
Wydział Pedagogiki i Psychologii
Zakład Pedagogiki Szkoły Wyższej

M a r i o l a C H O M C Z Y Ń S K A - M I L I S Z K I E W I C Z

Rodzaje zakłóceń w komunikacji między nauczycielem a uczniem
i ich konsekwencje dydaktyczno-wychowawcze

Виды нарушений в коммуникативном процессе между учителем и учеником
и их дидактическо-воспитательные последствия

Forms of Interference in Teacher-pupil Communication and Their
Consequences in the Didactic and Educational Process

ZARYS ROZWOJU PROBLEMATYKI KOMUNIKACJI

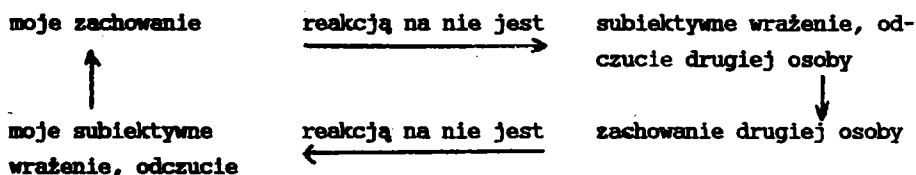
Problematyka komunikacji bywa na ogół rozpatrywana w kontekście badań nad procesami interakcji, dynamiki grupowej, spostrzegania społecznego. Komunikację traktuje się tu jako środek wywierania wpływu na inne osoby w celu skłonienia ich do podjęcia bądź zaniechania pewnych działań, dokonania zmian w ich systemie wartości, przekonaniach czy postawach. Analiza procesu komunikacji koncentruje się zatem na właściwościach komunikatów i sposobach ich przekazywania pod kątem siły ich oddziaływania na modyfikowanie zachowania partnera, jego sposobu myślenia, wartościowania różnych zjawisk, odczuwania itp. Partner interakcji jest więc tutaj przedmiotem oddziaływań i manipulacji mających na celu spowodowanie pożądanых reakcji.¹

Prawidłowości komunikowania się ludzi wyjaśnia także podejście cybernetyczne wywodzące się z teorii komunikacji. Przedstawiciele tej orientacji traktują porozumiewające się osoby jako elementy układu nadawczo-odbiorczego. Wynik procesu komunikacji analizowany jest w kategoriach efektywności przekazu informacji od nadawcy do odbiorcy, a badania dotyczą określenia

¹ Patrz w pracach: S. M i k a, Wstęp do psychologii społecznej, Warszawa 1972; T. N e w c o m b i n., Psychologia społeczna, Warszawa 1970.

warunków (umiejętności komunikacyjnych nadawcy i odbiorcy, rodzaju i liczby kanałów przekazywania informacji), które sprzyjają maksymalizacji efektywności komunikacji. Podejście to traktuje proces porozumiewania się ludzi w sposób mechanistyczny, ponieważ pomija zależność przebiegu komunikacji od indywidualnych właściwości nadawcy i odbiorcy.²

Psychologię humanistyczną charakteryzuje eksponowanie komunikacyjnej funkcji języka, w przeciwieństwie np. do podejścia behawiorystycznego, eksponującego jego funkcję opisową.³ Komunikowanie jest tu rozpatrywane w kategorii "spotkania" między ludźmi. Spotkanie jest taką formą relacji, w której dzięki autentyczności, wzajemnej akceptacji, szacunkowi oraz chęci wzajemnego zrozumienia dochodzi do porozumienia się partnerów. Kontakt taki wolny jest od maskowania się i manipulowania drugim człowiekiem i jest wyrazem pełnego i głębokiego zetknięcia się dwóch osób. W podejściu tym akcentuje się podmiotowość procesu komunikacji, w którym słowny przekaz określonych treści uzupełnia szereg informacji dotyczących wzajemnych ustosunkowań, uczuć i oczekiwań. Prawidłowość tę można przedstawić w formie następującego schematu⁴:



Prawidłowość ta jest szczególnie ważna dla tych rodzajów stosunków i tych sytuacji, których celem jest rozwój przynajmniej jednej ze stron. Do takich relacji zaliczyć możemy relacje: terapeuta-klient, rodzice-dziecko, lider-grupa czy nauczyciel-uczeń. Za konieczne warunki stworzenia klimatu sprzyjającego rozwojowi C. Rogers uważa:

²S. K o w a l i k, Komunikacja językowa [...] W. D o m a c h o w s k i, S. K o w a l i k, J. M i l u s k a, Z zagadnień psychologii społecznej, Warszawa 1984.

³E. P a s z k i e w i c z, Psychologia humanistyczna - między naturalizmem i antynaturalizmem, "Studia Filozoficzne" 1978, t. 150, z. 5.

⁴K. J a n k o w s k i, Od psychiatrii biologicznej do humanistycznej, Warszawa 1973.

1) autentyczność rozumianą jako bycie sobą, bez ukrywania się za fasadą roli czy profesji w kontakcie z uczniem oraz zgodność zachowań z rzeczywiście doświadczalnymi myślami i uczuciami;

2) akceptację i zaufanie oznaczające pozytywny stosunek do ucznia jako osoby rozwijającej się oraz tolerancję na różne momenty kryzysowe, w których znajduje się uczeń;

3) empatyczne rozumienie, tj. takie, które wyraża się w dążeniu do rzeczywistego zrozumienia reakcji i przeżyć ucznia poprzez podjęcie wysiłku spojrzenia na daną sytuację jego oczami.⁵

Warunki te są wg. Rogersa uniwersalne, dotyczą więc też relacji nauczyciel-uczeń i w takiej formie zostały przedstawione.

Psychologowie humanistyczni uważają, że stworzenie klimatu bezpieczeństwa psychologicznego ma fundamentalne znaczenie dla otwartego komunikowania się w klasie. Komunikacja jest otwarta, gdy wymiana informacji dotyczy spraw i problemów uważanych za faktycznie ważne oraz gdy zawiera ujawnianie rzeczywistych myśli, uczuć i oczekiwań związanych z omawianymi sprawami. Stan taki wymaga przyjęcia pewnych zasad i norm regulujących porozumiewanie się. Do szczególnie ważnych i podkreślanych przez przedstawicieli tej orientacji zalicza się: uważne słuchanie, powstrzymywanie się od wyrażania ocen, używanie informacji zwrotnych.

PSYCHOSPOŁECZNE WYZNACZNIKI KOMUNIKACJI MIĘDZY NAUCZYCIELEM A UCZNIEM

Komunikowanie się nauczyciela z uczniami jest wypadkową jego właściwości osobowościowych i funkcjonowania w roli określającej ogólne ramy jego postępowania. Konkretnie zachowania komunikacyjne nauczyciela zdeterminowane są ponadto zachowaniami uczniów oraz czynnikami sytuacyjnymi, takimi jak np. rodzaj zadania czy stan emocjonalny.

Rola zawodowa nauczyciela należy do tej kategorii ról, które ze względu na duży zakres treściowy, zróżnicowane oczekiwania społeczne i trudności w wyczerpującym skodyfikowaniu ich przepisu nie dają się w sposób prosty i jednoznaczny opisać. Zakres roli nauczyciela warunkują zadania szkoły⁶, treść wyznaczają wartości uznawane w społeczeństwie, a sposób jej pełnienia regulują uznane powszechnie normy. Niezależnie od jej formalnych wymogów, na sposób jej pełnienia wpływa percepcja roli, czyli to, jak dana osoba

⁵C. R o g e r s, Freedom to Learn, Merrill, New York 1969.

⁶Na temat przemian w koncepcji roli nauczyciela szerzej pisze: H. M u s z y Ń s k i, Zarys teorii wychowania, Warszawa 1980, s. 389 i in.

(nauczyciel) w świetle własnych wartości, potrzeb i postaw ocenia wynikające z niej obowiązki i przywileje. Podejmowano próby znalezienia uniwersalnych wyznaczników roli nauczyciela bez względu na to, kogo i czego ma on nauczyć. Tak np. C. E. Beck i współpracownicy wyróżnili trzy główne dziedziny aktywności i cztery typy decyzji, jakie nauczyciel musi podejmować:

1) doprowadzenie do kontaktu między uczniem a przedmiotem nauczania np. przez wykład, pokaz;

2) "pośredniczenie" między programem nauczania a osobą uczącą się w celu wzbudzenia zaangażowania i motywów uczenia się;

3) tworzenie specyficznej atmosfery klasowej umożliwiającej uczenie się; nauczyciel musi podejmować decyzje: a) o celach i materiale nauczania (przy uwzględnieniu wymagań programu), b) o metodach, środkach, c) o kolejności i rytmie podejmowanych w klasie czynności, d) o sposobach oceniania uczniów i wykorzystania wniosków z ocen.⁷

Ta ogólna, formalna charakterystyka roli nauczyciela niewiele mówi o jej aspekcie komunikacyjnym. Rezygnując z całościowego określenia aspektu komunikacyjnego roli nauczyciela, warto wskazać na pewne jej wyznaczniki. Wiedzę zdobywa uczeń głównie w toku odbierania nowych informacji od nauczyciela. Rozpatrując porozumiewanie w kontekście realizacji celów dydaktycznych wyodrębnia się na ogół dwie główne dziedziny aktywności nauczyciela: wykładanie i zadanie pytań. Od nauczyciela wymaga się jednak nie tylko wiedzy rzeczowej, ale i umiejętności jej przekazywania. Za sprawdzian tych umiejętności można przyjąć np. uwzględnianie w przekazywaniu wiedzy zasad nauczania. Szereg działań komunikacyjnych nauczyciela związanych jest ponadto z organizacją warunków sprzyjających uczeniu się, a więc z motywowaniem uczniów do aktywności poznawczej czy społecznej oraz z komunikowaniem treści organizatorskich, kierowniczych i dyscyplinarnych. Wśród zachowań organizatorsko-kierowniczych wyróżnia się zwykle zmienne związane z: a) "organizowaniem lekcji", b) "ocenianiem zjawisk w zespole", c) "stymulowaniem norm zespołowych".⁸ Werbalne i niewerbalne zachowania podejmowane przez nauczyciela dla kontrolowania klasy np. zakazy, pouczenia, nagradzanie i karanie w różnym stopniu charakteryzują różnych nauczycieli. Z przedstawionych przez A. Janowskiego badań P. Jacksona i H. Lahaderne'a nad rozmiarem nadawania nauczyciela w obrębie trzech dziedzin: dydaktycznych, organizatorsko-kierowniczych i zakazów wynika, że względne

⁷Podaję za: A. J a n o w s k i, Psychologia społeczna a zagadnienia wychowania, Warszawa 1980, s. 65.

⁸Por. J a n o w s k i, op. cit., s. 132 i in.

podobieństwo występuje tylko w zakresie dydaktycznych zachowań nauczycieli, a największe różnice przy sprawowaniu funkcji kierowniczych i dyscyplinarnych.⁹

Nauczyciel występuje nie tylko w roli nadawcy, ale również w roli odbiorcy. Udziałem nauczyciela odbierającego sygnały od uczniów są powszechne procesy psychiczne związane z odbieraniem wiadomości (selekcja napływających sygnałów, sposób ich klasyfikowania i włączania do struktury poznawczej). Funkcjonowanie nauczyciela w roli odbiorcy zdeterminowane jest ponadto specyfiką klasy szkolnej i wymaganiami w zakresie odbioru pewnej kategorii sygnałów ważnych szczególnie w realizacji zadań dydaktycznych i wychowawczych.

Zebrane w toku wzajemnych interakcji informacje o uczniach stanowią podstawę do formułowania adresowanych do uczniów ocen, opinii i oczekiwań. Spośród wielu napływających do niego sygnałów nauczyciel wybiera te, które podporządkowane są idei oceniania uczniów. Wiąże się to z tzw. "nauczycielskim widzeniem świata", zgodnie z którym zachowania i cechy jednostek rozpatrywane są głównie ze względu na dwa wymiary "dobry uczeń - zły uczeń" i "grzeczny - niegrzeczny".¹⁰

Dorobkiem pedeutologii jest szereg analiz dotyczących wpływu osobowości nauczyciela na efekty jego pracy. Badania nad tym problemem przeszły swoistą ewolucję od prób nakreślenia idealnej osobowości nauczyciela¹¹, przez ustalenie typologii nauczycieli (w oparciu o empirycznie badania czynnych nauczycieli)¹², do interdyscyplinarnych badań wieloczynnikowych uwarunkowań efektywności pracy nauczyciela.¹³

Pedagogiczny aspekt badań nad wpływem osobowości nauczyciela na proces komunikacji z uczniami wyraża się w szukaniu związku między efektami jego pracy a preferowanym stylem kierowania wychowawczego oraz wpływem postaw,

⁹Ibid., s. 122.

¹⁰Ibid., s. 142.

¹¹Takie podejście charakterystyczne jest dla badań opartych na założeniach o "talencie", "instynkcie" czy cechach "idealnych" nauczyciela (Dawid W., Szuman S., Baley S.).

¹²Tak np. M. Grzegorzewska mówi o typie wyzwajającym i hamującym, Z. Zaborowski - o osobowości podnoszącej, obniżającej i wymiennej.

¹³Bogatego przeglądu o różnych orientacjach teoretycznych i metodologicznych, polskich i obcych dokonuje B. Żechowska, w pracy Efektywność pracy nauczyciela, Katowice 1982.

nastawień i oczekiwań nauczyciela na wyniki dydaktyczno-wychowawcze uczniów.

Koncepcja nauczania jako kierowania uczeniem się innych pozwala rozpatrywać funkcjonowanie nauczyciela w kategoriach prezentowanego przez niego stylu kierowania wychowawczego. Najbardziej rozpowszechniony jest podział stylów w oparciu o kryterium udziału pozostałych członków grupy w sprawowaniu władzy i podejmowaniu decyzji. Wyróżnia się styl demokratyczny, autokratyczny i liberalny. Wybór określonego stylu kierowania zdeterminowany jest: cechami osoby kierującej (np. wiedza, kompetencje, osobowość), cechami grupy (np. struktura, wielkość, oczekiwania żywione wobec kierownika), czynnikami związanymi z określoną sytuacją grupy (np. rodzaj zadania do wykonania, układ stosunków międzyludzkich). W wyniku specyficznego dla danego nauczyciela stylu kierowania wychowawczego kształtują się różne modele stosunków: model demokratyczny, autokratyczny, liberalny.

Z punktu widzenia procesu porozumiewania się nauczyciela z uczniami model demokratyczny charakteryzuje współpracujący wzorzec komunikacji¹⁴ (tzn. komunikacja ma charakter dwustronny - każdy członek grupy występuje zarówno w roli nadawcy jak i odbiorcy i istnieje możliwość wzajemnego porozumiewania się wszystkich członków grupy) pozytywnymi postawami wzajemnymi, zaufaniem, wspólnym podejmowaniem decyzji. Model ten implikuje też takie zachowania partnerów i towarzyszące im treści komunikacji, które sprzyjają zaspokajaniu potrzeb uczniów i kształtowaniu się pozytywnych postaw wzajemnych. W świetle badań zachowania te skorelowane są z takimi cechami osobowościowymi jak ekstrawersja, optymizm, równowaga emocjonalna, plastyczność percepcyjna, "abstrakcyjność" przekonań.¹⁵

Stosunki autokratyczne charakteryzuje autorytarny wzorzec komunikacji (wyróżający się jednostronnością komunikacji, utrudnieniami w zakresie porozumiewania się między wszystkimi członkami grupy, ograniczeniem zakresu komunikowanych treści), negatywny klimat emocjonalny (nieufność, stała kontrola), obojętne lub wrogie postawy. Preferencja do posługiwania się autokratycznym stylem kierowania wiąże się z takimi cechami osobowości jak: introwersja, depresyjność, skłonność do nadmiernej samokontroli, niestałość emocjonalna oraz sztywność percepcyjna.

¹⁴L. G r z e s i u k, E. T r z e b i Ń s k a, Jak ludzie porozumiewają się, Warszawa 1973, s. 171 in.

¹⁵Badania na ten temat komentuje A. J a n o w s k i, op. cit., s. 76-78.

Ostatni model stosunków - stosunki liberalne, cechują obojętne postawy partnerów i brak stałej komunikacji.

W strukturze stosunków międzyludzkich podstawową rolę odgrywają wzajemne postawy emocjonalne partnerów. Stosunek emocjonalny nauczyciela może być komunikowany zarówno w sposób werbalny, jak i niewerbalny. A. Janowski w badaniach nad kierowaniem behawioralne przejawy pozytywnych i negatywnych postaw nauczyciela określił zmienną "życzliwość - wrogość". Wyodrębnił następujące kategorie życzliwych: uśmiech, przyjazny gest, serdeczny zwrot, wyrażenie żalu, współczucia, troski o ucznia, wykonywanie zabiegów zmierzających do rozładowania napięcia lub strachu, uspokajanie, dodawanie odwagi, dodawanie wiary we własne siły, pocieszanie. Do zachowań wrogich zaliczył: złośliwość, ironię, kpinę, groźbę, wrogi gest, zwiększanie napięcia i zagrożenia, wywoływanie strachu, wyrażanie przekonania o niewiedzy ucznia.¹⁶ Na znaczenie pozytywnych postaw emocjonalnych nauczyciela i uczniów oraz rodzaj komunikacji między nimi wskazują badania K. Doroszewicz.¹⁷ Potwierdziły one hipotezę o wysokim związku między dodatnimi postawami emocjonalnymi a pozytywnym przebiegiem komunikacji. Korzystny przebieg komunikacji wyraża się we wzroście częstotliwości i poszerzeniu zakresu porozumiewania się (poza sprawami szkolnymi również o treści osobiste), i w pozytywnym stanie emocjonalnym partnerów. Pozytywne postawy nauczyciela w stosunku do uczniów polegają na akceptacji ucznia, życzliwych, empatycznych zachowaniach nauczyciela i są wysoko skorelowane z pozytywną i stabilną samooceną nauczyciela.¹⁸ Można zatem przyjąć, że dodatnie postawy nauczyciela wobec uczniów sprzyjają sprawnej łączności i efektywniejszemu przepływowi informacji zarówno w toku lekcji, jak i poza nią.

W trakcie wzajemnych kontaktów nauczyciel zbiera wiele informacji o uczniu (o jego uzdolnieniach, motywach, postawach) i na ich podstawie formułuje pewne sądy i oczekiwania. To, jaką wartość nada nauczyciel tym informacjom, zależy od jego struktury poznawczej.¹⁹ Z relacji T. Newcomba

¹⁶A. J a n o w s k i, Kierowanie wychowawcze w toku lekcji, Warszawa 1974, s. 142.

¹⁷K. D o r o s z e w i c z, Wpływ postaw emocjonalnych uczniów w stosunku do nauczycieli na przebieg komunikacji między nimi [w:] Stosunki międzyludzkie w wychowaniu, red. Z. Zaborowski, Warszawa 1976.

¹⁸Z. Z a b o r o w s k i, Wpływ osobowości nauczyciela na postawy wobec uczniów, "Ruch Pedagogiczny" 1976, nr 6.

¹⁹Przez strukturę poznawczą rozumiem tu zestaw kategorii i wymiarów, za pomocą których postrzega on, charakteryzuje i ocenia otaczającą rzeczywistość.

dotyczących badań Runkla nad efektywnością porozumiewania się w zależności od podobieństwa lub różnicy poznawczych nauczycieli i studentów wynika, że wzrasta ona wówczas, gdy posiadają oni zbliżone struktury poznawcze.²⁰ Można przypuszczać, że efektywność porozumiewania wzrastać będzie również wówczas, gdy nauczyciel świadomy własnych struktur poznawczych będzie uwzględniał w porozumiewaniu cechy struktur poznawczych uczniów.

Żywione przez nauczyciela oczekiwania są w sposób bardziej lub mniej świadomy komunikowane uczniom. Badania eksperymentalne wykazały zależność między oceną możliwości uczniów i nastawień do ich szans rozwojowych a zachowaniem komunikacyjnym nauczyciela.²¹ W polskich badaniach K. Skarżyńska stwierdziła, że to, jak są spostrzegane zdolności ucznia, ma wpływ na sposób instruowania i strategię oceniania.²²

W świetle badań procesy interakcji w klasie szkolnej cechuje nierównomierność między aktywnością komunikacyjną nauczyciela i uczniów. "Prawo dwóch trzecich" Flandersa określa, że 2/3 wspólnie spędzonego czasu mówi do uczniów nauczyciel. Gdy dla nauczyciela charakterystyczne jest częstsze występowanie w roli nadawcy, to uczniów cechuje przewaga działań odbiorczych. Komunikowanie się ucznia z nauczycielem jest wynikiem zadań wypływających z pełnienia roli ucznia i jej przepisu dotyczącego komunikacji z nauczycielem (np. co może być przedmiotem komunikacji, kiedy i jak należy rozmawiać z nauczycielem). Komunikowanie się uczniów z nauczycielem jest ponadto wypadkową percepcji nauczyciela i jej rozbieżności z obrazem idealnego nauczyciela. Uczeń bierze tu pod uwagę takie jego cechy, jak: sprawiedliwość zainteresowanie dziećmi i młodzieżą, zgodność postępowania z głoszonymi ideami, zrównoważenie, głęboką wiedzę dotyczącą nauczanego przedmiotu i inne.²³ Na stosunek ucznia do nauczyciela wpływa obok wymienionych wyżej czynników także przypisywana nauczycielowi ocena jego osoby i towarzysząca jej postawa emocjonalna. Z badań Z. Zaborowskiego nad wpływem dysonansu i apercpcji na postawy emocjonalne uczniów wynika, że negatywna apercpcja obniża intensywność wzajemnych stosunków interpersonalnych,

²⁰T. Newcomb i in. Psychologia społeczna, Warszawa 1970, s. 209.

²¹R. Rosenthal, L. Jacobson, Pygmalion in the Classroom, Wiley, New York 1968.

²²K. Skarżyńska, Wiadomości o zdolnościach ucznia a struktura czynności nauczyciela, "Psychologia Wychowawcza" 1975, nr 1.

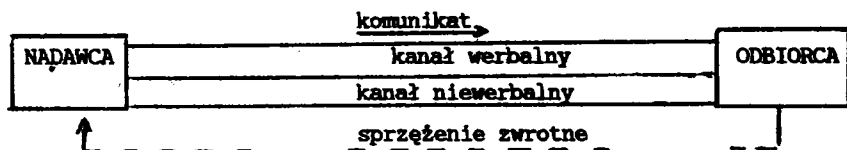
²³Np. J. Bohucki, Osobowość nauczyciela w świadomości młodzieży, Katowice 1965; J. Stefanowicz, Psychologia wzajemnych kontaktów nauczycieli i uczniów, Warszawa 1976.

powodując m.in. spadek zaufania, pragnienia kontaktów i oceny doświadczeń nauczyciela.²⁴

PRZYCZYNY I RODZAJE ZAKŁÓCEŃ WYSTĘPUJĄCYCH W PROCESIE KOMUNIKACJI

Komunikowanie się jest jedną z zasadniczych postaci interakcji. Jego istotę stanowi przekazywanie informacji, przy czym informacja może mieć różną postać: słowa, gestu, wyrazu mimicznego. Komunikowanie się ma charakter dwukierunkowy: nadawca - odbiorca i służy regulacji stosunków człowieka z otoczeniem. Gdy porozumiewanie się odbywa się przy pomocy języka, mówimy o komunikacji językowej, gdy zaś nośnikiem informacji jest wyraz mimiczny, pozycja ciała itp. - o komunikacji niewerbalnej. Dotychczasowe badania wskazują na różnorodny charakter informacji przekazywanych za pośrednictwem komunikacji niewerbalnej.²⁵ I tak, w sposób niewerbalny przekazujemy na ogół nasze emocje, uczucia i postawy (mówi o tym pozycja ciała, odległość od partnera interakcji, kontakt wzrokowy). Wyrazy mimiczne i pantomimiczne zastępować mogą w ogóle komunikat werbalny (np. pantomimiczno-mimiczne przekazanie informacji: "Nie ma mnie w domu"). Na ogół jednak komunikacja niewerbalna towarzyszy komunikacji językowej, dostarczając kontekstu dla interpretacji komunikatów werbalnych.²⁶

Aby móc zanalizować przebieg komunikacji między nauczycielem a uczniem pod kątem stopnia porozumienia osiągniętego przez rozmówców, istnieje potrzeba przyjrzenia się zjawiskom zachodzącym w toku komunikacji. Graficznie schemat procesu komunikacji można przedstawić następująco²⁷:



²⁴Z. Zaborowski, Wpływ dysonansu i apercepcji na postawy emocjonalne uczniów, [w:] Stosunki międzyludzkie w wychowaniu.

²⁵W. Domachowski, Komunikacja niewerbalna [w:] Domachowski, Kowalik, Miluska, op. cit.

²⁶W wielu rodzajach treningu grupowych rozwija się umiejętność przekazywania i rozumienia komunikatów niewerbalnych i wskazuje się na ich duże możliwości informacyjne.

²⁷Z. Zaborowski, Psychospołeczne problemy wychowania, Warszawa 1977, s. 147.

Upraszczaając, można by powiedzieć, że komunikowanie się polega na przekazywaniu wiadomości jednej osobie przez drugą. Wnikliwa jednak analiza porozumiewania się ludzi wskazuje na to, że słowna treść przekazywanego komunikatu stanowi tylko jeden aspekt tego złożonego procesu. Obok komunikowania się, traktowanego jako proces wyrównywania informacji, porozumiewanie się można traktować jako czynnik pośredniczący pomiędzy stanami psychicznymi dwóch osób.²⁸ Zarówno nadawca, jak i odbiorca wnoszą do procesu komunikacji swoją osobowość. Nadawcą kierują określone motywy (zorientowane na siebie, na odbiorcę, bądź na siebie i na odbiorcę) i postawy (w stosunku do siebie, do odbiorcy, do przekazywanych treści). Odbiorcę charakteryzują zaś określone potrzeby, oczekiwania i postawy (do siebie, nadawcy i odbieranych treści). Odbiorca interpretuje zatem nie tylko treść komunikatu słownego, ale także ujawniony w zachowaniu nadawcy stosunek do samego siebie (napiecie, skrępowanie) oraz postawy i uczucia wobec niego (życzliwość, ciepło, zainteresowanie bądź niechęć, pogardę, chłód). Dopiero całość tych informacji przekazywanych zarówno w sposób werbalny, jak i niewerbalny uruchamia odpowiednie zachowanie odbiorcy.

W procesie komunikowania się można wyróżnić następujące etapy:

- 1) intencja - cel, dla którego nadawca podejmuje rozmowę;
- 2) wiadomość - wybór treści, którą nadawca decyduje się przekazać odbiorcy;
- 3) kodowanie - ubieranie tej treści w słowa;
- 4) wysyłanie sygnałów - wypowiadanie słów przez nadawcę;
- 5) odbieranie sygnałów - uważne słuchanie słów nadawcy przez odbiorcę;
- 6) odkodowanie wiadomości - odtworzenie treści wiadomości podanej przez nadawcę;
- 7) interpretacja - próba zrozumienia intencji, dla których nadawca podjął rozmowę.

W każdym z tych etapów mogą pojawić się czynniki zakłócające zrozumienie intencji nadawcy.

Ad. 1. Zakłócenia na poziomie intencji. Intencją nadawcy może być:

- a) zaspokojenie własnych potrzeb w oparciu o przekonanie, że rozmowa pomoże w uzyskaniu określonych korzyści (np. zaspokoi ciekawość, pomoże w uzyskaniu akceptacji lub dominacji),
- b) zaspokojenie potrzeb sygnalizowanych przez odbiorcę,

²⁸ N e w c o m b, i in., op. cit., s. 203 i n.

- c) zapoznanie innej osoby z własnymi przeżyciami lub poglądami, bez chęci wywarcia wpływu na jej postępowanie,
- d) mówienie o pewnych sprawach dla rozładowania napięcia,
- e) realizowanie razem z drugą osobą określonych celów związanych np. z pracą zawodową.

Zakłócenia powstają wtedy gdy:

- a) nadawca nie jest świadomy własnych intencji,
- b) u nadawcy pojawia się więcej niż jedna intencja i intencje te są sprzeczne,
- c) nadawca sugeruje intencje, których w rzeczywistości nie posiada (mamy tu do czynienia z tzw. pseudokomunikacją).

Ad. 2. Zakłócenia na etapie formułowania wiadomości. Formułowanie wiadomości polega na dokonaniu wyboru treści, które mają być przekazane odbiorcy w celu zrealizowania intencji. Zakłócenia powstają wtedy, gdy wybór treści niezbyt dobrze służy intencji. Na trafność tego wyboru mają wpływ nie tylko własne zamiary, ale uwzględnienie wymagań sytuacji, a więc przewidywanie oczekiwań i reakcji odbiorcy oraz warunków, w których przebiega rozmowa.

Ad. 3. Zakłócenia na poziomie kodowania. Kodowanie jest poszukiwaniem formy, w jakiej wiadomość ma być przekazana odbiorcy. Zakłócenia powstają wtedy, gdy:

- a) nadawca nie dostosuje formy do możliwości odbiorcy,
- b) nietrafnie dobierze kod do treści, które zamierza przekazać,
- c) posłuży się sygnałem wieloznacznym, nie wyjaśniając, o które znaczenie mu chodzi.

Ad. 4. Zakłócenia na poziomie sygnałów i ich nadawania. W porozumiewaniu się ludzi sygnałem są zarówno zachowania werbalne, jak i niewerbalne, przy czym sygnały pozawerbalne mogą się pojawiać niezależnie od woli nadawcy. Zakłócenia powstają, gdy treści obu rodzajów sygnałów są niezgodne. Powodem tej niezgodności może być doświadczanie przez nadawcę sprzecznych intencji.

Ad. 5. Zakłócenia w odbieraniu sygnałów. Aby odebrać sygnały, trzeba na nich skoncentrować uwagę. Odbiorca odbiera sygnały w sposób selektywny, zależny od nastroju, aktualnych potrzeb, oczekiwań czy obaw. Intensywniej są odbierane sygnały nowe, zaskakujące. Zakłócenia powstają, gdy odbiorca odbiera nie to, co się faktycznie zdarzyło, ale to co sobie na ten temat wyobraził.

Ad. 6. Zakłócenia w odkodowaniu. Odkodowanie to przełożenie odebranych sygnałów na treści, jakie ze sobą niosły. Zakłócenia powstają, gdy:

- a) odbiorca posługuje się innym kodem niż nadawca,

b) odbiorca nie rozumie znaczenia poszczególnych sygnałów.

Ad. 7. Zakłócenia w interpretacji. Interpretacja to wyobrażenie odbiorcy o intencjach nadawcy. Podstawę do stworzenia interpretacji stanowi suma własnych doświadczeń związanych z porozumiewaniem się oraz kontekst sytuacyjny, w jakim przebiega rozmowa. Zakłócenia powstają, gdy:

- a) doświadczenia rozmówców nie są zgodne,
- b) intencja nadawcy nie uwzględnia kontekstu sytuacyjnego,
- c) odbiorca uzna źródło wiadomości na nieważne lub niewiarygodne,
- d) odbiorca odczuwa wrogi lub rywalizacyjny stosunek nadawcy.

Na proces komunikowania się wpływa również stopień gotowości do wyrażania treści intymnych, sposób przekazywania i odbierania informacji zwrotnych oraz tendencja do bezpośredniego lub ukrytego komunikowania własnych przeżyć. Konsekwencją pośredniego lub ukrytego wyrażania treści są tzw. gry. Autorem koncepcji gier jest E. Berne.²⁹ Wzajemnemu porozumiewaniu się i satysfakcji z kontaktu sprzyja kontrolowanie przebiegu rozmowy, na które składa się: wprowadzenie zasad komunikowania się, potwierdzenie odbioru sygnałów, uzgadnianie znaczeń, klaryfikacja. Ze względu na stopień koncentracji uwagi na własnej osobie i osobie partnera wyróżnia się dwa style prowadzenia rozmowy. Partnerski styl prowadzenia rozmowy cechuje dbałość o realizację potrzeb, oczekiwań i preferencji własnych, jak i partnera. Wymaga to kontrolowania przebiegu rozmowy wg wyżej podanych kanonów. Styl niepartnerski charakteryzuje nieliczenie się z potrzebami własnymi lub z potrzebami drugiej osoby.³⁰

Powyższe rozważania dotyczyły w zasadzie porozumiewania się pomiędzy dwoma osobami. Cechą takiego porozumiewania się w klasie szkolnej jest jednak to, że z reguły odbywa się ono na tle lub w obecności innych uczniów. Komunikowanie się w klasie szkolnej przybiera ponadto pewne specyficzne formy ze względu na zadaniowy charakter tej grupy, jej cele i strukturę. Klasa, będąc formalną grupą zadaniową posiada silnie zarysowaną strukturę władzy. Na jej czele stoi nauczyciel, którego głównym zadaniem jest organizacja warunków umożliwiających realizację procesu nauczania i wychowania. Zadania te realizowane są w toku interakcji nauczyciela z uczniami, głównie dzięki porozumiewaniu się. Analizy komunikowania się w

²⁹Autorem koncepcji gier jest E. Berne, który w książce "Games People Play", Grove Press, New York 1964 opisał i scharakteryzował typowe gry "w jakie grają ludzie".

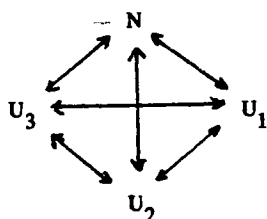
³⁰Wnikliwą analizę możliwych zakłóceń w procesie nadawania i odbierania wiadomości można znaleźć w pracy: G r z e s i u k, T r z e b i Ń s k a, op. cit.

klasie dokonać można w oparciu o określenie kierunku i struktury przekazywania wiadomości i utrwalony na tej podstawie wzorzec komunikacji.

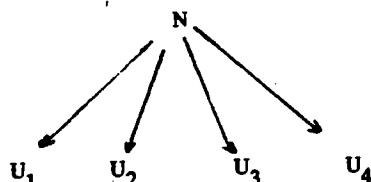
Z punktu widzenia kierunku komunikacji można wyróżnić, komunikację jednostronną i dwustronną. Komunikacja jednostronna ma miejsce wtedy, gdy w grupie występuje wyraźny podział na osoby pełniące rolę nadawców i rolę odbiorców. Model ten nie zakłada właściwie porozumiewania się, a raczej przekazywanie przez osobę kierującą poleceń czy opinii. Komunikacja dwustronna zachodzi zaś wtedy, gdy każdy uczestnik grupy może wobec wszystkich pozostałych osób występować zarówno w roli nadawcy, jak i odbiorcy wiadomości.

Kierunek przekazywania wiadomości decyduje o rodzaju struktury komunikacyjnej w grupie. I tak, komunikacji jednostronnej odpowiada struktura gwiazdy (rys. 1a, 1b), a komunikacji dwukierunkowej - tzw. struktura koła (rys. 2). Pierwszy rodzaj struktury cechuje brak komunikacji pomiędzy poszczególnymi członkami grupy i centralna pozycja nauczyciela.

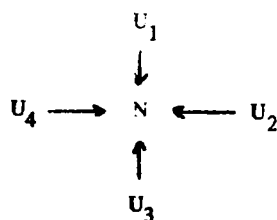
Rys. 1a



Rys. 1b



Rys. 2



W strukturze koła formalny kierownik grupy - nauczyciel, posiada natomiast taką samą (bądź bardzo zbliżoną) pozycję jak uczniowie w zakresie możliwości przesyłania i odbioru wiadomości, komunikacja jest dwustronna i przebiega pomiędzy wszystkimi członkami grupy.

Z uznania kierowniczej roli nauczyciela w procesie nauczania wynikają liczne niebezpieczeństwa dla sposobu porozumiewania się nauczyciela z uczniami. Po pierwsze, przewaga ta sprzyja kształtowaniu się autorytarnego wzorca komunikowania się w klasie. Ponadto taki model porozumiewania się sprzyja preferowaniu przez nauczyciela tzw. podającego toku pracy dydaktyczno-wychowawczej. Wyrazem dominacji nauczyciela jest chociażby zajmowanie przez niego uprzywilejowanego miejsca w przestrzennym układzie klasy (dzięki temu np. ma możliwość nawiązania kontaktu wzrokowego ze wszystkimi uczniami, podczas gdy kontakt uczniów między sobą jest utrudniony). Sytuacja taka sprzyja jednostronnemu porozumiewaniu się i zakłada unifikację komunikowania się nauczyciela z uczniami bez uwzględniania specyficznych

potrzeb uczniów i ich osobniczego zróżnicowania. Brak zainteresowania nauczyciela informacjami zwrotnymi od uczniów o ewentualnych kłopotach związanych z przyswojeniem i zrozumieniem podawanych treści, silnie zaznaczona hierarchia władzy i występowanie nauczyciela w roli podstawowego źródła informacji powoduje, że pomiędzy nim a uczniami istnieje wyraźnie zaznaczona relacja zależności oraz bezosobowość stosunków. W tej sytuacji uczniowie mogą odczuwać znaczny dystans i zagrożenie w kontakcie z nauczycielem. Pozbawienie uczniów możliwości podejmowania decyzji i wpływania na realizację podjętych działań powodować może wystąpienie poczucia niezadowolenia, spadek aktywności i zaangażowania. Konsekwencją niemożności wyrażania własnych uczuć, poglądów i opinii i rodzących się w związku z tym napięć jest to, że nie są one wyrażane wprost do osoby, która jest ich źródłem. Główny nurt komunikacji dotyczącej spraw związanych z działalnością zadaniową i stosunkami panującymi w grupie odbywa się zatem z pominięciem nauczyciela, w ramach nieformalnych kontaktów między uczniami.

Porozumiewanie się nauczyciela z uczniami może też mieć postać komunikacji dwukierunkowej. Porozumiewanie takie uwzględnia obok przekazywania informacji całej klasie, różnicowanie ich dla wyodrębniających się grup czy pojedynczych osób oraz modyfikowanie ich zakresu i formy w zależności od informacji pochodzących od uczniów. Warto tu jednak zwrócić uwagę na to, "że dopóki informacje pochodzące od ucznia służą jedynie kontroli, jak przyjmuje on treści podawane przez nauczyciela, tak długo nauczanie ma charakter podający i w słabym tylko stopniu aktywizuje ucznia".³¹

Ukształtowany w toku interakcji styl porozumiewania się w klasie szkolnej daje obok efektów dydaktycznych również określone efekty wychowawcze. W sferze wychowawczej rezultatem przyjętego wzorca porozumiewania się nauczyciela z uczniami mogą być postawy wobec szkoły. Jak wynika z badań A. Janowskiego, obraz szkoły w przeważającej mierze kształtuje się pod wpływem obrazu zachowań nauczyciela w klasie i przebiegu interakcji w tym środowisku, zaś ważnym elementem tego obrazu jest ocena możliwości porozumiewania się uczniów z nauczycielem. Referowane badania wykazały, że zakłócenia w porozumiewaniu się dotyczą następujących spraw: osobistych i rodzinnych ucznia, postępowania innych nauczycieli, kontaktu między dziewczętami i chłopcami, poglądów moralno-społecznych ucznia (w ograniczonym stopniu). Można przypuszczać, że jedną z przyczyn takiego stanu rzeczy są ukształtowane w toku wzajemnych interakcji zasady komunikacji. Stanowią one zbiór

³¹M. Przetaczniakowa, Z. Włodarski, Psychologia wychowawcza, Warszawa 1980, s. 237.

przekonań dotyczących tego, jak powinien i jak nie powinien komunikować się z uczniami nauczyciel i odwrotnie - jak uczniowie z nauczycielem. Zasady te określają zatem:

- kiedy i w jakich okolicznościach wiadomości mogą być przekazywane,
- z kim należy, bądź nie należy rozmawiać,
- jakiego języka powinno się używać,
- co wypada, a czego nie wypada mówić,
- w jaki sposób należy prowadzić rozmowę,
- jak w toku rozmowy realizować różne intencje,
- jak unikać zakłóceń w porozumiewaniu się,
- jak usuwać zaistniałe zakłócenia.³²

Przykładem zasad dotyczących komunikowania się mogą być następujące przekonania nauczyciela: nie należy informować uczniów o swoich uczuciach, nie należy przyznawać się do niewiedzy, nie należy mówić z uczniami o swoich prywatnych sprawach; przekonania uczniów: nie należy dyskutować z nauczycielem, nie trzeba informować nauczyciela o istotnych sprawach klasy, nie warto okazywać nauczycielowi negatywnych uczuć itd. To, jakie zasady komunikacji ukształtują się w konkretnej klasie, zależy w znacznej mierze od nauczyciela, który niekoniecznie świadomie może skutecznie zablokować komunikację. Powody, dla których to robi, mogą być różne. H. Rylke wyróżnia trzy grupy przyczyn powstrzymujących nauczyciela przed otwartym porozumiewaniem się z uczniami:

- 1) dążenie do utrzymania spokoju i porządku w klasie, a także własna wygoda,
- 2) brak czasu i energii na wnikanie w sprawy nurtujące klasę,
- 3) niechęć do podejmowania ryzyka wiążącego się z otwartym porozumiewaniem się (np. obawa przed utratą autorytetu, czy usłyszeniem krytycznych uwag pod adresem własnego zachowania).³³

Ze względu na to, że sposób komunikowania się w klasie pozostaje w związku ze stopniem satysfakcji, jaki mogą osiągnąć rozmówcy z wzajemnego kontaktu oraz ze stopniem uzyskanego wzajemnego porozumienia, istnieje potrzeba określenia pożądanego (z punktu widzenia zadań szkoły) modelu komunikacji między nauczycielem i uczniami.

³²L. G r z e s i u k, E. T r z e b i ń s k a, op. cit., s. 39.

³³H. R y l k e, G. K l i m o w i c z, Szkoła dla ucznia. Jak uczyć życia z ludźmi, Warszawa 1982, s. 86.

**MODEL POPRAWNEJ KOMUNIKACJI W KLASIE SZKOLNEJ I SPOSOBY
JEGO DOSKONALENIA**

Doskonalenie porozumiewania się w klasie szkolnej ma bogate uzasadnienie teoretyczne i praktyczne. Dzięki porozumiewaniu się z uczniami nauczyciel realizuje złożone zadania procesu dydaktyczno-wychowawczego. Ukształtowany zaś w toku interakcji wzorzec komunikacji wpływa na stopień zaangażowania uczniów w realizację zadań i odczuwany przez obie strony poziom satysfakcji z kontaktu.

Konsekwencje występowania w klasie szkolnej komunikacji o wzorcu współpracującym są odwrotne do tych, jakie charakteryzowały autorytarny wzorzec komunikacji. Pojawia się ona w klasie, w której władza nauczyciela nie jest silnie zaznaczona i istnieje możliwość swobodnego porozumiewania się wszystkich członków grupy. Komunikacja w takich warunkach ma charakter dwustronny, tzn. każdy członek grupy niezależnie od zajmowanej pozycji w jej strukturze może występować zarówno w roli nadawcy, jak i odbiorcy wiadomości. Choć porozumiewanie takie jest bardziej czasochłonne i niesie ze sobą ryzyko wzrostu możliwych zakłóceń (ze względu na dużą liczbę kanałów przekazywania wiadomości i utrudnioną ich kontrolę), zwiększa ono szansę wzajemnego porozumienia dzięki możliwości otwartego informowania się o źródłach zaistniałych w kontakcie trudności. W tak komunikującej się grupie bardziej prawdopodobne jest też wystąpienie ciepłego, osobistego klimatu, atmosfery swobody i bezpieczeństwa, współdziałania i samokontroli. Swoboda w zakresie przekazywania własnych opinii, ekspresji odczuć zmniejsza niebezpieczeństwo powstania nieoficjalnej komunikacji dotyczącej realizacji zadań i funkcjonowania grupy.

Wzrost efektywności komunikacji w klasie szkolnej powoduje możliwość uzyskiwania informacji zwrotnych na temat wpływu komunikatu nadawcy, jego formy czy treści na odbiorcę. Pozwala to na konfrontację wyobrażeń nadawcy na temat tego, co i w jaki sposób komunikuje, z tym, co inni faktycznie odbierają i na wnoszenie ewentualnych poprawek do własnego stylu porozumiewania się. Informacją zwrotną są zarówno wszystkie zachowania odbiorcy - jego gesty, mimika, pozycja ciała, jak i komunikaty werbalne. Mimo pewnego ryzyka związanego z otwartą komunikacją, stwarza ona warunki do doskonalenia umiejętności komunikacyjnych nauczyciela oraz uczniów, powodując tym samym wzrost satysfakcji z wzajemnych kontaktów.

Umiejętności komunikacyjne nauczyciela częściej są produktem jego osobistych doświadczeń niż specjalistycznego pedagogiczno-psychologicznego kształcenia czy doskonalenia zawodowego. Rozwijaniu szczegółowych umiejętności komunikacyjnych, takich jak: umiejętność uważnego słuchania innych,

reagowania na przejawy sympatii i niechęci, zadawania pytań, wypowiedzania prośb, oceniania, wyrażania pozytywnych i negatywnych emocji służyć może trening interpersonalny. Ogólnie można określić trening interpersonalny jako specyficzną formę organizacji warunków uczenia się - opartą na osobistych doświadczeniach - podstawowych umiejętności związanych z kontaktami i stosunkami interpersonalnymi.³⁴ Nie ulega wątpliwości, że umiejętność poprawnej komunikacji stanowi konieczny warunek efektywnej pracy dydaktycznej i wychowawczej. Optymalizowanie tych umiejętności w toku treningu interpersonalnego stanowić może zatem istotny składnik przygotowania i doskonalenia zawodowego nauczycieli.

РЕЗЮМЕ

В данной работе представлен коммуникативный процесс и его нарушительные факторы, с особенным учетом последствий дефектного хода коммуникации между учителем и учеником. Характеристики явлений и процессов составляющихся из сообщения и отбора информации, предшествовали замечания на тему психо-общественных определителей коммуникативного процесса между учителем и учеником. Обсуждено влияние личности учителя, стиль воспитательного руководства, эмоционального отношения и влияние его подхода и ожиданий на характер коммуникации с учениками.

Анализ коммуникативного процесса пополнен перечнем факторов нарушающих договоренность людей на намеренном уровне, на этапе формулирования сведений, на уровне кодирования, на уровне сигналов и их передачи, на уровне отбора сигналов, откодирования и интерпретации.

Представлено специфические формы взаимопонимания в школьном классе учитывая исполнительный характер этой группы, ее цель и структуру.

С точки зрения реализации дидактично-воспитательного процесса обсуждено последствия двух видов взаимопонимания в классе: авторитетный и сотруднический образцы. Обращено внимание на достоинства и пути усовершенствования процесса взаимопонимания в школьном классе.

S U M M A R Y

The subject of the paper is the process of communication and the factors which interfere with it, with special attention to the results of

³⁴ Informacje o treningu interpersonalnym znaleźć można np. w pracach E. Aronson, Człowieka - istota społeczna, Warszawa 1978; Z. Zaborowski, Trening interpersonalny, Ossolineum 1985; R. Praskier, B. Różycki, Bliskie spotkania; rzecz o treningu grupowym, Warszawa 1983; Trening interpersonalny w procesie doskonalenia nauczycieli, red. K. Doroszewicz, Warszawa 1979.

imperfect communication between teacher and pupil. Following an outline of the features of the phenomena and the processes of sending and receiving information, the author describes the psycho-social determinants of the communicative process between teacher and pupil. Thus she discusses the influence of the teacher's personality, attitude to education, emotional involvement and the effects of his attitude and expectations on the character of the communication with pupils.

The analysis of the communication process is extended by a register of factors which impair this process. These can exist on the levels of intention, message formulation, coding, message transmission, reception, decoding, interpretation.

Attention is given to the specific forms of communication which arise from the task-oriented character of the classroom situation, the aims and the structure of the group participating. The authoritarian and the co-operative patterns of communication in the classroom are assessed from the point of view of fulfilling the aims of didactic-educational process. The advantages and ways of improving the process of communication in the classroom are considered.