

AGNIESZKA KONIECZNA*

Warszawa, Polska

ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-3782-8373>

ZAKŁÓCANIE PRZEBIEGU LEKCJI – RÓŻNORODNOŚĆ I SYTUACYJNA ZMIENNOŚĆ

Streszczenie: Zjawisko określane jako przeszkadzanie na lekcji, jeśli przyglądamy się mu bliżej, okazuje się złożone i wielowymiarowe. Artykuł skupia się na różnorodnych formach uczniowskich zachowań zakłócających pracę w klasie oraz na tym, jak mogą być one postrzegane. Ukazane zostało, że każda z konceptualizacji zjawiska nakłada na nauczyciela inne wymagania. Celem artykułu jest także zwrócenie uwagi na decyzje dydaktyczne dotyczące takich kwestii, jak wybór zadań edukacyjnych i struktura organizacyjna zajęć. Mogą mieć one realny wpływ na minimalizowanie zakłóceń w trakcie lekcji. W artykule zgromadzono dowody empiryczne, pokazujące że sposób uczestniczenia w zajęciach może się zmieniać w różnych momentach lekcji i że wszystkie dzieci w pewnych okolicznościach mogą być bardziej skłonne do niewłaściwego zachowania.

Słowa kluczowe: zachowania zakłócające, incydenty przeszkadzania innym, formy zadań i aktywności edukacyjnych, szkoła podstawowa.

Wprowadzenie

Zachowania zakłócające mające miejsce w trakcie lekcji są realnym problemem w praktyce edukacyjnej, jaki wciąż czeka na właściwe rozpoznanie. Niejednorodność zjawiska sprawia, że próby jego analizy natrafiają na liczne trudności.

Mimo bogatej literatury wciąż pozostają bez odpowiedzi istotne pytania: Jak często mają miejsce w trakcie lekcji incydenty przeszkadzania na lekcji, zarówno te poważne, jak i drobne? Jak dużo dzieci demonstruje takie zachowanie? Jakie formy przybiera omawiane tutaj zjawisko? Czy przeszkadzanie oznacza brak zaangażowania w naukę i działania szkolne? I czy są to tożsame procesy lub w jaki sposób się nawzajem wzmacniają? I wreszcie pytania, na których najbardziej skupiona jest

* Agnieszka Konieczna, dr hab., prof. uczelni, Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, Instytut Pedagogiki Specjalnej; e-mail: akonieczna@aps.edu.pl.

uwaga w tym artykule: W jaki sposób rozpoznać, że forma i nasilenie przeszkadzania w lekcji wskazuje, że problem jest ważny i wymaga interwencji? I czy istnieją szczególne momenty w trakcie lekcji lub formy zadań i aktywności edukacyjnych, które sprzyjają temu, że uczniowie są mniej skłonni do przeszkadzania w lekcji?

Artykuł zawiera ogólny przegląd literatury dotyczącej zachowań zakłócających pracę na lekcji, z naciskiem na pierwsze etapy edukacji formalnej, które są traktowane jako kluczowe dla nabywania nawyków pracy podczas lekcji i wypełniania obowiązków związanych z nauką.

W pracy zwrócono uwagę na różne sposoby wyjaśniania uczniowskich zachowań, szczególnie tych, które nie są ukierunkowane na uczenie się, a w dodatku rozpraszają innych uczniów i przyczyniają się do przerwania toku lekcji. Nauczyciele, specjaliści, sami uczniowie, a także ich rodzice mogą stosować rozbieżne kryteria podczas oceny stopnia nasilenia, akceptowalności, niestosowności owych zachowań przeszkadzających w lekcji, albo odmiennie – widzieć ich podatność na zmiany, powagę problemu, potrzebę wdrażania interwencji itd. Różnice w interpretacji stanowią potencjalne pole do niekończących się konfrontacji i uzgodnień, których znaczna część odbywa się w sali lekcyjnej. Interpretacje te mają również wpływ na decyzje o zastosowaniu określonych interwencji dyscyplinarnych i dydaktycznych.

Artykuł gromadzi także znaczące dla praktyki edukacyjnej i dalszych badań empiryczne dowody świadczące o dynamicznym i kontekstowym charakterze zachowań zakłócających. Wyniki wielu międzynarodowych badań sugerują, że wzorce uczestnictwa uczniów w różnych momentach zajęć są raczej zmienne niż stabilne. Podkreślają także potencjał praktyk dydaktycznych, które mogą przyczynić się do zwiększenia efektywności nauczania. W tym artykule wyeksponowany został jeden aspekt środowiska uczenia się – aktywności edukacyjne. Ukazano, że strategie organizacyjne lekcji stanowią istotne narzędzie zmniejszania liczby zakłóceń w przebiegu lekcji. Ustalenia w tym zakresie mogą zostać wykorzystane podczas projektowania interwencji mających na celu ograniczenie zakresu zjawiska przeszkadzania na lekcjach.

Przeszkadzanie na lekcji jako zakłócenie

Przeszkadzanie na lekcji to szeroka kategoria zachowań, które w literaturze przedmiotu określane są najczęściej jako „zachowania zakłócające” pracę w klasie (*disruptive classroom behavior*). Ten ogólny termin obejmuje wszelkie odmiany drobnych i poważnych zachowań przyczyniających się do przerwania zajęć lekcyjnych, z tego powodu często identyfikowanych jako „problemowe”, „trudne”, „niepożądane” (Leung, Ho 2001; Lewis i in. 2005; Way 2011; Allday 2011; Nash i in. 2016), i uznawanych za niewłaściwe i szkodliwe również przez samych uczniów (Infantino, Little 2005).

W wielu publikacjach akcentuje się, że termin „zachowania zakłócające” obejmuje zachowania, które powodują przerwanie procesu nauczania i uczenia się

lub stanowią zagrożenie dla optymalnej nauki uczniów podczas zajęć (Smith, Fox 2003; Doyle 2006; Allday 2011). O przeszkadzaniu na lekcji mówimy też, gdy uczniowie w trakcie lekcji robią coś, co nie jest związane z nauką (Shumate, Wills 2010; Ponitz, Rimm-Kaufman 2011), a efektem tych działań jest to, że „odwracają uwagę nauczyciela i/lub rówieśników z klasy od celów związanych z zadaniem” (Nash i in. 2016, s. 168; por. Gage i in. 2018).

W tym ujęciu przeszkadzanie na lekcjach to coś więcej niż niezajmowanie się przydzielonym zadaniem edukacyjnym, ponieważ wymiernym wskaźnikiem zakłócenia staje się reakcja otoczenia na prezentowane przez ucznia zachowanie. Podkreśla się przy tym, że takie zachowania są nie tylko nieodpowiednie do sytuacji (bowiem oczekiwane jest podejmowanie czynności związanych z uczeniem się), ale przede wszystkim rozpraszają one innych uczestników zajęć i niejednokrotnie wymagają od nauczyciela przerwania lekcji. Z powodu pojawienia się niewłaściwych zachowań nauczyciel, a także cała klasa skupia się na tym, co robi przeszkadzający w prowadzeniu lekcji uczeń. Wszystkie próby opanowania sytuacji i zajęcia się problemem najczęściej powodują jeszcze bardziej wyraźne przerwanie ciągłości przebiegu lekcji (Nash i in. 2016; Gage i in. 2018).

Stopień, w jakim jakiś zakłócający bodziec utrudnia nam efektywne działanie, jest najczęściej indywidualnie i subiektywnie odbierany, a zatem nie może być precyzyjnie oszacowany. W realnych sytuacjach edukacyjnych pewne zachowania (np. wiercenie się, bazgranie, zabawa przyborami) bywają wieloznaczne i mogą wywoływać odmienne reakcje (Allday 2011; Nash i in. 2016). Interpretacje nasilenia zakłócenia w pracy podczas lekcji mogą zatem znacznie różnić się od siebie. Może mieć na to wpływ wiele czynników, np. poziom naszej tolerancji (na hałas, jaki towarzyszy takim zachowaniom czy na naruszanie norm społecznych) lub odległość od źródła zakłócenia itp. Efekt zakłócenia w trakcie lekcji niewątpliwie nie jest „miarą doskonałą”, jeśli oceniamy zachowanie uczniów (Godwin i in. 2013). Mimo trwających dyskusji i podejmowanych badań trudno ustalić solidne, normatywne wzorce dla zachowań związanych z aktywnym uczestnictwem w procesach nauczania i uczenia się w trakcie lekcji, które pomogłyby interpretować zachowania uczniów w kontekstach dydaktycznych (Kilian i in. 2010; Shumate, Wills 2010; Schmidt i in. 2018). Wydaje się, że wyodrębnienie zakłóceń procesu dydaktycznego „przeszkadzających” w lekcji, w kontekście wszystkich uczestników i zakłóceń „nieprzeszkadzających” całej klasie, a jedynie utrudniających poszczególnym uczniom sprawne nabywanie wiedzy i umiejętności nie jest możliwe. Owe „nieprzeszkadzające” klasie zakłócenia w każdej chwili mogą przekształcić się w zakłócające, gdyż każda reakcja lub interwencja (rówieśnika, nauczyciela) w takiej sytuacji stanowi potencjalne źródło przerwania procesu dydaktycznego dla innych.

Badacze usilnie borykają się z problemem precyzyjnego odróżnienia tego, co jest dowodem „zaangażowania”, „uczestnictwa” czy „uwagi” ucznia podczas nauki (Angus i in. 2009; Kilian i in. 2010). Na przykład w jednym z ostatnich badań uczniowie byli oceniani jako „poza zadaniem”, jeśli ich zachowanie nie było adekwatne

do zadania lub nie było ukierunkowane na cele lekcji (Heemskerk, Malmberg 2020). Następnie zachowania „poza zadaniem” zostały skategoryzowane jako: niezakłócające (*non-disruptive off-task behaviour*) i zakłócające (*off-task disruptive behaviour*). Wycofano się jednak z próby jednoznacznego zakwalifikowania zachowań do którejś z wyróżnionych grup i ostatecznie połączono je razem. Co więcej, okazało się, że konieczne było utworzenie kategorii „inne”, gdyż wiele zachowań nie mogło być jednoznacznie oznaczonych, a ponadto zauważono, że zachowania adekwatne do zadania i niewłaściwe mogą przejawiać się w tym samym czasie (Heemskerk, Malmberg 2020, s. 44). Takie niewłaściwe działania, które nie przeszkadzały uczniom w wykonaniu zadania (np. ziewanie podczas pisania), nawet jeśli nie były zamierzonym zakłócaniem, potencjalnie mogły odwrócić uwagę innych od pracy na lekcji i spowodować przerwanie przebiegu lekcji (np. mogły wywołać komentarz nauczyciela). Niewykonywanie zadań może bowiem być powiązane z utrudnianiem innym nauki (Hofer 2007; Shumate, Wills 2010), choć wcale tak nie musi być. Szczególnie problematyczne w trakcie oceny są zachowania pasywne/wycofane, typu zagapienie się, zamyślenie się (Hofer 2007; Kilian i in. 2010; Shumate, Wills 2010). Możemy to zauważyć, analizując narzędzia diagnostyczne: dostarczające miar do ilościowej, jak i jakościowej analizy zachowań demonstrowanych przez uczniów w trakcie lekcji (Lewis i in. 2005; Kulinna 2007; Angus i in. 2009; Allday, 2011; Sullivan i in. 2014; Jiménez i in. 2016).

Mimo wątpliwości i kontrowersji wokół wielu kwestii definicyjnych sama uciążliwość tej grupy zachowań pojawiających się w trakcie lekcji nie jest kwestionowana. Badacze i praktycy z naciskiem podkreślają, że efekt „przeszkadzania” dotyka wszystkich obecnych w klasie osób (rówieśników, nauczyciela, a także samego ucznia, który prezentuje dane zachowanie) (Way 2011; Gage i in. 2018). Dlatego warto krótko wyjaśnić, dlaczego zachowania te są odbierane jako zakłócenie.

Chociaż odmienne aspekty owego zakłócenia mogą wpływać na jakość doświadczeń poszczególnych uczestników lekcji, na pierwszym miejscu wśród negatywnych skutków wymienia się obniżenie efektywności nauczania i uczenia się. Badacze dowodzą, że z powodu zakłóceń w trakcie lekcji czas zarezerwowany na naukę jest marnowany, co wiąże się z tym, że uczniowie osiągają gorsze wyniki w nauce (Angus i in. 2009; Way 2011; Nash i in. 2016). Przy czym nawet drobne zakłócenia powodują odrywanie się od pracy (Stichter i in. 2009; Beaman i in. 2007; Allday 2011).

Udowodniono ponadto, że nawet niewielka liczba niewielkich zakłóceń jest odbierana przez rówieśników jako rozpraszająca oraz frustrująca (Lewis i in. 2005; Infantino, Little 2005; Nash i in. 2016; Gage i in. 2018). Przy czym odnosi się to także do zakłóceń wtórnych związanych z reprimendą (reakcją korygującą) nauczyciela i/lub rówieśników (Allday, 2011). Wyniki badań wskazują również, że niewłaściwe zachowania mogą stać się szkodliwe dla modelowania interakcji w klasie (Lewis i in. 2005; Way 2011). Odrywanie się od pracy na lekcji może być bowiem „publiczne”, to znaczy widoczne dla znacznej części klasy, oraz „zaraźliwe”, czyli może

powodować, że wzrasta liczba osób angażujących się w nieodpowiednie zachowania (Doyle 2006, s. 112). Warto też zaznaczyć, że badacze wskazują na niższe osiągnięcia szkolne u osób prezentujących niewłaściwe zachowania i problemy z ukończeniem szkoły (Angus i in. 2009; O'Connor i in. 2011).

Zakłócenie stanowi wyzwanie także dla samych nauczycieli, którzy skarżą się na silnie doświadczany stres. Ponadto udowodniono związek między trudnymi zachowaniami uczniów a brakiem satysfakcji z pracy, a nawet porzucaniem zawodu przez nauczycieli (Clunies-Ross i in. 2008; Allday 2011).

Te wszystkie dane wskazują, że zachowania zakłócające stanowią realny i poważny problem. Z tego powodu silnie jest artykułowane w stosunku do praktyków oczekiwanie, że kompetentnie udzielą wsparcia uczniom, którzy konsekwentnie przeszkadzają w klasie oraz tym, których potrzeby są naruszane z powodu zakłócającego zachowania.

Przeszkadzanie na lekcji: różnorodność form i zakres zjawiska

Nie ma niestety dokładnych danych na temat tego, co naprawdę dzieje się w klasie szkolnej w trakcie lekcji. Stanowi to poważną przeszkodę, gdy próbujemy uchwycić zjawisko przeszkadzania w lekcji. Nieliczne doniesienia sugerują, że drobne niewłaściwe zachowania występują w każdej klasie i na każdym poziomie nauczania oraz mają miejsce znacznie częściej niż poważne niewłaściwe zachowania (Sullivan i in. 2014). W jednym z badań wykazano, że nauczyciele doświadczali destrukcyjnych zachowań uczniów mniej więcej co 12 minut (Stichter i in. 2009). Natomiast w innych badaniach prawie połowa ankietowanych nauczycieli przyznała, że w ciągu typowego dnia ma do czynienia z problematycznym zachowaniem uczniów więcej niż pięć razy (Clunies-Ross i in. 2008).

Nauczyciele postrzegają zachowania zakłócające w klasie jako stosunkowo błahe, nieszkodliwe, ale uporczywe (Beaman i in. 2007; Sullivan i in. 2014). Twierdzą oni również, że powtarzalność i duża częstotliwość tych drobnych niewłaściwych zachowań sprawia, że są one irytujące i stanowią poważny, trudny do opanowania problem (Clunies-Ross i in. 2008; Sullivan i in. 2014).

Zarówno starsze, jak i nowsze badania pokazują, że pod względem częstotliwości, w odniesieniu do szkoły podstawowej, na pierwszym miejscu znalazło się „mówienie poza kolejnością” (Beaman i in. 2007; Clunies-Ross i in. 2008; Allday 2011). Na kolejnych miejscach, choć wyniki nie są całkowicie zgodne, jako najczęstsze i najbardziej kłopotliwe pojawiało się „poruszanie się po klasie” i „unikanie pracy w szkole” (Beaman i in. 2007; Sullivan i in. 2014).

Z badań opartych na obserwacjach wyłania się dość spójny obraz aktywności uczniów w trakcie czasu przeznaczanego na uczenie się. Można przyjąć, że ok. 15–20 proc. zachowań pojawiających się na lekcji stanowią zachowania wyraźnie zakłócające przebieg lekcji, ale liczba zachowań, poprzez które uczniowie

demonstrują, że nie wykonują swoich zadań lub uchylają się od poleceń, jest szacowana nawet do 50 proc. (Angus i in. 2009; Jiménez i in. 2016; Schmidt i in. 2018).

Spotykamy tu całe spektrum zachowań: od agresji fizycznej przez aktywne i zamierzone zakłócanie, po bardziej pasywne odmiany pozorowania działań podczas lekcji. Można mówić o wszelkich formach odrywania się od zadania o charakterze werbalnym (np. zadawanie pytań niezwiązanych z zadaniem czy wygłaszanie komentarzy) lub motorycznym (np. szturchanie rówieśnika albo wędrowanie po sali). Kategoria „przeszkadzanie w lekcji” obejmuje również rozmowy z rówieśnikami, spóźnianie się na lekcje lub „celowe wydawanie rozprasających dźwięków” (Sullivan i in. 2014, s. 49). Do robienia hałasu i odwracania uwagi od pracy na lekcji przyczynia się również: wiercenie się, bujanie się na krześle, darcie papierów, uderzanie w ławkę, nucenie, śmiech czy głośne wyjmowanie przyborów. Uznawanych za przeszkadzające w efektywnym działaniu w klasie jest również szereg innych mniej widocznych czy mało hałaśliwych i nieinteraktywnych działań, jak np. spanie w klasie, rysowanie, jedzenie, zabawy przedmiotami, patrzenie w okno (Leung, Ho 2001; Lewis i in. 2005; Kulinna 2007; Stichter i in. 2009; O’Connor i in. 2011; Nash i in. 2016; Gage i in. 2018).

Warto też zwrócić uwagę, iż istnieje wśród ekspertów zgoda co do tego, że nieodpowiednie zachowania w trakcie lekcji są stopniowalne: od niewielkiego nasilenia przez formy poważniejsze, np. agresywne i antyspołeczne. W literaturze przedmiotu łagodna forma określana jest jako zakłócenia o niskim poziomie lub zakłócenia drobne (*low-level or minor disruptive behaviour*) (Leung, Ho 2001; Angus i in. 2009; Allday 2011). Jednak mimo licznych publikacji jednoznaczna identyfikacja poszczególnych zachowań (jako łagodnych, umiarkowanych czy poważnych) wcale nie jest taka prosta, często wręcz umowna, co znacznie komplikuje proces ich diagnozowania (Angus i in. 2009; Jiménez i in. 2016).

Interpretacje zachowań zakłócających jako (nie)podatnych na zmianę

Wskazywana wcześniej pilna potrzeba zminimalizowania zakłóceń w trakcie lekcji skłania do refleksji wokół takiej kwestii, jak podatność problematycznych zachowań na zmianę. Ustalenie odpowiedzi na pytanie, jakie czynniki mają tu znaczenie strategiczne, jest niezbędne dla planowania interwencji.

Większość badaczy i ekspertów sugeruje niezliczone przyczyny i znaczenia, które kryją się za przejawami destrukcyjnego zachowania uczniów podczas lekcji (Kulinna 2007; Way 2011; Nash i in. 2016). Wyjaśnienia konstruowane są podobnie jak w kalejdoskopie, zależnie od tego, czy eksponują, czy pomijają pewne czynniki ryzyka (dotyczące ucznia, grupy rówieśniczej, środowiska nauczania i nauczyciela). Wielość wskazywanych powodów stojących za zachowaniem uczniów przypomina o tym, że istnieją różne perspektywy w tym obszarze badań.

Chociaż dzisiaj nikt już nie głosi, że dzieci są skłonne do bycia niegrzecznymi, trudno oprzeć się wrażeniu, że nadal kategoryzuje się uczniów na grzecznych

i niegrzecznych. Nauczyciele na ogół zakładają, że zachowań w grupie niegrzecznych uczniów nie da się „naprawić” w szkole i przypisują „winę” czynnikom domowym lub umiejscawiają „problem” w uczniu (Leung, Ho 2001; Kulinna 2007; Way 2011; Sullivan i in. 2014; Nash i in. 2016).

Nowe podejścia bardziej kierują uwagę na cechy indywidualne uczniów, wpływające na gotowość do aktywnego i produktywnego uczestniczenia w lekcji, a także braki w nauce oraz w umiejętnościach emocjonalno-społecznych w zakresie radzenia sobie z trudnościami (Turner, Patrick 2004). Z tego względu eksperci i badacze mocno podkreślają tutaj rolę nauczycieli jako troskliwych menedżerów, którzy mają zaspokoić różnorodne potrzeby wszystkich uczniów w zróżnicowanej klasie (Smith, Fox 2003; Allday 2011).

Mimo że wysiłki zmierzające do zaspokojenia indywidualnych potrzeb uczniów są obecnie istotnym elementem świadczenia usług w szkołach, to uwagę badaczy coraz częściej skupiają również warunki obecne w środowisku klasowym (Vibert, Shields 2003; Cameron i in. 2005; Doyle 2006; Shumate, Wills 2010; Schmidt i in. 2018). Zwraca się uwagę na różne aspekty środowiska uczenia się (np. układ ławek, liczebność grupy, strukturę zajęć, czas trwania zajęć). W tym podejściu wysoki poziom zakłócających zachowań przypisuje się również niskiej jakości nauczaniu (Doyle 2006).

Zidentyfikowanie szerokiej gamy cech środowiska klasy, powiązanych z zachowaniami zakłócającymi, przekracza możliwości opisanie wszystkich kwestii w tym artykule. Jednak warto skupić się przez chwilę na jednym z elementów organizacji lekcji, jakim są formy rutynowych aktywności oferowanych podczas zajęć. Systematyczna obserwacja uczniów pracujących nad zadaniami w klasie umożliwiła bowiem dostrzeżenie, że w pewnych kontekstach zadaniowych łatwiej dochodzi do zakłócenia; co więcej, pokazała, że wszystkie dzieci mogą przejawiać zachowania zakłócające (Turner, Patrick 2004). Dlatego celem dalszego przeglądu jest ustalenie, czy istnieje optymalny rodzaj organizacji zajęć, który może być wykorzystany jako istotny i łatwy sposób na kontrolowanie, a tym samym zmniejszenie liczby zakłóceń w przebiegu lekcji.

Rodzaje zadań edukacyjnych szczególnie podatnych na nasilenie zachowań „przeszkadzających w lekcji”

Empiryczne dowody wskazują na to, że sposoby uczestnictwa uczniów w czasie lekcji zmieniają się zależnie od rodzaju oferowanych zadań edukacyjnych. Claire C. Ponitz i Sara E. Rimm-Kaufman (2011) wykazały, że uczniowie klasy zerowej byli bardziej skupieni i chętniej wykonywali zadania związane z nauką w warunkach ustrukturalizowanego nauczania (dyskusje w całej grupie, czytanie dzieciom książki, udzielanie instrukcji, wspólne wykonywanie ćwiczeń pod kierunkiem nauczyciela) w porównaniu z aktywnościami zarządzanymi w większym stopniu przez ucznia (np. podczas samodzielnego wypełniania kart pracy lub przeglądania

książek w kąci bibliotecznym). Podczas zadań kierowanych przez nauczyciela uczniowie byli mniej skłonni do rozpraszania się, przerywania pracy lub niewykonywania oczekiwanych działań, co pokazuje, że strategie nauczania nastawione na to, aby w znaczących momentach aktywności edukacyjnej udzielić uczniom wskazówek dotyczących kolejnych kroków, oferują lepsze warunki dla efektywnego uczestnictwa i pomyślnego wykonywania zadań (Rimm-Kaufman i in. 2005; Ponitz, Rimm-Kaufman 2011).

Inne badania obserwacyjne, prowadzone w USA pod kierunkiem Karrie E. Godwin (2013, 2016), również wykazały związek między formą działań edukacyjnych (praca indywidualna, w małych grupach, nauczanie kierowane do całej klasy podczas siedzenia na dywanie i przy biurkach) a nasileniem różnorodnych zachowań związanych z odrywaniem się od pracy podczas lekcji w szkołach podstawowych (w klasach 0–IV). Okazało się, że uczniowie w najmniejszym stopniu byli skłonni wykonywać zadania bez przerywania pracy podczas nauczania całej klasy. Natomiast w największym stopniu byli aktywnymi uczestnikami działań edukacyjnych podczas pracy wykonywanej indywidualnie i w małych grupach. Chociaż nie rejestrowano, które z zaobserwowanych zachowań przeszkadzały innym, to znajdujemy tu wiele danych dotyczących zachowań niezgodnych z oczekiwanymi. Warto również dodać, że prawie 50 proc. dostrzeżonych sytuacji przerwania pracy nad zadaniem stanowiły interakcje z rówieśnikami, nieodpowiednie dla danego zadania, trzy proc. obejmowało wędrowanie po sali, a 17 proc. zabawy przedmiotami niezgodne z ich przeznaczeniem, które to zachowania można zaliczyć do aktywnych zakłóceń.

Co ciekawe, wszystkie formy pracy na lekcji różniły się od siebie w sposób istotny pod względem źródła rozproszenia, czyli bodźca, jaki skupiał uwagę uczniów, przyczyniając się do przerwania przez nich pracy nad wykonywanym zadaniem. Na przykład powszechna forma nauczania „w całej grupie” (podczas pracy na dywanie i przy biurkach) wiązała się z dwukrotnie większą liczbą epizodów rozglądania się po sali lekcyjnej lub zajmowania się jakimś elementem garderoby i swojego ciała. Ponadto dane z badań wskazują, że nauczanie w całej grupie przy biurku sprzyja bawieniu się przedmiotami i zachowaniom, które identyfikowane są jako niejednoznaczne, jak np. wychodzenie do toalety. Za to podczas grupowego nauczania „na dywanie” uczniowie demonstrują więcej pasywnych zachowań niezwiązanych z wykonywanym zadaniem niż w trakcie trwania innych aktywności.

Wchodzenie w interakcje z innym uczniem wtedy, gdy nie jest się do tego upoważnionym, miało miejsce najczęściej podczas nauczania w formie indywidualnej, a także w małej grupie (w porównaniu z nauczaniem w całej grupie przy biurku było znacznie bardziej prawdopodobne). Zamyślanie się i skupianie się na garderobie lub ciele było najwyższe podczas nauczania w całej grupie „na dywanie” (i pojawiało się pięć razy częściej niż podczas pracy indywidualnej i w małych grupach), podczas gdy bawienie się przyborami szkolnymi było najczęstsze podczas nauczania w całej grupie „przy biurkach” i nieco rzadsze podczas pracy w małych zespołach.

Badania prowadzone w nieco starszych klasach w belgijskich szkołach podstawowych (klasy IV i V) potwierdzają, że w trakcie trwania lekcji występuje znaczna zmienność zachowań uczniów i że niektóre formy nauczania stwarzają większe możliwości odrywania się od zadań (Heemskerk, Malmberg 2020). Wyniki te również sugerują, że uczniowie dobrze radzą sobie z samodzielną pracą, gdy mają skupić się na materiałach znajdujących się na ich biurku i pracować samodzielnie, bez pomocy innych uczniów lub dyskusji z nimi. Autorzy badania postanowili jednak wyodrębnić „codzienne” zadania edukacyjne i oddzielnie zakodowali zachowania uczniów podczas „rozwiązywania testów” (przy zwiększonej presji na uczniów, aby pracowali w absolutnej ciszy) i „zadań wspieranych przez nauczyciela” (jeśli uczeń otrzymywał dodatkowe instrukcje lub pomoc w wykonaniu zadania). Jak się okazało, zachowania uczniów były znacznie bardziej zgodne z oczekiwanymi podczas zadań indywidualnych typu „test” lub „wsparcie” niż w trakcie zadań oznaczonych jako „codzienne” (Heemskerk, Malmberg 2020).

W badaniach Marzenny Nowickiej (2011) pojawiła się podobna, ciekawa zależność. Okazało się, że pewne formy zajęć i ich rodzaj generują u uczniów specyficzne reakcje i sposoby uczestnictwa w lekcji. Polegają one na wyłączaniu się z aktywności wymaganej od „ogółu” klasy i na podejmowaniu własnych alternatywnych czynności niezwiązanych z uczeniem się. Sekwencje „zawieszenia” (pozornego uśpienia i oczekiwania na polecenie nauczyciela) najczęściej pojawiają się jako reakcja na pracę zbiorową, z wszystkimi uczniami jednocześnie, typu „jeden działa, reszta słucha bądź patrzy” (Nowicka 2011, s. 208–209). Ta forma aktywności wymaga zaangażowania przede wszystkim w słuchanie, gdy „nauczycielka mówi do wszystkich” (Nowicka 2011, s. 209). Uczeń śledzi przebieg lekcji, czeka na swoją kolej lub wezwanie do odpowiedzi i jednocześnie zajmuje się czymś innym, podejmuje aktywności zastępcze często uznawane za przeszkadzanie (Nowicka 2011). Badaczka (Nowicka 2011, s. 209) zwraca również uwagę na sytuacje zbiorowego omawiania i wykonywania kolejnych zadań z kart pracy. Generują one działania określane przez nią jako „pozorowanie” zaangażowania w pracę na lekcji. Uczniowie pracują szybciej, ale i tak muszą poczekać na inne dzieci, które jeszcze nie zakończyły pracy, co sprawia, że angażują się wtedy w jakieś zastępcze działanie i szukają ku temu okazji.

Uważna analiza zadań przydzielonych uczniom do wykonania może ujawnić, w jaki sposób charakter uczestnictwa w lekcji jest wpisany w formę organizacyjną. Badania prowadzone w pierwszych klasach szkoły podstawowej potwierdzają, że bierne reagowanie podczas lekcji grupowych (słuchanie wyjaśnień, przyglądanie się prezentacji nauczyciela lub zadaniu rozwiązywanemu na tablicy) uznawane jest za wymagającą formę i najbardziej narażoną na działania uczniów niezwiązane z uczeniem się (Wharton-McDonald i in. 1998). Wszelkie formy mobilizowania uczniów do skupienia się na rozmowie są w tym wypadku mało skuteczne, gdyż sam format interakcji przewiduje co najwyżej prawo do wypowiedzi kilku osobom (Doyle 2006). Nawet w trakcie aktywności edukacyjnych bardziej interaktywnych

(dyskusja, czytanie na głos) utrzymanie uczestnictwa wszystkich uczniów jest najtrudniejszym aspektem tej formy organizacyjnej nauczania. Prowadzi do sytuacji, że uczniowie zwykle nie angażują się w tę część zajęć (Nowicka 2011). W dodatku ta zbiorowa forma aktywności jest bardziej niż inne narażona na przedłużające się przerwy w działaniu, z powodu błędnych odpowiedzi uczniów, długich pauz, nakładania się wypowiedzi podczas zabierania głosu, większej ilości reakcji korygujących nauczyciela. Może to wzmacniać nieuwagę uczniów, a także ich dezorientację, co do omawianych treści, jak również reguł dotyczących zabierania głosu (Doyle 2006, s. 109–110).

Dane pochodzące z wielu badań wskazują, że forma zbiorowego nauczania jest dominującą aktywnością klasową. Dwukrotnie więcej czasu uczniowie byli nauczani metodą pracy w całej klasie niż pracowali indywidualnie (Godwin 2013, 2016). Na lekcjach matematyki w niemieckiej klasie ósmej średnio 80,7 proc. czasu zajęć poświęconych było właśnie na dialog całej klasy, co potwierdza, że uczestnictwo w takiej formie zajęć należy do codziennych doświadczeń uczniów (Schnitzler i in. 2021). Okazało się, że forma lekcji określana jako „dialog całej klasy” była źródłem wielu zachowań, które mogły być ocenione jako niewielki wkład w pracę nad zadaniem. Dwie trzecie uczniów jawnie nie uczestniczyło w zajęciach (nie zastanawiało się głęboko nad tematem lekcji, nie dzieliło się pomysłami i nie odpowiadało na pytania). Jednak była i taka grupa uczniów, którzy uważnie śledzili toczące się dialogi, mimo braku widocznych oznak (O'Connor i in. 2017; Schnitzler i in. 2021).

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska (1992) przedstawiła obszerne studium, ukazujące, jak uczniowie klas początkowych zamiast koncentrować się na zadaniu skupiają się na innych czynnościach. Autorka szczegółowo opisała reakcje dzieci, które przedłużają część organizacyjną lekcji (np. zbyt długie przygotowywanie przyborów, „grzebanie” w tornistrze, ociąganie się z wyjęciem zeszytów, załatwianie „ważnych” spraw z rówieśnikami, spóźnianie się na lekcje, skargi na ból brzucha, głowy). Również w trakcie lekcji uczniowie zajmowali się czymś innym (czegoś szukali, coś rysowali, patrzyli w okno). Źródła tych reakcji obronnych warte są osobnego omówienia. Jednak można podkreślić, że uzyskane dane potwierdzają ocenę, że stawiane wymagania, co do zachowania uczniów na lekcji, są odmienne w różnych kontekstach (np. rozwiązywanie zadań: w parze z rówieśnikiem z ławki, przy tablicy, stojąc „w ławce” czy podczas klasówki). Niektóre zachowania uczniów są niedopasowane do czasu lub miejsca, wtedy bywają postrzegane jako zakłócające. Potwierdzają to również obserwacje reakcji nauczyciela lub rówieśników, np. na spacerowanie ucznia po sali w czasie zajęć.

Zachowanie zakłócające spotykało się częściej z reakcją korygującą nauczyciela podczas prowadzenia wykładu lub cichego czytania niż w czasie innych typów sytuacji (Allday 2011).

Badania wykazują także niewłaściwe ukierunkowanie aktywności uczniów w czasie zmiany zadań stawianych uczniom. W oparciu o obserwacje lekcji wykazano, że tylko od 50 do 60 proc. czasu lekcji jest wykorzystywana na nauczanie

(Hollowood i in. 1995). W klasach zwykle dochodzi do wielu różnych zdarzeń, które przerywają zajęcia, np. zbieranie lub rozdawanie materiałów, ogłoszenia przez głośnik, ćwiczenia przeciwpożarowe, goście w klasie. Badania pokazują też, że czas nauczania jest szczególnie narażony na straty w pewnych fazach zajęć, jak rozpoczęcie lekcji oraz przechodzenie do nowej czynności. W jednych z badań wykazano, że nauczyciele klas o niskich osiągnięciach mieli większe niż inni trudności z wykonywaniem porannych rutynowych czynności i z rozpoczęciem zajęć (Wharton-McDonald i in. 1998). Podobnie w klasie II podczas przechodzenia od nauki czytania i pisania do zajęć matematycznych zaobserwowano tendencję wzrostową zachowań niezgodnych z poleceniami: przerwanie jednej czynności i rozpoczęcie innej (Fudge i in. 2008). W momencie, gdy sygnalizowano przerwę między lekcjami, obserwatorzy odnotowali, że średnio tylko w 49 proc. sytuacji wystąpiły u uczniów odpowiednie zachowania, a kończenie aktywności o czasie u poszczególnych uczniów wahało się w przedziale od ok. 30 proc. do prawie 60 proc. sytuacji na lekcji.

Czas zmiany aktywności, inicjowany przez nauczyciela, nazywany w licznych badaniach „przejściem”, traktowany jest nie tylko jako źródło straty czasu nauczania, lecz także jako moment nasilenia zakłócających i niewłaściwych zachowań uczniów (Hollowood i in. 1995; Cameron i in. 2005; Heemskerk, Malmberg 2020). W fazie przejścia pojawia się wiele momentów czekania (np. aż wolniejsi uczniowie skończą czynność lub otrzymają materiały przed rozpoczęciem nowej aktywności itp.). Gdy faza ta się przedłuża, uczniowie, angażując się w jakieś zastępcze działanie (np. rozmowy z innymi), mogą być postrzegani jako nieposłuszni (Nowicka 2011).

Wiele wskazuje na to, że faza przejścia jest dla uczniów trudna, gdyż wymaga od nich przzerwania czynności i odłożenia wszystkich materiałów oraz poświęcenia nauczycielowi całej swojej uwagi, tak by mógł on udzielić im wskazówek i instrukcji dotyczących następnej czynności. Ponadto w rzeczywistych sytuacjach lekcyjnych często trudno precyzyjnie określić początek zmiany i rozpoczęcie nowej czynności, czemu towarzyszy duża ilość wskazówek nauczyciela, nawoływanie do uwagi i próby negocjacji, co może być odbierane jako zakłócające (Doyle 2006).

Na koniec warto podkreślić także, że czas trwania danej aktywności również może przyczyniać się do mniejszej lub większej ilości zachowań niezgodnych z wykonywanym zadaniem. Z badań wynika, że czas trwania działań edukacyjnych w szkole podstawowej wahał się od 6,7 do 39,7 min.; wykonanie zadania wymagało poświęcenia na nie średnio 12,8 min., a 25 proc. zadań trwało dłużej niż 17,1 min. (Godwin i in. 2016, s. 137). Wyniki wskazują na to, że dzieci rzadziej odrywały się od pracy, gdy nauczanie składało się ze stosunkowo krótkich bloków działań (np. 10-minutowych). Ponadto ustalono, że czas trwania zajęć nie miał wpływu na to, jakie dominowały zachowania nieproduktywne; z wyjątkiem zachowań pasywnych (zamyślanie się, bawienie się elementami garderoby i ciała), które pojawiały się częściej podczas krótszych ćwiczeń, a wraz ze wzrostem czasu trwania lekcji następował spadek ich liczby.

W świetle przedstawionych wyżej rozważań wydaje się uzasadnione stwierdzenie, że sporą część czasu w trakcie lekcji uczniowie spędzają na innych czynnościach, niezwiązanych z lekcją, nie będąc w pełni zaangażowanymi w naukę i wykonywanie swoich zadań. Z analizy publikacji z tego zakresu wynika także, że zmienia się to w różnych momentach lekcji, gdyż w pewnych sytuacjach edukacyjnych niektóre sposoby odrywania się od przydzielonego zadania (np. rozglądanie się po sali, zabawy przyborami, interakcje z rówieśnikami) mogą być aktywowane w większym stopniu niż inne (Godwin i in. 2013, 2016). Wyniki zaprezentowanych tutaj badań mogą stanowić również ważny argument na rzecz przyglądania się specyficie organizacji zajęć, w ramach której uczniowie podejmują (lub nie podejmują) działania związane z uczeniem się (Schmidt i in. 2018).

Implikacje dla praktyki

Przeniesienie uwagi na dynamiczny charakter zjawiska zakłócania lekcji oraz kontekst sytuacyjny, w którym się one pojawiają, otwiera nowe możliwości interpretacji zachowań uczniów. Należy przy tym uznać, że interpretacje te mogą stanowić istotną alternatywę lub uzupełnienie wobec badań zorientowanych na indywidualne różnice (Schmidt i in. 2018).

Powiązanie obserwowalnych zachowań uczniów z leżącymi u ich podstaw czynnikami wymaga od nauczycieli sporych kompetencji diagnostycznych. Negatywny wzorzec uczestniczenia w procesie uczenia się podczas lekcji jest szczególnie narażony na błędne interpretacje. Uczniowie zmagający się z trudnościami w nauce, jak i uczniowie, którzy są minimalnie zainteresowani treścią zajęć czy nie doceniają swoich możliwości, demonstrują podobne sygnały (Turner, Patrick 2004; Seidel i in. 2020). Systematyczne obserwowanie poszczególnych uczniów podczas ich pracy na lekcji stanowi wyzwanie w licznych klasach, jednak jest ważnym narzędziem, które może zwiększyć szanse na to, aby interpretacje dotyczące zachowania uczniów, jak i decyzje o udzieleniu im dodatkowego wsparcia były bardziej trafne. Jak wskazują ostatnie badania, nauczyciele nie zawsze rozdzielają swoją uwagę równomiernie na wszystkich uczniów podczas lekcji, często w sposób nieregularny podążają za istotnymi wydarzeniami wymagającymi szczególnej uwagi (np. zakłócenia) i nie skupiają się na tych sygnałach, które są istotne dla dalszego uczenia się uczniów (Seidel i in. 2020).

Z tego względu potrzebne jest wzmocnienie dotychczas prowadzonych działań w zakresie przygotowania zawodowego nauczycieli. Co prawda, nauczyciele powszechnie zgłaszają pewien niedostatek umiejętności w zakresie skutecznego zarządzania klasą i zapotrzebowanie na doskonalenie w tym zakresie (Clunies-Ross i in. 2008; Sullivan i in. 2014). Jednak niedoceniany wydaje się aspekt kompetencji zawodowych dotyczący monitorowania zachowań poszczególnych uczniów w sposób ciągły i wnioskowania na temat ich aktywnego uczestniczenia w procesie nauczania, a przy tym na podstawie znacznie szerszego zakresu wskaźników niż

jest stosowany przez praktyków (Seidel i in. 2020). Zachowania uczniów, które przerywają lekcję, obejmują spektrum różnorodnych zachowań. Widoczne i aktywne sygnały są zwykle łatwiejsze do zaobserwowania, ale ważne jest, aby nauczyciele dostrzegali też te subtelne oraz bierne zachowania i reagowali na nie, a przy tym najlepiej, aby robili to odpowiednio wcześniej. Ponadto charakterystyki ucznia powinny w sposób dokładniejszy uwzględniać potencjalną szkodliwość czy też uciążliwość uchylania się od wykonywania zadań, które przybiera formy zachowań bardzo trudnych do jednoznacznej oceny (Kilian i in. 2010; Nash i in. 2016).

Ważne jest również odejście od nawyku skupiania się wyłącznie na cechach uczniów i określania przyczyn przeszkadzania w zajęciach lekcyjnych w kategoriach braku z ich strony zainteresowania i niechęci do podejmowania wysiłku, pomijając przy tym cechy środowiska uczenia się (Turner, Patrick 2004; Cameron i in. 2005; Shumate, Wills 2010). Przyglądanie się reakcjom i działaniom uczniów jest ważnym zadaniem nauczyciela, jednak obserwacje w większym stopniu powinny obejmować „osobę w kontekście” (Schmidt i in. 2018) i „działania w kontekście”, czyli w tym wypadku podczas wykonywania przydzielonych zadań szkolnych (Doyle 2006). Przyjęcie takiej perspektywy diagnostycznej pozwoliłoby w większym stopniu dostrzec zmienność zachowań uczniów w trakcie lekcji i odkryć bardziej optymalne formy nauczania.

Ze względu na ograniczenia dotyczące objętości publikacji nie jest możliwe ukazanie całego wachlarza możliwości, jakimi dysponują nauczyciele w zakresie konstruowania działań dydaktycznych. Posłużono się pojęciem aktywności edukacyjnych, aby wyjaśnić, jak różne formy organizacyjne pracy wpływają na zaangażowanie uczniów i zakłócenia w trakcie lekcji. Aktywności dydaktyczne stanowią naturalne jednostki organizacji lekcji i na ogół nie jest trudne ich wyodrębnienie, ponieważ nazwy typowych części lekcji wyraźnie sugerują schemat organizacyjny zajęć: wypełnianie karty pracy w zeszycie ćwiczeń, praca w małych zespołach, praca w parach, test ortograficzny, rozwiązywanie zadania przy tablicy (Doyle 2006, s. 101).

Z dokonanego tu przeglądu wyników badań prowadzonych w tym obszarze wynika, że szczególnie skuteczne w wyzwalaniu różnych wymiarów aktywnego uczestniczenia w zajęciach (i zmniejszeniu ryzyka odrywania się od nauki) okazały się dwie formy aktywności: praca indywidualna (samodzielne wykonywanie zadania) i praca w małych zespołach. Dowodem na to jest najniższa liczba epizodów bawienia się przedmiotami, zamykania oczu, rozglądania się po sali, gdy nie jest to związane z wykonywanym zadaniem (Godwin 2013, 2016).

Nie znaczy to, że w trakcie tych wymienionych dwóch typów organizacji lekcji całkowicie znika podatność na przerwanie ciągłości działań z powodu incydentów przeszkadzania. Ponitz i Rimm-Kaufman (2011) zauważają, że aktywność realizowana przez uczniów samodzielnie musi być nadzorowana przez nauczyciela, inaczej młodszy uczniowie odchodzą od pracy nad zadaniem i zajmują się czymś innym. Natomiast Godwin i współautorzy (2013, 2016) dostrzegają zwiększone ryzyko

rozpraszania się z powodu interakcji rówieśniczych, których jest najwięcej właśnie podczas pracy wykonywanej indywidualnie. Nauczyciele mają tu jednak większe (niż w przypadku aktywności całej klasy) możliwości dokładnego monitorowania wszystkich uczniów, wyrażania oczekiwań i upominania osób zachowujących się niewłaściwie. Muszą jednak pamiętać, że jeśli w klasie znajduje się liczna grupa uczniów z trudnościami w uczeniu się, ta forma aktywności staje się znacznie bardziej interaktywna, a do tego uczniowie muszą czekać, aż nauczyciel będzie wolny i muszą jakoś wypełnić swój czas oczekiwania (Doyle 2006).

Ponieważ uczniowie pracują niezależnie i powinni skupiać się na materiałach znajdujących się na ich własnym biurku, ta indywidualna forma działania nieco ich izoluje od rozpraszających bodźców lub sygnałów świadczących o niewłaściwym zachowaniu innych rówieśników (w trakcie pracy w formie grupowej niewłaściwe zachowanie jest bardziej widoczne, a uczniowie mają większy dostęp do takich sygnałów). Tym samym wystarczająco są oni chronieni przed przerywaniem pracy nad zadaniem (Doyle 2006, s. 105). Nauczyciel skupiony na poszczególnych uczniach, w momencie, gdy dochodzi do przerywania czynności, lub gdy zajęty jest udzielaniem wsparcia dydaktycznego jednej z osób, musi mieć świadomość, że jego możliwości w zakresie nadzoru, reagowania i przekazywania poszczególnym uczniom dokładnych informacji zwrotnych są nieco ograniczone. Ponadto podczas szkolenia nauczycieli najwidoczniej za mało uwagi zwraca się na fakt, że udzielane wsparcie dydaktyczne, podobnie jak reakcja naprawcza, gdy dochodzi do przerywania czynności i niewłaściwego zachowania, nie powinny być zbyt intensywne, gdyż wtedy mogą naruszyć uwagę innych uczniów pracujących nad swoim zadaniem (Allday 2011; Heemskerk, Malmberg 2020).

Najwięcej incydentów odrywania się od wyznaczonego zadania, jak wynika z przedstawionych badań (Godwin 2013, 2016; Nowicka 2011; Schnitzler i in. 2021), zaobserwowano podczas nauczania zbiorowego. Aktywności edukacyjne oparte na grupowym słuchaniu instrukcji nauczyciela stojącego z przodu i skupianiu się na krótkich dialogach nauczyciela z pojedynczymi uczniami stawiają znacznie większe wymagania niż wszystkie inne formy organizacyjne lekcji. Utrzymanie płynności interakcji i uwagi uczniów stanowi w tych momentach lekcji spore wyzwanie, niezależnie od treści lekcji (Wharton-McDonald i in. 1998; Doyle 2006).

Lekcje oparte na działaniach grupowych wiążą się ze szczególnymi problemami, które powinny znaleźć się w polu uwagi nauczyciela, a które związane są ze strukturą samej interakcji i zakłóceniami powstającymi w trakcie przydzielania głosu mówcom. Nauczyciel ma tutaj mniejsze możliwości monitorowania i regulowania niepożądanych zachowań, gdyż musi być skupiony na odpowiedziach lub pytaniach uczniów, przydzielaniu głosu i zachęcaniu do uczestnictwa. Ważne jest zatem, aby miał on większą świadomość, że nieaktywni uczniowie mierzą się tu z wieloma wyzwaniami, do których należy np. radzenie sobie z dezorientacją w zakresie omawianych treści oraz brakiem uporządkowania samej interakcji. Czas biernego słuchania (wydłużany dodatkowo przez błędne odpowiedzi i liczne

zachowania nieproduktywne) wymaga większej koncentracji uwagi ze strony uczniów i może wzmacniać rezygnację z inwestowania wysiłku w słuchanie (Nowicka 2011). Nauczyciele, wiedząc o tym, że praca zbiorowa nie angażuje uczniów w optymalny sposób, częściej powinni zwracać uwagę na uczniów-słuchaczy, dostrzegać prośby uczniów o wsparcie, kompetentnie kierować ich uwagę, częściej przekazywać informacje zwrotne o tym, jaki wkład we wspólne działanie ma każda forma uczestnictwa w zajęciach oraz energicznie wzmacniać podatne na przerwania momenty zmiany mówcy, a nawet być może rozważyć rezygnację z nadmiernie częstego stosowania tej formy nauczania (Doyle 2006). Od dawna bowiem forma zbiorowa nauczania poddawana jest nieustannej fali krytyki (Schnitzler i in. 2021). Podkreśla się potrzebę stosowania bardziej angażujących aktywności edukacyjnych i kładzie się nacisk na stosunkowo rzadko wykorzystywaną formę nauczania, której istotą jest to, że małe grupy uczniów pracują razem nad zadaniem (nie tylko siedzą razem przy wspólnym stole, ale mają do wykonania zadanie, które wymaga interakcji między nimi). Jednak wyniki badań wyraźnie wskazują na niewielki odsetek czasu spędzonego na pracy w małych grupach (np. 8 proc. w klasach IV i V) (Heemskerk, Malmberg 2020).

Na całym świecie postuluje się także przekształcenie tej formy działania edukacyjnego na bardziej dialogowe jej odmiany. Jednak mimo tego, że „dyskusje grupowe” mają duży potencjał i sprzyjają optymalnemu zaangażowaniu, często nie udaje się ich wykorzystać. Wydaje się, że przygotowanie nauczycieli nie jest w tym zakresie wystarczające (Schnitzler i in. 2021). Złożoność i zmienność dialogu grupowego zwłaszcza dla uczestników o mniejszych umiejętnościach stanowi spore wyzwanie (poznawcze, językowe, interakcyjne i związane z koncentracją uwagi). Wiąże się to ze zwiększoną liczbą reakcji nauczyciela, które są jego odpowiedzią na problematyczne zachowania uczniów, oznaki zniecierpliwienia i komentarze rówieśników, jak i rozwlekłe, mało rzeczowe z punktu widzenia tematu lekcji wypowiedzi.

Stymulowanie interakcji „cała klasa” w takich warunkach nie sprzyja wspieraniu poznawczych aspektów zajęć. Nauczyciele muszą z większą świadomością podchodzić do tej kwestii, gdyż próbując zrealizować cele edukacyjne przy zastosowaniu tej formy nauczania, wybierają często wyzwania mniej ambitne poznawczo. A zatem preferują te, które są znane i łatwe, odtwórcze, wymagające algorytmów (przypomnij sobie, zapamiętaj), gdyż mogą one zagwarantować, że interakcja przebiegać będzie w miarę gładko i praca zostanie wykonana (Doyle 2006). Gdy interakcja staje się chaotyczna, a porządek jest niestabilny, taka strategia wydaje się rozsądna. Jednak utrzymywanie płynnej interakcji odbywa się tu kosztem osiągnięć edukacyjnych. Przejście na pracę indywidualną w takiej sytuacji mogłoby się okazać warte rozważenia.

Nauczyciele przy projektowaniu tej formy aktywności edukacyjnych powinni uwzględnić również to, że część uczniów rzadko aktywnie przyłącza się do dyskusji lub doświadcza większych trudności w regulowaniu swojego zachowanie (musi czekać na swoją kolej, siedzieć spokojnie, koncentrować się i uważnie słuchać

siebie nawzajem). Nauczyciele powinni zatem liczyć się z tym, że próby włączania uczniów do dyskusji, jak i reperowania interakcji oraz powstrzymywania zakłóceń, spowalniają przebieg lekcji. Będą zatem musieli niejednokrotnie wybierać pomiędzy przzerwaniem zajęć a utrzymaniem pracy grupy, kosztem tolerowania pewnego poziomu zakłóceń. Wydaje się, że brakuje dobrych przemyślanych strategii radzenia sobie z tym problemem, zwłaszcza w sytuacjach, w których konsekwencje określonych działań zakłócających uczniów nie tylko zaburzają rytm interakcji, lecz także całkowicie destabilizują działanie edukacyjne.

Szczegółnej czujności nauczycieli wymaga również zmiana aktywności (np. przejście z metody pracy indywidualnej na metodę pracy w małych zespołach), gdyż obfituje to w działania uczniów niezwiązane z lekcją (Fudge i in. 2008; Nowicka 2011). Powszechność tych zachowań, a jednocześnie fakt, że stanowią one również zakłócenie dla innych, sugeruje napięcia, jakich uczniowie mogą doświadczać w tych momentach lekcji. Jak pokazano wcześniej, faza „przejścia” często generuje sytuacje czekania na innych. Ten czas uczniowie próbują w miarę niehałaśliwie zagospodarować, ukrywając i maskując prawdziwy charakter tego, co naprawdę robią (Nowicka 2011). Nauczyciele mogą skorzystać z tej wiedzy i minimalizować utratę tempa pracy, nie dopuszczając do długiego zwlekania z zamknięciem aktywności czy rozpoczynaniem nowej. Wydaje się, że pomyślna realizacja tej fazy lekcji wymaga także wyraźnego zaznaczenia początku zmiany aktywności i bardziej uważnego monitorowania wydarzeń w trakcie przejścia do kolejnych czynności. Ponadto skuteczni nauczyciele zwykle kładą nacisk na przewidywanie potencjalnych działań, które mogą zaburzyć przebieg lekcji (Clunies-Ross i in. 2008). Potrzebne wydaje się jednak zgromadzenie procedur radzenia sobie z takimi sytuacjami, którymi można w danym momencie zadysponować. W ramach przygotowania zawodowego w większym stopniu należy również skupić się na odkrywaniu sposobów ograniczania czasu bezczynności podczas lekcji (Nowicka 2011).

Wprowadzenie specjalnych procedur w fazie przejścia do nowej aktywności okazuje się bardzo dobrym posunięciem, które może zmniejszyć ilość zakłóceń i skrócić czas poświęcany na dyscyplinowanie uczniów. W jednym z badań prowadzonych w II klasie szkoły podstawowej opracowano i wdrożono system interwencyjny pod nazwą „Trzy kolory” (Fudge i in. 2008). Wykorzystano przedmiot koła, które, zależnie od rodzaju zajęć, było inaczej ustawione: na kolor zielony – w przypadku czasu wolnego; na kolor żółty – w przypadku aktywności dydaktycznych; oraz na kolor czerwony – w przypadku przechodzenia do następnej czynności (Fudge i in. 2008, s. 581). Z trzema kolorami powiązано trzy zestawy zasad, z czego kolor czerwony obejmował następujący zestaw reguł: siedzimy na swoim miejscu, biurko czyste, nie rozmawiamy, nie podnosimy rąk, ręce gotowe do pracy i wzrok skierowany na nauczyciela.

Nauczyciel każdorazowo dwukrotnie udzielał ostrzeżenia o przejściu (sygnalizował zmianę koloru): najpierw dwie minuty przed przestawieniem koła na kolor czerwony, a drugi raz na 30 sek przed zmianą czynności. Przystawiając koło na kolor

czerwony, nauczyciel miał szybko podać jasne wskazówki dotyczące następnego ćwiczenia (wymieniał konkretne reguły odpowiadające kolorowi czerwonemu lub udzielał wskazówek dotyczących następnej czynności, albo zachęcał uczniów do przeczytania zasad przed przejściem do kolejnego zadania). Nauczycieli instruowano, aby czas, gdy koło miało kolor czerwony, był krótki, a wskazówki i instrukcje były jasne i zwięzłe, a także, aby nigdy nauczyciele nie próbowali wydłużyć czasu przy kole ustawionym na jednym kolorze, ponieważ wówczas pojawiają się niepożądane zachowania (Fudge i in. 2008).

Propozycja zastosowania procedur przejściowych, obowiązujących podczas zmiany czynności, okazała się bardzo skuteczna, gdyż nastąpiła poprawa zachowania uczniów w tej trudnej fazie zajęć (Fudge i in. 2008). Zatem systemy interwencyjne oparte na podejściu sytuacyjnym rzeczywiście się sprawdziły, ponieważ dzięki zestawom oczekiwań dotyczących sposobu działania było jasne, jakie zasady obowiązywały w danym momencie lekcji, a zwłaszcza podczas przechodzenia z jednych zajęć do drugich.

Sprawa procedur i reguł, jakich przestrzegania oczekuje się już po zmianie czynności, czyli w trakcie pracy nad przydzielonym zadaniem edukacyjnym, wydaje się nieco bardziej złożona niż propozycja systemu oczekiwań sprowadzona do „trzech kolorów”. Może ona okazać się niewystarczająca do zrozumienia przez uczniów ich roli jako uczestnika zajęć lekcyjnych. Reguł działania w środowisku lekcyjnym nie da się bowiem sprowadzić do pozostawiania na swoich miejscach i podnoszenia rąk, aby zabrać głos lub proszenia o pozwolenie na opuszczenie miejsca.

Zestaw reguł przypisanych do „koloru żółtego”, obowiązujących w przypadku zajęć dydaktycznych (jak samodzielna praca w ławkach, praca w całej grupie), opracowany dla siedmio- czy ośmioletnich uczniów nie był długi i skomplikowany (Fudge i in. 2008). Oczekiwania zawarto w bardzo syntetycznej instrukcji (kolor żółty – „siedzimy na swoim miejscu, podnosimy rękę, aby zabrać głos, ręce i nogi przy sobie, wzrok skierowany na nauczyciela/pracę i podnosimy rękę, aby opuścić miejsce”) (Fudge i in. 2008, s. 581). Nie uwzględniał on jednak tego, że zestaw wskazówek może się różnić w zależności od formy nauczania (np. podczas pracy w parach rozmowa z partnerem jest częścią aktywności, podczas pracy samodzielnej już nie) (Heemskerk, Malmberg 2020).

Od dawna w publikacjach spotykamy postulat, aby nauczycielskie instrukcje dotyczące zachowania uczniów na lekcji w większym stopniu zawierały opisy pożądanych działań wraz z wyraźniejszym zaznaczaniem kontekstu, którego one dotyczą (Gage i in. 2018). Nauczyciele na ogół poświęcają wiele czasu na ustalanie i powtarzanie obowiązujących zasad i procedur, ale zapominają, że oczekiwania zawarte w regułach podlegają interpretacjom kontekstowym (np. ostrzenie ołówków podczas formy pracy „cała klasa” może być nieakceptowalne, gdyż oczekuje się od ucznia, aby był zwrócony w stronę nauczyciela i skupiony na tym, co mówi nauczyciel; ale już podczas pracy indywidualnej jest w pewnych granicach dopuszczalne, tzn. jeśli uczeń nie robi nadmiernego hałasu lub nie inicjuje konwersacji

odrywających innych od realizacji zadania; natomiast w fazie przygotowywania do wykonania zadania z geometrii może być uznane za dowód pilności, gdyż przyczynia się do wykonania pracy).

Reguły uczestnictwa w interakcji, a do tego reguły dotyczące pracy poznawczej, nie zawsze są wyraziste. Uczestniczenie w zajęciach edukacyjnych niekoniecznie oznacza bierność czy absolutną ciszę, choć w pewnych momentach lekcji warunki te mogą być uważane za niezbędne do osiągnięcia określonych celów (jak w przypadku sprawdzianu). Na przykład podczas samodzielnej pracy w ławkach przebieg zajęć pozostaje niezakłócony tak długo, jak długo uczniowie nie wchodzą ze sobą w interakcje i nie rozpraszają się nawzajem, nawet jeśli nie są zaangażowani w pracę nad zadaniem. Podobnie podczas dyskusji w całej grupie oczekuje się, aby uczniowie „grzecznie siedzieli” i biernie słuchali, a przynajmniej pozwolili nauczycielowi na kontynuowanie zajęć (Nowicka 2011). Natomiast głośne komentarze uczniów podczas „czasu na przekąskę” czy hip-hopowego czytania wiersza są w większości przypadków wyrazem ich zaangażowania (Doyle, 2006, s. 99–100).

Zatem zachowania uczestników danej sytuacji edukacyjnej oceniane są pod kątem tego, czy są adekwatne do realizacji zadania przydzielonego przez nauczyciela (Heemskerk, Malmberg 2020). Jednak bez ustalenia kontekstu, w jakim pojawiło się konkretne zakłócenie, nie możemy odczytać jego właściwego znaczenia (Kilian i in. 2010). To kontekst definiuje „niestosowność” zachowania zakłócającego (jako niewłaściwego w konkretnym miejscu i czasie). Warto też pamiętać, że każdy kontekst inaczej określa rodzaje zachowań, które są dozwolone i nieakceptowane (np. rozmowa w czasie dyskusji i milczenie w czasie ważnego testu czy cichego czytania), rozmieszczenie uczestników i materiałów oraz określone wzorce komunikacji (Doyle 2006, s. 99).

Im bardziej złożony jest zestaw reguł (oczekiwań) dla danej aktywności, i im więcej jest złożonych interakcji lub zakłóceń wprowadzających przerwanie ich ciągłości, tym mocniej się przekonujemy, że osiąganie pożądanego poziomu współdziałania może stanowić wyzwanie, a także, że reguły uczestniczenia w działaniach edukacyjnych podlegają wielorakim interpretacjom, preferencjom i błędom (Doyle 2006, s. 108). Widzimy również, że mogą być niekonsekwentnie egzekwowane w pewnych sytuacjach, kiedy np. nauczyciele strategicznie „poświęcają” reguły dotyczące przeszkadzania w czasie lekcji, aby utrzymać ciągłość działania edukacyjnego.

Podsumowanie

Artykuł gromadzi znaczące dla badań i praktyki edukacyjnej empiryczne dowody na dynamiczny i kontekstowy charakter zachowań zakłócających przejawianych przez uczniów w czasie lekcji. Celem głównym tego artykułu było wzmocnienie tych diagnostycznych interpretacji, które pozwalają postrzegać zachowania zakłócające jako takie sposoby funkcjonowania podczas zajęć lekcyjnych, których wyróżnikiem jest niedopasowanie do wymagań interakcyjnych przypisanych dla danego

kontekstu sytuacyjnego, jak również przyczynienie się do przerywania przebiegu zajęć, którego skutki dotyczą wielu uczestników lekcji (Doyle 2006, s. 99).

Nawet dyskretne, odbywające się za plecami nauczyciela, niejednoznaczne i wczesne sygnały czy pasywne działania, mające niewielkie konsekwencje dla przebiegu lekcji, na co szczególnie zwracała uwagę Nowicka (2011), mogą zostać dostrzeżone i podobnie jak jawne zakłócenia stanowią potencjalną przeszkodę w kontynuowaniu lekcji. Łatwo zatem przyczyniają się do rozproszeń i przeszkadzają w pracy innym uczniom lub nawet całej klasie.

Nauczyciele w takich momentach nie mogą zająć się prowadzeniem zajęć, gdyż ich uwaga skupia się na zakłóceniu zajęć. W związku z tym stosują oni wiele aktów regulacyjnych, aby naprawić przerwanie toku działań edukacyjnych (np. powtórzenie polecenia, udzielenie reprimendy, czekanie i proszenie reszty klasy, aby zaczekała, aż dany uczeń zacznie się stosować do wskazówek, zignorowanie zachowania itp.). Samo „przyłapanie” ucznia i udzielenie mu wsparcia/skarcenie go (np. gdy nie uważa, nie wkłada wysiłku w pracę, z opóźnieniem reaguje na polecenia, przekracza czas przeznaczony na wykonanie zadania, hałasuje) zazwyczaj stanowi dodatkowe zakłócenie, gdyż próby powstrzymania niewłaściwego zachowania, nawet te umiejętnie włączane w tok zajęć, same w sobie przerywają proces nauczania i uczenia się. A ponadto zarówno ingerencje w przebieg lekcji, jak i reperacje, mogą skracać czas, jaki uczniowie mają na uczenie się, a nauczyciele na nauczanie (Angus i in. 2009; Gage i in. 2018). Z tego względu wyeliminowanie wszystkich nieproduktywnych zachowań w trakcie lekcji jest ważnym celem, nawet gdy „nie jest realistycznym oczekiwaniem” (Godwin i in. 2016, s. 129).

Istotne w przyjętym w tej pracy podejściu sytuacyjnym jest ustalenie, w jakich warunkach określone zachowania się pojawiają, a w jakich zanikają (Kilian i in. 2010, Schmidt i in. 2018). Nie należy oczywiście kwestionować czynników związanych z samym uczniem. Warto jednak podkreślić, że zachowanie prezentowane w trakcie lekcji nie jest oderwane od czasu, miejsca i jedynie umiejscowione w uczniach (Vibert, Shields 2003, s. 236), pojawia się ono „w konkretnym momencie” (Doyle 2006, s. 112).

Przyjęcie takiej perspektywy diagnostycznej, która zorientowana jest bardziej na dostrzeganie zmienności niż stałości w zachowaniach uczniów w trakcie lekcji, może pomóc w zidentyfikowaniu sytuacyjnych zakłóceń, specyficznych dla danej sytuacji edukacyjnej, jak również pozwoli odkryć optymalne formy aktywności, które w większym stopniu niż inne umożliwią podtrzymanie uczestnictwa uczniów w lekcji.

Wśród istotnych narzędzi minimalizowania zakłóceń w lekcji, jakimi dysponuje nauczyciel, znajdują się praktyki dydaktyczne. Wdrażanie zmian w zakresie organizacji pracy uczniów wiąże się z niskimi kosztami i niewielkim wysiłkiem. Dalsze badania w tym obszarze są niezwykle potrzebne, żeby skutecznie wesprzeć nauczycieli w ich wysiłkach na rzecz łączenia metod nauczania ze strategiami zarządzania zachowaniem.

Bibliografia

- Allday R.A. (2011). *Responsive management: practical strategies for avoiding overreaction to minor misbehavior*. „Intervention in School and Clinic”, vol. 46, s. 292–298.
- Angus M., McDonald T., Ormond C. i in. (2009). *Trajectories of classroom behaviour and academic progress: a study of student engagement with learning*. Mount Lawley, Western Australia: Edith Cowan University.
- Beaman R., Wheldall K., Kemp C. (2007). *Recent research on troublesome classroom behavior*. „Australasian Journal of Special Education”, vol. 31, s. 45–60.
- Cameron C.E., Connor C.M., Morrison F.J. (2005). *Effects of variation in teacher organization on classroom functioning*. „Journal of School Psychology”, nr 43, s. 61–85.
- Clunies-Ross P., Little E., Kienhuis M. (2008). *Self-reported and actual use of proactive and reactive classroom management strategies and their relationship with teacher stress and student behaviour*. „Educational Psychology”, vol. 28, nr 6, s. 693–710.
- Doyle W. (2006). *Ecological approaches to classroom management*. W: Evertson C.M., Weinstein C.S. (red.). *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues*, s 97–125. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gage N.A., Scott T., Hirn R., MacSuga-Gage A.S. (2018). *The relationship between teachers' implementation of classroom management practices and student behavior in elementary school*. „Behavioral Disorders”, vol. 43, nr 2, s. 302–315.
- Godwin K., Almeda V., Petroccia M. i in. (2013). *Classroom activities and off-task behavior in elementary school children*. „Cognitive Science Society”, nr 35, s. 2428–2433.
- Godwin K.E., Almeda M.V., Seltman H.J. i in. (2016). *Off-task behavior in elementary school children*. „Learning and Instruction”, nr 44, s. 128–143.
- Gruszczyk-Kolczyńska E. (1992). *Dzieci ze specyficznymi trudnościami w uczeniu się matematyki*. Warszawa: WSiP.
- Heemskerk C., Malmberg L. (2020). *Students' observed engagement in lessons, instructional activities, and learning experiences*. „Frontline Learning Research”, vol. 8, nr 6, s. 38–58.
- Hofer M. (2007). *Goal conflicts and self-regulation: a new look at pupils' off-task behaviour in the classroom*. „Educational Research Review”, vol. 2, s. 28–38.
- Hollowood T.M., Salisbury C.L., Rainforth B. i in. (1995). *Use of instructional time in classrooms serving students with and without severe disabilities*. „Exceptional Children”, nr 61, s. 242–252.
- Infantino J., Little E. (2005). *Students' perceptions of classroom behaviour problems and the effectiveness of different disciplinary methods*. „Educational Psychology”, nr 25, s. 491–508.
- Jiménez J., Valero-Valenzuela A., Anguera T. i in. (2016). *Disruptive behavior among elementary students in physical education*. „SpringerPlus”, nr 5, s. 1–10.
- Kilian B., Hofer M., Fries S., Kuhnle C. (2010). *The conflict between on-task and off-task actions in the classroom and its consequences for motivation and achievement*. „European Journal of Psychology of Education”, vol. 25, s. 67–85.

- Kulinna P.H. (2007). *Teachers' attributions and strategies for student misbehavior*. „Journal of Classroom Interaction”, nr 42, s. 21–30.
- Leung J., Ho C. (2001). *Disruptive classroom behavior perceived by Hong Kong primary school teachers*. „Journal of Educational Research”, vol. 16, s. 223–237.
- Lewis R., Romi S., Qui X., Katz Y.J. (2005). *Teachers' classroom discipline and student misbehavior in Australia, China and Israel*. „Teaching and Teacher Education”, vol. 21, s. 729–741.
- Nash P., Schlösser A., Scarr T. (2016). *Teacher's perceptions of disruptive behaviour in schools: a psychological perspective*. „Emotional and behavioral difficulties”, vol. 21, s. 167–180.
- Nowicka M. (2011). *Zgoda na opór dzieci jako obszar potencjalnej zmiany w klasach początkowych*. „Studia Pedagogiczne”. T. LXIV, s. 203–224.
- O'Connor E.E., Dearing E., Collins B.A. (2011). *Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school*. „American Educational Research Journal”, vol. 48, s. 120–162.
- Ponitz C.C., Rimm-Kaufman S.E. (2011). *Contexts of reading instruction: implications for literacy skills and kindergarteners' behavioral engagement*. „Early Childhood Research Quarterly”, nr 26, s. 157–168.
- Rimm-Kaufman S.E., La Paro K.M., Downer J.T. i in. (2005). *The contribution of classroom setting and quality of instruction to children's behavior in the kindergarten classroom*. „Elementary School Journal”, nr 105, s. 377–394.
- Schmidt J.A., Rosenberg J.M., Beymer P.N. (2018). *A person-in-context approach to student engagement in science: examining learning activities and choice*. „Journal of Research in Science Teaching”, vol. 55, nr 1, s. 19–43.
- Schnitzler K., Holzberger D., Seidel T. (2021). *All better than being disengaged: student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement*. „European Journal of Psychology of Education”, vol. 36, s. 627–652.
- Seidel T., Schnitzler K., Kosel C. i in. (2020). *Student characteristics in the eyes of teachers: differences between novice and expert teachers in judgment accuracy, observed behavioral cues, and gaze*. „Educational Psychology Review”, vol. 33, nr 1, s. 69–89.
- Shumate E.D., Wills H.P. (2010). *Classroom-based functional analysis and intervention for disruptive and off-task behaviors*. „Education and Treatment of Children”, vol. 33, s. 23–48.
- Sullivan A., Johnson B., Owens L., Conway R. (2014). *Punish them or engage them? Teachers' views of unproductive student behaviours in the classroom*. „Australian Journal of Teacher Education”, vol. 39, s. 43–56.
- Smith B.J., Fox L. (2003). *Systems of service delivery: a synthesis of evidence relevant to young children at risk of or who have challenging behavior*. Center for Evidence-based Practice: Young Children with Challenging Behavior.
- Stichter J.P., Lewis T.J., Wittaker T.A. i in. (2009). *Assessing teacher use of opportunities to respond and effective classroom management strategies: comparisons among high- and low-risk elementary students*. „Journal of Positive Behavior Interventions”, nr 11, s. 68–81.

- Turner J.C., Patrick H. (2004). *Motivational influences on student participation in classroom learning activities*. „Teachers College Record”, vol. 106, nr 9, s. 1759–1785.
- Vibert A.B., Shields S. (2003). *Approaches to student engagement: does ideology matter?* „McGill Journal of Education”, nr 38, s. 221–240.
- Way S.M. (2011). *School discipline and disruptive classroom behavior: the moderating effects of student perceptions*. „The Sociological Quarterly”, nr 52, s. 346–375.
- Wharton-McDonald R., Pressley M., Hampston J.M. (1998). *Literacy instruction in nine first-grade classrooms: teacher characteristics and student achievement*. „The Elementary School Journal”, vol. 99, s. 101–128.

DISRUPTING THE LESSON – VARIETY AND SITUATIONAL VARIABILITY

Abstract: The phenomenon of disruptive behaviour in the classroom is complex and multidimensional when examined closely. This article focuses on the various forms of student disruptive behaviour in the classroom and how they can be perceived. It shows how each conceptualization of the phenomenon places different demands on the teacher. The paper also aims to highlight teaching decisions about issues such as the choice of learning tasks and the organizational structure of classes. These can have a real impact on minimizing disruptions in the classroom. This paper collects empirical evidence to show that the way children participate can change at different points in the lesson and that all children may be more likely to misbehave under certain circumstances.

Keywords: disruptive behavior, disruptive incidents, forms of learning tasks and activities, elementary school.