucie sprawowania kontroli. Jednak jak pokazują badania, efekty tego typu wpływu i interakcji są chwilowe i ograniczające, a nie stymulujące rozwój osobowości. B. Krzywosz-Rynkiewicz¹⁸ definiuje dyscyplinę jako tworzenie takiej atmosfery, która ułatwia uczenie się, umożliwia uczniom sprawowanie wewnętrznej kontroli i pozwala na monitorowanie własnych zachowań.

Świadome decyzje, które podejmuje nauczyciel w toku swej pracy zawodowej, wynikają najczęściej z jego indywidualnej teorii nauczycielskiej. Teoria naukowa, którą poznaje nauczyciel w trakcie kształcenia zawodowego, będąca kompilacją pedagogiki, psychologii, socjologii, filozofii, historii, na którą składa się system twierdzeń logicznie i rzeczowo uporządkowanych, jest podstawą rozumienia rzeczywistości. Nie daje ona jednak nauczycielowi możliwości bezpośredniego wdrożenia jej do praktyki, nie jest ona bowiem zbiorem recept, lecz zbiorem prawidłowości o określonym stopniu prawdopodobieństwa. Teoria pedagogiczna będąca podstawą definiowania i interpretowania rzeczywistości pedagogicznej daje możliwość rozumienia tej rzeczywistości. Według H. Kwiatkowskiej¹⁹ przeznaczeniem teorii nie jest wdrażanie jej do praktyki, ale raczej przenikanie naukowego myślenia do działania praktycznego. Dzięki niej nauczyciel nabywa sprawności w interpretowaniu złożonej rzeczywistości pedagogicznej. W konkretnej sytuacji wiedza – praktyka może okazać się ważniejsza niż wiedza zawarta w prawie nauki. Teorie indywidualne (podmiotowe) nauczyciela odnoszą się do systemów wiedzy, którą nauczyciel posługuje się w toku własnej pracy. Jest to typ wiedzy w działaniu. Obejmuje osobisty (subiektywny), uporządkowany system wiedzy na temat prawidłowości uczenia się i nauczania, roli ucznia i nauczyciela we wzajemnym współdziałaniu, wiedzy będącej rezultatem dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych nauczyciela i sposobu, w jaki ulegają one integracji w jego świadomości. Źródłem indywidualnych teorii nauczyciela T. Polak²⁰ upatruje w dotychczasowych

¹⁶ Por. M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Kraków 2001, s. 52.

¹⁷ Por. H. Rylke, G. Klimowicz, *Szkola dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1992, s. 34.

¹⁸ B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Dyscyplina w szkole – kontrola zachowania i uczenia się* [w:] *Powinności wychowawcze nauczyciela. O teorii i praktyce wychowania w szkole*, red. J. Lubowiecka, Olsztyn 2004, s. 117.

¹⁹ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 107–108.

²⁰ T. Polak, *Indywidualne teorie nauczycieli*, Kraków 1999, s. 38–39.

doświadczeniach nauczyciela będących rezultatem realizacji zadań zawodowych we wszystkich obszarach jego pracy, w bieżącej praktyce oświatowej oraz w wiedzy pedagogicznej zdobywanej przez nauczyciela w toku studiów. Na strukturę teorii indywidualnych składają się trzy podstawowe elementy: koncepcja rzeczywistości pedagogicznej, w jakiej nauczyciel funkcjonuje, system wartości obejmujący normy zachowań oraz orientację na działanie (przekonanie nauczyciela o własnych możliwościach i szansach skutecznego działania). Tworzenie tych teorii odbywa się drogą refleksji (introspekcji, odkrywania relacji pomiędzy zjawiskami i procesami, namysłu i wartościowania) prowadzących do samowiedzy i samoświadomości. Sprzyja to lepszemu poznaniu siebie, sprawowaniu swojej roli, lepszej komunikacji z uczniem. Takie indywidualne teorie nauczycieli – refleksyjnych praktyków wpływają nie tylko na rozwój ucznia, ale również na rozwój nauczyciela, jego tożsamość, indywidualność. Bywa jednak i tak, że na proces edukacyjny wpływają również nieuświadomiane uczucia i postawy nauczycieli (tzw. ukryty program). Mamy tu do czynienia z sytuacją, gdy nauczyciele deklarują realizację pewnych wzniosłych celów (typu troska o wszechstronny rozwój dziecka, bezwarunkowa akceptacja dziecka), a w rzeczywistości znacznie od nich odbiegają, kierując się wiedzą potoczną lub nabytymi w przeszłości przekonaniami, wierzeniami, doświadczonymi uczuciami²¹.

S. Kohout i D.G. Range²² uważają, że dyscyplina nie polega na karaniu uczniów za niewłaściwe zachowanie. Powinna ona prowadzić do takiej atmosfery, która ułatwia uczenie się, umożliwia uczniom sprawowanie wewnętrznej kontroli i pozwala na monitorowanie własnych zachowań.

Poczucie umiejscowienia kontroli

Sprawowanie wewnętrznej kontroli ma związek z pojęciem poczucia umiejscowienia kontroli (ang. *locus of control*). W *Słowniku psychologii*²³ czytamy, iż termin ten „oznacza ogólne oczekiwanie jednostki dotyczące sił determinujących występowanie zdarzeń o charakterze nagradzającym i karzącym. Osoby z poczuciem kontroli wewnętrznej charakteryzuje przekonanie, że zdarzenia takie stanowią rezultat ich własnych działań, natomiast osoby z poczuciem kontroli zewnętrznej są przekonane, że takie zdarzenia znajdują się pod kontrolą przypadkowych czynników zewnętrznych, takich jak traf bądź szczęście”. Badania nad poczuciem lokalizacji kontroli wzmocnień prowadził przede wszystkim J. Rotter i jego współpracownicy²⁴. Na podstawie długoletnich badań uzyskał on bardzo

²¹ M. Dudzikowa, *Mit o szkole...*, s. 52–53.

²² B. Krzywosz-Rynkiewicz, *Dyscyplina w szkole...*, s. 117, za: S. Kohout, D.G. Range, *Classroom discipline: case studies and viewpoints*, Washington 1986.

²³ *Słownik psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998, s. 791.

²⁴ R. Drwal, *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, Warszawa 1995, s. 199–227.

interesujące wyniki dotyczące postępowania ludzi i ich oczekiwań. Okazało się między innymi, że ludzie z poczuciem kontroli wewnętrznej funkcjonują inaczej niż ludzie z poczuciem kontroli zewnętrznej. Ci pierwsi okazali się sprawniejsi w działaniu, między innymi wobec wymagań, jakie stawia się ludziom w procesie pracy. Stwierdzono między innymi, że na przewagę osób o poczuciu kontroli wewnętrznej nad osobami o poczuciu kontroli zewnętrznej składa się: większa wrażliwość na informacje oraz aktywne poszukiwanie informacji ułatwiających osiągnięcie celu działania, spostrzeganie wielu możliwości działania, uczenie się na własnych doświadczeniach, zachowania bardziej realistyczne, mniejsza skłonność do konformizmu, skuteczniejsze zwalczanie stresu. Obiektywnie wyższa sprawność ludzi z poczuciem kontroli wewnętrznej (większa reaktywność na informacje czy szybsze uczenie się) dostarcza doświadczeń wzmacniających z kolei poczucie własnej kontroli nad otoczeniem²⁵. Poczucie kontroli wewnętrznej lub zewnętrznej ma charakter nabyty – zależy od życiowych doświadczeń człowieka. Spostrzeganie i interpretacja własnego działania jest zarówno skutkiem minionych doświadczeń, jak i przyczyną modyfikacji zamierzonych działań. Istnieje prawdopodobieństwo, że nauczyciele z poczuciem kontroli wewnętrznej wpłyną na podobne uwarunkowania działań swoich uczniów. M. Dudzikowa²⁶ uważa, że „w wychowaniu powinno także chodzić o rozwinięcie przez uczniów poczucia sprawstwa, czyli mówiąc najbardziej lapidarnie, wiary we własne możliwości skutecznego działania, a więc – poczucia kontroli wewnętrznej. Zarówno praktyka dnia codziennego, jak i wyniki badań naukowych uczą nas, że kiedy człowiek stwierdza, iż w ważnych dla niego sprawach jest raczej poddany wpływom zewnętrznych sił, a to, co się dzieje w nim i co się dzieje w otaczającym świecie, nie podlega jego wpływom w stopniu odpowiadającym jego standardom – może przeżywać uczucie uprzedmiotowienia”. Przedmiotowość w wychowaniu jest zaprzeczeniem idei współczesnej szkoły. To podmiotowość w relacjach osobowych warunkuje skuteczność wychowawczą. Poczucie podmiotowości, mające związek z poczuciem kontroli wewnętrznej, daje poczucie kontroli nad rzeczywistością. Gdy człowiek zbyt często znajduje się w sytuacjach, na które nie jest w stanie wpływać, może dojść do utraty pewności siebie, utraty pewności co do swoich umiejętności, lęku w podejmowaniu decyzji, obniżenia poczucia własnej wartości, a w konsekwencji do tzw. wyuczonej bezradności. Nauczyciele o poczuciu kontroli wewnętrznej posiadają także poczucie kontroli nad zachowaniem uczniów. Również uczniowie posiadający poczucie kontroli wewnętrznej będą sprawniej i efektywniej pracować, co może mieć znaczący wpływ na dyscyplinę pracy²⁷. Zatem można przyjąć,

²⁵ X. Gliszczyńska, *Skala I-E w pracy. Technika pomiaru poczucia kontroli w sytuacji pracy*, Warszawa 1990, s. 7.

²⁶ M. Dudzikowa, *Mit o szkole...*, s. 146.

²⁷ D. Ochojska, M. Słowik, *Poczucie kontroli u uczniów o inteligencji ponadprzeciętnej osiągających niskie wyniki w nauce [w:] Osobowość a wyniki w nauce*, red. M. Radochoński, Rzeszów 1993, s. 39–50.

że wszelkie działania nauczyciela sprowadzające się do kontroli zachowania uczniów mają sens wówczas, gdy ich celem nadrzędnym jest wdrożenie uczniów do samokontroli i samodyscypliny, co może przełożyć się na poczucie kontroli wewnętrznej u uczniów. Tak rozumiane poczucie kontroli można określić jako względnie stałą cechę osobowości.

J. Rotter traktuje umiejscowienie poczucia kontroli jako pewien wymiar osobowości, gdzie na jednym krańcu tego wymiaru można umieścić osoby przejawiające skrajnie wewnętrzne poczucie kontroli, bliżej środka jednostki, których obydwaj rodzaje poczucia mają podobną siłę, zaś na drugim krańcu osoby o skrajnie zewnętrznym poczuciu kontroli. Osoby o wewnętrznym poczuciu kontroli często spostrzegają, że wynik działania od nich zależy, są one bardziej aktywne społecznie, bardziej samodzielne, niezależne. Posiadają też wyższą samoocenę, cechuje ich wyższa samoakceptacja²⁸. Osoby przejawiające zewnętrzne poczucie kontroli mają przekonanie, że wszystko, co uzyskują, jest spowodowane czynnikami zewnętrznymi (los, przypadek, działanie innych ludzi). Kilkudziesięcioletnie badania skalą Rottera pokazują, iż ludzie z poczuciem kontroli wewnętrznej funkcjonują inaczej niż z poczuciem kontroli zewnętrznej.

Zwraca na to uwagę X. Gliszczyńska²⁹, stwierdzając, że ci pierwsi okazali się być sprawniejsi w działaniu, między innymi wobec wymagań, jakie stawia się ludziom w procesie pracy. Na przewagę osób o poczuciu kontroli wewnętrznej nad osobami o poczuciu kontroli zewnętrznej składa się: większa wrażliwość na informacje oraz aktywne poszukiwanie informacji ułatwiających osiągnięcie celu działania; spostrzeżenie wielu możliwości działania; uczenie się na własnych doświadczeniach; zachowania bardziej realistyczne; mniejsza skłonność do konformizmu; skuteczniejsze zwalczanie stresu. Zdaniem autorki obiektywnie wyższa sprawność ludzi z poczuciem kontroli wewnętrznej wykazana w badaniach (np. większa reaktywność na informacje czy szybsze uczenie się) dostarcza z kolei doświadczeń wzmacniających poczucie własnej kontroli nad otoczeniem.

Zbadano zatem, jak przedstawia się lokalizacja poczucia kontroli u nauczycieli, gdyż szczególnie w tym zawodzie wymienione powyżej cechy osobowe, korelujące pozytywnie z wewnętrzną lokalizacją poczucia kontroli, są szczególnie pożądane. Istnieje duże prawdopodobieństwo, jak wykazują badania dotyczące funkcjonowania neuronów lustrzanych³⁰, że nauczyciele mający pozytywną samoocenę, odpowiedzialni, pomysłowi, ambitni, opanowani będą przekazywać podobne cechy osobowe swoim wychowankom.

²⁸ R. Drwal, *Adaptacja kwestionariuszy...*, Warszawa 1995, s. 47.

²⁹ X. Gliszczyńska, *Skala I-E w pracy...*, s. 6.

³⁰ M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 118–160.

Poczucie umiejscowienia kontroli u nauczycieli – badania własne

Badaniami objęto 150 nauczycieli szkół podstawowych i gimnazjalnych w województwie podkarpackim (szkoły miejskie i wiejskie). Zdecydowaną większość wśród badanych osób stanowili nauczyciele pracujący powyżej 10 lat (61,4%), z czego ponad połowa to nauczyciele pracujący powyżej 20 lat.

W celu zbadania poczucia lokalizacji kontroli (LOC) u nauczycieli posłużono się skalą I-E (Internal-External Control Skale) opracowaną przez J. Rottera i jego współpracowników mierzącą zgeneralizowane oczekiwania wewnętrznej albo zewnętrznej kontroli wzmocnień. Na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, iż w badanej grupie nauczycieli dominuje nieokreślone poczucie umiejscowienia kontroli. Jest ono przypisane aż 96 osobom. Również stosunkowo duża liczba nauczycieli (30 osób) posiada zewnętrzną lokalizację poczucia kontroli. Niewiele, bo zaledwie 16% badanych nauczycieli charakteryzuje wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli. Można powiedzieć, że w tej grupie będzie to co dziewiąty, dziesiąty nauczyciel. Nie są to optymistyczne dane. Wiadomo bowiem, że osoby z poczuciem kontroli wewnętrznej są przekonane, że to, co dzieje się wokół nich, stanowi rezultat ich własnych działań.

Rozkład lokalizacji poczucia kontroli w badanej grupie nauczycieli jest zróżnicowany ze względu na etap edukacyjny, do którego przynależą nauczyciele. Wśród nauczycieli posiadających wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli wyróżniają się nauczyciele uczący w klasach I–III. Ich liczba jest trzykrotnie wyższa niż liczba takich nauczycieli uczących w gimnazjum.

Analizę umiejscowienia poczucia kontroli u nauczycieli przeprowadzono również ze względu na ich staż pracy. Upoważnia ona do stwierdzenia, iż w miarę coraz dłuższego stażu pracy badanych nauczycieli nie przybywa w sposób znaczący osób posiadających wewnętrzne umiejscowienie poczucia kontroli. Najbardziej liczną pod tym względem grupę stanowią nauczyciele o stażu pracy od 11 do 20 lat i powyżej 20. Niestety, w grupach tych wzrasta również liczba osób z zewnętrzną kontrolą. Najwięcej nauczycieli z wewnętrzną kontrolą znajduje się w grupie osób pracujących najdłużej, czyli ponad 20 lat. Najbardziej korzystny średni wynik związany z lokalizacją poczucia kontroli wewnętrznej odnosi się do nauczycieli ze stażem pracy od 4 do 10 lat. Może on mieć związek z przebiegiem ich pracy zawodowej. Jest to etap największej aktywności, podejmowania wielu działań związanych ze zdobywaniem kolejnego stopnia awansu zawodowego i umacniania się w roli zawodowej. Sukcesy związane z awansem, uczestniczenie w dodatkowych formach kształcenia, podejmowane w tym okresie liczne studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne sprzyjają podnoszeniu poczucia własnej wartości, wiary we własne możliwości, co prawdopodobnie pozostaje w relacji z poczuciem większego wpływu na przebieg zdarzeń, zatem na poczucie kontroli wewnętrznej.

Podsumowanie

Analiza materiału empirycznego pozwoliła na określenie lokalizacji kontroli w badanej populacji. Ustalono, że tylko 16% badanych osób posiada wewnętrzną kontrolę. Nieokreślone, dominujące w tej grupie poczucie umiejscowienia kontroli jest przypisane aż 64% badanych. Również stosunkowo dużo nauczycieli (20%) posiada zewnętrzną lokalizację poczucia kontroli, czyli co piąty badany nauczyciel. Oznacza to, że co piąty nauczyciel z badanej grupy może mieć przekonanie, że angażowanie się w działanie nie ma sensu, ponieważ i tak nie ma on wpływu na zachodzące wydarzenia, które znajdują się pod kontrolą przypadkowych czynników zewnętrznych, takich jak traf bądź szczęście. Postawa taka może się łączyć z brakiem zaufania do własnych możliwości kontrolowania tego, co zdarza się w określonych okolicznościach. Dotyczy to także sprawowania kontroli nad zachowaniem innych. W odniesieniu do tej grupy zawodowej analizowane wyniki badań mogą budzić niepokój, zważywszy, że wśród pozostałej liczby nauczycieli aż 96 osób wykazuje nieokreślone poczucie umiejscowienia kontroli. Najliczniejszą grupę wśród badanych nauczycieli z wewnętrzną kontrolą stanowią nauczyciele uczący w klasach I–III, natomiast najmniej liczną uczący w gimnazjum. Wiemy, że w gimnazjach mamy do czynienia z największą liczbą zachowań dysfunkcyjnych i problemowych wśród uczniów. Wiadomo też, że poczucie kontroli wewnętrznej lub zewnętrznej ma charakter nabyty i zależy od życiowych doświadczeń człowieka, również tych nauczycielskich, związanych z pierwszymi problemowymi sytuacjami wychowawczymi, z którymi musiał się zmierzyć młody nauczyciel. Jeżeli te pierwsze zawodowe doświadczenia powtarzały się jako stresujące i traumatyczne, mogły mieć wpływ na sposób myślenia charakterystyczny dla ludzi o zewnętrznej lokalizacji poczucia kontroli. Okazuje się, że lokalizację poczucia kontroli różnicuje również staż pracy badanych osób. Najbardziej liczną grupę pod względem posiadania kontroli wewnętrznej stanowią nauczyciele o stażu pracy od 11 do 20 lat i powyżej. Jednak niepokojącym zjawiskiem jest zwiększanie się wraz z coraz dłuższym stażem pracy liczby osób z zewnętrzną kontrolą. Być może tendencja ta ma związek ze zjawiskiem wyuczonej bezradności czy wypalenia zawodowego. Uwzględniając fakt, iż wraz z wiekiem i związanym z nim stażem pracy nauczyciele zyskują coraz większe doświadczenie w pracy pedagogicznej, to powinno być coraz więcej nauczycieli posiadających wewnętrzne poczucie kontroli wzmocnień, ale też coraz mniej z zewnętrzną lokalizacją poczucia kontroli. Nauczyciele w takiej sytuacji winni jednak doświadczać skutecznego i efektywnego działania. Dane empiryczne wskazują jednak, że w kolejnych grupach wyodrębnionych ze względu na staż pracy wzrasta liczba nauczycieli posiadających zewnętrzne umiejscowienie kontroli wzmocnień, co mogłoby potwierdzać wcześniejsze przypuszczenie dotyczące zjawiska wyuczonej bezradności, czyli nabycia przeświadczenia na skutek doświadczanych porażek, że nie ma się kontroli i wpływu

na przebieg zdarzeń. Zatem nieokreślona kontrola zamiast przeistaczać się w kontrolę wewnętrzną, staje się kontrolą zewnętrzną. Na podobne zjawiska zwraca uwagę R. Kościelak³¹, przytaczając badania dotyczące uwarunkowań poczucia umiejscowienia kontroli. Autor podkreśla związek, jaki zachodzi pomiędzy kontrolą wewnętrzną a wzrostem stabilności w życiu oraz pomiędzy kontrolą zewnętrzną a nasilaniem się niepewności, bezsilności i poczucia braku wpływu na bieg zdarzeń. Sytuacja psychiczna nauczycieli bywa trudna i pełna konfliktów. Dokonujące się przemiany społeczne, transformacje ustrojowe, reformy w obszarze oświaty powodujące dla niektórych nauczycieli konieczność zmiany swoich kwalifikacji, niż demograficzny stwarzający zagrożenie utraty pracy, pogarszające się relacje z ludźmi, niski prestiż zawodowy i postępująca pauperyzacja stanu nauczycielskiego sprawiają, że nauczyciele żyją w ciągłej niepewności i napięciu. Ta destabilizacja i związane z nią przeciążenie wynikające z nadmiaru obowiązków i oczekiwań niewspółmiernych do gratyfikacji za wyteżoną pracę coraz częściej prowadzą do przemęczenia, frustracji, niezadowolenia czy wypalenia zawodowego. Jeżeli nauczyciel ma wychowywać uczniów odpowiedzialnych, mających poczucie własnej skuteczności, pełnych wiary we własne możliwości, sam musi posiadać poczucie wpływu na zachodzące wokół zdarzenia i mieć poczucie własnej wartości.

Bibliografia

- Adamek I., *Kompetencje kluczowe a swoistość kompetencji kreatywnych nauczyciela* [w:] *Kompetencje kreatywne nauczyciela wczesnej edukacji dziecka*, red. I. Adamek, J. Bałachowicz, Kraków 2013.
- Andrzejewska J., *Zróznicowanie modeli edukacyjnych w przedszkolu a funkcjonowanie psychospołeczne dziecka*, Lublin 2013.
- Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, Warszawa 2007.
- Bishop G.D., *Psychologia zdrowia*, Wrocław 2007.
- Brzezińska A.I., Rycielska L., *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela* [w:] *Tutoring w szkole*, red. M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembruska, Wrocław 2009.
- Czykwin E., *Samoświadomość nauczyciela*, Białystok 1995.
- Drwał R.Ł., *Adaptacja kwestionariuszy osobowości*, Warszawa 1995.
- Dudzikowa M., *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia*, Kraków 2001.
- Edwards C.H., *Dyscyplina i kierowanie klasą*, tłum. M. Bogdanowicz, Warszawa 2008.
- Janowski A., *Uczeń w teatrze życia szkolnego*, Warszawa 1998.
- Kościelak R., *Poczucie umiejscowienia kontroli i przekonanie o własnej skuteczności w zdrowiu i chorobie*, Kraków 2010.
- Krzywosz-Rynkiewicz B., *Dyscyplina w szkole – kontrola zachowania i uczenia się* [w:] *Powinności wychowawcze nauczyciela. O teorii i praktyce wychowania w szkole*, red. J. Lubowiecka, Olsztyn 2004.

³¹ R. Kościelak, *Poczucie umiejscowienia kontroli i przekonanie o własnej skuteczności w zdrowiu i chorobie*, Kraków 2010, s. 46–48.

- Kwiatkowska H., *Pedeutologia*, Warszawa 2008.
- Lewis R., *Classroom Discipline and Student Responsibility: the Students' View*, „Teaching and Teacher Education”, 2001/17.
- Muchacka B., *Wyzwania dla współczesnej szkoły w stwarzaniu szans rozwoju dzieciom* [w:] *Dziecko i uczeń w systemie edukacyjnym, terażniejszość i przyszłość*, red. I. Adamek, B. Muchacka, Kraków 2010.
- Nolting H., *Jak zachować porządek w klasie*, tłum. M.L. Kalinowski, Gdańsk 2004.
- Ochojska D., Słowik M., *Poczucie kontroli u uczniów o inteligencji ponadprzeciętnej osiągających niskie wyniki w nauce* [w:] *Osobowość a wyniki w nauce*, red. M. Radochoński, Rzeszów 1993.
- Polak T., *Indywidualne teorie nauczycieli*, Kraków 1999.
- Pyżalski J., *Nauczyciele – uczniowie: dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*, Kraków 2007.
- Robertson J., *Jak zapewnić dyscyplinę, ład i uwagę w klasie*, Warszawa 1998.
- Rylke H., Klimowicz G., *Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi*, Warszawa 1992.
- Słownik psychologii*, red. W. Szewczuk, Warszawa 1998.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013.