

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

Joanna Jachimowicz

**Nauczycielskie komunikaty
związane z dyscypliną uczniów
klas III i VIII szkół podstawowych**

Nowy Sącz 2020

Redaktor Naukowy

dr Joanna Jachimowicz

Redaktor Wydania

dr hab. Zdzisława Załona, prof. PWSZ

Recenzja

dr hab. Katarzyna Potyrała, prof. UP

Redaktor Techniczny

dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu
Nowy Sącz 2020

ISBN 978-83-65575-68-5

Wydawca

Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz

tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: wn@pwsz-ns.edu.pl

Adres Redakcji

Nowy Sącz 33-300, ul. Staszica 1

tel.: +48 18 443 45 45, e-mail: tbolanowska@pwsz-ns.edu.pl

Druk

Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.

Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk

33-300 Nowy Sącz, ul. Lwowska 143

tel.: +48 18 547 45 45, e-mail: biuro@novasandec.pl

Spis treści

Wstęp	5
Rozdział I. Analiza wybranej literatury przedmiotu w kontekście własnych badań empirycznych ...	7
I.1. Wokół zagadnień związanych z komunikowaniem	7
I.1.1. Istota komunikacji i porozumienia komunikacyjnego	7
I.1.2. Założenia systemowo-pragmatycznej teorii komunikacji	12
I.1.3. Elementy procesu komunikacji i pojęcia związane z komunikowaniem się	17
I.1.4. Komunikacja werbalna i jej ujęcie w teorii aktów mowy J. Austina i J.R. Searla	26
I.1.5. Komunikacja niewerbalna	29
I.2. Zagadnienia związane z dyscypliną w szkole	32
I.2.1. Definiowanie dyscypliny	32
I.2.2. Modele dyscypliny	34
I.2.3. Dyskursy/paradygmaty edukacji wczesnoszkolnej a odniesienia do dyscypliny w klasie szkolnej	40
I.2.4. Techniki wpływania na zachowanie uczniów związane z nieprzestrzeganiem dyscypliny	43
Rozdział II. Podstawy metodologiczne badań własnych	48
II.1. Cel badań	48
II.2. Problematyka badań	49
II.3. Zmienne i wskaźniki	49
II.4. Metody, techniki i narzędzia badań	52
II.5. Grupa badawcza i teren badań. Organizacja badań	52
Rozdział III. Analiza wyników badań własnych	54
III.1. Cel illokucyjny zawarty w sytuacjach, w których nauczyciele klas III i VIII wysyłają do uczniów komunikaty związane z dyscypliną	54
III.2. Typy aktów mowy komunikatów związanych z dyscypliną uczniów z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej stosowane przez nauczycieli klas III i VIII	60
III.3. Skuteczność komunikatów związanych z dyscypliną uczniów z uwzględnieniem typu aktu mowy i komunikacji niewerbalnej stosowanych przez nauczycieli klas III i VIII	69
Podsumowanie	103
Bibliografia	109

Wstęp

Niniejsza publikacja zawiera eksplorację obszaru rzeczywistości edukacyjnej związanego z dyscypliną w klasie szkolnej. Autorka skoncentrowała się na badawczym ujęciu komunikatów odnoszących się do dyscypliny, jakie kierują do uczniów nauczyciele klas III i VIII w trakcie zajęć edukacyjnych, a także na ich skuteczności.

Opracowanie zawiera w obrębie swej treści: spis treści, wstęp, trzy rozdziały, wnioski z badań oraz bibliografię. We wstępie Autorka przedstawia strukturę pracy i uzasadnia dokonane wybory w toku procedury powstawania publikacji.

Rozdział pierwszy stanowi odwołanie do wybranej literatury przedmiotu w kontekście własnych badań empirycznych. W analizach tego rozdziału Autorka odnosi się do wycinka literatury z zakresu komunikacji i dyscypliny w klasie szkolnej, istniejącej na rynku polskim i światowym. Wyboru pozycji dokonano, decydując się na prezentację tych, których treść była istotna w kontekście podjętych badań. Autorka odwołuje się do literatury polskiej i zagranicznej – zarówno najnowszej, jak też starszej, często sięgając do poglądów autorów piszących w XX wieku, z uwagi na to, by nie koncentrować się tylko na współczesnych odniesieniach pewnych myśli z zakresu dyscypliny i komunikacji, które wciąż są obecne we współczesnym dyskursie edukacyjnym. Istotne z punktu widzenia Autorki było wybranie spośród starszych pozycji tych, na które wciąż powołują się współcześni autorzy w swoich publikacjach jako na teksty źródłowe – nie zrezygnowano zatem z odniesień do literatury dawniejszej, a włączono je do niniejszej monografii oprócz nowszych źródeł.

Drugi rozdział jest opisem założeń metodologicznych badań własnych. Autorka zdaje sobie sprawę, że przyjęta perspektywa badawcza – konstruowanie badań w obrębie paradygmatu modernistycznego – legitymuje przyjęcie jako podstawowej metody badań obserwacji za właściwą do zaprezentowanego ujęcia. Implikuje jednakże powstanie pewnych ograniczeń odnośnie do możliwości wyciągania wniosków. Taka perspektywa badań nie uprawnia do formułowania pewnych stwierdzeń, odnoszących się do wewnętrznego świata osób poddawanych obserwacji. Autorka zwraca uwagę, że jej sporadycznie wysuwane przypuszczenia dotyczące przyczyn występowania stwierdzanych faktów są jedynie prawdopodobne, nie zaś pewne. Istotne wydaje się też zaakcentowanie, że posłużenie się przez Autorkę obserwacją nie dawało prawa do ingerowania w rzeczywistość edukacyjną. Celem podjętych badań było zgromadzenie i analiza materiału faktograficznego, dotyczącego nauczycielskich komunikatów związanych z dyscypliną, kierowanych do uczniów klas III i VIII szkół podstawowych w trakcie zajęć edukacyjnych, a także poznanie ich skuteczności. Zakres badań jest innowacyjny, a jego eksploracja ma znamiona podejścia nowatorskiego, gdyż bogata literatura przedmiotu dotycząca skuteczności komunikacji nauczyciel – uczeń odnosi się głównie do postulowania pewnych zasad czy technik komunikacji, nie porusza zaś zagadnienia skuteczności w rzeczywistości edukacyjnej. Teksty źródłowe i opracowania naukowe dotyczące problematyki dyscypliny w klasie szkolnej, komunikacji nauczyciela z uczniami oraz skuteczności nauczycielskich komunikatów dotyczą tych zagadnień odrębnie. Autorka analizuje te zagadnienia łącznie i stara się uchwycić zależności pomiędzy nimi.

Rozdział trzeci stanowi analizę wyników badań własnych w kontekście podjętej problematyki badawczej. Uzyskano różnorodny materiał badawczy, który starano się zaprezentować, stosując obrazowanie graficzne i opis słowny. Analiza uzyskanego materiału faktograficznego uwidoczniła wiele celów illokucyjnych sytuacji dotyczących dyscypliny oraz typów aktów mowy komunikatów związanych z dyscypliną uczniów z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej, stosowanych przez nauczycieli klas III i VIII, które były odnotowywane w zróżnicowanych liczbach. Możliwości generalizowania poczynionych wniosków są zatem ograniczone przez liczebność występowania zaobserwowanych faktów, co wyraźnie zaznaczono w treści opracowania. Mogą jednak stanowić przyczynek do podejmowania pogłębionych badań empirycznych w tych obszarach praktyki pedagogicznej.

Wnioski z badań stanowią podsumowanie najważniejszych konkluzji badawczych poczynionych przez Autorkę i przedstawienie tych, które mogą służyć udoskonaleniu praktyki edukacyjnej.

Autorka ma nadzieję, że lektura niniejszego opracowania może być wartościowa i stać się inspiracją dla innych badaczy, jak również przyczynić się do dalszych eksploracji edukacyjnej rzeczywistości.

Rozdział I. Analiza wybranej literatury przedmiotu w kontekście własnych badań empirycznych

I.1. Wokół zagadnień związanych z komunikowaniem

I.1.1. Istota komunikacji i porozumienia komunikacyjnego

Rozpoczęcie rozważań o komunikatach dyscyplinujących wysyłanych przez nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do uczniów na zajęciach edukacyjnych powinno się rozpocząć od zdefiniowania pojęcia „komunikowanie”. Jak zaznacza M. Wendland w dziele pt. *Konstruktywizm komunikacyjny*: „Niestety, zdarza się i tak, że pojęcie komunikacji bywa traktowane jako „w sposób oczywisty”, zdroworoządkowo zrozumiałe i dalej przechodzi się czasami od razu do szczegółowych badań empirycznych np. nad komunikowaniem masowym, propagandą, marketingiem, komunikacją międzykulturową – wciąż jednak bez jednoznacznej deklaracji (definicji), czym sama komunikacja jest” (Wendland, 2011, s. 190), dając tym samym wyraz faktowi, że wielu badaczy unika precyzyjnego definiowania komunikowania pomimo zajmowania się badawczo tym zagadnieniem. Aby klarownie zarysować, jak komunikowanie będzie rozumiane w niniejszym opracowaniu, warto przytoczyć słowa W. Pisarka, który stwierdza, że rozumieć je można „w szerszym sensie jako wszelkie (techniczne, biologiczne, psychiczne i społeczne) strukturalnie podobne do siebie procesy przekazywania informacji. W węższym sensie przez komunikowanie rozumie się tylko przenoszenie informacji między istotami żywymi” (Pisarek, 2008, s. 18). H. Retter reprezentuje zbliżone poglądy, pisząc „komunikacja to – najogólniej rzecz biorąc – przekazywanie informacji, przy czym „przekazywaniem” określamy element związany ze strukturą formalną, a „informacją” – element merytoryczny” (2005, s. 12). Podobne zdanie do powyższych formułuje wspomniany już M. Wendland (2011, s. 200), zaznaczając, że:

zwolennicy „szerokiego” zakresu pojęcia komunikacji przyjmują, że – mówiąc skrótowo – „wszystko jest komunikacją”, tzn. że komunikacja (tożsama w znacznym stopniu z procesem przekazywania informacji) dotyczy nie tylko ludzi, ale również całego uniwersum przyrody (zarówno fauny, jak i flory), a także przyrody nieożywionej oraz np. maszyn. Natomiast zwolennicy „wąskiego” rozumienia komunikacji wiążą to pojęcie tylko z rzeczywistością ludzką (społeczną).

Zarysowane w przytoczonych stwierdzeniach szersze rozumienie komunikowania jest bliskie modelom transmisyjnym, w których podkreśla się fakt istnienia przekazu informacji przez komunikujących. Modele transmisyjne komunikacji oraz jej ujęcia definicyjne znajdujące się w nich nie precyzują natury komunikujących, nie wskazują, czy są to maszyny, żywe istoty, czy może ludzie. Z niektórych z nich w sposób pośredni można wnioskować o ludzkiej naturze komunikujących dzięki wymienieniu – opisaniu zastosowanych w modelu nośników informacji (np. użycie nazw odbiornik, odbiornik radiowy, telegraf w opisie modelu C.E. Shannona, wskazuje, że człowiek musi być komunikującym podmiotem, ponieważ tylko on potrafi obsługiwać wskazane nośniki) (Shannon, 1948, s. 380). W zasadzie każdy rodzaj informacyjnego przekazu może wyczerpywać definicyjne ramy tak szeroko pojmowanej komunikacji. W. Pisarek uwypukla te szerokie możliwości formułowania przekazów komunikacyjnych, wskazując, że mogą one mieć naturę techniczną (czyli być np. bitami informacji w przekazach między komputerami), biologiczną (mając postać chociażby substancji chemicznych wydzielanych w organizmach, np. hormonów), psychiczną (mogąc mieć postać procesów psychologicznych zachodzących w umyśle, np. myślenia) czy społeczną (przybierając postać zachowań społecznych, np. czynności

i słów, jakie wypowiada się w obecności innych osób). W odniesieniu do węższego rozumienia procesu komunikowania zarysowanego przez W. Pisarka, można przytoczyć słowa wspomnianego już M. Wenlanda, który – pisząc o modelach transmisyjnych – stwierdza, że „komunikacja jest przekazem (transmisją) psychicznej (intelektualnej lub emocjonalnej) zawartości od podmiotu A (nadawcy) do podmiotu B (odbiorcy/ odbiorców)” (2013, s. 54). Autor ten zaznacza ponadto, że „psychiczna zawartość” komunikatu w procesie komunikowania jest przekazem tego, co czują i myślą osoby komunikujące. Co więcej, zawartość ta przekazywana jest zmysłowo różnymi drogami: w komunikowaniu werbalnym (słowa), komunikowaniu niewerbalnym (gestami) czy poprzez różne symbole graficzne (Ibidem). W tak zarysowanym modelu transmisyjnym, w którym mowa jest o „zawartości psychicznej”, czyli uczuciach i myślach komunikujących, nie może być mowy o komunikacji maszyn, a i komunikacja istot żywych niżej usytuowanych ewolucyjnie niż człowiek poddaje w wątpliwość możliwość generowania przez nie treści psychicznych. Istotne może wydać się również porównanie starszych i nowszych modeli transmisyjnych. W najstarszych modelach transmisyjnych, np. E.C. Shannona z 1948 (za: Moore, 1994, s. 89), W. Schramma z 1954 (za: Ibidem, s. 90) nie bierze się pod uwagę skutków procesu dekodowania informacji docierających do odbiorcy i jego możliwych (trafnych lub błędnych w stosunku do tego, czego oczekiwał nadawca) interpretacji. W tak charakteryzowanych modelach transmisyjnych komunikacja może być postrzegana jako proces, którego skuteczność ocenić można, sprawdzając, jak informacje przekazywane przez adresata docierają do odbiorcy. W rozpatrywanych w taki sposób modelach komunikacji istotne jest: czy informacje zostały wysłane przez nadawcę odbiorcy?; czy przekazane przez nadawcę informacje dotarły do odbiorcy i zostały przez niego odebrane? W zmodyfikowanych modelach transmisyjnych autorzy uwzględniają także albo odmienne środowisko/doświadczenia (np. model komunikacji międzykulturowej według W.B. Gudykunsta i Y.Y. Kima z 1984 roku czy model doświadczeń W. Schramma) osób komunikujących, albo fakt występowania sprzężenia zwrotnego pomiędzy komunikującymi (np. transmisyjny model komunikacji według J.P. Bowmana z 1999 roku). Poprzez ich zaznaczenie zachodzi podkreślanie faktu, że interpretacja przekazu informacyjnego wysyłanego od nadawcy jest immanentnym etapem komunikowania i nie może być pominięta. Wykazano przez to, że samo skuteczne dostarczenie informacji do odbiorcy nie wystarczy, by można było komunikowanie uznać za skuteczne. Uznając wagę dekodowania i interpretowania przekazu w umyśle nadawcy, ukazano, że dla oceny skuteczności procesu komunikowania istotna musi być homogeniczność intencji nadawcy i odbicia jej w umyśle odbiorcy po otrzymaniu komunikatu. Można zatem określić, że komunikacja w najszerszym znaczeniu zachodzi w modelach prostych – nieuwzględniających konieczności interpretowania przekazywanych informacji – wtedy komunikującymi mogą być maszyny czy istoty pozbawione intencjonalności. W modelach komunikacji uwzględniających interpretowanie czy sprzężenie zwrotne możliwość uczynienia podmiotem komunikacji maszyn czy zwierząt jest realna, ale już w tych wymagających do skutecznej komunikacji zgodności intencji nadawcy z jej obrazem w umyśle odbiorcy zawęża się pojęcie podmiotów komunikujących. Porównanie intencji wymaga intencjonalności działania i umiejętnego dokonywania oceny, jak dalece intencja nadawcy odzwierciedliła się w umyśle odbiorcy. Takie podejście właściwe jest człowiekowi.

Ujęty w ostatnim stwierdzeniu sposób postrzegania komunikowania prezentuje M. Wendland (2012, s. 18), pisząc, że:

komunikacja i całokształt procesów komunikowania się (możemy również powiedzieć: porozumiewania się) jest zjawiskiem dotyczącym wyłącznie człowieka i ludzkiego świata społeczno-kulturowego. Przyjmujemy tu jednoznacznie „antropocentryczną” (albo raczej, po prostu – humanistyczną) wykładnię komunikacji. Tym samym zakres tego pojęcia będzie rozumiany jako węższy od pojęcia wymiany informacji (transmisji danych).

Wyznacza on zatem granice komunikowaniu i nazywa nim tylko ten przekaz informacji, który odbywa się pomiędzy osobami ludzkimi, mającymi zdolność do rozumienia się (Ibidem). M. Wendland zawęził zatem liczbę podmiotów zdolnych do podjęcia procesu komunikacji i ograniczył ją tylko do ludzi. Sformułował kilka założeń, na mocy których komunikację uczynił atrybutem wyłącznie ludzkim, czyli: 1. nie ma komunikacji bez kultury; 2. nie ma komunikacji bez struktur społecznych; 3. nie ma komunikacji bez symboli (jako narzędzi, za pomocą których ludzie porozumiewają się); 4. nie ma komunikacji bez języka (ściślej – bez mowy). Jednym słowem – nie ma komunikacji bez człowieka (i vice versa) (Ibidem, s. 20-21). M. Wendland zaznacza jednak, że w takim ujęciu nie wszystkie rodzaje komunikacji człowieka będą mogły zostać klarownie zdefiniowane – o ile komunikacja werbalna jest intencjonalna, utrwalona w procesie tworzenia kultury, podlega uwarunkowaniom społecznym, dokonuje się poprzez symbole, o tyle komunikacja niewerbalna już nie do końca spełnia podane wymogi. Podobnie wyraża się B. van Ruler – powołując się na K.E. Rosengren – który uważa, że „przede wszystkim komunikacja odnosi się do procesu znaczenia kreacji: pytania odnoszą się do tego, jak ludzie kreują znaczenie psychologicznie, socjologicznie i kulturowo, jak informacje są rozumiane intelektualnie; i jak powstaje i jest rozwiązywana dwuznaczność” (2018, s. 369). Wspomniani autorzy prezentują w przywołanych tekstach antropocentryczną wizję komunikacji, wskazując jej związek z kulturą, społecznymi interakcjami i językiem czy innym kodem symbolicznym. W tak zaprezentowanym ujęciu komunikowanie będzie rozumiane jako rzeczywistość społeczna i tak też będzie badane. Nie będzie można w stosunku do tak pojętej rzeczywistości edukacyjnej zastosować wymogów pozytywizmu czy modernistycznej klarowności i założyć możliwości istnienia obiektywnego obserwatora rzeczywistości komunikacyjnej. Trudno byłoby założyć, że ktoś „z zewnątrz” obserwowanej relacji komunikacyjnej byłby w stanie w rzetelny i trafny sposób ocenić przebieg komunikacji oraz jej skuteczność bez dogłębnego wchodzenia w intersubiektywny świat stworzony w umysłach osób, których komunikację bada. Tego rodzaju rozumienie komunikacji ze względu na swoją naturę narzuca postmodernistyczne podejście do rzeczywistości komunikacyjnej i zakłada podejmowanie na tym gruncie naukowym badań jakościowych.

W niniejszym opracowaniu przyjęto definicję komunikacji jako „wszelką formę wymiany informacji za pomocą znaków między istotami żyjącymi, ludźmi, zwierzętami, a także między ludźmi i maszynami oraz w węższym – porozumiewanie się ludzi za pomocą środków językowych lub niejęzykowych (gestykulacja, mimika)” (Baylon, Mignot, 2008, s. 18). W kontekście podjętych badań empirycznych położono akcent na sformułowanie „wymiana informacji” w zakresie orzekania, jaki rodzaj komunikatów będzie uznawany za komunikację. W odniesieniu do komunikacji ustnej i pisemnej nie ma wątpliwości, że jest ona celowa i intencjonalna, można zatem powziąć założenie, iż jest celowym przekazem informacyjnym nadawcy w kierunku odbiorcy/odbiorców – jeśli jest generowana w obecności innych podmiotów, mogących wejść w interakcję komunikacyjną. Inaczej należy skomentować posługiwanie się komunikacją niewerbalną przez człowieka (obie formy komunikacji zostaną omówione w dalszej części niniejszego opracowania). Jest ona nieintencjonalna w tym znaczeniu, że wiele z jej elementów jest wysyłanych

nieświadomie lub częściowo świadomie. O ile posługiwanie się gestami, dystansem interpersonalnym jest świadome, o tyle np. niektóre reakcje ciała (choćby czerwienienie się czy pocenie) są całkowicie niezależne od woli, inne zaś – jak choćby organizowanie środowiska – mogą być w pełni świadome lub zautomatyzowane (możemy świadomie chociażby zaplanować rozłożenie przedmiotów na biurku, ale nieświadomie postukiwać długopisem w tiku nerwowym). Wydaje się właściwe przywołanie tu dwóch rozróżnień występujących w komunikacji wizualnej, na które powołuje się M. Kawka za Ch. Baylonem i X. Mignotem: oznaki i sygnału, pisząc: „Oznaka to „każdy ślad dostarczający informacji o jakiejś niewiadomej” (2015, s. 15), sygnał to „każda oznaka zawierająca informację, pod warunkiem, że będzie ona świadomie przekazywana przez kogoś, kto chce, aby została odczytana właśnie w taki sposób” (Ibidem). Oznaka nie jest lub nie musi być zatem wysyłana do odbiorcy intencjonalnie, sygnał zaś zawsze jest intencjonalny. M. Kawka podkreśla, że do istoty komunikacji należy wysyłanie sygnałów, ale oznaka „nie jest wykluczona z procesów komunikacyjnych” (Ibidem). Takie stwierdzenie oznacza, że nadanie nieintencjonalnym przekazom rangi przekazów komunikacyjnych (czy niewykluczenie takiej możliwości) sprawia, iż legitymuje się zatem uznawanie za komunikację sytuacji, w których w relacjach nauczyciel-uczeń jeden z komunikujących wygeneruje nieświadomie przekaz nieintencjonalny do drugiego (np. nauczyciel nie w pełni świadomie będzie kontrolował to, gdzie kieruje swoje spojrzenie, spoglądając w okno, sufit czy podłogę, uczeń zacznie czerwienić się czy pocić itp.). Takie podejście znacząco upraszcza możliwości realizacji procedury badawczej w zakresie komunikacji nauczyciel-uczeń odbywającej się na zajęciach edukacyjnych i z tego powodu będzie respektowane w niniejszej publikacji. Badacz, biorąc pod uwagę oraz rejestrując zarówno oznaki, jak i sygnały oraz poddając je interpretacji, nie musi analizować, które z wysyłanych informacji były wygenerowane intencjonalnie, a które nie. Nie ma też wówczas potrzeby weryfikowania własnego osądu badacza w tej kwestii ze zdaniem osób komunikujących i ustalania stanu faktycznego, nie ma zatem konieczności przyjęcia perspektywy postmodernistycznej i zastosowania metodologii badań jakościowych.

Inspirujące w kontekście podjętej pracy badawczej mogą być również rozważania dotyczące porozumienia komunikacyjnego uwypuklonego w wielu określeniach komunikacji. Z określenia J. Keyton, na co powołał się F.C. Lunenburg, wynika że „komunikacja może być definiowana jako proces transmisji informacji i porozumienia jednej osoby [komunikującej] do drugiej” (2010, s. 1). Z tak sformułowanej definicji komunikacji wynika, że jej elementem – celem jest wzajemne zrozumienie, porozumienie między komunikującymi. Wspólnota pewnego myślenia jest zatem niezbędna (nie jest istotny w tym momencie jej stopień – czy jest pełna, czy częściowa), ale jej wystąpienie jest niezbędne, by można było mówić o komunikowaniu. Podobnie wyraża się M. Wendland, pisząc „tylko ludzie komunikują się (porozumiewają się w sensie: rozumieją się wzajemnie), natomiast zwierzęta, rośliny, maszyny, oraz wszelkie pozostałe elementy przyrody ożywionej i nieożywionej nie komunikują się, aczkolwiek dochodzi pomiędzy nimi do transmisji informacji” (2012, s. 18). Z wypowiedzi tego autora też wyłania się rozumienie jako niezbywalny atrybut komunikowania – w zaprezentowanym stanowisku naukowym uwidacznia się pogląd, by tylko istotom rozumnym – ludziom – zdolnym do intelektualnego, refleksyjnego ustosunkowania do świata nadać rangę podmiotów komunikujących. Komunikacja jawi się zatem jako proces zakładający osiągnięcie porozumienia jako celu komunikacyjnych. Ujęcie takie jest niezwykle istotne w kontekście tematu podjętej pracy badawczej. Sytuacja edukacyjna, mająca miejsce w sali lekcyjnej, zakłada istnienie celów edukacyjnych: związanych z procesem wychowawczym i dydaktycznym odbywającym się na zajęciach. Jak zaznacza L. Zarzecki, przywołując definicję W. Okonia, odnoszącą się do procesu kształcenia, jest on rozumiany jako „uporządkowany

w czasie ciąg zdarzeń (pojedynczych aktów) obejmujący takie czynności nauczycieli i uczniów, ukierunkowane przez odpowiedni dobór celów, treści oraz uwzględniający takie warunki i środki, jakie służą wywołaniu pożądanych zmian w uczniach” (2008, s. 47). Z przytoczonej definicji wynika, że proces kształcenia ma charakter dydaktyczny. W innej definicji omawianego pojęcia, zaproponowanej przez W. Okonia, uwidacznia się jego wychowawczy charakter – autor ten pisze, że „kształcenie to ogół czynności (zewnętrznych i wewnętrznych), umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury oraz uczestnictwo w ich kształtowaniu, a zarazem osiągnięcie możliwie wszechstronnego rozwoju sprawności, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw, jak również nabycie pożądanych kwalifikacji zawodowych” (Okon, 1997, s. 141; za: Ibidem, s. 47-48). Z zaprezentowanych poglądów wynika, że cele komunikacyjne zajęć edukacyjnych odbywających się w klasie szkolnej będą musiały uzgadniać: poznanie świata przyrody (lub szerzej – materialnego), społeczeństwa i kultury, co jest właściwe dla celów poznawczych procesu kształcenia. Ważne jest także rozwijanie różnorodnych sprawności, zdolności i uzdolnień, zainteresowań czy zamiłowań uczniów, gdyż jest to istotne w odniesieniu do celów kształcących omawianego procesu. Zaznaczenie zaś konieczności formowania celów w obrębie przekonań i postaw uczniów jest charakterystyczne dla procesu wychowania, czyli celów związanych z kompetencjami społecznymi. Odniesienie do procesu kształcenia zachodzącego na zajęciach edukacyjnych jest niezbędne, by zaakcentować podstawowe cele, jakim ma służyć komunikacja między nauczycielem a uczniami odbywająca się na zajęciach edukacyjnych. Bez względu na zakładane cele operacyjne, które komunikujący wygenerują jednostkowo w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych, ww. cele ogólne muszą im zawsze przyświecać i powinni oni do nich zmierzać bez względu na realizowane na danych zajęciach treści programowe czy omawiane zagadnienia. W kontekście porozumienia komunikującego, do jakiego komunikujący powinni nieustannie zmierzać, należy zaznaczyć, że będzie ono rozumiane w niniejszej publikacji jako uzewnętrzniające się w zachowaniach komunikujących realizowanie celów procesu kształcenia w szeroko rozumianym kontekście – tak jak w powyższej definicji W. Okonia, tzn. z uwzględnieniem celów dydaktycznych i wychowawczych. W niniejszej pracy badawczej poddane były analizie sytuacje wynikające z zakwestionowania przez uczniów porozumienia komunikacyjnego, które powinno zaistnieć w trakcie zajęć edukacyjnych pomiędzy nauczycielem a uczniami. Badacz, analizując materiał faktograficzny do niniejszego opracowania, nie dokonywał analizy scenariuszy zajęć badanych nauczycieli. Procedura badawcza umożliwia zatem identyfikowanie realizacji ogólnie sformułowanych celów edukacyjnych przez nauczycieli i uczniów w odniesieniu do dokumentów szkoły i zapisanych tam obowiązków nauczycieli oraz uczniów, a brane były też pod uwagę zasady zachowania w klasie szkolnej wypisane w salach lekcyjnych na tablicach edukacyjnych – często przyjmujących formę kontraktu. Sytuacje braku realizacji celu komunikacyjnego wyznaczonego przez nauczyciela, który określał tok zajęć, identyfikowano poprzez istnienie uczniowskich zachowań wskazujących na brak realizacji określonych poleceń, zadań, czynności przyczyniających się do braku dążenia do celu edukacyjnego pojmowanego szeroko (bez weryfikowania konkretnego zapisu tego celu w konspekcie zajęć nauczyciela). Jeśli zachowanie ucznia/uczniów na zajęciach wskazywało na to, że nie wykonuje on powierzanych mu zadań, zajęty jest inną czynnością niż ta, którą polecił nauczyciel, lub też wykonuje tę czynność w niedozwolony w szkole sposób (np. odpisując od innych, rozmawiając), wówczas takie sytuacje stawały się podstawą do stwierdzenia, że porozumienie komunikacyjne między nauczycielem a uczniami na zajęciach zostało naruszone.

I.1.2. Założenia systemowo-pragmatycznej teorii komunikacji

Komunikacyjna teoria systemowo-pragmatyczna dotycząca komunikacji została po raz pierwszy opisana jako deskrypcja komunikacji zachodzącej w systemach rodzinnych posiadających osoby chore na schizofrenię. Jej założenia zostały sformułowane przez G. Batestona i rozwinięte przez grupę badaczy z Paolo Alto (w Kalifornii), z których najślawniejszym dzisiaj jest P. Watzlawick. Teoria ta jest zaliczana do teorii systemowych, czyli takich, w których identyfikuje się i opisuje komunikację członków systemu w odniesieniu do całości danej struktury. Omawiana teoria komunikacji ma swoją genezę w analizie komunikowania się osób posiadających zaburzenia psychiczne, ale jej założenia można przenieść na zachowania komunikacyjne w niezaburzonych (z punktu widzenia zdrowia psychicznego) systemach, np. w rodzinach o zdrowych psychicznie jej członkach czy innych grupach społecznych, np. grupach koleżeńskich, rówieśniczych bądź edukacyjnych.

W pragmatyczno-systemowej teorii komunikacji istotne znaczenie odgrywają pojęcia: „całość”, „efekt nadsumowania”, „homeostaza”, „redundancja”, „równość końcowa”, „dostrojenie” i „sprzężenie zwrotne” (Retter, 2005, s. 131).

Analizując je kolejno, można uznać, że całość odnosi się do faktu, iż zachowania komunikacyjne osób są reakcją na wiadomości otrzymywane od partnerów komunikacji, są zatem traktowane jako odpowiedź na zachowania pozostałych uczestników procesu komunikacji (Ibidem). Teoria ta w wyraźny sposób nawiązuje do kołowych modeli komunikacji, w których role nadawcy i odbiorcy ustawicznie zmieniają się, a komunikujący się ze sobą ludzie wzajemnie interpretują otrzymywane wiadomości, reagując na nie w komunikatach, które sami wysyłają.

Efekt nadsumowania jest wyjaśniany bezpośrednio w odwołaniu do systemu rodzinnego w następujących słowach: „struktury interakcji wewnątrz grupy są czymś więcej niż tylko cechami poszczególnych członków rodziny; wiele indywidualnych cech okazuje się elementami systemu rodziny” (Ibidem). Można zatem stwierdzić, że indywidualne cechy osób zaangażowanych w komunikację nie tylko tworzą mozaikę cech będącą zbiorem niezależnych względem siebie elementów. Cechy osób komunikujących mogą też modyfikować obraz systemu jako całości oraz wpływać na jego funkcjonowanie. W odniesieniu do przedmiotu podjętych badań efekt nadsumowania będzie widoczny jako możliwa modyfikacja funkcjonowania systemu klasowego oraz nauczyciela w zależności od cech posiadanych indywidualnie przez każdego z członków tego systemu, czyli przez nauczyciela i każdego ucznia.

Termin „homeostaza systemu” jest związany zaś ze zdolnością tegoż do utrzymania wewnętrznej równowagi mimo zakłóceń i wydarzeń losowych (Ibidem). Homeostazę w kontekście zajęć edukacyjnych można rozpatrywać w analizowanym przez autorkę ujęciu badawczym jako taki układ sytuacyjnych czynników, który umożliwia osiągnięcie celu spotkania komunikujących, jakim jest realizacja zakładanych przez nauczyciela celów procesu kształcenia na zajęciach lekcyjnych. Sytuacje polegające na nieprzestrzeganiu dyscypliny na zajęciach lekcyjnych traktowane będą jako przejawy zachwiania homeostazy systemu, zaś działania komunikacyjne nauczyciela podjęte po zaistnieniu tych sytuacji interpretowane są jako próby odzyskania stanu homeostazy wewnątrz systemu społecznego zaangażowanego w zajęcia lekcyjne. Te działania komunikacyjne – co będzie jeszcze komentowane w dalszej części tej pracy – mogą być świadome, czyli dokonywane poprzez komunikację werbalną lub też być generowane nieświadomie jako przejawy komunikacji niewerbalnej.

Kolejnym istotnym terminem w rozważanym przez P. Watzlawicką jest „redundancja” (Ibidem). Twórca systemowo-pragmatycznej teorii komunikacji wskazał na nadmiarowość informacyjną komunikatów, która może usprawniać odbiór przekazów komunikacyjnych w sytuacjach, w których wystąpiły czynniki je zakłócające. Zjawisko redundancji oparte jest na zdolnościach człowieka do wykorzystywania redundancji semantycznej i syntaktycznej. Posiadana przez komunikujących znajomość kodu umożliwia im rekonstruowanie znaczeń i identyfikowanie symboli (w redundancji semantycznej) oraz składni komunikatów (w redundancji syntaktycznej), tym samym ułatwiając interpretacje tych komunikatów, w których występowały braki, luki, zakłócenia emisyjne. Często w redundancji rolę odgrywa jednoczesna interpretacja przez komunikujących przekazu docierającego z innego kodu komunikacyjnego, np. trudności w odbiorze komunikatów werbalnych można usuwać, interpretując komunikaty niewerbalne rozmówcy (Ibidem). Redundancja jest obecna stale również w interpretacjach komunikatów kierowanych od nauczyciela do uczniów i odwrotnie, ale podjęta praca badawcza nie zawiera analizy tego zjawiska ze względu na zastosowaną metodologię badań ilościowych z perspektywą modernistyczną i zobiektywizowaną.

Interpretując równość końcową procesu komunikacyjnego, P. Watzlawick odnosił się do możliwości dywersyfikowania osiągania celów komunikacyjnych przez komunikujących oraz elastyczności kodów komunikacyjnych. Równość końcowa jest również związana z potencją stosowania do formułowania przekazów komunikacyjnych różnych znaków i symboli (Ibidem). Cecha ta jest niezwykle istotna w sytuacji planowania i organizacji procesu dydaktycznego. Nauczyciel może dobrać takie komunikaty werbalne i niewerbalne w ramach zaplanowanych działań dydaktycznych, by maksymalizować efektywność procesu kształcenia. Może też modyfikować (np. poprzez dobór słów czy środki dydaktyczne) przekaz, jeżeli np. napotka na trudności komunikacyjne, np. pojawi się niezrozumienie u uczniów czy problemy z utrzymaniem dyscypliny na zajęciach edukacyjnych.

Cechą systemów komunikacyjnych, według P. Watzlawicką, jest również dostrojenie. Polega ono na tym, że każdy system ma „wartość zadana”, interpretowaną jako obowiązujące w nim standardy, reguły zachowania, które jego członkowie traktują jako normę (Ibidem). Termin „dostrojenie” będzie interpretowany w kontekście podjętych badań jako zestaw reguł zapisanych w formalnych dokumentach szkoły, do przestrzegania których zobowiązani są nauczyciel i uczniowie, uwzględniono również zasady wynikające z zapisanych w salach „zasad zachowania w klasie”, które widniały na tablicach ogłoszeń w formie ich zestawu lub kontraktu. Sytuacje nieprzestrzegania tych zasad występujące na zajęciach edukacyjnych uznawano za takie, które związane były z zaburzeniem dyscypliny na zajęciach lekcyjnych.

Ostatnim z zaprezentowanych terminów charakterystycznych dla poglądów w analizowanej pragmatyczno-systemowej teorii komunikacji jest „sprzężenie zwrotne”, które rozumiane jest jako „oddziaływanie następstw danego stanu rzeczy (wydarzenia, procesu) na dalszy przebieg zdarzenia” (Ibidem, s. 132). Według teorii komunikacyjnej P. Watzlawicką, może ono być dodatnie lub ujemne. Dodatnie sprzężenie zwrotne przyczynia się odzyskania równowagi w systemie komunikacyjnym, zaś ujemne do jego utraty (Ibidem). Ze względu na pierwotne odnośnienie teorii do osób chorych psychicznie autor uznał, że dodatnie sprzężenie zwrotne ma negatywne skutki, gdyż prowadzi do utrzymania lub odzyskania stanu patologicznej równowagi błędnie funkcjonującego systemu rodzinnego. W sprzężeniu zwrotnym ujemnym dochodzi do zachwiania równowagi systemu, czyli utrzymania stanu patologii jego funkcjonowania. W świetle tych rozważań można stwierdzić, że pojęcia dodatniego i ujemnego sprzężenia zwrotnego mają w tej teorii (ze względu na jakość systemu komunikacyjnego, którego dotyczą) odmienne

znaczenie niż w języku potocznym, w którym dodatnie sprzężenie zwrotne rozumiane jest jako uzyskanie pozytywnej informacji od nadawcy (potwierdzenia, zrozumienia), a ujemne jako uzyskanie negatywnej informacji od nadawcy (negacji, braku rozumienia). W odniesieniu do faktu, że w prowadzonych badaniach komunikującymi są uczestnicy procesu edukacji formalnej i jest to system złożony, co do zasady, z osób zdrowych psychicznie, pojęcia zmieniają częściowo konotację. W sytuacjach zachowania przez uczniów zasad dyscypliny na zajęciach otrzymanie dodatniego sprzężenia zwrotnego oznacza zaakceptowanie i podjęcie działań zmierzających do podtrzymania ich pozytywnego zachowania. W niniejszej pracy analizowane będą przede wszystkim takie sytuacje, w których uczniowie złamali zasady zachowania się na zajęciach edukacyjnych, do przestrzegania których zostali zobowiązani, a nauczyciel dał temu wyraz przez skierowanie do nich komunikatu dyscyplinującego w celu uzyskania zmiany ich zachowania i odzyskania równowagi systemu (która w tej sytuacji oznacza realizację spójnych celów edukacyjnych nauczyciela i uczniów uzewnętrzniającą się w ich zachowaniach komunikacyjnych).

W ramach systemowo-pragmatycznej teorii komunikacji sformułowanych zostało pięć aksjomatów odnoszących się do każdej sytuacji komunikacyjnej istniejącej między ludźmi. Pierwszy z nich brzmi następująco: nie można się nie komunikować (Watzlawick, Bavelas, Jackson, 2011, s. 30). P. Watzlawick, J. Beavin Bavelas, D.D. Jackson zaznaczają, że „każde zachowanie w interakcyjnych sytuacjach ma wartość wiadomości itp. jest komunikacją” (Ibidem). Istotne wydaje się uwypuklenie sposobu rozumienia zachowania, jakie prezentują wspomniani autorzy: „zachowanie nie ma przeciwieństwa. Innymi słowy nie ma takiej rzeczy jak *brak* zachowania lub, żeby ująć to jeszcze prościej, nie można się *nie zachowywać*” (Ibidem, s. 29). Z określeń twórców aksjomatów komunikacyjnych wynika, że zachowania mogą być interpretowane w każdej interakcji międzyludzkiej. Istotne wydaje się zdefiniowanie terminu interakcja międzyludzka, który to P. Sztompka określa w następujących słowach: „dynamiczna zmienna sekwencja wzajemnie zorientowanych działań partnerów, którzy modyfikują swoje działania w zależności od tego, co robi (lub mówi) ten drugi” (2012, s. 97). Nieco inaczej identyfikują interakcję międzyludzką A. Giddens i P.W. Sutton, pisząc, że jest to „każda forma zetknięcia społecznego przynajmniej 2 jednostek w sytuacji formalnej lub nieformalnej”. Zasadniczą różnicą, jaka uwidacznia się w przytoczonych definicjach, jest nacisk na sprzężenie zwrotne i reagowanie na zachowanie partnera interakcji w określeniu zaproponowanym przez P. Sztompkę. Mając na względzie przytoczone określenia interakcji występujących między ludźmi oraz brzmienie omawianego aksjomatu komunikacyjnego, można dokonać transkrypcji tych treści na sytuacje edukacyjne występujące między nauczycielem a uczniami. Czyniąc niniejsze odniesienia, należy podkreślić, w tej pracy badawczej każde zachowanie związane z nieprzestrzeganiem dyscypliny przez uczniów było poddane analizie i nie wniano w to, czy uczniowie świadomie zakłócali tok zajęć czy mieli inne motywy własnego działania, a zakłócanie przebiegu lekcji było tylko niezaplanowanym przez nich efektem ich działań. Równocześnie trzeba dodać, że interpretowano każde zachowanie nauczyciela występujące w sekwencji zdarzeń po niesubordynacji ucznia jako jego reakcję na to zachowanie, nie wniano, czy wszystkie oznaki komunikacyjne nauczyciela wysyłane były przez niego celowo i intencjonalne (czy stały się sygnałami). Najbardziej jaskrawym przykładem interpretacji ilustrujących tę zasadę – która została dokonana w niniejszych badaniach – jest odczytanie braku jakiegokolwiek reakcji nauczyciela (np. w formie zachowania werbalnego lub niewerbalnego odnoszącego się do niego) na zachowanie ucznia, polegające na nieprzestrzeganiu dyscypliny na zajęciach jako ignorowanie tej sytuacji.

Drugi aksjomat zawarty jest w stwierdzeniu, że każdy komunikat posiada aspekt treściowy (ang. *report*) i relacyjny (ang. *command*). P. Watzlawick, J. Beavin Bavelas, D.D. Jackson piszą o nim następująco: „Innymi słowy, komunikacja nie tylko przenosi informacje, ale także w tym samym czasie zakłada, wpływa na zachowanie” (Watzlawick, Beavin Bavelas, Jackson, 2011, s. 32). Aspekt treściowy (*report*) jest identyfikowany przez wspomnianych autorów jako „w ludzkiej komunikacji synonim zawartości wiadomości” (Ibidem, s. 33), zaś aspekt relacyjny (*command*) jest wyjaśniany „ostatecznie jako relacje między komunikującymi” (Ibidem). Jak zaznacza E. Griffin, „zawartość treściowa komunikatu jest tą częścią wiadomości, która jest wypowiedziana werbalnie” (Griffin, 2012, s. 184), zaś „aspekt relacyjny jest tą częścią wiadomości, która określa, jak jest wypowiedziana niewerbalnie” (Ibidem). E. Griffin akcentuje ponadto fakt, że relacyjny aspekt komunikacji jest w niej najważniejszy i przez P. Watzlawicką jest nazywany metakomunikacją, czyli komunikacją o komunikacji (Ibidem). Jak podają P. Watzlawick, J. Beavin Bavelas i D.D. Jackson, metakomunikacja jest „tym, jak ja widzę siebie, jest tym, jak ja widzę ciebie, jest tym, jak ja widzę ciebie widzącego mnie” (2011, s. 33). Zaprezentowane stwierdzenia są kluczowe dla niniejszych badań. W ich świetle każdy komunikat nauczyciela i uczniów będzie przynosił nie tylko treści związane z przekazem informacyjnym, ale będzie dostarczał – poprzez interpretację komunikatu niewerbalnego – informacje o wzajemnych ustosunkowaniach komunikujących. Interpretując mowę ciała oraz wokalikę przy przekazach werbalnych osób obecnych na zajęciach edukacyjnych, można wiele wywnioskować to tym, jak one widzą siebie, jak widzą i traktują się wzajemnie oraz co sądzą o obrazach siebie ukształtowanych w oczach partnerów komunikacji. Warto jednak nadmienić, że podjęta metodologia badań nie daje wystarczających podstaw do wnioskowania na temat obrazów mentalnych, wygenerowanych przez uczestników zajęć w omawianych zakresach. W niniejszym opracowaniu badawczym obrano odmienne jednostki analizy – komunikaty dyscyplinujące – i wyciąganie daleko idących wniosków o ich źródłach (czyli podmiotach je generujących) byłoby rażącym przykładem błędu wnioskowania opartego na nadmiernej generalizacji. Ewentualne wnioski dotyczące aspektu metakomunikacyjnego mogą w niniejszej pracy być wysuwane jedynie probabilistycznie, z dużą dozą ostrożności badawczej w oparciu o literaturę naukową, która do nich uprawnia.

Kolejny aksjomat w teorii komunikacji stworzonej przez badaczy z Paolo Alto został sformułowany następująco: „natura relacji jest zależna od sposobu spacjowania sekwencji komunikacyjnych zachodzących między uczestnikami procesu komunikacji” (Watzlawick, Beavin Bavelas, Jackson, 2011, s. 40). E. Griffin odnosi się do tego aksjomatu, pisząc, że spacjowanie (ang. *punctuation*) jest „interpretowaniem bieżącej sekwencji zdarzeń przez etykietowanie jednych zdarzeń jako przyczyny, a następnych jako odpowiedzi” (Griffin, 2012, s. 185). W kontekście zajęć edukacyjnych można stwierdzić, że – również w odniesieniu do wcześniej skomentowanych aksjomatów – uczestnicy zajęć edukacyjnych ustawicznie obserwują się, wysyłają do siebie komunikaty, nieustannie wpływając poprzez serie własnych odpowiedzi komunikacyjnych na zachowanie partnera komunikacji, modyfikują poprzez to własne i partnerów obrazy mentalne odnoszące się do przebiegu procesu komunikacyjnego. Każdy kolejny komunikat wysyłany do uczniów od nauczyciela modyfikuje zatem nie tylko zasób ich wiedzy, dostarczając w aspekcie treściowym nowych informacji, ale również buduje/modyfikuje aspekt relacyjny w nim występujący, wpływając na kształt relacji interpersonalnych tworzonych w danym zespole klasowym.

Kolejny, czwarty już, aksjomat komunikacyjny w teorii P. Watzlawicka opisany został przez P. Watzlawicka, J. Beavin Bavelas i D.D. Jacksona (2011, s. 48) następująco:

ludzie komunikują się cyfrowo i analogowo. Język cyfrowy posiada wyżej zorganizowaną składnię, ale brakuje w istnieniu pojęć adekwatnie oddających naturę relacji międzyludzkich. Język analogowy posiada semantykę adekwatną do odzwierciedlenia aspektu relacyjnego, ale nie posiada składni adekwatnej do jednoznacznego opisywania natury relacji międzyludzkich.

Wyjaśniają oni kolejno, że komunikacja cyfrowa utożsamiana jest z werbalną, zaś przez ludzką komunikację analogową rozumieją komunikację niewerbalną (Ibidem, s. 43). Jak pisze jednak G. Bateson, „W naturalnym świecie, komunikacja jest rzadko czysto cyfrowa lub czysto analogowa” (1968, s. 291). Takie sformułowanie i zinterpretowanie niniejszego aksjomatu oznacza, że oba rodzaje przekazów komunikacyjnych w życiu realnym ustawicznie sobie towarzyszą, przenikając się wzajemnie i uzupełniając o nowe treści oraz znaczenia. Język werbalny, przekazując cyfrowo treści i składnię, nadaje jednoznaczność przekazowi komunikacyjnemu, umożliwia dokonywanie precyzyjnych wyjaśnień, zaś język niewerbalny jest nośnikiem informacji o aspekcie relacyjnym komunikacji, ale może on być pełen dwuznaczności i niepewności w odbiorze. Dopiero oba rodzaje komunikacji, skonfrontowane ze sobą w aspekcie treści i znaczenia, pozwalają w relacji komunikacyjnej zinterpretować wielokanałowo dokonany przekaz komunikacyjny. Istotny wydaje się zatem wymóg spójności przekazów werbalnego i niewerbalnego tak, by wnioski płynące do odbiorcy z cyfrowej i analogowej komunikacji były zbieżne. Warto poczynić tu dygresję w odniesieniu do aspektu metodologicznego niniejszego opracowania i opisu wyników: starano się uwzględnić zarówno przekazy werbalne, rozważane tu jako akty mowy, jak i elementy komunikacji niewerbalnej, mające znaczenie dyscyplinujące. Postulat taki formułuje G. Kowalska, odnosząc opisywany aksjomat do sytuacji komunikacyjnych zachodzących na zajęciach edukacyjnych. Pisze ona o konieczności budowania w procesie edukacji jednoznacznych komunikacyjnych przekazów przez nauczyciela (Kowalska, 2000, s. 40-41). Autorka ta podkreśla, że spójność komunikacji nauczyciela i umożliwienie jej jednoznacznej interpretacji jest warunkiem skutecznego porozumiewania się nauczyciela z uczniami. Wysuwając logiczny wniosek z powyższego stwierdzenia, można rzec, że w przypadku braku takiej spójności nauczycielskich komunikatów wysyłanych do uczniów mogą wystąpić różnorodne zakłócenia komunikacyjne, prowadzące do zaburzeń np. odbioru, interpretacji tych komunikatów, co może skutkować generowaniem sytuacji trudnych zarówno pod względem dydaktycznym, jak też wychowawczym, w tym szczególnie tych związanych z utrzymaniem dyscypliny na zajęciach edukacyjnych.

Piątym, ostatnim, aksjomatem komunikacyjnym jest ten sformułowany w następujących słowach: „każda komunikacyjna wymiana jest symetryczna lub uzupełniająca się, zależy od tego, czy opiera się na równości, czy różnicy” (Watzlawick, Beavin Bavelas, Jackson, 2011, s. 51). Stwierdzenie to zawiera odniesienie do komunikacji komunikatami one-up i one-down, dzięki którym komunikujący starają się przejąć kontrolę nad procesem komunikowania. Komunikacja one-up przez wielu autorów (np. E. Griffin, I.E. Rogers) utożsamiana jest z takimi komunikatami, w których nadawca stara się utrzymać kontrolę nad przebiegiem procesu komunikacji, zaś komunikaty one-down to takie, w których komunikujący wyraża uległość względem partnera i traci kontrolę nad zachodzącą wymianą komunikacyjną. W odniesieniu do teorii zaprezentowanej przez P. Watzlawicka, J. Beavin Bavelas, D.D. Jacksona komunikacja uzupełniająca się rozumiana jest jako taka, w której partnerzy formułują komplementarne względem siebie komunikaty typu one-up i one-down (Rogers, 2008, s. 342). Jeden z nich przejmuje zatem kontrolę nad

przebiegiem procesu komunikacji, jest zatem dominujący w tej wymianie komunikacyjnej, zaś drugi jest mu podległy. Jest ona utożsamiana z komunikacją niesymetryczną, w której pozycje partnerów nie są tak samo ważne. Komunikacja symetryczna zaś zakłada „symetryczny wzór komunikacji jest oparty na podobnych kierunkach kontroli [komunikowania się]” (Ibidem). W omawianej komunikacji jej uczestnicy oboje albo przejmują pozycję uległości, albo dominacji, koncentrując się na unikaniu lub przejmowaniu kontroli nad przebiegiem procesu komunikowania z partnerem w wymianie komunikacyjnej. Odnosząc niniejszy cytat do komunikacji między nauczycielem a uczniami w klasie szkolnej, można stwierdzić, że jest ona niesymetryczna, oparta na wysyłaniu przez partnerów (nauczyciela/uczniów) komplementarnych komunikatów. W trakcie wymiany komunikacyjnej pomiędzy nauczycielem a uczniami, mającej związek z łamaniem zasad dyscypliny na zajęciach, uczniowie chcą wyjść z roli partnerów uległych komunikacyjne (wymuszają symetryczność interakcji komunikacyjnej lub domagają się przejścia w relacji niesymetrycznej do roli partnerów dominujących). W odpowiedzi nauczyciel generuje komunikat dyscyplinujący, mający przywrócić własną naturalną dominującą rolę w komunikacji na zajęciach (która uzewnętrznia się chociażby w narzucaniu uczniom realizację własnych celów zajęć edukacyjnych). Jedyne komunikat dyscyplinujący, oparty na ignorowaniu, jest aprobatą dla zachowania czasowej symetryczności komunikacyjnej (lub dominacji uczniów w sytuacji tej niesymetrycznej komunikacji) w powstałej sytuacji edukacyjnej. Interpretowanie komunikacji nauczyciel – uczeń jako generalnie niesymetrycznej może wydawać się niektórym opozycyjne względem dyrektywy podmiotowego traktowania uczniów przez nauczyciela. Tak jednak wcale nie musi być. Jak zauważa M. Łobocki, równowaga swobody i przymusu jest warunkiem podmiotowości, dlatego uwzględnia on we własnej koncepcji tego terminu konieczność formułowania przez nauczyciela nakazów i zakazów w stosunku do uczniów (1998, s. 36-37). Podobne zdanie wyraża E. Zaręba, pisząc o relacjach nauczyciel – uczeń z socjologicznej perspektywy. Twierdzi ona, że w interakcjach tych występuje „nierówność podmiotów”. Autorka zaznacza, że jedynie nauczyciel jest w pełni świadomy zakładanych celów procesu kształcenia, realizuje proces wychowania i nauczania uczniów (Zaręba, 1989, s. 18). Z faktu bycia głównym decydentem i organizatorem procesu kształcenia nauczyciel ponosi za niego odpowiedzialność i z tej racji ma zatem prawo pełnić nadrzędną rolę w stosunku do uczniów, którzy muszą w aspekcie realizacji zadań edukacyjnych poddać się jego kierownictwu. Można zatem stwierdzić, że interpretując piąty aksjomat komunikacyjny w kontekście tematu podjętej pracy badawczej, zachwianie naturalnej niesymetryczności komunikacji między nauczycielem a uczniami będzie związane z występowaniem sytuacji nieprzestrzegania dyscypliny przez uczniów na zajęciach edukacyjnych. W sytuacjach tych bowiem demonstrują oni własne przejęcie kontroli nad procesem edukacji i zaczynają realizować własne cele komunikacyjne czy życiowe, niezwiązane z realizowanymi przez nauczyciela celami edukacyjnymi, czyniąc te sytuacje symetrycznymi lub niesymetrycznymi, ale z zachowaniem własnej dominacji.

I.1.3. Elementy procesu komunikacji i pojęcia związane z komunikowaniem się

K. Spaho, definiując pojęcie „komunikacja” opiera się na tej podanej przez H. Weirich i H. Koontz. Określa on komunikację jako „transfer informacji od nadawcy do odbiorcy pod warunkiem, iż odbiorca rozumie przekazaną wiadomość” (za: Spaho, s. 310). Takie określenie komunikacji ukazuje dwa pojęcia, z którymi jest ona nieodłącznie związana: nadawcy i odbiorcy. Podobne zdanie wyraża B. L. Erven, pisząc, że „proces [komunikacji] zaczyna się od nadawcy, kiedy ma on wiadomość dla odbiorcy. Dwoje lub więcej ludzi ciągle rozwija się, komunikując się ze sobą. Nadawca jest odpowiedzialny za wiadomość” (<https://aede.osu.edu/sites/aede/files/>

!import/OVERCOMING%20BARRIERS%20TO.pdf, s. 1). W przytoczonych określeniach komunikacji akcentowany jest termin „nadawca”. Zaprezentowane powyżej określenia nadawcy jasno precyzują, że jest on kimś, kto formułuje przekaz informacyjny w kierunku partnera komunikacji. Te informacje mają rangę wiadomości, czyli posiadają cel oraz sens komunikacyjny i wysłane są z jakąś intencją, co precyzuje B.L. Erven. Nadawca ponosi też odpowiedzialność nie tylko za treść przekazu – jej zawartość informacyjną, ale również za jej formę, dobór kanału komunikacyjnego (Ibidem). M. Wendland, pisząc o zawartości psychologicznej komunikatu nadawcy, zwrócił uwagę na fakt zawierania w przekazie informacyjnym myśli i uczuć tegoż (2013, s. 54). Zaakcentował przy tym fakt, że informacyjny przekaz nadawcy ma dla niego sens i znaczenie oraz wysyłany jest w kierunku odbiorcy jako mająca sens wiadomość. Drugi z partnerów komunikowania – odbiorca – określony został w przytoczonych już powyżej definicjach jako odbiorca komunikatu nadawcy. Warto ponad takie rozumienie wprowadzić też termin „adresat”, gdyż – jak zaznacza M. Tokarz – pojęcia „odbiorca” i „adresat” nie są tożsame. Przez adresata wspomniany autor identyfikuje „osobę, która, zgodnie z intencją nadawcy, miała odebrać komunikat, a przez odbiorcę kogoś, kto faktycznie go odebrał” (Tokarz, 2006 s. 13). Jest to istotne rozróżnienie w kontekście niniejszej pracy badawczej. Nauczyciel w trakcie zajęć lekcyjnych może generować komunikaty jedynie do jednego lub kilkorga uczniów, a słyszą i widzą te komunikaty wszyscy uczniowie znajdujący się w sali lekcyjnej. Analogicznie, uczniowie mogą, odpowiadając nauczycielowi, kierować komunikaty jedynie do niego, a są widziani i słyszani przez wszystkie osoby znajdujące się w klasie. W kontekście dyscypliny na zajęciach edukacyjnych nauczyciel może dyscyplinować jednego ucznia, a jego zachowanie jest odbierane przez wszystkich uczniów znajdujących się w klasie i wszyscy mogą je interpretować oraz wyciągnąć z niego wnioski odnośnie do własnego (aktualnego i przyszłego) postępowania w trakcie zajęć edukacyjnych. Warto w tym miejscu zaznaczyć, że nauczyciel może w procesie celowego generowania działań wychowawczych w stosunku do uczniów stawać się dla nich wzorem do naśladowania. Jak pisze M. Łobocki, „Metodę modelowania nazywa się też metodą oddziaływania własnym przykładem lub metodą dawania dobrego przykładu” (2003, s. 191). Istotne jest również, jak zaznacza Z. Załona, że pedagog może być dla uczniów osobą znaczącą, stać się dla nich wzorem postępowania. Píše ona, że taka osoba sprawia, że „identyfikujemy się z nią, naśladujemy jej zachowania, przyjmujemy sposób wartościowania i upodabniamy się do niej wewnętrznie” (Załona, 2012, s. 12). Taki pogląd uświadamia, że nauczyciel – wychowawca może być dla uczniów wzorem do naśladowania, mogą oni chcieć przejmować jego reakcje, w tym te komunikacyjne, naśladować nawyki, postępowanie, sposób budowania relacji z innymi, jaki on prezentuje. Nauczyciel prowadzący zajęcia edukacyjne powinien zdawać sobie sprawę, że jest obserwowany przez swoich wychowanków, a oni mogą wyciągnąć wnioski z tego, jakie zachowania uzewnętrznia on wobec nich. Z przytoczonej definicji metody modelowania podanej przez M. Łobockiego wynika, że pedagog może dobrać takie własne celowe działania, by przekazać wychowankom własne schematy postępowania w różnych sytuacjach, również tych komunikacyjnych. Kiedy nauczyciel stosuje oddziaływania wychowawcze wobec wszystkich uczniów znajdujących się w sali lekcyjnej i celowo chce wpłynąć na przyszłe postępowanie każdego z nich w przyszłości, wtedy można powiedzieć, że względem każdego z wychowywanych podejmuje on intencjonalne działania w danej sytuacji wychowawczej. Często jednak rzeczywistość edukacyjna jawi się nieco odmienne. Nauczyciel może na zajęciach podejmować celowe czynności wychowawcze względem tylko jednego dziecka z klasy lub niewielkiej ich grupy, a reszta wychowanków jedynie (niejako „przy okazji”) staje się świadkami interakcji komunikacyjnej między nimi. Istotne wydaje się zaakcentowanie, że wówczas nauczyciel celowo oddziałuje

wychowawczo jedynie względem jednego dziecka lub niewielkiej grupy dzieci i tylko zmiany osobowości tego konkretnego wychowanka, będące następstwem działania wychowawczego nauczyciela, można uznać za skutki intencjonalnego, celowego i planowego procesu wychowania, organizowanego przez nauczyciela. Ewentualne zmiany osobowości pozostałych obserwujących taką interakcję komunikacyjną uczniów będą efektem „dodanym” do zarysowanej sytuacji wychowawczej, niezamierzonym przez wychowującego i niezaplanowanym; byłyby zatem efektem nie intencjonalnie zastosowanej metody modelowania, a naśladownictwa. Z analogiczną sytuacją można mieć do czynienia, gdy nauczyciel prowadzi proces kształcenia ukierunkowany na realizację treści nauczania, a uczniowie obserwując jego sposób mówienia, kreowania komunikacji niewerbalnej, uczą się schematów komunikacyjnych. W takiej sytuacji, jeśli na zajęciach edukacyjnych nie były realizowane cele ogólne i operacyjne z zakresu komunikacji, to skutki wychowawcze w osobowościach uczniów, polegające na nabywaniu nawyków oraz werbalnych i niewerbalnych schematów komunikacyjnych, będą skutkiem naśladownictwa odbywającego się w ramach socjalizacji. Podobnie można skomentować sytuację dyscyplinowania jednego ucznia w trakcie zajęć edukacyjnych w obecności pozostałych uczniów z zespołu klasowego. Uczeń dyscyplinowany odbiera wówczas intencjonalne komunikaty nauczyciela i występuje w tej interakcji komunikacyjnej w roli adresata komunikatów. Pozostali uczniowie również odbierają wysyłane przez nauczyciela komunikaty, które względem nich nie były wygenerowane celowo – są zatem ich odbiorcami, nie będąc ich adresatami. Dla podjętych badań i ze względu na zastosowaną procedurę metodologiczną (opisaną w rozdziale metodologicznym s. 48-52) konieczne jest zaznaczenie, że komunikat dyscyplinujący nauczyciela może być zinterpretowany przez wszystkich obecnych uczniów – zarówno adresat, jak i odbiorcy mogą wyciągnąć wnioski odnośnie do modyfikacji własnego postępowania na jego podstawie.

Istotnym elementem procesu komunikacji i podejmowania eksploracji w tym obszarze badawczym jest zdefiniowanie pojęcia „komunikat”. W literaturze przedmiotu rozumiany jest on przez część badaczy jako „ciąg znaków (graficznych, muzycznych lub głosowych) tworzony przez nadawcę w celu zakomunikowania czegoś (przekazania informacji, czyli komunikandum) odbiorcy lub odbiorcom. Jako element przynajmniej potencjalnie wspólny nadawcy i odbiorcom uważa się przekaz, bo łączy ich ze sobą. Bywa on również zastępowany terminem wypowiedź” (Pisarek, 2008, s. 27). Komunikaty są ciągami wygenerowanych znaków, posiadających zawartość informacyjną oraz nadanych intencjonalnie – w celu zakomunikowania określonej intencji komunikacyjnej. Jak zaznacza J. Fiske, „znak jest tym, co pod pewnymi względami oznacza. To, że >zwraca się< do kogoś, znaczy, że tworzy w umyśle tej osoby albo ekwiwalent znaku, który nazywa się interpretatorem pierwszego znaku, albo rozszerzony znak. To, co dany znak oznacza nazywamy jego przedmiotem” (1999, s. 62). Znaki stosowane do formułowania komunikatu mają zatem wartość referencyjną i odnoszą się do świata realnego, a ich stosowanie związane jest z intencją generowania „odzwierciedleń” mentalnych przedmiotów, faktów, zdarzeń, pojęć w odbiorcach. Istnienie znaków zawsze związane jest z istnieniem kodu, w ramach którego są interpretowane oraz generowane. Jest on wytwarzany społecznie, „jest systemem znaczeniowym wspólnym dla danej kultury lub subkultury. Składa się on zarówno ze znaków (...), jak i z zasad lub konwencji, które określają, jak i w jakim kontekście znaki te są używane i w jakie kombinacje można je układać w celu przekazania bardziej złożonego przekazu” (Ibidem, s. 36). W podobnych słowach do kodu odnosi się W. Pisarek, identyfikując go jako „zbiór (system) zmysłowo postrzeganych elementów znaczących (np. z morfemów wyrazów, z wyrazów – zdań, ze zdań – tekstów), umożliwiający osobom, które go znają, a także urządzeniom lub organizacjom, które go rozpoznają, odczytywanie informacji przekazywanych za jego pomocą”

(2008, s. 33). Podobny wydzźwięk ma określenie kodu sformułowane przez S. Vladutescu oraz F. Smarandache, którzy określają go, pisząc, że jest on „założonym konstruktem stworzonym ze słownictwa i zestawu reguł oraz kombinacji leksykalnych elementów, w wyniku czego zarządza sygnifikacją” (2014, s. 23). Z zaprezentowanych definicji znaku i kodu wynika, że mają one społeczno-kulturową genezę, a proces oznaczania (sygnifikacji) jest legitymizowany społecznie i kulturowo, sankcjonowany przez stosującą go społeczność, a przy tym podlega społecznej transmisji w kierunku kolejnych jego użytkowników. Stwierdzenie takie jest znamienne, gdyż wskazuje, że przekaz kodu i poszczególnych jego symboli będzie odbywał się w toku społecznego uczenia się – na drodze edukacji oraz socjalizacji. Ma to istotne znaczenie dla badań nad komunikowaniem zachodzącym w procesie edukacji szkolnej w relacji nauczyciel – uczeń/uczniowie. Zaprezentowane definicje pośrednio będą implikowały stwierdzenie, że partnerzy komunikacji zachodzącej na zajęciach edukacyjnych będą obserwować wzajemne zachowania komunikacyjne i mogą je naśladować, przejmować, uczyć się ich, gdyż kod komunikacyjny, jakim się posługują, jest przekazywany, tworzony w toku interakcji społecznych, w tym przypadku komunikacyjnych.

Komunikatom można przypisać fizyczny środek przekazu, służący do przenoszenia sygnałów lub znaków zaliczanych do kodu wykorzystywanego do ich tworzenia – nośnik ten jest identyfikowany jako kanał komunikacyjny (Fiske, 1999, s. 34). Inni autorzy, A. Saninaa, A. Balashovb, M. Rubtcovac czy też D.M. Satinsky (2017, s. 253), określają natomiast kanał komunikacyjny, formułując stwierdzenie:

Klasyczna definicja kanału komunikacyjnego charakteryzuje się tym, że jest to techniczna (lub formalna) strona procesu komunikacji, która pozwala na transfer informacji od nadawcy do odbiorcy i odwrotnie. Kanał komunikacji zawiera całe znaczenie kreacji i akceptacji wiadomości, np. znaków, języka (z włączeniem języka ciała), kodu, technicznych urządzeń itp.

Jak zaznaczają L.C. Mamuli, S.N. Mutsotso oraz D.B. Namasaka, na dobór kanału komunikacyjnego ma wpływ wiele czynników: „Wybór kanału [komunikacji] zależy od czasu posiadanego do dyspozycji, związanymi z nim wydatkami, kosztami, pilnością wysyłanej informacji oraz intelektualną i emocjonalną dyspozycją (stanem) nadawcy i odbiorcy” (2013, s. 260). Stwierdzenie takie wskazuje, że bogactwo kanałów komunikacyjnych nie oznacza, iż są i mogą one być zawsze stosowane. Ograniczenia wynikające z warunków wewnętrznej rzeczywistości komunikujących oraz zewnętrznych uwarunkowań będących nieodłącznymi elementami sytuacji komunikacyjnej sprawiają, że nadawca musi dokonywać adekwatnych wyborów komunikacyjnych. Powinien on zastosować taki kanał przekazu, który jest najlepiej dla niego i odbiorcy dostępny, którego zastosowanie pociąga najniższe koszty (ekonomiczne, czasowe, emocjonalne, związane z utratą treści przekazu itp.), jest dostosowany do wymogów wiadomości w zakresie czasu, w jakim musi być dostarczona do odbiorcy, jest optymalnie dobrany do poziomu umysłowego i stanu emocjonalnego komunikujących się. L. Zizka (2014, s. 1), opierając się na poglądach J.S. Wrench, identyfikując kanał komunikacyjny, pisze z kolei, że:

Kanały komunikacyjne są metodami i technikami używanymi do wysyłania wiadomości, takie jak telefon, listy, raporty, spotkania lub Internet. Ludzie wybierają spośród nich z licznych powodów takich jak założenia heurystyczne, łatwości ich zastosowania, posiadanych doświadczeń czy prostych preferencji, i kanały komunikacyjne mogą współtworzyć skuteczność [przekazu] całej wiadomości.

Autorka interpretuje zatem kanał jako środek przekazu, nośnik informacji przekazywanej w toku wysyłania wiadomości. B.A. Sypniewska pisze z kolei o różnych formach komunikacji, zwracając uwagę na komunikowanie w organizacji, np. komunikację werbalną i niewerbalną, pisemną, ustną, poziomą czy pionową (2015, s. 65). A. Sztejnberg zaś, w odniesieniu do kanałów komunikacyjnych, wymienia następujące komunikacje: werbalną – słowną, zachodzącą poprzez język; ustną – polegającą na bezpośredniej rozmowie; niewerbalną – pozasłowną oraz pisemną – obejmującą język utrwalony graficznie, również ten w formie elektronicznej (2001, s. 17). Dla tego autora identyfikowane przez L. Zizka kanały komunikacyjne – telefon, listy, raporty – są natomiast środkami przekazu. Wymienia on następujące z nich: środki prezentacyjne, reprezentacyjne, mechaniczne (Ibidem). Do pierwszej wymienionej kategorii zalicza twarz, ciało, czyli – zdaniem A. Sztejnberga – takie środki przekazu, które umożliwiają przekazywanie informacji kanałami naturalnymi, np. poprzez język mówiony, gesty, mimikę. Są one szczególnie istotne w komunikacji bezpośredniej, w której partnerzy komunikacji komunikują się twarzą w twarz. Kolejne wymienione przez tego autora środki przekazu – środki reprezentacyjne – są niemechanicznymi wytworami człowieka, a zalicza się do nich obrazy, książki, rzeźby itp. Dzięki tym środkom dokonuje się również przekaz kulturowy, są one nośnikami wartości estetycznych. Ich cechą zasadniczą jest to, że mogą być interpretowane nawet po śmierci autora, ich przekaz komunikacyjny może być wówczas odczytywany w innych odniesieniach społecznych czy kulturowych niż te, w których dane dzieło powstawało – dany wytwór ludzki nabiera wówczas nowego znaczenia, jego interpretacja może ulegać modyfikacjom. Ostatnią, wyróżnioną przez A. Sztejnberga, grupę środków przekazu stanowią środki mechaniczne służące do transmisji na odległość, w tym do przekazu medialnego: radio, telefon, telewizja, a dziś można byłoby tu dodać jeszcze przekaz Internetowy. W tej grupie znajdują się wytwory technologiczne, elektroniczne, mechaniczne człowieka, służące do komunikowania się prywatnego (np. telefon) lub masowego (np. telewizja). Przekazy wygenerowane w tych nośnikach umożliwiają komunikację zarówno w czasie rzeczywistym (np. w rozmowie telefonicznej komunikujący słyszą się w momencie realnego wypowiedzania słów, a wyjątek stanowi tu nagranie na automatycznej sekretarce), jak i nierzeczywistym (w telewizji programy są emitowane wiele godzin, a nawet miesiące po nagraniu ich w studio, zresztą mogą być też wielokrotnie emitowane powtórnie na antenie). Podobna możliwość istnieje także w Internecie, np. programy typu „live” z interakcją między nadawcą a odbiorcami w czasie rzeczywistym, ale programy te mogą być w formie nagrań odsłuchane również w późniejszym czasie przez tych zainteresowanych, którzy nie mogli uczestniczyć bezpośrednio w programie na żywo.

Oprócz wynikających z kodów form komunikacji warto wspomnieć o istnieniu w literaturze przedmiotu terminu „komunikacja codzienna”. H. Retter (2005, s. 15) pisze o niej następująco:

Komunikacja codzienna jest bezpośrednia i zakłada niewielki dystans między osobami komunikującymi się, małą liczbę uczestników (optymalnie 2 lub 3), wzajemne postrzeganie, którego centrum jest zbieżne z meritum komunikacji ustalonym przez strony, wspólny horyzont oczekiwań, związanych z codziennością osób komunikujących się, wynikający ze związków funkcjonalnych i kontekstów specyficznych dla danej sytuacji.

Z tak przedstawionej definicji wynika, że będzie ona oparta na konsensusie występującym między komunikującymi w zakresie oczekiwań, celu komunikacji oraz porozumieniu (które nie musi być wcale zupełne!), dotyczącym postrzegania siebie wzajemnie i sytuacji komunikacyjnej. Takie rozumienie komunikacji codziennej identyfikuje ją jako taką, która odbywa się we wzajemnej interakcji podmiotów (zakłada zatem wzajemność oddziaływań, czyli sprzężenie zwrotne w komunikacji) komunikujących i jest bliskie komunikacji bezpośredniej (Szymańska, 2013, s. 116) i ustnej (Sztejnberg 2001, s. 17; za: Jachimowicz, 2018, s. 16).

Badacze i teoretycy komunikacji piszą też o komunikacji bezpośredniej i pośredniej. Komunikacja bezpośrednia jest przez K. Szymańską rozumiana jest jako ta, która zachodzi „twarzą w twarz” oraz „ma miejsce, gdy istnieje bezpośredni kontakt nadawcy z odbiorcą – ich osobista styczność” (2013, s. 116). Z kolei „komunikacja pośrednia to komunikowanie się za pomocą różnych środków przekazu komunikacyjnego, tj. listy, e-maile, rozgłośnie radiowe, telewizja, komputer, Internet, telefon, wyświetlana prezentacja, prasa itd. W tej formie komunikacji znaczącą rolę odgrywa przede wszystkim komunikacja pisemna i komunikacja przez telefon” (Ibidem). Określenie „komunikacja pośrednia” wskazuje, że zawiera ona w sobie komunikację pisemną, określoną przez A. Sztejnberga. Ta forma komunikacji nie zawiera w sobie komunikacji ustnej, ale może przenosić informacje zaliczane do komunikacji werbalnej oraz niewerbalnej. Z przytoczonych definicji i określeń wynika, że na podstawie literatury przedmiotu można wskazać różne rodzaje komunikacji. Są one identyfikowane poprzez kanał i kod komunikacyjny, który jest wykorzystywany do wysyłania informacji oraz formułowania wiadomości w ich ramach. Stwierdzenie takiego faktu oznacza, że sprawne identyfikowanie kodów i kanałów komunikacyjnych, optymalne posługiwanie się nimi w konkretnych sytuacjach komunikacyjnych jest kluczowe dla kreowania komunikacji i wyboru jej rodzaju, którym komunikujący zechce posłużyć się, przekazując wiadomość. Ma to doniosłe znaczenie w procesie edukacji szkolnej na zajęciach szkolnych. Nauczyciel odpowiedzialny za projektowanie i organizowanie procesu kształcenia oraz komunikacji na zajęciach lekcyjnych powinien odpowiednio do sytuacji stosować posiadane środki prezentacyjne, kreując własną komunikację niewerbalną. Jest on zobowiązany do adekwatnego planowania oraz wykorzystywania w toku zajęć edukacyjnych środków prezentacyjnych i mechanicznych w czasie posługiwania się komunikacją pośrednią, pisemną, np. wtedy, gdy korzysta ze środków dydaktycznych, aby realizować cele kształcenia.

Ważne w problematyce związanej z komunikacją jest również poruszenie zagadnień dotyczących zakłóceń przekazu komunikacyjnego. Zakłócenia te wymieniane są już w modelu komunikacji E.C. Shannona (1948; za: Moore, 1994, s. 89) jako jeden z elementów przekazu komunikacyjnego. Z. Nęcki odnosi się do nich, pisząc o barierze procesu komunikowania, określając ją jako „źródło zakłóceń procesu komunikowania” (2000, s. 160). Określenie to można odnieść do definicji pojęcia „bariera”, znajdującej się w *Słowniku języka polskiego*, zgodnie z którą jest to „przeszkoda stała lub ruchoma, granica, trudność w osiągnięciu i przekraczaniu czegoś” (Szymczak, 1978, s. 124). Terminy te są kluczowe dla przedmiotu podjętych badań. Nauczycielskie komunikaty dyscyplinujące kierowane do uczniów są przykładem takich przekazów komunikacyjnych, które powiązane są nieodłącznie z sytuacjami niewłaściwej, z punktu widzenia zakładanych celów procesu, komunikacji na zajęciach lekcyjnych, realizacji komunikowania. Są zatem nieodłącznie związane z występowaniem zakłóceń na zajęciach edukacyjnych. Komunikaty związane z dyscypliną, co do zasady, są powiązane z sytuacjami, w których już dokonało się wystąpienie takich zakłóceń czy barier procesu komunikacji, choć nie zawsze tak musi być. Istnieje możliwość generowania do uczniów przez nauczyciela komunikatów o treści dyscyplinującej przed wystąpieniem zaburzeń procesu komunikacji – w takich sytuacjach

w niniejszym opracowaniu komunikaty te będą powiązane z celem illokucyjnym sytuacji dyscyplinującej „brak trudności – sytuacja profilaktyczna” i będą mieć funkcję zapobiegawczą.

S. Mittal wymienia następujące możliwe bariery procesu komunikacji: związane z osobami nadawcy i odbiorcy. Po stronie nadawcy kategoryzuje barierę związaną z tym, że wypowiedź nie jest dostatecznie dobrze zaplanowana przed jej przekazem, przekonanie nadawcy odnośnie do tego, że odbiorca ma dostateczne informacje odnoszące się do przedmiotu komunikacji i zrozumie przekaz. Autor wymienił różne znaczenie stosowanych słów w języku angielskim jako przyczynek do występowania barier komunikacyjnych. Odnosi się on ponadto w kontekście nadawcy do faktu posiadania przez niego braków w zakresie zasobu leksykalnego, co może rzutować na trudności w odpowiednim – adekwatnie do możliwości odbiorcy – doborze słów. S. Mittal komentuje też aspekt relacyjny komunikacji i nastawień emocjonalnych występujących między komunikującymi, pisząc, że przekaz może utrudniać wrogość, obojętność, zazdrość i uprzedzenie posiadane przez osobę generującą przekaz (2018, s. 243). W odniesieniu do barier istniejących po stronie odbiorcy autor ten pisze: „Komunikat może nie zostać odebrany lub zrozumiany poprawnie z powodu jakichś błędów po stronie odbiorcy” (Ibidem, s. 244). W tej grupie barier autor wymienia także brak profesjonalizmu odbiorcy, objawiającego się np. znudzeniem i brakiem zainteresowania przedmiotem komunikacji jako barierę komunikacji (Ibidem). Dla S. Mittal w odniesieniu do odbiorcy barierą jest też sztywność przekonań i mała elastyczność posiadanego stosunku do pewnych treści, np. nowych idei (Ibidem). W przedstawianych poglądach S. Mittala zawarte jest również odniesienie do relacji istniejących między nadawcą i odbiorcą w kontekście tego, kto otrzymuje przekaz komunikacyjny. Autor uważa, że podejrzliwość nadawcy może skutkować powstaniem podejrzliwości odbiorcy, w skutek czego wiadomość może zostać zakłócona (Ibidem). Naukowiec ten wymienia jeszcze inną grupę barier, odnosząc się przede wszystkim do tych występujących w organizacji, a mogących zakłócić działanie całej jednostki organizacyjnej i działanie w obrębie całego systemu, w którym funkcjonuje organizacja, ale pominię ją ze względu na małe jej znaczenie dla tego opracowania empirycznego (Ibidem, s. 244-245).

Inaczej tematykę barier w komunikowaniu rozpatrują H. Ming-tak oraz L. Wai-shing, którzy odnoszą je oni do nieprawidłowej komunikacji werbalnej. Przywołują oni poglądy T. Gordona na temat trudności występujących w komunikacji i wymieniają następujące: rozkazy, grożenie/ostrzeżenie, radzenie, krytykowanie, zadawanie pytań. W kontekście dyrektyw komunikacyjnych, które zostały zarysowane przez T. Gordona H. Ming-tak i L. Wai-shing, komentują również, iż stosowanie komunikatów typu „Ty” i konfrontacyjnego stylu wyrażania się prowadzi do powstawiania barier komunikacyjnych. W tę grupę barier włączają oni następujące: analizowanie, rozkazywanie, etykietowanie, poniżanie, krytykowanie i wywoływanie zakłopotania (Ming-tak, Wai-shing, 2008, s. 111-115). W poglądach przywołanych autorów zaznacza się wyraźnie aluzja do wskazówek budowania komunikacji oraz technik komunikacyjnych, propagowanych w ramach pedagogiki antyautorytarnej T. Gordona. Twierdzenia te są istotne dla niniejszego opracowania, gdyż wskazują na możliwość formułowania pewnych aktów mowy zarówno w sytuacjach istnienia barier komunikacyjnych, jak i wówczas, gdy te wypowiedziane komunikaty stają się nimi (wówczas bariera krytyka, poniżanie może zamienić się np. na stwierdzenie poniżające, analizowanie na stwierdzenie rozkazywanie na rozkaz itp., w zależności od typu zastosowanego aktu mowy do danej wypowiedzi¹). Podsumowując zarysowane poglądy na temat barier procesu komunikacji wymieniane przez H. Ming-tak i L. Wai-shing, można stwierdzić, że łączą oni ich występowanie z nieprawidłowościami w aspekcie relacyjnym,

* Tematyka aktów mowy jest rozważana na stronach 26-29 niniejszego opracowania.

występującymi między uczestnikami procesu komunikowania i przekładaniem się posiadanych względem siebie nastawień emocjonalnych czy poznawczych na formułowane komunikaty werbalne. J. Jachimowicz w badaniach odnosi się natomiast do barier procesu komunikacji nauczyciela z uczniami, wymieniając następujące ich grupy: bariery niezwiązane ze sposobem komunikowania się nauczyciela z uczniami, bariery związane z uczniem, ale nie z jego sposobem komunikacji, bariery związane ze sposobem komunikowania się uczniów, bariery związane z werbalną komunikacją nauczyciela z uczniami, bariery związane z niewerbalnym komunikowaniem się nauczyciela z uczniami. Do pierwszej z wymienionych grup barier autorka ta zalicza: brak dziennika, wejście kogoś do klasy, małą przestrzeń w sali lekcyjnej, mycie gąbki do mazania tablicy, wystąpienie niekomfortowej atmosfery w sali, niesprawne pomoce dydaktyczne, szum z zewnątrz, zły widok z tablicy i złe usadzenie uczniów (Jachimowicz, 2018, s. 124). Druga z wymienionych przez autorkę grup barier zawiera: wyjście do toalety, jedzenie i picie na uczeń sprawia wrażenie chorego, brak przyborów szkolnych. Do barier zależnych od komunikowania się uczniów J. Jachimowicz włącza: bicie się, nieprawidłowa wymowa, nieadekwatną dynamikę wypowiedzi, ciche mówienie ucznia (zaklasyfikowane jako nieprawidłowe formułowanie kanału wokalnego), dopowiadanie i wrywanie się do odpowiedzi (Ibidem, s. 132). W ramach barier związanych z werbalną komunikacją nauczyciela z uczniami niniejsza autorka wylicza z kolei: długie i trudne polecenia, zastosowanie nieprawidłowego szyku zdania w poleceniu, używanie wyrażeń potocznych, zadawanie czegoś uczniom i mówienie do nich cały czas w trakcie ich pracy (Ibidem, s. 136). W obrębie barier powiązanych z niewerbalnym komunikowaniem się nauczyciela z uczniami J. Jachimowicz wymienia bariery dotyczące nieprawidłowego formułowania kanału wokalnego (ciche mówienie) i nie podchodzenia do wszystkich uczniów oraz brak środków dydaktycznych, stosowanie środków prezentacyjnych wyrażających ponaglenie, dezaprobatę, kpinę/ironię, napięcie, bezradność, niecierpliwość (Ibidem, s. 139-140). Warto zauważyć, że wymienione bariery mogą być albo przykładami zaistnienia bezpośrednich przyczyn wystąpienia sytuacji polegających na nieprzestrzeganiu dyscypliny na zajęciach edukacyjnych, np. bicie się, albo mogą je wywoływać pośrednio (być ich przyczyną pierwszą, ale nie bezpośrednią), dekoncentrując uczniów i odciągając ich uwagę od toku lekcji. Analiza barier komunikacyjnych występujących na zajęciach edukacyjnych zaproponowana przez J. Jachimowicz może znaleźć odzwierciedlenie w tej pracy badawczej jako cel illokucyjny sytuacji dyscyplinującej, w której wysyłane były komunikaty dyscyplinujące uczniów, formułowane przez badanych nauczycieli (analizowane będą wszystkie zaobserwowane przyczyny bezpośrednie i te przyczyny pośrednie (pierwsze), do których w swoim komunikacie dyscyplinującym uczniów odwoła się nauczyciel).

W niniejszym podrozdziale istotne wydaje się wyszczególnienie poziomów komunikacji – zgodnie z terminologią zaproponowaną przez Z. Nęckiego. Z. Nęcki różnicuje komunikację w zależności od poziomów, na jakich zachodzi komunikowanie (2008, s. 84). Jako pierwszy poziom komunikowania wymienia komunikację intrapsychiczną, którą definiuje jako „wewnętrzny „dialog” każdej osoby zaangażowanej w działania społeczne” (Ibidem). W kontekście podjętych przez Autorkę badań komunikowanie to będzie odbywało się wewnątrz umysłu każdej osoby komunikującej zaangażowanej w proces edukacyjny odbywający się na zajęciach edukacyjnych. Ponieważ jednak nie jest ono zbyt często uzewnętrzniane i zewnętrzny, obserwator nie ma możliwości rejestrowania jego efektów – nie było ono przedmiotem badań w niniejszym opracowaniu badawczym. Kolejnym z omawianych poziomów jest komunikacja interpersonalna, która odbywa się – według słów wspomnianego autora – „między dwojgiem ludzi” (Ibidem, s. 85). Podobnie definiuje ją również W. Okoń, pisząc, że jest nią „wymiana informacji w postaci komunikatu między jedną osobą (nadawcą) i drugą osobą (odbiorcą). Przekaz każdego rodzaju treści następuje

za pośrednictwem kanału” (1998, s. 176). Nieco inny wydźwięk ma określenie zaproponowane przez Z. Chodkowskiego, który stwierdza, że „Komunikacja interpersonalna przebiega zawsze w formie rozmowy między co najmniej dwoma osobami, które w różny sposób wymieniają swoje myśli” (2017, s. 284). Określenie zaproponowane przez tego autora wskazuje, że w komunikacji interpersonalnej może brać udział więcej osób niż 2, w rozumieniu Z. Chodkowskiego nie zawsze będzie ona miała postać interakcji jedynie dwojga uczestników. W niniejszym opracowaniu przyjmuje się rozumienie komunikacji interpersonalnej za Z. Nęckim, by w wyraźny sposób odróżnić je od komunikowania zachodzącego na pozostałych, omawianych przez niego, poziomach komunikacji. Ten poziom komunikacji będzie komentowany i rejestrowany w trakcie podjętych badań. Interpretowane będą interakcje komunikacyjne zachodzące między nauczycielem a poszczególnymi uczniami znajdującymi się w klasie szkolnej, występujące w trakcie kierowania do nich komunikatów związanych z dyscypliną. Interpretowano również w toku procedury badawczej sytuacje komunikacyjne zachodzące między dwojgiem uczniów, które będą przykładem niestosowania przez nich dyscypliny na zajęciach edukacyjnych (pojęcie „dyscyplina”, sposoby identyfikacji sytuacji świadczących o jej stosowaniu i niestosowaniu zostaną omówione w dalszej części pracy s. 32-47). Następnym poziomem komunikacji jest komunikowanie grupowe, które pojawia się, „gdy koordynacji wymaga zachowanie kilku osób, takich jak zespół prowadzący dane działania” (Ibidem). Ten poziom komunikacji występuje na zajęciach edukacyjnych i był poddawany analizie, ilekroć liczba osób komunikujących się w sytuacjach związanych z dyscypliną, w których nauczyciele kierowali komunikaty do uczniów, była większa od dwóch. W świetle przedstawionych rozważań koordynatorem działań odbywających się w sali lekcyjnej jest nauczyciel, co wynika z jego funkcji zawodowych. Zespołem, którego działania należy koordynować, jest zespół klasowy. W odniesieniu do niniejszej pracy badawczej koordynacja tych działań ma usuwać problemy związane z nierespektowaniem dyscypliny na zajęciach i umożliwić realizację zasadniczych celów spotkania edukacyjnego (jakim jest lekcja), czyli zakładanych przez nauczyciela celów procesu kształcenia. Kolejne poziomy komunikowania to komunikowanie międzygrupowe i komunikacja organizacyjna. Pierwszy z wymienionych poziomów identyfikowany jest przez Z. Nęckiego jako taki, „w którym cel to dopasowanie działań nie jednostek, ale grup – takich, jakie w naturalny sposób powstają w każdym społeczeństwie” (Ibidem, s. 86). Komunikacja organizacyjna z kolei, według słów tego autora, to „kanały i sposoby przekazywania informacji między wszystkimi jednostkami organizacyjnymi, między poziomami władzy i decydowania, a także między osobami pełniącymi najróżniejsze funkcje w organizacjach” (Ibidem). Dwa ostatnio wymienione poziomy komunikacji nie będą podlegały analizie w niniejszym opracowaniu. Poziomy te występują w szkole i każda klasa szkolna jest w jakimś stopniu w nie zaangażowana, ale nie były one istotne dla eksplorowania zagadnienia dyscypliny na zajęciach edukacyjnych w tym ujęciu badawczym, w jakim niniejsza praca jest zrealizowana.

Komunikacja zawsze odbywa się w określonych kontekstach, czyli warunkach zewnętrznych i wewnętrznych, tkwiących w sytuacji komunikacyjnej. Jak pisze W. Głodowski, „komunikowanie to dynamiczny proces, polegający na wymianie, tzn. wysyłaniu i odbieraniu przekazów w ramach określonej sytuacji lub kontekstu” (2006, s. 16). Odniesienia do kontekstu w komunikowaniu bywają różnorakie. W literaturze wyróżnia się m.in. kontekst językowy, który według Nęckiego „odnosi się do wszystkich wypowiedzi poprzedzających dany akt komunikacyjny, a wpływających na jego interpretację. Również późniejsze wypowiedzi mogą powodować reinterpretacje wypowiedzi poprzednio usłyszanych i zinterpretowanych” (2000, s. 92). Tak sformułowane określenie kontekstu językowego ma bezpośredni związek z interpretacją drugiego i trzeciego aksjomatu komunikacyjnego w teorii P. Watzlawicka. Spacjowanie sekwencji komunikacyjnych w obrębie

danej sytuacji komunikacyjnej i pamięć o tym spacjowaniu z wcześniej dokonanych interakcji komunikacyjnych, które wystąpiły między rozmówcami, ma wpływ na możliwe interpretacje wysłanego komunikatu i wytworzenie nastawienia o charakterze relacyjnym. Z. Nęcki pisze ponadto o kontekście interpersonalnym, odnosząc go do tego, „kto z kim rozmawia” (Ibidem, s. 94). Autor ten zaznacza również, że w kontekście interpersonalnym uwzględnia się dwa wymiary: mocy interpersonalnej (związanej ze stopniem sprawowania kontroli nad sytuacją i partnerem komunikacyjnym) oraz nastawienia emocjonalnego (wiążącego się ze stopniem wzajemnej awersji atrakcyjności). Kontekst interpersonalny bezpośrednio przekłada się zatem na drugi z omówionych aksjomatów komunikacyjnych, mówiący o aspekcie relacyjnym w komunikacji, a także na aksjomat piąty, w którym zawarte jest twierdzenie o symetryczności lub niesymetryczności komunikacji. Kolejno Z. Nęcki odnosi się do kontekstu zadaniowego, instrumentalnego, pisząc, że „Typ aktywności, rodzaj działania pozasłownego, który jest instrumentalną podstawą kontaktu, wpływa znacząco na interpretację aktów komunikacyjnych” (Ibidem, s. 96). Wspomniany autor daje tym samym wyraz faktowi, że znaczenie aktów komunikacyjnych zmienia się w określonych sytuacjach zadaniowych i może mieć odmienne znaczenie, być różnorodnie interpretowane. Oprócz tego Z. Nęcki zwraca uwagę na rolę kontekstu kulturowego, akcentując, że „w ujęciu zagadnień komunikowania sprawa jest o tyle ważna, o ile wspólnota kulturowa nadawcy i odbiorcy wpływa na istnienie podzielanego zespołu przekonań na temat rzeczywistości” (Ibidem). W części badawczej tego opracowania interpretacja komunikatów dyscyplinujących uczniów generowanych przez nauczycieli będzie odbywała się w kontekście zadaniowym – na zajęciach lekcyjnych w szkołach podstawowych i będzie uwzględniała kontekst interpersonalny w aspekcie relacji nauczyciel – uczeń (oraz ról społecznych pełnionych przez te osoby z racji ich uczestnictwa w interakcji komunikacyjnej). Prowadzącemu badania był znany jedynie wycinek kontekstu językowego – wcześniejsze komunikaty nauczyciela i uczniów, wygenerowane na danych zajęciach edukacyjnych, badacz nie miał żadnej wiedzy o wcześniejszych doświadczeniach nauczyciela i uczniów z wzajemnie generowanymi do siebie komunikatami. Za kontekst kulturowy przyjęto kulturę polską, europejską, choć należy zaznaczyć, że badacz nie miał wiedzy o pochodzeniu etnicznym/kulturowym wszystkich uczniów z danego zespołu klasowego uczestniczącego w obserwowanych na zajęciach, więc fakt ewentualnej obecności na obserwowanej lekcji ucznia o innym niż polskie pochodzeniu etnicznym czy kulturowym nie był badaczowi wiadomy.

I.1.4. Komunikacja werbalna i jej ujęcie w teorii aktów mowy J. Austina i J.R. Searla

Komunikacja werbalna jest niezwykle istotnym elementem ludzkiego życia i stanowi ważne źródło przekazów informacyjnych. Jak zaznacza M. Argyle, „jest najbardziej złożonym, subtelnym i specyficznym ludzkim środkiem porozumiewania się” (1991, s. 61). A. Sztejnberg formułuje natomiast to określenie, pisząc: „Komunikacja werbalna dotyczy przekazu informacji za pośrednictwem języka. Porozumiewamy się z innymi ludźmi, wyrażając nasze myśli i uczucia za pomocą odpowiednio dobranych słów” (2001, s. 25). W tak sformułowanej definicji zaproponowane określenie nie wyznacza precyzyjne, czy komunikacja pisemna jest zaliczana do komunikacji werbalnej. A. Chmielowska-Marmucka i B. Górska zaznaczają, iż komunikacja werbalna zawiera w sobie komunikację ustną i pisemną (2015, s. 27). A. Sztejnberg do tej kwestii odnosi się, prezentując kanały komunikacyjne i ich typologię (co zostało już opisane na s. 21 niniejszego opracowania). Zaznaczył on, że komunikacja werbalna zachodzi poprzez język, ustna odbywa się dzięki bezpośredniej rozmowie, a pisemna ma formę utrwaloną graficznie (Sztejnberg, 2001, s. 17), więc można wnioskować, że autor posiada podobne zdanie do wspomnianych wcześniej badaczek. Komunikacja werbalna jest terminem nadrzędnym, łączącym w sobie oba rodzaje komunikacji ustną i pisemną. Komunikacja jest zatem bardzo uniwersalna

– jej elementy przenikają wiele dziedzin ludzkiego życia, gdyż dzięki niej ludzie mogą sprawnie porozumiewać się w sytuacjach życiowych. Do takich sytuacji niewątpliwie należą sytuacje edukacyjne. Komunikacja werbalna nauczyciela i uczniów jest nieodłącznym elementem zajęć edukacyjnych: odbywa się w formie generowania wypowiedzi ustnych, zapisów na tablicy, w zeszytach uczniów, w dzienniku zajęć lekcyjnych itp. Jej elementy są też nieodłączną składową sytuacji związanych z dyscyplinowaniem uczniów, w trakcie których nauczyciel bardzo często kieruje do uczących się werbalne komunikaty dyscyplinujące. Niejednokrotnie również uczniowie poprzez własne zachowania (np. rozmowy, dokonywanie niewłaściwych w stosunku do celów lekcji zapisów) generują powstanie łamania dyscypliny na zajęciach edukacyjnych, tym samym wywołując reakcję nauczyciela.

By rozwinąć tematykę komunikacji werbalnej, ważnej w kontekście niniejszej pracy badawczej, należy wspomnieć o teorii aktów mowy sformułowanej przez J. Austina oraz J.R. Searla. Jej twórcy odnieśli się do znaczenia wypowiedzi i sformułowali terminy: „akt lokucyjny”, „akt illokucyjny” oraz „akt prelekcyjny” w odniesieniu do aktów mowy. Akt mowy w tejże teorii utożsamiany jest z „wydawaniem z siebie dźwięków” (Searle, 1999, s. 216). Warto zaznaczyć, że dźwięk wydawany przez człowieka nie musi być słowem czy też zdaniem, a dźwiękiem paralingwistycznym (co implikuje późniejsze stwierdzenie Autorki, że pewne wskaźniki komunikacji niewerbalnej mogą być zaliczane do aktów mowy). Jak pisze G. Longworth „J. Austin naszkicował rozróżnienie pomiędzy typami aktów mowy: aktami lokucyjnymi, illokucyjnymi i perlokucyjnymi – szerzej, rozróżnienie między powiedzeniem czegoś w ogóle, powiedzeniem czegoś ze specyficzną mocą illokucyjną (np. powiedzeniem stwierdzenia, zadaniem pytania, sformułowaniem żądania) i późniejszych efektów mówienia czegoś ze specyficzną mocą illokucyjną (np. sprawienia, że słuchacz w coś uwierzy, sprawienia, że ktoś coś powie lub sprawienia, że ktoś zrobi to, czego od niego żądano)” (Longworth, 2020). W tym stwierdzeniu uwidacznia się rozumienie aktu lokucyjnego jako samego brzmienia, zapisu komunikatu. Precyzuje tę kwestię G. Osika, powołując się na J. Austina: „akt lokucyjny – odnosi się do znaczenia wypowiedzi, to jest akt mówienia czegoś” (Osika, 2008, s. 39). Zupełnie inaczej wyjaśniane jest znaczenie terminu „akt illokucyjny”, który identyfikowany jest ze sformułowaniem komunikatu o określonym celu i posiadającym sens. J.R. Searle twierdzi, że aktem illokucyjnym jest każda minimalna, kompletna jednostka ludzkiej komunikacji językowej (1999, s. 2017). Identyfikuje on i klasyfikuje akty mowy poprzez rozpoznanie czasownika zastosowanego do ich sformułowania, podobnie jak czyni to J. Austin. Kategorie aktów mowy J. Austina opisuje M. Green. Według opisu M. Greena J. Austin formułował 5 głównych kategorii aktów mowy: stwierdzenia – asercje, zobowiązania – komisywy, dyrektywy – których celem jest oddziaływanie na zachowanie innych, ekspresywy – służące do podania własnego stanowiska oraz deklaratywy (Green, 2017, <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/speech-acts/>). M. Green zaznacza ponadto, że J. Austin nie uważał swojej taksonomii za zadowalającą, zresztą J.R. Searle również poddawał ją krytyce z dwóch powodów. Po pierwsze, metodologia Austina jest przesadnie leksykograficzna, gdyż zakłada, że możemy dowiedzieć się o zakresie i limitach aktów illokucyjnych, analizując czasowniki alokucyjne w języku angielskim i innych językach. J.R. Searle zauważa jednak, że nie wyklucza to możliwości aktów illokucyjnych, które nie są nazywane poprzez czasowniki, czy to w jakimś konkretnym języku, czy też w żadnym języku, podobnie dwa nie będące tożsamymi czasownikami illokucyjne mogą nazywać ten sam akt alokucyjny. Utworzona przez J. Austina taksonomia nie jest zatem jedyną możliwą, a wielość werbalnych odniesień językowych do świata istniejących w językach świata ukazuje ich możliwą różnorodność czy też znaczeniowe podobieństwo istniejące między czasownikami synonimicznymi. Tak zaprezentowane podejście daje możliwość wyszczególniania

w toku badań aktów mowy, które nie zostały ujęte w klasyfikacjach tychże w oparciu o przedstawienie czasownika użytego do ich opisu. J.R. Searle zaznaczał ponadto – według M. Green – że rozróżnienia między kategoriami J. Austina są niejasne. Mimo spodziewanego wzajemnego wykluczania się tychże, nie zawsze tak jest (Ibidem). Nasuwa się jeszcze problem rozróżnień terminologicznych – w opisach teorii aktów mowy J.R. Searle używał sformułowań: „taksonomia aktów mowy” (2005, s. 1), „rodzaje aktów mowy” (Ibidem), „klasyfikacja aktów mowy” (Ibidem, s. 5), „typ aktu illokucyjnego” (Ibidem, s. 30). Ponieważ w niniejszej pracy znajduje się odniesienie do werbalnych komunikatów nauczyciela jako aktów illokucyjnych, będą one w tym opracowaniu nazywane aktami mowy lub aktami illokucyjnymi, zamiennie stosując dla ich rozróżnienia słowa: typ, rodzaj lub inny akt mowy/illokucyjny. Akty illokucyjne są powiązane z perlokucyjnymi, które J.R. Searle opisuje jako ich efekty występujące w realnym świecie. Akty perlokucyjne mogą, jak zaznacza J.R. Searle, być działaniami lub jedynie pojawić się jako skutki mentalne w umysłach odbiorców, przyjmując postać ich przekonań, myśli (1969, s. 25). Można zatem stwierdzić, że J.R. Searle, pisząc, iż skutki perlokucyjne muszą być realne, nie miał na myśli tylko efektów materialnych, widzialnych (np. czynności), ale również te, które dokonują się w umysłach ludzkich jako konstrukty mentalne i psychiczne (myśli, wrażenia, uczucia, wnioski, postawy itp.). Akty perlokucyjne związane są z intencją komunikacyjną nadawcy, która w teorii aktów mowy określana jest celem/punktem illokucyjnym (ang. *illocutionary point*). Autor odnosi się do konkretnych próśb i rozkazów, wskazując, że mają taki sam cel illokucyjny, choć są sformułowane jako odmienne akty illokucyjne (Searle, 1979, s. 2). Można zatem uznać, że część skutków perlokucyjnych dokonywanych wypowiedzi to efekty zamierzone przez nadawcę, będące – zgodnie z jego intencją komunikacyjną – celem wypowiedzianego komunikatu – aktu illokucyjnego. Jednak warto nadmienić, że nie wszystkie skutki perlokucyjne wypowiedzi nadawcy muszą być przez niego zakładane oraz oczekiwane. Często w realnych sytuacjach komunikacyjnych zdarza się, że nadawca osiągnie również (lub wyłącznie) inne efekty dzięki swojej wypowiedzi, np. bez takiej intencji sprawi, że ktoś poczuje się urażony tym, co usłyszał, rozgniewa kogoś, znudzi własnym komunikatem itp. Akty perlokucyjne, choć powinny być celowo wywoływane i przewidywane, niekiedy są również generowane nieintencjonalnie, szczególnie wówczas, gdy występują zakłócenia komunikacyjne w przebiegu procesu komunikowania się. Stwierdzenie to ma istotne znaczenie dla niniejszego opracowania, gdyż działania uczniów prowadzące do niestosowania się do zasad dyscypliny na zajęciach lekcyjnych są niewątpliwie przykładem niezamierzonych skutków perlokucyjnych różnych zdarzeń (choć niekoniecznie ich źródłem musi być nauczyciel). Jak zaznacza K. Halion, J.R. Searle i J. Austin przypisują ponadto każdemu aktowi illokucyjnemu jego moc illokucyjną (ang. *illocutionary forces of utterance*). Autorka podaje, że moc illokucyjna jest wyznaczana przez określenie zawartości zdaniowej aktu mowy i jego intencji komunikacyjnej (Halion, 1989). Zawartość zdaniowa aktu mowy jest utożsamiana z tym, do czego on faktycznie się odnosi, nawiązuje do określonego stanu intencjonalnego nadawcy. Ten z kolei połączony jest z założeniem szczerości mówiącego (Searle, 1983, s. 9). Świadczy to o tym, że w określonym znaczeniu aktu illokucyjnego nadawca odnosi się do rzeczywistości, jaka według niego istnieje, z zastrzeżeniem warunku mówienia o prawdziwych faktach, posiadanych przez siebie w rzeczywistości poglądach, postawach, intencjach wpływania na odbiorcę itp. T.M. Dewi i E.T. Alawiah piszą w odniesieniu do mocy illokucyjnej: „każdy typ mocy illokucyjnej ma różną częstotliwość występowania w zależności od warunków, miejsca wydarzeń” (2018, s. 58), wskazując tym samym na rolę kontekstu sytuacyjnego w kształtowaniu komunikacyjnych wyborów aktów mowy osób komunikujących się. Stwierdzenie to ma istotne znaczenie dla przedmiotu niniejszych badań. Niesymetryczność

komunikacji nauczyciel – uczeń występująca na zajęciach lekcyjnych może w znaczącym stopniu wyznaczać i narzucać uczestnikom interakcji komunikacyjnych zachodzących na lekcjach schematy komunikacyjne. Odbywanie zajęć edukacyjnych w określonych układach personalnych – nauczyciel/dorosły oraz uczeń będący dzieckiem/młodym człowiekiem może sprawiać, że komunikaty posiadające pewną moc illokucyjną będą stosowane częściej, a inne rzadziej. Z badań J. Jachimowicz wynika, że wśród komunikatów dyscyplinujących uczniów generowanych przez nauczycieli szkół podstawowych województwa małopolskiego najliczniejsze były parawerbalne „ciiii” oraz imienne dyscyplinowanie, zaś najmniej liczne – deklaratywy (2018, s. 95-97). Zauważenie przez Autorkę znaczących różnic w liczbie wykorzystywania komunikatów o różnej mocy illokucyjnej wskazuje, że nauczyciele szkół podstawowych mogą w sytuacjach związanych z dyscyplinowaniem uczniów uznawać za właściwe stosowanie określonej mocy illokucyjnej, wykorzystywania innej zaś unikać. Badania opublikowane przez Autorkę przedstawiają łącznie 17 typów aktów mowy posiadających odmienną moc illokucyjną, które stosują nauczyciele szkół podstawowych w sytuacjach dyscyplinowania uczniów. W kontekście niniejszych badań istotne jest stwierdzenie, które z nauczycielskich komunikatów dyscyplinujących uczniów okazują się najczęściej skuteczne w praktyce edukacyjnej w eliminowaniu/minimalizowaniu sytuacji trudnych, polegających na nieprzestrzeganiu dyscypliny na zajęciach lekcyjnych. W kontekście stwierdzonej, na podstawie literatury przedmiotu, różnorodności nauczycielskich komunikatów dyscyplinujących kierowanych do uczniów, z których każdy ma inną siłę oddziaływania na odbiorcę, czyli wywoływania na kanwie posiadanej mocy illokucyjnej wpływu na jego zachowanie, wartościowa może okazać się eksploracja zagadnienia, jaką skuteczność posiadają komunikaty generowane przez nauczycieli do uczniów w sytuacjach związanych z dyscypliną w trakcie zajęć edukacyjnych. J. Jachimowicz dostrzega ponadto znaczącą zmienność występującą w badanej grupie nauczycieli w stosowaniu komunikatów nacechowanych ładunkiem emocjonalnym. Stwierdza, że eksponowanie elementu relacyjnego w komunikatach może być powiązane z relacjami istniejącymi między uczestnikami komunikacji (czyli nauczycielem a uczniami), osobowością nauczyciela, stosunkiem nauczyciela do wykonywanej przez niego pracy. Można zatem uznać, że nie tylko kontekst sytuacyjny wskazany przez T.M. Dewi i E.T. Alawiah, ale również interpersonalny ma wpływ na wybory związane z mocą illokucyjną stosowanych komunikatów.

I.1.5. Komunikacja niewerbalna

Uwzględniając różne kanały oraz kody komunikacyjne, jakimi informacje mogą być przekazywane w toku ludzkiego komunikowania się, wyróżniono też komunikację niewerbalną. Jak zaznacza U. Hess: „Komunikacja niewerbalna jest generalnie definiowana jako aspekt komunikacji, który nie jest wyrażany słowami” (2016, s. 208). Warto przytoczyć pogląd D.G. Leathersa (2009, s. 27), według którego:

Komunikacja niewerbalna polega na wykorzystaniu przez osoby pozostające w interakcji wzajemnie na siebie oddziałujących wzrokowych, pozawzrokowych oraz głosowych systemów i podsystemów komunikacji. Wykorzystując te systemy i podsystemy komunikacyjne, osoby komunikujące kodują lub dekodują jednocześnie symbole i z znaki niewerbalne w celu(ach) wymiany znaczeń w specyficznych kontekstach komunikacyjnych.

Zdaniem R.M. Krauss, Y. Chen oraz P. Chawla, terminy „zachowanie niewerbalne” i „komunikacja niewerbalna” często są stosowane zamiennie (2008, s. 391). Jak piszą S. Bonaccio, J. O’Reilly, S.L. O’Sullivan i F. Chiochio, słowo „zachowanie” (ang. *behavior*) jest lepsze

w odniesieniu do komunikacji niewerbalnej niż „znak, sygnał” (ang. *cue*) (2016, s. 4). Powołują się oni na definicję zachowania R.W. Cooksey, brzmiącą następująco: „każde cyfrowe, werbalne, graficzne, ilustrowane (piktoriale) lub inne zmysłowe informacje, które są dostępne do osądzania do potencjalnego użycia w formowaniu osądu” (1996, s. 368). Warto zaznaczyć, że termin „znak, sygnał” jest również często stosowany przez autorów piszących o komunikacji niewerbalnej. J.A. Hall, T.G. Horgan i N.A. Murphy zaznaczają, pisząc o tym w kontekście kodowania oraz dekodowania, że „operacyjna definicja tego, co znaczy znak, może być oparta na tym, jak dekodują go odbiorcy lub jaki jest jego wpływ na nich” (2019, s. 274). Proces niewerbalnego komunikowania może być również zakreslany jako:

Proces komunikowania niewerbalnego w szerszym znaczeniu rozumiany jest jako „wszelkie zamierzone i niezamierzone przekazywanie informacji za pomocą następujących rekwizytów: dzieł sztuki nieliterackiej, wystroju pomieszczeń, planów sytuacyjnych, przedmiotów, właściwości statycznych i dynamicznych ciała. Natomiast w znaczeniu węższym komunikowanie się niewerbalne oznacza przekaz informacji bez użycia słowa pisanego, za pomocą statycznych i dynamicznych właściwości ciała – jest ona określana jako mowa ciała (Benedikt, 2002, s. 14-15).

Istotne może wydawać się podkreślenie i wymienienie niektórych cech komunikacji niewerbalnej. A. Benedikt odnosi się do wielokanałowości komunikacji niewerbalnej. Cecha ta oznacza, że na przekaz niewerbalny składają się bodźce docierające do odbiorcy różnymi kanałami komunikacyjnymi – wzrokowym, słuchowym, dotykowym. Na względną dwuznaczność przekazu komunikacyjnego w komunikacji niewerbalnej zwracają uwagę R.B. Adler, L.B. Rosenfeld i R.F. Proctor II, twierdząc, że refleksyjność i złożoność poznawcza odbiorcy mogą zmniejszać liczbę popełnianych błędów w interpretowaniu sygnałów pochodzących z komunikacji niewerbalnej (2007, s. 147). Komunikacja niewerbalna jest uznana – co zostało już skomentowane w niniejszej pracy – w systemowo-pragmatycznej teorii komunikacji P. Watzlawicka za komunikację analogową, nieposiadającą precyzyjnej syntaktyki oraz niejednoznacznie opisującą relacje międzyludzkie (s. 16 tego opracowania). Oznacza to, że przekaz niewerbalny, z racji symbolicznej niejasności, może zostać błędnie zinterpretowany przez odbiorcę – jego treść i znaczenie muszą zostać zweryfikowane w toku komunikacji lub np. porównane z jednocześnie docierającym przekazem werbalnym. Zwraca na to uwagę D. Leathers w następujących słowach: „Powinniśmy pamiętać, że komunikacja niewerbalna rzadko występuje bez komunikacji werbalnej. Główne systemy komunikacji niewerbalnej współoddziałują z systemem komunikacji werbalnej, przesądzając o rodzaju i intensywności komunikowanych znaczeń” (2009, s. 31). Poglądy P. Watzlawicka i D. Leathers wskazują, że komunikacja werbalna i niewerbalna są niejednokrotnie równoległe w ludzkich interakcjach komunikacyjnych i dostarczają odbiorcom wielu wzajemnie się weryfikujących informacji na temat treści, sensu, znaczenia przekazu komunikacyjnego czy wzajemnych nastawień komunikujących się. Co więcej, M.L. Knapp, J.A. Hall i T.G. Horgan uważają, że ludzie w sytuacjach komunikacyjnych mają skłonność bardziej wierzyć sygnałom płynącym z komunikacji niewerbalnej niż tym docierającym do nich z komunikacji werbalnej (2014, s. 17). Powiązane testy to z mniejszą zdolnością intencjonalnego generowania sygnałów niewerbalnych niż werbalnych, prowadząc do postrzegania komunikacji niewerbalnej jako bardziej zgodnej z rzeczywistymi intencjami nadawcy niż komunikacji werbalnej, która bardziej poddaje się intencjonalnym modyfikacjom niż zachowania niewerbalne. R.M. Krauss, Y. Chen i P. Chawla uwypuklają z kolei cechę zdeterminowania społeczno-kulturowego znaczenia

komunikacji niewerbalnej, pisząc w szczególności o gestach symbolicznych (ang. *symbolic gestures*), które w różnych kulturach mogą mieć odmienne znaczenie (2008, s. 393). Do zależności komunikacji niewerbalnej od uwarunkowań społeczno-kulturowych odnoszą się ponadto S. Bonaccio, J. O'Reilly, S.L. O'Sullivan i F. Chiochio, wychodząc z założenia (w oparciu o badania P. Ekmana z 1972 roku), że odbiór emocji podstawowych jest niezależny od kultury, ale już w oparciu o badania D. Matsumoto (z 2006 roku) stwierdzają, iż uwarunkowania kulturowe mogą kształtować mowę ciała. Powołując się na badania J.A. Hall, akcentują również różnice w niewerbalnym komunikowaniu się kobiet i mężczyzn, odnosząc się do tego, że kobiety są bardziej ekspresyjne w mimice i ruchach ciała, preferują mniejszy dystans fizyczny i są bardziej płynne w mowie niż mężczyźni (Bonaccio, O'Reilly, O'Sullivan, Chiochio, 2016, s. 4).

Istotne w aspekcie niniejszego opracowania wydaje się konkretne wymienienie elementów należących do komunikacji niewerbalnej. Zdaniem Z. Nęckiego zalicza się do nich: gestykulację, mimikę, dotyk i kontakt oraz wygląd fizyczny, dźwięki paralingwistyczne, sposób formułowania kanału wokalnego, układ spojrzeń, dystans fizyczny występujący między rozmówcami, pozycję ciała oraz organizację środowiska. Wnioskować zatem należy, że badacz ten odnosi się do pojęcia „komunikacja niewerbalna” w szerokim jej ujęciu. Zaznacza także, że sposób formułowania kanału wokalnego przez niektórych autorów rozumiany jako odrębny sposób komunikacji i nie jest włączany do komunikacji niewerbalnej (Nęcki, 2000, s. 186). Elementy komunikacji niewerbalnej można również opisać w oparciu o systemy komunikacji, na których się opiera. Jest to nawiązanie do wielokanałowości komunikacji niewerbalnej, zarysowanej w tym opracowaniu na podstawie poglądów A. Benedikta (2002, s. 27). D.G. Leathers wyróżnia trzy systemy komunikacji niewerbalnej: związany z komunikacją wzrokową, słuchową i pozawzrokową. Komunikacja wzrokowa zawiera podsystem komunikacji kinezyjnej, zwany inaczej komunikacją ruchową, a zaliczają się do niego: pozycja ciała, wyraz twarzy, gesty (Leathers, 2009, s. 29). Kolejnym podsystemem komunikacji wzrokowej jest proksemika, o której A. Szejnberg pisze, że „obejmuje swym zasięgiem wykorzystanie interpersonalnego dystansu przestrzennego występującego podczas interakcji w sytuacjach komunikacyjnych oraz komunikacyjne funkcje otoczenia” (2001, s. 30-31). Jako trzeci, ostatni, podsystem komunikacji wzrokowej D.G. Leathers wymienia komunikację wykorzystującą przedmioty, która obejmuje wygląd, ubiór osoby komunikującej się i uwzględnia wszystkie te elementy, które nadawca może chcieć wykorzystać, by zmodyfikować przekaz komunikacyjny (2009, s. 29). W obrębie systemu słuchowego badacz ten wylicza: wymowę, artykulację, ciszę, ton, głośność, tempo, barwę, rytmiczność oraz trwałość (Ibidem). System komunikacji pozawzrokowej złożony jest z kolei z podsystemów: dotykowego, węchowego oraz czasowego, telepatycznego (Ibidem, 2009, s. 28). Przytoczone opisy systemów i elementów komunikacji niewerbalnej są ze sobą spójne i zbieżne. Poszczególne elementy komunikacji niewerbalnej wyszczególniane przez Z. Nęckiego dają się przełożyć na określone systemy, w zależności od tego, jakimi kanałami przekazywane są w nich bodźce od nadawcy do odbiorcy. Gestykulacja, mimika, układ spojrzeń, pozycja ciała zaliczane byłyby do systemu wzrokowego, ponieważ związane są z kanałem wzrokowym. Dźwięki paralingwistyczne, sposób formułowania kanału wokalnego przypisane byłyby do systemu słuchowego, ponieważ przekazywane są kanałem słuchowym. Wyodrębnione przez Z. Nęckiego dotyk oraz organizacja środowiska włączone byłyby do systemem komunikacji pozawzrokowej, ze względu na to, iż bodźce w tych elementach komunikacji niewerbalnej są przekazywane poprzez podsystemy komunikacji pozawzrokowej. Można stwierdzić ponadto, że bodźce związane z organizacją środowiska mogą być też odbierane poprzez wzrok i dotyczy również systemu wzrokowego.

I.2. Zagadnienia związane z dyscypliną w szkole

I.2.1. Definiowanie dyscypliny

Dyscyplina w klasie szkolnej jest zagadnieniem istotnym z punktu widzenia dydaktyków, metodyków nauczania, teoretyków wychowania i pedagogów prezentujących inne subdyscypliny pedagogiczne. Dla wielu teoretyków oraz praktyków edukacji istotne jest zgłębienie choćby możliwych oddziaływań wychowawczych, jakie można podjąć, by unikać problemów z utrzymaniem dyscypliny, jak organizować czynności nauczyciela i uczniów na zajęciach lekcyjnych, aby w trakcie nich powstawało jak najmniej sytuacji związanych z nieprzestrzeganiem dyscypliny przez uczniów, czy też jak w obliczu trudności z utrzymaniem dyscypliny realizować zakładane cele kształcenia. Lista związanych z dyscypliną problemów o charakterze praktycznym oraz teoretycznym jest bardzo długa i sprawia, że dbanie o jej zachowanie na zajęciach lekcyjnych staje się istotne zarówno w teoretycznym, jak też praktycznym wymiarze edukacji. Zapobieganie problemom z utrzymaniem dyscypliny w trakcie zajęć lekcyjnych lub ich minimalizowanie jest uważane za nieodłączny element umiejętnego kierowania klasą szkolną (Cohen, Manion, Morrison, 1999, s. 325-391). Pojęcie „dyscyplina”, jak wskazuje S. Mieszalski, można rozumieć wielorako: może ono odnosić się do cech konkretnych osób, cech grup jednostek lub cech sytuacji (1997, s. 87). Autor ten pisze, że w odniesieniu do jednostek, słowo „zdyscyplinowany” oznacza osobę cechującą się uporządkowanym myśleniem, wewnętrznym opanowaniem, samokontrolą (Ibidem). Komentując pojęcie dyscypliny w kontekście zachowania jednostek będących w grupie, S. Mieszalski odwołuje się do sformułowania E.T. Emmera, pisząc, że „dyscyplina oznacza stopień, w jakim uczniowie zachowują się właściwie, są zaangażowani w wykonywanie zadań i nie powodują zakłóceń w pracy” (Ibidem, s. 86). Podobne zdanie wyrażają B. Jankowski, M. Jaroszevska, A.K. Kielczewska i H. Żmijńska, formułując definicję tego terminu w następujący sposób: „Dyscyplinę można zdefiniować jako podporządkowanie się ustalonym normom, przepisom i przestrzeganie porządku, co ma pomóc osiągnąć cel. Dyscyplina w klasie oznaczać będzie stopień, w jakim uczniowie zachowują się właściwie, są zaangażowani w wykonywanie zadań i nie zakłócają pracy w klasie” (2012, s. 3). Kolejne, zbliżone treściowo określenie podają M. Grondas, M. Kliszko, K. Leśniewska, T. Garstka oraz J. Żmijński (2012, s. 11), pisząc, że:

dyscyplina to takie postępowanie z klasą, które zapewnia osiągnięcie pożądanego zachowania uczniów i efektywną realizację założonych przez siebie [nauczyciela – przyp. autora] celów. Powinna być środkiem służącym do osiągania celów wychowawczych i dydaktycznych (np. uwagi, skupienia na zadaniu), a nie celem samym w sobie.

Takie sformułowania dotyczące dyscypliny oznaczają, że można identyfikować jako sytuacje braku zachowania dyscypliny takie, w których uczniowie nie realizują celów edukacyjnych wyznaczonych przez nauczyciela i/lub podejmują działania sprzeczne z ich realizacją. W kontekście przytoczonej powyżej tezy E.T. Emmera oraz innych autorów widoczny brak zaangażowania ucznia objawiający się biernością, wolną pracą (ale niewynikającą z faktu, iż uczeń nie potrafi czegoś zrobić) jest również zaburzeniem toku lekcji na tle dyscypliny. Tego rodzaju określanie dyscypliny uprawnia zatem do kwalifikowania jako sytuacji związanych z nieutrzymaniem dyscypliny również takich, w których np. uczniowie biernie patrzą w okno, nie wykonując poleceń nauczyciela, siedzą w ławce, nie wykonując żadnej czynności z tych, które polecił im nauczyciel itp. Konkludując, można stwierdzić, że uczeń nie musi zachowywać się w sposób aktywnie przeszkadzający w osiąganiu zakładanych celów edukacyjnych, wystarczy, że będzie

biernie stawiał opór dydaktyczno-wychowawczym oddziaływaniom nauczyciela. Podobne zdanie na temat definicji dotyczących dyscypliny wyrażają J. Lopes i C. Oliveira, powołując się na W. Doyle, że „generalnie klasowy brak dyscypliny (lub złe zachowanie) jest rozumiane jako zachowanie lub zachowania, które są w konflikcie z uczeniem (najważniejszym celem wektorem klasy szkolnej) i nauczyciel usiłuje skorygować ich aktywność” (2017, s. 232), co koresponduje z wcześniej przytoczonymi określeniami dyscypliny, w których wskazano na konieczność i możliwość realizowania celów edukacyjnych w zachowaniach, które są zgodne z dyscypliną na zajęciach edukacyjnych. J. Lopes oraz C. Oliveira (opierając się na poglądach D.J. Cothran i R.C.F. Sun) wskazują ponadto na znaczenie dyscypliny na zajęciach edukacyjnych: „Szczególnie, ponieważ nauczyciele mogą być wyczerpani przez zakłócenia wewnątrzklasowe i ponieważ czas nauczania może być znacząco uszczuplony przez klasowe zakłócenia, możliwości studentów/uczniów w zakresie uczenia się są prawdopodobnie zredukowane” (Ibidem). Takie sformułowanie wskazuje na konsekwencje niezachowania dyscypliny: problemy z emocjonalnym i psychicznym obciążeniem sprostania organizacji sytuacji uczenia się przez nauczyciela oraz trudności motywacyjne czy percepcyjne na gruncie aktywności związanej z uczeniem się uczniów. Sytuacje dotyczące nieumiejętności utrzymania dyscypliny w klasie mogą generować zatem łatwo mierzalne i widoczne skutki metodyczne czy dydaktyczne (np. niezrealizowania treści programowych na zajęciach), nieosiągnięcie efektu kształcenia przez ucznia (widoczne jako brak wykonania wymaganej od niego czynności dydaktycznej). Powodować mogą także negatywne konsekwencje w relacjach między uczestnikami komunikacji, w sferze psychicznej i emocjonalnej ich osobowości, które nie zawsze muszą być uzewnętrzniane od razu i możliwe do rejestracji w toku badań empirycznych opartych na obserwacji. W niniejszym opracowaniu rejestrowane będą w toku procedury badawczej jedynie te reakcje na sytuacje niezachowania dyscypliny, które posiadają obserwowalne wskaźniki i takie ich skutki, które można stwierdzić bezsprzecznie bez odwoływania się do wywiadów z badanymi. W literaturze anglojęzycznej znaleźć można również odniesienia do *American Heritage Dictionary of the English Language*, na który powołuje się K. Cotton. Przywołuje ona następujące określenia w odniesieniu do pojęcia „dyscyplina”: „trening spodziewanie się produkcji specyficznego charakteru lub wzoru zachowania” lub „kontrolowanie zachowania w rezultacie tego treningu” (<https://educationnorthwest.org/sites/default/files/SchoolwideandClassroomDiscipline.pdf>, dostęp: 01.11.2020). Odnosi się też do następującego określenia następstw nieprzestrzegania dyscypliny poprzez stwierdzenie „kary zmierzają do korekcji lub ćwiczenia” (Ibidem).

Z przytoczonych określeń wynika, że zakłócenia związane z dyscypliną na zajęciach edukacyjnych są źródłem utrudnień procesu uczenia się, wywołują wyczerpanie, mogą również wpływać na aspekt relacyjny komunikacji nauczyciela z uczniami. Dyscyplina na zajęciach edukacyjnych i wszelkie sytuacje jej niezachowania – jak wynika z tekstu K. Cotton – mogą również znacząco wpłynąć na układ kar i nagród tworzony w danej sytuacji edukacyjnej przez nauczyciela, który go modyfikuje. Odwołania K. Cotton do odniesień związanych z treningiem świadczą również o tym, że oddziaływania dyscyplinujące uczniów wymagają systematyczności i związane są z ćwiczeniem pewnych zachowań u uczniów. Przywołane określenia potwierdzają fakt, że kwestie dyscypliny na zajęciach edukacyjnych dotyczą zagadnień wielu subdyscyplin pedagogicznych, zatem konieczne jest rozległe i wieloaspektowe pojmowanie tego zagadnienia przez praktyków i teoretyków edukacji.

I.2.2. Modele dyscypliny

W literaturze przedmiotu można znaleźć wiele różnorodnych podejść do dyscypliny w klasie szkolnej. C.H. Edwards przedstawia ujęcia dyscypliny w następujące modele. Jeden z nich oparty jest na modyfikacji zachowania, a ma swoje źródło w teorii B.F. Skinnera oraz behawioryzmie. Autor opiera się w tym modelu na założeniach behawioryzmu, pisząc, że zachowania uczniów w klasie szkolnej można kontrolować i wpływać na nie poprzez system kar i nagród (Edwards, 2006, s. 48-49, 73-100). K. Słupek odwołuje się do warunków stosowania wzmocnień behawioralnych pozytywnych i negatywnych (stałych i zmiennych odstępów czasowych, stałych proporcji), opisując możliwe udzielanie uczniom wzmocnień o charakterze pozytywnym i negatywnym (2010, s. 27). Istotą założeń tego modelu jest fakt, że uczniowie nie mają woli i ich zachowanie jest kierowane przez docierające do nich bodźce (Edwards, 2006, s. 73-100).

Kolejnym modelem dyscypliny opisanym przez C.H. Edwardsa jest model dyscypliny asertywnej L. Cantera. Zakłada on, podobnie jak model wcześniej opisany, stosowanie kar i nagród, jednak podłoże ich wykorzystywania jest nieco inne. Pisząc o możliwych konsekwencjach, wspomniany autor zaznacza, że „konsekwencje nigdy nie powinny być psychologicznie lub fizycznie szkodliwe dla uczniów”, a także że „kluczem do efektywnego radzenia sobie z zachowaniem uczniów są pozytywne, nie negatywne konsekwencje” (1989, s. 58), dając tym samym wyraz, że przewaga nagród nad karami może doprowadzić do tego, że efektywność nauczycielskiego oddziaływania na uczniów będzie większa. W modelu tym akcentuje się relacje nauczyciel – uczeń, które powinny mieć wyraźnie pozytywną konotację. Na kanwie tych relacji i wzajemnego pozytywnego ustosunkowania emocjonalnego nauczyciel w tym modelu dyscypliny wyznacza uczniom zasady postępowania i określa wymagania w stosunku do uczniów. Dopiero wtedy ma prawo wyciągać względem uczniów konsekwencje nieprzestrzegania nałożonych na podopiecznych wymagań, norm, reguł zachowania. Istotne jest też odwołanie do asertywności i potrzeb nauczycieli jako źródła oraz pierwotnej przyczyny wyznaczanych uczniom reguł postępowania. W omawianym modelu dyscypliny kary i nagrody dawane uczniom mają służyć wpajaniu im zasad ustalanych przez nauczyciela w szkole po to, aby zaspokajać potrzeby nauczyciela w procesie edukacyjnym. Oczywiście pozytywne relacje występujące między nauczycielem i uczniami oraz idea asertywności, mówiąca o konieczności wzajemnego poszanowania, przeczy możliwości jednoczesnego nieszanowania uczniów (Ibidem, s. 49, 100-127). L. Canter podkreśla konieczność opracowania planu i zasad dyscyplinowania, gdyż ich brak prowadzi często do nieutrzymania konsekwencji w nauczycielskim postępowaniu – „Jednego dnia oni mogą ignorować studentów, którzy rozmawiają, wrzeszczą czy zakłócają zajęcia. Następnego dnia mogą surowo dyscyplinować studentów za te same zachowania” (Ibidem, s. 58).

C.H. Edwards wymienia także model dyscypliny oparty na logicznych konsekwencjach R. Dreikursa. Zakłada się w nim, że motywacja uczniów do podejmowania negatywnych zachowań ma źródło w ich potrzebie zwrócenia na siebie uwagi i warto uczyć uczniów zaspokajając tę potrzebę w inny, akceptowany społecznie, sposób tak, by nie mieli potrzeby zachowywać się negatywnie. Jak zaznacza R. Dreikurs w rozważaniach dotyczących dyscypliny, uwzględnici należy: 1. Poszukiwanie uwagi przez uczniów. 2. Poszukiwanie mocy. 3. Poszukiwanie rewanzu. 4. Unikanie niepowodzenia. Należy też prowadzić interwencję w oparciu o cele, stosować naturalne i logiczne konsekwencje zachowań uczniów, kiedy obowiązujące reguły zachowania zostaną załamane lub wydarzy się nieprawidłowe zachowanie, a także budować społeczność klasową przez pomaganie uczniom w przyłączaniu się do innych i do nauczyciela (<https://vdocuments.site/>

dreikurs-logical-consequences-55844d464eba8.html, s. 84, dostęp: 12.06.2020). W modelu tym podnosi się też kwestie doświadczania przez uczniów konsekwencji własnego postępowania oraz zwraca uwagę na fakt, że to nauczyciele mają ukazywać uczniom alternatywne możliwości zachowania się zaspokajającego ich potrzeby w taki sposób, by było to akceptowane i adekwatne do sytuacji (Edwards, 2006, s. 49, 128-158).

Model następny oparty jest na teorii zaczerpniętej z komunikacji interpersonalnej i analizie transakcyjnej E. Berne. Jako jego twórców C.H. Edwardsa podaje E. Berne i T. Harrisa. W świetle tego modelu zachowania komunikacyjne nauczyciela i ucznia są regulowane przez stany tego, w jakich znajdują się ich osobowości: dziecka, rodzica czy dorosłego. Wypowiadają oni do siebie wzajemnie komunikaty adekwatne do stanu, w jakim się znajdują, przekazując podświadomie informacje odbiorcy/om, co o nich myślą, jakie mają o nich zdanie. Komunikaty dorosłego oparte są na zasadach racjonalności, nie są sterowane emocjami. Jak pisze E. Berne, odnosi się do tego stanu „ego”: „Każdy ma dorosłego” (2007, s. 17). Daje on tym samym wyraz faktowi, że każdy człowiek jest zdolny do przetwarzania obiektywnych danych. Komunikaty rodzica pełne są z kolei odniesień do reguł, napomnień, zakazów, nakazów – rodzic wypowiada się autorytarnie, nie lubi sprzeciwu, jest podatny na odczuwane emocje i uczucia (np. gniewu, gdy odbiorca – dziecko nie wypełnia jego woli, dumy z osiągnięć dziecka). E. Berne o tym stanie „ego” pisze: „Każdy nosi w sobie swoich rodziców” (Ibidem). Komunikaty dziecka są natomiast oparte na rejestrowaniu i przetwarzaniu wszystkich docierających do niego bodźców z rzeczywistości w sposób adekwatny do tego, jak odbierane one były w czasie, gdy było się dzieckiem, dlatego pełne są reakcji emocjonalnych i uczuciowych. E. Berne wyraża się o tym stanie osobowości następująco: „Każdy nosi w sobie małego chłopca, dziewczynkę” (Ibidem). Jak podaje C.H. Edwards, T. Harris zaproponował rozwinięcie analizy transakcyjnej o koncepcję czterech możliwych konsekwencji usztywnienia schematów komunikacyjnych zachowań w dorosłym życiu. Pojawiają się wówczas opcje traktowania partnerów komunikacyjnych z perspektywy: ja jestem w porządku – ty jesteś w porządku, ja nie jestem w porządku – ty jesteś w porządku, ja jestem w porządku – ty nie jesteś w porządku oraz ja nie jestem w porządku – ty nie jesteś w porządku. Trzy z wymienionych ukrytych schematów postępowania (poza pierwszym), jeśli utrwali się w myśleniu nauczyciela lub uczniów i znajdzie odzwierciedlenie w ich schematach komunikacyjnych (transakcjach), może zaowocować problemami z dyscypliną. K. Ernst wymienia wiele gier, w które uczniowie grają z nauczycielem i w jakie nauczyciel gra z nimi. Część z nich przeszkadza w prowadzeniu lekcji, np. Głupi, Błazen, Niezdara (Ernst, 1991, s. 34-39). Inne gry mają charakter upokarzający (np. Wada, Ubóstwo) czy też kusicielski (np. Potakiwacz, Powalczcie trochę ze sobą) (Ibidem, s. 56-60, 66-68). K. Ernst zaznacza jednak, że nie tylko uczniowie grają z nauczycielami, ale również nauczyciele stosują gry transakcyjne w postępowaniu z uczniami. Wśród gier tych wymienia m.in. grę Koles (Ibidem, s. 81), Ja tylko próbuję ci pomóc (Ibidem, s. 85-88) czy Powiedz mi to (Ibidem, s. 92). C.H. Edwards uważa, że zastosowanie analizy transakcyjnej w klasie w minimalizowaniu problemów z dyscypliną ma polegać na unikaniu transakcji rozbieżnych, „tzn. zawieranych między osobami będącymi w innych stanach ego” (Edwards, 2006, s. 173) lub odmawiania udziału w grach, które toczą uczniowie z nim i między sobą (Ibidem, s. 178).

Jeszcze innym modelem dyscypliny jest trening skuteczności nauczyciela, stworzony przez T. Gordona, amerykańskiego psychologa klinicznego i psychoterapeuty. Oparty on jest o założenia, że ludzie są z natury samoregulujący i mogą nauczyć się kierować własnym działaniem, jednak uczniowie buntują się, gdy nauczyciele aktywnie regulują ich zachowanie. W założeniach tego modelu znajduje się stwierdzenie, że nagrody i kary dawane przez nauczyciela uczniom

mogą osłabiać ich wewnętrzną motywację, a także sformułowanie, iż uczniowie wówczas nauczą się rozwiązywać własne problemy, gdy nauczyciel będzie ich słuchał aktywnie. Kolejne założenie zawiera zapis, że uczniowie są skłonni zmieniać swoje negatywne zachowanie, gdy nauczyciele kierują do nich komunikaty typu „Ja”. T. Gordon, odnosząc się do tematyki aktywnego i biernego słuchania, wskazał na następujące: słuchanie bierne, aktywne słuchanie, zaakcentowanie uwagi, „otwieracze” i zachęty (Gordon, 2004a, s. 48-51). Skonkretyzował termin „aktywne słuchanie”, proponując kilka jego technik (Gordon, 2004b, s. 72-89). W ramach aktywnego słuchania autor „wychowania bez porażek” stosuje następujące techniki: parafrazowanie, klaryfikację, wyrażenie uczuć dziecka lub swoich (Ibidem, s. 123-126). Komunikaty typu „Ja” oparte są na odnoszeniu się nadawcy do własnych emocji i osobistego odbioru sytuacji komunikacyjnej bez atakowania odbiorcy i jego osobowości. Jest to opozycja do komunikatów typu „Ty”, skoncentrowanych na cechach odbiorcy i krytyce jego osoby (Edwards, 2006, s. 205-208). W treningu skuteczności T. Gordona opisana jest też „zasada posiadania problemu” oraz etapy rozwiązywania w relacji komunikacyjnej sytuacji problemowej (Ibidem, s. 195-198, 209). Model ten jest niezwykle istotny, gdyż odwołuje się do propagowania w nim technik komunikacyjnych jako skutecznych w utrzymywaniu dyscypliny w klasie szkolnej.

C.H. Edwards komentuje również model dyscypliny oparty na terapii rzeczywistości/teorii wyboru W. Glassera. U podstaw tego modelu leży kilka założeń. Jednym z nich jest to, że ludzie mają zdolność do samoregulacji własnego zachowania. Kolejne zawiera stwierdzenie, że dzieci uczą się odpowiedzialności za własne zachowanie, samodzielnie ucząc się konsekwencji własnego postępowania. Unikanie drażenia motywów postępowania dzieci może pomóc im w osiągnięciu odpowiedzialności we własnym postępowaniu. Na zachowanie ludzi składa się zaspokajanie przez nich własnych potrzeb miłości, władzy, wolności, zabawy. Istotnym założeniem jest stwierdzenie, że nie można zmusić dziecka do zmiany przekonań dotyczących tego, jak zaspokaja ono własne potrzeby (Ibidem, s. 220). W modelu tym działania nauczyciela odnoszą się do tego, żeby uczniowie uznali konsekwencje wynikające z ich zachowania, chcieli ich uniknąć (jeśli przewidują, że będą one negatywne przypadku przejawiania niepożądanych zachowań) i doszli do wniosku, iż sposobem na ich uniknięcie jest zmiana nieodpowiedniego zachowania na pożądane w określonej sytuacji. Teoria ta zakłada, że rolą nauczyciela jest pomoc dziecku w równoważeniu jego potrzeb miłości, władzy, wolności, zabawy, doprowadzaniu do sytuacji, że będzie ono potrafiło je zaspokajać w akceptowalny społecznie sposób. Jak pisze C. Edwards, W. Glasser twierdzi „jeśli potrzeby uczniów mają być zaspokajane w szkołach, wymagają one zasadniczej restrukturyzacji, a problemy dyscyplinarne będą się utrzymywały tak długo, jak długo nie zmienią się panujące w nich warunki. W. Glasser jest przekonany, iż uczniowie robią to, co w tych okolicznościach jest dla nich najbardziej satysfakcjonujące” (Ibidem, s. 238). Zdanie to nie napawa optymizmem pedagogicznym praktyków i teoretyków edukacyjnych, gdyż wskazuje, że w obecnych uwarunkowaniach sytuacyjnych nauczyciele skazani są na doświadczanie w trakcie prowadzonych przez siebie zajęć problemów z utrzymaniem dyscypliny. Tego rodzaju sformułowanie jawnie oznacza, że pewien niezbyt pożądany stan faktyczny – fakt istnienia problemów z dyscypliną na lekcjach – jest nie do uniknięcia i znajduje się poza kontrolą nauczyciela. Prowadzący zajęcia ma zatem nie tyle przeciwdziałać występowaniu takich trudności w trakcie prowadzonych zajęć, a minimalizować te, które będą powstawać. Z drugiej jednak strony w modelu tym znajdują się wytyczne do tworzenia „szkoły jakości”, które mają pełnić rolę prewencyjną względem trudności z utrzymaniem dyscypliny. W. Glasser twierdzi też, że w szkole jakości nie ma porażek, wskazując, iż niezapisywanie niskich stopni i porażek uczniów może być sposobem na zwiększenie ich zaangażowania w zajęcia edukacyjne

(2005, s. 43-47). Badacz ten proponuje różne strategie postępowania, sugerując, że będą one mogły przyczynić się zminimalizowania problemów z utrzymaniem dyscypliny (czyli tym samym sugeruje, iż pewnych sytuacji niezachowania dyscypliny na zajęciach można skutecznie próbować unikać poprzez tworzenie warunków do skutecznego zaspokajania potrzeb uczniów). Jedną z najważniejszych rad, jakie W. Glasser daje nauczycielom w celu zminimalizowania problemowych zachowań uczniów, jest „związanie się z nimi” (Ibidem, s. 151). Podaje on, że nawiązanie realnej więzi między wychowawcą a wychowankami pozwoli unikać części nieprawidłowych zachowań i minimalizować występowanie tych, które będą się pojawiać. Wspomniany autor nawiązuje w ten sposób wyraźnie do drugiego aksjomatu komunikacyjnego P. Watzlawicka, eksponując znaczenie aspektu relacyjnego występującego w komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniami. W. Glasser zdaje się twierdzić, że właściwe, głębokie relacje interpersonalne istniejące między nauczycielem a uczniami, oparte na szacunku, zaufaniu i poszanowaniu godności, są podwalinami dla budowania prawidłowej dyscypliny na lekcjach i egzekwowania jej przestrzegania.

C.H. Edwards porusza także zagadnienie modelu dyscypliny, nazwanego dyscypliną rozsądną F. Gathercoala, który oparty jest na założeniach, że szkoła jest miejscem właściwym do nauki podstaw demokracji i przygotowania uczniów do życia w demokratycznym społeczeństwie. Jak piszą F. Gathercoal i R. Crowell, „Dyscyplina rozsądna jest filozofią i podwalinami dla zarządzania klasą i dla klasowej dyscypliny. Jest obywatelskim podejściem nauczycieli i uczniów/studentów do ich praw i odpowiedzialności za życie i naukę w demokratycznym społeczeństwie, opartym na Konstytucji Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej” (2000, s. 174). Ten model dyscypliny zakłada, że uczniowie są w stanie odpowiedzialnie korzystać w wolności gwarantowanych konstytucją (w oryginalnej wersji – Konstytucji USA). F. Gathercoal i R. Crowell piszą ponadto: „Ten model jest najlepiej usytuowany w działaniu, kiedy to uczący nauczają uczniów o ich indywidualnych prawach, i pozwalają im eksplorować ich indywidualność przez ćwiczenie ich praw w ciągu przebywania w szkole i klasie” (Ibidem). Autorzy tego modelu dyscypliny dają wyraz poglądom, że poprzez poznawanie i wdrażanie w praktyce własnych praw obywatelskich gwarantowanych konstytucją uczniowie mogą nie tylko je zgłębiać, ale również lepiej poznawać siebie samych – swoje osobowości. C.H. Edwards zaznacza, że zgodnie z tym modelem dyscypliny uczniowie są zdolni do nauczenia się regulowania własnych zachowań w taki sposób, by nie naruszało to istotnych interesów szkoły. W założeniach tego modelu dyscypliny znajduje się też zapis, że uczniowie są zdolni do współtworzenia reguł klasowych. W katalogu założeń tego modelu dyscypliny C.H. Edwards zawiera również odniesienie do faktu, że egzekwowanie konsekwencji postępowania jest lepsze od karania – na gruncie uczenia uczniów zasad zachowania w szkole i klasie (Edwards, 2006, s. 257). Model dyscypliny rozsądnej połączony jest z przekonaniem, że uczeń przez aktywność w społeczności szkolnej ma przygotować się do życia w demokratycznym społeczeństwie kraju. Jest to model oparty o etyczne podstawy zawodu nauczyciela oraz wymogi, jakie stawia się nauczycielom odnośnie do respektowania praw i podmiotowości uczniów. W modelu tym znajdują się również odniesienia do prawnych podstaw życia każdego człowieka będącego obywatelem określonego kraju (w tej pozycji książkowej – Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej). Autor ten zaznacza, że „Szkoła jest doskonałym środowiskiem nauczania zasad i wartości demokratycznych” (Ibidem, s. 268). Ważną zasadą w analizowanym modelu dyscypliny jest opieranie konsekwencji i zasad postępowania na regułach prawa państwowego oraz federalnego (w Polsce – samorządowego). Wyraźnie podkreśla się, że przepisy, zasady postępowania, ustalenia i zapisy umieszczane w dokumentach szkolnych czy informatorach dla uczniów muszą być zgodne z prawem powszechnie obowiązującym. Model ten umożliwia

zastosowanie indukcyjnego podejścia do dyscypliny, w którym źródłem prawa staje się obywatel czy dana lokalna społeczność, np. grupa uczniów, klasa (Ibidem, s. 280). Jest też odniesienie do modelu dedukcyjnego dyscypliny, w którym wywodzi się aktualne regulacje prawne, normatywne od ich źródeł historycznych (Ibidem, s. 283-290).

Autor książki *Dyscyplina i kierowanie klasą* przedstawia również model dyscypliny zaproponowany przez F.H. Jonesa. W ramach założeń tego modelu znajdują się stwierdzenia, że dzieci muszą być kontrolowane, by zachowywały się właściwie. Nauczyciel może wykorzystywać komunikację niewerbalną do skracania dystansu między nim a uczniami, w ten sposób wpływając na zachowanie przez uczniów dyscypliny na zajęciach. Nauczyciele mogą i powinni posługiwać się w stosunku do uczniów wywieraniem presji, ograniczając czas, który mogą oni poświęcić na swoje ulubione zajęcia tak, by stawali się bardziej zdyscyplinowani podczas zajęć. Jeden z zapisów zawartych w założeniach tego modelu dyscypliny poświęcony jest wzmacnianiu pozytywnych zachowań uczniów w celu zwiększenia częstotliwości ich poprawnego zachowania się na zajęciach edukacyjnych. Ważnym założeniem analizowanego modelu dyscypliny jest też zapis o konieczności włączania rodziców, uczniów i dyrekcji szkoły w działania poświęcone utrzymaniu dyscypliny na zajęciach edukacyjnych. W podstawach modelu dyscypliny F.H. Jonesa znajduje się również odniesienie do tego, że działania nauczycieli ukierunkowane na niwelowanie problemów z dyscypliną mogą być podejmowane wtedy, gdy muszą oni przerwać udzielanie wskazówek uczniom, co ma prawdopodobnie związek z faktem, że w ten sposób uczniowie mogą przekonać się, że tracą coś z toku zajęć, gdy część z nich niewłaściwie się zachowuje w trakcie lekcji (Ibidem, s. 297). Innym elementem tego modelu jest zarządzanie przestrzenią klasy szkolnej, tj. odpowiednie ustawienie ławek w klasie szkolnej oraz usadzenie uczniów w przestrzeni klasy adekwatnie do ich możliwości percepcyjnych. Zwraca się również uwagę na konieczność wytworzenia pozytywnych relacji nauczyciel – uczeń jako bazy i podstawy do budowania pozytywnego nastawienia emocjonalnego do przedmiotu nauczania i motywacji do nauki. Istotne znaczenie ma także kontrolowanie klasy – autor pisze: „Wprowadzanie i ugruntowanie ograniczeń może się dokonać jedynie poprzez wzajemne ustępstwa i współpracę w klasie. Testowanie granic leży w naturze uczniów i będą to robić. Muszą sami sprawdzić, w jaki sposób reguły stosowane będą w rzeczywistości” (Ibidem, s. 303). F.H. Jones proponuje ponadto nauczycielom zapobieganie problemom z dyscypliną poprzez unikanie interakcji opartych na pomocy indywidualnej, gdyż wchodzenie w dłuższe czy częste interakcje z pojedynczymi uczniami może wprowadzać rozluźnienie na gruncie dyscypliny u reszty uczniów obecnych na zajęciach. W zamian proponuje on sekwencję „chwal – podpowiedz – odejdz” (ang. „praise – prompt – leave”), w której nauczyciel najpierw stwierdza, co uczeń wykonał prawidłowo, następnie podpowiada mu kolejne działanie, jakie powinien podjąć, by realizować powierzone zadanie oraz pozostawia ucznia samego w celu sprawdzenia, czy poradzi sobie samodzielnie z wykonaniem zadania (Ibidem, s. 304-305). Taka strategia postępowania daje nauczycielowi możliwość budowania samodzielności działania u uczniów i nadzorowania pracy wszystkich uczących się – nauczyciel nie musi koncentrować całej swojej uwagi wyłącznie na jednym uczniu. W modelu dyscypliny zaproponowanym przez F.H. Jonesa znajduje się ponadto opis etapów – kroków ustalania granic. Obejmują one w kroku pierwszym świadomość zachowania wszystkich uczniów w klasie. Krok drugi polega na przerywaniu udzielenia wskazówek jednemu uczniowi w momencie wystąpienia zburzenia dyscypliny – według twórcy tego modelu zachowanie dyscypliny na zajęciach ma pierwszeństwo przed merytoryczną interakcją z uczniem dotyczącą toku zajęć. Krokiem trzecim jest spojrzenie na źle zachowującego się ucznia i wypowiedzenie stanowczo, ale „beznamiętnym, rzeczowym” głosem, komunikatu niego na temat jego niepoprawnego

zachowania. W czwartym kroku natomiast należy podejść do ławki niezdyscyplinowanego ucznia i stać tam do momentu, w którym uczeń wróci do pracy. W kroku piątym ustalania granic powinno wystąpić wycofanie polegające na tym, iż po podjęciu właściwej pracy przez ucznia należy mu podziękować i podejść do ucznia, któremu udzielano wskazówek przed wystąpieniem zakłócającej sytuacji. F.H. Jones dopuszcza ponadto jeszcze inne kroki stosowania dyscypliny, polegające na używaniu komunikatów werbalnych i niewerbalnych w momencie stania przy ławce niezdyscyplinowanego ucznia celem zdyscyplinowania jednego ucznia lub grupy uczniów, którzy zawiązali wspólny front przeciwko nauczycielowi (Ibidem, s. 307-314). Poza omówionymi zagadnieniami w opisie modelu C.H. Edwards podkreśla się jeszcze pobudzanie uczniów do współpracy, trenowanie ich odpowiedzialności i stosowanie tzw. „treningu pomijania” w stosunku do uczniów, którzy notorycznie niewłaściwie się zachowują, żeby w procesie opartym na otrzymywaniu nagród pomóc uczniom niezdyscyplinowanym osiągnąć standardy poprawnego w szkole zachowania (Ibidem).

Warto jeszcze zwrócić uwagę na model dyscypliny zaproponowany przez J.S. Kounina, który został skomentowany przez K. Słupka w opracowaniu *Dyscyplina w klasie. Poradnik pedagogiczny*. J.S. Kounin – co jest ważne dla niniejszej pracy badawczej – w toku prowadzonych, 5-letnich, badań potwierdził, że wpływ komunikatu dyscyplinującego na innych uczniów poza adresatem (tzw. *ripple effect* lub *efekt fali*) jest niepewny i niejednoznaczny (za: Słupek, 2010, s. 42). Dalsze badania prowadzone przez J.S. Kounina pozwoliły ponadto na ustalenie, że stosowane przez wychowawców metody nie wpływały znacząco (uzyskany wynik był istotny statystycznie) na zachowanie uczniów. Istotne dla zablokowania negatywnych zachowań okazały się te, które stosowali nauczyciele po to, by nie dopuścić do pojawienia się negatywnych zachowań. Efekty sposobów reagowania używanych przez nauczycieli były zatem ledwo zauważalne i w większej części miały charakter niewerbalny (za: Słupek, 2010, s. 43). Wynikiem badań J.S. Kounina było opracowanie przez niego (za: Słupek, 2010; Schaefer, 2008) modelu dyscypliny, opartego o zestaw nauczycielskich zachowań i cech lekcji, sprzyjający pozytywnym reakcjom dyscyplinarnym uczniów. Jedną z cech nauczyciela jest wszechobecność (ang. *withitness*), związana z tym, że ma sprawiać on wrażenie, że posiada wiedzę o wszystkim, co dzieje się w klasie i nic nie umknie jego uwadze. Istotna jest też cecha określona jako podzielnosc (ang. *overlapping*) – jest to podzielnosc uwagi i jego zdolność koncentrowania się na kilku czynnościach jednocześnie. Kolejną cechą pozwalającą nauczycielowi dbać o zachowywanie dyscypliny na zajęciach jest zdolność do sprawnego kierowania tokiem lekcji – dbania o jej impet (ang. *momentum*) oraz płynność (ang. *smoothness*). J.S. Konin podkreślał również, że pożądaną cechą nauczycieli jest umiejętność utrzymania koncentracji w grupie (ang. *grup focus*), która to również jest powiązana z lepszym zachowywaniem się uczniów na zajęciach (za: Słupek, 2010, s. 43-48; Schaefer, 2008, s. 57-59). Wymienione cechy nauczycieli związane są z zajęciami edukacyjnymi i – wedle słów K. Słupka – zostały w toku badań J.S. Kounina powiązane z lepszym zachowaniem uczniów, a tym samym z utrzymywaniem przez nich dyscypliny na zajęciach edukacyjnych i powstrzymywaniem się od negatywnych zachowań, które ją zaburzają.

Przedstawione modele dyscypliny prezentują różnorodne podejścia i założenia ich autorów, które wynikają z odmiennych źródeł filozoficznych, psychologicznych, pedagogicznych i społecznych. Ich stosowanie w praktyce może przekładać się na wykorzystywanie przez nauczycieli określonych komunikatów werbalnych wysyłanych do uczniów w sytuacjach dyscyplinujących oraz odmiennie kreowanie komunikacji niewerbalnej.

I.2.3. Dyskursy/paradygmaty edukacji wczesnoszkolnej a odniesienia do dyscypliny w klasie szkolnej

E. Lemańska-Lewandowska łączy kategorie dyscypliny z dyskursami obecnymi w edukacyjnej rzeczywistości. D. Klus-Stańska pisze, że każdy dyskurs „jest zawsze działaniem komunikacyjnym” (2009 a, s. 25). M. Grochowalska, powołując się na poglądy M. Foucault, zaznacza „iż dyskurs to określona praktyka komunikacyjna, zorganizowana i charakterystyczna dla wybranej czasoprzestrzeni, należy podkreślić, że wyznaczane jest w niej nie tylko to, co można powiedzieć i pomyśleć, lecz także ten, kto może mówić” (2012, s. 12). E. Lemańska-Lewandowska formułuje z kolei stwierdzenie, że sposoby definiowania rzeczywistości edukacyjnej przekładają się na założenia, wartości i intencje związane z dyscypliną. Pogląd wyrażony przez D. Klus-Stańską i M. Grochowalską jest również niezwykle istotny w kontekście niniejszego opracowania badawczego, ponieważ podkreśla fakt, że z przyjęciem określonego dyskursu łączy się odpowiadający mu sposób komunikacji z uczniem i innymi podmiotami edukacji. D. Klus-Stańska nazywa też wymienianie przez siebie dyskursy (2009a) paradygmatami edukacyjnymi (2009b). Jak pisze Z. Kwieciński, przez paradygmat należy rozumieć „zespół ogólnych i ostatecznych przesłanek w wyjaśnianiu jakiegoś obszaru rzeczywistości, przyjętych w społeczności uczonych – przedstawicieli danej dyscypliny naukowej, a następnie upowszechniony jako wzór myślenia w normalnych zbiorowościach użytkowników nauki” (1993, s. 18). Zaproponowane przez D. Klus-Stańską dyskursy edukacyjne są zatem przez nią samą traktowane również jako założenia teoretyczne tworzące ramy interpretacyjne dla rzeczywistości edukacyjnej w świecie zarówno naukowców, jak i praktyków edukacyjnych.

Jednym z dyskursów, do których odnosi się E. Lemańska-Lewandowska, jest krytyczno-emancypacyjny. U jego podstaw leżą, jak zaznacza D. Klus-Stańska, socjologiczne teorie konfliktu, pedagogika krytyczna, pedagogika emancypacyjna czy pedagogika oporu (2009a, s. 68, 74; 2009b, s. 701-72). Określając każdy z dyskursów poprzez sposób definiowania w jego ramach wiedzy, autorka zaznacza, w opisywanym paradygmacie występuje wysokie zaufanie do niej, uczeń traktowany jest jako osoba kompetentna intelektualnie, która zdolna jest zrozumieć pełen konfliktów świat. Celem edukacji jest więc wzmacnianie zdolności do podejmowania autonomicznych decyzji przez ucznia i inne podmioty edukacji, emancypacja podmiotów edukacji (Ibidem, s. 68). W tym kontekście E. Lemańska-Lewandowska przytacza słowa M. Foucault: „każdy system edukacji jest politycznym sposobem utrzymywania lub modyfikacji przywłaszczania dyskursów, razem z wieloraką wiedzą i wieloraką władzą” (2002, s. 32). W zdaniu tym zawarte jest stwierdzenie przemocy edukacyjnej istniejącej w rzeczywistości i immanentnie tkwiącym w niej zaprzeczeniu pełnego równouprawnienia, o co walczy dyskurs krytyczno-emancypacyjny. Założenie takie może sankcjonować pewne narzucane nauczycielom przez decydentów edukacyjnych rozwiązania dotyczące dyscypliny, jak i te zasady działania, które nauczyciele narzucają uczniom jako grupom im podporządkowanym. Kolejno E. Lemańska-Lewandowska odnosi się w ramach omawianego dyskursu do jego nurtu krytycznego w pedagogice, pisząc, że w ramach tego nurtu podejmuje się próby demaskowania dominacji i ukrytych programów w edukacji (2013, s. 33). W tym kontekście narzucanie dyscypliny można rozumieć jako próbę dominacji grupy nauczycieli nad grupą uczniów i podporządkowania grupy słabszej uczniom – grupie mocniejszej, czyli nauczycielom, a sytuacje łamania zasad związanych z dyscypliną postrzegać jako podejmowaną przez uczniów próbę walki o własne równouprawnienie.

W odniesieniu do modelu dyscypliny modyfikacji zachowania wywodzącego się z behawioryzmu B.F. Skinnera warto wspomnieć o – opisanym przez D. Klus-Stańską oraz M. Szczepeską-Pustkowską (Klus-Stańska, 2009a; 2009b) – dyskursie funkcjonalistyczno-behawiorystycznym. W jego obrębie wiedza pochodzi z zewnątrz, z zewnętrznych ustaleń – nie należy ani do nauczyciela, ani do ucznia, jej tworzenie oparte jest o przyswajanie informacji i instrukcji pochodzących z zewnątrz. Decydenci podejmują działania wdrożeniowo-korekcyjno-interwencyjne, zaś w ramach zajęć sporo jest ćwiczeń i przyswajania, kształtowania i „wdrażania do” (Klus-Stańska, 2009a, s. 52; 2009b, s. 67). Z tak pokrótce zarysowanej charakterystyki tego dyskursu wyłaniają się możliwe nawiązania do dyscypliny jako zjawiska opartego na wpajaniu i trenowaniu przestrzegania przez uczniów określonych norm i zasad postępowania narzuconych nauczycielom i uczniom z zewnątrz – przez innych decydentów edukacyjnych. W świetle tego dyskursu nauczyciel i uczniowie byłiby jedynie biernymi rzemieślnikami – wykonawcami gotowych wytycznych zawartych np. w regulaminach, statutach czy innych dokumentach szkolnych, mówiących o regułach zachowania i sankcjach grożących za ich złamanie. W kontekście komunikacyjnym nauczyciele w tym dyskursie mogliby, chcąc wymóc na uczniach zachowanie dyscypliny, posługiwać się komunikatami sklasyfikowanymi jako bariery komunikacyjne przez T. Gordona: rozkazami, grożeniem/ostrzeganiem, radzeniem, krytykowaniem, zadawaniem pytań, analizowaniem, rozkazywaniem, etykietowaniem, poniżaniem, krytykowaniem oraz wywoływaniem zakłopotania (niniejsze opracowanie, s. 23). O ile niektóre komunikaty wymienione w tym wyliczeniu są negatywne z punktu widzenia pedagogiki gordonowskiej, ale ich użycie może wydawać się uzasadnione wychowawczo w świetle behawioryzmu (np. rozkazy, analizowanie), o tyle część z wymienionych komunikatów ma zdecydowanie negatywną konotację i może być niewłaściwa wychowawczo (np. etykietowanie, poniżanie, krytykowanie).

Warto również wspomnieć o dyskursie humanistyczno-adaptacyjnym opisanym przez D. Klus-Stańską (2009a), w obrębie którego zakłada się, że rozwój dziecka związany jest z jego potencjałem samorozwojowym i samowiedzą, a także jest niemierzalny empirycznie. Jako kategorię wiedzy nauczyciela akceptuje się intuicję, w odniesieniu zaś do ucznia uznaje się, że naturalnym stanem ucznia/dziecka jest stan niewiedzy – nauczyciel w tym dyskursie edukacyjnym wykazuje duże zaufanie do samowiedzy dziecka. W aspekcie podejmowania decyzji akcentuje się pozorną symetrię, ujawniającą się tym, że nauczyciel steruje postępowaniem dziecka w taki sposób, by chciało ono tego, czego chce on. Pozwala się uczniom/dzieciom podejmować decyzje w sprawach drugorzędnych, zaś decyzja nauczyciela i dorosłych uzasadnia się merytorycznie. Dyskurs ten zakłada partnersko-terapeutyczne oddziaływania nauczyciela i tworzenie ramowych planów zajęć, których szczegółowy przebieg dostosowuje się do możliwości uczniów (Ibidem, s. 59). Przekładając ten model na dyscyplinę w klasie szkolnej, należy stwierdzić, że wykluczałby on wszelkie oddziaływania nauczyciela o charakterze kategoriowym – rozkazy, groźby, komunikaty krytyczne. W dyskursie tym nauczyciel zobowiązany byłby do merytorycznego uzasadniania uczniom zasad i reguł postępowania, których przestrzegania od nich wymaga, posługiwałby się zatem informacjami o zasadach panujących w klasie i mógłby stosować wyjaśnienia. W komunikatach kierowanych do uczniów mógłby odwoływać się do argumentów emocjonalnych – posługiwać się ekspresywami, komunikatami typu „Ja” opisanymi przez T. Gordona. Z racji wywodzenia się tego dyskursu edukacyjnego z naturalizmu i doceniania w jego ramach naturalnego rytmu rozwojowego dziecka może wydawać się uzasadnione częste stosowanie ignorowania zachowań niepożądanych jako wyrazu nieingerowania w zachowania uczniów oraz posługiwanie się pozwoleniami i propozycjami czy też życzeniami. Jest to dyskurs, który – eksponując prawo dziecka do samorozwoju – uprawniałby nauczycieli do posługiwania się komunikatami o słabej

mocy illokucyjnej, zostawiając uczniowi wybór, czy chce on spowodować określone akty perlokucyjne, czyli skutki w świecie rzeczywistym i zmienić własne zachowanie. Jak pisze D. Klus-Stańska, „w wersji skrajnie zhumanizowanej (błąd uczniowski) przedstawiany jest jako przedmiot swoistej pobłażliwej legislacji w formie postulatu *Uczeń ma prawo do błędów*” (2009b, s. 68).

Kolejnym z dyskursów edukacji wczesnoszkolnej analizowanym przez D. Klus-Stańską (2009a, s. 54-60) jest dyskurs konstruktywistyczno-rozwojowy, nazwany przez autorkę również paradygmatem konstruktywistyczno-psychologicznym (2009b, s. 69). Rozwój dziecka jest w nim postrzegany jako przyrost kompetencji badawczych, a projekt zajęć edukacyjnych jako organizacja warsztatu badacza. Ponieważ w dyskursie tym uczeń ma stawać się badaczem rzeczywistości, to nauczyciel daje mu prawo do popełniania błędów w trakcie eksplorowania rzeczywistości i weryfikowania hipotez służących rozwiązywaniu sytuacji problemowych. Wiedza ucznia w tak pojmowanym dyskursie konstruktywistyczno-rozwojowym jest niedoskonała, zatem uczeń ma prawo do samodzielnego podejmowania decyzji (nawet błędnych) i konstruowania własnej wiedzy. Oddziaływanie edukacyjne nauczyciela jest oparte na organizowaniu sytuacji o charakterze problemowym, angażujących intelekt uczniów i stosowania względem nich prowokacji poznawczej. W świetle przedłożonych deskrypcji analizowanego dyskursu można stwierdzić, iż nauczyciel w jego ramach nie będzie postrzegał kategorycznie negatywnie każdego błędnego zachowania dziecka. Może on wykazywać większą tolerancję na negatywne zachowania dzieci, jeśli będą one występować w toku pracy badawczej (np. wspólnej pracy w ramach stosowania grupowej formy organizacji pracy na zajęciach) – uprawomocnione wydaje się pojawienie się w niektórych sytuacjach edukacyjnych ignorowania jako reakcji nauczycielskiej na zachowanie ucznia. J. Mieszalski, łącząc oddziaływania dyscyplinujące z taktem pedagogicznym, zwraca uwagę na fakt, że nie należy ujmować dyscypliny w kategoriach założonych oczekiwań, których podstawowym elementem miałyby być bierność i posłuszeństwo. Sensem oddziaływań dyscyplinujących jest pomoc wychowankom we „wchodzeniu ku górze” i respektowanie ich zniechęcenia oraz trudności, które na tej drodze mogą się pojawić (1997, s. 68). Nauczyciel ma zatem obowiązek respektować prawo uczniów do popełniania błędów i podejmowania niewłaściwych decyzji, również tych związanych z przestrzeganiem zasad zachowania się na zajęciach edukacyjnych. Jeżeli nauczyciel ma stymulować aktywność badawczą dziecka, jego reakcją na sytuację nieprzestrzegania dyscypliny może być zadawanie pytań uczniom w taki sposób, by pobudzać ich do samodzielnego dochodzenia do wniosków dotyczących wymogów poprawnego zachowania się. Z racji uprawnień uczniów do podejmowania własnej aktywności nauczyciel mógłby również – jak w przypadku wcześniej omawianego dyskursu – posługiwać się pozwoleniami i propozycjami, jeśli uczniowie wystosowaliby własne pomysły na unikanie negatywnych zachowań na zajęciach.

W ramach dyskursów wczesnej edukacji D. Klus-Stańska (2009a, 2009b) wymienia jeszcze dyskurs konstruktywistyczno-społeczny, mający swoje źródła w interakcjonizmie oraz konstruktywizmie społeczno-rozwojowym. W jego ramach rozwój dziecka rozumiany jest jako przejście od doświadczenia potocznego w kierunku tego mającego umocowanie w nauce dzięki współpracy i pomocy dorosłych, a to przejście dokonuje się dzięki edukacji. W tezach tego dyskursu zaufanie do wiedzy ucznia/dziecka jest ograniczone, gdyż ma on stać się bardziej kompetentny w eksplorowaniu świata dzięki pomocy doświadczonych wychowawców i nauczycieli. Proces powstawania wiedzy polega na negocjacjach między pojęciami potocznymi posiadanymi przez ucznia/dziecko a publicznymi/naukowymi oraz tymi, które są naukowe i reprezentowane przez dorosłego. W ramach tego dyskursu projekt zajęć edukacyjnych konstruowany przez

wychowawców oraz nauczycieli ma zindywidualizowany charakter i uwzględnia działania kierująco-konsultacyjne, pomocowe, współpracujące. Typowe zajęcia lekcyjne postrzegane są jako wsparcie mistrza (nauczyciela) kierowane do asystenta (ucznia), który jest prowadzony przez doświadczonego kierownika po to, by sam mógł wzbogacać własne kompetencje działania (Klus-Stańska, 2009a, s. 60-65; 2009b, s. 70-72). Dyscyplina w obrębie tego dyskursu może być postrzegana jako temat dyskusji uczniów z nauczycielem i wzajemnych konsultacji, w których sposób myślenia uczniów byłby korygowany przez nauczyciela i odpowiednio uzasadniany. Uczniowie byłby prowadzeni do zrozumienia sposobu myślenia prezentowanego przez nauczyciela oraz uzasadnialiby sobie normy i zasady panujące w szkole oraz klasie. Dyskurs ten raczej wyklucza stosowanie: rozkazów, gróźb bez uzasadnienia, gdyż ślepe posłuszeństwo nie jest jego istotą. Komunikaty będące barierami komunikacyjnymi, deprecjonujące ucznia również w ramach tego dyskursu nie mają miejsca – uczeń jest w nim traktowany jako asystent nauczyciela, czyli podmiot godny szacunku i uwagi. W ramach tak pojmowanej rzeczywistości edukacyjnej nauczyciele, dyscyplinując uczniów, mogliby posługiwać się informacjami, stwierdzeniami (w celu informowania o zasadach panujących w szkole), wyjaśnieniami, uzasadnieniem (by uprawomocnić istniejące w szkole reguły rządzące zachowaniem).

Analiza opisanych przez D. Klus-Stańską (2009a, 2009b) dyskursów edukacyjnych wskazuje, że mogą one rzutować na wybór komunikatów dyscyplinujących uczniów wybieranych przez nauczycieli na zajęciach edukacyjnych. Jak zaznacza ich autorka, określanie i identyfikowanie dyskursów edukacyjnych jest związane z opisem skutków używanego języka (Klus-Stańska, 2009a, s. 37). Dyskurs funkcjonalistyczno-behawiorystyczny jawi się jako odmienny od pozostałych w aspekcie dopuszczania komunikatów zakazujących, nakazujących, nieuzasadnianych, bardzo kategoriycznych. Również dyskurs humanistyczno-adaptacyjny, głęboko zakorzeniony w naturalizmie, mógłby rzutować na wybieranie głównie komunikatów o zdecydowanie najsłabszej mocy illokucyjnej lub wręcz ignorowanie zachowań niepożądanych. W ramach pozostałych dyskursów komunikacja nauczyciela z uczniem – również ta kształtowana w sytuacjach dyscyplinowania uczniów – powinna być pełna otwartości na dialog i współpracę w celu budowania oddziaływań wychowawczych o zdecydowanie mniej dyrektywnym wydźwięku, ale też niepozbawionych intencji zmiany nieakceptowalnych zachowań. Choć każdy z pozostałych omawianych dyskursów ma inne podłoże, a rozumienie w nim pojęć „współpraca z uczniem” oraz „prowadzenie ucznia” ma inny wydźwięk i uzasadnienie, to komunikaty dyscyplinujące w ramach nich kierowane od nauczycieli do uczniów mogłyby być podobne.

I.2.4. Techniki wpływania na zachowanie uczniów związane z nieprzestrzeganiem dyscypliny

W literaturze dotyczącej dyscypliny jest wiele odniesień do technik komunikacyjnych mogących usprawnić jej utrzymanie na zajęciach edukacyjnych. Wielu autorów (np. R. MacKenzie, W. Glasser, T. Gordon, I.M. Łukasik, D. Pankowska, A. Faber, E. Mazlish) daje wskazówki dotyczące kształtowania komunikacji oraz formułowania komunikatów do uczniów w celu łatwiejszego utrzymania dyscypliny na lekcjach. R. MacKenzie pisze, że „Kluczem do jasnego wyrażania się jest mówienie tylko tego, co niezbędne, w zrozumiałym stanowczy oraz pełen szacunku sposób” (2019, s. 111). Autor ten uważa, że nauczyciel powinien być skoncentrowany na zachowaniu niezbędnym do wykonania przez uczniów lub tym, jakie uczniowie powinni przestać robić. Wspomina również o konieczności bycia bezpośrednim i konkretnym, odwołując się do tego, że pomoc w utrzymaniu dyscypliny może imienne zwracanie się do uczniów i dawanie im konkretnych instrukcji do wykonania bardziej ogólnych zadań (np. wymienienie szeregu

czynności do wykonania zamiast formułowania ogólnych komunikatów typu „posprzątajcie salę”) (Ibidem, s. 112). R. MacKenzie podkreśla też konieczność formułowania komunikatów wskazujących na konsekwencje nieprzestrzegania reguł. Odnosząc się do sensu illokucyjnego takich komunikatów, zwraca uwagę, że wypowiedzenie ich spokojnym tonem głosu powoduje, iż nie są one groźbami – byłyby wówczas (przy spokojnej wokalicie) klasyfikowane jako informacje o zasadach poprawnego zachowania. Badacz ten wymienia również przykłady skutecznych komunikatów zawartych w działaniu; mają one charakter takich o rozbudowanym aspekcie perlokucyjnym – nauczyciel wówczas podejmuje czynność (Ibidem, s. 114). W niniejszej pracy takie komunikaty klasyfikowane będą jako deklaratywy ze względu na towarzyszenie im komentarza słownego, dotyczącego czynności wykonywanej przez nauczyciela (np. „dostajesz uwagę” i czynność wpisania uwagi do dziennika) oraz komunikaty klasyfikowane jako czynność. W ramach skutecznych komunikatów werbalnych R. MacKenzie wskazuje przykłady komunikatów dających się zaklasyfikować według posiadanej mocy illokucyjnej do: rozkazów (np. „Przestań się rozpychać”), informacji o zasadach (np. „Nie należy przerywać”), alternatywy jako dawania wyboru uczniom (np. „Możesz grać zgodnie z zasadami albo wybrać inną grę”) i dawania pozwoleń uczniom (np. „Możesz się przygotować do wyjścia, gdy posprządasz swoją ławkę”) (Ibidem, s. 13-14). Sposób opisywania komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniami w kategoriach utrzymywania dyscypliny na lekcjach R. MacKenzie płynnie łączy z tematem formułowania komunikatów, podając przykłady komunikatów uznawanych za bardziej właściwe i skuteczne. Łączy on tym samym utrzymywanie dyscypliny z teorią komunikacji, w tym z teorią aktów mowy, a pisząc o dostosowaniu komunikacji niewerbalnej (szczególnie wokalityki) do werbalnego przekazu, daje wyraz odniesienia się do aksjomatów komunikacyjnych P. Watzlawicka – szczególnie do tego mówiącego o analogowej i cyfrowej komunikacji w ramach komunikacji międzyludzkiej.

Wspomniani już wcześniej przy okazji modeli dyscypliny W. Glasser i T. Gordon odnoszą się z kolei do komunikatów, które są uznawane za bariery komunikacyjne (T. Gordon) czy „śmiertelne nawyki” (W. Glasser). O komunikatach uznawanych przez T. Gordona za bariery komunikacyjną pisałam już na s. 23 niniejszego opracowania. „Śmiertelne nawyki” W. Glassera to „krytykowanie, obwinianie, narzekanie, zrządzenie, grożenie, karanie, nagradzanie ludzi, aby mieć nad nimi kontrolę” (2005, s. 9). Pięć pierwszych nawyków ma charakter komunikatów i może przyjąć postać wypowiedzi o określonym typie sensu illokucyjnego, natomiast karanie i nagradzanie to działania wychowawcze przynależne do określonych metod wychowania – w przyjętej przez autorkę tego opracowania nomenklaturze – akty perlokucyjne (tu uzewnętrzniające się jako deklaratywy i niektóre czynności – kary czy pochwały – nagroda). Karanie i nagradzanie, jeżeli pojawi się w formie komunikatu orzekającego, ma formę deklaratywu w kontekście zastosowanych aktów mowy. Można zatem stwierdzić, że wymienieni autorzy zwracają uwagę na stosowanie określonych komunikatów o charakterze pozytywnym (co zostało omówione przy okazji modeli dyscypliny) oraz przestrzegają przez niestosowaniem określonych komunikatów w interakcjach komunikacyjnych z uczniami, również w tych dotyczących dyscypliny.

I.M. Łukasik oraz D. Pankowska opisują z kolei interwencyjne działania nauczyciela dokonywane po to, by utrzymać ład i dyscyplinę na lekcji. Opisują ingerencje dyskretne i bezpośrednie. Do pierwszych zaliczają: upomnienia niewerbalne (np. wymowne spojrzenie na ucznia), technikę mimochodem (ma ona również charakter działania niewerbalnego, np. podejście do ucznia i zabranie mu przedmiotu, którym się bawił) oraz uwagę wybiórczą, oznaczającą ignorowanie zachowań negatywnych przy jednoczesnym chwaleniu pozytywnych. W niniejszym opracowaniu pierwsza z technik nazwana będzie komunikatem niewerbalnym, a druga czynnością. Uwaga

wybiórcza zaliczona jest do ignorowania, ponieważ polega na stosowaniu tzw. techniki wychowania i jest związana z praktycznym wdrożeniem w życie pierwszego aksjomatu komunikacyjnego, zgodnie z którym brak widocznej reakcji komunikacyjnej może być uznany za komunikat.

Do technik komunikacji bezpośredniej I.M. Łukasik i D. Pankowska w obrębie technik bezpośredniej ingerencji wyszczególniły polecenia zaliczane do trzech następujących grup: polecenia złagodzone mające formę prośby czy sugestii, polecenia pozytywne ukierunkowane na czynność, którą uczeń ma zacząć robić, a nie na tą, którą ma przestać wykonywać, oraz polecenia dyscyplinarne. Autorki zaliczają do tej grupy technik również informowanie ucznia o niewłaściwym zachowaniu, przypomnienie zasad, wyciągnięcie konsekwencji oraz zmianę formy aktywności uczniów. W klasyfikacji przyjętej przez autorkę tej publikacji będą to kolejno: informacje, informacje o zasadach, informacje lub deklaratywy, natomiast ostatni z wymienionych reakcji nauczycieli będzie uwzględniony jedynie, gdy słownie nauczyciel zapowie, że następuje zmiana w przebiegu lekcji – zostanie wówczas sklasyfikowany jako komunikat profilaktyczny. I.M. Łukasik i D. Pankowska wspominają ponadto o komunikatach zapowiadających sankcje, mających postać informacji lub gróźb. Odwołują się też do komunikatów typu „Ja”, mających zazwyczaj formę złożoną z ekspresywu, informacji, a często też wyjaśnienia w odniesieniu posiadanego typu sensu illokucyjnego. Wspomniane autorki, odwołując się do wymienionych wcześniej komunikatów, opisują ich możliwe zastosowania sekwencyjne w sytuacjach polegających na uporczywym nieprzestrzeganiu dyscypliny lub napotkaniu oporu uczniów, co również jest wartościowe poznawczo, ale w kontekście tego opracowania nie będzie analizowane.

Poradniki dla rodziców i nauczycieli, związane z niwelowaniem negatywnych zachowań własnych dzieci i uczniów, zostały opracowane przez A. Faber i E. Mazlish. Są one autorkami takich pozycji jak: *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły, Rodzeństwo bez rywalizacji, Wyzwoleni rodzice, wyzwolone dzieci* oraz istotnej z punktu widzenia niniejszej pracy badawczej pozycji książkowej pt. *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*. Publikacje te zawierają opis technik komunikacyjnych, których zastosowanie (według autorek) jest sposobem na minimalizowanie i unikanie problemów wychowawczych z własnymi dziećmi a dyscyplinujących z uczniami. A. Faber i E. Mazlish zaznaczają w swoich publikacjach, że zaproponowane techniki komunikacyjne oparły na wykładach dotyczących psychologii dziecka H. Ginotta. Autorki proponują nazywanie uczuć dzieci, stosowanie dźwięków paralingwistycznych zamiast krytykowania lub dawania dzieciom rad (Faber, Mazlish, 1996, s. 22-25). W proponowanych technikach znajduje się ponadto dawanie dzieciom w fantazji tego, czego nie można im dać w rzeczywistości oraz wyrażanie akceptacji dla uczuć ucznia w sytuacjach komunikacyjnych przy jednoczesnym wyrażeniu braku akceptacji jego zachowania (Ibidem, s. 26-29). Autorki w sytuacjach występowania problemów z dyscypliną proponują opisywanie problem dawanie wyboru uczniom, opisywanie uczuć, lub pisanie wiadomości pisanych (Ibidem, s. 54-58). W niniejszej pracy zaproponowane rozwiązanie zostaną ujęte jako informacje, pozwolenie/propozycja lub wybór (w zależności od konstrukcji zdania) i ekspresyw. Stosowanie wiadomości pisanych w sytuacjach dyscyplinujących nie zostało ujęte w niniejszym opracowaniu – występowały one jedynie jako deklaratyw (wpisywanie uwagi towarzyszące słowom „dostajesz uwagę”). A. Faber i E. Mazlish proponują również reakcje nauczycielskie oraz rodzicielskie, które mogą być zastosowane zamiast kary: wskazanie pomocnego sposobu naprawy niewłaściwego zachowania, wyrażenie dezaprobaty, określenie posiadanych oczekiwań względem dziecka czy wskazanie dziecku sposobu poprawienia się (Ibidem, s. 84). Jeśli te rozwiązania okażą się nieskuteczne autorki publikacji „*Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*” proponują: dawanie wyboru uczniowi (dziecko samo ma wybrać czy woli wykonać

oczekiwane od niego zachowanie czy też ponieść przedstawione mu konsekwencje niedostosowania się do wymogów nauczyciela), pozwolenie odczucia własnego konsekwencji zachowania przez ucznia (Ibidem, s. 85-86). Autorki prezentują rozwiązanie „pozwól odczuć konsekwencje własnego zachowania” jako propozycje możliwe do wychowawczego wykorzystania zamiast karania (Ibidem, s. 92), co nie wydaje się do końca właściwe. Uwidocznione w przykładach konsekwencje – odebranie uczniowi roli w przedstawieniu, odmowa pomocy w uczeniu matematyki z powodu przekleństw wymawianych przez dziecko – nie są naturalnymi konsekwencjami negatywnych zachowań uczniów/własnych dzieci, a narzuconymi przez wychowawcę konsekwencjami ich negatywnych zachowań. Z punktu widzenia interpretacji działań nauczyciela/rodzica w tej technice komunikacyjnej są to zatem zapowiedzi kary wychowawczej, a więc nie powinny funkcjonować jako propozycje wychowawczego reagowania „zamiast karania”. Autorki odwołują się również do zaproponowanych przez T. Gordona etapów rozwiązywania sytuacji problemowych. Piszą o potrzebie wysłuchiwanie potrzeb uczniów, zapisywanie ich spostrzeżeń w punktach, wykonywania w klasie burzy mózgów w celu odnalezienia rozwiązań zaistniałej trudnej sytuacji, a także wspólnego generowania decyzji dotyczącej tego, które pomysły są warte wdrożenia do praktyki życia kasy i szkoły, a które nie (Ibidem, s. 106-109). W odniesieniu do takiego rozwiązania należy stwierdzić, że ma ono wiele walorów dydaktycznych oraz wychowawczych (np. nauka logicznego myślenia, zasad kulturalnego dyskutowania, zwięzłego wypowiedzenia własnych myśli itp.), jednak nie może być stosowane zawsze i w każdej sytuacji. Jest to sposób czasochłonny i często trudny do zastosowania, ponieważ wymaga dojścia do kompromisu przez grupę liczącą nieraz blisko 30 uczniów. Należy również zaznaczyć, że nie wszystko, co w oczach uczniów uchodzi za „niemiłe” i „niefajne” w szkole, da się zmienić i może podlegać negocjacji ze względu na dokumenty wewnętrzne pałacówki. Aby pomóc uwolnić się uczniom od klasowych ról (np. błazna często zakłócającego porządek zajęć), autorki proponują ukazywanie uczniów w innym świetle, wskazywanie pożądanych zachowań, mówienie przy pozostałych uczniach czegoś dobrego o uczniu grającym daną rolę, przypominanie uczniom ich osiągnięć przeczących granej w klasie roli oraz prezentowanie własnych oczekiwań względem ucznia (Ibidem, s. 168-173). W niniejszym opracowaniu komunikaty takie przyjmą najczęściej postać informacji innych, informacji o zasadach i wyjaśnień. W ramach komunikatów stosowanych w sytuacjach, gdy uczniowie zachowują się pozytywnie, nauczyciele zachęceni są przez autorki do opisowego chwalenia ich (Ibidem, s. 143), w niniejszym opracowaniu będą one miały charakter pochwał.

K. Schaefer – powołując się na innych badaczy (N. Ruckriem, N. Havers, K. Singer, J.S. Kounin) – także wymienia różne reakcje komunikacyjne na negatywne zachowania uczniów na zajęciach edukacyjnych. Zalicza do nich ignorowanie zachowań niepożądanych, rozmaite zachowania niewerbalne, stawianie uczniom rozmawiającym na lekcji pytań związanych z tokiem zajęć. W przypadku konieczności wykonania bardziej zdecydowanej reakcji proponuje on przeniesienie jej na okres przerwy (spięcie z uczniem), a także obserwowanie w własnych reakcji emocjonalnych na zakłócenia toku zajęć i wykonywanie ćwiczeń oddechowych. K. Schaefer, proponując techniki komunikacyjne możliwe do zastosowania względem ucznia, który zakłócał tok lekcji, odwołuje się do tych zaproponowanych przez T. Gordona w książce pt. *Wychowanie bez porażek*. Są one zatem powiązane z modelem dyscypliny stworzonym na kanwie koncepcji komunikacji zaproponowanej przez tego autora (aktywne, bierno słuchanie, metodę rozwiązywania problemów). K. Schaefer zachęca do stosowania w praktyce propozycji przedstawionych w swojej książce i pisze: „warto zapoznać się z metodami przedstawionymi na łamach tej książki i próbować je stosować, jeśli tylko jest to możliwe. Już nawet próby wprowadzenia ich w życie wyraźnie

przyczyniają się do poprawienia pedagogicznych korelacji” (2008, s. 63). Daje tym samym wyraz faktowi, że również stosowanie opisanych technik komunikacyjnych powinno przełożyć się na większą efektywność wychowawczą nauczycieli.

Temat komunikacji nauczyciela z uczniami oraz dyscyplina na zajęciach lekcyjnych są zagadnieniami niezwykle obszernymi, a przy tym niesłychanie istotnymi z dydaktycznego i wychowawczego punktu widzenia. Nie sposób przedstawić i omówić wszystkich możliwych aspektów tych obszarów badawczych i odnieść się do każdego z prezentowanych w literaturze przedmiotu sposobów ich ujmowania bądź komentowania przez teoretyków i badaczy. Z tego też względu w rozdziale teoretycznym przedstawiono jedynie skrót wybranych podejść i możliwych ujęć analizowanych pojęć oraz terminów, które wydają się najistotniejsze w kontekście prowadzonych i prezentowanych w tej publikacji badań empirycznych.

Rozdział II. Podstawy metodologiczne badań własnych

II.1. Cel badań

Rozpoczęcie procedury badawczej pociąga za sobą konieczność sformułowania jej celu. W tej pracy diagnostycznej celem badań było zebranie i analiza materiału faktograficznego, dotyczącego nauczycielskich komunikatów związanych z dyscypliną kierowanych do uczniów klas III i VIII szkół podstawowych w trakcie zajęć edukacyjnych, a także poznanie ich skuteczności. Warto zaznaczyć, że – zgodnie ze *Słownikiem języka polskiego* – w niniejszej publikacji Autorka zamiennie będzie stosować sformułowania „dyscyplinujący” i „odnoszący się do dyscypliny” (<https://sjp.pl/dyscyplinuj%C4%85cy>). Termin „dyscyplinujący” oznacza „taki, który dyscyplinuje”, zaś sformułowanie „odnoszący się do dyscypliny” (<https://sjp.pl/dyscyplinuj%C4%85cy>) zawiera podkreślenie celu illokucyjnego, do którego odnosiły się wypowiedziane komunikaty. Istotne wydaje się też doprecyzowanie pojęcia „skuteczny”. W kontekście słownikowej definicji termin „skuteczny” można rozumieć jako: „1. taki, który przynosi pożądane rezultaty, wywołujący określony efekt, skutek (...) 2. taki, który osiąga zamierzone cele” (Zgólkowa, 2002, s. 162). Badanie skuteczności to zatem eksplorowanie tego, w jakim stopniu coś daje pożądane wyniki, przynosi efekty. W odniesieniu do tematu monografii zgłębianiu zostanie poddana zatem skuteczność nauczycielskich komunikatów dyscyplinujących uczniów (wyrażona w stopniach skuteczności) w niwelowaniu i minimalizowaniu zaistniałych sytuacji związanych z nieprzestrzeganiem przez uczniów dyscypliny na zajęciach edukacyjnych.

Powodem wybrania na teren badań klas III edukacji wczesnoszkolnej (końcowej klasy pierwszego etapu edukacyjnego) i VIII (ostatniej klasy szkoły podstawowej) było wprowadzenie reformy edukacji w roku szkolnym 2017/2018, w wyniku której przywrócono 8-letnią szkołę podstawową.

Wyboru klas III dokonano również ze względu na to, że interakcje z dziećmi w klasie III determinują ich aktualne oraz przyszłe efekty edukacyjne i niewątpliwie mają wpływ na atmosferę w zespole klasowym. Jak pisze A. Jakubowicz-Bryx: „Charakterystyczne cechy i właściwości rozwojowe dzieci w młodszym wieku szkolnym wymagają swoistego, specyficznego podejścia pedagogicznego nauczyciela, który winien być odpowiednio przygotowany zarówno od strony merytorycznej, jak i psychologicznej” (2014, s. 84). Umiejętność komunikowania się nauczyciela z uczniami w młodszym wieku szkolnym ma zatem znaczenie szczególne, gdyż na tym etapie nauki szkolnej ich kontakty edukacyjne są codzienne, kilkugodzinne i oparte na szczególnej więzi, określającej sposób porozumiewania się w klasie szkolnej. Nie bez znaczenia jest też fakt, że dzieci w tym okresie rozwoju mają trudności z werbalizacją swoich uczuć i emocji, dlatego ważne jest, aby język werbalny nauczyciela był sprzężony z sygnałami niewerbalnymi. Umiejętności interpersonalne nauczycieli wczesnej edukacji, w tym konstruktywne rozwiązywanie sytuacji trudnych/konfliktowych, stanowią dla uczniów pozytywny wzór (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2016, s. 229) nabywania przez nich kompetencji komunikacyjnych.

Uczniowie w klasie VIII szkoły podstawowej znajdują się we wczesnej fazie dorastania, nazywanej także wczesną adolescencją, która obejmuje okres do 14./15. roku życia. Jest to szczególnie ważny czas w życiu nastolatka, ponieważ wchodzi on w fazę rozwoju związaną z gwałtownymi na początku, a w dalszej perspektywie z głębokimi zmianami w zakresie funkcjonowania biologicznego, psychicznego i społecznego (Piotrowski, Wojciechowska, Ziółkowska, 2014, s. 7). Charakterystyczną cechą tego okresu jest m.in. negatywizm, czyli odrzucanie tego, co proponują dorośli, zarówno rodzice, jak też inne osoby, w tym nauczyciele. Wczesne dorastanie to także zmaganie się z labilnością emocjonalną, niestabilnością psychiki i odnajdywanie sposobu, często przez bunt, na bycie kimś zauważanym, ważnym, odmiennym.

Uczniowie szukają akceptacji i swojego miejsca w grupie rówieśników, również z klasy szkolnej. Nastolatek potrzebuje, choć nie zawsze zdaje sobie z tego sprawę, że potrzebuje wsparcia od dorosłych (w tym też nauczycieli) przez wskazanie wyraźnych granic i rozumienie jego młodzieńczego negatywizmu (Bardziejewska, 2005, s. 256). Specyficzny, ale niełatwy wiek rozwojowy uczniów klas VIII szkoły podstawowej uzasadniał wybór tej grupy do badań nad komunikatami dyscyplinującymi uczniów w klasie szkolnej i ich skutecznością.

II.2. Problematyka badań

Problematyka badań została ujęta w jednym problemie głównym i w trzech problemach szczegółowych. Problem główny pracy był sformułowany następująco:

Jakie komunikaty związane z dyscypliną kierują nauczyciele do uczniów klas III i VIII szkoły podstawowej w trakcie zajęć edukacyjnych i jaka jest ich skuteczność?

Z tak brzmiącego problemu głównego wyprowadzono następujące problemy szczegółowe:

- 1) **Jaki cel illokucyjny zawarty jest w sytuacjach, w których nauczyciele klas III i VIII wysyłają do uczniów komunikaty związane z dyscypliną?**
- 2) **Jakim typem aktu mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej są komunikaty związane z dyscypliną, kierowane do uczniów przez nauczycieli klas III i VIII?**
- 3) **Jaka jest skuteczność nauczycielskich komunikatów kierowanych do uczniów klas III i VIII, związanych z dyscypliną z uwzględnieniem typu aktu mowy i komunikacji niewerbalnej?**

II.3. Zmienne i wskaźniki

Kolejnym krokiem w procedurze niniejszych badań było określenie zmiennych oraz przyporządkowanie do nich wskaźników. W badaniach brano pod uwagę jedną zmienną niezależną: klasa. Zmienna ta przyjmowała dwie wartości: klasa III i klasa VIII. Zdecydowana większość analiz materiału badawczego została przeprowadzona z jej uwzględnieniem, choć nie zawsze było to możliwe. Wskaźnikiem tej zmiennej jest zapis w dzienniku lekcyjnym, określający daną klasę.

Kolejno uwzględniono zmienne zależne oraz określono je dla każdego z problemów szczegółowych.

W odniesieniu do pierwszego problemu szczegółowego analizowane są wartości zmiennej zależnej, nominalnej: cel illokucyjny określonej sytuacji, związanej z dyscypliną w klasie. Wskaźnikami tej zmiennej są odniesienia do celu illokucyjnego, zawarte w werbalnym komunikacie nauczyciela dyscyplinującym uczniów, a także elementy sytuacji dydaktyczno-wychowawczej, mogące pomóc w określeniu celu illokucyjnego, czyli obserwowalne przejawy zachowania uczniów i wytworzone przez uczniów w toku ich działania niezgodnego z tokiem lekcji elementy środowiska dydaktycznego (np. papierki na podłodze po czynności rzucania papierków, przewracane krzesła w sali po szuraniu krzesłami itp.). Analizie poddano każdorazowe wystąpienie sytuacji związanej z niezachowaniem przez uczniów dyscypliny na zajęciach edukacyjnych lub sytuację, w której nauczyciel odniósł się w swoim komunikacie do dyscypliny na zajęciach edukacyjnych. W ramach sytuacji identyfikowano: cel illokucyjny i jej uczestników. Wykazano również te cele illokucyjne, które same w sobie nie są związane z nieprawidłowym zachowaniem adresata komunikatu nauczyciela, ale powiązane są z niewłaściwym zachowaniem innych odbiorców tego komunikatu. Uwzględniono cel „brak trudności – sytuacja profilaktyczna”, gdyż w tych sytuacjach nauczyciele generowali komunikaty odnoszące się do dyscypliny na zajęciach. Przykładem są też cele illokucyjne „złe samopoczucie ucznia” oraz „wejście kogoś do klasy”, w odniesieniu do których nauczyciele kierowali do uczniów komunikaty dyscyplinujące, odnoszące

się do usunięcia trudności w prowadzeniu zajęć (pomocy choremu uczniowi, załatwieniu sprawy z osobą, która weszła do sali). Jeśli nauczyciel odniósł komunikat dyscyplinujący uczniów do celu illokucyjnego „wejście kogoś do sali” z pominięciem uspokojenia powstałych rozmów czy szeptów w klasie, to taka wypowiedź jest sklasyfikowana jako komunikat o celu illokucyjnym „wejście kogoś do klasy”. Jeśli nauczyciel w danej sytuacji skierował do uczniów więcej niż jeden komunikat dyscyplinujący, np. jeden odnoszący się do wchodzącej osoby, drugi ukierunkowany na rozmowy uczniów, to w dokumentacji ujmowano oba komunikaty (jeden przypisywano celowi illokucyjnemu „wejście kogoś do klasy”, a drugi rozmowom). Podjęto taką decyzję metodologiczną, ponieważ w wyżej opisanych sytuacjach nauczyciele reagowali komunikatami dyscyplinującymi uczniów zarówno w odniesieniu do ich przyczyny pierwotnej (uzewnętrznienia przez jednego ucznia jego złego samopoczucia czy wejścia kogoś do sali lekcyjnej), jak i przyczyny wtórnej (np. rozmów czy szeptów). Jeśli któryś z elementów sytuacji dyscyplinującej uległ zmianie (cel illokucyjny, warunki zewnętrzne, liczba uczestników), rozpoznawano sytuację jako kolejną.

W odniesieniu do drugiego problemu szczegółowego poddawana analizie była zmienna zależna, tj. akt mowy. Akt mowy jest zmienną nominalną, uzewnętrzniającą się poprzez wskaźniki definicyjne – użyte w wypowiedzi nauczyciela czasowniki. W interpretacji aktu mowy brano pod uwagę także towarzyszące mu wskaźniki zmiennych składających się na komunikację niewerbalną nauczyciela w momencie wypowiadania komunikatu związanego z dyscypliną kierowanego do uczniów (niektóre z tych wskaźników są definicyjne, inne zaś empiryczne). W niniejszej pracy wypowiedzi, w których zastosowany był czasownik charakterystyczny dla np. poleceń, a zostały one wypowiedziane proszącym tonem nawet bez wyartykułowania słowa „proszę”, zostały sklasyfikowane jako prośby, gdyż mimo lokucyjnej formy polecenia ich odbiór jest charakterystyczny dla prośb. W obrębie komunikacji niewerbalnej uwzględniono następujące zmienne szczegółowe – wymienione przez Z. Nęckiego, tj. gestykulacja, mimika, dotyk i kontakt oraz wygląd fizyczny, dźwięki paralingwistyczne, sposób formułowania kanału wokalnego, układ spojrzeń, dystans fizyczny występujący między rozmówcami, pozycję ciała oraz organizacja środowiska. Ich wskaźnikami są: obserwowalne ułożenie ciała nauczyciela, wyraz jego twarzy, przemieszczanie się po klasie (zmiany dystansu od obserwatora i uczniów), dystans utrzymywany od uczniów, elementy wokalizacji, obserwowalne ruchy gałek ocznych, obserwowalne wykonywanie czynności z zastosowaniem przedmiotów w celu dyscyplinowania uczniów. Komunikaty te ujęte są jako parawerbalne „cii” oraz zbiorcza kategoria „komunikat niewerbalny” w nazwach kategorii złożonych komunikatów dyscyplinujących. Interpretacja wskaźników mowy ciała była dostosowana do znaczenia gestów zestawionych w opracowaniu pt. *Mini encyklopedia. Język ciała* D. Lamberta. Warto zaznaczyć, że w niniejszym opracowaniu (m.in. dzięki uwzględnieniu komunikatu „ignorowanie”) każdorazowo zaistnienie sytuacji związanej z nieprzestrzeganiem dyscypliny przez uczniów związane jest z wygenerowaniem przez nauczyciela komunikatu do uczniów. Z tego powodu całkowita liczba zaobserwowanych sytuacji związanych z nieprzestrzeganiem przez uczniów dyscypliny na zajęciach lekcyjnych jest taka sama jak całkowita liczba zaobserwowanych komunikatów werbalnych z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej kierowanych do uczniów w tych sytuacjach.

W odniesieniu do trzeciego problemu szczegółowego analizowano zmienną zależną skuteczność nauczycielskich komunikatów związanych z dyscypliną kierowanych do uczniów. Została ona scharakteryzowana jako zmienna porządkowa w 4-stopniowej skali Lickerta. Wskaźnikami 1 stopnia skuteczności nauczycielskiego komunikatu dyscyplinującego uczniów było obserwowalne zaprzestanie na co najmniej 90 sek. negatywnego zachowania (które było celem illokucyjnym komunikatu nauczyciela w tej sytuacji z uczniem) nie tylko przez

uczni, który był adresatem komunikatu, ale też przez pozostałych uczniów z klasy, którzy również zachowywali się w ten sam, niewłaściwy, sposób w danym czasie. Skuteczność komunikatów nauczyciela w tym stopniu także identyfikowano, gdy adresatami wypowiedzi nauczyciela byli wszyscy uczniowie w klasie i wszyscy zaprzestali/wstrzymali się od negatywnego zachowywania się na co najmniej 90 sek. Skuteczność nauczycielskich komunikatów dyscyplinujących w stopniu 2 identyfikowana była wówczas, gdy tylko uczeń będący adresatem komunikatu dyscyplinującego zaprzestawał złego zachowania na co najmniej 90 sek., pozostali uczniowie w klasie, którzy w ten sam sposób się zachowywali, nie zmieniali swego zachowania. W przypadku występowania zakłóceń dyscypliny ze strony pojedynczych osób bez możliwości ich powielania na tej lekcji przez pozostałych identyfikowano takie sytuacje w stopniu skuteczności 2. Doskonałym przykładem takiej sytuacji jest spóźnianie się na lekcje czy brak zadania domowego – uczniowie już znajdujący się w sali, słuchający komunikatu nauczyciela, nie mogą się spóźnić na zajęcia, skoro już na nich są, a ci, którzy mają zadanie domowe, nie mogą go nie mieć. Ponieważ obserwacja jednego zespołu klasowego razem z nauczycielem trwała tylko 45 min, zatem przyjęta metodologia nie daje podstaw do wnioskowania dotyczącego tego, jak spóźnianie czy brak zadania domowego jednego ucznia i określony komentarz nauczyciela wpłynął na zachowanie innych uczniów w zespole klasowym. Skuteczność w stopniu 2 występująca w sytuacjach, gdy adresatami komunikatu nauczyciela byli wszyscy uczniowie z klasy lub znacząca grupa uczniów była identyfikowana wówczas, gdy zaprzestawała negatywnego zachowania część adresatów, a inni kontynuowali negatywne zachowanie. Skuteczność w stopniu 3 identyfikowano wówczas, gdy adresat (lub adresaci) komunikatu nie zaprzestał negatywnego zachowania, adresat (lub adresaci) komunikatu zaniechali negatywnej czynności, ale na czas krótszy niż 90 sek. Kiedy adresatów było więcej niż 1 i ich reakcja była zróżnicowana, przyjmowano również tę kategorię skuteczności danego komunikatu nauczycielskiego. 3 poziom skuteczności miał być najniższym w pierwotnych zamiarach Autorki, jednak rzeczywistość edukacyjna okazała się bardziej różnorodna, a badania pilotażowe wykazały jeszcze istnienie stopnia 4 skuteczności. Był on identyfikowany wówczas, gdy komunikat nauczyciela dyscyplinujący uczniów wywoływał bunt uczniów (przejawiał on się poprzez krzyki, próby negocjacji, przekrzykiwanie się uczniów i dawanie sygnałów, że nie zgadzają się oni z treścią komunikatu nauczyciela). Przyjęta skala porządkowa ma zatem 4 stopnie skuteczności. Da się ona przełożyć na skalę nominalną, w której będą dwie kategorie komunikatów: skuteczne i nieskuteczne. Jako komunikaty skuteczne w niniejszej pracy rozumie się te, które uzyskały 1 i 2 stopień skuteczności. Jako nieskuteczne klasyfikowane są te reprezentujące 3 i 4 stopień skuteczności.

Komentarza wymaga jeszcze czas graniczny ustalony jako wskaźnik skuteczności komunikatów związanych z dyscypliną kierowanych przez nauczyciela do uczniów. Granica skuteczności komunikatów została ustalona na 90 sek., co oznacza, że uznawano komunikaty za skuteczne, gdy po ich wygenerowaniu przez nauczyciela adresat lub odbiorcy (uczeń lub uczniowie) zaniechali negatywnego zachowania (do którego ów komunikat się odnosił) na co najmniej taki czas. Ustalenie granicy skuteczności komunikatów na 90 sek. wynika z faktu, że w trakcie badań pilotażowych zaobserwowano, że przyjęcie innej granicy czasu doprowadziłoby do dodatkowych utrudnień metodologicznych. Skuteczność wyrażona w stopniu 1 lub 2 w niniejszych badaniach nie oznacza zatem, że dane zachowanie nie pojawiło się w ogóle na obserwowanej lekcji, ale jedynie, że odbiorcy (w skuteczności na stopniu 1) lub część adresatów (w skuteczności na stopniu 2) powstrzymali się na 90 sek. od jego kontynuowania/powtórzenia. Zaistnienie sytuacji dyscyplinującej o tym samym celu illokucyjnym względem innego ucznia/innych uczniów klasyfikowano już jako kolejną sytuację złamania zasad dyscypliny o danym

celu illokucyjnym (na danym tle). Podobnie czyniono, jeśli uczeń będący adresatem wcześniej wygenerowanego przez nauczyciela komunikatu (który początkowo zaniechał negatywnego zachowania) po upływie 90 sek. ponownie zaczął zachowywać się w ten sam, nieakceptowany sposób. Granica 90 sek. nie obowiązuje w odniesieniu do celu illokucyjnego „spóźnienie ucznia” oraz „brak zadania domowego”, gdyż reakcja odbiorców i adresata na ten komunikat nauczyciela jest możliwa do zaobserwowania dopiero na kolejnych zajęciach (które nie były poddawane obserwacji). Nie było możliwe zweryfikowanie, czy adresat/adresaci lub odbiorcy ponownie spóźnią się lub nie odrobiją zadania domowego.

II.4. Metody, techniki i narzędzia badań

W trakcie gromadzenia materiału empirycznego zastosowano metodę obserwacji, w obrębie której posłużono się techniką obserwacji próbek zdarzeń. Wykorzystano także metodę wywiadu i w jej ramach zastosowano technikę wywiadu częściowo ustrukturyzowanego. Sięgnięto także po metodę analizy dokumentów z uwzględnieniem techniki analizy dokumentów cyfrowych i pisanych zastanych.

Do technik badawczych skonstruowano adekwatne narzędzia. W ramach techniki obserwacji próbek zdarzeń wykorzystano schedulę obserwacji, zawierającą rubryki: numer porządkowy sytuacji dyscyplinującej, cel illokucyjny sytuacji dyscyplinującej, uwidoczniony w jej elementach, typ aktu mowy komunikatu nauczyciela dyscyplinującego uczniów lub zapis „komunikat niewerbalny”, opis komunikatu nauczyciela dyscyplinującego uczniów – podawano cytaty lub opis wskaźników komunikacji niewerbalnej nauczyciela, stopień skuteczności (wyrażony wpisywaną cyfrą arabską: 1, 2, 3, 4). W ramach wywiadu zastosowano kwestionariusz wywiadu, na którym znajdowały się wstępnie przygotowane pytania, dotyczące: składu klasy, integracji klasy, aktywności uczniów na zajęciach edukacyjnych oraz relacji panujących w zespole klasowym. Wywiad przeprowadzono z dwoma dyrektorkami szkół i nauczycielami, których zajęcia były obserwowane po ich zakończeniu. Jeśli w trakcie obserwacji wystąpiły interesujące badacza zachowania uczniów, pytania w wywiadzie były zmieniane lub dodawano kolejne, by uzyskać dodatkowe, pogłębione informacje. W ramach analizy dokumentów zastosowano analizę dokumentów zastanych cyfrowych lub pisanych, do których skonstruowano tabelę zawierającą rubryki: kolejny numer obserwacji, szkoła, klasa, zasady zachowania zapisane w dokumentach szkolnych i/lub eksponowane w klasie na tablicy. Zastosowanie jednej z wymienionych technik analizy dokumentów było determinowane formą, w jakiej w danej klasie/szkole zarejestrowane były zasady zachowania w klasie w trakcie zajęć, do których stosowania zostali zobowiązani uczniowie.

II.5. Grupa badawcza i teren badań. Organizacja badań

Grupę badawczą stanowiło 15 nauczycieli. Wśród nauczycieli klas VIII było 4 mężczyzn i 5 kobiet. W klasie III obserwowano zajęcia 6 nauczycieli, w tym u 5 kobiet i 1 mężczyzny. W pierwszej szkole dokonano 12 obserwacji, u 8 nauczycieli. Na lekcjach w pierwszej szkole uczestniczyło dwukrotnie po 9, 16, 18 i 19 uczniów. Pojedyncze lekcje dotyczyły klas: 20- i 23-osobowych. W drugiej szkole obserwowano również 12 zajęć edukacyjnych prowadzonych przez 6 nauczycieli. Trzy lekcje odbyły się w klasach 22-osobowych, trzy zajęcia edukacyjne w klasie 24-osobowej, pięć lekcji obserwowano w klasach 20-osobowych, jeden raz uczestniczono w badaniach w klasie 18-osobowej. W zajęciach uczestniczyło zatem łącznie 345 uczniów. Grupa dyrektorów to dwie kobiety. Łącznie w badaniach brały udział 362 osoby.

Badania przeprowadzono we wrześniu 2019 roku w dwóch nowosądeckich szkołach podstawowych. Badania pilotażowe trwały 90 min., a badania właściwe obejmowały 24 godz. dydaktyczne, każda po 45 min, co daje łącznie 1080 min. obserwacji. Obserwowano 11 godz. zajęć w klasie VIII i 13 godz. dydaktycznych w klasie III szkoły podstawowej. W klasie VIII były to lekcje: języka polskiego (4 lekcje), informatyki (1 lekcja), historii (1 lekcja), biologii (2 lekcje), matematyki (1 lekcja), języka angielskiego (1 lekcja) i wychowania fizycznego (1 lekcja). W ramach zajęć w klasach III obserwowano edukację wczesnoszkolną (prowadzoną w formie nauczania zintegrowanego – łącznie 10 zajęć) oraz zajęcia z języka angielskiego (1 zajęcia), informatyki (1 zajęcia) i wychowania fizycznego (1 zajęcia).

Rozdział III. Analiza wyników badań własnych

III.1. Cel illokucyjny zawarty w sytuacjach, w których nauczyciele klas III i VIII wysyłają do uczniów komunikaty związane z dyscypliną

Przeprowadzone obserwacje pozwoliły zarejestrować łącznie 1542 sytuacje, w których nauczyciele wysłali do uczniów komunikaty związane z dyscypliną na zajęciach dydaktycznych – 62,19% z nich zarejestrowano w klasie III, a pozostałe w klasie VIII. Na jedną jednostkę lekcyjną przypada zatem 64,25 sytuacji dyscyplinujących, czyli średnio 1,43 sytuacji na 1 min zajęć edukacyjnych. W klasach III było 73,76 sytuacji, a w klasach VIII 53 sytuacje zanotowane w ciągu 45 min. Komunikaty te były w zdecydowanej większości kierowane do uczniów w sytuacjach nieprzestrzegania przez nich dyscypliny, więc można powiedzieć, że przedstawione dane faktograficzne obrazują sytuacje związane z zamanifestowaniem zerwania przez uczniów porozumienia komunikacyjnego z nauczycielem w aspekcie realizacji celów edukacyjnych na konkretnych zajęciach. Na 1542 sytuacje jedynie 18 związanych było z profilaktyką nieprzestrzegania zasad dyscypliny, zaś 1524 dotyczyło zachowań uczniowskich łamiących te zasady w trakcie zajęć lekcyjnych. Zarejestrowane sytuacje pogrupowano i zobrazowano w tabeli 1.

Tabela 1

Cele illokucyjne zawarte w sytuacjach, w których nauczyciele szkół podstawowych klas III i VIII kierują komunikaty dyscyplinujące uczniów

Lp.	Cele illokucyjne sytuacji, w której nauczyciel dyscyplinował uczniów	Liczba razem	Procent razem	Klasa III	Procent	Klasa VIII	Procent
1.	Nieprzestrzeganie zasad stałych panujących w szkole i klasie	53	3,43709	40	4,17	13	2,23
2.	Nieprzestrzeganie zasad czynności	44	2,85344	26	2,71	18	3,09
3.	Zgłaszanie złego samopoczucia ucznia	3	0,19455	0	-	3	0,51
4.	Rozmowy uczniów	441	28,59922	330	34,41	111	19,04
5.	Bunt uczniów	34	2,20493	15	1,56	19	3,26
6.	Spóźnienie ucznia	10	0,64851	3	0,31	7	1,20
7.	Śmiech uczniów	51	3,30739	19	1,98	32	5,49
8.	Zabawa przedmiotami	35	0,12970	27	2,82	8	1,37
9.	Przekrzykiwanie się uczniów	5	0,32425	3	0,31	2	0,34
10.	Machanie rękami	1	0,06485	0	-	1	0,17
11.	Wyraży niecierpliwości ucznia	1	0,06485	0	-	1	0,17
12.	Wysuwanie roszczeń przez ucznia	6	0,38911	3	0,31	3	0,51
13.	Skarżenie na siebie nawzajem	1	0,06485	0	-	1	0,17
14.	Niewykonywanie poleceń nauczyciela	80	5,18807	63	6,57	17	2,92
15.	Brak wiedzy o czymś, co przed chwilą było wyjaśniane	2	0,12970	0	-	2	0,34
16.	Udawanie głupka	1	0,06485	0	-	1	0,17
17.	Krytyka pracy i bunt	1	0,06485	0	-	1	0,17
18.	Słaba jakość pracy	1	0,06485	0	-	1	0,17
19.	Szepty uczniów	314	20,36316	100	10,43	214	36,71
20.	Bałagan w sali lekcyjnej	15	0,97276	11	1,15	4	0,69
21.	Chodzenie po klasie ucznia	35	2,26978	30	3,13	5	0,86
22.	Szturchanie się uczniów	6	0,38911	5	0,52	1	0,17
23.	Wolne wykonywanie poleceń	14	0,90791	12	1,25	2	0,34
24.	Zgłaszanie problemów przez ucznia	75	4,86381	61	6,36	14	2,40
25.	Brak zadania domowego	1	0,06485	0	-	1	0,17
26.	Odwracanie się uczniów	125	8,10636	89	9,28	36	6,17
27.	Odpisywanie uczniów	22	1,42672	5	0,52	17	2,92
28.	Brak trudności – sytuacja profilaktyczna	18	1,16732	9	0,94	9	1,54
29.	Wyrywanie się do odpowiedzi	36	2,33463	25	2,61	11	1,89
30.	Podpowiadanie	8	0,51881	6	0,63	2	0,34
31.	Piski, wleciała pszczoła	1	0,06485	1	0,10	0	x
32.	Kiwanie się na stolku	18	1,16732	15	1,56	3	0,51
33.	Zadawanie pytań niezwiązanych z lekcją	16	1,03761	16	1,67	0	x
34.	Mówienie na temat niezwiązany z przebiegiem lekcji	2	0,12970	2	0,21	0	x
35.	Przerywanie innym wypowiedzi	5	0,32425	3	0,31	2	0,34
36.	Robienie hałasu czymś	5	0,32425	3	0,31	2	0,34
37.	Nieprawidłowe wykonywanie poleceń nauczyciela	14	0,84306	10	1,04	4	0,69
38.	Pytania ciągle o to samo	3	0,19455	2	0,21	1	0,17

Lp.	Cele illokucyjne sytuacji, w której nauczyciel dyscyplinował uczniów	Liczba razem	Procent razem	Klasa III	Procent	Klasa VIII	Procent
39.	Pajacowanie	21	1,36187	17	1,77	4	0,69
40.	Ciche mówienie przez ucznia	9	0,58366	7	0,73	2	0,34
41.	Wejście kogoś do klasy	1	0,06485	1	0,10	0	x
42.	Śmiech z kolegi	6	0,38911	0	-	6	1,03
43.	Pochlebstwa do nauczyciela	1	0,06485	0	-	1	0,17
44.	Krzyki	1	0,06485	0	-	1	0,17
	Razem	1542	100	959	100	583	100

Źródło: badania własne.

Jak przedstawiono w tabeli 1, na zajęciach lekcyjnych w klasach III i VIII zaobserwowano 44 różne cele illokucyjne sytuacji związanych z dyscypliną, w których nauczyciele kierowali komunikaty do uczniów, co świadczy o tym, że uczniowie generowali wiele zakłóceń w przebiegu lekcji. Tylko jedna kategoria celu illokucyjnego sytuacji – zapisany w tabeli 1 pod numerem 28 – polegała na zapobieganiu problemom z dyscypliną. Sytuacji takich było jednak niewiele – jedynie 18 (1,17%) – i występowały one tak samo często w klasach III jak i VIII. Można zatem stwierdzić, że przedstawione dane faktograficzne obrazują przede wszystkim sytuacje związane z zmanifestowaniem zerwania przez uczniów porozumienia komunikacyjnego z nauczycielem, co prawdopodobnie przekłada się na trudności realizacji celów zajęć. Oznacza to, że sytuacje prowadzące do formułowania przez nauczycieli komunikatów związanych z dyscypliną są z reguły zaliczane do sytuacji trudnych, konfliktowych, dotyczących zakłóceń w procesie komunikacji nauczyciel – uczeń.

Spośród sytuacji trudnych związanych z dyscyplinowaniem najczęstsze są te, których celem illokucyjnym są rozmowy między uczniami (28,6% wszystkich) oraz szepty (20,26%). Rozróżniano te dwie kategorie celu illokucyjnego na podstawie głośności wypowiedzi uczniów i ich zachowań niewerbalnych. Nachylenie się do ucha rozmówcy i niemal bezgłośnie ruszanie ustami kwalifikowano jako szept, zaś gdy uczniowie rozmawiali ze znacznej od siebie odległości, a ich rozmowa była wyraźnie słyszalna w sali, identyfikowano to jako rozmowę. W przedstawionym materiale uwzględniano jedynie takie rozmowy, których temat nie był zgodny z tematem lekcji, a szepty uznawano za niezgodne z zasadami dyscypliny w sytuacji zadania przez nauczyciela pracy w formie indywidualnej lub zbiorowej (w trakcie stosowania na zajęciach podających metod nauczania takich jak np. wyjaśnienia, pokaz, opis itp.). Takich incydentów było łącznie 755, czyli średnio uczniowie rozmawiają ze sobą w trakcie zajęć 31,45 razy na jednej lekcji (w różnych układach personalnych np. dwójkami, trójkami, czwórkami itp., co zależało m.in. od ułożenia ławek w sali lekcyjnej). Rozmowy te trwały różnie długo – od kilku sekund do kilku minut. Przyjęte założenia metodologiczne badań własnych nie umożliwiają rozstrzygnięcia faktu, ile czasu na jednej lekcji średnio jest zakłócanego przez rozmowy uczniów. Niemniej jednak – jak pokazały wyniki tych badań – jest to zakłócenie zajęć będące najczęstszym problemem, który dotyczy dyscypliny na zajęciach lekcyjnych zarówno w klasach III, jak i VIII. Często występującym powodem generowania nauczycielskich komunikatów dyscyplinujących jest również odwracanie się uczniów – wystąpiło ono 125 razy (co stanowi 0,8% wszystkich sytuacji). Odwracaniu się uczniów nie towarzyszyła inna czynność. Sytuacji o takim celu illokucyjnym zaobserwowano jednak więcej na zajęciach w klasach III niż w VIII.

Do sytuacji powiązanych z dyscypliną na zajęciach edukacyjnych zaliczono również niewykonywanie poleceń nauczyciela przez uczniów (80 sytuacji) i zgłaszanie problemów (75). Choć zgłaszanie problemu samo w sobie nie jest sytuacją wymagającą dyscyplinowania, ale w tych konkretnych warunkach łączyło się z nieuzasadnionym „wymyśleniem” przez ucznia trudności w pracy, na które – według słów nauczyciela – powinien on już znać odpowiedź. Przykładem tego może być następująca sytuacja: zgłoszenia złamania ołówka przez ucznia – uczeń klasy III powinien wiedzieć, że ołówek należy zastrugać, nie zaś zgłaszać ten fakt nauczycielowi. Prawdopodobne jest, że uczeń chciał poprzez swoje zachowanie zwrócić na siebie uwagę nauczyciela i odwrócić ją od toku lekcji. Sytuacje o takim celu illokucyjnym powstawały przede wszystkim w klasach III i były w tych klasach 4-krotnie częstsze niż w klasach VIII.

51 razy na 24 obserwowanych zajęciach wystąpiły sytuacje związane ze śmiechami uczniów, a 42 razy z nieprzestrzeganiem zasad związanych z wykonywaniem konkretnej czynności. Sytuacje powiązane z nieprzestrzeganiem stałych zasad (pojawiły się 53 razy) należą do tych związanych z regułami zachowania w szkole i klasie, które nie są ujęte w tabeli 1. W pozostałych kategoriach celów illokucyjnych sytuacji związanych z dyscypliną: np. jedzenie, picie na zajęciach, leżenie na dywanie, analizowano te związane z nieprzestrzeganiem zasad zapisanych na tablicy w sali lekcyjnej. Śmiech uczniowski – wyszczególniony w rubryce 7 – nie był kierowany w stronę żadnej konkretnej osoby, a był efektem zaistnienia śmiesznej sytuacji (w odróżnieniu od śmiechu z rubryki 42). Sytuacje powiązane z celem illokucyjnym „nieprzestrzeganie zasad czynności” polegały na braku dostosowania się uczniów do zasad wykonywanego działania, a były to np. faule na wychowaniu fizycznym związane z niedostosowaniem się do zasad gry w piłkę nożną, nieprzestrzeganie kolejności w grze, gdy ta została ustalona, w przypadku podania instrukcji pisania np. ołówkiem uzupełnianie ćwiczenia długopisem itp. Można zatem powiedzieć, że w zaprezentowanym zestawieniu zasady stałe to te, które cały czas obowiązują w szkole i klasie, a wynikają z regulaminu placówki oświatowej i ogólnych zasad kultury osobistej. Zasady związane z wykonywaniem określonej czynności to te wprowadzone i obowiązujące na czas konkretnego działania.

W przedziale liczb 36-21 znalazły się sytuacje powiązane z następującymi celami illokucyjnymi: wyrywanie się do odpowiedzi (36 razy), zabawa przedmiotami i chodzenie po klasie (35), bunt uczniów (34 wystąpienia), odpisywanie od innych uczniów (22 wystąpienia) i pajacowanie (21 wystąpień). Wyjaśnienia może wymagać identyfikowanie sytuacji powiązanych z buntem uczniów. Bunt zazwyczaj uzewnętrzniał się w protestach przeciwko postanowieniom, wypowiedziom czy deklaracjom nauczyciela w trakcie zajęć. Odpisywanie i bunt są częstsze w klasie VIII, pozostałe z wymienionych sytuacji występują w przeważającej większości w klasie III.

Kilkanaście razy, gdyż 14-18 (co stanowi od 0,9%-1,17% wszystkich celów illokucyjnych sytuacji związanych z dyscypliną), zarejestrowano sytuacje związane z: kiwaniem się na krześle, zgłaszaniem pytań niezwiązanych z tematem lekcji, bałaganem w sali lekcyjnej. Po 14 razy zanotowano sytuacje wywołane wolnym lub nieprawidłowym wykonywaniem poleceń nauczyciela. Ani jeden raz w klasach VIII nie wystąpiło zadawanie pytań nauczycielowi niezwiązanych z lekcją. Pozostałe sytuacje obserwowano zarówno w edukacji wczesnoszkolnej, jak również w klasach VIII, z tym że w klasach III są one kilkakrotnie częstsze.

Najmniej liczne sytuacje, choć łącznie wystąpiły 70 razy (4,53% ogółu), dotyczyły m.in. spóźniania się na lekcję lub cichego mówienia przez uczniów. Sytuacje związane z „cichym mówieniem uczniów” miały postać mamrotania ucznia w taki sposób, by nauczyciel nie słyszał jego wypowiedzi. W tej grupie sytuacji znalazły się też sytuacje powiązane z: podpowiadaniem

(8 wystąpień), wysuwaniem roszczeń wobec nauczyciela (6 wystąpień), szturchaniem (6 sytuacji), śmiechem z kolegi (6 wystąpień), przerywaniem innym (5 sytuacji), robieniem hałasu czymś (5 wystąpień), zgłaszaniem złego samopoczucia (3 sytuacje), brakiem wiedzy o czymś, co przed chwilą było wyjaśniane (2 wystąpienia), mówieniem na temat niezwiązany tematem zajęć (2 wystąpienia). Obserwowano też pojedyncze sytuacje, tj.: machanie rękami przez ucznia, wyrazy niecierpliwości dawane przez ucznia, skarżenie, udawanie głupka, krytyka pracy i bunt (związane z poleceniem nauczyciela danym uczniom), słaba jakość pracy ucznia, brak zadania domowego, piski (z powodu pszczoły w klasie), wejście kogoś do klasy, pochlebstwa do nauczyciela, krzyki. Ze względu na niewielką liczbę sytuacji z tych kategorii trudno wnioskować o prawidłowościach, które generują wspomniane sytuacje dyscyplinowania uczniów w klasach III i VIII. Warto dodać, że w trakcie badań zaobserwowano również sytuacje związane z dyscypliną, które miały miejsce jedynie w klasach III (np. mówienie na temat niezwiązany z lekcją) oraz wyłącznie w klasach VIII (np. spóźnianie się, krytyka pracy czy bunt, brak zadania domowego). Wnioskowanie o prawidłowościach w tym przypadku byłoby jednak nadinterpretacją faktów ze względu na małą liczbę ich występowania w czasie prowadzonych badań.

Trzeba przy tym zauważyć, że w tabeli 1 znalazły się też sytuacje związane z profilaktycznym wypowiedaniem przez nauczyciela komunikatu odnoszącego się do dyscypliny. Część celów illokucyjnych sytuacji związanych z kierowaniem do uczniów komunikatów dyscyplinujących przez nauczycieli wynikała bezpośrednio z wykonywaniem czynności aktywnie zakłócającej tok zajęć edukacyjnych (np. rozmowy, szepty, kręcenie się na krześle, podpowiadanie). W tabeli 1 zaznaczono również takie sytuacje dyscyplinujące, w których charakter zachowania ucznia sam w sobie nie był negatywny, ale ich pojawienie się wskazywało na to, że uczeń utracił koncentrację na zajęciach, czyli było to bierne przeciwstawianie się celom edukacyjnym zajęć lekcyjnych. Koresponduje to z tym, na co powołuje się J. Pyżalski, cytując poglądy Z. Shechtman oraz J. Leich-Tentritt, które podały podobny dychotomiczny podział sytuacji związanych z nieutrzymaniem dyscypliny na zajęciach (Shechtman, Leich-Tentritt, 2004; za: Pyżalski, 2007, s. 12). Badaczki te zwracają uwagę na dwa typy zachowań uczniów połączonych z niezachowaniem dyscypliny na lekcjach: piszą o zachowaniach negatywnych (misbehaviour), (do których zaliczają: przeszkadzanie na lekcji, agresję w stosunku do nauczyciela lub kolegów oraz podobne) i o zachowaniach nieskoncentrowanych na zadaniach (off-task behaviour), do których zaliczają np. ze zbyt wolnym i nieprawidłowym wykonywaniem poleceń czy mówieniem na temat niezwiązany z lekcją (Ibidem). Rozumowanie takie wydaje się być uzasadnione w kontekście definicji dyscypliny E.T. Emmera, według której brak zaangażowania w wykonywanie zadań i powodowanie zakłóceń w pracy na lekcji to sytuacje związane z dyscypliną na lekcji. Należy jednak stwierdzić, że takie ujęcie jest tylko jednym z możliwych, gdyż np. poglądy M. Pšunder (2005) oparte są o podział zachowań związanych z niezachowaniem dyscypliny w zależności od stopnia nasilenia (powagi) zachowań negatywnych. W przedstawionych badaniach wykorzystano skalę trójstopniową i dzielono zachowania identyfikowane jako brak zachowania dyscypliny na lekcjach na: zachowania niewymienione w oficjalnym wykazie praw i obowiązków ucznia (np. ściąganie, czytanie gazet podczas lekcji), zachowania określone w oficjalnej dokumentacji jako mniej poważne (np. brak szacunku w odnoszeniu się do nauczyciela, obrażanie innych uczniów) oraz zachowania oficjalnie uznawane za poważne (np. kradzieże, agresja fizyczna, celowe niszczenie mienia szkolnego) (Pšunder, 2005; za: Pyżalski, 2007, s. 12). Przytoczone poglądy, choć nieco odmienne od tych uzyskanych przez autorkę niniejszej publikacji, mają jednak podobny wydźwięk. Dowodzi to, że cele illokucyjne zawarte w sytuacjach związanych

z niezachowaniem dyscypliny na zajęciach lekcyjnych mogą być bardzo zróżnicowane, co potwierdziło się w prezentowanych wynikach badań.

Z analizy przedstawionego materiału empirycznego wynika, że na zajęciach edukacyjnych nauczyciele muszą reagować na wiele sytuacji – powiązanych z różnorodnymi celami illokucyjnymi związanymi z kierowaniem do uczniów komunikatów odnoszących się do dyscypliny. Znikomy procent z nich to sytuacje profilaktyczne. Różnorodność tych sytuacji jest znaczna, co wskazuje na fakt, że nauczyciele prowadzący zajęcia w klasach III i VIII szkoły podstawowej powinni wykazywać się elastycznością i refleksją pedagogiczną w reakcjach na rozmaite przyczyny sytuacji zakłócających ład oraz porządek na lekcjach, które związane są z ich celami illokucyjnymi. Warto również zauważyć, że badani nauczyciele nie są w stanie uchronić się od wystąpienia części z wymienionych przyczyn sytuacji, w których dyscyplinują uczniów. Nie są w stanie też przewidzieć np. wejścia kogoś do klasy, wlecenia owada, przypadków złego samopoczucia uczniów, które to sytuacje – jak pokazały badania – powodują rozluźnienie dyscypliny w klasie. Analiza liczby przedstawionych tego rodzaju sytuacji na poszczególnych jednostkach lekcyjnych pozwala wnioskować, że najmniej wystąpiło ich 17, a najwięcej – 125 – na jednej lekcji (były one powiązane ze zróżnicowanymi celami illokucyjnymi). Na podstawie wywiadów z nauczycielami i dyrektorami szkół można stwierdzić, że uczniowie w niektórych klasach są mniej zintegrowani, mało ożywieni i słabo zmotywowani, bierni, wykazują mniej aktywności poznawczej na lekcjach, więc (jak wyjaśniali respondenci), pozostałe zachowania (w tym te związane z nieprzestrzeganiem dyscypliny) również mogą występować zdecydowanie rzadziej.

Konkludując, można sformułować odpowiedź na pierwszy z postawionych problemów szczegółowych: wyniki przedstawionych badań diagnostycznych potwierdzają, że w trakcie zajęć edukacyjnych badani nauczyciele doświadczali dużej liczby sytuacji połączonych z dyscypliną na zajęciach związanych z 44 różnymi celami illokucyjnymi, w których kierowali do uczniów komunikaty związane z dyscypliną. Sytuacji tych jest więcej w klasach III niż VIII, choć w obu przypadkach średnie arytmetyczne są znaczne (wynosząc odpowiednio 64,25 i 53 na jednej jednostce dydaktycznej). Rozmowy i szepty są zdecydowanie najczęstszymi celami illokucyjnymi sytuacji związanych z dyscypliną. Dość licznie zarejestrowano też odwracanie się uczniów (które było częstsze w klasach III niż VIII). Rozmowy są częstsze w klasach III, zaś szeptów jest więcej w klasach VIII. Uprawnia to do twierdzenia, że być może uczniowie, zmuszeni do koncentracji i uwagi przez cały dzień nauki, nie są w stanie długo angażować się w proces dydaktyczno-wychowawczy i całkowicie wyeliminować niewłaściwych zachowań, które zaburzają ład i porządek w klasie szkolnej. Fakt, że sytuacji połączonych z dyscypliną uczniów na zajęciach edukacyjnych powiązanych z różnymi celami illokucyjnymi było więcej w klasach III niż VIII sugeruje, iż młodsi uczniowie mogą mieć większe trudności z zapanowaniem nad emocjami i własnym zachowaniem na lekcji (sytuacji związanych z celem „brak trudności” było po tyle samo w klasach III i VIII, co powoduje, że prawdziwość niniejszego wniosku jest wielce prawdopodobna). Wynika to z prawidłowości rozwojowych, potrzeby ruchliwości, słabszej i krócej trwającej koncentracji uwagi i cech charakterystycznych dla dzieci w młodszym wieku szkolnym. Sporą liczbę sytuacji połączonych z dyscypliną występujących w klasach VIII można wyjaśnić z kolei okresem dojrzewania, ukierunkowaniem zainteresowań uczniów czy ich słabszą motywacją do uczenia się (w danym dniu, konkretnego przedmiotu itp.), czy nawet – jak wynikało z rozmów z dyrektorami – „podkochiwaniem” się uczennic w nauczycielach i podejmowaniem prób zwrócenia na siebie ich uwagi. Nie bez znaczenia jest również fakt, że uczeń VIII klasy ma więcej godzin zajęć, więc może być zmęczony i nie panować nad własnym zachowaniem przez 7 godz. dziennie, uwzględniając to, że przerwy między lekcjami trwają jedynie 5 min, a te

dłuższe są zazwyczaj planowane w szkołach co 3 godz. Z wywiadów z nauczycielami wynikało, że zawsze są oni przygotowani na modyfikację przebiegu zajęć na wypadek niezrealizowania jakiegoś ich elementu z powodu braku czasu. Nabywając doświadczenia z biegiem lat pracy, uczą się elastyczności w oddziaływaniach pedagogicznych i płynnie zastępują niektóre zadania innymi tak, że zewnętrzny obserwator (niemający wglądu do scenariusza zajęć) nie jest w stanie tego rozpoznać. Wszyscy nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej przyznali, że dokonywali modyfikacji w przebiegu zajęć, ale nie zostało to zauważone przez badacza. W klasach VIII 5 na 9 nauczycieli skorygowało przebieg zajęć, jednak 2 pozostałych przedłużyło po dzwonku lekcję (czyli również nie zdążyli zrealizować tego, co zamierzeli, w wyznaczonym czasie). Nauczyciele muszą być zatem elastyczni metodycznie oraz gotowi na szybkie reagowanie wychowawcze i dydaktyczne w typowych bądź rzadko występujących sytuacjach związanych z dyscypliną w klasie szkolnej, które wynikają z rozmaitych celów illokucyjnych.

III.2. Typy aktów mowy komunikatów związanych z dyscypliną uczniów z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej stosowane przez nauczycieli klas III i VIII

Wobec wielu sytuacji związanych z dyscypliną, połączonych z różnymi celami illokucyjnymi, w toku procedury badawczej określono, jakie typy aktów mowy komunikatów związanych z dyscypliną kierowane są do uczniów przez nauczycieli uczących w III i VIII klasach szkoły podstawowej z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej. Akty mowy zostały wyróżnione na podstawie rozszerzonej typologii aktów konwersacyjnych A. Thomasa, która powstała w 1982 roku jako tzw. Conversational Exchange Analysis (CEA) (Nęcki, 2000, s. 66). Uwzględniono ponadto twierdzenie o tym, że nie ma skończonej liczby aktów mowy, co dało możliwość jej rozszerzenia (Green, 2017). Akty mowy mają głównie charakter komunikacji werbalnej (z wyjątkiem parawerbalnego „ciiii”), jednak w poniżej zamieszczonej tabeli 2 ujęte zostały też komunikaty niewerbalne jako kategoria zbiorcza. Komunikaty te miały zazwyczaj postać przekazów komunikacyjnych o negatywnej konotacji, zazwyczaj przyjmowały formę niewerbalnej: nagany, dezaprobaty, „nie” niewerbalnego, zakazu, rozkazu uciszenia się. Były to: zmarszczenia brwi, gesty wykonywane rękami, używania gwizdka, szelesty grzechotką, dźwięki paralingwistyczne (poza parawerbalnym „ciiii” ujętym osobno), stukania palcem o blat itp. Zestawienie tabelaryczne zawiera też w rubryce 27 kategorię „czynność”, która była często formą komunikatu wspierającego danego uczniowi, polegającą na bezsłownym wykonaniu czynności rozwiązującej problem ucznia (np. na zgłoszenie problemu „Proszę Pani, on mi przeszkadza!” nauczycielka bez słowa przesadziła ucznia do innej ławki). Obserwowano też czynność wykonywaną przez nauczyciela, która była zastępstwem kary np. zabranie uczniowi zabawki, którą się bawił. Uwzględniono również typ „rozmowa”, będący serią aktów mowy na określony temat. Jest to jedyny przypadek, w którym uwzględniono jako element typu aktu mowy odpowiedź ucznia, czyli fakt wystąpienia sprzężenia zwrotnego. Należy tu również szerzej omówić kategorię: piosenka. Jest ona ujęta w niniejszej typologii, gdyż obejmuje śpiewne zaprezentowanie aktu mowy (prezentowane piosenki były krótkie) o określonej tematyce. Nie analizowano aktów mowy (zdania będącego treścią piosenki). Istotą ich wyróżnienia było nadanie melodii aktowi mowy i wygenerowanie go w formie śpiewu.

Badani zastosowali komunikaty nazwane informacja inna oraz informacja o zasadach (są to komunikaty zaliczane do asercji). Informacja o zasadach to taka, w której nauczyciele odnosili się do zasad panujących w grupie, kultury osobistej lub tych wynikających z regulaminu szkoły, kontraktu klasowego lub zasad wykonywania konkretnej czynności itp. Brzmiały one np. „Ale podnosimy ręce, jak chcemy odpowiedzieć”. W informacjach innych nauczyciele wypowiadali się np. w następujących słowach: „jest pięć minut do dzwonka”, „zaraz przejdziemy

do tego ćwiczenia”. Stosowali też szukanie informacji w formie pytania, mające postać różnych zdań pytających, np. „Kto to zrobił?”, „A kto mi tu rozmawia?”. Badani posługiwali się również wyjaśnieniami, w których odnosili się do przyczyn, powodów konkretnych stanów rzeczy. Brzmiały one np. „Ponieważ rozmawiasz, to tak jest”, „Ponieważ rozmawiasz, to teraz nie masz skończonego ćwiczenia”. W wypowiedziach badanych często pojawiały się rozkazy i polecenia. Często są one dość podobne w zapisie treści, ale zdecydowanie różnią się wokaliką. W rozkazach pojawiało się niejednokrotnie słowo „masz”, „macie”, np. „Masz natychmiast przestać rozmawiać!”, lub były to komunikaty o formie poleceń, wypowiedziane krzykliwym tonem, mające formę zdań w trybie rozkazującym, np. „Uspokój się!”. Polecenia zaś wypowiedziane były spokojniejszym tonem bez podnoszenia głosu, np. „Kasiu siadaj już”. Wśród badanych pojawiały się także autokorekty jako wyraz zmiany decyzji w obliczu określonej sytuacji związanej z dyscypliną, np. „Albo nie, nie idź lepiej”. Uwzględniono również wyliczenia, które mają postać komunikatu złożonego z kilku części, brzmiących następująco: „po pierwsze..., po drugie..., a po trzecie...”. Czasem pojawiały się jako przedstawienie własnych oczekiwań nauczyciela, czasem jako uzasadnianie określonego zachowania uczniów lub własnej decyzji. Stosowane porównania miały postać zdań, w których nauczyciel porównywał zachowania jednych uczniów do drugich, były to komunikaty zaliczane do asercji, np. „Dziewczynki ładnie pracują, a chłopcy nie”. W zestawieniu komunikatów znajdują się również ponaglenia – były to wypowiedzi, w których nauczyciele chcieli przyspieszyć pracę uczniów, np. „Ale szybko, szybko”, „No, robimy, robimy”. Badani posługiwali się też imiennym dyscyplinowaniem, mającym postać wypowiedzenia imienia ucznia, który się źle zachowywał, podniesionym tonem głosu (np. „Krzysiu!”). W typologii komunikatów zastosowanych przez badanych nauczycieli w sytuacjach zaburzeń przez uczniów dyscypliny wyszczególniono ponadto groźby – są to komunikaty, w których badani odnosili się do negatywnych skutków wychowawczych, jakie spotykają uczniów za niezaprzymanie nieprawidłowego zachowania. Były to wypowiedzi np. „Jeśli się nie uspokoisz, dostaniesz uwagę/pójdiesz do dyrektora itp.”. Tego typu wypowiedzi odróżniano od ekspertyz negatywnych poprzez pojawienie się w tych drugich opisu przewidywanych konsekwencji negatywnego zachowania dziecka niezwiązanych z osobą wychowawcy (niebędących karą wychowawczą), np. „Jeśli dalej będziesz tak rozmawiał, niczego nie będziesz rozumiał z lekcji”. Badani nauczyciele stosowali również sporadycznie deklaratywy, przyjmujące postać zdań, których wypowiedzenie urealniania natychmiast powstanie skutków perlokucyjnych w rzeczywistości edukacyjnej. Zdania te brzmiały najczęściej „dostajesz uwagę”, „wpisuję ci uwagę” – takie wypowiedzi są równoznaczne z zaistnieniem określonego faktu. Badani posługiwali się również zakazem. Zakaz dawany był np. jako odpowiedź na zadaną w formie pytania prośbę/roszczenie ucznia. Brzmiał on jako fraza np. „Nie, nie możesz” lub „Absolutnie nie”. Przeciwnością zakazu było pozwolenie, dawane m.in. jako reakcja na prośbę ucznia, np. „Tak, możesz”, „No to weź, jak chcesz”. Inne komunikaty stosowane przez badanych to alternatywy. W wypowiedziach tych nauczyciele dawali uczniom wybór odnośnie do czegoś, np. „Możesz teraz usiąść w pierwszej ławce lub przesiąść się do Magdy”. Alternatywy najczęściej towarzyszyły karom wychowawczym jako przejaw dawania wyboru uczniom w zakresie sankcji, jakie otrzymają za niepoprawne zachowanie, czasem dawane były jako reakcja na pytania uczniów. W zestawieniu komunikatów używanych do dyscyplinowania uczniów znalazły się też ekspresywy. Były to wszelkie komunikaty, w których nauczyciel odnosił się do własnych odczuć, emocji, wrażeń związanych z nieprawidłowym zachowaniem uczniów. Brzmiały one następująco, np. „Jestem zła, gdy tak się zachowujecie”, „Denerwuje mnie, gdy gadacie”. W zestawieniu komunikatów pojawiły się ponadto pochwały – były one dawane jako komunikaty profilaktyczne w sytuacjach, w których nie występowały problemy z zachowaniem

uczniów, a brzmiały one w następujący sposób. np. „Bardzo podoba mi się, jak pracujecie”. Nauczyciele posługiwali się też komunikacją niedosłowną. Komunikaty niedosłowne mogą być różnymi typami aktów mowy, ale znaczenie wypowiedzi, którymi są, jest inne niż ich treść – lokucyjny aspekt wypowiedzi przeczy jej faktycznemu znaczeniu lub znaczenie uzupełnia jej treść literalną. Na tej podstawie zostały wyodrębnione w tabeli 1. W przypadku dowcipów nauczyciele stosowali zabawne porównania, pomagające z dystansem odnieść się do powstających w czasie zajęć sytuacji, np. „Krzysiu jest dzielny, dzielny jak lew, tylko coś nam tu za dużo ryczy”. Dowcip pojawiał się też w sytuacjach nasilenia w klasie negatywnych zachowań jako przejaw podjęcia przez nauczyciela próby rozładowania śmiechem/humorem nadmiaru energii uczniów. Dowcipy miały konotację pozytywną. Stosowanie ironii należało natomiast do komunikacji niedosłownej o wydźwięku negatywnym, której istotą było wypowiedzenie pozytywnego komunikatu tonem głosu wskazującym na to, że prawdą jest komunikat o treści przeciwnej znaczeniowo, np. „Ale z ciebie geniusz, Krzysiek”.

W odniesieniu do komunikatów niewerbalnych odbieranych tylko kanałem audialnym badani posłużyli się parawerbalnym „cii”. Komunikaty niewerbalne towarzyszyły również werbalnym wypowiedziom w komunikatach złożonych. Były to komunikaty podwójne – werbalne lub werbalno-niewerbalne, a także potrójne, złożone z trzech komunikatów werbalnych lub dwóch werbalnych i jednego niewerbalnego.

Badani nauczyciele posłużyli się zatem komunikatami proponowanymi przez R. MacKenzie, tj.: instrukcjami do wykonywania zadania, przypominaniem konsekwencji nieprzestrzegania reguł, skutecznych komunikatów zawartych w działaniu oraz poprzez identyfikowanie przykładów z propozycji autora: rozkazów, alternatyw, informacji o zasadach. Z propozycji komunikacyjnych T. Gordona korzystali z elementów komunikatów typu „Ja”. Stosowali również niektóre przykłady komunikatów zaliczanych przez T. Gordona do „parszywej dwunastki”, tj.: groźby i kary (jako deklaratywy i czynności). Alternatywy dawane uczniom mogą być przykładem stosowania wspólnego rozwiązywania problemów (jako próba dawania decyzji uczniom). Autorka nie zaobserwowała jednak w trakcie badań wszystkich etapów rozwiązywania problemów między wychowawcami a wychowankami opisanych przez T. Gordona. Z propozycji przedstawionych przez I.M. Łukasik oraz D. Pankowską badani zastosowali: polecenia, informowanie ucznia o niewłaściwym zachowaniu, przypomnienie zasad, komunikaty zapowiadające sankcje, wyciągnięcie konsekwencji oraz komunikaty typu „Ja”. W odniesieniu do opisanych w rozdziale teoretycznym technik komunikacyjnych proponowanych przez A. Faber oraz E. Mazlish jako propozycje „zamiast karania” badani nauczyciele zdecydowali się na: dawanie wyboru uczniowi i pozwolenie odczucia konsekwencji własnego zachowania przez ucznia. Z propozycji wspomnianych autorek w zakresie uwalniania dziecka od roli pojawiało się: ukazywanie uczniów innym światłem, mówienie przy pozostałych uczniach czegoś dobrego o uczniu grającym daną rolę oraz prezentowanie własnych oczekiwań względem ucznia. Miała miejsce również pochwała z elementem pochwały opisowej. Z możliwości komunikacyjnych sugerowanych przez K. Schaefera zaobserwowano ignorowanie zachowań niepożądanych, różne zachowania niewerbalne, stawianie uczniom rozmawiającym na lekcji pytań angażujących ich w przebieg zajęć oraz aktywne słuchanie (w tym przypadku zawarte w niektórych komunikatach niewerbalnych).

Nauczyciele klas III okazali się bardziej pomysłowi w różnorodności wypowiedzianych komunikatów dyscyplinujących, ponieważ wykorzystali 29 odmiennych typów aktów mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej, zaś nauczyciele klas VIII 24 typy aktów mowy komunikatów dyscyplinujących kierowanych do uczniów. Osoby uczące w klasach III nie

posłużyły się jedynie autokorektą i alternatywą, a na zajęciach klas VIII nie pojawiły się: ironia, rozmowa, wyliczenie, pozwolenie, piosenka, pochwała i zakaz.

Zestawienie typów aktów mowy komunikatów dyscyplinujących uczniów kierowanych przez nauczycieli prowadzących zajęcia w klasach III i VIII z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej badanych przedstawia tabela 2.

Tabela 2

Typy aktów mowy komunikatów dyscyplinujących uczniów kierowanych przez nauczycieli klas III i VIII z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej

Lp.	Typ aktu mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej	Liczba wystąpień	Procent	Klasa III		Klasa VIII	
				Liczba wystąpień	Procent	Liczba wystąpień	Procent
1.	Informacja inna	54	3,50	39	4,06674	15	2,57290
2.	Rozkaz	23	1,49	16	1,66840	7	1,20069
3.	Autokorekta	1	0,06	x	x	1	0,17153
4.	Ignorowanie	843	54,67	483	50,36496	360	61,74957
5.	Komunikat niewerbalny	31	2,01	24	2,50261	7	1,20069
6.	Szukanie informacji w formie pytania	35	2,27	21	2,18978	14	2,40137
7.	Deklaratyw	20	1,30	9	0,93848	11	1,88679
8.	Informacja o zasadach	49	3,18	27	2,81543	22	3,77358
9.	Wyjaśnienie	32	2,08	23	2,39833	9	1,54374
10.	Polecenie	80	5,19	67	6,98644	13	2,22985
11.	Imienne dyscyplinowanie	55	3,57	40	4,17101	15	2,57290
12.	Parawerbalne „ciiii”	33	2,14	18	1,87696	15	2,57290
13.	Dowcip	10	0,65	6	0,62565	4	0,68611
14.	Porównanie	5	0,32	4	0,41710	1	0,17153
15.	Ironia	3	0,19	3	0,31283	x	x
16.	Ekspertyza negatywna	3	0,19	2	0,20855	1	0,17153
17.	Ponaglenie	5	0,32	4	0,41710	1	0,17153
18.	Rozmowa	2	0,13	2	0,20855	x	x
19.	Alternatywa	1	0,06	x	x	1	0,17153
20.	Ekspresyw	3	0,19	1	0,10428	2	0,34305
21.	Wyliczenie	1	0,06	1	0,10428	x	x
22.	Pozwolenie	5	0,32	5	0,52138	x	x
23.	Piosenka	2	0,13	2	0,20855	x	x
24.	Pochwała	2	0,13	2	0,20855	x	x
25.	Zakaz	1	0,06	1	0,10428	x	x
26.	Groźba	3	0,19	2	0,20855	1	0,17153
27.	Czynność	7	0,45	4	0,41710	3	0,51458
28.	Podwójny akt mowy tylko werbalny	163	10,57	112	11,67883	51	8,74786
29.	Potrójny akt mowy tylko werbalny	18	1,17	9	0,93848	9	1,54374
30.	Pojedynczy akt mowy + komunikat niewerbalny	42	2,72	26	2,71116	16	2,74443
31.	Podwójny akt mowy + komunikat niewerbalny	10	0,65	6	0,62565	4	0,68611
Razem		1542	100	959,00	100	583,00	100

Zródło: badania własne.

Najczęstszą obserwowalną reakcją nauczycieli na sytuacje związane z dyscypliną było ignorowanie. Jest to zjawisko niepokojące, ale może sugerować pewne fakty. Liczba sytuacji wymagających dyscyplinowania uczniów na jednostce lekcyjnej trwającej 45 min jest tak duża, że nauczyciele reagują na nie tak samo. W wywiadach respondenci mówią, że „szkoda tracić cenne minuty z zajęć” lub wyjaśniają: „jesteśmy przyzwyczajeni do pewnych negatywnych zachowań uczniów i wiemy, że nie jesteśmy w stanie wszystkich ich wyeliminować, więc reagujemy dopiero wtedy, gdy zachowanie uczniów w znaczący sposób zakłóca przebieg zajęć”. Ignorowanie dotyczyło 843 przypadków (54,67%) na łączną liczbę 1542 sytuacji związanych z dyscypliną na zajęciach. Jest ono najczęstszą reakcją nauczycieli z klas III i VIII, przy czym nauczyciele klas wyższych statystycznie częściej reagują na sytuacje dotyczące dyscypliny w ten sposób.

Spośród intencjonalnych (ignorowanie może również być intencjonalne, ale jego intencjonalność nie jest pewna w takim stopniu jak pozostałych reakcji) reakcji werbalnych i niewerbalnych dokonanych w celu usuwania lub minimalizowania negatywnych zachowań na lekcjach badani nauczyciele posłużyli się 30 różnymi typami komunikatów. Może to świadczyć, że ustawicznie szukają oni sposobu na to, by komunikaty, jakimi się posługują, mogły odnieść pożądany skutek wobec nieakceptowalnych zachowań uczniów (czyli chcą oni osiągnąć właściwy dla danego aktu illokucyjnego akt perlokucyjny).

Najczęstszym komunikatem mającym na celu ograniczenie lub wyeliminowanie negatywnych zachowań uczniów był podwójny werbalny akt mowy. Występował on zarówno w klasach III, jak i VIII, co potwierdza, że nauczyciele mogą zdawać sobie sprawę, iż jeden komunikat może nie być skuteczny i wzmacniają efekt dyscyplinujący, łącząc komunikaty werbalne (np. mówią rozkaz i wyjaśnienie w jednym zdaniu złożonym). Takie złożone komunikaty stanowiły 10,57% wszystkich udokumentowanych.

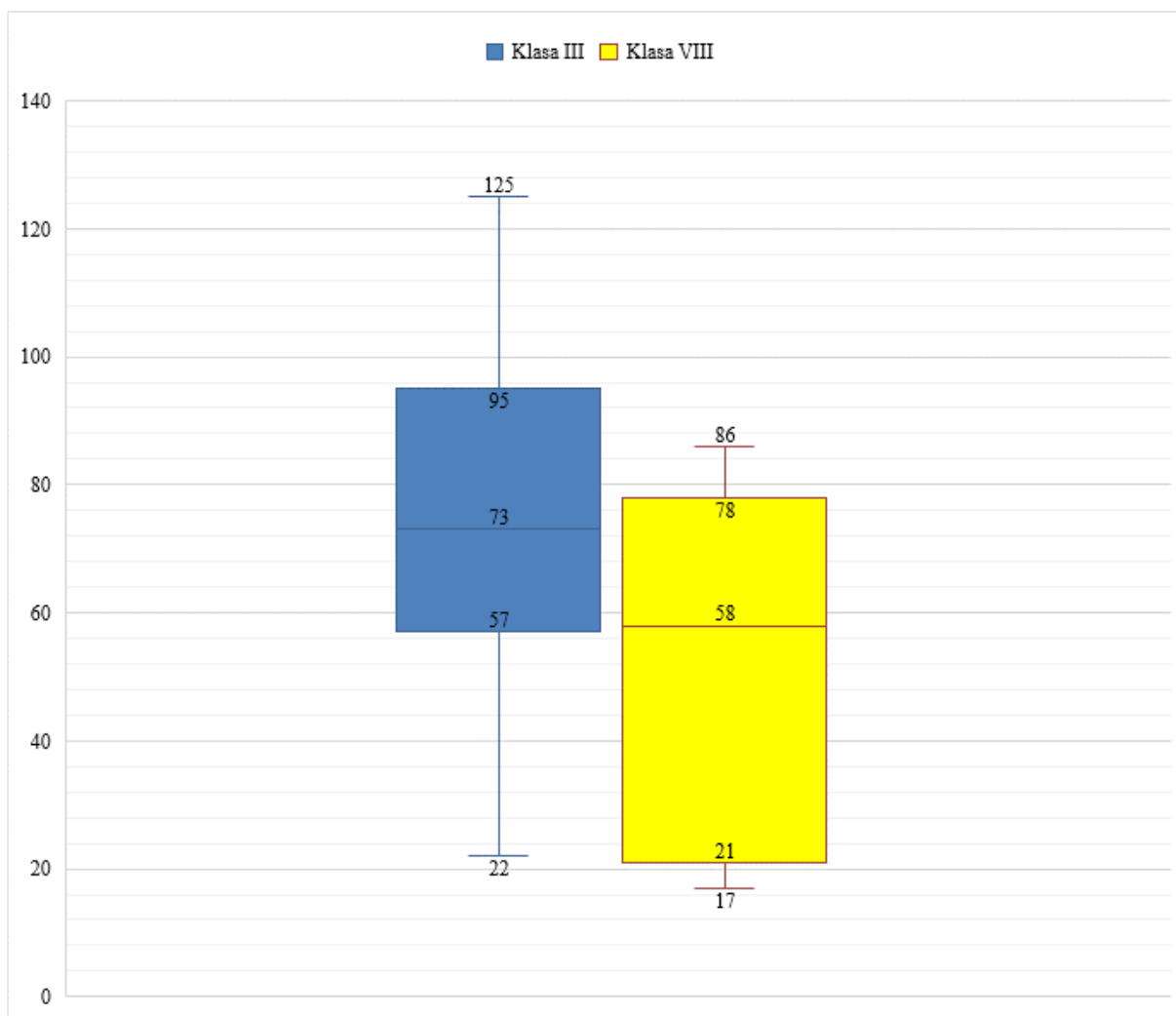
Spośród pozostałych aktów mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej badani nauczyciele dość często wykorzystywali: polecenia (80 razy), imienne dyscyplinowanie (55), informacje inne (54), informacje o zasadach oraz pojedynczy komunikat werbalny wsparty komunikatem niewerbalnym (42). Oznacza to, że najbardziej skłonni byli oni stosować dyrektywy o przeciętnej mocy illokucyjnej. Często również wykorzystywali asercje (stwierdzenia) odnoszące się do przyjętych zasad zachowania w klasie i szkole (zazwyczaj badani komentowali zasady zachowania zapisane na plakacie i umieszczone na tablicy w sali lekcyjnej) oraz inne odnoszące się do zachowań uczniowskich, np. „nie wolno bić”, „przeszkadzasz kolegom”. W przypadku imiennego dyscyplinowania nauczyciele starali się zwracać do uczniów źle zachowujących się imieniem, nie zaś bezosobową wypowiedzą (np. „Krzysiu!” zamiast „Nie rozmawiajcie!”). Wszystkie te akty mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej, poza informacją o zasadach, są częściej wykorzystywane w sytuacjach połączonych z dyscypliną zarejestrowanych w klasach III. Co prawda, informacja o zasadach wystąpiła więcej razy w klasach III, ale – na podstawie uzyskanych danych – nie można jednoznacznie wnioskować o większej tendencji nauczycieli klas III do stosowania takich komunikatów².

² Stosunek liczby komunikatów dyscyplinujących i liczby sytuacji dyscyplinujących o określonym celu illokucyjnym, które wystąpiły w klasach III do tych z klas VIII, wynosi 1,64, zatem – by uznać większą tendencję nauczycieli klas III do stosowania komunikatów o danym typie illokucyjnym – przewaga liczby komunikatów z danego typu illokucyjnego wygenerowanych przez nauczycieli klas III nad liczbą tychże u nauczycieli klas VIII musi przekroczyć 1,64.

Kolejną grupę stanowiły akty mowy (z komunikacją niewerbalną), które były formułowane w trakcie poczynionych obserwacji ok. 20-35 razy. Były to: szukanie informacji w formie pytania (35 razy), parawerbalne „cii” (33), wyjaśnienie (32), komunikat niewerbalny (31), rozkaz (23) i deklaratywy (20). Liczby te pokazują, że w tej grupie komunikatów nauczyciele kierują pytania do uczniów oraz komunikaty należące do asercji, mające na celu wyjaśnianie powodów niewłaściwego zachowania. Posługują się też komunikacją niewerbalną, używając komunikatów niewerbalnych lub łagodnych wokalizacji. Zastanawia jednak uplasowanie się w końcowej części tego kontinuum deklaratywów o dużej mocy illokucyjnej. Prawdopodobnie nauczyciele są przekonani o ich nieskuteczności lub o tym, że w ich opinii budują one negatywne nastawienia emocjonalne w procesie edukacyjnym, dlatego widzą ich wady, nie dostrzegając zalet. Wniosek z tej obserwacji potwierdza się też w innych badaniach autorki dotyczących komunikowania się nauczycieli szkół podstawowych z uczniami w procesie edukacji szkolnej (Jachimowicz, 2018, s. 96). Szukanie informacji w formie pytania, wyjaśnienie, komunikat niewerbalny, rozkaz są częstsze i częściej stosowane w sytuacjach dyscyplinujących w klasach III, a deklaratywy są częstsze oraz częściej stosowane w klasach VIII. Parawerbalne „ciii”, choć częściej wystąpiło w trakcie zajęć w klasach III, to nie można powiedzieć, że nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej mają większą tendencję do stosowania tego komunikatu.

Pozostałe komunikaty, reprezentujące 18 różnych typów aktów mowy komunikatów dyscyplinujących uczniów kierowanych przez badanych nauczycieli z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej, nie są stosowane często, choć łącznie wystąpiły w 82 sytuacjach połączonych z dyscypliną (co stanowi 5,32% wszystkich zaobserwowanych). W tej grupie najczęstsze były: potrójny komunikat werbalny i akt mowy z komunikatem niewerbalnym oraz dowcip. Wystąpiły one 18 (potrójny akt mowy) i 10 razy (dwa pozostałe), a reszta typów aktów mowy z komunikacją niewerbalną z tej grupy mniej niż 10 razy. Oznacza to prawdopodobnie, że są takie sytuacje wymagające dyscyplinowania, w których nauczyciele muszą zastosować zdecydowanie mocniejsze sposoby reagowania, gdyż te często używane okazują się nieskuteczne (lub przewidują oni ich mniejszą skuteczność, więc z nich rezygnują). Wskazuje na to różnorodność sytuacji wymagających dyscyplinowania uczniów, które zaobserwowano na zajęciach. Są sytuacje często zauważane, takie jak rozmowy czy odpisywanie, których wystąpienia nauczyciel może się spodziewać, oraz niespodziewane i incydentalne, których nie można przewidzieć, np. owad wleci do klasy, bunt dzieci, czy wejście kogoś do sali lekcyjnej. Badani nauczyciele mniej niż 10 razy zastosowali czynność (7 razy) oraz pozwolenie i ponaglenie (po 5 razy). Trzykrotnie posłużyli się ironią, ekspertyzą negatywną, ekspersywem i groźbą. Dwukrotnie zastosowali rozmowę, piosenkę i pochwałę. Sporadycznie uznali za konieczne użycie alternatywy, wyliczenia i zakazu. Ze względu na niewielką liczbę zastosowanych komunikatów z tej grupy nie można sformułować wniosków dotyczących tendencji nauczycieli do ich stosowania w klasach III i VIII. Kolejność ich zapisów w kolumnach ukazuje też niewielkie różnice ilościowe, co uprawnia do wnioskowania, że szereg ten mógłby ułożyć się odmiennie przy ponownych obserwacjach. Warto jednak zaznaczyć, że wcześniejsze badania Autorki potwierdzają niektóre wnioski poczynione w niniejszych badaniach, np. większą tendencję nauczycieli szkół podstawowych do posługiwania się dowcipem niż ironią (Jachimowicz, 2018, s. 96).

W ramach analizy statystycznej warto dokonać porównania wykresów (ramka-wąsy), opracowanych na podstawie liczby komunikatów pojawiających się na zajęciach w klasach III i VIII. Uzyskane dane statystyczne dla klas III i VIII prezentuje wykres 1.



Wykres 1. Graficzne zobrazowanie danych statystyki uzyskanych dla komunikatów kierowanych przez nauczycieli szkół podstawowych do uczniów klas III i VIII związanych z sytuacjami połączonymi z dyscyplinowaniem na zajęciach lekcyjnych.

Zaprezentowany wykres ukazuje, że rozstęp liczby komunikatów uzyskanych na poszczególnych lekcjach jest większy w klasach III (103) niż VIII (69 komunikatów). Nie odnotowano obserwacji odstających, ale uzyskane obrazy graficzne sugerują, że dane z III klas są bardziej rozproszone w odniesieniu do wartości skrajnych niż dane uzyskane z klas VIII. Rozstęp ćwiartkowy jest jednak większy w klasach VIII niż w III (56 do 38). Dane uzyskane między 1 a 3 kwartylem są bardziej rozproszone w klasach VIII niż w III, co łączy się z większym rozproszeniem wartości międzykwartylowych. Świadczy to o większej koncentracji tychże wokół mediany w klasach III. Nie bez znaczenia jest też porównanie wartości mediany, jest ona zdecydowanie wyższa w klasach III niż VIII (73 do 58). Obserwacja lokalizacji wykresów względem ich osi świadczy także o tym, że mediana uzyskana w klasie VIII (wynosząca 58 komunikatów na jednej lekcji), jest bliska wartości pierwszego kwartyla uzyskanego z danych w klasach III, zaś mediana danych z klas III zbliża się do wartości 3 kwartyla uzyskanego dzięki danym z obserwacji w klasach VIII. Zauważa się także, że minimum zaobserwowane w klasach III jest zbliżone do wartości I kwartyla uzyskanego z danych obserwacyjnych w klasach VIII. Wykres uzyskany z danych obserwacyjnych w klasach III jest symetryczny (różnica minimum

i I kwartyła wynosi 35, zaś III kwartyła i maksimum 30, odległość I kwartyła od mediany jest równa 16, a III kwartyła od mediany 18). Wykres uzyskany z danych w klasach VIII nie wykazuje z kolei cech symetrii (różnica minimum i I kwartyła wynosi 3, zaś III kwartyła i maksimum 8, odległość I kwartyła od mediany jest równa 37, a III kwartyła od mediany 20) – widoczny jest wyraźny brak symetrii w obrazie graficznym danych kwartyłowych, choć jest zauważalna symetria w zakresie danych związanych z minimum i maksimum.

Poza omówieniem zestawionych danych liczbowych warto podkreślić, że część typów aktów mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej odnosiła się do pojedynczych aktów mowy, niektóre zaś (zaprezentowane w tabeli 2 w rubrykach 28-31) były złożeniem dwóch lub trzech aktów mowy lub aktu mowy (ewentualnie dwóch aktów mowy) i komunikatu niewerbalnego. Ilościowe zestawienie tego zagadnienia zawiera tabela 3.

Tabela 3

Złożoność aktów mowy dyscyplinujących uczniów kierowanych przez nauczycieli klas III i VIII z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej

Rodzaje komunikatów	Liczba	Skumulowana liczba	Procent	Skumulowany procent	Liczba w klasie III	Liczba w klasie VIII
Pojedynczy akt mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej	1314	1314	85,21401	85,2140	810	504
Złożony komunikat wykorzystujący dwa akty mowy lub werbalny akt mowy i komunikat niewerbalny	210	1524	13,61868	98,8327	139	71
Złożony komunikat wykorzystujący trzy akty mowy lub dwa werbalne akty mowy i komunikat niewerbalny	18	1542	1,16732	100,0000	10	8

Zródło: badania własne.

Warto zauważyć, że badani nauczyciele w sytuacjach związanych z dyscypliną uczniów posługiwali się najczęściej pojedynczymi komunikatami. Łącznie 14,8% wszystkich wygenerowanych przez nich komunikatów, będących aktami mowy z zastosowaniem komunikacji niewerbalnej, było złożonych z więcej niż jednego typu aktu mowy lub formy komunikacji. Stwierdzenie takiego faktu może wskazywać na stosowanie przez badanych maksymy ilości opisanej przez P.H. Grice'a. Jest to jedna z wyróżnionych przez wspomnianego badacza reguła informacyjności, mówiąca, że w toku komunikacji należy podawać tylko tyle informacji, ile jest niezbędne – ani nie więcej, ani nie mniej niż to konieczne do uzyskania pożądanego efektu (Tokarz, 2006, s. 76). W odniesieniu do teorii aktów mowy można skomentować jej brzmienie następująco: być może badani nauczyciele dokonywali takich wyborów komunikacyjnych, by w jak najmniejszej liczbie aktów mowy (z zastosowaniem komunikacji niewerbalnej) przekazać uczniom treści niezbędne do uzyskania pożądanego efektu perlokucyjnego – zaniechania zachowania niezgodnego z zasadami dyscypliny na zajęciach edukacyjnych. Niemniej jednak należy podkreślić, że ze względu na przyjętą metodologię badań niniejszy wniosek dotyczący intencji badanych nauczycieli jest probabilistyczny. Warto zauważyć, iż przedstawione wyniki badań zdają się wskazywać

na dużą różnorodność komunikatów werbalnych i niewerbalnych związanych z dyscypliną wykorzystywanych przez badanych nauczycieli na zajęciach lekcyjnych.

Uzyskane wyniki badań dają podstawę do sformułowania wniosków nie pokrywających się tymi wysuniętymi przez M. Nowicką, która na podstawie badań własnych stwierdziła, że „nauczycielki niejako oplątywały dziecko siecią szczegółowych nakazów i zakazów dotyczących zachowania i egzekwowały ich wykonanie” (Nowicka, 2010, s. 164). Zatem badaczka twierdzi, że nauczycielska „dyrektywność wyraża się w dużym nasileniu uwag dyscyplinujących” (Ibidem, s. 180). Na podstawie zaprezentowanych w tej publikacji badań nie można wysunąć podobnego wniosku i stwierdzić dominacji aktów mowy będących dyrektywami wśród komunikatów nauczycielskich odnoszących się do dyscypliny uczniów na zajęciach lekcyjnych. Tylko częściowo potwierdził się również wniosek z badań J. Karoń. Pisze ona, że nauczyciele w procesie edukacji stosują ironię, sarkazm, generalizacje, pytania retoryczne, które noszą znamiona agresji werbalnej (2014, s. 127-131). Wśród nauczycielskich komunikatów dyscyplinujących w analizowanych badaniach potwierdziło się sporadyczne wykorzystywanie ironii, jednak nie zauważono pytań retorycznych o znamionach agresji. Pytania sklasyfikowane w tej publikacji jako „szukanie informacji w formie pytania” dotyczyły oczekiwania przez nauczyciela konkretnych odpowiedzi od uczniów.

Reasumując i odpowiadając na drugi szczegółowy problem badawczy, można stwierdzić, że badani nauczyciele kierowali do uczniów różnorodne komunikaty, pod względem aktu mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej, ale też niekiedy ignorowali sytuacje, w których uczniowie zachowywali się niepoprawnie. Ignorowanie było najliczniej zarejestrowanym komunikatem zarówno w odniesieniu do ogółu obserwowanych zajęć, jak też tych odbywających się w klasach III i VIII. Badani nauczyciele na zajęciach zastosowali ponadto 30 różnych typów aktów mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej (złożonych z jednego, dwóch lub trzech aktów mowy). Zastosowali w ich obrębie 26 różnorodnych komunikatów pojedynczych – złożonych z jednego aktu mowy, 4 różne komunikaty złożone z dwóch lub trzech aktów mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej. Nauczyciele w klasach III byli skłonni wyrażać bardziej różnorodne komunikaty niż ci uczący w klasach VIII. Badani najczęściej (poza ignorowaniem) posługiwali się podwójnym komunikatem tylko werbalnym, poleceniem, imiennym dyscyplinowaniem, inną informacją oraz informacjami o zasadach oraz komunikat złożony z pojedynczego aktu mowy i komunikatu niewerbalnego. Podobne komunikaty najliczniej zarejestrowano w klasach III, w klasach VIII w grupie najliczniej stosowanych komunikatów zabrakło imiennego dyscyplinowania oraz komunikatu złożonego z pojedynczego aktu mowy i komunikatu niewerbalnego. Wartościowe jest to, że pośród komunikatów najczęściej używanych znalazły się komunikaty dodatkowo wzmocnione werbalnie i niewerbalnie, gdyż tak wyodrębnione oraz zaakcentowane wypowiedzi mają szansę być zauważone przez uczniów, dlatego mogą oni szybciej na nie reagować. Godny podkreślenia jest też fakt, że nauczyciele dość często zwracają się do uczniów, używając ich imion w komunikatach dyscyplinujących, zwiększając tym samym szansę, że upominany uczeń poczuje się zobowiązany do zaprzestania negatywnego zachowania.

Przeprowadzone badania ukazują elastyczność organizacyjną i metodyczną badanych nauczycieli oraz umiejętność różnorodnego reagowania w trudnych i nietypowych sytuacjach wychowawczych oraz dydaktycznych, wymagających dyscyplinowania uczniów.

Współcześnie uważa się, że badania nad komunikowaniem się nauczycieli z uczniami, w tym nad komunikowaniem się tych podmiotów w sytuacjach zachowań naruszających dyscyplinę, nabierają szczególnego znaczenia (Kołodziejczyk, 2005, s. 58), ponieważ zagadnienie to jest powszechne i dotyczy każdego nauczyciela oraz każdego zespołu klasowego. Dyscyplina

i dyscyplinowanie jest obszarem nasyconym napięciami, budzącym wiele kontrowersji (Lemańska-Lewandowska, 2013, s. 31), dlatego wyniki badań i pedagogiczny dyskurs mogą być podstawą do nauczycielskiej refleksji oraz inspiracją do budowania spójnego szkolnego systemu dyscyplinarnego. Z. Załona pisze, że wiele problemów z dyscypliną można uniknąć lub znacznie je ograniczyć poprzez przemyślną organizację środowiska klasy i właściwą komunikację. Nie bez znaczenia są też kompetencje pedagogiczne nauczyciela w zakresie kierowania zespołem klasowym w taki sposób, aby motywować uczniów i stymulować ich pracę na zajęciach lekcyjnych, a jednocześnie zaspokajać ich potrzeby poznawcze (Załona, 2011, s.151).

III.3. Skuteczność komunikatów związanych z dyscypliną uczniów z uwzględnieniem typu aktu mowy i komunikacji niewerbalnej stosowanych przez nauczycieli klas III i VIII

Odpowiedź na problem szczegółowy, dotyczący skuteczności komunikatów związanych z dyscypliną kierowanych do uczniów z uwzględnieniem typu aktu mowy oraz komunikacji niewerbalnej nauczycieli klas III i VIII, może być złożona. Zagadnienie to w niniejszym opracowaniu odnosić się będzie do skuteczności poszczególnych aktów mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej globalnie, w odniesieniu do wyznaczonej zmiennej niezależnej. Przedstawiona zostanie skuteczność tych komunikatów w odniesieniu do konkretnych sytuacji wymagających dyscyplinowania w toku lekcji.

Tabela 4

Skuteczność komunikatów związanych z dyscypliną kierowanych do uczniów, uwzględniając typ aktu mowy, do którego się zaliczają, i komunikację niewerbalną o znaczeniu dyscyplinującym nauczycieli klas III i VIII

Lp.	Typ aktu mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej komunikatu związanego z dyscypliną	Skuteczność komunikatu								Razem
		1	Procent	2	Procent	3	Procent	4	Procent	
1.	Informacja inna	15	27,8	33	61,1	6	11,1	0	0,0	54
2.	Rozkaz	10	43,5	11	47,8	2	8,7	0	0,0	23
3.	Autokorekta	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1
4.	Ignorowanie	12	1,4	109	12,9	722	85,6	0	0,0	843
5.	Komunikat niewerbalny	16	51,6	15	48,4	0	0,0	0	0,0	31
6.	Szukanie informacji w formie pytania	11	31,4	24	68,6	0	0,0	0	0,0	35
7.	Deklaratyw	6	30,0	9	45,0	1	5,0	4	20,0	20
8.	Informacja o zasadach	17	34,7	23	46,9	8	16,3	1	2,0	49
9.	Wyjaśnienie	13	40,6%	15	46,9	4	12,5	0	0,0	32
10.	Polecenie	27	33,8	49	61,3	4	5,0	0	0,0	80
11.	Imienne dyscyplinowanie	6	10,9	41	74,5	8	14,5	0	0,0	55
12.	Parawerbalne „ciiii”	4	12,1	1	3,0	27	81,8	1	3,0	33
13.	Dowcip	6	60,0	4	40,0	0	0,0	0	0,0	10
14.	Porównanie	1	20,0	4	80,0	0	0,0	0	0,0	5
15.	Ironia	0	0,0	3	100,0	0	0,0	0	0,0	3
16.	Ekspertyza negatywna	1	33,3	1	33,3	1	33,3	0	0,0	3
17.	Ponaglenie	2	40,0	3	60,0	0	0,0	0	0,0	5
18.	Rozmowy	0	0,0	1	50,0	1	50,0	0	0,0	2
19.	Alternatywa	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1
20.	Ekspresyw	0	0,0	2	66,7	1	33,3	0	0,0	3
21.	Wyliczenie	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1
22.	Pozwolenie	1	20,0	4	80,0	0	0,0	0	0,0	5

Lp.	Typ aktu mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej komunikatu związanego z dyscypliną	Skuteczność komunikatu								Razem
		1	Procent	2	Procent	3	Procent	4	Procent	
23.	Piosenka	2	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2
24.	Pochwała	1	50,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	2
25.	Zakaz	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1
26.	Groźba	1	33,3	1	33,3	0	0,0	1	33,3	3
27.	Czynność	2	28,6	5	71,4	0	0,0	0	0,0	7
28.	Podwójny akt mowy, komunikat tylko werbalny	35	21,5	115	70,6	12	7,4	1	0,6	163
29.	Potrójny akt mowy, komunikat tylko werbalny	6	33,3	10	55,6	2	11,1	0	0,0	18
30.	Pojedynczy akt mowy + komunikat niewerbalny	13	31,0	26	61,9	3	7,1	0	0,0	42
31.	Podwójny akt mowy + komunikat niewerbalny	6	60,0	4	40,0	0	0,0	0	0,0	10
Razem		216	14,0	516	33,5	802	52,0	8	0,5	1542

Źródło: badania własne.

W powyższym zestawieniu zauważyć można, że jedynie ignorowanie i podwójny akt mowy tylko werbalny mają liczbę wystąpień adekwatną do wnioskowania z dużą dozą prawdopodobieństwa. Ignorowanie okazało się skuteczne jedynie w 14,3% przypadków, zaś podwójny akt mowy tylko werbalny w 92% obserwowanych przypadkach. Poza tymi komunikatami w odniesieniu do polecenia, imiennego dyscyplinowania, informacji innych, informacji o zasadach można wnioskować ze znacznym prawdopodobieństwem potwierdzenia się wniosku w rzeczywistości edukacyjnej, gdyż – te akty mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej o znaczeniu dyscyplinującym mają łączną liczbę wystąpień większą niż 50. Komunikaty te okazały się skuteczne: polecenie w 0,92³ liczbie sytuacji, imienne dyscyplinowanie 0,85, a informacja inna 0,89. Poza ignorowaniem, najmniej skutecznymi komunikatami były: ekspertyzy negatywne, ekspresywy, groźby i pochwały (trzy pierwsze okazywały się skuteczne w 2/3 przypadków, a pochwały w 1/2 sytuacji, gdy były zastosowane). Wnioskowanie takie trzeba jednak uważać za obarczone znacznym błędem, gdyż całkowita liczba wystąpień każdego z komunikatów powiązanych z dyscypliną, będącego aktem mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej o znaczeniu dyscyplinującym, jest niewielka (2 lub 3 wystąpienia). Skuteczność tychże mogła zatem ułożyć się w obserwowanych sytuacjach losowo.

Pozostałe komunikaty mają niewielką liczbę wystąpień na obserwowanych zajęciach – od 1 do 49. Wyliczenia wynikające z wartości procentowych ich skuteczności pokazują, że są one skuteczne w 0,75 wszystkich wystąpień do 0,93 wszystkich zastosowań na zajęciach przez nauczyciela. Część komunikatów okazała się skuteczna zawsze, ilekroć były one wykorzystane – były to: autokorekty, komunikaty niewerbalne, pytania, dowcipy, porównania, ironia, alternatywa, wyliczenie, pozwolenie, piosenka, zakaz, czynność, podwójny akt mowy z komunikatem niewerbalnym. Nadmierne generalizowanie o wyjątkowo pewnej skuteczności tych komunikatów nie jest jednak zasadne ze względu na małą liczbę ich wystąpień na obserwowanych zajęciach edukacyjnych. Zaobserwowana wysoka ich skuteczność mogła być przypadkowa.

Reasumując dotychczasowe rozważania, można powiedzieć, że reakcja nauczyciela, która z najmniejszym prawdopodobieństwem jest wykorzystywana intencjonalnie (ignorowanie), ma najmniejszą skuteczność i wynosi tylko kilkanaście procent. Reakcje werbalne i niewerbalne występujące intencjonalnie (czyli akty mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej poza ignorowaniem) są skuteczne w co najmniej połowie przypadków. Zdecydowana większość intencjonalnie generowanych aktów mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej jest skuteczne w 9 na 10 zaobserwowanych sytuacji. Warto jednak poczynić dygresję w kontekście przyjętej metodologii badań – za komunikaty skuteczne uznawano takie akty mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej o znaczeniu dyscyplinującym, których skuteczność trwała co najmniej przez 90 sek. Nie jest to długi czas, dlatego twierdzenie o wysokiej skuteczności działań nauczyciela nie oznacza, że na obserwowanych zajęciach dzieci reagowały na komunikaty związane z dyscypliną trwale i pamiętały o nich do końca zajęć lekcyjnych. Poczyniona obserwacja ukazuje jedynie, że bez względu na działanie i reakcję nauczyciela w sytuacjach dyscyplinowania uczniów, najczęściej na krótko hamuje ona zachowania uczniów związane z dyscypliną na zajęciach edukacyjnych. Komentarza wymagają jeszcze liczby dotyczące skuteczności w stopniach 1 i 2. Komunikaty o skuteczności w stopniu 1 pojawiły się 216 razy na obserwowanych zajęciach, zaś te o skuteczności na poziomie 2 aż 516 razy. Oznacza to, że nauczyciele zdecydowanie częściej (w ok. 70% przypadków) uzyskują efekt uspokojenia się jedynie adresata wypowiedzi lub części adresatów/odbiorców niż wszystkich uczniów nieprzestrzegających dyscypliny

³ W przypadku gdy liczba wystąpień określonego komunikatu jest mniejsza niż 100, Autorka zamienia wyliczenia procentowe na ułamek dziesiętny.

w określony sposób. Warto dodać, że jedynie komunikat niewerbalny (mający 31 wystąpień), dowcip oraz parawerbalne „ciiii” (które wystąpiły po 33 razy) oraz pojedynczy akt mowy z komunikatem niewerbalnym (zastosowany 10 razy) miały częściej skuteczność w stopniu 1 niż 2 spośród wszystkich zaobserwowanych komunikatów, jednak liczba wystąpień wymienionych komunikatów nie jest duża, więc wpływa to na możliwość generalizacji ostatniego wniosku.

Poza sformułowanymi komentarzami należy odnieść się też do skuteczności komunikatów złożonych – są one ujęte w tabeli 4 w rubrykach 28-31. W toku badań okazało się, że komunikaty te mają skuteczność większą niż intencjonalnie generowane komunikaty pojedyncze. Z grupy komunikatów pojedynczych (zamieszczonych w rubrykach 1-27 w tabeli 4) wyłączono ignorowanie jako komunikat w najmniejszym stopniu intencjonalny i taki, który znacząco zaniża skuteczność całej analizowanej grupy komunikatów. Po dokonaniu tej operacji przeprowadzono analizę matematyczną, dzięki której można stwierdzić, że skuteczność komunikatów pojedynczych intencjonalnych wynosi 84,9% (30,9% skuteczność w stopniu 1 oraz 54% skuteczność w stopniu 2), zaś skuteczność komunikatów złożonych 92,3% (25,8% skuteczność w stopniu 1 oraz 66,5% skuteczność w stopniu 2). Okazuje się zatem, że komunikaty pojedyncze w praktyce edukacyjnej są mniej skuteczne w eliminowaniu lub minimalizowaniu zachowań uczniów związanych z dyscypliną niż komunikaty złożone, ale jeśli już okażą się skuteczne, to częściej oddziałują nie tylko na zachowanie adresata, ale również pozostałych odbiorców (lub też częściej niż skuteczne komunikaty złożone wywierają pożądany wpływ na zachowanie wszystkich odbiorców).

Poniżej, w tabelach 5 i 6, przedstawiono szczegółowe dane dotyczące skuteczności komunikatów na zajęciach edukacyjnych w klasach III oraz VIII. Dane faktograficzne z tych tabel zostaną omówione zbiorczo.

Tabela 5

Skuteczność komunikatów związanych z dyscypliną kierowanych do uczniów, uwzględniając typ aktu mowy, do którego się zaliczają, i komunikację niewerbalną o znaczeniu dyscyplinującym nauczycieli klas III szkół podstawowych

Lp.	Typ aktu mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej komunikatu związanego z dyscypliną	Stopień skuteczności komunikatu – KLASA III								Razem
		1	Procent	2	Procent	3	Procent	4	Procent	
1.	Informacja inna	8	20,5	28	71,8	3	7,7	0	0,0	39
2.	Rozkaz	6	37,5	10	62,5	0	0,0	0	0,0	16
3.	Ignorowanie	4	0,8	56	11,6	423	87,6	0	0,0	483
4.	Komunikat niewerbalny	12	50,0	12	50,0	0	0,0	0	0,0	24
5.	Szukanie informacji w formie pytania	6	28,6	15	71,4	0	0,0	0	0,0	21
6.	Deklaratyw	2	22,2	6	66,7	1	11,1	0	0,0	9
7.	Informacja o zasadach	9	33,3	15	55,6	3	11,1	0	0,0	27
8.	Wyjaśnienie	9	39,1	11	47,8	3	13,0	0	0,0	23
9.	Polecenie	20	29,9	45	67,2	2	3,0	0	0,0	67
10.	Imienne dyscyplinowanie	3	7,5	29	72,5	8	20,0	0	0,0	40
11.	Parawerbalne „ciiii”	2	11,1	1	5,6	14	77,8	1	5,6	18
12.	Dowcip	3	50,0	3	50,0	0	0,0	0	0,0	6
13.	Porównanie	1	25,0	3	75,0	0	0,0	0	0,0	4
14.	Ironia	0	0,0	3	100,0	0	0,0	0	0,0	3
15.	Ekspertyza negatywna	0	0,0	1	50,0	1	50,0	0	0,0	2
16.	Ponaglenie	1	25,0	3	75,0	0	0,0	0	0,0	4
17.	Rozmowy	0	0,0	1	50,0	1	50,0	0	0,0	2
18.	Ekspresyw	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1
19.	Wyliczenie	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1
20.	Pozwolenie	1	20,0	4	80,0	0	0,0	0	0,0	5
21.	Piosenka	2	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	2
22.	Pochwała	1	50,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	2
23.	Zakaz	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1

Lp.	Typ aktu mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej komunikatu związanego z dyscypliną	Stopień skuteczności komunikatu – KLASA III								Razem
		1	Procent	2	Procent	3	Procent	4	Procent	
24.	Groźba	1	50,0	1	50,0	0	0,0	0	0,0	2
25.	Czynność	1	25,0	3	75,0	0	0,0	0	0,0	4
26.	Podwójny akt mowy tylko werbalny	15	13,4	89	79,5	7	6,3	1	0,9	112
27.	Potrójny akt mowy tylko werbalny	2	22,2	6	66,7	1	11,1	0	0,0	9
28.	Pojedynczy akt mowy + komunikat niewerbalny	2	7,7	21	80,8	3	11,5	0	0,0	26
29.	Podwójny akt mowy + komunikat niewerbalny	2	33,3	4	66,7	0	0,0	0	0,0	6
Razem		114	11,9	373	38,9	470	49,0	2	0,2	959

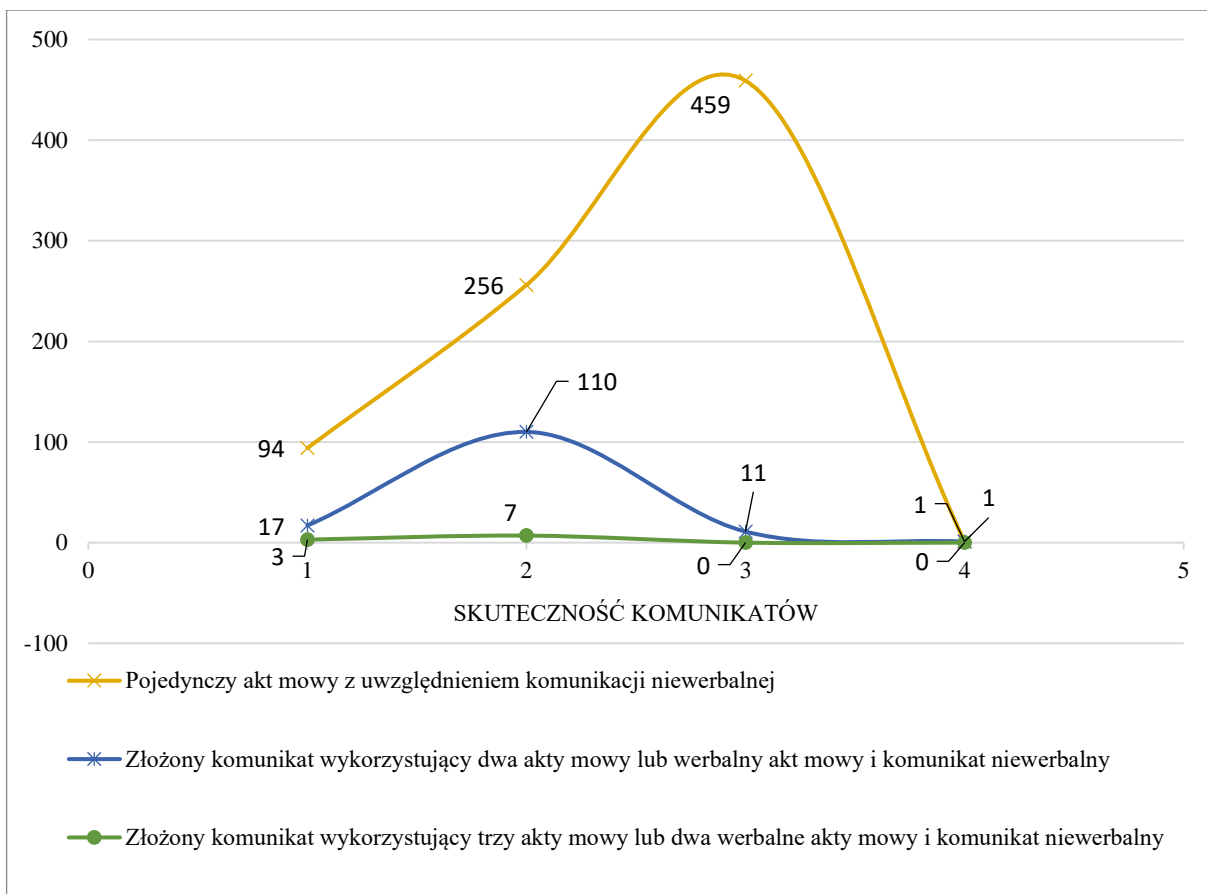
Źródło: badania własne.

W trakcie obserwacji zajęć w klasach III zadziwiająco dużo komunikatów okazało się skutecznych z pewnością wynoszącą 1 (lub w 100%). Najmniej skuteczne okazało się ignorowanie – jedynie w 12,4% przypadkach. Spośród komunikatów na pewno intencjonalnych i świadomych najmniej skuteczne w czasie obserwacji było parawerbalne „ciii”, które uzyskało skuteczność jedynie w 0,17, biorąc pod uwagę wszystkie sytuacje, w których było zastosowane. Poza wymienionymi aktami mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej o znaczeniu dyscyplinującym skuteczność wysoką, ale mniejszą niż 100% (lub 1 w ułamku dziesiętnym), wykazały następujące komunikaty: informacja inna, deklaratyw, informacja o zasadach, wyjaśnienie, polecenie, imienne dyscyplinowanie, ekspertyza negatywna, rozmowa, podwójny akt mowy tylko werbalny, potrójny akt mowy tylko werbalny, pojedynczy akt mowy z komunikatem niewerbalnym. Miały one skuteczność od 50% ekspertyza negatywna i rozmowa do 92,8% (podwójny akt mowy tylko werbalny). Pozostałe 15 z wyszczególnionych w tabeli 5 komunikatów uzyskało skuteczność 100%. Poczynione obserwacje najbardziej wiarygodnie mogą być uogólnione w odniesieniu do: ignorowania, podwójnego aktu mowy tylko werbalnego, polecenia, oraz w mniejszym stopniu imiennego dyscyplinowania oraz informacji innej. Co do pozostałych komunikatów, które wystąpiły mniej niż 40 razy, wnioskowanie obarczone byłoby dużą dozą przypadkowości.

Niemal wszystkie skuteczne komunikaty związane z dyscypliną kierowane do uczniów, będące aktami mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej w klasach III, uzyskały skuteczność w stopniu 1 rzadziej niż skuteczność w stopniu 2. Wyjątkiem jest parawerbalne „ciii”, choć warto powiedzieć, że był to komunikat najmniej skuteczny ze wszystkich na pewno intencjonalnych komunikatów. Patrząc na ogół komunikatów będących aktami mowy z elementami komunikacji niewerbalnej, komunikaty o skuteczności 1 pojawiły się rzadziej niż komunikaty o stopniu skuteczności 2 – tych pierwszych było 114, a drugich 373. Komunikaty o stopniu skuteczności 2 stanowią zatem aż 76,6% ogółu wszystkich skutecznych nauczycielskich komunikatów dyscyplinujących uczniów i były generowane zdecydowanie częściej niż te posiadające skuteczność w stopniu 1.

W klasach III również zaznacza się częstsza (choć w tym przypadku bardzo nieznacznie) skuteczność komunikatów złożonych niż komunikatów pojedynczych. Widać również częstszą skuteczność w stopniu 1 skutecznych komunikatów pojedynczych niż skutecznych komunikatów złożonych (tu różnice procentowe są znaczące). Z danych liczbowych ujętych w tabeli 5 wynika, że intencjonalnie generowane przez nauczycieli dyscyplinujące komunikaty pojedyncze (czyli te złożone z jednego elementu z wyjątkiem ignorowania) uzyskały sumaryczną skuteczność 90,3% (24,3% skuteczność w stopniu 1 oraz 66,03% skuteczność w stopniu 2). Komunikaty złożone uzyskały zaś skuteczność 92,1% (13,7% skuteczność w stopniu 1 oraz 78,4% skuteczność w stopniu 2).

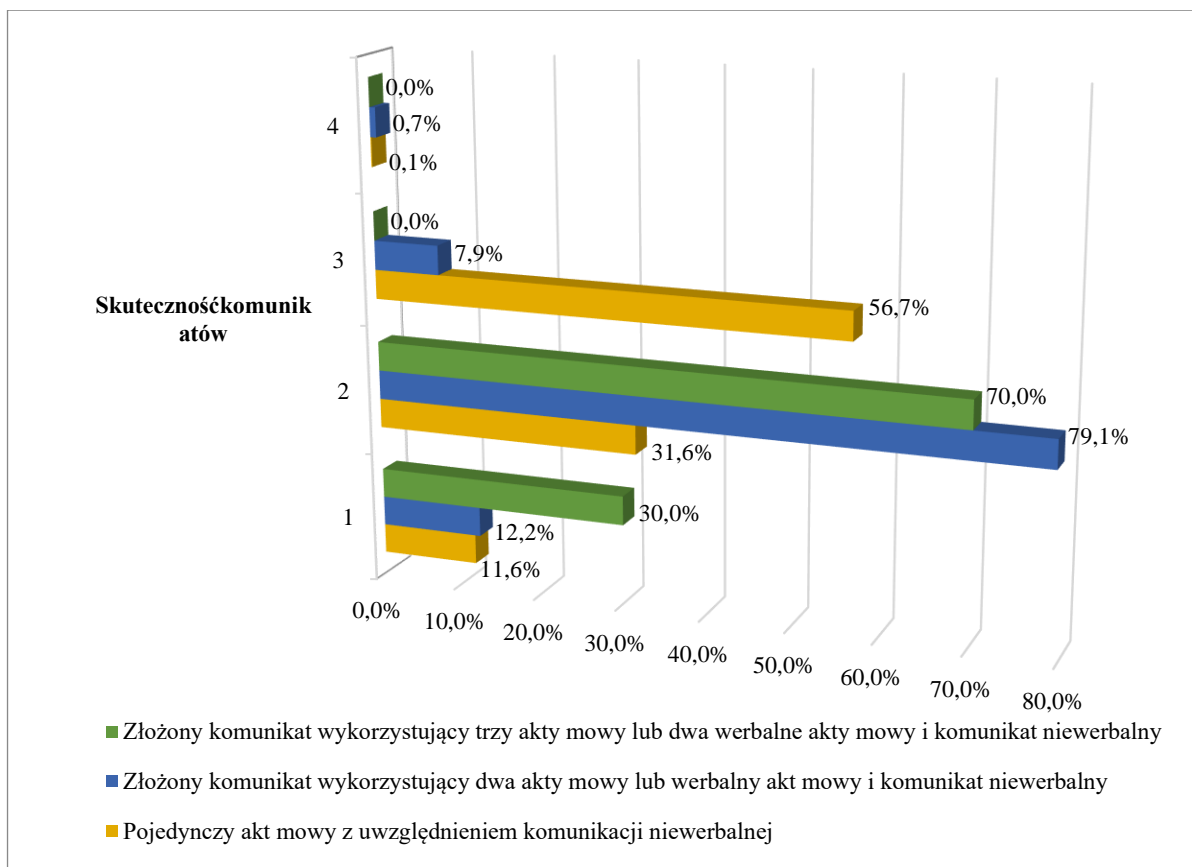
Gdy do komunikatów pojedynczych dodamy ignorowanie ich, obraz znacząco się zmienia i wpływa na postrzeganie skuteczności tej grupy komunikatów na tle komunikatów złożonych (z dwóch lub trzech komunikatów). Obrazuje to wykres 2.



Wykres 2. Skuteczność komunikatów związanych z dyscypliną uczniów klas III, generowanych przez nauczycieli według liczby aktów mowy/elementów komunikacji niewerbalnej wchodzących w ich skład.

Jak zobrazowano na powyższym wykresie, w odniesieniu do komunikatów pojedynczych najwięcej z nich ma skuteczność na poziomie 3. Dla komunikatów złożonych z dwóch lub trzech typów aktu mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej maksimum przypada dla skuteczności 2.

Aby lepiej unaocznić rysującą się prawidłowość, opracowane dane faktograficzne można zobrazować graficznie na wykresie przedstawiającym wartości procentowe (wykres 3).



Wykres 3. Wyrażona procentowo skuteczność komunikatów związanych z dyscypliną, kierowanych do uczniów klas III szkół podstawowych, generowanych przez nauczycieli według liczby aktów mowy/elementów komunikacji niewerbalnej wchodzących w ich skład.

Na podstawie przedstawionych na wykresie danych wnioskować można, że w III klasie największy procent stanowią komunikaty posiadające skuteczność w stopniu 2. Wśród komunikatów o skuteczności w stopniach 4 i 2 dominują komunikaty złożone z dwóch elementów (dwóch aktów mowy lub aktu mowy i komunikatu niewerbalnego), przy czym dominacja wśród komunikatów o stopniu skuteczności 4 jest nieznaczna. Wśród komunikatów o skuteczności 1 dominują komunikaty złożone z trzech elementów, a pośród komunikatów o stopniu skuteczności 3 przeważają pojedyncze komunikaty, o czym zapewne decyduje duża liczba komunikatów o słabo potwierdzałej intencjonalności, jakim jest ignorowanie.

Analogicznie, jak skuteczność komunikatów dyscyplinujących generowanych przez nauczycieli do uczniów klas III, można dokonać analizy skuteczności komunikatów dyscyplinujących uczniów klas VIII, generowanych przez nauczycieli na zajęciach edukacyjnych. Te dane faktograficzne prezentuje tabela 6.

Tabela 6

Skuteczność komunikatów związanych z dyscypliną kierowanych do uczniów, uwzględniając typ aktu mowy, do którego się zaliczają, i komunikację niewerbalną o znaczeniu dyscyplinującym nauczycieli klas VIII szkół podstawowych

Lp.	Typ aktu mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej komunikatu związanego z dyscypliną	Stopień skuteczności komunikatu – KLASA VIII								Razem
		1	Procent	2	Procent	3	Procent	4	Procent	
1.	Informacja inna	7	46,7	5	33,3	3	20,0	0	0,0	15
2.	Rozkaz	4	57,1	1	14,3	2	28,6	0	0,0	7
3.	Autokorekta	1	100,0	0	0,0%	0	0,0	0	0,0	1
4.	Ignorowanie	8	2,2	53	14,7	299	83,1	0	0,0	360
5.	Komunikat niewerbalny	4	57,1	3	42,9	0	0,0	0	0,0	7
6.	Szukanie informacji w formie pytania	5	35,7	9	64,3	0	0,0	0	0,0	14
7.	Deklaratyw	4	36,4	3	27,3	0	0,0	4	36,4	11
8.	Informacja o zasadach	8	36,4	8	36,4	5	22,7	1	4,5	22
9.	Wyjaśnienie	4	44,4	4	44,4	1	11,1	0	0,0	9
10.	Polecenie	7	53,8	4	30,8	2	15,4	0	0,0	13
11.	Imienne dyscyplinowanie	3	20,0	12	80,0	0	0,0	0	0,0	15
12.	Parawerbalne „ciiii”	2	13,3	0	0,0	13	86,7	0	0,0	15
13.	Dowcip	3	75,0	1	25,0	0	0,0	0	0,0	4
14.	Porównanie	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1
15.	Ekspertyza negatywna	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1
16.	Ponaglenie	1	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1
17.	Alternatywa	0	0,0	1	100,0	0	0,0	0	0,0	1
18.	Ekspresyw	0	0,0	1	50,0	1	50,0	0	0,0	2
19.	Groźba	0	0,0	0	0,0	0	0,0	1	100,0	1
20.	Czynność	1	33,3	2	66,7	0	0,0	0	0,0	3
21.	Podwójny akt mowy tylko werbalny	20	39,2	26	51,0	5	9,8	0	0,0	51
22.	Potrójny akt mowy tylko werbalny	4	44,4	4	44,4	1	11,1	0	0,0	9
23.	Pojedynczy akt mowy + komunikat niewerbalny	11	68,8	5	31,3	0	0,0	0	0,0	16
24.	Podwójny akt mowy + komunikat niewerbalny	4	100,0	0	0,0	0	0,0	0	0,0	4
Razem		102	17,5	143	24,5	332	56,9	6	1,0	583

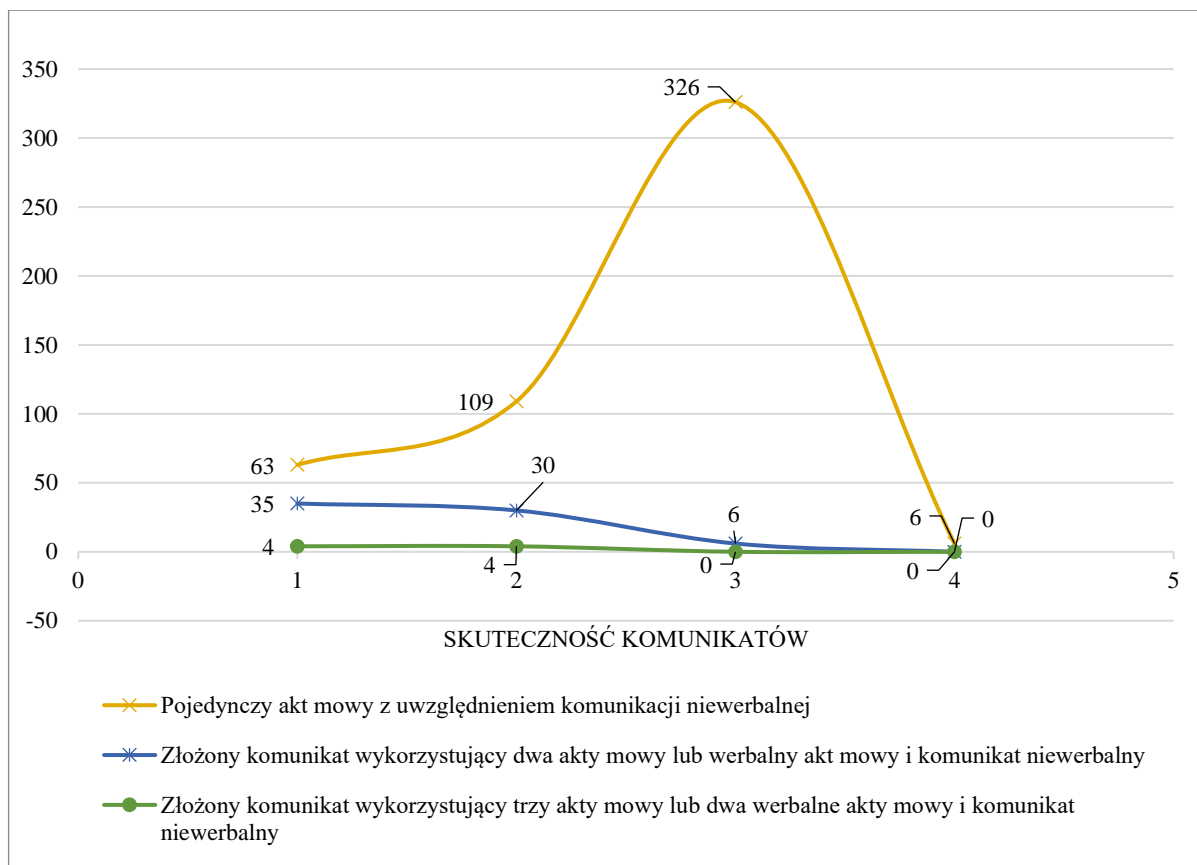
Źródło: badania własne.

W klasach VIII, podobnie jak w III, najrzadziej skutecznymi komunikatami są ignorowanie i parawerbalne „cii”, a groźba okazała się w ogóle nieskuteczna (w trakcie zajęć wystąpiła sporadycznie, dlatego na podstawie tej obserwacji nie można budować żadnych wniosków). Wnioskowanie można generalizować ze względu na liczbę wystąpień odnośnie do ignorowania, natomiast już ewentualne uogólniania małej skuteczności parawerbalnego „cii” trzeba dokonywać z dużą ostrożnością. Pewną skuteczność zaobserwowano w odniesieniu do 13 aktów mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej o wydźwięku dyscyplinującym uczniów. Uzyskały ją: autokorekta, komunikat niewerbalny, pytanie, imienne dyscyplinowanie, dowcip, porównanie, ekspertyza negatywna, ponaglenie, alternatywa, ekspresyw, czynność, pojedynczy akt mowy z komunikatem niewerbalnym oraz podwójny akt mowy z komunikatem niewerbalnym. Pozostałe komunikaty miały skuteczność od 0 (groźba) do 0,9 (podwójny akt mowy tylko werbalny). Trzeba jednak nadmienić, że wnioskowanie dotyczące skuteczności jest najpewniejsze (poza ignorowaniem omówionym wcześniej) w odniesieniu do podwójnego aktu mowy tylko werbalnego i informacji o zasadach (która uzyskała 22 wystąpienia). Pozostałe komunikaty pojawiły się na obserwowanych zajęciach kilkanaście, kilka razy lub sporadycznie, dlatego można jedynie przypuszczać utrzymanie podobnej ich skuteczności w razie zwiększenia liczby obserwacji.

Podobnie jak w klasach III, wśród skutecznych komunikatów w klasach VIII więcej było tych prezentujących stopień skuteczności 2 niż tych o stopniu skuteczności 1. Komunikatów oddziałujących pozytywnie na wszystkich odbiorców było 17,5%, a tych wywierających oddźwięk tylko u adresatów lub części odbiorców 24,5%. Można zatem uważać, że łącznie w klasach III i VIII komunikaty skuteczne częściej okazują się takie wobec części odbiorców niż wszystkich uczniów w klasie.

Tak samo jak w obserwacjach w klasach III, tak też w klasach VIII dokonano analizy porównawczej skuteczności komunikatów w zależności od tego, z ilu aktów mowy i elementów komunikacji niewerbalnej były one zbudowane. Po wyłączeniu komunikatu ignorowanie z grupy komunikatów pojedynczych (jako komunikatu zaniżającego skuteczność i intencjonalnego z najniższą pewnością) można odnieść się do skuteczności komunikatów pojedynczych. Komunikaty pojedyncze na pewno intencjonalne uzyskały skuteczność w 77,5% zastosowanych przypadkach (38,5% skuteczność w stopniu 1 oraz 38,5% skuteczność w stopniu 2). Komunikaty złożone uzyskały skuteczność w 92,5% sytuacjach (48,8% skuteczność w stopniu 1 oraz 43,8% skuteczność w stopniu 2). Komunikaty złożone są nie tylko znacząco częściej skuteczne niż komunikaty intencjonalnie pojedyncze generowane w klasach VIII, ale również porównując ich skuteczność w klasach VIII i III, można twierdzić, że wyrażona w procentach różnica między skutecznymi komunikatami pojedynczymi i złożonymi jest większa w klasach VIII niż III. Zauważona prawidłowość może być zatem przejawem stałej tendencji występującej w rzeczywistości edukacyjnej.

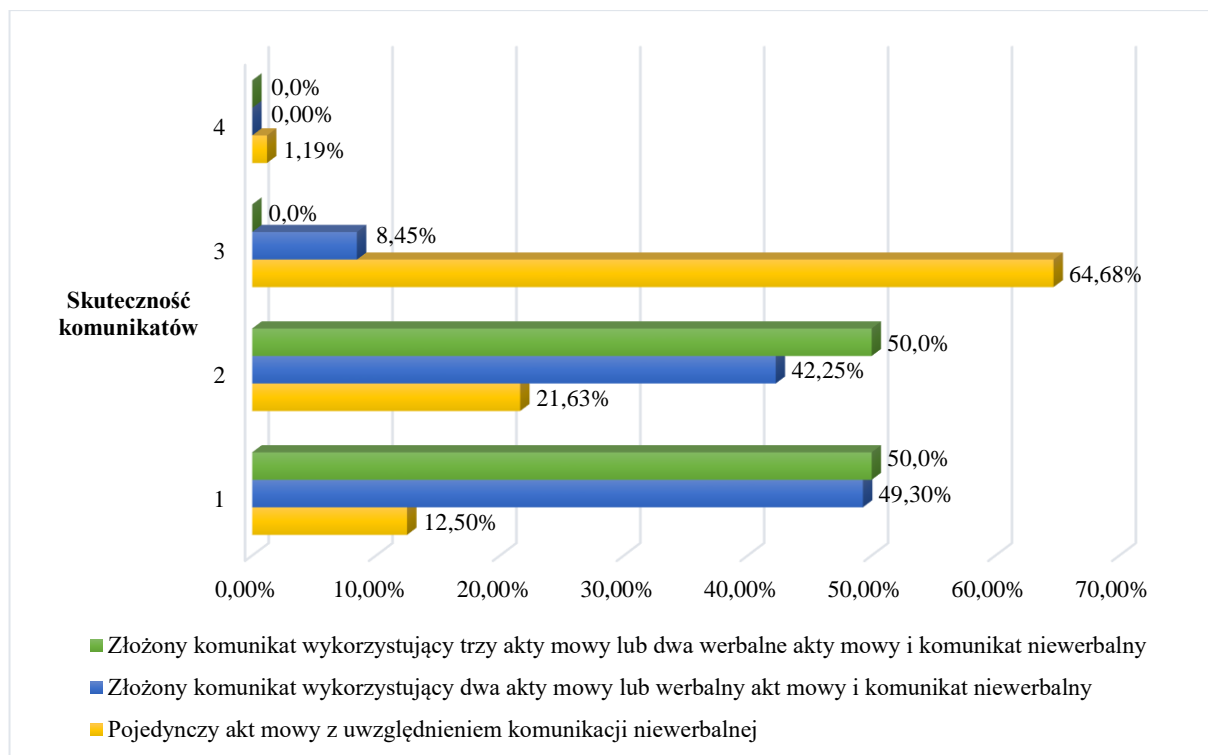
Graficzne obrazowanie tego aspektu omawianego zagadnienia przedstawiają zamieszczone poniżej wykresy.



Wykres 4. Skuteczność komunikatów związanych z dyscypliną, kierowanych do uczniów klas VIII, generowanych przez nauczycieli według liczby aktów mowy/elementów komunikacji niewerbalnej wchodzących w ich skład.

Dane z wykresu 4 uwidaczniają następujący fakt: w klasach VIII największa liczba komunikatów pojedynczych ma skuteczność w stopniu 3, co jest zbliżone do danych uzyskanych z obserwacji w klasach III (zapewne wynika to ze znacznego udziału liczbowego komunikatu ignorowanie w tej grupie komunikatów). Liczba komunikatów złożonych z dwóch lub trzech elementów o stopniu skuteczności 1 i 2 jest natomiast albo identyczna, albo zbliżona. Dane te zatem są odmienne od tych uzyskanych w klasie III.

Również w kontekście materiału faktograficznego uzyskanego z obserwacji w VIII klasach przedstawiono wyliczenia procentowe. Dane te prezentuje wykres 5.



Wykres 5. Wyrażona procentowo skuteczność komunikatów związanych z dyscypliną kierowanych, do uczniów klas VIII, generowanych przez nauczycieli według liczby aktów mowy/elementów komunikacji niewerbalnej wchodzących w ich skład.

Analiza danych procentowych pozwala uznać, że komunikaty pojedyncze najczęściej mają skuteczność 3. Mniej procentowo jest komunikatów pojedynczych mających stopień skuteczności 2 i 1. Najmniejszy procent komunikatów pojedynczych ma stopień skuteczności 4. Największy procent komunikatów złożonych z dwóch komponentów ma skuteczność: 1, nieco mniej procentowo jest takich skutecznych w stopniu 2, a najmniejszy procent tych komunikatów ma stopień skuteczności 3. Komunikaty nauczycielskie dyscyplinujące uczniów utworzone z trzech elementów są zawsze skuteczne i wykazują skuteczność 1 i 2 w połowie przypadków. Wyraźnie zaznacza się zatem w klasach VIII przewaga procentowa skutecznych komunikatów złożonych nad komunikatami skutecznymi pojedynczymi, choć należy pamiętać, że w tym zestawieniu procentowym ignorowanie wliczono do grupy komunikatów pojedynczych, co zaniżyło udział procentowy skutecznych pojedynczych nauczycielskich komunikatów związanych z dyscyplinowaniem uczniów.

W dokonanych już analizach skuteczności nauczycielskich komunikatów związanych z dyscypliną kierowanych do uczniów odnoszono się do wszystkich sytuacji łącznie, w których nauczyciele kierowali do uczniów te komunikaty na zajęciach lekcyjnych. Teraz przedstawione zostaną trzy przykładowe analizy dla konkretnych sytuacji związanych tylko z jednym celem illokucyjnym: będą to sytuacje dotyczące rozmów uczniów niezwiązanych z zajęciami, szeptami uczniów na zajęciach lekcyjnych i odwracaniem się. Zostały wybrane właśnie te cele illokucyjne sytuacji dyscyplinujących, ponieważ były one najczęściej dokumentowane w trakcie obserwowanych zajęciach dydaktycznych.

Tabela 7

Skuteczność komunikatów związanych z dyscypliną, kierowanych do uczniów, uwzględniając typ aktu mowy, do którego się zaliczają, i komunikację niewerbalną o znaczeniu dyscyplinującym nauczycieli klas III i VIII w sytuacjach, których celem illokucyjnym były rozmowy uczniów

Lp.	Typ aktu mowy komunikatu związanego z dyscypliną z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej	Stopień skuteczności komunikatu				Razem
		1	2	3	4	
1.	Informacja inna	2	3	2	0	7
2.	Rozkaz	3	1	0	0	4
3.	Ignorowanie	3	0	252	0	255
3.	Komunikat niewerbalny	10	6	0	0	16
4.	Szukanie informacji w formie pytania	7	5	0	0	12
5.	Deklaratyw	0	4	1	4	9
6.	Informacja o zasadach	4	3	2	0	9
7.	Wyjaśnienie	0	1	0	0	1
8.	Polecenie	7	8	1	0	16
9.	Imienne dyscyplinowanie	2	24	6	0	32
10.	Parawerbalne „cii”	4	1	20	1	26
11.	Dowcip	2	1	0	0	3
12.	Porównanie	0	2	0	0	2
13.	Rozmowy	0	1	1	0	2
14.	Wylczenie	1	0	0	0	1
15.	Piosenka	1	0	0	0	1
16.	Groźba	1	1	0	0	2
17.	Czynność	0	1	0	0	1
18.	Podwójny akt mowy tylko werbalny	10	13	4	0	27
19.	Potrójny akt mowy tylko werbalny	0	1	1	0	2
20.	Pojedynczy akt mowy + komunikat niewerbalny	6	3	2	0	11
21.	Podwójny akt mowy + komunikat niewerbalny	2	0	0	0	2
Razem		65	79	292	5	441

Źródło: badania własne.

Z analizy przedstawionych danych wynika, że w zdecydowanej większości sytuacji związanych z nieprzebraniem dyscypliny z powodu podejmowania przez uczniów rozmów niezwiązanych z tematem lekcji nauczyciele wypowiadali komunikaty nieskuteczne – stało się tak w 292 sytuacjach. Posłużyli się oni 21 komunikatami posiadającym różne typy aktu mowy i elementy komunikacji niewerbalnej. Nauczyciele albo ignorowali rozmowy uczniów (w 252 przypadkach), albo stosowali na pewno intencjonalnie oraz świadome wysyłane parawerbalne „cii”. Jedynie 32,7% sytuacji (łącznie 144) zostało skutecznie rozwiązanych i uczniowie zaprzestali rozmów na co najmniej 90 sek. (lub dłużej). Warto dodać, że stosowanie przez nauczycieli w tych sytuacjach komunikatu niewerbalnego okazywało się zawsze skuteczne, przy czym częściej komunikaty te osiągały stopień skuteczności 1 niż 2 (nie jest to jednak wniosek, który może być generalizowany z dużą dozą pewności ze względu na małą liczbę wystąpienia tego komunikatu w toku obserwacji). Znaczną skuteczność ma imienne dyscyplinowanie – okazało się takie w 0,8 wszystkich przypadków sytuacji związanych z dyscyplinowaniem. Podobną, skuteczną ma podwójny akt mowy tylko werbalny, który okazał się skuteczny

w 23 na 27 przypadków zastosowań w analizowanych sytuacjach (czyli w 0,85 zastosowań). Skuteczność pozostałych komunikatów w znacznym stopniu mogła ułożyć się przypadkowo ze względu na małą liczbę ich wystąpień i/lub dość równomiernie rozłożoną zaobserwowaną skuteczność w obrębie kategorii. Można przypuszczać, że w odniesieniu do uczniowskich rozmów niezwiązanych z zajęciami ignorowanie nie jest skutecznym sposobem na ich ograniczenie lub wyeliminowanie. Komunikaty złożone, wzmocnione dodatkowo wypowiedzianym aktem illokucyjnym lub komunikatem niewerbalnym, mogą okazać się w praktyce edukacyjnej skuteczne w takich sytuacjach. Również izolowane komunikaty niewerbalne mogą w praktyce pedagogicznej okazać się skuteczne, ale wymaga to dodatkowych badań przy zwiększeniu liczby obserwacji.

W odniesieniu do liczby wystąpień kolejne były sytuacje niezachowania dyscypliny na zajęciach związane z szeptami uczniów. Skuteczność nauczycielskich komunikatów dyscyplinujących uczniów generowanych w sytuacjach powiązanych z tym celem illokucyjnym obrazuje tabela 8.

Tabela 8

Skuteczność komunikatów związanych z dyscypliną, kierowanych do uczniów, uwzględniając typ aktu mowy, do którego się zaliczają, i komunikację niewerbalną o znaczeniu dyscyplinującym nauczycieli klas III i VIII w sytuacjach, których celem illokucyjnym były szepty uczniów

Lp.	Typ aktu mowy z komunikatu związanego z dyscypliną z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej	Stopień skuteczności komunikatu				Razem
		1	2	3	4	
1.	Informacja inna	1	1	0	0	2
2.	Rozkaz	1	0	0	0	1
3.	Ignorowanie	0	11	278	0	289
4.	Komunikat niewerbalny	0	1	0	0	1
5.	Informacja o zasadach	0	1	0	0	1
6.	Polecenie	1	3	0	0	4
7.	Imienne dyscyplinowanie	1	2	0	0	3
8.	Parawerbalne „cii”	0	0	6	0	6
9.	Podwójny akt mowy tylko werbalny	1	2	1	0	4
10.	Pojedynczy akt mowy + komunikat niewerbalny	2	0	0	0	2
11.	Podwójny akt mowy + komunikat niewerbalny	1	0	0	0	1
Razem		8	21	285	0	314

Zródło: badania własne.

Sytuacje związane z szeptami uczniowskimi pojawiły się w trakcie obserwowanych zajęć edukacyjnych 314 razy i w 285 przypadkach nauczyciele wygenerowali komunikaty, które okazały się nieskuteczne (aż w 90,8%). W sytuacjach powiązanych z analizowanym celem illokucyjnym obserwowani nauczyciele zastosowali komunikaty zaliczone do 11 odmiennych typów aktów mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej. Posłużyli się komunikatami pojedynczymi, tj. informacjami innymi, rozkazami, ignorowaniem, komunikatami niewerbalnymi, informacjami o zasadach, poleceniami, imiennym dyscyplinowaniem oraz parawerbalnym „cii”. Zastosowali też komunikaty złożone, m.in.: podwójny akt mowy tylko werbalny, pojedynczy akt mowy z komunikatem niewerbalnym, podwójny akt mowy z komunikatem niewerbalnym.

Podobnie jak w przypadku rozmów uczniowskich niezwiązanych z tematem zajęć na sytuacje powiązane z celem illokucyjnym szepty uczniów, nauczyciele prowadzący zajęcia reagowali najczęściej ignorowaniem – stało się tak w przypadku 289 na 314 sytuacji, co stanowi 92% wszystkich. Reakcja taka jedynie w 11 przypadkach była skuteczna, zaś w 278 niestety

nieskuteczna, czyli ignorowanie szeptów uczniowskich było skuteczne jedynie w 3,8% przypadków zastosowania takiej reakcji komunikacyjnej.

Skuteczność pozostałych – poza ignorowaniem – reakcji komunikacyjnych werbalnych i niewerbalnych była zróżnicowana. Ze względu na niewielką liczbę komunikatów zaliczanych do pozostałych typów aktów mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej trudno mówić o prawidłowościach statystycznych dotyczących skuteczności tych komunikatów. Komunikaty te, traktowane jako kategoria zbiorcza, uzyskały skuteczność w stopniu 1-8 razy, skuteczność w stopniu 2-10 razy, skuteczność w stopniu 3-7 razy, skuteczność w stopniu 4-0. Można zatem jedynie z dużą dozą ostrożności wnioskować, że w praktyce edukacyjnej w sytuacjach związanych z szeptami uczniowskimi nie obserwowano buntu uczniów jako odpowiedzi na reakcje nauczyciela. Dane dotyczące częstotliwości pojawienia się pozostałych stopni skuteczności komunikatów zaliczonych do dziesięciu (poza ignorowaniem) typów aktów mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej sugerują wniosek, że jest ona zróżnicowana, a liczebność komunikatów zaliczanych do poszczególnych stopni skuteczności dość zbliżona. Uzyskane dane nie pozwalają przypuszczać, jak ułożyłby się ten rozkład ze względu na stopnie skuteczności w sytuacji większych liczby wystąpień tych komunikatów zaliczanych do aktów mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej. Można jedynie twierdzić, że podjęcie przez nauczycieli bardziej intencjonalnych i świadomych niż ignorowanie działań komunikacyjnych przejawiających się w formie komunikatów werbalnych i niewerbalnych nie jest bezwzględnym gwarantem skuteczności, ale okazało się skuteczne w 0,72 wszystkich takich sytuacji, w których zostały wygenerowane te komunikaty nauczycielskie dotyczące dyscypliny w sytuacjach szeptów uczniów na zajęciach edukacyjnych.

Trzecie w kolejności pod względem częstotliwości były sytuacje związane z celem illokucyjnym komunikatu nauczyciela tj.: odwracanie się uczniów, które doprowadziły do różnorodnych – mniej lub bardziej intencjonalnych – komunikacyjnych reakcji nauczycielskich uzewnętrzniających się w formie werbalnej, a przynależących do różnych aktów mowy z elementami komunikacji niewerbalnej.

Tabela 9

Skuteczność komunikatów związanych z dyscypliną, kierowanych do uczniów, uwzględniająca typ aktu mowy, do którego się zaliczają, i komunikację niewerbalną o znaczeniu dyscyplinującym nauczycieli klas III i VIII w sytuacjach, których celem illokucyjnym było odwracanie się uczniów

Lp.	Typ aktu mowy komunikatu związanego z dyscypliną z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej	Stopień skuteczności komunikatu				Razem
		1	2	3	4	
1.	Informacja inna	0	1	0	0	1
2.	Rozkaz	1	0	0	0	1
3.	Ignorowanie	0	27	88	0	115
4.	Komunikat niewerbalny	0	1	0	0	1
5.	Szukanie informacji w formie pytania	0	1	0	0	1
6.	Polecenie	0	2	1	0	3
7.	Potrójny akt mowy tylko werbalny	0	2	0	0	2
8.	Pojedynczy akt mowy + komunikat niewerbalny	0	1	0	0	1
Razem		1	35	89	0	125

Źródło: badania własne.

W sytuacjach związanych z odwracaniem się uczniów obserwowani nauczyciele wygenerowali komunikaty należące do 8 odmiennych typów aktów mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej, w tym 122 razy zastosowali pojedyncze komunikaty (rubryki 1-6), zaś jedynie 3-krotnie komunikaty złożone (rubryki 7 i 8). W ramach komunikatów pojedynczych posłużyli się informacjami innymi, rozkazami, ignorowaniem, komunikatami niewerbalnymi, szukaniem informacji w formie pytania, poleceniami. W grupie komunikatów złożonych znalazły się: potrójny akt mowy tylko werbalny oraz pojedynczy akt mowy werbalny z komunikatem niewerbalnym.

Analogicznie do sytuacji związanych z szeptami i rozmowami uczniów w trakcie lekcji najczęściej reagowali na te sytuacje ignorowaniem – stało się tak aż w 115 przypadkach (92% wszystkich zaobserwowanych). Ignorowanie było skuteczne w 23,5% przypadków jego zastosowania (skuteczność w stopniu 2), zaś w 76,5% przypadkach uzyskało skuteczność w stopniu 3, czyli było nieskuteczne.

Pozostałe komunikaty wystąpiły rzadko – dokumentowano je od 1 do 3 razy w czasie prowadzonych obserwacji, dlatego trudno wyciągnąć jakiegokolwiek wnioski dotyczące prawidłowości statystycznych odnoszących się do ich skuteczności. Można jedynie stwierdzić, że ujęcie tych komunikatów w jedną kategorię zbiorczą – komunikaty intencjonalne i świadomie generowane – pozwala zauważyć ich skuteczność w stopniu 2 w 8 na 10 sytuacji, w których były zastosowane.

Uzyskane dane faktograficzne dotyczące sytuacji związanych z rozmowami, szeptami, odwracaniem się pozwala wnioskować, że badani nauczyciele najczęściej reagowali na nie ignorowaniem, co okazywało się nieskuteczne co najmniej w 2/3 przypadków. Podejmowanie przez uczących bardziej intencjonalnych reakcji – generowanie komunikatów werbalnych oraz niewerbalnych – było zdecydowanie skuteczniejsze, choć nie jest możliwe wnioskowanie na temat wytypowania najskuteczniejszego komunikatu przynależnego do konkretnego aktu mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej ze względu na niewielką ich liczbę zanotowanych w wyróżnionych typach (poza ignorowaniem) komunikatów.

Zebrany materiał faktograficzny zanalizowano również pod kątem tego, jaka była skuteczność i liczba zastosowań nauczycielskich komunikatów dyscyplinujących zaliczanych do określonego typu aktu mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej. Do tej analizy wybrano tylko niektóre spośród zastosowanych – wyszczególnionych w tabeli 2 (na s. 63) typów aktów mowy z elementami komunikacji niewerbalnej. Zrobiono tak dlatego, ponieważ wiele spośród zaobserwowanych typów aktów mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej związanych z dyscypliną zostało zbyt rzadko wykorzystane, aby wnioski można było poddać uogólnieniu. Wybrano do analizy następujące komunikaty: ignorowanie (ponieważ jest najmniej skuteczne – co zaznaczono na s. 70 i najczęściej stosowane), podwójny akt mowy tylko werbalny (ponieważ jest to komunikat najczęstszy po ignorowaniu), polecenie (dlatego, że jest skuteczny w 95% – s. 70 niniejszego opracowania – przypadków komunikat i jednocześnie trzeci w kolejności pod względem częstotliwości zastosowania). Dodatkowo można powiedzieć, że te komunikaty mają taką liczbę wystąpień, że możliwa jest generalizacja wniosków. Poza tym analizowano jeszcze jako najliczniej występujący komunikat zawsze skuteczny komunikat niewerbalny (co zaznaczono na s. 70 tej publikacji), ale wystąpił on jedynie 31 razy, więc możliwości generalizacji są niewielkie.

Tabela 10

Zastosowanie komunikatu dyscyplinującego, będącego ignorowaniem na obserwowanych zajęciach edukacyjnych przez badanych nauczycieli klas III i VIII

Ignorowanie					
Kolejna obserwacja i jej numer porządkowy, numer porządkowy obserwowanego nauczyciela	Skuteczność w stopniu 1	Skuteczność w stopniu 2	Skuteczność w stopniu 3	Skuteczność w stopniu 4	Razem
Obserwacja 1, nauczyciel 1	3	0	0	0	3
Obserwacja 2, nauczyciel 2	1	3	17	0	21
Obserwacja 3, nauczyciel 3	0	0	5	0	5
Obserwacja 4, nauczyciel 4	0	0	10	0	10
Obserwacja 5, nauczyciel 5	0	0	70	0	70
Obserwacja 6, nauczyciel 6	0	0	7	0	7
Obserwacja 7, nauczyciel 7	2	0	4	0	6
Obserwacja 8, nauczyciel 7	0	3	39	0	42
Obserwacja 9, nauczyciel 8	0	4	70	0	74
Obserwacja 10, nauczyciel 8	1	2	2	0	5
Obserwacja 11, nauczyciel 9	0	3	23	0	26
Obserwacja 12, nauczyciel 9	0	12	27	0	39
Obserwacja 13, nauczyciel 10	0	7	49	0	56
Obserwacja 14, nauczyciel 10	0	2	74	0	76
Obserwacja 15, nauczyciel 10	1	5	81	0	87
Obserwacja 16, nauczyciel 11	0	10	31	0	41
Obserwacja 17, nauczyciel 12	0	5	5	0	10
Obserwacja 18, nauczyciel 12	0	3	13	0	16
Obserwacja 19, nauczyciel 13	1	9	47	0	57
Obserwacja 20, nauczyciel 13	0	5	54	0	59
Obserwacja 21, nauczyciel 14	3	14	44	0	61
Obserwacja 22, nauczyciel 14	0	5	12	0	17
Obserwacja 23, nauczyciel 15	0	6	12	0	18
Obserwacja 24, nauczyciel 15	0	11	26	0	37
Razem	12	109	722	0	843

Zródło: badania własne.

Z analizy danych przedstawionych w tabeli 10 wynika, że na każdej z przeprowadzonych obserwacji pojawiło się ignorowanie. Rozstęp wyników wynosi aż 84 (minimum 3, maksimum 87). Badani nauczyciele różnie często stosowali ignorowanie – najmniej razy zastosowali je nauczyciele o numerach: 1, 3, 6. Najwięcej razy ignorowanie zastosowali na obserwowanych zajęciach nauczyciele z numerami: 10 (aż 219 razy na 3 obserwowanych lekcjach) oraz nauczyciel 13 (119 razy na lekcjach). W odniesieniu do jednej jednostki zajęć dydaktycznych najniższe średnie arytmetyczne zastosowania ignorowania uzyskali nauczyciele: 1, 3 i 7 – obserwowano u nich jedną lekcję. Średnie arytmetyczne dla poszczególnych nauczycieli najczęściej stosujących ignorowanie wynoszą: 73 – nauczyciel numer 10, 58 – nauczyciel 13, 39 – nauczyciel 14 oraz 37,5 – nauczyciel 8. 11 nauczycieli skierowało w kierunku uczniów ignorowanie, które było czasem skuteczne, u 4 nauczycieli kierowanie do uczniów tego komunikatu okazało się wyłącznie nieskuteczne (osiągało wyłącznie skuteczność w stopniu 3). Nauczyciel 1 skierował do uczniów

komunikat dyscyplinujący będący ignorowaniem tylko 3 razy i za każdym razem okazywał się on skuteczny. Najrzadziej skuteczne okazało się ignorowanie nauczyciela numer 10, które osiągnęło 1 lub 2 stopień skuteczności jedynie w 15 na 219 przypadków (co oznacza, że jedynie 6,8% komunikatów związanych z dyscyplinowaniem uczniów będących ignorowaniem wysyłanych przez tego nauczyciela do uczniów okazywało się być skuteczne).

Tabela 11

Zastosowanie komunikatu związanego z dyscypliną będącego podwójnym aktem mowy – komunikat tylko werbalny – na obserwowanych zajęciach edukacyjnych przez badanych nauczycieli klas III i VIII

Podwójny akt mowy, komunikat tylko werbalny					
Obserwacja , numer porządkowy obserwowanego nauczyciela	Skuteczność w stopniu 1	Skuteczność w stopniu 2	Skuteczność w stopniu 3	Skuteczność w stopniu 4	Razem
Obserwacja 1, nauczyciel 1	2	0	0	0	2
Obserwacja 2, nauczyciel 2	5	2	2	0	9
Obserwacja 3, nauczyciel 3	3	6	0	0	9
Obserwacja 4, nauczyciel 4	1	2	0	0	3
Obserwacja 5, nauczyciel 5	0	1	0	0	1
Obserwacja 6, nauczyciel 6	1	2	0	0	3
Obserwacja 7, nauczyciel 7	2	4	0	0	6
Obserwacja 8, nauczyciel 7	1	2	0	0	3
Obserwacja 9, nauczyciel 8	0	5	0	0	5
Obserwacja 10, nauczyciel 8	0	2	0	0	2
Obserwacja 11, nauczyciel 9	0	4	1	0	5
Obserwacja 12, nauczyciel 9	0	8	1	0	9
Obserwacja 13, nauczyciel 10	1	11	0	0	12
Obserwacja 14, nauczyciel 10	1	6	1	0	8
Obserwacja 15, nauczyciel 10	1	3	0	0	4
Obserwacja 16, nauczyciel 11	1	6	0	1	8
Obserwacja 17, nauczyciel 12	3	19	1	0	23
Obserwacja 18, nauczyciel 12	2	3	13	0	18
Obserwacja 19, nauczyciel 13	0	6	1	0	7
Obserwacja 20, nauczyciel 13	7	3	1	0	11
Obserwacja 21, nauczyciel 14	0	1	1	0	2
Obserwacja 22, nauczyciel 14	1	1	0	0	2
Obserwacja 23, nauczyciel 15	3	4	0	0	7
Obserwacja 24, nauczyciel 15	0	4	0	0	4
Razem	35	105	22	1	163

Źródło: badania własne.

Dokonując analizy danych przedstawionych w tabeli 11, zauważyć można, że na wszystkich przeprowadzonych obserwacjach pojawił się komunikat złożony z dwóch aktów mowy, ale był stosowany z różną częstotliwością. Rozstęp wyników uzyskanych z poszczególnych obserwacji wynosi 22 (minimum 1, maksimum 23). Komunikat ten był zastosowany przez wszystkich badanych nauczycieli. Najwięcej razy komunikat złożony z dwóch aktów mowy stosował nauczyciel numer 12 (41 razy), co daje również najwyższą średnią arytmetyczną wypowiedzienia tego

komunikatu na jednej jednostce lekcyjnej 20,5. Nauczyciel numer 10 zastosował taki komunikat 24 razy (średnia arytmetyczna 8), nauczyciel z numerem 13 użył go 18 razy (co daje średnią arytmetyczną 9), a nauczyciel numer 9 mniej, gdyż 14 razy (średnia arytmetyczna 7). Pozostali nauczyciele (11 osób) taki komunikat wypowiadali od 1 do 11 razy (średnie arytmetyczne od 1 do 5,5 zastosowań na 45-minutowych zajęciach dydaktycznych).

Skuteczność nauczycielskich komunikatów dyscyplinujących uczniów złożonych z dwóch aktów mowy nie była taka sama i wynosiła od stopnia skuteczności 4 do 1. Komunikaty werbalne dyscyplinujące złożone z dwóch aktów mowy nauczycieli posiadających w tabeli 9 numery: 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 15 zawsze okazywały się skuteczne. Nauczyciele o numerach 2, 9, 10, 11, 12, 13, 14 generowali do uczniów zarówno skuteczne, jak i nieskuteczne komunikaty dyscyplinujące złożone z dwóch aktów mowy. Najmniej skuteczny był nauczyciel z numerem 12, gdyż 14 na 41 wygenerowanych przez niego na dwóch lekcjach komunikatów związanych z dyscypliną złożonych z dwóch aktów mowy okazało się nieskutecznych.

Tabela 12

Zastosowanie komunikatu związanego dyscypliną będącego poleceniem na obserwowanych zajęciach edukacyjnych przez badanych nauczycieli klas III i VIII

Komunikat – polecenie					
Obserwacja , numer porządkowy obserwowanego nauczyciela	Skuteczność w stopniu 1	Skuteczność w stopniu 2	Skuteczność w stopniu 3	Skuteczność w stopniu 4	Razem
Obserwacja 1, nauczyciel 1	0	0	0	0	0
Obserwacja 2, nauczyciel 2	0	0	0	0	0
Obserwacja 3, nauczyciel 3	10	2	0	0	12
Obserwacja 4, nauczyciel 4	1	0	0	0	1
Obserwacja 5, nauczyciel 5	0	1	0	0	1
Obserwacja 6, nauczyciel 6	2	0	0	0	2
Obserwacja 7, nauczyciel 7	1	0	1	0	2
Obserwacja 8, nauczyciel 7	0	2	0	0	2
Obserwacja 9, nauczyciel 8	1	1	0	0	2
Obserwacja 10, nauczyciel 8	1	7	0	0	8
Obserwacja 11, nauczyciel 9	1	5	0	0	6
Obserwacja 12, nauczyciel 9	0	3	1	0	4
Obserwacja 13, nauczyciel 10	0	3	0	0	3
Obserwacja 14, nauczyciel 10	0	4	0	0	4
Obserwacja 15, nauczyciel 10	0	1	0	0	1
Obserwacja 16, nauczyciel 11	0	5	0	0	5
Obserwacja 17, nauczyciel 12	5	3	0	0	8
Obserwacja 18, nauczyciel 12	1	9	0	0	10
Obserwacja 19, nauczyciel 13	1	0	0	0	1
Obserwacja 20, nauczyciel 13	0	0	1	0	1
Obserwacja 21, nauczyciel 14	1	0	0	0	1
Obserwacja 22, nauczyciel 14	0	0	0	0	0
Obserwacja 23, nauczyciel 15	2	1	1	0	4
Obserwacja 24, nauczyciel 15	0	2	0	0	2
Razem	27	49	4	0	80

Zródło: badania własne.

Na podstawie zestawionych w tabeli 12 danych można powiedzieć, że na 21 spośród 24 obserwacji odnotowano przynajmniej jedno polecenie. Zastosowane było ono jako komunikat dyscyplinujący uczniów przez 13 nauczycieli, 2 badanych ani raz nie użyło tego aktu mowy jako komunikatu dyscyplinującego adresowanego do uczestników zajęć. W trakcie obserwacji polecenie jako komunikat nauczycielski związany z dyscypliną kierowany do uczniów pojawiło się od 1 do 12 razy, przy czym najczęściej pojawiały się w liczbie 1 (na 6 obserwacjach) oraz 2 (na 5 lekcjach). Badani nauczyciele różnie często zastosowali komunikat będący poleceniem. Ci oznaczeni numerami: 1 i 2 nie używali go nigdy, a z numerami 4, 5, 6, 13, 14 posłużyli się nim 1 lub 2 razy w trakcie obserwowanych zajęć. Nauczyciele, którym przydzielono numery 7, 8, 11 i 15 zastosowali polecenie od 4 do 8 razy na jednej, dwóch lub trzech obserwowanych lekcjach. Najwięcej razy posłużyli się poleceniem ukierunkowanym na dyscyplinę nauczyciele oznaczeni numerami 3 i 12 (zastosowali oni polecenie odpowiednio 12 razy na jednej lekcji i 18 razy na dwóch lekcjach). Nauczyciele ujęci pod numerami 3 i 12 mają jednocześnie najwyższe średnie arytmetyczne liczby tych komunikatów na jednej jednostce lekcyjnej – dla nauczyciela z numerem 3 średnia ta wynosi 12, a dla nauczyciela z numerem 12 jest równa 9. Ogólna skuteczność poleceń wysyłanych do uczniów przez nauczycieli w sytuacjach związanych z dyscypliną w toku zajęć jest wysoka, zatem jedynie 4 nauczycieli wygenerowało pojedyncze polenienia dyscyplinujące uczniów, które okazały się nieskuteczne (byli to nauczyciele z numerami: 7, 9, 13 i 15). Jak zaznaczono na s. 70 niniejszego opracowania, polecenia okazały się skuteczne w 0,92 wszystkich przypadków, a zaprezentowane teraz dane ukazują, że nieliczne przypadki ich nieskutecznego zastosowania nie są właściwe dla jednego nauczyciela, ale sporadycznie zdarzają się niektórym z nich. Można zatem uznać, że wysoka skuteczność poleceń związanych z dyscypliną na zajęciach jest stała i nie wydaje się zależeć od zmiennych osobowościowych poszczególnych nauczycieli, ani tkwiących w konkretnych sytuacjach. Prawdopodobieństwo prawdziwości tego stwierdzenia jest duże, gdyż liczba zaobserwowanych poleceń związanych z dyscypliną jest znaczna.

Tabela 13

Zastosowanie komunikatu związanego z dyscypliną będącego komunikatem niewerbalnym na obserwowanych zajęciach edukacyjnych przez badanych nauczycieli klas III i VIII

Komunikat – komunikat niewerbalny					
Przedmiot	Skuteczność w stopniu 1	Skuteczność w stopniu 2	Skuteczność w stopniu 3	Skuteczność w stopniu 4	Razem
Obserwacja 1, nauczyciel 1	3	0	0	0	3
Obserwacja 2, nauczyciel 2	1	0	0	0	1
Obserwacja 3, nauczyciel 3	1	1	0	0	2
Obserwacja 4, nauczyciel 4	0	0	0	0	0
Obserwacja 5, nauczyciel 5	0	0	0	0	0
Obserwacja 6, nauczyciel 6	0	0	0	0	0
Obserwacja 7, nauczyciel 7	0	0	0	0	0
Obserwacja 8, nauczyciel 7	2	0	0	0	2
Obserwacja 9, nauczyciel 8	0	4	0	0	4
Obserwacja 10, nauczyciel 8	0	0	0	0	0
Obserwacja 11, nauczyciel 9	3	1	0	0	4
Obserwacja 12, nauczyciel 9	0	1	0	0	1
Obserwacja 13, nauczyciel 10	0	0	0	0	0
Obserwacja 14, nauczyciel 10	0	0	0	0	0
Obserwacja 15, nauczyciel 10	3	1	0	0	4
Obserwacja 16, nauczyciel 11	2	4	0	0	6
Obserwacja 17, nauczyciel 12	1	0	0	0	1
Obserwacja 18, nauczyciel 12	0	0	0	0	0
Obserwacja 19, nauczyciel 13	0	0	0	0	0
Obserwacja 20, nauczyciel 13	0	2	0	0	2
Obserwacja 21, nauczyciel 14	0	0	0	0	0
Obserwacja 22, nauczyciel 14	0	0	0	0	0
Obserwacja 23, nauczyciel 15	0	1	0	0	1
Obserwacja 24, nauczyciel 15	0	0	0	0	0
Razem	16	15	0	0	31

Zródło: badania własne.

Zaprezentowane powyżej dane faktograficzne ukazują, że komunikat niewerbalny był odnotowany w połowie obserwacji (12 na 24). Posłużyło się nim 11 nauczycieli, 4 nie zastosowało go w ogóle w trakcie prowadzonych obserwacji. Modalna liczby wystąpień komunikatu dyscyplinującego będącego komunikatem niewerbalnym dla wszystkich obserwacji wynosi 0. Modalna liczby zastosowań dla nauczycieli wynosi 3 i 4, gdyż obie te wartości są właściwe dla 3 badanych, u których prowadzono obserwacje. Warto dodać, że tylko 1 nauczyciel (oznaczony numerem 9) więcej niż raz stosował komunikaty niewerbalne jako komunikaty związane z dyscypliną na każdej obserwowanej u niego lekcji. Na podstawie opisanej analizy danych można stwierdzić, że nauczycielskie komunikaty dyscyplinujące będące komunikatami niewerbalnymi są skuteczne zawsze (jak zobrazowano w powyższej tabeli oraz na s. 70). Ich skuteczność nie zmienia się także w odniesieniu do konkretnych nauczycieli i obserwacji. Należy jednak zauważyć, że możliwość generalizacji tego wniosku jest mniejsza niż twierdzeń odnoszących się do komunikatów

związanych z dyscypliną kierowanych do uczniów, zobrazowanych w tabelach 8-10, gdyż liczba zarejestrowanych tych komunikatów w trakcie wszystkich obserwacji jest niewielka.

Zaprezentowane i omówione dane z tabel 7-9 dają podstawy do tego, by sądzić, że nauczycielskie komunikaty połączone z dyscypliną będące ignorowaniem z reguły okazują się nieskuteczne, jedynie niektórzy nauczyciele stosują je skutecznie (ale wówczas liczba takich komunikatów dyscyplinujących w czasie lekcji jest niewielka). Najczęściej w odniesieniu do konkretnych nauczycieli ignorowanie okazuje się skuteczne w ok. 10% przypadków. Komunikat dyscyplinujący złożony z dwóch aktów mowy, będący komunikatem tylko werbalnym, jest skuteczny w 92% przypadkach zastosowań, ale zaprezentowane w tabeli 11 dane pozwalają sądzić, że jego skuteczność w odniesieniu do konkretnych nauczycieli i obserwacji jest zmienna – być może zależy od zmiennych osobowościowych uczestników komunikacji albo od innych zmiennych związanych z kontekstem sytuacyjnym. Bardziej stała wydaje się być wysoka skuteczność nauczycielskich poleceń i komunikatu niewerbalnego o charakterze dyscyplinującym, choć należy podkreślić, że możliwość generalizacji tej tezy jest ograniczana przez mniejszą niż w przypadku komunikatów związanych z dyscypliną kierowanych do uczniów będących ignorowaniem i złożonym komunikatem z dwóch aktów mowy liczbę zaobserwowanych komunikatów do nich zaliczanych.

Przeprowadzone badania umożliwiły ponadto sprawdzenie, jaka jest skuteczność komunikatów odnoszących się do dyscypliny generowanych do uczniów na zajęciach edukacyjnych w odniesieniu do każdej obserwacji. Skuteczność komunikatów generowanych przez 15 badanych nauczycieli zgromadzonych w ramach 24 obserwowanych zajęć edukacyjnych przedstawia tabela 14, w której zaznaczono też, na zajęciach jakiego przedmiotu były prowadzone dokonanie obserwacje.

Tabela 14

Skuteczność komunikatów odnoszących się do dyscypliny na zajęciach edukacyjnych, kierowanych do uczniów przez nauczycieli klas III i VIII w ramach poszczególnych lekcji

Charakterystyka obserwacji: przedmiot, klasa, nr nauczyciela	Rodzaj komunikatu	Skuteczność											
		liczba komunikatów o skuteczności 1	Procent		liczba komunikatów o skuteczności 2	Procent		liczba komunikatów o skuteczności 3	Procent		liczba komunikatów o skuteczności 4	Procent	Razem
			%	%		%	%						
wych. fiz., VIII, nauczyciel 1	kom_A	3	95,24	0	0,00	0	4,76	0	0,00	3			
	kom_B	0		0		0		0		0			
	kom_C	0		0		0		0		0			
	kom_D	9		0		1		0		10			
	kom_E	2		0		0		0		2			
	kom_F	3		0		0		0		3			
	kom_G	3		0		0		0		3			
Razem do 1 obserwacji =	20	0	1	0	21								
informatyka, VIII, nauczyciel 2	kom_A	1	29,31	0	27,59	0	36,21	0	6,90	1			
	kom_B	0		0		0		0		0			
	kom_C	0		0		0		0		0			
	kom_D	10		10		2		4		26			
	kom_E	5		2		2		0		9			
	kom_F	0		1		0		0		1			
	kom_G	1		3		17		0		21			
Razem do 2 obserwacji =	17	16	21	4	58								
eduk. wczes., III, nauczyciel 3	kom_A	1	36,23	1	36,23	0	26,09	0	1,45	2			
	kom_B	0		0		0		0		0			
	kom_C	0		0		0		0		0			
	kom_D	21		18		13		1		53			
	kom_E	3		6		0		0		9			
	kom_F	0		0		0		0		0			
	kom_G	0		0		5		0		5			
Razem do 3 obserwacji =	25	25	18	1	69								
matematyka, VIII, nauczyciel 4	kom_A	0	23,53	0	11,76	0	64,71	0	0,00	0			
	kom_B	0		0		0		0		0			
	kom_C	0		0		0		0		0			
	kom_D	3		0		1		0		4			
	kom_E	1		2		0		0		3			
	kom_F	0		0		0		0		0			
	kom_G	0		0		10		0		10			

Charakterystyka obserwacji: przedmiot, klasa, nr nauczyciela	Rodzaj komunikatu	Skuteczność								
		liczba komunikatów o skuteczności 1	Procent	liczba komunikatów o skuteczności 2	Procent	liczba komunikatów o skuteczności 3	Procent	liczba komunikatów o skuteczności 4	Procent	Razem
Razem do 4 obserwacji =		4		2		11		0		17
j. angielski, VIII, nauczyciel 5	kom_A	0	0,00	0	6,41	0	93,59	0	0,00	0
	kom_B	0		0		0		0		0
	kom_C	0		0		0		0		0
	kom_D	0		4		3		0		7
	kom_E	0		1		0		0		1
	kom_F	0		0		0		0		0
	kom_G	0		0		70		0		70
Razem do 5 obserwacji =		0		5		73		0		78
historia, VIII, nauczyciel 6	kom_A	0	38,89	0	11,11	0	50,00	0	0,00	0
	kom_B	0		0		0		0		
	kom_C	0		0		0		0		0
	kom_D	6		0		2		0		8
	kom_E	1		2		0		0		3
	kom_F	0		0		0		0		0
	kom_G	0		0		7		0		7
Razem do 6 obserwacji =		7		2		9		0		18
educ. wczes., III, nauczyciel 7	kom_A	0	45,83	0	33,33	0	20,83	0	0,00	0
	kom_B	0		0		0		0		
	kom_C	0		0		0		0		0
	kom_D	7		4		1		0		12
	kom_E	2		4		0		0		6
	kom_F	0		0		0		0		0
	kom_G	2		0		4		0		6
Razem do 7 obserwacji =		11		8		5		0		24
informatyka, III, nauczyciel 7	kom_A	2	5,66	0	20,75	0	73,58	0	0,00	2
	kom_B	0		0		0		0		
	kom_C	0		0		0		0		0
	kom_D	0		6		0		0		6
	kom_E	1		2		0		0		3
	kom_F	0		0		0		0		0
	kom_G	0		3		39		0		42
Razem do 8 obserwacji =		3		11		39		0		53
educ. wczes., III, nauczyciel 8	kom_A	0	2,94	4	22,55	0	74,51	0	0,00	4
	kom_B	0		1		0		1		
	kom_C	0		0		0		0		
	kom_D	3		9		5		0		17

Charakterystyka obserwacji: przedmiot, klasa, nr nauczyciela	Rodzaj komunikatu	Skuteczność									
		liczba komunikatów o skuteczności 1	Procent	liczba komunikatów o skuteczności 2	Procent	liczba komunikatów o skuteczności 3	Procent	liczba komunikatów o skuteczności 4	Procent	Razem	
	kom_E	0		5		0		0		5	
	kom_F	0		0		1		0		1	
	kom_G	0		4		70		0		74	
	Razem do 9 obserwacji =	3		23		76		0		102	
eduk. wczesn., III, nauczyciel 8	kom_A	0	9,09	0	77,27	0	13,64	0	0,00	0	
	kom_B	0		0		0		0		0	
	kom_C	0		0		0		0		0	
	kom_D	1		13		1		0		0	15
	kom_E	0		2		0		0		0	2
	kom_F	0		0		0		0		0	0
	kom_G	1		2		2		0		0	5
Razem do 10 obserwacji =	2		17		3		0		22		
klasa III, nauczyciel 9	kom_A	3	26,23	1	34,43	0	39,34	0	0,00	4	
	kom_B	0		0		0		0		0	
	kom_C	0		0		0		0		0	0
	kom_D	11		12		0		0		23	
	kom_E	0		4		1		0		0	5
	kom_F	2		1		0		0		0	3
	kom_G	0		3		23		0		0	26
Razem do 11 obserwacji =	16		21		24		0		61		
klasa III, nauczyciel 9	kom_A	0	1,37	1	58,90	0	39,73	0	0,00	1	
	kom_B	0		3		0		0		0	3
	kom_C	0		1		0		0		0	1
	kom_D	1		18		1		0		20	
	kom_E	0		8		1		0		9	
	kom_F	0		0		0		0		0	
	kom_G	0		12		27		0		0	39
Razem do 12 obserwacji =	1		43		29		0		73		
klasa III, nauczyciel 10	kom_A	0	4,71	0	34,12	0	61,18	0	0,00	0	
	kom_B	1		1		0		0		2	
	kom_C	0		0		0		0		0	
	kom_D	2		9		3		0		14	
	kom_E	1		11		0		0		12	
	kom_F	0		1		0		0		1	
	kom_G	0		7		49		0		0	56
Razem do 13 obserwacji =	4		29		52		0		85		
klasa III,	kom_A	0	4,90	0	18,63	0	76,47	0	0,00	0	

Charakterystyka obserwacji: przedmiot, klasa, nr nauczyciela	Rodzaj komunikatu	Skuteczność								
		liczba komunikatów o skuteczności 1	Procent	liczba komunikatów o skuteczności 2	Procent	liczba komunikatów o skuteczności 3	Procent	liczba komunikatów o skuteczności 4	Procent	Razem
nauczyciel 10	kom_B	0		0		0		0		0
	kom_C	1		0		0		0		1
	kom_D	3		10		3		0		16
	kom_E	1		6		1		0		8
	kom_F	0		1		0		0		1
	kom_G	0		2		74		0		76
Razem do 14 obserwacji =		5		19		78		0		102
klasa III, nauczyciel 10	kom_A	3	8,80	1	24,80	0	66,40	0	0,00	4
	kom_B	0		3		1		0		4
	kom_C	0		0		0		0		0
	kom_D	6		17		1		0		24
	kom_E	1		3		0		0		4
	kom_F	0		2		0		0		2
kom_G	1	5	81	0	87					
Razem do 15 obserwacji =		11		31		83		0		125
j. angielski, III, nauczyciel 11	kom_A	2	10,23	4	46,59	0	42,05	0	1,14	6
	kom_B	0		0		1		0		1
	kom_C	0		0		0		0		0
	kom_D	6		20		5		0		31
	kom_E	1		6		0		1		8
	kom_F	0		1		0		0		1
kom_G	0	10	31	0	41					
Razem do 16 obserwacji =		9		41		37		1		88
klasa III, nauczyciel 12	kom_A	1	26,09	0	63,77	0	10,14	0	0,00	1
	kom_B	0		1		1		0		2
	kom_C	0		0		0		0		0
	kom_D	14		18		0		0		32
	kom_E	3		19		1		0		23
	kom_F	0		1		0		0		1
kom_G	0	5	5	0	10					
Razem do 17 obserwacji =		18		44		7		0		69
klasa III, nauczyciel 12	kom_A	0	6,98	0	70,93	0	22,09	0	0,00	0
	kom_B	1		12		0		0		13
	kom_C	1		2		0		0		3
	kom_D	2		31		3		0		36
	kom_E	2		13		3		0		18
	kom_F	0		0		0		0		0

Charakterystyka obserwacji: przedmiot, klasa, nr nauczyciela	Rodzaj komunikatu	Skuteczność								
		liczba komunikatów o skuteczności 1	Procent	liczba komunikatów o skuteczności 2	Procent	liczba komunikatów o skuteczności 3	Procent	liczba komunikatów o skuteczności 4	Procent	Razem
	kom_G	0		3		13		0		16
Razem do 18 obserwacji =		6		61		19		0		86
j. polski, VIII, nauczyciel 13	kom_A	0	5,88	0	22,06	0	72,06	0	0,00	0
	kom_B	1		0		0		0		1
	kom_C	0		0		0		0		0
	kom_D	1		0		1		0		2
	kom_E	0		6		1		0		7
	kom_F	1		0		0		0		1
	kom_G	1		9		47		0		57
Razem do 19 obserwacji =		4		15		49		0		68
j. polski, VIII, nauczyciel 13	kom_A	0	14,46	2	14,46	0	71,08	0	0,00	2
	kom_B	0		0		0		0		0
	kom_C	1		0		0		0		1
	kom_D	4		1		3		0		8
	kom_E	7		3		1		0		11
	kom_F	0		1		1		0		2
	kom_G	0		5		54		0		59
Razem do 20 obserwacji =		12		12		59		0		83
j. polski, VIII, nauczyciel 14	kom_A	0	13,95	0	31,40	0	54,65	0	0,00	0
	kom_B	4		1		0		0		5
	kom_C	1		0		0		0		1
	kom_D	4		10		2		0		16
	kom_E	0		1		1		0		2
	kom_F	0		1		0		0		1
	kom_G	3		14		44		0		61
Razem do 21 obserwacji =		12		27		47		0		86
j. polski, VIII, nauczyciel 14	kom_A	0	12,12	0	39,39	0	48,48	0	0,00	0
	kom_B	2		1		0		0		3
	kom_C	0		0		0		0		0
	kom_D	1		5		4		0		10
	kom_E	1		1		0		0		2
	kom_F	0		1		0		0		1
	kom_G	0		5		12		0		17
Razem do 22 obserwacji =		4		13		16		0		33
biologia, VIII, nauczyciel 15	kom_A	0	30,19	1	37,74	0	32,08	0	0,00	1
	kom_B	1		3		0		0		4

Charakterystyka obserwacji: przedmiot, klasa, nr nauczyciela	Rodzaj komunikatu	Skuteczność									
		liczba komunikatów o skuteczności 1	Procent	liczba komunikatów o skuteczności 2	Procent	liczba komunikatów o skuteczności 3	Procent	liczba komunikatów o skuteczności 4	Procent	Razem	
	kom_C	2		0		0		0		2	
	kom_D	10		6		5		0		21	
	kom_E	3		4		0		0		7	
	kom_F	0		0		0		0		0	
	kom_G	0		6		12		0		18	
Razem do 23 obserwacji =		16		20		17		0		53	
biologia, VIII, nauczyciel 15	kom_A	0	8,82	0	45,59	0	42,65	0	2,94	0	
	kom_B	3		0		0		0		3	
	kom_C	0		0		0		0		0	0
	kom_D	3		16		3		2		24	
	kom_E	0		4		0		0		4	
	kom_F	0		0		0		0		0	
	kom_G	0		11		26		0		37	
Razem do 24 obserwacji		6		31		29		2		68	
Ogółem		216		516		802		8		1542	

Legenda dotycząca złożoności komunikatów z uwzględnieniem ich werbalnej i/lub niewerbalnej formy:

A – pojedynczy komunikat niewerbalny;

B – komunikat podwójny, złożony z jednego komunikatu werbalnego i jednego niewerbalnego;

C – komunikat potrójny złożony z dwóch komunikatów werbalnych i jednego niewerbalnego;

D – pojedynczy komunikat werbalny;

E – komunikat podwójny, złożony z dwóch komunikatów werbalnych;

F – komunikat złożony z trzech komunikatów werbalnych;

G – ignorowanie.

Z analizy materiału faktograficznego zaprezentowanego w tabeli 14 wynika, że w odniesieniu do konkretnych obserwacji od 6,41% do 95,24% komunikatów związanych z dyscypliną wysyłanych przez nauczycieli do uczniów okazywał się skuteczny (czyli osiągało skuteczność w stopniu 1 lub 2). Komunikaty wysyłane przez nauczycieli klas III miały skuteczność na poszczególnych 45-minutowych jednostkach zajęć edukacyjnych: 23,53%, 25,49%, 26,41%, 33, 6%, 38,82%, 56,81%, 60,27%, 60,66%, 72,46%, 77,91%, 79,17%, 86,36%, 89,86% w stosunku do liczby ich zastosowań. Na zajęciach w klasach VIII okazały się skuteczne odpowiednio: 6,41%, 27,94%, 28,92%, 35,29%, 45, 35%, 45,59%, 50%, 51,52%, 56,9%, 67,92%, 95,24% komunikatów odnoszących się do dyscypliny, skierowanych przez nauczycieli do uczniów na konkretnych lekcjach. Wyrażone w procentach średnie arytmetyczne skutecznych komunikatów generowanych przez nauczycieli na zajęciach z uczniami wynoszą odpowiednio 56,25% dla obserwacji dokonanych w klasach III i 46,46% dla obserwacji przeprowadzonych w klasach VIII. Rozkłady wyników uzyskanych zarówno w klasach III, jak też VIII mają cechy rozkładu normalnego, choć ten uzyskany z danych w klasach III jest prawoskośny, a ten przedstawiony na podstawie

danych faktograficznych z obserwacji dokonanych w klasach VIII jest lewoskośny. Okazuje się zatem, że nieco większy procent komunikatów odnoszących się do dyscypliny generowanych przez poszczególnych nauczycieli klas III był skuteczny niż tych wypowiedzianych przez badanych nauczycieli klas VIII. Również na większej liczbie lekcji niż nauczyciele klas VIII generują oni komunikaty, których ponad 70% okazuje się skuteczne. Należy jednak podkreślić, że liczba obserwacji dokonanych w klasach III i VIII jest niewielka (odpowiednio 13 i 11) i szeregi te mogłyby ułożyć się inaczej przy zwiększeniu liczby obserwacji czy zmianie terenu i grupy badawczej. Wniosek o większej średniej skuteczności komunikatów nauczycieli klas III jest zatem bardziej udokumentowany statystycznie ze względu na liczbę analizowanych komunikatów niż wniosek dotyczący ich częstszej wysokiej personalnej skuteczności, uzyskiwanej na poszczególnych jednostkach lekcyjnych. Najskuteczniejszy okazał się nauczyciel na zajęciach wychowania fizycznego w klasie VIII (oznaczony numerem 1) oraz nauczyciele oznaczeni numerami 12 i 8 w klasie III – były to obserwacje zajęć edukacji wczesnoszkolnej. Warto jednak zaznaczyć, że skuteczność komunikatów generowanych przez nauczycieli na pierwszych obserwowanych zajęciach nie pokrywa się ze skutecznością uzyskiwaną przez nich na drugich (czy jak w przypadku nauczyciela 10 – trzecich) obserwowanych lekcjach. Uwidacznia się to choćby w odniesieniu do obserwacji 9 i 10 przynależnych do nauczyciela numer 8 (lekcje prowadzone były z tą samą klasą). Na pierwszej obserwacji zajęć z edukacji wczesnoszkolnej jedynie 25,49% komunikatów odnoszących się do dyscypliny kierowanych przez niego do uczniów okazało się skutecznych, zaś na drugiej 86,36%. Autorka badań obserwowała w odniesieniu do nauczycieli numer 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15 więcej niż jedną lekcję (po dwie lekcje, zaś u nauczyciela numer 10 – trzy). Skuteczność komunikatów generowanych przez tych nauczycieli na drugiej obserwowanej lekcji (lub trzeciej) w ani jednym przypadku nie była jednakowa. W odniesieniu zaś do nauczycieli 7 i 8 jest drastycznie odmienna i różni się o kilkadziesiąt procent. Do nauczycieli 10, 12, 14 i 15 malejący szereg arytmetyczny wyrażonych w procentach rozstępów skuteczności komunikatów badanych nauczycieli generowanych na dwóch lub trzech lekcjach jest następujący: 6,17%, 11,95%, 15,29%, 22,33%. U nauczycieli oznaczonych numerami 9 i 13 zaobserwowano niemal identyczny procent skutecznych komunikatów dyscyplinujących uczniów (wartości różnią się jedynie odpowiednio o 0,39% i 0,98%). Zważywszy na niewielką liczbę obserwacji i zebrane dane empiryczne, można stwierdzić, że trudno jest wnioskować o prawidłowościach dotyczących rozstępu procentowego liczby skutecznych komunikatów dyscyplinujących, kierowanych do uczniów w dwóch obserwacjach. Uzyskano 8 odmiennych wyników, w obrębie których obserwuje się trzy pary podobnych wyników. Otrzymane dane nie dają podstaw do wskazania modalnej rozkładu rozstępów i wnioskowania na temat szacunkowej wartości modalnej uzyskanej z większej liczby pomiarów. Na uwagę zasługuje ponadto zanotowanie 86 przypadków, w których komunikat posiadający element komunikacji niewerbalnej (oznaczony w rubryce „złożoność komunikatu z uwzględnieniem jego werbalnej i niewerbalnej formy” cyframi 1,2 lub 3) jest skuteczny w stopniu 1 lub 2 i jedynie 3 przypadki, w których nauczycielski komunikat dyscyplinujący uczniów, zawierający element intencjonalnie generowanej komunikacji niewerbalnej, okazał się nieskuteczny. Komunikaty werbalne (proste lub złożone) uzyskały łącznie w 517 przypadkach skuteczność 1 lub 2, a w 85 przypadkach skuteczność 3 lub 4. Komunikaty te okazały się zatem skuteczne w 83,6% przypadków. Komunikaty zawierające intencjonalnie wygenerowany element niewerbalny częściej okazują się skuteczne niż komunikaty wyłącznie werbalne w okolicznościach ich zastosowania w sytuacjach związanych z dyscyplinowaniem uczniów na zajęciach edukacyjnych.

Przedstawione dane pokazują, że różny procent komunikatów generowanych przez konkretnych nauczycieli w sytuacjach nieprzestrzegania przez uczniów dyscypliny na lekcjach jest skuteczny. Uzyskane wyniki pozwalają wnioskować, że kolejne obserwacje dokonywane u poszczególnych nauczycieli mogą dawać zarówno bardzo zbliżone, jak i całkowicie odmienne wyniki dotyczące generowanych przez nich skutecznych, komunikatów związanych z dyscypliną na zajęciach edukacyjnych. Różnice w wartościach procentowych skutecznych komunikatów odnoszących się do dyscypliny na zajęciach uzyskane w trakcie obserwacji u tych samych nauczycieli pozwalają natomiast wnioskować, że najprawdopodobniej istnieją dodatkowe, istotne czynniki determinujące skuteczność nauczycielskich komunikatów odnoszących się do dyscypliny na zajęciach edukacyjnych. Hipotetycznie można założyć, że są to np. motywacja uczniów, ich poziom zmęczenia, zainteresowanie danym tematem zajęć, poziom koncentracji uwagi utrzymywany na każdej z lekcji itp., jednak wymaga to podjęcia dodatkowych badań. Warto ponadto zaznaczyć, że komunikaty nauczycielskie związane z dyscypliną kierowane do uczniów, zawierające elementy komunikacji niewerbalnej, częściej okazują się skuteczne niż komunikaty oparte wyłącznie na przekazie werbalnym.

W toku badań polegających na przeanalizowaniu ciągów komunikatów udzielanych przez badanych na zajęciach edukacyjnych zauważono także kilka faktów związanych z kolejnością stosowania przez badanych określonych komunikatów (werbalnych/niewerbalnych) oraz ich skutecznością.

Analiza zebranego materiału faktograficznego zaowocowała potwierdzeniem 44 sytuacji na obserwowanych lekcjach, w których po nieskutecznym ignorowaniu odnoszącym się do dyscypliny na zajęciach zastosowany był werbalny komunikat dyscyplinujący (identyfikowany w tabeli 2 na s. 63 w rubrykach: 1-3, 6-11, 13-29). W 40 zidentyfikowanych sytuacjach jego pojawienie się podnosiło skuteczność komunikatu związanego z dyscypliną, czyli komunikat ten okazywał się skuteczny (2 lub 1 stopień skuteczności), nie zaobserwowano sytuacji zmiany skuteczności komunikatu odnoszącego się do dyscypliny ze stopnia 4 do 2 lub też 1). Cztery zaobserwowane sytuacje przeczą temu twierdzeniu, gdyż w ich przypadku udzielony przez nauczycieli komunikat werbalny nie zmieniał skuteczności komunikatu związanego z dyscypliną (również okazywał się skuteczny w stopniu 3, czyli był nieskuteczny). Można jednak powiedzieć, że w 0,9 zaobserwowanych sytuacji stwierdzenie to okazało się prawdziwe.

Na podstawie analizy odnotowanych 15 sytuacji można uznać, że w większości przypadków pojawienie się komunikatu werbalnego lub niewerbalnego (pojedynczego lub złożonego) po skutecznym ignorowaniu (mającym stopień skuteczności 2) nie zmienia skuteczności komunikatu nauczyciela odnoszącego się do dyscypliny uczniów w trakcie trwania zajęć. Teza ta uzyskała potwierdzenie w 12 na 15 zidentyfikowanych sytuacji. W pozostałych 3 sytuacjach po użyciu komunikatu werbalnego lub niewerbalnego (pojedynczego lub złożonego) po skutecznym ignorowaniu okazało się, że: skuteczność zwiększyła się do stopnia 1 w dwóch przypadkach (był wówczas zastosowany pojedynczy komunikat niewerbalny), zaś obniżyła się w jednym przypadku (polecenie było pojedynczym komunikatem werbalnym). W trzech spośród omawianych 15 sytuacji zanotowano ponadto, że ponowne zastosowanie ignorowania przez nauczyciela po uprzednim komunikacie werbalnym lub niewerbalnym pojedynczym lub złożonym doprowadziło do spadku jego skuteczności do stopnia 3. Autorka zdaje sobie sprawę, że na podstawie zaprezentowanych danych nie można wysuwać daleko idących wniosków, ponieważ liczba analizowanych sytuacji mających opisywane cechy jest niewielka.

W trakcie poczynionych obserwacji zaobserwowano również szeregi komunikatów o określonym typie illokucyjnym z elementami komunikacji niewerbalnej. Rewizja zebranego materiału faktograficznego pozwoliła na stwierdzenie 137 sytuacji, w których nauczyciele ponownie przynajmniej raz zastosowali komunikat zaliczany do takiego samego typu aktu mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej (w odniesieniu do komunikatów złożonych brano pod uwagę jedynie te szeregi, w których obserwowani nauczyciele skonstruowali komunikat złożony z identycznych komunikatów pojedynczych użytych w takiej samej kolejności). Przez szereg rozumie się użycie co najmniej dwukrotne takiego samego komunikatu. W toku analiz zaobserwowano w odniesieniu do komunikatów innych niż ignorowanie szeregi składające się od 2 do 7 komunikatów, posiadających taki sam typ aktu mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej (lub dwa, trzy takie same akty mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej w odniesieniu do komunikatów podwójnie i potrójnie złożonych). Ignorowanie występowało w znacznie dłuższych szeregach na pojedynczych jednostkach lekcyjnych – było zastosowane raz za razem co najmniej dwukrotnie, a maksymalnie na jednej z obserwacji aż 67 razy bez przerwy. W trakcie omawianych sytuacji 87 razy zauważono, że skuteczność komunikatu dyscyplinującego utrzymuje się w ciągu: 65 razy było to ignorowanie o stopniu skuteczności 3; 12 razy ignorowanie o stopniu skuteczności 2, oraz 10 razy komunikat inny niż ignorowanie (pojedynczy lub złożony o charakterze wyłącznie werbalnym lub niewerbalnym). Zarejestrowano 36 sytuacje, w których nastąpił spadek skuteczności obserwowanych komunikatów w szeregu: 22 razy był to któryś z werbalnych pojedynczych komunikatów, natomiast 14 razy skuteczne ignorowanie. W 19 sytuacjach skuteczność komunikatu odnoszącego się do dyscypliny uczniów wzrosła, jednak warunkiem wzrostu stopnia skuteczności (każdorazowo) była zmiana celu illokucyjnego sytuacji wymagającej dyscyplinowania uczniów, w której dany komunikat był generowany. W aspekcie omawianych sytuacji: 4 razy obserwowano wzrost skuteczności ignorowania, a 15 razy innego komunikatu werbalnego lub niewerbalnego (pojedynczego lub złożonego). Można zatem stwierdzić, że w sytuacjach kilkukrotnego zastosowania ignorowania jego skuteczność najczęściej utrzymuje się lub spada (w przypadku ignorowania o stopniu skuteczności 2) oraz najczęściej utrzymuje się (w przypadku nieskutecznego ignorowania o stopniu skuteczności 3). W odniesieniu do nauczycielskich komunikatów odnoszących się do dyscypliny kierowanych do uczniów innych niż ignorowanie obserwuje się spadek skuteczności nieco częściej niż jej wzrost (22 sytuacje do 15), najrzadziej występuje utrzymywanie się skuteczności (tak było 10 razy), przy czym warunkiem wzrostu skuteczności jest zastosowanie danego komunikatu w sytuacji o innym celu illokucyjnym niż posiadała poprzednia analizowana.

W odniesieniu do trzeciego problemu szczegółowego można sformułować uogólnienie, że biorąc pod uwagę typ aktu mowy, do którego zaliczają się nauczycielskie komunikaty dyscyplinujące uczniów i komunikację niewerbalną o znaczeniu dyscyplinującym nauczycieli III i VIII klas szkół podstawowych, można wnioskować, że te spośród ich reakcji komunikacyjnych, które są w najmniejszym stopniu intencjonalne, są najmniej skuteczne (w porównaniu z innymi analizowanymi komunikatami nauczycielskimi) – skuteczność ignorowania wynosi kilkanaście procent. Te reakcje komunikacyjne, które są intencjonalne z większą pewnością niż ignorowanie, częściej uzyskują skuteczność w stopniu 1 lub 2 (co najmniej w połowie przypadków, a najczęściej w 9 na 10 sytuacjach, w których były wykorzystane). Taki wniosek nie pokrywa się z badaniami, na które powołuje się K. Słupek, prowadzonymi przez J.S. Kounina, który stwierdził, że wpływ komunikatu dyscyplinującego na innych uczniów poza adresatem jest niepewny i niejednoznaczny (za: Słupek, 2010, s. 42). W badaniach J.S. Kounina zawarte jest ponadto stwierdzenie, że stosowane przez wychowawców metody nie wpływały znacząco (uzyskany wynik był istotny

statystycznie) na zachowanie uczniów (Ibidem). Jako że stosowane metody wychowania można utożsamiać z technikami wychowania, a te z kolei z konkretnymi zachowaniami komunikacyjnymi nauczycieli, można uznać, że badania przedstawione w tej książce wskazują na inny wniosek: komunikaty werbalne oraz niewerbalne (poza ignorowaniem) nauczycieli III i VIII klas szkół podstawowych okazały się skuteczne w większości przypadków zastosowań, zatem stosowane przez nich metody wychowania są skuteczne w większości sytuacji ich wykorzystania. Należy jednak podkreślić, że za skuteczne uznawano komunikaty, które okazały się takie na co najmniej 90 sek., co jest niewątpliwie bezpośrednio związane z praktyką edukacyjną i wpływa na interpretację poczynionego wniosku.

Podsumowanie

Podsumowując wyniki badań i analizy dokonane w ramach odpowiedzi na problem główny ujęty w pytaniu: jakie komunikaty związane z dyscypliną kierują nauczyciele do uczniów klas III oraz VIII w szkołach podstawowych w trakcie zajęć edukacyjnych i jaka jest ich skuteczność?, można sformułować odpowiedzi na kolejno postawione problemy szczegółowe.

Odpowiadając na pierwszy problem szczegółowy, dotyczący tego, jakie cele illokucyjne zawarte są w sytuacjach, w których nauczyciele klas III i VIII wysyłają do uczniów komunikaty związane z dyscypliną, można stwierdzić, że zarejestrowano ich 44 na 24 obserwowanych zajęciach lekcyjnych, zatem są one zróżnicowane. Rozmowy i szepty są najczęściej pojawiającymi się celami illokucyjnymi sytuacji, w których nauczyciele kierują do uczniów komunikaty związane z dyscypliną. Cel illokucyjny odwracanie się uczniów jest również dość częsty w sytuacjach dyscyplinowania uczniów, szczególnie w klasach III. Pozostałe cele illokucyjne związane są zarówno z aktywnym zakłócaniem toku lekcji przez uczniów, jak też biernym nierealizowaniem celów edukacyjnych zajęć. Warto ponadto stwierdzić, że na obserwowanych lekcjach w klasach III średnia arytmetyczna sytuacji związanych z dyscypliną, w których nauczyciele kierowali komunikaty do uczniów, wynosi 64,25, a na zajęciach w klasach VIII – 53. Sytuacje związane z dyscypliną, w których nauczyciele kierują komunikaty do uczniów, były więc liczniejsze i częstsze w klasach III. Należy ponadto podkreślić, że w świetle uzyskanych danych jedynie 18 sytuacji (1,17%) związanych z dyscyplinowaniem miało charakter profilaktyczny (odnosiły się one do celu illokucyjnego „brak trudności”).

Formułując odpowiedź na drugi problem szczegółowy, odnoszący się do typów aktów mowy komunikatów związanych z dyscypliną uczniów z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej stosowanych przez nauczycieli klas III i VIII, należy zauważyć, że badani posługiwali się komunikatami pojedynczymi (będącymi jednym aktem mowy) i złożonymi (składającymi się z dwóch lub trzech elementów). Zastosowali łącznie 30 różnych rodzajów komunikatów, z czego 26 to komunikaty pojedyncze, 4 to komunikaty złożone (z 2 lub 3 elementów). Elementami komunikatów złożonych były zarówno akty mowy, jak i komunikaty niewerbalne. W ramach komunikatów pojedynczych badani najczęściej posługiwali się ignorowaniem i było ono najczęstszym komunikatem połączonym z dyscypliną, kierowanym do uczniów przez nauczycieli uczących w klasach III i VIII szkół podstawowych. Jest to jednocześnie komunikat z najmniejszym prawdopodobieństwem intencjonalny i świadomie generowany do uczniów spośród wyszczególnionych. Z wyłączeniem ignorowania osoby badane najczęściej posługiwały się: podwójnym komunikatem tylko werbalnym, poleceniem, imiennym dyscyplinowaniem, inną informacją, informacją o zasadach oraz komunikatem złożonym z pojedynczego aktu mowy i komunikatu niewerbalnego. Zbliżone typy komunikatów najliczniej zarejestrowano w klasach III. W trakcie obserwacji zajęć w klasach VIII do najliczniej występujących komunikatów nie zaliczono: imiennego dyscyplinowania, komunikatu złożonego z pojedynczego aktu mowy i komunikatu niewerbalnego.

Odpowiadając na trzeci problem szczegółowy i odnosząc się do skuteczności komunikatów dyscyplinujących uczniów, uwzględniając typ aktu mowy, do którego się zaliczają, i komunikację niewerbalną o znaczeniu dyscyplinującym nauczycieli III i VIII klas szkół podstawowych, można wnioskować, że reakcja nauczyciela, która z najmniejszym prawdopodobieństwem jest intencjonalna, ma znikomą i najmniejszą (w porównaniu z innymi analizowanymi komunikatami nauczycielskimi) skuteczność – wynosi kilkanaście procent. Intencjonalnie generowane przez nauczycieli reakcje są skuteczne w stopniu 1 lub 2 w co najmniej połowie przypadków, a większość z nich prawie w 9 na 10 zaobserwowanych przypadkach zastosowań w trakcie zajęć edukacyjnych.

Oznacza to, że komunikaty nauczycielskie intencjonalne udzielane uczniom w dyscyplinujących sytuacjach wywołują najczęściej skutek hamowania uczniowskich zachowań niezgodnych z zachowaniem dyscypliny na zajęciach na co najmniej 90 sek. Nauczycielskie komunikaty o skuteczności 1 pojawiły się na obserwowanych zajęciach w szkołach podstawowych prawie dwukrotnie rzadziej od komunikatów, które osiągnęły skuteczność w stopniu 2. Podobną prawidłowość obserwowano w klasach III i VIII – gdy uwzględniono zmienną niezależną. Można zaakcentować, że komunikat niewerbalny, dowcip i parawerbalne „ciii” oraz pojedynczy akt mowy z komunikatem niewerbalnym częściej osiągały skuteczność 1 niż 2 na obserwowanych zajęciach edukacyjnych, chociaż niewielka liczba wystąpień wymienionych komunikatów przyczynia się do tego, że ostatni z wniosków ma najmniejszą możliwości generalizacji i jego prawdziwość mogłaby nie powtórzyć się przy ponownych obserwacjach. W klasach III komunikaty na pewno generowane przez nauczycieli intencjonalne miały skuteczność od 50% – ekspertyza negatywna i rozmowa do 100% (osiągnęło ją 15 typów komunikatów) wszystkich przypadków zastosowań. W klasach VIII skuteczność nauczycielskich komunikatów odnoszących się do dyscypliny uczniów na zajęciach była bardziej zróżnicowana niż w klasach III, procent komunikatów skutecznych wahał się od 0% do 100% w obrębie poszczególnych rodzajów. 100% skutecznych komunikatów zaobserwowano w odniesieniu do 13 różnych typów komunikatów dyscyplinujących. Zarówno w klasach III, jak i VIII komunikaty złożone związane z dyscypliną kierowane do uczniów, generowane przez nauczycieli szkół podstawowych okazywały się częściej skuteczne niż pojedyncze (również w świetle danych eliminujących spośród komunikatów pojedynczych ignorowanie), choć wyrażona w procentach różnica między skutecznymi komunikatami złożonymi a pojedynczymi jest większa w klasach VIII niż III.

Poddając badaniu skuteczność komunikatów kierowanych do uczniów związanych z dyscypliną, uwzględniając typ aktu mowy, do którego się zaliczają, i komunikację niewerbalną o znaczeniu dyscyplinującym nauczycieli szkół podstawowych dla konkretnych sytuacji połączonych tylko z jednym celem illokucyjnym, analizowano sytuacje związane z rozmowami uczniów niezwiązanymi z zajęciami, szeptami uczniów na zajęciach lekcyjnych i odwracaniem się ich w trakcie zajęć.

W sytuacjach rozmów nauczyciele zastosowali 21 komunikatów należących do różnych typów aktów mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej, w sytuacjach powiązanych z szeptami było ich 11, a w sytuacjach, gdy uczniowie odwracali się, nauczyciele zastosowali ich 8. Nauczycielskie komunikaty odnoszące się do dyscypliny okazały się skuteczne w odniesieniu do 32,7% przypadków ich zastosowań w sytuacjach będących rozmowami, odwracanie się uczniów było skutecznie hamowane przez komunikaty nauczycieli w 28,9% przypadków, a szepty skutecznie uciszano lub minimalizowano przez nauczycielskie komunikaty w 9,2% zastosowań tych komunikatów w odniesieniu do danego celu illokucyjnego. Uzyskane dane z materiału empirycznego, dotyczące sytuacji związanych z rozmowami, szeptami i odwracaniem się, pozwalają wyciągnąć wniosek, że nauczyciele na obserwowanych zajęciach edukacyjnych najczęściej w tych sytuacjach generowali do uczniów komunikat będący ignorowaniem, który okazywał się nieskuteczny w 2/3 przypadków zastosowań. Reakcje komunikacyjne badanych nauczycieli, które są z większym prawdopodobieństwem intencjonalne, były zdecydowanie częściej skuteczne, choć nie jest możliwe wnioskowanie na temat wytypowania najskuteczniejszego komunikatu przynależnego do konkretnego aktu mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej ze względu na niewielką liczbę zastosowań każdego z wyróżnionych typów (poza ignorowaniem) komunikatów w analizowanych sytuacjach.

Wnioski końcowe dotyczące skuteczności nauczycielskich komunikatów dyscyplinujących, przynależnych do wybranych typów aktów mowy, z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej, dotyczą ignorowania, komunikatu złożonego z dwóch komunikatów werbalnych oraz polecenia i komunikatu niewerbalnego. W toku badań stwierdzono, że ignorowanie okazuje się skuteczne w ok. 10% przypadków zastosowań w odniesieniu do poszczególnych nauczycieli, choć są pojedyncze osoby badane, stosujące ignorowanie wyłącznie jako komunikat skuteczny w stopniu 1 lub 2 (jednak wówczas wykorzystują oni ten komunikat rzadko na zajęciach lekcyjnych). Złożony komunikat dyscyplinujący, zawierający dwa akty mowy, jest skuteczny w ok. 92% przypadków wykorzystania w odniesieniu wszystkich dokonanych obserwacji i wszystkich badanych nauczycieli łącznie, ale jego skuteczność jest zmienna w odniesieniu do poszczególnych obserwacji i procent skutecznych nauczycielskich komunikatów związanych z dyscypliną tego rodzaju wygenerowanych zmienia się w odniesieniu do konkretnych nauczycieli i obserwacji. Bardziej stałe jest natomiast generowanie procentowo dużo skutecznych komunikatów, będących poleceniami w odniesieniu do każdego z badanych nauczycieli. Komunikat niewerbalny dyscyplinujący uczniów jest skuteczny w stopniu 2 lub 1 zawsze w odniesieniu do ogółu badanych i każdego z nauczycieli oraz każdej z przeprowadzanych obserwacji.

Kolejną kwestią, istotną dla odpowiedzi na zarysowany w rozdziale 3 problem badawczy są analizy procentów skutecznych komunikatów dyscyplinujących generowanych przez konkretnych badanych na każdej z obserwacji. Ukazują one, że na poszczególnych zajęciach edukacyjnych i u konkretnych nauczycieli różny procent komunikatów odnoszących się do dyscypliny uczniów jest skuteczny na zajęciach edukacyjnych. Dzięki takim wynikom można wnioskować, że kolejne obserwacje dokonane zarówno u innych, jak i tych samych nauczycieli mogą dać podobne lub odmienne wyniki, odnoszące się do wartości procentowych skutecznych komunikatów związanych z dyscypliną wygenerowanych przez prowadzącego zajęcia na jednej 45-minutowej lekcji. Zmienny rozstęp danych dotyczących wartości procentowych skutecznych nauczycielskich komunikatów, odnoszących się do dyscypliny, kierowanych do uczniów na poszczególnych zajęciach lekcyjnych w odniesieniu do obserwacji konkretnych nauczycieli pozwala natomiast wysnuć wnioski o możliwych dodatkowych (związanych lub niezwiązanych z osobą nauczyciela) czynnikach modyfikujących skuteczność podejmowanych przez nich działań dyscyplinujących uczniów. Analizy dotyczące skuteczności nauczycielskich komunikatów dyscyplinujących – w zależności od ich budowy – pozwalają sądzić, że komunikaty zawierające element niewerbalny są częściej skuteczne niż komunikaty zawierające wyłącznie elementy werbalne (czyli akty mowy).

Odnośnie do danych faktograficznych dotyczących kolejności stosowania przez badanych określonych komunikatów (werbalnych/niewerbalnych) i ich skuteczności stwierdzono również kilka wniosków. Pierwszym z nich, związanym z kolejnością pojawiania się konkretnych komunikatów po sobie i ich skutecznością, jest ten, że w 0,9 ułamku przypadków wystąpienie zastosowanie komunikatu werbalnego po nieskutecznym ignorowaniu (mającym skuteczność 3) podnosi skuteczność komunikatu związanego z dyscypliną (do stopnia 2 lub 1). Wniosek ten oparto na analizie 44 sytuacji zastosowań komunikatu werbalnego po nieskutecznym ignorowaniu. Zaobserwowano 15 sytuacji pojawienia się komunikatu werbalnego po skutecznym ignorowaniu – w 0,8 wszystkich przypadków pojawienie się nauczycielskiego komunikatu związanego z dyscypliną uczniów mającego formę werbalną nie zmienia skuteczności ignorowania (mającego stopień skuteczności 2 w analizowanych sytuacjach). Dwa z zaprezentowanych wniosków mają ograniczoną możliwość generalizacji ze względu na niewielką liczbę sytuacji analizowanych w ramach tworzenia przedstawionych wniosków. Większe możliwości generalizacji daje analiza 137 sytuacji, polegających na zastosowaniu szeregu co najmniej dwóch takich samych komunikatów

dyscyplinujących pod rząd. Najczęściej (w 54,7% przypadków) komunikaty w ciągu utrzymują początkową skuteczność. Spośród tych sytuacji, które potwierdzają zaistniałą prawidłowość, większość (65) sytuacji polegało na pojawieniu się ciągu komunikatów będących ignorowaniem o stopniu skuteczności 3. 10 tego rodzaju sytuacji dotyczy komunikatu werbalnego (złożonego bądź pojedynczego). W 26,3% przypadków z 137 sytuacji nastąpił spadek skuteczności nauczycielskiego komunikatu odnoszącego się do dyscypliny, zaś w 13,9% przypadków skuteczność nauczycielskiego komunikatu dyscyplinującego wzrosła (choć wówczas warunkiem koniecznym tych sytuacji była zmiana celu illokucyjnego sytuacji związanej z dyscypliną, do której odnosił się skuteczniejszy komunikat w odniesieniu do celu illokucyjnego sytuacji związanej z wygenerowaniem przez nauczyciela skutecznego komunikatu).

Odpowiedzi na problemy szczegółowe uprawniają do sformułowania uogólnienia dotyczącego problemu głównego. Nauczyciele kierują komunikaty związane z dyscypliną w różnorodnych sytuacjach na zajęciach edukacyjnych odnoszących się do wielu celów illokucyjnych (badania potwierdziły 44 różne cele illokucyjne). Sytuacje, w których badani nauczyciele kierowali do uczniów komunikaty dyscyplinujące występują częściej w klasach III niż VIII. Kierując do uczniów klas III-VIII komunikaty dyscyplinujące, nauczyciele używają zarówno komunikatów złożonych z pojedynczych aktów mowy i komunikatów niewerbalnych, jak też komunikatów złożonych z kilku elementów. Badani nauczyciele posłużyli się 30 różnymi rodzajami komunikatów należących do różnych typów aktów mowy z elementami komunikacji niewerbalnej. Skuteczność zarejestrowanych komunikatów związanych z dyscypliną jest zróżnicowana. Najrzadsze skuteczne okazało się ignorowanie, będące komunikatem z najmniejszym prawdopodobieństwem intencjonalnym i świadomie generowanym – jest ono skuteczne jedynie w kilkunastu procentach wystąpień. Pozostałe rodzaje komunikatów uzyskują skuteczność od 50% do 100%, najczęściej zaś są skuteczne w 9 na 10 sytuacji, w których zostaną zastosowane.

Wnioski dla praktyki edukacyjnej

- 1) Zebrane w trakcie badań dane faktograficzne potwierdzają istnienie licznych sytuacji dotyczących nieprzestrzegania przez uczniów dyscypliny na zajęciach edukacyjnych związanych z 44 celami illokucyjnymi. Sytuacje te częściej obserwowano w klasach III niż VIII, ale zarówno w klasach niższych, jak i wyższych średnia arytmetyczna liczby tych sytuacji jest znaczna (wynosi 64,25 dla obserwacji w klasach III i 53 dla obserwacji w klasach VIII). Rozmowy i szepty są zdecydowanie najczęstszymi celami illokucyjnymi sytuacji dyscyplinujących, pojawiającymi się na zajęciach w szkołach podstawowych. Dość licznie wystąpiły również sytuacje związane z odwracaniem się uczniów (które jest częstsze na zajęciach edukacyjnych w klasach III). Zatem warto sformułować postulat elastyczności metodycznej w generowaniu nauczycielskich reakcji komunikacyjnych na sytuacje związane z dyscypliną uczniów klas III i VIII szkół podstawowych. Warto również sformułować postulat dbania o elastyczność organizacyjną w trakcie realizacji procesu kształcenia, gdyż różnorodne i liczne sytuacje związane z dyscypliną występują na zajęciach edukacyjnych.
- 2) 98,83% sytuacji związanych z dyscyplinowaniem uczniów na zajęciach edukacyjnych w klasach III i VIII wynika z utraty porozumienia komunikacyjnego, a jedynie 1,17% odnosi się do celu illokucyjnego „brak trudności” i ma znaczenie profilaktyczne. Z przedstawionego faktu wynika konieczność rozwijania u nauczycieli umiejętności odzyskiwania porozumienia komunikacyjnego między nauczycielem a uczniami oraz doskonalenia posiadanej przez nauczycieli umiejętności sprawnego rozwiązywania konfliktów w trakcie zajęć edukacyjnych.

- 3) Nauczyciele generują komunikaty związane z dyscypliną uczniów, należące do różnorodnych typów aktów mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej. Badani nauczyciele na zajęciach zastosowali ponadto 30 różnych typów aktów mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej (złożonych z 1, 2 lub 3 aktów mowy). Zastosowali w ich obrębie 26 różnorodnych komunikatów pojedynczych – złożonych z 1 aktu mowy, a także 4 różne komunikaty złożone, w skład których wchodziły 2 lub 3 elementy, będące aktem mowy lub przekazem niewerbalnym. Nauczyciele w klasach III zastosowali bardziej różnorodne komunikaty związane z dyscypliną, kierowane do uczniów niż nauczyciele z klas VIII. Konieczne zatem wydaje się wzmacnianie kreatywności nauczycieli i ich innowacyjności w podejmowaniu wyzwań zawodowych związanych z radzeniem sobie w obliczu sytuacji dotyczących dyscypliny na zajęciach edukacyjnych.
- 4) Ignorowanie okazało się najczęstszym komunikatem połączonym z dyscypliną, kierowanym do uczniów przez nauczycieli szkół podstawowych uczących w klasach III i VIII. Najczęściej (poza ignorowaniem) zaobserwowano: podwójny komunikat tylko werbalny, polecenie, imienne dyscyplinowanie, inną informację, informacje o zasadach oraz komunikat złożony z pojedynczego aktu mowy i komunikatu niewerbalnego. Podobne komunikaty najliczniej zarejestrowano w klasach III. W trakcie obserwacji zajęć w klasach VIII w grupie najliczniej stosowanych komunikatów nie ma imiennego dyscyplinowania, komunikatu złożonego z pojedynczego aktu mowy i komunikatu niewerbalnego.
- 5) Ignorowanie kierowane przez nauczycieli do uczniów w sytuacjach związanych z dyscypliną okazuje się najrzadziej skuteczne ze wszystkich komunikatów dyscyplinujących z uwzględnieniem aktu mowy, do którego się zaliczają, z elementami komunikacji niewerbalnej – wykazuje ono skuteczność w stopniu 1 lub 2 w kilkunastu procentach ogólnej liczby zastosowań. Ignorowanie generowane przez poszczególnych nauczycieli najczęściej jest skuteczne w ok. 10% zastosowań przez konkretnego nauczyciela, choć są osoby rzadko stosujące ignorowanie, których każdy komunikat odnoszący się do dyscypliny będący ignorowaniem okazał się skuteczny. Warto zatem postulować unikanie ignorowania jako reakcji na sytuacje związane z dyscypliną uczniów w trakcie zajęć edukacyjnych.
- 6) Skuteczność każdego z rodzajów komunikatów uznanych za intencjonalne (aktów mowy i komunikatów niewerbalnych poza ignorowaniem) z większym prawdopodobieństwem niż ignorowanie jest skuteczna co najmniej w połowie przypadków zastosowań, a najczęściej w 9 na 10 przypadkach. Wyrażona w procencie skutecznych komunikatów, odnoszących się do dyscypliny kierowanych do uczniów, zaliczanych do danego typu aktu mowy z uwzględnieniem komunikacji niewerbalnej przez nauczycieli klas III, jest mniej zróżnicowana wśród nauczycieli klas VIII.
- 7) Skuteczność wszystkich komunikatów niewerbalnych i wyższa skuteczność komunikatów z elementem niewerbalnym od komunikatów tylko werbalnych w komunikatach złożonych wskazuje na możliwość rekomendowania stosowania samodzielnych komunikatów niewerbalnych albo wzmocnień niewerbalnych dla komunikatów zawierających werbalne akty mowy w sytuacjach związanych z dyscyplinowaniem uczniów w III i VIII klasach szkół podstawowych.

- 8) W odniesieniu do poszczególnych obserwacji i nauczycieli różny procent komunikatów związanych z dyscypliną kierowanych do uczniów jest skuteczny na zajęciach edukacyjnych. Dane procentowe nie powtarzają się zarówno w odniesieniu do różnych nauczycieli, jak też tych samych osób badanych przy kolejnych obserwacjach. Warto zatem, by nauczyciele zdawali sobie sprawę, że skuteczność ich komunikatów dyscyplinujących uczniów może być też uzależniona od wielu czynników, tzw. zmiennych pośredniczących.
- 9) Zarówno w klasach III, jak i VIII obserwuje się częstszą skuteczność komunikatów złożonych (z 2 lub 3 elementów będących aktem mowy lub elementem komunikacji niewerbalnej) komunikatów odnoszących się do dyscypliny generowane przez nauczycieli szkół podstawowych. Okazywały się one częściej skuteczne niż komunikaty pojedyncze (będące pojedynczym aktem mowy lub komunikatem niewerbalnym). Prawidłowość ta istnieje również wówczas, gdy wyeliminuje się z komunikatów pojedynczych ignorowanie. Prawidłowość tę silniej widać w świetle danych uzyskanych z obserwacji zajęć klas VIII niż III. W praktyce edukacyjnej można zachęcać zatem nauczycieli do generowania komunikatów dyscyplinujących uczniów złożonych z dwóch lub trzech elementów.
- 10) Nauczycielskie komunikaty związane z dyscypliną uczniów udzielane na zajęciach lekcyjnych w szkołach podstawowych są prawie dwukrotnie częściej skuteczne w odniesieniu do części odbiorców niż do wszystkich. Prawidłowość ta jest obserwowana zarówno w klasach III, jak też VIII. Warto zatem uświadamiać nauczycielom, że skuteczność komunikatów dyscyplinujących może być stopniowalna i zachęcać ich, by występowanie sytuacji braku reakcji części uczniów na ich komunikaty dyscyplinujące nie traktowali jako porażki wychowawczej.
- 11) Zastosowanie komunikatu werbalnego po nieskutecznym ignorowaniu (mającym skuteczność 3) podnosi skuteczność komunikatu dyscyplinującego (do stopnia 2 lub 1) – jest to wniosek wstępny, gdyż ogranicza go niewielka liczba analizowanych przypadków. Można zatem z dozą ostrożności rekomendować stosowanie komunikatów werbalnych po ignorowaniu.
- 12) Skuteczność nauczycielskich komunikatów dyscyplinujących generowanych przez nauczycieli dwa lub więcej razy pod rząd w połowie przypadków utrzymuje się – sytuacje te w większości dotyczą nieskutecznego ignorowania, czasem komunikatu werbalnego pojedynczego lub złożonego. W około 1/4 przypadków ciągów takich samych komunikatów skuteczność komunikatu dyscyplinującego spada, zaś sporadycznie wzrasta, ale podniesienie skuteczności określonego komunikatu dyscyplinującego zastosowanego wcześniej obserwowano jedynie wówczas, gdy nastąpiła zmiana celu illokucyjnego sytuacji związanej z dyscyplinowaniem uczniów, w której nauczyciel skierował do uczniów dany komunikat. W praktyce edukacyjnej zatem nie potwierdzono jednoznacznie, że stosowanie różnych komunikatów jeden po drugim wpływa na ich skuteczność.

Bibliografia

- Adler, R.B., Rosenfeld, L.B., Proctor II, R.F. (2007). *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*. Tłum. G. Skoczylas. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Argyle, M. (1991). *Psychologia stosunków międzyludzkich*. Tłum. W. Domachowski. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Bateson, G. (1968). The Logical Categories of Learning and Communication, quoted as in G. Bateson, (2000), *Steps to an Ecology of Mind*. Chicago: Univ. of Chicago Press, pp. 279-308.
- Bardziejewska, M. (2005). Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków. W: A.I. Brzezińska (red.), *Portrety psychologiczne człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa* (s. 345-378). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Baylon, Ch., Mignot, X. (2008). *Komunikacja*. Kraków: Wydawnictwo FLAIR.
- Benedikt, A. (2002). *Mowa ciała*. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Berne, E. (2007). *W co grają ludzie? Psychologia stosunków międzyludzkich*. Warszawa: Wydawnictwo naukowe PAN.
- Bonaccio, S.J. O'Reilly, J., O'Sullivan, S.L., Chiochio, F. (2016). Nonverbal Behavior and Communication in the Workplace: A Review and an Agenda for Research. *Journal of Management*, XX(X), 1-31.
- Brzezińska, A.I., Appelt, K., Ziolkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Canter, L. (1989). Assertive Discipline: More than Names on the Board and Marbles in a Jar. *The Phi Delta Kappan*, 71(1), 57-61.
- Chmielowska-Marmucka, A., Górska, B. (2015). O komunikacji interpersonalnej – werbalnej, niewerbalnej i wokalne wymianie sygnałów w kontekście edukacyjnym. *Problemy współczesnej pedagogiki*, 1(1), 25-39.
- Chodkowski, Z. (2017). Zarys charakterystyki komunikacji interpersonalnej, możliwe zakłócenia o bariery. *Kultura – Przemiany – Edukacja*, V, 282-294.
- Cohen, L., Manion L., Morrison, K. (1999). *Wprowadzenie do nauczania*. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Cooksey, R.W. (1996). *Judgment analysis: Theory, methods, and applications*. San Diego: Academic Press.
- Dewi, T.M., Alawiah, E.T. (2018). An Analysis of Illocutionary Forces in Snow White and the Huntsman Movie. *English Education: Journal of English Teaching and Research*, 3(1), 58-70.
- Edwards, C.H. (2006). *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PAN SA.
- Ernst, K. (1991). *Szkolne gry uczniów*. Warszawa: WSiP.
- Faber, A., Mazlish, E. (1996). *Jak mówić, żeby dzieci się uczyły w domu i w szkole*. Poznań: Media Rodzina.
- Fiske, J. (1999). *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*. Tłum. A. Gierczak. Wrocław: Wydawnictwo Astrum.
- Foucault, M. (2002). *Porządek dyskursu*. Gdańsk: Słowo/Obraz Terytoria.
- Gathercoal, P., Crowell, R. (2000). Judicious Discipline. *Kappa Delta Pi Records*, Summer, 36(4), 173-177.
- Giddens, A., Suttonm, F.W. (2014). *Socjologia. Kluczowe pojęcia*. Tłum. O. Siara, P. Tomanek. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Glasser, W. (2005). *Każdy uczeń może osiągnąć sukces*. Tłum. A. Alster. Łódź: Pracownia Alternatywnego Wychowania.

- Głodowski, W. (2006). *Komunikowanie interpersonalne*. Warszawa: Wydawnictwo Hansa Communication.
- Gordon, T. (2004a). *Wychowanie bez porażek w praktyce*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Gordon, T. (2004b). *Wychowanie bez porażek w szkole*. Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Griffin, E. (2012). *A First Look at Communication Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Grochowalska, M. (2012). Przyszli nauczyciele wczesnej edukacji wobec dyskursywności pedagogiki. W: J. Bałachowicz, A. Szkolak (red.), *Dylematy zawodowego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji* (s. 11-26). Kraków: Wydawnictwo LIBRON and Authors.
- Grondas, M., Kliszko, M., Leśniewska, K., Garstka, T., Żmijski, T. (2012). *Jak być dobrym wychowawcą? Autoewaluacja pracy wychowawczej, asertywność nauczyciela, skuteczne kierowanie klasą*. Warszawa: Dr Josef Raabe Spółka Wydawnicza Sp. z o.o.
- Hall, J.A., Horgan, T.G., Murphy, N. A. (2019). Nonverbal Communication. *Annual Review of Psychology*, 70, 271-294.
- Hess, U. (2016). Nonverbal Communication. In: Howard S. Friedman (Editor in Chief), *Encyclopedia of Mental Health, 2nd edition* (vol. 3, s. 208-218). Waltham, MA: Academic Press.
- Jachimowicz, J. (2018). *Komunikowanie się nauczycieli szkół podstawowych z uczniami w procesie edukacji szkolnej*. Nowy Sącz: Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Jakubowicz-Bryx, A. (2014). Zdobywanie i budowanie autorytetu przez nauczycieli wczesnej edukacji. *Roczniki Pedagogiczne*, t. 6(42), 2, 83-96.
- Jankowski, B., Jaroszevska, B., Kielczewska, A.K., Żmijaska, H. (2012). *Sposoby na trudne zachowania uczniów. Utrzymanie dyscypliny w klasie, kultura osobista uczniów, zawieranie kontaktów szkolnych*. Warszawa: Dr Josef Raabe Spółka Wydawnicza Sp. z o.o.
- Karóń, J. (2014). Za zamkniętymi drzwiami klasy szkolnej – przemoc werbalna w komunikacji nauczyciela z dziećmi. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4, 121-136.
- Kawka, M. (2015). Komunikowanie wizualne a nauka o mediach – współczesność i perspektywy. *Media i Społeczeństwo*, 5, 13-21.
- Klus-Stańska, D. (2009a). Dyskursy pedagogiki wczesnoszkolnej. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania* (s. 25-78). Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Klus-Stańska, D. (2009b). Polska rzeczywistość dydaktyczna – paradygmatyczny taniec św. Wita. W: L. Huryło, D. Klus-Stańska, M. Łojko (red.), *Paradygmaty współczesnej dydaktyki* (s. 62-73). Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Knapp, M.L., Hall, J.A., Horgan, T.G. (2014). *Nonverbal communication in human interaction*. Boston: Wadsworth.
- Kołodziejczyk, J. (2005). *Dyscyplina w klasie. Metody i techniki interwencji*. Kraków: NODN „SOPHIA”.
- Kowalska, G. (2000). Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym. *Edukacja*, 3, 32-51.
- Krauss, M., Chen, Y., Chawla, P. (2008). Nonverbal behavior and nonverbal Communication: What do Conversational Hand Gestures Tell Us? In: M. Zanna (red.), *Advances in experimental social psychology* (s. 389-450). San Diego, CA: Academic Press.
- Kwieciński, Z. (1993). Mimikra czy sternik? Dramat pedagogiki w sytuacji przesilenia formacyjnego. W: Z. Kwieciński, L. Witkowski, *Spory o edukację* (s. 7-24). Warszawa-Toruń: IBE, „Edytor”.
- Lambert, D. (1997). *Mini encyklopedia. Język ciała*. Tłum. A. Szczegóła. Warszawa: Oficyna Wydawnicza Atena.

- Leathers, D.G. (2009). *Komunikacja niewerbalna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2013). *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Lopes, J., Oliveira, C. (2017). Classroom discipline: Theory and practice. In: J. P. Bakken (red.), *Classrooms: Academic content and behavior strategy instruction for students with and without disabilities* (vol. 2, s. 231-253). New York: Nova Science Publishers.
- Lunenborg, F.C. (2010). Communication: The Process, Barriers, And Improving Effectiveness, *Schooling*, 1(1), 1-11.
- Lutterer, W. (2007). The Two Beginnings of Communication Theory. *Kybernetes: The International Journal of Systems & Cybernetics*, 36(7/8), 1022-1025.
- Łobocki, M. (1998). Podmiotowe traktowanie uczniów. *Wychowawca*, 7(8), 36-37.
- Łobocki, M. (2003). *Teoria wychowania w zarysie*. Kraków: Wydawnictwo Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Łukasik, I. M., Pankowska, D. (2015). Ład i dyscyplina na lekcji. W: D. Pankowska, T. Sokołowska-Dzioba (red.), *Skuteczna edukacja szkolna w kontekście zadań nauczyciela-wychowawcy* (s. 25-63). Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- MacKenzie, R. (2019). *Kiedy pozwolić, kiedy zabronić w klasie*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mamuli, L.C., Mutsotso, S.N., Namasaka, D.B. (2013). The Influence of Communication Channels on Management Practices in Kenyan Public Universities. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 2(1), 257-267.
- Michalski, J. (2010). *Takt pedagogiczny w sztuce nauczycielskiego działania*. Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Ming-tak, H, Wai-shing, L. (2008). *Classroom Management. Creative a positive learning environment*. Hong Kong: Hong Kong University Press.
- Mittal, S. (2018). Barriers to communication. *International Journal of Advanced Research and Development*, 3(1), 243-245.
- Moore, D.M. (1994). *Visual Literacy: A Spectrum of Visual Learning*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Nęcki, Z. (2000). *Komunikacja międzyludzka*. Kraków: Oficyna Wydawnicza, Drukarnia ANTYKWA.
- Nęcki, Z. (2008). Teorie komunikowania się w psychologii w aspekcie relacji międzynarodowych. *International Journal of Management and Economics*, 23, 84-97.
- Nowicka, M. (2010). *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Okoń, W. (1998). *Nowy słownik pedagogiczny*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Osika, G. (2008). Komunikacja niewerbalna. *Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej, Seria: Organizacja i Zarządzanie*, 43(1777), 147-167.
- Piotrowski, K., Wojciechowska, J., Ziółkowska, B. (2014). *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania wiek: 14/15-19/20 lat. Niezbędnik Dobrego Nauczyciela*. Brzezińska, A.I. (red.). Seria I, Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania, t. 6.
- Pisarek, W. (2008). *Wstęp do nauki o komunikowaniu*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
- Pyżalski J. (2007). *Nauczyciele – Uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

- Retter, H. (2005). *Komunikacja codzienna w pedagogice*. Tłum. M. Wojdak-Piątkowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rogers, I.E. (2008). A Systemic-Interactional Approach to Interpersonal Relationships. W: L.A. Baxter, D.O. Braithwaite (red.), *Engaging Theories in Interpersonal Communication: Multiple Perspectives* (s. 335-347). SAGE Publications, Inc.
- Saninaa, A., Balashovb, A., Rubtcovac, M., Satinsky, D.M. (2017). The effectiveness of communication channels in government and business communication. *Information Polity*, 22, 251-266.
- Schaefer, K. (2008). *Nauczyciel w szkole. Jak przeżyć szkołę?* Tłum. J. Mink. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne.
- Searle, J. (1969). *Speech Acts, An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1979). *Expression and meaning. Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1983). *Speech Acts, An essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J. (1999). *Język, umysł, społeczeństwo*. Tłum. D. Cieśla. Warszawa: Wydawnictwo W.A.B.
- Searle, J. (2005). *Expression and meaning. Studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Shannon, C.E. (1948). A Mathematical Theory of Communication. *The Bell System Technical Journal*, 27, 379-423, 623-656.
- Słupek, K. (2010). *Dyscyplina w klasie. Poradnik pedagogiczny*. Kraków: Wydawnictwo Rubikon.
- Spaho, K. *Organizational communication process*. UDK 658.5:316.77. Pregledni člana.
- Sypniewska, B.A. (2015). Istota, błędy i bariery w komunikowaniu się w organizacji. *Zeszyty Naukowe PWSZ w Płocku Nauki Ekonomiczne*, XXI, 65-77.
- Sztejnberg, A. (2001). *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*. Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM.
- Sztejnberg, A. (2006). *Komunikacyjne środowisko nauczania i uczenia się*. Wrocław: Wydawnictwo ASTRUM.
- Sztompka, P. (2012). *Socjologia. Analiza społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo ZNAK.
- Szymańska, K. (2013). Przegląd poglądów na rolę komunikacji w organizacji. *Rocznik Naukowy Wydziału Zarządzania w Ciechanowie*, 1-4(VII), 113-131.
- Szymczak, M. (red.). (1978). *Słownik języka polskiego* (t. I). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Tokarz, M. (2006). *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Van Ruler, B. (2018). Communication Theory: An Underrated Pillar on Which Strategic Communication Rests. *International Journal of Strategic Communication*, XII, 367-381.
- Watzlawick, P., Bevin Bavelas, J.H., Jackson, D.D. (2011). *Pragmatics of Human Communication, a study of international patterns, pathologies and paradoxes*. New York-London: Norton & Company.
- Wendland, M. (2011). *Konstruktywizm komunikacyjny*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM.
- Wendland, M. (2013). Controversy over the status of the communication transmission models. *Dialogue and Universalism*, I, 51-63.
- Zacłona, Z. (2011). Dyscyplina i dyscyplinowanie dzieci we wczesnej edukacji szkolnej. *Acta Paedagogicae, Annus VII*, 139-153.

- Założona, Z. (2012). Czy wychowanie jest sztuką? W: Z. Założona (red.), *Wybrane zagadnienia teorii i praktyki wychowania* (s. 7-19). Nowy Sącz: Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu.
- Zaręba, E. (1989). Partnerskie kontakty międzyosobnicze w klasie szkolnej – analiza socjologiczna. W: S. Palka (red.), *Uczniowie klas I-III jako partnerzy nauczycieli* (s. 13-24). Nowy Sącz: Oddział Doskonalenia Nauczycieli.
- Zarzecki, L. (2008). *Wybrane problemy dydaktyki ogólnej*. Jelenia Góra: Kolegium Karkonoskie w Jeleniej Górze.
- Zgólkowa, H. (red.). (2002). Skuteczny. W: *Praktyczny słownik współczesnej polszczyzny* (s. 162). Poznań: Wydawnictwo Kurpisz.

- Erven, B.R. *Overcoming barriers to communication*. Pobrane z: <https://docplayer.net/23953134-Overcoming-barriers-to-communication.html>.
- Green, M. (2014). "Speech Acts", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter 2017 Edition). E.N. Zalta (red.). Pobrane z: <https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/speech-acts/>.
- Halion, K. (1989). *Deconstruction and Speech Act Theory: A defence of the distinction between normal and parasitic speech act*. Pobrano z: www.e-anglais.com/thesis.html.
- Longworth, G. (2020). Pobrane z: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2020/entries/austin-jl/> }
- Osika, G. (2009). *The communicative acts as action*. Pobrane z: http://lingua.amu.edu.pl/Lingua_18/LIN-4.pdf.
- The two beginnings of communication theory*. Pobrane z: www.researchgate.net/publication/220626318.
- Vlăduțescu1, Ș., Smarandache, F. *Communication codes: verbal code and nonverbal codes*. Pobrane z: www.diacronia.ro/ro/indexing/details/V1811/pdf.
- Zizka, L. (2014). Communication Channels: The Effects of Frequency, Duration, and Function on Gratification Obtained. Walden Dissertations and Doctoral Studies. 83. Pobrano z: <https://scholarworks.waldenu.edu/dissertations/83>.

- <https://aede.osu.edu/sites/aede/files/import/OVERCOMING%20BARRIERS%20TO.pdf>.
- <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010418-10314>.
- <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/SchoolwideandClassroomDiscipline.pdf>.
- <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/2875/1/Micha%C5%82%20Wendland%20-%20Komunikowanie%20a%20wymiana%20informacji%20%E2%80%93%2020pytanie%20o%20zakres%20poj%C4%99cia%20komunikacji.pdf>.
- <https://sjp.pl/dyscyplinuj%C4%85cy>.
- <https://vdocuments.site/dreikurs-logical-consequences-55844d464eba8.html>.