

## REFERAT

# ROLA NAUCZYCIELA W KIEROWANIU GRUPĄ (KLASĄ)

### 1. Grupa

**Grupa w potocznym rozumieniu to dowolna zbiorowość, złożona z ludzi.** Grupę tworzą zarówno osoby przyglądające się wypadkowi drogowemu, uczestniczący w demonstracji, czy uczniowie klasy, udający się na wycieczkę.

Na gruncie psychologii społecznej, a także innych nauk humanistycznych, zainteresowanych społecznym zachowaniem człowieka (a więc np. socjologii i pedagogiki), podawane są takie właściwości, które pozwalają odróżnić grupę od przypadkowego zgromadzenia ludzi.

**Grupę charakteryzuje zbiorowość dwóch lub większej liczby osób, które pozostają ze sobą w kontakcie bezpośrednim (interakcji) i które mają wyraźnie sprecyzowany cel.** Obok celu, który jest zasadniczym wyróżnikiem grupy, są podawane inne właściwości, pozwalające odróżnić grupę od przypadkowej zbiorowości ludzi. Należą do nich normy oraz struktura.

Podkreśla się w definicji kwestię **bezpośredniego kontaktu osób tworzących grupę.** Chodzi tu nie tyle o ciągłe kontakty, jak ma to miejsce np. w rodzinie. lecz o możliwość ich nawiązania ze wszystkimi członkami (np. student może nie utrzymywać kontaktów ze wszystkimi kolegami z roku. jednak w: razie potrzeby lub chęci może to z łatwością uczynić).

**Celem grupy jest pewien przedmiot, stan, zjawisko, idea, które są wartością pożądaną przez większość jej członków. Obiekt ten musi być na tyle atrakcyjny, by mógł uruchomić zachowania ukierunkowane na jego osiągnięcie.**

Cel określony może być dobrze (np. wytwarzanie produktów, poprawa sytuacji dzieci niepełnosprawnych, zdobycie tytułu mistrza kraju) lub słabo określony, z czym mamy do czynienia w przypadku grup koleżeńskich, towarzyskich, dla których celem jest bycie ze sobą, wymiana informacji lub zaspokajanie potrzeb ich uczestników.

Nazwą normy określa się zbiór (najczęściej niepisanych w sprawach nieformalnych) przepisów, nakazów i zakazów, zawierających wskazania co do zachowania się osoby będącej członkiem grupy. Normy mogą posiadać postać pozytywną (nakazy), mówiącą o tym, jak jednostka powinna się zachowywać oraz formę negatywną (zakazy) mówiącą o tym czego robić jej nie wolno lub nie powinna. Normy mają postać zasad określających nie tylko zachowanie się członków grupy, lecz także ich sposób myślenia, oceniania, reagowania na otoczenie. Reguła ewentualnie zasada postępowania staje się normą jedynie wtedy, kiedy jest akceptowana przez członków grupy i tylko do tego czasu, gdy wywiera wpływ na zachowanie, jest przestrzegana.

Część norm ma charakter sformalizowany, tj. spisany a także dobrze określony. Taką postać mają regulaminy, statuty, prawne przepisy itp. Poważna ich część jest jednak niepisana, jest ustnie przekazywana (np. normy obyczajowe) bądź nie wyrażana za pomocą słów lub wręcz nieuświadamiana. Normy regulują zachowanie się jednostki wobec innych członków grupy, jak również wobec osób z zewnątrz, nie będących członkami grupy. Przykładowo, w badaniach przeprowadzonych wśród uczniów szkół podstawowych wykryto istnienie trzech norm. z których dwie najważniejsze, koleżeńskości i solidarności, dotyczyły odpowiednio zachowania się ucznia względem kolegów z klasy i zachowania względem nauczycieli.

Piastowanie wysokiego miejsca w grupie (np. pełnienie roli przywódcy) ściśle wiąże się z przestrzeganiem grupowych norm. Grupa akceptuje tudzież jest skłonna powierzać funkcje tym osobom, które w większym stopniu niż inni przestrzegają

obowiązujące normy. Niepodporządkowanie się im ma dla jednostki przykre konsekwencje, jest przez grupę karane, czego najostrzejszą postacią jest wykluczenie z grupy (tzw. ostracyzm).

Normy przestrzegane są głównie przez wzgląd na chęć unikania kar i zdobywania nagród. Przyczyniają się one także do zaspokajania indywidualnych potrzeb. Ich istnienie sprzyja osiągnięciu celów: jeśli osobie zależy na ich osiągnięciu, będzie skłonna im się podporządkować czy wręcz nalegać na ich przestrzeganie. Przynależność do grupy zaspokaja potrzeby więzi z otoczeniem, przyjaźni i akceptacji przez innych ludzi, dlatego też normy nadające grupie spójność i odrębność mogą być wysoce atrakcyjne i godne przestrzegania.

Trzecim wyróżnikiem grupy jest funkcjonowanie w niej struktury. Osoby grupę tworzące pozostają w stosunku do siebie w różnych relacjach, ich pozycje nie są równe, z pozycją zaś łączą się odmienne oczekiwania i uprawnienia. Istnienie tej sieci zależności i powiązań pomiędzy osobami tworzy strukturę grupy. W zależności od swych dyspozycji oraz celów i norm członkowie grupy pełnić mogą różne role. Rola jest to zbiór oczekiwań, dotyczących zachowania jednostki, zajmującej określoną pozycję w grupie.

**Ludzie w swym życiu pełnią wiele różnych ról.** Niektóre z nich są im przypisane z racji takich cech, jak płeć, wiek czy miejsce urodzenia (są to np. role mężczyzny i kobiety, dziecka i osoby dorosłej, obywatela danego społeczeństwa). Na wybór innych można mieć znaczny wpływ (np. rola kierownicza). Są równocześnie takie role, które osoba pragnęłaby pełnić, które są przedmiotem jej aspiracji.

Poprawne pełnienie roli polega na przejawianiu takich zachowań, które zgodne są z oczekiwaniami. Z pełnieniem roli ucznia wiąże się np. szereg oczekiwań dotyczących punktualnego pojawiania się w szkole, wykonywania poleceń nauczyciela, odpowiednie zachowanie się na lekcji.

Te oczekiwania często pochodzą od różnych osób toteż czasami bywają ze sobą niezgodne, co stawia osobę w trudnej sytuacji, jeśli chce ona te oczekiwania spełnić. Inne oczekiwania w stosunku do nauczyciela mogą mieć uczniowie, rodzice i dyrekcja szkoły. Konflikt taki bywa rozstrzygany na różne sposoby, np. poprzez usiłowanie łagodzenia sprzeczności, niedostrzeganie sprzeczności oczekiwań,

spełnianie oczekiwań tylko jednej ze stron lub wpływanie na zmianę oczekiwań niektórych osób.

Z odmiennym rodzajem konfliktu ma do czynienia osoba, która pełniąc różne role stwierdza, że stosowanie się do przepisów jednej z nich uniemożliwia spełnienie oczekiwań związanych z wykonywaniem roli innej. Z sytuacją taką może mieć np. do czynienia uczeń, który pragnąc zasłużyć na dobrą opinię nauczyciela spełniać powinien jego oczekiwania dotyczące aktywnego z nim współdziałania i lojalności, co z kolei sprzeczne może być z pełnieniem przezeń roli dobrego kolegi, wymagającej od niego tzw. biernego oporu w związku ze sporem klasy z nauczycielem.

**W grupie zróżnicowanie ról wiąże się z celami, które ona realizuje, jak i oczekiwaniami w odniesieniu do konkretnych członków grupy.** Osiąganie celów wymaga koordynacji a także organizacji działań, skąd płynie potrzeba występowania przywódcy grupy, czyli osoby kierującej jej aktywnością.

Oprócz roli przywódcy w grupie istnieć może szereg innych ról. np. w klasie występować może rola eksperta (tego, co wszystko wie), tzw. kozia ofiarnego (osoby wyśmiewanej, na której ogniskuje się agresja), lidera zabawowego (osoby, która określa rodzaj i formę wspólnych rozrywek, zabawy).

Ze względu na sposób powstania grup, ich genezę, dzieli się je na formalne i nieformalne.

Grupa formalna jest powołana do realizacji określonych celów, które są dobrze określone. Osoby lub instytucje powołujące grupę do istnienia często określają także jej strukturę (np. role przywódcze), jak i normy. Charakter taki mają grupy zadaniowe, tworzone w ramach organizacji, zakładów pracy, przedsiębiorstw.

Nieformalne grupy tworzą się spontanicznie, natomiast głównym powodem ich powstawania jest chęć wspólnego przebywania razem pewnej liczby osób. Wspólną płaszczyzną ich kontaktów mogą być zainteresowania, zaspokajanie potrzeb (w głównej mierze afiliacji, czyli przyjaźni, wzajemnego kontaktu). Zarazem normy, jak również struktura grupy powstają etapowo, w trakcie wzajemnych kontaktów. Mają one mniej stabilny charakter, płynny (np. różne osoby, zależnie od sytuacji, mogą pełnić role przywódców grupy).

Przez wzgląd na ten podział szkolna klasa nie jest jednorodna, albowiem posiada cechy formalnej grupy, jak i nieformalnej. Klasa ma określone cele, które określone są przez osoby z zewnątrz, grupy (szkolę), które ustalają normy dotyczące zachowania uczniów, próbują również określać strukturę (np. poprzez ustalanie funkcji, jakie występują w klasie (gospodarza czy skarbnika) i wywieranie wpływu na personalną obsadę tych funkcji. Z drugiej strony, klasa jest miejscem swobodnego nawiązywania kontaktów pomiędzy uczniami, wskutek czego tworzą się grupy nieformalne. W klasie tworzą się grupy, mające swoje cele, normy i strukturę, które mogą wchodzić ze sobą w różne relacje. Odmienność czy wręcz konfliktów oś celów, jak również różnice pomiędzy grupami, a także pomiędzy grupami a osobami pozostającymi poza grupami, stać się może przyczyną konfliktów i antagonizmów w klasie.

Funkcjonowanie grup nieformalnych na terenie klasy ma zasadnicze znaczenie dla kontaktów nauczyciela z klasą, jak również efektów jego pracy. Uwzględnić on powinien fakt, iż grupy nieformalne wywierają znacznie większy wpływ na jednostkę, kształtowanie się osobowości, niż grupy formalne. Grupa nieformalna przekształcić może się w zadaniową grupę formalną. Przykładowo chłopcy zbierają się, ażeby zbudować jacht. Ustalają tzw. reguły pracy tudzież stają się zadaniową formalną grupą (o określonej strukturze – z kierownikiem, wykonawcami, z określonymi zadaniami i celami).

**KIEROWANIE.** Przez kierowanie grupą najczęściej rozumie się proces pobudzania (motywowania) i koordynacji zespołowej działalności, sprzyjający realizowaniu stojących przed zespołem celów. Proces ten przebiega w konkretnej sytuacji, której najważniejszym wyznacznikiem jest rodzaj zadania, wielkość grupy, jej struktura (spójność grupy, np. ilość podgrup, obecność nieformalnego przywódcy) oraz historia grupy (minione doświadczenia).

Wśród kierowniczych zadań wymienia się najczęściej planowanie, organizowanie i kontrolowanie, składające się na działalność koordynacyjną oraz pobudzanie członków grupy do efektywnego działania. Nauczyciel zaplanować musi przebieg lekcji, zorganizować pracę klasy (np. dokonać podziału na grupy), kontrolować zarazem przebieg nauki, jak również jej wyniki. Oprócz tego powinien

zachęcać, stwarzać do nauki pozytywną motywację, odwołując się np. do ciekawości uczniów, stosując określonego rodzaju nagrody i kary.

Kierowanie nie ma jednej, powszechnie uznawanej definicji, co jest konsekwencją różnych perspektyw z jakich można je rozpatrywać. Można je ujmować jako zespół oczekiwań i czynności związanych ze społeczną funkcją kierowania. Inne podejście akcentuje rolę właściwości czy cech, które sprawiają, że dana osoba spełnia funkcje kierownicze lepiej niż inni. Trzecie podejście koncentruje się na analizie czynności specyficznych dla funkcji kierowniczych.

Spośród tych trzech sposobów rozpatrywania działalności kierowniczej stosunkowo najmniejsze znaczenie ma ujmowanie kierowania w postaci cech czy właściwości osób. Okazało się, że niezwykle trudno jest ustalić zbiór cech specyficznych dla dobrych kierowników (analogiczne trudności napotyka tworzenie listy cech dobrego nauczyciela). Podejście to pozostawiało względnie małe możliwości doskonalenia umiejętności kierowniczych (trudno zmieniać w miarę stale właściwości). Pozostałe dwa ujęcia odpowiadają najczęściej spotykanym na terenie szkoły zjawiskom z dziedziny kierowania grupą: pierwsze wiąże się z rolą kierowniczą nauczyciela, trzecie ze spontanicznie powstającymi zjawiskami przywództwa w grupie.

**Sytuacja nauczyciela jako kierownika grupy uczniowskiej ma pewne rysy specyficzne.** Do roli nauczyciela jest przypisane **spełnianie funkcji kierowniczej** bez względu na to, czy dana osoba ma kwalifikacje i chęć do jej spełniania. O odrębności sytuacji nauczyciela w porównaniu z innymi sytuacjami kierowniczymi świadczą dodatkowo trzy okoliczności: głównym celem kierowanej przez niego grupy, tj. klasy, jest nauka; przynależność do grupy jest przymusowa; uczniowie nie mają wpływu na dobór swych kierowników.

Każdy nauczyciel preferuje pewne metody postępowania w stosunku do uczniów, pomijając inne. Jeśli czyni to w sposób konsekwentny, mówimy, że stosuje pewien styl kierowania. Termin ten oznacza w miarę stały sposób pełnienia roli kierowniczej. Najczęściej wyróżnia się dwa style kierowania: autokratyczny i demokratyczny. Styl autokratyczny charakteryzuje się podejmowaniem decyzji przez kierownika bez współudziału podwładnych, samodzielnym przydziałem

zadań oraz subiektywnymi kryteriami oceny. W postępowaniu autokraty dominuje tendencja do koncentracji informacji i władzy we własnym reku, utrzymywanie formalnych kontaktów z podwładnymi oraz skłanianie do posłuszeństwa poprzez wzbudzanie lęku przed karą. Demokratyczny styl kierowania charakteryzuje się współudziałem podwładnych w procesie podejmowania decyzji, stwarzaniem sporego marginesu swobody w doborze zadań i organizacji pracy. Kryteria oceny mają charakter bardziej obiektywny, zaś proces motywowania oparty jest na obietnicach nagród.

Pierwsze wyniki badań nad efektywnością stylów kierowania sugerowały, iż jakość pracy grup kierowanych demokratycznie jest wyższa (wskaźniki ilościowe bywają wyższe w grupach autokratycznych), przy jednoczesnym występowaniu szeregu pozytywnych zjawisk (okazywanie życzliwości i przyjaźni, akceptacja kierownika, zadowolenie z pobytu w grupie. przestrzeganie norm grupowych). Badania późniejsze ukazały, że na efektywność osiągnięcia celów grupowych duży wpływ ma sytuacja, w jakiej działa kierownik. Do najważniejszych czynników sytuacyjnych należą:

**1. Stosunki: kierownik – grupa.** Jeżeli kierownik jest lubiany i akceptowany przez grupę, bądź jeśli grupa odnosi się doń zdecydowanie niechętnie, wówczas efektywniejszy jest autokratyczny styl kierowania. W przypadku, gdy postawa grupy jest obojętna bądź nieznacznie spolaryzowana w kierunku dodatnim bądź ujemnym, kierowanie demokratyczne może być skuteczniejsze.

**2. Jasność celu stojącego przed grupą.** Jeśli cel jest słabo określony (np. opracować program pracy młodzieżowej) lub wymaga sformułowania przez grupę, większe szanse powodzenia ma styl demokratyczny. W przypadku celu dobrze określonego (np. urządzenie pracowni) efektywniejszy okazuje się styl autokratyczny.

**3. Pozycja kierownika w strukturze władzy.** Jeśli nauczyciel ma poczucie, że jego pozycja w szkole jest raczej słaba, styl demokratyczny powinien być efektywniejszy, jeśli jego pozycja jest mocna, skuteczniejsze powinno być kierowanie autokratyczne.

Podsumowując te zależności stwierdzić można, że jeśli warunki, w jakich działa nauczyciel, są dlań albo bardzo sprzyjające, albo zdecydowanie niesprzyjające (mając na uwadze jego stosunki z grupą, pozycję w instytucji i jej formalne zorganizowanie) wówczas przypuszczalnie efektywniejsze będzie kierowanie autokratyczne. W przypadkach, gdy warunki funkcjonowania nauczyciela umiarkowanie sprzyjają jego działalności, skuteczniejsze wydaje się kierowanie demokratyczne.

Te zależności skłaniają do wniosku, że kierownik powinien opanować umiejętności sprzyjające realizacji obu stylów kierowania i umieć się nimi posługiwać w zależności od warunków sytuacyjnych, w jakich przychodzi mu działać.

Kierowanie demokratyczne, jakkolwiek nie zawsze jest efektywne, wytwarza klimat sprzyjający powstawaniu wytworów wyższej jakości, oryginalnych. Warunki tworzone przez kierowników demokratów sprzyjają rozwojowi inwencji, samodzielności i odpowiedzialności. Styl ten stwarza również możliwości kształtowania pożądanego klimatu wychowawczego, charakteryzującego się tendencją do współpracy, przyjaznymi stosunkami interpersonalnymi. Konsekwencje wychowawcze stylu demokratycznego przemawiają za upowszechnianiem podstawowych jego elementów.

Demokratyczny styl nie zawsze wprowadzić daje się w sposób natychmiastowy, po części ze względu na niedojrzałość uczniów, po części ze względu na oczekiwania autokratyczne ze strony nauczyciela. Niektórzy postulują w takich sytuacjach stopniowe, etapowe przechodzenie od stylu autokratycznego do demokratycznego. W pierwszym etapie dominuje styl autokratyczny, z naciskiem na życzliwy stosunek do uczniów i zabiegami na rzecz nawiązywania kontaktów z uczniami. W etapie drugim następuje zmniejszanie zachowań karzących z jednoczesnym wzrostem zachowań nagradzających. Celem tego zabiegu jest wzrost atrakcyjności grupy dla jej członków. Trzeci etap charakteryzuje się próbami stopniowego przekazywania uczniom pewnych uprawnień kierowniczych, głównie w zakresie podejmowania decyzji. W etapie końcowym wychowawca zwiększa ilość



i rangę spraw powierzonych do rozwiązania grupie, dążąc do rozwoju samorządności uczniów.

W związku z niejednoznacznymi wynikami badań nad efektywnością kierowania formułuje się sytuacyjne koncepcje, w ramach których kierowanie rozumie się jako proces wzajemnego dostosowywania ludzi i zadań. Zasadnicze założenie głosi, iż zachowanie podwładnych jest kwestią ustalenia punktu równowagi pomiędzy poziomem dojrzałości podwładnych a zachowaniem się kierownika grupy. Do najczęściej wymienianych kryteriów dojrzałości należy:

- umiejętność ustalania wysokich, lecz możliwych do osiągnięcia celów
- gotowość do brania odpowiedzialności za realizację zadań
- odpowiadający zadaniom poziom wykształcenia i doświadczenia

W wypadku kierownika wymienia się dwie orientacje: na relacje międzyludzkie i na zadania. Przyjmuje się, że w miarę wzrostu dojrzałości podwładnych kierownik powinien w mniejszym stopniu koncentrować się na zadaniach, w większym zaś na podtrzymywaniu pozytywnych kontaktów pomiędzy podwładnymi.

Wnioskuje się także poszerzenie demokratycznego stylu kierowania poprzez oparcie go na konkretnym systemie wartości oraz wzbogacenie o szereg umiejętności, sprzyjających rozwojowi zdolności uczniów i nawiązywaniu z nimi bezpośrednich, partnerskich stosunków. Do często wymienianych wartości należy poszanowanie dla ucznia jako odrębnej jednostki z właściwym dlań światem doświadczeń, uczuć i myśli oraz przekonanie o jego dużych możliwościach rozwojowych. Praktycznej realizacji tych wartości sprzyja życzliwy, pozbawiony uprzedzeń stosunek do ucznia oraz opanowanie szeregu umiejętności, takich jak: tworzenie klimatu bezpieczeństwa i zaufania w klasie, umiejętność otwartego porozumiewania się, wyrażania swoich przeżyć zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, uważne słuchanie, nastawienie na treści wypowiedzi innej osoby i towarzyszących im intencji, powstrzymywanie się od ocen, zwłaszcza ujemnych, wyrażanych za pomocą słów lub sposobami pozawerbalnymi (mimika, gest), udzielanie informacji o skutkach zachowania ucznia, konsekwencjach, jakie ma ono

dla innych osób (kolegów, nauczycieli). Udzielanie tych informacji wymaga przestrzegania paru reguł, a mianowicie: niedoceniać, nieudzielania rad, mówienia o konsekwencjach konkretnych zachowań ucznia i to takich, które można zmienić. Podstawową bazą do opanowywania tych umiejętności są doświadczenia zdobyte w trakcie treningu interpersonalnego.

Wymieniony zespół umiejętności sprzyja nie tylko efektywniejszej pracy wychowawczej, lecz również przyczynia się do wytworzenia klimatu sprzyjającego rozwojowi umysłowemu ucznia, zwłaszcza rozwojowi uzdolnień twórczych. Kierowanie wyzwalające twórczość wymaga realizacji następujących celów: tworzenie klimatu emocjonalnego, odznaczającego się wysokim poziomem zaufania oraz niskim poziomem lęku, umożliwienie swobodnego porozumiewania się, wymiany myśli w sposób otwarty, jasny, stymulowanie własnej aktywności i samodzielności, wytworzenie zadowalających zasad wzajemnej kontroli działania.

Elementy składające się na kierowanie należą do złożonych tudzież trudnych do doskonalenia. Angażują one człowieka w sposób kompleksowy, jego intelekt, emocje, jak również zewnętrzne formy zachowania. Nie spełnione nadzieje, jakie wiązano z metodami szkolenia kursowego, ukierunkowanego głównie na dostarczanie informacji oraz ćwiczenie umiejętności w sztucznych warunkach, prowadzą do forsowania koncepcji uczenia się umiejętności kierowniczych w działaniu na podstawie własnych doświadczeń. Schemat tego uczenia się wyróżnia cztery podstawowe elementy, które tworzą zamknięty cykl oddziaływań.

W tym cyklu punktem wyjścia jest pewien program działania, zespół mniej bądź bardziej uświadomianych planowych zamierzeń w danej sytuacji (np. plan lekcji z uwzględnieniem celów kształcących i wychowawczych). Drugi element stanowi działanie pozostające w związku z pierwotnie ustalonym programem. Działanie to jest przedmiotem szeroko rozumianej obserwacji, zarazem własnej, jak również innych osób (kolegów, uczniów). Czwartym elementem cyklu jest interpretacja własnego działania, zwłaszcza zaś dokonanie jego oceny na podstawie konfrontacji zamierzeń z efektami obserwacji skutków ubocznych, porównania ze standardami wykonania. W przypadku stwierdzenia pewnych niedociągnięć, potrzeby dokonania zmian w działaniu, wprowadza się poprawki do programu,

przy czym następuje kolejna sekwencja cyklu. Pełne wykorzystanie możliwości doskonalenia swego działania wymaga uświadomienia sobie własnych celów i zamierzeń w szerszym aspekcie czasowym, uwzględniające nie tylko jawnie deklarowane zamierzenia, lecz również cele słabo uświadamiane, niemniej manifestujące się w działaniu. Zebranie informacji na temat własnego działania wymaga umiejętności pozyskania tych informacji u innych osób (obserwatorów), co jest szczególnie trudne ze względu na relacje zależności pomiędzy kierownikiem a podwładnym, nauczycielem a uczniem (podwładni mają tendencje do filtrowania informacji krytycznych dotyczących przełożonego).

Interpretacje są tym bogatsze, im głębszą mają podbudowę w wiedzy z dziedziny nauk społecznych, w głównej mierze socjologii i psychologii. Z kolei wprowadzanie nowych elementów w działaniu wymaga opanowania pewnych umiejętności (np. prowadzenia dyskusji, uważnego słuchania) oraz odwagi do przełamania stereotypowych sposobów działania. Ubocznym, ale bardzo istotnym efektem pracy nad doskonaleniem swych umiejętności kierowniczych w działaniu jest nabywanie doświadczeń w zakresie tego, jak się należy uczyć (uczenie się uczenia).

## **2. Grupowa praca z uczniem**

Grupowa praca z uczniem lub zespołowa jest obok pracy jednostkowej i zbiorowej jedną z form organizacyjnych procesu kształcenia. Forma ta polega na podziale uczniów danej klasy na grupy (zespoły) liczące od 3 do 6 osób, które pracują nad zagadnieniami i problemami natury teoretycznej lub praktycznej w czasie lekcji z danego przedmiotu lub przedmiotów, a niekiedy także w ramach zajęć pozalekcyjnych lub nawet pozaszkolnych.

Próby wdrażania g.p. do szkół pojawiają się pod koniec XIX w. Podejmowane były w różnych krajach, przeważnie niezależnie od siebie, przez nauczycieli innowatorów. Towarzystwo im zazwyczaj jedynie subiektywne i intuicyjne przekonanie o wyższości g.p. nad nauczaniem jednostkowym i zbiorowym, nie istniały bowiem ani fakty, ani teorie naukowe uzasadniające i potwierdzające ten

pogląd. Na przełomie wieków g.p. spopularyzowana została przez różne kierunki tzw. ruchu nowego wychowania, pragnącego stworzyć na podstawie najnowszych zdobyczy psychologii rozwojowej model szkoły na miarę dziecka, który byłby w stanie zlikwidować liczne niedomagania systemu herbartowskiego. Nową organizację procesu kształcenia wprowadzono albo całkowicie negując system klasowo-lekcyjny, albo dokonując w jego obrębie jedynie pewnych modyfikacji. przy czym w obydwu przypadkach istniało znaczne zróżnicowanie proponowanych koncepcji. W okresie międzywojennym, m.in. we Francji, Niemczech, g.p. stosowano już nie tylko w szkołach eksperymentalnych, lecz także w wielu szkołach normalnych, co jest dowodem jej wzrastającej popularności wśród szerokich rzesz nauczycielskich. Stało się tak głównie za sprawą rozpowszechnienia koncepcji pedagogicznych R. Cousineta, C. Freineta, I. Oestereicha. P. Petersena i innych, którzy świadomie popularyzowali te formę pracy, uzasadniając jej walory na podstawie bogatego doświadczenia zdobytego w toku działalności praktycznej.

Przed wybuchem II wojny światowej g.p. wprowadzano również i w Polsce. Pod tym względem najbardziej znana była Miejska Szkoła Pracy w Łodzi, w której w latach 1924–1929 wszystkie klasy od I do VII pracowały systemem grupowym. Do innych doświadczeń w tym zakresie należy eksperyment A. Kamińskiego przeprowadzony w latach 1933–1937 w Nierodzimiu i Mikołowie na Śląsku, działalność szkół ćwiczeń przy Państwowym Seminarium Nauczycielskim im. E. Orzeszkowej w Warszawie i przy Państwowym Pedagogium im. S. Konarskiego w Warszawie. Cechą charakterystyczną większości tych poczynań opisanych wyczerpująco w literaturze przedmiotu jest to, że inspirowane one były nie tyle przez rozważania teoretyczne, jak działo się to często w tym czasie w krajach zachodnich, ile przez codzienną praktykę i liczne niedomagania tradycyjnego systemu.

W Polsce powojennej, oprócz wyjątków, jakim była praca kierowanej przez K. Piotrowicz Szkoły Podstawowej w Wielbarku, dopiero po 1954 r. dostrzeżono, że g.p. z powodzeniem może być stosowana do realizacji zadań i zaspokajania potrzeb szkoły współczesnej. Pod egidą Katedry Dydaktyki Uniwersytetu Warszawskiego podjęte wówczas zostały zakrojone na szeroką skalę badania nad walorami i

efektywnością dydaktyczną i wychowawczą g.p. Przebieg i wyniki tych badań przedstawione zostały w licznych pracach.

W ostatnich dziesięcioleciach dynamiczny rozwój nauki w małych grupach umożliwił natomiast stworzenie podstaw teoretycznych wychowania zespołowego.

Zasadniczym czynnikiem decydującym o efektywności g.p. jest stworzenie zespołu o składzie osobowym odpowiednim do zamierzonych celów tudzież istniejących warunków realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego. Podziału klasy szkolnej dokonać można na zasadzie dobrowolności, na zasadzie doboru celowego lub respektując obydwie te zasady.

Przy dobrowolnym doborze powstałe grupy stanowią odzwierciedlenie struktury postaw interpersonalnych uczniów, ich nieformalnych więzi społecznych i często charakteryzują się cechami niekorzystnymi dla efektywności g.p. Grupują się bowiem najczęściej uczniowie o podobnych zdolnościach, o podobnym poziomie osiągnięć szkolnych lub uspołecznienia, co z czasem wiedzie do pogłębiania się różnic w: opanowaniu przez nich określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, do dezintegracji społecznej klasy. Zróżnicowane tempo pracy takich grup staje się źródłem dużych trudności organizacyjnych.

Przy doborze celowym stosuje się następujące kryteria: osiągnięcia szkolne, zdolności i uzdolnienia, zainteresowania, typ temperamentu, poziom rozwoju społecznego, sprawność fizyczna i stan zdrowia, wiek, miejsce zamieszkania. Wybór danego kryterium, stanowiącego istotny czynnik indywidualizacji procesu kształcenia, uzależniony jest przede wszystkim od treści zamierzonych celów dydaktyczno-wychowawczych. Toteż nic można stwierdzić, które z wymienionych kryteriów jest najważniejsze i jaka jest ich hierarchia. W praktyce grupowania uczniów dokonuje się najczęściej na podstawie osiągnięć w nauce oraz diagnozy zdolności i uzdolnień. Kryteria te zazwyczaj traktowane są łącznie. Przy ich wykorzystywaniu pamiętać należy jednak o tym, że inteligencja, podobnie jak inne zdolności i uzdolnienia, ulega zmianom w toku rozwoju ontogenetycznego wraz ze zmianą warunków środowiskowych i pod wpływem kształcenia.

Stosując wybrane kryterium można tworzyć grupy składające się z osób o zbliżonych lub o różnych wartościach danej cechy. W pierwszym przypadku

otrzymuje się grupy jednorodne (homogeniczne) pod danym względem, w drugim różnorodne (heterogeniczne). Badania psychologiczne wskazują na wyższą wartość grup jednorodnych, natomiast większość badań dydaktycznych świadczy o wyższej efektywności pracy z grupami różnorodnymi. Dydaktycy zalecają tworzenie grup zróżnicowanych wewnątrznie (nie tylko pod jednym względem, ale pod wieloma równocześnie) i równoważnych. Oznacza to, że w każdej grupie powinni znaleźć się uczniowie o różnym poziomie osiągnięć szkolnych, uspołecznieniu, temperamencie itd.

Masowe badania a także niepowodzenia nauczycieli stosujących g.p. w klasach dzielonych na grupy wyłącznie na zasadzie doboru celowego świadczą o dużym znaczeniu utrzymania więzi nieformalnych dla aktywnego i trwałego funkcjonowania zespołów. Przy tworzeniu grup wskazane jest więc zachowanie równowagi między zasadą dobrowolności a celowości oraz pogodzenia kryteriów nieformalnych z formalnymi. Liczebność grup nie powinna przekraczać 6 osób, w innym razie rozpadają się one na dwie podgrupy. Stwierdzono, że im większa grupa, tym mniejsza efektywność jej pracy, tym mniejsze możliwości aktywizacji każdego z jej członków.

Następnym czynnikiem efektywności g.p. jest rozmieszczenie zarówno poszczególnych zespołów tak, ażeby miały stałe miejsca przy zestawionych stolikach lub ławkach, jak i uczniów tak, aby każdy z nich mógł obserwować tablicę i stół nauczyciela. Ponieważ podstawą każdej pracy zespołowej nad rozwiązywaniem zadań dydaktycznych jest dyskusja, uczniowie powinni być zatem rozmieszczeni na lekcjach w sposób ułatwiający komunikację interpersonalną i intergrupową. Wymóg ten dyktowany jest nie tylko względami organizacyjnymi, lecz przede wszystkim psychologicznymi. Badania nad strukturą interakcji zachodzących w grupach wykazują, że konwersacja jest częstsza i dłuższa, gdy osoby dostrzegają swe twarze, niż gdy ich nie widzą, gdy siedzą przy przyległych bokach stołu, niż przy przeciwległych itp.

Podział klasy a także przydzielenie uczniom stałych miejsc pracy na lekcjach nic są równoznaczne z utworzeniem grup społecznych w znaczeniu, jakie nadają temu pojęciu psychologowie i socjologowie. Daną zbiorowość określić można mianem

grupy społecznej dopiero wówczas, gdy między jednostkami zachodzi bezpośrednia interakcja, istnieje wspólny, nadrzędny wobec interesów jednostkowych cel, wspólnie ukształtowane lub zaaprobowane normy postępowania oraz względnie rozwinięta struktura społeczna. Wyrazem spełnienia tych warunków jest powstanie u uczniów poczucia więzi wewnątrzgrupowej. Identyfikacji z własną grupą oraz poczucia odrębności wobec innych grup, a jest to możliwe tylko dzięki stałemu współżyciu i współdziałaniu. Toteż grupy w przedstawionym wyżej znaczeniu tego słowa nie powstają przed rozpoczęciem g.p., lecz konstytuują się dopiero w jej trakcie, a jest to możliwe, gdy mają charakter względnie stały. Stałość grupy oznacza tu, że jej członkowie przez dłuższy czas. np. w ciągu semestru lub roku szkolnego, pracują nad wykonywaniem zadań dydaktycznych w tym samym składzie, co nie wyklucza możliwości wprowadzania pewnych zmian personalnych, niezbędnych niekiedy do stworzenia lepszych warunków współpracy. W pojęciu „g.p.” nie mieści się więc praca nauczyciela z zespołami tworzonymi doraźnie w celu realizacji krótkotrwałych zadań, po wykonaniu których grupy tracą rację dalszego istnienia.

Grupy społeczne będące w życiu człowieka zjawiskiem wszechobecnym wywierają na niego bardzo silny wpływ, kształtując wszystkie cechy jego osobowości. G.p. jest związana nierozdzielnie z wychowaniem grupowym, w jej toku są kształtowane nie tylko instrumentalne cechy osobowości: wiedza, uzdolnienia i zdolności, umiejętności i nawyki, lecz także cechy kierunkowe: postawy moralne, społeczne oraz światopoglądowe. Znajomość tego faktu, pospołu ze zrozumieniem podstawowych procesów grupowych, pozwala nauczycielowi wykorzystywać zespoły uczniowskie jako dogodny i skuteczny instrument realizacji założonych celów tak dydaktycznych, jak wychowawczych. Ze względów organizacyjnych nie jest zatem wskazane tworzenie oddzielnych grup wychowawczych.

Uczniowskie grupy w g.p. nie powinny być jednakowoż jedynymi grupami, do których należy uczeń w szkole. Istnienie innych grup. np. w ramach zajęć pozalekcyjnych, zapobiega zbyt silnej integracji grup wykorzystywanych w g.p. na lekcjach, a w konsekwencji zbyt silnemu naciskowi grupowemu na jednostkę. Nacisk grupowy w pewnych warunkach może być oceniany pozytywnie, zawsze jednak

prowadzi do konformizacji zachowań, zwłaszcza u uczniów nie przystosowanych społecznie i o niestabilnej samoocenie.

Każda forma grupowej pracy wymaga sprawnego kierownictwa. W g.p. funkcje kierownicze pełni nauczyciel, przy czym sposób, w jaki to czyni, jest kolejnym istotnym czynnikiem efektywności jego pracy. Najczęściej wyróżnia się trzy podstawowe Style kierowania: autokratyczny, demokratyczny i liberalny. Styl liberalny polega na pozostawieniu uczniom całkowitej swobody działania, co równoznaczne jest z brakiem możliwości jakiegokolwiek oddziaływania dydaktyczno-wychowawczego. Styl demokratyczny charakteryzuje się tym, że wszelkie decyzje dotyczące pracy grup i ich członków podejmowane są wspólnie z uczniami w wyniku dyskusji. Takie postępowanie staje się źródłem pozytywnych emocji w stosunku do nauczyciela, zwiększa inicjatywę i samodzielność uczniów, przyczynia się do zatarcia różnic między strukturą formalną, a nieformalną itd. Styl autokratyczny, związany z całkowitą arbitralnością nauczyciela, w swej istocie, a często i w skutkach, jest przeciwieństwem stylu demokratycznego. W pewnych warunkach każdy z wymienionych stylów posiada swoje walory, dydaktycy zgodni są jednak co do tego, że w pracy szkolnej najwyższe efekty przynosi styl demokratyczny.

### **3. Rola nauczyciela w utrzymywaniu ładu na lekcji**

Jeśli uwaga uczniów odciągana jest od pracy nad materiałem nauczania a motywacja do tej pracy zanika, na nic zdadzą się najbardziej wyrafinowane metody nauczania, najdoskonalsze programy a także pomoce dydaktyczne: lekcja nie przyniesie spodziewanych rezultatów. Mówi się potocznie o potrzebie dyscypliny na lekcji. Chodzi jednakowoż o coś więcej. Dyscyplina to tyle, co posłuszeństwo, podporządkowywanie się regułom, jakiegokolwiek by one były. Bywa jednakże, iż nauczyciel zapomina o stanowieniu reguł albo nie potrafi poprawnie ich sformułować, przekazać i objaśnić uczniom. Mówimy więc raczej o ładzie na lekcji, który jest wynikiem nie-wywołującego zakłóceń, starannie zaplanowanego toku



lekcji oraz wprowadzenia i przestrzegania reguł usuwających przeszkody w uczeniu się.

W trakcie pracy nad materiałem nauczania, czyli podczas wykonywania zadań dydaktycznych, uczniowie napotykają dwa rodzaje przeszkód.

Pierwsze biorą się z merytorycznej trudności zadań. Nauczyciel zwalcza je odpowiednimi metodami nauczania, doбором materiału, stosując pomoce dydaktyczne. Nie o nich będzie tutaj mowa.

Drugi rodzaj przeszkód tworzą niesprzyjające uczeniu się warunki materialne, organizacyjne, społeczne i motywacyjne, w jakich ono się odbywa.

Zaprowadzenie i utrzymywanie ładu w klasie polega na stwarzaniu takich warunków, w których proces dydaktyczny nie napotyka przeszkód innych niż wynikające wyłącznie z merytorycznej trudności zadań wykonywanych przez uczniów.

#### **Oto kilka typowych przykładów naruszenia ładu podczas lekcji.**

W klasie jest bardzo ciepło, okna zamknięte, po parunastu minutach robi się duszno. Uczniowie mają trudności ze skupieniem się, tracą kontakt z tokiem lekcji. Nauczyciel nie zauważył, że uczenie się napotyka trudności ze strony środowiska materialnego.

Po zakończeniu wstępnej części lekcji nauczyciel poleca, żeby uczniowie utworzyli kilkusobowe zespoły. Uczniowie podnoszą się z miejsc, przesuwiają ławki, dobierają się; zamieszanie, hałas. Dużo czasu minie, nim będą znowu gotowi do pracy. W nauce przeszkadzają uczniom trudności organizacyjne wywołane przez, nauczyciela, który nic rozsadził uczniów odpowiednio przed lekcją lub nie przygotował ich do przemieszczania się podczas lekcji.

Żeby uniknąć podobnego zamieszania, nauczyciel dał uczniom już siedzącym wokół zestawionych po dwie ławek do rozwiązania sprawdzian: po prostu nie sposób nie zajrzeć do zeszytu kolegi. Przestrzeń została w sensie społecznym zorganizowana niezgodnie z. wymogami wykonywanych czynności.

Podczas pogadanki jeden z uczniów czyta pod ławką jakieś pismo. Nie jest on umotywowany do pracy. Inny patrzy bezmyślnie w przestrzeń, zachowując obojętność wobec nauczycielskiego żądania: „uważajcie!”.

Podczas sprawdzania pracy domowej okazuje się, że pewien uczeń po raz czwarty zapomniał przynieść zeszyt. Nauczyciel żąda wyjaśnień. Uczeń stawia opór regule odrabiania pracy domowej, a nauczyciel zaniedbał ostrzec uczniów, co grozi za uporczywe nieprzynoszenie zeszytów, i teraz musi wdawać się w wyjaśnienia, słuchać usprawiedliwień, grozić lub karać.

Korzystając z tego, że nauczyciel zajął się rozmową z uczniem odpowiadającym przy tablicy, inny uczeń pokrzykuje: „nie daj się, nie daj się!”. Uczeń czynnie kontestuje reguły zachowania na lekcji i osobę nauczyciela, a klasa przypatruje się, kto wyjdzie zwycięsko z konfrontacji.

Prawdopodobnie to, co nazywamy talentem pedagogicznym, składa się z dwóch warstw: intuicyjnej umiejętności takiego stykania uczniów z materiałem nauczania, że staje się on dla nich zrozumiały, oraz intuicyjnej umiejętności unikania zakłóceń w toku lekcji. Jeżeli daru takiego od natury nie mamy, wypada przyjrzeć się czynnościom, dzięki którym - choć w przybliżeniu - możemy osiągnąć podobne skutki co „urodzeni nauczyciele” i tak jak oni zapewnić sobie na lekcji ład. Podzielmy te czynności na związane z zapobieganiem zakłóceniu ładu, nadzorowaniem ładu i z przywracaniem ładu.

### **Zapobieganie zakłóceniom**

Uczenie się w szkole można przyrównać do produkcji w fabryce. Uczniowie to robotnicy: produkują wiedzę we własnych umysłach. Nauczyciele to brygadziści i inżynierowie: przygotowują uczniów do pracy i kierują nimi. Tok lekcji to tok produkcji: dobrze zaplanowany sprzyja wydajności.

**Uczniowie.** Gdy zabrzmiał dzwonek na początek lekcji, wszyscy uczniowie mają znaleźć się w klasie i zająć miejsca; reguła ta pozwala sprawnie organizować czas. Do leżącego na stoliku w kącie klasy słownika może podejść tylko dwóch uczniów jednocześnie; reguła ta reguluje przemieszczanie się uczniów w przestrzeni klasy, czyli organizację przestrzeni. Żeby zabrać głos, uczeń ma wpieryw podnieść rękę; dzięki tej regule organizowany jest proces komunikowania się. Uczniowi wolno pewną określoną liczbę razy nie przygotować się do lekcji, który to fakt musi bez szkody dla siebie zgłosić przed lekcją nauczycielowi; reguła ta odnosi się do

organizacji wykonywania zadań, podobnie jak reguła: „za trzy błędy ortograficzne w wypracowaniu obniżę ocenę o stopień”.

Trudno radzić nauczycielowi, ile i jakie reguły ustanowić. Powinno ich być tyle i dotyczyć tego wszystkiego, co trzeba, żeby uczniowie umieli postępować w typowych sytuacjach szkolnych. Jeżeli bowiem poznają te reguły, jest większa szansa na to, że lekcja toczyć się będzie gładko i bez nieporozumień między nauczycielem i klasą.

Część takich reguł zawarta jest w kulturze szkolnej przekazywanej automatycznie nowym uczniom, część charakteryzuje tylko daną szkołę, klasę albo lekcje z danego przedmiotu lub u danego nauczyciela. Te reguły trzeba uczniom podać, objaśnić, uzasadnić, uprzedzić o konsekwencjach ich łamania.

Najpierw, korzystając z własnego doświadczenia i rad kolegów, trzeba zostawić listę reguł, przemyśleć sposób ich przekazania uczniom i egzekwowania.

Potem trzeba zapoznać z nimi uczniów. Najlepiej zrobić to na początku roku szkolnego lub na pierwszych lekcjach z daną klasą. Nie opłaca się oszczędzać na tę pracę czasu, bo w ciągu roku szkolnego zwróci się nam z okładem.

Wreszcie trzeba z całą konsekwencją wprowadzić reguły w życie. Możemy być pewni, że klasa natychmiast przystąpi do sprawdzania, jak mocno przywiązani jesteśmy do tych reguł, jak silnie i w jaki sposób gotowi jesteśmy ich bronić, na jakie ustępstwa ewentualnie pójdziemy. Nie ma powodu, żeby zabraniać uczniom negocjowania z nami treści owych reguł w trakcie ich formułowania na początku roku i potem, gdy w miarę potrzeb wprowadzać będziemy nowe. Jeżeli uczniowie poczują się współautorami reguł, będą im wierniejsi.

Połączeni wspólnymi regułami nauczyciel i uczniowie pracują sprawniej. Ale prócz znajomości reguł przydaje się znajomość procedur. Nauczyciele stosują ich mnóstwo.

Przejęcie od pracy równym frontem w ławkach dwuosobowych do pracy w kilkuosobowych grupach wymaga wykonania kolejno kilku skoordynowanych w czasie czynności. Po zakończeniu sprawdzianu wyznaczeni uczniowie zbierają zeszyty, podczas gdy pozostałym nie wolno opuszczać miejsca. Uczniowie, którzy wcześniej skończą wykonywać indywidualne zadania, mają przystąpić do

odrabiania zadanych lekcji. W celu poznania procedur regulujących wypożyczanie książek parę lekcji odbywa się w publicznej czytelnicy. Przed wycieczką do muzeum nauczyciel przygotowuje uczniów do bezpiecznego i szybkiego przejazdu ze szkoły, wyjaśnia, co trzeba będzie zrobić w szatni, w jakim porządku poruszać się po kolejnych salach itp.

Wszystkie te procedury służą wyeliminowaniu zakłóceń i opóźnień w trakcie wykonywania zasadniczej pracy - uczeniu się. Powinny więc zostać opanowane odpowiednio wcześniej i tym częściej używane i ćwiczone, im młodsi są uczniowie.

**Nauczyciel.** Pewne rysy osobowości nauczyciela i trwałe cechy jego zachowania zapobiegają zakłóceniom ładu. Łatwiej panować nad zdarzeniami w klasie nauczycielom obdarzonym charyzmą, autorytetem, wewnętrzną siłą. Nie zaszkodzi, jeśli nauczyciel od czasu do czasu zademonstruje ową siłę i swoje umiejętności kierownicze. Nauczyciele odbierani jako sprawiedliwi, konsekwentni w ocenach, kierujący się wyrazistymi i akceptowanymi przez uczniów zasadami są chętniej słuchani i rzadziej narażeni na zakłócenie lekcji przez uczniów. Podobnie ma się rzecz z nauczycielem, który w odczuciu uczniów jest im bliski emocjonalnie i kulturowo.

Szkoła ze swej istoty narzuca uczniom pewną zunifikowaną kulturę i - w pewnym zakresie - system wartości, a czyni to głównie rękami nauczyciela. Jeżeli uczniom zdaje się, że nauczyciel traktuje ich z góry, lekceważy ich nawyki i przekonania, gardzi ich wyniesionym z domu sposobem mówienia, słowem - pragnie ich na siłę zmienić, bo są „gorsi”, będą skłonni stawiać mu opór tak, jak potrafią.

Wiele znaczy w tym względzie język nauczyciela: podkreślający władzę nad uczniami czy partnerstwo, wyższość kulturową czy równoprawność.

A najtrudniej sprawnie poprowadzić lekcję, jeśli nie jest się do niej doskonale merytorycznie przygotowanym, jeśli się nie ma, w głowie lub na papierze, jej pełnego konspektu, jeśli nie wie się dokładnie, co, jak i po co robić.

**Tok lekcji.** Z badań nad ładem na lekcji wyłania się obraz takiego jej toku, który nie prowokuje uczniów do zakłócania lekcji. Najważniejsze w tym obrazie jest żwawe tempo lekcji, utrzymywanie zainteresowania uczniów i motywacji do

wykonywania wynikających z lekcji zadań oraz poczucia, że kontrolują w jakimś stopniu zarówno treść, jak i przebieg lekcji. Utrzymanie dobrego tempa wymaga od nauczyciela wyczucia, jak długo uczniowie mogą pracować nad tym samym zadaniem, kiedy zmienić metodę, kiedy zaprzestać objaśniania i dostarczania dodatkowych informacji. Wymaga też, by nie zaczynać nowego wątku przed ukończeniem poprzedniego i nie prowadzić kilku wątków naraz.

Uczniowie bardziej interesują się lekcją i mają większą ochotę w niej uczestniczyć, jeżeli znają jej cele. są merytorycznie przygotowani do podjęcia pracy nad danym materiałem i rozumieją instrukcje nauczyciela. Dobrze, jeśli zadania są dość trudne, by angażować w pełni umysły uczniów, ale dość łatwe, by doznawali oni satysfakcji z ich wykonania.

Poczucie, że sprawuje się - wspólnie z nauczycielem - kontrolę nad lekcją, wynika z realizowanej lub nie możliwości wpływania na dobór materiału, zadań i sposobów pracy. Poczucie owo obumiera z chwilą, gdy uczniowie przestają rozumieć treść lekcji, polecenia nauczyciela lub kiedy lekcja wydaje się im niepotrzebna.

Niestety nie jest tak, że tempo jest odpowiednie dla klasy, że to klasa jest zainteresowana i motywowana, że to klasa kontroluje wydarzenia. To, co okazuje się właściwe dla jednych uczniów, może być niestosowne dla innych. Nauczyciel może oczekiwać, że ład na lekcji zakłócają mu jako pierwsi ci uczniowie, którym tempo nie pasuje, których nie zdołał zainteresować itd.

### **Nadzorowanie ładu**

W trakcie lekcji zdarzają się typowe sytuacje, które stanowią potencjalne zaburzenie ładu. a których nie sposób uniknąć. Zagrożenie takie niosą ze sobą wszelkie przemieszczanie się uczniów podczas lekcji, niezaplanowane zdarzenia w rodzaju pojawienia się spóźnionego ucznia, wejścia dyrektora albo pielęgniarki, odkrycia braku potrzebnej mapy. zmiana czynności, np. zakończenie rysowania mapki i rozpoczęcie pogadanki. W takich sytuacjach nauczyciel powinien skupić się na utrzymaniu ładu, choćby kosztem „przerabiania” materiału, panować nad klasą głosem i wydawać polecenia bezpośrednio regulujące zachowanie uczniów.

szczególnie w chwili, gdy ma nastąpić podjęcie na nowo przerwanej na moment pracy.

Bez względu na inne okoliczności ład jest zagrożony na lekcji, która odbywa się tuż po jakichś emocjonujących wydarzeniach, np. po wyborach gospodarza klasy, próbie szkolnego kabaretu albo ogłoszeniu wyników szczególnie ważnej klasówki, a także na lekcji tuż przed wydarzeniami tego rodzaju. Nauczycielowi pozostaje wówczas albo poddać się i przeznaczyć lekcję na zajęcia niewymagające skupienia, albo część lekcji przeznaczyć na porozmawianie o tym, co się wydarzyło lub ma się wydarzyć.

Naruszenie ładu ze strony uczniów rzadko pojawia się nagle i rzadko przybiera od początku drastyczną formę. Na ogół udaje się wypatrzeć wczesne symptomy utraty kontaktu z lekcją: oto uczniowie zaczynają rozmawiać między sobą, zajmują się niczym innym, czym powinni, lub po prostu zapadają się w sobie. Na razie nie są to zakłócenia znaczące, wystarczy nawiązać z takim uczniem kontakt wzrokowy, zasygnalizować gestem dezaprobatę lub podejść bliżej, a nawet położyć mu rękę na ramieniu; wszystko to bez słowa i bez przerywania normalnego toku lekcji.

### **Przywracanie ładu**

Naruszenie ładu nauczyciele traktują jako zagrożenie własnego autorytetu, ale prawie zawsze jako zagrożenie efektywności lekcji, bo niszczące jej strukturę i zajmujące czas. Dla powstrzymania negatywnych skutków natychmiastowe przywrócenie ładu wydaje się koniecznością, trzeba jednak wyliczyć, co bardziej się opłaca, czy doraźne przywrócenie porządku, czy zatrzymanie się dłużej nad incydem, by zapobiec podobnym w przyszłości.

Ale nauczyciel musi podjąć jeszcze jedną decyzję: do jakiej kategorii zaliczyć dane zaburzenie ładu. Może być ono przejawem zagubienia ucznia w materiale i instrukcjach nauczyciela. Może wynikać ze zmęczenia lub z odciążenia uwagi uczniów. W pierwszym wypadku trzeba uczniom po prostu pomóc, w drugim zmniejszyć wymagania lub zmienić metodę pracy na wymagającą mniejszego wysiłku, w trzecim usunąć źródło dystrykcji i w trakcie luźnej rozmowy przyciągnąć

uwagę z powrotem. W takich sytuacjach naruszenie ładu i jego przywrócenie odbywa się bez konfliktów.

Gorzej, jeśli zakłócenie ładu jest wyrazem negatywnego stosunku uczniów do nauczyciela, zadani lub poleceń albo przejawem uogólnionego złego stosunku do szkoły i nauki szkolnej. Ale i wtedy może uzewnętrznić się obojętnością wynikającą z lekceważenia, oporem albo - co najgorsze - kontestacją, których przedmiotem jest nauczyciel, jego polecenia, obyczaje i reguły rządzące życiem i pracą w klasie.

Czasami nauczycielowi może się opłacać „nie zauważyć” wykroczenia lub zauważyć i bez zajmowania się nim usunąć jego sprawcę z klasy oraz - mając na uwadze resztę uczniów - kontynuować lekcję, a sprawę z uczniem zaburzającym ład odłożyć na później. Zdarzyć się może i tak, że wykroczenie jest poważne, autorytet nauczyciela zagrożony, a sam nauczyciel wciągnięty w próbę sił, od której rezultatu zależą jego dalsze stosunki z klasą oraz los obyczajów pracy obowiązujących w klasie. Wówczas nauczyciel musi podjąć wyzwanie natychmiast i kontynuować jako długotrwałe zadanie wychowawcze.