

Komunikacja z osobą uczącą się



Beata Dobińska

Wprowadzenie do szkolenia

1. Proces uczenia się. Podstawy psychologii kształcenia

1.1. Uczenie się. Różnice indywidualne w procesie uczenia

1.2. Motywacja w procesie uczenia się

1.3. Psychologia zachowań grupowych

2. Komunikacja jako proces porozumiewania się

2.1. Komunikacja - próba zdefiniowania pojęcia

2.2. Komunikacja niewerbalna

2.3. Komunikacja werbalna

2.4. Bariery w procesie komunikowania

3. Kompetencje komunikacyjne w procesie uczenia innych

3.1. Autoprezentacja i umiejętności prezentacyjne

3.2. Umiejętność asertywnego komunikowania

3.3. Umiejętność zadawania pytań

4. Sytuacje trudne w komunikacji z osobami uczącymi się

4.1. Trudne osoby. Analiza zachowań blokujących pracę w grupie

4.2. Zakłócenia komunikacyjne. Analiza i przeciwdziałanie sytuacjom trudnym w procesie uczenia

4.3. Analiza Transakcyjna jako instrument pracy nauczyciela

Podsumowanie szkolenia

Słownik

Zalecana literatura

Materiały dodatkowe

Wprowadzenie do szkolenia

Celem szkolenia jest prezentacja podstawowej wiedzy z zakresu psychologicznych uwarunkowań procesu komunikowania się z osobą uczącą oraz mechanizmów i źródeł patologicznych zachowań komunikacyjnych w procesie uczenia. Szkolenie jest przeznaczone dla osób, których wiedza na temat psychologii jest wybiórcza i sprowadza się do intuicyjnego interpretowania zjawisk psychologicznych.

Szkolenie **Komunikacja z osobą uczącą** umożliwi Uczestnikom szkolenia zrozumienie podstawowych reguł i prawidłowości komunikowania w relacjach uczeń-nauczyciel oraz dostarcza skutecznych narzędzi radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i zachowaniami ucznia. Po zapoznaniu się z materiałem realizowanym w ramach szkolenia Uczestnicy szkoleń będą w stanie:

- rozumieć psychologiczne uwarunkowania rozwoju kompetencji efektywnego komunikowania;
- wyjaśnić mechanizmy tworzenia patologii komunikacyjnych w relacjach nauczyciel - uczeń;
- zastosować w praktyce instrumenty skutecznego radzenia sobie z trudnymi sytuacjami komunikacyjnymi;
- rozpoznać czynniki dysfunkcji i patologii w rozwoju grupy i poszczególnych jej uczestników.

Szkolenie nie wymaga wstępnej wiedzy z zakresu innych szkoleń.

Proces uczenia się. Podstawy psychologii kształcenia

Celem modułu 1 jest zapoznanie Uczestników szkolenia z podstawowymi założeniami psychologii uczenia i kształcenia oraz głównymi tendencjami i prawidłowościami zachowań człowieka w procesie uczenia się w grupie. Po zapoznaniu się z materiałem zawartym w module 1 Uczestnik szkolenia będzie:

- umiał wskazać podstawowe założenia psychologii kształcenia i uczenia;
- rozumiał specyfikę i znaczenie faz rozwoju grupy i jej wpływ na zachowania komunikacyjne uczestników grupy;
- potrafił rozpoznawać czynniki odpowiedzialne za wzbudzanie motywacji w procesie uczenia.

Wiedza psychologiczna na temat psychologii uczenia i kształcenia pozwala nie tylko lepiej rozumieć mechanizmy zachowań ucznia w grupie, ale również skutecznie kreować pozytywny kierunek procesu edukacyjnego.

1.1. Uczenie się. Różnice indywidualne w procesie uczenia

Nauczyciel nie może zakładać, że każdy uczeń chce się uczyć i rozumie potrzebę i konieczność stałego rozwoju. Uczniowie (zarówno dzieci, młodzież i dorośli) nie posiadają motywacji do uczenia, ponieważ uważają to za czynność nudną, trudną i niepotrzebną. Rolą nauczyciela jest podjęcie wysiłku, by to negatywne nastawienie zmienić. Nauczyciel powinien dbać o wzbudzenie odpowiedniego, sprzyjającego uczeniu się poziomu motywacji. Może tworzyć sytuację, w której uczący się jest motywowany instrukcjami i poleceniami do podejmowania proponowanych działań edukacyjnych. Jeżeli są one wystarczające to uczący zwykle angażują się w nie bez większego oporu. Cel uczenia się powinien zostać osiągnięty¹.

Podstawowym i zasadniczym celem aktywności każdego nauczyciela jest przekazanie własnej wiedzy i umiejętności oraz metod ich zdobywania odbiorcom procesu uczenia. Nauczyciel powinien skutecznie porozumiewać się, aby przekazywane informacje były zrozumiane, zapamiętane i zachęcały do odpowiednich działań².

1. M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008

2. L. Rae, *Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006

Nauczyciel posiadający właściwy poziom kompetencji interpersonalnych wie: *kiedy mówić, a kiedy słuchać, umie zadawać pytania i wie, jak tę umiejętność skutecznie wykorzystać, umie prowadzić dyskusję, unika traktowania odbiorców w sposób niepoważny lub protekcyjny oraz potrafi z taktem przekazywać uwagi krytyczne*¹.

Umiejętności komunikacyjne nauczyciela wspierają proces uczenia tylko wtedy, gdy posiada on odpowiednią wiedzę nt. psychologicznych uwarunkowań procesu uczenia w grupie. Wiedza ta w dużym stopniu podnosi efektywność i skuteczność komunikacyjną nauczyciela.

Zapamiętaj:

Nauczyciel powinien dobrać narzędzia komunikacyjne uwzględniając trzy elementy wpływające na jednostkę w procesie uczenia:

- styl uczenia;
- dominujący typ motywacji;
- proces grupowy (psychologiczne koszty i zyski funkcjonowania jednostek w grupie).

1. L. Rae, *Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006

W psychologii od dawna znane są różne drogi, dzięki którym organizmy żywe, zarówno ludzie jak i zwierzęta, są w stanie się uczyć. Uczenie się jest procesem, pod wpływem którego w zachowaniu oraz w niewidocznych gołym okiem procesach psychicznych, zachodzą rozmaite zmiany. Uczenie się może przybierać postać bardzo prostą - na przykład jeśli mówimy o **habituacji** - lub może przebiegać w bardziej złożony i skomplikowany sposób, tak jak w **warunkowaniu sprawczym** lub **uczeniu się poznawczym**¹.

Efekt czystej ekspozycji

Jedną z prostych form uczenia się jest **efekt czystej ekspozycji**. *Zjawisko to występuje najwyraźniej u ludzi: kiedy wszystkie inne czynniki są takie same, preferujemy bodźce, z którymi zetknęliśmy się uprzednio (które były nam uprzednio eksponowane), a nie bodźce nowe*².

Aby efekt ten wystąpił, nie jest istotne czy określony bodziec był, czy nie był skojarzony z czymś przyjemnym. Okazuje się, że nie ma również znaczenia, czy człowiek miał świadomość jego obecności.

1. P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010

2. P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010

Podczas procesu zwanego **habituacją** następuje stopniowy zanik reakcji na bodźce. Powtarzające się pobudzenie zewnętrzne o średniej sile bodźca staje się z czasem obojętne. Habitualizacja ma za zadanie wyeliminowanie niepotrzebnych reakcji, podlegają jej zarówno bodźce zewnętrzne jak i społeczne.

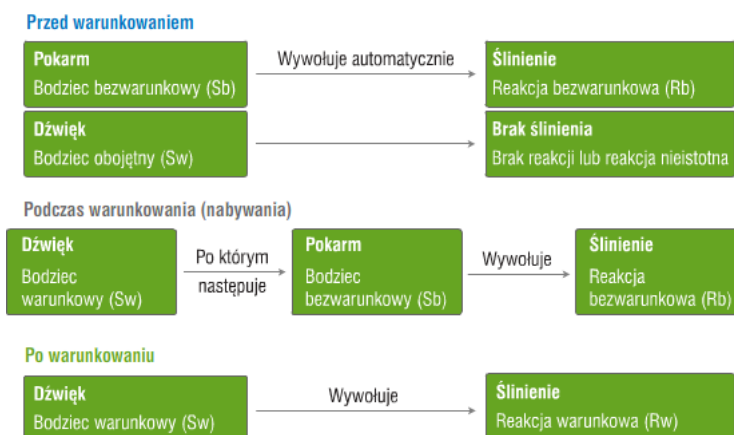
Przykładowo, jeśli przeprowadzisz się ze spokojnej wsi do miasta i zamieszkaś przy ruchliwej ulicy, możesz mieć początkowo - z uwagi na duży hałas - problemy z zaśnięciem. Jednak po jakimś czasie twój organizm przyzwyczai się do tego typu bodźców i przestanie reagować na odgłosy ruchu ulicznego, co oznacza, że będziesz mógł zasnąć bez przeszkód.

Habitualizacja, polega na uczeniu się niereagowania na stymulację. Habitualizacja występuje u wszystkich zwierząt, które mają układ nerwowy - od robaków i owadów do ludzi. Habitualizacja pomaga nam skupić się na ważnych bodźcach, ignorując bodźce niewymagające uwagi ¹.

1. P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010

Do zrozumienia procesów uczenia się przyczynił się w ogromnej mierze **Iwan Pawłow**, który w drodze badań nad zwierzętami odkrył reguły **warunkowania klasycznego**.

W przeprowadzonych przez siebie eksperymentach pokazał: (...)że psy uczą się reagować na bodziec skojarzony z tym, który zawsze wywołuje określoną reakcję. Jeżeli zwierzę zawsze ślinieniem (reakcja bezwarunkowa) reaguje na widok pokarmu (bodziec bezwarunkowy), to można je nauczyć, by reagowało w ten sam sposób na inny bodziec, na przykład dźwięk zapowiadający pojawienie się pokarmu. Proces uczenia polega tu na kojarzeniu dowolnego bodźca z bodźcem właściwym, w celu wywołania tej samej reakcji ¹ (patrz: Rysunek 1.1).



Rysunek 1.1. Warunkowanie klasyczne.

Źródło: P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008

Warunkowanie instrumentalne polega na wytworzeniu nowego skojarzenia, a tym samym pożądanego zachowania, które pojawia się przypadkowo, z nagrodą, co - zgodnie z teorią - zwiększa prawdopodobieństwo pojawienia się owego zachowania ponownie¹.

Aby lepiej zrozumieć powyższą definicję, można spróbować sobie wyobrazić następującą sytuację: student piszący pracę magisterską przypadkowo odkrywa nieznaną mu do tej pory, o wiele szybszy i bardziej efektywny sposób obliczania wyników ankiet przy zastosowaniu pewnych technik komputerowych. Student ten, po użyciu owego systemu odczuł wyraźną zmianę na lepsze - może teraz dużo szybciej otrzymać wyniki ankiet, które pozwolą mu w krótszym czasie napisać pracę magisterską. Dodatkowo, za swoje "odkrycie" został pochwalony przez promotora. Jeśli jego zachowanie zostanie w niedługim czasie ponownie nagrodzone, wówczas jest wysoce prawdopodobne, że przyjmie ono postać **trwałego nawyku**².

1. M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008

2. M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008

Jako pierwszy zajmował się nim Edward Thorndike, następnie badania były kontynuowane przez Skinnera. Należy do bardziej, niż habituacja czy efekt czystej ekspozycji, aktywnych form uczenia się.

W tym wypadku nie ma znaczenia, że dojście do nowej metody było przypadkowe. Liczy się jej skuteczność, która została potwierdzona również przez środowisko

zewewnętrzne. Student może odtworzyć proces dochodzenia do rozwiązania, na które nieoczekiwanie "wpadł", co oznacza że uruchamia procesy rozumienia. Potrafi odpowiedzieć sobie na pytanie: jak to się stało? i ponowić zachowanie w przyszłości.

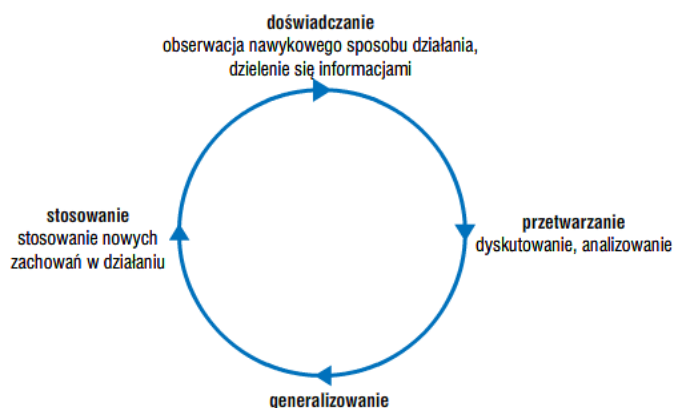
Zdaniem wybitnego psychologa rozwojowego, **Rudolfa Shaffera** uczenie się: *to proces wytwarzania, przekształcania i utrwalania wiedzy na podłożu indywidualnego doświadczenia, zdobytego pod wpływem oddziaływania otoczenia zewnętrznego i aktywności samego uczącego się, a zatem podczas działania i ćwiczenia*¹.

Każdy, kto jest w jakimś stopniu związany z procesem uczenia się, czy to własnym, czy też innych ludzi, powinien wiedzieć, że uczenie się **wymaga czasu, systematyczności** oraz **częstego powtarzania** tych czynności, czy tego fragmentu wiedzy, który chcemy sobie przyswoić². Nauczyciele, rodzice i każdy, kto uczestniczy w procesie nabywania wiedzy przez inne osoby musi uświadomić sobie, jak duże znaczenie dla efektywności nauczania ma okazywane uczniom **wsparcie** z ich strony. Wsparcie powinno być stałym elementem każdego procesu uczenia, gdyż wpływa korzystnie na poziom **motywacji do nauki**.

1. R. Schaffer, *Społeczny kontekst rozwoju psychologicznego [w:] Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Zysk i S-ka, Poznań 1994

2. M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008

Uczenie się jest w wielu koncepcjach przedstawiane jako **proces cykliczny**, składający się z kilku etapów występujących w określonej kolejności. Najbardziej znanym cyklicznym modelem uczenia się jest ten stworzony przez **Davida Kolba**. W literaturze przedmiotu odnaleźć można również modele opracowane przez Kim, czy też Bohlin i Brenner. Wszystkie one, choć różnią się zastosowanym nazewnictwem, opierają się na tym samym założeniu, że dla efektywnego przyswojenia wiedzy niezbędne jest przechodzenie przez kolejne fazy cyklu, bez pominięcia żadnego z nich (patrz: Rysunek 1.2).



Rysunek 1.2. Cykl uczenia się.

Źródło: M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

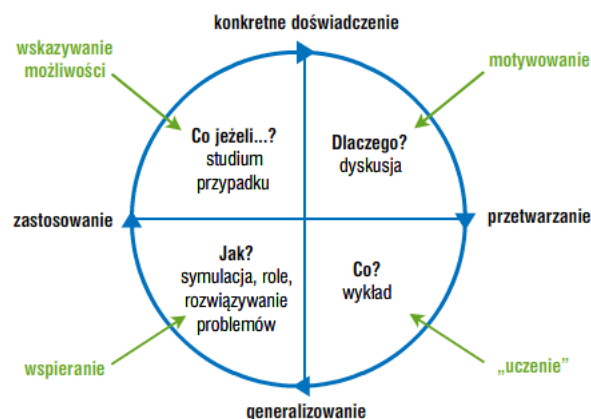
W czteroetapowym cyklu uczenia się, z powodzeniem stosowanym w szkoleniach osób dorosłych, wyróżniamy następujące fazy ¹:

1. **Doświadczanie** - aby się czegoś nauczyć, trzeba tego doświadczyć i zaobserwować, jak pod wpływem tego doświadczenia wygląda nasz utarty, nawykowy sposób działania.
2. **Przetwarzanie** - dzięki pomocy nauczyciela czy trenera osoba ucząca się wydobywa te elementy swojego zachowania, które mają największe znaczenie np. dla zwiększenia jej skuteczności w pracy. Następnie elementy te zostają poddane ocenie i analizie, dzięki czemu dochodzi się do tego, co należy zmienić, poprawić.
3. **Generalizowanie** - osoba ucząca się z pomocą trenera i innych osób uczących się może te przetworzone sposoby działania starać się wdrożyć w jakieś konkretne, realne sytuacje ze swojego życia.
4. **Stosowanie** - w tym etapie powinno dojść do tego, aby nowe, zgeneralizowane sposoby zachowania np. w pracy zostały zastosowane w realnych sytuacjach. Jest to też okazja do ich weryfikacji i wprowadzenia ewentualnej korekty

1. M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008

Aby się czegoś nauczyć, ludzie muszą więc przede wszystkim doświadczyć konkretnych zdarzeń, powinni uznać, że coś może ulec zmianie, pójść lepiej, szybciej. To oznacza, że podstawowym zadaniem nauczyciela jest ukierunkowanie uwagi uczących się na obserwację własnego zachowania, co pozwoli na dostrzeżenie obszarów wymagających poprawy ¹.

Każda faza uczenia się wymusza niejako to, jakie **metody i techniki** uczenia powinno się zastosować, aby proces ten był jak najbardziej efektywny (patrz: Rysunek 1.3).



Rysunek 1.3. Etapy uczenia się a metody nauczania.

Źródło: M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008

Aby skierować uwagę osób uczących się na obserwację własnego zachowania nauczyciel czy trener powinien zachęcać, motywować i pokazywać, że szkolenie ma uzasadniony sens. Na niewiele zda się tu samo informowanie. W etapie wypracowywania nowych rozwiązań ważne jest z kolei wspieranie uczących się, wskazywanie tego, co należy skorygować oraz dostarczanie informacji zwrotnej o efektach. W fazie stosowania wypracowanych rozwiązań warto pokazywać nowe możliwości oraz zainteresować uczącego się innymi obszarami, które wymagają jeszcze poprawy.

Pomiędzy ludźmi istnieją duże różnice w tym, w jaki sposób dochodzi do przyswajania wiedzy. Niektórzy bardzo szybko utrwalają informacje, inni są w tej dziedzinie znacznie wolniejsi. Liczy się również to, co ludzie łatwiej zapamiętują: dla niektórych są to czyste fakty, dane, liczby. Inni, aby dobrze coś zapamiętać, muszą najpierw poddać to obserwacji, podyskutować, wyciągnąć odpowiednie wnioski. Dla wielu ludzi najważniejsze jest sprawdzenie teorii w praktyce i możliwość eksperymentowania - wówczas procesy uczenia się przebiegają u nich najsprawniej.

Mówi się czasem, że ktoś jest wzrokowcem - żeby się nauczyć, musi najpierw zobaczyć, coś podkreślić, narysować - dzięki temu łatwiej będzie wydobywał przyswojony materiał z pamięci. Dla osób, które uczą się najlepiej ze słuchu, ważna będzie możliwość powtarzania materiału na głos itp.

Przyczynami tych różnic są ¹:

1. Dyspozycje poznawcze i osobowe uczących się.
2. Preferencje poznawcze.

3. [Motywacja](#).

4. Nawyki i przyzwyczajenia w zakresie uczenia się.

1. M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008

Np. *inteligencja, otwartość na doświadczenie, poszukiwanie nowości.*

Np. *różnice wynikające z preferowanego stylu uczenia się.*

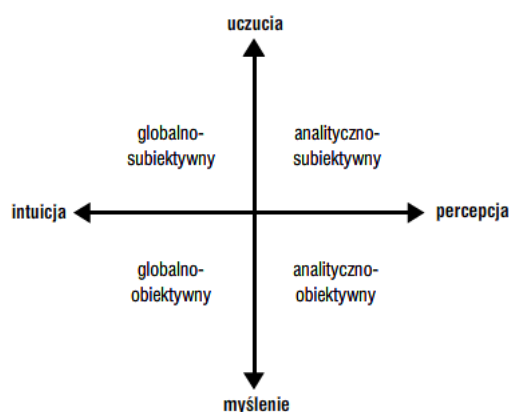
Np. *potrzeba poznania, ciekawość poznawcza*

Efektywność uczenia w dużej części zależy od stylu poznawczego. Styl poznawczy to *charakterystyczne dla poszczególnych osób stałe sposoby funkcjonowania poznawczego, a więc odbioru i wartościowania informacji, ich organizowania w struktury wiedzy oraz operowanie nimi w procesach myślenia, rozumowania i rozwiązywania problemów*¹.

Do ukształtowania konkretnego stylu poznawczego dochodzi za sprawą indywidualnych predyspozycji jednostki oraz pod wpływem specyficznych oddziaływań otoczenia zewnętrznego, które rozpoczyna się już we wczesnym dzieciństwie.

Według **Czesława Nosala** istnieją cztery wymiary stylów poznawczych i zarazem cztery możliwe sposoby poznawania. Są to²:

1. [Intuicja](#).
2. [Percepcja](#).
3. [Uczucia](#).
4. [Myślenie](#) (patrz: Rysunek 1.4).



Rysunek 1.4. Fundamentalne wymiary stylów poznawczych.

Źródło: M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008

2. M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008

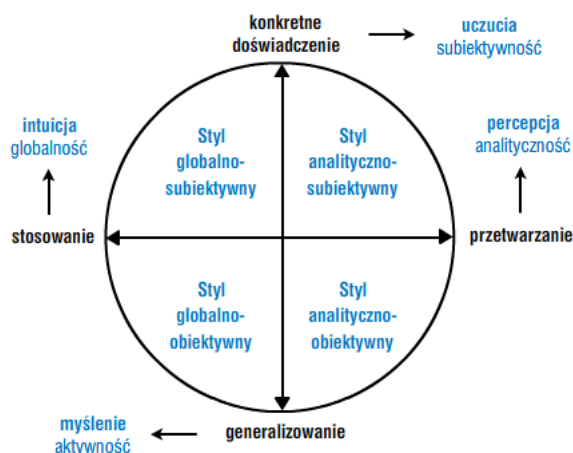
Odbiór intuicyjny to odbiór globalny, całościowy, konfiguracyjny, ogólny obraz sytuacji.

Wyznacza odbiór analityczny, systematyczny i sekwencyjny.

Inaczej wartościowanie emocjonalne. To szacowanie informacji na drodze doznań, uczuć, doświadczeń i odniesienie ich do standardów wewnętrznych osoby: do tego, co ona wie i uważa za ważne.

Inaczej wartościowanie racjonalne. To odnoszenie się do standardów zewnętrznych: norm, reguł i zasad funkcjonujących w otoczeniu, do faktów, logiki, wiedzy, ale nie subiektywnej, lecz tej powszechnie podzielanej.

Odkrycie różnic, jakie występują w obrębie preferencji poznawczych, zdaniem **Samuela Messick'a**, skłania do wniosku, że ludzie różnią się między sobą również pod względem sposobów uczenia się, czyli przyjmowania, organizowania, oceniania i zapamiętywania ¹ (patrz: Rysunek 1.5).



Rysunek 1.5. Style poznawcze a style uczenia się.

Źródło: M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008

Wyróżnia się cztery główne typy osób, różniących się pod względem preferowanych stylów uczenia się. Są to:

1. Aktywista.

2. Osoba refleksyjna.**3. Pragmatyk.****4. Teoretyk (patrz: Tabela 1.1).**

Zapamiętaj: Osoby z różnymi stylami uczenia preferują odmienne style komunikowania. Nauczyciel dostosowując swój styl komunikowania do preferencji poznawczych poszczególnych osób zwiększa efektywność uczenia.

Tabela 1.1. Typy osób różniące się sposobem uczenia się (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

| Aktywista | Osoba refleksyjna |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • lubi nowe sytuacje, nowe wyzwania; • lubi ryzyko, zmiany, podekscytowanie; • działa na zasadzie prób i błędów; • dostrzega opinie, uczucia, myśli innych ludzi; • angażuje innych ludzi; • uczy się poprzez działanie; • dobrze adaptuje się do nowych sytuacji; • patrzy w przyszłość; • może działać impulsywnie, „raptus”; • ceni swoje „wewnętrzne odczucia i przeczucia” chyba bardziej niż „przemyslenie”; • w dużym stopniu polega na sieci wsparcia; • chce inspirować innych, ale nie zawsze ich prowadzi | <ul style="list-style-type: none"> • dostrzega mnóstwo różnych alternatyw i punktów widzenia; • ma jasny obraz całościowego rozwiązania- dostrzega różne powiązania, dąży do spójności; • wykorzystuje wyobraźnię i fantazję; • pracuje w przyływach energii; • uczy się poprzez refleksję przemyslenie i dyskusję; • powolny, na luzie, przyjacielski unika konfliktów; • zagłębia się w temat, aby go dobrze z rozumieć; • nie można go ponaglać, dopóki nie jest gotowy; • słucha innych, lubi wymieniać poglądy w małej grupie; • lubi być upewniany przez innych; • korzysta z uszu i oczu - słucha, obserwuje, zadaje pytania. |
| Pragmatyk | Teoretyk |
| <ul style="list-style-type: none"> • odnosi wszystko do „rzeczywistego świata”, wykorzystuje teorię w praktyce; • wykorzystuje idee i koncepcje do rozwiązywania problemów; • zadaje praktyczne pytania; • posiada umiejętność dedukowania i rozwiązywania problemów; • strategiczny planista - myśli o praktycznych aspektach; • zawęża swój osąd do konkretnych rzeczy, wykazuje ograniczoną tolerancję wobec „mglistych” idei; • wykorzystuje logikę do realizacji celów; • uczy się poprzez testowanie - stosuje w praktyce i ocenia działanie; • lubi kontrolować sytuację; • wykorzystuje fakty, książki, teorie; • prezentuje poglądy i podejście oparte na zdrowym rozsądku. | <ul style="list-style-type: none"> • lubi umieścić doświadczenie w teoretycznym kontekście; • tworzy nowe teorie i koncepcje, posiada umiejętność syntezy; • pracuje w sposób zorganizowany, robiąc wszystko po kolei; • dokładny i uważny; • lubi pracować zgodnie z planem; • uczy się poprzez przemyslenie pomysłów i koncepcji i dorobienie do nich teorii; • reaguje wolno i chce znać fakty/racjonalne uzasadnienie/przyczyny; • oblicza prawdopodobieństwo; • unika sytuacji, w których górną mogą wziąć emocje; • lubi analizować informacje; • dobrze pracuje w warunkach samodzielności i niezależności. |

1.2. Motywacja w procesie uczenia się

Motywacja jest kolejnym ważnym regulatorem funkcjonowania jednostki w sytuacji uczenia. Bez odpowiedniego poziomu motywacji uczenie nie będzie skuteczne. O motywacji mówimy wtedy, gdy niezbędne jest zainicjowanie aktywności, jej ukierunkowanie, utrzymanie i modyfikowanie jej przebiegu. Motywacja dostarcza energii i napędu do działania.

Odpowiedzialność za proces uczenia wymaga od nauczyciela uwzględniania co najmniej dwóch kwestii związanych z motywacją¹:

- uczenie zachodzi tylko wtedy, gdy uczący się wykazuje minimum motywacji do nauki;

- nawet najlepszy nauczyciel nie osiągnie sukcesu w uczeniu jeżeli nie będzie kształtował i monitorował poziom motywacji wśród odbiorców

Zapamiętaj: Motywowanie do uczenia za pomocą właściwych narzędzi i instrumentów (przede wszystkim komunikacyjnych) stanowi dla nauczyciela równie ważne zagadnienie, jak konstrukcja samego procesu dydaktycznego.

1. S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, Biblioteka MODERATORA, Wrocław 2004

Psychologowie uważają, że głównymi źródłami motywacji w procesie uczenia są:

- potrzeby;
- zadanie;
- dysonans poznawczy.

Potrzeby (biologiczne i psychologiczne) rozumiane są jako stan deficytu, nadają kierunek zachowaniom ludzi. Odczuwany deficyt w zakresie danej potrzeby sprawia, że mniej lub bardziej automatycznie zwracamy się w odpowiednim kierunku np. uczeń uczy się, gdy chce się czegoś dowiedzieć lub zaliczyć semestr.

Zadanie jako czynnik motywujący opiera się to na założeniu, że wyobrażenie końcowego wyniku zadania, wytwarza w jednostce system napięć motywujący ją do kontynuowania prób wykonania zadania, aż do jego ukończenia.

Dysonans poznawczy jako czynnik motywujący wytwarza stan przykrego napięcia emocjonalnego, które skłania jednostkę do **usunięcia lub ograniczenia stopnia postrzeganej niezgodności**. Przykładem może być uczeń, który spostrzega swoją ograniczoną wiedzę w interesującym go zagadnieniu i rozpoczyna pogłębione "studia" danego problemu.

Dążenie jest tym silniejsze, im bardziej utrwalone są przekonania, które znalazły się w konflikcie, a także im większe znaczenie dla osoby mają sprawy, których te przekonania dotyczą.

W procesie uczenia każda z potrzeb może wspomagać lub przeszkadzać w uczeniu się¹.

Osoby charakteryzujące się silną potrzebą osiągnięć:

- stale podnoszą standardy swoich działań;

- podejmują wyzwania i wytrwale je realizują;
- w sytuacjach rywalizację są aktywni.

Osoby charakteryzujące się silnymi potrzebami epistemicznymi:

- inicjują aktywność poznawczą;
- nastawione są na proces uczenia;
- skoncentrowane są na zdobywaniu wiedzy i rozwijaniu kompetencji.

Osoby charakteryzujące się silnymi potrzebami społecznymi:

- nastawione są na inicjowanie interakcji społecznych w procesie uczenia;
- chętnie angażują się w walkę o pozycję w grupie;
- są wrażliwe na ocenę.

Wiedza o potrzebach, jako o źródle zachowań pomaga nauczycielowi zaprojektować działania dydaktyczne tak, by umożliwiać zaspakajanie różnych potrzeb, szczególnie tych, których frustracja prowadzi do blokowania procesu uczenia się².

1. M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008

2. M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008

W psychologii istnieje wiele podziałów motywacji. Z perspektywy procesu uczenia istotne są cztery typy (podziały) motywacji¹:

- motywacja dążenia do czegoś;
- motywacja unikania czegoś;
- motywacja wewnętrzna;
- motywacja zewnętrzna (patrz: Rysunek 1.6).



Rysunek 1.6. Główne typy motywacji (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. H. Hamer, *Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2005

Dążąc do czegoś (np. w zakresie zdobywania wiedzy) jednostka zachowuje się w określony sposób, ponieważ czegoś chce, pragnie lub potrzebuje. W drugim typie motywacji, ludzie zachowują się tak, by **czegoś uniknąć** (np. uczeń unika uczucia porażki i nie podejmuje żadnej aktywności).

Motywacja wewnętrzna to angażowanie się w proces uczenia przede wszystkim dlatego, że sprawia on przyjemność i wzbudza zainteresowanie. Jednostka angażuje się w działania dla samego działania, również pod nieobecność zewnętrznej nagrody. Przykładem działań motywowanych wewnętrznie może być sposób spędzania czasu wolnego.

Motywacja zewnętrzna to angażowanie się w jakieś działanie przede wszystkim wskutek nacisków otoczenia lub dla zewnętrznych korzyści (awansu, sławy itd.). Motywacja zewnętrzna opiera się na nagrodach i karach. Obejmuje swoim zakresem zachowania nakierowane na zewnętrzne skutki np. pieniądze, oceny szkolne itd.

Zapamiętaj:

Ludzie łatwiej angażują się w działania pod wpływem motywacji wewnętrznej, a nie zewnętrznej. Osoby zmotywowane wewnętrznie znacznie lepiej się uczą i pracują.

W procesie motywowania nauczyciel zazwyczaj stosuje trzy rodzaje środków (patrz: Rysunek 1.7):

- **przymusu** - podporządkowanie zachowań motywowanego interesom i woli motywującego bez względu na interesy i oczekiwania tego pierwszego;
- **zachęty** - obejmują określoną nagrodę w zamian za oczekiwane zachowanie się motywowanego;
- **perswazji** - ingerują w sferę emocjonalną lub racjonalną człowieka i stwarzają sytuację, w której motywujący i motywowany osiągają integrację celu.



Rysunek 1.7. Środki motywowania (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

W procesie motywacji dochodzi do integracji procesów myślowych, fizjologicznych i psychologicznych jednostki, które decydują o natężeniu motywacji.

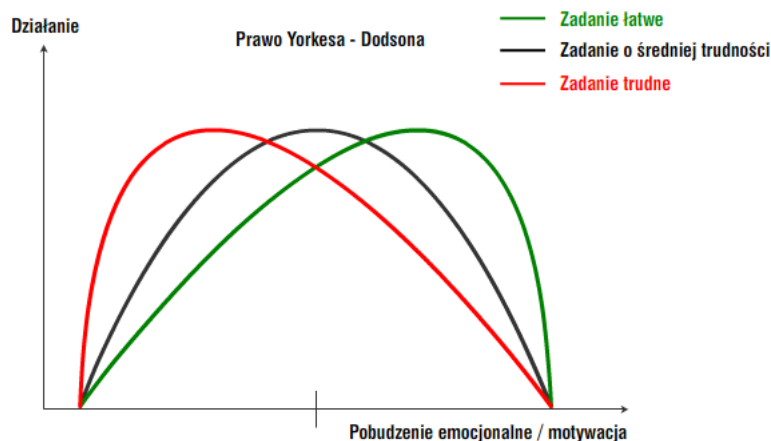
Natężenie motywacji jest funkcją trzech zmiennych:

1. **Siły motywacji** - jako zdolności do wyłączenia konkurencyjnych celów i stopnia kontrolowania danym motywem własnych działań. Można więc ją mierzyć stopniem w jakim kontroluje ona zachowanie się lub zdolnością do przeciwstawiania się pokusom, zmęczeniu, groźbie itp. Pozytywna siła motywacji ucznia skutecznie redukuje skłonność do inicjowania zachowań trudnych i zaburzających proces uczenia.
2. **Wielkości motywacji** - mierzonej rozmiarem wyniku potrzebnym do tego, aby wartość osiągnięta była wyższa od oczekiwanej (własność, od której zależy wielkość wyniku).
3. **Intensywności motywacji** - określanej ilości energii poświęconej dla osiągnięcia danego wyniku i związanym z tym podnieceniem lub poziomem mobilizacji organizmu (własność, od której zależy np. poziom mobilizacji ucznia do uczenia).

Zależność pomiędzy poziomem natężenia motywacji a sprawnością uczenia w psychologii opisują dwa prawa Yerkesa-Dodsona.

Zgodnie z **I prawem Yerkesa-Dodsona** najlepszy jest średni poziom motywacji w uczeniu - zbyt niska motywacja nie pozwala uczniowi na mobilizację się za działanie, a pod wpływem zbyt wysokiej motywacji, z uwagi na wysokie napięcie emocjonalne, również nie jest w stanie prawidłowo myśleć i pracować.

Z kolei **II prawo Yerkesa-Dodsona** mówi o tym, że w trudnych zadaniach optymalny poziom wykonania zadania uzyskuje się przy średnio-niższej motywacji (aby napięcie nie utrudniało wykonania zadania), a w łatwych zadaniach motywacja powinna być na średnio-wyższym poziomie (bo wymaga większej mobilizacji) (patrz: Rysunek 1.8) ¹.



Rysunek 1.8. Poziom pobudzenia i motywacji, a poziom wykonania zadania.

Źródło: http://www.zdamprawko.pl/index.php/artykuly/stres/stres_wplyw (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. H. Hamer, *Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2005

Ludzie podejmują wiele różnych aktywności, ponieważ skłaniają ich do tego nie pierwotne instynkty czy też potrzeby biologiczne, lecz procesy poznawcze. Przykładowo takie czynności, jak: słuchanie muzyki, występowanie w teatrze, sklejanie modeli samolotów, czy też udział w rajdach samochodowych wynikają z motywacji o podłożu poznawczym. Wśród procesów poznawczych uruchamiających zachowania motywacyjne na szczególną uwagę zasługują oczekiwania¹.

Poznawcza teoria uczenia się społecznego, przedstawiona przez Rottera, mówi, że na podjęcie określonego zachowania, wpływ mają dwa czynniki²:

1. Oczekiwanie osiągnięcia celu.
2. Osobista wartość celu.

Zgodnie z teorią Rottera zachowania ucznia są uzależnione przede wszystkim od **umiejscowienia kontroli**, czyli *indywidualnego przekonania na temat tego, czy kontrola nad własnym życiem jest uwarunkowana wewnątrznie, czy zewnątrznie*³.

1. P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010

2. P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010

3. P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010

Jeśli uczysz się, ponieważ twierdzisz, że dzięki temu zdobędziesz wiedzę, wykształcenie, dyplom to znaczy, że cechujesz się wewnętrznym umiejscowieniem kontroli. Osoba z zewnętrznym umiejscowieniem kontroli, może

być przekonana o tym, że nie warto się uczyć, ponieważ oceny nie są zależne od nauki, lecz np. od szczęścia, czy samopoczucia nauczyciela.

Jak motywować w domu, szkole, na uczelni? Jak mówić do dziecka, ucznia, studenta, aby modyfikować jego postawy i pozytywnie wpływać na motywację do nauki?

Oto najważniejsze zasady komunikacyjne motywowania:

1. **Mów o zachowaniu danej osoby, nie o samej osobie.**
2. **Skup się na zachowaniu w konkretnej sytuacji.**
3. **Dziel się pomysłami i informacjami, a nie dawaj rad.**
4. Skup się na korzyści, jaką **informacja zwrotna** może dać odbiorcy, a nie na korzyści, jaką "wyrzucenie" jej z siebie da osobie udzielającej.
5. Ogranicz się do tej **liczby informacji**, którą odbierająca osoba może spożytkować, a nie do tej, którą chciałbyś przekazać.
6. Opisuj zachowanie w kategoriach "mniej lub bardziej", a nie "tak" lub "nie".
7. Uważaj na **miejsce i czas** tak, żebyś dzielił się osobistymi uwagami w stosownym momencie.

Sztuka motywowania jest umiejętnością, której, szczególnie osoby biorące udział w wychowaniu i kształtowaniu postaw dzieci i młodzieży, powinny poświęcić więcej uwagi.

Dokonuj opisu, a nie ocen. Ocena odwołuje się do wartościowania w kategoriach pozytywnych i negatywnych. Oceny reprezentują twój własny system wartości i odniesień. Opis jest neutralny.

Najlepiej weź pod uwagę "tu i teraz", a nie na zachowaniach w ogóle, umieszczonych "gdzieś i kiedyś".

Pozwalasz w ten sposób tej drugiej osobie decydować, jak użyje twoich pomysłów i informacji - wzmacniasz jej poczucie sprawstwa i wpływu na rzeczywistość.

Informacja zwrotna powinna służyć osobie, która ją otrzymuje, a nie tej, która jej udziela.

Jeśli przeciążysz drugą osobę informacjami, będzie miała mniejszą możliwość efektywnego użycia tego, co dostaje.

Odbieranie i korzystanie z osobistych informacji zwrotnych może wywoływać wiele emocjonalnych reakcji i dlatego ważna jest wrażliwość na to, kiedy te informacje są na miejscu. Znakomite informacje, przedstawione w niewłaściwym czasie, mogą przynieść więcej szkody niż pożytku.

Nie należy z góry zakładać, że wszyscy ludzie mają jednakową motywację do nauki i ten sam poziom potrzeb związanych z dążeniem do stałego rozwoju. W wielu wypadkach ludzie nie chcą się uczyć, ponieważ uważają, że jest to albo zbyt trudne, albo zbyt nudne, a niekiedy po prostu uważają to za niepotrzebne. Warto w tym miejscu po raz kolejny podkreślić dużą rolę, jaką w procesie nauczania pełnią rodzice, nauczyciele i trenerzy. Ich zadaniem jest zmiana negatywnego nastawienia do procesu uczenia się oraz dostarczenie ludziom powodów, dla których faktycznie powinni podjąć trud nauki. Wskazanie precyzyjnego celu nauki oraz rezultatów i korzyści, jakie z tego płyną mają kluczowe znaczenie dla wzbudzenia motywacji. Jeśli wszystkie te działania zostaną zsynchronizowane wówczas można być niemal pewnym, że nauka będzie przebiegała w sprawny i efektywny sposób bez większych oporów ze strony osób uczących się ¹.

1. M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008

1.3. Psychologia zachowań grupowych

Nauczyciel, który dobrze rozumie psychologiczne mechanizmy funkcjonowania grupy, skuteczniej realizuje zadania dydaktyczne. Psychologia zachowań grupy bierze swój początek od momentu, kiedy ludzie zaczynają działać w otoczeniu innych osób ¹ (patrz: Tabela 1.2).

Zapamiętaj:

Podstawową rolą nauczyciela, zwłaszcza na wstępnym etapie uczenia, jest skonstruowanie z przypadkowo dobranych osób np. w klasie rzeczywistej grupy. Aby to osiągnąć niezbędna jest świadomość mechanizmów grupowych: *tych najprostszych, a także tych złożonych, występujących w grupach charakteryzujących się pewną spójnością i wyraźną strukturą* ².

Tabela 1.2. Kontinuum grupowości.

Źródło: M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

| NIEGRUPY | PRZYPADKOWE ZBIOROWOŚCI | RZECZYWISTE GRUPY |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Np. osoby spacerujące w parku, ale nieświadome swojej obecności. | Np. ludzie stojący w kolejce do kina. | Np. klasa szkolna na wycieczce w parku. |
| Jednostki: <ul style="list-style-type: none"> Nie mają na siebie wpływu; nie są od siebie zależne; nie mają wspólnej tożsamości; nie istnieją między nimi relacje strukturalne. | Jednostki: <ul style="list-style-type: none"> wpływają na siebie nawzajem; nie są od siebie zależne; nie mają wspólnej tożsamości lub mają ją w minimalnym stopniu; nie istnieją między nimi relacje strukturalne. | Jednostki: <ul style="list-style-type: none"> wpływają na siebie nawzajem; są współzależne; mają poczucie wspólnej tożsamości; istnieją między nimi relacje strukturalne. |



1. M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008

2. M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008

Mechanizmy grupowe, które wpływają na interakcję i konstruowanie przestrzeni komunikacyjnej grupy:

- wpływ mniejszości na większość;
- polaryzacja grupowa;
- facylitacja społeczna;
- próżniactwo społeczne.

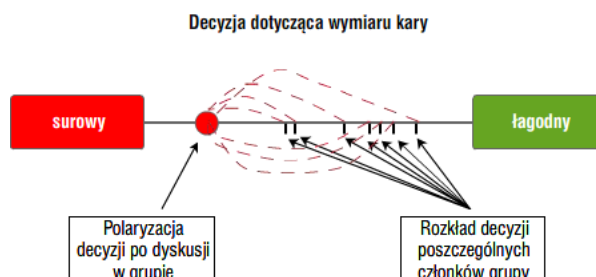
Wpływ mniejszości na większość

Mniejszość jednoosobowa ma bardzo małe szanse na to, by wpływać na postawy i zachowania grupy. Im liczniejsza mniejszość, tym większe szanse na osiągnięcie sukcesu.

Mniejszość, jeśli chce być skuteczna w swych dążeniach, musi być konsekwentna. Bardzo ważne dla skuteczności komunikacyjnej mniejszości jest urozmaicona argumentacja i przedstawianie swojego stanowiska na różne sposoby. Mniejszość odnosi większe sukcesy, gdy na oczach innych udaje jej się w spektakularny sposób [przeciągnąć kogoś na swoją stronę](#).

Polaryzacja grupowa polega na tym, że grupy mają tendencję do podejmowania

bardziej ryzykownych i skrajnych decyzji niż poszczególne jednostki (patrz: Rysunek 1.9). W konsekwencji decyzje grupowe mogą być niekiedy o wiele bardziej niebezpieczne.



Rysunek 1.9. Polaryzacja grupowa (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Miłośnicy kina pewnie odnajdą tu skojarzenia z głośnym filmem pt. "Dwunastu gniewnych ludzi" w reżyserii S. Lumeta i oślawioną rolę H. Fondy.

Według słownika psychologii termin **facylitacja społeczna** oznacza: *ogólne zjawisko polegające na pozytywnym (facylitującym) wpływie obecności innych osobników tego samego gatunku na aktywność jednostek*¹.

Innymi słowy, facylitacja społeczna w odniesieniu do uczniów oznacza, że są oni w stanie dużo lepiej motywować się do wykonania zadania w sytuacji, gdy ich pracy przyglądają się inni uczniowie.

Ważne są dwie prawidłowości procesu:

Po pierwsze: poprawa skuteczności wykonania zadania następuje wtedy, kiedy zadanie jest dobrze znane, wyćwiczone, nie sprawia problemów.

Po drugie: jeśli zadanie nie jest dobrze opanowane, sprawia dużo trudności, jest skomplikowane, a osoba je wykonująca nie ma zbyt wiele doświadczenia, wówczas poziom wykonania tego zadania w obecności innych osób bardzo się obniża.

Ważne jest zatem uświadomienie sobie, że nie tylko kompetencje decydują o efektywności podejmowanych przez ucznia działań, ale wpływ na nią ma również obecność innych osób².

1. A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000

2. H. Hamer, *Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2005

Próżniactwo społeczne

Zjawisko to (zwane również efektem Ringelmana) objawia się obserwowalną tendencją do mniejszego wkładu w pracę zespołową, niż w aktywność

podejmowaną indywidualnie.

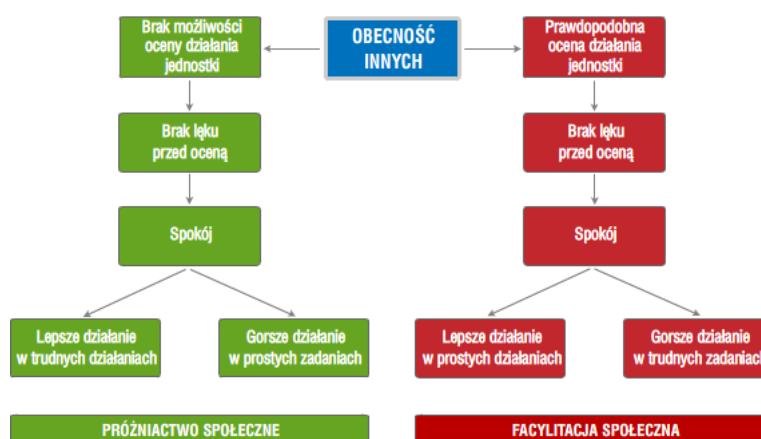
Prawidłowości występowania zjawiska próżniactwa społecznego w zespołach można wyjaśnić na dwa sposoby ¹:

Po pierwsze - jeśli członkowie zespołu widzą, że niektórzy spośród nich nie przykładają się w równym stopniu do wykonania określonego zadania, wówczas rodzi się w nich poczucie niesprawiedliwości i dlatego ograniczają własne wysiłki.

Po drugie - występujące w zespole rozproszenie odpowiedzialności sprawia, że nie można ocenić indywidualnego nakładu pracy, co działa demotywująco. Dlatego niektórzy mają skłonność do podejmowania znacznie mniejszego wysiłku od innych.

1. A. Potocki (red.), *Zachowania organizacyjne*, Difin, Warszawa 2005

Porównanie warunków tworzenia się **facylitacji społecznej i próżniactwa społecznego** (patrz Rysunek 1.10).



Rysunek 1.10. Porównanie warunków tworzenia się facylitacji i próżniactwa społecznego.

Źródło: H. Hamer, *Psychologia społeczna. Teoria i praktyka*, Difin, Warszawa 2005 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Z mechanizmami grupowymi bezpośrednio wiąże się pojęcie **małej grupy społecznej i role grupowe**.

Mała grupa społeczna (jaką mogą tworzyć np. osoby w obrębie klasy szkolnej) to co najmniej dwie osoby, między którymi istnieją bezpośrednie **interakcje**. Osoby te mają wspólny cel i posiadają wspólnie ustalone **normy**. Grupy tworzą rozwiniętą **strukturę grupową** i mają poczucie odrębności swojej grupy od innych.

W małej grupie społecznej interakcje zachodzą bezpośrednio pomiędzy

wszystkimi jej członkami:

- każdy z partnerów interakcji świadomie emituje pewne działania oraz sam odbiera zachowania partnerów;
- między partnerami interakcji zachodzi proces komunikowania się;
- partnerzy interakcji wzajemnie wpływają na siebie.

Można wyróżnić następujące kategorie interakcji:

1. Orientacja - to zachowania, które służą zdobywaniu informacji.
2. Ocena - dotyczy głównie sposobów realizacji celów grupowych (ocenie poddawani są ludzie i zadania).
3. Kontrola - członkowie grupy muszą kontrolować się nawzajem (sprawdzać, czy normy grupowe są przestrzegane).
4. Reakcje "+" i reakcje "-" - to zachowania o charakterze pozytywnym lub negatywnym, jakie można zaobserwować w grupie.

Role grupowe

Znajomość i umiejętność rozpoznania wśród uczniów preferowanych przez nich wzorców funkcjonowania w grupie jest niezbędną w pracy nauczyciela. Styl zachowania związany z preferencją danej roli wpływa istotnie na styl i aktywność komunikacyjną danego ucznia.

Najbardziej znaną w psychologii koncepcją ról grupowych jest koncepcja M. Belbina. Współczesne opracowania, bazujące na koncepcji Belbina, wskazują sześć ról zespołowych:

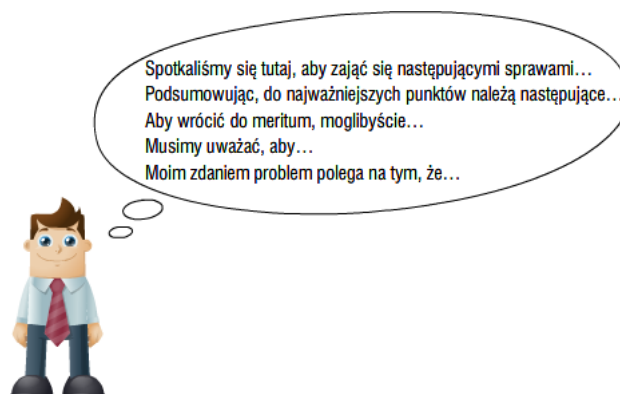
1. Kierownik/Moderator.
2. Realizator/Koordynator.
3. Kreatywny Pomysłodawca.
4. Łącznik.
5. Dusza Zespołu.
6. Szczegółowy Wykonawca (patrz: Tabela 1.3).

Tabela. 1.3. Najważniejsze cechy ról grupowych nowszych koncepcji.
Źródło: M. Gellert, C. Nowak, Zespół, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

| Kierownik/ Moderator | Realizator/ Koordynator | Kreatywny Pomysłodawca | Łącznik | Dusza Zespołu | Szczegółowy Wykonawca |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Kieruje i nadaje strukturę; ma oko na całość; tworzy bodźce skłaniające do działania; kontroluje realizację ustaleń; myśli dalekosiężnie i koncepcyjnie. | Szkicuje plany działania; koncentruje się na tym, co jest możliwe do zrealizowania; motywuje w fazach osłabienia; potrafi dużo „przetrzymać”. | Myślenie niekonwencjonalne; chęć podejmowania się eksperymentów; spontaniczność i ogrom pomysłów; otwartość na nowości; zaufanie względem innych, szczerość. | Pielegnuje zewnętrzne kontakty; dba o przepływ informacji; informuje o ważnych odkryciach i trendach; wyczuwa zewnętrzne wsparcie; łatwo nawiązuje kontakty. | Dbą o to, aby zespół trzymał się razem; integruje osoby stojące z boku; zapewnia harmonię; zwraca uwagę na atmosferę w zespole. | Doprowadza pracę do końca; podkreśla detale i dba o nie; nadaje rzeczom ostatni szlif; pilnuje jakości pracy i dotrzymywania terminów; jest dokładny i sumienny. |

Kierownik/Moderator przejmuje kierowanie nad procesem zespołowym. Ma na uwadze zadanie jako całość. Ustala cele, tworzy bodźce do działania i przypomina o konieczności stosowania się do wcześniejszych ustaleń. Osoby pełniące pozytywną rolę Kierownika/Moderatora są dominujące, ale nie chcą górować nad innymi. Potrafią udzielić krytycznej informacji zwrotnej, jeśli odkryją błąd w planie działania, argumentacji bądź metodzie działania, ale nigdy nie krytykują dla zasady ¹.

Osoby te wypowiadają się bez oporów i są otwartymi słuchaczami - dobra komunikacja następuje w obie strony. Potrafią ocenić słabe i mocne strony członków zespołu. Potrafią ustalać priorytety i moderować procesy podejmowania decyzji bez narzucania innym członkom zespołu swojego zdania ² (patrz: Rysunek 1.11).

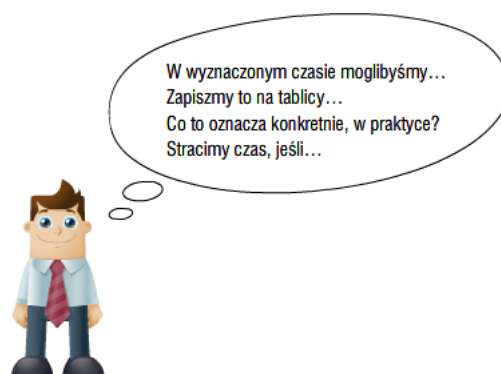


Rysunek 1.11. Typowe wypowiedzi i reakcje Kierownika/Moderatora.

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: M. Gellert, C. Nowak, Zespół, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. M. Gellert, C. Nowak, Zespół, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008
2. M. Gellert, C. Nowak, Zespół, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

Realizator/Koordynator kładzie nacisk na wykonalność powierzonych zadań. Chętnie nadaje struktury i inicjuje dyskusję w zespole, aby powiązać ze sobą pomysły oraz cele i stworzyć jeden wspólny projekt. Głównym punktem tej roli jest osiągnięcie celów i wyników przy pomocy innych członków zespołu. Istotną funkcją Realizatora/Koordynatora jest też nadanie kształtu wysiłkom zespołu. Przy czym on w większym stopniu niż Kierownik pracuje na wspólny sukces całego zespołu ¹ (patrz: Rysunek 1.12).

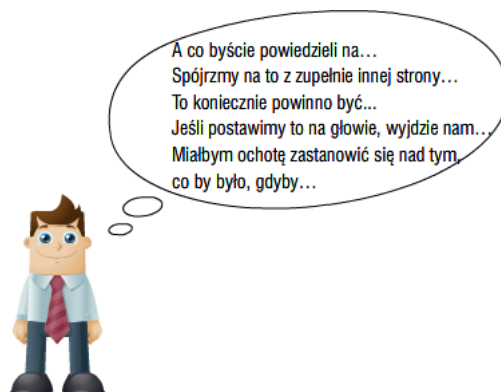


Rysunek 1.12. Typowe wypowiedzi i reakcje Realizatora/Koordynatora (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. M. Gellert, C. Nowak, Zespół, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

Kreatywny Pomysłodawca to człowiek z twórczą energią, czasami działa irytująco, ale powoduje, że inni schodzą z drogi konwencjonalnego myślenia. Jest dla zespołu źródłem oryginalnych idei, inicjatyw i propozycji, innowacji. Z reguły jest ufny i otwarty. Zaraża innych swoimi pomysłami. Siła własnej wyobraźni i

uznanie z zewnątrz bardzo go motywują. Pomysły Kreatywnego Pomysłodawcy wyróżniają się oryginalnością i radykalnym podejściem do przeszkód i problemów. Szuka niekonwencjonalnych rozwiązań. Ważniejsze dla niego są główne problemy i ich podstawy niż praca nad szczegółami ¹ (patrz: Rysunek 1.13).



Rysunek 1.13. Typowe wypowiedzi i reakcje Kreatywnego Pomysłodawcy (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. M. Gellert, C. Nowak, Zespół, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

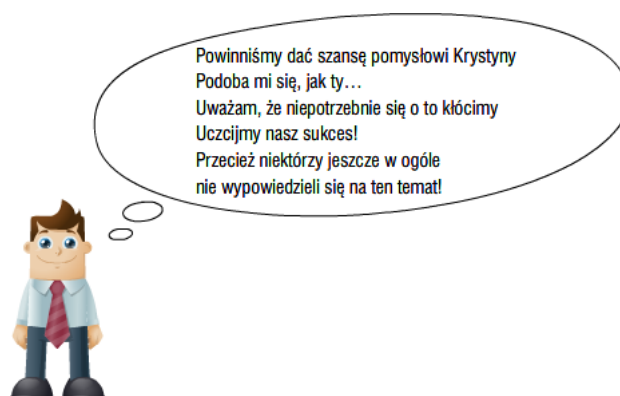
Umiejętność inspirowania się działaniami, pomysłami i innowacjami prowadzi do tego, że Łącznik jest w stanie bardzo szybko rozpoznać znaczenie nowych pomysłów dla własnego zespołu, mimo że sam nie jest innowacyjny. Łącznik szczególnie nadaje się do tropienia zewnętrznych źródeł pomocy i rozprzestrzeniania pewności i zaufania. Występuje w charakterze sprzedawcy, dyplomaty, czyli osoby kontaktującej się z innymi w sprawach swojego zespołu. Stymulacja poprzez kontakty zewnętrzne jest dla niego najważniejszym źródłem motywacji ¹ (patrz: Rysunek 1.14).



Rysunek 1.14. Typowe wypowiedzi i reakcje Łącznika (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. M. Gellert, C. Nowak, Zespół, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

Jeśli zespół pracuje pod presją lub ma kłopoty, to niezwykle cenne są cechy **Duszy Zespołu**: empatia, zrozumienie, lojalność, wsparcie. Obca jest jej rywalizacja, potrafi rozładować napięcie, jest społecznikiem. Uosabia uzdrawiający element w zespole. To ona najczęściej wyczuwa potrzeby i zmartwienia członków zespołu. Dusza Zespołu troszczy się o wewnętrzną komunikację i jest ogniwem łączącym członków grupy. Jest lojalna wobec zespołu jako całości, ale potrafi opowiedzieć się po jednej stronie, jeśli zespołowi grozi rozłam. Podczas dyskusji zespołowej troszczy się o to, aby wszyscy byli włączeni w rozmowę, integruje autsajderów¹ (patrz: Rysunek 1.15).



Rysunek 1.15. Typowe wypowiedzi i reakcje Duszy Zespołu (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. M. Gellert, C. Nowak, *Zespół*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

Chociaż czasami zamiłowanie do szczegółu sprawia, że traci się z oczu główny cel, to jednak ta rygorystyczna konsekwencja **Szczegółowego Wykonawcy** jest wielką zaletą, gdyż ostatecznie służy osiągnięciu jak najlepszego wyniku. Szczegółowy Wykonawca dba o to, aby nawet drobiazgi były sprawdzone. Kiedy reszta zespołu myśli o następnym zadaniu, on ciągle jeszcze poświęca aktualnej pracy całą swoją uwagę. Doprowadza projekt do końca lub nadaje rzeczy, nad którą pracuje, ostateczny szlif, poprzez opracowanie wszystkich niezbędnych pojedynczych zadań i wykonanie rutynowych czynności. Jego motywacja wynika z lęku, że coś mogłoby się nie udać¹ (patrz: Rysunek 1.16).



Rysunek 1.16. Typowe wypowiedzi i reakcje Szczegółowego Wykonawcy (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. M. Gellert, C. Nowak, Zespół, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

Celem modułu 1 było dostarczenie wiedzy na temat podstawowych założeń psychologii uczenia i kształcenia. Uczestnicy szkoleń zostali zapoznani z wiedzą na temat mechanizmów wewnątrzgrupowych warunkujących skuteczność procesu uczenia w grupie. Poznali podstawowe różnice indywidualne w procesie uczenia i najistotniejsze mechanizmy psychologiczne odpowiedzialne za rozwój zachowań w grupie. Głównym współcześnie założeniem psychologii uczenia i kształcenia jest przekonanie, że o efektach uczenia decydują nie tylko zdolności i poziom inteligencji, ale również warunki zewnętrzne, w których przebiega proces uczenia. Szczególnego znaczenia w tym zakresie nabierają kompetencje nauczyciela związane z jego wiedzą na temat prawidłowości np. uczenia w systemie grupowym oraz tzw. kwalifikacje interpersonalne. Te drugie bardzo często determinują kształtowanie prawidłowych postaw motywacyjnych ucznia wobec uczenia.

Komunikacja jako proces porozumiewania się

Celem modułu 2 jest zapoznanie Uczestników szkolenia z podstawową wiedzą nt. komunikacji interpersonalnej, a w szczególności z specyfiką komunikacji werbalnej i niewerbalnej.

Po zapoznaniu się z materiałem zawartym w module 2 Uczestnik szkolenia będzie:

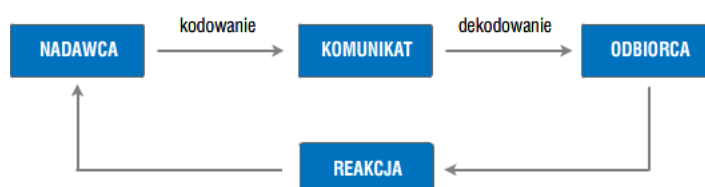
- umiał wskazać podstawowe elementy procesu komunikowania;
- rozumiał specyfikę i znaczenie komunikacji niewerbalnej i w regulacji zachowań ludzkich;
- rozumiał specyfikę i znaczenie komunikacji werbalnej i w regulacji zachowań ludzkich;
- potrafił rozpoznawać podstawowe zalety i wady uwarunkowań przestrzennych dla procesu komunikowania.

Wiedza psychologiczna na temat uwarunkowań i właściwości komunikowania pozwala nie tylko lepiej rozumieć mechanizmy patologicznych zachowań komunikacyjnych, ale również właściwie wykorzystywać i kontrolować różne aspekty komunikacji werbalnej i niewerbalnej w relacjach np. z osobą uczącą się.

2.1. Komunikacja - próba zdefiniowania pojęcia

Komunikacja (communication) to *transfer czegoś z jednego miejsca na drugi. Tym "czymś" może być wiadomość, sygnał, znaczenie itp. Warunkiem koniecznym zajścia komunikacji jest posiadanie wspólnego kodu przez nadawcę i odbiorcę, by znaczenie czy informacje zawarte w komunikacie mogły być bezbłędnie zinterpretowane*¹.

Inaczej mówiąc proces komunikowania to proces porozumiewania oparty na zależnościach pomiędzy nadawcą a odbiorcą (patrz: Rysunek 2.1).



Rysunek 2.1. Proces komunikacji.

Źródło: K. Bocheńska-Włostowska, *Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2009 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000

Nadawca

Rozpoczyna proces komunikacji, kierując się różnymi potrzebami np.:

- przekazanie polecenia;
- przedstawienie swojej opinii;
- skupienie na sobie uwagi;
- chęć uzyskania brakujących informacji itp.

Kodowanie

Przekładanie informacji nadawcy na sygnały werbalne (słowa) i niewerbalne (gesty, barwa i natężenie głosu, postawa ciała, odległość od odbiorcy). Jest to proces często w dużej mierze nieświadomy, dlatego nie zawsze wybiera się właściwy kod, zrozumiały dla odbiorcy i adekwatnie wyrażający intencje nadawcy.

Dekodowanie

Odbieranie i interpretowanie sygnałów przekazywanych przez nadawcę i przetwarzanie w zrozumiałą dla siebie informację. Wiele czynników wpływa na przebieg dekodowania np.: oczekiwania, wcześniejsze doświadczenia z nadawcą, stosunek do nadawcy (emocje), warunki zewnętrzne.

Reakcja

Odpowiedź na treści nadawane przez nadawcę. Szczególnie istotne jest to, na jakie informacje reaguje odbiorca, co zazwyczaj wybiera z dużej ilości sygnałów.

Poszczególne elementy procesu komunikacyjnego mogą stanowić istotne źródło zniekształceń w komunikacji (patrz: Tabela 2.1).

W skutecznej komunikacji niezbędne jest, by intencje nadawcy były adekwatnie odczytane i zinterpretowane przez odbiorcę

Tabela 2.1. Zniekształcenia komunikacji.

Źródło: K. Bocheńska-Włostowska, *Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2009 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

| zakłócający przekaz werbalny | zakłócający przekaz niewerbalny |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> • nadmiar informacji • obca terminologia • stresujący kontekst emocjonalny • nieuporządkowana wypowiedź (dygresje, wieloznaczność) • skróty myślowe | <ul style="list-style-type: none"> • brak mowy ciała (mimiczność, sztuczność) • nadmiar mowy ciała (dużo gestów, częste zmiany pozycji ciała) • niespójność przekazu werbalnego i niewerbalnego • zbytne skracanie dystansu lub nadmierna odległość fizyczna |
| mówca | słuchacz |
| <ul style="list-style-type: none"> • osobowość (np. mówca autorytarny, agresywny lub podporządkowany) • postawa utrudniająca przekaz informacji (np. ignorowanie reakcji słuchacza i jego potrzeb) • mała wiarygodność mówcy (np. merytoryczna, etyczna) • przekazywanie informacji nieadekwatnie do możliwości odbioru słuchacza | <ul style="list-style-type: none"> • nieumiejętność i brak wiedzy na temat aktywnego słuchania (pytanie, utrzymywanie tematu, wypuklanie tego, co ważne, parafrazowanie, interpretowanie, konkludowanie) • nierozpoznanie swojego nastawienia do mówcy lub nastawienie negatywne • niejasność celu rozmowy |

Komunikacja towarzyszy człowiekowi od narodzin. Od pierwszego dnia życia komunikowanie werbalne i niewerbalne pozwala sygnalizować otoczeniu własne potrzeby, nastroje i emocje. Człowiek tylko w ciągu doby wypowiada przeciętnie kilka tysięcy słów i odbiera około cztery tysiące komunikatów¹.

Komunikowanie jest priorytetową aktywnością człowieka. Badania pokazują, że około 70% czasu, jakim dysponuje człowiek przeznacza na porozumiewanie się na różne sposoby. Z tego 11% przypada na pisanie, 15% na czytanie, 32% na mówienie i 42-57% na słuchanie (Baker, 1971r.).

Proces komunikacji może służyć do:

- porozumiewania się;
- przekonywania;
- wywierania wpływu;
- manipulacji itp.

Zapamiętaj:

Komunikacja jest niezbędna do zdobywania wiedzy, rozwijania języka, doskonalenia umiejętności porozumiewania się. Rozwijanie komunikacji pozwala lepiej rozumieć siebie i innych. Bez tej umiejętności nie jesteśmy w stanie dobrze funkcjonować w obszarze osobistym i zawodowym.

1. K. Bocheńska-Włostowska, *Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2009

Komunikowanie polega na mówieniu i słuchaniu. Mimo pozornej prostoty tego stwierdzenia okazuje się, że komunikowanie jest niezwykle skomplikowanym procesem psychologicznym. Główne za sprawą trzech zasadniczych właściwości procesu komunikacji:

1. Komunikacja jest procesem wzajemnego przekazywania informacji.
2. Nie można się nie komunikować - nawet milczenie jest komunikatem.
3. Komunikacja przebiega na wielu poziomach, jedne z nich są świadome, inne nie.

Komunikacja nie podlega wartościowaniu (jest dobra lub zła, można natomiast rozpatrywać ją w kategoriach jej skuteczności. Warunkiem skutecznej komunikacji jest **spójność komunikatu werbalnego i niewerbalnego**, to znaczy zgodność pomiędzy tym, **co się mówi** i tym, **jak się to mówi** (patrz: Rysunek 2.2).



Rysunek 2.2. Spójna i skuteczna komunikacja (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

To treść tego, co wypowiadasz lub przekazujesz symbolicznie za pomocą pisma.

To wszystko to, co robi twoje ciało w kontakcie z innym obiektem, a przede wszystkim z drugim człowiekiem.

Ze względu na kierunek przepływu informacji wyróżniamy cztery podstawowe typy komunikacji:

- **komunikację jednokierunkową;**
- **komunikację dwukierunkową;**
- **komunikację wprost;**
- **komunikację nie wprost** (patrz: Rysunek 2.3).

Zapamiętaj:

"Możesz mieć 100% racji (gratulacje!), ale ...nic to, jak nie masz relacji". Podstawą budowania pozytywnych relacji jest sprawna komunikacja.



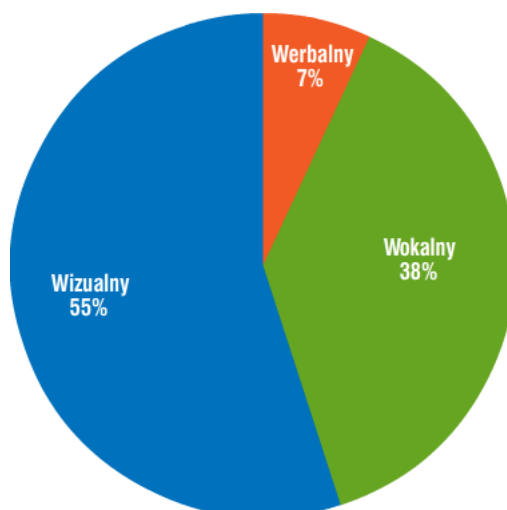
*Rysunek 2.3. Typy komunikacji ze względu na kierunek przepływu informacji
(Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)*

W większości dziedzin sukces zależy w ponad 85% od umiejętności komunikowania się. Powszechnie uważa się, że jakość argumentacji, logiczne wyjaśnienie lub to, jakim językiem posługuje się rozmówca, przesądza o porozumieniu lub uzyskaniu akceptacji z drugiej strony.

O skuteczności naszej komunikacji przesądza (patrz: Rysunek 2.4):

- w 55% to, co przekazuje nasze ciało (tzw. mowa ciała);
- w 38% brzmienie naszego głosu oraz inne niewerbalne wokalne składniki przekazu;
- w 7% treść przekazu.

Zatem wyróżnikiem kompetentnego komunikowania jest jego skuteczność (przynosi oczekiwane efekty) oraz naturalność i szczerłość (buduje zdrowe relacje interpersonalne).



Rysunek 2.4. Kanały komunikacji.

Źródło: J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Pięć praw komunikowania się wg Watzlawicka ¹:

1. **Nie można się nie komunikować.** Komunikowanie w większości zachodzi nieświadomie.
2. Komunikacja ma **aspekt treściowy i aspekt relacyjny**.
3. Komunikacja jest **transakcyjna**.
4. Wiadomości wykorzystywane w procesie komunikowania mają charakter **werbalny, niewerbalny bądź cyfrowy**.
5. Wymiary komunikowania są **symetryczne albo komplementarne** (patrz: Rysunek 2.5).

Zapamiętaj:

Porozumiewanie się jest nieodwracalne i niepowtarzalne. Relacja z drugim człowiekiem nigdy nie jest taka sama.



Rysunek 2.5. Prawa komunikowania się.

Źródło: J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999

Nie tylko treść wypowiedzi, lecz również cechy, jakie jej się nadaje, wyrażając pozytywne lub negatywne uczucia, decyduje o tym, jak zostanie zinterpretowana przez adresata; brak zgodności między aspektem treściowym i aspektem relacji może prowadzić u odbiorcy do problemów interpretacyjnych.

Komunikacja jest procesem dynamicznym, stale się zmienia i rozwija poprzez wzajemne interakcje. Interakcje opisują sposób, w jaki ludzie akcentują poszczególne wydarzenia.

Nadawca jest jednocześnie odbiorcą, a odbiorca jednocześnie nadawcą. Obie strony procesu komunikacji dynamicznie kreują przebieg i jakość komunikacji. Wzajemne postrzeganie zachowań powoduje ciąg reakcji na zachowania drugiej strony, co może prowadzić do patologicznych procesów komunikacyjnych.

2.2. Komunikacja niewerbalna

Albert Mehrabian, psycholog zajmujący się komunikacją niewerbalną, stwierdził, że 93% emocjonalnego oddziaływania komunikatu pochodzi ze źródeł niewerbalnych, podczas gdy tylko 7% z werbalnych ¹. **Komunikacja niewerbalna** w szerszym znaczeniu oznacza wszelkie zamierzone i niezamierzone przekazywanie informacji za pomocą różnych działań, przedmiotów i wytworów ludzkiej aktywności np. wystrój wnętrza domu ² (patrz: Rysunek 2.6).

Zapamiętaj:

Bez względu na to, czy zachowanie jest zamierzone czy nie, bez względu na to, czy zostanie ono właściwie zinterpretowane czy nie, wszystkie zachowania niewerbalne potencjalnie kreują komunikat o osobie ³.

Natomiast w węższym rozumieniu - komunikowanie niewerbalne oznacza przekaz informacji bez użycia słowa pisanego i za pomocą statycznych i dynamicznych właściwości ciała. Powszechnie określane jako mowa ciała ⁴.



Rysunek 2.6. Wygląd pokoju jako przykład komunikacji niewerbalnej (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2007
2. R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2007
3. R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2007
4. R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2007

W węższym rozumieniu - komunikowanie niewerbalne oznacza przekaz informacji bez użycia słowa pisanego i za pomocą statycznych i dynamicznych właściwości ciała. Powszechnie określane jest jako mowa ciała ¹. Mowa ciała poprzez różne sygnały: ekspresję twarzy, postawę, gesty, brzmienie głosu i inne w znacznym stopniu wpływa na kształtowanie sądów i opinii ludzi na temat innych (patrz: Rysunek 2.7).

Zapamiętaj:

Bez względu na to, co robimy i co mówimy, zawsze wysyłamy komunikaty niewerbalne, które demaskują nasz rzeczywisty nastrój i przeżywane emocje.



Rysunek 2.7. Komunikacja werbalna a mowa ciała (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2007

Komunikaty niewerbalne istotnie wspomagają komunikaty werbalne, nadają im wyrazistości, klarowności i jednoznaczności.

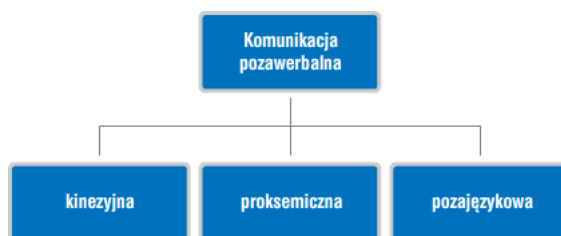
Komunikowanie niewerbalne może być ¹:

- **wielokanałowe** - informacje mogą być przesyłane poprzez gesty, wyraz twarzy, kontakt wzrokowy czy brzmienie głosu;
- **spontaniczne (niekontrolowane)** - komunikaty "mowy ciała" uznawane są za dokładny wskaźnik prawdziwości ludzkich reakcji emocjonalnych;
- **wieloznaczne** - komunikaty niewerbalne są mniej jednoznaczne niż słowa np. krzyżowanie rąk i nóg może oznaczać co innego w różnych sytuacjach;
- **determinowane kulturowo** - niektóre sygnały niewerbalne są inne w różnych kulturach np. witanie przyjaciół przez niektóre ludy Afryki i Ameryki Południowej przez pokazywanie języka;
- **niespójne z komunikowaniem werbalnym** - sprzeczność pomiędzy komunikatem werbalnym i niewerbalnym rozstrzygana jest na korzyść tego pierwszego.

1. J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999

W komunikacji niewerbalnej wyróżnia się jej trzy zasadnicze formy: kinezyjną, proksemiczną i pozajęzykową (paralingwistyczną) ¹ (patrz: Rysunek 2.8).

Forma kinezyjna komunikacji niewerbalnej dotyczy porozumiewania się poprzez szeroko pojęty ruch ciała, proksemiczna - znaczenia dystansu i przestrzeni osobistej w porozumiewaniu, a pozajęzykowa - wpływu tempa mówienia, natężenia głosu, wysokości i tonu na interpretację poszczególnych komunikatów.



Rysunek 2.8. *Formy komunikowania się pozawerbalnego.*

Źródło: J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999

Forma kinezyjna komunikowania niewerbalnego odbywa się poprzez gesty, wyraz twarzy, postawę ciała oraz dotyk. Twarz jest odpowiedzialna za więcej niż połowę przekazywanych informacji. Za jej pośrednictwem przekazywane są uczucia (emocje). Stąd bardzo często uśmiech traktuje się jako skuteczny instrument budowania i otwierania relacji interpersonalnych. Jednym z bardziej istotnych narzędzi komunikowania się niewerbalnego jest kontakt wzrokowy, ponieważ informuje o ¹:

- reakcji zwrotnej (sprzężeniu zwrotnym);
- otwartym kanale komunikowania się;
- symptomach przynależności bądź wykluczenia.

Z rezultatów wielu badań nad kontaktem wzrokowym między ludźmi wynika, że ²:

- w kontakt wzrokowy bardziej angażują się kobiety niż mężczyźni;
- kontakt z drugą osobą jest intensywniejszy wtedy, gdy słuchamy, niż wtedy, gdy mówimy;
- nadawca oszukujący bywa na ogół mniej zaangażowany w kontakt wzrokowy;
- kontakt wzrokowy jest na ogół słabszy, gdy wzajemne reakcje między partnerami rozmowy są konfliktowe;
- kontakt wzrokowy bywa dłuższy w relacjach przyjacielskich niż wrogich.

1. J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999

2. J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999

Kontakt wzrokowy i współtowarzyszące mu zachowania niewerbalne przekazują różnorodne informacje (patrz: Tabela 2.2).

Tabela 2.2. Komunikowanie spojrzeniem w połączeniu z innymi zachowaniami.
Źródło: J. Stankiewicz, Komunikowanie się w organizacji, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

| Zachowanie | Komunikuje |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Unikanie kontaktu wzrokowego, patrzenie w bok lub spuszczenie oczu. | Zakłopotanie, kłamanie bądź ocenianie sytuacji jako kłopotliwą lub męczącą. |
| Wzniesienie głowy i spojrzenie do góry lub spuszczenie głowy w dół z wyrazem skupienia. | Przerwanie kontaktu (zaczekaj chwilę, zastanawiam się). |
| Kontakt wzrokowy połączony z ruchem głowy i zmarszczeniem brwi. | Wzmocnienie kontaktu; nie rozumiem, powtórz. |
| Utrzymanie kontaktu wzrokowego z rytmicznym potakiwaniem głowy. | Podtrzymywanie kontaktu; jasne, rozumiem o co chodzi; nie mam nic do dodania. |
| Utrzymanie kontaktu wzrokowego, uśmiech, ewentualnie lekkie przechylenie głowy. | Podtrzymywanie kontaktu; jasne, rozumiem o co chodzi; nie mam nic do dodania. |
| Długie spojrzenie, nieruchomo utkwione w oczach partnera. | Wymuszanie uległości, chęć uzyskania dominacji. |
| Unikanie kontaktu wzrokowego poprzez: • spojrzenie w bok; • spojrzenie w dół. | • lekceważenie; • lęk i chęć ucieczki. |
| Uważne patrzenie w oczy, bliskie usytuowanie, nachylone ciało, rozwarte ramiona, uśmiech. | Wyrażanie sympatii, otwartości, demonstrowanie przyjacielskiego nastawienia. |
| Głębokie patrzenie partnerów w oczy w sytuacji: • przyjemnej treści konwersacji; • niemiłej treści rozmowy. | • przyrost sympatii odbiorcy; • osłabienie pozytywnych uczuć. |
| Nieruchome spojrzenie bez mrugnienia, przenoszenie go poprzez wolne zwroty głowy. | Dyscyplinę wewnętrzną, wczuwanie się w sytuację partnera. |
| Szerokie rozwarcie powiek połączone z „osłupieniem” oczu. | Zaskoczenie, zdziwienie, przerażenie bądź podkreślanie niezwykłości przekazywanych treści. |
| Zmarszczenie brwi, jakby oceniające oczy z równoczesnym ułożeniem wzroku na dalekim obiekcie, zaciśnięcie ust i opuszczenie ich kącików. | Pewność siebie, odwagę, górowanie nad ludźmi. |
| Szybkie zaciśnięcie i opuszczenie brwi połączone z kontaktowym spojrzeniem, uśmiechem i skinieniem głowy. | Powitanie, deklaracja sympatii, aprobaty. |
| Zadarcie głowy wysoko sytuujące nos, uniesienie brwi połączone z opuszczeniem powiek i często wykonywany głośny wdech. | Pogardę, odpychanie, butę. |
| Wzrost ruchliwości gałek ocznych, pocieranie oczu, częste drapanie się w głowę i częsta zmiana jej pozycji. | Narastanie zdenerwowania. |
| Uniesienie brwi połączone z ułożeniem ust w „podkówkę”, i obniżenie kącików ust, przenoszenie wzroku na partnera. | Dezaprobatę, sceptycyzm, „ja wiem lepiej”. |
| Patrzenie na nogi i pocieranie karku. | Przygnębienie, może kłamanie. |

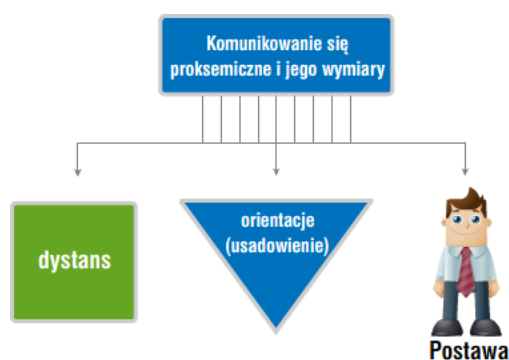
Gestykulacja i zmiany w pozycji ciała stanowią bogate źródło informacji w procesie komunikowania. Używając rąk, dłoni i regulując postawę ciała ludzie potrafią tworzyć wyraźne i bogate reprezentacje niewerbalne, wyrażać swoje opinie i sądy oraz komunikować swoje emocje i uczucia wobec otaczającej ich rzeczywistości. Badania nad komunikacją niewerbalną umożliwiły wyodrębnienie sześciu podstawowych wzorów zachowań niewerbalnych w relacjach interpersonalnych (patrz: Rysunek 2.9).



Rysunek 2.9. Zachowania niewerbalne w zależności od nastawienia rozmówcy.
Źródło: J. Stankiewicz, Komunikowanie się w organizacji, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Forma proksemiczna komunikowania przejawia się poprzez przekazywanie informacji w trzech podstawowych wymiarach ¹:

- dystansu przestrzennego pomiędzy nadawcą a odbiorcą;
- pozę ciała;
- orientacje (usadowienie) w przestrzeni (patrz: Rysunek 2.10).



Rysunek 2.10. Wymiary komunikowania się proksemicznego.
Źródło: J. Stankiewicz, Komunikowanie się w organizacji, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

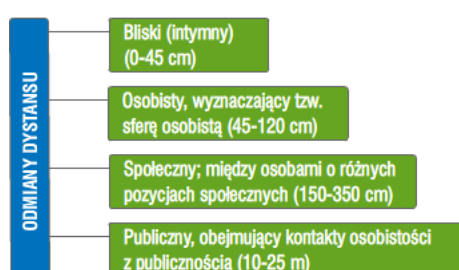
1. J. Stankiewicz, Komunikowanie się w organizacji, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999

Dystans związany jest z istnieniem sfery osobistej. Jest on najbliższym obszarem wokół jednostki, uznawanym przez nią za należący do niej. Jej rozmiar warunkuje

między innymi ¹ :

- pochodzenie kulturowe;
- status społeczny;
- typ osobowości;
- wiek;
- płeć.

Zazwyczaj wyróżnia się cztery odmiany dystansu (patrz: Rysunek 2.11).



Rysunek 2.11. Odmiany dystansu.

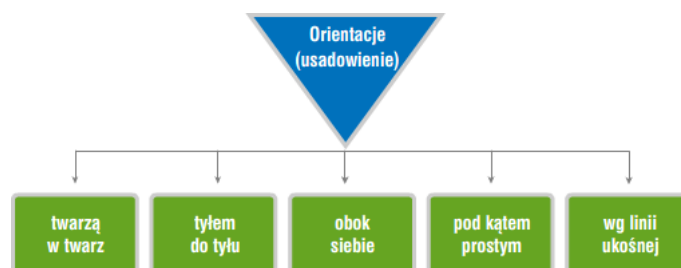
Źródło: J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999

Komunikowanie wiąże się również z orientacją w przestrzeni (patrz: Rysunek 2.12).

Zapamiętaj:

Różne usadowienia uczniów w klasie czy uczestników szkolenia wyzwalały różne zachowania i reakcje komunikacyjne. Znajomość wad i zalet różnych sposobów rozmieszczenia osób uczących zwiększa skuteczność komunikacyjną, a w konsekwencji pozytywnie [facylituje](#) proces uczenia.



Rysunek 2.12. Możliwe orientacje w przestrzeni.

Źródło: J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

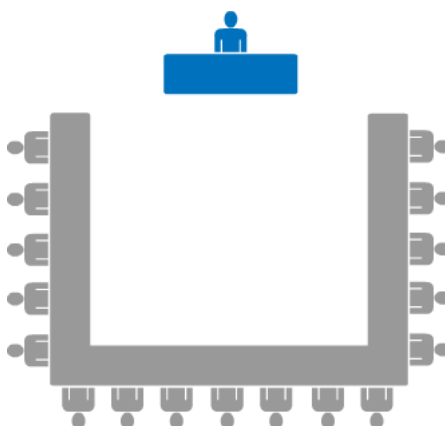
Usadowienie uczących w kształcie litery U¹ (patrz: Rysunek 2.13).

Zalety:

- nauczyciel/prezenter utrzymuje stały kontakt wzrokowy z uczącymi;
- komunikacja pozbawiona jest barier np. w postaci biurka;
- nauczyciel/prezenter swobodnie porusza się w przestrzeni komunikacyjnej.

Wady:

- ustawienie U może zachęcać "przeciwnie strony" do nadmiernej konfrontacji i konfliktu;
- jeśli podstawa U jest długa, siedzące tam osoby mogą mieć trudności z kontaktem wzrokowym i porozumiewaniem się.



Rysunek 2.13. Ustawienia miejsc siedzących w kształcie litery U.

Źródło: L. Rae, *Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006 (Pełna animacja Flash jest

dostępna w materiałach e-learningowych)

1. L. Rae, *Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006

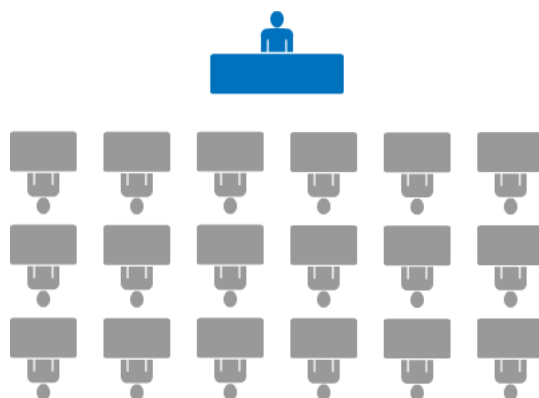
Usadowienie uczących w formie tzw. teatru (sali lekcyjnej) ¹ (patrz: Rysunek 2.14).

Zalety:

- możliwość pomieszczenia dużej liczby uczących;
- w przypadku, gdy osoby niższe siedzą przed wyższymi nauczyciel/prezenter jest widoczny dla wszystkich uczących.

Wady:

- utrzymywanie kontaktu wzrokowego i komunikacja z audytorium może być utrudniona;
- interakcje komunikacyjne pomiędzy uczestnikami są ograniczone np. z powodu ograniczonej widoczności osoby wypowiadającej się;
- komunikacja ma tendencję do jednokierunkowej i formalnej.



Rysunek 2.14. Usadowienie teatralne.

Źródło: L. Rae, *Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. L. Rae, *Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006

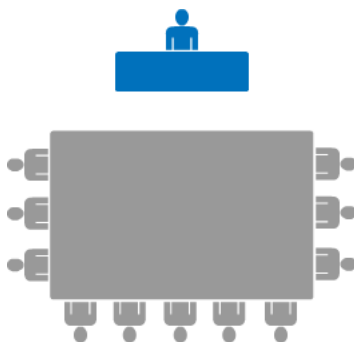
Usadowienie uczących w formie tzw. stołu konferencyjnego [przypis1] (patrz: Rysunek 2.15).

Zalety:

- nauczyciel/prezenter utrzymuje stały kontakt wzrokowy z uczącymi;
- stół stwarza poczucie komfortu i zwiększa bezpieczeństwo uczących się;
- nauczyciel/prezenter swobodnie kontroluje przestrzeń komunikacyjną.

Wady:

- utrudniona komunikacja pomiędzy osobami siedzącymi wzdłuż tego samego boku;
- jeśli osób, a w konsekwencji stół jest duży osoby mogą mieć trudności z kontaktem wzrokowym i porozumiewaniem się;
- ustawienie konferencyjnego stołu może zachęcać "przeciwnie strony" do nadmiernej konfrontacji i konfliktu.



Rysunek 2.15. Stół konferencyjny.

Źródło: L. Rae, Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. L. Rae, Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006

Usadowienie uczących w formie tzw. klubowego (restauracyjnego) ¹ (patrz: Rysunek 2.16).

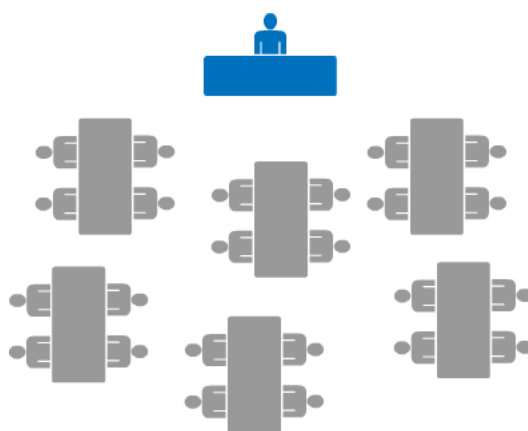
Zalety:

- wzmacnia kanały komunikacji nieformalnej pomiędzy osobami siedzącymi przy jednym stoliku;

- ułatwia i zwiększa ilość interakcji komunikacyjnych pomiędzy uczącymi;
- nauczyciel/prezenter swobodnie porusza się pomiędzy stolikami (możliwość bezpośrednich relacji z poszczególnymi osobami).

Wady:

- nauczyciel/prezenter może mieć problem z kontrolą przestrzeni komunikacyjnej;
- osoby przy różnych stolikach mogą mieć trudności z kontaktem wzrokowym i porozumiewaniem się.



Rysunek 2.16. Ustawienie klubowe.

Źródło: L. Rae, *Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. L. Rae, *Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006

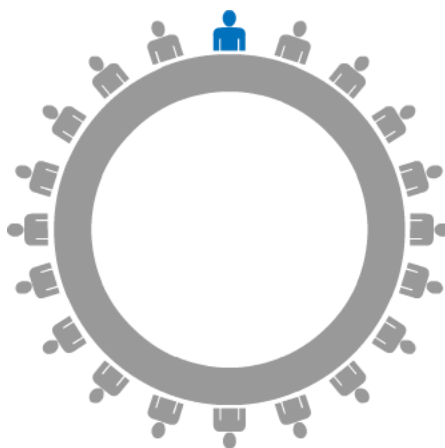
Usadowienie uczących w formie tzw. okręgu ¹ (patrz: Rysunek 2.17)

Zalety:

- wzmacnia kanały komunikacji nieformalnej pomiędzy osobami siedzącymi w okręgu;
- ułatwia i zwiększa ilość interakcji komunikacyjnych pomiędzy uczącymi, zachęca do dyskusji;
- nauczyciel/prezenter swobodnie kontroluje przestrzeń komunikacyjną;
- komunikacja pozbawiona barier przestrzennych.

Wady:

- ustawienie kojarzy się z ustawieniem "terapeutycznym";
- dla niektórych osób ustawienie obniża poczucie bezpieczeństwa w grupie;
- nadmierne narażenie na bezpośrednia **ekspozycję społeczną**.



Rysunek 2.17. Ustawienie miejsc siedzących w okrąg.

Źródło: L. Rae, Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. L. Rae, Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006

Trzecim aspektem komunikacji niewerbalnej (poza omówioną wcześniej komunikacją kinezyjną i proksemiczną) jest **paralingwistyczna (pozajęzykowa) forma komunikowania**, która dotyczy głośności, intonacji, tempa, rytmu i barwy głosu. Głos stanowi podstawowe narzędzie pracy nauczyciela/trenera. Sposób wykorzystywania tego narzędzia może być główną przyczyną sukcesu lub porażki procesu edukacyjnego. Właściwe wykorzystanie głosu dotyczy stosowania tzw. zasady **PAMPERS**¹ (patrz: Rysunek 2.18).

| | |
|----------|-----------------------------------------------------------------------------------------------|
| P | projekcja (emisja) głosu, czyli właściwe napięcie i głośność mówienia |
| A | artykulacja, czyli wyraźne wymawianie słów poprawność językowa |
| M | modulacja, czyli zwiększanie i zmniejszanie napięcia głosu |
| P | pauzy i przerwy w wypowiedziach zamiast „potoku słów” |
| E | ekspresja i zaangażowanie emocjonalne w wypowiedzane komunikaty |
| R | regularne powtarzanie i intonacyjne wzmocnianie słów-kuczy istotnych dla procesu edukacyjnego |
| S | szybkość mówienia czyli zrównoważone tempo mówienia |

Rysunek 2.18. Zasada PAMPERS.

Źródło: L. Rae, *Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999

Zachowania niewerbalne stanowią istotny element sprawnego komunikowania się nauczyciela. Bardzo często gesty, mimika twarzy i inne atrybuty niewerbalne dopełniają znaczenie komunikatu werbalnego. Istotne jest, aby owo dopełnienie było jak najbardziej synchronizowane i spójne. Sprawna komunikacja z osobą uczącą może wykorzystywać różne elementy niewerbalne dla wzmocnienia przekazu i w efekcie procesu edukacyjnego (patrz: Tabela 2.3).

Tabela 2.3. Klasyfikacja gestów.

Źródło: K. Bocheńska-Włostowska, *Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2009 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

| Afektory | Emblematy | Ilustatory | Ragulatory | Adaptory | Autoadaptory |
|-----------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|
| gesty, mimika, częste zmiany postawy ciała wskazujące na emocje, (np. skrzyżowanie nóg) | gesty symboliczne charakterystyczne dla jakiejś kultury, zastępujące proste słowo czy wyrażenie | gesty, za pomocą których wizualizuje się wypowiedź (np. kreślenie w powietrzu krawędzi opisywanego przedmiotu) | gesty, które organizują, pomagają kontrolować rozmowę (np. potakiwanie głową) | wyraz twarzy, gesty, ułożenie ciała, przez które człowiek dostosowuje się do zaistniałej sytuacji (np. zmiana przyjętej pozycji na krześle na bardziej wygodną, uśmiechanie się, także zmiana ułożenia pozycji dłoni, nóg) | gesty, ruchy uspokajające psychikę (np. bawienie się ołówkiem, obgryzanie paznokci) |

Gesty, mimika, kąt nachylenia ciała, dotyk, siła napięcia głosu są również niezbędnym narzędziem kształtowania atmosfery w grupie edukacyjnej. Nauczyciel dbający o jakość komunikacji i sprawne porozumiewanie powinien korzystać przede wszystkim z tych elementów i sygnałów niewerbalnych, które ułatwiają kontakt, a nie blokują.

Zachowania niewerbalne nauczyciela dzielimy na dwie grupy: otwierające kontakt

(ciepłe) i zamykające kontakt (zimne) ¹ (patrz: Rysunek 2.19).



Rysunek 2.19. Charakterystyka zachowań ciepłych i zimnych (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999.

W praktyce edukacyjnej nauczyciela istotnym narzędziem podnoszącym jakość komunikowania jest wiedza na temat preferowanych stylów komunikacji, jak i tych których należy unikać, jako znaczących źródeł patologizacji procesu komunikacji (patrz: Tabela 2.4).

Tabela 2.4. Zachowania niewerbalne.

Źródło: J. Stankiewicz, *Komunikowanie się w organizacji*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

| Zachowania niewerbalne, które należy: | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| kreować, preferować | unikać, eliminować |
| ofensywne, przyjazne <ul style="list-style-type: none"> patrzeć na twarz partnera uśmiechanie się otwarte dłonie niezakładanie rąk minimalizowanie częstotliwości dotykania twarzy pochylenie się lekko do przodu, ku partnerowi stawianie obu nóg na podłodze | defensywne <ul style="list-style-type: none"> unikanie kontaktu wzrokowego twarz bez wyrazu zaciśnięte pięści nakładanie ręki na rękę prawie ciągle pocieranie nosa, ucha lub oka odchylanie się od partnera zakładanie nogi na nogę |
| pewne siebie, ale nie zarozumiałe <ul style="list-style-type: none"> spoglądanie od czasu do czasu w oczy partnerowi minimalizowanie mrugania powiekami wysuwanie brody do przodu niechrząkanie niedotykanie twarzy ręką niezasłanianie ust dłonią podczas mówienia stykanie palców trzymanie swobodnie rąk z tyłu nieruszanie się na krześle trzymanie nóg prosto przed sobą w pozycji siedzącej | niespokojne <ul style="list-style-type: none"> totalne unikanie wzroku intensyfikowanie mrugania powiekami opuszczanie brody chrząkanie dotykanie twarzy ręką zasłanianie ust dłonią podczas mówienia częste zaciskanie i otwieranie dłoni pociąganie za ucho wiercenie się na krześle poruszanie stopami w górę i w dół w pozycji siedzącej |
| uważne, zainteresowane <ul style="list-style-type: none"> lekkie przechylenie głowy w bok podczas słuchania patrzeć na partnera przez około 3/4 czasu rozmowy przykładanie dłoni do policzka gładzenie się po brodzie chwytanie nosa w okolicach oczu zdejmowanie okularów i branie do ust końcówkę uchwyty pochylenie się lekko do przodu podczas słuchania nieporuszenie nogami | wyniosłe, zarozumiałe <ul style="list-style-type: none"> intensywne wpatrywanie się w partnera ironiczne uśmiechanie się patrzeć znad okularów podnoszenie brwi wskazywanie palcem na partnera uderzenie pięścią w stół pocieranie karku stanie nad siedzącym partnerem chodzenie dookola pochylenie się podczas siedzenia do tyłu z rękami założonymi za głowę oraz nogami wyciągniętymi do przodu |

2.3. Komunikacja werbalna

Aby komunikacja spełniała swoją funkcję (wymiana informacji) konieczne jest, aby:

- nadawca posługiwał się określonym kodem (językiem);
- kanał komunikacji został dobrany odpowiednio do sytuacji i kodu;
- odbiorca zrozumiał (odkodował) komunikat zgodnie z intencjami rozmówcy.

Efektywna komunikacja werbalna obejmuje m.in. takie umiejętności jak:

- aktywne słuchanie;
- skuteczne mówienie;
- pokonywanie barier komunikacyjnych.

Komunikowanie polega na mówieniu i słuchaniu. To banalne stwierdzenie okazuje się być niezwykle skomplikowanym procesem psychologicznym.

Czy zdarza Ci się, że zamiast kogoś słuchać myślisz o tym, co za chwilę masz odpowiedzieć?

W mówieniu nie chodzi tylko o wypowiadanie słów, tak samo w słuchaniu - nie najważniejszy jest sprawny aparat słuchowy.

Zapamiętaj:

Komunikacja, jak ryba wody, potrzebuje interakcji. Nauczyciel stosujący styl komunikowania "zza biurka" niewystarczająco angażuje się w kontakty z uczniami. Zapomina, że uczenie innych opiera się przede wszystkim na sprawnym komunikowaniu i porozumiewaniu.

Aktywne słuchanie oparte jest na intencji zaangażowania się w co najmniej w jeden cel interakcji komunikacyjnej pomiędzy ludźmi ¹:

- zrozumienie drugiej osoby;
- zainteresowanie (werbalne i niewerbalne) rozmową;
- nauczenie się czegoś o drugiej osobie.

Główne zasady skutecznego słuchania sprowadzają do kilku ważnych umiejętności komunikacyjnych:

- zadawania pytań;
- pytań o rozwiązania;
- okazywania zainteresowania;
- przekazywania informacji zwrotnej;
- zachowania dystansu emocjonalnego;
- empatycznego rozpoznawania uczuć rozmówcy.

Zapamiętaj:

Aktywne słuchanie to podstawowa umiejętność służąca tworzeniu i utrzymywaniu relacji z innymi ludźmi. Nikt przecież nie lubi rozmawiać z rozmówcą, który nie słucha i jest skoncentrowany tylko na sobie. Aktywne słuchanie zatem nie jest: interpretowaniem tego co mówi rozmówca, dawaniem rad, pouczeniem, udzielaniem pozornego wsparcia (*Nie martw się... Twój problem jest niczym wobec moich problemów...*), tłumaczeniem i zaprzeczaniem uczuciom drugiej strony.

1. M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007

Jak wspomóc proces aktywnego słuchania?

Po pierwsze, **wybierz spokojne i ustronne miejsce**. Rozmieść siedzenia tak, by wyeliminować fizyczne bariery.

Po drugie, **stwórz właściwą atmosferę**. Daj rozmówcy odczuć, że chcesz go wysłuchać, okaż zainteresowanie i utrzymuj kontakt wzrokowy, jednak bez natrętnego wpatrywania się. Bądź cierpliwy - pozwól rozmówcy powiedzieć wszystko do końca. Pobudzaj wypowiedź, pochylając się do przodu, potakując kiedy trzeba. W razie potrzeby okaż empatię. Nie bierz do siebie osobistych opinii i nie próbuj się bronić.

Po trzecie **wypracuj właściwe zachowanie jako słuchacz**. Wydawaj dźwięki świadczące o tym, że słuchasz: "mhm", "rozumiem". Poczekać chwilę, nim odpowiesz. Zachowaj otwarty umysł - nie spiesz się, by oceniać innych, wyciągać wnioski, sprzeczać się ani przerywać.

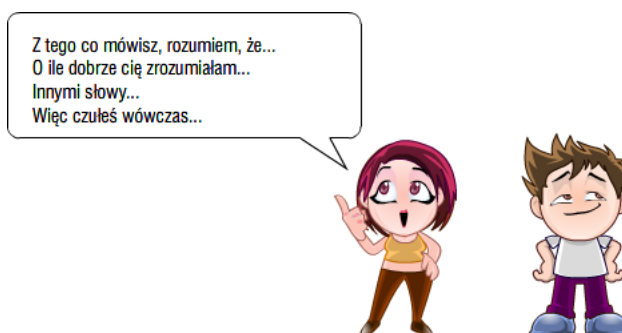
Głównymi instrumentami aktywnego słuchania są:

- parafraza;

- precyzowanie;
- przekazywanie informacji zwrotnych.

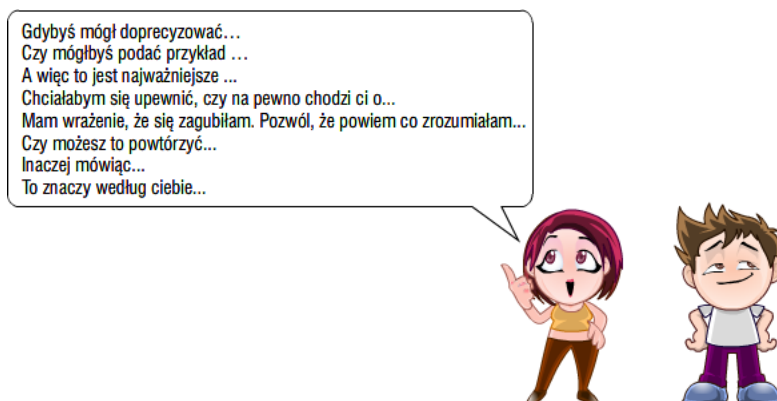
Bądź świadomy własnych emocji. Nie poddawaj się uprzedzeniom. Skup się na tym, co jest ważne, starając się dociec do sedna wypowiedzi. Wyczuwaj nastroje, zwracaj uwagę na wyraz twarzy i ruchy ciała, by pojąć pełne znaczenie przekazu. Poszukaj nowych informacji, podsumowując, zadając pytania, powtarzając i parafrazując. Podsumowuj wypowiedzi, by sprawdzić czy je właściwie zrozumiałeś.

Parafraza jest podstawową metodą aktywnego i skutecznego słuchania. Jest informacją zwrotną dla partnera o tym, jak zrozumieliśmy jego słowa. W parafrazie powtarzamy własnymi słowami podstawowe sformułowania partnera, kluczowe frazy jego wypowiedzi sprawdzając czy dobrze zrozumieliśmy intencje i treść jego wypowiedzi. Umiejętność parafrazowania jest niezbędna, aby naprawdę słuchać. Parafraza skutecznie neutralizuje bariery komunikacyjne (patrz: Rysunek 2.20).



Rysunek 2.20. Parafrazowanie (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Precyzowanie często towarzyszy parafrazowaniu. Oznacza zadawanie pytań, aż do uzyskania pełniejszego obrazu. Głównym celem aktywnego słuchania jest pełne zrozumienie nadawcy. Precyzowanie pozwala uzyskać niezbędne informacje dla realizacji tego celu. Precyzowanie bardzo często wykorzystuje technikę klaryfikacji, czyli prośbę wobec rozmówcy o rozwinięcie jakiejś myśli czy wątku wypowiedzi np. poprzez podanie konkretnych przykładów (patrz: Rysunek 2.21).



Rysunek 2.21. Precyzowanie (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Przekazywanie informacji zwrotnej to kolejny ważny element aktywnego słuchania. Nie oznacza sprzeciwiania się czy utożsamiania się z treścią wypowiedzi; oznacza jedynie dzielenie się własnymi odczuciami i refleksjami.

Konstruktywne informacje zwrotne:

- są przekazywane w sposób konkretny i zwięzły, a nie ogólny i niejasny;
- są skoncentrowane na zachowaniu, a nie na osobowości;
- są obserwacjami zdarzeń, a nie przypinaniem etykietek czy ocenami emocjonalnymi;
- mają na celu doradzenie, pomoc drugiej osobie, a nie poniżenie jej;
- pozwalają odbiorcy rozwiązać jakiś swój problem.

Istnieją trzy ważne cechy dobrej informacji zwrotnej. Musi być ona natychmiastowa, szczerza i wspierająca¹. **Natychmiastowa** - to znaczy wypowiedziana zaraz po pełnym zrozumieniu komunikatu. **Szczerza** - to znaczy ma być autentyczną reakcją na wypowiedź rozmówcy. **Wspierająca** - to znaczy w sposób w sposób łagodny przekazujący informację, ale nie powodujący agresji i zachowań obronnych u rozmówcy.

1. M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007

Jedną z trudniejszych psychologicznie sytuacji w pracy nauczyciela jest przekazywanie uczniom negatywnych informacji zwrotnych związanych np. z ich efektywnością procesu edukacyjnego.

Z wyrażaniem krytyki związane są różne obawy nt. innych ludzi:

- inni się zdenerwują;
- inni nie będą mnie lubili;
- ludzie będą o mnie mówili złe rzeczy;
- jeśli stanie się coś złego, nie będę umiał sobie z tym poradzić;
- zostanę skrytykowany lub odepchnięty.

W tej sytuacji, jak w żadnej innej nauczyciel powinien wykazać się właściwym poziomem asertywności. Jeśli nastawi się na rozwiązanie problemu i skoncentruje się na samym problemie, a nie na kwestiach osobowości, wtedy będzie możliwa komunikacja na poziomie "ja czuję się dobrze - ty czujesz się dobrze" rozmawiając o konkretnych faktach, zachowaniach i ich konsekwencjach, a nie o postawach, osobowości czy opiniach.

2.4. Bariery w procesie komunikowania

Źródłem barier komunikacyjnych są przede wszystkim ludzie. To w jaki sposób zostali wychowani, w jakim żyją środowisku i kulturze wpływa na wysyłanie i odbieranie przez nich komunikatów. Ważną rolę odgrywają również trwałe (np. osobowościowe) i chwilowe niedyspozycje¹ (patrz: Rysunek 2.22).



Rysunek 2.22. Porozumienie - komunikacja pozbawiona błędów. Brak porozumienia - błędy komunikacyjne. (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. K. Bocheńska-Włostowska, *Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2009

W codziennym życiu - czy to prywatnym, czy zawodowym - nieustannie spotykamy się z różnymi ludźmi, komunikując się w mniej lub bardziej satysfakcjonujący dla nas sposób. Od czego zależy jakość relacji międzyludzkich? Co sprawia, że niektóre osoby komunikują się skutecznie i efektywnie, a niektóre nie posiadają tej kompetencji? Zazwyczaj źródeł owych skłonności można upatrywać w preferowanym stylu komunikowania.

Style komunikowania:

1. Styl komunikacji typu **PODPORZĄDKOWANIE**.
2. Styl komunikacji typu **DOMINOWANIE**.
3. Styl komunikacji typu **MANIPULACJA**.
4. Styl komunikacji typu **RACJONALNOŚĆ**.

"Trudni rozmówcy", czyli osoby stosujące zakłócający styl komunikowania, często zadają zbyt wiele pytań, chcą się spoufalić z partnerem rozmowy, silą się na żarty. W codziennym życiu trzeba być przygotowanym na to, że zamiast rozmówcy o **adekwatnym stylu komunikowania**, częściej będziemy mieć do czynienia właśnie z osobami utrudniającymi sprawny przebieg procesu komunikacji.

Rozmówca komunikuje się wprost. Uważnie słucha, reaguje naturalnie, pokazuje prawdziwą twarz. Przeprasza, gdy uzmysłowi sobie, że zrobił coś, czego nie zamierzał zrobić. Jego przekaz jest jednoznaczny i jasny. Mowa ciała jest też adekwatna: ciało i myśli stanowią integralność. Kiedy uderza kogoś w ramię, mówi

patrząc na tę osobę: "Potrafiłem cię. Przepraszam. Czy nic ci się nie stało?".

1. PODPORZĄDKOWANIE:

- zgadzanie się na wszystko w sposób przymilny;
- przyznawanie innym racji bez względu na okoliczności;
- wpływanie na innych poprzez przepraszanie oraz uległość;
- robienie wszystkiego, aby nie zdenerwować innych.

2. DOMINOWANIE:

- krytykowanie innych, tropienie błędów;
- uważanie się za lepszego od innych;
- narzucanie swojej woli;
- nie zwracanie uwagi na odpowiedzi.

3. MANIPULACJA:

- wprowadzanie chaosu;
- reakcje nieodpowiednie do sytuacji;
- zadawanie pytań całkowicie nie związanych z tematem;
- mówienie o "niebieskich migdałach";
- bycie w ciągłym ruchu: ramiona, usta, nogi - wszystko porusza się w kilku kierunkach jednocześnie.

4. RACJONALNOŚĆ:

- dbanie o odpowiedni dobór słów, często bez znajomości ich znaczenia;
- głos monotonny i oschły;
- okazywanie jak najmniej emocji;
- sztywna postawa ciała, ręce martwe, nie okazują żadnych uczuć;
- rzadki kontakt wzrokowy (patrz: Rysunek 2.23).



Rysunek 2.23. Style komunikacyjne (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Wypowiedzi typu: "Wszystko mi jedno, zrobmy tak, jak ty chcesz, ja tylko chcę, abyś był zadowolony".

Stosowanie uogólnień: "Ty nigdy nic dobrego nie zrobiłeś..., ty zawsze mi przeszkadzasz..".

Trudności w porozumiewaniu się, zaburzenia w kontakcie, biorą się zwykle stąd, że ludzie często nieświadomie zachowują się wobec siebie w sposób który jest odbierany jako inwazyjny, agresywny, obraźliwy. W takich sytuacjach zamiast otwierać się na kontakt wycofują się, zamykają, a często w obronie własnej atakują.

Komunikaty zakłócające kontakt:

- uogólnianie, przerywanie, ocenianie, osądzanie, krytykowanie, obwinianie;
- pouczanie, radzenie, moralizowanie, zawstydzanie;
- grożenie, ostrzeganie, obiecywanie (bez pokrycia), rozkazywanie, spoufalanie się, żartowanie (niestosowne);
- komunikaty typu "ty", zamiast komunikat typu "ja";
- podwójny komunikat.

W procesie komunikacji zachowania werbalne i niewerbalne, które stanowią bariery w porozumiewaniu się, zazwyczaj uruchamiają spiralę **konfliktów**

interpersonalnych.

Na poziomie werbalnym przekazywana jest inna informacja niż na poziomie niewerbalnym.

Komunikat typu TY: niejasno się pan wyraża. Komunikat typu JA: nie jestem pewien, czy pana dobrze rozumiem.

Przyczyną konfliktów są zawsze ludzie, którzy mają odmienne poglądy, lub którzy usiłują osiągnąć coś kosztem innych. Jest to zjawisko procesualne złożone z szeregu epizodów: 1. Sprzeczne cele, interesy. 2. Negatywny, wzajemny wpływ partnerów na siebie. 3. Charakterystyczny układ powiązań między epizodami.

W procesie komunikowania, niezależnie od kontekstu sytuacyjnego, napotykamy na swej drodze różne trudności. Jakich barier komunikacyjnych należy szczególnie unikać w kontaktach z innymi?

Główne bariery komunikacji:

- osądzanie;
- decydowanie za innych;
- uciekanie od cudzych problemów;
- blokady językowe.

Osądzanie

Polega na narzucaniu innym własnych wartości oraz wskazywaniu rozwiązań cudzych problemów bez uwzględniania racji osób, których problemy te dotyczą.

Skutki u rozmówcy: zaniżenie samooceny, wycofywanie się, bierność i strach, mała aktywność i znudzenie, zniechęcenie lub bunt, chęć odwetu lub ucieczka.

Osoba tworząca bariery komunikacyjne poprzez osądzanie zazwyczaj krytykuje rozmówców, obraża ich, orzeka swoje decyzje, oskarża nie mając wystarczających podstaw.

Decydowanie za innych

Osoba decydująca za innych pozbawia ich możliwości samodzielnego podejmowania decyzji.

Skutki u rozmówcy: uległość, uzależnienie, wywołanie poczucia winy, opór.

Osoba tworząca bariery komunikacyjne poprzez decydowanie za innych: rozkazuje, zakazuje, grozi, moralizuje, przypomina o obowiązkach, daje gotowe rozwiązania, odwołuje się do logiki.

Uciekanie od cudzych problemów

Osoba zachowuje się tak, gdy nie przejawia chęci słuchania swojego rozmówcy, nie chce wziąć pod uwagę jego odczuć, ani zmartwień.

Osoba uciekająca od problemów innych zazwyczaj: pełni funkcję biernego doradcy, odchodzi od tematu, logicznie argumentuje, współczuje, pociesza, odwraca uwagę, wycofuje się.

Kiedy osoba mówi np.: Zawiodłem się..., Jestem rozczarowany..., Już ja swoje wiem..., To takie proste..., możemy wówczas stwierdzić, że w takim przypadku utrudnia ona sprawną komunikację stosując **niedomówienia**.

To sposób tworzenia argumentacji, który pomija niektóre elementy części zdania. Pytania, jakie możemy zadać w takiej sytuacji to np.: Z jakiego powodu? Czym jesteś rozczarowany? Co konkretnie wiesz? Kto podjął tę decyzję? Co dokładnie masz na myśli? Co konkretnie się zmieniło?

Blokady językowe mogą być stosowane w sposób świadomy, w celu obniżenia poczucia wartości rozmówcy, lub nieświadomie.

Osoba tworząca bariery komunikacyjne poprzez blokady językowe zazwyczaj: wtrąca do rozmowy zwroty w językach obcych, stosuje umowne kody lub szyfry, znane tylko wybranym osobom, stosuje tzw. **zabójcze frazesy**: *To przecież oczywiste; To jest niemożliwe; Tu nie ma o czym dyskutować.* Inne **ogólniki** to np. stwierdzenia: *Kobiety są bardziej uczuciowe niż mężczyźni. Mężczyźni są bardziej inteligentni niż kobiety.*

Osoba, który stosuje blokady językowe w rozmowie z innymi, często używa następujących wyrazów i zwrotów: *Muszę..., Trzeba..., Powinienes..., Należy..., To jest konieczne..., Nie ma o czym dyskutować.*

Tego typu stwierdzenia to **operatory możliwości**, zamykają one możliwość konstruktywnej rozmowy, gdyż z góry zakładają pewien wariant sytuacji, od którego nie ma odwrotu.

Aby poradzić sobie z tego typu stwierdzeniami można zapytać: Czy są jakieś wyjątki? Można też przesadnie wzmocnić uogólnienie wskazując na jego nieścisłość.

Sposoby przekształcania tego typu wypowiedzi: Kto to powiedział? Skąd zaczerpnąłeś tę opinię? Czy możesz podać źródło, z którego pochodzi ta opinia?

Aby zneutralizować ten typ wypowiedziania się możemy zapytać: Co by się stało, gdybyśmy tego nie zrobili? Co by się stało, gdybyśmy zrobili to inaczej? Co stoi na przeszkodzie, aby to zrobić?

Celem modułu 2 było dostarczenie wiedzy na temat komunikacji interpersonalnej, a w szczególności z specyfiką komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Uczestnicy szkoleń zostali zapoznani z podstawowymi modelami komunikacji oraz podstawowymi charakterystyką funkcjonowania trzech elementów składowych procesu komunikacji tzn. nadawcy, odbiorcy i komunikatu.. Poznali podstawowe definicje komunikacji oraz najistotniejsze właściwości dwóch podstawowych typów komunikacji tj. werbalnej i niewerbalnej.

Zrozumienie mechanizmów i uwarunkowań procesu komunikowania pozwala lepiej radzić sobie z niektórymi, trudnymi zachowaniami komunikacyjnymi ludzi. Wiedza na ten temat może zostać wykorzystana wszędzie tam, gdzie konieczność współpracy i współdziałania z ludźmi jest niezbędna i kluczowa.

Kompetencje komunikacyjne w procesie uczenia innych

Celem modułu 3 jest zapoznanie Uczestników szkolenia z podstawowymi kompetencjami komunikacyjnymi nauczyciela w zakresie skutecznej autoprezentacji, efektywnego oraz asertywnego zadawania pytań.

Po zapoznaniu się z materiałem zawartym w module 3 Uczestnik szkolenia będzie:

- umiał wskazać podstawowe różnice pomiędzy asertywnym a agresywnym i uległym komunikowaniem nauczyciela;
- rozumiał znaczenie właściwego stawiania pytań dla budowania właściwych wzorców komunikowania w relacjach z osobą uczącą;
- potrafił zastosować w praktyce zasady skutecznej autoprezentacji.

Wiedza psychologiczna na temat podstawowych kompetencji komunikacyjnych nauczyciela pozwala skuteczniej realizować założenia i cele procesu edukacyjnego. Kompetencje komunikacyjne stanowią zasadnicze narzędzie pracy nauczyciela zarówno w sferze merytorycznej, jak i relacyjnej.

3.1. Autoprezentacja i umiejętności prezentacyjne

Autoprezentacja, według słownika psychologii, to *dosłownie: proces prezentacji samego siebie w relacji do społecznie i kulturowo akceptowanych sposobów działania i zachowania; zakłada się, że proces ten wykorzystuje specyficzne strategie umożliwiające wywarcie wpł̧ywu na sposób postrzegania danej jednostki przez innych*¹.

Z autoprezentacją silnie wiąże się **efekt pierwszego wrażenia**. Kiedy np. uczeń/student widzi cię po raz pierwszy, wówczas **w ciągu pierwszych kilku sekund** w jego podświadomości buduje się **reakcja emocjonalna wobec twojej osoby**. Może być to reakcja **do** lub **od**.

Pierwsze wrażenie cechuje się tym, że jest:

- trwałe;
- nieuniknione;
- momentalne;
- nieracjonalne;

- nieświadome;
- samospełniające się.

Percepcja społeczna Istotą percepcji społecznej (interpersonalnej) jest selekcjonowanie, porządkowanie informacji o innych osobach oraz formułowanie o nich sądów i ocen. Istnieje kilka ogólnych reguł, przy pomocy których ludzie porządkują informacje o innych.

1. A.S. Reber, *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2000

Reguła pierwszeństwa: informacje uzyskane podczas pierwszego kontaktu bardzo silnie "zakotwiczą się" w świadomości osoby postrzegającej, kreują względnie trwałe opinie o innych - pierwsze wrażenie.

Reguła wyrazistości: sygnały, które są wyraźniejsze od pozostałych w danym procesie komunikowania się są łatwiej rejestrowane i mają większy wpływ na kształtowanie wizerunku danej osoby.

Reguła wpływu znajomości i stosunków uczuciowych: skłonność przerysowywania (pozytywnie lub negatywnie) wyrazistości cech osób lubianych lub nie lubianych, inklinacja do zniekształcania sądów, opinii o ludziach w zależności od wymiaru relacji i więzi emocjonalnej.

Reguła grupowania: skłonność do grupowania osób o pewnych podobieństwach (ubiór, zwyczaje, zachowania) przy założeniu, że są one podobne także pod względem psychologicznym tzw. ukryte teorie osobowości.

Reguła częstotliwości: powtarzalność sygnałów od osoby stwarza większe prawdopodobieństwo sformułowania oceny, opinii niż wówczas, gdy sygnały nie są ponawiane.

Dobra autoprezentacja to eksponowanie walorów osobistych, czyli naturalności, własnego stylu, wiedzy, energii i emocji. To, **co** mówisz jest mniej **ważne** od tego:

- **JAK** mówisz;
- **JAK** wyglądasz;
- **JAKIE** masz maniery.

Prezentacja opiera się na **przekazie słownym** (treść) oraz **przekazie bezsłownym**, który obejmuje takie elementy, jak: wygląd, głos, zachowanie, warunki zewnętrzne (pomieszczenie, temperatura, wygoda itp.).

Cel prezentacji

Przygotowując się do każdego wystąpienia, prezentacji czy lekcji osoba prowadząca powinna zastanowić się nad tym, czego spodziewa się po swoim wystąpieniu oraz jaki jest jego cel. Cel może być zawarty w zaledwie jednym zdaniu: np. *Chcę, aby w wyniku przeprowadzonej lekcji uczniowie umieli wyjaśnić na czym polega teoria tektoniki płyt.*

Ważnym elementem **przygotowania się do prezentacji** jest także określenie korzyści, jakie dzięki niemu mogą odnieść słuchacze: *Co im to da?*

Tego typu zabiegi pomagają ustrukturyzować wystąpienie i określić jego ramy. Prezenter zdobywa wiedzę na temat tego, co jest należy koniecznie przedstawić, a co można zaprezentować, jeśli wystarczy czasu, a co jest zupełnie niepotrzebne na tym etapie prezentacji.

Przed wystąpieniem, prezentacją, należy się dowiedzieć:

- kim są słuchacze;
- w jakim są wieku;
- jaki jest ich sposób myślenia, odczuwania;
- co wiedzą o temacie prezentacji;
- co chcieliby usłyszeć;
- czy to, o czym będziesz mówić jest dla nich zupełnie nowe.

Duże znaczenie dla sposobu prezentacji ma liczebność słuchaczy. **Mała grupa** chętniej dyskutuje i wymienia doświadczenia. **W dużej grupie** ludzie mniej dyskutują, niechętnie zadają pytania oraz łatwiej reagują na bodźce emocjonalne.

Im większa liczba osób:

1. Tym bardziej trzeba skrócić wypowiedź.
2. Konieczne są częste powtórzenia.
3. Konieczny jest prosty sposób formułowania myśli.

Diagnostując słuchaczy prezenter powinien wiedzieć o pewnych

prawidłowościach. **Osoby siadające obok prezentera** są najczęściej nastawione wobec niego przyjaźnie. **Osoby siadające na wprost lub osoby zajmujące miejsca na końcu sali** - mogą podejmować polemikę, zadawać trudne pytania.

Dobre przygotowanie się do wykładu pomoże w zniwelowaniu zdenerwowania i stresu, które w sytuacji ekspozycji społecznej towarzyszą praktycznie każdemu. Treść charakterystyczna jest dla świeżo upieczonych mówców, ale odczuwają ją także doświadczeni prezenterzy. We właściwym przygotowaniu dla jednych i drugich pomoże stosowanie się do poniższych zaleceń:

1. *Szczególnie starannie zaplanuj otwarcie.*
2. *Zanim przejdiesz do zasadniczej treści, podaj informacje wstępne.*
3. *Lepiej omówić szczegółowo mniej zagadnień niż więcej w sposób pobieżny.*
4. *Przekazuj informacje etapami.*
5. *Unikaj dygresji niezwiązanych z tematem.*
6. *Sygnalizuj przejścia między kolejnymi porcjami informacji.*
7. *W czasie wykładu mów tak konkretnie, jak to tylko możliwe.*
8. *Podczas wykładu rób krótkie przerwy.*
9. *Często rób podsumowania lub pozwól na to uczestnikom.*
10. *Oceń, ile czasu zajmą poszczególne części wykładu*¹.

1. M. Silberman, *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004

Podczas prezentacji należy **starać się kontrolować mowę ciała**: unikać umieszczania rąk blisko ust lub twarzy, ponieważ gesty te sygnalizują niepewność. Należy też zwrócić uwagę na takie nawyki, jak wiercenie się, bawienie się włosami lub stukanie ołówkiem, ponieważ rozpraszają one uczestników¹.

Ważne jest także nawiązanie indywidualnego kontaktu ze słuchaczami, co można uzyskać dzięki kontaktowi wzrokowemu.

Korzyści z dobrego kontaktu wzrokowego:

- nawiązanie kontaktu ze słuchaczami/uczniami;
- sprawienie wrażenia bycia bardziej interesującym;
- wypowiedź zyskuje większą siłę;
- słuchacze lepiej rozumieją przekazywane treści;
- większa ilość osób jest zaangażowana w przekaz;
- zmniejszenie własnego niepokoju.

Rada dla nauczycieli:

Staraj się nie patrzeć zbyt często w notatki i unikaj czytania z kartki. Zwróć także uwagę na to, by spojrzenie, jakim obdarzasz słuchaczy nie było zbyt natrączywe. Obiegaj wzrokiem wszystkich uczestników, zamiast skupiać się na jednej stronie lub osobie.

1. M. Silberman, *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004

Ważne jest, aby podczas prezentacji kontrolować tempo i głośność mówienia. Dzięki temu można skutecznie kierować uwagę słuchaczy i utrzymać ich zainteresowanie prezentowanym tematem: *Staraj się mówić nieco wolniej niż w normalnej rozmowie, tak by uczestnicy mogli cię zrozumieć. Mów na tyle głośno, by wszyscy mogli cię słyszeć, ale nie tak głośno, by krzyczeć*¹.

Podczas prezentacji należy zwrócić szczególną uwagę na poprawność językową oraz unikanie irytujących "wypełniaczy", tj. "yyy". "eee". Nadużywanie tego typu przerywników staje się dla słuchaczy bardzo denerwujące. Dobry mówca nie używa również wtrąceń typu: "po prostu" lub "znaczy", które są powszechne w codziennych rozmowach, ale nie są mile widziane u profesjonalnego prelegenta. Właściwej autoprezentacji szkodzą również wszelkiego rodzaju chrząknięcia, kasłania, pociąganie nosem itd. Powodują one, że uwaga słuchaczy koncentruje się na nich, zamiast na przedmiocie prezentacji² (patrz: Rysunek 3.1).



Rysunek 3.1. Piramida mówcy.

Źródło: K. Bocheńska-Włostowska, *Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2009 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. M. Silberman, *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004

2. M. Silberman, *Metody aktywizujące w szkoleniach*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2004

Jak zrobić doskonałe wrażenie¹?

1. Bądź entuzjastą. Tylko osoba, która jest naprawdę zaangażowana w to, co robi

i co chce przekazać innym, ma szansę na wzbudzenie zainteresowania i zdobycie szacunku. Entuzjazm nauczyciela wyrażający się w sposobie prowadzenia lekcji jest skutecznym sposobem na przyciągnięcie uwagi ucznia, co sprzyja procesowi uczenia się.

2. Powtarzaj. Ważne jest, aby podczas prezentowania jakiegoś zagadnienia powtarzać często kluczowe kwestie, najważniejsze myśli czy zasady. Dzięki temu nauczyciel czy wykładowca może być pewny, że nie odbiegnie za bardzo od tematu, a słuchacze przyswoją najważniejsze elementy prezentacji.

3. Personalizuj. Ważne, aby podczas prezentacji zwracać się do odbiorców, przekaz zyskuje wówczas bardziej przystępny charakter, a odbiorca nie czuje się traktowany przedmiotowo.

1. K. Bocheńska-Włostowska, Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2009

Jak zrobić doskonale wrażenia c.d. ¹]? **4. Demonstruj - mów obrazami.** Istotną kwestią skutecznego przekazu jest jego zaprezentowanie na przykładzie. Zobrazowanie omawianego tematu, zjawiska, problemu działa na wyobraźnię i umożliwia łatwiejsze rozumienie tego, co ma na myśli nauczyciel/wykładowca. Staraj się używać takich przykładów, które łatwo będą umieli wyobrazić sobie twoi słuchacze.

5. Zrób coś nieoczekiwanego. Nie ma nic gorszego niż rutyna. Uczeń musi w ciągu dnia wysłuchać kilku nauczycieli. Jeśli zajęcia opierają się jedynie na monotonnym przekazywaniu faktów i dyktowaniu notatki do zeszytu, to jego uwaga pozostaje w uśpieniu lub koncentruje się na bardziej atrakcyjnych bodźcach. Warto posługiwać się pomocami naukowymi: tablicami tematycznymi, fragmentami filmu, prezentacją multimedialną itp.

1. K. Bocheńska-Włostowska, Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2009

3.2 Umiejętność asertywnego komunikowania

Każdy nauczyciel doświadcza sytuacji wymagających podejmowania decyzji, chwalenia czy też udzielania reprimendy. Każda z tych sytuacji wymaga specyficznego repertuaru zachowań. Nauczyciel wraz z doświadczeniem zawodowym wypracowuje swój własny zestaw reakcji na różne sytuacje. Repertuar zachowań ludzi sprowadza się do trzech podstawowych stylów zachowania: **agresji**, **uległości** i **asertywności**. Chociaż możemy skutecznie uaktywniać trzy style zachowania, to jednak każdy człowiek ma skłonność do szczególnego wykorzystywania jednego z nich. Im jesteśmy starsi, tym trudniej nam zmienić nasze zachowanie, ponieważ coraz bardziej skłaniamy się do tego stylu, którego się nauczyliśmy.

Czego wymaga asertywność?

Zdecyduj czego chcesz.

Rozpatrz i oceń, czy to jest uczciwe.

Artykułuj swoje oczekiwania wyraźnie.

Zminimalizuj lub wyeliminuj lęk przed ryzykiem.

Osiągnij stan wyciszenia i odprężenia.

Nie unikaj otwartego wyrażania swoich uczuć.

Swobodnie wypowiadaj się i przyjmuj komplementy.

Naucz się wypowiadać i przyjmować uczciwą krytykę ¹.

1. K. Bocheńska-Włostowska, Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2009

Agresja ma miejsce, kiedy jedna osoba narusza lub atakuje granice drugiej osoby. Wyznawana jest tu zasada "ja czuję się dobrze - ja wygrywam; ty nie czujesz się dobrze - ty przegrywasz". Prezentujemy ten styl, kiedy uważamy się za mocniejszych, lepszych, zdolniejszych, bardziej wartościowych, wszytkowiedzących, itd. Natomiast tę drugą osobę postrzegamy jako nie będącą w stanie wnieść nic wartościowego, nie mającą racji, lub w jakiś sposób nie nadającą się do czegoś.

Uległość ma miejsce, kiedy ktoś pozwala, aby jego granice zostały naruszone. Wyznawana jest tu zasada "ja nie czuję się dobrze - ja przegrywam; ty czujesz się dobrze - ty wygrywasz". Prezentujemy ten styl, kiedy uważamy tę drugą osobę za mocniejszą, lepszą, zdolniejszą, bardziej wartościową, wszytkowiedzącą, itd. Natomiast siebie postrzegamy jako nie będących w stanie wnieść nic wartościowego, nie mających racji, lub w jakiś sposób nie nadających się do czegoś. W głębi wycofujemy się z różnych sytuacji.

Asertywność to zachowanie, którego celem jest osiągnięcie wyniku "wygrana - wygrana" i ma ono miejsce wtedy, gdy dana osoba broni swoich podstawowych praw nie naruszając jednocześnie praw innych osób. Wyznawana jest tu zasada "ja czuję się dobrze - ja wygrywam; ty czujesz się dobrze - ty wygrywasz". Prezentujemy ten styl zachowania, kiedy uważamy drugą osobę za równą nam i kiedy postrzegamy ją jako kogoś, z kim chcielibyśmy się zaprzyjaźnić i współpracować.

Asertywność dotyczy czterech płaszczyzn (patrz: Tabela 3.1).

Zapamiętaj:

Asertywny człowiek to osoba potrafiąca przyznać rację innym i umiejąca przyznać się do błędów. Spośród asertywnych aspektów postawy nauczyciela uczniowie, studenci doceniają przede wszystkim ¹:

- **prawo do wypowiadania się** - dorosły człowiek uciekający od zajmowania stanowiska w określonych sprawach buduje obraz osoby niezdolnej do oceny

zdarzeń; nauczyciel powinien umieć się odnieść do problemu, rzeczowo i dojrzałe argumentując poglądy;

- **prawo do odnoszenia sukcesów** - nic lepiej nie motywuje człowieka niż sukces.

To jakie wzorce zachowań wynoszą uczniowie z kontaktu z autorytetami zewnętrznymi determinuje proces kształcenia ich własnej asertywności.

Tabela 3.1. Płaszczyzny asertywności.

Źródło: K. Bocheńska-Włostowska, Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2009 (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

| Płaszczyzna | Charakterystyka |
|------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Asertywność jako zachowanie | Kontrolowanie siebie, nie innych, przez utrzymywanie kontaktu wzrokowego, uśmiech, zewnętrzne symptomy wskazujące na uporządkowanie. |
| Asertywność budująca pewność siebie i samodyscyplinę | To długi proces polegający na osiągnięciu zadowolenia z siebie i stawaniu się swoim najlepszym przyjacielem. |
| Asertywność jako sposób komunikowania się z ludźmi | Jasne i proste (ale nie prostackie) wypowiadanie się, najczęściej we własnym imieniu, np.: <i>Myszę, że..., Moim zdaniem...</i> Ważne jest kontrolowanie tonu i natężenia głosu oraz umiejętne, uważne, wystrzegające się pochopnych ocen słuchanie. Szanowanie rozmówcy stanowi oś asertywnego porozumienia. |
| Asertywność jako sposób samorealizacji | Odpowiedź na kilka kardynalnych pytań: <i>Co myślę? Co czuję? Czego chcę?</i> Próba wyrażenia oczekiwań oraz wypośrodkowanie pragnień prowadzi do ostatecznego określenia działań asertywnych. |

1. K. Bocheńska-Włostowska, Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2009

Cechy zachowania agresywnego:

- wyrażanie uczuć i opinii w sposób, który karze innych ludzi, zagraża im lub ich poniża;
- ignorowanie praw i potrzeb innych ludzi;
- dążenie do osiągnięcia tylko swoich celów - bez względu na wszystko;
- pozostawianie w sobie złych uczuć.

Jak rozpoznać zachowanie agresywne ¹?

Komunikacja niewerbalna: gesty, mimika, tonacja wyrażają siłę, nakaz, apodyktyczność, nieustępliwość, atak, krzyk lub podniesiony ton.

Komunikacja werbalna: nakazy, rady i polecenia niepodlegające negocjacjom i dyskusjom; groźenie, zastraszenia, stosowanie obraźliwych i negatywnych

określeń.

Reagujemy agresywnie z powodu kumulacji złych uczuć i z powodu przekonania, że agresja jest jedyną rzeczą, która w danym momencie odniesie skutek lub z powodu poczucia władzy, które to zachowanie daje.

1. K. Bocheńska-Włostowska, *Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2009

Cechy zachowania uległego (biernego):

- rezygnacja z obrony własnych praw;
- pozwolenie na to, by inni nas wykorzystywali;
- unikanie odpowiedzialności, pozostawienie innym podejmowania decyzji;
- przekonanie, że nie mamy żadnej kontroli, że jesteśmy bezradnymi ofiarami niesprawiedliwości;
- manipulowanie innymi w celu otrzymania tego, co chcemy poprzez odgrywanie różnych gier i wzbudzanie u innych poczucia winy.

Jak rozpoznać zachowanie uległe ¹?

Komunikacja niewerbalna: spuszczone wzrok, pochylona sylwetka, dłonie zaciśnięte w pięści sygnalizujące raczej strach i niepewność niż złość. Ton głosu słaby i proszący.

Komunikacja werbalna: bierność, powątpiewanie, słabość w wyrażaniu swoich opinii, oczekiwań; komunikaty o charakterze grzecznościowym.

Zachowanie bierne jest demonstrowane wtedy, gdy dana osoba uważa, że to, co powinna powiedzieć, nie jest istotne. Osoba pasywna, nie informuje ludzi, co czuje i czego oczekuje. Chęć pozostania uprzejmym wobec ludzi skłania ją do przyjmowania [postawy podporządkowanej](#).

1. K. Bocheńska-Włostowska, *Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2009

Oznacza to przyjmowanie racji rozmówcy niezależnie od sytuacji i nieumiejętność przedstawienia swojego punktu widzenia. Osoba pasywna (podporządkowana) jest niepełna siebie, często czuje się bezsilna i przegrana.

Zachowanie asertywne oznacza [umiejętności przyjmowania postawy asertywnej](#), czyli przekazywania opinii i uwag w sposób pewny siebie, lecz opanowany, z

szacunkiem dla punktu widzenia rozmówcy.

Cechy zachowania asertywnego:

- rozumienie własnych potrzeb i praw;
- szanowanie potrzeb i praw innych osób;
- porozumiewanie się z innymi ludźmi w sposób otwarty i szczerzy;
- branie odpowiedzialności za swoje działania;
- kontrolowanie tego, co mówimy i co robimy;
- gotowość do zawierania kompromisów;
- przezwyciężanie trudności i rozwiązywanie konfliktów w sposób pozytywny.

Jak rozpoznać zachowanie asertywne ¹?

Komunikacja niewerbalna: równowaga i opanowanie w głosie, kontakcie wzrokowym oraz postawie - wyprostowanej i harmonijnej.

Komunikacja werbalna: komunikaty wypowiedziane w formie "ja". Zadawanie pytań wyrażające otwartość na inne opinie, umiejętność słuchania.

1. K. Bocheńska-Włostowska, *Akademia umiejętności interpersonalnych. 20 spotkań z komunikacją*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2009

Warto być przekonanym, że można kontrolować swoje zachowanie i nastawienie do innych ludzi. Aby wyeliminować zachowania agresywne lub podporządkowane warto zastanawiać się nad własnym zachowaniem wobec innych. Analizowane powinny być zwłaszcza sytuacje konfliktowe. Warto regularnie zadawać sobie pytanie: Co mogłem zrobić, aby powstrzymać/załagodzić konflikt?.

Przyjmowanie w codziennym życiu postawy asertywnej przynosi wiele korzyści i ma mnóstwo zalet. Oto niektóre z nich:

1. Bliskie relacje między ludźmi.
2. Większa pewność siebie.
3. Większe zaufanie do możliwości innych ludzi.
4. Większa odpowiedzialność.
5. Większa samokontrola.
6. Oszczędność czasu i energii.
7. Większe prawdopodobieństwo, że dla wszystkich stron będzie to relacja tzw. wygrana.

Nauczyciel poprzez ciągły kontakt z ludźmi, jest narażony na sytuacje trudne i konfliktowe. Reagowanie agresją na agresję np. ucznia prowadzi do zaostrzenia konfliktów.

Celem asertywnego komunikowania się jest znalezienie kompromisu, tak aby żadna ze stron nie czuła się pokrzywdzona. Asertywność pozwala panować nad sytuacją konfliktową, unikając przyjmowania postawy agresywnej lub podporządkowanej. Postawa podporządkowana i postawa agresywna stanowią barierę w efektywnym komunikowaniu się. Jeśli nauczyciel ma skłonność do zachowań podporządkowanych lub agresywnych, powinien zdecydowanie rozwijać **umiejętności przyjmowania postawy asertywnej**.

Pewność z jednej strony rodzi pewność również z drugiej strony, dlatego ludzie chętniej będą pracowali z nami niż przeciwko nam. Przy ich pomocy mamy większe szanse na osiągnięcie celu i pozytywne rozwiązanie wszelkich konfliktów.

Rozwijamy w sobie szacunek dla samych siebie i wysoką samoocenę, przy czym minimalizujemy prawdopodobieństwo zachowania agresywnego lub pasywnego.

W pełni rozumiemy możliwości i ograniczenia innych ludzi, zamiast postrzegać ich albo jako gorszych albo lepszych od nas.

Sami bierzemy odpowiedzialność za siebie, swoje potrzeby, opinie, chęci, itd. Zamiast winić innych lub się usprawiedliwiać.

Możemy tak pokierować naszymi myślami i uczuciami, aby zachowywać się tak, jak naprawdę chcemy, zamiast dać się kontrolować wydarzeniom zewnętrznym, innym ludziom lub wewnętrznym emocjom.

Możemy szybciej podejmować decyzje w oparciu o przesłanki merytoryczne i oszczędzać czas przy wszelkiego rodzaju sporach. Zachowując się asertywnie nie tracimy czasu martwiąc się, czy przypadkiem kogoś nie urazimy (pasywność) ani kombinując, jak nie przegrać w sporze (agresywność). Oszczędzamy sobie w ten sposób dużo stresów.

Asertywność daje szansę na to, by obie strony czuły, że ich potrzeby zostały zaspokojone, ich pomysły i opinie wysłuchane, a ich umiejętności dobrze wykorzystane.

Wyróżniamy techniki: **werbalne** (czyli, co mówimy) i **niewerbalne** (czyli, jak się zachowujemy) zachowań asertywnych.

Aby komunikować się asertywnie na poziomie werbalnym należy:

- **nie bać się wyrażać swoich racji** w sposób jasny i precyzyjny posługując się

krótkimi, zwięzłymi zdaniami;

- unikać narzucania opinii ("to nieprawda", "ależ skąd", zbyt częste używanie słowa "ja");
- nie wdawać się w zawiłe dyskusje, nie atakować, nie zaprzeczać gwałtownie;
- nie odpowiadać milczeniem, sugerującym zagubienie, brak pewności siebie.

Natomiast asertywna komunikacja niewerbalna wymaga szczególnego zwrócenia uwagi na:

- ton głosu: najlepiej - zdecydowany, pewny siebie, ale bardzo opanowany;
- kontakt wzrokowy, stały, ale bez "zabijania wzrokiem";
- twarz: opanowana, bez wyrazu niechęci, kpiny itp.;
- odpowiednią postawę.

Nauczyciel stosujący techniki asertywnego zachowania nabywa umiejętności radzenia sobie z **pasywnymi** i **agresywnymi sygnałami niewerbalnego zachowania** u innych ludzi.

Używaj zwrotów: "moim zdaniem", "z mojego punktu widzenia", "z drugiej strony...".

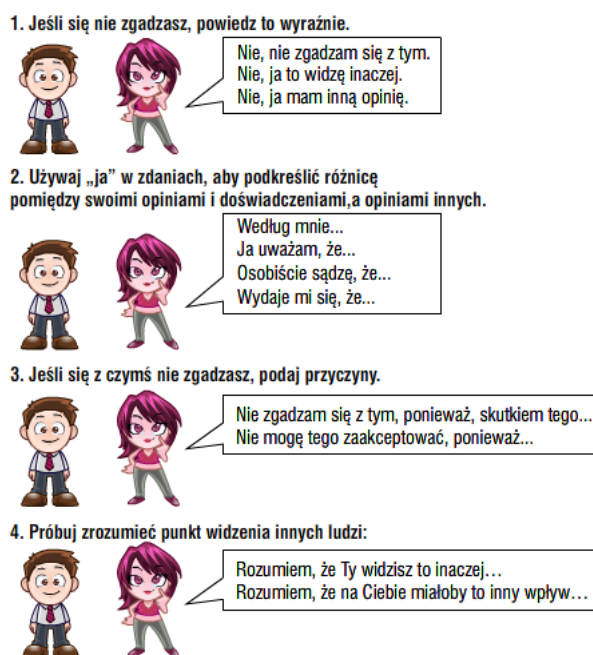
Unikaj skrzyżowanych ramion, rąk w kieszeni, grożenia palcem, zaciskania pięści, nie kul ramion, nie pochylaj się z nadmierną do przodu.

Głos: niestabilny, niski, jęklivy, monotony, słabnący. Mowa: urywana, niepewna, przerywana dźwiękami typu 'yyy'. Twarz: pełna ekspresji, z pół-uśmiechem i podniesionymi brwiami, wyrażająca żal. Kontakt wzrokowy: unikany. Mowa ciała: postawa zgarbiona, skulona, ręka zakrywa usta, nerwowe gesty, ramiona i nogi skrzyżowane w geście obrony.

Głos: głośny, twardy, sarkastyczny, ostry, krzykliwy, podnoszący się na końcu. Mowa: gwałtowna, płynna, z akcentem na słowach oskarżenia. Twarz: sarkastyczny uśmiech, gniewne spojrzenie, brwi uniesione (w niedowierzaniu), zaciśnięta szczęka, wysunięty podbródek. Kontakt wzrokowy: nadmierny, wpatrywanie się, patrzenie z góry. Mowa ciała: nadmierna gestykulacja, uderzanie pięścią w stół, ramiona skrzyżowane (niedostępność), pochylanie się do przodu.

Budowanie asertywnej komunikacji z uczniem jest podstawą skuteczności interpersonalnej nauczyciela. Spójrz na Rysunek 3.2, na którym przedstawiono niektóre **techniki asertywne**.

Zapamiętaj: Asertywność opiera się na spójności komunikatów werbalnych z niewerbalnymi - same słowa nie są wystarczające, aby komunikat był asertywny.



Rysunek 3.2. Wybrane techniki asertywne (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Jedną z trudniejszych psychologicznie sytuacji w pracy nauczyciela jest przekazywanie negatywnych informacji zwrotnych związanych np. z ich efektywnością procesu nauczania.

Z wyrażaniem krytyki związane są różne obawy nt. innych ludzi:

- inni się zdenerwują;
- inni nie będą mnie lubili;
- ludzie będą o mnie mówili złe rzeczy;
- jeśli stanie się coś złego, nie będę umiał sobie z tym poradzić;
- zostanę skrytykowany lub odepchnięty.

Przekazując negatywną informację zwrotną nauczyciel powinien wykazać się właściwym poziomem asertywności. Jeśli nastawimy się na rozwiązanie problemu i skoncentrujemy się na samym problemie, a nie na kwestiach osobowości, wtedy będziemy się komunikować na poziomie "ja czuję się dobrze - ty czujesz się dobrze" rozmawiając o konkretnych faktach, zachowaniach i ich konsekwencjach, a nie o postawach, osobowości czy opiniach.

Jednymi z ważniejszych strategii asertywnych są asertywne słuchanie i [asertywna ekspresja](#).

Asertywne słuchanie

Asertywne słuchanie polega na skoncentrowaniu uwagi wyłącznie na drugiej osobie, bez przerywania jej wypowiedzi. Jest to umiejętność dokładnego wsłuchiwania się w uczucia, opinie i potrzeby rozmówcy. W asertywnym słuchaniu wyróżniamy trzy zasadnicze kroki¹:

- przygotowanie;
- słuchanie;
- potwierdzenie.

Przygotowanie polega na uświadomieniu sobie i kontroli swoich uczuć i potrzeb np. złości wobec rozmówcy.

Słuchanie wymaga skupienia całej uwagi na rozmówcy poprzez zachowania empatyczne oraz techniki aktywnego słuchania np. *Nie jestem pewna, jak w tej sytuacji się czujesz...możesz mi coś więcej na ten temat powiedzieć?*

Potwierdzenie to zakomunikowanie rozmówcy, że rozumiemy jego uczucia i potrzeby z jednoczesnym wyrażeniem naszych uczuć na temat tego, co usłyszeliśmy.

1. M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007

Asertywna ekspresja składa się z trzech części: 1. Opisu sytuacji - co widzę? 2. Opisu uczuć związanych z daną sytuacją - co czuję w związku z tym, co widzę? 3. Oczekiwań związanych z daną sytuacją - oczekuję..., chciałabym....

Odpowiadanie na krytykę to kolejna ważna strategia asertywna. Trudność odnalezienia się w sytuacji krytyki związana jest z utożsamianiem jej z odrzuceniem.

Istnieją trzy skuteczne strategie asertywnego radzenia sobie z krytyką¹:

- potwierdzenie;

- zamglenie;
- sonda.

Potwierdzenie (zwłaszcza w sytuacji krytyki uzasadnionej) jest techniką przyznania się do błędu, braku itd. Bez stosowania wymówek, usprawiedliwiania i nadmiernego tłumaczenia. Na przykład: *Tak, rzeczywiście nie ukończyłam raportu zgodnie z terminem...*

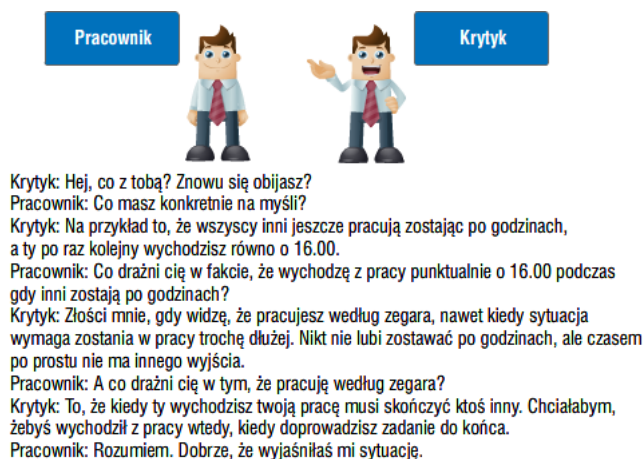
Zamglenie to technika przydatna w radzeniu sobie z manipulacją i niekonstruktywną krytyką, z którą się nie zgadzamy. Dzięki zamgleniu skutecznie radzimy sobie ze stwierdzeniami, które zawierają element prawdy, ale wypowiedane są z zamiarem poniżenia i zdeprecjonowania nas. Technika ta polega na znalezieniu w danym stwierdzeniu elementu, z którym się zgadzamy i jednocześnie trzymaniu się swojego punktu widzenia ².

1. M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007

2. M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007

Przykłady zamglenia: 1. Być może masz rację.... 2. Być może rzeczywiście dużo pracuję... 3. A: Jeśli nie przygotujesz się do jutrzejszego egzaminu, nie zaliczysz przedmiotu. B: Masz rację. Jeśli nie przygotuję się do egzaminu, nie zaliczę przedmiotu.

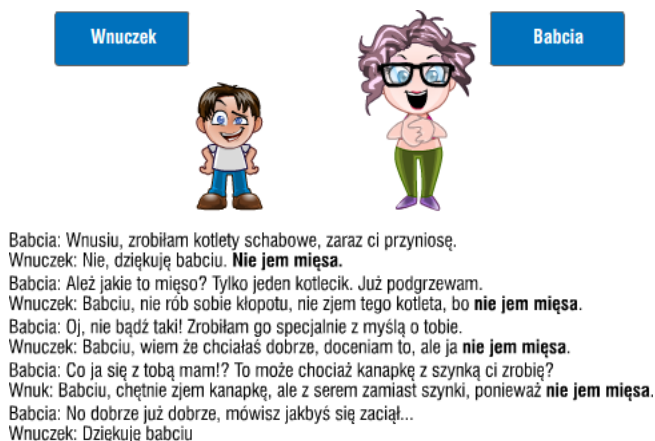
Asertywne sondowanie przydatne staje się w sytuacji, w której nie jesteśmy pewni, czy mamy do czynienia z manipulacją i krytyką, czy stwierdzeniem konstruktywnym: nie rozumiemy krytyki lub wydaje się, że rozmówca nie mówi wszystkiego. Sondowanie polega na wyodrębnieniu części krytycznego komunikatu i dopytaniu, jak rozmówca rozumie tę informację i czy może podać konkretny przykład krytykowanego np. zachowania ¹(patrz: Rysunek 3.3).



Rysunek 3.3. Przykład asertywnego sondowania (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007

Zdarta płyta jest strategią asertywną przydatną przede wszystkim w sytuacji konieczności powiedzenia **nie** i wytyczenia granic w rozmowie z drugą osobą. Można z niej skorzystać, aby zabronić czegoś uczniowi, aby poinformować nachalnego akwizytora, że nie jesteśmy zainteresowani jego ofertą, albo odmówić kolejnej porcji ciasta na przyjęciu u cioci (patrz: Rysunek 3.4).



Rysunek 3.4. Przykład rozmowy z wykorzystaniem techniki zdartej płyty (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Zdarta płyta jest strategią asertywną przydatną przede wszystkim w sytuacji konieczności powiedzenia **nie** i wytyczenia granic w rozmowie z drugą osobą.

Technika ta składa się z czterech kroków ¹:

1. Sprecyzowanie w myślach, czego dokładnie chcemy lub czego sobie nie życzymy.
2. Sformułowanie krótkiego, precyzyjnego i łatwego do zrozumienia stwierdzenia

dotyczącego naszych potrzeb.

3. Wsparcie przekazu werbalnego właściwym i przekonującym językiem ciała: wyprostowana postawa, utrzymywanie kontaktu wzrokowego, ręce swobodnie ułożone wzdłuż ciała.

4. Spokojne i stanowcze powtórzenie stwierdzenia tyle razy, ile to będzie konieczne, tak aby rozmówca zrozumiał komunikat i uświadomił sobie, że nie podlega to negocjacji.

Zapamiętaj:

Stosując technikę **zdarłej płyty** dopuszcza się możliwość wyrażenia empatycznego zrozumienia dla uczuć i emocji rozmówcy - należy zrobić to krótko, a potem znów wrócić do swojej zaciętej płyty.

1. M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007

3.3. Umiejętność zadawania pytań

Zadawanie pytań stanowi jedną z podstawowych umiejętności komunikacyjnych nauczyciela. Zadawanie pytań pełni między innymi funkcje aktywizujące grupę do uczenia. Poza tym pozwala bliżej poznać opinie, doświadczenia i przekonania osób uczestniczących w procesie uczenia. Sukces lub porażka w uczeniu innych zależy w dużej części od świadomości, szybkości reagowania i skuteczności komunikacji. Każda osoba ma swój indywidualny styl komunikowania się, który pozwala jej zarówno na symbiozę z otoczeniem (np. grupą), jak i odróżnienie się od innych. Problemy z porozumiewaniem się wynikają najczęściej z różnicy stylów i samego procesu komunikacji, a nie z różnic o charakterze merytorycznym.

Istotą **dobrego pytania** jest:

- zawarcie w nim odpowiedniej treści;
- dobór odpowiedniej formy;
- uwzględnienie celu stawiania pytania;
- pomoc i zachęcenie do rozwoju.

Zapamiętaj: Proces uczenia wymaga interakcji. Interakcja wymaga komunikacji dwukierunkowej. Komunikacja dwukierunkowa może być realizowana za pomocą właściwych pytań.

Zasady skutecznego zadawania pytań: 1. Unikaj stosowania kilku pytań w jednym sformułowaniu. 2. Unikaj pytań dotyczących negatywnych doświadczeń rozmówcy i zaczynających się od: Dlaczego nie... 3. Kieruj pytania bezpośrednio do osób wtedy, gdy chcesz zidentyfikować oczekiwania lub problemy poszczególnych

osób. 4. Unikaj efektu "wywoływania do tablicy".

Wyróżnia się dwie zasadnicze techniki zadawania pytań:

- technika transferu;
- technika GROW.

Technika transferu

Technika ta polega na przeniesieniu odpowiedzialności za zadanie niewygodnego pytania na samego ucznia, np.: *"Spróbuj postawić się na moim miejscu. Jaki rozwiązania i sugestie zasugerowałbyś uczniowi?"* Proces transferu pozwala uczniowi doświadczyć "charakteru" jego wcześniejszych zachowań i konstruktywnej ich zmiany. **Technika GROW**

Technika ta sprowadza się do czterech grup pytań w zakresie:

1. **Generalny cel**, czyli pomoc w określeniu celu działań: ***Co chciałbyś osiągnąć...?***
2. **Rzeczywistość**, czyli pomoc uczącemu w lepszym zrozumieniu jego obecnej sytuacji, w której się znajduje: ***Co w dotychczasowej sytuacji ułatwia/utrudnia ci...?***
3. **Opcje**, czyli pomoc uczącemu w określeniu możliwych sposobów działania: ***Jakie metody możesz wykorzystać do realizacji...?***
4. **Wola**, czyli pomoc uczącemu w zbudowaniu właściwego poziomu motywacji i zaangażowania: ***Co będzie dla ciebie miarą sukcesu...?***

Pytania otwarte mają na celu sprowokowanie reakcji u rozmówcy. Dają możliwość dłuższego mówienia, podzielenia się własnymi opiniami, doświadczeniami i refleksjami (patrz: Rysunek 3.5).

Celem pytań otwartych jest:

- nawiązanie relacji z rozmówcą;
- umożliwienie rozmówcy indywidualnego kreowania własnych wypowiedzi;
- stymulowanie niczym nieograniczonego przepływu informacji zwrotnych;
- wzmacnianie zaangażowania;
- zdiagnozowanie potrzeb i problemów uczących;
- sprawdzanie zrozumienia nadawanych komunikatów.

Stosowanie pytań otwartych jest dość trudną sztuką, gdyż wymagają od nauczyciela zdecydowanej otwartości na ucznia. Są one jednak niezbędnym elementem prowadzenia i wspierania uczenia.



Rysunek 3.5. Przykłady pytań otwartych (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Pytania zamknięte to takie, na które można odpowiedzieć jednym słowem "tak" lub "nie". Zwykle zaczynają się od "**czy**". Odmianą pytania zamkniętego jest takie, które podsuwa odpowiedzi do wyboru (patrz: Rysunek 3.6).

Zadaje się je wtedy, gdy:

- oczekiwana jest konkretna odpowiedź: "tak" lub "nie";
- należy zebrać lub zweryfikować dotychczasowe informacje;
- wymagane jest potwierdzenie poprawności zrozumienia faktów;
- wymagane jest podjęcie decyzji w sytuacji wyboru dwóch alternatywnych wariantów.

Należy unikać zbyt częstego zadawania pytań zamkniętych. Zbyt dużo pytań zamkniętych w komunikacji blokuje i utrudnia komunikację. Bardzo często kojarzy się z przesłuchaniem.



Rysunek 3.6. Pytania zamknięte (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Pytania hipotetyczne to takie, które wykorzystujemy przy wprowadzaniu nowego pomysłu lub koncepcji, przy poddawaniu w wątpliwość odpowiedzi i pomysłów bez deprecjonowania wizji rozmówcy i bez wywoływania reakcji obronnej. Pytania hipotetyczne wykorzystywane są również w celu przeanalizowania konsekwencji wcześniejszej odpowiedzi. Należy je zadawać tylko wtedy, kiedy jesteśmy pewni, że rozmówca ma odpowiednią wiedzę, by na nie odpowiadać.

Pytania budujące świadomość to pula pytań zorientowanych na budowanie motywacji do rozwoju i zachęcające do twórczych poszukiwań (patrz: Rysunek 3.7).

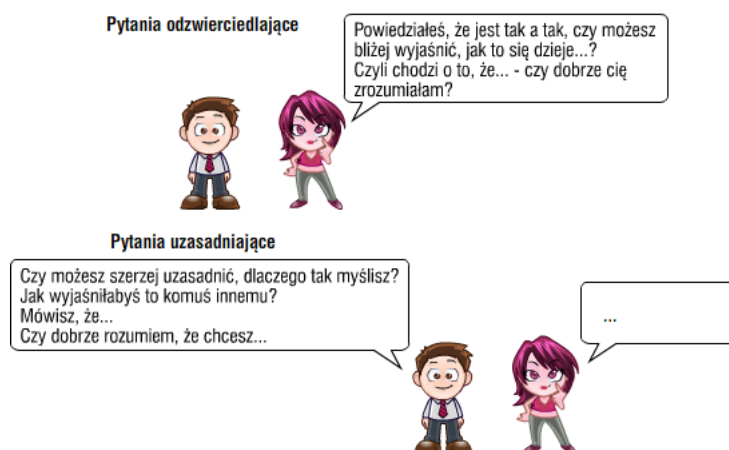


Rysunek 3.7. Pytania hipotetyczne i pytania budujące świadomość (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Pytania odzwierciedlające są głównym instrumentem techniki aktywnego słuchania, ułatwiają uzyskiwanie dodatkowych wyjaśnień i informacji od rozmówcy oraz skutecznie pozwalają drugiej stronie odreagować emocje. "Odzwierciedlanie" wypowiedzi rozmówcy, lub przeformułowywanie jej, pozwala sprawdzić poziom zrozumienia wypowiedzi rozmówcy oraz zachęcić go do dalszego mówienia.

Pytania uzasadniające

Są niezbędne w sytuacji wyjaśnienia przyczyn, i źródeł: postaw, opinii lub uczuć (patrz: Rysunek 3.8).



Rysunek 3.8. Pytania odzwierciedlające i uzasadniające - przykłady (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Pytania dotyczą najpierw spraw ogólnych, a potem stopniowo przechodzące do szczegółów. Pozwalają uzyskać informacje, których zabrakło we wcześniejszych wypowiedziach rozmówcy.

Dwie podstawowe techniki sondowania:

1. **Technika lejka**, w której zaczynamy od pytań ogólnych i stopniowo zawężamy obszar aż do dotarcia do poszukiwanych informacji;
2. **Technika drążenia**, kiedy z góry określamy obszary, które chcemy zgłębić i posuwamy się coraz dalej, aż dotrzemy do odpowiedzi, którą chcieliśmy usłyszeć.

Pytania sondujące:

- określają motywację i emocje, które nie zostały wcześniej ujawnione;
- stanowią kompilację pytań zamkniętych, otwartych, zwierciadlanych, uzasadniających i hipotecznych;
- pozwalają ujawnić dodatkowe informacje;
- pomagają rozmówcy dotrzeć do informacji ukrytych i chronionych.

Celem modułu 3 było dostarczenie wiedzy na temat podstawowych kompetencji komunikacyjnych nauczyciela niezbędnych do skutecznego realizowania podstawowych założeń dydaktycznych, jak i skutecznego radzenia z zachowaniami i sytuacjami trudnymi. Uczestnicy szkoleń zostali zapoznani z podstawowymi umiejętnościami asertywnymi ułatwiającymi konstruktywną komunikację z uczniem. Poznali podstawowe techniki skutecznej autoprezentacji i

zadawania właściwych i konstruktywnych pytań. Znajomość i umiejętność prawidłowego stosowania technik i narzędzi komunikacyjnych jest podstawową kompetencją interpersonalną znacznie podnoszącą efektywność pracy nauczyciela.

Sytuacje trudne w komunikacji z osobami uczącymi się

Celem modułu 4 jest zapoznanie Uczestników szkolenia z podstawową typologią zachowań i sytuacji trudnych w pracy nauczyciela oraz metodami skutecznego radzenia sobie z różnorodnymi formami oporu uczniów w sytuacji uczenia.

Po zapoznaniu się z materiałem zawartym w module 4 Uczestnik szkolenia będzie:

- umiał wskazać podstawowe typologie zachowań blokujących pracę w grupie;
- rozumiał specyfikę i mechanizmy tworzenia się zachowań trudnych w procesie dydaktycznym;
- potrafił rozpoznawać zachowania trudne i dostosowywać reakcje właściwe dla prawidłowego radzenia z różnorodnymi formami gier psychologicznych i manipulacji stosowanych przez uczniów.

Wiedzę i umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i zachowaniami uczestników procesu uczenia nauczyciel może skutecznie wykorzystywać w swojej pracy. Narzędzia te pozwalają mu redukować zakłócenia w komunikacji, które pozostawione bez reakcji mogą trwale uniemożliwić realizację celów dydaktycznych.

4.1. Trudne osoby. Analiza zachowań blokujących pracę w grupie

Nauczyciel w swojej pracy często spotyka się z tzw. **trudnymi zachowaniami** poszczególnych uczestników oraz tzw. **trudnymi sytuacjami**, w których aktywność najczęściej zaangażowanych jest kilka osób.

Do najczęściej spotykanych trudnych zachowań blokujących pracę grupy należą ¹:

- konformizm;
- czytanie w myślach;
- selektywna percepcja;
- narcyzm;
- rywalizacja;
- perfekcjonizm;
- uzależnienie od autorytetów;

- ukrywanie emocji;
- wyparcie;
- projekcja;
- racjonalizacja;
- przeniesienie.

Zapamiętaj:

W wypadku trudnych, blokujących zachowań nauczyciel powinien podjąć odpowiednie działania zanim jeszcze pojawi się eskalacja problemowych zachowań. Działanie nauczyciela powinna poprzedzać rzetelna diagnoza trudnych. Diagnoza zachowań jest niezbędna do podjęcia właściwych działań korygujących, naprawczych bądź nawet dyscyplinujących.

1. M. Gelert, C. Nowak, Zespół, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

Konformizm

Dla typowego konformisty najważniejsze jest przestrzeganie norm i zasad grupowych. Często powstrzymuje się od własnych odmiennych lub kontrowersyjnych poglądów i opinii, co wynika z obawy przed ośmieszeniem lub odrzuceniem. Każdą swoją wypowiedź najpierw konfrontuje z pytaniem: *Jak przyjmie to grupa i jak na to zareaguje?* Grupa daje konformiście poczucie bezpieczeństwa i dlatego stara się zawsze być z nią w zgodzie. Konformista rzadko kiedy przejawia inicjatywę i bierze na siebie odpowiedzialność. Stara się unikać konfliktów i proponowania zmian, co wpływa niekorzystnie na rozwój grupy¹.

Czytanie w myślach

To postawa osoby, która zawsze wszystko wie lepiej od innych. Wie, co myślą i czują inni, a nawet jaka będzie ich przyszłość. To swoista wyrocznia. Tak naprawdę to czytanie w myślach jest pochodną uprzedzeń i stereotypów, w które jest taki człowiek uwikłany, a do których nie chce się przyznać. Osoba taka niekorzystnie wpływa na grupę, gdyż swoim wyrokowaniem zaburza efektywną i rzeczową komunikację i przeprowadzanie zmian².

1. M. Gelert, C. Nowak, Zespół, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

2. M. Gelert, C. Nowak, Zespół, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

Selektywna percepcja

Osoba o selektywnej percepcji zwraca najczęściej uwagę na te treści, które są zgodne z jej przekonaniami. Każda wypowiedź, opinia lub argument niezgodny z jej sposobem widzenia rzeczywistości, jest pomijany lub pomniejszany. Często osoba ta wydaje się być głucha na inne niż swoje poglądy, nie chce doprowadzić do zachwiania równowagi, dlatego nie słucha ich wcale lub z dużo mniejszym zainteresowaniem. Jeśli zespół ma kogoś takiego w swoim gronie to może to utrudniać mu prowadzenie konstruktywnych dyskusji oraz poszukiwanie kompromisów ¹.

Narcyzm

Dla narcyza liczy się tylko on sam i to, jakie zainteresowanie wzbudza w innych. Dlatego będzie się starał ze wszystkich sił, by być zawsze w centrum zainteresowania. Nie ważne, że w wielu kwestiach nie ma do powiedzenia nic nowego lub odkrywczego, a na innych sprawach nie zna się wcale. Ważne, że jest "wspaniały" jako osoba i świetnie się prezentuje. Często zabiera głos w grupie, co innym działa na nerwy. Wydaje mu się, że zasługuje na szczególną uwagę, bo jest wyjątkowy - a zatem zaprzecza równemu traktowaniu wszystkich członków zespołu, co wpływa destruktywnie na współpracę ².

1. M. Gelert, C. Nowak, *Zespół*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

2. M. Gelert, C. Nowak, *Zespół*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

Rywalizacja Osoba rywalizująca z innymi ma wielką potrzebę porównań, dzięki czemu może dowiedzieć się o sobie ile jest warta i tym samym pokazać innym, na co ją stać. Zawsze stara się wypaść jak najlepiej, pokonać innych w każdym możliwym przedsięwzięciu, nawet jeśli nikt od niej tego nie wymaga. Aby być lepsza od pozostałych członków zespołu nie zawsze przekazuje wszystkie znane sobie informacje. Dyskusja w grupie ma w jej mniemaniu na celu osiągnięcie jednomyślnego zwycięstwa, dlatego z ogromnym zapalem bierze w nich udział i dąży do wygranej. Nie chce się jednak przyznać do tego przed nikim. Tego typu nakręcanie spirali rywalizacji wywołuje w członkach zespołu lęk społeczny oraz poczucie presji ¹.

Perfekcjonizm

Dla perfekcjonisty ważne jest niedopuszczenie do tego, by inni dowiedzieli się o jego słabościach czy braku kompetencji. Z tego powodu robi wszystko, aby nie dać po sobie poznać, że czegoś nie wie lub nie rozumie. Tego typu zachowanie obniża w rezultacie poziom wiedzy i kompetencji całego zespołu i grozi niebezpieczeństwem poważnych błędów w przyszłości ².

1. M. Gelert, C. Nowak, *Zespół*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

2. M. Gelert, C. Nowak, *Zespół*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

Uzależnienie od autorytetu

Osoba uzależniona od autorytetu stara się robić wszystko tak, by go zadowolić. Kwestią najważniejszą jest dla niej to, by zyskać uznanie w oczach lidera, dlatego zawsze przychylnie odnosi się do jego opinii i pomysłów. Nie wyobraża sobie, aby można było mieć odmienne zdanie od autorytetu i nie rozumie takich postaw u innych. Jej wypowiedzi na forum grupy są skierowane głównie do lidera, stara się mieć z nim jak najczęstszy kontakt wzrokowy. Tego typu zachowanie jest niekorzystne dla zespołu, gdyż stoi na przeszkodzie efektywnej komunikacji oraz wyklucza szacunek jaki należy się każdemu w jednakowym stopniu ¹.

Ukrywanie emocji

Osoba ukrywająca swoje emocje stara się za wszelką cenę ukryć to, co naprawdę czuje. Jeśli zostanie zraniona, niesłusznie oskarżona lub skrzywdzona - zrobi wszystko, aby nikt się tego nie domyślił. Tego typu postawa uniemożliwia tworzenie opartych na wzajemnym zaufaniu i szacunku relacji zespołowych. Może dochodzić do kumulowania negatywnych emocji, a brak informacji zwrotnych o ich zaistnieniu uniemożliwia ich wykrycie i wyeliminowanie ².

1. M. Gelert, C. Nowak, Zespół, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

2. M. Gelert, C. Nowak, Zespół, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

Wyparcie

Osoba stosująca wyparcie stara się unikać rozmów na niewygodne dla niej tematy. Jeśli grupa rozpoczyna taką dyskusję, to jej celem staje się, by zmienić jej bieg na inny, wygodniejszy temat. Często zmiana tematu odbywa się poprzez różnego rodzaju opowieści, humorystyczne wydarzenia lub żarty. Zbywanie "trudnych tematów" może odbijać się negatywnie na całej grupie. Kumulowanie nieporozumień i konfliktów uniemożliwia ich rozwiązanie i wpływa na spójność grupy ¹.

Projekcja

Ludzie mają takie cechy, których w sobie bardzo nie lubią i ich nie akceptują, ale z dużą łatwością przychodzi im wytykanie tych wad u innych. Osoba wyrachowana może nie chcieć przyznać się do tego, że jest taka w istocie, ale z dużą łatwością i bezkompromisowością będzie oceniała innych pod kątem posiadania tej właśnie cechy. Projekcja w zespole prowadzi często do konfliktów, gdyż "zaciemnia" prawdziwe motywy, jakie rządzą zachowaniem ludzi ².

1. M. Gelert, C. Nowak, Zespół, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

2. M. Gelert, C. Nowak, Zespół, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

Racjonalizacja

Osoby podchodzące do każdej sprawy w sposób nadmiernie racjonalny poszukują sensu, przyczyn i celowości we wszystkim i wszystkich. Nie chcą dopuścić do siebie prawdy, że człowiek posiada również częściowo nieświadomioną naturę związaną ze sferą jego zachowań, motywacji do działania czy też lęków. Potrafią na każdy temat znaleźć odpowiednio uzasadniony argument i starają się przekonać do swoich opinii innych. Są w tym na tle wytrwali, że mogą to robić przez długie godziny. Tego typu postawa wpływa niekorzystnie na procesy grupowe, znacznie rozciągając je w czasie i utrudniając np. rozwiązanie sytuacji spornych ¹.

Przeniesienie

Z przeniesieniem mamy do czynienia wówczas, gdy osoba, z którą rozmawiamy jest jakby w innym miejscu i czasie i tak naprawdę nie rozmawia z nami, lecz z jakąś wyobrażoną osobą. Sprawna komunikacja jest właściwie niemożliwa, bo zachowania rozmówcy są jakby odległe i nieprzystające do rzeczywistości ².

1. M. Gelert, C. Nowak, Zespół, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

2. M. Gelert, C. Nowak, Zespół, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008

4.2. Zakłócenia komunikacyjne. Analiza i przeciwdziałanie sytuacjom trudnym w procesie uczenia

Proces uczenia zazwyczaj odbywa się w grupie, która składa się z wielu odbiorców. W grupie nasilają się problemy związane z komunikacją. Część uczestników zakłóca interakcje w grupie i utrudniają pracę nad określonym elementem procesu edukacyjnego. Podłożem zakłócających zachowań i sposobów postępowania w grupie uczących się jest zazwyczaj **opór uczestników. Celem zakłócających zachowań najczęściej jest:**

- odejście od realizacji procesu edukacyjnego;
- ochrona zagrożonego poczucia własnej wartości np. w sytuacji konfrontacji z brakiem wiedzy i umiejętności;
- uniknięcie nowych i zagrażających doświadczeń;
- manipulowanie innymi i zaspakajanie nieświadomych potrzeb emocjonalnych, np. bycie w centrum uwagi.

Zapamiętaj:

Zakłócenia w komunikacji zawsze mają pierwszeństwo! Oznacza to, że jeżeli

nauczyciel zidentyfikuje zakłócone oraz zaburzone interakcje i zachowania uczestników grupy powinien zająć się nimi w pierwszej kolejności. Inaczej proces uczenia będzie zaburzony i mało efektywny.

Sytuacje trudne wynikające z pracy z grupą zazwyczaj dotyczą:

- trudności w zapanowaniu nad grupą;
- braku dobrowolności udziału w pracach grupy;
- zbyt dużej/malej liczebności grupy;
- opór i negatywne emocje wobec zajęć;
- motywacja zewnętrzna (bardziej pożądana jest motywacja wewnętrzna);
- zmęczenie, niewyspanie;
- trudne i zaskakujące pytania ze strony uczestników;
- nieprzestrzeganie ustaleń i regulaminu przez grupę;
- konflikty interpersonalne pomiędzy uczestnikami;
- negatywne doświadczenia z wcześniejszych zajęć.

Zapamiętaj:

Sytuacje trudne w pracy z uczniem prowokują niejednokrotnie wzrost napięcia i agresji u nauczyciela. Zachowania trudne wśród uczestników grupy mają tendencję do eskalacji i nadmiernego rozwoju w sytuacji pojawienia się nawet dyskretnych sygnałów agresywnych w zachowaniu i postawie nauczyciela. Nauczyciel powinien posiadać umiejętności radzenia sobie z różnymi trudnymi sytuacjami i zachowaniami wśród uczących.

Sytuacje trudne związane z reakcjami uczniów na zadawane przez nauczyciela pytania to najczęściej pojawiająca się trudność w trakcie prowadzenia zajęć. W literaturze przedmiotu wskazuje się 8 sytuacji trudnych związanych z zadawaniem pytań.

Sytuacja 1

Uczeń zajmujący wysoką pozycję socjometryczną w grupie udziela błędnej lub niepełnej odpowiedzi na zadane pytanie.

Prawidłowa reakcja nauczyciela powinna korygować opinię osoby niepoprawnie udzielającej odpowiedzi oraz szczególnie zadbać o jej komfort i samopoczucie w sytuacji popełnienia błędu. Dobrą strategią w takiej sytuacji jest powtórzenie błędnej odpowiedzi i zapytanie grupy, co o tym sądzi ¹.

Sytuacja 2

Nauczyciel nie rozumie odpowiedzi ucznia.

Prawidłowa reakcja nauczyciela powinna być parafrazą tej części wypowiedzi, która jest zrozumiała i dopytaniem o część niezrozumiałą lub zawierać prośbę o sformułowanie niejasnej odpowiedzi jeszcze raz w bardziej zrozumiały sposób. Dobrą strategią w takiej sytuacji jest następujące sformułowanie: "Z tego co mówisz, rozumiem, że... Nie do końca jest dla mnie jednak jasne, co miałeś na myśli mówiąc..." ².

1. S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, MODERATOR, Wrocław 2004

2. S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, MODERATOR, Wrocław 2004

Sytuacja 3

Uczniowie nie odpowiadają na zadane pytanie.

Najczęstsze przyczyny tego stanu rzeczy to:

- **zbyt proste lub banalne pytanie** - uczniom nie chce się na nie odpowiadać ;
- **zbyt trudne pytanie i obawa uczniów przed popełnieniem błędu** - nauczyciel powinien przyznać, że pytanie jest trudne i zachęcić do spróbowania znalezienia odpowiedzi;
- **brak odpowiedzi może skrywać inny problem** - np. obawę przed poruszaniem drażliwych tematów - nauczyciel może wówczas zadać pytanie: W czym tkwi problem? i jeśli uczniowie nie chcą poruszać określonej sprawy, delikatnie wycofać się z pytania ¹.

Sytuacja 4

Nauczyciel nie potrafi odpowiedzieć na pytanie ucznia. **Nauczyciel reagując prawidłowo w takiej sytuacji** powinien przyznać się, że nie zna prawidłowej odpowiedzi i jednocześnie zobowiązać się, do próby dotarcia do niej (np. poprzez lekturę odpowiednich źródeł). Dzięki szczerzej reakcji nauczyciel może paradoksalnie zyskać większą sympatię uczniów, zgodnie z zasadą, że ludzie wolą te osoby, które potrafią przyznać się do błędu ².

1. S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, MODERATOR, Wrocław 2004

2. S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, MODERATOR, Wrocław 2004

Sytuacja 5

Uczniowie kwestionują proponowane rozwiązania dotyczące procedury ich postępowania.

Nauczyciel powinien wyjaśnić uczniom, dlaczego dostosowywanie się do pewnych procedur jest konieczne i podkreślić ich zasadność. Jeśli opór uczniów nadal będzie wysoki, powinien skonsultować się z dyrektcją i zorganizować spotkanie, dzięki któremu uczniowie będą mieli możliwość dyskusowania o problemie i być może znalezienia wspólnie wypracowanego rozwiązania ¹.

Sytuacja 6

Często zdarza się nauczycielowi lub uczniom, że w trakcie rozmowy wyrażają swój stosunek w formie oceny.

Prawidłowa reakcja nauczyciela powinna zmierzać do wyeliminowania komunikatów oceniających z repertuaru swoich zachowań, a także do tego, by starać się koncentrować na problemie, a nie na cechach ucznia. Ocena, zwłaszcza negatywna, utrudnia budowanie właściwej atmosfery w klasie i prowadzi do eskalacji zachowań agresywnych ².

1. S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, MODERATOR, Wrocław 2004

2. S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, MODERATOR, Wrocław 2004

Sytuacja 7

Wyciąganie zbyt pochopnych wniosków i dokonywanie świadomych lub odruchowych interpretacji.

Nauczyciel powinien bardzo ostrożnie podchodzić do kwestii wyciąganie wniosków z opisywanych mu przez uczniów zdarzeń lub zachowań. Reagowanie bez zastanowienia, na zasadzie odruchu, może przynieść więcej szkody niż pożytku. Generalizowanie może sprawić, że uczeń będzie czuł konieczność wytłumaczenia się lub zareaguje gniewem ¹.

Sytuacja 8

"Dobre rady" - podawane uczniom zanim zdążą wypowiedzieć się do końca.

Prawidłowa reakcja nauczyciela powinna opierać się na przeciwdziałaniu sytuacji, które doprowadzają do narzucania gotowych rozwiązań. Nauczyciel będący źródłem "dobrych rad" ogranicza możliwość poszukiwania przez uczniów własnych rozwiązań i może prowokować do gry w "tak, ale...". Polega ona na tym, że na każdy argument jednej strony, druga strona odpowiada "tak, ale..." i podaje

kontrargument, co uniemożliwia jakiekolwiek porozumienie ².

1. S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, MODERATOR, Wrocław 2004

2. S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, MODERATOR, Wrocław 2004

Sytuacje prowokowane przez trudnych uczestników

1. Milczenie i brak zaangażowania

Milczenie i brak zaangażowania w zajęcia poszczególnych osób lub też całej grupy należy do najtrudniejszych sytuacji w procesie uczenia, zwłaszcza, kiedy odbierane jest przez nauczyciela jako pośrednia krytyka lub bezpośredni atak. Milczenie pojedynczych uczestników wpływa negatywnie na pozostałych, często aktywnych uczestników:

- milcząca osoba koncentruje nadmiernie na sobie uwagę grupy;
- powoduje poczucie winy u innych;
- prowokuje negatywne emocje (złość, zdenerwowanie) wobec braku aktywności i bierności milczącej osoby.

Konstruktywna reakcja na milczenie wymaga od nauczyciela w pierwszej kolejności rozpoznania źródeł i znaczenia tej formy zachowania. Pozorny brak zaangażowania często typowy jest dla osób małomównych i nieśmiałych, które w rzeczywistości uważnie przysłuchują się zajęciom, ale obawiają się wystąpić na forum grupy. Sytuacja ekspozycji społecznej bywa dla takich osób niezwykle stresująca i frustrująca.

Milczenie, jako forma oporu wobec zajęć, przybiera dwie podstawowe formy:

1. Milczenie całej grupy, które może oznaczać:

- niejasny i niezrozumiały przekaz nauczyciela;
- obawy przed popełnieniem błędu lub wykazaniem się brakiem wiedzy i kompetencji;
- trema i niechęć do ekspozycji społecznej na forum grupy;
- znudzenie i brak zainteresowania przedmiotem zajęć, brak motywacji do nauki.

2. Milczenie pojedynczych uczestników, które może wynikać:

- z cech osobowościowo-charakterologicznych, np. osoba introwertywna;
- z nadmiernego stresu i napięcia emocjonalnego wynikającego z konieczności prezentowania się na forum, np. osoba neurotyczna;
- z nieumiejętności funkcjonowania w grupie, np. osoba mająca problemy z włączeniem się do dyskusji i dyskutowaniem w grupie;
- z nieumiejętności zwerbalizowania swoich myśli i wyrażania ich w sposób precyzyjny i zrozumiały;
- z negatywnej reakcji na dyrektywne zachowania prowadzącego;
- z reakcji na negatywne procesy interpersonalne wewnątrz grupy, np. konflikty.

Ważną umiejętnością nauczyciela w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami w procesie uczenia jest odróżnienie milczenia obronnego i patologicznego od milczenia produktywnego.

Milczenie produktywne nie jest symptomem wycofywania się z uczestnictwa w procesie grupowym. Przeciwnie, świadczy o dojrzałości grupy oraz pozytywnym rozwoju grupy jako całości i jej pojedynczych uczestników.

Milczenie produktywne jest:

- refleksją nad treścią;
- autorefleksją i zadumą wynikającą z reakcji emocjonalnej na treść;
- empatyczną reakcją na zachowania innych osób w grupie;
- sygnałem wyczerpania zapotrzebowania na informacje w obszarze danego zagadnienia.

Milczenie jest więc wyrazem rozmaitych procesów dydaktycznych i psychologicznych, które pojawiają się w sytuacji uczenia grupowego. Każdy nauczyciel powinien rozpoznać właściwy kontekst interpretacyjny tego rodzaju zachowań oraz dostosować właściwy sposób postępowania.

Prawidłowy sposób postępowania nauczyciela w sytuacji milczenia i braku zaangażowania¹:

1. Nauczyciel nie powinien wskazywać "ofiary" poprzez wyznaczanie osoby małowównej do odpowiedzi. Powinien raczej w inny sposób starać się włączyć ją do udziału w dyskusji, np. pytając, co może dodać od siebie do usłyszanych wcześniej wypowiedzi.
2. Jeśli milczenie jest udziałem większej ilości osób lub całej grupy, warto wskazać zalety aktywnego udziału w zajęciach. Można też podzielić grupę na mniejsze, by zachęcić do aktywności osoby milczące i niezaangażowane.
3. Nauczyciel powinien zaczynać ćwiczenia od tych łatwiejszych i pozwolić, aby grupa sama wybrała tego, kto będzie w jej imieniu zabierał głos na forum.
4. Nauczyciel może starać się zachęcać osoby mniej zaangażowane w działania grupowe poprzez proponowanie takich ćwiczeń, które będą zakładały wyrażanie opinii przez wszystkie osoby.

1. S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń, MODERATOR, Wrocław 2004*

Zachowania trudne łączą się również z nadmierną gadatliwością, nie dopuszczaniem innych do głosu oraz poruszaniem tematów dalekich od właściwego i omawianego zagadnienia. Często taka osoba nadmiernie koncentruje uwagę nauczyciela i pozostałych osób w grupie uniemożliwiając realizację założonych celów edukacyjnych.

Prawidłowy sposób postępowania nauczyciela

Nadmierna gadatliwość:

- nauczyciel powinien delikatnie, lecz stanowczo przerwać monolog;
- przydzielić ściśle określony czas na wypowiedź.

Przerywanie:

- nauczyciel powinien omówić z uczniami skutki przerywania innym wypowiedzi;
- gdy osoba, przerywająca przestaje mówić, nauczyciel powinien oddać głos tej, której przerwano;
- jeśli uczeń notorycznie przerywa innym, nauczyciel może porozmawiać z nim o tym, jak jego zachowanie wpływa na innych.

Wypowiedzi nie na temat:

- nauczyciel powinien podziękować osobie za wypowiedź i od razu zadać pytanie tej osobie, co do której ma przeczucie, że może odpowiedzieć na temat;
- może zapytać tę osobę oraz grupę, jaki związek z tematem ma ta wypowiedź.

Odbieranie głosu innym i dominowanie

Zachowania te pojawiają się w sytuacji, kiedy na pytanie kierowane przez nauczyciela do konkretnej osoby, odpowiada inna, niewskazana i nieproszona osoba. Zazwyczaj osoba, która w ten sposób postępuje, również pierwsza odpowiada na pytanie kierowane pod adresem całej grupy.

Prawidłowy sposób postępowania nauczyciela:

- nawet jeśli osoba nieproszona udzieli odpowiedzi na zadane przez nauczyciela pytanie, może on ponownie zwrócić się do ucznia, do którego skierował swoje pytanie, z prośbą o odpowiedź;

- jeśli jedna osoba stale zabiera głos w grupie, nauczyciel powinien podziękować jej za wypowiedź i zwrócić się do innych uczniów, aby poznać również ich zdanie;

- nauczyciel, pomimo udzielenia odpowiedzi przez osobę chcącą dominować w grupie, powinien zawsze zwracać się do pozostałych uczniów, aby osoba ta nie uznała, że liczy się tylko jej zdanie i może dominować nad innymi.

Zazwyczaj w każdej grupie funkcjonują osoby, które zakłócają pracę poprzez **niestosowne i powtarzające się dowcipy i żarty**. Do momentu, kiedy nie narusza to wymaganej równowagi i dyscypliny może stanowić element intensyfikujący procesy interpersonalne w grupie.

"Dowcipniś" nieświadomie i nie wprost komunikuje: ***"Jestem niepewny swojej wartości i miejsca w grupie.. Jeśli będę dowcipkował, to zdobędę uwagę prowadzącego i pozostałych uczestników..."***.

Prawidłowy sposób postępowania nauczyciela:

1. Nauczyciel powinien odróżnić stosowne żarty od niestosownych i kontrolować sytuację w tym zakresie (reagować przede wszystkim na te drugie).

2. W sytuacji powiększającej się destrukcji zachowań "dowcipnisia" należy skonfrontować go z jego zachowaniami: zwrócić uwagę, że przeszkadza w prowadzeniu zajęć i przeszkadza pozostałym osobom w grupie.

4.3. Analiza Transakcyjna jako instrument pracy nauczyciela

Analiza Transakcyjna, teoria stworzona przez amerykańskiego psychiatrę, [Erica Berne](#), jest użytecznym narzędziem w pracy nauczyciela. Jej główna zaleta wiąże się z proponowanymi, prostymi narzędziami wykorzystywanymi do zwiększania efektywności relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem.

Analiza Transakcyjna zakłada, że kontakty międzyludzkie są równie ważne dla rozwoju człowieka, jak zaspakajanie potrzeb biologicznych. Człowiek do życia w

sensie psychologicznym potrzebuje akceptacji i uważności ze strony innych ludzi. Zgodnie z dominującym przekonaniem w AT, jeżeli dwoje lub więcej ludzi spotyka się w jakiejś sytuacji społecznej, prędzej czy później pojawi się między nimi relacja. Oznacza to, że jedna z osób wysyła tzw. **bodziec transakcyjny**, który uruchamia u drugiej osoby tzw. **reakcję transakcyjną**.

Zaburzenia w relacjach międzyludzkich pozostają w bezpośrednim związku z nieumiejętnością dopasowania stanów ego komunikujących się osób. W celu podniesienia efektywności w relacjach z uczniem nauczyciel powinien opanować umiejętność zawierania pozytywnych transakcji oraz unikania transakcji nie przynoszących gratyfikacji.

Eric Berne - amerykański psychiatra twórca Analizy Transakcyjnej

Analiza Transakcyjna opiera się na założeniu, że każdy człowiek posiada trzy stany psychiczne (stany Ja) o względnie dużej autonomii i znacznym wpływie na postępowanie. Eric Berne założył, że każda sytuacja wywołuje w nas uczucia, myśli, a w konsekwencji różne zachowania. Taki spójny system myśli, uczuć i odpowiadających im zachowań określa **stanem Ja**. Każdy z trzech stanów osobowości: Dorosły, Dziecko i Rodzic posiada ogromny wpływ na nasze postępowanie. W zależności od sytuacji aktywizujemy jeden z tych stanów (patrz: Rysunek 4.1).



Rysunek 4.1. Stany Ja w koncepcji Analizy Transakcyjnej (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

W zależności od aktywizowanego stanu, możemy doprowadzić do zawarcia **potrzebnej transakcji** lub uniknięcia transakcji niepotrzebnych.

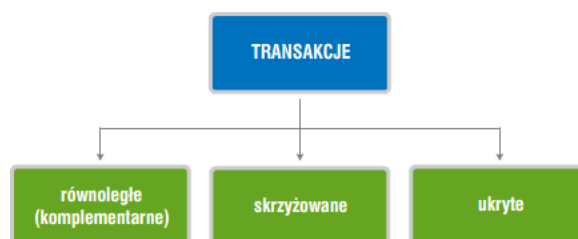
Aktywizowanie konkretnego stanu odbywa się w sposób nie do końca świadomy, co oznacza, że w ograniczonym stopniu kontrolujemy proces jego aktywizacji.

Każdy ze stanów aktywizowany jest zarówno na poziomie werbalnym, jak i niewerbalnym. Werbalizacja każdego ze stanów może być podkreślana lub

osłabiana poprzez wyraz twarzy, gesty, postawę oraz inne informacje pozawerbalne. Zazwyczaj człowiek aktywizuje częściej jeden ze stanów w życiu prywatnym a inny częściej np. w życiu zawodowym. Wszystkie trzy stany R-D-Dz są jednakowo ważne i powinny mieć swoje określone miejsce w życiu człowieka. Równowaga R-D-Dz zapewnia łatwość komunikowania się z innymi ludźmi, bowiem właściwe funkcjonowanie to takie, w których człowiek kieruje swoimi zachowaniami, korzystając z istnienia wszystkich trzech stanów.

Udana transakcja to np. dojście do porozumienia i rozwiązanie konfliktu; transakcja nieudana to np. doprowadzenie do impasu podczas rozwiązywania sporu/konfliktu interpersonalnego.

Transakcja to wymiana między stanami Ja. Relacja natomiast to ciąg następujących po sobie transakcji. Kiedy dwie osoby (np. nauczyciel i uczeń) się spotykają to mają wspólnie do dyspozycji sześć stanów Ja. Oznacza to złożoność i całe bogactwo kontaktów międzyludzkich. Zachodzące transakcje można sklasyfikować w trzy grupy (patrz: Rysunek 4.2). Mogą one angażować dwa stany ja i będą to transakcje proste lub też trzy lub cztery stany Ja i wtedy mamy do czynienia z transakcjami złożonymi.

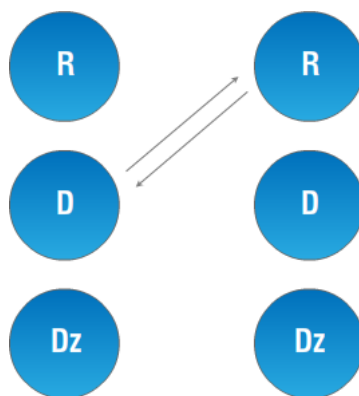


Rysunek 4.2. Grupy transakcji (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Transakcja równoległa (komplementarna) to taka transakcja, w której odpowiedź pochodzi ze stanu Ja, do którego skierowany był bodziec. Cechą charakterystyczną tych transakcji jest to, że mogą one trwać w nieskończoność do wyczerpania się tematu lub punktów stycznych między ludźmi (patrz: Rysunek 4.3).

Przykład:

1. Kiedy powinnam oddać pracę domową do sprawdzenia? (**Dorosły**).
2. Znowu nie słuchałaś i nie uważałaś na lekcji! (**Rodzic Krytyczny**).

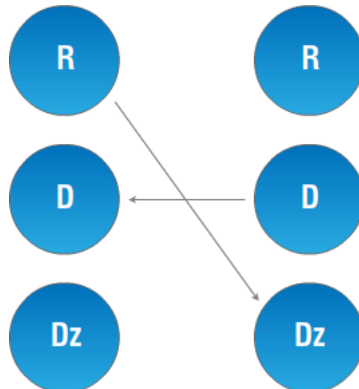


Rysunek 4.3. Transakcja równoległa (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Transakcja skrzyżowana to taka transakcja, w której odpowiedź nie pochodzi ze stanu Ja, do którego skierowany był bodziec. Cechą charakterystyczną tych transakcji jest to, że mogą one prowadzić do eskalacji konfliktu, w konsekwencji zerwania transakcji (patrz: Rysunek 4.4).

Przykład:

1. Przynieś mi natychmiast tę brakującą część ćwiczeń! (**Rodzic krytyczny**).
2. Zrobię to jutro. W tej chwili nie mam tego przy sobie (**Dorosły**).

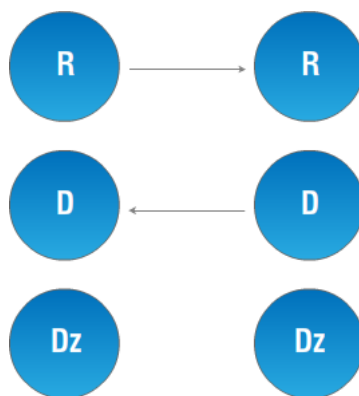


Rysunek 4.4. Transakcja skrzyżowana (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Warunkiem podstawowym **transakcji skrzyżowanej** jest, aby reakcja nie pochodzi od tego stanu Ja, do którego kierowany był bodziec. Dlatego też transakcja skrzyżowana może mieć następującą postać (patrz: Rysunek 4.5).

Przykładowo:

1. W waszej klasie/grupie tradycyjnie źle się dzieje (Rodzic normatywny).
2. Chętnie usłyszymy co ma Pani na myśli (Dorosły).



Rysunek 4.5. Transakcja skrzyżowana II (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Transakcje ukryte to najbardziej złożone transakcje. Uruchamiają więcej niż dwa stany Ja. Nadając niejawną przekaz, ludzie ukrywają go często za społecznie akceptowalną formą. Komunikacja za pomocą tych transakcji odbywa się na dwóch poziomach: społecznym i psychologicznym (patrz: Rysunek 4.6).

Przykład:

Poziom społeczny

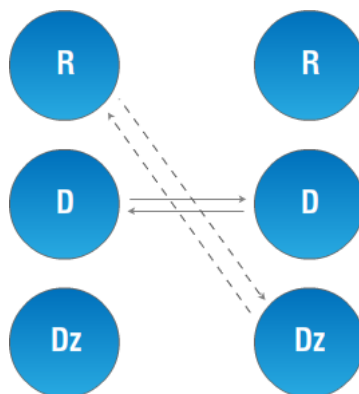
Nauczyciel: Ten konkurs matematyczny jest dużo bardziej prestiżowy, ale oczywiście wymaga dużych zdolności i zaangażowania w proces przygotowania (Dorosły).

Uczeń (ambitny): Właśnie na niego się zdecydowałem (Dorosły).

Poziom psychologiczny

Nauczyciel: Ten konkurs matematyczny jest dużo bardziej prestiżowy, ale nie poradzisz sobie miernoto (Rodzic Krytyczny).

Uczeń (ambitny): Trudno, nieważne obciążenie i stres, pokaże temu aroganckiemu nauczycielowi, że mnie na to stać (Dziecko zbuntowane).



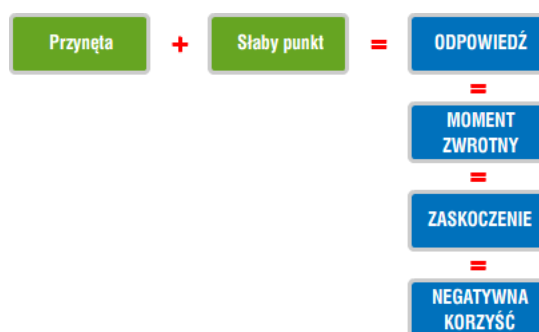
Rysunek 4.6. Transakcje ukryte (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Serie powtarzających się komplementarnych transakcji ukrytych prowadzące do dobrze określonego, dającego się przewidzieć wyniku w Analizie Transakcyjnej określamy mianem **gry psychologicznej**. Użyte w definicji transakcje ukryte oznaczają takie sposoby komunikowania, które zawierają utajoną motywację. Inaczej mówiąc, komunikat na poziomie jawnym dotyczy jednej, zazwyczaj neutralnej kwestii, ale na poziomie ukrytym innej, zazwyczaj dotyczącej emocji.

Berne porównywał gry psychologiczne do dramatu odgrywanego na scenie teatru. W grach psychologicznych możemy zidentyfikować określone role (**Ofiara, Prześladowca i Ratownik**), poszczególne odsłony pokazujące dynamikę wydarzeń, związane z tym napięcie doprowadzające do punktu kulminacyjnego. Tak jak w każdym dramacie istnieją kolejne akty, tak w grach psychologicznych wyróżniamy sześć takich aktów. Każdy akt stanowi oddzielną całość, choć są one jednocześnie między sobą powiązane. Dlatego, gdy zaczyna się pierwszy akt i pojawiają się główne role, to można przewidzieć, jakie dramat będzie miał zakończenie.

Wyróżnione przez Berne elementy gry to:

1. **Przynęta** - jest to przekaz zawierający w sobie zasadzkę polegającą na tym, że istnieją dwa poziomy: jawny i ukryty, celem owej zasadzki jest "złapanie" partnera na przekaz jawny.
2. **Słaby punkt** - jest to negatywne przekonanie o sobie w danej dziedzinie, które chcemy ukryć przed sobą i przed innymi.
3. **Odpowiedź** - to ciąg transakcji komplementarnych.
4. **Punkt kulminacyjny** - moment zwrotny w akcji: zmiany ról, zmiany nastroju sztuki.
5. **Zaskoczenie, konfuzja, zdumienie zwrotem akcji.**
6. **Negatywna korzyść** - to, z czym pozostają uczestnicy gry (patrz: Rysunek 4.7).



Rysunek 4.7. Przebieg gry psychologicznej w AT (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Wśród gier najczęściej pojawiających się w relacji uczeń - nauczyciel wskazuje się 1.

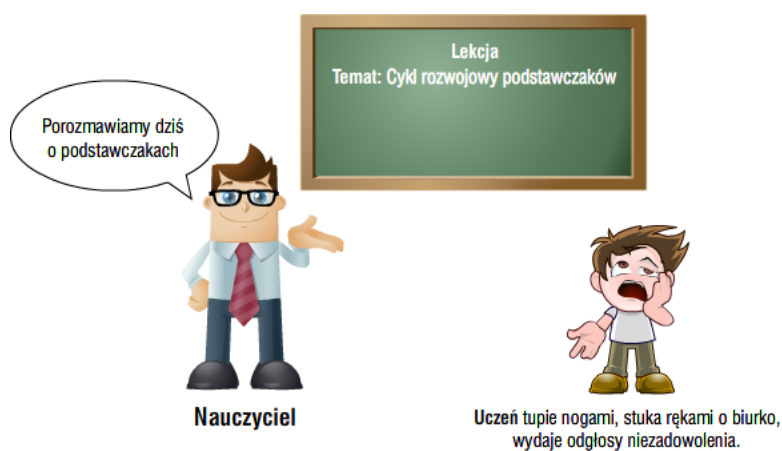
- grę typu "Awantura";
- grę typu "Drażliwy";
- gra typu "Niezdara";
- gra typu "Błazen";
- gra typu "Zmuś mnie".

Każdy gracz uprawia nieprzerwanie swoje dwie, do pięciu ważniejszych gier. Doświadczony nauczyciel będzie wiedział, jakie działania zastosować, aby powstrzymać te gry. Opracowuje on cały repertuar replik służących zastopowaniu gier przeszkadzających w prowadzeniu lekcji oraz gier potencjalnie niebezpiecznych. Niedoświadczony nauczyciel zazwyczaj bardziej polega na odpowiedziach typu Rodzicielskiego. Są to najczęściej nie nadające się do zastosowania odbitki odpowiedzi Rodzica usposobionego krytycznie. Odbitki te są tym, co mówili ojciec i matka nauczyciela, gdy zostali wyprowadzeni z równowagi. Wypowiedzi takie czasem skutkują, lecz częściej gra jest kontynuowana z tego powodu, że zawiera w sobie reakcję, która jest w swojej istocie reakcją typu Rodzic - Dziecko ².

1. K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991

2. K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991

Spójrz na Rysunek 4.8.



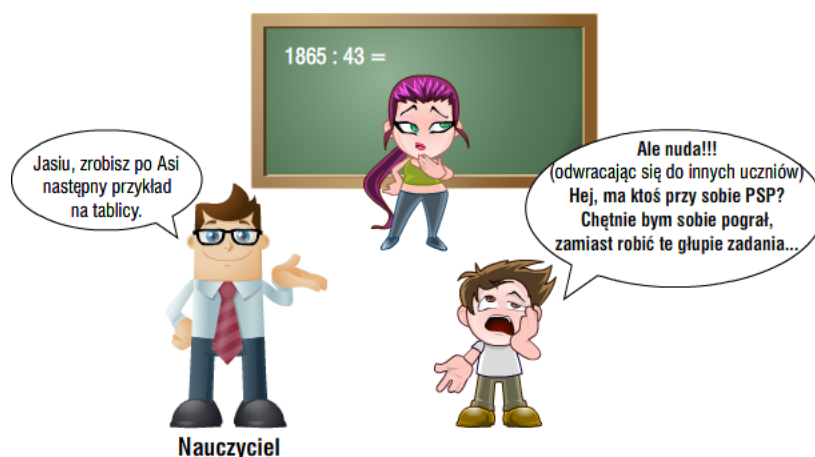
Rysunek 4.8. Gra "Awantura" (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

W przedstawionej scenie uczeń zaczyna swoim zachowaniem prowokować nauczyciela, by ten zwrócił na niego uwagę. Swoją brak zainteresowania tematem lekcji demonstruje szeregiem przeszkadzających czynności: tupaniem, rozmawianiem, mrużeniem pod nosem. Nauczyciel może zareagować z pozycji Rodzica, ale najwłaściwszą postawą będzie zareagowanie z pozycji Dorosłego i przerwanie gry. W tym celu nauczyciel powinien powiedzieć uczniowi o tym, jak się czuje, gdy uczeń zachowuje się w ten sposób: Twoje zachowanie przeszkadza mi w prowadzeniu lekcji. Nie lubię, gdy to robisz. Jest szansa, że **uczeń grający w grę "Awantura"**, jeśli zostanie odpowiednio poproszony o przerwanie utrudniającego zachowania, przychyli się do niej ¹.

1. K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991

Uczniowie uprawiający grę "Awantura" pochodzą przeważnie z rodzin, w których dzieci, by zwrócić na siebie uwagę dorosłych, zdobyć ich zainteresowanie ("głaski" emocjonalne) muszą być niegrzeczne, krzykliwe, prowokacyjne. Rekompensują sobie w ten sposób niedosyt ciepła emocjonalnego, intymności i bezpieczeństwa.

Uczeń grający w grę "Drażliwy" może przysporzyć nauczycielowi wielu kłopotów. Podczas lekcji bywa często prowokacyjny, zaczepia innych, hałasuje (patrz: Rysunek 4.9).



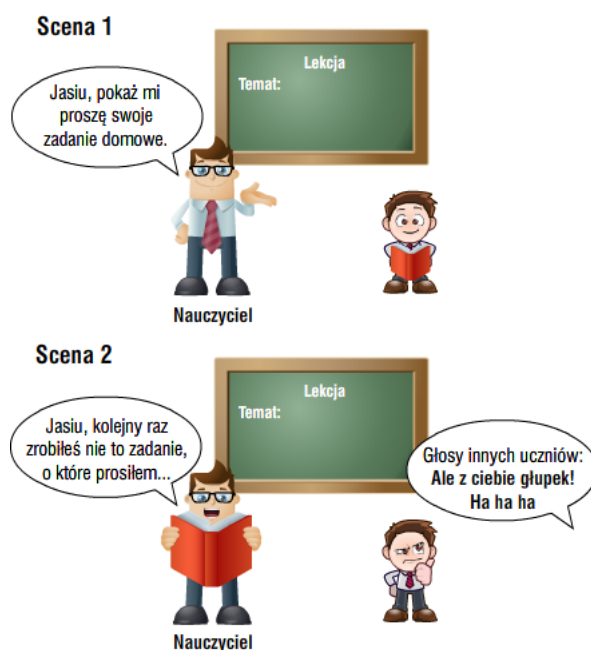
Rysunek 4.9. Gra "Drażliwy" (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

Jeśli nauczyciel jest dobrym obserwatorem może odkryć, że zachowania tego typu mają na celu ukrycie prawdziwej lub wyimaginowanej niedoskonałości ucznia. Uczeń może na przykład nie być tak sprawny intelektualnie lub fizycznie jak jego rówieśnicy, może mieć niską samoocenę lub jakieś kompleksy. Z tego powodu stara się odwrócić uwagę od tych aktywności, w których nie jest wystarczająco dobry i które mogłyby pogrążyć go w oczach nauczyciela i kolegów. Nie chcąc

wyjść na nieuka, głupka, czy niezdarę woli grać złego, przeszkadzającego, agresywnego i zbuntowanego ucznia¹.

1. K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991

Jeśli uczeń uprawia grę "Głupi" to ma na celu zwrócenie na siebie uwagi innych swoim nierozsądnym zachowaniem (patrz: Rysunek 4.10). Wie, że jego "głupie" zachowanie spotka się z negatywnymi ocenami, dzięki czemu otrzyma on negatywne kopniaki i będzie mógł w dowolny sposób manipulować otoczeniem. Uczeń prowokuje innych, aby zachowywali się zgodnie z zakodowanym przez niego schematem: Ja nie jestem OK, ty nie jesteś OK. Ludzie, w zetknięciu z tego typu grą reagują najczęściej albo zdenerwowaniem, albo przejawianiem postawy nadopiekuńczości: *Skutecznym przeciwdziałaniem jest tu przyjacielska konfrontacja. Gdy ma się do czynienia z uczniem grającym "głupiego", należy zwracać pilną uwagę na to, czy ludzie uśmiechają się, gdy odgrywa on jedną ze swoich "głupot". Uśmiechy te stanowią dla niego zachętę do ponawiania gry¹.*

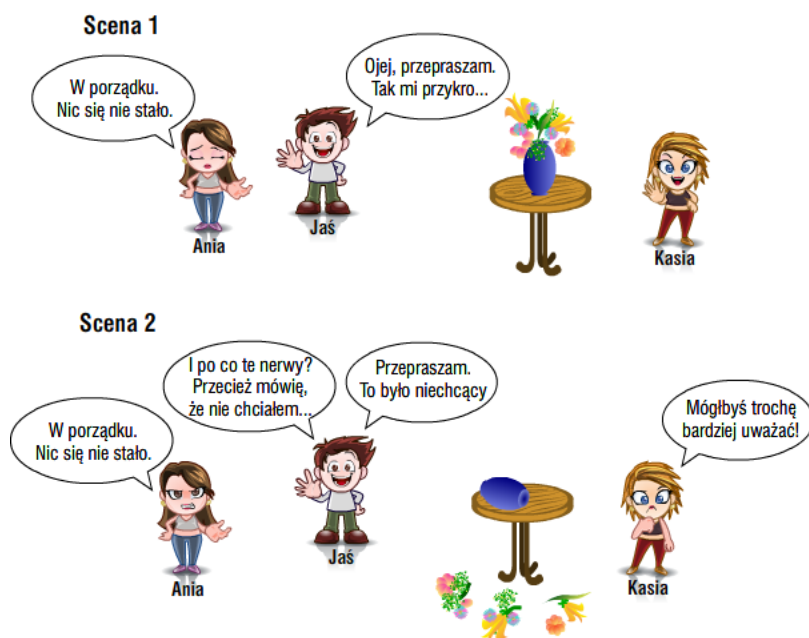


Rysunek 4.10. Gra "Głupi" (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991

Przyjrzyj się Rysunkowi 4.11. Są tam dwie sceny: w pierwszej widzimy, jak Jaś, po tym jak potrafił Anię, pomaga jej pozbierać rozsypane dokumenty, przyjmując komunikat Ani o tym, że nic poważnego się nie stało. W drugiej scenie widzimy te same postaci chwilę po tym, jak Jaś wstając strąca z biurka Kasi wazon. Kasia nie usprawiedliwia zachowania Jasia tak jak Ania, lecz jest zła z powodu jego

niezdarności. "Niezdara" postrzega ludzi w kategoriach wybawicieli i prześladowców. Ania wybacza mu jego nieostrożność, więc Jaś traktuje to jako przyzwolenie na tego typu zachowanie. Zdenerwowanie Kasie zaś, jest dla niego pretekstem do tego, aby uważać ludzi za niesprawiedliwych i czepialskich ¹.

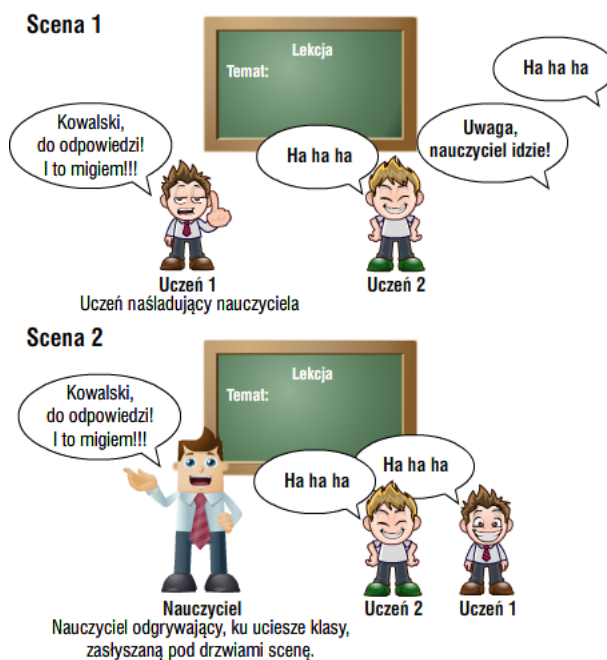


Rysunek 4.11. Gra "Niezdara" (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991

Uczeń "Błazen" chce uchodzić za kogoś nieszkodliwego, kto pragnie jedynie, aby inni się z niego śmiali (patrz: Rysunek 4.12).

Naśladowując nauczyciela uczeń chce zwrócić na siebie uwagę i otrzymać odpowiednie bodźce. Ważne w kontakcie z takim uczniem jest to, by powstrzymać swoje negatywne emocje. W sytuacji przedstawionej na rysunku, nauczyciel wyraził niejako swój podziw wobec bardzo dobrego naśladownictwa ucznia ¹.



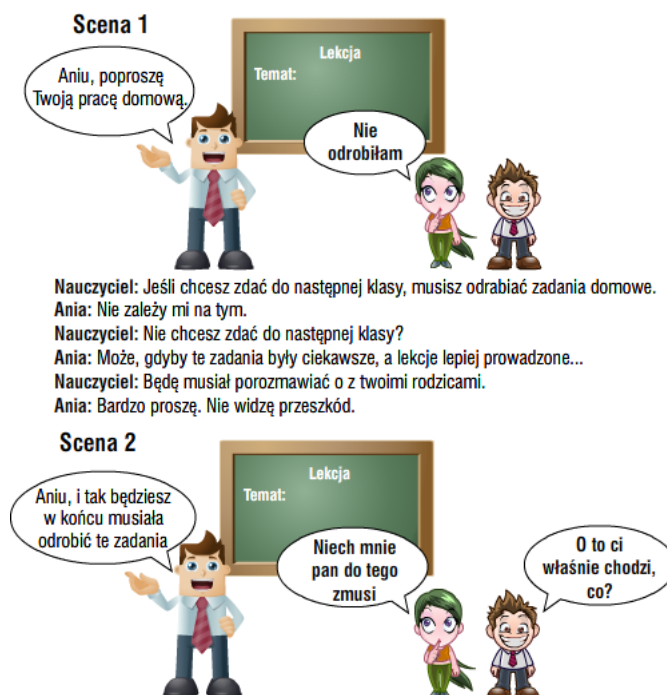
Rysunek 4.12. Gra "Błazen" (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991

Także i w sytuacji przedstawionej na Rysunku 4.13. gracz (Ania) stara się wywołać w innych ludziach zachowania zgodne z repertuarem wybawcy i prześladowcy.

To jeszcze jeden przykład gry, w której gracz stara się usilnie, aby inni postępowali zgodnie z zasadami wybawcy czy prześladowcy. Jeśli nauczyciel ustąpi, uczennica wygra. Jeśli nauczyciel przyjmie wyzwanie i "zmusi" ją do wykonania pracy, uczennica udowodni, że jest podły, że jest tyranem i prześladowcą¹.

W przypadku gracza typu "Zmuś mnie" przeciwdziałanie polega na jasnym postawieniu przez nauczyciela sprawy wyboru i konsekwencji. Jeśli uczeń wykonuje zadane prace, to świetnie. Jeśli nie, to jego problem.



Rysunek 4.13. Gra "Zmuś mnie" (Pełna animacja Flash jest dostępna w materiałach e-learningowych)

1. K. Ernst, *Szkolne gry uczniów. Jak sobie z nimi radzić*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991

Celem modułu 4 było dostarczenie podstawowej wiedzy na temat podziału i typologii zachowań oraz sytuacji trudnych w pracy nauczyciela. Uczestnicy szkoleń zostali zapoznani z podstawowymi założeniami nt. mechanizmów psychologicznych wzbudzających nieprawidłowe zachowania uczestników procesu uczenia. Poznali podstawowe narzędzia radzenia sobie z różnorodnymi formami oporu i niechęci wobec uczestnictwa w procesie dydaktycznym. Szczegółnej analizie zostało poddane gry psychologiczne czyli różne formy manipulacji, które stosują uczniowie czy też dorośli uczestnicy np. szkoleń.

Podsumowanie szkolenia

Celem szkolenia **Komunikacja z osobą uczącą się** było dostarczenie Uczestnikom szkolenia wiedzy psychologicznej na temat podstawowych reguł i prawidłowości komunikowania w relacjach uczeń-nauczyciel. Szkolenie wyposaża też Uczestników w podstawowe umiejętności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i zachowaniami ucznia. Prezentowana wiedza i umiejętności mogą skutecznie wspierać proces kształtowania kompetencji interpersonalnych nauczyciela, niezbędnych dla funkcjonowania w sytuacji uczenia innych. Kompetencje komunikacyjne niewątpliwie podwyższają sprawność i efektywność realizacji procesu dydaktycznego.

Umiejętność asertywnego komunikowania, pokonywania barier i ograniczeń w komunikacji, czy też pokonywania oporu i niechęci wobec uczenia są kluczem do sukcesu w pracy współczesnego nauczyciela.

Słownik

Dysonans poznawczy

Rodzaj konfliktu poznawczego wywołanego pojawieniem się w świadomości jednostki informacji sprzecznych z jej dotychczasowymi przekonaniami.

Ekspozycja społeczna

Przebywanie w sytuacji społecznej, w której jednostka jest w centrum obserwacji i oceny ze strony innych ludzi.

Facylitacja

Ogólne zjawisko polegające na pozytywnym, ułatwiającym (facylitującym) wpływie obecności innych osobników tego samego gatunku na aktywność jednostek.

Habituacja

Stopniowe eliminowanie bezużytecznych działań przy uczeniu się

Interakcje

Wzajemne oddziaływanie na siebie dwóch lub więcej osób. Interakcje pełnią bardzo ważną rolę w grupie: umożliwiają osiągnięcie celu; aktywizują grupę, sprzyjają tworzeniu serdecznych stosunków; niwelują uprzedzenia.

Motywacja

Nazwa motywacja pochodzi od łacińskiego słowa movere i oznacza "ruszać się". Najczęściej motywację określa się takimi terminami, jak: wewnętrzny nacisk, chęć, popęd, pragnienie, impuls. Motywacja to suma wszystkiego, co popycha człowieka do działania. To wszelkie mechanizmy odpowiedzialne za: uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymanie i zakończenie zachowania.

Motywacja do nauki

Motywy ukierunkowujące zaangażowanie ucznia w proces dydaktyczny

Motywacja wewnętrzna

Czynnikami warunkującymi rozwój zachowań jednostki są jej właściwości wewnętrzne

Motywacja zewnętrzna

Czynnikami warunkującymi rozwój zachowań jednostki są właściwości zewnętrzne

Normy

Przepisy określające, jak członek danej grupy powinien lub nie powinien się zachowywać.

Osobowość

Złożony wzorec głęboko zakorzenionych cech psychologicznych, wyrażanych w

sposób automatyczny w niemal każdej sferze funkcjonowania psychologicznego człowieka.

Potrzeby epistemiczne

Potrzeba wiedzy lub potrzeba poznania.

Struktura grupowa

Zróżnicowanie ze względu na pozycje zajmowane przez poszczególnych członków grupy, którym przypisuje się różną wartość i stosunki między pozycjami (np. struktura władzy, struktura awansu, struktura komunikowania się).

Style uczenia

Charakterystyczny styl lub sposób, w jaki jednostka podchodzi do zadań poznawczych

Warunkowanie klasyczne

Rodzaj uczenia oparty o założenia procedury eksperymentalnej, w której bodziec warunkowy, będący na początku neutralny w stosunku do reakcji bezwarunkowej, jest prezentowany razem z bodźcem bezwarunkowym, który zawsze wywołuje reakcję bezwarunkową.

Zalecana literatura

- S. Jarmuż, T. Witkowski, *Podręcznik trenera. Praktyka prowadzenia szkoleń*, MODERATOR, Wrocław 2004
- M. Gelert, C. Nowak, *Zespół*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008
- L. Rae, *Efektywne szkolenie. Techniki doskonalenia umiejętności trenerskich*, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2006
- M. Kossowska, S. Jarmuż, T. Witkowski, *Psychologia dla trenerów*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Kraków 2008
- P.G. Zimbardo, R.L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2010

Materiały dodatkowe

Materiały dodatkowe znajdują się w materiałach e-learningowych dostępnych na platformie