



Agnieszka Zamarian

The Maria Grzegorzewska University, Poland

ORCID 0000-0001-7929-0140

Modele dyscypliny w klasie szkolnej – preferencje nauczycieli i ich wybrane predyktory

Models of classroom discipline – teachers' preferences and their selected predictors

Abstract:

Introduction: The dissemination of the idea of subjectivity as well as active and critical citizenship creates opportunity/challenge for reflective educational practice build on the basis of conscious and responsible choices regarding goals and means of education. In this context, issues related to maintaining discipline in the classroom were raised. Based on the theory of Charles H. Wolfgang (2001) indicating: 1) rules and consequences model (authoritarian approach), 2) confrontation and negotiation model (democratic approach), 3) relationship and listening model (liberal approach), as well as the model of individual philosophy of discipline by Clifford H. Edwards (2008) and the theory of self-determination by E. L. Deci and R. M. Ryan (2000), attempts were made to determine to what extent professionally active teachers are attached to traditional, authoritarian solutions regarding discipline, to what extent they are open to new, democratic and liberal approaches, and what factors predict their preferences in this regard.

Method: The research pursued descriptive objectives related to the models of discipline preferred by teachers, and explanatory objectives related to determining whether the teacher's individual educational philosophy, his/her work environment at school and such sociodemographic variables as age, gender or type of institution in which the teacher is employed predict these preferences. The research was attended by 169 professionally active

teachers employed in kindergartens, primary and secondary schools. It was designed according to the rules of the correlation procedure, with the use of English-language tools translated into Polish: The Beliefs on Discipline Inventory (BDI), The Teachers' Need for Autonomy Satisfaction (TNAS) and the Polish-language Rationality of Education Questionnaire (KRAK).

Results: The conducted analyzes indicate that the confrontation and negotiation model is the most popular among the respondents, followed by the relationship and listening model, and the rules and consequences model. Factors that predict teacher preferences are: individual educational philosophy and age.

Conclusions: The obtained data suggest that the surveyed teachers are open to democratic and liberal strategies of discipline. The democratic confrontation and negotiation model is preferred by respondents who perceive the sense of school education in accordance with hermeneutic and negation rationality and the ones who contest praxeological rationality. The liberal relationship and listening model is popular among younger respondents. These results can become the basis for designing activities for the academic education and professional development of teachers and pedagogues - reflective practitioners, e.g. in the field of developing self-awareness related to recognizing the factors that determine personal preferences in the field of discipline models.

Keywords: classroom management, classroom discipline, models of discipline, teachers' preferences, educational philosophy, teacher's autonomy in the work environment

Wprowadzenie

Dyscyplina jest ważnym i aktualnym problemem szkolnej edukacji. Badania pokazują, że zwłaszcza na początku kariery zawodowej problemy z zachowaniem uczniów stanowią znaczący stresor w pracy nauczyciela, mogący prowadzić do rezygnacji z zawodu (Janowski, 1998; Sabar, 2004). Dyscyplina nierzadko stwarza trudności nawet doświadczonym pracownikom. W dużej mierze wynikają one ze zmian kulturowych, związanych m.in. z upowszechnianiem się idei pluralizmu czy edukacji włączającej, a także z oddziaływaniem nowych mediów. W szkołach ogólnodostępnych wzrasta liczba uczniów prezentujących odmienne od tradycyjnie uznawanych standardy właściwego zachowania (Kołodziejczyk i Pyżalski, 2015), a także uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych (Plichta i Olempska-Wysocka, 2013). Pojawiają się alternatywne systemy wartości i norm, które

generują specyficzne problemy i niespotykane dotąd wyzwania związane z budowaniem i utrzymaniem dyscypliny w środowisku szkoły i klasy szkolnej (Kołodziejczyk i Pyżalski, 2015).

Zmieniająca się rzeczywistość kulturowa wymaga od nauczycieli umiejętności mierzenia się z różnymi przejawami niekonwencjonalnych zachowań uczniów. Jednocześnie stanowi podłoże nowatorskich idei pedagogicznych, odwołujących się do kategorii podmiotowości, świadomości krytycznej czy obywatelskiego (nie)posłuszeństwa (Czerepaniak-Walczak, 2008). Promują one nowe rozwiązania w zakresie budowania i utrzymywania dyscypliny w klasie szkolnej i stwarzają szansę/wyzwanie dla refleksyjnej praktyki, kreowanej w oparciu o świadome i odpowiedzialne wybory odnoszące się zarówno do sfery celów, jak i środków wychowania.

Celem niniejszego artykułu jest rozpoznanie, na ile aktywni zawodowo nauczyciele preferują tradycyjne, autorytarne rozwiązania dotyczące dyscypliny w klasie szkolnej, na ile otwierają się na zasygnalizowane powyżej nowe, demokratyczne i liberalne możliwości, a także – jakie czynniki pozwalają przewidywać ich preferencje w tym zakresie.

W literaturze przedmiotu dostępne są wyniki badań opisujących preferowane przez nauczycieli-praktyków strategie budowania i utrzymywania dyscypliny, jak również czynniki determinujące owe wybory (m.in. Arslan i Polat, 2016; Danilewska, 2001, 2002; Lemańska-Lewandowska, 2013; Pyżalski, 2007; Tadić, 2015). Niemniej prezentowane w niniejszym artykule rezultaty poszukiwań własnych wnoszą wkład w rozwój teorii kierowania klasą szkolną w naszym kraju. Służą bowiem aplikacji na polski grunt kulturowy znanej za granicą teorii dyscypliny Charlesa H. Wolfganga (2001). W perspektywie tej teorii identyfikują preferowane przez nauczycieli modele dyscypliny oraz ich wybrane predyktory (filozofia edukacyjna, autonomia nauczyciela w środowisku szkoły, wiek, płeć i rodzaj placówki, w której zatrudnieni są badani).

Modele dyscypliny – teoria i przegląd badań

W naukach pedagogicznych dyscyplina postrzegana jest jako istotny komponent środowiska edukacyjnego, przy czym jednoznaczne jej zdefiniowanie następuje z trudnością. Zdaniem Stefana Mieszalskiego (1997) pojęcie to odnosi się zarówno do cech jednostek (podporządkowanie się normom, karność), jak i do cech sytuacji (rygor, ustalony porządek); według Jacka Pyżalskiego (2007) – zarówno do różnej wagi niewłaściwych zachowań dzieci, jak i do reakcji nauczycieli na te zachowania. W tym ostatnim znaczeniu dyscyplina może się opierać na arbitralnym działaniu nauczyciela

i sprowadzać do kształtowania bezrefleksyjnego posłuszeństwa czy uległości uczniów lub wręcz przeciwnie – może bazować na dialogu i negocjacjach, sprzyjać kooperacji i rozwojowi autonomii i samodyscypliny, posłuszeństwa będącego przejawem świadomości krytycznej (Czerepaniak-Walczak, 2008). Poza tym dyscyplina określana bywa i jako środek, i jako cel wychowania. W pierwszym przypadku służy ona tworzeniu bezpiecznego środowiska sprzyjającego efektywnemu uczeniu się (Gaskins, Herres i Kobak, 2012; Lee i Kim, 2019; Mieszalski, 1997), w drugim – związana jest z uznaniem i realizowaniem wartości ładu, odpowiedzialności, zachowania zgodnego z normami obowiązującymi w społeczeństwie (Milerski i Śliwerski, 2000).

W literaturze pedagogicznej znaleźć można wiele teorii dotyczących modeli dyscypliny (m.in. Mieszalski, 1997; Pyżalski, 2007; Tadić, 2015). Prezentowane poniżej badania własne oparto na jednej z nich, tj. na teorii C. H. Wolfganga (2001). Wskazuje ona trzy podstawowe modele dyscypliny: 1) model zorientowany na relację i słuchanie (*relationship-listening model*), 2) model nastawiony na konfrontacje i negocjacje (*confronting-contracting model*), 3) model oparty na regułach i konsekwencjach (*rules and consequences model*). Zastosowanym kryterium wyróżnienia poszczególnych modeli jest stopień władzy i kontroli przyznany nauczycielowi w relacjach z uczniami.

Model zorientowany na relację i słuchanie przyznaje mały stopień władzy i kontroli nauczycielowi, a duży uczniom. Bazuje on na teorii humanistycznej, zgodnie z którą zachowania uczniów są motywowane wewnętrznie i podlegają samokontroli. Oznacza to, że odpowiednio wspierani uczniowie są w stanie radzić sobie z własnymi problemami. Dlatego nauczyciele powinni unikać demonstrowania swojej władzy (np. poprzez arbitralne ustalanie reguł, stosowanie kar i nagród) i ograniczać się do wykorzystywania strategii niedyrektywnych (np. rozmów indywidualnych) skłaniających uczniów do zastanowienia się nad własnym zachowaniem i samodzielnego jego korygowania.

Model nastawiony na konfrontacje i negocjacje bazuje na teorii społecznego uczenia się, według założeń której zachowania uczniów są wypadkową interakcji pomiędzy czynnikami wewnętrznymi i zewnętrznymi. Nauczycielowi przyznaje się większy stopień władzy i kontroli niż w modelu poprzednio omówionym, niemniej jednak w dalszym ciągu dzieli on z uczniami odpowiedzialność za jakość zachowań pojawiających się w klasie szkolnej (np. wspólnie ustalają reguły klasowe). Problemy dyscyplinarne są rozwiązywane na drodze negocjacji i uzgodnień. Nauczyciele konfrontują uczniów z ich niewłaściwymi zachowaniami i pobudzają do samokrytyki.

Zazwyczaj efektem takiej konfrontacji jest umowa/kontrakt pomiędzy nauczycielem a uczniem odnoszący się do poprawy zachowania.

Model oparty na regułach i konsekwencjach bazuje na teorii behawioralnej, zgodnie z którą zachowania uczniowskie są determinowane przez czynniki zewnętrzne. Przypisuje on nadrzędne znaczenie nauczycielskiej władzy i kontroli – nauczyciel ustala reguły klasowe, określa następstwa ich (nie)przestrzegania i na tej podstawie konsekwentnie kształtuje i modyfikuje zachowania uczniów w klasie szkolnej. Model ten ignoruje indywidualne różnice pomiędzy uczniami, promuje zaś natychmiastową i bezpośrednią interwencję.

Zdaniem C. H. Wolfganga (2001) nie sposób wskazać jednego słusznego podejścia do dyscypliny. Znajomość różnych jej modeli pozwala, jego zdaniem, skutecznie radzić sobie z problemami w tym zakresie. Tezę tę potwierdzają badania empiryczne (Selig i Arroyo, 2006).

Próby rozpoznania preferencji nauczycieli dotyczących modeli dyscypliny wyróżnionych w teorii C. H. Wolfganga (2001) podejmowali badacze amerykańscy i azjatyccy. Wykazali oni, że nauczyciele wybierają model behawioralny, oparty na regułach i konsekwencjach (Kaya, Lundeen i Wolfgang, 2010; Rekabdarkolaei, 2011) lub że w równym stopniu co za modelem behawioralnym opowiadają się za społecznym modelem konfrontacyjno-negocjacyjnym (Onwuegbuzie, Witcher, Filer, Collins i Moore, 2003; Witcher i in., 2008). W ramach tych badań ustalono, że w najmniejszym stopniu nauczyciele preferują humanistyczny model dyscypliny zorientowany na relację i słuchanie. Tymczasem w badaniach tureckich najmniej preferowanym modelem dyscypliny okazał się oparty na regułach i konsekwencjach model behawioralny, a najbardziej – model społeczny – nastawiony na konfrontację i negocjacje (Arslan i Polat, 2016; Polat, Kaya i Akdağ, 2013).

W Polsce brakuje badań opartych bezpośrednio na teorii C. H. Wolfganga (2001). Dostępne są jednak analizy odwołujące się do będącej jej rozwinięciem teorii Clifforda H. Edwardsa (2008). Uzyskane przez Ewę Lemańską-Lewandowską (2013) za pomocą niestandardyzowanego kwestionariusza wyniki sugerują, że większość nauczycieli podziela przekonania zgodne z teorią kierowania, opartą na behawioralnym podejściu do zachowań uczniów, natomiast teorie oddziaływania niedyrektywnego nie są im znane. Podobne ustalenia poczynili Wojciech Muzyka i współpracownicy (1996) oraz Sylwia Seul (1996) – nauczyciele wykazują tendencję do postrzegania dyscypliny w sposób behawioralny, w kategoriach kontroli nad uczniem i jego zachowaniem. Z kolei z badań J. Pyżalskiego (2007) wynika, że nauczyciele preferują metody radzenia sobie z dyscypliną tzw. siłowe (bazujące na formalnym autorytecie, związane z wymaganiem

od uczniów bezwzględego posłuszeństwa) oraz uległe (przejawiające się wycofaniem i biernością), w mniejszym zaś stopniu strategie komunikacyjne, cechujące się opartą na dążeniu do porozumienia, zbliżenia i współdziałania relacją nauczyciela z uczniem.

Predyktory preferowanych modeli dyscypliny – teoria i przegląd badań

W literaturze przedmiotu wskazuje się szereg czynników potencjalnie determinujących preferowane przez nauczycieli strategie radzenia sobie z dyscypliną w klasie szkolnej (Lopes i Oliveira, 2022). Wśród nich wyróżnia się następujące: 1) odnoszące się do specyfiki uczniów (*classroom student-related variables*; m.in. poziom motywacji do uczenia się czy zaangażowania w proces edukacyjny); 2) związane ze specyfiką nauczycieli (*classroom teacher-related variables*, m.in. płeć, wiek, doświadczenie zawodowe, światopogląd); 3) dotyczące organizacyjnych właściwości środowiska szkoły (*organisational factors*; m.in. kultura szkoły, typ szkoły).

W badaniach własnych zmierzano do rozpoznania znaczenia wybranych czynników odnoszących się do cech badanych nauczycieli (wiek, płeć, filozofia edukacyjna) oraz właściwości środowiska szkoły (typ szkoły, stopień zaspokojenia potrzeby autonomii nauczycieli w środowisku szkoły). Nie uwzględniono czynników związanych ze specyfiką uczniów.

Dostępne wyniki badań dotyczących znaczenia zmiennych socjodemograficznych, takich jak płeć i wiek nauczycieli, są niespójne. I tak dysponujemy danymi, zgodnie z którymi mężczyźni w mniejszym stopniu niż kobiety preferują model dyscypliny zorientowany na negocjacje i konfrontacje, natomiast w większym stopniu niż kobiety preferują model oparty na regułach i konsekwencjach (Polat, Kaya i Akdağ, 2013). Jednocześnie uzyskane przez innych badaczy wyniki sugerują, że mężczyźni w porównaniu do kobiet wykazują niższą skłonność do stosowania modeli represyjnych (Lewis, Romi, Qui i Katz, 2005) oraz że płeć nauczycieli nie jest czynnikiem różnicującym ich preferencje w tym zakresie (Bayraktar i Dogan, 2017). Podobnie w odniesieniu do zmiennej, jaką jest wiek nauczycieli, dysponujemy zróżnicowanymi danymi, zgodnie z którymi wiek nie jest (Bayraktar i Dogan, 2017) lub jest (Berger, Girardet, Vaudroz i Crahay, 2018; Rimm-Kaufman, Storm, Sawyer, Pianta i Laparo, 2006) czynnikiem różnicującym preferowane przez nauczycieli modele dyscypliny. W tym drugim przypadku dane pokazują, że starsi nauczyciele w większym stopniu niż młodsi popierają strategie interwencyjne. Ponadto strategie tego typu (interwencyjne) w większym stopniu preferują nauczyciele zatrudnieni w szkołach średnich, podczas gdy

nauczyciele szkół podstawowych w większym stopniu preferują strategie interakcyjne (Martin i Baldwin, 1996; Onwuegbuzie i in., 2003).

Według modelu krystalizowania się indywidualnej filozofii dyscypliny C. H. Edwardsa (2008) preferowane przez nauczyciela podejście do dyscypliny powinno pozostawać w zgodzie z jego „indywidualną filozofią edukacyjną”. Odnosi się ona do sposobów ujmowania celów, których realizacji służyć ma szkoła oraz pozwalających osiągnąć te cele teorii rozwoju dziecka, głównie w kontekście znaczenia jego autonomii i kontroli w relacjach z wychowawcą.

Wyniki badań empirycznych dotyczących związku między przekonaniami nauczycieli a ich działaniami związanymi z utrzymaniem dyscypliny w klasie szkolnej nie są jednoznaczne (Rimm-Kaufman i in., 2006). Badania D. Tary Fenwick (1998) potwierdziły znaczenie przekonań i wartości osobistych dla praktyki radzenia sobie z problemami dyscypliny w klasie. Y. Arslan i S. Polat (2016) wykazali, że nauczyciele, którzy są przekonani, że uczniom nie należy ufać, preferują behawioralny model dyscypliny, natomiast nauczyciele postrzegający uczniów jako godnych zaufania, preferują inne jej modele. Tymczasem przeprowadzone w Polsce badania ujawniają niespójność w tym obszarze: nauczyciele deklarują przywiązanie do zasad pedagogiki humanistycznej, a jednocześnie często stosują kary w swojej pracy dydaktyczno-wychowawczej (Danilewska, 2001, 2002); opowiadają się za autonomią uczniów, pobudzaniem samodzielności ich myślenia i działania, a jednocześnie przyznają się do stosowania strategii opartych na kontrolowaniu zachowań uczniów (Lemańska-Lewandowska, 2013).

Zgodnie z teorią autodeterminacji (*self-determination theory*; Deci i Ryan, 2000) funkcjonowanie nauczyciela w klasie szkolnej i jego relacje z uczniami korelują z zaspokojeniem w środowisku szkoły jego podstawowych potrzeb psychologicznych: autonomii (możliwość podejmowania istotnych i samodzielnych decyzji, formułowania sądów), istotności (dostrzeganie celu, sensu, wagi swojej pracy) i kompetencji (osobiste przekonanie jednostki, że ma odpowiedni zasób umiejętności). W badaniach własnych skupiono się na znaczeniu zaspokojenia potrzeby autonomii, która w świetle dostępnych analiz dotyczących działań nauczycieli związanych z budowaniem i utrzymywaniem dyscypliny w klasie szkolnej, jest kwestią kluczową. Postrzeganie środowiska szkoły jako opresyjnego (blokującego inicjatywę własną i kooperację) wyzwala opresyjne zachowania nauczyciela – oparte na modelach behawioralnych, związanych ze stosowaniem przymusu i kontroli wobec uczniów (Elbla, 2012; Niemiec i Ryan, 2009; Tadić, 2015). Z kolei postrzeganie środowiska szkoły jako wyzwalającego (pobudzającego do

aktywności i współpracy) sprzyja wyzwalającym zachowaniom nauczyciela – opartym na modelach komunikacyjnych, wspierającym rozwój poczucia autonomii uczniów (Tadić, 2015).

Badania własne

Badania oparte są na teorii dyscypliny C. H. Wolfganga (2001), modelu krystalizowania się indywidualnej filozofii dyscypliny C. H. Edwardsa (2008) i teorii autodeterminacji E. L. Deci i R. M. Ryana (2000). Ich kierunek wyznaczają cele opisowe, związane z określeniem preferowanych przez nauczycieli modeli dyscypliny oraz cele wyjaśniające, odnoszące się do ustaleń, czy indywidualna filozofia edukacyjna nauczyciela (przekonania na temat sensu szkolnej edukacji), środowisko jego pracy w szkole (sprzyjające lub nie sprzyjające zaspokajaniu potrzeby autonomii) oraz takie zmienne socjodemograficzne jak wiek, płeć czy rodzaj placówki, w której nauczyciel jest zatrudniony, pozwalają przewidywać owe preferencje.

Prezentowane badania bazują na teorii dyscypliny dotychczas niewzględnianej w badaniach empirycznych w naszym kraju, mają charakter eksploracyjny. Dlatego zrezygnowano z formułowania hipotez badawczych. Interes poznawczy ograniczono do katalogu następujących pytań badawczych:

1. Jakie modele dyscypliny preferują nauczyciele?
2. Jakie są główne predyktory preferowanych przez nauczycieli modeli dyscypliny?

Metoda

W badaniach wzięło udział 169 nauczycieli w wieku od 23 do 65 lat ($M = 43,58$; $SD = 10,43$) zatrudnionych w przedszkolach (9,5%), szkołach podstawowych (62,5%), liceach (19,6%), technikach (7,1%) i szkołach branżowych (1,2%). Najkrótszy staż pracy w zawodzie wynosił 1 rok, a najdłuższy – 43 lata ($M = 18,25$; $SD = 13,06$). Zdecydowaną większość respondentów stanowiły kobiety (87%).

Badania realizowano od października do grudnia 2020 roku. Z uwagi na pandemię covid-19 zastosowano nielosowy dobór próby, oparty na dostępności osób badanych. Respondentów rekrutowano z tych placówek, których dyrektorzy wyrazili zgodę na udział w badaniach. W zależności od decyzji dyrektora, nauczyciele wypełniali zestaw kwestionariuszy w wersji papierowej lub elektronicznej. Zostali oni poinformowani o celach badań, dobrowolności przystąpienia do nich, zapewniono ich także o anonimowości danych.

Wykorzystano metodę sondażu, technikę ankiety i podejście ilościowe. Badania zaprojektowano według reguł procedury korelacyjnej, z wykorzystaniem następujących narzędzi badawczych opartych na samoopisie:

1. *The Beliefs on Discipline Inventory* autorstwa C. D. Glickmana i R. T. Tamashiro (1980). Narzędzie to oparte jest na teorii modeli dyscypliny C. H. Wolfganga (1978) i mierzy przekonania na temat dyscypliny za pomocą trzech podskal: 1) model relacja i słuchanie, RiS (np. „Kiedy przeszkadza mi hałas w klasie, nie reaguję, dopóki nie jest on problemem dla żadnego z uczniów”), 2) model konfrontacje i negocjacje, KiN (np. „Kiedy przeszkadza mi hałas w klasie, rozmawiam z uczniami na temat odczuwanego dyskomfortu i staram się dojść z nimi do kompromisu na temat dopuszczalnego poziomu hałasu podczas lekcji”), 3) model reguły i konsekwencje, RiK (np. „W pierwszym tygodniu pracy z grupą informuję uczniów o obowiązujących w klasie regułach oraz o sposobach ich egzekwowania”). Zastosowano utworzoną na potrzeby badań własnych polskojęzyczną wersję narzędzia: Inwentarz Przekonań na temat Dyscypliny (IPD). Uzyskano ją w toku translacji dokonanej przez dwóch niezależnych tłumaczy. Najpierw przetłumaczono oryginalną wersję na język polski, a następnie dokonano tzw. translacji zwrotnej z języka polskiego na język angielski, by porównać otrzymaną postać kwestionariusza z oryginałem. Wypracowaną treść narzędzia skonsultowano z dwoma kompetentnymi sędziami. W ostatecznej wersji kwestionariusza, podobnie jak w oryginale, badani zostali poproszeni o wybór 12 spośród 24 twierdzeń ułożonych w dychotomiczne pary. Dla każdej podskali przewidzianych jest 8 twierdzeń. Analiza rzetelności poszczególnych podskal narzędzia, oszacowana za pomocą metody test-retest przy użyciu współczynnika korelacji r Pearsona, wykazała, że silna korelacja między pomiarami wystąpiła w przypadku modelu reguły i konsekwencje ($r = 0,62$), natomiast dla pozostałych skal: model konfrontacje i negocjacje ($r = 0,36$) oraz model relacja i słuchanie ($r = 0,39$) korelacja była umiarkowana.

2. Kwestionariusz Racjonalności Kształcenia (KRAK) autorstwa B. Milerskiego i M. Karwowskiego (2016). Narzędzie to pozwala rekonstruować sposób postrzegania sensu kształcenia szkolnego. Wykorzystano je do pomiaru indywidualnej filozofii edukacyjnej. KRAK tworzą cztery podskale: 1) racjonalność hermeneutyczna (np. „Szkoła powinna uczyć rozumienia własnej sytuacji życiowej i relacji międzyludzkich”), 2) racjonalność negacyjna (np. „Szkoła zabija zainteresowania i zdolności uczniów”), 3) racjonalność emancypacyjna (np. „Szkoła powinna kształcić świadomych obywateli”), 4) racjonalność prakseologiczna (np. „Szkoła powinna uczyć konkretnych umiejętności przydatnych w życiu”). Zadaniem badanych było

ustosunkowanie się do 46 stwierdzeń na siedmiostopniowej skali (od 1 - zdecydowanie się nie zgadzam, do 7 – zdecydowanie się zgadzam). Narzędzie charakteryzuje się satysfakcjonującymi właściwościami psychometrycznymi. Rzetelność poszczególnych podskal mierzona za pomocą α Cronbacha mieści się w granicach od 0,71 do 0,86.

3. *The Teachers' Need for Autonomy Satisfaction* Aleksandara Tadića (2015). Narzędzie to opiera się na teorii autodeterminacji (Deci i Ryan, 2000) i mierzy poziom poczucia autonomii nauczyciela w środowisku szkoły. W badaniach własnych wykorzystano stworzoną na ich potrzeby polskojęzyczną wersję kwestionariusza, Skalę Autonomii Nauczyciela (SAN). Tworzą ją dwie podskale: 1) presja (np. „W pracy często muszę postępować w sposób odgórnie ustalony”), 2) partycypacja (np. „W szkole mam poczucie, że mogę samodzielnie decydować o tym, jak wykonywać swoją pracę”). Zadaniem badanych było ustosunkowanie się do 16 twierdzeń na 5-stopniowej skali (od 1 – zdecydowanie się nie zgadzam, do 5 – zdecydowanie się zgadzam). Polskojęzyczna wersja narzędzia charakteryzuje się zadowalającymi właściwościami psychometrycznymi – rzetelność podskali „presja” wynosi $\alpha = 0,78$, a podskali „partycypacja” – $\alpha = 0,83$. Jest ona efektem translacji i translacji zwrotnej dokonanej przez dwóch niezależnych tłumaczy, a także konsultacji uzyskanych rezultatów z dwoma sędziami kompetentnymi.

Prezentacja wyników

Preferowane modele dyscypliny. W pierwszej kolejności obliczono statystyki dla trzech podskal odnoszących się do modeli dyscypliny: model relacja i słuchanie, model konfrontacje i negocjacje, model reguły i konsekwencje. Wyniki zaprezentowano w tabeli 1.

Tabela 1. Statystyki opisowe i korelacje trzech podskal modeli dyscypliny
Legenda: * $p=0,001$; ** $p<0,001$

Modele dyscypliny	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe	Skośność	Kurtoza	Korelacje		
								1	2	3
1	169	1,00	7,00	3,78	1,39	-0,09	-0,51	---		
2	169	1,00	8,00	4,57	1,50	-0,05	-0,25	0,25*	---	
3	169	0,00	7,00	3,59	1,62	-0,17	-0,56	0,11	-0,55**	---

1 – Model relacja i słuchanie, 2 – Model konfrontacje i negocjacje, 3 – Model reguły i konsekwencji

Źródło: Opracowanie własne

Uzyskane dane sugerują, że respondenci w największym stopniu preferują model konfrontacje i negocjacje, w nieco mniejszym opowiadają się za modelem relacja i słuchanie, a w najmniejszym – za modelem reguły i konsekwencje.

W dalszym kroku obliczono współczynnik korelacji r Pearsona pomiędzy zmiennymi: model relacja i słuchanie, model konfrontacje i negocjacje, model reguły i konsekwencje. Dane zaprezentowane w tabeli 1. wskazują na występowanie istotnej statystycznie silnej korelacji ujemnej pomiędzy zmiennymi: „model konfrontacje i negocjacje” i „model reguły i konsekwencje”. Oznacza to, że wraz ze wzrostem poparcia respondentów dla modelu konfrontacje i negocjacje maleje ich akceptacja dla modelu reguły i konsekwencje. Ujawniono ponadto istotną statystycznie słabą korelację dodatnią pomiędzy zmiennymi „model konfrontacje i negocjacje” i „model relacja i słuchanie”. Wysokim wartościom pierwszej zmiennej towarzyszą wysokie wartości drugiej.

Predyktory preferowanych modeli dyscypliny. W celu ustalenia, czy indywidualna filozofia edukacyjna (przyjmowana racjonalność kształcenia: prakseologiczna, hermeneutyczna, emancypacyjna, negacyjna), środowisko pracy w szkole (wywierające presję lub sprzyjające partycypacji) oraz zmienne socjodemograficzne: wiek, płeć, rodzaj placówki (przedszkole, szkoła podstawowa, liceum, technikum, szkoła branżowa) są istotnymi predyktorami preferowanych modeli dyscypliny (relacja i słuchanie, konfrontacje i negocjacje, reguły i konsekwencje) przeprowadzono analizę regresji liniowej metodą wprowadzania. Współliniowość predyktorów kontrolowano za pomocą współczynnika VIF (wartości < 3).

Model reguły i konsekwencje (RiK). Model wyjaśniający RiK jest dobrze dopasowany do danych, $F(9,147) = 2,36$; $p = 0,016$ i wyjaśnia 7,3% wariacji zmiennej objaśnianej (sk. $R^2 = 0,073$). Analiza wykazała, że istotnymi predyktorami RiK są: racjonalność hermeneutyczna ($\beta = -0,31$), racjonalność negacyjna ($\beta = -0,20$) oraz racjonalność prakseologiczna ($\beta = 0,18$). Wysokiemu poziomowi RiK towarzyszy wysoki poziom racjonalności prakseologicznej, a niski – racjonalności hermeneutycznej i negacyjnej. Współczynniki regresji dla modelu zaprezentowano w tabeli 2.

Tabela 2. Współczynniki regresji liniowej dla modelu wyjaśniającego model reguły i konsekwencje

	B	SE	β	t	p	95% CI dla B	
						LL	UL
(Stała)	5,15	1,86		2,77	0,006	1,47	8,83
wiek	0,01	0,01	0,09	1,04	0,299	-0,01	0,04
pleć	0,38	0,42	0,07	0,90	0,370	-0,45	1,21
rodzaj placówki	0,01	0,17	0,00	0,03	0,978	-0,34	0,35
racjonalność hermeneutyczna	-0,62	0,19	-0,31	-3,32	0,001	-0,99	-0,25
racjonalność negacyjna	-0,36	0,17	-0,20	-2,20	0,029	-0,69	-0,04
racjonalność emancypacyjna	0,01	0,19	0,01	0,05	0,965	-0,36	0,38
racjonalność prakseologiczna	0,33	0,16	0,18	2,01	0,046	0,01	0,65
presja	0,15	0,24	0,06	0,64	0,525	-0,32	0,62
partycypacja	-0,09	0,22	-0,04	-0,41	0,682	-0,52	0,34

Źródło: Opracowanie własne

Model konfrontacje i negocjacje (KiN). Model wyjaśniający KiN jest dobrze dopasowany do danych, $F(9,147) = 2,13$; $p = 0,030$ i wyjaśnia 6,1% wariacji zmiennej objaśnianej (sk. $R^2 = 0,061$). Analiza wykazała, że istotnymi predyktorami KiN są: racjonalność hermeneutyczna ($\beta = 0,20$), racjonalność negacyjna ($\beta = 0,21$) oraz racjonalność prakseologiczna ($\beta = -0,19$). Wysokiemu poziomowi KiN towarzyszy wysoki poziom racjonalności hermeneutycznej i negacyjnej, a niski – racjonalności prakseologicznej. Współczynniki regresji dla modelu zaprezentowano w tabeli 3.

Tabela 3. Współczynniki regresji liniowej dla modelu wyjaśniającego model konfrontacje i negocjacje

	B	SE	β	t	p	95% CI dla B	
						LL	UL
(Stała)	4,76	1,70		2,80	0,006	1,40	8,12
wiek	-0,02	0,01	-0,13	-1,55	0,124	-0,04	0,01
pleć	0,04	0,38	0,01	0,10	0,923	-0,72	0,80
rodzaj placówki	-0,05	0,16	-0,03	-0,30	0,765	-0,36	0,27
racjonalność hermeneutyczna	0,36	0,17	0,20	2,09	0,038	0,02	0,69
racjonalność negacyjna	0,34	0,15	0,21	2,27	0,025	0,04	0,64
racjonalność emancypacyjna	-0,03	0,17	-0,02	-0,20	0,841	-0,37	0,30
racjonalność prakseologiczna	-0,32	0,15	-0,19	-2,15	0,033	-0,61	-0,03
presja	-0,38	0,22	-0,17	-1,75	0,082	-0,80	0,05
partycypacja	0,18	0,20	0,10	0,92	0,359	-0,21	0,58

Źródło: Opracowanie własne

Model relacja i słuchanie (RiS). Model wyjaśniający RiS jest dobrze dopasowany do danych, $F(9,147) = 1,99$; $p = 0,016$ i wyjaśnia 5,4% wariacji zmiennej objaśnianej (sk. $R^2 = 0,054$). Analiza wykazała, że istotnym predyktorem RiS jest jedynie wiek ($\beta = -0,20$) – im starsze są osoby badane, tym RiS przyjmuje niższe wartości. Współczynniki regresji dla modelu zaprezentowano w tabeli 4.

Tabela 4. Współczynniki regresji liniowej dla modelu wyjaśniającego model relacje i słuchanie

	B	SE	β	t	p	95% CI dla B	
						LL	UL
(Stała)	3,57	1,58		2,25	0,026	0,44	6,70
wiek	-0,03	0,01	-0,20	-2,40	0,018	-0,05	-0,01
pleć	0,08	0,36	0,02	0,22	0,829	-0,63	0,79
rodzaj placówki	0,17	0,15	0,10	1,17	0,245	-0,12	0,46
racjonalność hermeneutyczna	0,24	0,16	0,14	1,53	0,128	-0,07	0,56
racjonalność negacyjna	-0,24	0,14	-0,16	-1,70	0,092	-0,52	0,04
racjonalność emancypacyjna	-0,19	0,16	-0,13	-1,22	0,223	-0,51	0,12
racjonalność prakseologiczna	0,25	0,14	0,16	1,83	0,070	-0,02	0,53
presja	-0,20	0,20	-0,10	-0,99	0,325	-0,60	0,20
partycypacja	0,06	0,19	0,04	0,33	0,740	-0,31	0,43

Źródło: Opracowanie własne

Podsumowanie

Stale przeobrażająca się rzeczywistość społeczno-kulturowa stawia przed współczesną edukacją szereg wyzwań. Upowszechnianie się idei demokracji, podmiotowości, aktywnego i krytycznego obywatelstwa wymaga przeformułowania nie tylko celów, ale i sposobów pedagogicznego działania. Pojawiają się nowe koncepcje dotyczące sfery relacji między nauczycielami i ich uczniami, pozwalających stwarzać optymalne warunki dla przebiegu procesów kształcenia i wychowania. Szczególnej wagi nabierają w tym kontekście kwestie związane z budowaniem i utrzymywaniem dyscypliny w klasie szkolnej.

Prezentowane badania miały na celu wykazać, na ile aktywni zawodowo nauczyciele przywiązani są do dyrektywnych, behawioralnych rozwiązań dotyczących zaprowadzania ładu na lekcji, a na ile skłonni są uwzględniać strategie przyznające wychowankom określony stopień autonomii w procesie edukacji, oparte na teorii społecznego uczenia się i na teorii humanistycznej. Realizacja opisowego celu badań związana była z aplikacją na polski grunt kulturowy teorii C. H. Wolfganga (2001). Badaniom przyświecał również

cel wyjaśniający - poza rozpoznaniem preferencji nauczycieli podjęto bowiem próbę określenia czynników, które pozwalają przewidywać owe preferencje. Praktyczny wymiar badań odnosił się do wypracowania podstaw dla refleksyjnych praktyk w zakresie budowania i utrzymywania dyscypliny w środowisku szkoły i klasy szkolnej. Mogą one znaleźć zastosowanie w procesie projektowania programów kształcenia akademickiego pedagogów i nauczycieli oraz organizowania działań związanych z ich doskonaleniem zawodowym.

Uzyskane wyniki sugerują, że badani nauczyciele są otwarci, przynajmniej w sferze deklaracji, na demokratyczne podejście w zakresie radzenia sobie z dyscypliną w klasie szkolnej. Jak wykazały analizy, respondenci w najwyższym stopniu opowiadają się za modelem konfrontacji i negocjacji, bazującym na teorii społecznego uczenia się, promującym współdziałanie nauczyciela i uczniów w procesie ustalania jakości zachowań i odpowiedzialności za ich przejawianie się. W mniejszym stopniu badani przekonani są do humanistycznego modelu relacja i słuchanie, zgodnie z założeniami którego to uczniowie, a nie nauczyciele stanowią podstawowy czynnik w zakresie wyboru i samokontroli zachowania w klasie szkolnej. Nic innego niż model relacja i słuchanie poziom popularności zyskuje behawioralny model reguły i konsekwencje, z założenia pozbawiający uczniów możliwości samostanowienia i przyznający pełnię władzy i kontroli nauczycielom. Wyniki te wydają się pozostawać w zgodzie z ustaleniami tureckich badaczy (Arslan i Polat, 2016; Polat, Kaya i Akdağ, 2013) i sugerują większą otwartość badanych nauczycieli wobec demokratycznych i liberalnych strategii dyscypliny niż na to wskazują wyniki polskich badaczy (Lemańska-Lewandowska, 2013; Muzyka i in., 1996; Pyżalski, 2007; Seul, 1996). Korzystając z narzędzi badawczych innych niż zastosowane w prezentowanych badaniach zebrali oni dane dowodzące, że nauczyciele wykazują skłonność do postrzegania dyscypliny przede wszystkim w sposób behawioralny, w kategoriach kontroli nad uczniem i jego zachowaniem.

Czynnikami pozwalającymi przewidywać preferencje nauczycieli dotyczące modeli dyscypliny okazały się być: osobista filozofia edukacyjna – w przypadku modelu konfrontacji i negocjacji oraz modelu reguły i konsekwencje, a także wiek – w przypadku modelu relacja i słuchanie. Nauczyciele, którzy preferują model konfrontacji i negocjacji, wykazują tendencję do postrzegania sensu szkolnej edukacji w kategoriach racjonalności hermeneutycznej i negatywnej oraz do kontestacji racjonalności prakseologicznej. Z kolei nauczyciele opowiadający się za modelem reguły i konsekwencji skłonni są postrzegać sens szkolnej edukacji w zgodzie z racjonalnością

prakseologiczną i deprecjonować racjonalność hermeneutyczną i emancypacyjną. Okazuje się zatem, że typowe dla racjonalności prakseologicznej nastawienie na uzyskiwanie doraźnych i praktycznych efektów kształcenia, służących przystosowaniu uczniów do wymogów życia społecznego i kulturowego, pozwalających im sprawnie i skutecznie działać w środowisku, sprzyja wyborowi autorytarnych strategii budowania i utrzymywania dyscypliny w klasie szkolnej, typowych dla modelu reguły i konsekwencje. Z kolei postrzeganiu sensu szkolnej edukacji w sposób właściwy racjonalności hermeneutycznej – w kategoriach rozwijania umiejętności rozumienia siebie, innych osób i świata, a dzięki temu w pełni świadomego, odpowiedzialnego bycia-w-świecie – towarzyszy poparcie dla podejścia demokratycznego, wpisującego się w model konfrontacji i negocjacji. Podejście to realizuje się w relacji opartej na porozumieniu i współdziałaniu, w ramach której nauczyciel pobudza ucznia do refleksji nad własnym zachowaniem i jego konsekwencjami oraz do jego krytycznej autokorekty. Za modelem konfrontacji i negocjacji, wskazującym na znaczenie autonomii ucznia i dialogowych relacji z nauczycielem, opowiadają się także osoby kontestujące sens szkolnej edukacji, a więc prezentujące negacyjną racjonalność kształcenia. Jak dowodzą B. Milerski i M. Karwowski (2016) odrzucenie sensu szkolnego kształcenia nie musi mieć charakteru totalnego i motywów ideowej krytyki, lecz stanowić negację ograniczoną, opierającą się na własnych negatywnych doświadczeniach z okresu szkolnej edukacji. Doświadczenia te mogą dotyczyć m.in. autorytarnych, opartych na braku zaufania interakcji uczniów z nauczycielami i skutkować ignorowaniem zasadności tak realizowanego procesu kształcenia.

Zaprezentowane powyżej wyniki wydają się zrozumiałe w świetle teorii pedagogicznych i potwierdzają tezę, zgodnie z którą osobista filozofia edukacyjna nauczyciela, jego sposób postrzegania sensu kształcenia szkolnego, determinuje przekonania na temat wartości poszczególnych podejść do kwestii budowania i utrzymywania dyscypliny w klasie szkolnej (Edwards, 2008). Inaczej niż w badaniach Joanny Danilewskiej (2001, 2002) i E. Lemańskiej-Lewandowskiej (2013) badani nauczyciele wykazali się konsekwencją – ich poparciem dla założeń pedagogiki humanistycznej obecnych w hermeneutycznej racjonalności kształcenia, wskazujących na znaczenie autonomii i refleksyjności uczniów w procesie kształcenia, towarzyszy akceptacja modelu konfrontacji i negocjacji, pozwalającego w praktyce rozwijać te wartości.

Osobista filozofia edukacyjna nauczyciela okazuje się nie mieć znaczenia w przewidywaniu preferencji nauczycieli związanych z modelem relacji i słuchanie. Tutaj istotnym predyktorem jest wiek respondentów. Im młodszy

badani nauczyciele, tym więcej wykazują akceptacji dla liberalnego podejścia do kwestii dyscypliny typowego dla modelu relacja i słuchanie. Być może, jak podobne wyniki wyjaśnia Sara Rimm-Kaufman ze współpracownikami (2006), młodszy nauczyciele przejawiają bardziej idealistyczne przekonania na temat szkoły, dzięki czemu mogą preferować relacje z uczniami oparte na autentyczności i spontaniczności. Z kolei ich starsi koledzy, mający więcej okazji do praktycznej weryfikacji swoich wstępnych przekonań, wykazują mniej akceptacji dla strategii nieinterwencyjnych (Onwuegbuzie i in., 2003).

Wbrew przyjętym założeniom odwołującym się do teorii autodeterminacji (Deci i Ryan, 2000), a także wynikom uzyskanym przez niektórych badaczy (m.in. Tadić, 2015) w ramach prezentowanych badań własnych nie udało się wykazać, że stopień zaspokojenia potrzeby autonomii nauczyciela w środowisku szkoły jest czynnikiem pozwalającym przewidywać jego preferencje dotyczące modeli dyscypliny. Przeprowadzone analizy potwierdzają również doniesienia dotyczące braku korelacji między płcią i przekonaniem nauczycieli na temat dyscypliny (Bayraktar i Dogan, 2017), a także przeczą tezie, zgodnie z którą wybory nauczycieli w tym zakresie determinowane są przez rodzaj placówki, w której są oni zatrudnieni (Martin i Baldwin, 1996; Onwuegbuzie i in., 2003). Być może w przypadku polskich nauczycieli przekonania na temat skutecznych strategii budowania i utrzymywania dyscypliny w klasie szkolnej determinowane są przez inne czynniki, takie jak np. światopogląd nauczyciela, w tym omówiona wcześniej osobista filozofia edukacyjna, wiedza pedagogiczna lub wskazywane przez badaczy jako szczególnie znaczące – uprzednie doświadczenia życiowe, w tym w roli ucznia (Lemańska-Lewandowska, 2013). Możliwe, że istotne znaczenie ma właśnie owo sygnalizowane przez Sylwię Seul (1996) postrzeganie klasy jako dobrej lub złej, kiedy to nie czynniki związane z osobą nauczyciela i środowiskiem jego pracy, ale postawy i zachowania uczniów determinują kwestie związane z budowaniem i utrzymywaniem dyscypliny w klasie szkolnej. Nasuwające się pytania stanowią wyznacznik dla dalszych poszukiwań badawczych zorientowanych na rozpoznanie kontekstualnych i podmiotowych czynników pozwalających przewidywać preferencje nauczycieli.

Prezentowane rezultaty poszukiwań badawczych nie są wolne od ograniczeń. Jedno z nich dotyczy rzetelności Inwentarza Przekonań na temat Dyscypliny (IPD). Okazuje się bowiem, że spośród trzech jego podskal, tylko jedna – model reguły i konsekwencje – cechuje się zadowalającą rzetelnością. Implikuje to konieczność prowadzenia dalszych prac dotyczących adaptacji inwentarza do polskich warunków kulturowych. W przypadku prezentowanych wyników stan ten może powodować, że za wystarczająco wiarygodne

uznane zostaną jedynie te dane, które dotyczą bezpośrednio modelu reguły i konsekwencje. W związku tym analiza materiału badawczego pozwalałaby stwierdzić jedynie, w jakim stopniu model ten uobecnia się w preferencjach nauczycieli i jakie są predyktory jego wyboru.

Kolejnym ograniczeniem badań własnych jest niski procent wyjaśnianych wariacji w modelach regresyjnych. Sugeruje to konieczność poszukiwania innych predyktorów preferencji nauczycieli dotyczących modeli dyscypliny niż te, które uwzględniono w prezentowanych badaniach.

Należy również zaznaczyć, że wyniki prezentowanych badań odnoszą się jedynie do sfery deklaracji nauczycieli dotyczących preferowanych modeli dyscypliny w klasie szkolnej, a te niekoniecznie muszą być zbieżne z ich rzeczywistymi działaniami pedagogicznymi (Mieszalski, 1997). Ponadto w badaniach nie uwzględniono perspektywy uczniów, która z jednej strony mogłaby posłużyć weryfikacji uzyskanych wyników, a z drugiej, zaakcentować wielowymiarowość badanego zagadnienia (Pyżalski, 2007).

Niezależnie od zasygnalizowanych ograniczeń prezentowane wyniki badań własnych mogą stać się podstawą dla projektowania działań na rzecz akademickiego kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli i pedagogów – refleksyjnych praktyków. Odnieść je można zarówno do kwestii znajomości i umiejętności elastycznego stosowania różnych podejść w zakresie budowania i utrzymywania dyscypliny w klasie szkolnej, jak i rozwijania samoświadomości związanej z rozpoznawaniem czynników, które determinują osobiste preferencje w tym zakresie.

Bibliografia:

- Arslan, Y., Polat, S. (2016). The relationship between teacher's trust in students and classroom discipline beliefs. *International Education Studies*, 12, 81-89.
- Bayraktar, H. V., Dogan, M. C. (2017). Investigation of primary school teachers' perception of discipline types they use for classroom management. *Higher Education Studies*, 7(1), 30-45.
- Berger, J. L., Grardet, C., Vaudroz, C., Crahay, M. (2018). *Teaching experience, teachers' beliefs, and self-reported classroom management practices: A coherent network*. Pobrano z: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/215824401775411> (dostęp: 31.10.2022).
- Czerepaniak-Walczak, M. (2008). Nie myśl, bądź posłuszny – dyskurs władzy w szkole. W: M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia. Procesy. Konteksty* (s. 263-288). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.

- Danilewska, J. (2001). *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Danilewska, J. (2002). *Agresja u dzieci: szkoła porozumienia*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2000). The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Edwards, C. H. (2008). *Dyscyplina i kierowanie klasą*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Elbla, A. I. F. (2012). Is punishment (corporal or verbal) an effective mean of discipline in school?: Case study of two basic schools in GreaterKhartoum/ Sudan. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 69, 1656-1663.
- Fenwick, T. (1998). Managing space, energy, and self: Junior high teachers' experiences of classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 6, 619-631.
- Gaskins, C. S., Herres, J., Kobak, R. (2012). Classroom order and student learning in late elementary school: A multilevel transactional model of achievement trajectories. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 33(5), 227-235.
- Glickman, C. D., Tamashiro, R. T. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37, 459-464.
- Janowski, A. (1998). *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Kaya, S., Lundeen, C., Wolfgang, C. H. (2010). Discipline orientations of pre-service teachers before and after student teaching. *Teaching Education*, 21(2), 157-169.
- Kołodziejczyk, J., Pyżalski, J. (2015). Dyscyplina w szkole a kompetencje nauczycieli – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy? W: J. Pyżalski (red.), *Nauczyciel w ponowoczesnym świecie – od założeń teoretycznych do rozwoju kompetencji* (99-120). Łódź: theQ studio.
- Lee, J. A., Kim, C. J. (2019). Teaching and learning science in authoritative classrooms: Teachers' power an students' approval in Korean elementary classrooms. *Research in Science Education*, 49, 1367-1393.
- Lemańska-Lewandowska, E. (2013). *Nauczyciele a dyscyplina w klasie szkolnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Lopes, J. A., Oliveira, C. (2022). Teacher and school determinants of perceived classroom discipline: A multilevel analysis of TALIS 2013. *Learning Environments Research*, 25, 41-58.

- Lewis, R., Romi, S., Qui, X., Katz, Y. (2005). A comparison of teachers' classroom discipline in Australia, China and Israel. *Teaching and Teacher Education*, 21, 729-741.
- Martin, L. K., Baldwin, B. (1996). Helping beginning teachers foster health classroom management: Implications for elementary school counselors. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31, 106-113.
- Mieszalski, S. (1997). *O przymusie i dyscyplinie w klasie szkolnej*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Milerski, B., Karwowski, M. (2016). *Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie*. Kraków: Impuls.
- Milerski, B., Śliwerski, B. (2000). *Pedagogika. Leksykon PWN*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Muzyka, W., Nowicki, D., Krzywosz-Rynkiewicz, B., Sakowicz, M. (1996). Dyscyplina w szkole w oczach nauczycieli. W: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięcia a typy interakcji* (s. 195-202). Kraków: Impuls.
- Niemiec, C. P., Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7(2), 133-144.
- Onwuegbuzie, A. J., Witcher, A. E., Filer, J., Collins, K. M. T., Moore, J. (2003). Factors associated with teachers' beliefs about discipline in the context of practice. *Research in the Schools*, 10(2), 35-44.
- Plichta, P., Olempska-Wysocka, M. (2013). Narażenie na agresję rówieśniczą niepełnosprawnych uczniów szkół integracyjnych w relacjach nauczycieli wspomagających. *Studia Edukacyjne*, 28, 169-189.
- Polat, S., Kaya, S., Akdağ, M. (2013). Investigating pre-service teachers' beliefs about classroom discipline. *Educational Science: Theory & Practice*, 13, 885-890.
- Pyżalski, J. (2007). *Nauczyciele – uczniowie. Dwa spojrzenia na dyscyplinę w klasie*. Kraków: Impuls.
- Rekabdarkolaei, S. M. (2011). Studying effective factors of classroom control and management in primary schools. *The New Educational Review*, 23(1), 325-336.
- Rimm-Kaufman, S., Storm, M. D., Sawyer, B. E., Pianta, R. C., Laparo, K. M. (2006). The teacher belief q-sort: A measure of teachers priorities in relation to disciplinary practices, and beliefs about children. *Journal of School Psychology*, 44, 141-165.
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: Novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 145-161.

- Sellig, W. G., Aroyo, A. A (2006). *Handbook of individualized strategies for classroom discipline*. Los Angeles: Western Psychological Services.
- Seul, S. (1996). Osobowość nauczyciela. *Edukacja i Dialog*, 7, 31-34.
- Tadić, A. (2015). Satisfaction of teachers' need for autonomy and their strategies of classroom discipline. *Resesarch in Pedagogy*, 1, 14-29.
- Witcher, A. E., Jiao, Q. G., Onwuegbuzie, A. J., Collins, K. M. T., James, T. L., Minor, L. C. (2008). Preservice teachers' perceptions of characteristics of an effective teacher as a function of discipline orientation: A mixed methods investigation. *The Teacher Educator*, 43(4), 279-301.
- Wolfgang, C. H. (2001). *Solving discipline and clasroom management problems: Methods and models for today's teachers*. Hoboken, NJ: John Wiley&Sons.