



You have downloaded a document from
RE-BUŚ
repository of the University of Silesia in Katowice

Title: Zarys interakcji komunikacyjnych nauczycieli z uczniami z perspektywy szkolnych doświadczeń studentów pierwszego roku pedagogiki

Author: Małgorzata Zalewska-Bujak

Citation style: Zalewska-Bujak Małgorzata. (2014). Zarys interakcji komunikacyjnych nauczycieli z uczniami z perspektywy szkolnych doświadczeń studentów pierwszego roku pedagogiki. "Konteksty Pedagogiczne" (2014, nr 1, s. 113-125).



Uznanie autorstwa - Licencja ta pozwala na kopiowanie, zmienianie, rozprowadzanie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie pod warunkiem oznaczenia autorstwa.



UNIWERSYTET ŚLĄSKI
W KATOWICACH



Biblioteka
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki
i Szkolnictwa Wyższego

Małgorzata Zalewska-Bujak

ZARYS INTERAKCJI KOMUNIKACYJNYCH NAUCZYCIELI Z UCZNIAMI Z PERSPEKTYWY SZKOLNYCH DOŚWIADCZEŃ STUDENTÓW PIERWSZEGO ROKU PEDAGOGIKI

WPROWADZENIE

Trudno nie zgodzić się dzisiaj ze stwierdzeniem, iż komunikacja to zjawisko o charakterze uniwersalnym, a jej wszechobecność jest przyczynkiem do kształtowania się rozmaitych form i zjawisk życia społecznego¹. Można wręcz powiedzieć, że komunikacja jest gwarantem naszego obcowania z ludźmi i ze światem, gdyż praktycznie nie ma interakcji społecznych pozbawionych komunikacji. Rozliczne koncepcje i ujęcia komunikacji pozwalają na utożsamianie jej z: przekazem informacji, pomocą w zrozumieniu innych i samego siebie, pomocą w zrozumieniu kultury i świata fizycznego, oddziaływaniem na innych, tworzeniem łączności z innymi ludźmi, wytwarzaniem interakcji i koordynacji działań, gromadzeniem i przekazywaniem doświadczeń i treści pamięci społecznej, tworzeniem kultury². Dzięki wyodrębnionym określeniom można dostrzec wielość funkcji, jakie spełnia obecnie komunikacja. Niektóre z nich są związane z teorią zaspokajania ludzkich potrzeb, w myśl której komunikacja zmierza do zaspokojenia:

- potrzeb fizycznych – międzyludzka komunikacja jest nieodzowna do zachowania zdrowia fizycznego;
- potrzeb psychicznych – kontakty interpersonalne z drugim człowiekiem pozwalają stworzyć własną tożsamość;

¹ Zob. B. Pajan, *Socjologiczne aspekty komunikacji w instytucji totalnej. Sytuacja badacza jako sytuacja komunikacyjna*, [w:] *Aspekty kompetencji komunikacyjnej*, red. B. Sierocka, Wrocław 2005.

² Zob. M. Golka, *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Warszawa 2008.

- potrzeb społecznych – komunikowanie łączy nas w wymiarze społecznym z innymi ludźmi;
- potrzeb praktycznych – komunikacja warunkuje przekazywanie i uzyskiwanie informacji niejednokrotnie nieodzownych dla sprawnego funkcjonowania ludzi³.

Dzięki przyjęciu powyższej optyki można rozumieć komunikację jako zjawisko służące człowiekowi, pozwalające na osiągnięcie wzbudzanych i stawianych sobie przez niego celów.

Wykorzystując komunikację ustną lub pisemną, pośrednią lub bezpośrednią, masową (interaktywną) czy też codzienną, można także zrealizować wiele zadań. Niektóre z nich to: opisywanie treści merytorycznych, kierowanie apelu do odbiorcy, udzielenie wyjaśnień i przekazanie interpretacji zgodnych z zamysłem mówiącego, podkreślanie interakcyjnej relacji między nadawcą a odbiorcą, wyrażanie własnego nastawienia do odbiorcy itp.⁴

Komunikacja przenika obecnie wszystkie dziedziny naszego życia, warunkuje wszelkie ludzkie interakcje, także te mające miejsce w szkole. Niniejszy tekst jest próbą przyjrzenia się specyfice szkolnych doświadczeń komunikacyjnych uczniów z nauczycielami. Podstawą do ich charakterystyki stały się przeprowadzone na początku 2013 r. badania sondażowe wśród 104 studentów pierwszego roku pedagogiki Uniwersytetu Śląskiego studiujących na Wydziale Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie w trybie stacjonarnym i niestacjonarnym na następujących kierunkach: zintegrowana edukacja wczesnoszkolna i wychowanie przedszkolne, animacja kulturalno-oświatowa, terapia pedagogiczna i asystent osoby niepełnosprawnej. Zastosowana ankieta zbierała dane o charakterze retrospektywnym, rekonstruującym szkolne doświadczenia komunikacyjne badanych osób – w większości kobiet, z uwagi na feminizację kierunków. Uzasadnieniem wyboru takiej drogi badawczej było to, że umożliwiła ona doraźne i szybkie wniknięcie w pamięć biograficzną studentów dotyczącą specyfiki i przebiegu zachowań komunikacyjnych ich nauczycieli na lekcjach w ramach wszystkich szczebli kształcenia.

³ Zob. R.B. Adler, G. Rodman, *Understanding Human Communication*, New York 1985, s. 130.

⁴ Zob. E. Kiezik-Kordzińska, *Szkoła dialogu. Jak skutecznie porozumiewać się*, Warszawa 2004, s. 6–7.

NAUCZYCIELSKIE PREFERENCJE W ZAKRESIE NIEPARTNERSKIEGO STYLU KOMUNIKOWANIA SIĘ Z UCZNIAMI

Ujmując komunikację w perspektywie edukacyjnej, można utożsamiać ją z narzędziem społecznym, z którego nauczyciele oraz osoby kierujące placówkami oświatowymi mogą korzystać przy optymalizacji procesu nauczania i wychowania, przy założeniu, że ich wiedza, umiejętności oraz walory osobowościowe pozwolą na nadanie jej określonego kształtu⁵. Od pracowników szkoły – głównie nauczycieli – oczekuje się dzisiaj opowiedzenia się za takim modelem komunikacji, który umożliwi dwustronność tego procesu. W literaturze przedmiotu jest on zwany modelem interakcyjnym, gdyż umożliwia dwukierunkowy przebieg komunikacji: od nadawcy do odbiorcy i od odbiorcy do nadawcy, dzięki czemu osoby komunikujące się działają na zmianę: jako nadawca i odbiorca. Nadrzędnymi celami są tutaj wzajemne zrozumienie się obu uczestników komunikacji (ucznia i nauczyciela) oraz osiągnięcie konsensusu co do znaczenia informacji⁶.

Obok preferencyjnego uzgadniania znaczeń, do którego powinno dochodzić między uczniem a nauczycielem, dużą wagę przywiązuje się do stylu ich komunikowania się. Jest on utożsamiany z układem treści relacyjnych względnie charakterystycznych dla danej osoby i towarzyszących procesowi jej komunikowania się z innymi, a wręcz stanowiących integralny składnik owego procesu. Wśród możliwych stylów komunikowania się nauczyciela z uczniami najczęściej wyróżniane są style partnerski i niepartnerski. W przypadku pierwszego (preferowanego dziś stylu) komunikacja ma charakter dwustronny, co pozwala zarówno nauczycielowi, jak i uczniowi na wzajemną wymianę informacji, opinii oraz poglądów. Cechami komunikacji przebiegającej w duchu partnerskim są także uważne słuchanie drugiej strony, chęć zrozumienia i dążność do ustalenia wspólnego stanowiska. Nauczyciel rezygnuje z nadmiernego dystansu i dąży do „zbliżenia się” z uczniem. Czyniąc to, stosuje pozytywne zachowania werbalne i niewerbalne, tym samym podnosząc efektywność i skuteczność komunikacji. Przeciwnie wygląda to w przypadku stylu niepartnerskiego, gdzie nauczyciel, uwzględniając jedynie

⁵ Zob. J. Ropski, *Integracyjna funkcja umiejętności komunikacyjnych nauczyciela*, [w:] *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje*, red. W.J. Maliszewski, Toruń 2007.

⁶ Zob. S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, przeł. P. Izdebski, A. Jaworska, Warszawa 2007, s. 36–42.

własną perspektywę emocjonalną i poznawczą, opowiada się za autorytarnym sposobem komunikowania się z uczniami. W obrębie stylu niepartnerskiego może on wybrać również permissywną strategię porozumiewania się z nimi, polegającą na pomijaniu własnej perspektywy i nadmiernym koncentrowaniu się na potrzebach partnera interakcji komunikacyjnej⁷. Zawsze jednak preferencyjny stosunek nauczyciela do niepartnerskiego stylu komunikowania się z uczniem powoduje asymetryczność tego procesu, wiążącą się z brakiem możliwości zaistnienia pożądanego dziś edukacyjnego egalitaryzmu, równości wszystkich uczestników szkolnych aktów komunikacyjnych.

Przyznanie, iż styl partnerskiego komunikowania się nauczyciela z uczniem podnosi efektywność tego procesu⁸ i zwiększa powodzenie w osiąganiu wytyczanych sobie zarówno przez nauczyciela, jak i ucznia celów edukacyjnych, spowodowało, że współcześnie poświęca się szczególnie dużo uwagi zagadnieniu komunikacji interpersonalnej. Jest ona takim rodzajem, typem lub jakością kontaktu, jaki występuje wówczas, gdy dwie osoby, lub więcej osób, pragną się spotkać, zezwalając na dostęp do części swojej wyjątkowości, refleksyjności i adresowalności⁹.

Szczególnie podkreślana jest tu konieczność uwrażliwienia się na odmienność i niepowtarzalność każdego uczestnika komunikacji, pełnej akceptacji tego, że każda osoba jest niepowtarzalną częścią sytuacji komunikacyjnej, jest czymś więcej niż kombinacją obserwowalnych, mierzalnych elementów, ma prawo do wyboru oraz do refleksji. Poza tym podkreśla się, że cechują ją nie tylko świadomość otaczającej rzeczywistości, lecz także tego, że ową świadomość posiada¹⁰. Za szczególnie istotne należy więc uznać podnoszenie przez nauczyciela swych umiejętności w zakresie reagowania na potrzeby partnera wzajemnych interakcji komunikacyjnych oraz na cechy jego osobowości. Chodzi tu m.in. o uwzględnienie cech temperamentu dziecka i dostosowanie przekazu (zarówno werbalnego, jak i niewerbalnego) do charakteru jego funk-

⁷ Zob. W. Świętochowski, *Psychologiczne uwarunkowania stylu komunikowania się*, „Psychologia Wychowawcza” 1994, nr 3.

⁸ Zob. G. Kowalska, *Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym*, „Edukacja” 2000, nr 3.

⁹ Zob. J. Stewart, C. Logan, *Komunikowanie się werbalne*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, ed. J. Stewart, przeł. J. Suchecki et al., Warszawa 2007.

¹⁰ Zob. J. Stewart, *Komunikacja interpersonalna. Kontakt między osobami*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, ed. J. Stewart, przeł. J. Doktor et al., Warszawa 2002.

cjonowania, do danej sytuacji, a także zaistniałych w danej chwili potrzeb. Nauczyciel powinien więc dążyć do unikania asymetrycznych stosunków komunikacyjnych z uczniem, podkreślania swej przewagi w zakresie wiedzy, doświadczenia czy chociażby wieku¹¹. W przeciwnym razie jego komunikacja z uczniami nigdy nie będzie symetryczna oraz oparta na partnerstwie.

Leżące u podstaw głębokiego humanizmu postulaty i upominanie się o podniesienie rangi osoby w procesie edukacyjnym człowieka sprawiają, iż obok takich kompetencji komunikacyjnych, jak: zdolność odbierania komunikatów, świadomość istnienia potencjalnych zakłóceń oraz umiejętność umiejscowienia ich w procesie kształcenia od współczesnego nauczyciela oczekuje się także umiejętności dialogowego sposobu porozumiewania się, przyjmowania postawy niedyrektywnej oraz komunikowania się na poziomie empatii¹².

W świetle powyższego nasuwa się wniosek, iż to nauczyciela czyni się odpowiedzialnym za kształt i przebieg procesów komunikacyjnych w szkole. Ostatecznie to on decyduje o tym, czy w interakcjach komunikacyjnych z uczniem będzie równorzędnym partnerem czy autokratą podporządkowującym sobie uczniów, zmuszonych do biernego słuchania i wykonywania jego poleceń.

Chcąc uzyskać wgląd w szkolne interakcje komunikacyjne nauczycieli z uczniami i przekonać się, jaki charakter miały one w przypadku biorących udział w badaniach studentów pierwszego roku (absolwentów szkół średnich, mających za sobą kilka szczebli kształcenia), zamieściłam we wspomnianej już wcześniej przeze mnie ankiecie 37 przykładowych nauczycielskich zachowań komunikacyjnych, które komponowały się z dwoma zasadniczymi stylami ich komunikowania się z uczniami – partnerskim i niepartnerskim. Badani studenci proszeni byli o określenie częstotliwości występowania tych zachowań u swoich wychowawców.

Nauczyciel, który funkcjonuje w oparciu o partnerski styl komunikowania się z uczniami, dba o dwukierunkowy przebieg tego procesu na drodze wymiany informacji i uzgadniania znaczeń. Zgromadzone metodą sondażu diagnostycznego dane pozwoliły na stwierdzenie braku przyzwolenia ze strony nauczycieli na swobodną wymianę informacji między nimi a uczniami

¹¹ Zob. B. Niemiec, *Uwagi o stylach komunikowania się w nauczaniu początkowym*, [w:] *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, red. D. Skulicz, B. Żukowski, Kraków 1987.

¹² Zob. R. Kwaśnica, *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa komunikacyjna*, Wrocław 1994, s. 27–32.

na lekcjach. W szkole podstawowej badane osoby potwierdziły taką możliwość u każdego nauczyciela tylko w 28,85%. Najmniejsze przyzwolenie na taką formę aktywnego podnoszenia (między innymi) poziomu swej wiedzy respondenci napotkali w gimnazjum – 17,31% wskazań. Natomiast 23,08% spośród nich zetknęło się z takim przyzwoleniem w liceum lub technikum (w zależności od typu szkoły, do której uczęszczali).

Wzajemnej wymiany poglądów i uzgadniania znaczeń na lekcjach w szkole podstawowej badani mogli oczekiwać w większości tylko w przypadku niektórych nauczycieli (51,92% wskazań). Z kolei 28,85% osób przyznało, że wspomniane praktyki miały miejsce na lekcjach bardzo rzadko. Podobnie sytuacja wyglądała w gimnazjach, gdzie tylko 5,77% respondentów miało sposobność dochodzenia z każdym nauczycielem do wspólnych konkluzji, a aż 90,38% wyłącznie u nielicznych. Na swobodę wypowiedzi oraz formułowanie własnych wniosków najrzadziej zezwalali nauczyciele gimnazjów – 14,42% wskazań mówiło o takiej możliwości w przypadku każdego napotkanego przez respondentów na tym szczeblu kształcenia nauczyciela.

Nauczyciel, którego cechuje partnerski stosunek do uczniów, nie zabiega o nadmierny dystans, lecz skraca go przy zachowaniu racjonalnej granicy, wyzbywa się tendencji do wykorzystywania swej instytucjonalnej przewagi nad uczniami i nie obstaje przy swym autorytecie formalnym. W świetle opinii badanych studentów ujawnił się negatywny obraz zachowań komunikacyjnych ich nauczycieli w tym zakresie. Najbardziej niepokojąco wygląda to na szczeblu szkoły podstawowej, gdyż aż 48,08% respondentów spotkało się na tym szczeblu edukacji ze zmniejszonym dystansem do uczniów z równoczesnym zachowaniem obustronnego szacunku ze strony tylko nielicznych nauczycieli. Z kolei 35,77% badanych zadeklarowało, że na tym poziomie swej edukacji nie doświadczyli takiego podejścia od żadnego z nauczycieli. Nieco zmieniły się nauczycielskie postawy w tym zakresie na wyższych szczeblach edukacyjnych, gdyż wzrosła liczba opinii respondentów, którzy spotykali się u niektórych nauczycieli gimnazjum i liceum z chęcią likwidowania nadmiernego dystansu (71,15% w gimnazjum, 72,11% w liceum). Wzrosła także liczba wskazań (21,15%) mówiących o tym, iż w liceum każdego nauczyciela cechowała postawa rezygnacji z utrwalania usztywnionej postawy wobec ucznia. Jednakże w przypadku gimnazjów mamy do czynienia z procentowym spadkiem takich opinii – 5,77% wskazań.

Uzyskane dane informują o pozornym partnerstwie uczniów i nauczycieli w szkole. Świadczy o tym brak zainteresowania ze strony nauczycieli uczniem

jako osobą. Owo zainteresowanie mogłoby być wyrażone chociażby chęcią poznania problemów uczniów, jednak w opinii badanych osób tylko nieliczni nauczyciele takie zainteresowanie okazywali. Studenci w większości (68,27%) wyrazili swoją opinię, iż jedynie u niektórych nauczycieli szkoły podstawowej spotkali się z otwartością i zainteresowaniem nimi jako osobami oraz ich problemami. Zaś 23,08% respondentów napotykało na taką możliwość u każdego nauczyciela. Jednakże w gimnazjum sposobność ta uległa gwałtownemu obniżeniu, o czym informuje mała liczba potwierdzających ją wskazań – 5,77%. Z mniejszym, choć podobnym spadkiem mamy do czynienia na dalszym etapie kształcenia – 10,58%.

Sondowani studenci nie wyrazili również pozytywnej opinii o gotowości wczuwania się nauczycieli w sytuację oraz nastroje swych młodszych rozmówców. W szkole podstawowej każdorazowo mogło liczyć ze strony nauczyciela na chęć zrozumienia i rozpoznania uczuć swoich podopiecznych jedynie 25,96% uczniów, w gimnazjum 1,92%, a w liceum i technikum 8,65%. W świetle tych danych miernie przedstawiają się więc nauczycielskie kompetencje z zakresu empatii. Uwidocznili się również opieszałość i niewielki poziom chęci dążenia nauczycieli do zrozumienia swych podopiecznych.

Partnerskiemu stylowi komunikowania się nauczyciela z uczniami sprzyja pozytywna atmosfera wzajemnych interakcji. Dbłość o pozytywny nastój rozmowy powoduje, że jej uczestnicy pozbywają się skrępowania oraz pewnych obaw (ośmieszenia się, braku kompetencji itd.). Zmniejsza się także dystans między nimi. Uzyskane dane nie pozwalają jednak stwierdzić tego, iż napotkani przez studentów na swej drodze edukacyjnej nauczyciele skłonni byli tworzyć taką pozytywną atmosferę. W przypadku szkoły podstawowej u każdego nauczyciela mogło na to liczyć 27,88% badanych, w gimnazjum 12,5%, a w liceum i technikum 19,23%. W większości badani są zgodni, iż na poszczególnych szczeblach kształcenia jedynie nieliczni wychowawcy troszczyli się i zabiegali o pozytywny nastrój rozmowy. Rzadko też zdarzało się im dążyć do niwelowania obaw i skrępowania swych partnerów rozmowy, o czym może świadczyć to, że tylko niektórych nauczycieli, w opinii studentów, cechowało poczucie humoru. Na lekcjach nauczyciele sporadycznie żartowali z uczniami, a na twarzach tylko niektórych z nich gościły częsty uśmiech i życzliwe spojrzenie (w szkole podstawowej zadeklarowało je 28,85% badanych, w gimnazjum tylko 4,81%, a w liceum i technikum 7,69%). Nieliczni spośród nauczycieli potrafili – zdaniem badanych – otwarcie mówić uczniom o swoich emocjach, o czym przekonują największe wskazania procentowe,

stwierdzające taką umiejętność tylko u niektórych nauczycieli (szkoły podstawowej – 59,61% wskazań, gimnazjum – 63,46%, liceum lub technikum – 68,27%). Przytoczone dane świadczą o tym, że w świetle retrospektywnych opinii studentów ich nauczyciele nie skracali dystansu między sobą a uczniem, co zapewne obniżało możliwość partnerskiej komunikacji między nimi. Znacząco przyczyniać się mogła do tego ujawniona w trakcie analizy danych nauczycielska tendencja do narzucania uczniom i sugerowania sposobu postępowania lub rozwiązywania problemów. Zdaniem większości badanych w szkole podstawowej wystrzegali się tego tylko nieliczni nauczyciele (54,81% takich opinii). Sytuacja uległa pogorszeniu w gimnazjum (75,96% wskazań) i liceum (76,92%), gdzie jeszcze zwiększyła się liczba tych nauczycieli, którzy rzadko odstępowali od tego typu praktyk (tym samym zmniejszyła się liczba tych, którzy skłonni byli na takie odstępstwa).

Nauczyciel traktujący ucznia jak partnera w rozmowie czyni wysiłki w kierunku uważnego i aktywnego słuchania swego rozmówcy. Badania pokazały, że to głównie w szkole podstawowej każdy nauczyciel takie starania czynił (44,23% wskazań). Mniejsza aktywność nauczycieli w tym zakresie miała miejsce w gimnazjach i liceach, o czym świadczą najwyższe wskazania procentowe informujące o nielicznym występowaniu uważnego wsłuchiwanie się przez wychowawców w młodego rozmówcę (75,96% gimnazja, 79,81% licea). To w szkołach podstawowych ujawniła się także największa tendencja nauczycieli do wspierania uczniowskiej chęci nawiązywania kontaktu werbalnego z nimi – w 49,04% wykazywał ją każdy napotkany przez badanych na tym szczeblu kształcenia nauczyciel. Inicjatywa oraz uczniowska chęć nawiązywania rozmowy z nauczycielem mniej cenione były w gimnazjach, liceach lub technikumach. Potwierdzają to wysokie wskazania procentowe (62,5% – gimnazjum, 69,23% – liceum lub technikum) mówiące o tym, że na wyższych szczeblach kształcenia wyłącznie nieliczni nauczyciele przyzwalałi na sytuacje inicjowania rozmów przez uczniów.

Przytoczone doniesienia badawcze wskazują, iż nauczyciele odstępujący od skrócenia nadmiernego dystansu między sobą i uczniami, od wzajemnej wymiany poglądów i uzgadniania znaczeń, od dbałości o pozytywną atmosferę wzajemnych interakcji komunikacyjnych nadają tym interakcjom autorytarny wymiar. Nie ośmielają uczniów do wchodzenia w swobodne i inicjowane przez nich dywagacje z nauczycielem, lecz sprawiają, iż komunikacja między nimi staje się sztywna i tym samym niejednokrotnie mało efektywna. Panuje przekonanie, że taka postawa nauczyciela ogranicza aktywność intelektualną

uczniów oraz obniża skuteczność i powodzenie jego pracy z nimi, która przecież nie zasadza się na używaniu władzy i autorytetu, lecz na wykorzystywaniu mądrości uczniów, na stwarzaniu klimatu wzajemnego zaufania itp.

AUTORYTARNY WYMIAR SZKOLNEJ KOMUNIKACJI

Nauczyciel opowiadający się za demokratycznym wymiarem wzajemnych interakcji z uczniem decyduje się na akceptację uczniowskiej swobody, która (nie mając nic wspólnego ze swawolą) wyrażać się może na wiele sposobów. Mające miejsce różnego rodzaju sytuacje komunikacyjne, w których uczestniczą uczniowie i nauczyciele, nie powinny być więc wolne od prawidłowo rozumianej swobody, jej przejawem mogą być między innymi samorzutne zadawanie pytań na lekcji i nieskrępowane artykułowanie swych wątpliwości przez tych pierwszych.

Ujawnione w trakcie badań opinie respondentów mówią o tym, że to w liceum lub technikum najczęściej nadarzały się tego typu zachowania komunikacyjne. Jednakże liczba wskazań to potwierdzających jest niezadowalająca, gdyż wyniosła ona 25,00% w odniesieniu do całej liczby badanych osób. Ogólnie można więc powiedzieć, iż na wszystkich szczeblach kształcenia tylko nieliczni nauczyciele pozwalali na urzeczywistnianie się swobody uczniowskiej w tym aspekcie, co potwierdza przewaga opinii na ten temat dotyczących zarówno szkoły podstawowej (67,31% stwierdzeń nielicznego występowania sposobności do swobodnego sygnalizowania swych wątpliwości i pytań na lekcji), jak i gimnazjum (75,00%) oraz liceum lub technikum (72,11%). Ujawnia się zatem uprzywilejowana pozycja nauczyciela w interakcjach komunikacyjnych z uczniem, której przejawem jest zawłaszczanie sobie prawa do stawiania pytań na lekcji. Potwierdzają to badania przeprowadzone przez Józefę Bałachowicz, która stwierdziła dominację pogadanki jako głównej metody nauczania w klasach początkowych szkoły podstawowej, a co za tym idzie, podział ról polegający na tym, że to nauczyciel jest tym, który pyta, a uczeń tym, który odpowiada¹³. Marzena Nowicka (dzięki prowadzonym penetracjom naukowym w zakresie procesów socjalizacji uczniów na lekcjach) jest przekonana, że taki układ powoduje utrzymywanie się sytuacji bezwzględnego i nieustannego kierownictwa nauczyciela na lekcjach – w głównej mierze

¹³ Zob. J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009.

dzięki operowaniu przez niego nakazami – oraz ciągłej kontroli. Uczniowie natomiast obligowani do poddawania się owemu kierownictwu uzależniają się wręcz od niego. Taki hierarchiczny układ stosunków między uczestnikami procesu kształcenia utrzymywany jest dzięki przejawianej przez nauczyciela dyrektywności, która objawia się jego decydowaniem zarówno o czynnościach ważnych, jak i o czynnościach błażych. Wprawdzie uczniowie kierują do nauczyciela pytania w trakcie lekcji, ale głównie dotyczą one takich kwestii, jak akceptacja ze strony nauczyciela lub wyjaśnienie¹⁴.

Wyrażona opinia badanych studentów na temat nauczycielskich wymagań posłuszeństwa od swoich uczniów potwierdza występującą wśród nauczycieli tendencję do strzeżenia tradycyjnego porządku opartego na hierarchii władzy. W szkole podstawowej respondenci w 39,42% spotkali się w przypadku każdego nauczyciela z egzekwowaniem bezwzględного posłuszeństwa od uczniów, a w 48,08% u niektórych. Tendencja ta ulega obniżeniu wraz z kolejnym etapem kształcenia – zmniejsza się liczba wskazań mówiących o występowaniu takiej postawy u każdego nauczyciela na korzyść ich obecności tylko u niektórych – w gimnazjum wynosi ona 64,42% wskazań, a w liceum lub technikum 65,38%.

Ograniczając swobodę i wymagając bezwzględного posłuszeństwa, nauczyciele pozbawiają uczniów ich podmiotowości. Sprawiają także, że szkolna komunikacja nabiera wymiaru autokratycznego, o czym świadczą ich ujawniona w trakcie badań niechęć do przyznawania się do błędów i tendencja do kreowania siebie jako osoby nieomyślnej i wszechwiedzącej. Ponad połowa (51,92%) studentów, którzy wzięli udział w badaniach, opowiedziała się za stwierdzeniem, iż tylko niektórzy ich nauczyciele w szkole podstawowej potrafili zdobyć się na przyznanie się do błędu lub niewiedzy. W 28,85% respondenci są przekonani, że do błędu lub niewiedzy nie umiał się przyznać żaden z ich nauczycieli na tym szczeblu kształcenia. Na pozostałych szczeblach kształcenia również dostrzega się podobne wskazania procentowe, które informują o niskim stopniu samokrytyki nauczycieli i nikłej umiejętności przyznania się do pomyłek czy błędów. W tym świetle wydaje się, iż nadal zabiegają oni w sposób autorytarny o swój autorytet, nie dostrzegając dzisiejszej konieczności budowania go w oparciu o trud współpracy z uczniami oraz poszukiwania różnych perspektyw rozwiązania problemów. Utrzymują w ten

¹⁴ Zob. M. Nowicka, *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Toruń 2010, s. 198–199.

sposób dawno ukonstytuowaną hierarchię, w której uczeń jest „naczyniem do wypełnienia wiedzą”, bezwolnym „przedmiotem” posłusznie spełniającym polecenia i odpowiadającym na pytania. Skutkiem czego wykształca się adaptacyjny styl funkcjonowania ucznia, w którym zatracają się chęć i dążenie do decydowania o samym sobie. Proces szkolnej edukacji kojarzony jest przez niego z wypełnianiem narzuconych mu odgórnie obowiązków, którym sprośowanie ma zagwarantować aprobatę ze strony nauczyciela oraz komfortowe funkcjonowanie w hierarchicznym układzie.

W świetle opinii badanych osób ich nauczyciele nie byli również skłonni do okazywania zbytnej wyrozumiałości swoim uczniom. Przekonują do tego opinie mówiące o tym, że jedynie w 24,04% każdy nauczyciel szkoły podstawowej odznaczał się taką cechą. W gimnazjum i liceum (lub technikum) spada liczba osób, które potwierdziły nauczycielską skłonność do okazywania uczniom swej wyrozumiałości – na obu szczeblach kształcenia procentowa ilość takich wskazań wyniosła 17,31%.

KONKLUZJA

Wziąwszy pod uwagę powyższe oraz wcześniej przytoczone dane, można wysnuć wniosek, iż zrekonstruowane szkolne doświadczenia komunikacyjne studentów obnażają nauczycielską skłonność do autokratycznych zachowań. Można odnieść nieodparte wrażenie, że nauczyciele powielają wzorce komunikacyjne z czasu, gdy dominowały autorytarne ideały pedagogiczne. Kiedy to szkolny konserwatyzm miał na celu wdrażanie i podporządkowanie uczniów ustalonym normom. Wypada się więc zgodzić z panującą w kręgach specjalistów opinią, że szkoła nadal nie stanowi miejsca nieskrępowanych i samodzielnych poszukiwań wiedzy przez uczniów¹⁵, lecz wpływa na nich unifikująco (choćby dlatego, że każdy z nich musi umieć opanować ustalony zakres materiału w jednakowym czasie) oraz zniewalająco mentalnie (dużo wiedzy do przyswojenia w sposób „mechaniczny”, niejako automatycznie, bez dociekań i intelektualnej manipulacji).

¹⁵ Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.

BIBLIOGRAFIA

- Adler R.B., Rodman G., *Understanding Human Communication*, New York 1985.
- Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009.
- Czerepaniak-Walczak M., *Pedagogika emancyipacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006.
- Golka M., *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Warszawa 2008.
- Kiezik-Kordzińska E., *Szkola dialogu: jak skutecznie porozumiewać się*, Warszawa 2004.
- Kowalska G., *Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym*, „Edukacja” 2000, nr 3.
- Kwaśnica R., *O pomaganiu nauczycielowi – alternatywa komunikacyjna*, Wrocław 1994.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, przeł. P. Izdebski, A. Jaworska, Warszawa 2007.
- Niemiec B., *Uwagi o stylach komunikowania się w nauczaniu początkowym*, [w:] *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, red. D. Skulicz, B. Żukowski, Kraków 1987.
- Nowicka M., *Socjalizacja na lekcjach w klasach początkowych. Praktyki – przestrzenie – konceptualizacje*, Toruń 2010.
- Panjan B., *Socjologiczne aspekty komunikacji w instytucji totalnej. Sytuacja badacza jako sytuacja komunikacyjna*, [w:] *Aspekty kompetencji komunikacyjnej*, red. B. Sierocka, Wrocław 2005.
- Ropski J., *Integracyjna funkcja umiejętności komunikacyjnych nauczyciela*, [w:] *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje*, red. W.J. Maliszewski, Toruń 2007.
- Stewart J., *Komunikacja interpersonalna: kontakt między osobami*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, ed. J. Stewart, przeł. J. Doktor et al., Warszawa 2002.
- Stewart J., Logan C., *Komunikowanie się werbalne*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, ed. J. Stewart, przeł. J. Suchecki et al., Warszawa 2007.
- Świętochowski W., *Psychologiczne uwarunkowania stylu komunikowania się*, „Psychologia Wychowawcza” 1994, nr 3.

ZARYS INTERAKCJI KOMUNIKACYJNYCH NAUCZYCIELI Z UCZNIAMI – Z PERSPEKTYWY SZKOLNYCH DOŚWIADCZEŃ STUDENTÓW PIERWSZEGO ROKU PEDAGOGIKI

Streszczenie: Komunikacja jest zjawiskiem o charakterze uniwersalnym, a jej wszechobecność jest przyczynkiem do kształtowania się rozmaitych form i zjawisk życia społecznego. Niniejszy tekst jest próbą przyjrzenia się specyfice szkolnych doświadczeń komunikacyjnych uczniów z nauczycielami z perspektywy szkolnych doświadczeń komunikacyjnych badanych osób – studentów kierunków pedagogicznych.

Słowa klucze: nauczyciel, autorytaryzm, komunikacja, styl komunikacji, szkoła

THE OUTLINE OF COMMUNICATIVE INTERACTIONS BETWEEN TEACHERS AND LEARNERS – FROM THE 1ST YEAR PEDAGOGY STUDENTS' POINT OF VIEW ON TEACHING-LEARNING EXPERIENCES

Summary: Communication is a phenomenon of the universal nature. Its omnipresence contributes to the development of various form and phenomena of social life. The following article attempts to discuss the unique character of educational communicative experiences between learners and teachers in schools from the perspective of the surveyed people, i.e. the 1st year students of pedagogy.

Keywords: teacher, authoritarianism, communication, style of communication, school