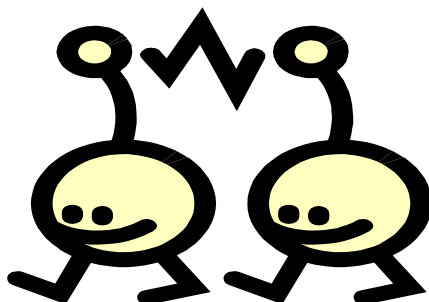




KOMUNIKACJA INTERPERSONALNA

Studia podyplomowe
2010/2011



Materiały do zajęć
Dr Bożena Czerska



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





KONTRAKT GRUPOWY



Specyfika pracy w grupie;

- oczekiwania i potrzeby;
- cele, zadania i metody pracy;
- rola prowadzącego;
- reguły postępowania;
- odpowiedzialność – współodpowiedzialność.

Sposoby zawierania kontraktów (aspekt komunikacyjny)

- kontrakt ustny wypracowany wspólnie;
- kontrakt ustny – ramy prowadzącego, uzupełnienia grupy;
- kontrakt pisemny wypracowany wspólnie;
- kontrakt pisemny – ramy prowadzącego, uzupełnienia grupy;
- gotowy kontrakt, zestaw norm i zasad, dyskusja w grupie, podpisy członków i prowadzącego.

Pedagogiczny i psychologiczny aspekt zawierania kontraktu:

- preferowany styl pracy prowadzącego (wiedza, umiejętności, osobowość);
- koncepcja człowieka leżąca u podstaw pracy z grupą;
- potrzeby, cele, możliwości;
- wiek uczestników grupy;
- stopień dojrzałości uczestników;
- komunikacja;
- wprowadzanie zmian w kontrakcie.



Opracowanie: dr B. Czerska



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





REGUŁY WSPÓLNYCH POSZUKIWAŃ mogą brzmieć na przykład tak:



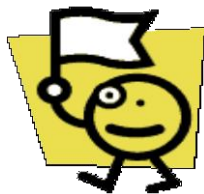
Mów o tym, co dzieje się tu i teraz w grupie, to znaczy mów o tym, co dzieje się z chwili na chwilę wśród uczestników grupy, o zachowaniu i odczuciach własnych i pozostałych osób w grupie. Cokolwiek widzisz, słyszysz, myślisz i czujesz, jest warte uwagi i nie musi to być “coś specjalnego” lub “coś mądrego”.

1. **Ucz się ufać swym subiektywnym odczuciom**, w grupie subiektywne odczucia są znacznie cenniejszym materiałem niż teoretyczne i ogólne rozważania, pomagają we wnikliwym i wrażliwym rozumieniu tego, co dzieje się wśród ludzi i między nimi.
2. **Próbuj być otwarty, gdy mówisz i gdy słuchasz innych**, wyniki pracy całej grupy zależą od tego, na ile każdy będzie chciał i próbował mówić o swych odczuciach wobec innych i poszukiwał innych informacji o tym, jak go odbierają, nawet jeśli czasem będzie to trudne i przykre.
3. **Skup się na tym, co mówią i co robią inni, staraj się poznać i zrozumieć, co wtedy czują**, niezależnie od tego, jak bardzo jesteś pewny trafności swych wyobrażeń na temat tego, co dzieje się “w środku” drugiej osoby, próbuj sprawdzić swe domysły i sądy.
4. **Nie unikaj ryzyka**, ryzyko zawsze towarzyszy krokom w nieznaną, unikając go pozostajemy w kręgu tego, co już znane i oswojone; każdy sam podejmuje decyzję w tej sprawie, lecz bez ryzyka poszukiwanie staje się tylko powtarzaniem i odtwarzaniem tego, co już się wie i już się umie.
5. **Nie zmuszaj innych do robienia tego, na co się nie mogą zdecydować.**





LISTA WŁAŚCIWOŚCI WAŻNYCH



W KONTAKTACH

MIĘDZYLUDZKICH

EMPATIA: potrafię widzieć świat oczami innych ludzi, rozumiem innych, ponieważ potrafię spojrzeć na ich postępowanie z ich punktu widzenia, mówię innym, jak ich zrozumiałem, i stwarzam okazję do tego, by mogli potwierdzić lub zaprzeczyć moim domysłom na ich temat.

ŻYCZLIWOŚĆ: wyrażam (a nie tylko odczuwam) w różnorodny sposób, że jestem życzliwy w stosunku do ludzi, że ich lubię i szanuję, potrafię akceptować innych nawet wtedy, gdy nie aprobują tego, co robię, udzielam aktywnego oparcia innym.

KONKRETNOSĆ: jestem konkretny i rzeczowy, gdy mówię do innych, nie używam ogólników, wieloznacznych i mglistych określeń, potrafię mówić o konkretnych doświadczeniach osobistych, wydarzeniach i zachowaniach, bezpośrednio określam to, o co mi chodzi.

INICJATYWA: w moich stosunkach z innymi ludźmi jestem raczej skłonny działać, raczej „iść do przodu” niż tylko reagować na to, co inni robią, potrafię nawiązywać kontakt z innymi bez wyczekiwania na inicjatywę skierowaną w moim kierunku; gdy jest powód, aby coś zostało zrobione, należę raczej do tych, którzy zaczynają to robić, niż do tych, którzy oczekują, aż inni zaczną.

BEZPOŚREDNIOŚĆ: postępuję wprost i „bez kręcenia” wobec innych, wiem, jaki jest mój stosunek do innych, a inni wiedzą jaki jest ich stosunek do mnie.

OTWARTOŚĆ: pozwalam, aby inni wiedzieli, jaki jestem „w środku”, nie jestem ekshibicjonistą, ale wiem, że otwartość pomaga w ustalaniu zdrowych i trwałych stosunków z innymi, jestem otwarty, chociaż nie oznacza to ujawniania absolutnie wszystkich tajemnic i sekretów osobistych; ponieważ to ja jestem ważny a nie moje sekrety, potrafię mówić to co myślę i czuję.

AKCEPTACJA UCZUĆ: nie obawiam się bezpośredniego kontaktu z uczuciami własnymi i innych ludzi, w moich kontaktach z innymi, pozwalam sobie zarówno na przeżywanie uczuć, jak i na wyrażanie tego, co czuję; oczekuję, że inni będą robić to samo, jednakże nie narzucam moich uczuć innym przez zmuszanie ich, by czuli się odpowiedzialni za moje uczucia.

KONFRONTACJA: potrafię stanąć „twarzą w twarz” z innymi ludźmi i robię to z poczuciem odpowiedzialności i zaangażowania; w przypadku rozbieżności postaw i przekonań potrafię dążyć do konfrontacji z innymi z nadzieją na osiągnięcie szczerych i autentycznych stosunków, lecz nie z zamiarem straszenia czy karania innych ludzi.

SAMOPOZNANIE: badam swe postępowanie i styl życia, chcę korzystać w tym zakresie z pomocy innych i jestem skłonny przyjmować od nich informacje o tym, jak reagują na moje postępowanie, potrafię jednak być autorem sądów na swój temat; konfrontacje z innymi ludźmi i wszelkie nowe doświadczenia stanowią dla mnie wartościowy materiał i okazję do lepszego poznania siebie.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





WYBRANE UMIEJĘTNOŚCI INTERPERSONALNE BUDUJĄCE PODSTAWOWE KOMPETENCJE ISTOTNE DLA WSPIERANIA ROZWOJU INNYCH



Umiejętności te to całe zespoły zachowań, łącznie z intencjami leżącymi u podstaw i rodzajem stosunku do drugiego człowieka wyrażanego w procesie komunikacji pomiędzy wspomaganym a wspomagającym.

Umiejętności interpersonalne pedagoga ukierunkowane są w szczególności na nawiązanie dobrego kontaktu i zbudowanie relacji służącej wspieraniu wszystkich sfer rozwojowych u swoich podopiecznych niezależnie od ich wieku.

Językowa kultura i sprawność komunikacyjna, w szczególności:

- umiejętność spostrzegania i rozumienia ludzi
- umiejętność pomagania i wpływania
- umiejętność rozwiązywania konfliktów
- umiejętności negocjacyjne i mediacyjne
- umiejętność interweniowania w sytuacjach kryzysowych
- umiejętność analizy doświadczeń życiowych własnych i podopiecznych
- umiejętność samooceny i oceniania innych
- umiejętności empatyczne¹.
- **UMIEJĘTNOŚCI KOMUNIKACYJNE, W SZCZEGÓLNOŚCI:**
 - słuchania innych ze zrozumieniem
 - wyrażania uczuć w kontakcie z innymi
 - wypowiedzenia informacji zwrotnych
 - wyrażania i przyjmowania konstruktywnej krytyki
 - argumentowania i obrony podejmowanych decyzji
 - asertywnego wyrażania opinii, przekonań, poglądów
 - budowania poczucia bezpieczeństwa
 - budowania kolejnych poziomów zaufania i otwartości
 - rozpoznawania i pracy z oporem

¹Zob. L. M. Brammer, *Kontakty służące pomaganiu*, PTP, Warszawa 1984 oraz J. Mellibruda, *Ja - Ty - My, Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1986.





- motywowania do podejmowania zadań
- autoprezentacji
- autorefleksji
- reagowania na sprzężenie zwrotne
- rozpoznawania uniwersalnych i kulturowo specyficznych cech komunikacji niewerbalnej
- stosowania odpowiednich reguł kontekstowych i pragmatycznych
- dostosowania własnego stylu porozumiewania się do potrzeb i możliwości odbiorcy
- formułowania problemów, celów i zadań w zakresie rozwoju własnego i innych.

Rozwój wyżej wskazanych umiejętności prowadzi do pogłębiania:

- kompetencji funkcjonalnych (wspierania i kontrolowania za pomocą języka zachowań własnych i innych);
- kompetencji interakcyjnych (inicjowania, podtrzymywania i pogłębiania relacji);
- kompetencji intrapersonalnych (wgląd w siebie i konstruktywny dialog wewnętrzny).



1. Które z wskazanych powyżej umiejętności są Twoją mocną stroną?

.....
.....

2. Nad którymi umiejętnościami chciałbyś/abyś popracować?

.....
.....

3. Które z nich uważasz za najpilniejsze dla własnego rozwoju i komfortu funkcjonowania wśród ludzi?.....

.....

4. Kiedy i w jaki sposób zamierzasz to zrobić?

.....
.....
.....

Opracowanie: dr Bożena Czerna



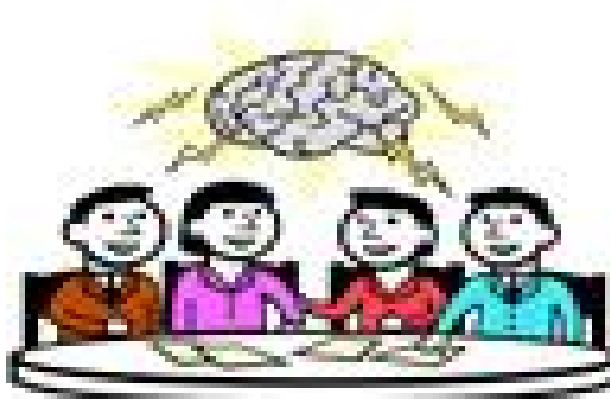
KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





DZIESIĘĆ ZASAD INTERPERSONALNEGO POROZUMIEWANIA SIĘ



1. Komunikacja interpersonalna jest procesem.
2. Komunikacja interpersonalna zaczyna się od nas samych.
3. Szanse na skuteczną komunikację rosną, gdy ludzie uświadamiają sobie motywy, dla których powinni być razem.
4. Ludzie komunikują się ze sobą, aby zredukować niepewność.
5. Słowa nie oznaczają rzeczy, to ludzie przypisują im znaczenia.
6. Nie możesz zachowywać się tak, aby nic nie komunikować innym.
7. Nie ma porozumiewania się bez identyfikacji.
8. Całkowite i szczere odsłonięcie się przed drugą osobą wymaga najwyższego stopnia odwagi.
9. Porozumiewanie się jest nieodwracalne i nie można go powtórzyć.
10. Końcowy efekt komunikacji jest konsekwencją treści jaką wyraziłeś i relacji jaką zbudowałeś².

Opracowanie: dr Bożena Czerska

² Em Griffin, Język przyjaźni, Wydawnictwo Rodzinny Krąg, Warszawa 1994, s. 17-22.



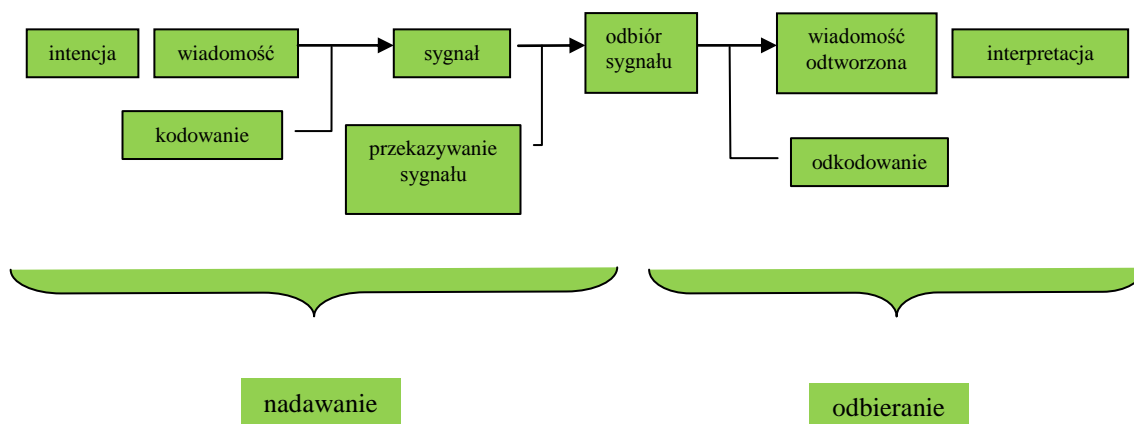


PROCES POROZUMIEWANIA SIĘ ZAKŁÓCENIA PROCESU KOMUNIKACJI

Zgodnie z lingwistycznym podejściem: „Komunikowanie – to zespół zjawisk określonych w układzie: nadawca, odbiorca, kanał, kod, komunikat (przekaz)”.

Proces ten, przebiegając między nadawcą a odbiorcą, polega na przekazaniu odbiorcy pewnego komunikatu, na podstawie którego dowiadyuje się on czegoś o stanie nadawcy.

Przebieg procesu porozumiewania można opisać posługując się linearnym schematem C. E. Shannona i W. Weavera³, pokazującym następstwo zdarzeń.



Schemat procesu porozumiewania się

Proces komunikacji jest etapowy. Po stronie nadawcy musi się pojawić intencja, która wynika z określonego celu podejmowanej wymiany informacji. Cele te mogą być różne i wynikać zarówno z chęci zaspokojenia własnych potrzeb, np. ciekawości, bądź określonych korzyści, jak i intencji zaspokojenia potrzeb odbiorcy. Również zamiar podzielenia się własnymi poglądami lub odczuciami, bądź wywarcia wpływu na postępowanie odbiorcy bywa celem podjęcia rozmowy. Ponadto intencją nadawcy może być chęć rozładowania napięcia lub konieczność realizowania wspólnych zadań.

Nadawca musi dokonać wyboru treści, a trafność wyboru zależy od umiejętności oceny wymagań sytuacji, w której należy wziąć pod uwagę nie tylko własne zamiary, ale także oczekiwania odbiorcy i warunki, w jakich obydwie strony się znajdują.

³ L. Grzesiuk i Trzebińska, *Jak ludzie porozumiewają się*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1983, s. 18.





Wiadomość, to, co nadawca chce przekazać, przyjmuje formę określonego zachowania pełniącego funkcję sygnałów, które mogą być celowe lub niecelowe. Są nimi:

- **zachowania werbalne** (wypowiedzi);
- **zachowania niewerbalne** (tzw. język ciała: dystans fizyczny, postawa ciała, sposób patrzenia lub niepatrzenia rozmówcy w oczy, wygląd zewnętrzny, drżenie rąk, czerwienienie się itp., napięcie, barwa i ton głosu, ubiór, sposób organizacji przestrzeni i inne).

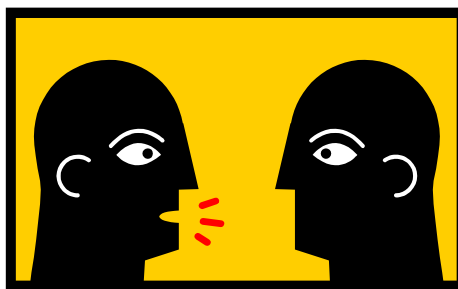
Dzięki temu, że konkretnym zachowaniom przypisane są określone znaczenia, ludzie mogą porozumiewać się między sobą. Zbiór zachowań i przyporządkowanych im znaczeń nazywamy kodem. Nadawca uwzględniając własne intencje musi odpowiednio zaszyfrować (kodowanie) wiadomość w odpowiedni kod (słowa języka), znany również odbiorcy. Jest to podstawowy warunek zaistnienia wymiany informacji.

Przekazywanie sygnału uruchamia odbiór nadawcy, który dokonuje ich selekcji, koncentrując uwagę na wybranych sygnałach, jedne odbierając, inne odrzucając. Zrozumienie jest możliwe dzięki czynności odkodowania (przełożenie sygnałów na treści), pod warunkiem że odbiorca posłużył się tym samym kodem co nadawca.

Następnie odbiorca musi uporządkować informacje poprzez wybór desygnatu intencji nadawcy i włączyć nową wiadomość do własnej struktury poznawczej. Sposób interpretacji, określanej jako wyobrażenie odbiorcy o intencjach nadawcy, wynika z rodzaju i sumy doświadczeń człowieka odbierającego wiadomość.

Dekodowanie i interpretacja są najbardziej krytycznymi momentami procesu porozumiewania się. Na ich skuteczność znaczący wpływ wywiera wiedza, doświadczenie, oczekiwania i nastawienia odbiorcy⁴.

Zgodność pomiędzy intencją nadawcy a interpretacją odbiorcy, a więc pomiędzy treścią wiadomości przesłanej i odtworzonej, określa się jako *porozumienie*⁵.



Jednakże, gdy interpretacja różni się od intencji, świadczy to o powstaniu zakłóceń.

⁴ Tamże, s. 15–36.

⁵ Tamże, s. 18.





Możliwości zakłóceń procesu na każdym z etapów porozumiewania się jest bardzo wiele.

Na etapie **powstawania intencji** do zakłóceń dochodzi, gdy:

- nadawca ma ograniczoną świadomość własnych intencji (zaburzenia samoświadomości);
- intencji nadawcy jest wiele i są sprzeczne;
- intencje są świadomie ukrywane, czego wynikiem jest pseudo-komunikacja.

Na etapie **formułowania wiadomości** powstają zakłócenia, gdy:

- nadawca nie uwzględnia wymagań sytuacji;
- nie analizuje własnych zamiarów i oczekiwań odbiorcy;
- współwystępują niekorzystne warunki zewnętrzne.

Na etapie **kodowania** dochodzi do zakłóceń, gdy:

- kod nadawcy nie uwzględnia możliwości odbiorcy;
- nadawca nietrafnie dobiera kod do treści.

Na etapie **powstawania i nadawania sygnałów** jest możliwość zakłóceń, gdy:

- współwystępujące sygnały są rozbieżne (celowo lub nieświadomie);
- nadawca stosuje sygnały wieloznaczne;
- nadawca doświadcza dwóch różnych intencji.

Na etapie **odbierania sygnałów** do zakłóceń dochodzi, gdy:

- odbiorca koncentruje się selektywnie na nadawanych sygnałach;
- odbiorca koncentruje się na własnych wyobrażeniach, a nie na tym, co widzi i słyszy.

Na etapie **odkodowania** przyczyną zakłóceń mogą być:

- posługiwanie się odmiennym kodem;
- odmienność życiowych doświadczeń.

Na etapie **interpretacji** na zakłócenia może wpływać:

- kontekst sytuacji, w jakiej przebiega rozmowa;
- odmienność doświadczeń i wiedzy rozmówców;
- brak wiarygodności nadawcy;
- wrogi lub rywalizacyjny stosunek nadawcy⁶.



⁶ Tamże, s. 19–36.





M. Argyle⁷ zaznacza, że umiejętność nadawania sygnałów nie musi iść w parze ze zdolnością ich odbierania. „Bycie” dobrym nadawcą nie jest tożsame z „byciem” dobrym odbiorcą. Natomiast jedno i drugie można doskonalić. Uwrażliwienie na ten fakt to konieczność. Mając bowiem tego świadomość i odpowiednią wiedzę w tym zakresie można skuteczniej porozumiewać się oraz budować atmosferę sprzyjającą poprawnym relacjom wśród osób, z którymi pracujemy.

O tym, czy dochodzi do zakłóceń, oraz do jakich, a także w jaki sposób im zapobiegać, decydują między innymi kompetencje językowe i komunikacyjne osób pozostających ze sobą w kontakcie.

Przykład: „Zachowania językowe członków klasy robotniczej są uboższe niż zachowania językowe członków klasy średniej”, koncepcja dwóch rodzajów kodu B. Bernsteina⁸.

CECHY KODU OGRANICZONEGO

1. Ujmowanie wydarzeń w sposób konkretny.
2. Częste stosowanie sygnałów niewerbalnych.
3. Przekonanie o oczywistej słuszności swoich poglądów, o posiadaniu recepty na prawdę.
4. Trudności w operowaniu materiałem abstrakcyjnym.
5. Ujmowanie wydarzeń w perspektywie teraźniejszości, nieumiejętność odraczania gratyfikacji.

CECHY KODU ROZWIĘTEGO

1. Ujmowanie wydarzeń na różnych poziomach abstrakcji.
2. Stosowanie subtelnych różnic słownych
3. Przekonanie o względności własnych poglądów i przyznawanie innym prawa do innego spojrzenia.
4. Łatwość operowania materiałem abstrakcyjnym.
5. Ujmowanie wydarzeń w odległej perspektywie czasowej, duża zdolność odraczania gratyfikacji.



Źródło: Z. Nęcki, *Komunikacja...*, s. 56.

Tekst i opracowanie: dr Bożena Czerska

⁷ M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*,. PWN, Warszawa 2001.

⁸ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, PSB, Kraków 1996 , s.56.





KOMUNIKATY Typu „JA” i „TY”

W specyficznym miejscu, jakim jest szkoła, nauczyciele przekazują uczniom duże ilości informacji dotyczących bezpośrednio ich zachowań i wypowiedzeń. Wiele z nich ma na celu wpłynięcie na zmianę zachowania poprzez wyrażenie dezaprobaty. Skupiają uwagę na uczniu, nie mówiąc nic o tym, jak nauczyciel odbiera zachowanie ucznia i jak to zachowanie wpływa na niego samego. Są to komunikaty typu „TY”.



(Ty) *„Przestań”* – polecenie, (Ty) *„Lepiej się uspokój”* – ostrzeżenie, (Ty) *„Zachowujesz się jak dziecko”* – kpienie, wyśmiewanie. Komunikaty te zaliczane są do blokad komunikacji.

Natomiast komunikaty typu „JA”, nazywane komunikatami brania odpowiedzialności,⁹ przekazują informacje o nauczycielu w związku z zachowaniem ucznia. Pokazują osobiste granice akceptacji zachowania ucznia i wpływ, jaki mają na samopoczucie nauczyciela, otwarcie informują o tym ucznia i pozostawiają mu decyzję w sprawie zmiany zachowania.

(Ja) *„Nie mogę pracować w takim bałaganie”*.

(Ja) *„Jestem zmęczona tym hałasem”*.

Ułożenie komunikatu „JA” nie jest łatwe. Aby wywarł on odpowiedni wpływ na uczniów, powinien zawierać trzy elementy:

- obiektywny i jasny opis, czego nauczyciel nie akceptuje;
- wyrażenie konkretnego efektu zachowania opisanego w pierwszej części komunikatu i jego wpływu na nauczyciela;
- wyrażenie stanu uczuć nauczyciela wywołanego przez konkretny efekt określonego zachowania ucznia.

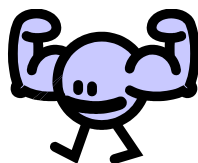
⁹ Tamże, s. 152.





Przykład: „**Kiedy rozmawiacie podczas gdy ja tłumaczę** (opis), *bardzo mi to przeszkadza* (efekt) *i czuję zamęt w głowie* (uczucie)”.

Pierwszy element jasno pokazuje, że nauczyciel jest skupiony na sytuacji, która jest dla niego trudna, a nie na uczniach, którzy ją stwarzają. Drugi wyraźnie przedstawia realny i trwały skutek, jaki zachowanie uczniów wywiera na nauczyciela. Większość uczniów dostrzeże powód do zmiany swojego zachowania, gdyż tak naprawdę pragną, by nauczyciele ich lubili, a nie myśleli o nich źle. Trzeci element ujawnia uczucie, które pojawia się jako bezpośrednia reakcja na sytuację, a nie samego zachowania. W takiej sytuacji uczniowie przyjmują dużo mniej defensywną postawę niż wówczas, gdy są obwiniani i skłaniani do zmiany przez polecenia, nakazy czy groźby.



Zaprezentowany wyżej komunikat ma wzorcową postać. W rzeczywistości, jeśli w wypowiedzi zabraknie któregoś z elementów, i tak istnieje duże prawdopodobieństwo porozumienia, gdyż wypowiedź typu „Ja” charakteryzuje się dużą otwartością i uczciwością, w przeciwieństwie do obciążających komunikatów typu „Ty”.

Podkreślałam już wcześniej, że informacje zwrotne wyrażają własny stan w związku z tym, co ktoś mówi, i jako takie organizują rozmowę, ale również pozwalają rozmówcy odczuć nasze zainteresowanie, a także poszerzyć jego wiedzę na temat własnej osoby i ewentualnie podjąć decyzję o zmianie. Postępowanie takie daje wyraz aktywnemu słuchaniu, które nie polega na biernym przyjmowaniu słów nadawcy, lecz pozwala odtworzyć jego intencje i znaczenie komunikatu¹⁰.

Przykład: Do klasy wbiega, trzaskając drzwiami i wymachując kartkami uczennica.

Nauczyciel: „*Patrząc na Ciebie mam wrażenie, że spotkało Cię coś złego*”.

Uczennica: „*Szkoda gadać, do niczego się nie nadaję*” (mówi rozdrażnionym tonem).

Nauczyciel: „*Hm, uważasz, że nic nie potrafisz*”.

Uczennica: „*No, nie nic, ale matmy nigdy nie pojmem*”.

Nauczyciel: „*Rozumiem, że matematyka sprawia Ci kłopot*”.

Uczennica: „*Właściwie tylko trygonometria*” (ton jest już nieco spokojniejszy).

¹⁰ J. Mellibruda, *Ja...* op. cit.





Nauczyciel: „Aha”.

Uczennica: „Dostałam jedynkę i to wszystko dlatego”.

Nauczyciel: „Taka ocena rozzłościła cię?”.

Uczennica: „No tak, ale już wiem, co zrobię, poproszę Aśkę o pomoc. Ona jest z matmy dobra” (ton jest już całkiem spokojny).

Przykład wyraźnie pokazuje, jak aktywne słuchanie rozładowuje napięcie, ułatwia zidentyfikowanie problemu i rozpoczęcie procesu rozwiązywania go. Uwaga i skupienie nauczyciela pozwoliło dziewczynie uporać się z własnymi emocjami, zdefiniować problem i podjąć decyzję o sposobie rozwiązania go. A co najważniejsze, zrobiła to **sama**, nauczyciel natomiast **ułatwił to** stwarzając odpowiedni klimat rozmowy.



Tradycyjna uwaga typu: „Nie trzaska się drzwiami”, „Jak ty się zachowujesz?”, będąca wyrazem oburzenia z powodu niewłaściwego zachowania uczennicy, uniemożliwiłaby podjęcie dyskusji. Nauczyciel pozostałby ze swoim oburzeniem, a dziewczyna zapewne odczułaby wzrost frustracji i zniechęcenia tym wszystkim, co się dzieje w szkole. Pojawiłyby się różne myśli, np. takie jak: „I jeszcze ten się czepia!”, „Tutaj się nie da żyć”, „Wszyscy się dzisiaj na mnie uwzięli!”.

Jest jeszcze coś ważnego w tej rozmowie. Jej przeprowadzenie jest możliwe tylko przez takiego nauczyciela, który potrafi zrozumieć, że niewłaściwe zachowanie może być wynikiem chwilowego wzburzenia, zaakceptować je i podjąć decyzję, że ważniejsze jest w tym momencie zajęcie się emocjami drugiej osoby, pomoc w uporaniu się z problemem niż dyscyplinowanie. Uczennica zapewne i tak wie, że nie należy trzaskać drzwiami.

Opracowanie: Czerska B. *Umiejętność porozumiewania się w procesie kształcenia zawodowego nauczycieli* (praca doktorska, Instytut Pedagogiki UJ), Kraków 2000.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





SZKOLNE WYDARZENIA

Poniżej przedstawione są trzy scenki, które mogły wydarzyć się w każdej szkole. Proszę przeczytaj je uważnie i dopisz swoje zakończenie.

1. Jesteś w szkole, właśnie trwa przerwa między lekcjami. Jedna z nauczycielek ma dyżur na szkolnym korytarzu. Uczniowie biegają i jest hałas. Nagle nauczyciel zauważa w kącie na korytarzu trójkę chłopców, którzy coraz głośniej rozmawiają, żywo gestykulują i zaczynają się popychać. Widzi, iż jeden z chłopców został przewrócony na ziemię. Biją się. Nauczyciel podchodzi do nich.

(Co robi i co mówi do uczniów? Jakich używa słów i zdań?)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Rozpoczyna się lekcja w Twojej klasie, jest hałas. Uczniowie rozmawiają ze sobą, część z nich jeszcze nie siedzi na swoich miejscach. Do klasy wchodzi nauczyciel.

(Co robi i co mówi do uczniów? Jakich używa słów i zdań?)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Skończyła się lekcja zajęć plastycznych. Do wykonania prac uczniowie używali farb, wody, dużych arkuszy papieru i nożyczek. Po zakończeniu lekcji w klasie jest duży bałagan. Porozlewana woda, ławki pomalowane farbami a ścinki papieru leżą na podłodze. Dzwoni dzwonek. Nauczyciel musi iść do sali po pomoce potrzebne do następnych zajęć. Wypuszcza uczniów na korytarz, a dyżurnych prosi aby uporządkowali klasę. Po przerwie wraca do klasy i widzi, że dyżurni niczego jeszcze nie zrobili.

(Co robi i co mówi do uczniów ? Jakich używa słów i zdań?)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





BLOKADY KOMUNIKACJI

Blokady komunikacji, to rodzaj wypowiedzi, których oddziaływanie na uczniów pociąga za sobą szczególne niebezpieczeństwa¹¹. **„Język nieakceptacji”** – takim pojęciem określa się blokady komunikacji – jest nieskuteczny zarówno wtedy, gdy nauczyciel nie akceptuje z jakiegoś powodu zachowania ucznia oraz wówczas, gdy uczeń ma problem, a wychowawca chce przyjść mu z pomocą. T. Gordon pisze, że niezwykle wysoki procent (90 – 95%) nauczycieli spośród kilku tysięcy uczestników, prowadzonych przez niego i jego grupę współpracowników warsztatów poprawnej komunikacji, reaguje w sytuacjach trudnych (dla nauczyciela bądź ucznia) właśnie wypowiedziami skutecznie blokującymi dalszą komunikację.

Dlaczego tak się dzieje? „Bardzo niewielu dorosłych uczyło się alternatywnych sposobów reakcji, a gdy sami byli młodzi, tak właśnie rozmawiali z nimi ich rodzice i nauczyciele”¹². Zrozumienie nieskuteczności i destrukcyjności języka nieakceptacji wymaga uświadomienia sobie, że słowne komunikaty zawierają coś więcej niż tylko samo znaczenie, jakie przypisujemy poszczególnym słowom, jest nim ukryty przekaz o osobie. Ponieważ wypowiedzi do uczniów, o nich samych dają podstawę późniejszym ich wyobrażeniom o sobie, dlatego właśnie rozmowa może być destruktywna lub konstruktywna dla rozwoju dziecka jako osoby, dla poczucia własnej godności oraz dla relacji nauczyciel – uczeń.

Wypowiedzi w **„języku nieakceptacji”** szczególnie przyczyniają się do niezrozumienia i poczucia braku akceptacji po stronie dzieci. Są typowymi komunikatami typu TY, które w sytuacji niezadowolenia z zachowania ucznia, nauczyciele wypowiadają najczęściej. Można je zaliczyć do jednej z trzech kategorii:

- **podawanie gotowych rozwiązań;**
- **komunikaty „poniżające”;**
- **komunikaty nie wprost.**

¹¹ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, PAX, Warszawa 1995, s. 59–66, 93–102.

¹² Tamże, s. 61.





Podając swoje rozwiązanie problemu nauczyciel oczekuje, że uczeń je zaakceptuje.

Takimi **gotowymi rozwiązaniami** są:

- **rozkaz, nakaz, polecenie:** „*Siadaj w tej chwili*”, „*Wypluj tę gumę*”, „*Nie obchodzi mnie, co ty chcesz. Masz robić, co ja ci karzę*”;
- **ostrzeżenie, groźba:** „*Jak się nie uspokoisz, wyślę cię do dyrektora*”, „*Bo wezwę twoich rodziców*”, „*Będziesz stał w kącie do końca lekcji*”;
- **moralizowanie, przekonywanie:** „*Uczeń w twoim wieku powinien wiedzieć, jak się zachować*”, „*Nie powinieneś tego robić*”, „*Powinieneś postąpić tak, jak mówię. Tak się robi i już*”.;
- **pouczanie, robienie wyrzutów:** „*Ćwiczenia się same nie zrobią*”, „*Książki są do czytania, a nie do rysowania po nich*”, „*Kiedy ja byłem uczniem, taki ubiór był nie do pomyślenia*”;
- **udzielanie rad, dyktowanie rozwiązań:** „*Na twoim miejscu zabrałabym się do pracy*”, „*Musisz polubić kolegów*”, „*Najlepsze dla ciebie będzie liceum*”.

Przedstawione komunikaty najczęściej są nieskuteczne. Mogą wpłynąć na natychmiastową zmianę zachowania ucznia, ale nie prowadzą do trwałych zmian. Przyczyniają się natomiast do uruchamiania mechanizmu unikania, „*następnym razem nie dam się złapać*”. Pokazują, że osobiste uczucia i potrzeby są mało ważne. Wywołują lęk przed władzą, jaka jest po stronie nauczyciela. Rada jest wyrazem postawy wyższości („*Wiem, co jest dla ciebie najlepsze.*”). Rzeczowe argumenty bywają odbierane jako środek nacisku. Groźby wzbudzają uczucie wrogości i chęć sprawdzenia, jak daleko można się posunąć, kiedy groźba zostanie spełniona. Wypowiedzi „*powinieneś*”, „*musisz*” wywołują opór i obronę zamiast refleksji.

Wszystkie wymienione komunikaty zawierają ponadto ukryty przekaz „*Ja tutaj decyduję*”, „*Zmień się, bo tak ci karzę*”, „*Ja wiem lepiej co jest dla twojego dobra*”. Natomiast nie mówią nic o tym, jak zachowanie ucznia oddziałuje na nauczyciela, co pozwoliłoby podjąć próbę przyjęcia jego perspektywy i ewentualnie podjęcia własnej decyzji o zmianie.

Grupa komunikatów „**poniżających**” narusza poczucie godności ucznia. Są to:

- **osądzanie, krytyka, obwinianie:** „*Jesteś niegrzeczny*”, „*Ty zawsze wywołujesz zamieszanie*”, „*Nigdy nie robisz tego starannie*”;





- **wyśmiewanie, przezywanie:** „Zachowujesz się dzisiaj jakbyś się wyrwał z klatki”, „Jesteś źle wychowany nieudacznik”, „Zupełnie jakbyś był klaunem”;
- **interpretowanie, analiza, diagnoza:** „To dlatego, że za mało się uczysz”, „Robisz tak, bo jest wygodniej a nie liczysz się z innymi”;
- **pochwala, pochlebstwo:** „Przecież jesteś takim rozumnym chłopcem”, „Stać cię na więcej. Będiesz z siebie dumny”, „Tylko od takich jak ty mogę oczekiwać pomocy”;
- **pocieszanie, fałszywe współczucie:** „Już niedługo będą wakacje, ale teraz trzeba jeszcze pracować”, „Jak minie trochę czasu, sam zobaczysz, że to nie był problem”, „Ja też tak kiedyś myślałem, ale to z wiekiem mija”, „Przecież tak naprawdę to czujesz coś innego”;
- **pytania:** „Kto ci to powiedział?”, „Ile czasu się uczyłeś?”, „Gdzie byłeś, z kim byłeś, co robiłeś?”.

Destruktywna krytyka jest wyrazem braku akceptacji. Oceny i sądy tworzą obraz własnej osoby, dlatego te negatywne są szczególnie niebezpieczne. Wywołują obronę, często gniew i agresję¹³. Pochwała, wbrew częstemu przekonaniu, może być manipulacją, a przyzwyczajanie do niej sprawia, iż brak odczytywany jest jako kara. Uzależnia od sądów i opinii innych. Ośmieszanie jest pokazywaniem dziecku, że jest głupie. Konsekwencją, oprócz uczuć przykrości, jest zamykanie się. Stawianie diagnozy to strategia „*przejrzałam cię*”, zniechęca do dzielenia się swoimi problemami, budząc lęk przed niesprawiedliwym obwinianiem. Natarczywe pytania zdradzają brak zaufania i podejrzliwość. Ukryty przekaz jest taki: „*jesteś nie w porządku*”. Przedstawione komunikaty uwłaczają godności, prowokują do sporów i obrony. Ponadto uczą, że reguła odnoszenia się z szacunkiem do innych obowiązuje tylko w jedną stronę, tj. dzieci mają szanować dorosłych, tych, którzy mają władzę, a jak dorosną, będą mogli nie szanować dzieci, bo im się taki szacunek nie należy.

Trzecią grupą wypowiedzi są komunikaty „**nie wprost**”. Zaliczamy do nich: kierowanie uwagi w inną stronę, żarty, dygresje, ironiczne uwagi czy też dowcipne komentarze: „*Już nie mówmy o tym*”, „*Przestań o tym myśleć, chodź zrobimy coś miłego*”, „*Od kiedy jesteś tu dyrektorem*”, „*Poczekajmy aż nasz błazen przestanie się wygłupiać*”.

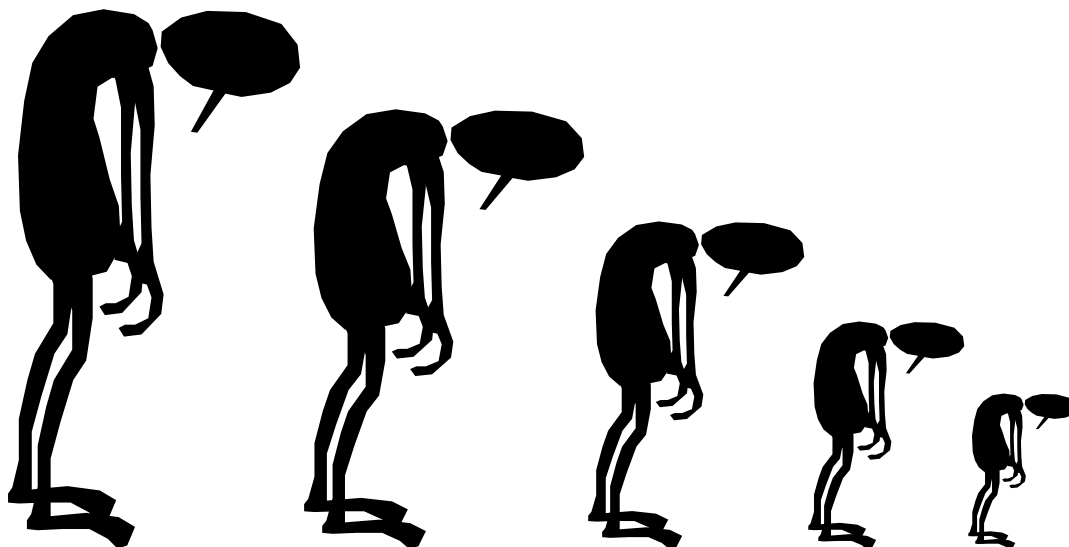
¹³ B. Czerska, *Znaczenie krytyki nauczycielskiej w porozumiewaniu się z uczniami*. [W:] *Komunikacja Dialog Edukacja*. (red.) W. Kojs i R. Mrózek, UŚ, Cieszyn 1998, s. 163–169.





Nauczyciele uciekają się często do komunikatów „nie wprost” chcąc uniknąć stosowania dwóch poprzednich kategorii. Mają nadzieję, że uczniowie zrozumieją ukrytą w nich informację. Kierowanie uwagi rozmówcy w inną stronę, jest zawoalowaną informacją: „*Nie obchodzą mnie twoje sprawy*”, „*Twoje problemy są błahe, niewarte uwagi*” lub „*Nie potrafię ci pomóc*”. Reagowanie żartami czasami wywołuje urazę, poczucie odepchnięcia. Wszystkie wymienione w tej kategorii przykłady, pokazują równocześnie brak otwartości i szczerości w kontaktach z uczniami¹⁴.

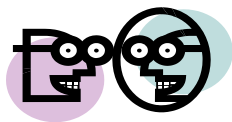
Wymienionych powyżej dwanaście typów reakcji słownych znajduje się na liście zakazanych wypowiedzi profesjonalnych pedagogów, socjoterapeutów i terapeutów, pracujących z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi. Budowane w oparciu o przedstawione komunikaty, relacje, są dalece destruktywne. Wzbudzają poczucie winy, brak akceptacji i niechęć do kontynuowania kontaktu. Środowisko, w którym relacje oparte są na słownej przemocy, stwarza duże zagrożenie dla prawidłowego rozwoju człowieka.



Tekst i opracowanie: dr Bożena Czerska

¹⁴ Do opracowania blokad wykorzystałam również fragmenty książki T. Gordona i N. Burella, *Teacher Effectiveness Program*. New York 1974 z niepublikowanego tłumaczenia R. Baranowskiej-Bogdan.





INFORMACJE ZWROTNE



Informacja na temat zachowania i wypowiedzi innego człowieka pełni rolę **ekspresyjną** (dla jej nadawcy, czyli w tym przypadku dla nauczyciela), a także **informacyjną** i **korekcyjną** (dla jej odbiorcy, czyli w tym przypadku – ucznia) i nazywana jest „informacją zwrotną”¹⁵.

Sposób przekazywania informacji zwrotnej decyduje o tym, czy i jak będzie ona przyjęta. Uznając, iż umiejętność udzielania informacji zwrotnych jest jedną z ważniejszych umiejętności wchodzących w skład kompetencji komunikacyjnych, poświęcę jej nieco więcej uwagi. Podam podstawowe zasady bezpiecznej i pomocnej dla jej odbiorcy informacji zwrotnej wg D. Johnsona¹⁶, równocześnie ilustrując je własnymi przykładami ze szkolnego życia i sygnalizując zagrożenia jakie powstają jeśli informacje te przekazywane są w sposób raniący drugą osobę, powodując tym samym jej reakcje obronne.

Zasady przekazywania informacji zwrotnej:

Mów o zachowaniu danej osoby, nie o samej osobie. Wskazania dotyczące zachowania pokazują rozmówcy, co jest w nich pożądane, a co nie. Wypowiedzi ogólne dotyczące osoby mogą być źródłem niepewności, napięcia i odrzucenia informacji, która jest po prostu zagrażająca. Prowokują do wymiany pretensji, naruszają godność.

Przykład – wypowiedź nauczyciela do chłopca wyrywającego kartkę z książki.

Informacja zagrażająca – „*Jak możesz tak robić? Jesteś nieznośnym uczniem*”.

Informacja bezpieczna – „*Nie podoba mi się to, że niszczysz książkę*”.

Wypowiedź druga jest wyraźnym pokazaniem granic zachowań ucznia możliwych do zaakceptowania przez nauczyciela. Pierwsza jest atakiem.

Skup się na swoich spostrzeżeniach, a nie wyciągaj wniosków. Wnioski i sądy odnoszą się zazwyczaj do systemu wiedzy mówcy i nie przyczyniają się do takiego kierowania własnym zachowaniem odbiorcy, które pozwoli w przyszłości uniknąć niepowodzeń.

¹⁵ J. Mellibruda, *Ja–Ty–My. Psychologiczne możliwości ulepszenia kontaktów międzyludzkich*. Nasza Księgarnia, Warszawa 1980.

¹⁶ Tamże, s. 30–32.





Przykład – wypowiedź nauczyciela do uczennicy, której grozi ocena niedostateczna z matematyki.

Informacja zagrażająca – „*Jak tak dalej pójdzie, nie przejdziesz do następnej klasy*”.

Informacja bezpieczna – „*Niepokoją mnie twoje oceny z matematyki*”.

Druga wypowiedź pokazuje, że nauczyciel jest zainteresowany uczniem. Los wychowanka jest mu bliski, stąd wyrażany niepokój. Wypowiedź pierwsza jest po prostu wyrzutem oraz groźbą i raczej zniechęca do podejmowania jakiegokolwiek rozmowy, niż zachęca do otwarcia się i porozmawiania o kłopotach i jego przyczynach.

Dokonuj opisu, a nie ocen. Ocena jest wartościowaniem w kategoriach dobra lub zła, prawdy lub fałszu. Może wywołać opór, tendencje obronne, szczególnie jeśli jest to ocena krytyczna. Wyrażanie ocen jest zwykle odbierane jako wyraz presji.

Przykład – wypowiedź nauczyciela do ucznia, który sam poprawił swoje oceny w dzienniku.

Informacja zagrażająca – „*Postąpiłeś wobec mnie nieuczciwie, nie mogę ci więcej ufać*”.

Informacja bezpieczna – „*Jestem zaskoczony tym co zrobiłeś, zastanawiam się, czy mogę ci nadal ufać*”.

Opisuj zachowanie w kategoriach „mniej lub bardziej”, a nie „tak lub nie”. Tak lub nie to dwa końce subiektywnej skali, które rzadko pasują do rzeczywistości. Mniej lub bardziej mieści się w jakimś continuum możliwych zachowań.

Przykład – wypowiedź nauczyciela do uczniów, którzy byli mało aktywni podczas hospitacji lekcji.

Informacja zagrażająca – „*Źle wypadliście podczas wizytacji dyrektora*”.

Informacja bezpieczna – „*Podczas dzisiejszej wizytacji zauważyłem waszą mniejszą aktywność na lekcji niż zwykle*”.

Taka wypowiedź jest wyraźnym zaproszeniem do rozmowy. Pierwsza natomiast zawiera w sobie ocenę, jest kategorycznym stwierdzeniem i jako taka zniechęca do podzielenia się własnymi odczuciami lub przemyśleniami.

Skup się na zachowaniu w odniesieniu do szczególnej sytuacji, najlepiej do „tu i teraz”, a nie zachowaniach w ogóle, umieszczonych „gdzieś i kiedyś”. Przekazywanie wiadomości odroczonej odnoszących się do wydarzeń przeszłych, może spowodować





kwestionowanie ich wiarygodności. Świadczy również, że odczucia były tłumione i pomniejsza szansę na porozumienie ponieważ wypowiedź taka zwykle bywa gwałtowna.

Przykład – wypowiedź nauczycielki do uczniów przeszkadzających w lekcji.

Informacja zagrażająca – „*Miała rację pani X mówiąc, że jesteście okropnie nieznośni.*”

Informacja bezpieczna – „*Nie mogę prowadzić lekcji, gdy w klasie jest hałas*”.

W pierwszej informacji, dodatkowo niebezpieczne jest przekazywanie opinii osób trzecich. Wzbudza złość i niechęć do obydwu nauczycielek.

Dziel się pomysłami i informacjami, a nie dawaj rad. Udzielając rad odbieramy drugiej osobie wolność określania, co dla niej jest najważniejsze. Wywieramy presję wskazując, co powinna, a czego nie powinna robić. Rady utrudniają otwartość w porozumiewaniu się i raczej prowokują spory. Uznawane są za blokady w komunikacji.

Przykład – wypowiedź nauczyciela do ucznia, który z klasówki z historii otrzymał ocenę niedostateczną.

Informacja zagrażająca – „*Ja ci radzę – zabierz się solidnie do nauki*”.

Informacja bezpieczna – „*Jeśli chcesz poprawić ocenę możesz to zrobić za tydzień. Wymagam znajomości dat i przebiegu kolejnych rozbiorów Polski*”.

Ta wypowiedź jasno pokazuje możliwości i informuje o wymaganiach nauczyciela, ostateczną decyzję i odpowiedzialność za nią pozostawiając jednak uczniowi.

Skup się na korzyści, jaką informacja zwrotna może dać odbiorcy, a nie korzyści, jaką „wyrzucenie” jej z siebie da tobie. Od informacji zwrotnych zależy wiedza uczniów na temat ich własnego postępowania, jednakże wypowiedzi te powinny uwzględniać aktualne możliwości percepcyjne wychowanków i kontekst sytuacyjny.

Przykład – powtarzanie uczniom już od początku siódmej i aż do końca dziewiątej klasy jak bardzo się niepokoiły ich brakami w wiadomościach, w kontekście egzaminów do liceum, chociażby w postaci najlepszych informacji zwrotnych, powoduje jedynie narastający strach przed tym, co nieuchronne. Zamiast motywować, działa paraliżująco. Częste wypowiadanie takich informacji powoduje jedynie pozorne zaspokojenie potrzeby nauczyciela opiekowania się uczniami.

Ogranicz się do tej liczby informacji, którą odbierająca osoba może spożytkować, a nie do tej, którą chciałbyś przekazać. Jest ważne, aby informacje zwrotne dotyczyły tylko tych zachowań, które zależą od decyzji i woli ucznia oraz aby nie było ich zbyt wiele naraz.





1. **Uważaj na miejsce i czas, tak żebyś dzielił się osobistymi uwagami w stosownym momencie.** Najskuteczniejsze są informacje przekazane bezpośrednio po jakimś zachowaniu bądź wypowiedzi i tylko do nich ograniczone. Zwiększają możliwość ich efektywnego wykorzystania. Cenniejsze są wypowiedzi w „cztery oczy” niż publiczne, szczególnie te, które dotyczą negatywnych zachowań.

Ogólnie można powiedzieć, że **informacje zwrotne sprzyjają lepszemu porozumiewaniu się, jeśli:**

- wskazują na konkretne zachowania;
- określają uczucia i emocje nadawcy;
- występują bezpośrednio po konkretnym zachowaniu lub wypowiedzi;
- dotyczą zarówno pozytywnych, jak i negatywnych zachowań;
- odnoszą się tylko do tych zachowań, które zależą od woli i decyzji drugiej osoby;
- dotyczą własnych spostrzeżeń, a nie obserwacji osób trzecich;
- mają cechy opisu, a nie oceny¹⁷.

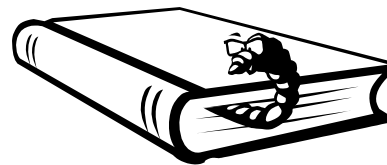
Informacja zwrotna może pełnić też funkcję kary lub nagrody. Rodzaj wypowiedzi dorosłego pełni rolę informacji dla dziecka o tym, czy zostało ono nagrodzone, czy też ukarane. Służyć zatem może wywieraniu na niego wpływu. Z tego względu ważne jest posiadanie umiejętności adekwatnego do sytuacji jej stosowania.

Należy podkreślić, że szczególnie cenne są informacje zwrotne wyrażone językiem „JA” o charakterze opisowym, w przeciwieństwie do informacji typu „TY”, oceniających.

Warto przeczytać:

David W. Johnson, *Podaj dłoń*, Instytut Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1992.

Em Griffin, *Język przyjaźni*, Wydawnictwo Rodzinny Krąg, Warszawa 1994.



Tekst i opracowanie: dr Bożena Czerna

¹⁷ L. Grzesiuk i E. Trzebińska, *Jak ludzie porozumiewają się ? Nasza Księgarnia, Warszawa 1983*, s. 143–144





SZTUKA SŁUCHANIA

1. Warto wiedzieć:

- w pierwszej fazie rozmowy odbieramy 50% informacji, nawet wówczas gdy jesteśmy skoncentrowani na tym co mówi nadawca, w miarę upływu czasu ilość odbieranych informacji spada do 25%;
- sposób w jaki słuchamy wpływa na zachowanie odbiorcy;
- w sztuce rozmowy słuchanie jest „najważniejszą czynnością po oddychaniu”.



II Najważniejsze są:

według Roberta Boltona, pewne umiejętności, a wśród nich;

- umiejętność skupiania się, czyli wyrażanie zainteresowania poprzez zwrócenie się w stronę mówiącego, utrzymywanie kontaktu wzrokowego, zmianę wyrazu twarzy i inne sygnały świadczące o kontakcie i fizycznej obecności;
- umiejętność podążania, czyli nieprzeszkadzanie i nierozpraszczenie mówcy, delikatne zachęcanie mówiącego poprzez wyrażanie na bieżąco swoich odczuć, zadawanie rzeczowych pytań, wymagających odpowiedzi dłuższych niż „tak” lub „nie”, unikanie tworzenia atmosfery przesłuchania przez ciągle zadawanie pytań, milczące skupienie.

Według Zbigniewa Nęckiego zasady, takie jak:

- motywacja (bądź skoncentrowany, zainteresowany i znaj swój cel);
- cierpliwość (wysłuchaj, nie przerywaj, daj szansę);
- wrażliwość (odbieraj, zauważ nawet drobne sygnały, słuchaj „mowy ciała”, oddziel „co” od „jak”);
- aktywność (dostrój się do rozmówcy, dopytuj się jeśli nie rozumiesz, stosuj taktyki);
- wsparcie (twórz atmosferę porozumienia, wyrażaj aprobatę, potwierdzaj zrozumienie).



Podstawowa zdolność słuchacza to umiejętność współpracy z mówcą, czyli pomaganie mówcy w kształtowaniu aktów komunikacyjnych (przekazów) i całej sytuacji komunikacyjnej w ten sposób, by słuchacz mógł możliwie wiernie odtworzyć intencje (znaczenie) mówcy.

1. Motywacja do odbioru przekazów jest podstawą. Brak motywacji oznacza, że odbiorca nie widzi sensu (potrzeby) słuchania, zakłada, że jego użyteczność jest zerowa. Silna motywacja budowana jest przez przekonanie, że ważny jest nadawca i treść, bądź jeden z tych elementów (nadawca bądź treść).
2. Cierpliwość – to zdolność wysłuchania całości mówcy bez względu na jego długość i tematykę. Niecierpliwość przejawia się przerywaniem, związanym najczęściej z negatywną oceną mówcy.
3. Aktywność – to wewnętrzna „działalność” polegająca na interpretacji przekazów pod kątem określenia ich najważniejszego sensu, intencji. Nieskuteczność zrozumienia winna zainicjować zewnętrzne działanie meta-komunikacyjne, zgłoszenie trudności i



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





- dążenie do wyjaśnienia, prze wymianę pytań i odpowiedzi. Bierność to nieuważne milczenie.
4. Wrażliwość – w przeciwieństwie do niewrażliwości to umiejętność odbioru wszelkich, nawet najdrobniejszych sygnałów stanu emocjonalnego nadawcy. Szczególnie istotne jest odczytanie napięcia negatywnego wywołanego głównie przez lęk (strach, wstyd) lub gniew (złość).
 5. Wsparcie – to działanie, dzięki któremu stwarzamy atmosferę aprobaty i zrozumienia. Jego cel to ułatwienie nadawcy realizację zadania, jakim jest przedstawienie swych racji dotyczących danej sprawy. Wsparcie słuchacza, realizowane niewerbalnie lub poprzez mikro-wypowiedzi (a nawet dłuższe frazy) zawierające sygnały aprobaty zachęca do kontynuacji wypowiedzi). Brak wsparcia polega na zachowaniu neutralnym (nieokazywanie aprobaty) bądź agresywnym – okazywaniem dezaprobaty, oceny negatywnej. Ujawnianie „trudnych” emocji (złość, irytacja, znudzenie itp.) jest równoznaczne funkcjonalnie z budowaniem bariery komunikacyjnej. Podobnie jak wsparcie, może być realizowane werbalnie i niewerbalnie.

III Taktyki aktywnego słuchania:

według R. Boltona

- odzwierciedlanie (mówimy komuś, jakie – naszym zdaniem – są jego odczucia), np.:

„Oczywiście jesteś zadowolony z tych planów.”

„Zdaje się, że jesteś wściekły.”

„Wygląda na to, że cię rozłościłem.”

- parafrazowanie (ujmujemy w inne słowa to, co ktoś powiedział, sprawdzając, czy dobrze usłyszeliśmy), np.:

„O ile dobrze cię zrozumiałem...”

„A więc twierdzisz, że...”

„A więc sądzisz, że...”

„Chcesz powiedzieć, że...”

- skupianie się na najważniejszym (prosimy mówiącego o skoncentrowanie się na sprawie najważniejszej, np.:

„Wiem (wydaje mi się), że wszystko jest dla ciebie bardzo ważne, ale czy jest jakaś konkretna rzecz, w której moglibyśmy coś zrobić?”

„Która z tych spraw, o których mówisz jest dla ciebie najważniejsza?”

Według Z. Nęckiego:

- potwierdzenie (daj sygnały słownie lub gestem, potwierdzające, że słuchasz i rozumiesz rozmówcę);
- dostrojenie (przyjmij podobne ułożenie ciała, zasadnicze gesty, tempo mowy i słownictwo);
- aprobaty (sygnalizuj, że aprobujesz, myślisz podobnie jak rozmówca);
- parafrazy (powtarzaj okresowo swoimi słowami fragmenty wypowiedzi rozmówcy);
- echo (okresowo powtarzaj niemal całkowicie wiernie słowa rozmówcy);
- ujawnianie emocji (przerywaj, gdy argumenty mają charakter emocjonalny i dopytuj się o emocje rozmówcy).

Zobacz:

Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Antykwa, Kraków 2000 r.

J. Stewart, *Mosty zamiast murów*, PWN, Warszawa 2008 r.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





Arkusz do obserwacji nieskutecznego porozumiewania się

1. Odbiorca nie słucha komunikatu.

2. Odbiorca słucha tylko części komunikatu, żeby powiedzieć, co ma do powiedzenia, a nie odpowiedzieć na komunikat.

3. Odbiorca zniekształca informacje tak, żeby pasowała do tego, co spodziewa się usłyszeć od nadawcy.

4. Odbiorca słucha po to, żeby osądzać i oceniać nadawcę, w ten sposób ustawia go w pozycji obronnej i sprawia, że nadawca wypowiada się ostrożnie.

5. Odbiorca rozumie słowa ale nie rozumie kryjącego się za nimi znaczenia.

6. Nadawca używa podmiotów ogólnych, kiedy mówi o swoich własnych uczuciach i myślach.

7. Inne nieskuteczne zachowania.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





Arkusze do obserwacji skutecznego porozumiewania się

1. Odbiorca parafrazuje uwagi nadawcy.

2. Odbiorca sprawdza znaczenie uwag nadawcy.

3. Odbiorca powstrzymuje się od ocen i wartościowania uwag nadawcy.

4. Odbiorca uważa swoje rozumienie uwag nadawcy za niepewne, zanim nie sprawdzi go z nadawcą.

5. Odbiorca skupia uwagę na znaczeniu komunikatu, a nie poszczególnych słów.

6. Nadawca stosuje wypowiedzi osobiste.

7. Nadawca stosuje wypowiedzi o kontakcie (meta-komunikacja).

8. Inne skuteczne zachowania.





SZKOLNE SCENKI

Opisane poniżej sytuacje komunikacyjne mają niejednolity charakter i różną problematykę, ale wszystkie dotyczą problemów jakie pojawiają się w szkole i wydarzyły się naprawdę.

Przeczytaj opis scenek i zaznacz w tekstach, jeśli znajdziesz:

- a. blokady komunikacji i nazwij je;
- b. aktywne słuchanie, wskaż zastosowaną taktykę;
- c. informacje zwrotne.



1. Na korytarzu grupka uczniów starszych klas szkoły średniej otoczyła chłopca z klasy pierwszej, który klęcząc na podłodze odmierzał zapalką długość ściany. Śmiech zebranych przerywało co chwilę miauczenie, uszczypliwe uwagi i docinki.
Do zebranych podszedł nauczyciel.
- Panowie, nie słyszycie dzwonka? Do sal. Ty także - powiedział do pierwszoklasisty
- dokończysz zabawę później.
2. Nauczycielka matematyki w klasie V oddaje sprawdzone, poprawione i ocenione testy. Prosi o dokładne odczytanie uwag, ocen i ewentualne pytania. Dzieci pracują. Jak zwykle przy takich okazjach, w klasie jest gwar.
- Proszę się natychmiast uspokoić! - nauczycielka podnosi głos i uderza ręką w stół. - To nie jarmark, tylko klasa.
Dzieci cichną.
- Odlóżcie testy. Czy jest jakaś osoba, która uważa, że została niesprawiedliwie oceniona? Nie widzę, przystępujemy zatem do dzisiejszego tematu.
3. Przerwa. Nauczyciel matematyki kładzie na biurku sprawdzone i poprawione testy. Wychodzi na korytarz. Uczniowie, korzystając z jego nieobecności, oglądają swoje prace. Jarek potrąca łokciem doniczkę z kwiatkiem, która rozbija się o ziemię.
Do sali wchodzi nauczyciel. Uczniowie biegną do ławek. Nauczyciel spostrzega bałagan na biurku i podłodze.
- Widzę, przez klasę przeszedł cyklon. Na szczęście ominął korytarz.
Nie powiem, żebym był zachwycony tym co widzę.
Milczenie. Uczniowie opuszczają głowy.
- A właściwie, to całkiem nie podoba mi się to.
- Proszę pana, są zapasowe doniczki, zaraz sprzątniemy - mówi ktoś z końca sali.
Nauczyciel przez chwilę wpatruje się w porzrzucone testy.
- A co z tym? - wskazuje na nie.
Milczenie. Do stołu podchodzi Jarek i składa testy.
- Nie wytrzymał. Chcieliśmy zobaczyć oceny - mówi ktoś z sali.
- Rozumiem was, to była duża pokusa - nauczyciel uśmiecha się. - Kiedyś też byłem uczniem. Ale nie zapominajcie, że rzeczy na biurku należą do nauczyciela.
- Przepraszamy - powiedziały dzieci.





4. Przed lekcją wychowania fizycznego Jacek, uczeń klasy VI, niski i krępy chłopiec, podchodzi do nauczyciela.
- Czy będziemy dzisiaj skakać przez kozła? - pyta.
 - Nie przepadasz za tym? - nauczyciel uśmiecha się.
 - Mhm, wolę coś innego. Denerwuje mnie to przeskakiwanie.
 - Tak?
 - Zawsze siadam na kozła. Chłopaki zaraz rechoczą.
 - Jest ci przykro z tego powodu?
 - Trochę.
 - Ale przewroty na skrzyni robisz doskonale. Nieźle też grasz w piłkę nożną. Myślę, że może dzisiaj zagramy - mówi nauczyciel.
 - Ekstra, biegnę się przebrać! - mówi Jacek z ożywieniem.

5. Proszę pani, nie mogę pójść na studniówkę - mówi Ewa, uczennica klasy maturalnej.
- Dlaczego? - pyta wychowawczyni.
- Dziewczyna opuszcza głowę.
- Nie mogę - mówi ciszej.
 - Ale przecież rodzice zapłacili już za ciebie. Idzie cała klasa.
 - Nie mogę.
 - No ale dlaczego?
- W klasie słychać szepty, urywane śmiechy.
- Nie masz sukienki?
 - Mam - odpowiada Ewa.
 - No to dlaczego, nie rozumiem. Skończ już z tymi tajemnicami, moja droga.
- Ewa milczy.
- Nie słyszysz?! Ogłuchłaś?! - nauczycielka podnosi głos. - Pieniądze są już wydane, nikt ci ich teraz już nie zwróci. Po chwili nauczycielka dodaje: a może nie masz z kim przyjść, co? Nauczycielka uśmiecha się leciutko, wydyma usta. - Jest jeszcze miesiąc, możesz rozejrzeć się za kimś.
- Ewa czerwieni się.
- Właściwie to cię rozumiem - mówi nauczycielka. - Siedzenie za stołem, podczas gdy inni są na parkiecie, nie należy do przyjemności. Zrobisz jak zechcesz¹⁸.

1. Jakie emocje towarzyszyły Ci przy czytaniu opisów wydarzeń?
2. Jak oceniasz reakcje nauczycieli w tych wydarzeniach?
3. Jak Ty zachowałbyś/abyś się na ich miejscu? Uzasadnij odpowiedź.



¹⁸ M. Litman, *Sytuacje komunikowania w praktyce szkolnej*, [w:] *Nauczyciele i uczniowie w sytuacjach szkolnych*, G. Koć-Seniuch (red.), Trans Humana, Białystok 1995, s. 278-291.





Reguły Janusza Korczaka dotyczące wychowania dzieci – aspekt komunikacyjny

Ćwiczenie: Przeczytaj, zastanów się i zamień na zdania twierdzące.



- I. **Nie psuj mnie.** Dobrze wiem, że nie powinienem mieć tego wszystkiego, czego się domagam. To tylko próba z mojej strony.....
- II. **Nie bój się stanowczości.** Właśnie tego potrzebuję poczucia bezpieczeństwa.....
- III. **Nie bagatelizuj moich złych nawyków.** Tylko Ty możesz mi pomóc zwalczyć zło, póki jest to jeszcze w ogóle możliwe.....
- IV. **Nie rób ze mnie większego dziecka, niż jestem.** To sprawia, że przyjmuję postawę głupio dorosłą.....
- V. **Nie zwracaj mi uwagi przy innych ludziach, jeśli nie jest to absolutnie konieczne.** O wiele bardziej przejmuję się tym, co mówisz, jeśli rozmawiamy w cztery oczy.....
- VI. **Nie chroń mnie przed konsekwencjami.** Czasami dobrze jest nauczyć się rzeczy bolesnych i nieprzyjemnych.....
- VII. **Nie wmawiaj mi, że błędy, które popełniam, są grzechem.** To zagraża mojemu poczuciu wartości.....
- VIII. **Nie przejmuj się za bardzo, gdy mówię, że Cię nienawidzę.** To nie Ty jesteś moim wrogiem, lecz Twoja miażdżąca przewaga!.....
- IX. **Nie zwracaj zbytnej uwagi na moje drobne dolegliwości.** Czasami wykorzystuję je, by przyciągnąć Twoją uwagę.....



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





- X. **Nie zrzedź.** W przeciwnym razie muszę się przed Tobą bronić i robię się głuchy.....
- XI. **Nie dawaj mi obietnic bez pokrycia.** Czuję się przeraźliwie tłamszony, kiedy nic, z tego wszystkiego nie wychodzi.....
- XII. **Nie zapominaj, że jeszcze trudno mi jest precyzyjnie wyrazić myśli.** To dla tego nie zawsze się rozumiemy.....
- XIII. **Nie sprawdzaj z uporem maniaka mojej uczciwości.** Zbyt łatwo strach zmusza mnie do kłamstwa.....
- XIV. **Nie bądź niekonsekwentny.** To mnie ogłupia i wtedy tracę całą moją wiarę w Ciebie.....
- XV. **Nie odtrącaj mnie, gdy dręcę Cię pytaniami.** Może się wkrótce okazać, że zamiast prosić Cię o wyjaśnienie, poszukam ich gdzie indziej.....
- XVI. **Nie wmawiaj mi, że moje lęki są głupie.** One po prostu są.....
- XVII. **Nie rób z siebie nieskazitelnego ideału.** Prawda na Twój temat byłaby w przyszłości nie do zniesienia. Nie wyobrażaj sobie, iż przepraszając mnie stracisz autorytet. Za uczciwą grę umiem podziękować miłością, o jakiej nawet ci się nie śniło.....
- XVIII. **Nie zapominaj, że uwielbiam wszelkiego rodzaju eksperymenty.** To po prostu mój sposób na życie, więc przymknij na to oczy.....
- XIX. **Nie bądź ślepy i przyznaj, że ja też rosnę.** Wiem, jak trudno dotrzymać mi kroku w tym galopie, ale zrób, co możesz, żeby nam się to udało.....
- XX. **Nie bój się miłości.** Nigdy.....



Twierdzenia pozytywne są przetwarzane szybciej, z większą trafnością i łatwiej je zapamiętujemy.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





KRYTERIA OCENY

- **Jakie** zdania było mi najłatwiej wypowiedzieć?
- **Które** były dla mnie najtrudniejsze do wypowiedzenia?
- **W** jakiej sytuacji komunikacyjnej miałem najlepszy kontakt z partnerem?
- **Jakich** wypowiedzi słuchałam/em najchętniej?
- **Jakie** zdania wywołały u mnie reakcję obronną?
- **Które** z tych zdań najmniej odpowiadały rzeczywistości?
- **Jak** się teraz czuję?





„Koncepcja zachowań asertywnych zrodziła się z marzenia, aby znaleźć sposób, dzięki któremu człowiek mógłby być sobą prawdziwym, bez towarzyszącego mu lęku i poczucia winy.” M. Król-Fijewska

ASERTYWNOŚĆ

(Materiały pomocnicze do filmu „Asertywność. Sztuka bycia sobą”, P. Kostrzyński)

I Czym jest asertywność?

Asertywność (zachowania asertywne) to zespół zachowań stosowanych w relacjach z innymi ludźmi, umożliwiające wyrażanie uczuć, postaw, pragnień i opinii w sposób otwarty, stanowczy i bezpośredni – co pozwala na uczciwość wobec siebie i innych – jednocześnie zaś respektując uczucia, postawy i opinie partnera.

Zachowania asertywne, w odróżnieniu od **uległości** i **agresywności**, nie są naturalnymi reakcjami człowieka. Należy się ich **uczyć**. Nieumiejętność bycia asertywnym w kontaktach międzyludzkich skazuje na agresję – powodującą wstyd i brak akceptacji samego siebie – lub uległość – uniemożliwiającą samorealizację i samoakceptację.

Stosowanie technik zachowań asertywnych umożliwia:

- obronę swoich praw bez uciekania się do agresji,
- wyrażanie bez lęku uczuć oraz opinii zarówno pozytywnych, jak i negatywnych,
- przyjmowanie uczuć i ocen innych bez nadmiernych emocji,
- wyrażanie oraz negocjowanie swoich praw i oczekiwań wobec innych,
- racjonalne reagowanie na krytykę i agresję otoczenia,
- wyeliminowanie znajomych, którzy dotychczas mogli nami manipulować.

II Strategie zachowań asertywnych

1. Zdarta płyta

Efektywna metoda unikania presji otoczenia, polegająca na konsekwentnym powtarzaniu tego samego argumentu do momentu, gdy argumenty drugiej strony wyczerpią się.

2. Zasłona dymna

Metoda skuteczna w sytuacji agresji werbalnej otoczenia. Polega na pozornym akceptowaniu kierowanej pod naszym adresem krytyki bez kontratakowania partnera. Prowadzi do sytuacji absurda, w której strona atakowana zgadza się z każdą krytyką, a atakujący – intensyfikując agresję – dostrzega absurdalność swoich argumentów.

3. Asertywne uznanie błędu

Metoda przydatna w sytuacji, gdy wina leży po naszej stronie. Wiąże się z gotowością akceptowania własnych błędów – jako faktu zupełnie naturalnego – przy równoczesnym nie występowaniu nadmiernego poczucia winy. Przykładem mogą być stwierdzenia typu: „Postąpiłem źle, lecz zaraz to naprawię”, „Przeoczyłem to, lecz zaraz się tym zajmę”.

4. Kompromis

Najbardziej popularna strategia asertywna, umożliwiająca prowadzenie mediacji z partnerem interakcji. Mediacja ma na celu wypracowanie obustronnych ustępstw.

5. Wypytywanie o strony ujemne

Strategia przydatna w sytuacji podejrzenia partnera o ukrywanie prawdziwych przyczyn niezadowolenia. Pytania typu: „Dlaczego sądzisz, że to, co robię jest złe?” przyczyniają się do ujawnienia prawdziwych źródeł konfliktu.

6. Wypytywanie o strony dodatnie

Metoda ta – podobnie jak poprzednia – polega na zadawaniu pytań partnerowi interakcji. Pozwala uniknąć nadmiernej presji z jego strony, zmuszając go zarazem do udowodnienia pozytywnych aspektów czynności, do której wykonania namawia. Np.: „Co dobrego jest w tym wyjeździe?”, „Dlaczego musimy robić to teraz?”, „Co złego jest w tym, że się jeszcze poczeka?”.





Rozmowa z samą/yym sobą czyli monolog wewnętrzny odbywa się w oparciu o matryce komunikacyjne powstałe w okresie wczesnego dzieciństwa. W życiu dorosłym mamy jednak na nie wpływ i możemy je zmienić.

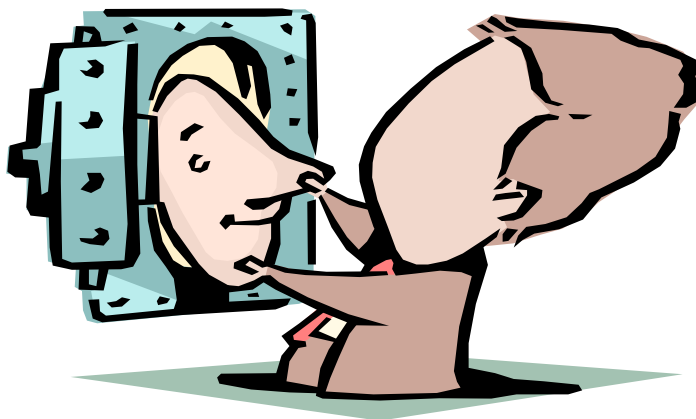
MONOLOG WEWNĘTRZNY - działania destruktywne

1. Przywoływanie negatywnych zdań na własny temat.
2. Przywoływanie w myśli uznawanych norm zachowania (muszę, powinnam/nieniem ...itp.).
3. Stawianie w myśli warunków pod którymi jestem gotowa/ów do asertywnego zachowania.
4. „Katastrofizowanie” (samospełniające się przepowiednie).
5. Samokaranie.



MONOLOG WEWNĘTRZNY - działania konstruktywne

1. Koncentracja na pozytywnych doświadczeniach, np. – „w wielu sprawach w życiu powiodło mi się” + ich wizualizacja.
2. Odwoływanie się do praw danej osoby jako jednostki ludzkiej, np. – „mam prawo do przeżywania gniewu”, „mam prawo być nieasertywna/ym”.
3. Sformułowanie osobistych wartości, np. – „bycie asertywnym jest dla mnie ważne”, „kontakty z przyjaciółmi są dla mnie cenne”.



Warto przeczytać:

M. Król-Fijewska, *Trening asertywności*, Instytut Zdrowia i Trzeźwości, Warszawa 1993 r.

R. Rogoll, *Aby być sobą*, PWN, Warszawa 1995 r.

Opracowanie: dr B. Czerska



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





KONFLIKTY



WSKAZANIA H. C. Helmana do konstruktywnego rozwiązywania konfliktu:

1. Potrzeba zrozumienia punktu widzenia drugiej osoby/strony.
2. Przekonanie, że jest z kim i o czym rozmawiać.
3. Odróżnianie marzeń od planowanych działań drugiej strony.
4. Przekonanie, że wzajemne ustępstwa spowodują zmianę sytuacji.
5. Przekonanie, że możliwe są zmiany strukturalne, sprzyjające trwałemu rozwiązaniu problemu.
6. Reagowanie na potrzeby psychologiczne i niepokoje drugiej strony.

NEGOCJACJE czyli sztuka maksymalizacji własnego zysku, jako jedna z dróg rozwiązywania konfliktów.

Techniki i strategie (konstruktywne i destruktywne):

Powolywanie się na poprzednie ustalenia;
Powolywanie się na tradycję, wyższą władzę, autorytety;
Przyjmowanie ekstremalnej pozycji tylko po to, by mieć z czego zrezygnować;
Proponowanie wyboru;
Oferowanie partnerowi tego „czego chce”;
Gra na zwłokę;
Mobilizowanie wsparcia po drugiej stronie;
Obrażanie, poniżanie;
Rozśmieszanie i zamiana pracy w rodzaj zabawy;
Groźby, wybuch;
Obietnice, pochlebstwo;
Porównywanie, uzasadnianie;
Wytrwałość, pomaganie.

Warto przeczytać:

A. Janowski, *Pedagogika praktyczna*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna 2007.

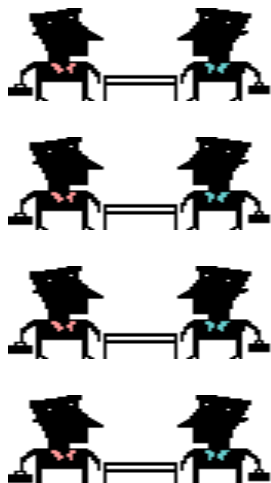
K. Ernst, *Szkolne gry uczniów*, WSiP 2007.



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

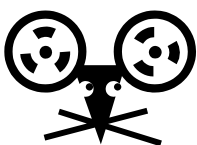
UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





Opracowanie: dr B. Czerna

ANALIZA TRANSAKCYJNA – MATRYCE KOMUNIKACJI W RELACJACH Z INNYMI



Podstawowym założeniem Analizy Transakcyjnej w ujęciu Erica Berna jest przekonanie, że człowiek jest ze swej natury istotą stadną, społeczną, ma ciągłą potrzebę kontaktu, której niezaspokojenie prowadzi do zaburzeń w zachowaniu, a także szukania substytutów kontaktu w postaci „gier”. Gry są patologiczną formą komunikowania się i powodują poważne kłopoty w kontakcie z innymi oraz problemy życiowe. Przeciwnościem gier jest bezpieczna komunikacja pozwalająca na uzyskiwanie wzajemnej aprobaty poprzez komplementarne transakcje, natomiast transakcje skrzyżowane prowadzą do natychmiastowego zablokowania komunikowania się bądź otwartego konfliktu.





Autonomia w porozumiewaniu się polega na świadomym kierowaniu swoim postępowaniem i uniezależnieniu się od wcześniejszych negatywnych wpływów wychowawczych.

Znajomość procesów porozumiewania się w ujęciu AT okazuje się niezwykle przydatna nie tylko terapeutom, gdzie pełni funkcję uzupełniającą inne metody stosowane w terapii. Jej walory wydają się nie do przecenienia dla rodziców, pedagogów i nauczycieli jako: metoda pracy nad sobą, metoda rozumienia siebie i innych w celu polepszania stosunków interpersonalnych, a także metoda wyrabiania poczucia własnej wartości u dzieci i młodzieży oraz uczenia ich umiejętności poprawnej komunikacji i radzenia sobie w sytuacjach konfliktowych.

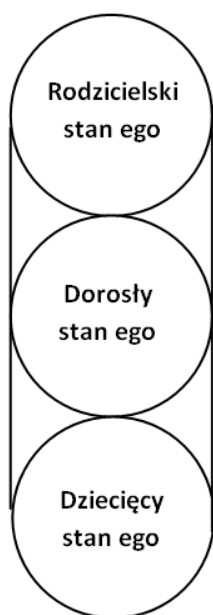
Transakcja – dowolna, werbalna lub niewerbalna wymiana pomiędzy dwoma osobami pozostającymi w relacji interpersonalnej.

Gra – substytut poprawnej komunikacji, seria transakcji ukrytych prowadzących do określonego celu (uświadamianego lub nieświadomego) w swoim założeniu nieuczciwa.

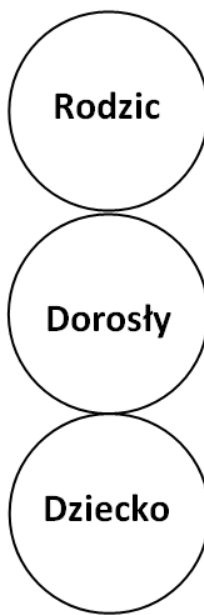
Skrypt – podświadomy plan życia rozumiany, jako program działania zawierający wzory, normy, instrukcje i przepisy moralne. Powstaje we wczesnym dzieciństwie, rozwijany przez rodziców poprzez określoną komunikację to program kierujący zachowaniem każdego z nas.

„**Strouki**” (głaski) – jednostka funkcjonowania społecznego (kanały przekazu werbalne i niewerbalne): **puszki** – tzw. „głaski” pozytywne; **kolczatki** – tzw. „głaski” negatywne.

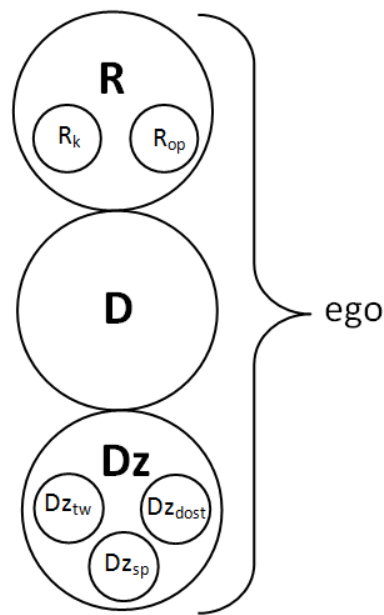




A. Diagram strukturalny



B. Forma uproszczona



C. Poziomy i wysepki ego

Struktura ego

JA – RODZIC

Uczymy się świata nie przez własne doświadczenie (we wczesnym dzieciństwie) a poprzez przekaz otrzymywany od własnych rodziców i innych osób znaczących wyjaśniający znaczenie tych doświadczeń:

JA – DZIECKO

Wewnętrzny świat przeżyciowy, doznania, uczucia, emocje doświadczane we wczesnym dzieciństwie wpływają na emocjonalne reakcje w kontaktach z innymi w naszym dorosłym życiu:

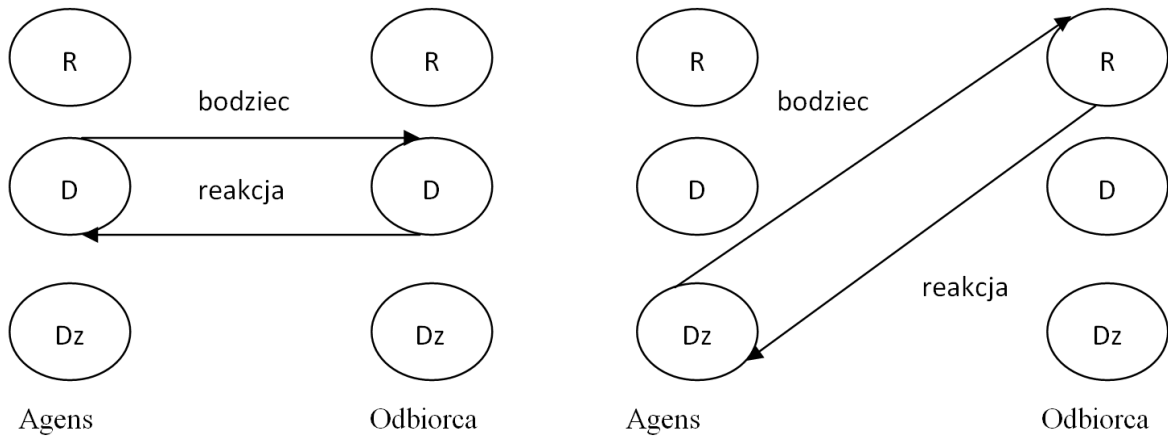
JA - DOROSŁY

Wszelkie informacje o świecie, także o stanie Rodzica i stanie Dziecka, dzięki wszystkim kanałom percepcji i receptorom mogą być przetwarzane i korygowane:

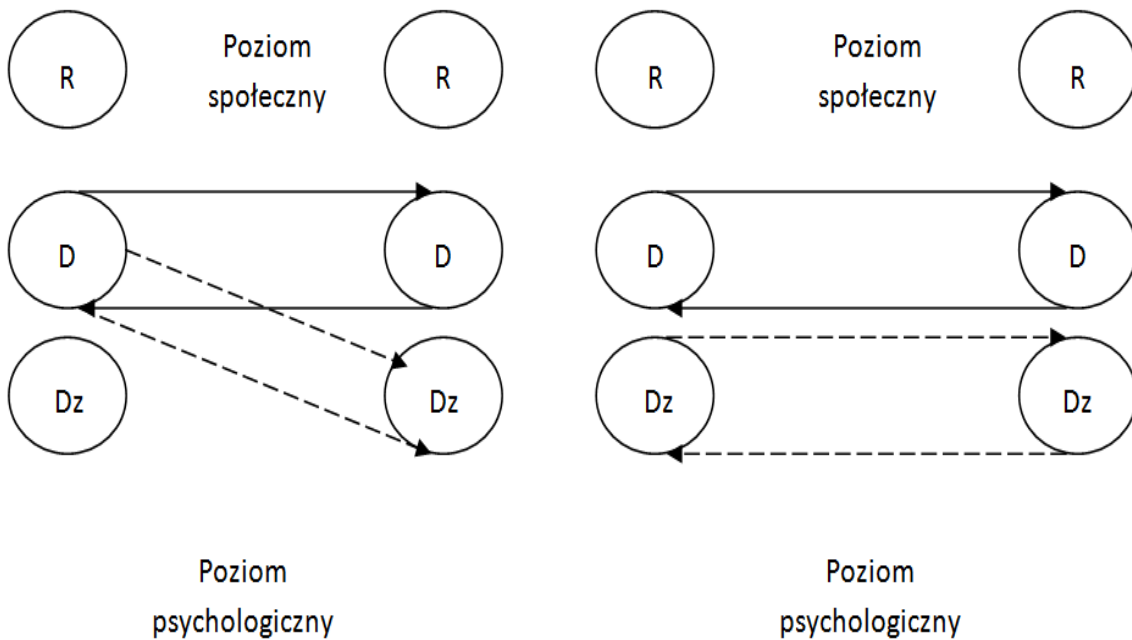




RODZAJE TRANSAKCJI

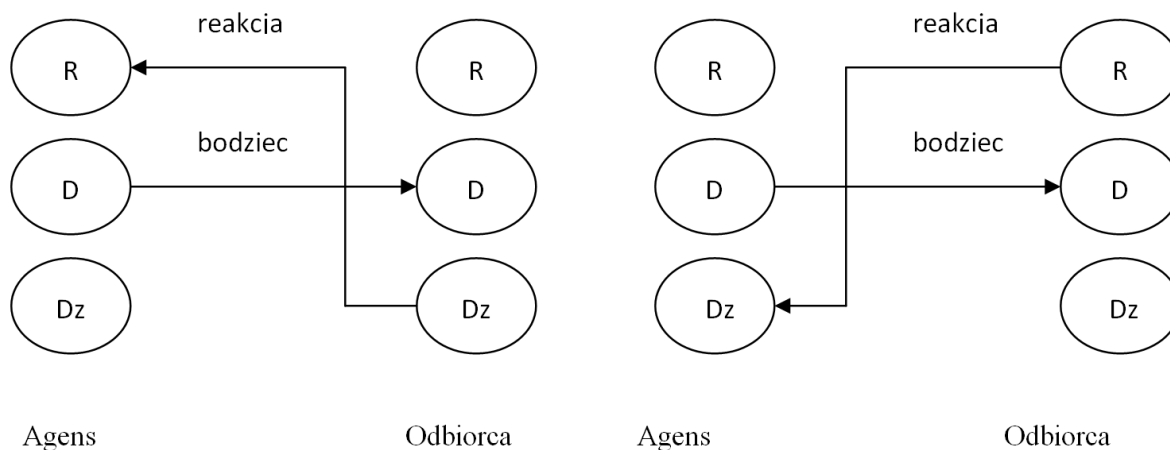


Transakcje komplementarne to takie, w których odpowiedź odbiorcy pochodzi z tego stanu ego, do którego była adresowana.



Transakcje ukryte angażują więcej niż dwa stany ego i są podstawą gier psychologicznych.



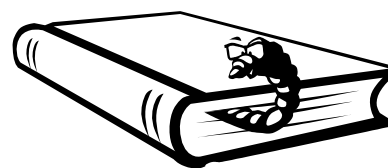


Transakcje skrzyżowane pojawiają się wówczas, kiedy odbiorca reaguje z poziomu innego stanu ego niż tego, do którego był wysłany komunikat.

Wydarzenia z przeszłości tworzą naszą terażniejszość i znajdują odzwierciedlenie w aktualnym sposobie funkcjonowania, podejmowaniu decyzji, budowaniu relacji interpersonalnych, monologu wewnętrznym, sposobie rozwiązywania problemów i konfliktów oraz życiowej postawie.

Warto przeczytać:

- Eric Bern, *W co grają ludzie. Psychologia stosunków międzyludzkich*, PWN 2007.
- Ken Ernst, *Szkolne gry uczniów*, WSiP 2007.
- Alwyn i Margaret Freed, *Być przyjacielem i mieć przyjaciół*, WSiP 1993.
- Thomas A. Harris, *Ja jestem OK. Ty jesteś OK*, Rebis 2009.
- Dorota Pankowska, *Nauczyciel w perspektywie analizy transakcyjnej*, Wydawnictwo UMCS, 2010.
- Rüdiger Rogoll, *Aby być sobą*, PWN 1989.



Tekst i opracowanie: dr Bożena Czerna



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





Ćwiczenie:

Przeczytaj opis sytuacji i zastanów się z jakiego stanu „ja” pochodzi dana informacja:

Barbara jedzie samochodem do pralni. Odbiera garnitur męża. W drodze powrotnej tak się spieszy do domu, że nie zauważa nadjeżdżającego samochodu. Dochodzi do drobnej stłuczki. Barbara ma kilka możliwości poinformowania o tym zdarzeniu swojego męża:

1. „W przyszłości sam możesz troszczyć się o swoje ciuchy!!! W pośpiechu zawsze się coś zdarzy. Jakiś idiota po prostu mnie najechał!”

R	R
D	D
Dz	Dz

2. „Słuchaj muszę ci coś wyznać, miałam głupią przygodę. Gdy odebrałam z pralni twój garnitur i wracałam do domu, przeoczyłam nadjeżdżający z prawej strony samochód. Chciałam jeszcze wyhamować, ale było już za późno i doszło do zderzenia.”

R	R
D	D
Dz	Dz

3. Mówi płacząc: „Słuchaj, przydarzyło mi się coś okropnego, kiedy odebrałam twój garnitur z pralni. W drodze powrotnej zderzyłam się z innym samochodem. Naprawdę nic na to nie poradzę?”

R	R
D	D
Dz	Dz



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





Instrukcja do Egogramu

RODZIC				DOROSŁY		DZIECKO					
Pyt.	Odp.	Pyt.	Odp.	Pyt.	Odp.	Pyt.	Odp.	Pyt.	Odp.	Pyt.	Odp.
1		3		2		9		8		6	
4		13		5		12		11		10	
7		18		17		14		15		16	
19		22		21		23		24		20	
25		27		28		29		30		26	
34		33		31		32		35		41	
39		40		38		37		36		42	
46		45		47		43		48		44	
51		49		50		52		53		56	
60		57		58		55		54		59	
Rodzic krytyczny		Rodzic opiekuńczy		Dorośli		Dziecko dostosowane		Dziecko twórcze		Dziecko spontaniczne	

1. Bez namysłu, spontanicznie odpowiedz na kolejne pytania.
2. Zaznacz przy każdym pytaniu odpowiedź cyfrą według skali:
 - nigdy 0
 - czasem 1
 - często 2
 - zawsze 3
3. Wpisz uzyskane wyniki do tabeli sumując dane oddzielnie w każdej kolumnie.
4. Oblicz średnią arytmetyczną dla Rodzica np.: jeśli uzyskane wyniki wynoszą 11 i 17 to:
 $11 + 17 = 28$
 $28 : 2 = 14$ (średnia arytmetyczna dla Rodzica, ewentualne wyniki ułamkowe zaokrąglaj).
5. Oblicz średnią arytmetyczną dla Dziecka np.: jeśli uzyskane wyniki wynoszą 12, 19 i 22 to:
 $12 + 19 + 22 = 53$
 $53 : 3 = \sim 18$ (średnia arytmetyczna dla Dziecka)
6. Zsumuj: średnią arytmetyczną Rodzica, wynik z kolumny Dorosłego (np. 19) i średnią arytmetyczną Dziecka:
 $14 + 19 + 18 = 51$
 $51 = 100\%$ (to jest Twoje 100%)
7. Oblicz procentowy udział Rodzica, Dorosłego i Dziecka w Twoim ego:
Rodzic $1400 : 51 = \sim 27\%$
Dorośli $1900 : 51 = \sim 37\%$
Dziecko $1800 : 51 = \sim 36\%$
8. W ten sam sposób możesz dokonać szczegółowych obliczeń dla wysepek Rodzica krytycznego i ochraniającego oraz dla wysepek Dziecka dostosowanego, twórczego i spontanicznego. Dziecko Mały Profesor i Dziecko zbuntowane nie zostały uwzględnione w trakcie standaryzacji polskiej wersji kwestionariusza.





MAŁY SKRYPT – „motory napędowe” naszej wyobraźni (T. Kahler, H. Capers, *Miniscript*)

Rozpoznaj swój „motor napędowy” – (dominującą matrycę komunikacyjną w monologu wewnętrznym).

Odpowiedz na pytania, wpisując po pauzie odpowiednią liczbę punktów przy właściwym numerze pytania, według poniżej zamieszczonej skali:

Wypowiedź odpowiada mojemu zachowaniu w życiu zawodowym:

w pełni = 5 pkt;

dość dobrze = 4 pkt;

trochę = 3 pkt;

właściwie nie = 2 pkt;

wcale nie = 1 pkt.

I. Bądź doskonały

Pytania:

1- , 8- , 11- , 13- , 23- , 24- , 33- , 38- , 43- , 47- ,

Suma:

II. Działaj zawsze szybko

Pytania:

3- , 12- , 14- , 19- , 21- , 27- , 32- , 39- , 42- , 48- ,

Suma:

III. Nie szczędź wysiłków

Pytania:

5- , 6- , 10- , 18- , 25- , 29- , 34- , 37- , 44- , 50- ,

Suma:

IV. Staraj się każdemu dogodzić

Pytania:

2- , 7- , 15- , 17- , 28- , 30- , 35- , 36- , 45- , 46- ,

Suma:





V. W każdym położeniu bądź mocny

Pytania:

4- , 9- , 16- , 20- , 22- , 26- , 31- , 40- , 41- , 49- ,

Suma:

I. BĄDŹ DOSKONAŁY

„Bądź zawsze doskonały” lub *„Nie popełniaj żadnych błędów”*. Ten motor napędowy wymaga perfekcji, doskonałości i dokładności we wszystkim, co robię. Zwykle oczekuję też od innych podobnego zachowania. Hasło to jest wyzwaniem do nieustannego przekraczania postawionych celów, a równocześnie ostrzeżeniem przed brakiem dokładności.

II DZIAŁAJ ZAWSZE SZYBKO

„Działaj zawsze szybko” lub innymi słowy: *„Pospiesz się”* albo: *„Patrz zawsze w przyszłość”*. Ten motor napędowy jest przyczyną gorączkowego załatwiania spraw, szybkiego mówienia, szybkiego jedzenia. Jest wezwaniem do działania w nieustannym pośpiechu, do ucieczki przed terażniejszością, a często też ostrzeżeniem przed wchodzeniem w bliższe układy z innymi ludźmi.

III NIE SZCZĘDŹ WYSIŁKÓW

„Zawsze dokładaj starań”, „Wysilaj się”, „Nie szczędź wysiłków”, „W pocie twego czoła”, albo „Daj z siebie wszystko”. Kto kieruje się tym motorem napędowym, z każdego zlecenia czyni niemal dzieło stulecia, co więcej, próbuje zmusić innych, żeby razem z nim dołożyli wszelkich starań, by to zlecenie wykonać jak najlepiej. Znajdując się pod wpływem tego motoru napędowego, postępuje według zasady: *„Za nic w świecie nie ustępować!”* Zawiera się w tym także ostrzeżenie przed pofolgowaniem sobie.

IV. STARAJ SIĘ KAŻDEMU DOGODZIĆ

„Staraj się zawsze wszystkich zadowolić”, „Bądź zawsze miły”, „Z kapeluszem w rękę”. W przypadku tego motoru napędowego inny człowiek zawsze jest ważniejszy niż ja sam. Kto znajduje się pod jego wpływem, chce, żeby wszyscy naokoło czuli się dobrze. Wychodzi innym naprzeciw, ponieważ chce zdobyć ich szacunek i sympatię. Motor ten wzywa nas, żebyśmy byli uprzejmi i żyli z innymi w zgodzie. Jednocześnie stanowi ostrzeżenie przed konfliktami, jak i napomnienie, żeby nie zgłaszać własnych roszczeń.

V. W KAŻDYM POŁOŻENIU BĄDŹ MOCNY

„W każdej sytuacji bądź mocny”, albo: *„Zaciśnij zęby”*. Ten motor napędowy mówi: nie wolno sobie pozwalać na chwile słabości, zawsze trzeba być przykładem i wzorem postępowania dla innych, w myśl zasady: *„sami rozwiązujemy nasze problemy”*. Ten motor



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY





napędowy stanowi wezwanie do przybierania postawy heroicznej i ostrzeżenie przed zbytnim okazywaniem własnych uczuć, szczególnie przed pozwalaniem sobie na smutek.

KOMENTARZ – dr B. Czarska

„Motory napędowe” są elementem skrytowanym. Podświadomy plan życia (skrypt – konsekwencja przejętego od rodziców biologicznych sposobu myślenia o naszych zadaniach, rolach, powinnościach, utrwalana w okresie wczesnego dzieciństwa w postaci swoistego rodzaju matryc komunikacyjnych, które w życiu dorosłym uzewnętrzniane w monologu wewnętrznym kierują naszym zachowaniem) o charakterze pozytywnym najczęściej pochodzi ze stanu Rodzica Opiekuńczego naszego rodzica biologicznego. Przekonania, które nas ograniczają i obciążają są konsekwencją wymagań stawianych nam przez rodziców a pochodzących z ich stanu Rodzica Krytycznego.

Całkowite odrzucenie wpojonych zasad i reguł postępowania byłoby oczywistym błędem ale to, co możesz i warto zrobić, to: **wzmocnić swój stan Dorosłego (to on w sposób właściwy może pomóc nam w kierowaniu własnym życiem) i zaopiekować się wewnętrznym stanem Dziecka nie szczędząc mu pozytywnych „głasków”** ☺



KAPITAŁ LUDZKI
NARODOWA STRATEGIA SPÓJNOŚCI

UNIA EUROPEJSKA
EUROPEJSKI
FUNDUSZ SPOŁECZNY

