

Bożena Czerna

KOMPETENCJE KOMUNIKACYJNE W KSZTAŁCENIU PEDAGOGÓW – PROJEKT ZAJĘĆ

Założenia

Filozoficzno-psychologiczne podstawy orientacji humanistycznej, a także osobowościowy model kształcenia nauczycieli według A. Combsa¹ oraz humanistyczne koncepcje kształcenia i wspomagania rozwoju, których walorów doświadczyłam osobiście², stały się inspiracją programu zajęć z zakresu komunikacji, a doświadczenia z jego realizacji – podstawą projektu rozwijania umiejętności porozumiewania się w procesie kształcenia studentów zarówno w trakcie trzyletnich studiów licencjackich, jak i dwuletnich studiów magisterskich³. Nie oznacza to opowiadania się za wyłączną słusznością tej orientacji. Uznając konieczność podejścia eklektycznego do całego procesu edukacji, czerpałam wiedzę ze wszystkich dostępnych źródeł.

Pośród wielu wartości kulturowych znajduje się również język. Rozpatrywać go można na wielu płaszczyznach i badać różnorakie funkcje. Może on służyć wspieraniu rozwoju dziecka, wyzwalaniu zdolności, kreowaniu twórczych postaw, ale też równocześnie może być wykorzystywany do zniewalania i manipulowania, stanowić narzędzie przymusu zarówno w kontaktach z jednostką, jak i z grupą⁴. Mechanizmy wpływu języka na rozwój osobowości dziecka powinny być doskonale znane wszystkim pedagogom, niezależnie od grupy wiekowej uczniów i wychowanków, z którymi pracują, zwłaszcza że waga problemu jest odwrotnie proporcjonalna do wieku dziecka. Im młodsze dziecko, tym większe znaczenie ma sposób porozumiewania się z nim, bowiem w najmłodszych latach kształtują się nie tylko podstawy naszej odporności psychicznej, ale także swego rodzaju „matryce komunikacyjne”, stanowiące w latach następnych bazę dla budowania konstruktywnych bądź zaburzonych relacji interpersonalnych.

¹ B. Czerna, *Wspieranie aktywności własnej w procesie kształcenia*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne”, 2002, nr 18.

² Autorka uczestniczyła w zajęciach dwuletniej Szkoły Edukacji Psychologicznej w Instytucie Terapii Gestalt PSPP w Krakowie oraz w kursach Małej Akademii Umiejętności Pedagogicznych przy Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie.

³ B. Czerna, *Wspieranie...*, s. 113–125.

⁴ Por. B. Czerna, *Język jako narzędzie przymusu i wyzwalania* [w:] *Procesy komunikacyjne w szkole*, red. W. Kojas, Katowice 2001.

Warunkiem wysokiej jakości edukacji są m.in. zawodowe kompetencje pedagogów i nauczycieli. Częścią tych kompetencji są umiejętności interpersonalne, wśród których umiejętność porozumiewania wydaje się jedną z najistotniejszych. Prawidłowe porozumiewanie się ma niebagatelne znaczenie dla intelektualnego i emocjonalnego rozwoju uczniów. Asymetria ról nauczyciela i ucznia w klasie zdecydowanie stawia wychowawcę w pozycji uprzywilejowanej. To on właśnie, dysponując władzą i różnymi jej atrybutami, decyduje o sposobie i jakości porozumiewania się. Umiejętność ta nie jest jednak na ogół w sposób celowy i systematyczny kształcona (umiejętności lingwistyczne w posługiwaniu się językiem nabywane w szkole nie są wystarczające) – jest raczej intuicyjna i niepoparta wiedzą naukową z tego zakresu.

Dobra komunikacja oznacza taki sposób mówienia i słuchania, który umożliwia wzajemne rozumienie się, a w warunkach konfliktowych ułatwia rozwiązywanie problemów. Mówienie to jedynie część aktywności nadawczej, a słuchanie to nie tylko bierne odbieranie tego, co mówi druga osoba, lecz także aktywna interpretacja i bezsłowne (za pomocą ciała) „komentowanie” tekstu.

Umiejętności interpersonalne nabywane są drogą uczenia się. Można je rozwijać i doskonalić. Skuteczność działań wychowawczych może wzrastać, o ile osoby, które je inicjują, podnoszą poziom swoich kompetencji interpersonalnych, poznają swoje możliwości i ograniczenia w zakresie kontaktu z dziećmi i młodzieżą, zdobywają praktyczną wiedzę o procesach emocjonalnych, uczuciowych, motywacyjnych i decyzyjnych oraz o warunkach sprzyjających ich prawidłowemu rozwojowi. Dla tych, których praca wymaga stałego obcowania z ludźmi, niezależnie od ich wieku, umiejętność nawiązywania kontaktu, tworzenia i rozwijania poprawnych relacji interpersonalnych jest koniecznością⁵.

W programie przyjęto zasadę uczenia się przeżyciowego przez doświadczenie. Jest to uczenie się, w którym przejawia się całościowe zaangażowanie jednostki – zarówno jej właściwości poznawcze, jak i uczuciowe. W metodzie nauczania równoważy się przekazywanie wiedzy i samodzielne odkrywanie. Chodzi o stworzenie sytuacji, w której wszyscy członkowie grupy aktywnie uczestniczą w ćwiczeniach, dzielą się swoimi odczuciami na temat samego ćwiczenia i jego zastosowania w kontaktach między ludźmi oraz zdobywają wiedzę teoretyczną.

Cele

Podstawowym celem proponowanych warsztatów jest stworzenie warunków sprzyjających uczeniu się poprzez wykorzystanie osobistego doświadczenia. Proponowane ćwiczenia dają okazję przeżycia różnych form kontaktu interpersonalnego, umożliwiają uczenie się nowych zachowań oraz sprawdzenie wynikających z nich konsekwencji i ocenę skuteczności.

Drugi, równie ważny cel, to pogłębienie odpowiedzialności za siebie samego. Wynika on z przekonania, że mamy możliwość wyboru, możemy zmieniać swoje wzorce zacho-

⁵ B. Czerska, *Komunikacja interpersonalna w kształceniu pedagogów* [w:] *Współczesność a kształcenie nauczycieli*, red. H. Kwiatkowska, T. Lewowicki, S. Dylak, Warszawa 2000, s. 357–363.

wań, pogłębiać samoświadomość i dysponować sami sobą, przejmując odpowiedzialność za osobistą sytuację życiową.

Równie istotnym celem zajęć jest wywołanie procesu interpersonalnego uczenia się opartego na metodach aktywizujących, poprzez organizowanie doświadczeń analogicznych do tych, z którymi studenci zetkną się w przyszłej pracy nauczycielskiej.

Uczestnictwo w grupie pozwala wykorzystać znane już strategie zdobywania informacji i jednocześnie poszerzać repertuar posiadanych umiejętności interpersonalnych. Zajęcia grupowe stwarzają klimat zaufania i bezpieczeństwa, pobudzają aktywność uczestników. Sens zajęć polega na wspólnym uczeniu się.

Kolejnym celem jest umożliwienie uczestnikom samooceny umiejętności ważnych w kontaktach międzyludzkich poprzez proponowanie ćwiczeń o charakterze autodiagnostycznym. Możliwość oceny swoich umiejętności „tu i teraz” stwarza szansę tworzenia własnych projektów dotyczących osobistego rozwoju.

Cel następnym to konfrontacja tzw. wiedzy „gorącej” z wiedzą „zimną” poprzez możliwość doświadczenia określonych prawidłowości psychologicznych. Przez te pojęcia rozumiem, za J. Kozielskim, wiedzę wynikającą z własnego doświadczenia budowania relacji interpersonalnych opartych na schematach postępowania nabytych drogą uczenia w wyniku kontaktów społecznych – wiedza „gorąca”, oraz wiedzę wynikającą z teorii naukowych zweryfikowaną badaniami – wiedza „zimna”.

Inna jest wiedza wynikająca z czytania bądź słuchania o czymś, a zupełnie odmienna wiedza wynikająca z przeżycia czegoś, o czym się dotychczas tylko wiedziało. Wynikiem tego jest przekonanie o niewielkiej skuteczności uczenia się zagadnień związanych z porozumiewaniem drogą uczestniczenia w wykładzie lub też opierając się na dyskusjach na ćwiczeniach. Zagadnienia te wymagają podjęcia próby uczenia się doświadczeniowego w warunkach, jakie daje uczestnictwo w grupie edukacyjnej prowadzonej metodami aktywizującymi, i przenoszenia ich na grunt kontaktów pozagrupowych.

Kolejnym celem jest wzrost wiedzy teoretycznej będący wynikiem krótkich wykładów, dostarczonych materiałów pomocniczych i proponowanej literatury uzupełniającej.

Spodziewanym wynikiem uczestniczenia w warsztatach jest postępowanie na drodze samorozwoju. W szczególności przewidywany jest rozwój kompetencji komunikacyjnych, a w ich obszarze nabycie i doskonalenie już posiadanych umiejętności, które podzielić można na cztery grupy: budowanie kontaktu i tworzenie zaufania, dokładne i jednoznaczne przekazywanie oraz odbiór informacji, wpływanie na siebie nawzajem, a także dawanie wsparcia i wreszcie konstruktywne rozwiązywanie pojawiających się konfliktów.

Umiejętności pierwszej grupy obejmują: empatię, otwartość, zaufanie i akceptację. Druga grupa dotyczy przekazu myśli i opisu uczuć, ze szczególnym uwzględnieniem wyrażania ciepła i sympatii, aktywnego i biernego słuchania, udzielania informacji zwrotnych. Kolejna grupa umiejętności zawiera dawanie wsparcia, a także wyrażanie konstruktywnej krytyki. I wreszcie w grupie czwartej znajdują się: umiejętności określania konfliktu, definiowania problemów, rozpoznawania przyczyn, wyboru możliwych rozwiązań i podejmowania decyzji⁶.

⁶ Tamże.

Zadania

Podstawowym zadaniem organizowanych zajęć jest:

- 1) uwrażliwienie przyszłych pedagogów na negatywne konsekwencje dla uczniów, wynikające ze stosowania złych nawyków komunikacyjnych przez nauczycieli;
- 2) rozwijanie i wspieranie konstruktywnej komunikacji;
- 3) kształtowanie wzorców interakcyjnych zapewniających zaspokojenie potrzeb zarówno wychowawcy, jak i podopiecznego;
- 4) kształtowanie zwyczaju dzielenia się z wychowankami swoimi uczuciami, a nie tylko przemyśleniami i uwagami;
- 5) stworzenie uczestnikom możliwości do uświadamiania sobie własnych silnych i słabych stron, dostrzeżenia własnych problemów i ich wpływu na funkcjonowanie interpersonalne i społeczne;
- 6) analizowanie najczęściej popełnianych błędów komunikacyjnych w relacji nauczyciel – uczeń oraz możliwości ich przezwyciężania;
- 7) motywowanie do kontynuowania podjętej pracy po zakończeniu cyklu spotkań poprzez pokazywanie dróg i możliwości dalszego rozwoju.

Treści

Podstawowym kryterium doboru literatury są cele ogólne przyświecające całemu cyklowi spotkań poświęconemu problematyce porozumiewania się, ze szczególnym uwzględnieniem kontekstu zawodowego, do którego przygotowują się studenci pedagogiki, oraz cele szczegółowe wyznaczone na poszczególne spotkania. Wybór treści, poza zagadnieniami podstawowymi wprowadzającymi w obszar nauki o komunikacji, traktowany jest jednak elastycznie w zależności od potrzeb danej grupy, tempa pracy i możliwości jej uczestników, które po części warunkowane są rokiem studiów i przyswojeniem wiedzy z zakresu psychologii, pedagogiki, socjologii i innych przedmiotów, a po części – osobistą wiedzą o świecie i własnym doświadczeniem życiowym.

Metody

Metody stosowane podczas zajęć to: metody podające i metody aktywne. W ramach metod aktywnych wykorzystywane są następujące techniki: drama, krąg, praca w diadach i triadach, gry interakcyjne, techniki projekcyjne, praca z tekstem.

Teoretyczne wprowadzenie stosowane jest wówczas, gdy stanowi niezbędną podstawę do zaprojektowanych zajęć. Również zebranie doświadczeń będących wynikiem pracy podczas konkretnego spotkania ma na celu umiejscowienie ich w naukowej teorii. Na zagadnienia teoretyczne przeznaczona jest nie więcej niż jedna trzecia czasu trwania danego spotkania. Uzupełnieniem omawianej teorii jest podana literatura naukowa obowiązkowa oraz uzupełniająca, nieobowiązkowa, przeznaczona dla tych studentów, którzy szczególnie są zainteresowani realizowanym tematem. Podawana jest również literatura

popularnonaukowa, czasami też beletrystyczna, która w sposób szczególnie ilustruje omawiane zagadnienia i przybliża problem przez pokazanie go w życiowych realiach.

W celu zbliżenia doświadczeń studentów do dziedziny ich przyszłej pracy zawodowej wykorzystuje się metodę dramy, pracę w diadach i triadach. Aktywność ta służy: przygotowaniu do nawiązywania prawidłowych interakcji z wychowankami i rodzicami, a także z współpracownikami, rozwijaniu wyobraźni wychowawczej i zwiększeniu zdolności przewidywania konsekwencji własnych oddziaływań wychowawczych, przygotowaniu do konstruktywnego rozwiązywania konfliktów i problemów międzyludzkich.

Zastosowanie metody sytuacyjnej pozwala na zachęcenie do twórczego podejścia do problemów wychowawczych.

O wyborze technik aktywizujących decydują cele wyznaczone na kolejne spotkanie. Innego rodzaju ćwiczeń wymagają zajęcia, których celem jest przezwyciężanie trudności poznania się w fazie początkowej i stopniowego budowania zaufania, a innego np. pomoc w nauczeniu się konstruktywnego feedbacku, czy też rozwijania umiejętności aktywnego słuchania. Inne służą rozwijaniu indywidualnych umiejętności, jeszcze inne wspierają poczucie przynależności do grupy. Ćwiczenia dobierane są w zależności od poziomu funkcjonowania i potrzeb grupy, wiedzy teoretycznej, jaką posiadają studenci (te same zagadnienia są różnie realizowane na różnych latach studiów, dla studentów pierwszego roku niektóre ćwiczenia, które z powodzeniem można stosować dla roczników starszych, są po prostu za trudne – problem ten będą omawiać w uwagach o realizacji) oraz specyficznej sytuacji „tu i teraz”⁷.

Czas

Określony czas jest wynikiem limitu godzin (10 spotkań po 3 godziny, łącznie 30 godzin) uwzględnionego w planach studiów, a nie osobistych założeń. Zajęcia odbywają się w cyklu cotygodniowym. Trzygodzinny układ zajęć jest to minimum czasu, w jakim można realizować zajęcia prowadzone metodami aktywnymi, bowiem dynamika pracy w grupie wymaga:

– uwzględnienia czasu na tzw. rozgrzewkę, czyli ćwiczenia wprowadzające, koncentrujące uwagę na spotkaniu oraz możliwość podzielenia się uwagami, przemyśleniami i trudnościami związanymi z zadaniami domowymi; te ostatnie mają być próbą przeniesienia na grunt realnego życia nowo zdobytych umiejętności; tylko w ten sposób można urealnić doświadczenia wyniesione z laboratorium;

– ćwiczenia „centralne”, będące osią spotkania, powinny mieć jasno sprecyzowany, przedstawiony uczestnikom cel; taka informacja sprawia, że uczestnicy czują się pewniej i bezpieczniej, wiedząc przynajmniej ogólnie, co jest motywem prowadzącego; istotne jest podkreślenie eksperymentalnego charakteru ćwiczenia, co zmniejsza defensywność i motywy perfekcjonistyczne, oraz, co **bardzo ważne**, podkreślenie dobrowolności udziału w ćwiczeniu; ćwiczenia powinny umożliwiać osiągnięcie zakładanych celów i zapewnić właściwe proporcje między teorią a praktyką;

⁷ B. Czernska, *Metody aktywne w procesie kształcenia nauczycieli* [w:] *Edukacja Jutra. VIII Tatrzańskie Seminarium Naukowe*, red. W. Kojis, E. Piotrowski, T. Zimny, Częstochowa 2002.

– bezwzględne podsumowanie – najważniejszy element uczenia się przez doświadczenie; umożliwia uczestnikom przemyślenie i nazwanie tego, czego się nauczyli i doświadczyli w trakcie zajęć oraz szukanie związków między ćwiczeniami a sytuacjami życiowymi; uczenie się przez doświadczenie ma prowadzić do przenoszenia doświadczeń zdobytych podczas zajęć na sytuacje życiowe; takie dostrzeganie i werbalizacja związków między różnymi sytuacjami znacznie poprawia wyniki uczenia się; konieczne jest takie rozplanowanie przebiegu zajęć, by każdy z uczestników mógł mieć czas dla siebie, tzn. możliwość wypowiedzenia się, podzielenia własnymi przeżyciami, odczuciami, i ewentualnego przekazania informacji zwrotnych członkom grupy⁸.

Właśnie konieczność uwzględnienia wszystkich trzech elementów w spotkaniu sprawia, że dwugodzinne (oczywiście, mowa jest o tzw. godzinach dydaktycznych) spotkanie jest niewystarczające. Trzygodzinne zajęcia to wynik kompromisu między potrzebami wynikającymi z charakteru zajęć a możliwościami organizacyjnymi.

Plan zajęć o nazwie „Komunikacja interpersonalna w wychowaniu”

SPOTKANIE PIERWSZE

Ćwiczenia:

Nawiązywanie kontaktu.

Ustanawiania reguł pracy w grupie.

Podejmowanie ryzyka odsłonięcia się przed innymi.

Teoria:

Czym jest grupa?

Spójność grupy.

Normy grupowe i wzory interakcji.

SPOTKANIE DRUGIE

Ćwiczenia:

Poszukiwanie umiejętności ważnych w kontaktach międzyludzkich.

Odkrywanie poziomów zaufania.

Budowanie zaufania.

Teoria:

Podstawy kształtowania się stosunków interpersonalnych.

Stadia rozwoju stosunków interpersonalnych.

Otwartość, zaufanie, ryzyko odrzucenia.

SPOTKANIE TRZECIE

Ćwiczenia:

Poczucie własnej wartości.

Odkrywanie mocnych stron.

Ćwiczenia budujące empatię

Teoria:

Poznawanie siebie.

Samoświadomość, samoocena, samoakceptacja.

Rola empatii w porozumiewaniu się.

⁸ B. Czarska, *Metody aktywne...*, s. 435.

SPOTKANIE CZWARTE**Ćwiczenia:**

Aktywne i bierne słuchanie.
Odzwierciedlanie i parafrazowanie.
Informacje zwrotne.

Teoria:

Pojęcie i rodzaje komunikacji.
Poziomy komunikacji.
Style komunikacji.

SPOTKANIE PIĄTE**Ćwiczenia:**

Zniekształcenia informacji.
Komunikacja jednokierunkowa i dwukierunkowa.
Rozpoznawanie poziomów komunikacji.

Teoria:

Możliwości usprawniania komunikacji.
Zasady poprawnego komunikowania się.
Wybiórcze postrzeganie w słuchaniu i odpowiadaniu.

SPOTKANIE SZÓSTE**Ćwiczenia:**

Werbalne i niewerbalne wyrażanie uczuć i emocji.
Rozpoznawanie blokad komunikacji.
Komunikaty typu „JA” i „TY”.

Teoria:

Komunikacja niewerbalna i jej rodzaje.
Funkcje aktów niewerbalnych.
Spójność komunikatów werbalnych i niewerbalnych.

SPOTKANIE SIÓDME**Ćwiczenia:**

Wystąpienia publiczne.
Wyrażanie sympatii i braku akceptacji.
Doskonalenie umiejętności posługiwania się głosem.

Teoria:

Wybrane teorie komunikacji:
Podejście tradycyjne i systemowe;
Konstruktywistów;
Samoświadomości – „skryptów” i reguł społecznych.

SPOTKANIE ÓSME**Ćwiczenia:**

Rola mówcy.
Język ciała.
Przyjmowanie krytyki.

Teoria:

Analiza transakcyjna Erica Berne’a.
Koncepcja C.R. Rogersa i F. Perlsa.
Koncepcja kodu ograniczonego i rozwiniętego.

SPOTKANIE DZIEWIĄTE

Ćwiczenia:

Mapa asertywności.
Umiejętność odmawiania.
Asertywne wyrażanie opinii.

Teoria:

Agresja, uległość, asertywność.
Pojęcie „terytorium psychologicznego”.
Krytyka w porozumiewaniu się z uczniami.

SPOTKANIE DZIESIĄTE

Ćwiczenia:

Rozpoznawanie własnego sposobu prowadzenia konfliktów.
Odwracanie ról.
Ćwiczenia zamykające pracę w grupie.

Teoria:

Konflikty, sposoby radzenia sobie z nimi i sposoby ich rozwiązywania.
Postrzeganie zachowań, motywacji i stanowisk obu stron.
Znaczenie „domykania” pracy w grupie.

Przedstawiony program jest skonstruowany tak, by prowadzić od umiejętności i treści podstawowych do coraz trudniejszych, wymagających pewnego przygotowania⁹.

Spotkanie pierwsze odgrywa rolę wstępu do całego cyklu. Poświęcone jest poznawaniu się, tworzeniu reguł i zasad wspólnego uczenia się, budowaniu wzajemnego zaufania przy wykorzystaniu stosownych do tego ćwiczeń. Prowadzący przedstawia swoje propozycje programowe, a uczestnicy, w miarę swoich możliwości i posiadanej w tym zakresie wiedzy, wyrażają swoje oczekiwania, które są uwzględniane w planach i mogą być na bieżąco, w miarę pojawiających się potrzeb, korygowane. Następuje zawarcie kontraktu, który jest rodzajem wzajemnego zobowiązania.

Spotkanie drugie jest kontynuacją pierwszego na głębszym poziomie. Jednym z najważniejszych zadań jest tworzenie klimatu interpersonalnego zaufania, który to wymaga otwartości ze strony wszystkich uczestników, pokazania potencjalnych korzyści z otwartości i potencjalnych strat, obdarzania zaufaniem jako samospełniającej się przepowiedni oraz pokazania poziomów otwartości możliwych w relacjach z uczniami.

Spotkanie trzecie służy głównie poszerzeniu świadomości własnych mocnych stron, przez co zwiększa się samoakceptacja i poczucie własnej wartości, oraz określeniu błędów akceptacji, rozpoznawaniu i okazywaniu swoich uczuć i poszukiwaniu dodatkowych umiejętności koniecznych do budowania poprawnego kontaktu, jakimi są słuchanie i empatyczne rozumienie. Jest to niezbędne, by móc okazywać akceptację innym.

Spotkanie czwarte koncentruje się wokół zasad skutecznej komunikacji i pragmatycznych reguł porozumiewania się oraz umiejętności aktywnego słuchania, które okazuje się pomocne wszędzie tam, gdzie potrzebna jest otwarta i rzeczowa komunikacja interpersonalna. Niezwykle pomocna jest tutaj metoda dramy, pozwalająca budować

⁹ B. Czerna, *Komunikacja interpersonalna...*

przykładowe scenki obrazujące relacje typu: nauczyciel – uczeń, nauczyciel – rodzic, nauczyciel – nauczyciel/dyrektor. Zajęcia te ułatwiają określenie własnego stylu porozumiewania się.

Spotkanie piąte poświęcone jest zagrożeniom skutecznej komunikacji, odkrywaniu przyczyn niepowodzenia w porozumiewaniu się i poszukiwaniu sposobów i możliwości jej usprawniania. Uczestnicy rozpoznają poziomy oraz wady i zalety jedno-, dwu-, i wielokierunkowej komunikacji. Uczą się, jak ważne są wypowiedzi o kontakcie, czyli metakomunikacja.

Spotkanie szóste ma pokazać, że szczerłość i autentyczność wymaga umiejętności okazywania uczuć innych niż ciepło i akceptacja. Emocje i uczucia w swojej pełnej gamie są zdrowe, natomiast zagrażający może być sposób ich przejawiania. Grupa uczy się rozpoznawać blokady komunikacji i wykorzystywać umiejętności z zajęć poprzednich do zastępowania blokad konstruktywnymi komunikatami, a także rozumienia skutków braku spójności komunikacji werbalnej i niewerbalnej.

Spotkanie siódme i ósme w całości poświęcone są wystąpieniom uczestników. Ich zadaniem jest przedstawienie grupie, wybraną przez siebie metodą, omówionych wcześniej indywidualnie teorii komunikacji. Podstawowym celem jest nie tyle prezentacja treści, ile doświadczenie bycia w roli mówcy, uświadomienie sobie swoich ograniczeń i mocnych stron związanych z własnym stylem mówienia do innych oraz zebranie informacji zwrotnych od słuchaczy na temat tego, co im ułatwiało, a co utrudniało odbiór przekazywanych treści. Zajęcia służą też uczeniu się budowania konstruktywnej krytyki i, co równie ważne, przyjmowaniu jej. Praktyka pokazuje, że jest to niezwykle ważne doświadczenie dla studentów – przyszłych nauczycieli i pedagogów.

Spotkanie dziewiąte przeznaczone jest na pracę w obrębie asertywnego wyrażania swoich myśli, poglądów, przekonań i wartości w relacji z drugą osobą i grupą. Uwypukla podstawowe różnice między asertywnością, uległością a agresywnością. Studenci rozpoznają własne obszary braku asertywności, posługując się mapą asertywności, oraz podejmują próbę określania obszaru własnych praw, a także ich granic.

Ostatnie spotkanie, dziesiąte, to propozycja przyjrzenia się potrzebie, konieczności i nieuchronności konfliktów. To zauważenie, że najczęstszym podłożem konfliktu jest niepoprawny styl porozumiewania się, urażona godność, nie zaś nasilenie żądań, poszukiwanie przyczyn i konstruktywnych rozwiązań sporów. Elementem kończącym są ćwiczenia zamykające pracę w grupie.

Autorskie refleksje na temat realizacji programu

Na wstępie chciałabym zaznaczyć, że celowo będę starała się nadać refleksjom charakter osobisty. Wynika to z faktu współuczestnictwa w przedsięwzięciu, co chciałabym wykorzystać, przekazując osobiste doświadczenia i dzieląc się subiektywnymi przemyśleniami na temat programu.

W prezentowanym programie teoria stanowi tło do wykonywanych ćwiczeń. Punktem wyjścia jest zawsze doświadczenie wynikające z życia i przywołane na warsztat pracy lub doświadczone po raz pierwszy na zajęciach. Przeżycie jest kanwą, na której tkana jest teoria. Ćwiczenia są dwójakiego rodzaju: jedne mają na celu doświadczenie negatywnych

skutków popełnianych błędów w porozumiewaniu się i wyrabianie pewnych nawyków i umiejętności poprzez próbowanie nowych zachowań komunikacyjnych, drugie pozwalają zrozumieć istotę pojęć i utrwalić proponowane podejście.

Opracowując program, wyszłam z założenia, że umiejętności można zdobyć tylko w bezpośrednim kontakcie z rzeczywistością; żadna, nawet najlepsza lektura bądź wykład nie są w stanie zastąpić praktyki i doświadczenia. Z tego też powodu w zajęciach zdecydowanie dominują ćwiczenia. Spotkania ze studentami były i są swoistym laboratorium, w którym: po pierwsze, można przyjrzeć się swojemu dotychczasowemu sposobowi porozumiewania się, rozpoznać swoje silne i słabe strony, spróbować zrozumieć, skąd biorą się dotychczasowe, nie zawsze satysfakcjonujące style porozumiewania się, a po drugie, w warunkach niezagrażających, jakim jest sztucznie stworzona rzeczywistość, np. dramy, popróbować nowych sposobów budowania relacji z innymi osobami.

W trakcie pierwszych trzech spotkań szczególny nacisk kładziony jest na budowanie atmosfery sprzyjającej uczeniu się od siebie nawzajem poprzez tworzenie wspólnych reguł grupowych, wprowadzanie zasad porozumiewania się, tworzenie klimatu zaufania i bezpieczeństwa sprzyjającego otwartości, bez której niemożliwe jest dokonanie żadnych zmian. Bardzo ważne jest również wspieranie uświadomionych i odkrywanie nowych mocnych stron uczestników grupy. Obydwa cele przyświecają całemu cyklowi zajęć, ale szczególnie zaakcentowanie ich w początkowym okresie spotkań wydaje się istotne. Charakter zajęć skłania uczestników (jest to każdorazowo wyrazem **woli** uczestnika, a **nie bezwzględnego wymagania** osoby prowadzącej) do podejmowania prób odsłaniania się, i to nie tylko w obszarze swoich myśli, ale także uczuć i emocji. Dla wielu osób to sytuacja nowa. W dotychczasowym cyklu kształcenia w szkole, zarówno podstawowej, jak i średniej, zostali przyzwyczajeni do wyrażania, mniej lub bardziej otwartego, swoich poglądów, przemyśleń czy też opinii, natomiast mówienie o emocjach i uczuciach najczęściej pozostawało obszarem „tabu”. Tymczasem doświadczenie sytuacji, w której – na przykład – nie jest się słuchanym bądź też jest się słuchanym nieuważnie, uświadomienie sobie pojawiających się w związku z tym uczuć, wyrażenie ich, a następnie przeżycie sytuacji przeciwnej, bycia uważnie słuchanym, i uzmysłowienie sobie różnicy w pojawiających się uczuciach w obu wypadkach może skłonić osobę do podjęcia trudu zmiany bardziej niż jakiegokolwiek zalecenie typu: „należy uważnie słuchać swoich uczniów”.

Dzielenie się własnymi przeżyciami i pojawiającymi się w związku z nimi emocjami i uczuciami jest integralną częścią zajęć. Z tego właśnie powodu położenie akcentu na budowanie atmosfery poczucia bezpieczeństwa, szczególnie w początkowej fazie spotkań, jest tak istotne. Powodzenie w tym zakresie ułatwia dalszą pracę.

Chciałabym dodać, że przedstawiony program różni się od prototypu, nie stanowi też szablonu gotowego do powielania. Nigdy też nie próbowałam sztywno trzymać się jego treści. Zmieniał się i zmienia nadal, w zależności od potrzeb konkretnej grupy oraz własnego rozwoju. Stanowi pewne ramy, w obrębie których dokonywany jest dobór treści warunkowany sytuacją „tu i teraz” w trakcie spotkania, a także oczekiwaniami sygnalizowanymi przez studentów. Częściowy wpływ na to, co i w jaki sposób dzieje się na zajęciach w kolejnych grupach, miały i nadal mają pisemne, anonimowe uwagi studentów. Są one także ważnym przyczynkiem do własnego warsztatu pracy jako osoby prowadzącej zajęcia.

W jakim stopniu możliwe jest, w toku kształcenia pedagogicznego, rozwijanie umiejętności porozumiewania się? Odpowiedź na tak postawione pytanie zależy od dwóch czynników.

Pierwszy czynnik – zależny jest od tego, jaką wagę przypiszemy posiadaniu tych umiejętności. Z literatury dotyczącej kształcenia studentów pedagogiki wynika, iż umiejętności komunikacyjne postrzegane są jako istotne, chociaż z reguły wymienia się je w dalszej kolejności. Natomiast w literaturze poświęconej ogólnie nauczycielowi waga tych zagadnień jest pierwszoplanowa, podobnie jak w bogatej literaturze dotyczącej stosunków międzyludzkich, gdzie dobitnie podkreśla się rolę umiejętności komunikacyjnych w tworzeniu poprawnych relacji.

Zgadając się ze słowami Douglasa Barnesesa, że „uczenie się porozumiewania jest rdzeniem edukacji”¹⁰, uznałabym je jako podstawowe dla procesu kształcenia nauczycieli. W ślad za tym należałoby przeznaczyć zdecydowanie większą ilość czasu na ich uczenie się. Pozwoliłoby to częściowo oddzielić część teoretyczną od praktycznej, z większą korzyścią dla obu części, a przede wszystkim dla studentów, oraz wyraźnie zarysować różnice w retorycznym, lingwistycznym, neurolingwistycznym, psychologicznym i pedagogicznym ujmowaniu procesu porozumiewania się. W realizowanym przeze mnie programie układ treści to wynik kompromisu między istotą teorii i praktyki, możliwej do zrealizowania w tak krótkim czasie, co często pozwala jedynie na zasygnalizowanie ważnych problemów bez możliwości głębszego zajęcia się nimi. Jeśli studenci są zmotywowani do dłuższego zajmowania się jakimiś zagadnieniami, jest to możliwe, i podejmuje taką decyzję, rezygnując z realizacji któregoś z wybranych tematów.

Jeśli chodzi o drugi czynnik, to tutaj chciałabym poruszyć temat dowolności wyboru zajęć – na ile i w jakim zakresie powinny być one obowiązkowe. Muszę przyznać, iż w początkowym okresie prowadzenia komunikacyjnych spotkań ze studentami uważałam, że powinny być obligatoryjne. Wynikało to z mojego przekonania co do ważności zagadnienia, dużego zainteresowania zajęciami wyrażającego się w liczbie chętnych studentów, a także wypowiedzi świadczących o pozytywnych zmianach, jakie następowały w obszarze porozumiewania się uczestników zajęć, dokonujących się na gruncie prywatnych relacji oraz dostrzeganiu przez studentów wagi jakości porozumiewania się w kontakcie z dzieckiem. Studenci studiów zaocznych, mający możliwość ćwiczenia nowo nabytych umiejętności w szkole w kontakcie z uczniami, na bieżąco dzielący się swoimi sukcesami i porażkami, umacniali mnie w moim przekonaniu.

Ze względów etycznych rozwijane umiejętności nie podlegały ocenie. Były jedynie przedmiotem dyskusji kończącej poszczególne części zajęć. Zawsze jednak studenci mieli możliwość skorzystania z testów bądź arkuszy ocen uzupełniających podstawy realistycznej samooceny, bez konieczności ujawniania wyników. Ostatecznym sprawdzianem pozostaje jednak praktyka; ona również pozwala na weryfikację własnych umiejętności.

Obecnie nie jest już dla mnie takie oczywiste, że zajęcia powinny być obowiązkowe. Od własnej zgody zależy bowiem motywacja do podjęcia trudu pracy nad sobą, chęć otwarcia się i przyjęcia postawy badacza własnej osoby oraz eksperymentatora. Grupa, której członkowie podejmują wspólną pracę na skutek osobistych decyzji, pracuje z innym, większym zaangażowaniem. Poszczególne osoby przychodzą na spotkania

¹⁰ D. Barnes, *Nauczyciele i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, Warszawa 1988.

dlatego, że takiego dokonały wyboru, i w związku z tym mają dużo większą motywację do podejmowania trudnych zadań niż ci, którzy są do tego zobligowani.

Nadal uważam, że uczenie się porozumiewania powinno być podstawowe dla procesu kształcenia zawodowego studentów pedagogiki, i wzorem zachodnich i amerykańskich uczelni, w zdecydowanie rozszerzonej wersji, na stałe zaistnieć w programach kształcenia. Jednakże pozostawienie możliwości wyboru pozwala przyjąć odpowiedzialność za swój rozwój i podjąć decyzję w czasie dla siebie najlepszym, z odpowiednią motywacją i gotowością.

W czasie, kiedy studenci mogli dokonywać takiego wyboru, zdecydowana większość skorzystała z zajęć. Świadczy to nie tylko o dużym zainteresowaniu problematyką, ale także o poczuciu ważności rozwijania umiejętności porozumiewania się, szczególnie istotnych w zawodzie nauczyciela.

Pozostaje jeszcze mniej ważny problem – pomieszczeń – i bardzo ważny, dotyczący liczebności osób na zajęciach. Otóż z literatury przedmiotu wiadomo, a praktyka to potwierdza, że skuteczność oraz jakość zajęć warsztatowo-treningowych i, co bardzo ważne, komfort psychiczny uczestników oraz możliwości uczenia się są ściśle związane z liczbą osób w nich uczestniczących. Grupa 12–14 osób to maksymalna liczba uczestników. Powyżej tej liczby podstawowe cele zajęć nie mogą być realizowane. Nie wystarcza czasu dla każdego uczestnika na własną wypowiedź, co jest warunkiem pracy metodami aktywizującymi; można zrealizować dużo mniej ćwiczeń, prowadzący nie ma możliwości poświęcenia wystarczająco dużo uwagi każdemu członkowi grupy, dość szybko wyłaniają się liderzy grupowi, których aktywność z jednej strony jest korzystna dla grupy, bo inni mogą się za nimi „chować”, ale tak naprawdę zakłóca rozwój poszczególnych osób, utrudniając przełamywanie własnych barier. Zdecydowanie trudniej jest też pokonywać studentom własne błędy w dużej grupie, trudniej też o atmosferę zaufania i otwarcia. W grupach 20–30-osobowych, a takie są coraz częstsze, szczególnie na studiach zaocznych, charakter zajęć z konieczności ulega zmianie – bardziej przypominają one tradycyjne ćwiczenia, gdzie o problemie się mówi, ale się go nie rozwiązuje w sposób praktyczny, gdzie omawia się metody, lecz ich nie stosuje, gdzie studentowi mówi się, jak powinien postępować i co jest dobre, a co złe, ale nie ma on możliwości doświadczenia tego. W tak specyficznym przedmiocie jak komunikacja interpersonalna konieczna jest możliwość doświadczenia i eksperymentowania. Z. Nęcki pisze: „Nie wystarczy poznanie zasad, ich zapamiętanie; trzeba się nauczyć je stosować, a praktyka wymaga ćwiczenia, dopiero ono doprowadzi do mistrzostwa”¹¹.

Konieczne też jest rozważenie, na którym roku studiów wprowadzać takie zajęcia. W moim przekonaniu, najlepiej sprawdzał się model dobrowolnego wyboru dokonanego przez studenta w stosownym dla siebie momencie kształcenia. Na zajęcia przychodzili wówczas studenci ze starszych roczników. Zaplecze teoretyczne, będące wynikiem zdobycia wiedzy na różnych przedmiotach pedagogicznych, psychologicznych i innych, zdecydowanie ułatwiało uczestniczenie w spotkaniach. Pojawiała się możliwość wiązania uprzednio nabytej przez studentów wiedzy teoretycznej z aktualnymi na zajęciach treściami, a osoba prowadząca mogła też odwoływać się do ich wiedzy bez konieczności robienia wykładów wprowadzających w zagadnienie, których podstawy tkwią np.

¹¹ Z. Nęcki, *Atrakcyjność wzajemna*, Kraków 1996, s. 202–203.

w pedagogice, psychologii rozwojowej, społecznej, socjologii czy innych dyscyplinach naukowych. Pozwalało to na skupianie się na treściach związanych z porozumiewaniem się i swobodne korzystanie z wiadomości już posiadanych, chociaż – oczywiście – zdarzały się sytuacje, kiedy krótkie przypomnienie jakichś zagadnień było konieczne. Dla studentów pierwszego roku zajęcia te są za trudne – brak im dojrzałości, sami bardziej czują się jeszcze uczniami, niż widzą siebie w roli pedagoga, sami też bardziej potrzebują wsparcia, niż mają w sobie gotowości, by udzielać go innym. Brak podstaw wiedzy pedagogiczno-psychologicznej jest nie bez znaczenia. I wreszcie świeżość doświadczeń, często destruktywnych, wyniesionych ze swojej szkoły, sprawia, że dość trudno jest im spojrzeć na relacje nauczyciel – uczeń innymi oczyma niż własne. Oczywiście, umiejętność poprawnego porozumiewania się można, a wręcz należy rozwijać jak najwcześniej, już nawet u dzieci. Jeśli jednak ktoś przychodzi z własnymi ugruntowanymi schematami zachowań w relacjach interpersonalnych, jak to jest w przypadku studentów, to pierwszymi zajęciami ułatwiającymi ewentualnie podjęcie decyzji o pracy nad sobą i swoim stylem komunikowania powinien być maraton integracyjny, a w dalszej kolejności trening interpersonalny¹².

Różni studenci zwracają uwagę na różne sprawy. Zdarza się, iż ta sama rzecz przez jednych odbierana jest pozytywnie, a przez innych negatywnie, i to jest normalne. Końcowe wypowiedzi obrazują to, co udało się osiągnąć w trakcie spotkań, i atmosferę, jaką wspólnie można było stworzyć właśnie z tą konkretną grupą. A różnorodność jest duża; grupy różnią się stopniem „życia”, poziomem wiedzy i rodzajami doświadczeń, zdarzają się też wewnątrznie skonfliktowane, a także z pojedynczymi osobami o bardzo neurotycznym sposobie budowania relacji z innymi, czego powodem są m.in. zaburzenia osobowościowe. Studenci ci wymagają szczególnej opieki, której jednak na studiach nie otrzymują. Istnieją poważne obawy co do ich możliwości tworzenia poprawnych kontaktów oraz skuteczności porozumiewania się w późniejszej pracy z uczniami i wychowankami. Brak adekwatności reagowania w stosunku do sytuacji i zaburzenia emocjonalne nie przeszkadzają im jednak w dobrym i bardzo dobrym zaliczaniu egzaminów na studiach. A zatem ukończą studia, otrzymają dyplom pedagoga i pójdą do pracy z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi...

Podsumowując, chciałabym powiedzieć, że rozwijanie umiejętności interpersonalnych jest niewątpliwie dziedziną kompetencji najtrudniejszą do realizacji. To zarazem ten wymiar pedagogicznych kwalifikacji, który jest istotny zwłaszcza wtedy, kiedy w sposób odpowiedzialny zaczyna się rozważać przyczyny kryzysu współczesnej szkoły i wychowania¹³.

¹² B. Czerna, *Wspieranie aktywności...*, s. 114–116.

¹³ H. Kwiatkowska, *Nowa orientacja w kształceniu nauczycieli*, Warszawa 1998, s. 330.