

Aleksandra Tłuściak-Deliowska

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## Nauczyciel jako architekt doświadczeń społecznych uczniów w klasie szkolnej<sup>1</sup>

### Teacher as the Architect of Social Experiences of Students in the School Class

**Streszczenie:** Nauczyciel ma do odegrania pewną rolę, określoną przez program nauczania i oczekiwania społeczne będące wypadkową dokonujących się przemian cywilizacyjnych. Nauczyciel jest przede wszystkim organizatorem dydaktyczno-wychowawczej pracy klasy w toku lekcji. Zgodnie z tą rolą powinien on być ekspertem w zakresie nauczanego przedmiotu, ale także facylitatorem zarządzającym dynamiką grupy, nie tylko podczas wykonywanych przez nią zadań szkolnych. W tekście dokonano analizy pracy nauczyciela poprzez porównanie go do architekta doświadczeń społecznych uczniów w klasie szkolnej. Obie wspomniane profesje mają interdyscyplinarny charakter, łączący wiele dziedzin nauki i obie są trudne do jednoznacznego zdefiniowania ze względu na mnogość odgrywanych ról i dość złożone zadania. Poprzez przywołanie koncepcji ekologii rówieśniczej przedmiotem rozważań uczyniono także środowisko społeczne klasy szkolnej i jego specyficzne właściwości oraz omówiono czynności nauczyciela związane ze swoistym projektowaniem tego środowiska, na które składają się różne sposoby postępowania.

**Słowa kluczowe:** nauczyciel, dynamika grupy, ekologia rówieśnicza, rola społeczna

**Abstract:** The teacher has a specific role to play, which is defined by the curriculum and the social expectations that are the result of civilizational changes. The teacher

---

<sup>1</sup> Artykuł przygotowano w ramach projektu BSTP 9/17 – I WNP realizowanego w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

is primarily the organizer of didactic and educational class work during the lesson. According to this role, the teacher should be an expert on the subject, but also a facilitator who manages the dynamics of the group, not only during school tasks. The text analyzes the teacher work by comparing it to the architect of the students' social experience in the school class. Both professions have an interdisciplinary character, combining many areas of science, and both are difficult to define unequivocally due to the multitude of roles played, sometimes with rather complex tasks. The social environment of class and its specific characteristics have also been discussed, by recalling the concept of peer ecology, and discussing the teacher's work related to the specific design of this environment.

**Keywords:** teacher, group dynamics, peer ecology, social role

## Wprowadzenie

Nieustannie i coraz szybciej zmieniająca się otaczająca nas rzeczywistość społeczna przekłada się na wzrost wymagań dotyczących organizacji i funkcjonowania szkoły, która powinna do tej rzeczywistości odpowiednio przygotowywać kolejne pokolenia. Ten stan rzeczy z kolei implikuje kolejne wymagania stawiane nauczycielom. Celem współczesnego kształcenia jest nie tylko zapewnienie uczniom, stosownie do ich możliwości i aspiracji, optymalnego rozwoju umysłowego, który nie powinien już odbywać się według zasady „im więcej, tym lepiej”, lecz raczej koncentrować się na umiejętności racjonalnej selekcji napływających zewsząd informacji (zob. Kupisiewicz, 2012, s. 66–73). Co więcej, nie należy zapominać o sferze społeczno-moralnej, szczególnie istotnej z punktu widzenia tempa przemian cywilizacyjnych. A zatem nauka umiejętnego regulowania własnych emocji, empatyzowania z innymi, budowania pozytywnych relacji interpersonalnych, właściwego i konstruktywnego rozwiązywania konfliktów, a także rozwijanie świadomości, że ludzkie zachowanie niezależnie od tego, gdzie ma miejsce – czy w tak zwanym świecie realnym czy wirtualnym – zawsze ma swoje konsekwencje i wpływa na innych, powinny składać się na antycypacyjne i holistyczne kształcenie.

W tekście chcę skoncentrować się głównie na sferze społeczno-emocjonalnej i zwrócić uwagę na rolę współczesnego wychowania, bowiem to właśnie jego cele powinny wykraczać poza potrzeby dnia dzisiejszego i nawiązywać do przewidywanych zmian w przyszłości. I choć nie od dziś wiadomo, że szkoła jest nie tylko miejscem nabywania i rozwoju kompetencji poznawczych uczniów, ale także

źródłem i przestrzenią dla wielu ich doświadczeń społecznych, to jednak można odnieść wrażenie, że organizowanie tej sfery we współczesnej szkole zdaje się nie nadążać za zmianami współczesnego świata. Tymczasem jest to znaczące także z punktu widzenia pozytywnej profilaktyki i zapobiegania wielu negatywnym zjawiskom społecznym (zob. Pyżalski, 2017; Ostaszewski, 2014). Idealny stan rzeczy w zakresie wychowania i profilaktyki trafnie odzwierciedlają słowa Waltera B. Robertsa Jr. i Diane Coursol (1996, s. 207), którzy stwierdzili, że najskuteczniejszy program interwencyjny to ten, który nigdy nie musiał być wprowadzony za sprawą efektywnej profilaktyki proaktywnej. Przygotowanie zatem człowieka wszechstronnie rozwiniętego, odpowiedzialnego i potrafiącego poprawnie funkcjonować w globalnym i cyfrowym społeczeństwie, uzupełnione o zbudowanie swoistego systemu odpornościowego (*resilience*) jednostki, jest propozycją nowego ideału wychowawczego (zob. także: Tłuściak-Deliowska, 2018).

Andrzej Cichocki (2009, s. 351) stwierdza, że aby współczesna szkoła mogła spełniać stawiane jej wymagania, „musi się zmieniać, stawać się miejscem, gdzie młodzi ludzie dobrze się czują, pomagają sobie wzajemnie oraz darzą szacunkiem i zaufaniem nauczycieli”. Dla prawidłowego psychospołecznego rozwoju i funkcjonowania uczniowie muszą czuć, że przynależą do grupy i że są przez nią akceptowani. Same osiągnięcia szkolne nie zaspokoją i nie zrekompensują im tej potrzeby przynależności. Celowe i zamierzone zorganizowanie odpowiedniego środowiska społecznego pozostaje w gestii nauczycieli.

Nauczyciel ma do odegrania pewną rolę, określoną przez program i oczekiwania społeczne, będące wypadkową wspomnianych już przemian cywilizacyjnych. Składa się na nią wiele zadań. Nauczyciel jest przede wszystkim organizatorem dydaktyczno-wychowawczej pracy klasy w toku lekcji. Zgodnie z tą rolą powinien on być ekspertem w zakresie nauczanego przedmiotu, ale także osobą udzielającą wsparcia uczniom w sytuacji, gdy tego potrzebują. Chodzi o wsparcie w zakresie mobilizowania uczniów do nauki, udzielania pomocy uczącym się, ale także niezbędne im wsparcie duchowe (por. Janowski, 2002, s. 74–76). By te zadania mogły być przez nauczyciela realizowane, oprócz przygotowania merytorycznego potrzebna jest wiedza o poszczególnych uczniach, o zespole wychowanków, dotycząca całokształtu rodzinnych oraz środowiskowych wpływów wychowawczych (Janowski, 2002, s. 162). Niezbędna jest również wiedza o cyklach życia grupy i rolach, jakie uczniowie przyjmują i mogą przyjmować w grupie. W niniejszym tekście chciałabym się szczególnie skoncentrować na tej sferze i dokonać analizy pracy nauczyciela, postrzegając go jako architekta pozytywnych doświadczeń społecznych uczniów w klasie szkolnej.

Uważam, że porównanie nauczyciela do architekta jest zasadne, bowiem obie te profesje mają interdyscyplinarny charakter, łączą wiele dziedzin nauki i obie są trudne do jednoznacznego zdefiniowania ze względu na mnogość odgrywanych ról, nieraz o dość złożonych zadaniach. W zależności od kraju na przestrzeni dziejów w różnym czasie przedstawiciele tych zawodów spełniali różne funkcje. „Architekt” to pojęcie szerokie, obejmujące managera, idealistę, projektanta kurbatury, wnętrza, znawcę ergonomii, mistrza i ucznia zarazem, a nawet specjalistę od reklamy czy *public relations*. Te wszystkie i jeszcze kilka zadań to czynności, za które odpowiedzialny jest samodzielny architekt. Nie można się nie zgodzić, że tego typu zadania ma do spełnienia również nauczyciel, choć rzecz jasna, materia jego pracy jest nieco inna. W dalszej części przedmiotem rozważań uczynię wpierw środowisko społeczne klasy szkolnej, następnie zaś omówię czynności nauczyciela związane w pewnym sensie z projektowaniem tego środowiska.

### Ekologia klasy szkolnej

Klasa szkolna jako grupa społeczna jest zorganizowana dla ściśle określonych celów dydaktycznych i wychowawczych oraz istnieje zawsze w konkretnej szkole i środowisku. „Każdą klasą szkolną jest «inna» od pozostałych, zarówno tych, które były przed nią, jak i tych, które z nią współzyskują w tym samym budynku szkolnym” (Janowski, 2002, s. 55). Jednakże pomimo tej odmienności każdą klasę szkolną można scharakteryzować za sprawą pewnych cech i właściwości społecznych, które kształtują zachowania uczniów, ale też i nauczycieli.

To, co jest charakterystyczne dla każdej klasy szkolnej, to jednoczesność i wielowymiarowość zdarzeń, co oznacza, że wiele spraw dzieje się jednocześnie. Ponadto dla klasy właściwa jest swego rodzaju gwałtowność zdarzeń, którą wyznacza ich intensywność oraz częstokrotna nieprzewidywalność. Cechami charakterystycznymi czynności w klasie są także ich jawność, bowiem klasa jest miejscem publicznym, oraz przeszłość, która przekłada się na zasób wspólnych doświadczeń, utrwalonych zwyczajów i norm (zob: Arends, 1994, s. 123–124). Biorąc pod uwagę te właściwości, można stwierdzić, że środowisko klasy nie stanowi warunków stabilnych, które dałoby się precyzyjnie zoperacjonalizować i zbadać tak, by możliwe było opracowanie gotowych i zawsze pewnych algorytmów postępowania pedagogicznego. Wręcz przeciwnie, w klasie mamy do czynienia z chwilowymi zbiegami okoliczności, w których niezbędne jest błyskawiczne rozpoznanie sytuacji i natychmiastowe podjęcie decyzji o sposobie postępowania przez nauczyciela. Andrzej Janowski (2002, s. 101) stwierdza, że bez

względu na to, jak bardzo nauczyciel jest do tego przygotowany, jego działanie jest raczej wyrazem swobodnego artyzmu niż skutkiem operatywnego zastosowania zdobytej wiedzy. Nie zwalnia to jednak nauczyciela z konieczności zapoznawania się z prawidłowościami kierującymi przejawami życia pedagogicznego i społecznego oraz doskonalenia umiejętności wykorzystania tej wiedzy w praktyce dydaktyczno-wychowawczej.

W tym kontekście przydatna jest orientacja w zakresie „ekologii rówieśniczej”. Koncepcja ekologii rówieśniczej wywodzi się z ekologicznej teorii systemów (Bronfenbrenner, 1979), która opisuje zagnieżdzenie osoby w różnych siedliskach (ang. *settings*) społecznych, takich jak rodzina lub klasa szkolna. Philip C. Rodkin i Ernest V. E. Hodges (2003, s. 385) traktują ekologię rówieśniczą jako część mikrosystemu dzieci i młodzieży, która obejmuje uczniów wchodzących ze sobą w interakcje, wpływających na siebie i wzajemnie się socjalizujących. Dlatego też koncept ten przystaje do szkolnej grupy rówieśniczej i może służyć wyjaśnieniu wielu procesów oraz relacji w niej zachodzących. Ekologia rówieśnicza nie uwzględnia dorosłych, ale pozostaje pod ich wpływem i tą właściwością należy wykorzystać w projektowaniu oddziaływań wychowawczych.

Tak rozumiana ekologia rówieśnicza może być rozpatrywana z punktu widzenia trzech aspektów: (1) bogactwa więzi międzyludzkich, (2) struktury społecznej lub hierarchii statusu oraz (3) wzorów zachowań społecznych uzewnętrznianych przez rówieśników w klasie (zob. Gest i Rodkin, 2011, s. 290; Tłuściak-Deliowska, 2017b, s. 109–117; Tłuściak-Deliowska, 2018). Dla tak pojmowanej grupy społecznej charakterystyczna jest pewna jej dynamika. Oznacza ona proces kształtowania się określonej wspólnoty ludzkiej od momentu powstania grupy poprzez jej rozwój na dojrzewaniu skończywszy. Z dynamiką grupy związane są takie czynniki jak: określenie celów funkcjonowania grupy, podział ról i zadań pomiędzy jej członków, sposoby wyznaczania lidera grupy, rozwiązywania konfliktów w grupie, dzielenia nagród i korzyści i tym podobne. Dynamika grupy może być pozytywna lub negatywna (zob. więcej: Gałajda, 2012; o cechach negatywnego środowiska klasy pisała także: Allen, 2010). Pozytywna dynamika grupy oznacza, że członkowie takiego zespołu ufają sobie nawzajem, pracują w kierunku zrealizowania wspólnego celu i wspólnie odpowiadają za wydarzające się sytuacje. Ten rodzaj dynamiki powinien być zatem docelowym w klasie szkolnej.

## Czynności nauczyciela

Dawne, wąskie ujęcie czynności nauczyciela związanych z zarządzaniem klasą szkolną odnosiło się do zagadnienia dyscypliny podczas lekcji i utrzymania jej poprzez odpowiednie zarządzanie „nieodpowiednim” zachowaniem uczniów (Allen, 2010). Skuteczne nauczanie i wychowanie wymagają jednak czegoś więcej niż tylko kontroli zachowań uczniów i ich podporządkowania oczekiwaniom nauczyciela. Dzisiaj zagadnienie kierowania klasą szkolną jest bardziej holistycznym deskryptorem działań nauczyciela w zakresie organizacji środowiska sprzyjającego uczeniu się i wychowaniu oraz budowania społeczności klasowej.

Twierdzenie, że nauczyciel odgrywa kluczową rolę w kreowaniu klimatu klasy szkolnej i klasowych relacjach rówieśniczych, nie jest niczym nowym, jednakże modele koncepcyjne, które precyzowałyby, jakie procesy są w to zaangażowane oraz jakie są relacje między tymi procesami, już tak oczywiste nie są. Ten stan rzeczy po części uwarunkowany jest omówioną wcześniej złożonością i wielowymiarowością sytuacji klasowych, które przekładają się na jednoczesne oddziaływanie na siebie wielu czynników w tym samym czasie. Jednakże zaniechanie podejmowania prób opracowania teorii, kompleksowego modelu i podporządkowanych im strategii badawczych może powodować, że twierdzenia o istotnej roli nauczyciela w projektowaniu doświadczeń społecznych uczniów stają się jedynie pustym sloganem, z którego nie wynika nic, co mogłoby przyczynić się do rozwoju zawodowego nauczyciela.

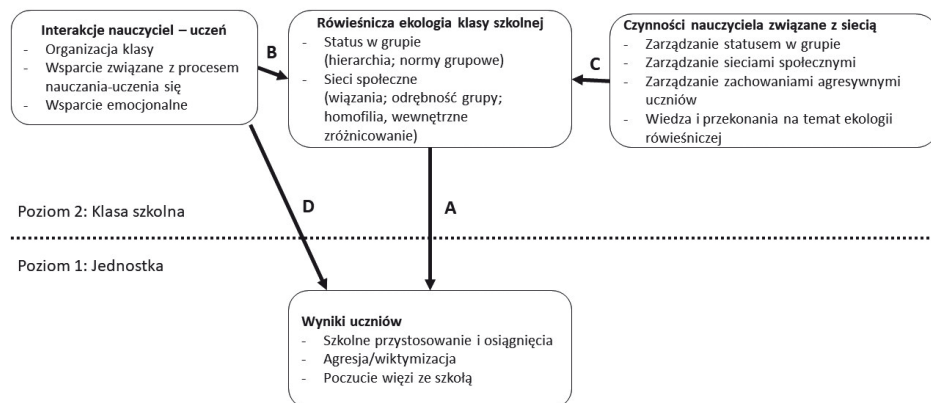
Dotychczas opracowano kilka systemowych modeli ujmujących szkolne środowisko uczenia się w szerszym kontekście oraz wskazujących na czynniki hamujące i sprzyjające procesowi uczenia się. Modele te zostały przywołane i opisane przez Marzannę Farnicką i Hannę Liberską (2014) ze szczególną koncentracją na Culturally Relevant Pedagogy (CRP), który traktuje edukację jako system mający istotny związek ze środowiskiem oraz model odzwierciedlający Brunerowskie (psychokulturowe) podejście do edukacji. Autorki wskazują na kierunki i sposoby działania umożliwiające adekwatne do współczesnych wymagań funkcjonowanie organizacji edukacyjnych skoncentrowanych na uczeniu się.

Biorąc pod uwagę problematykę podjętą w niniejszym tekście oraz analizowany kontekst klasy szkolnej, chciałabym przywołać model, który tego środowiska bezpośrednio dotyczy. Model ten został opracowany przez Scotta D. Gesta i Philipa C. Rodkina (2011) jako efekt zintegrowania dotychczasowych ustaleń dotyczących procesów w obrębie interakcji uczeń–nauczyciel, koncepcyjnego modelu wpływu nauczyciela na dynamikę sieci społecznych opracowanego przez

Thomasa W. Farmera i współpracowników oraz modeli dotyczących ujmowania sieci społecznych w klasie szkolnej. Model ten nawiązuje także do teorii „pola” psychologicznego Kurta Lewina (1943; za: Gest i Rodkin, 2011, s. 288) oraz ekologicznej teorii człowieka Urie Bronfenbrennera (1979).

Głównym założeniem podejścia opracowanego przez Scotta D. Gesta i Philipa C. Rodkina jest stwierdzenie, że nauczyciel wpływa na społeczną dynamikę klasy szkolnej w sposób pośredni poprzez czynności związane z nauczaniem oraz w sposób bezpośredni poprzez aktywne próby kierowania sieciami społecznymi<sup>2</sup>. Co więcej, efekty tych działań mogą być analizowane nie tylko pod względem doświadczeń poszczególnych uczniów, ale także z perspektywy ogólnej organizacji wzorców sieci rówieśniczej.

**Schemat 1.** Konceptyjny model działań pedagogicznych nauczyciela w klasie szkolnej



Źródło: opracowano na podstawie schematu z pracy Gesta i Rodkina (Gest, Rodkin, 2011, s. 289)

Ekologia klasy rówieśniczej traktowana jest przez autorów modelu jako centralna właściwość klasy szkolnej, co zostało odzwierciedlone środkowym umiejscowieniem tego obszaru na schemacie 1. Właściwości ekologii rówieśniczej na poziomie klasy szkolnej traktowane są jako proksymalne, a zatem jako bliższe i bezpośrednio znaczące dla wyników młodzieży (ścieżka A), przy czym owych wyników nie należy utożsamiać jedynie z osiągnięciami szkolnymi. Właściwości ekologii rówieśniczej z kolei determinowane są czynnościami nauczyciela, do

<sup>2</sup> Zagadnienie sieci społecznych było przeze mnie analizowane w tekście: Tłuściak-Deliowska A. (2014a). O wykorzystaniu i użyteczności analizy sieci społecznych w badaniu przemocy rówieśniczej w szkole. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 67 (3), s. 147–159.

których należą zarówno czynności nauczania (ścieżka B), jak i czynności powiązanie z sieciami społecznymi (ścieżka C). Czynności nauczyciela generalnie mają służyć przede wszystkim planowaniu i osiągnięciu zakładanych zmian w wiadomościach, umiejętnościach i systemie wartości uczniów, ale także dotyczą dostrzegania, analizowania i repertuaru możliwych decyzji dotyczących sposobów postępowania w sytuacji, w jakiej znajdują się nauczyciel i uczniowie. Czynności podejmowane przez nauczycieli ukształtowane są na bazie przygotowania pedagogicznego, na które składa się wiedza z różnych dyscyplin humanistycznych i społecznych oraz metodyki nauczania, doświadczenie osobiste. Są one także wypadkową przekonań i założeń nauczycieli na temat uczniów i ich zachowań. Te postawy mogą być ułożone na kontinuum, które z jednej strony jest wyznaczone przez przekonanie, że jednostki są z natury „złe” i wymagają restrykcyjnej kontroli, z drugiej zaś strony kontinuum wyznaczone jest przeświadczeniem o „dobroci” jednostek, które muszą być prowadzone przez swojego przewodnika. Miejsce na tym kontinuum będące źródłem postaw nauczycieli wpływa na działania i strategie przez nich wybierane. W zależności od tego, jakie struktury dydaktyczne nauczyciel wprowadzi w klasie i w jaki sposób poprowadzi procesy społeczne, będzie postępował rozwój grupy, a wraz z nim utworzą się normy regulujące społeczny i poznawczy aspekt uczenia się (zob. także: Arends, 1994; Janowski, 2002; Kruszewski, 2009; Cichocki, 2009).

Choć badacze skoncentrowali się na kierunkowych relacjach, które w swym modelu oznaczyli za pomocą strzałek, nie wykluczają oddziaływań dwukierunkowych (dół–góra), będących na przykład efektem zaadoptowania różnych strategii przez nauczycieli w odpowiedzi na dynamikę sieci rówieśniczej w klasie.

Model ten był weryfikowany przez Scotta D. Gesta i Philipa C. Rodkina (2011) w badaniach, które przeprowadzili oni z nauczycielami i uczniami 39 klas szkolnych (15 klas pierwszych, 14 klas trzecich oraz dziesięć klas piątych) w Illinois (USA). Do pomiaru czynności nauczycieli wykorzystano: (1) obserwację bazującą na The Classroom Assessment Scoring System (CLASS), która umożliwia analizę 10 rodzajów wymiarów interakcji nauczyciel–uczeń, (2) skalę postaw i przekonań nauczycieli na temat agresji i odrzucenia uczniów, (3) ankietę dotyczącą uwarunkowań społecznych klasy, w której badani dokonywali pogrupowania twierdzeń według wagi, jaką przywiązują do tych właściwości, dzieląc uczniów na mniejsze grup – czy to podczas lekcji, czy przy innych aktywnościach szkolnych. W celu zdiagnozowania ekologii rówieśniczej wykorzystano metody socjometryczne (klasyczną metodę socjometryczną Moreno oraz technikę „zgadnij kto?”), dzięki czemu udało się ustalić pozytywne i negatywne powiązania w klasie



oraz hierarchię statusu. Oprócz tego na podstawie powszechności danych zachowań uczniów w klasie określono normy deskryptywne<sup>3</sup> i normy wyrazistości (*norm salience*)<sup>4</sup> charakteryzujące, w jakim stopniu poszczególne zachowanie jest powiązane ze statusem w grupie rówieśniczej. Uzyskane tym sposobem wyniki potwierdziły, że postawy nauczycieli wobec różnych zachowań uczniów są związane ze stopniem lubienia / nielubienia wyrażanym przez uczniów wobec swoich rówieśników. Ponadto czynności i wzorce nauczycieli związane z dzieleniem uczniów na grupy są powiązane z wieloma analizowanymi właściwościami sieci społecznych w klasie, a dostrzegane emocjonalne wsparcie nauczyciela jest istotne dla większego stopnia wzajemności w związkach przyjacielskich uczniów. Badacze stwierdzili, że uzyskane przez nich rezultaty stanowią wstępny, acz obiecujący dowód na potwierdzenie utrzymującego się przekonania o roli „niewidzialnej ręki” nauczyciela w projektowaniu i kierowaniu dynamiką klasy szkolnej (Gest, Rodkin, 2011, s. 295).

Kluczem do dobrej dynamiki grupy jest dbałość o otwartą komunikację i organizowanie sytuacji wymagających współpracy, zachęcających do wspólnego wykorzystania doświadczenia i talentów poszczególnych uczniów. Współpraca i współdziałanie wypierają konkurencję wewnątrz grupy. Umożliwia to docenienie innych uczniów, poleganie na nich oraz opieranie się na ich pomysłach i sugestiach. Ważne jest stworzenie szans na zaangażowanie wszystkich w podejmowanie różnych decyzji dotyczących klasy. Dowodów potwierdzających istotność i potrzebę tego typu oddziaływań oraz sposobów osiągnięcia wspomnianych efektów dostarczają ustalenia wielu badań dotyczących budowania pozytywnego klimatu klasy szkolnej (zob. Cichocki, 2009; Kulesza, 2011). Dbałość o pozytywne interakcje w klasie pociąga za sobą między innymi większą motywację uczniów i zaangażowanie w naukę i społeczne życie klasy. To zaś jest odzwierciedleniem poczucia przynależności do grupy i identyfikowania się z jej zadaniami i celami. Daje również poczucie własnej wartości i satysfakcję, a zatem oprócz wyraźnego zysku grupowego jednostka doświadcza istotnego zysku osobistego.

---

<sup>3</sup> Więcej na temat norm deskryptywnych w tekście: Tłuściak-Deliowska A. (2014b). Normy grupy rówieśniczej regulujące zachowanie się w sytuacji dręczenia szkolnego. *Psychologia Wychowawcza*, 6, s. 25–36.

<sup>4</sup> Być może moje tłumaczenie jest nieco niezręczne, nie znalazłam jednak lepszego odpowiednika dla tego anglojęzycznego terminu. Jego istotą jest wskazanie zachowań wyrazistych, mających intensywniejsze cechy i dających się określić i odróżnić w zależności od statusu w grupie rówieśniczej.

## Uwagi końcowe

Na zakończenie rozważań można skonstatować, że odkąd problematyka klimatu klasy szkolnej, kohezji grupowej i innych zagadnień związanych z dynamiką grupy stała się przedmiotem analiz w kontekście ich znaczenia dla efektywności procesu kształcenia, coraz więcej miejsca zaczęto poświęcać na analizę skutecznych metod zarządzania grupą czy facylitacji wspierającej pozytywną dynamikę klasy szkolnej. Biorąc pod uwagę powyższe ustalenia, doniosła jest rola nauczyciela i projektowanych oraz podejmowanych przez niego działań. Niezbędna jest do tego wiedza na temat procesów zachodzących w grupie rówieśniczej, elementów składających się na nie oraz odpowiednie ich wykorzystanie w organizowaniu sytuacji i warunków, za sprawą których będą one wywoływać pozytywne doświadczenia dla uczniów, takie jak na przykład lepsze wzajemne poznanie się, nawiązanie relacji przyjacielskich, uzyskanie wsparcia społecznego czy wspólne i konstruktywne rozwiązywanie problemów grupowych. Specyfiką i zarazem wyzwaniem pozostaje fakt, że procesy zachodzące w grupie nie zawsze są możliwe do przewidzenia, nigdy nie są zakończone i nie ustają, zatem i czynności nauczyciela w klasie szkolnej z nimi związane składają się na niekończącą się opowieść. I pomimo wielu podobieństw do pracy architekta owa nieprzewidywalność „materii”, którą projektuje i wobec której podejmuje swoje działania nauczyciel, jest dość znaczącą różnicą.

## Literatura przedmiotu

- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying and teacher practices. *The Professional Educator*, 34, 1.
- Arends, R. (1994). *Uczymy się nauczać*, przeł. K. Kruszewski, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cichocki, A. (2009). Nauczyciele jako twórcy edukacyjnego klimatu klasy szkolnej. W: J. Izdebska, J. Szymanowska (red.). *Dziecko w zmieniającej się przestrzeni życia. Obrazy dzieciństwa* (s. 351–367). Białystok: Wydawnictwo Uniwersyteckie Trans Humana.

- Farnicka, M., Liberska, H. (2014). Tworzenie środowiska sprzyjającego uczeniu się – analiza wybranych czynników. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 67 (3), s. 57–71.
- Gałąjda, D. (2012). Teacher's action zone in facilitating group dynamics. *Lingvarvm Arena*, 3, s. 89–101.
- Gest, S. D., Rodkin, P. C. (2011). Teaching practices and elementary classroom peer ecologies. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 5, s. 288–296.
- Janowski, A. (2002). *Pedagogika praktyczna. Zarys problematyki, zdrowy rozsądek, wyniki badań*. Warszawa: Fraszka Edukacyjna.
- Kruszewski, K. (2009). *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kulesza, M. (2011). *Klimat szkoły a zachowania agresywne i przemocowe uczniów*. Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Kupisiewicz, C. (2012). *Dydaktyka. Podręcznik akademicki*. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Ostaszewski, K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*. Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Pyżalski, J. (2017). Jasna strona – partycypacja i zaangażowanie dzieci i młodzieży w korzystne rozwojowo i prospołeczne działania. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, 16 (1), s. 288–303.
- Roberts Jr. W. B., Coursol, D. (1996). Strategies for intervention with childhood and adolescent victims of bullying, teasing and intimidation in school settings. *Elementary School Guidance & Counseling*, 30 (3), s. 204–212.
- Rodkin, P. C., Hodges, E. V. E. (2003). Bullies and victims in the peer ecology: four questions for psychologist and school professionals. *School Psychology Review*, 32, 3, s. 384–400.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2014a). O wykorzystaniu i użyteczności analizy sieci społecznych w badaniu przemocy rówieśniczej w szkole. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 67 (3), s. 147–159.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2014b). Normy grupy rówieśniczej regulujące zachowanie się w sytuacji dręczenia szkolnego. *Psychologia Wychowawcza*, 6, s. 25–36.
- Tłuściak-Deliowska, A. (2018). Profilaktyka bullyingu: w stronę społeczno-emocjonalnego uczenia się i pozytywnej dynamiki grupy rówieśniczej. *Dziecko Krzywdzone. Teoria, Badania, Praktyka*, (w przygotowaniu).
- Tłuściak-Deliowska, A. (2017b). *Dręczenie szkolne. Społeczno-pedagogiczna analiza zjawiska*. Warszawa: Wydawnictwo APS.

