

**Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu**

**Joanna Jachimowicz**

**Komunikowanie się nauczycieli szkół podstawowych  
z uczniami w procesie edukacji szkolnej**

Nowy Sącz 2018

**Redaktor Naukowy**  
dr Joanna Jachimowicz

**Redaktor Wydania**  
dr hab. Zdzisława Załona, prof. nadzw.

**Recenzja**  
dr hab. Iwona Czaja-Chudyba, prof. nadzw.  
dr hab. Anna Klim-Klimaszewska, prof. nadzw.

**Redakcja Techniczna**  
dr Tamara Bolanowska-Bobrek

© Copyright by Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu  
Nowy Sącz 2018

ISBN 978-83-65575-27-2

**Wydawca**  
Wydawnictwo Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu  
ul. Staszica 1, 33-300 Nowy Sącz  
tel. 18 443 45 45, e-mail: briw@pwsz-ns.edu.pl

**Adres Redakcji**  
Nowy Sącz 33-300, ul. Staszica 1  
tel. +48 18 443 45 45, e-mail: tbolanowska@pwsz-ns.edu.pl

**Druk**  
Wydawnictwo i drukarnia NOVA SANDEC s.c.  
Mariusz Kałyniuk, Roman Kałyniuk  
33-300 Nowy Sącz, ul. Lwowska 143  
tel. 18 547 45 45, e-mail: biuro@novasandec.pl

## Spis treści

Wstęp.....	5
------------	---

### Rozdział I.

#### Komunikowanie się nauczycieli z uczniami w procesie edukacji szkolnej.

##### Analiza literatury psychologiczno-pedagogicznej

1. Analiza podstawowych pojęć związanych z komunikowaniem się .....	9
2. Teoria komunikowania się systemowo-pragmatyczna P. Watzlawicka .....	20
3. Modele komunikowania się .....	25
3.1. Systemowo-procesowy model komunikacji J.P. Bowmana .....	25
3.2. Model komunikacji SMCR D.K. Berlo.....	26
4. Komunikacja werbalna.....	27
4.1. Teoria aktów mowy J. Austina i J.R. Searla, typologia aktów komunikacyjnych A. Thomasa .....	28
4.2. Komunikacja werbalna w pedagogice antyautorytarnej T. Gordona.....	30
5. Komunikacja niewerbalna.....	33
6. Bariery procesu komunikacji .....	39
7. Komunikowanie się nauczyciela z uczniami w sytuacjach konfliktowych .....	46
8. Komunikowanie się nauczyciela z uczniami w klasie szkolnej oraz czynniki różnicujące tę komunikację .....	53

### Rozdział II.

#### Metodologia badań własnych

1. Przedmiot i cele badań.....	60
2. Problematyka badań.....	62
3. Zmienne i wskaźniki.....	67
4. Metody, techniki i narzędzia badań .....	72
5. Grupa, teren i organizacja badań.....	87

### Rozdział III.

#### Analiza wyników badań własnych

1. Przejawy werbalnej komunikacji nauczycieli występujące w trakcie prowadzonych przez nich zajęć edukacyjnych .....	89
2. Przejawy niewerbalnej komunikacji nauczycieli występujące w trakcie prowadzonych przez nich zajęć edukacyjnych .....	110
2.1. Znaczenie mowy ciała nauczycieli w aspekcie konotatywnym z uwzględnieniem gestów, mimiki i postawy ciała .....	110
2.2. Dystans fizyczny między nauczycielem a uczniami w trakcie zajęć lekcyjnych.....	114
2.3. Organizacja środowiska klasowego z uwzględnieniem dostępnych w klasie środków dydaktycznych i układu ławek.....	120

3. Bariery występujące w procesie komunikacji nauczyciela z uczniami w trakcie zajęć edukacyjnych.....	123
3.1. Bariery komunikacji występujące na zajęciach edukacyjnych niezwiązane ze sposobem komunikowania się nauczyciela z uczniami.....	124
3.2. Bariery komunikacji występujące na zajęciach lekcyjnych związane ze sposobem komunikowania się nauczyciela z uczniami .....	135
3.2.1. Bariery komunikacji występujące na lekcjach związane ze sposobem werbalnego komunikowania się nauczyciela z uczniami.....	135
3.2.2. Bariery komunikacji występujące na zajęciach lekcyjnych związane z niewerbalnym komunikowaniem się nauczyciela z uczniami .....	137
4. Typy komunikatów stosowane przez nauczycieli w sytuacjach konfliktowych .....	145
4.1. Nauczycielskie komunikaty kierowane do uczniów .....	145
4.2. Komunikaty konfliktowe związane z osobą nauczyciela .....	172
5. Czynniki różnicujące komunikaty werbalne i niewerbalne nauczycieli .....	176
<b>Zakończenie .....</b>	<b>193</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>200</b>
<b>Spis tabel .....</b>	<b>210</b>
<b>Spis wykresów .....</b>	<b>211</b>

## Wstęp<sup>1</sup>

Wieloparadygmatyczność pedagogiki kreuje przed współczesnym badaczem różnorakie sposoby opisywania i tworzenia rzeczywistości edukacyjnej. W wielu spośród perspektyw badawczych istniejących na gruncie badań nad edukacją postuluje się istnienie obiektywnej, dającej się poznać rzeczywistości badawczej (np. w pozytywizmie, strukturalizmie czy też funkcjonalizmie)<sup>2</sup>. W innych z kolei (np. humanizmie, interpretatywizmie, pedagogice krytycznej, paradygmatach: konstruktywistycznym czy partycypacyjnym) dominuje domniemanie o istnieniu wielorakich rzeczywistości, konstruowanych przez ludzi i ich umysły<sup>3</sup>. Niezależnie jednak od tego, jaki paradygmat będzie przyświecał i kształtował postrzeganie teorii oraz praktyki edukacyjnej, to w każdym z nich można dostrzec zasadność uczynienia komunikacji przedmiotem badań. W ramach paradygmatów opierających się na obiektywizmie ontologicznym oraz autonomii podmiotu poznającego i poznawanego komunikacji można przypisać rolę odzwierciedlania świata w umysłach odbiorców, tworzenia wspólnoty społecznej, opartej na jednolitym postrzeganiu i rozumieniu symboli biorących udział w przekazie komunikacyjnym. Paradygmata zdominowane przez subiektywizm ontologiczny i epistemologiczny implikują natomiast nadanie komunikacji odmiennego znaczenia – jako wzajemnej wymiany znaczeń, transponowania indywidualnych konstruktów opisujących otaczający świat. Warto jednak zauważyć, że w obrębie zarówno jednych, jak i drugich paradygmatów proces komunikacji może być rozpatrywany jako istotne zjawisko, umożliwiające tworzenie wspólnoty znaczeń i perspektyw postrzegania otaczającego świata (bez względu na to, że w paradygmatach hołdujących obiektywizmowi jest to warunek istnienia wspólnoty społecznej, zaś w tych opartych na subiektywizmie to jedynie postulat, w dodatku niemal niemożliwy do osiągnięcia).

Na doniosłość roli i znaczenia komunikacji warto zwrócić uwagę ze względu na konieczność sprostania wymaganiom współczesnego świata, który domaga się od człowieka szybkiego zdobywania informacji, elastyczności intelektualnej oraz ustawicznego podnoszenia swoich kompetencji zawodowych, społecznych, a także doskonalenia umiejętności komunikowania się. Współczesny człowiek musi zgodzić się na to, że rzeczywistość, w której uczy się i dorasta, jest odmienna od tej, w której przyjdzie mu żyć w przyszłości, dlatego w wieku młodzieńczym nie jest w stanie przygotować się do wszystkich wyzwań, jakie postawi przed nim życie. Niezmiernie istotne znaczenie zaczyna się zatem przypisywać umiejętności zdobywania wiedzy i rozmaitych doświadczeń w toku całego życia. Ważne jest, aby zdać sobie sprawę z tego, że korzystanie z dorobku ludzkości i zgromadzonej przez innych wiedzy może odbywać się nie tylko poprzez edukację dostępną dzięki nośnikom informacji (tekstom, nagraniom, radiu, telewizji), lecz również – a może przede wszystkim – w oparciu o wiedzę i doświadczenie otaczających nas ludzi. Edukacja formalna i nieformalna, towarzysząca człowiekowi przez całe jego życie, zachodzi dzięki i poprzez proces komunikacji z ludźmi oraz otaczającym światem. Sprawność komunikacji, możliwości i kompetencje komunikacyjne człowieka w znacznym stopniu rzutują na jego sposób postrzegania świata, wyznaczają zakres zdobywanej wiedzy, a tym samym wpływają na jego przyszłe życie.

---

<sup>1</sup> Niniejsza monografia to rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem prof. zw. dr hab. Bożeny Muchackiej.

<sup>2</sup> Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika*, t. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 61-64.

<sup>3</sup> S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań pedagogicznych*, GWP, Gdańsk 2010, s. 38-41.

Ważne jest, aby od najmłodszych lat dziecko mogło rozwijać swoje kompetencje interaktywne – w tym szczególnie kompetencje komunikacyjne tak, by jego porozumiewanie się z otoczeniem dawało mu szansę ciągłego, harmonijnego rozwoju, umożliwiało nabycie umiejętności i wiedzy, niezbędnych do pełnienia wszystkich ról społecznych w przyszłym życiu zawodowym, rodzinnym, a także społecznym<sup>4</sup>. Od jakości nabytych kompetencji komunikacyjnych w zakresie komunikacji pośredniej i masowej będzie zależało, czy i w jakim stopniu człowiek będzie w stanie korzystać ze zdobyczy technologicznych, by przekształcać, gromadzić oraz przechowywać informacje. Sprawność w zakresie komunikacji bezpośredniej – zarówno werbalnej, jak też niewerbalnej – może z kolei przyczynić się do budowania trwałych, szczerych i wartościowych relacji interpersonalnych, rzutując tym samym na jakość więzi rodzinnych, koleżeńskich, sąsiedzkich czy zawodowych. Człowiek nie może się nie komunikować – dla niego, jako istoty społecznej, środowiska komunikacyjne i komunikujące się są naturalnymi przestrzeniami życia, nierozzerwalnie związanymi z naturą ludzkiej egzystencji.

Docenianie roli sprawnego komunikowania się z otoczeniem, trwającego od najmłodszych lat, w życiu rodzinnym czy w pierwotnych grupach społecznych powinno objawiać się w modelowaniu prawidłowych nawyków komunikacyjnych, aby przygotować dziecko do pełnienia ról np. przedszkolaka, ucznia, kolegi z klasy czy innej grupy rówieśniczej. Niemniej doniosłe zadania stają przed nauczycielami, szczególnie tymi, którzy uczą w szkołach podstawowych. Pracując z dziećmi w młodszym i starszym wieku szkolnym, dają im podstawy do rozwijania nawyków komunikacyjnych, które w dalszych latach będą rozwijać oraz modyfikować. To od nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej i klas IV-VI zależy, jakie wzory komunikacyjne młode osoby będą przyswajały poprzez obserwację, czego nauczą się na drodze naśladownictwa. Z tego też względu tak istotne jest, aby nabywane schematy zachowań były prawidłowe, wolne od błędów, by dawały nadzieję, że uczniowie opanują pozytywne modele zachowań komunikacyjnych, optymalizując swoje szanse rozwojowe i przygotowując się do przyszłego życia społecznego. Warto podkreślić, że kompetencje komunikacyjne nauczyciela są ważnym i integralnym elementem ich kwalifikacji zawodowych<sup>5</sup>, ponieważ proces edukacyjny nie jest możliwy bez komunikowania się jego podmiotów.

Przedmiotem moich badań uczyniłam proces komunikacji nauczycieli szkół podstawowych z uczniami, gdyż uważam, że jest to problematyka ważna i aktualna we współczesnej edukacji. Wnikliwe oraz pogłębione badania pedagogiczne, prowadzone w szkolnej rzeczywistości, mogą dać podstawę do refleksji nad procesem komunikowania się nauczycieli z uczniami w kształceniu szkolnym, a także przyczynić się do podejmowania celowych działań, usprawniających ten proces w kierunku lepszej jakości dialogicznych kontaktów interpersonalnych uczestników edukacji.

Monografia składa się ze wstępu, 3 rozdziałów: I. – rozdziału teoretycznego, w którym dokonałam przeglądu literatury przedmiotu; II. – w którym przedstawiam metodologię badań własnych, III. – poświęconego analizie wyników przeprowadzonych przeze mnie badań, a także podsumowania ujętego w zakończeniu dysertacji.

---

<sup>4</sup> W. Pisarek, *Wstęp do nauki o komunikowaniu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 63-67.

<sup>5</sup> K. Żegnałek, *Wstęp*, W: K. Żegnałek (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2008, s. 8; K. Denek, *Kompetencje nauczyciela w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeby reformy systemu edukacji w Polsce*, W: *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce. Materiały, konferencje nr 46*, Wydawnictwo Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2000, s. 29-45.

We wstępie uzasadniłam sens, wagę i potrzebę rzetelnego opisywania oraz badania procesu komunikowania, ponieważ wszystko, co człowiek robi, mówi i przekazuje swoim zachowaniem jest formą komunikacji, która ma priorytetowe znaczenie w kontakcie nauczyciela z uczniami. W tej wprowadzającej części pracy opisałam też jej strukturę.

W rozważaniach teoretycznych w I. rozdziale pracy określiłam zakres tematyczny problemów, które omawiam w kontekście przeglądu celowo wybranych pozycji literatury przedmiotu w języku polskim i opracowań anglojęzycznych. Wyboru literatury dokonałam na podstawie zbieżności publikacji z szerokim kręgiem zagadnień dotyczących komunikacji interpersonalnej oraz komunikowania się z tematyką mojej pracy, użyteczności koncepcji komunikacyjnych w niej opisanych, pogłębienia i wieloaspektowego poszerzenia teorii naukowej oraz praktyki edukacyjnej. Starłam się odnosić przede wszystkim do pozycji współczesnych i wiodących, które dawałyby mi gwarancję rzetelnej oraz aktualnej wiedzy z zakresu prezentowanej problematyki. Starsze pozycje literatury cytowałam wtedy, gdy zaliczane są one do klasyki i ważne, gdyż dają odniesienia do współczesnych dyskursów naukowych. Do pozycji wydanych w latach 50.-80. XX wieku sięgałam w sytuacjach, kiedy niezbędne było skorzystanie z oryginalnych tekstów źródłowych, dotyczących teorii komunikacyjnych, które w nowszych pozycjach książkowych lub artykułach naukowych prezentowane są skrótowo bądź powierzchownie. Tematyczny dobór publikacji zagranicznych umożliwił mi zweryfikowanie wiedzy w świetle literatury światowej i wzbogacenie wiedzy o inne podejścia badawcze, wynikające choćby z odmiennego kręgu kulturowego, z perspektywy którego autor odnosi się do zagadnień komunikacji.

W rozdziale poświęconym metodologii badań własnych ze sformułowanego tematu badań wyprowadziłam cele i przedmiot badań. Określiłam problem główny i wynikające z niego problemy szczegółowe. Problemem głównym badań uczyniłam komunikowanie się nauczycieli szkół podstawowych z uczniami w procesie edukacji szkolnej i dookreśliłam go w problematyce szczegółowej do komunikacji werbalnej, niewerbalnej, barier utrudniających proces komunikowania się nauczycieli z uczniami oraz sposobów, w jaki nauczyciele reagują na konflikty pojawiające się w procesie komunikacji w trakcie zajęć edukacyjnych. Zaprezentowałam tu też metody badań, które uznałam za adekwatne do zebrania materiału faktograficznego, pozwalającego mi odpowiedzieć na sformułowaną problematykę badawczą. Posłużyłam się metodą obserwacji, dającą możliwość poznania rzeczywistych, a nie tylko deklarowanych zachowań komunikacyjnych badanych nauczycieli. Aby uniknąć nadmiernego subiektywizmu, na który mogłabym być narażona, interpretując z własnej perspektywy zgromadzony materiał badawczy, zastosowałam wywiady pogłębione, polegające na rozmowie z nauczycielami i dyrektorami szkół. Badaniami objęłam 40 nauczycielek i u każdej z nich obserwowałam 2 jednostki lekcyjne (trwające po 45 minut). Łącznie zatem obserwowałam komunikację nauczycieli z uczniami w trakcie 80 godzin dydaktycznych. Jednostkami analizy w mojej pracy były komunikaty werbalne i niewerbalne badanych nauczycieli – taki czas umożliwił mi udokumentowanie 11994 przekazów komunikacyjnych, poświęconych organizacji pracy na lekcji, 30944 wysyłanych w toku zajęć edukacyjnych oraz 2479 dyscyplinujących. Znacząca liczba komunikatów dała mi możliwość ilościowego opracowania zgromadzonego materiału badawczego i dokonania obliczeń statystycznych. Była też wystarczająca do przeprowadzenia analizy jakościowej, polegającej na utworzeniu grup komunikatów werbalnych i niewerbalnych generowanych przez nauczycieli zarówno w sytuacjach pozakonfliktowych, jak też tych związanych z występowaniem konfliktów w procesie edukacyjnym. Opisanie czynników różnicujących komunikowanie się nauczycieli z uczniami dokonałam dzięki odpowiedniemu

doborowi grupy badanych nauczycielek. 40 osób dobrałam według 3 dymensji: nauczycielki uczące w klasach III i VI szkoły podstawowej, uczące języka polskiego oraz matematyki (w odniesieniu do nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej obserwowałam odpowiednio część zajęć poświęconych realizacji treści z edukacji polonistycznej i matematycznej) oraz pracujące w szkołach miejskich i wiejskich.

Rozdział III. niniejszego opracowania poświęciłam analizie zebranego materiału badawczego. Podzieliłam go na 5 podrozdziałów, których kolejność i struktura odpowiada problematyce szczegółowej ujętej w dysertacji. Podrozdział dotyczący opisów przejawów komunikacji werbalnej nauczycieli nie został przeze mnie podzielony na mniejsze fragmenty, ponieważ uzasadnia to jednolita struktura sformułowanego problemu szczegółowego. Kolejna część rozdziału dotyczy analizy komunikacji niewerbalnej nauczyciela z uczniami w procesie edukacji szkolnej – została ona uściślona, zgodnie z zadanymi pytaniami badawczymi z wydzieleniem znaczenia mowy ciała nauczycielek w aspekcie konotatywnym w odniesieniu do stosowanych przez nich gestów, mimiki oraz postawy ciała, dystansu fizycznego, jaki utrzymują w trakcie prowadzonych zajęć edukacyjnych oraz elementów organizacji środowiska klasowego. W podrozdziale dotyczącym barier komunikacji wyodrębniłam 2 części: w pierwszej opisuję trudności komunikacyjne niezwiązane ze sposobem komunikowania się nauczyciela, a w drugiej utrudnienia komunikacyjne, które powiązane są z komunikacją werbalną i niewerbalną nauczycieli z uczniami. Podrozdział, w którym opisuję reagowanie nauczycieli na sytuacje konfliktowe stanowi jednolitą całość. W ostatniej części tego rozdziału opisuję czynniki różnicujące przebieg procesu komunikacji nauczyciela z uczniami oraz przedstawiam ich wpływ na podstawie obliczeń statystycznych w kontekście zmiennych, jakimi są klasy III i VI szkoły podstawowej, przedmiot nauczania, a także miejskie i wiejskie środowisko funkcjonowania szkoły na komunikację werbalną oraz niewerbalną nauczycieli, bariery komunikacyjne i reagowanie nauczycieli na konflikty występujące w procesie edukacyjnym.

Zakończenie jest podsumowaniem pracy. Obejmuje ono uogólnienia wyników badań własnych, wyprowadzone na drodze myślenia indukcyjnego, a przedstawione w kolejności zaplanowanej i prezentowanej problematyki badawczej. W tej części rozprawy formułuję też wnioski dla praktyki pedagogicznej, kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia nauczycieli, których zasadność dostrzegam w materiale zgromadzonym w trakcie badań diagnostycznych, opracowania ich wyników oraz interpretacji ilościowej i jakościowej.

Bibliografia to nieodłączny i istotny element pracy naukowej. W zestawieniu literatury ujęłam 208 pozycji zwartych oraz artykułów w czasopismach ciągłych w języku polskim z zakresu pedagogiki, psychologii i innych nauk współpracujących z pedagogiką, a także 56 publikacji w języku angielskim. Na końcu pracy zamieszczam spisy: tabel i wykresów.



## Rozdział I.

### Komunikowanie się nauczycieli z uczniami w procesie edukacji szkolnej. Analiza literatury psychologiczno-pedagogicznej

We współczesnym świecie jakość komunikacji interpersonalnej w dużym stopniu wpływa na życie ludzi, a dotyczy to zwłaszcza: podejmowanych przez nich działań, sprawności wykonywanych czynności czy efektywności inicjowanej współpracy. W XX wieku w raportach edukacyjnych wielokrotnie podkreślano, że bez sprawnego przekazu informacji rozwój współczesnych społeczeństw jest mocno utrudniony, jeśli nie niemożliwy<sup>6</sup>. Komunikacja była i jest przedmiotem zainteresowania wielu naukowców, omawiana jest na gruncie różnych dziedzin nauki jako ważny element życia społecznego, budulec relacji międzyludzkich i forma przekazu informacji, a także warunek skutecznego działania (A. Benedikt, M. Tokarz, Z. Nęcki, M. Koleczyński, H. Retter i inni).

Ze względu na znaczenie komunikacji w życiu człowieka szczególnie ważne jest, aby ludzie już od najwcześniejszych lat życia mieli do czynienia z pozytywnymi wzorami komunikacyjnymi, uczyli się unikać zakłóceń procesu komunikacji, potrafili rozwiązywać spory i reagować w sytuacjach konfliktowych. Kształtowanie nawyków komunikacyjnych dzieci i młodzieży jest możliwe przede wszystkim w rodzinie oraz szkole. Nauczyciel w kontakcie edukacyjnym z uczniem jest swoistego rodzaju nośnikiem wartości – swoim postępowaniem modeluje zachowania uczniów. Istotne jest zatem, aby świadomie kierował swoim sposobem komunikacji i postępowania, jak również by wzory zachowania, jakie ukazuje swoim uczniom były pozytywne. Prawidłowe wzorce komunikatów i radzenia sobie w sytuacjach komunikacyjnych pozwolą młodym osobom przygotować się na wyzwania czekające ich w dorosłym życiu. Nabywając umiejętności komunikacyjnych w domu oraz w szkole, dzieci przyswajają powtarzające się w ich otoczeniu wzorce komunikacji i najprawdopodobniej same będą stosować je w swoim dorosłym życiu.

#### 1. Analiza podstawowych pojęć związanych z komunikowaniem się

Komunikowanie jest najczęściej rozumiane „w szerszym sensie jako wszelkie (techniczne, biologiczne, psychiczne i społeczne) strukturalnie podobne do siebie procesy przekazywania informacji. W węższym sensie przez komunikowanie rozumie się tylko przenoszenie informacji między istotami żywymi”<sup>7</sup>. Komunikowanie jako proces transmisji informacji omawia M. Jagłowska, pisząc, że jest ono przekazem informacji, idei, pojęć pomiędzy nadawcą a odbiorcą. Autorka zwraca również uwagę na fakt występowania sprzężenia zwrotnego jako specyficznej reakcji odbiorcy na komunikat wysłany przez nadawcę<sup>8</sup>. Komunikowanie jest też utożsamiane z tworzeniem powszechnego rozumienia pojęć powstającego pomiędzy osobami – uczestnikami

---

<sup>6</sup> M.in. W. Abramowicz, *Obywatele globalnego społeczeństwa informacyjnego*, [w:] W. Cellary (red.), *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego*, Program Narodów Zjednoczonych do Rozwoju, Wydawnictwo Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa 2002; J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku, tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998; E. Faure, *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.

<sup>7</sup> W. Pisarek, *op. cit.*, s. 18.

<sup>8</sup> M. Jagłowska, *Komunikacja w edukacji. Cechy charakterystyczne dla komunikacji w grupie*, [w:] M. Nowak-Dziewianowicz, K. Czerwiński, W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 92-100.

procesu komunikacji<sup>9</sup>. J. Hausner łączy oba stanowiska i uważa, że komunikowanie się jest procesem transmisji informacji, ale również interakcją występującą między podmiotami, co powinno prowadzić do uzgodnienia pewnego stanu rzeczy<sup>10</sup>. Można uznać, że według tego autora komunikacja to proces, którego naczelnym celem jest osiągnięcie konsensusu i uwspólnianie poglądów oraz znaczeń. Pisząc o powinności, jaką proces komunikacji powinien spełniać, J. Hausner zwraca uwagę, że osiągnięcie porozumienia komunikacyjnego jest możliwe i wydaje się być głównym motorem podejmowania wysiłku komunikacyjnego. Znamienne jest też, że podkreśla on podmiotowość uczestników procesu komunikacji, zwracając tym samym uwagę, iż komunikowanie się nie powinno być traktowane jedynie instrumentalnie czy pragmatycznie, ale jako proces oparty na interakcji, dlatego powinno uwzględniać indywidualność jego uczestników. W podobny sposób o procesie komunikowania w edukacji szkolnej pisze Z. Matulka, podkreślając, że nadawcą każdego komunikatu jest człowiek, który w procesie przekazywania informacji tworzy odniesienia do osoby, z którą się komunikuje, angażuje się wewnętrznie, dzieli się swoją wiedzą i doświadczeniem, jednocześnie też z nich czerpiąc, co zwiększa jego wiedzę. Autorka zwraca uwagę, że proces komunikacji zachodzący między nauczycielem a uczniami w szkole jest przekazem wnętrza jednej osoby do wnętrza drugiej, przez co staje się dialogiem pedagogicznym<sup>11</sup>. Z. Matulka pisze zatem też o dialogu podmiotów w procesie komunikowania interpersonalnego, zaznaczając występowanie w nim indywidualności i podmiotowości uczestników. Choć zwraca również uwagę na możliwość osiągania celów instrumentalnych przez komunikację interpersonalną, to akcentuje głównie jej dialogowość oraz subiektywizm. Dla badaczki tej ważne w trakcie interakcji komunikacyjnej są pozytywne nastawienia emocjonalne jej uczestników do siebie wzajemnie, darzenie się życzliwością, sympatią i zaufaniem. Można przypuszczać, że obiektywne realizowanie celów komunikacyjnych oraz efektywność wymiany komunikacyjnej rozpatrywana z punktu widzenia celów edukacyjnych nie jest najistotniejsza dla Z. Matulki. Stoi ona raczej na stanowisku, że to głównie emocjonalne i psychiczne efekty komunikacji będą ją wartościować jako efektywną lub nie.

Pisząc o komunikowaniu w zintegrowanej edukacji na I stopniu szkolnego kształcenia, M. Grochowalska przedstawiła nieco odmienny pogląd na komunikację jako taką. Ukazała ją jako relację między jednostkami, rodzaj ich kontaktu, podczas którego na drodze percepcji odbywa się przekazywanie myśli, idei i porozumiewanie się<sup>12</sup>. W określeniu komunikacji autorka zauważa nie tyle jej cel oraz przyczynę (chęć przekazu poglądów), ile fakt, że jest ona procesem interakcyjnym i relacyjnym. Pisze też o tym, że komunikacja może zachodzić świadomie bądź nieświadomie – uczestnicy procesu komunikowania się na drodze percepcji mogą odbierać sygnały wysyłane pod kontrolą woli lub bez niej. Dla autorki tej najistotniejsze zdaje się to, że w procesie komunikacji dochodzi do spotkania indywidualności i podmiotów. Jest to spojrzenie implikujące dialogowość procesu komunikacyjnego, indywidualizm oraz subiektywizm. M. Grochowalska akcentuje też fakt, że w procesie komunikacji w określonych kontekstach sytuacyjnych ludzie porozumiewają się w określonym celu, zatem czyni również ważne odniesienie

<sup>9</sup> F.C. Lunenburg, *Communication: he process, barriers and improving effectiveness*, „Schooling” 2010, vol. 1, nr 1, <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C,%20Communication%20Schooling%20V1%20N1%202010.pdf>.

<sup>10</sup> J. Hausner (red.), *Komunikacja i partycypacja społeczna: poradnik*, Wydawnictwo Małopolskiej Szkoły Administracji Publicznej i Akademii Ekonomicznej, Kraków 1999, s. 12.

<sup>11</sup> Z. Matulka, *Wielofunkcyjność informacji w dialogu pedagogicznym*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1994, nr 4-5, s. 37-43.

<sup>12</sup> M. Grochowalska, *Komunikowanie się w procesie zintegrowanej edukacji*, [w:] K. Gąsiorek, M. Grochowalska (red.), *O komunikowaniu się w przedszkolu i nauczaniu zintegrowanym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, s. 42.

w kierunku pragmatyzmu tego procesu. Pisząc o efektywności procesu komunikacyjnego, zaznacza możliwość rozpatrywania jej z punktu widzenia uzyskanego porozumienia, stopnia zaspokojenia potrzeb uczestników komunikujących się bądź efektywnego wykonywania zadań<sup>13</sup>. Takie sformułowanie efektywności procesu komunikacyjnego jest nastawione na jego dialogowe ujęcie, a efektywność pojmowana jest raczej subiektywnie. W ujęciu tym dostrzega się pragmatyczny i praktyczny wymiar pojmowania komunikacji, w którym liczą się widoczne efekty pracy oraz osiąganie zamierzonych celów.

W opracowaniach naukowych komunikacja nazywa jest porozumiewaniem się (przekazywaniem myśli, udzielaniem wiadomości) w celu stworzenia wspólnoty komunikacyjnej. Stanowisko takie prezentuje J. Mikułowski Pomorski, twierdząc, że komunikacja ma 2 zasadnicze formy. Pierwsza to „komunikowanie się”, rozumiane jako proces, w którym ludzie wysyłają bezpośrednie sygnały, a druga to „komunikowanie”, w którym nie ma bezpośredniego kontaktu osobowego<sup>14</sup>. Zatem warto zaznaczyć, że termin „komunikowanie” w literaturze przedmiotu nie jest jednoznaczny z „komunikowaniem się”. W pierwszym przypadku dominująca rola przypada nadawcy, który przekazuje komunikat odbiorcy bez konieczności uzyskania informacji zwrotnej, a w drugim nadawca i odbiorca równoprawnie uczestniczą w sytuacji komunikacyjnej – zarówno nadawca, jak też odbiorca wymieniają się informacjami. Pierwsze rozumienie zakresu treściowego jest bardziej utożsamiane z liniowymi modelami komunikacji, drugie zaś z kołowymi, w których podkreśla się ustawiczną wymianę ról między nadawcą i odbiorcą<sup>15</sup>. Można więc wnioskować, że sposoby rozumienia procesu komunikacji zaproponowane przez M. Jagłowską i J. Hausnera opisują komunikowanie się z innymi osobami, gdyż w obu widoczny jest aspekt wzajemności wymiany komunikacyjnej. M. Jagłowska w określeniu procesu komunikacji pisze o konieczności uzyskiwania sprzężenia zwrotnego, zaś J. Hausner podkreśla dochodzenie do konsensusu komunikacyjnego, co pośrednio implikuje wzajemną wymianę opinii, informacji czy poglądów. W taki sposób często rozumiana jest wymiana komunikacyjna zachodząca w procesie edukacji między nauczycielem a uczniami w klasie szkolnej. Jak piszą S.P. Morreale, B.H. Spitzberg i J.K. Barge, komunikowanie w szkole jest procesem kołowym, a nauczyciel i uczniowie są zarówno nadawcami, jak też odbiorcami komunikatów. Autorzy ci zaznaczają jednak, że role nadawcy i odbiorcy są dla uczniów naprzemienne – nie pełnią ich ustawicznie<sup>16</sup>. Można więc powiedzieć, że dla tej grupy badaczy komunikowanie się w edukacji jest raczej utożsamiane z werbalnym przekazem informacji, ale przecież kanał niewerbalny przekazu nie może zostać „wyłączony” – nie można przestać być nadawcą komunikatów wysyłanych językiem ciała. Jeżeli role nadawcy i odbiorcy w procesie edukacji mają przechodzić z nauczyciela na uczniów i z powrotem, można wnioskować o zawężeniu definicyjnego rozumienia komunikacji szkolnej do przekazu werbalnego. Co więcej, należy zaznaczyć, że tak rozumiana komunikacja werbalna w edukacji jest stanem raczej postulowanym, a nie rzeczywistym. Do barier oraz trudności komunikacyjnych zakłócających przebieg zajęć lekcyjnych należy bowiem np. przerywanie nauczycielowi, równoczesne z nim mówienie, przekrzykiwanie uczniów przez nauczyciela itp. Wymienione sytuacje komunikacyjne świadczą o tym, że równoczesność nadawania i odbierania informacji werbalnych jest też

---

<sup>13</sup> Ibidem, s. 43.

<sup>14</sup> J. Mikułowski Pomorski, *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2003, s. 52.

<sup>15</sup> J. Hausner, *op. cit.*, s. 18.

<sup>16</sup> S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi: motywacja, wiedza i umiejętności*, tłum. P. Izdebski, A. Jaworska, D. Kobylńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

możliwa w rzeczywistości edukacyjnej, choć najczęściej jest czymś negatywnym i wiąże się z zakłóceniami występującymi w procesie komunikacji.

Pojedynczy układ 3 elementów, złożony z przekazu informacji (komunikatu), nadawcy i odbiorcy nazywany jest aktem komunikacyjnym. Nadawca identyfikowany jest jako osoba odpowiedzialna za formę i treść przekazu lub też – mówiąc bardziej precyzyjnie – „jest to osoba lub grupa osób, instytucja lub grupa instytucji, które bezpośrednio lub pośrednio udostępniają wypowiedzi nieograniczonej liczbie adresatów” (w definicji tej wypowiedź utożsamiana jest z komunikatem, lecz nie oznacza komunikatu werbalnego)<sup>17</sup>. F.C. Lunenburg definiuje natomiast nadawcę jako osobę, która potrzebuje lub ma chęć przenieść bądź przekazać idee, pojęcia lub pomysły do innych ludzi<sup>18</sup>. R. Nordquist dodaje ponadto, że celem komunikacyjnym nadawcy może być szukanie informacji lub wyrażenie myśli i emocji<sup>19</sup>. O intencjach komunikacyjnych nadawcy podobnie wypowiadają się L. Grzesiuk i E. Trzebińska, pisząc, że nadawca poprzez wysłanie komunikatu może chcieć zaspokoić swoje potrzeby, zapoznać odbiorcę ze własnymi przeżyciami, zlikwidować napięcie psychiczne lub zrealizować jakieś cele instrumentalne wspólnie z odbiorcą<sup>20</sup>. Niezależnie jednak od tego, w jaki sposób różni autorzy definiują cel działania komunikacyjnego nadawcy, jest on traktowany jako osoba, która inicjuje komunikację, wysyła komunikat w kierunku innych. Termin „odbiorca” jest definiowany dwójako – może on być utożsamiany z adresatem komunikatu albo traktowany jako odrębne pojęcie<sup>21</sup>. Zarówno F.C. Lunenburg, jak również R. Nordquist nie rozróżniają wspomnianych terminów. Dla F.C. Lunenburga odbiorca jest identyfikowany jako osoba, do której został wysłany komunikat. Autor takie rozumienie odbiorcy uzupełnia, dodając, że jest on osobą dekodującą wysłany sygnał w pełną znaczenia wiadomość<sup>22</sup>. W pierwszej części tego sformułowania autora skłania się do utożsamiania odbiorcy z adresatem wypowiedzi, ale już w drugiej nie jest w tej kwestii jednoznaczny. R. Nordquist, opisując strukturę procesu komunikacji, podaje z kolei, że rolą odbiorcy w procesie komunikacji jest odebranie, zrozumienie, zaakceptowanie, zastosowanie otrzymanej informacji bądź wiadomości i wysłanie sprzężenia zwrotnego do nadawcy. Autor ten zaznacza, że bez tych 5 etapów odbioru wiadomości komunikacja nie może być uznana za efektywną<sup>23</sup>. Można z tego wnioskować, że R. Nordquist rozumie odbiorcę jako osobę, która faktycznie odebrała komunikat, ale nie zaznacza, czy jest to ktoś, do kogo intencjonalnie nadawca chciał wysłać wiadomość. M. Tokarz z kolei jednoznacznie odróżnia adresata od odbiorcy. Przez adresata rozumie „osobę, która, zgodnie z intencją nadawcy, miała odebrać komunikat”, a przez odbiorcę kogoś, kto faktycznie go odebrał<sup>24</sup>. Takie rozumienie ról komunikacyjnych nadawcy i odbiorcy implikuje możliwość dotarcia przekazywanej informacji do niewłaściwego odbiorcy z punktu widzenia intencji komunikacyjnej nadawcy. Uwypukla również nieintencjonalnie wydawane komunikaty, np. poprzez kanał niewerbalny, dając możliwość występowania komunikatów bez adresatów, a za to z odbiorcami. L. Grzesiuk oraz E. Trzebińska też pośrednio

<sup>17</sup> S. Michalczyk, M. Sobańska, *Komunikacja społeczna i promocja organizacji pozarządowych*, www.ngo.us.edu.pl/skrypt/XII.doc.

<sup>18</sup> F.C. Lunenburg, *op. cit.*, s. 2.

<sup>19</sup> *About Richard Nordquist, our grammar & composition expert*, <http://www.google.pl/url?sa=t&rc=tj&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fgrammar.about.com%2Fod%2Frs%2Fg%2Fsender.htm&ei=VU5bVLmzMobXapGlgqL&usq=AFQjCNEZ-UFUuYdrVpazFaW25d8cuwOVgw&sig2=6Rsu6-WFu67P6wNFZc1y1w&bvm=bv.78677474.d.d2s>.

<sup>20</sup> L. Grzesiuk, E. Trzebińska, *Jak ludzie porozumiewają się*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1978, s. 16-17.

<sup>21</sup> *Ibidem*, s. 20.

<sup>22</sup> F.C. Lunenburg, *op. cit.*, s. 2.

<sup>23</sup> *About Richard Nordquist...*, s. 2.

<sup>24</sup> M. Tokarz, *Argumentacja, perswazja, manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańskie Wydawnictwa Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 13.

rozdzielają role adresata i odbiorcy, pisząc o komunikatach nieposiadających adresatów. Autorki rozróżniają 2 rodzaje sygnałów używanych do formułowania komunikatów – nadawane intencjonalnie oraz nieintencjonalnie. Pierwsze z nich określają jako takie, które nie posiadają zarówno adresatów, jak i odbiorców, a drugie jako nieposiadające adresatów, ale mające odbiorców<sup>25</sup>.

Inne, istotne dla rozważań w tej publikacji pojęcie to „komunikat”. Przez komunikat rozumie się „ciąg znaków (graficznych, muzycznych lub głosowych) tworzony przez nadawcę w celu zakomunikowania czegoś (przekazania informacji, czyli komunikandum) odbiorcy lub odbiorcom. Jako element przynajmniej potencjalnie wspólny nadawcy i odbiorcom uważa się przekaz, bo łączy ich ze sobą. Bywa on też zastępowany terminem wypowiedź”<sup>26</sup>. Można także powiedzieć, że „znak jest tym, co pod pewnymi względami oznacza. To, że >zwraca się< do kogoś, znaczy, że tworzy w umyśle tej osoby albo ekwiwalent znaku, który nazywa się interpretatorem pierwszego znaku, albo rozszerzony znak. To, co dany znak oznacza nazywamy jego przedmiotem”<sup>27</sup>. Znak odnosi się zatem do czegoś innego niż on sam, do obiektu, który oznacza. Każdy znak podlega procesowi interpretacji w umyśle odbiorcy znaku – interpretatora. Osoba interpretująca znak identyfikuje jego znaczenie dzięki analizie osobistego z nim doświadczenia oraz elementami oznaczanymi (taki sposób rozumienia znaku przedstawia C.S. Peirce). Można więc uznać, że każdy komunikat posiada zawartość treściową, którą jest zawarta w nim informacja, a także formę będącą ciągiem znaków użytych do jego sformułowania. Znaki stosowane do formułowania komunikatów mogą być różnorakie w zależności od kodu, do którego przynależą, a ich rozumienie jest możliwe dzięki temu, że traktowane są jako symbole. Znaki mogą mieć charakter ikony, indeksu lub symbolu. Znaki ikoniczne wykazują podobieństwo do przedmiotu, który oznaczają<sup>28</sup>; indeksy są wskaźnikami elementów oznaczanych (według nomenklatury F. de Saussure’a); a symbole są związane z przedmiotami oznaczanymi jedynie na mocy umowy społecznej. Komunikacja werbalna oparta jest na kodach językowych zaliczanych do symboli. Żadne słowo (pojęcie) w obrębie języka werbalnego nie wykazuje podobieństwa formy w stosunku do przedmiotów oznaczanych – jedynie konwencja nadała wyrazom moc oznaczenia tego, co reprezentują.

Warto także przyjrzeć się, jak w literaturze przedmiotu identyfikuje się komunikację niewerbalną. Z literatury specjalistycznej wynika, że komunikacja ta oparta jest na znakach będących indeksami (np. czerwienienie się pod wpływem emocji) lub ikonami (np. gesty zaliczane do grupy emblematorów). Każdy komunikat i znak zanim zostaną zrozumiane podlegają procesowi odczytywania, czyli sygnifikacji, która dokonuje się w 2 etapach: denotacji oraz konotacji. Denotacja rozumiana jest jako „zdworozsądkowe, oczywiste znaczenie”<sup>29</sup>, odczytywane na mocy znajomości kodu. Jest to najbardziej literalne znaczenie komunikatu, oderwane od okoliczności, pozbawione podtekstów. W procesie konotacji natomiast znak jest interpretowany przez odbiorcę w kontekście uczuć, emocji i wartości przez niego posiadanych. W interpretacji komunikatów warto odwołać się do jak najszerszego rozumienia kontekstu, uwzględniając kilka jego rodzajów. Przywołując rozumienie tego pojęcia przez Z. Nęckiego, w procesie sygnifikacji warto uwzględnić:

<sup>25</sup> L. Grzesiuk, E. Trzebińska, *op. cit.*, s. 24.

<sup>26</sup> W. Pisarek, *op. cit.*, s. 27.

<sup>27</sup> J. Fiske, *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, tłum. A. Gierczak, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1999, s. 62.

<sup>28</sup> R.M. Krauss, Y. Chen, P. Chawla, *Nonverbal behavior and nonverbal communication: what do communicational hand gestures tell us?*, [http://dennismeredith.com/files/documents/Hand\\_gestures.pdf](http://dennismeredith.com/files/documents/Hand_gestures.pdf), s. 39.

<sup>29</sup> *Ibidem*, s. 114.

- polski kontekst kulturowy;
- kontekst zadaniowy, oznaczający rodzaj działań pozasłownych, które towarzyszyły komunikatowi;
- elementy kontekstu interpersonalnego, związane z rolą społeczną pełnioną przez uczestników procesu komunikacji, czas, miejsce, charakter komunikacji oraz typ aktywności;
- elementy kontekstu językowego, utożsamiane z osobistym doświadczeniem uczestnika komunikacji z danym pojęciem lub słowem<sup>30</sup>.

Specjalista komunikacji interpersonalnej – J. Fiske – uważa, że każdy komunikat jest przekazywany z zastosowaniem kodu, „który jest systemem znaczeniowym wspólnym dla danej kultury lub subkultury. Składa się on zarówno ze znaków (...), jak i z zasad lub konwencji, które określają, jak i w jakim kontekście znaki te są używane i w jakie kombinacje można je układać w celu przekazania bardziej złożonego przekazu”<sup>31</sup>. Podobną definicję kodu przedstawia W. Pisarek, określając go jako „zbiór (system) zmysłowo postrzeganych elementów znaczących (np. z morfemów wyrazów, z wyrazów – zdań, ze zdań – tekstów), umożliwiający osobom, które go znają, a także urządzeniom lub organizacjom, które go rozpoznają, odczytywanie informacji przekazywanych za jego pomocą”<sup>32</sup>. Dzięki posługiwaniu się tym samym kodem ludzie mogą rozumieć się i przekazywać sobie zrozumiałe informacje, choć – jak zaznacza wspomniany autor – uwspólnienie kodu między nadawcą a odbiorcą może być problematyczne. Wynika to z odmienności doświadczeń uczestników komunikacji, wpływającej na przebieg etapów sygnifikacji znaków zachodzących w ich umysłach. Jednoznaczność znaczeniowa komunikatów była w dyskursach naukowych poddawana w wątpliwość. Możliwość tworzenia wspólnego dla nadawcy oraz odbiorcy rozumienia komunikatów krytykowano na gruncie poststrukturalizmu J. Derridy, w odniesieniu do rozumienia słowa pisanego dopuszczano wielość interpretacji i punktów widzenia. Również w postmodernizmie negowano możliwość obiektywnego poznania poprzez poddawanie w wątpliwość potencji dotarcia do intencji komunikacyjnej nadawcy poprzez interpretację tekstu komunikatu<sup>33</sup>.

Prowadząc rozważania nad podstawowymi pojęciami w procesie komunikowania się, należy zwrócić uwagę, że do każdego komunikatu można przypisać fizyczny środek komunikacji, służący do przekazywania sygnałów lub znaków przynależnych do danego kodu – nośnik ten nazywany jest kanałem komunikacyjnym<sup>34</sup>. Odnosząc się do poglądu A. Szejnberga, wyróżnić można 3 główne kategorie środków przekazu, tj.:

- Środki prezentacyjne: głos, twarz, ciało. Dzięki nim przekazywane są znaki kodów naturalnych, np. języków, gestów; stosowane one są w komunikacji codziennej, ustnej, niewerbalnej. Wymagają bliskiego kontaktu nadawcy i odbiorcy, gdyż używane są w komunikacji bezpośredniej. Ich produktami są akty komunikacyjne.
- Środki reprezentacyjne: książki, obrazy, fotografie, dekoracja wnętrz, dzieła sztuki itp. Środki te zawierają konwencje kulturowe i estetyczne. Są reprezentacyjne i jednocześnie twórcze. Tworzą tekst, który może być wyrażony przez środki jednej grupy (np. tekst może być czytany na głos w trakcie bezpośredniej konwersacji)

<sup>30</sup> Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Oficyna wydawnicza ANTYKWA, Kraków 2000, s. 92-97.

<sup>31</sup> J. Fiske, *op. cit.*, s. 36.

<sup>32</sup> W. Pisarek, *op. cit.*, s. 33.

<sup>33</sup> H. Retter, *Komunikacja codzienna w pedagogice*, tłum. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 73.

<sup>34</sup> J. Fiske, *op. cit.*, s. 34.

i który może istnieć niezależnie od nadawcy (np. dzieło literackie – po jego wydaniu w postaci książki przemawia do odbiorców niezależnie od woli autora i może się to odbywać nawet po jego śmierci).

- Środki mechaniczne: telefony, radio, telewizja. Środki tej kategorii mogą być wykorzystywane w komunikacji zarówno prywatnej (np. telefon), jak i masowej (np. telewizja). W tym przypadku zawsze zakładają brak bezpośredniej styczności nadawcy i odbiorcy, ponieważ wykorzystywane są w komunikacji pośredniej. Ich odrębność od środków wymienionych w kategorii drugiej polega na wykorzystywaniu kanałów przepływu informacji wytworzonych przez inżynierię, dlatego podlegają ograniczeniom technologicznym.

Rozpatrując zagadnienie komunikowania się, w zależności od typu kanału, który jest w niej wykorzystany, można wyróżnić komunikację:

- werbalną – słowną, z wykorzystaniem języka;
- ustną – polegająca na bezpośredniej rozmowie;
- niewerbalną – pozasłowną;
- pisemną – obejmującą też komunikację elektroniczną<sup>35</sup>.

Jak zaznaczają R.B. Adler, L.B. Rosenfeld oraz R.F. Proctor II, cechami komunikacji werbalnej są: świadome i dobrowolne jej emitowanie, zorientowanie na treść, możliwość jej jasnego lub niezrozumiałego przesłania, jej zdeterminowanie kulturowe oraz jednokanałowość i nieciągłość<sup>36</sup>. Należy także zwrócić uwagę na fakt, że komunikacja werbalna może być zarówno pośrednia, jak i bezpośrednia. W pierwszym przypadku nie jest w niej wykorzystywany żaden pośredni nośnik słowa mówionego, a nadawca i odbiorca fizycznie znajdują się blisko siebie (może to być np. wykład dla szerszego audytorium). Drugi przypadek jest charakterystyczny dla sytuacji, w której nadawca i odbiorca nie mają ze sobą bezpośredniej styczności, dlatego do celów komunikacyjnych wykorzystują dodatkowe środki, np. telefon czy dyktafon.

W komunikacji ustnej kodem jest również język mówiony, jednak nie jest ona realizowana wyłącznie dzięki bezpośredniemu kontaktowi nadawcy i odbiorcy, a także nie występują w niej dodatkowe nośniki przekazu informacji słownej. Specyficznym rodzajem komunikacji jest komunikacja codzienna, o której pisze H. Retter jako o „wymianie informacji w toku bezpośredniego kontaktu między osobami komunikującymi się, opierającej się na stosunkowo niezawodnych oczekiwaniach względem ogólnych wzorców zachowań uczestników, wynikających ze znajomości standardów tego rodzaju sytuacji. Komunikacja codzienna jest bezpośrednia i zakłada niewielki dystans między osobami komunikującymi się, małą liczbę uczestników (optymalnie 2 lub 3), wzajemne postrzeganie, którego centrum jest zbieżne z meritum komunikacji ustalonym przez strony, wspólny horyzont oczekiwań, związanych z codziennością osób komunikujących się, wynikający ze związków funkcjonalnych i kontekstów specyficznych dla danej sytuacji”<sup>37</sup>. Konkludując, można uznać, że pojęcia komunikacji ustnej i codziennej są pokrewne znaczeniowo. Podkreśla się w nich bezpośredniość kontaktu osób komunikujących się oraz wzajemność oddziaływań. A. Szejnberg określa te rodzaje komunikacji, używając słowa „rozmowa”. H. Retter pisze zaś o „wzajemnym spostrzeganiu” i „wymianie informacji”. Obaj autorzy są zgodni także co do niewielkiej liczby jej uczestników – A. Szejnberg sugeruje to pośrednio, mówiąc,

<sup>35</sup> A. Szejnberg, *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2001, s. 17.

<sup>36</sup> R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, tłum. G. Skoczylas, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007, s. 146.

<sup>37</sup> H. Retter, *op. cit.*, s. 15.

że trudno jest rozmawiać naraz z więcej niż kilkoma osobami, a H. Retter zwraca uwagę na optymalną liczbę uczestników komunikacji (2 lub 3 osoby).

Komunikacja niewerbalna wykorzystuje jako nośniki szereg elementów (omówię je szerzej w dalszych rozdziałach pracy), np. pozasłowne związane z głosem, układ ciała, zachowanie człowieka, jak też przestrzeń aranżowaną przez uczestników komunikacji. Może ona być pośrednia (np. rejestrowana na filmie, dyktafonie itp.) lub bezpośrednia, która zachodzi w sytuacji kontaktu osobistego uczestników komunikacji. R.B. Adler, L.B. Rosenfeld oraz R.F. Proctor II ten rodzaj komunikacji charakteryzują jako nieświadomie emitowany, odzwierciedlający relacyjny aspekt komunikacji, niejednoznaczny, ukształtowany biologicznie, ciągle emitowany i wielokanałowy<sup>38</sup>.

Warto jeszcze wymienić 1 z dymensyjnych podziałów komunikacji, opisanych przez K. Olechnickiego oraz P. Załęskiego, w którym wyróżnia się komunikację intencjonalną i nieintencjonalną<sup>39</sup>. Pierwsza z nich jest zamierzona, zaś niezamierzona ma nieintencjonalny charakter. Jest to niezwykle ważne spostrzeżenie dla nauk pedagogicznych, gdyż może być przyczynkiem do rozważań na temat niezamierzonego wpływu komunikacyjnego dorosłych na dzieci czy młodzież. Takie podejście do komunikacji jest bliskie rozumieniu interakcji międzyludzkich i charakterystyczne dla teorii komunikacji P. Watzlawicka, której 1 z naczelnych stwierdzeń brzmi: „nie można się nie komunikować”. Włączając w pole komunikacyjne wszelkie przekazy nieposiadające intencjonalnych adresatów, stwierdził on, że niecelowe działania komunikacyjne również dostarczają obserwatorom – odbiorcom informacji na temat nadawcy<sup>40</sup>.

Nieco inaczej typologie kanałów komunikacyjnych przedstawia K. Bocheńska, identyfikując kanał z pojedynczym zmysłem, którym odbieramy sygnały komunikacyjne, a nazywa je kanałami sensorycznymi. Wyróżnia ona kanał słuchowy, wzrokowy, dotykowy, zapachu oraz smaku<sup>41</sup>. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że podział typów komunikacji przebiegający z uwzględnieniem podziału pomiędzy zmysłami nie pokrywa się z typologią kanałów zaproponowanych przez wcześniej wymienionych przez mnie autorów (W. Pisarek, A. Szejnberg). Zgodnie z podziałem K. Bocheńskiej, komunikacja werbalna oraz ustna w rozumieniu W. Pisarka byłyby zaliczane do komunikacji odbieranej kanałem słuchowym. Komunikacja codzienna H. Rettera zawiera elementy przekazywane wszystkimi kanałami (może z wyjątkiem zmysłu smaku). Komunikacja pisemna (wymieniana zarówno przez H. Rettera, jak i W. Pisarka) zawiera się w komunikacji odbieranej wzrokowo. K. Bocheńska, wspominając o komunikacji niewerbalnej, przyporządkowuje ją wyłącznie do kanału wizualnego, choć, analizując elementy komunikacji niewerbalnej zaproponowane przez Z. Nęckiego, nie można się z nią zgodzić<sup>42</sup>, gdyż organizację środowiska oraz dotyk i kontakt fizyczny można przypisać zarówno zmysłowi wzroku, dotyku, jak też zapachu.

O różnych typach komunikacji międzyludzkiej szeroko pisze też W. Pisarek, przedstawiając dziedziny komunikacji międzyludzkiej według rodzaju kontaktu występującego między partnerami – nazywa je rodzajami kontaktów komunikacyjnych. Autor ten wyróżnia komunikację prywatną i publiczną, a w obrębie każdej z nich mówi o komunikacji pośredniej oraz bezpośredniej. W obrębie komunikacji publicznej pośredniej pisze o komunikacji ograniczonej oraz masowej. Pierwsza z nich ma ograniczony zasięg i odbywa się np. w obrębie instytucji (np. szkolne radio), a druga ma charakter bardziej powszechny (np. telewizja docierająca dziś niemal do każdego

<sup>38</sup> R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *op. cit.*, s. 146.

<sup>39</sup> K. Olechnicki, P. Załęski, *Słownik socjologiczny*, Grafitti BC, Toruń 1999, s. 97.

<sup>40</sup> P. Watzlawick, J.H. Bavelas, D.D. Jackson, *Pragmatics of human communication, a study of international patterns, pathologies and paradoxes*, W.W. Norton & Company, New York-London 2011, s. 30.

<sup>41</sup> K. Bocheńska, *Szach-mat, czyli o komunikacji w rzeczywistości szkolnej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006, s. 21.

<sup>42</sup> Z. Nęcki, *op. cit.*, s. 185-186.



człowieka). W. Pisarek przedstawia też szczegółowy podział masowej pośredniej komunikacji publicznej (ze względu na temat niniejszej pracy nie ma potrzeby dokonywania szczegółowej analizy tego zagadnienia)<sup>43</sup>.

K. Bocheńska również odnosi się do podziału komunikacji w zależności od rodzaju kontaktu między partnerami, a powołuje się na hierarchiczny model poziomów komunikacji zaproponowany przez D. McQuaila. Autorka proponuje następujące poziomy komunikacji:

- intrapersonalne – obejmujące sygnały odbierane przez człowieka z wnętrza organizmu;
- interpersonalne – zachodzące pomiędzy jednostkami (przy niewielkiej liczbie uczestników);
- grupowe – odbywające się wewnątrz grupy (tutaj komunikacja międzyosobowa prowadzi do sprawnego funkcjonowania grupy jako całości);
- międzygrupowe – odbywające się między grupami; grupa jest tutaj traktowana jako całość i odrębny podmiot procesu komunikacji;
- organizacyjne/instytucjonalne – komunikacja odnosząca się do instytucji jako całości, warunkująca jej funkcjonowanie;
- komunikowanie masowe – komunikacja o szerokim zasięgu, mająca wielu potencjalnych odbiorców<sup>44</sup>.

K. Bocheńska podkreśla, że w szkole występuje komunikacja należąca do wszystkich wymienionych poziomów. Można zatem przyjąć, że na gruncie komunikacji intrapersonalnej każdy z uczestników komunikacji odbiera wrażenia z własnego ciała – zarówno uczniowie, jak i nauczyciele nieustannie doświadczają emocji, odczuwają potrzeby fizjologiczne oraz psychiczne. W indywidualnych rozmowach między uczniami oraz pomiędzy nauczycielem a uczniem mamy do czynienia z komunikowaniem interpersonalnym. W sytuacji gier i zabaw organizowanych przez uczniów na przerwie oraz na każdych zajęciach lekcyjnych występuje komunikacja grupowa. Z komunikacją międzygrupową można zetknąć się w sytuacji komunikowania się między zespołami uczniów czy 1 klasy z inną (zawody międzyszkolne, konkursy, dyskoteki szkolne itp.). Komunikacja organizacyjna, zwana instytucjonalną, obejmuje szkołę jako całość i występuje w formie komunikacji pośredniej, odbywającej się poprzez np. plakaty, ogłoszenia, informacje nadawane przez szkolny węzeł radiowy itp. Na zajęciach lekcyjnych nauczyciele mogą korzystać z komunikacji masowej, np. z audycji radiowych i telewizyjnych, ewentualnie organizować udział uczniów w zajęciach pozaszkolnych (np. wycieczek do kina)<sup>45</sup>.

Każda sytuacja komunikacyjna zakłada zastosowanie 1 z możliwych komunikacyjnych układów pomiędzy ludźmi, nazywanych przez W. Pisarkę wzorami przepływu informacji. Autor omawia i porządkuje te wzory, wyróżniając:

- alokację – układ nadawcy i wielu odbiorców z jednokierunkowym przepływem informacji (np. wykład);
- konwersację – uczestniczy w niej 2 partnerów, wymiana ról nadawcy i odbiorcy jest tu fakultatywna (np. e-mail) lub obligatoryjna (np. rozmowa przez telefon);
- konsultację – odbiorca szuka informacji u bardziej kompetentnego nadawcy (np. czytanie gazety, wizyta w urzędzie, konsultacje u nauczyciela). Układ ten dopuszcza sprzężenie zwrotne jedynie w niektórych wypadkach (np. konsultacje u wykładowcy na uczelni, w trakcie których komunikacja 2-stronna jest pożądana);
- rejestrację – 1 odbiorca, a wielu potencjalnych nadawców, np. zeznanie podatkowe.

<sup>43</sup> W. Pisarek, *op. cit.*, s. 9.

<sup>44</sup> K. Bocheńska, *op. cit.*, s. 22.

<sup>45</sup> *Ibidem*, s. 95.

Na zagadnienie przepływu informacji W. Pisarek patrzy też z innej perspektywy – tzw. układów. Kryterium to pozwala mu na przedstawienie jeszcze 1 typologii wzorów przepływu informacji, która obejmuje układy:

- z 1 nadawcą i 1 odbiorcą. Uwzględnia tu 2 sytuacje, kiedy komunikacja jest obligatoryjnie lub fakultatywnie 2-kierunkowa;
- z 1 nadawcą i wieloma wybranymi odbiorcami;
- z 1 nadawcą i nieograniczoną liczbą potencjalnych odbiorców;
- z wieloma potencjalnymi lub wybranymi nadawcami, komunikującymi się z 1 odbiorcą;
- z wieloma potencjalnymi (wybranymi) nadawcami oraz wieloma wybranymi (potencjalnymi) odbiorcami<sup>46</sup>.

Omawiana w aspekcie teoretycznym problematyka ma bezpośrednie przełożenie na praktykę edukacyjną, ponieważ ze wszystkimi wymienionymi układami komunikacyjnymi mamy do czynienia w obrębie klasy szkolnej jako grupy społecznej. Wymieniony układ – 1 nadawca i 1 odbiorca – jest możliwy trakcie indywidualnej rozmowy między nauczycielem a uczniem lub w czasie rozmowy 2 uczniów w sytuacji, kiedy nikt nie może wtrącić się do ich rozmowy (nie ma możliwości wystąpienia dodatkowych odbiorców poza tym, który był adresatem wypowiedzi). W trakcie jednostek lekcyjnych lub innych grupowych zajęć szkolnych i pozaszkolnych, w których nauczyciel prowadzi procesowi kształcenia, pracując z zespołem uczniów, mamy do czynienia z komunikacją z 1 nadawcą i wieloma wybranymi odbiorcami. Często występuje również sytuacja, w której jest 1 odbiorca i wielu nadawców, np. gdy nauczyciel odbiera od uczniów prace semestralne, domowe czy zadania klasowe. Można znaleźć też przykłady sytuacji, w których wykorzystywany jest model wielu nadawców wysyłających informację do wielu odbiorców, np. gdy 1 klasa wywiesza w szkole plakat informujący o organizowanym przez uczniów przedstawieniu dla pozostałych uczniów szkoły lub kiedy jedna grupa lub klasa wysyła drugiej informację na klasowy adres mailowy o wspólnej wycieczce czy imprezie kulturalnej. Czasem mogą zdarzyć się przypadki wykorzystywania układu z 1 nadawcą i nieograniczoną liczbą odbiorców, ale w praktyce szkolnej występują one rzadziej, ponieważ zazwyczaj nauczyciele i uczniowie dbają o to, by informacje przekazywane (dostępne) członkom 1 społeczności klasowej lub szkolnej nie stały się własnością ogółu (mam na myśli ochronę danych osobowych).

Rozpatrując komunikację interpersonalną zachodzącą między nauczycielem a uczniem, przy definiowaniu pojęć warto odnieść się do stanowiska Z. Nęckiego, który komunikowanie interpersonalne określa jako „podejmowaną w określonym kontekście wymianę werbalnych, wokalnych i niewerbalnych sygnałów (symboli) w celu osiągnięcia lepszego poziomu współdziałania”<sup>47</sup>. Powołując się na definicję tego autora w komunikowaniu się interpersonalnym w procesie edukacyjnym, wykorzystuje się komunikację werbalną, w tym ustną i pośrednią. Nauczyciel może bezpośrednio zwracać się do uczniów za pośrednictwem mowy lub też wykorzystywać środki dydaktyczne wzrokowe i słuchowe, proste oraz złożone do prezentacji treści nauczania lub swoich poglądów czy opinii. Jak pisze G. Jasikowska, celami werbalnej wymiany komunikacyjnej pomiędzy nauczycielem a uczniami mogą być: przekazywanie informacji, poleceń, wiadomości, komentowanie, stawianie pytań i wysuwanie sugestii. Autorka ta podkreśla, że komunikacja werbalna nauczyciela buduje nastawienie motywacyjne uczniów do nauki, aktywizuje do działania i zachęca do pracy. Dzięki językowi mówionemu uczniowie

---

<sup>46</sup> W. Pisarek, *op. cit.*, s. 92-94.

<sup>47</sup> Z. Nęcki, *op. cit.*, s. 98.

i nauczyciel mogą też wyrażać swoje emocje, wątpliwości oraz oczekiwania<sup>48</sup>. Komunikacja między nauczycielem a uczniem może także, szczególnie w kontaktach indywidualnych, przyjąć formę komunikacji codziennej – nauczyciele zazwyczaj odwołują się do niej w trakcie indywidualnie prowadzonej rozmowy, stosowania wyjaśnień i konsultacji. Z. Nęcki wskazuje na równoczesne występowanie komunikacji niewerbalnej w komunikacji interpersonalnej, dlatego jest ona ważna także w procesie komunikacji zachodzącej między nauczycielem a uczniami. Fakt ten jest pośrednio związany z bezpośredniością komunikacji i specyficznymi sytuacjami w klasie szkolnej, gdzie wszyscy jej uczestnicy są w zasięgu wzroku swojego nauczyciela. Mowa ciała jest sposobem komunikacji zarówno nauczyciela, jak i uczniów. Język ciała stosowany przez dzieci jest, jak podaje M. Grochowalska, bardziej naturalny niż ten stosowany przez nauczyciela. Wynika to z faktu, że dzieci w młodszym wieku szkolnym nie nauczyły się jeszcze nad nim panować, nie potrafią też dostatecznie świadomie kontrolować okazywanych emocji<sup>49</sup>. Każdy z uczestników komunikacji w edukacji posługuje się kodem niewerbalnym nieświadomie, natomiast język ciała nauczyciela jest w niektórych jego przejawach bardziej konwencjonalny i zdominowany kulturowo, a język dzieci, z racji swej naturalności, jest przez nie kontrolowany w nieznacznym stopniu. Jak zaznacza G. Kowalska, komunikacja niewerbalna nauczyciela odgrywa znaczącą rolę w kształtowaniu klimatu w klasie. Podkreśla ona, że atmosfera nacechowana życzliwością i zaufaniem ma wpływ na aktywność dzieci oraz rozwój ich twórczości<sup>50</sup>.

Z przytoczonej definicji Z. Nęckiego nie można się odnieść do stosowanych w komunikacji interpersonalnej układów komunikacyjnych, lecz można wnioskować o kanałach komunikacyjnych, którymi zachodzi komunikacja interpersonalna – zarówno tymi utożsamianymi przez K. Bocheńską z modalnościami zmysłowymi, jak i tymi zaproponowanymi przez W. Pisarka. Reasumując, komunikacja werbalna i niewerbalna, mająca miejsce w obrębie szkolnego procesu edukacyjnego, dokonuje się wielokanałowo i angażuje w jej przekaz oraz odbiór wszystkie zmysły. Mówiąc zaś o procesie komunikacji między nauczycielem a uczniami w aspekcie jego intencjonalności, należy stwierdzić, że z reguły komunikacja werbalna będzie intencjonalna, a komunikacja zachodząca kanałem wokalnym i niewerbalnym może być zarówno związana, jak też niezwiązana z wolą osób biorących w niej udział. Elementy komunikacji niewerbalnej niepowiązane z zachowaniami i ułożeniem ciała – wynikające np. z aranżacji przestrzeni, ubioru – będą raczej świadomie kontrolowane przez uczestników komunikacji, natomiast stosowanie języka ciała może w dużej mierze wymykać się spod kontroli uczestników procesu komunikacji.

Komunikacja interpersonalna zachodząca w rzeczywistości szkolnej między nauczycielem a uczniami, bez względu na to, jak zostanie zdefiniowana, spełnia wiele zadań i ma do spełnienia różnorodne role, gdyż służy osiągnięciu celów edukacyjnych, wychowawczych, budowaniu atmosfery w klasie szkolnej oraz prawidłowego środowiska wychowawczego i rozwojowego dla dzieci. Ma przyczyniać się do kształtowania osobowości, pobudzać i stymulować wielostronny jej rozwój, a także wdrażać do twórczego i rozumnego działania oraz samokształcenia<sup>51</sup>.

Podsumowując, warto zaakcentować, że komunikację interpersonalną rozpatrywać należy w odniesieniu do rozmaitych poglądów autorów zajmujących się tą problematyką, prezentujących różne szkoły i podejścia naukowe. Zgodnie z pierwszą szkołą naukową,

<sup>48</sup> G. Jasikowska, *Potrzeba słuchania szczerzej rozmowy*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 9, s. 32-33.

<sup>49</sup> M. Grochowalska, *Komunikacyjny aspekt mimiki w ocenie dzieci i nauczycieli*, „Kwartalnik Edukacyjny” 1999, nr 4, s. 69-76.

<sup>50</sup> G. Kowalska, *Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym*, „Edukacja” 2000, nr 3, s. 32.

<sup>51</sup> *Ibidem*, s. 32.

komunikacja traktowana jest jako przekaz wiadomości – proces, w którym, dzięki zastosowanym środkom, czyli nośnikom – jej uczestnicy bardziej lub mniej skutecznie przekazują sobie informacje. W obszarze jej zainteresowania znajduje się badanie elementów procesu komunikacji oraz jej skuteczność. W obrębie tego podejścia badawczego dopuszcza się możliwość obiektywnego badania komunikacji międzyludzkiej bez odwoływania się do indywidualności jej uczestników. Wydaje się, że sposób rozumienia komunikacji przedstawiony np. przez M. Jagłowską został sformułowany z uwzględnieniem tej perspektywy badawczej. Inna ze szkół postuluje badanie komunikacji jako wymiany znaczeń, w której istnieje ustawiczna interakcja nie tylko między uczestnikami procesu komunikacji, ale również pomiędzy nimi a tekstem komunikatu. W tym podejściu podkreśla się odmienną kontekstu językowego nadawcy oraz odbiorcy, różnorodność ich życiowych doświadczeń i cech osobowości, które wpływają na różnicę w interpretowaniu komunikatów. To podejście badawcze implikuje istnienie subiektywizmu poznawczego, wskazuje na niemożność poznania procesu komunikacji bez odwoływania się do jego postrzegania przez uczestników. W jego obrębie znajdują się badania, w których akcentuje się, że proces komunikacji jest dialogiem, tworzeniem rzeczywistości symbolicznej oraz spotkaniem podmiotów. Można zatem stwierdzić, że podejście do komunikacji reprezentowane przez J. Hausnera czy Z. Matulkę będzie mieściło się w obrębie tego podejścia badawczego. Trzeba dodać, że zgodnie z pierwszą szkołą, niezrozumienie intencji komunikacyjnej nadawcy przez odbiorcę jest traktowane jako trudność komunikacyjna, bariera lub konflikt w procesie komunikacji, zaś w drugiej rozbieżność ta traktowana jest jako naturalny skutek odrębności osobowej uczestników procesu komunikacji<sup>52</sup>. Należy też zaznaczyć, że rozpatrywanie komunikacji jako przekazu informacji jest bliższe modernistycznemu spojrzeniu na naukę i implikuje istnienie możliwości obiektywnego poznania rzeczywistości komunikacyjnej przez zewnętrznego obserwatora. Rozumienie procesu komunikacji jako przekazu znaczeń z kolei bardziej wpisuje się w kanony postmodernistycznego paradygmatu naukowego, w którym podkreśla się subiektywizm każdego procesu poznania i przez to poddaje się w wątpliwość możliwość badania rzeczywistości przez zewnętrznych obserwatorów.

## **2. Teoria komunikowania się systemowo-pragmatyczna P. Watzlawicka**

Komunikacyjna teoria systemowo-pragmatyczna powstała na gruncie badań nad komunikacją osób cierpiących na schizofrenię. Została sformułowana przez G. Batestona i rozwinięta przez grupę badaczy z Paolo Alto (w Kalifornii), z których najslawniejszym dzisiaj jest P. Watzlawick. Zgodnie z tą teorią komunikacji, nie analizuje się pojedynczych wypowiedzi komunikujących się osób, ale traktuje się je jako całość systemu, którego elementy ustawicznie na siebie oddziałują. P. Watzlawick badał głównie przebieg komunikacji w obrębie systemu rodzinnego, przy czym koncentrował się w swoich pracach naukowych na schematach komunikacyjnych stosowanych w rodzinach i ich wpływie na zdrowie psychiczne jej członków. Interesował się problemem zachorowań na schizofrenię i sformułował teorię mówiącą o wpływie nieprawidłowej komunikacji wewnątrz rodziny na zachowania chorych na schizofrenię.

Mimo licznych odniesień teorii P. Watzlawicka do problematyki zdrowia psychicznego i życia rodzinnego jest ona z powodzeniem wykorzystywana na gruncie pedagogiki do opisu zjawisk komunikacyjnych zachodzących w klasie szkolnej. W pragmatyczno-systemowej teorii komunikacji kluczową rolę odgrywają pojęcia: całości, efektu nadsumowania, homeostazy, redundancji, równości końcowej, dostrojenia i sprzężenia zwrotnego. Całość odnosi się do sposobu pojmowania zachowań komunikacyjnych ludzi, które są reakcją – odpowiedzią na

---

<sup>52</sup> J. Fiske, *op. cit.*, s. 15-16.

zachowania pozostałych uczestników procesu komunikacji<sup>53</sup>. W teorii tej zakłada się 2-kierunkowość przepływu informacji między nadawcą i odbiorcą oraz narzuca się konieczność interpretowania zachowań komunikacyjnych nadawców, czyli szeroko rozumianego kontekstu, uwzględniającego różne jego aspekty. Efekt nadsumowania tłumaczony jest jako fakt, z którego wynika, że „struktury interakcji wewnątrz grupy są czymś więcej niż tylko cechami poszczególnych członków rodziny; wiele indywidualnych cech okazuje się elementami systemu rodziny”<sup>54</sup>. Można zatem stwierdzić, że indywidualne właściwości poszczególnych uczestników komunikacji jako składniki systemu wpływają na komunikację i modyfikują jej obraz. Homeostaza systemu oznacza, że każdy system komunikacyjny jest zdolny do utrzymywania równowagi, mimo wpływających na niego zakłóceń i zdarzeń losowych. Poszczególne akty komunikacyjne dokonywane są w celu zmniejszania niepewności i tym samym zwiększania poczucia stabilności członków komunikacji, przez co każdy komunikat obniża zapotrzebowanie systemu na kolejne komunikaty i powiększa równowagę systemu. Oznacza to, że podstawowym celem komunikacji jest usuwanie rozbieżności i niwelowanie barier lub też konfliktów, mogących zaburzyć funkcjonowanie systemu komunikacyjnego. Wprowadzając pojęcie redundancji, P. Watzlawick wskazał na nadmiarowość informacyjną przekazów komunikacyjnych, która może ułatwić interpretację komunikatów w przypadku wystąpienia wszelkich zakłóceń. Zjawisko redundancji odnosi się nie tylko do zdolności człowieka do uzupełniania luk w przekazie informacyjnym dzięki znajomości kodu komunikacyjnego (redundancja semantyczna i syntaktyczna), ale również do możliwości weryfikowania informacji docierających z różnych kodów jednocześnie, np. interpretacja komunikatów werbalnych jest wspomagana dzięki dekodowaniu komunikatów niewerbalnych. P. Watzlawick wskazywał na konieczność występowania zgodności między przekazami docierającymi do człowieka z różnych kanałów komunikacyjnych, wskazując, że ta spójność komunikacji wielokanałowej warunkuje nie tylko poprawne relacje pomiędzy uczestnikami komunikacji, ale wręcz pozwala na zachowanie zdrowia psychicznego.

Mówiąc o równości końcowej procesu komunikacyjnego, P. Watzlawick opisywał możliwość osiągania celów komunikacyjnych na wiele sposobów, wskazywał na elastyczność kodów komunikacyjnych oraz możliwość wyrażania określonych intencji za pomocą różnych znaków i symboli. Ta cecha systemu komunikacyjnego została przez twórcę teorii pragmatyczno-systemowej przeciwstawiona sztywności schematów komunikacyjnych, która występuje w systemach komunikacyjnych osób dotkniętych schizofrenią. Kolejną cechą systemów komunikacyjnych według tej teorii systemowej jest dostrojenie. P. Watzlawick wskazał, że każdy system posiada „wartość zadaną”, rozumianą jako swoistego rodzaju standardy, reguły zachowania, obowiązujące w jego zasięgu, które członkowie systemu traktują jako normę. Podkreślał on, że tylko prawidłowe standardy zachowania gwarantują właściwe zdrowie psychiczne członków systemu. W przypadku podtrzymywania negatywnych zachowań komunikacyjnych zagrożona jest nie tylko efektywność przebiegu procesu komunikacji, ale też zdrowie psychiczne jego członków.

Przenosząc stwierdzenia P. Watzlawicka na grunt edukacyjny, można przyjąć, że tylko istnienie prawidłowych norm i schematów komunikacyjnych w klasie szkolnej warunkuje należyte kształtowanie nawyków komunikacyjnych uczniów oraz efektywność procesu edukacyjnego, a także pozwala pozytywnie prognozować w kwestii przyszłego funkcjonowania uczniów w świecie dorosłych.

---

<sup>53</sup> H. Retter, *op. cit.*, s. 131.

<sup>54</sup> *Ibidem*, s. 131.

Ostatnim z kluczowych pojęć teorii pragmatyczno-systemowej jest sprzężenie zwrotne. Oznacza ono „oddziaływanie następstw danego stanu rzeczy (wydarzenia, procesu) na dalszy przebieg zdarzenia”<sup>55</sup>. W teorii systemowo-pragmatycznej opisano 2 typy sprzężenia zwrotnego – dodatnie i ujemne. Przez dodatnie sprzężenie zwrotne rozumie się taki rodzaj informacji zwrotnej, który przyczynia się do odzyskania lub utrzymania równowagi w systemie komunikacyjnym, natomiast ujemne wywołuje zmiany w obrębie systemu, prowadząc tym samym do utraty stabilności i równowagi. Sposób rozumienia typów sprzężenia zwrotnego w teorii P. Watzlawicka jest inny niż w języku potocznym, gdzie dodatnie sprzężenie zwrotne wiąże się z uzyskaniem od partnera komunikacji komunikatu o konotacji pozytywnej, natomiast ujemne utożsamiane jest z otrzymaniem komunikatu o konotacji negatywnej.

W teorii pragmatyczno-systemowej sformułowano 5 aksjomatów komunikacji, które można odnieść do każdej sytuacji komunikacji międzyludzkiej. Zgodnie z pierwszym aksjomatem nie można się nie komunikować – każde zachowanie człowieka (werbalne i niewerbalne) jest interpretowane jako komunikat<sup>56</sup>, nawet takie, które jest przejawem odmowy komunikowania. Oznacza to, że komunikacja według P. Watzlawicka obejmuje nie tylko intencjonalne akty komunikacyjne, ale także nieintencjonalne zachowania nadawcy. Można zatem przyjąć, że jest utożsamiana z terminem „interakcja międzyludzka”, który P. Sztompka definiuje jako „dynamiczna zmienna sekwencja wzajemnie zorientowanych działań partnerów, którzy modyfikują swoje działania w zależności od tego, co robi (lub mówi) ten drugi”<sup>57</sup>, zaś A. Giddens i P.W. Sutton uważają, że interakcja to „każda forma zetknięcia społecznego przynajmniej 2 jednostek w sytuacji formalnej lub nieformalnej”<sup>58</sup>. B. Szacka twierdzi, że mówiąc o interakcji, „ma się najczęściej na myśli oddziaływanie wzajemne w sytuacji bezpośredniego kontaktu”<sup>59</sup>. Do zachowań komunikacyjnych ważnych dla przebiegu całego procesu komunikacji zaliczamy zatem zarówno intencjonalnie nadawaną komunikację werbalną, jak też nieintencjonalnie przekazywane komunikaty niewerbalne, które wzajemnie się dopełniają. Drugim aksjomatem komunikacyjnym jest stwierdzenie, że w każdym komunikacie istnieje aspekt treściowy i relacyjny. Pierwszy z nich, określane również jako denotacyjny, jest utożsamiany z zawartością informacyjną komunikatu, czyli jego dekodowaniem<sup>60</sup>. Aspekt relacyjny oznacza, że ludzie, dokonując wyboru konkretnych słów do przekazu informacji (w określonym kontekście niewerbalnym), przekazują partnerowi komunikacji informację dotyczącą swojego stosunku emocjonalnego do niego, np. pochwała wypowiedziana tonem ironicznym jest interpretowana jako jej zaprzeczenie i świadczy o negatywnej ocenie odbiorcy przez nadawcę. Płaszczyzna relacyjna komunikacji określana jest często jako aspekt konotacyjny bądź interpretacyjny w komunikacji<sup>61</sup>. Jak zaznacza P. Watzlawick, powołując się na drugi aksjomat komunikacyjny, 20% informacji docierających do człowieka dzięki komunikatowi pochodzi z poziomu treściowego, zaś 80% czerpiemy z płaszczyzny emocjonalnej, zwanej też poziomem „podpowierzchniowym”. Autor zaznacza, że treści docierające do odbiorcy z emocjonalnego poziomu komunikacji, choć często są odbierane nieświadomie, to jednak mogą odgrywać kluczową rolę w ludzkiej komunikacji<sup>62</sup>. Zgodnie

<sup>55</sup> Ibidem, s. 132.

<sup>56</sup> P. Watzlawick, J. Bavin Bavelas, D.D. Jackson, *op. cit.*, s. 30.

<sup>57</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2012, s. 97.

<sup>58</sup> A. Giddens, F.W. Sutton, *Socjologia. Kluczowe pojęcia*, tłum. O. Siara, P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 195.

<sup>59</sup> B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003, s. 122.

<sup>60</sup> *Notes of communication*, [w:] *Wanterfall e-Books*, <http://www.wanterfall.com/Communication-Watzlawick%27s-Axioms.htm>.

<sup>61</sup> Ibidem.

<sup>62</sup> P. Watzlawick, „If the solution is a problem” – *The pope of communication*, Stiehl/Over 1989, <http://www.stiehllover.com/en/blog-en/if-the-solution-is-the-problem-the-pope-of-communication-paul-watzlawick/>.

z tym aksjomatem, komunikaty mogą tworzyć atmosferę między uczestnikami procesu komunikacji, budują nastawienia emocjonalne, mogą zatem wpływać na antycypowanie i projektowanie przyszłych zachowań komunikacyjnych. Aksjomat ten zakłada także, że w komunikatach nadawcy i odbiorcy zawarte są definicje dotyczące ich obrazu samych siebie. W procesie prawidłowej komunikacji nadawca zazwyczaj otrzymuje potwierdzenie obrazu siebie od odbiorcy. W komunikacji nieprawidłowej odbiorca komunikatu w sprzężeniu zwrotnym odrzuca jednak autodefinicję nadawcy. Sytuacje odrzucenia obrazu „ja” posiadanego przez nadawcę prowadzą do powstania zakłóceń i utraty równowagi systemu komunikacyjnego. Jeśli zanegowanie obrazu „ja”<sup>1</sup> z uczestników komunikacji dotyczy pojedynczego aspektu jego zachowania, równowaga systemu komunikacyjnego może zostać łatwo przywrócona. Jeśli jednak kwestionowanie obrazu „ja” dotyczy ważnego z punktu widzenia samooceny fragmentu osobowości, zachwianie równowagi może być długotrwałe. Najbardziej niebezpieczne – zarówno dla przebiegu procesu komunikacji, jak i zdrowia psychicznego uczestników komunikacji – jest deprecjonowanie obrazu „ja” uczestników komunikacji. Rozumiane jest ono jako brak jednoznaczności przekazu. W takiej sytuacji odbiorca komunikatu deprecjonującego nie może zaklasyfikować go ani jako potwierdzenia, ani jako odrzucenia obrazu własnego „ja” – stawiany jest zatem w sytuacji niepewności, dezorientacji. Można zatem wnioskować, że P. Watzlawick postuluje jednoznaczność i jasność przekazu komunikacyjnego. Konieczność dostarczania wychowankom jednoznacznych komunikatów podkreślano wielokrotnie na gruncie psychologii oraz pedagogiki, m.in. formułując dyrektywy dotyczące stosowania metod wychowania, np. opisując negatywne skutki stosowania rozkładu mieszanego kar i nagród<sup>63</sup>. Trzeci aksjomat komunikacyjny odnosi się do wymienionego powyżej i wyraża się w sformułowaniu, że „natura relacji jest zależna od sposobu spacjowania sekwencji komunikacyjnych zachodzących między uczestnikami procesu komunikacji”<sup>64</sup>. Oznacza to, że każdy akt komunikacyjny jest interpretowany jako reakcja na wcześniejsze zachowania komunikacyjne partnera. W ten sposób partnerzy komunikacji mogą eskalować nastawienia emocjonalne przenoszone w pojedynczych komunikatach, odnosząc je do innych komunikatów. Pozytywne i negatywne emocje przenoszone w aspekcie relacyjnym komunikatów sumują się, możliwa jest zatem zarówno eskalacja emocji negatywnych, jak i pogłębianie relacji pozytywnych. P. Watzlawick w czwartym aksjomacie komunikacyjnym odnosi się do typów powiązań między znakiem a jego przedmiotem. Porusza problem komunikacji analogowej i cyfrowej. Pisze on: „ludzie komunikują się cyfrowo i analogowo. Język cyfrowy posiada wyżej zorganizowaną składnię, ale braki w istnieniu pojęć adekwatnie oddających naturę relacji międzyludzkich. Język analogowy posiada semantykę adekwatną do odzwierciedlania aspektu relacyjnego, ale nie posiada składni adekwatnej do jednoznacznego opisywania natury relacji międzyludzkich”<sup>65</sup>. Utożsamia on komunikację cyfrową z językiem werbalnym, zaś analogową z komunikacją niewerbalną<sup>66</sup>. W kodach cyfrowych związek między znakiem a przedmiotem, który oznacza, występuje jedynie na mocy konwencji, nie ma fizycznego podobieństwa między nimi (w tej komunikacji znaki są symbolami). Każda komunikacja językowa jest przykładem komunikacji cyfrowej. Komunikacja niewerbalna, opierając się na znakach, które są indeksami przedmiotów oznaczanych, jest przykładem komunikacji analogowej. Zgodnie z omawianą teorią, przekazy komunikowane analogowo i cyfrowo wzajemnie się uzupełniają. W tym aksjomacie komunikacyjnym mocno akcentuje się spójność komunikacji werbalnej oraz niewerbalnej

<sup>63</sup> K. Konarzewski, *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982, s. 89.

<sup>64</sup> P. Watzlawick, J. Bavin Bavelas, D.D. Jackson, *op. cit.*, s. 40.

<sup>65</sup> Ibidem, s. 48.

<sup>66</sup> P. Watzlawick, *op. cit.*

jako niezbędny warunek jednoznaczności przekazu i sposób na unikanie barier oraz trudności w procesie komunikowania. Podobny postulat odnośnie sposobu kształtowania komunikacji wielokanałowej w procesie komunikacji formułuje G. Kowalska, pisząc o konieczności budowania w procesie edukacji jednoznacznych komunikatów przez nauczyciela<sup>67</sup>. Autorka ta zaznacza, że spójność komunikacji nauczyciela, możliwość jej jednoznacznej interpretacji jest warunkiem skutecznego porozumiewania się nauczyciela z uczniami. Piąty aksjomat komunikacyjny teorii pragmatyczno-systemowej odnosi się do pozycji społecznej partnerów procesu komunikacji. P. Watzlawick uważa, że „każda komunikacyjna wymiana jest symetryczna lub uzupełniająca się, zależy od tego, czy opiera się na równości, czy różnicy”<sup>68</sup>. W przypadku partnerów o równorzędnych pozycjach komunikacja między nimi będzie miała charakter symetryczny, czyli uwzględniający podobną ważność partnerów komunikacji oraz brak zależności i stosunku władzy między nimi. Komunikacja niesymetryczna uwzględnia nierówną pozycję społeczną partnerów i istniejące między nimi stosunki zależności<sup>69</sup>. W niesymetrycznej komunikacji jeden z partnerów jest dominującym – narzuca on niejako sposób komunikacji, może wyznaczać jej styl, reguły, mieć większy wpływ na zachowanie partnera. Drugi z uczestników komunikacji jest wówczas „zdominowanym” – jego reakcje komunikacyjne są zazwyczaj dopasowane na zasadzie komplementarności do stylu i wymogów komunikacyjnych narzuconych przez partnera nadrzędnego<sup>70</sup>. Należy jednak zaznaczyć, że niesymetryczna komunikacja występująca między nauczycielem a uczniem nie implikuje przedmiotowego traktowania uczniów przez nauczyciela. Co więcej, w wielu przypadkach uważana jest za niezbędny element podmiotowego i partnerskiego traktowania uczniów. M. Łobocki twierdzi, że równowaga swobody i przymusu jest warunkiem podmiotowości, dlatego uwzględnia nadrzędność nauczyciela w stosunku do uczniów, wyrażającą się w formułowaniu nakazów i zakazów<sup>71</sup>. E. Zaręba, opisując partnerskie relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem z socjologicznej perspektywy, zwraca z kolei uwagę na uwzględnianie „nierówności członków” tej relacji, podkreślając, że tylko nauczyciel w pełni rozumie rolę, jaką pełni w stosunku do ucznia, jest świadomy własnych celów i zadań w kierowaniu rozwojem (wychowaniem, socjalizacją) wychowanka. Autorka ta uważa, że wspieranie idei partnerstwa można upatrywać w układzie kanałów komunikacyjnych, a szczególnie w tzw. szprychowym – nauczyciel komunikuje się osobno z poszczególnymi uczniami oraz bezpośrednim – komunikacja wszystkich uczniów i nauczyciela ze wszystkimi<sup>72</sup>.

Podsumowując rozważania teoretyczne nad teorią komunikowania się P. Watzlawicka, należy podkreślić, że jej logiczna przejrzystość i klarowność aksjomatów komunikacji są przydatne w praktyce edukacyjnej. Podejście systemowo-pragmatyczne ukazuje komunikację jako proces wieloaspektowy oraz złożony, w którym uczestnicy komunikacji powinni dbać o jednoznaczność i spójność przekazu oraz odbioru.

---

<sup>67</sup> G. Kowalska, *op. cit.*, s. 40-41.

<sup>68</sup> *Ibidem*, s. 51.

<sup>69</sup> *Notes of communication...*

<sup>70</sup> K.A. Foss, S.W. Littlejohn, *Theories of Human Communication*, Thomson West Wadsworth, Belmont 2008, s. 198.

<sup>71</sup> M. Łobocki, *Podmiotowe traktowanie uczniów*, „Wychowawca” 1998, nr 7/8, s. 36-37.

<sup>72</sup> E. Zaręba, *Partnerskie kontakty międzypersonalne w klasie szkolnej – analiza socjologiczna*, [w:] S. Palka (red.), *Uczniowie klas I-III jako partnerzy nauczycieli*, Oddział Doskonalenia Nauczycieli, Nowy Sącz 1989, s. 18.



### 3. Modele komunikowania się

Proces komunikacji w literaturze naukowej był wielokrotnie obrazowany w tzw. modelach. Modele procesu komunikacji to diagramy przedstawiające w postaci słownej lub graficznej jego przebieg, które odpowiadają poszczególnym jego elementom oraz wskazują na określone relacje między nimi<sup>73</sup>. W obrębie modeli komunikacyjnych akcentuje się różne aspekty procesu komunikacji i rozmaite jej elementy, co prowadzi do tego, że posiadają one użyteczność opisywaną z perspektywy różnych nauk zajmujących się komunikowaniem.

Warto opisać proces komunikacji z perspektywy modeli transmisyjnych – modelu komunikacji SMCR D.K. Berlo oraz systemowo-procesowego modelu komunikacyjnego J.P. Bowmana<sup>74</sup>. Modele transmisyjne odwołują się do transmisji przekazu jako procesu przebiegającego od nadawcy do odbiorcy, rozumianych jako początkowe i końcowe ogniwo komunikacji. Choć modele transmisyjne są modelami liniowymi i zakładają jednokierunkowość przebiegu komunikacji (np. model H. Laswella, C.E. Shannona, J. Levi'ego), to w niektórych z nich podkreśla się istnienie sprzężenia zwrotnego między nadawcą a odbiorcą. W modelu J.P. Bowmana zakłada się, że nadawca poprzez uzyskanie odpowiedzi od odbiorcy otrzymuje informację dotyczącą sposobu interpretacji wypowiedzi nadawcy przez odbiorcę. Ten model komunikacji może być przydatny w badaniach nad komunikowaniem, uwzględniających przede wszystkim nadawcę jako ogniwo dominujące w tym procesie. Jednocześnie, poprzez mocne akcentowanie występowania sprzężenia zwrotnego od odbiorcy, wskazuje na jego rolę i możliwości modyfikacji przekazu oraz sytuacji komunikacyjnej. Argumentem za wyborem modelu SMCR D.K. Berlo jest uwzględnienie w nim elementów stanowiących nawiązanie do aksjomatu relacyjności w pragmatyczno-systemowej teorii komunikacji P. Watzlawicka – podkreśla się w nim istnienie postaw uczestników procesu komunikacji względem siebie nawzajem. Dodatkowym powodem wyboru modeli SMCR D.K. Berlo i J.P. Bowmana jest brak w ich opisie elementów wskazujących na presupozycję posługiwania się reprezentacyjnymi oraz mechanicznymi środkami przekazu informacji – modele te można zatem odnieść do komunikacji interpersonalnej.

#### 3.1. Systemowo-procesowy model komunikacji J.P. Bowmana

W modelu systemowo-procesowym komunikacja jest rozumiana jako proces przekazywania znaczeń, przebiegający od nadawcy do odbiorcy. Nadawca poprzez swoje zmysły odbiera sygnały z otaczającej go rzeczywistości i dokonuje selekcji sygnałów sensorycznych, wybierając te, które przekaże odbiorcy w formie komunikatu. Następnie selekcja sygnałów dokonuje się w procesie filtrowania ich przez składniki osobowościowe, które są swoiste dla każdego człowieka – postawy, poglądy, umiejętności, emocje, doświadczenia itp. Nadawca po dokonaniu wyboru treści, które zawrze w przekazie, wybiera kanał komunikacyjny, którym komunikat zostanie przekazany. Odbiorca odbiera komunikat zmysłami adekwatnymi do kanału, którym wiadomość do nadawcy została wysłana. Informacja zawarta w komunikacie dociera do zmysłów odbiorcy, który odczytuje jej znaczenie, odnosząc je do własnych „filtrów”, którymi są postawy, poglądy, doświadczenia, wiedza o rzeczywistości itp. Odbiorca komunikatu podejmuje kolejno decyzję dotyczącą dekodowania znaczenia komunikatu oraz kodowania komunikatu zwrotnego<sup>75</sup>.

---

<sup>73</sup> A. Szejnberg, *op. cit.*, s. 42.

<sup>74</sup> A. Creak, *Targowski and Bowman meet via*, <https://www.cs.auckland.ac.nz/~alan/workingnotes/AC106.pdf>.

<sup>75</sup> A. Szejnberg, *op. cit.*, s. 61.

Omawiany model nie implikuje konieczności badania komunikatów udzielanych przez odbiorcę, a dopuszcza możliwość komunikacji bezpośredniej ze zwróceniem uwagi na momenty, w których może dojść do powstania zakłóceń procesu komunikacji. Model J.P. Bowmana zakłada powstawanie barier i konfliktów komunikacyjnych nie tylko z przyczyn obiektywnych, niezależnych od uczestników tego procesu, ale również uwypukla możliwość generowania ich przez filtry osobowościowe nadawcy i odbiorcy. Takie spojrzenie na komunikację także może okazać się przydatne dla praktyki edukacyjnej, gdyż uwzględni nie tylko środowiskowe i sytuacyjne przyczyny trudności komunikacyjnych, ale również te wynikające z osobowościowych uwarunkowań uczniów oraz nauczycieli.

### **3.2. Model komunikacji SMCR D.K. Berlo**

W modelu komunikacji SMCR D.K. Berlo uwzględnia się następujące elementy procesu komunikacji: źródło – utożsamiane z nadawcą, komunikat, kanał, odbiorca. Źródło komunikatu, czyli nadawca, posiada umiejętności komunikacyjne, postawy i wiedzę<sup>76</sup>. Autorzy modelu podkreślają, że system społeczny i kultura są kontekstem, w którym zostaje dokonana transmisja komunikatu. Zbliżone atrybuty można przypisać odbiorcy komunikatu, który – podobnie jak nadawca – interpretuje komunikat w odniesieniu do systemu społecznego i otaczającej go kultury. Komunikat opisany jest jako wypadkowa: treści, traktowania oraz kodu komunikacyjnego. Traktowanie rozumiane jest tak jak w systemowo-pragmatycznej teorii P. Watzlawicka jako wzajemne ustosunkowanie się nadawcy i odbiorcy. Kanał przekazu komunikatu jest utożsamiany w omawianym modelu z kanałem zmysłowym, zatem w identyczny sposób jak kanały komunikacyjne opisywała K. Bocheńska. Model SMCR D.K. Berlo, podobnie jak model procesowy J.P. Bowmana, umożliwia przedstawienie barier i konfliktów procesu komunikacji z punktu widzenia filtrów procesu komunikacyjnego właściwych dla nadawcy oraz odbiorcy. Postawy, wiedza i umiejętności komunikacyjne ściśle zależą od osobowości jednostek uczestniczących w procesie komunikacyjnym.

Sposób rozumienia barier i sytuacji konfliktowych w odniesieniu do postaw oraz systemu wiedzy uczestników procesu komunikacji można interpretować podobnie jak w modelu procesowym J.P. Bowmana. Do barier komunikacyjnych mających źródło w umiejętnościach komunikacyjnych D.K. Berlo zalicza umiejętności: kodowania (mówienie, pisanie), dekodowania (słuchanie, czytanie) oraz myślenia. W ramach badań nad komunikowaniem w szkole można byłoby uwzględnić: wady wymowy nauczyciela lub uczniów, wpływające na mówienie i czytanie, błędy semantyczne lub syntaktyczne w budowie zdań, interpunkcyjne i ortograficzne popełniane w trakcie pisania, brak płynności czytania i mówienia, wynikający nie z wad wymowy (np. jąkania), a z innych osobowych właściwości nadawcy. Do słuchania można byłoby również włączyć następujące elementy, mogące generować występowanie barier procesu komunikacji: brak aparatu pojęciowego u odbiorcy, umożliwiającego zrozumienie komunikatu nadawcy, warunki psychofizyczne (dla uczestników komunikacji) albo środowiskowe (zewnętrzne), mogące zakłócić procesy mówienia, słuchania, czytania i pisania.

---

<sup>76</sup> R.S. Croft, *Communication theory*, <http://cs.eou.edu/rcroft/MM350/CommunicationModels.pdf>, s. 7.

#### 4. Komunikacja werbalna

Komunikacja werbalna dokonuje się za pomocą języka<sup>77</sup> – mowa „jest najbardziej złożonym, subtelnym i specyficznie ludzkim środkiem porozumiewania się”<sup>78</sup>. Dzięki niej ludzie komunikują się za pomocą symboli i przekazują informacje dotyczące swojej wiedzy pojęciowej<sup>79</sup>. Komunikacja ta jest przedmiotem badań wielu dziedzin nauki, zajmujących się komunikowaniem, m.in. językoznawstwa, filozofii, psychologii czy pedagogiki. Na gruncie każdej z nich inaczej analizuje się jej elementy. Językoznawcy zajmują się analizą komunikacji werbalnej jako procesu przekazu znaczeń oraz interakcji pomiędzy komunikatem a nadawcą i odbiorcą, badają problematykę tworzenia tekstów, wypowiedzi i analizują je pod kątem syntaktyki, gramatyki oraz semiotyki. W filozofii porusza się takie problemy komunikacji jak np. znaczenie, naturę relacji komunikacyjnej, sposób istnienia relacji między symbolem a przedmiotem, który oznacza itp. Psychologia bada komunikację werbalną najczęściej w kontekście roli, jaką pełni ona w kształtowaniu relacji międzyludzkich. Autorzy tekstów pedagogicznych zaś przenoszą problematykę komunikacji słownej na grunt edukacji oraz wychowania, opisując zachowania komunikacyjne wychowawców oraz wychowanków. W znacznej części prac pedagogicznych korzysta się jednak z wiedzy teoretycznej z psychologicznych i filozoficznych teorii komunikacji, omawiając naturę komunikacji werbalnej oraz podkreślając jej rolę w kształtowaniu prawidłowych relacji pomiędzy wychowawcą – nauczycielem a wychowankiem – uczniem. Najczęstsze odniesienia do literatury psychologicznej w analizie komunikacji werbalnej w praktyce pedagogicznej dotyczą problematyki negocjacji, perswazji, argumentacji, manipulacji, wywierania wpływu, zasad przygotowywania się do wystąpień publicznych, komunikacji werbalnej w mediach oraz wykorzystywania stylów: aluzyjnego, ironicznego i metaforycznego w komunikowaniu się<sup>80</sup>.

Na gruncie filozofii języka istotne dokonania dla rozwoju spojrzenia na komunikację werbalną można przypisać teorii filozofa analitycznego J.R. Searla, zaś z koncepcji psychologicznych uznana w świecie naukowym jest pedagogika antyautorytarna T. Gordona. Teoria aktów mowy J.R. Searla może być wartościowa pedagogicznie, gdyż poprzez podkreślanie mocy illokucyjnej komunikatów językowych zwraca się w niej uwagę na relacyjny aspekt komunikacji, pokazuje symetryczność procesu komunikacyjnego lub jej brak, dlatego można na jej podstawie wnioskować o podmiotowym lub też przedmiotowym traktowaniu się partnerów w procesie komunikacji. Podobnie koncepcja T. Gordona dostarcza licznych implikacji wychowawczych oraz edukacyjnych nie tylko w ujęciu teoretycznym, określając, kim jest dziecko jako uczestnik relacji wychowawczej i komunikacyjnej, ale też stwarza możliwość formułowania dyrektyw praktycznych, dotyczących budowania komunikatów w trakcie trudnych sytuacji wychowawczych i rozwiązywania problemów powstałych w procesie edukacyjnym.

---

<sup>77</sup> A. Szejnberg, *op. cit.*, s. 25.

<sup>78</sup> M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. W. Domachowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991, s. 61.

<sup>79</sup> A. Szejnberg, *op. cit.*, s. 24.

<sup>80</sup> M. Tokarz, *op. cit.*

#### 4.1. Teoria aktów mowy J. Austina i J.R. Searla, typologia aktów komunikacyjnych A. Thomasa

W teorii aktów mowy J. Austina i J.R. Searla przedstawia się mowę (komunikację werbalną) jako wysyłanie przez nadawcę do odbiorcy aktów mowy, identyfikując je z „wydawaniem z siebie dźwięków”<sup>81</sup>. Każda minimalna, kompletna jednostka ludzkiej komunikacji językowej jest nazywana aktem illokucyjnym<sup>82</sup>. J.R. Searle akty illokucyjne zalicza do komunikacji intencjonalnej i pisze, że typy aktów illokucyjnych identyfikowane są poprzez czasownik użyty do ich sformułowania. Podając przykłady aktów illokucyjnych, wymienia np. polecenia, prośby oraz groźby. Autor wskazuje, że akty illokucyjne mają związek z pozajęzykowymi konsekwencjami, które występują w świecie rzeczywistym, np. odbiorca komunikatu będącego prośbą może ją spełnić, może wykonać skierowane do niego polecenie, nadawca może spełnić groźbę itd. Akty illokucyjne mają zatem powiązanie z aktami perlokucyjnymi, czyli ich efektami ujawniającymi się w świecie realnych przedmiotów (np. jako działania), a także powstającymi w umyśle odbiorcy jako myśli i przekonania<sup>83</sup>. J.R. Searle pisze, że inklinacja z intencją perlokucyjną posiada cel/punkt illokucyjny, z jakim nadawca wypowiadał daną wypowiedź (tzw. „illocutionary point”). Wyjaśnia on, że komunikaty będące prośbą oraz rozkazem posiadają taki sam cel illokucyjny – chęć wpłynięcia na odbiorcę, by ten coś zrobił<sup>84</sup>. Można zatem uznać, że intencja wywierania określonego wpływu na nadawcę, wywoływania skutków w rzeczywistości pozajęzykowej jest intencją perlokucyjną, która może urzeczywistnić się jako akt perlokucyjny w umyśle odbiorcy, jako np. zamiar wykonania polecenia oraz w aspekcie realnym jako efekt jego wykonania. Autorzy teorii aktów mowy (J. Searle i J. Austin) przypisują ponadto każdemu aktowi illokucyjnemu jego moc illokucyjną („illocutionary forces of utterance”<sup>85</sup>), która umożliwia stworzenie typologii aktów komunikacyjnych. Podstawą wyróżnienia mocy illokucyjnej w danym akcie mowy jest określenie jego zawartości zdaniowej oraz intencji komunikacyjnej<sup>86</sup>. Zawartość zdaniowa aktu mowy jest utożsamiana z tym, czego on faktycznie dotyczy, np. wypowiedzi „czy możesz podać mi sól” i „podaj mi sól” dotyczą podania soli. Stan intencjonalny rozumiany jest zaś jako moc illokucyjna aktu mowy, np. jedno z napisanych powyżej sformułowań jest prośbą, a drugie poleceniem. J. Searle podkreśla, że występują wyraźne powiązania między działaniami intencjonalnymi a aktami illokucyjnymi. Kiedy ktoś intencjonalnie np. daje rozkaz, wyraża tym samym chęć zaznaczenia tego, co powinien zrobić odbiorca<sup>87</sup>. Jeśli odbiorca wykona rozkaz, spowoduje, że nastąpią dalsze pozawerbalne konsekwencje wypowiedzi, czyli akt perlokucyjny (aktem perlokucyjnym w tym przypadku będzie również zamiar odbiorcy wykonania rozkazu jako kolejny akt intencjonalny). M. Stăfanescu podkreśla, że choć nie da się przewidzieć w pełni skutków perlokucyjnych wypowiedzi, to jej moc illokucyjna jest z góry zdeterminowana konwencjonalnie poprzez umowę społeczną<sup>88</sup>. J. Searle i J. Austin do klasyfikacji aktów mowy włączyli: stwierdzenia – asercje, zobowiązania – komisywy, dyrektywy – których celem jest oddziaływanie na zachowanie innych, ekspresywy – służące do podania własnego stanowiska oraz deklaratywy.

<sup>81</sup> J. Searle, *Język, umysł, społeczeństwo*, tłum. D. Cieśla, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1999, s. 216.

<sup>82</sup> Ibidem, s. 217.

<sup>83</sup> J. Searle, *Speech Acts, An essay in the philosophy of language*, Cambridge University Press, Cambridge 1969, s. 25.

<sup>84</sup> J. Searle, *Expression and meaning. Studies in the theory of speech acts*, Cambridge University Press, Cambridge 1979, s. 2.

<sup>85</sup> K. Halon, *Deconstruction and Speech Act Theory: A defence of the distinction between normal and parasitic speech act*, <http://www.e-anglais.com/thesis.html>.

<sup>86</sup> Ibidem, s. 218.

<sup>87</sup> J. Searle, *Intentionality, An essay in the philosophy of mind*, Cambridge University Press, Cambridge 1983, s. 9.

<sup>88</sup> M. Stăfanescu, *Speech act theory – founding features*, [https://www.google.pl/search?q=+Shannon+model+komunikacji&ie=utf8&oe=utf8&gws\\_rd=cr&ei=T3CRVtmLqTygOzoIKACQ#q=M.+Stefanescu%2C+Speech+act+theory+founding+features%2C+](https://www.google.pl/search?q=+Shannon+model+komunikacji&ie=utf8&oe=utf8&gws_rd=cr&ei=T3CRVtmLqTygOzoIKACQ#q=M.+Stefanescu%2C+Speech+act+theory+founding+features%2C+)

Rozwinięciem teorii aktów mowy jest sformułowana na jej podstawie koncepcja aktów konwersacyjnych A. Thomasa, która powstała w 1982 roku jako tzw. Conversational Exchange Analysis (CEA)<sup>89</sup>. Typologia komunikatów zaproponowana w CEA składa się z 5 różnych grup komunikatów, tj.: informacji o rzeczywistości fizycznej i psychicznej, wypowiedzi dotyczących organizowania komunikacji, stosunków interpersonalnych oraz kontrolowania rozmowy przez słuchacza. Do grupy informacji zaliczono: informacje oraz przekonania, szczegóły osobiste, intencje, obietnice i wydarzenia biograficzne. W badaniach nad komunikowaniem w edukacji najczęściej używane będą informacje i przekonania, co wynika z zadaniowego kontekstu sytuacyjnego w klasie. Głównym celem zajęć lekcyjnych jest przekaz wiadomości, kształtowanie umiejętności oraz postaw uczniów. Na zajęciach dydaktycznych czasem mogą pojawiać się intencje i obietnice jako wyjaśnienia zasadności wykonywania zadań oraz poleceń, a także wyrażenie zobowiązania nauczyciela wobec uczniów. Najrzadziej będą stosowane szczegóły osobiste i wydarzenia biograficzne, choć mogą się pojawić jako swoisty rodzaj egzemplifikacji, gdy nauczyciel chce podzielić się osobistym doświadczeniem z uczniami. W zakresie organizowania komunikacji w CEA wyróżniono: uzasadnienia i wyjaśnienia, syntezy, podsumowania (w tym parafrazy), prośby o ocenę, unikanie, uleganie, akty zaakceptowania, wyrażenie zrozumienia, wynikanie oraz egzemplifikacje. Zdecydowana większość aktów mowy z wymienionych kategorii może być stosowana na zajęciach lekcyjnych. Uzasadnienia, wyjaśnienia, wynikanie oraz egzemplifikacje mogą stanowić ważny element procesu kształcenia. Syntezy i podsumowania powinny mieć miejsce na każdej lekcji w jej części końcowej, natomiast akty zaakceptowania, prośby o ocenę i parafrazy są istotnym elementem w procesie budowania sprzężenia zwrotnego uzyskiwanego od uczniów oraz udzielanego im po ich wypowiedziach. Unikanie i uleganie stosowane są zazwyczaj na zajęciach lekcyjnych jako wyraz aspektu relacyjnego procesu komunikacyjnego, ale ich występowanie nie wynika bezpośrednio z kontekstu sytuacyjnego, jakim są zajęcia lekcyjne. Grupa komunikatów dotyczących stosunków interpersonalnych została w CEA podzielona na wsparcie emocjonalne i przeproszenie. Komunikaty tych kategorii nie są integralną częścią zajęć lekcyjnych, ale ich pojawienie się w sytuacjach problemowych może świadczyć o podmiotowym traktowaniu się przez uczestników komunikacji, poszanowaniu swoich potrzeb, empatii oraz szacunku. Wśród komunikatów obejmujących kontrolowanie rozmowy przez słuchacza w typologii komunikatów CEA wyróżniono: metastwierdzenia, kierowanie rozmową, autokorekcje oraz powtórki. Metastwierdzenia i kierowanie rozmową mogą poprawiać sprawność zarządzania klasą, ukierunkowywać aktywność uczniów oraz ułatwiać realizację celów lekcyjnych. Autokorekcje oraz powtórki spełniają rolę korektywną, eliminującą popełnianie przez nadawcę błędy, jak również służą akcentowaniu ważnych zagadnień i treści związanych z realizacją programu nauczania. W zakresie kontrolowania rozmowy przez słuchacza w CEA wyróżnia się: dokończenia, mikrokomentarze słuchacza, nieskuteczne przejmowanie tury oraz śmiech. Zachowania opisane w tej grupie komunikatów pojawiają się w procesie komunikacyjnym w trakcie lekcji jako wyraz barier lub konfliktów utrudniających przebieg tego procesu. Ich pojawienie się niemal zawsze jest wynikiem dezorganizacji procesu komunikacji, a w każdym razie świadczy o tym, że nie przebiega on płynnie. Należy jednak pamiętać, że proces komunikacji wpisany w edukację nie jest wolny od zakłóceń i należy liczyć się z faktem wystąpienia komunikatów niecharakterystycznych dla niego. Wielość sytuacji konfliktowych, barier i zakłóceń edukacyjnego procesu komunikacyjnego jest tak duża, że niemal wszystkie typy komunikatów mogą pojawić się jako ich wyraz lub reakcja na nie<sup>90</sup>.

---

<sup>89</sup> Z. Nęcki, *op. cit.*, s. 66.

<sup>90</sup> *Ibidem*, s. 160.

## 4.2. Komunikacja werbalna w pedagogice antyautorytarnej T. Gordona

T. Gordon, formułując dyrektywy pedagogiki antyautorytarnej, naczelnym celem wychowania uczynił szeroko rozumiany rozwój dziecka, przy czym wskazywał na zakaz ukierunkowywania tego rozwoju zgodnie z zamysłem wychowawcy. Propagował idee wychowawcze rozwijane również przez H. Ginotta – twórcę koncepcji „odpowiedniej, kongruentnej komunikacji”<sup>91</sup>. Podobnie jak H. Ginott, T. Gordon był zwolennikiem dawania dzieciom jak największej swobody i autonomii, gdyż zakładał, że kierowanie wychowaniem zgodnie z ideą partnerstwa pozwoli wychowankom osiągnąć umiejętność zaspokajania własnych potrzeb, współpracy z innymi, zdyscyplinowania oraz samodzielnego ograniczania własnej wolności i swobody<sup>92</sup>. Propagował konieczność organizowania w wychowaniu symetrycznej komunikacji wychowawcy oraz wychowanka, przez co partnerstwo utożsamiał z brakiem jakiegokolwiek nadrzędności wychowawcy w stosunku do wychowanków<sup>93</sup>. Jego sposób rozumienia partnerstwa w wychowaniu jest zatem diametralnie różny od tego, jaki prezentuje polski pedagog M. Łobocki, który postulował poszanowanie prawa do własnej podmiotowości, rozumianej jako niezależność oraz odrębność dzieci i młodzieży. T. Gordon podkreślał jednak, że nie oznacza to, iż wolno im postępować według swoich zasad i że można im na wszystko pozwalać. Taka sytuacja prowadziłaby do dezorientacji w kwestii odróżniania dobra od zła, dlatego z punktu widzenia wychowawczego ograniczałaby skuteczne wychowanie<sup>94</sup>. W pedagogice antyautorytarnej uważa się, że dziecko jest podmiotem relacji z wychowawcą – „jest w pełni człowiekiem”, nie jest złe z natury, nie jest własnością rodziców, nie chce wyznaczania granic swojego zachowania oraz nie buntuje się przeciwko rodzicom, a jedynie przeciwko ich metodom wychowawczym. Jak każda osoba posiada swoją indywidualność oraz jedynie sobie właściwe wartości i potrzeby<sup>95</sup>. Z tego też względu T. Gordon zakwestionował również niektóre prawa i obowiązki rodziców. Twierdził, że nie muszą być oni konsekwentni i zgodni w wychowaniu dzieci oraz że nie są zobligowani do przekazywania dzieciom systemu wartości i kultury. W antyautorytarnej pedagogice podkreślano, że rodzice i wychowawcy nie powinni narzucać wychowankom swojej woli, używać władzy i autorytetu. T. Gordon akcentował, że wychowawcy nie muszą zawsze akceptować dzieci, mogą czasem czuć do nich niechęć lub negatywnie oceniać ich zachowania. Co więcej, podkreślał fakt, że rodzice są zwykłymi ludźmi i podlegają swoim osobowościowym ograniczeniom, nie muszą być idealni, ale powinni akceptować swoje słabości<sup>96</sup>. Dawanie prawa rodzicom do nieakceptowania dzieci ma postać braku poparcia dla niektórych dziecięcych zachowań. Implikuje to powstanie następujących typów sytuacji: takich, w których zachowania dziecka są akceptowane przez rodzica i nie są źródłem problemu dla żadnego z uczestników komunikacji; takich, w których zachowania dziecka są akceptowane przez rodzica, ale ma ono problem; a także takich, w których nieakceptowane zachowania dziecka są powodem powstania problemu w odczuciu dorosłego. Autor postulował, by problemy powstające w sytuacjach w wychowawczych były rozwiązywane samodzielnie przez osoby, których one dotyczą, np. jeśli rodzic ma problem z zachowaniem dziecka, gdyż głośno się

---

<sup>91</sup> M. Lee Manning, K.T. Bucher, *Revisiting Ginott's congruent communication after thirty years*, <http://www.jstor.org/discover/ps/index?id=10.2307/30189664&img=dtc.47.tif.gif&uid=3738840&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21103350722333&orig=/discover/10.2307/30189664?uid=3738840&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21103350722333>.

<sup>92</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998, s. 139.

<sup>93</sup> Ibidem, s. 138.

<sup>94</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 147.

<sup>95</sup> [http://en.wikibooks.org/wiki/Classroom\\_Management\\_Theorists\\_and\\_Theories/Thomas\\_Gordon](http://en.wikibooks.org/wiki/Classroom_Management_Theorists_and_Theories/Thomas_Gordon).

<sup>96</sup> B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 140-142.

ono zachowuje, to właśnie on jest odpowiedzialny za jego rozwiązanie<sup>97</sup>. T. Gordon zaznaczał, że konflikty nie muszą niszczyć relacji między ludźmi. Poprzez zastosowanie otwartej, szczerzej komunikacji, dzięki słuchaniu pełnemu prawdziwej akceptacji i rozumienia uczestnicy konfliktu są w stanie znaleźć własne rozwiązanie problemu, możliwe do przyjęcia dla obu stron<sup>98</sup>. Autor *Wychowania bez porażek* zaproponował styl rozwiązywania problemów oraz konfliktów bez zwycięzców i pokonanych. Problemy powinny być rozwiązywane zgodnie z dyrektywami pedagogiki antyautorytarnej w 6 następujących po sobie etapach:

- 1) Rozpoznanie i zdefiniowanie konfliktu.
- 2) Wspólne poszukiwanie możliwych rozwiązań przez wszystkie strony konfliktu lub przez wszystkie osoby, których problem dotyczy.
- 3) Krytyczna analiza projektów rozwiązań problemu, dokonywana wspólnie przez wszystkich zainteresowanych.
- 4) Wybór najlepszego rozwiązania.
- 5) Opracowanie sposobów wprowadzania rozwiązania w życie.
- 6) Poddanie wspólnej kontroli, czy przyjęte rozwiązanie sprawdziło się w praktyce<sup>99</sup>.

Autorzy *Gordon Training International* interpretowali propozycję sekwencyjnego rozwiązywania konfliktów, skracając ją do 4 etapów, czyli: rozpoznania i zdefiniowania problemu, jego diagnozy, podejmowania wspólnie decyzji dotyczącej sposobów jego rozwiązania oraz wybrania rozwiązania możliwego do zaakceptowania i nadzorowania jego realizacji<sup>100</sup>. Zaproponowany przez T. Gordona sposób rozwiązywania sytuacji konfliktowych w procesie wychowawczym A. Faber i E. Mazlish przełożyły na grunt edukacji szkolnej<sup>101</sup>.

Przedstawiona procedura rozwiązywania konfliktów posiada liczne zalety z punktu widzenia rozwoju osobowości dziecka, gdyż uczy umiejętności dyskusowania, dochodzenia do kompromisów, słuchania się nawzajem i przyjmowania argumentów strony przeciwnej w sytuacji konfliktowej, samodzielności oraz odpowiedzialności za własne decyzje itd. Nie jest jednak wolna od wad. Jak wskazuje H. Jarosiewicz, może prowadzić do nadmiernej relatywizacji wartości i norm postępowania, które będą postrzegane jedynie jako produkt umowy społecznej. Autor ten kwestionuje też postulat uniwersalności pedagogii T. Gordona, pisząc, że w wielu sytuacjach dzieciom należy stawiać wyraźne granice, gdyż potrzebują one tego, aby czuć się bezpiecznie. H. Jarosiewicz neguje zatem możliwość wychowania i rozwiązywania trudnych sytuacji wychowawczych bez odwołania do obiektywnie istniejących wartości, których przestrzeganie powinno być niezależne od ich użyteczności w konkretnej sytuacji<sup>102</sup>. Jako kolejny argument przeciwko koncepcji wychowawczej T. Gordona podawana jest czasochłonność stosowania jego metody. Wychowawca nie zawsze może negocjować z dzieckiem stawiane mu wymagania czy sposób postępowania<sup>103</sup>.

W pedagogice antyautorytarnej sformułowano m.in. dyrektywy stosowania technik aktywnego słuchania oraz wypowiedzi typu „Ja” w komunikacji między nauczycielem a uczniami. Komunikaty typu „Ja” to zdania, których podmiotem jest nadawca – wychowawca, mówiący np. „jestem smutny, ponieważ źle się zachowujesz” lub też wypowiedzenia, których treść

<sup>97</sup> <http://universalcommunicationskills.com/category/dr-thomas-gordon-articles/>.

<sup>98</sup> [http://en.wikibooks.org/wiki/Classroom\\_Management\\_Theorists\\_and\\_Theories/Thomas\\_Gordon](http://en.wikibooks.org/wiki/Classroom_Management_Theorists_and_Theories/Thomas_Gordon).

<sup>99</sup> A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, tłum. M. Więznowska, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1993, s. 134.

<sup>100</sup> <http://www.gordontraining.com/thomas-gordon/origins-of-the-gordon-model/>.

<sup>101</sup> A. Faber, E. Mazlish, *op. cit.*

<sup>102</sup> H. Jarosiewicz, *Wychowanie bez porażek porażką wychowania (o koncepcji T. Gordona)*, „Cywilizacja” 2005, nr 14, s. 73.

<sup>103</sup> H. Jarosiewicz, *Czy istnieje – „szkola dla rodziców”?*, [http://www.misjarodzinn.pl/new/Szkola\\_dla\\_rodzicow\\_J\\_Sakowskiej.pdf](http://www.misjarodzinn.pl/new/Szkola_dla_rodzicow_J_Sakowskiej.pdf)

odnosi się do emocji lub poglądów nadawcy i które można ująć w stwierdzenie typu „jest mi smutno, ponieważ źle się zachowujesz”<sup>104</sup>. W koncepcji J.R. Searla zostały one zaklasyfikowane do ekspresywów. Wypowiedziom typu „Ja” zostały przeciwstawione wypowiedzi typu „Ty”, odnoszące się do odbiorcy – wychowanka, np. „jesteś niezdolny”, „zachowujesz się nieodpowiednio”. Komunikaty typu „Ty” mają zatem wartości oceniające i są często związane z werbalnym atakowaniem osobowości dziecka. Aktywne słuchanie według W.J. Maliszewskiego, powołującego się na pedagogikę antyautorytarną T. Gordona, zawiera: parafrazowanie, klaryfikację (prośbę o wyjaśnienie, gdy nie możemy zrozumieć wypowiedzi), zadawanie pytań (ale nie wszystkie rodzaje pytań zaliczamy do technik aktywnego słuchania), odzwierciedlanie uczuć, dzielenie się własnymi uczuciami<sup>105</sup>. Parafrazowanie i zadawanie pytań mogą być zastosowane na zajęciach lekcyjnych nie tylko w sytuacjach konfliktowych, ale również wtedy, gdy 1 z uczestników komunikacji chce dostarczyć sprzężenia zwrotnego. Jak zaznacza J. Brownell, parafraza powinna być sformułowana jako wyrażenie tego, że słuchacz jest zainteresowany sytuacją osoby mówiącej, ujmuje własnymi słowami to, co usłyszał, niczego nie dodając, ani nie ujmując z pierwotnie usłyszonej wypowiedzi<sup>106</sup>. Klaryfikacja z zasady wiąże się z reagowaniem na sytuacje konfliktowe, polegające na niezrozumieniu treści komunikatu lub jego intencji komunikacyjnej. W podobny sposób aktywne słuchanie charakteryzuje M. Bednarska, zaliczając do jego przejawów: słuchanie i mówienie w podobnych proporcjach przez uczestników procesu komunikacji, utrzymywanie kontaktu wzrokowego, robienie notatek, nieprzerywanie innym – niedopowiadanie, pozwolenie rozmówcy dokończyć wypowiedź, brak oceniania i osądzania, zadawanie pytań i przytakiwanie, ekspozowanie przez odbiorcę namysłu przed odpowiedzią i udzieleniem informacji zwrotnej do nadawcy<sup>107</sup>. Wymienione techniki aktywnego słuchania mogą być z powodzeniem stosowane zarówno w procesie nauczania – uczenia się, jak i wychowania. Parafrazowanie, utrzymywanie kontaktu, klaryfikacja, robienie notatek oraz przytakiwanie są sygnałami dla odbiorcy, że to, co mówi jest ważne, że podąża się za jego tokiem rozumowania. Zadawanie pytań natomiast daje sygnał, że treść przekazana w komunikacie jest przemyślana przez odbiorcę, że posiada on własne uwagi, przemyślenia. O posiadaniu własnych komentarzy do wcześniej usłyszonej wypowiedzi świadczy ekspozowanie namysłu przed odpowiedzią. Wszystkie z omówionych technik stosowane przez nauczyciela i uczniów mogą znacznie ożywić przebieg procesu nauczania – uczenia się. Poprzez okazanie zainteresowania wypowiedzią nauczyciela uczniowie ułatwiają mu przekazywanie wiedzy, mobilizują do większego wysiłku i zaangażowania w prowadzenie zajęć. Aktywnie słuchający nauczyciel buduje z kolei motywację do nauki u swoich uczniów, pobudza ich do większej aktywności, okazuje szacunek dla ich poglądów, sądów i opinii. Odzwierciedlanie uczuć i dzielenie się własnymi uczuciami występujące w procesie edukacyjnym na lekcjach ma głównie walory wychowawcze. Nie jest integralną częścią procesu kształcenia, ale może być elementem oceny opisowej czy nagrody informacyjnej, dawanej uczniom przez nauczyciela. Jeśli natomiast emocjami dzielą się uczniowie, dają wyraz swoim nastawieniom do zajęć, osoby je prowadzącej czy do rówieśników z klasy. Są to również informacje, które refleksyjnie myślący nauczyciel może wykorzystać do zwiększenia efektywności procesu dydaktycznego,

---

<sup>104</sup> T.R. McDaniel, *Developing the skills of humanistic discipline*, „Educational Leadership” 1984 (may), s. 74, [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198405\\_mcdaniel.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198405_mcdaniel.pdf).

<sup>105</sup> W.J. Maliszewski, *Relacje interpersonalne w szkole*, [w:] K. Czerwiński, M. Fiedor, J. Kubiczek (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji. Zagrożenia podmiotowe i psychospołeczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 157-181.

<sup>106</sup> J. Brownell, *Reagowanie na komunikaty*, [w:] J. Stewart (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, tłum. J. Suchecki et al., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, s. 225-233.

<sup>107</sup> M. Bednarska, *Mowa jest srebrem – słuchanie złotem*, „Edukacja i Dialog” 2007, nr 10, s. 17-19.



budowania właściwej atmosfery w klasie szkolnej. Ekspresja emocji obecna w aktywnym słuchaniu także współgra z teorią pragmatyczno-systemową, gdyż podkreśla aspekt relacyjny komunikacji, kształtuje partnerstwo, buduje podmiotową relację pomiędzy uczestnikami edukacyjnego procesu komunikacyjnego.

Wspólne rozwiązywane konfliktów przez uczniów i nauczyciela, stosowanie dyrektyw budowania relacji partnerskiej między nimi oraz technik rozwiązywania konfliktów w sytuacjach wychowawczych pozwalają na zbliżenie komplementarnej, a więc niesymetrycznej w ujęciu P. Watzlawicka, relacji do relacji symetrycznej i nadanie jej charakteru wzajemnego poszanowania autentyzmu. B. Śliwerski pisze, że dzięki wymienionym zabiegom relacja nauczyciel – uczeń, wychowanek – wychowawca staje się realnie symetryczna<sup>108</sup>. H. Retter powstałą sytuację komunikacyjną nazywa z kolei quasi-symetryczną. Dowodzi ona, że dzięki stosowaniu dyrektyw pedagogii T. Gordona nauczyciel może istniejącą realnie komplementarną relację nauczyciel – uczeń uczynić jak gdyby symetryczną, dzięki odwołaniu do metakomplementarności, czyli supozycji równej godności i wartości wszystkich uczestników procesu komunikacji<sup>109</sup>.

## 5. Komunikacja niewerbalna

A. Mehrabin wyróżnił 3 główne czynniki w procesie komunikacji i każdemu z nich nadał odpowiednią, oznaczoną procentowo rolę w procesie komunikacji interpersonalnej. Twierdzi on, że treść zawarta w komunikacji werbalnej stanowi jedynie 7% informacji docierającej do odbiorcy, sposób formułowania kanału wokalnego, czyli to, jak mówimy, jest źródłem 38% informacji odbieranych przez odbiorcę, a pozostałe 55% jest interpretowane dzięki zrozumieniu mowy ciała nadawcy przez odbiorcę<sup>110</sup>. Z przytoczonych danych procentowych wynika, że rola komunikacji pozasłownej jest decydująca dla odbioru intencji komunikacyjnych nadawcy, kształtowania atmosfery komunikacyjnej i wyrażania aspektu relacyjnego w komunikacji. Również A.B. Jagiełłowicz, E. Kozak oraz M.J. Gontarski podkreślają, że rolą komunikacji niewerbalnej jest m.in. uzupełnianie i modyfikowanie znaczenia komunikatów werbalnych, a także zwiększanie jasności przekazu słownego<sup>111</sup>. M.L. Knapp, J.A. Hall i T.G. Horgan twierdzą, że ludzie z reguły mają skłonność do większego ufania sygnałom pochodzącym z komunikacji niewerbalnej niż tej dokonywanej za pomocą słów. Wynika to z mniejszej zdolności człowieka do intencjonalnego kierowania sygnałami niewerbalnymi niż werbalnymi i w efekcie mniejszej zdolności do kierowania nimi. Prowadzi to do postrzegania mowy ciała jako bardziej zgodnej z intencjami i prawdziwymi uczuciami nadawcy niż język mówiony. Mimo tego autorzy ci zaznaczają, że ludzie w sytuacjach dostrzegania zgodności sygnałów wizualnych odbieranych z języka ciała z sygnałami otrzymywanymi kanałem audialnym częściej opierają się na tych odbieranych narządem słuchu<sup>112</sup>. Nie implikuje to oczywiście częstszego zaufania sygnałom przekazywanym werbalnie w sytuacjach dostrzegania dysonansu pomiędzy informacjami uzyskiwanymi z komunikacji werbalnej i niewerbalnej.

---

<sup>108</sup> B. Śliwerski, *op. cit.*, s. 138.

<sup>109</sup> H. Retter, *op. cit.*, s. 157.

<sup>110</sup> P. Thomson, *Sposoby komunikacji interpersonalnej. Spraw, by cię słuchano, i odnieś sukces*, tłum. T. Geller, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998, s. 105; A.J. Bierach, *Komunikacja niewerbalna. Sztuka czytania z twarzy*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1996, s. 5.

<sup>111</sup> A.B. Jagiełłowicz, E. Kozak, M.J. Gontarski, *O sztuce porozumiewania się*, Oficyna Wydawnicza PWSZ w Nysie, Nysa 2002, s. 19.

<sup>112</sup> M.L. Knapp, J.A. Hall, T.G. Horgan, *Nonverbal communication in human interaction*, Wodsworth, Boston 2014, s. 17.

Kod niewerbalny, jakim posługują się ludzie, może być uwarunkowany genetycznie, opierać się na zachowaniach wrodzonych lub być reakcjami wyuczonymi, zdeterminowanymi kulturowo. Wiele gestów, reakcji ludzkich jest głęboko zakorzenionych w instynkcie, bądź też jako znaki indeksowe jednoznacznie związanych z biologicznymi reakcjami organizmu (np. czerwienienie się z zakłopotania). Wobec takich znaków języka ciała jednoznacznie można orzec ich pochodzenie wrodzone czy dziedziczne. Część gestów ma z kolei odmienne znaczenie w zależności od kręgu kulturowego, w jakim są stosowane (np. gest podniesionego kciuka w Polsce znaczy „w porządku”, a w Grecji „wypchaj się”). Jak pisze A. Pease, nie wszystkie gesty można tak jednoznacznie zaklasyfikować do omawianych grup. Wiele z nich ma niejasną etiologię – autor wymienia w tej grupie chociażby takie gesty jak: krzyżowanie rąk na piersiach, odwracanie głowy mężczyzny za kobietą i jednocześnie odwracanie głowy w bok przez kobietę. Nie da się powiedzieć, czy reakcje te są wyuczone społecznie, czy wrodzone – podobne zdanie ma M. Argyle<sup>113</sup>. Autor podkreśla jednak, że świadomość dwójakiego pochodzenia sygnałów języka ciała wystarcza, by zrozumieć jego istotę jako języka z jednej strony wspólnego dla wszystkich ludzi, a z drugiej osadzonego w kulturze i w społecznych interakcjach.

Komunikacja niewerbalna jest typem ludzkiej komunikacji analogowej, opartej na indeksach, tj. znakach emocji i postaw uczestników komunikacji do sytuacji komunikacyjnej oraz siebie wzajemnie. Proces komunikowania niewerbalnego w szerszym znaczeniu rozumiany jest jako „wszelkie zamierzone i niezamierzone przekazywanie informacji za pomocą następujących rekwizytów: dzieł sztuki nieliterackiej, wystroju pomieszczeń, planów sytuacyjnych, przedmiotów, właściwości statycznych i dynamicznych ciała. Natomiast w znaczeniu węższym komunikowanie się niewerbalne oznacza przekaz informacji bez użycia słowa pisanego, za pomocą statycznych i dynamicznych właściwości ciała – jest ona określana jako mowa ciała”<sup>114</sup>. Komunikacja niewerbalna jest też uważana za sposób wyrażania aspektu relacyjnego komunikacji, występującego między jej uczestnikami.

Każdy przekaz dokonujący się za pomocą komunikacji niewerbalnej posiada określone cechy, które zgodnie z poglądami A. Benedikta, stanowią następujące cechy (podaje je zgodnie z poglądami A. Benedikta)<sup>115</sup>:

- Jest dokonywany wielokanałowo, co oznacza, że jednocześnie docierają do odbiorcy informacje wysyłane za pomocą gestów, mimiki, postawy ciała itp. Równoległość przesyłu tych informacji pozwala łącznie traktować wskaźniki języka ciała wysyłane za pomocą mimiki, gestów i postawy ciała<sup>116</sup>. Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że podobne zalecenia w interpretowaniu komunikatów niewerbalnych sformułował M. Tokarz, pisząc o wielokanałowości przekazu niewerbalnego oraz stwierdzając, że komunikatów tych nie powinno się interpretować w izolacji, a jedynie brać pod uwagę zmiany zachowania. Autor ten odwołuje się do istnienia stałego dla każdego człowieka sposobu posługiwania się językiem ciała i postuluje, by nadawać znaczenie jedynie komunikatom wykraczającym poza ramy tego stylu<sup>117</sup>. Komunikowanie niewerbalne może być spontaniczne, nieintencjonalne. W tym miejscu warto rozszerzyć opis tej cechy, odwołując się też do innych autorów. H. Retter, powołując

<sup>113</sup> A. Pease, *Język ciała. Jak czytać myśli ludzi z ich gestów*, tłum. E. Wiekiera, Wydawnictwo Gemini, Kraków 1992, s. 13; M. Argyle, *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. W. Domachowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991, s. 43-44.

<sup>114</sup> A. Benedikt, *Mowa ciała*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2002, s. 14-15.

<sup>115</sup> Ibidem, s. 18.

<sup>116</sup> Ibidem, s. 120.

<sup>117</sup> M. Tokarz, *op. cit.*, s. 345.

się na poglądy G. Batesona na temat komunikacji niewerbalnej (a w każdym razie o niektórych jej przejawach) i porównując ją do komunikacji analogowej, pisze: „Z drugiej jednak strony istnieje rozległy obszar, w którym posługujemy się prawie wyłącznie analogowymi formami komunikacji przejętymi od naszych przodków. Jest to sfera relacji. (...) G. Batesonowi udało się wykazać, że wokalizacje, gesty ekspresyjne i sygnalizowanie nastroju są komunikatami analogowymi, nie mającymi charakteru wypowiedzi denotatywnych (...), lecz określają raczej relacje z innymi”<sup>118</sup>. G. Bateson neguje zatem możliwość intencjonalnego odnoszenia komunikatów niewerbalnych do rzeczy, przedmiotów świata rzeczywistego, ale podkreśla, że nawet w świecie zwierząt język ciała jest wskaźnikiem emocji. Ponieważ ludzie dysponują intencjonalnością i używają mowy ciała nie tylko do odzwierciedlenia pierwotnych stanów (np. strachu, bólu), można przyjąć, że ludzka komunikacja niewerbalna (poza niektórymi wskaźnikami emocji, mającymi charakter czysto ekspresywny) może być odzwierciedleniem stosunku człowieka do innych ludzi (np. pozostałych uczestników komunikacji) czy sytuacji (np. rozmowy).

- Komunikaty niewerbalne są względnie dwuznaczne, co nie oznacza jednak, że nie mogą być interpretowane w odniesieniu do kontekstu komunikacyjnego. Jak twierdzą R.B. Adler, L.B. Rosenfeld oraz R.F. Proctor II, refleksyjność i złożoność poznawcza odbiorcy mogą uchronić przed popełnianiem interpretacyjnych błędów w ocenie języka ciała<sup>119</sup>. A. Benedikt uzasadnia, że „język ciała, jak wszelki inny język, składa się ze słów, które za pomocą reguł gramatyki mogą tworzyć zdania i większe konstrukcyjnie wypowiedzi. Każdy gest jest jak pojedyncze słowo. (...) Słowa mają konotacje i denotacje. Poprawne i precyzyjne zrozumienie danego słowa jest możliwe, gdy zostanie ono użyte w zdaniu. Analogiczna sytuacja występuje w przypadku gestów”<sup>120</sup>. Oznacza to, że każdy wskaźnik komunikacji niewerbalnej może być odbierany nie tylko na poziomie denotacji jako określony ruch lub stan rzeczy (np. podniesienie palca do góry, odwrócenie głowy, niedbały ubiór itp.), ale również na drugim poziomie sygnifikacji (ustalania znaczenia) może (w aspekcie konotatywnym) zostać odczytany jako wyraz np. chęci wypowiedzenia się, utraty zainteresowania czy braku szacunku dla rozmówcy. Autor zwraca uwagę, że interpretowanie „słów” niewerbalnych jest możliwe jedynie w odniesieniu do aktualnego kontekstu komunikacyjnego oraz innych, pojawiających się równolegle wskaźników komunikacji werbalnej i niewerbalnej. Prawidłowa interpretacja języka ciała nie jest możliwa bez odniesienia do aktualnej sytuacji komunikacyjnej.
- Interpretacja komunikatów niewerbalnych jest w wielu przypadkach zdeterminowana kulturowo – dotyczy to szczególnie gestów symbolicznych („symbolic gestures”)<sup>121</sup>. Wynika z tego, że ludzie przynależący do określonego kręgu kulturowego będą mieli skłonność do nadawania komunikatom niewerbalnym podobnego znaczenia. Cecha ta jest niezwykle istotna, ponieważ uprawnia badaczy komunikacji niewerbalnej do interpretacji komunikatów z zakresu języka ciała, generowanych przez osoby z tego samego kręgu kulturowego.

---

<sup>118</sup> H. Retter, *op. cit.*, s. 156.

<sup>119</sup> R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *op. cit.*, s. 147.

<sup>120</sup> A. Benedikt, *op. cit.*, s. 38.

<sup>121</sup> R.M. Krauss, Y. Chen, P. Chawla, *op. cit.*

- Ważną cechą procesu komunikacji niewerbalnej jest jej wpływ na interpretację komunikatów słownych. Jeśli będą one miały znaczenie sprzeczne z przekazem niewerbalnym, odbiorca ma skłonność do kwestionowania ich prawdziwości, gdyż ludzie częściej wierzą intencjom komunikacyjnym wyrażanym w kanale niewerbalnym. Ma to szczególne znaczenie w odniesieniu do czwartego aksjomatu komunikacyjnego P. Watzlawicka, mówiącego o nakładaniu się na siebie informacji z werbalnego oraz niewerbalnego kanału komunikacyjnego, dlatego postuluje się ich wzajemną zgodność.

A. Benedikt opisał i wyjaśnił również funkcje komunikacji niewerbalnej. Zwrócił uwagę na fakt, że komunikacja ta może być surogatem komunikacji werbalnej, np. gest wskazujący używany zamiast wypowiedzi „to, tam”. Może ona również uzupełniać komunikaty werbalne (poprzez gesty obrazujące), podkreślać i akcentować ich znaczenie (poprzez gesty akcentowania), wpływać na kierunek rozmowy (gesty zainteresowania, znudzenia, odcinania się i inne) lub komunikować emocje (np. indeksy emocji takie jak czerwienienie się itp.)<sup>122</sup>.

Funkcje komunikacji niewerbalnej przedstawili też M.L. Knapp, J.A. Hall, T.G. Horgan. Opisują oni funkcje polegające na powtarzaniu, substytucji, maskowaniu, regulacji konwersacji oraz akcentowaniu tekstu mówionego. Powtarzanie jest identyfikowane przez autorów jako wysyłanie jednocześnie z mową sygnałów niewerbalnych, odpowiadających im znaczeniowo. Substytucja to zastępowanie niektórych słów bądź komunikatów języka mówionego poprzez język ciała. Maskowanie jest identyfikowane jako próba ukrycia intencji i uczuć. Akcentowanie autorzy porównują zaś do podkreślania słów lub fraz występującego w języku pisanim. Przy akcentowaniu posługują się jeszcze sformułowaniem wskazującym na możliwości modyfikacji znaczenia tekstu werbalnego poprzez intonację („moderating”), stwierdzając, że język ciała może „zarządzać” językiem mówionym i nadawać mu nowe znaczenie. W odniesieniu do regulacyjnej funkcji komunikacji niewerbalnej M.L. Knapp, J.A. Hall i T.G. Horgan wymieniają 2 jej aspekty: koordynowanie komunikacji werbalnej i niewerbalnej 1 uczestnika procesu komunikacji oraz regulowanie przekazów niewerbalnych i werbalnych wzajemnie przez partnerów interakcji<sup>123</sup>. Z. Nęcki przedstawia również funkcje komunikacji niewerbalnej zgodnie z poglądem P. Ekmana i W. Friesena, którzy pośród komunikatów niewerbalnych wyróżniają: ilustratory, emblematory, wskaźniki emocji, regulatory konwersacyjne i adaptatory<sup>124</sup>.

Przedstawione klasyfikacje funkcji komunikatów niewerbalnych są w znacznym stopniu zbieżne między sobą. Wyjątek stanowi kategoria adaptatorów u P. Ekmana i W. Friesena oraz komunikatów maskujących, obejmujących prawdziwe intencje komunikacyjne nadawcy według M. Knappa. W dużym zakresie pokrywają się one z opisem zaproponowanym przez A. Benedikta.

Według Z. Nęckiego komunikacja niewerbalna składa się z następujących elementów: gestykulacji, mimiki, dotyku i kontaktu oraz wyglądu fizycznego, dźwięków paralingwistycznych, sposobu formułowania kanału wokalnego, układu spojrzeń, dystansu fizycznego między rozmówcami, pozycji ciała oraz organizacji środowiska. Wnioskować zatem należy, że Z. Nęcki odnosi się do pojęcia komunikacji niewerbalnej w jej szerszym ujęciu. Zaznacza on także, że sposób formułowania kanału wokalnego jest aktualnie przez niektórych autorów rozumiany jako odrębny sposób komunikacji, niezaliczany do komunikacji niewerbalnej<sup>125</sup>. E. de Bono podkreśla, że ton głosu nauczyciela i sposób akcentowania odgrywa istotną rolę w podkreśleniu ważności niektórych elementów wypowiedzi oraz ujawnianiu intencji i celów komunikacyjnych<sup>126</sup>.

<sup>122</sup> Ibidem, s. 19.

<sup>123</sup> M.L. Knapp, J.A. Hall, T.G. Horgan, *op. cit.*, s. 18-19.

<sup>124</sup> Z. Nęcki, *op. cit.*, s. 189-192.

<sup>125</sup> Ibidem, s. 186.

<sup>126</sup> E. de Bono, *Czy ze mną rozmawiasz?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 6, s. 19-26.

Można uznać, że ten aspekt komunikacji niewerbalnej ma dla niego znaczenie nie tylko w ujawnianiu sensu wypowiedzi i jej wydzźwięku emocjonalnego, ale również sprzyja realizacji celów kształcenia. Nauczyciel, wykorzystując ton głosu oraz odpowiedni akcent zdaniowy, podkreśla ważność niektórych informacji, co wpływa na lepsze jej zapamiętanie przez uczniów. Takie modulowanie głosem sprzyja również respektowaniu zasady nauczania trwałości wiedzy uczniów oraz systematyczności, z którymi związane są dyrektywy konieczność podkreślania środka ciężkości każdej jednostki lekcyjnej i organizowanie przekazywanego materiału według jego ważności<sup>127</sup>. A. Chmiel podaje natomiast, że w procesie edukacji ton głosu nauczyciela i akcentowanie słów mogą mieć znaczące miejsce w kształtowaniu atmosfery panującej w klasie, wyrażaniu relacyjnego aspektu komunikacji w stosunku do uczniów oraz pełnić ważną rolę w odróżnianiu prawdziwych intencji komunikacyjnych – sygnalizują odbiorcom konieczność dosłownego lub niedosłownego interpretowania wypowiedzi<sup>128</sup>. Podobne poglądy reprezentuje K. Marczevska, stwierdzając, że prawidłowa intonacja oraz odpowiedni ton głosu usuwają niejasności przekazów werbalnych, gdyż eliminują ich dwuznaczności<sup>129</sup>. Oprócz głosu istotne miejsce w komunikacji niewerbalnej zajmuje gestykulacja, która rozumiana jest jako „ruchy rąk, dłoni i palców nóg, stóp, głowy i korpusu ciała”<sup>130</sup>. Mimika zaś to układ mięśni twarzy. Analizując wygląd fizyczny, uwzględnia się takie parametry jak higiena osobista, ubiór, makijaż itp. Dźwięki paralingwistyczne to wszelkie wydawane dźwięki, niebędące słowami, np. śmiech, pisk, „yyy”, „eee” itp. Sposób formułowania kanału wokalnego określa intonacja, sposób akcentowania, barwa głosu, rytm oraz szybkość mówienia. Spojrzenia i układ spojrzeń to sposób utrzymywania kontaktu wzrokowego pomiędzy rozmówcami. Organizacja środowiska komunikacji rozumiana jest zarówno jako „użycie form przestrzennych, jak i komunikatów estetycznych, ideologicznych, użytkowych”<sup>131</sup>.

Przydatnym dla praktyki edukacyjnej opracowaniem może okazać się *Mini encyklopedia języka ciała* D. Lamberta, która zawiera klasyfikację gestów, postaw ciała i mimiki, analizując je pod kątem ich wydzźwięku emocjonalnego, nastawienia do odbiorcy oraz znaczenia interpretowanego w kontekście kulturowym. Z tego powodu doskonale wpisuje się w teorię zarówno P. Watzlawicka, jak i J.R. Searla. Autor dokładnie opisuje gesty, mimikę i postawę ciała, dokonując ich analizy denotacyjnej w aspekcie wykonywanych ruchów – obserwowalnych wskaźników, pozwalających zidentyfikować dany gest, obraz mimiczny lub postawę. Omawia też ich znaczenie konotacyjne w odniesieniu do konkretnych sytuacji, w których zazwyczaj ludzie je wykonują. Wiedza ta zmniejsza prawdopodobieństwo popełnienia pomyłki w interpretacji komunikatów niewerbalnych. Autor ten wyróżnia ponad sto znaczeń komunikatów niewerbalnych, generowanych przez mimikę, postawę i gesty. Nie ma potrzeby przytaczać tutaj ich wszystkich, choć warto omówić te kategorie, które są używane w trakcie zajęć edukacyjnych w klasie. Zgodnie z sugestią D. Lamberta, można wyodrębnić znaczenia niewerbalnych komunikatów takich jak: aprobata, negacja/korekta, autokorekta, organizacyjne, sympatia, gotowość, ponaglenie, niecierpliwość, wyczekiwanie, namysł/ zainteresowanie, obrazowanie, gesty zastępcze wokół siebie, tiki, gesty opiekuńcze, dyscyplinujące, dezaprobata, akcentowanie, uspokajanie, precyzja, bezradność/ powątpiewanie, ironia, wyliczenie porządkujące oraz napięcie. Są to grupy gestów stosowanych zarówno w trakcie realizowania celów dydaktycznych na zajęciach lekcyjnych, jak i reagowania na różne sytuacje wychowawcze, które zachodzą w klasie szkolnej. Niektóre mogą być zaliczane

<sup>127</sup> Cz. Kupisiewicz, *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza „Graf-Punkt”, Warszawa 2000, s. 114-129.

<sup>128</sup> A. Chmiel, *Kształtowanie umiejętności komunikacyjnych uczniów*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2004, nr 2, s. 66-81.

<sup>129</sup> K. Marczevska, *Meandry komunikacji w szkole*, „Dyrektor Szkoły” 2009, nr 6, s. 20-21.

<sup>130</sup> Ibidem, s. 185.

<sup>131</sup> Ibidem, s. 185-186.

do emblematorów lub ilustratorów i odgrywać znaczącą rolę w procesie kształcenia, a inne będą raczej kształtowały aspekt relacyjny komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniami.

W literaturze specjalistycznej, w której autorzy poruszają problematykę komunikacji niewerbalnej, istotne miejsce zajmuje zagadnienie kontaktu wzrokowego. Nie sposób też pominąć tematyki dystansu między nauczycielem a uczniami w klasie. W szkolnej edukacji elementy te są nierozłącznie związane z zagospodarowaniem przestrzeni klasowej, która sprzyja lub utrudnia nauczycielowi poruszanie się we wszystkich sferach dystansu. Te elementy języka ciała dobrze korelują z możliwością kontroli pracy uczniów na zajęciach, kształtują atmosferę w klasie, są wskaźnikami zarówno stylu kierowania wychowawczego stosowanego przez nauczyciela, jak i jego nastawień emocjonalnych do uczniów.

Prowadząc rozważania o języku ciała, nie sposób pominąć zagadnienie regulowania kontaktu wzrokowego pomiędzy osobami komunikującymi się. Jest ono szczególnie wartościowe, gdyż dotyczy konkretnych relacji nauczyciela z uczniami. Odnosząc się do układu spojrzeń, W. Garstka uwzględnia patrzenie nauczyciela na: 1 ławkę, grupę ławek, wszystkich uczniów, biurko, tablicę, w notatki lub koncentrowanie uwagi na sprawie niezwiązanej z lekcją. W tym podziale układu spojrzeń zawarta jest ponadto kategoria częstego zrywania przez nauczyciela kontaktu wzrokowego, ponieważ opisuje stopień utrzymywania przez niego kontaktu wzrokowego. Jest to jednak pojęcie szersze od samego identyfikowania „miejsca” kierowania spojrzeń<sup>132</sup>, warto więc zauważyć, że nie we wszystkich badawczych pracach pedagogicznych ten właśnie aspekt powinien być uwzględniony.

Mówiąc o dystansie fizycznym między nauczycielem a uczniami, również odwołałam się do W. Garstki. Autor ten uwzględnia następujące kategorie dystansu między komunikującymi się podmiotami, mówiąc o:

- sferze publicznej – nauczyciel siedzi za biurkiem;
- sferze społecznej – nauczyciel podchodzi do pierwszych ławek;
- sferze osobistej – nauczyciel chodzi po całej klasie;
- sferze intymnej – nauczyciel podchodzi do każdego ucznia;
- subsferze – nauczyciel wykazuje kontakt dotykowy z uczniem<sup>133</sup>.

Każdej z wymienionych sfer dystansu przypisuje się w literaturze psychologiczno-pedagogicznej odpowiednie odległości: sfera intymna to odległość między nadawcą a odbiorcą wynosząca do 45 cm, osobista 0,45-1,2 m, społeczna 1,2-3,5 m i publiczna powyżej 3,5 m. Odnosząc wymienione sfery dystansu do wymogów edukacji szkolnej, należy powiedzieć, że każda z nich odgrywa inną rolę w procesie nauczania. Nie sposób deprecjonować którejkolwiek, ani uznać 1 za jedyną możliwą do stosowania w trakcie zajęć lekcyjnych. Utrzymywanie określonych typów dystansu przez nauczyciela zależy od stosowanych metod nauczania, form pracy, niejednokrotnie również wynika ze sposobu organizacji środowiska klasowego. Niemniej jednak można przypuszczać, że nauczyciele systematycznie utrzymujący przez większą część lekcji dystans w sferze publicznej czy społecznej mogą być mniej skorzy do partnerskiego bądź podmiotowego traktowania uczniów od tych, którzy często pracują z uczniami, utrzymując dystans w sferach osobistej i intymnej.

Pisząc o organizacji środowiska klasowego, warto zwracać uwagę na liczbę i układ ławek w klasie. Układy: poziomy (kiedy ławki są ułożone w poziomych rzędach i stykają się ze sobą krótszym bokiem) oraz pionowy (kiedy ławki są ułożone jedna za drugą w pionowych rzędach) mogą wymuszać na nauczycielach utrzymywanie określonych typów dystansu wobec

<sup>132</sup> W. Garstka, *Komunikacja niewerbalna a terapeutyczna rola nauczyciela*, „Życie Szkoły” 1999, nr 7, s. 486.

<sup>133</sup> Ibidem, s. 485.

uczniów i przez to wpływać na komunikację nauczyciel – uczeń. Dostępność środków dydaktycznych w sali lekcyjnej, a w szczególności relacja między ich dostępnością a stosowaniem przez nauczyciela na zajęciach lekcyjnych też świadczy o tym, iloma kanałami komunikacyjnymi informacje mogą docierać do uczniów i jak są prezentowane. W omawianiu barier procesu komunikowania występujących na lekcjach istotne może być zwrócenie uwagi na obecność niesprawnych pomocy dydaktycznych – takich, które były zastosowane na zajęciach, ale ich jakość uniemożliwiała odniesienie z ich zastosowania pełnych korzyści dydaktycznych, np. trzeszczący magnetofon lub taki, który ciągle przerywa itp.

W procesie organizacji badań nad komunikowaniem się należy jednak pamiętać, że sposób stosowania komunikacji niewerbalnej w konkretnym układzie personalnym oraz kontekście sytuacyjnym będzie zależał od wielu czynników. W procesie edukacji będą to: indywidualne cechy osobowości uczniów i nauczyciela, właściwości sali lekcyjnej, temat zajęć, metody nauczania oraz formy organizacyjne procesu kształcenia stosowane na zajęciach. Jak zaznacza B. Strychalska-Gać, pisząca o mowie ciała nauczycieli, wszystkie wymienione elementy mogą być wskaźnikami posiadania przez nich specyficznych cech osobowościowych. Odpowiednie kształtowanie przez nauczyciela każdego z elementów mowy ciała wynika z jego osobowości i posiadanych wobec uczniów nastawień emocjonalnych<sup>134</sup>. W. Sikorski zwraca natomiast uwagę na to, że układ ławek w klasie oraz miejsce zajmowane przez uczniów w sali jest ściśle powiązane z ich jakością kontaktu komunikacyjnego nawiązywanego z nauczycielem<sup>135</sup>.

## 6. Bariery procesu komunikacji

Komunikacja interpersonalna, zgodnie z ujęciem szkoły badawczej, do której odwołuję się w niniejszej pracy (opisałam tę problematykę w podrozdziale 1.1), ma zasadniczy cel prowadzić do osiągnięcia porozumienia. W odniesieniu do sytuacji szkolnej komunikacja między nauczycielem a uczniami zachodząca na zajęciach szkolnych powinna, adekwatnie do kontekstu zadaniowego oraz sytuacyjnego, prowadzić do efektywnego realizowania celów i treści nauczania oraz sprawnego przeprowadzania toku lekcji. Idealnie byłoby, gdyby proces komunikowania się był poprawny, ale rzeczywistość edukacyjna dowodzi, że często jest on obciążony różnymi utrudnieniami, które generują jego zaburzenia i są przyczyną powstawania barier.

Poglądy na temat możliwości istnienia barier procesu komunikowania poruszane są w różnych teoriach i koncepcjach komunikacyjnych. Zgodnie z teorią działania komunikacyjnego J. Habermasa i zasad jej uniwersalnej pragmatyki, uzyskanie porozumienia jest podstawą istnienia komunikacji. Twierdzi on, że jedynie poczynienie supozycji uzyskania konsensusu w procesie komunikacji motywuje ludzi do zainicjowania komunikacji i jej kontynuacji. Autor ten pisze, że gdyby ludzie nie zakładali możliwości porozumienia, nie komunikowaliby się ze sobą, jeśli jednak podejmują wysiłek komunikacyjny, oznacza to, że wierzą w możliwość porozumienia. Uważa także, że wiara w porozumienie komunikacyjne jest ważna nie tylko z punktu widzenia motywacji jednostki do inicjowania komunikacji. Uprawomocnia ona zakładanie przez osoby komunikujące się istnienia wspólnego pola doświadczeń, które umożliwia wiarę w możliwość trafnego dokonania interpretacji treści komunikatu i intencji komunikacyjnej rozmówcy<sup>136</sup>. Można zatem uznać, że J. Habermas doceniał wspólnotę kontekstu kulturowego, sytuacyjnego, zadaniowego uczestników komunikacji i wychodził z założenia, że wspólnota

---

<sup>134</sup> B. Strychalska-Gać, *Za szkolnym progiem*, WSiP, Warszawa 2005.

<sup>135</sup> W. Sikorski, *Znudzeni szarą klasą*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 1, s. 109-115.

<sup>136</sup> H. Retter, *op. cit.*, s. 40-61.

kodu komunikacyjnego jest ważniejsza niż indywidualny dla każdego uczestnika komunikacji kontekst językowy pojedynczych aktów komunikacyjnych.

Nieco odmiennie komunikację nieskuteczną traktował P. Watzlawick, pisząc, że to ona jest czymś naturalnym w procesie komunikacji, a sytuacje porozumienia są chlubnymi wyjątkami w jej przebiegu. Należy jednak pamiętać o specyfice zainteresowań badawczych tego autora, który prowadził badania głównie w kręgu osób chorych psychicznie, co w znacznym stopniu mogło wpłynąć na formułowane wnioski dotyczące natury procesu komunikacyjnego<sup>137</sup>.

Podobne do P. Watzlawicka poglądy na temat istnienia konsensusu komunikacyjnego prezentował N. Luhmann – twórca teorii komunikacji systemowej, opartej na teorii systemów zamkniętych. W odróżnieniu jednak od teorii komunikacyjnej P. Watzlawicka, postulującego istnienie systemów otwartych sprzężonych ze sobą i istniejących we wzajemnej zależności, N. Luhmann twierdzi, że suponowanie istnienia porozumienia komunikacyjnego nie jest bardziej racjonalne od zakładania czegoś przeciwnego. Sformułował on paradygmat teorii komunikacji, mówiący o istnieniu zjawiska kontyngencji – przypadkowości, czegoś związanego z indeterminizmem zjawisk w rzeczywistości, wiążącego się nieodłącznie z wielością możliwości. Autor ten pisze, że kontyngencja wymusza na systemie dokonywanie wyboru, selekcji informacji i podejmowania decyzji. Można zatem stwierdzić, że wiąże on przyczynę konfliktów w komunikacji międzysystemowej z nieprawidłowym dokonywaniem selekcji informacji lub ograniczoną możliwością przyjmowania sygnałów z rzeczywistości<sup>138</sup>. W odniesieniu do systemu, jakim jest człowiek, można utożsamić to z barierami procesu komunikacji, opisanymi przez S. Garczyńskiego, wynikającymi ze sprawności ludzkich narządów zmysłów oraz cech osobowościowych<sup>139</sup>. N. Luhmann formułuje teoretyczną tezę o nieprawdopodobności komunikacji w kontekście uzyskania zrozumienia nadawcy przez odbiorcę. Pisze on, że komunikacja jest „selekcją selekcji”, procesem dokonującym się na 3 poziomach. Najpierw system komunikujący się – człowiek – dokonuje selekcji informacji, które przekaże odbiorcy, następnie selekcjonuje jej przekaz, wreszcie czeka na informacje zwrotną, czyli efekt selekcji na poziomie odbioru informacji przez odbiorcę. N. Luhmann wskazuje zatem, że na wszystkich tych płaszczyznach może dojść, i nieuchronnie dochodzi, do zakłóceń, przez co osiągnięcie komunikacyjnego konsensusu jest praktycznie niemożliwe<sup>140</sup>. Przedkłada więc różnice indywidualne, stanowiące bariery w osiągnięciu wzajemnego porozumienia, nad wspólnotę kontekstu i kodu między nadawcą a odbiorcą.

Biorąc pod uwagę procedury metodologiczne wywodzące się z modernizmu, można przyjąć, że porozumienie pomiędzy nadawcą a odbiorcą jest możliwe. Mówiąc o sytuacji edukacyjnej, uważa się, że nauczyciele i uczniowie zdają sobie sprawę z odmienności własnych ról społecznych, osobistych doświadczeń oraz różnorodności cech indywidualnych. Rozpatrując komunikację w określonym kontekście zadaniowym i sytuacyjnym, jakim jest prowadzenie zajęć dydaktyczno-wychowawczych w klasie szkolnej, posiadają oni odpowiednie ukierunkowanie motywacyjne, pozwalające przypuszczać, że są świadomi wspólnych celów komunikacyjnych wynikających z celowości szkolnego nauczania. Na podstawie przytoczonych tez można oczekiwać, że komunikacja szkolna jest nastawiona głównie na osiągnięcie wspólnego celu poprzez konsensus komunikacyjny.

---

<sup>137</sup> Ibidem, s. 53.

<sup>138</sup> Ibidem, s. 174.

<sup>139</sup> S. Garczyński, *Z informacją na bakier*, Instytut Wydawnictw Związków Zawodowych, Warszawa 1984.

<sup>140</sup> H. Retter, *op. cit.*, s. 178.



Jak jednak pokazuje rzeczywistość komunikacyjna, bezproblemowa komunikacja, choć może być postulowana i oczekiwana, nie jest możliwa, ponieważ występujące na jej drodze trudności oraz bariery wynikają z wielu, często niemożliwych do usunięcia przyczyn. Różnice w poglądach, stanie wiedzy, odmienne osobowości czy doświadczenia osobiste mogą bezpośrednio wpływać na sposób, w jaki ludzie odbierają nadawane przez siebie komunikaty. W literaturze psychologiczno-pedagogicznej istnieje wiele poglądów na temat barier procesu komunikacji. Dla różnych badaczy odmienne źródła trudności komunikacyjnych są dominujące i dlatego istnieje wiele typologii zakłóceń procesu komunikacji. Poniżej omówię tylko wybrane poglądy, które mają bezpośredni związek ze szkolną edukacją.

B. Jamrożek oraz J. Sobczak wiążą bariery procesu komunikowania z komunikatami werbalnymi i niewerbalnymi wysyłanymi przez nadawcę, mogącymi utrudniać komunikację<sup>141</sup>. T. Gordon, pisząc o utrudnionej komunikacji między wychowawcami a wychowankami, odwołuje się do pojęcia blokad, utożsamiając je z niektórymi typami komunikatów werbalnych wysyłanych przez wychowawców, które mogą prowadzić do powstawania konfliktów w procesie komunikacji między jej uczestnikami<sup>142</sup>.

Źródła barier w procesie komunikacji wymienia również S. Garczyński, upatrując je w nieprawidłowej konstrukcji przekazu informacyjnego, wadach charakteru nadawcy i odbiorcy (głównie zaburzeń motywacyjnych), nieumiejętności kierowania własnym spostrzeganiem oraz problemach z nadmierną sztywnością poglądów, zamierzonych przekłamaniach i stosowaniu fałszu, a także ograniczeniach pamięci ludzkiej<sup>143</sup>.

F.C. Lunenburg wymienia 3 główne grupy barier komunikacyjnych, związanych z naturą samego procesu komunikacji i jego etapami: fizyczne, semantyczne oraz psychospołeczne. Autor uważa, że bariery fizyczne wynikają z rodzaju kanału komunikacyjnego, nośnika lub specyfiki środowiska komunikacyjnego. Zakłócenia semantyczne związane są z tym, że te same słowa znaczą co innego dla nadawcy i odbiorcy bądź odbiorca nie posiada znajomości kodu językowego w należyтым stopniu, by zrozumieć przekaz nadawcy. Ostatnią z wyróżnionych przez tego autora grupą trudności komunikacyjnych stanowią bariery psychospołeczne, wynikające z odmienności osobowościowej uczestników procesu komunikacji bądź ze specyfiki ról i reguł społecznych, w których zakorzeniony jest proces komunikacji<sup>144</sup>. K.A. Bingimlas, pisząc o kształceniu w kontekście edukacji otwartej i odbywającej się na odległość, wymienia klasyfikację barier, w których zmienną różnicującą jest poziom komunikacyjny. Zwraca uwagę na bariery związane z nauczycielem (poziom indywidualny), szkołą i makrosystemem utożsamianym w polskiej rzeczywistości z systemem oświatowym. Do pierwszej z wymienionych grup trudności zalicza on głównie te wiążące się z negatywnymi nastawieniami emocjonalnymi nauczyciela, tj. brak zaufania i chęć zmian, a także niedobór czasu. Wśród trudności związanych ze szkołą wymienia brak chęci i możliwości rozwiązywania problemów technicznych wpływających na przepływ informacji (problemy ze sprzętem komputerowym czy nieodpowiednia infrastruktura placówki) oraz brak dostępu do pomocy naukowych i innych zasobów szkoły dla nauczycieli i uczniów. Do problemów makrospołecznych wlicza z kolei te związane z organizacją systemu szkolnego i jego ścisłych ram oraz wynikające z obligatoryjnych dokumentów formalnych<sup>145</sup>.

---

<sup>141</sup> B. Jamrożek, J. Sobczak, *Komunikacja interpersonalna*, Wydawnictwo eMPI2, Poznań 2000, s. 39.

<sup>142</sup> T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, tłum. A. Makowska, E. Sujak, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1991.

<sup>143</sup> S. Garczyński, *op. cit.*

<sup>144</sup> F.C. Lunenburg, *op. cit.*

<sup>145</sup> K.A. Bingimlas, *Barriers to Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature*, RMIT University, Bundoora, VIC, Australia, accepted in 24.03.2009, [http://ejmste.com/v5n3/EURASIA\\_v5n3.pdf#page=53](http://ejmste.com/v5n3/EURASIA_v5n3.pdf#page=53), s. 237-241.

Dla W. Głogowskiego natomiast bariery komunikacji utożsamiane są ze specyficznym stylem komunikacyjnym nadawcy lub tendencyjnym odbieraniem komunikatów przez odbiorcę. Wśród barier procesu komunikacji wyróżnia on następujące zjawiska: polaryzację, etykietowanie, mieszanie faktów z wnioskami, przesadną pewność siebie, statyczną ocenę bez możliwości jej zmiany, klasyfikację i nieodróżnianie<sup>146</sup>. Polaryzacja rozumiana jest przez autora jako skłonność do wyrażania skrajnych poglądów i opinii – jest to bariera po stronie nadawcy. Etykietowanie z kolei polega na rozmawianiu o problemach poprzez ich nazywanie, a nie analizowanie – to również jest błąd nadawcy komunikatu. Mieszanie faktów z wnioskami ich dotyczącymi to kolejna bariera komunikacyjna, wiążąca się z zachowaniem nadawcy w procesie komunikacji. Przesadna pewność siebie to cecha osobowości, która może wpływać zarówno na sposób przekazywania komunikatów, jak i ich odbiór. Również statyczność ocen może być trudnością komunikacyjną, charakteryzującą tak nadawcę, jak i odbiorcę w komunikacji interpersonalnej. Nieprawidłowa klasyfikacja i odróżnianie może wystąpić, podobnie jak 2 ostatnie bariery komunikacyjne, po stronie odbiorcy oraz nadawcy. Wymienione przez W. Głogowskiego bariery komunikacyjne mogą znacząco upośledzić komunikację między nauczycielem a uczniami. Na potrzeby szkolnego procesu nauczania i uczenia się należałoby wyodrębnić jednak jeszcze inne, pozaosobowościowe utrudnienia komunikacyjne. Jest to zatem klasyfikacja barier komunikacji, która może wzbogacać wiedzę pedagogiczną, jednak nie powinna być taktowana jako zamknięty oraz wyczerpujący katalog trudności mogących zaburzyć przebieg komunikacji w relacjach nauczyciel – uczeń.

Nieco odmiennie klasyfikację barier procesu komunikacji przedstawiają A.B. Jagiełłowicz, E. Kozak i M.J. Gontarski, wymieniający wśród barier psychicznych: subiektywny ogłód, niewłaściwą formę wypowiedzi, rodzaje uprzedzeń wobec rozmówcy (nazywane samospełniającą się przepowiednią), wysyłanie komunikatów wewnątrznie sprzecznych, czyli komunikację paradoksalną. Wyróżnili oni ponadto trudności komunikacyjne o podłożu kulturowym, społecznym oraz towarzyszące im bariery ekonomiczne. Dla tych badaczy na uwagę oraz wyodrębnienie zasługują też utrudnienia komunikacyjne powstałe na podłożu religijnym, światopoglądowym, intelektualnym, moralnym, logicznym, językowym, pokoleniowym czy płciowym. A.B. Jagiełłowicz, E. Kozak i M.J. Gontarski określają również, kiedy niniejsze bariery dochodzą do głosu i mogą utrudniać przebieg komunikacji – piszą o kilku rodzajach sytuacji, w których z wymienionych przyczyn mogą zrodzić się nieporozumienia komunikacyjne. Dziać się tak może, gdy rozmówcy nadmiernie koncentrują się na sobie lub odwrotnie – na współrozmówcy, ponad miarę interesuje ich jedynie treść przekazu albo przebieg rozmowy<sup>147</sup>. W przedstawionych poglądach widać rozróżnienie bariery jako potencjalnego źródła zakłóceń komunikacyjnych, a realnie występującego utrudnienia komunikacyjnego. Autorzy podkreślają, że to intersubiektywny odbiór rzeczywistości komunikacyjnej, doświadczenia rozmówców, ich cechy osobowości wpływają na to, czy obiektywnie występujące różnice międzyosobowe staną się źródłem zakłóceń procesu komunikacji. Wymienione przez A.B. Jagiełłowicz, E. Kozak i M.J. Gontarskiego bariery komunikacyjne mogą przyjąć na gruncie edukacyjnym różne konfiguracje oraz nasilenie, od np. nieznacznych różnic zasobności ekonomicznej występujących między uczniami, do np. dysproporcji wynikających z głębokich dysfunkcji rodzin, występujących chorób psychicznych czy traum osobistych. Jak zaznacza J. Collins, często głębokie upośledzenie społeczne uczniów oraz ograniczenie ich kontaktów z rówieśnikami czy aktywności na zajęciach lekcyjnych może wynikać z uzależnień, wykorzystywania seksualnego we wczesnym dzieciństwie

<sup>146</sup> W. Głogowski, *Komunikowanie interpersonalne*, Hansa Communication. Studio Emka, Warszawa 1994, s. 36-44.

<sup>147</sup> A.B. Jagiełłowicz, E. Kozak, M.J. Gontarski, *op. cit.*, s. 31-34.

badź głębokich konfliktów z rodzicami. Podkreśla ona również szczególną rolę dla społeczeństwa Wielkiej Brytanii barier językowych i kulturowych, które z racji wielonarodowości tego państwa są bardzo powszechne<sup>148</sup>.

H. Ming-tak i L. Wai-shing identyfikują z kolei utrudnienia komunikacyjne z nieprawidłową komunikacją werbalną. Powołując się na klasyfikację T. Gordona, wymieniają następujące inhibitory procesu komunikacji: rozkazy, grożenie/ostrzeżenie, radzenie, krytykowanie, zadawanie pytań. Zwracają też uwagę na niebezpieczeństwo nieprawidłowego budowania procesu komunikacji przez stosowanie komunikatów typu „Ty” oraz konfrontacyjnego stylu wypowiedzi, do którego zaliczają używanie: analizowania, rozkazowywania, etykietowania, poniżania, krytykowania oraz wywoływania zakłopotania<sup>149</sup>. Uogólniając, można powiedzieć, że autorzy ci źródła zakłóceń w procesie komunikacji nauczyciel – uczeń określają w nawiązaniu do pedagogiki antyautorytarnej. H. Ming-tak oraz L. Wai-shing zdają się stać na stanowisku, że zasadniczym źródłem trudności komunikacyjnych są nieprawidłowe nastawienia emocjonalne uczestników komunikacji czy takie błędy komunikacyjne, które wynikają lub są powiązane z nieprawidłową relacją między uczestnikami komunikacji.

E. Putkiewicz, pisząc o czynnikach zakłócających komunikację w klasie szkolnej, zwraca uwagę, że relację komunikacyjną mogą zakłócać „fizyczne zniekształcenia przekazu, hałas w klasie, brak kontaktu wzrokowego z uczniem (brak możliwości obserwacji jego zachowań niewerbalnych), cichy głos, >niepewny< głos dziecka”, ale również nieznanostwo terminów używanych w języku mówionym i czynniki związane z reakcjami ekspresyjnymi pomiędzy podmiotami komunikacji<sup>150</sup>.

Jeszcze inny sposób rozumienia barier komunikacyjnych zaproponował Z. Nęcki, który barierę procesu komunikacji identyfikuje jako „źródło zakłóceń procesu komunikowania”<sup>151</sup>. Ujęcie takie koresponduje z terminem wyjaśnionym w *Słowniku języka polskiego*, w którym czytamy, że bariera to „przeszkoda stała lub ruchoma, granica, trudność w osiągnięciu i przekraczaniu czegoś”<sup>152</sup>. Stąd też barierę komunikacyjną można utożsamiać z trudnością, przeszkodą pojawiającą się na drodze przepływu informacji i nie ma potrzeby semantycznego odróżniania tych terminów. Z. Nęcki wyróżnił kilka grup trudności występujących w procesie komunikacji, nie wprowadzając rozróżnienia między barierą a konfliktem i upatrując ich źródeł w analogicznych przyczynach. Klasyfikacja barier komunikacyjnych zaproponowana przez tego autora z powodzeniem da się przełożyć na praktykę edukacyjną. Z. Nęcki wnikliwie analizuje m.in. trudności wynikające z treści komunikatów, wśród których wymienia:

- trudności w ocenie i ewaluacji zjawisk – powstawanie sytuacji, w których w odmienny sposób oceniają zjawiska z powodu subiektywizmu lub odmiennych skal oceny; w rzeczywistości szkolnej mogą to być spory o stopnie szkolne czy sposób oceniania;
- trudności z uzgodnieniem wiedzy i przekonań – w których osoby komunikujące się mają trudności z uzgodnieniem, czy dane zjawiska istnieją, a także czy i w jakim stopniu są prawdopodobne; nauczyciele i uczniowie mogą np. spierać się co do zadania lub pracy domowej, wykonania ćwiczenia na zajęciach lekcyjnych itp.;

---

<sup>148</sup> J. Collins, *Barriers to Communication in schools, paper at the British Educational Research Association Annual Conference*, September 11-14, University of York 1997, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000331.htm>.

<sup>149</sup> H. Ming-tak, L. Wai-shing, *Classroom Management. Creative a positive learning environment*, Hong Kong University Press, Hong Kong 2008, s. 111-115.

<sup>150</sup> E. Putkiewicz, *Proces komunikowania się na lekcji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002, s. 96-97.

<sup>151</sup> Z. Nęcki, *op. cit.*, s. 160.

<sup>152</sup> M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978, s. 124.

- trudności pragmatyczne, wyrażające niezgodność w podejmowanych działaniach – objawiające się stosowaniem niewłaściwych wypowiedzi performatywnych, używaniem performatywów niewykonalnych w danej sytuacji oraz wyrażaniem jawnej dezaprobaty wobec sugestii wykonania jakiejś czynności; te bariery komunikacyjne ze względu na kontekst szkolny będą generowane przez sposób komunikowania się nauczyciela w sytuacjach, gdy daje on niewykonalne polecenia, używa do ich określenia trudnych pojęć<sup>153</sup>.

W grupie trudności zakłócających proces komunikacji Z. Nęcki wyróżnił także te wiążące się z organizacją procesu komunikacji – nazwał je metakomunikacyjnymi. Zaliczył do nich rozbieżności w interpretacji charakteru wypowiedzi oraz w stosowanym kodzie komunikacyjnym. Autor ten wymienia ponadto:

- brak spójności między tematyką wypowiedzi rozmówców;
- wypowiedzi uwłaczające;
- występowanie aktów komunikacyjnych wewnątrznie sprzecznych, opierających się na podwójnym wiązaniu; ten rodzaj trudności komunikacyjnych jest generowany głównie przez nauczycieli w sytuacjach, gdy dają oni przeczące sobie polecenia;
- wpływ kontekstu sytuacyjnego, zadaniowego, emocjonalnego na przebieg komunikacji; jest to grupa barier komunikacyjnych trudna do zarejestrowania w badaniach opartych na obserwacji lekcji – jej identyfikowanie umożliwia wywiad, a może ona powstać zarówno u uczniów, jak i nauczyciela<sup>154</sup>.

Kolejną, wyszczególnioną przez autora omawianej typologii grupę komunikacyjnych trudności stanowią te wynikające z formalnej nieprawidłowej organizacji wymiany komunikacyjnej. Wśród trudności komunikacyjnych o takiej etiologii Z. Nęcki wymienia:

- nieprawidłową organizację procesu komunikacji (zakłócenie sekwencji: komunikat otwarcia – rozwinięcie tematu – komunikat zamknięcia); zakłócenia tego typu powstają np. w sytuacjach braku wypowiedzi fatycznych oraz zwrotów grzecznościowych, gdy jest to wymagane konwencją komunikacyjną od uczniów lub nauczyciela;
- nieprawidłową lokalną organizację rozmowy, przejawiającą się w brakach dopasowania komunikatów; tego typu zakłócenie zdarza się np. w sytuacjach, gdy nauczyciel lub uczeń nie odpowie na zadane pytanie, odpowie nie na temat, zmieni temat rozmowy zamiast konkretnie odpowiedzieć nadawcy;
- niewłaściwy sposób przejmowania tury, mogący przejawiać się w przerywaniu rozmówcy lub równoczesnym mówieniu nauczyciela i uczniów bez nastawienia na słuchanie;
- niewerbalne komentarze słuchacza – w rozumieniu tego autora są to takie rodzaje dźwięków paralingwistycznych lub innych komunikatów niewerbalnych, które dostarczają nadawcy sprzężenia zwrotnego o negatywnej konotacji lub też brak ze strony odbiorcy jakiegokolwiek niewerbalnej odpowiedzi na komunikat nadawcy;
- nieporozumienia słowne i czynności rekonstrukcyjne; powstają one zazwyczaj w trakcie procesu edukacji poprzez niedosłyszenie, niezrozumienie komunikatu, ich występowanie często jest skutkiem innych barier, np. zakłóceń środowiskowych (np. w klasie jest hałas i nie słycać, co mówią nauczyciel i uczniowie);

<sup>153</sup> Z. Nęcki, *op. cit.*, s. 160-162.

<sup>154</sup> *Ibidem*, s. 163-164.

- wieloznaczne akty komunikacyjne i zaimki – autor zaznacza, że język metaforyczny oraz stosowanie zaimków jest naturalne dla języka polskiego, gdyż zazwyczaj elementy kontekstu naprowadzają słuchacza na prawidłowe znaczenie komunikatu, ale jednocześnie podkreśla, iż nadmiarowe posługiwanie się tymi środkami wyrazu może przekroczyć możliwości rekonstrukcyjne odbiorcy komunikatu i uniemożliwić prawidłowe jego odczytanie; takie bariery komunikacji mogą występować, gdy np. nauczyciel nadmiernie stosuje zaimki, posługuje się metaforami trudnymi do zrozumienia dla uczniów ze względu na ich wiek i zasoby wiedzy, stosuje gesty wskazujące w połączeniu z zaimkami w sytuacjach, gdy nie mogą one być dobrze widziane przez wszystkich uczniów znajdujących się w klasie;
- zakłócenia środowiskowe<sup>155</sup>.

Z. Nęcki odwołuje się ponadto do grupy zakłóceń komunikacyjnych wynikających z zachowań konwersacyjnych rozmówców, wymieniając wśród nich:

- nieproporcjonalny wkład konwersacyjny rozmówców – taki, który nie jest właściwy dla danego kontekstu sytuacyjnego; tego typu zakłócenia mogą wystąpić, gdy nauczyciel pyta ucznia, a ten nie odpowiada, co wywołuje u nauczyciela nadmierne zadawanie pytań pomocniczych; może on również wystąpić, gdy nauczyciel stosuje jedynie tok podający w procesie nauczania, przedkładając metody oparte na słowie nad te, które w większym stopniu aktywizują uczniów;
- nieproporcjonalna siła przebiecia reprezentowana przez rozmówców w komunikacji; jest ona widoczna na zajęciach lekcyjnych jako nadmierne eksponowanie aktywności jedynie niektórych uczniów lub też dominację nauczyciela nad uczniami w procesie komunikacji;
- dynamika mówienia;
- brak spójności kanałów: werbalnego, niewerbalnego i wokalnego, co występuje, gdy informacje docierające do odbiorcy 1 kanałem komunikacyjnym przeczą tym pochodzącym z innego kanału<sup>156</sup>.

Na podstawie przedstawionych klasyfikacji barier procesu komunikowania można wnioskować o nieuchronności zakłóceń komunikacji. Na gruncie edukacyjnym należy postulować, aby nauczyciel oraz uczniowie wkładali jak najwięcej wysiłku w eliminowanie trudności komunikacyjnych tak, by proces nauczania – uczenia się mógł zachodzić jak najbardziej sprawnie. Należy jednak pamiętać, że wiele źródeł trudności komunikacyjnych nie jest możliwych do wyeliminowania z rzeczywistości szkolnej, ponieważ wynika z różnic osobowościowych, właściwości kontekstu sytuacyjnego, środowiska zewnętrznego itp. Problem istnienia barier komunikacyjnych powinien być zatem niezmiernie ważną częścią badań nad przebiegiem procesu komunikacji nauczyciela z uczniami. Można postulować nie tylko tworzenie ich typologii i opisu, ale też podejmowania debaty nad możliwościami ich eliminacji lub minimalizowania.

---

<sup>155</sup> Ibidem, s. 166-172.

<sup>156</sup> Ibidem, s. 174-178.

## 7. Komunikowanie się nauczyciela z uczniami w sytuacjach konfliktowych

Psycholodzy i pedagodzy podkreślają, że konflikty są czymś nieodłącznym w komunikacji, ponieważ ludzie różnią się między sobą, odmiennie zatem postrzegają świat, sytuacje, mają rozmaite doświadczenia. Konflikty niemożliwe do uniknięcia – te właśnie, które wynikają z różnic indywidualnych – oraz konflikty wynikające z zaniedbań, błędów, nieprawidłowej komunikacji pomiędzy ludźmi są więc nieodłącznymi elementami procesu komunikacji<sup>157</sup>. Ważne jest, aby potrafić odróżnić jedne od drugich i nauczyć się skutecznie rozwiązywać te konflikty, w których jest to możliwe.

Konflikt w *Słowniku języka polskiego* określany jest jako „sprzeczność interesów, poglądów, niezgodność, spór, zatarg, kolizja”<sup>158</sup>. W literaturze specjalistycznej dotyczącej komunikacji konflikt rozumiany jest podobnie. Często autorzy (B. Jamrozek, Z. Nęcki, J. Sobczak, K. Bocheńska, M. McKay, M. Davis, P. Fanning i inni) nie formułują definicji konfliktu czy sytuacji konfliktowej, utożsamiając ich wystąpienie z trudnościami procesu komunikacji. Podają oni, że zarówno bariery, jak i konflikty mają podobne źródła, zatem rozróżnienie między nimi jest płynne, a często wręcz niemożliwe. A.B. Jagiełłowicz, E. Kozak i M.J. Gontarski rozróżniają jednak bariery komunikacyjne od konfliktów, pisząc, że te drugie są sytuacjami o charakterze niezgodności, mającymi odmienne przyczyny, wywodzące się z różnic indywidualnych, występujących pomiędzy ludźmi oraz odmienności w zaspokajaniu przez nich potrzeb. Autorzy ci podkreślają, że konflikt jest nieunikniony i niekoniecznie musi być czymś negatywnym w procesie komunikacji. Za negatywne uznają oni dopiero skutki nieprawidłowego podejścia do jego rozstrzygnięcia czy budowania wadliwego postrzegania osób w niego zaangażowanych. A.B. Jagiełłowicz, E. Kozak oraz M.J. Gontarski podkreślają, że sam konflikt, jeśli będziemy nim prawidłowo zarządzać, może przyczynić się do poprawy relacji interpersonalnej, sytuacji, usprawnienia funkcjonowania organizacji<sup>159</sup>. Warto jednak zaznaczyć, że choć autorzy ci odróżniają bariery i konflikty komunikacyjne, to ich definicyjny opis tych 2 terminów jest podobny. Prezentują oni etiologię konfliktów, która pokrywa się z tą, jaką prezentują na temat przyczyn barier komunikacyjnych. Jedyną znaczącą dla interpretacji tych pojęć różnicą jest możliwość nieujawnienia się bariery jako zakłócenia komunikacyjnego w sytuacji, gdy osobiste cechy rozmówcy pozwolą ją pokonać. Konflikt natomiast jest zawsze uzewnętrzniany. Można zatem poczynić założenie, że konflikt jest synonimem sytuacji konfliktowej. Bariera nie jest utożsamiana z konfliktem, gdyż jej wystąpienie nie musi być zasygnalizowane przez uczestników komunikacji. Konflikt natomiast będzie wówczas taką sytuacją, w której wystąpienie niezgodności między uczestnikami komunikacji było zwerbalizowane. A.B. Jagiełłowicz, E. Kozak oraz M.J. Gontarski opisują też różne reakcje ludzi na sytuacje konfliktowe. Wymieniają wśród nich rywalizację, współpracę, kompromis i dostosowanie się jako typowe sposoby zachowania się w sytuacji konfliktu. Rywalizacja według nich jest skuteczna w sytuacjach, w których należy działać szybko i zdecydowanie. Współpraca sprawdza się, gdy celem ma być porozumienie respektujące interesy każdej ze stron. Dostosowanie się jest wymieniane jako możliwość reagowania, gdy 1 ze stron konfliktu wyjątkowo mocno zależy na przeforsowaniu swoich racji. Kompromis z kolei jest właściwym rozwiązaniem, gdy możliwe są ustępstwa każdej ze stron i da się wypracować rozwiązanie częściowo satysfakcjonujące wszystkie podmioty konfliktu. Wymienieni autorzy odwołują się także do metod rozwiązywania

<sup>157</sup> B. Stańkowski, *Konflikt nauczyciel – uczeń, uzdrawianie relacji w świetle reguły 5 R*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009, s. 22.

<sup>158</sup> M. Szymczak (red.), *op. cit.*, s. 987.

<sup>159</sup> A.B. Jagiełłowicz, E. Kozak, M.J. Gontarski, *op. cit.*, s. 62-63.

konfliktów i za wartościowe uważają metody: autorytarną, liberalną oraz „bez porażek”<sup>160</sup>. 2 pierwsze funkcjonują w piśmiennictwie pedagogicznym jako nazwy stylów kierowania wychowawczego, a metoda „bez porażek” wywodzi się z antyautorytarnej pedagogiki i została omówiona w dysertacji w podrozdziale poświęconym technikom rozwiązywania konfliktów zaproponowanym przez T. Gordona (4.2).

Odnosząc tematykę barier i konfliktów komunikacyjnych do praktyki edukacyjnej, należy podkreślić, że również tutaj poczynienie szczegółowych rozróżnień między tymi 2 zjawiskami nie jest łatwe. Niektóre źródła zakłóceń procesu komunikacji możliwe do zaobserwowania na lekcjach szkolnych – np. w sytuacji, gdy uczeń cały czas coś dopowiada (zaliczane do nieprawidłowego przejmowania tury), uczniowie słabo czytają, nauczyciel nie odpowiada na pytania ucznia – można zaliczyć zarówno do barier procesu komunikacji, jak też konfliktów na tym tle. Jeśli z kolei uczeń niewyraźnie czyta i znajduje to odzwierciedlenie w reakcji nauczyciela, to daną sytuację należy rozpatrywać zarówno jako barierę, jak i konflikt komunikacyjny. Jeżeli zaś uczeń czyta niewyraźnie, a nauczyciel nie reaguje na tę sytuację, należałoby ją, w świetle poczynionych założeń, umiejscowić w barierach procesu komunikacji. Wyjątkiem są sytuacje konfliktowe na gruncie dyscypliny, nieprawidłowo sformułowanego komunikatu nauczyciela (merytorycznie, stylistycznie, gramatycznie itp.), które należałoby traktować jako sytuacje konfliktowe nawet wtedy, gdy nauczyciel na nie nie zareagował. Wynika to ze sprzeczności pomiędzy celem edukacyjnym zajęć lekcyjnych a zachowaniem dzieci oraz niezgodności między aspektem perlokucyjnym polecenia a brakiem możliwości jego prawidłowego zrozumienia przez uczniów z powodu jego nieprawidłowej formy lub nieadekwatnego do wieku dzieci słownictwa. Konteksty: kulturowy i komunikacyjny dodatkowo utrudniają uczniom zwrócenie nauczycielowi uwagi na np. nieprawidłową składnię, przez co istnieje mniejsze prawdopodobieństwo przerodzenia się trudności komunikacyjnej na tym tle w zwerbalizowaną formę. Aby wykazać relację między barierami i konfliktami komunikacyjnymi wynikającymi z wymienionych źródeł, można posłużyć się kategorią reakcji nauczyciela, jaką jest ignorowanie, co pozwala wyizolować przypadki braku nauczycielskiej reakcji werbalnej i niewerbalnej na wymienione sytuacje. W obrębie sytuacji konfliktowych, identyfikowanych zarówno jako konflikty, jak i bariery, w przypadku braku reakcji werbalnej nauczyciela warto wyizolować ponadto brak reakcji nauczyciela na pytanie ucznia, co może zdarzyć się na zajęciach lekcyjnych. W tych sytuacjach za zwerbalizowanie sytuacji konfliktowej należałoby uznać fakt zadania pytania przez ucznia. Sytuacja ta, traktowana jako bariera procesu komunikacji, może zniechęcać pozostałych uczniów do zadawania pytań nauczycielowi oraz nieprawidłowo kształtować atmosferę w klasie. Można również zauważyć związek kategorii odpowiedzi „ignorowanie” z systemowo-pragmatyczną teorią komunikacji, według której brak komunikatu jest również komunikatem. Z tego też właśnie względu można przypuszczać, że zaniechanie reagowania na niektóre sytuacje dydaktyczno-wychowawcze sygnalizuje uczniom, że nauczyciel uznaje je za nieważne, lekceważy je albo nie zdaje sobie sprawy z ich wystąpienia (np. nauczyciel może nie mieć świadomości, że błędnie sformułował polecenie).

Dostrzega się przydatność klasyfikacji trudności komunikacyjnych Z. Nęckiego do analizy werbalnych i niewerbalnych relacji nauczycieli na sytuacje konfliktowe. Odnosząc się do problemów wynikających z trudności w uzgadnianiu wiedzy, przekonań i ocen, można wyróżnić sytuacje, gdy uczeń nie zna odpowiedzi na pytanie nauczyciela lub odpowiada nieprawidłowo, co jest częste na zajęciach edukacyjnych w szkole. Omawiając trudności wynikające z przejmowania tury, można uwzględnić sytuacje, gdy uczniowie wyrwywają się do odpowiedzi

---

<sup>160</sup> Ibidem, s. 64-65.

oraz gdy uczeń cały czas coś dopowiada. Odnośnie rozbieżności w komunikacji wynikających z braku spójności między tematyką wypowiedzi rozmówców szczególną uwagę można zwrócić na sytuację, w której uczeń mówi nie na temat. Analizując trudności związane ze sposobem pracy uczniów na zajęciach lekcyjnych, mogą wystąpić sytuacje, gdy: uczniowie za wolno pracują; uczniowie nie pracują samodzielnie; uczeń wykonuje inne polecenie/ćwiczenie, niż zadał nauczyciel; uczniowie źle czytają; a także konflikty dotyczące ustalenia zakresu znanego materiału programowego. W odniesieniu do trudności komunikacyjnych powiązanych ze stylem komunikacji oraz sposobem pracy nauczyciela wyodrębnić można zachowania nauczycielskie, gdy nie odpowiada on na pytania uczniów oraz sytuacje, kiedy nauczyciel najpierw pyta uczniów o zdanie, a później je ignoruje i narzuca swoją propozycję. Odnosząc się do literatury przedmiotu, poza wymienionymi sytuacjami konfliktowymi należy zwrócić szczególną uwagę na kategorie konfliktów mające związek z nieprawidłową dyscypliną, które są dość często spotykane w praktyce edukacyjnej i mogą znacznie obniżyć efektywność nauczania oraz uczenia się. Kolejną grupą konfliktów mogących dezorganizować pracę na lekcjach są te wypływające z nieodpowiedniej organizacji pracy na lekcji. Wiązą się one zazwyczaj z techniczną stroną pracy na zajęciach lub dotyczą spraw pozalekcyjnych, przez co zabierają nauczycielowi i uczniom cenny czas, który powinien być poświęcony merytorycznej części zajęć.

Analizując zarówno werbalne, jak też niewerbalne sposoby nauczycielskiego reagowania na sytuacje konfliktowe, można omówić je, korzystając z dostępnych w literaturze klasyfikacji komunikatów werbalnych i niewerbalnych. Opisując zachowania werbalne nauczyciela w sytuacjach konfliktowych, zasadne wydaje się pogrupować obserwowane reakcje według posiadanego przez nie typu sensu illokucyjnego i mocy illokucyjnej. Można skorzystać wówczas z klasyfikacji reakcji werbalnych, wysyłanych w sytuacjach konfliktowych opartych na teorii aktów mowy. Korzystając z typologii aktów komunikacyjnych J.R. Searla<sup>161</sup> i Conversational Exchange Analysis (CEA), można wyróżnić wypowiedzi nauczycielskie, będące: informowaniem lub informacją, wskazaniem konsekwencji, ekspertyzą negatywną jako szczególnym przypadkiem informacji, stwierdzeniami, szukaniem informacji w formie pytania, pytaniami będącymi prośbami oraz pozostałymi rodzajami pytań, rozkazami, ekspresywami, poleceniami, życzeniami, uzasadnieniami, pozwoleniami oraz propozycjami, korektami, autokorektami, wyjaśnieniami, deklaratywami, groźbami. Te typy komunikatów w opinii B. Jamrożek oraz J. Sobczak można w większości zaliczyć do komunikatów strukturalnych i krytycznych<sup>162</sup>. W grupie komunikatów strukturalnych znajdują się wypowiedzi, w których nauczyciel daje uczniom dyrektywy służące rozwiązaniu problemu, a więc pytania będące prośbami, rozkazy, polecenia, życzenia. Odnosząc się w tworzeniu kategorii reakcji na sytuacje konfliktowe do wypowiedzi werbalnych związanych z ich aspektem perlokucyjnym, można wyodrębnić deklaratywy jako odrębną kategorię wypowiedzi powiązanych silnie z ich pozawerbalnymi skutkami. Posiadają one odrębną nazwę w klasyfikacji J.R. Searla. Do grupy komunikatów z silnie uwypuklonym aspektem perlokucyjnym można zaliczyć ponadto: wypowiedzi opisujące sposób rozwiązania konfliktu przez nauczyciela, udzielanie odpowiedzi za dziecko, przekrzykiwanie, narzucanie dzieciom własnych pomysłów rozwiązań zadania bądź problemu. Wypowiedzi z opisanej grupy posiadają różny typ sensu illokucyjnego oraz odmienną moc illokucyjną, a ich wspólną cechą jest przejęcie inicjatywy przez nauczyciela w rozwiązaniu konfliktu. Komunikaty te nawiązują do komunikatów opiekuńczych opisanych przez B. Jamrożek i J. Sobczak. Komunikaty opiekuńcze, według tych autorek, rozumiane są jako te, w których nadawca zobowiązuje się do rozwiązania problemu oraz przejmuje całą

<sup>161</sup> J.R. Searle, *Język, umysł, społeczeństwo...*, s. 233-235.

<sup>162</sup> B. Jamrożek, J. Sobczak, *op. cit.*, s. 33.



odpowiedzialność za zlikwidowanie sytuacji problemowej<sup>163</sup>. Komunikaty, które opisałam powyżej posiadają jednak odmienną konotację niż komunikaty opiekuńcze opisane przez wymienione autorki. W przekonaniu B. Jamrożek i J. Sobczak komunikaty opiekuńcze mają pozytywną konotację, gdyż wiążą się z daniem dziecku na płaszczyźnie metakomunikacyjnej przekazu „zaopiekuję się tobą, pomogę ci”. W przypadku komunikatów opartych na przekrzykiwaniu czy narzucaniu dzieciom przez nauczyciela własnych sposobów rozwiązania konfliktu ma się do czynienia z wypowiedziami o zdecydowanie negatywnej konotacji, gdyż nauczyciel nie słucha uczniów, ale wymusza na nich przejęcie swojego rozwiązania, sposobu myślenia i działania. Podobnie dzieje się w przypadku gróźb i deklaratywów – są to komunikaty, dzięki którym nauczyciel rozwiązuje problem, ale nie można ich utożsamiać z pozytywnymi w wydzwieńku emocjonalnym komunikatami opiekuńczymi. Niektóre wypowiedzi nauczycielskie, będące informowaniem, wskazywaniem uczniom konsekwencji ich zachowań czy ekspertyzą negatywną nauczyciele mogą formułować jako komunikaty o neutralnej oraz negatywnej konotacji. Wyrażając natomiast swoje opinie o uczniach lub ich zachowaniach, mogą stosować komunikaty krytyczne. B. Jamrożek i J. Sobczak uważają, że mają one przekazać odbiorcy informację, że jest nie w porządku, wzbudzić w nim poczucie winy, wyśmiać lub zawstydzić. Nie można jednak utożsamiać wszystkich wyżej wymienionych komunikatów z wypowiedziami krytycznymi, gdyż np. nauczyciele mogą stosować wypowiedzi informacyjne nie tylko w kategoriach informacyjno-oceniających. W komunikatach informacyjnych niezawierających oceny nauczyciele mogą np. posługiwać się ukrytymi performatywami, zbliżającymi się do aluzyjnego stylu wypowiedzi. Odnosząc się do tego, który z uczestników komunikacji był odpowiedzialny za rozwiązanie sytuacji konfliktowej, można wyróżnić dawanie uczniom komunikatów wspierających, które w odniesieniu do terminologii proponowanej przez J.R. Searla mogą posiadać różną moc illokucyjną. Komunikaty wspierające są w literaturze psychologiczno-pedagogicznej definiowane jako wypowiedzi posiadające następujące elementy: odzwierciedlenie uczuć drugiej osoby, wyrażenie przekonania, że dana jednostka, mająca problem, poradzi sobie z jego rozwiązaniem oraz zadeklarowanie pomocy w razie niepowodzenia<sup>164</sup>. Choć posługiwanie się komunikatami wspierającymi jest przedstawiane jako technika rozwiązywania konfliktów, nauczyciele mogą odwoływać się do niej również w bezkonfliktowych komunikatach werbalnych. Stosowanie tej techniki komunikacyjnej koresponduje zarówno z nimi, jak też z ekspresywami komentującymi sposób pracy i emocje uczniów, opisującymi emocje doznawane przez nauczyciela. Te typy komunikatów są również przydatne w sytuacjach wymagających motywowania i zachęcania do podjęcia aktywności przez uczniów.

Analizując werbalne reakcje nauczycielskie wysyłane do uczniów w trakcie zajęć edukacyjnych, można dostrzec te, które oparte są na środkach wyrazu, dlatego nie podlegają klasyfikacji ze względu na typ sensu illokucyjnego i moc illokucyjną – dowcip i ironia. Ironia definiowana jest jako „ukryta drwina, utajone szyderstwo, złośliwość zawarta w wypowiedzi pozornie aprobującej”<sup>165</sup>. Przez ironię rozumie się sytuacje, w których nadawca pozytywnej literalnie wypowiedzi poprzez ton głosu nadał przeciwne znaczenie. M. Tokarz opisuje ironię z punktu widzenia warunków logicznych, które musi spełniać wypowiedź, by mogła zostać uznana za ironiczną. Píše on, że każde zdanie Z przenosi znaczenie adekwatne do jego treści dosłownej, jednak niektóre zdania posiadają dodatkowe znaczenie ZN – znaczenie niedosłowne – które jest znaczeniem faktycznym danej wypowiedzi, dominującym nad znaczeniem

---

<sup>163</sup> Ibidem, s. 33.

<sup>164</sup> Ibidem, s. 34.

<sup>165</sup> E. Sobol (oprac.), *Podręczny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996, s. 284.

dosłownym. Wypowiedzi ironiczne posiadają następujący schemat logiczny: „wypowiedź Z nie przynosi informacji Z, ale negację informacji Z”<sup>166</sup>. Oznacza to, że w przypadku ironii znaczenie dosłowne jest w sprzeczności z niedosłownym, rzeczywistym znaczeniem wypowiedzi. Zastosowanie ironii w komunikacie werbalnym jest zazwyczaj identyfikowane przez odbiorcę komunikatu poprzez interpretację sposobu formułowania kanału wokalnego przez nadawcę oraz wysyłane przez niego komunikaty niewerbalne. M. McKay, M. Davis i P. Fanning opisują sposób wysyłania metakomunikatów w trakcie rozmowy. Identyfikują oni metakomunikaty z „komunikatem dotyczącym uczuć i nastroju mówiącego”<sup>167</sup>. Można uznać, że poglądy wymienionych autorów nawiązują do drugiego aksjomatu komunikacyjnego P. Watzlawicka, mówiącego o istnieniu aspektu relacyjnego w komunikacji. M. McKay, M. Davis i P. Fanning twierdzą, że metakomunikaty mogą być przekazywane dzięki modyfikatorom werbalnym, takim jak słowa: naprawdę, troszkę, po prostu itp. Modyfikatory werbalne wypowiedziane z odpowiednią intonacją i akcentem służą wyrażaniu sarkazmu i dodawaniu znaczenia niedosłownego do literalnej treści komunikatu<sup>168</sup>. Ironia oraz sarkazm, choć mogą być obecne w wypowiedziach nauczyciela, posiadają wątpliwe walory edukacyjne i wychowawcze. Jeśli nauczyciel stosuje ironiczne lub sarkastyczne wypowiedzi na forum klasy w stosunku do 1 ucznia, ośmiesza go przed rówieśnikami, co może przyczynić się do jego negatywnego postrzegania przez kolegów i koleżanki z klasy. Wypowiedzi ironiczne stosowane wobec wszystkich uczniów w klasie mogą świadczyć o przedmiotowym ich traktowaniu przez nauczyciela, chęci ośmieszenia, nieliczenia się z ich uczuciami. Czasem jednak odrobina ironii, a w szczególności autoironii, w wypowiedziach nauczyciela mogłaby pomóc rozładować napięcie wywołane np. trudną czy stresogenną sytuacją wychowawczą. Musiałaby ona jednak być użyta z wyczuciem i taktem, jeśli miałyby przynieść pozytywne wychowawczo efekty. Identyfikowanie wypowiedzi ironicznych w toku prowadzenia badań nad komunikowaniem zawsze wymaga odniesienia jej do tonu i brzmienia głosu oraz nakładania się komunikacji niewerbalnej na przekaz wypowiedziany za pomocą słów. Zgodnie z sugestiami M. Tokarza, M. McKay’a, M. Davis oraz P. Fanninga, można w sposób dość wiarygodny, choć nie do końca pozbawiony subiektywizmu, identyfikować tego typu wypowiedzi.

Odwołując się teraz do kategorii dowcipu, przyjmuję, że przez dowcipne można nazwać „powiedzenie zawierające treść komiczną, pobudzające do śmiechu: żart, anegdotę, kawał, figiel”<sup>169</sup>. Komunikaty nacechowane dowcipem posiadają zatem odmienną niż ironia konotację znaczeniową, gdyż uważane są za pozytywne. Jak pisze A. Kucharski, „humor stał się terminem nacechowanym pozytywnie” i łączony jest z pojęciami żart oraz dowcip<sup>170</sup>. W identyfikacji dowcipu w wypowiedziach nauczyciela należy odnieść się do sposobu jego rozumienia przez M. Tokarza. Autor wymienia 2 typy komizmu opartego na zastosowaniu przez nadawcę świadomie nieprawidłowej instrukcji zawartej w komunikacji lub nieprawidłowej interpretacji komunikatu, która dokonuje się w umyśle odbiorcy. Podkreśla on, że komizm pierwszego typu jest związany z wieloznacznością i niejasnością użytych fraz. Komizm oparty na nieprawidłowej interpretacji wynika z kolei z rodzaju sytuacji interpretacyjnej niespójnej lub niepełnej albo z zastosowania

<sup>166</sup> M. Tokarz, *op. cit.*, s. 63.

<sup>167</sup> M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*, tłum. A. Błaż, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013, s. 71-72.

<sup>168</sup> *Ibidem*, s. 73.

<sup>169</sup> E. Sobol (oprac.), *op. cit.*, s. 154

<sup>170</sup> A. Kucharski, *To nie jest śmieszne*, [w:] W.J. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji – dyskurs nad rolą komunikowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 148-165 (149).

niewłaściwych schematów interpretacyjnych<sup>171</sup>. Identyfikacja wypowiedzi komicznych w procedurze badawczej nastęrcza sporo trudności, ponieważ wrażliwość na komizm jest bardzo indywidualna. Nie wszystko śmieszy wszystkich i każdy ma własne preferencje odnośnie typów dowcipu, które są dla niego najzabawniejsze. Wydaje się jednak, że obserwacja niewerbalnych, obiektywnych sygnałów wysyłanych przez odbiorców wypowiedzi może pomóc w ocenie tego, czy słuchacze uznali wypowiedź za dowcipną. W sytuacjach edukacyjnych wypowiedzi dowcipne nauczyciela są identyfikowane poprzez pryzmat sprzężenia zwrotnego, uzyskiwanego od uczniów jako reakcja na ich komunikaty werbalne.

W sytuacjach konfliktowych nauczyciele posługują się również niektórymi typami komunikacji perswazyjnej, dlatego warto podkreślić, że perswazja jest rozumiana jako sztuka przekonywania kogoś do własnych racji. Jej cechą jest to, że przekonanie danej osoby do czegoś nie zaszkodzi jej w późniejszym czasie. Perswazja w publikacjach naukowych opisywana jest często jako 1 z metod retoryki bądź jedynie nawiązanie do „tradycji retorycznej”. To także 1 z metod negocjacji i rozwiązywania konfliktów, pozwalająca dojść stronom konfliktu do porozumienia. Poprzez wspólne przeanalizowanie zaistniałego konfliktu – czy to w relacjach partnerskich, czy już na wyższych szczeblach – jest szansą na rozwikłanie konfliktu na korzyść obu stron<sup>172</sup>.

G. Marwell i D. Schmidt opisują 4 strategie perswazji: kija, marchewki, zaszczytu oraz samopotępienia. Pierwsza z nich bazuje na karze, a druga związana jest ze stosowaniem nagród. Stosowanie strategii zaszczytu wynika z możliwości wywoływania uczucia dumy u słuchacza, zaś strategia samopotępienia oparta jest na odczuwaniu poczucia winy<sup>173</sup>. Podobnie techniki perswazyjne opisuje G. Miller, przedstawiając strategie perswazji w 2 dymensjach – jako orientację na karanie lub nagradzanie oraz koncentrację na nadawcy bądź odbiorcy<sup>174</sup>. Do strategii komunikacyjnych opartych na nagradzaniu i nadawcy G. Miller zalicza obietnicę osobistą, ekspertyzę pozytywną, korupcję, konformizm pozytywny oraz sympatię. Wszystkie typy komunikatów poza korupcją mogą być stosowane w perswazyjnych komunikatach nauczyciela; korupcja, rozumiana jako wręczanie upominku lub sprawianie przyjemności nadawcy przed perswazją, nie jest raczej możliwa, gdyż jest sprzeczna z prawem. Wyjaśnienia może wymagać komunikat oparty na ekspertyzie pozytywnej – jest on zapowiedzią przyszłych pozytywnych konsekwencji dla odbiorcy, jeśli posłucha perswazji. Pozostałe wymienione rodzaje komunikatów są przez autora rozumiane w sposób zbliżony do ich znaczenia w języku potocznym. W orientacji na nagradzanie skoncentrowanej na odbiorcy G. Miller opisuje apel moralny, przyjemność i wzór pozytywny. Wszystkie wymienione komunikaty perswazyjne mogłyby znaleźć odzwierciedlenie w rzeczywistości szkolnej. Apel moralny jest formułą, w której nadawca odwołuje się do tego, że każdy przyzwoity, kulturalny lub posiadający inną wartościową cechę osobowości człowiek posłuchałby perswazji. Komunikat perswazyjny odwołujący się do przyjemności jest zapowiedzią jej odczucia po zastosowaniu perswazji. Wypowiedź werbalna oparta na wzorze pozytywnym jest daniem komuś za wzór innej osoby, która zachowuje się zgodnie z oczekiwaniami nadawcy komunikatu perswazyjnego. W środowisku szkolnym nauczyciele mogą odwoływać się do wzorów osobowych utożsamianych np. z patronem szkoły, uczniami, którzy w konkretnej sytuacji stosują się do poleceń czy sugestii nauczyciela. Omawiając

---

<sup>171</sup> M. Tokarz, *op. cit.*, s. 84.

<sup>172</sup> R.B. Adler, L.B. Rosenfeld, R.F. Proctor II, *op. cit.*, s. 371-373.

<sup>173</sup> G. Marwell, D. Schmidt, *Dimensions of compliance-gaining behavior: An Empirical Analysis*, „Sociometry” 1967, nr 30, s. 350-364.

<sup>174</sup> G. Miller, *On Various Ways of Skanning Symbolic Cat*, „Journal of Language and Social Psychology” 1983, nr 3, s. 123-139.

koncentrację na odbiorcy i karze, G. Miller opisuje wzór negatywny, poczucie winy, nieprzyjemność oraz powinność. Wydaje się, że te kategorie komunikatów są niekiedy zauważane w rzeczywistości szkolnej. Wyrażenia typu „tylko idiota by nie posłuchał” są przykładem posłużenia się wzorem negatywnym, gdyż nie są pozytywne z wychowawczego punktu widzenia i nie powinny być nigdy stosowane w procesie nauczania. Podobnie wzbudzanie w wychowankach strachu, poczucia winy w przypadku przewidywania odrzucenia komunikatu perswazyjnego nie jest pożądane wychowawczo. Te właśnie 2 wymienione komunikaty mogą wywołać u uczniów negatywne uczucia oraz kształtować pejoratywny obraz siebie. Odwoływanie się do nieprzyjemności i powinności jest mniej traumatyczne emocjonalnie dla słuchacza i przez to dopuszczalne w zastosowaniu na gruncie praktyki edukacyjnej. W obrębie strategii opartej na nadawcy i karze autor opisuje jeszcze groźbę osobistą, ekspertyzę negatywną, manipulację awersyjną oraz konformizm negatywny. Wszystkie te komunikaty mogą wystąpić na lekcyjnych, a ich prawna i moralna dopuszczalność zależy od doboru użytych słów. G. Miller, opisując strategię ekspertyzy negatywnej, wskazuje, że jest ona oparta na opisie przyszłych negatywnych konsekwencji niepożądanego zachowania. W odniesieniu do groźby osobistej uzasadnia, że negatywne skutki zachowania będą pochodziły od nadawcy. Nauczyciele zazwyczaj mają możliwość zagrożenia negatywną oceną, wezwaniem rodziców czy inną dopuszczaną w regulaminie szkoły karą. Konformizm negatywny jest unaocznieniem uczniowi nacisku grupowego, jakiemu podlega i wskazaniem, że osoby będące dla niego grupą odniesienia – najczęściej rówieśnicy, rodzice, rodzeństwo – potępia go, jeśli się nie podporządkuje przyjętym normom czy zasadom. Najwięcej wątpliwości wychowawczych wzbudza manipulacja awersyjna jako przeciwieństwo korupcji. Jest ona rozumiana jako posługiwanie się karą w celu wymuszenia uległości i posłuchania perswazji. Jest ona moralnie wątpliwa, a w rzeczywistości edukacyjnej zastraszanie uczniów, karanie ich w celu spowodowania uległości nie jest dopuszczalne. Strategie perswazyjne można też analizować w odniesieniu do teorii argumentacji norweskiego filozofa A. Naessa. Opisuje on tę teorię w kategoriach argumentacji „za” i „przeciw” stwierdzeniom. Nazywa je argumentami „pro” i „contra”<sup>175</sup>. Argumenty te mogą umacniać lub osłabiać twierdzenie ważnościowe bezpośrednio – wtedy nazywane są argumentami pierwszego rzędu, jak również poprzez umacnianie lub osłabianie argumentu – wówczas nazywane są argumentami drugiego lub dalszych rzędów. Zazwyczaj uzasadnienia czy wyjaśnienia stosowane przez nauczycieli mogą być użyte w kategoriach argumentu „pro” lub „pro-pro”. Są to zatem, zgodnie z omawianym stanowiskiem, argumenty bezpośrednio przemawiające za twierdzeniem nauczyciela lub za argumentem je potwierdzającym pierwszego rzędu. Nauczyciele mogą starać się argumentować swoje stanowiska bezpośrednio lub wysuwać argumenty za wysuniętymi wcześniej argumentami pierwszego rzędu. Argumenty oparte na orientacji na karaniu według G. Millera są w zasadzie argumentami contra. Mają wydźwięk stwierdzenia: „jeśli będziesz zachowywał się przeciwnie niż mówię, spotka cię... (coś złego)”. Argumenty oparte na karaniu są zatem argumentami contra lub pro-contra, jeśli umacniają ważność argumentu przemawiającego przeciwko jakiemuś zachowaniu.

Niezależnie jednak od rodzaju przyjętej klasyfikacji czy sposobu opisywania komunikacji perswazyjnej nauczyciela, należy pamiętać, że nie tyle rodzaj stosowanych formuł perswazyjnych ma pierwszorzędne i dominujące znaczenie, ile dobór konkretnych słów. Ten sam typ argumentacji może mieć odmienne skutki wychowawcze i różną efektywność w zależności od tego, czy będzie dostosowany do wymogów sytuacji edukacyjnej, wieku uczniów itp. Na podstawie teorii oddziaływań wychowawczych można wysuwać przypuszczalny wniosek, że trening unikania

---

<sup>175</sup> Ibidem, s. 110.

czynnego jest bardziej skuteczny niż trening unikania biernego<sup>176</sup>, co oznacza, że uczniowie powinni być bardziej podatni na argumenty „pro” i „pro-pro”. Z twierdzeń K. Konarzewskiego wynika, że skuteczniej jest uczyć dzieci pozytywnego zachowania, będącego w opozycji do negatywnego, które chcemy wyeliminować, niż jedynie tłumić poprzez karanie zachowania negatywne. Na podstawie tych rozważań można również przypuszczać, że bardziej skuteczne może okazać się posługiwanie się argumentami opartymi na orientacji na nagrodzie niż karze (takie ujęcie jest uzasadnione w terminologii pojęciowej G. Millera).

## **8. Komunikowanie się nauczyciela z uczniami w klasie szkolnej oraz czynniki różnicujące tę komunikację**

Komunikacja między nauczycielem a uczniami w klasie szkolnej jest niezwykle ważnym czynnikiem, mogącym mieć znaczny wpływ na kształtowanie sądów opisowych czy też wartościujących, wchodzących w skład obrazu własnego „ja”, jaki budują w sobie wszyscy uczestnicy procesu edukacyjnego. Jak pisze B. Kurowska, rytuały komunikacyjne oraz powtarzające się wzorce komunikacyjne w komunikacji nauczyciel – uczeń wpływają na samoocenę uczniów, ich doświadczenia związane z edukacją, szkołą i nauczycielem. Autorka podkreśla konieczność budowania pozytywnej atmosfery komunikacyjnej w klasie szkolnej poprzez pełną życzliwość, otwartości i szacunku komunikację werbalną oraz niewerbalną nauczyciela w relacjach z uczniami<sup>177</sup>. Komunikacja interpersonalna zachodząca między nauczycielem a uczniem może mieć znaczące przełożenie na przyszłe sukcesy edukacyjne i życiowe uczniów, gdyż wpływa na posiadany przez nich obraz siebie i przyszłe decyzje.

W niniejszym podrozdziale staram się prześledzić najistotniejsze czynniki kształtujące i wpływające na komunikację nauczyciela z uczniami, aby wykazać, że sposób komunikacji może być nie tylko zmienną niezależną, decydującą o dalszym życiu uczestników interakcji komunikacyjnych, ale również zmienną zależną od innych kształtujących ją czynników.

Komunikacja w klasie szkolnej jest zaliczana do komunikacji w organizacji. Poprzez organizację rozumie się „formę instytucjonalnego zrzeszania się ludzi dominującą w nowoczesnych społeczeństwach”<sup>178</sup>. Określenie klasy szkolnej podaje B. Komorowska, uznając, że z instytucjonalnego punktu widzenia jest to kluczowe ogniwo struktury szkoły, które funkcjonuje według określonych zasad i norm. Klasę szkolną stanowi formalnie powołana grupa uczniów, którzy są w zbliżonym lub tym samym wieku i mają podobny poziom rozwoju umysłowego. Klasa szkolna jest powołana w celu realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych na konkretnym etapie szkolnej edukacji. Istotne znaczenie dla badaczy ma także rozumienie klasy szkolnej w sensie pomieszczenia, które służy realizacji zajęć szkolnych i w którym wyznaczone jest konkretne miejsce dla nauczyciela i uczniów oraz umieszczona jest tablica<sup>179</sup>. Klasa szkolna traktowana jest jako grupa zadaniowa, ukierunkowana na osiągnięcie określonego celu edukacji. Mówiąc zatem o klasie szkolnej w świetle podanego określenia, należy koncentrować się wyłącznie na zajęciach lekcyjnych, odbywających się w szkole i prowadzonych z dziećmi z 1 klasy. A. Szejnberg zwraca uwagę, że komunikacja w klasie szkolnej ma 3 zasadnicze

<sup>176</sup> K. Konarzewski, *op. cit.*, s. 70-72.

<sup>177</sup> B. Kutrowska, *Komunikacja interpersonalna w procesie edukacji – rytuały interakcyjne*, [w:] A. Błachnio, M. Drzewowski, M. Schneider, W.J. Maliszewski (red.), *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacji i kontekstowości znaczeń*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 178-199.

<sup>178</sup> J. Łucewicz, *Socjologiczne spojrzenie na organizację*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 1997, s. 11.

<sup>179</sup> B. Komorowska (opr.), *Klasa szkolna*, [w:] J. Karbowniczek (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2014, s. 131.

aspekty: semantyczny, syntaktyczny i organizacyjny. W odniesieniu do pierwszego z nich jest przekazem znaczenia informacji, które powinno być takie samo dla nadawcy i odbiorcy. W aspekcie syntaktycznym postuluje się dokonywanie formalnych zapisów informacji, by zapobiec wystąpieniu formalnych zakłóceń treści komunikatów. Aspekt organizacyjny komunikacji w każdej organizacji służy planowaniu i koordynacji działań<sup>180</sup>.

W badaniach nad komunikacją w klasie szkolnej, opierających się na zobiekttywizowanych metodach badawczych, wykluczone zostaje badanie indywidualnych sposobów odczytywania przez uczniów znaczeń komunikatów nauczyciela – pomija się zatem aspekt semantyczny. Niektóre przejawy nieprawidłowej interpretacji komunikatów nauczyciela można zidentyfikować jedynie na podstawie wystąpienia sytuacji konfliktowych. Odniesienie się do aspektu syntaktycznego komunikacji nauczyciel – uczeń jest możliwe poprzez analizę dokumentów takich jak: konspekty zajęć nauczyciela, dziennik czy zeszyty uczniów oraz inne dokumenty służące zapisywaniu fragmentów tej komunikacji. Aspekt organizacyjny może być widoczny zarówno w wypowiedziach werbalnych nauczyciela, jak i uczniów – należą tu wszystkie komunikaty porządkujące przebieg zajęć, sprzyjające przechodzeniu z 1 ogniwa lekcji do następnego oraz ułatwiające technicznie prowadzenie zajęć edukacyjnych.

E. Marek, opisując komunikację w klasie szkolnej, przedstawia 2 jej wymiary: wertykalny – pionowy i horyzontalny – poziomy. Komunikacja wertykalna odbywa się od nauczyciela do uczniów i z powrotem, zaś horyzontalna występuje pomiędzy uczniami<sup>181</sup>. W organizacjach komunikacja wertykalna ma zazwyczaj inne cele, metody i tempo przekazu niż komunikacja horyzontalna. Do celów komunikacji horyzontalnej można z kolei zaliczyć: koordynowanie pracy, aktywizowanie różnych departamentów i części organizacji. Podstawowymi powodami realizacji wertykalnego procesu komunikacji są natomiast: rozkazywanie, instruowanie, radzenie, wysyłanie sprzężenia zwrotnego, sugerowanie, prośenie o wykonanie czegoś. Komunikacja horyzontalna jest nieformalna i odbywa się na tym samym poziomie funkcjonowania organizacji (uczniowie – uczniowie, nauczyciele – nauczyciele), natomiast porozumiewanie się horyzontalne zachodzi od szefów do podwładnych i z powrotem, a więc jest bardziej formalne. W komunikacji horyzontalnej zazwyczaj funkcjonuje komunikacja bezpośrednia – najczęściej jej ustna forma (oraz język ciała). W wertykalnej komunikacji – zważywszy na jej cele i bardziej formalny charakter – często funkcjonuje przekaz pisemny. Zwraca się również uwagę na długość przepływu informacji – w komunikacji horyzontalnej droga przepływu przekazów jest krótka, zaś w komunikacji wertykalnej może być krótka lub długa, w zależności od liczby poziomów działania organizacji, które obejmuje<sup>182</sup>. Badania nad komunikowaniem się nauczyciela z uczniami implikują skoncentrowanie się na aspekcie horyzontalnym komunikacji szkolnej. Komunikacja wertykalna nie musi być uwzględniana, jej ewentualna analiza wynika z zastosowania konkretnych metod i technik badawczych, nie jest wymuszona przez sam przedmiot badań. Jak opisuje A. Szejnberg, do celów komunikacji wertykalnej zalicza się: przekazywanie zasad dotyczących zachowania, stosowanie różnorodnych metod nauczania, decydowanie o formie nauczania, oceniania postępów uczniów w zakresie zakładanych celów kształcenia, przekazywanie im swoich wymagań, wyrażanie oczekiwań wobec nich, doskonalenie ich umiejętności intelektualnych oraz tych charakterystycznych dla każdego przedmiotu nauczania, motywowanie ich do nauki, wzbudzanie zainteresowań, zachęcanie do aktywności, wprowadzanie i stosowanie nagród

<sup>180</sup> A. Szejnberg, *op. cit.*, s. 92.

<sup>181</sup> E. Marek, *Udział komunikacji edukacyjnej nauczycieli w kreowaniu klimatu społecznego klasy szkolnej*, „Życie Szkoły” 1997, nr 1, s. 3-8.

<sup>182</sup> *The Business Communication, What is horizontal communication?*, <http://thebusinesscommunication.com/what-is-horizontal-communication/>.

oraz kar w celu utrzymania prawidłowej atmosfery w klasie, informowanie uczniów o strategiach nauczania najbardziej odpowiednich dla każdego z nich<sup>183</sup>. Stosowanie różnorodnych metod nauczania, decydowanie o formie nauczania, ocenianie uczniów, przedstawianie wymagań, informowanie o strategiach najlepszych indywidualnie dla każdego z nich należy do nieodłącznych elementów procesu kształcenia i jest integralną częścią każdego zajęcia lekcyjnego. Doskonalenie procesów kognitywnych uczniów oraz rozwijanie umiejętności ważnych dla każdego przedmiotu nauczania, motywowanie dzieci do nauki, wzbudzanie zainteresowań, zachęcanie do aktywności jest przynależne do wychowania umysłowego, które powinno mieć miejsce na każdym zajęciach lekcyjnych i jest związane nie tylko z realizacją programu nauczania oraz wytyczonymi celami, ale również ze sposobem pracy nauczyciela. Wprowadzanie oraz stosowanie oddziaływań wychowawczych w celu utrzymania prawidłowej atmosfery w klasie to ważny element procesu wychowania odbywającego się w trakcie zajęć lekcyjnych, a choć ten cel komunikacji nie jest powiązany bezpośrednio z celami nauczania, to jednak sprzyja jej realizacji przez budowanie pozytywnego środowiska komunikacyjnego.

Komunikacja interpersonalna zachodząca w procesie edukacji szkolnej jest uzależniona od wielu czynników. Jak wskazują badacze tego zagadnienia (Z. Załona, Z. Nęcki), jedną ze zmiennych różnicujących komunikację pomiędzy nauczycielem a uczniem jest płeć jej uczestników. Z. Załona podkreśla, że płeć uczniów silnie wpływa na różnicowanie nauczycielskich komunikatów kierowanych do nich zarówno w sytuacjach dydaktycznych, jak i wychowawczych. Z tych badań na grupie nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej wynika, że różnicują oni liczbę komunikatów: dyscyplinujących, nagan, upomnień, kar, pochwał, prośb o ciszę, zakazów i nakazów w zależności od płci dzieci<sup>184</sup>. Autorka podkreśla, że chłopcy otrzymują częściej niż dziewczynki komunikaty dyscyplinujące, upomnienia, nagany oraz częściej kierowane są do nich zakazy. Nie ma wyraźnych różnic w kierowaniu do uczniów nakazów, a te związane z kierowaniem prośb o zachowanie ciszy są nieznaczne i widoczne jedynie na zajęciach edukacji polonistycznej (nie występują na zajęciach z edukacji matematycznej). Dziewczynki natomiast niemal 2-krotnie częściej niż chłopcy otrzymują pochwały i to zarówno w trakcie edukacji polonistycznej, jak i matematycznej<sup>185</sup>. Z badań tych jasno wynika, że chłopcy częściej niż dziewczynki otrzymują komunikaty o negatywnej konotacji, zaś dziewczynki częściej są adresatkami wypowiedzi o pozytywnym wydźwięku emocjonalnym. Nie jest to zjawisko pozytywne, gdyż może rzutować na powstawanie negatywnych skojarzeń z edukacją szkolną u chłopców czy nawet wywoływać u nich niechęć do dziewczynek, które mogą być traktowane jako ulubienice nauczycieli.

A. Pease, pisząc o komunikacji niewerbalnej, także dostrzega różnice między kobietami i mężczyznami – zarówno w sposobie posługiwania się językiem ciała, jak też jego interpretowania. Píše on, że kobiety lepiej od mężczyzn odbierają oraz rozkodowują sygnały wysyłane za pośrednictwem języka niewerbalnego, trudniej zatem je oszukać, gdyż z reguły szukają one potwierdzenia prawdziwości komunikatów werbalnych w języku ciała rozmówcy. Mężczyźni natomiast gorzej analizują detale, są mniej spostrzegawczy i przez to mniej wrażliwi na subtelności przekazu niewerbalnego. Panowie również mniej zwracają uwagę na zbieżność języka werbalnego i niewerbalnego rozmówców, w związku z czym są bardziej podatni na kłamstwo<sup>186</sup>.

---

<sup>183</sup> A. Szejnberg, *op. cit.*, s. 94.

<sup>184</sup> Z. Załona, *Wokół zagadnień edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2009, s. 69-80.

<sup>185</sup> *Ibidem*, s. 76.

<sup>186</sup> A. Pease, *op. cit.*, s. 12.

Z. Nęcki uważa z kolei, że płeć nadawców komunikatów udzielanych w ramach konwersacji oraz innych interakcji komunikacyjnych różnicuje werbalne akty komunikacyjne i sposób posługiwania się nimi oraz interpretację komunikatów niewerbalnych. Autor ten jest zdania, że kobiety sprawniej posługują się językiem ciała oraz z reguły trafniej potrafią odczytywać znaczenie komunikatów wysyłanych tym kanałem komunikacyjnym. W odniesieniu do różnic między płciami w kontekście komunikacji werbalnej Z. Nęcki odwołuje się do badań takich naukowców jak: P. Noller, D. Bugental, P.N. Middlebrook, H. Sullivan, R. Hopper, M. Knapp oraz L. Scott. Opisuje odmienność w formułowaniu aktów komunikacyjnych prowadzących do psychicznego odsłaniania się oraz komunikatów wyrażających krytykę kanałem wokalnym, werbalnym i niewerbalnym w komunikacji, która ma miejsce w małżeństwach<sup>187</sup>. Różnice w wysyłaniu komunikatów negatywnych widać zarówno między mężczyznami i kobietami, jak też typem małżeństwa udanym lub nieudanym. Kobiety w małżeństwach o wysokim poziomie satysfakcji częściej wysyłają komunikaty krytyczne niewerbalne do mężów, natomiast ich mężowie częściej niż żony posługują się kanałem werbalnym w wyrażaniu krytyki. Inaczej jest w małżeństwach o niskim poziomie satysfakcji – kobiety częściej niż mężowie wysyłają komunikaty krytyczne zarówno werbalne, jak i niewerbalne. Badania P. Nollera i D. Bugentala, do których odwołuje się Z. Nęcki, stoją w sprzeczności do teorii P. Watzlawicka. Autor ten pisał o konieczności występowania spójności pomiędzy kanałem werbalnym i niewerbalnym w wypowiedziach uczestników komunikacji. Z. Nęcki twierdzi, że fakt, iż w zgodnych małżeństwach krytyka werbalna nie znajdowała odzwierciedlenia w języku ciała (zaś częściej spójność między tymi kanałami komunikacyjnymi małżonków występowała w nieudanych małżeństwach), może wskazywać na to, że małżonkowie w udanych związkach łagodzą negatywny przekaz werbalny poprzez pozytywny przekaz niewerbalny. Taka sytuacja niespójności między kanałami komunikacyjnymi nie ma zatem, według Z. Nęckiego, wydźwięku „mieszania w głowie” – co było oczywiście dla P. Watzlawicka – ale ma wartość komunikatu „krytykuję cię, ale nie wpływa to na moje uczucia do ciebie”<sup>188</sup>.

E. Nchedo oraz J.C. Omeje piszą, że mężczyźni w procesie komunikacji posługują się społecznym słownictwem, mającym odniesienia do systemów oraz hierarchizacji, postrzegają komunikację jako proces negocjacji i przez to dążą do utrzymania przewagi, wyższości komunikacyjnej, chronią siebie przed usiłowaniami innych, dotyczącymi utraty ich własnej pozycji komunikacyjnej. Kobiety są natomiast bardziej skłonne do używania słownictwa skierowanego na zależności międzyludzkie oraz relacje zachodzące w szukaniu porozumienia w relacjach komunikacyjnych<sup>189</sup>. Ich styl komunikacyjny skierowany jest na budowanie bliskości oraz szukanie uznania i potwierdzenia w oczach innych, a także dawanie innym tego samego. Kobiety są też bardziej skoncentrowane na udzielaniu wsparcia i budowaniu relacji emocjonalnej.

W piśmiennictwie naukowym wielokrotnie podkreślano rolę zależności sposobu formułowania komunikatów werbalnych oraz niewerbalnych nauczyciela do uczniów od indywidualnego stylu komunikacyjnego charakterystycznego dla każdego nauczyciela (L. Kacprzak, M. Śnieżyński i inni). Zaznacza się nawet, że styl komunikacyjny nauczyciela wielokrotnie odgrywa decydującą rolę w budowaniu relacji z uczniami na mocy pierwszego wrażenia, jakie odbiera dziecko podczas pierwszego spotkania z nauczycielem. Wówczas uczniowie w dalszych relacjach z wychowawcą jedynie dostosowują się do jego stylu

---

<sup>187</sup> Z. Nęcki, *op. cit.*, s. 231-235.

<sup>188</sup> *Ibidem*, s. 235.

<sup>189</sup> E. Nchedo, J.C. Omeje, *Gender differences in communication Patterns of Females in Single-sex and mixed-sex scholes in Nnewi Education Zone*, <http://www.ajol.info/index.php/afirev/article/viewFile/41062/8487>, s. 104.



komunikacyjnego<sup>190</sup>. Wskazuje to zatem, że budowanie relacji między uczestnikami relacji nauczyciel – uczniowie jest przedsięwzięciem długofalowym i odbywa się od pierwszej chwili znajomości. Od samego początku należy więc dbać o budowanie prawidłowej komunikacji interpersonalnej między podmiotami edukacji, ponieważ raz utworzone wzory komunikacyjne mogą być mało podatne na zmiany. L. Kacprzak odwołuje się do stylu autorytarnego, współpracującego i obronnego<sup>191</sup>. M. Śnieżyński mówi o stylach: autokratycznym, autokratyczno-demokratycznym, demokratycznym i liberalnym<sup>192</sup>. Inną typologię proponuje B. Sufa, opisując 2 style – partnerski i niepartnerski. W pierwszym z nich wyróżnia wzorzec współpracujący, natomiast w obręb niepartnerskiego stylu komunikowania wpisuje autorytarny i permissywny. Autorka wyodrębnia także styl manipulacyjny<sup>193</sup>. Opisy stylów autorytarnego i autokratycznego są podobne w zakresie treściowym. Posługiwanie się nimi w klasie szkolnej determinuje postawę nauczyciela, nacechowaną oschłością emocjonalną i dystansem wobec uczniów, przewagą jednokierunkowej komunikacji, przebiegającej od nauczyciela do uczniów, brakiem dialogu i otwartości w relacjach między nauczycielem a uczniami. Styl permissywny implikuje bierna postawa nauczyciela, brak kontroli procesu komunikowania się uczniów, przez co rodzą się niejasności komunikacyjne. Styl manipulacyjny prowadzi z kolei do wpływania na decyzje i zachowanie ucznia nie wprost, ale poprzez sygnały niewerbalne oraz werbalne techniki manipulacyjne. Takie postępowanie nauczyciela nie buduje pozytywnej atmosfery w klasie i może dezorientować uczniów. Nauczyciele tacy często mogą korzystać z komunikacji niedosłownej, posługując się ironią czy aluzją. W stylu demokratycznym występuje atmosfera dialogu, empatii i zaufania. Dominuje w nim dwustronna komunikacja między nauczycielem a uczniami. Liberalny styl pracy nauczyciela z uczniami jest z kolei oparty na dawaniu dużej swobody uczniom, wyrażaniu aprobaty dla ich działań, braku stawiania im granic, zakazów czy nakazów. Choć jest on pozornie pozytywny, gdyż zachowania nauczyciela nie wywołują u dzieci negatywnych emocji, to brak stawiania im granic i dawanie nadmiaru wolności może je przytłaczać oraz dezorientować.

W stylu demokratyczno-autorytarnym (partycypacyjnym w klasyfikacji A. Janowskiego i współpracującym według L. Kacprzaka) nauczyciel współpracuje z uczniami w podejmowaniu decyzji – zdania obu stron komunikacji są ważne, dlatego jest ona 2-kierunkowa. Styl obronny L. Kacprzaka jest oparty na tym, że uczestników komunikacji nie charakteryzuje zaufanie do szczerości swoich intencji i własnych kompetencji. Nadawca komunikatów nie wierzy w umiejętności odbiorcy niezbędne do interpretacji komunikatu, zaś odbiorca nie wierzy w zasadność i ważność przekazywanych treści<sup>194</sup>.

Piśmiennictwo pedagogiczne dostarcza także materiałów pozwalających wnioskować o wpływie organizacji środowiska klasowo-lekcyjnego na proces komunikacji nauczyciela z uczniami oraz efektywność kształcenia. W literaturze metodycznej znajduje się wiele odniesień do różnych układów ustawienia uczniowskich ławek w sali lekcyjnej. Najczęściej omawiane są ustawienia ławek w rzędach poziomych i pionowych lub w kształt litery „U”, zlokalizowanie

<sup>190</sup> M. Brekelmans, T. Wubbels, P. den Brok, *Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment*, [http://www.academia.edu/234358/Teacher\\_experience\\_and\\_the\\_teacher-student\\_relationship\\_in\\_the\\_classroom\\_environment](http://www.academia.edu/234358/Teacher_experience_and_the_teacher-student_relationship_in_the_classroom_environment), s. 2.

<sup>191</sup> L. Kacprzak, *Związki i zależności komunikacyjne pomiędzy nauczycielem a uczniem*, [w:] W.J. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji – dyskurs nad rolą komunikowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 309-316 (311).

<sup>192</sup> M. Śnieżyński, *Sztuka dialogu – teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.

<sup>193</sup> B. Sufa, *Styl komunikowania się nauczycieli z uczniami a skuteczność porozumiewania się i współdziałania w klasie*, [w:] E.A. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*, Bydgoszcz 2005, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, s. 142-150.

<sup>194</sup> L. Kacprzak, *op. cit.*, s. 311.

ławek na środku jako prostokąt, wokół którego ustawione są krzesła oraz ułożenie w sali kilku kwadratowych stołów powstałych z połączenia ze sobą 2 ławek dłuższym bokiem. Najczęściej spotykane w praktyce szkolnej jest rzędowe ustawienie ławek uczniowskich, co umożliwia dobry kontakt wzrokowy uczniów z tablicą i nauczycielem, który prowadzi zajęcia przy biurku lub tablicy. Dzięki niemu również nauczyciel posiada łatwy dostęp do każdego ucznia i może nadzorować jego pracę. Jest to też ustawienie sprzyjające indywidualnej pracy i przeprowadzaniu kontroli oraz oceny pracy uczniów, przez utrudnianie międzyuczniowskich interakcji minimalizuje problemy z dyscypliną na zajęciach. Każda niesubordynacja uczniów może być dostrzeżona przez nauczyciela, który ma możliwość na nią zareagować. Choć kierowanie klasą przez nauczyciela jest dzięki takiemu ustawieniu ławek stosunkowo proste, to jednak jego kontakt z uczniami siedzącymi z tyłu sali oraz w jej środku może być utrudniony<sup>195</sup>. Nie jest to odpowiednie również dla przeprowadzania grupowej formy pracy na lekcji i ćwiczeń praktycznych wymagających kooperacji uczniów. Może także obniżać kreatywność uczących się, budować przekonanie, że najważniejszą osobą w procesie kształcenia jest nauczyciel, przez co może stać się czynnikiem pośrednio kształtującym styl kierowania wychowawczego stosowany przez nauczyciela oraz wpływać na klimat klasy i relacje interpersonalne w niej powstające. Inne ustawienia są bardziej praktyczne przy organizacji grupowej i zespołowej pracy na zajęciach, sprzyjają współpracy uczniów, umożliwiają niewerbalną komunikację międzyuczniowską oraz sprzyjają efektywnej komunikacji werbalnej między nimi. Nie są jednak właściwe w przypadku licznych grup uczniów oraz nie sprawdzają się w razie konieczności pisemnego sprawdzania wiadomości uczniów<sup>196</sup>. Jak zaznacza W. Sikorski, układ krzesel oraz ławek w sali ma duże znaczenie w kształtowaniu procesu edukacji i determinuje wiele zachowań komunikacyjnych nauczyciela. Autor ten zaznacza, że uczniowie o wyższym IQ preferują z reguły koliste lub półkoliste ustawienie ławek, zaś dla uczniów o niższym ilorazie inteligencji istotne jest, by nauczyciel miał możliwość podejścia do ich ławki i nadzorowania ich pracy na zajęciach. Co więcej, W. Sikorski zwraca uwagę, że miejsce usadzenia uczniów w klasie ma związek z ich aktywnością na zajęciach lekcyjnych. Uczniowie zajmujący miejsca z przodu sali i jej centralnej części wykazują wyższą aktywność w procesie edukacji i mają wyższe oceny – zjawisko to wiąże on z możliwością utrzymywania przez nich częstszego kontaktu wzrokowego z nauczycielem<sup>197</sup>. Takie wyniki badań nie dają jednak jednoznacznej odpowiedzi na to, czy uczniowie lepiej się uczą zajmując miejsca w sali lekcyjnej sprzyjające lepszemu komunikowaniu się z nauczycielem, czy też są częściej pytani i bardziej pobudzani do aktywności przez nauczyciela, w efekcie osiągając lepsze wyniki w nauczaniu od reszty kolegów.

R. Wawrzyniak-Beszterda opisuje wpływ uczestnictwa w procesie komunikacji na kształtowanie kompetencji komunikacyjnych. Pisze ona, że kompetencje komunikacyjne – rozumiane jako znajomość reguł, posługiwanie się językiem w różnych sytuacjach społecznych oraz zdolność użycia tych reguł – są kształtowane w toku nabywania doświadczeń komunikacyjnych jednostki<sup>198</sup>. Oznacza to, że nadawanie oraz odbieranie komunikatów werbalnych i niewerbalnych jest zmienną niezależną, mogącą wpływać na jakość nabywanych kompetencji komunikacyjnych. Możliwa jest również zależność odwrotna. Kompetencje komunikacyjne mogą, jako zmienna niezależna, kształtować przebieg procesu komunikacyjnego zachodzącego pomiędzy jego

<sup>195</sup> *TesolClass.com, Seating arrangements*, <http://www.tesolclass.com/classroom-management/classroom-seating-arrangements/>.

<sup>196</sup> *The cornerstone. Practical ideas that make teaching more effective and enjoyable. Ideas of classroom seating arrangements*, <http://thecornerstoneforteachers.com/free-resources/organization/classroom-seating-arrangements>.

<sup>197</sup> W. Sikorski, *op. cit.*

<sup>198</sup> R. Wawrzyniak-Beszterda, *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002, s. 46-58.

uczestnikami. Jak piszą A.B. Jagiełłowicz, E. Kozaki oraz M.J. Gontarski, kompetencje komunikacyjne oznaczają zdolność słuchania i wypowiedzania się<sup>199</sup>. Oznacza to, że dzięki nim można skuteczniej przekazywać intencje komunikacyjne i znaczenia w treści komunikatów, unikać barier oraz konfliktów komunikacyjnych, a także lepiej dostosowywać środki przekazu informacji do kontekstu komunikacyjnego. Podobne zdanie wyraża J. Ropski, pisząc, że na efektywną komunikację wpływają takie elementy jak: struktura wypowiedzi, słownictwo i język, mowa ciała, wrażenia, umiejętność zadawania pytań, aktywne słuchanie, empatia oraz asertywność<sup>200</sup>. Wymienione przez tego autora czynniki wpływające na efektywność procesu komunikacji są nieodłącznie związane z kompetencjami komunikacyjnymi. W kontekście struktury wypowiedzi, słownictwa i języka, procesów odbioru wrażeń oraz mowy ciała autor odnosi się do elementów procesu komunikacji, etapów sygnifikacji bądź kanałów komunikacyjnych, którymi nauczyciel powinien sprawnie posługiwać się, kształtując efektywną komunikację. Mówiąc natomiast o umiejętności zadawania pytań, aktywnego słuchania, empatii oraz asertywności, odwołuje się do elementów kompetencji komunikacyjnych, wyrażonych przez konkretne praktyczne umiejętności. Można zatem uznać, że J. Ropski podkreśla szczególną rolę posiadania kompetencji komunikacyjnych jako warunku sprawnego i efektywnego komunikowania się.

Podsumowując, należy podkreślić, że najważniejszymi czynnikami wpływającym na jakość komunikacji interpersonalnej, w tym również tej zachodzącej między nauczycielem a uczniami, są elementy osobowościowe. Są to zarówno czynniki niezależne od woli człowieka, takie jak płeć, jak również te uzależnione od charakteru osoby oraz posiadanych przez nią predyspozycji. Stosowany styl kierowania wychowawczego, posiadane kompetencje komunikacyjne w dużej mierze zależą od cech osobowości człowieka, jego indywidualnych doświadczeń, aktywności i umiejętności komunikacyjnych. Daje to ważne implikacje teoretyczne. Wyniki badań nad komunikowaniem nie podlegają bezkrytycznej generalizacji na całą populację, bez względu na to, w obrębie jakiej szkoły badawczej były prowadzone. Nawet najbardziej zobiiektywizowana procedura badawcza nie usunie indywidualizmu jednostki, której komunikacja podlega analizie. Jeśli osobowościowe różnice występujące między nauczycielami mogą drastycznie wpłynąć na jakość wysyłanych przez nich komunikatów, należy mieć na uwadze, że jakościowa analiza komunikatów innych nauczycieli mogłaby być odmienna. Z tego też względu w badaniach nad przebiegiem procesu komunikacji należy szczególnie dobierać grupę badawczą, zwracać uwagę na jej reprezentacyjność i umiejętnie wyciągać wnioski z uzyskanego materiału badawczego, tak żeby nie popełniać błędu nadmiernej generalizacji czy nadinterpretacji.

---

<sup>199</sup> A.B. Jagiełłowicz, E. Kozak, M.J. Gontarski, *op. cit.*, s. 34.

<sup>200</sup> J. Ropski, *Kompetencje społeczne nauczyciela wychowania fizycznego współczesnej szkoły*, [w:] W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje. Szkolna przestrzeń interakcji i działań komunikacyjnych*, t. II, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 145-154 (148).

## Rozdział II. Metodologia badań własnych

### 1. Przedmiot i cele badań

Doceniając rolę komunikacji interpersonalnej w życiu człowieka oraz dostrzegając funkcję środowiska szkolnego w kształtowaniu poprawnych nawyków komunikacyjnych dzieci młodszych i starszych, postanowiłam mojej pracy badawczej nadać tytuł *Komunikowanie się nauczycieli szkół podstawowych z uczniami w procesie edukacji szkolnej*. Określenie tematu było ściśle związane z uświadomieniem sobie przedmiotu badań. Odwołując się do literatury z zakresu metodologii badań pedagogicznych, przyjąłam za A.W. Maszke, że za przedmiot badań można uznać „wszelkie obiekty, rzeczy oraz zjawiska i procesy, którym one podlegają i w odniesieniu do których formułujemy pytania badawcze”<sup>201</sup>. Podobnie uważa W. Zaczyński, który pisze, że „przedmiotem badań pedagogicznych jest przede wszystkim świadoma działalność edukacyjna (...) oraz wszystko to, co ze świadomym działaniem ma związek. Cechą świadomego działania jest ukierunkowanie na cel – jest ono po prostu celowe”<sup>202</sup>. Przedmiotem badań prezentowanych w niniejszej dysertacji jest komunikowanie się nauczycieli z uczniami, które zachodzi w procesie szkolnej edukacji na etapie szkoły podstawowej. Każde badanie naukowe jest podejmowane w konkretnym celu. W literaturze przedmiotu cele badań nie są jednoznacznie ujmowane, łączy je duża ogólnikowość i treściowo bliskie określenia. Przykładem może być definicja celu badań sformułowana przez W. Zaczyńskiego, który uważa, że „cel badań to bliższe określenie tego, do czego zmierza badacz, co pragnie osiągnąć własnym działaniem”<sup>203</sup>. Autor ten dowodzi, że cel pracy dotyczy sprecyzowania tego, co badający ma zamiar uzyskać w postępowaniu badawczym<sup>204</sup>. Podobnie piszą T. Pilch i T. Bauman<sup>205</sup>, podkreślając, że cel dociekań naukowych należy pojmować jako spodziewaną postać rzeczy, do której zmierza badacz przez prowadzenie działań empirycznych<sup>206</sup>. Warto też przytoczyć stanowisko W. Goriszowskiego, który twierdzi, że w naukowych badaniach pedagogicznych można realizować wiele celów<sup>207</sup>. Określając cele badań, odwołałam się również do poglądów S. Palki, który wyraźnie akcentuje, że pedagogika jest nauką zorientowaną teoretycznie oraz praktycznie<sup>208</sup>, dlatego wybrane teorie naukowe dotyczące problematyki komunikowania się zaprezentowane w rozdziale I. pracy uczyniłam punktem wyjścia do planowania i realizacji badań własnych, a także opisu oraz analizy ich wyników, które przedstawione zostaną w rozdziale III.

Sformułowałam 2 cele pracy: teoretyczny i praktyczny, mając na uwadze swoistość pedagogiki oraz uzasadnioną konieczność łączenia jej funkcji teoretycznej i praktycznej. Teoretyczny kontekst rozważań stanowiły publikacje naukowe autorów polskich i zagranicznych, które związane były z wieloma dziedzinami wiedzy, a dotyczyły obszaru zainteresowań tematycznie odnoszących się do komunikacji interpersonalnej. Celem teoretycznym było zatem ustalenie stanu piśmiennictwa naukowego na temat komunikowania się, dokonanie wyboru publikacji obejmujących różnorodnie, czasem odmienne stanowiska naukowe. Zestawienie, analiza oraz

<sup>201</sup> A.W. Maszke, *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004, s. 44.

<sup>202</sup> W. Zaczyński, *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995, s. 15.

<sup>203</sup> Ibidem, s. 47.

<sup>204</sup> Ibidem, s. 52.

<sup>205</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 23.

<sup>206</sup> Ibidem, s. 23.

<sup>207</sup> W. Goriszowski, *Badania pedagogiczne w zarysie*, WSP TWP, Warszawa 1996, s. 30.

<sup>208</sup> S. Palka (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998, s. 13.

interpretacja źródeł pisanych w wielopłaszczyznowym kontekście pozwoliły ukazać teorię pedagogiczną w wymiarze dopełniającego i poszerzającego myślenia o komunikowaniu się ludzi. Dokonując analizy literatury przedmiotu w ujęciu problemowym, wykazałam też stanowiska i podejścia kontrowersyjne, czasem budzące uzasadnione wątpliwości. Takie odniesienie do wieloaspektowego dyskursu naukowego wpisuje się w nurt badań hermeneutycznych, prowadzonych w ramach pedagogiki, a opartych na procedurze rozumienia i interpretowania tekstu pisanego<sup>209</sup>.

Celem teoretycznym było też sformułowanie uogólnień wyprowadzanych w toku omawiania wyników empirycznych badań ilościowych i jakościowych, a także ich opisanie oraz wyjaśnienie, co umożliwiło mi głębsze zrozumienie zjawisk i procesów zachodzących w klasie szkolnej w komunikowaniu się nauczyciela z uczniami. Chcąc zdiagnozować komunikowanie się nauczycieli z uczniami w procesie edukacji, dokonałam jakościowego opisu komunikacji nauczycielskiej, formułując typologie komunikatów, które nauczyciele kierują do uczniów w trakcie zajęć. Zanalizowałam także ilościowo zebrany materiał badawczy, określając liczbę komunikatów w obrębie każdego typu.

W niniejszej pracy opisałam wyniki moich badań odnoszących się do komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczyciela z uczniami. Dokonałam analizy komunikatów wysyłanych przez nauczyciela 2 kodami – językowym (głównie mówionym, pisane komunikaty uwzględniłam jedynie wtedy, gdy tworzyły elementy organizacji środowiska komunikacyjnego i przez to weszły w skład elementów komunikacji niewerbalnej) oraz poprzez język ciała. Interesowałam się komunikacją bezpośrednią, uwzględniającą sytuacje bliskiego, fizycznego kontaktu nadawcy (nauczyciela) i odbiorców (uczniów). Nauczyciel oraz uczniowie są sobie dostępni dzięki narządom zmysłów – widzą się i słyszą. W zakresie moich zainteresowań badawczych znalazły się zatem wyłącznie komunikaty wysyłane dzięki środkom prezentacyjnym. Komunikację przez środki reprezentacyjne uwzględniłam jedynie wtedy, gdy była ona sprzężona z językiem ciała nauczyciela, np. nauczyciel, dyscyplinując uczniów, wskazywał ręką na tablicę z wypisanymi zasadami zachowania na lekcji; w trakcie przedstawiania nowego materiału nauczania wskazywał na środki dydaktyczne – plansze, tabele itp. Odnosząc się do klasyfikacji kanałów komunikacyjnych, zwróciłam szczególną uwagę na komunikaty odbierane słuchowo (komunikacja werbalna oraz parametry głosu i dźwięki paralingwistyczne w komunikacji niewerbalnej), wzrokowo (elementy komunikacji niewerbalnej) i dotykowo (niektóre gesty nauczyciela, w których został przekroczony dystans intymności). W odniesieniu do hierarchizacji poziomów komunikacji zaproponowanych przez D. McQuaila uwzględniłam komunikację interpersonalną nauczyciela z uczniami. Ze względu na zastosowane metody badawcze, nie miałam możliwości zweryfikowania komunikowania na poziomie intrapersonalnym. Komunikowanie grupowe (pomiędzy zespołami uczniów), międzygrupowe (między klasami), organizacyjne/institutionalne (ogólnoszkolne) oraz masowe uwzględniłam jedynie w nielicznych sytuacjach, np. gdy nauczyciel wykorzystywał grupową formę pracy w trakcie zajęć, środki dydaktyczne (dzięki czemu zmodyfikował organizację środowiska dydaktycznego – 1 z elementów komunikacji niewerbalnej), ewentualnie kiedy sytuacje komunikacyjne z ponadinterpersonalnych poziomów zaburzyły proces komunikacji nauczyciela z uczniami i wywołały bariery lub konflikty komunikacyjne.

---

<sup>209</sup> K. Ablewicz, *Hermeneutyka i fenomenologia w pedagogice*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 105.

W wymiarze prowadzonych badań interesowałam się głównie sytuacjami komunikacyjnymi, w których był 1 nadawca – nauczyciel i wielu wybranych odbiorców – uczniowie oraz ja. Na kilku lekcjach byłam świadkiem komunikacji, w której było wielu wybranych nadawców i odbiorców (dzieci pracowały w formie grupowej lub uczniowie z innej klasy wchodzili do sali lekcyjnej podać ogłoszenie). Zaobserwowałam również sytuacje komunikacyjne, w których było wielu nadawców i 1 odbiorca (dzieci oddawały nauczycielowi prace domowe). Sytuacje te opisywałam jednak wyłącznie z punktu widzenia nauczyciela – nie badałam reakcji uczniów na wykonywane zadania czy wypowiedzi ich kolegów.

Po dokonaniu ilościowego i jakościowego opisu oraz interpretacji wyników badań diagnostycznych ściśle określonego fragmentu rzeczywistości szkolnej zaproponowałam pewne rozwiązania, nadając moim badaniom wymiar praktyczny. Spodziewałam się, że zebrany materiał faktograficzny z badań pozwoli sformułować wnioski, które prawdopodobnie mogą posłużyć do usprawnienia komunikowania się nauczycieli z uczniami. Sformułowanie wniosków z badań dla praktyki edukacyjnej było założeniem mojego celu praktycznego. Uważam, że dbałość o poprawne komunikowanie się nauczycieli z uczniami w procesie edukacji przekłada się na lepszą jakość nauczania i wychowania, tym samym optymalizując ich efekty. Realizacja praktycznego celu jest związana z opisem i wyjaśnieniem przyczynowym komunikacji nauczycieli z uczniami, zachodzącym w konkretnym środowisku szkolnym, a wyniki badań mogą być dobrym impulsem do zmian i przekształcania praktyki pedagogicznej, dlatego mają znamiona użyteczności.

Podsumowując, warto odnieść się do rozważań S. Palki, który twierdzi, że uprawianie pedagogiki ma sens wówczas, gdy skierowane jest na teoretyczną wiedzę pedagogiczną, ale równocześnie na problemy bieżącej praktyki. Zakorzenie w praktyce stanowi jej szczególną wartość i znajduje wyraz w przydatności społecznej. Realizacji tak pojmowanych celów pedagogiki służą pedagogiczne badania teoretyczno-praktyczne<sup>210</sup>, w nurt których wpisują się założenia metodologiczne moich badań.

## 2. Problematyka badań

Podstawowym etapem prowadzenia badań pedagogicznych jest sformułowanie problemu, który pozwala ukierunkować zainteresowania badawcze i tym samym jasno określić zakres prowadzonych badań. Kierując się poglądami M. Łobockiego, przyjąłam, że główny problem badawczy to skonkretyzowanie trudności poznawczej, bezpośrednio związanej z tematem pracy i jej celami<sup>211</sup>. Uzasadnienie takiego rozumowania znajduję też w określeniu problemu badawczego jako „przedmiotu wysiłków badawczych, czyli po prostu tego, co orientuje nasze przedsięwzięcie poznawcze”<sup>212</sup>.

Biorąc pod uwagę temat mojej rozprawy, treść definicji problemu badawczego oraz kryteria jego poprawności, sformułowałam **problem główny**<sup>213</sup>, który ujęłam w następującym pytaniu: **Jak przebiega komunikowanie się nauczycieli szkół podstawowych z uczniami w procesie edukacji szkolnej?**

Moja praca zdecydowanie wpisuje się w kanon badawczy, uwzględniający modernistyczne podejście do procesu komunikacji. Dokonana przeze mnie supozycja istnienia obiektywnie interpretowalnej intencji komunikacyjnej implikuje odrzucenie relacyjnego układu między komunikatem a nadawcą i odbiorcą. Takie ujęcie sensu komunikacji widoczne jest przede

<sup>210</sup> S. Palka, *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 100.

<sup>211</sup> M. Łobocki, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010, s. 23.

<sup>212</sup> J. Sztumski, *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, PWN, Warszawa 1984, s. 28.

<sup>213</sup> Problem główny o większym stopniu trudności jest skoncentrowany na zasadniczym zamierzeniu podjętych badań.

wszystkim w badaniach nad językiem. Sadzę jednak, że odrzucenie możliwości obiektywnego odczytywania intencji komunikacyjnej poprzez negację wspólnych doświadczeń uczestników komunikacji całkowicie zablokowałoby możliwość badań nad komunikowaniem się ludzi między sobą. Doświadczenie życiowe potwierdza jednak fakt, że każdy człowiek na co dzień komunikuje się z innymi. Uważam ponadto, że w komunikacji międzyludzkiej mamy możliwość weryfikowania ocen dotyczących interpretacji znaczeń komunikatów. Poprzez synchronizowanie informacji docierającej z kilku kodów, np. z komunikacji werbalnej i niewerbalnej, uwzględniając elementy kontekstu komunikacyjnego, można weryfikować interpretacje komunikatów. Przyjęcie niniejszego założenia wstępnego skutkuje możliwością badania skuteczności komunikacji, jej barier, zakłóceń oraz decyduje o doborze metod i technik badawczych.

Przyjęłam też istnienie relacyjności w procesie komunikacji zachodzącej między jej uczestnikami, uwzględniając 2-kierunkowość przepływu informacji pomiędzy nadawcą i odbiorcą<sup>214</sup>. Do 2-kierunkowości przekazu komunikacyjnego odniosłam się pośrednio, ponieważ nie analizowałam szczegółowo komunikatów wysyłanych do nauczyciela przez uczniów. Kolejne komunikaty nauczyciela w wymianie komunikacyjnej traktowałam jako elementy sprzężenia zwrotnego, będącego odpowiedzią i reakcją na komunikaty uczniów. Analizując komunikaty nauczycielskie, koncentrowałam swoją uwagę badawczą na ich znaczeniu, tj. sensie illokucyjnym, jaki posiadają i uwzględniałam elementy kontekstu językowego, zaobserwowane na zajęciach edukacyjnych. W trakcie badań zajmowałam się charakteryzowaniem komunikatów nauczycieli kierowanych do uczniów. Badałam zatem komunikację w procesie edukacji szkolnej w ujęciu wertykalnym z perspektywy nauczyciela jako nadawcy komunikatów adresowanych do uczniów. Komunikaty uczniów kierowane do nauczyciela uwzględniłam jedynie w sytuacji, gdy stawały się barierami w procesie komunikacji. Komunikację horyzontalną pominęłam, gdyż nie była ona celem moich badań. Nie czyniłam rozróżnienia między adresatem a konkretnym odbiorcą komunikatów. Przyjęłam założenie, że nauczyciel, kierując w trakcie zajęć lekcyjnych komunikat do 1 dziecka, jest słyszany i widziany przez wszystkich uczniów z klasy, a zatem wszyscy obecni w sali szkolnej są jego odbiorcami. W dysertacji nie zajmowałam się aspektem semantycznym komunikacji szkolnej – uwzględniłam jedynie niektóre jej przejawy na podstawie wystąpienia sytuacji konfliktowych. W opisie komunikacji werbalnej i barier komunikacji nie odnosiłam się do procesu identyfikacji znaczenia komunikatów, ponieważ napotkałabym niemożliwe do przewyciężenia problemy metodologiczne, związane z doбором odpowiednich metod badań. Nie analizowałam również aspektu semantycznego komunikacji nauczycieli z uczniami, gdyż nie dokonywałam analizy dokumentów takich jak: scenariusze zajęć, dziennik lekcyjny czy zeszyty lub karty pracy uczniów. Do aspektu organizacyjnego komunikacji w klasie szkolnej odniosłam się z kolei, badając komunikaty organizacyjne w obrębie komunikacji werbalnej i sytuacje konfliktowe dotyczące organizacji procesu edukacyjnego. Te grupy komunikatów opisałam szczegółowo w dalszej części rozdziału metodologicznego niniejszej rozprawy.

Czyniąc komunikowanie się nauczyciela z uczniami w procesie edukacji szkolnej przedmiotem mojej pracy, określiłam jego zakres, zwracając uwagę na **problemy szczegółowe** (oparłam się na dyrektywach metodologicznych sformułowanych przez S. Palkę<sup>215</sup>). Zgodnie z procedurą postępowania badawczego, problem główny „należy rozłożyć na szczegółowe (...), aby zapobiec pominięciu niektórych, ważnych dla badań zagadnień. Pozwala to także

---

<sup>214</sup> W. Pisarek, *Wstęp do nauki o komunikowaniu. Edukacja medialna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008, s. 27.

<sup>215</sup> S. Palka, *op. cit.*; S. Palka (red.), *Podstawy metodologii...*

dokładnie opracować plan badań i trafniej dobrać narzędzia badawcze<sup>216</sup>. Problematykę szczegółową moich badań diagnostycznych stanowi zatem 5 pytań.

### **1) Jakie przejawy werbalnej komunikacji nauczycieli występują w trakcie prowadzonych przez nich szkolnych zajęć edukacyjnych z uczniami?**

Problem ten dookreśliłam następująco:

- a) **Jaka jest treść komunikatów nauczycieli ze szkół podstawowych w odniesieniu do: przebiegu zajęć, organizacji pracy na lekcji i dyscyplinowania uczniów?**
- b) **Jaki sens illokucyjny posiadają wypowiedzi nauczycieli w odniesieniu do: merytorycznego toku zajęć, organizacji pracy na lekcji i dyscyplinowania uczniów?**

Analizując komunikację niewerbalną nauczycieli, oparłam się na jej zasadniczych elementach, wyróżnionych przez Z. Nęckiego<sup>217</sup>. Autor ten wymienia 9 składników mowy ciała – gestykulację, wygląd fizyczny, mimikę, dźwięki paralingwistyczne, sposób formułowania kanału wokalnego, dystans fizyczny, postawę ciała, układ spojrzeń i organizację środowiska komunikacji. W prowadzonych badaniach skoncentrowałam swoją uwagę przede wszystkim na mimice, gestach oraz postawie ciała nauczycieli. Dźwięki paralingwistyczne uwzględniłam ze względu na ich odbiór audialny oraz możliwość ich rejestrowania na dyktafonie przy komunikacji werbalnej. Sposób formułowania kanału wokalnego uwzględniłam jedynie w kategoriach zbyt cichego mówienia przez nauczyciela lub uczniów w procesie identyfikacji źródeł barier występujących w procesie komunikacji.

Istotne znaczenie dla zakresu moich badań miało pytanie zawierające następujący problem szczegółowy:

### **2) Jakie przejawy niewerbalnej komunikacji nauczycieli występują w trakcie prowadzonych przez nich szkolnych zajęć edukacyjnych z uczniami?**

Aby uniknąć nadmiernego subiektywizmu i ograniczyć wpływ własnej osobowości na interpretację materiału badawczego, w procesie odczytywania znaczenia komunikatów uwzględniałam wymiar denotacyjny i konotacyjny komunikatów nauczyciela. W odniesieniu do prowadzonych przeze mnie badań aspekt denotacyjny oznacza dosłowne, literalne znaczenie komunikatów wysyłanych przez nauczyciela, zaś konotację uwzględniłam, częściowo odczytując badane komunikaty w kontekście, w jakim były wysłane. Ze względu na miejsce prowadzonych badań wzięłam pod uwagę polski kontekst kulturowy i na jego tle dokonałam analizy znaczeniowej komunikatów nauczyciela. Uwzględniłam elementy kontekstu interpersonalnego, związane z rolą społeczną pełnioną przez uczestników procesu komunikacji, a także czas, miejsce, charakter komunikacji oraz typ aktywności. W przypadku moich badań część tych elementów była stała: zajęcia lekcyjne, osoby nauczyciela i uczniów, moja obecność na zajęciach, a także miejsce rozumiane jako szkoła określonego szczebla. Wymienione powyżej składowe kontekstu interpersonalnego sprzężone są ze specyficznym dla procesu edukacji kontekstem zadaniowym. W przypadku niniejszych badań była to sytuacja nauczania-uczenia się oraz wykonywanie czynności nauczyciela i uczniów, wynikających z organizacji procesu kształcenia. Niektóre elementy kontekstu interpersonalnego w moich badaniach były zmienne: czas, miejsce rozumiane jako sala lekcyjna, typ aktywności nauczyciela towarzyszący komunikatom (np. czynności dyscyplinujące, odnoszące się do przebiegu lekcji, organizacyjne). Odnosząc się do kontekstu językowego, uwzględniłam jedynie jego elementy zaobserwowane na lekcjach (czyli inne wypowiedzi poprzedzające wypowiedź nauczyciela), tak jak proponuje Z. Nęcki<sup>218</sup>.

<sup>216</sup> A.W. Maszke, *Tok przygotowania badań*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii...*, s. 160.

<sup>217</sup> Ibidem, s.185-186.

<sup>218</sup> Z. Nęcki, *op. cit.*, s. 92-97.



Problematykę dotyczącą komunikacji niewerbalnej dookreśliłam następującymi pytaniami:  
**a) Jakie jest znaczenie mowy ciała nauczycieli w aspekcie konotatywnym, uwzględniając gesty, mimikę, postawę ciała?**

Uznaje się, że wymienione w powyższym pytaniu badawczym elementy języka ciała, tj. gesty, mimika, postawa ciała, powinny – z założenia – docierać jednakowo do wszystkich uczniów (nie w aspekcie interpretacyjnym, lecz czysto sensorycznym). W toku mojej pracy badawczej postanowiłam dodatkowo zwrócić uwagę na 2 wymiary komunikacji niewerbalnej, takie jak: dystans fizyczny istniejący między nauczycielem a uczniami oraz organizację środowiska klasowego. Uważam, że te aspekty języka ciała są znaczące w szkolnej edukacji, gdyż jeśli np. nauczyciel będzie stał cały czas w 1, oddalonym od części uczniów miejscu, zostaną oni pozbawieni możliwości odbierania kierowanego do nich przekazu. Dzieje się tak np. w sytuacji, gdy nauczyciel stoi cały czas przy swoim biurku lub przy ławce w ostatnim rzędzie. Sformułowałam wobec tego 2 kolejne szczegółowe pytania badawcze, rozwijające to zagadnienie:

**b) Jaki jest dystans fizyczny między nauczycielem a uczniami w procesie edukacyjnym w trakcie zajęć lekcyjnych?**

W sferze moich zainteresowań badawczych znalazł się także sposób organizowania środowiska klasowego, który rozwinęłam w pytaniu:

**c) Jaka jest organizacja środowiska klasowego podczas procesu edukacyjnego z uwzględnieniem dostępnych w sali środków dydaktycznych oraz liczby i układu ławek?**

Odnosząc swoje badania do sytuacji edukacyjnych, uznałam, że nauczyciele i uczniowie zdają sobie sprawę z odmienności własnych ról społecznych, osobistych doświadczeń oraz różnorodności cech indywidualnych. Jestem też przekonana, że rozpatrując komunikację w określonym kontekście zadaniowym i sytuacyjnym, jakim jest prowadzenie zajęć lekcyjnych w klasie szkolnej, posiadają oni odpowiednie ukierunkowanie motywacyjne, pozwalające przypuszczać, że są świadomi wspólnych celów komunikacyjnych, wynikających z celowości szkolnego nauczania. Założyłam zatem, że można oczekiwać, iż komunikacja szkolna jest nastawiona na osiągnięcie wspólnego celu poprzez konsensus komunikacyjny. Niemniej jednak zdaję sobie sprawę, że pragmatyczne podejście do komunikacji implikuje możliwość braku skuteczności działania komunikacyjnego, dlatego przyjąłam, że w komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniami występują zakłócenia oraz utrudnienia. Na podstawie analizy literatury naukowej (G. Łasiński, Z. Nęcki, B. Siemieniecki, S. Chelpa) stwierdziłam, że zjawiska te nieodwrotnie towarzyszą komunikacji, ponieważ są związane m.in. z różnorodnością ludzkich osobowości (opiniami, cechami osobowymi) oraz kontekstów sytuacyjnych, co znajduje odbicie w wysyłanych komunikatach<sup>219</sup>.

Wymienione przyczyny występowania barier procesu komunikowania się nie są możliwe do usunięcia, zatem można przyjąć, że będą one rzutowały na rodzaj komunikatów wysyłanych przez uczestników komunikacji. Sformułowałam zatem następny problem szczegółowy:

**3) Jakie bariery występują w procesie komunikacji nauczyciela z uczniami w trakcie zajęć edukacyjnych w szkołach podstawowych?**

W pracy nie wprowadzam szczegółowego rozróżnienia terminologicznego pomiędzy określeniami: bariera, zakłócenie, trudność – traktuję je jako synonimy. Z zakresem moich badań najlepiej koresponduje klasyfikacja barier procesu komunikowania zaproponowana przez Z. Nęckiego, dlatego dostosowałam ją do sytuacji edukacyjnych. Poglądy na temat barier w komunikacji reprezentowane przez T. Gordona, B. Jamrożek i J. Sobczak, choć cenne, wydają

---

<sup>219</sup> Ibidem, s. 160.

się nieadekwatne do problematyki mojej pracy badawczej. Posłużenie się nimi w moim projekcie badawczym umożliwiłoby mi jedynie dokonanie analizy zakłóceń procesu komunikacji, związanego ze sposobem komunikacji werbalnej nauczyciela. Nie uznałam też za możliwe posłużenie się propozycjami klasyfikacji barier procesu komunikacji zaproponowanymi przez S. Garczyńskiego, ponieważ wiązałoby się to z koniecznością prowadzenia badań m.in. w zakresie cech osobowościowych uczestników komunikacji, a także inną strategią metodologiczną badań, przede wszystkim jakościową, wywodzącą się z tradycji postmodernistycznej, a ukierunkowanej na prowadzenie wywiadów pogłębionych z uczniami i nauczycielami. W moim zakresie badań opisałam grupy barier procesu komunikacji, które znajdują odzwierciedlenie w typologii źródeł konfliktów występujących między nauczycielem a uczniami.

Omawiając bariery przebiegu komunikacji między nauczycielem a uczniami, starałam się odpowiedzieć na pytanie, które bariery komunikacji wynikają ze sposobu komunikowania się nauczyciela z uczniami, a które nie mają swojego źródła w sposobie organizacji komunikacji interpersonalnej nauczyciel-uczeń. Sformułowałam więc dodatkowo 2 pytania szczegółowe:

- a) **Jakie bariery komunikacji występujące w procesie edukacji na zajęciach lekcyjnych w szkole podstawowej są związane ze sposobem komunikowania się nauczyciela z uczniami?**
- b) **Jakie bariery komunikacji występujące w procesie edukacji na zajęciach lekcyjnych w szkole podstawowej nie są związane ze sposobem komunikowania się nauczyciela z uczniami?**

Poruszając zagadnienie sytuacji konfliktowych występujących w komunikacji nauczyciela z uczniami, odniosłam się również do literatury przedmiotu. Autorzy (G. Łasiński, S. Chelpa, Z. Nęcki, J. Strelau), pisząc o źródłach sytuacji konfliktowych w komunikacji międzyludzkiej, stwierdzają, że ich powstawanie jest nieuniknione, co często wyzwała konieczność werbalnego i niewerbalnego reagowania na nie. Przyjmując powyższe tezy, sformułowałam problem szczegółowy:

#### **4) Jakie komunikaty stosują nauczyciele na zajęciach edukacyjnych w szkole podstawowej w sytuacjach konfliktowych?**

Postawienie kolejnego pytania problemowego nie wymagało założeń wstępnych. Jego brzmienie jest następujące:

#### **5) Jakie czynniki różnicują przejawy komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczyciela z uczniami w toku edukacji?**

Analizując czynniki różnicujące komunikaty werbalne oraz niewerbalne nauczyciela, uwzględniłam następujące zmienne niezależne: przedmiot nauczania, klasę oraz lokalizację szkoły. W obrębie pierwszej z wymienionych zmiennych wzięłam pod uwagę nauczycieli uczących matematyki oraz języka polskiego lub w klasie III szkoły podstawowej, obserwowałam zajęcia zintegrowane z edukacji matematycznej oraz edukacji polonistycznej. W odniesieniu do drugiej zmiennej skoncentrowałam się na uczniach z klas III i VI szkoły podstawowej. Analizując lokalizację szkoły, zwróciłam uwagę na ważne wartości tej zmiennej: szkoły wiejskie i miejskie. W pracy badałam zależności dwuzmienne występujące między wymienionymi zmiennymi niezależnymi i sensem illokucyjnym komunikatów nauczyciela oraz liczbą komunikatów w obrębie każdego typu illokucyjnego – będą to zmienne zależne.

### 3. Zmienne i wskaźniki

Przed przystąpieniem do badań diagnostycznych wyodrębniłam zmienne i wskaźniki, które są próbą uszczegółowienia problemów badawczych tej pracy. Pojęcia „zmienne” oraz „wskaźniki” są w bliskim związku z postawionymi problemami i dookreślają, które konkretne właściwości (cechy) przedmiotu badań będą poddane badaniu. Przyjmuje się, że zmienne odnoszą się do badanych przedmiotów, faktów lub zjawisk i pokazują, które cechy będą brane pod uwagę w trakcie badań. Wskaźniki z kolei określają w miarę dokładnie każdą z wyodrębnionych zmiennych w przełożeniu na takie wielkości, które można empirycznie badać, łącznie z podejściem ilościowym<sup>220</sup>.

W metodologii badań pedagogicznych uważa się, że wyszczególnienie zmiennych i dobranie do nich wskaźników ułatwia skonstruowanie w miarę trafnych i rzetelnych narzędzi badań<sup>221</sup>, dlatego do każdego postawionego pytania z problematyki szczegółowej ustaliłam zmienną i dobrałam do niej po kilka charakterystycznych wskaźników, które mogłam obserwować oraz mierzyć. Zestaw zmiennych i odpowiadających im wskaźników przedstawiłam w tabeli 1.

Tabela 1

*Komunikacja nauczyciel-uczeń w procesie edukacji szkolnej. Zmienne i wskaźniki*

Zmienne ogólne	Zmienne szczegółowe	Wskaźniki
1) Przejawy werbalnej komunikacji nauczyciela w procesie dydaktyczno-wychowawczym	1) Treść komunikatów nauczycieli w odniesieniu do kategorii: przebiegu zajęć, organizacji pracy na lekcji i dyscyplinowania uczniów	Treści komunikatów nauczycielskich zarejestrowanych na dyktafonie, liczba komunikatów w obrębie każdej grupy w odniesieniu do: przebiegu zajęć, organizacji pracy na lekcji i dyscyplinowania uczniów, dokumentowana na arkuszu obserwacji skategoryzowanej. Komunikaty związane z przebiegiem zajęć traktuję jako wynikające z kontekstu zadaniowego sytuacji na zajęciach lekcyjnych oraz związane z tokiem pracy, są to komunikaty o znaczeniu merytorycznym. Komunikaty organizacyjne związane są treściowo ze sprawami pozalekcyjnymi, porządkują pracę na zajęciach lub dotyczą toku zajęć pośrednio – nauczyciel odnosi się w nich do kierowania czynnościami uczniów od strony technicznej, nie merytorycznej. Za komunikaty dyscyplinujące uznałam te, które miały ograniczyć negatywne zachowania uczniów lub im zapobiec.
	2) Typ sensu illokucyjnego aktów mowy nauczyciela	Treść wypowiedzi nauczyciela nagrana na dyktafon i zarejestrowana w kwestionariuszu obserwacji. Interpretacji dokonałam, biorąc pod uwagę polski kontekst kulturowy, zadaniowy i elementy kontekstu interpersonalnego, związane z rolą społeczną pełnioną przez uczestników procesu komunikacji. Nie posiadałam pełnych informacji na temat kontekstu językowego – uwzględniłam jedynie jego elementy zaobserwowane na lekcjach (czyli inne wypowiedzi poprzedzające wypowiedź nauczyciela). W obrębie komunikatów organizacyjnych uwzględniłam następujące kategorie sensu illokucyjnego: polecenie, prośbę, informację dotyczącą zasad pracy, pozostałe informacje, życzenie, pozwolenie i propozycję, uzasadnienie, szukanie informacji w formie pytania. W odniesieniu do przebiegu zajęć uwzględniłam: polecenia; polecenia naprowadzające; polecenia z egzemplifikacją; polecenia metakomunikacyjne; wyjaśnienia czynności; wyjaśnienia korekty odpowiedzi ucznia; szukanie informacji w formie pytania o czynności nauczyciela i uczniów; pytanie/ szukanie informacji odnośnie znanego materiału; pytanie do klasy (treść); pytanie do ucznia (treść); pytanie naprowadzające na prawidłową odpowiedź;

<sup>220</sup> M. Łobocki, *op. cit.*, s. 32.

<sup>221</sup> Tamże, s. 36.

		<p>pytanie dodatkowe dotyczące uzupełnienia odpowiedzi; pytanie z egzemplifikacją (treść); pytanie motywujące do podania dalszych odpowiedzi (treść); pytanie o gotowość do dalszej pracy; prośbę dotyczącą przebiegu zajęć; prośbę o powtórzenie bez specyfikacji w formie pytania; prośbę o informację zwrotną; życzenie; pozwolenie/ propozycję; informację; informację dotyczącą znanego materiału; informację dotyczącą nowego materiału (podanie treści); informację naprowadzającą ucznia na właściwą odpowiedź; informację, co nauczyciel pisze na tablicy; informację, co uczeń pisze na tablicy; informację/ dopowiedzenie (treść); informację w formie egzemplifikacji (treść); autokorektę merytoryczną; autokorektę organizacyjną; korektę merytoryczną odpowiedzi ucznia; negację zachowania/odpowiedzi ucznia; informację zwrotną/aktywne zaakceptowanie; prośbę o potwierdzenie w formie pytania; powtórzenie treści; powtórzenie odpowiedzi ucznia; parafrazę odpowiedzi ucznia; powtórzenie polecenia; wypowiedzi fatyczne i zwroty grzecznościowe; motywowanie/zachęte; ponaglenie; metastwierdzenia odnoszące się do emocji dzieci; ekspresyw; dźwięki parawerbalne; syntezę i podsumowanie. Zaznaczyłam ponadto wypowiedzi odnoszące się do oceniania uczniów w zakresie 6 kategorii: deklaratyw/stwierdzenie oceny pozytywnej, opis oceny pozytywnej oraz ekspresyw o pracy ucznia (pozytywny). Analogicznie zaklasyfikowałam wypowiedzi odnoszące się do ocen negatywnych. W zakresie dyscypliny wyróżniłam następujące kategorie wypowiedzi: informację o negatywnym zachowaniu; informację dotyczącą zasad, deklaratyw, rozkaz, groźbę, parawerbalny „cii”, prośbę o zmianę zachowania, prośbę o informację w formie pytania, ekspresyw, uzasadnienie komunikatu dyscyplinującego, życzenie/wyrażenie nadziei, opis konsekwencji (będący ekspertyzą negatywną), wypowiedź ironiczną, wypowiedź dowcipną, imienne dyscyplinowanie. Zaznaczyłam liczbę komunikatów w obrębie każdej grupy. W tworzeniu swojej klasyfikacji oparłam się na Conversational Exchange Analysis (zmodyfikowałam ją na użytek pracy). Pojedynczy komunikat (jednostka konwersacyjna) nie jest tożsamy ze zdaniem. Zdania złożone (szczególnie zdania współzależnie złożone) zawierają często komunikaty odnoszące się do kilku typów. Zgodnie z klasyfikacją, na której się oparłam, pojedyncza jednostka konwersacyjna jest „psychologiczną jednostką mowy, co oznacza wyrażenie 1 myśli, intencji”<sup>222</sup>.</p>
<p>2) Przejawy niewerbalnej komunikacji nauczyciela w procesie edukacji szkolnej</p>	<p>1) Mowa ciała nauczycieli z uwzględnieniem: gestów, mimiki, układu ciała, wyglądu fizycznego</p>	<p>Uwzględniłam następujące kategorie znaczenia: <i>aprobata</i> – odniosłam ją do kategorii: akceptacja i zgoda; <i>negacja/korekta odpowiedzi lub zachowania ucznia</i>, którą rozumiem jako niezgodę świadomą i nieświadomą lub odmowę; <i>sympatia</i> utożsamiana z życzliwością oraz niektórymi przejawami radości o charakterze intencjonalnym; <i>gotowość</i>; <i>ponaglenie</i>; <i>niecierpliwość</i>, którą identyfikuję z wyrażaniem chęci wyjścia lub zakończenia aktywności, niektórymi przejawami zdenerwowania (wynikającymi ze znudzenia bądź zmęczenia sytuacją); <i>wyczekiwanie</i>; w której zawarłam 2 kategorie z klasyfikacji D. Lamberta – namysł i zainteresowanie. Połączyłam je razem, uznając za jedną kategorię znaczeniową. Uczyniłam tak dlatego, że w odniesieniu do zachowań nauczycieli na zajęciach lekcyjnych oznaczają one „nauczyciel z uwagą i zainteresowaniem słucha ucznia lub myśli nad komentarzem do jego odpowiedzi”. Do gestów obrazujących zaliczyłam gesty będące emblematorami. Nie są one zaliczane przez D. Lamberta do 1 kategorii</p>

<sup>222</sup> Z. Nęcki, *op. cit.*, s. 70-72.

		<p>zaczeniowej. Identyfikowałam je dzięki opisanej klasyfikacji denotacyjnej, w konkretnych przykładach – były to gesty używane przez nauczyciela w sytuacjach tłumaczenia i wyjaśniania. <i>Wyliczenie porządkujące</i> rozumiem jako grupę gestów opartych na liczeniu. <i>Dezaprobatę</i> traktuję jako zgrupowanie komunikatów – gestów wyrażających naganę. <i>Dyscyplinę</i> postrzegam jako gesty „stop” oraz uciszające. <i>Napięcie</i> z kolei utożsamiam z przejawami zdenerwowania, nerwowości i stresu, co dokładnie odpowiada klasyfikacji D. Lamberta. <i>Komunikatami ironicznymi</i> nazwałam grupę komunikatów opartych na sarkazmie – uczyniłam tak, ponieważ interesowała mnie zbieżność lub jej brak pomiędzy ironią werbalną a niewerbalną w komunikatach nauczyciela. Pozostałe kategorie: <i>wyczekiwanie, ponaglenie, gotowość, opiekuńcze, akcentowanie, uspokajanie, precyzję, bezradność czy powątpiewanie</i> rozumiem tak samo jak zostały one opisane w klasyfikacji D. Lamberta. Wyróżniłam także: <i>wskazywanie, obrazowanie, tik, precyzję, akcentowanie, organizacyjne, autokorektę, „no i widzisz”, wyliczenie</i>. W zakresie komunikatów będących adaptatorami uwzględniłam grupę komunikatów „<i>wokół siebie</i>”, wyraźnie zaznaczając, że część gestów nauczycielskich nie posiada intencjonalności kierowanej do uczniów, a jedynie spełnia funkcję zajęcia wygodnej pozycji ciała przez nauczyciela. Ze względu na to, że jest to grupa gestów zastępczych i układu ciała, która jest trudna w interpretacji, zaklasyfikowałam je we wspólną grupę (są to np. gesty poprawienia ubioru, które mogą być przejawem zdenerwowania, niecierpliwości, jak również inne, które nie posiadają dodatkowego znaczenia w aspekcie konotatywnym). Znaczyłam, ile razy wystąpił przejaw komunikacji niewerbalnej posiadający określone znaczenie.</p>
	<p>2) Dystans fizyczny nauczyciela od uczniów</p>	<p>To obserwowalne odległości nauczycieli od uczniów podczas procesu edukacyjnego. Analizując strefy dystansu między nauczycielem a uczniem, zmodyfikowałam klasyfikację zaproponowaną przez W. Garstkę. Wyróżniłam kategorie: stoi przy 1 ławce, stoi przy grupie ławek, chodzi/stoi między rzędami ławek, stoi/chodzi przy biurku, stoi/chodzi przy tablicy, stoi/chodzi w innym miejscu sali (np. przy drzwiach, koło okna itp.). Z dokładnością do 10 sekund znaczyłam czas, w którym nauczyciel stał/chodził w miejscu dającym się sklasyfikować jako 1 z kategorii oraz ile razy się przemieścił. W dysertacji nie opisywałam dystansu dzielącego nauczyciela i uczniów w jednostkach odległości ze względu na trudności obiektywne. W niewielkich salach lekcyjnych nauczyciel stojący cały czas przy tablicy jest zmuszony być w niewielkiej odległości od uczniów. W niniejszej pracy przypadki podchodzenia jedynie do pierwszych ławek zaliczałam do sfery intymnej, w której nauczyciel podchodzi do uczniów. Fakt, że nauczyciel podchodził jedynie do uczniów siedzących blisko tablicy znaczyłam jako dodatkową informację w komentarzach pod arkuszami obserwacji. Podobnie w badaniach zaznaczałam sytuacje, w których nauczyciel stał lub chodził jedynie po części sali i przez to kontrolował pracę tylko wybranych uczniów z klasy. W takich przypadkach posłużyłam się utworzoną przeze mnie kategorią „stoi przy grupie ławek”. Dołożyłam ponadto kategorię „nauczyciel stoi przy tablicy” jako szczególny rodzaj komunikacji w sferze publicznej, uniemożliwiający, szczególnie w większych salach lekcyjnych, bezpośredni kontakt nauczyciela z uczniami. Subsfery uwzględniłam jedynie w przypadku pisania przykładów niewerbalnych komunikatów uspokajających kierowanych przez nauczyciela do uczniów.</p>

	3) Organizacja środowiska klasowego	Notowałam liczbę ławek w sali lekcyjnej, ich układ (czy są ułożone w rzędach poziomych – czyli czy stykają się krótszym bokiem, czy pionowych, czy układ ławek umożliwia nauczycielowi swobodne chodzenie po klasie) oraz rodzaje dostępnych w sali środków dydaktycznych. Wyniki notowałam na kwestionariuszu obserwacji skategoryzowanej dotyczącej komunikacji niewerbalnej.
3) Komunikaty nauczyciela będące źródłem trudności w komunikacji z uczniami	1) Bariery procesu komunikacji między nauczycielem a uczniami związane ze sposobem komunikowania się nauczyciela	W analizie treści wypowiedzi nauczyciela oraz nieprawidłowej organizacji komunikacji niewerbalnej wyróżniłam: braki środków dydaktycznych zależnych od nauczyciela, brak podchodzenia do wszystkich uczniów, nieprawidłowe formułowanie kanału wokalnego. Analizując komunikaty werbalne, zwróciłam uwagę na: wybrane aspekty wymowy nauczycieli (z pominięciem analizy logopedycznej, zwróć uwagę jedynie na powtarzające się nieprawidłowe wymawianie pojedynczych słów), formułowanie zbyt długich poleceń lub stosowanie w poleceniach słów nieadekwatnych do wieku uczniów (zbyt trudnych w odniesieniu do ich wieku rozwojowego), nieprawidłowy szyk zdania w poleceniu oraz sytuacje, w których nauczyciel zadaje polecenie, a następnie mówi coś do uczniów, nie dając im pracować w ciszy. Uwzględniłam sposób formułowania wypowiedzi. Zaproponowałam ponadto typologie komunikatów niewerbalnych, które mogą, ze względu na ich konotację znaczeniową, być barierami w przebiegu komunikacji nauczyciela z uczniami – w tym aspekcie moje propozycje są jednak jedynie probabilistyczne. W odniesieniu do komunikatów niewerbalnych posłużyłam się wskaźnikami wymienionymi do identyfikacji języka ciała nauczycieli. W każdej z wymienionych grup barier zaznaczyłam ich liczbę na kwestionariuszu obserwacji.
	2) Bariery procesu komunikacji między nauczycielem a uczniami niezwiązane ze sposobem komunikowania się nauczyciela	Analizując bariery procesu komunikacji niezależne od sposobu komunikowania się nauczyciela, wzięłam pod uwagę 2 grupy barier: niezwiązane i związane z osobą ucznia. W obrębie pierwszej grupy wyróżniłam: szum z zewnątrz, niesprawne środki dydaktyczne, wejście kogoś do sali, mało miejsca w sali, zły widok z tablicy, mycie gąbki, niekomfortowe warunki w sali (duszno/zimno), brak dziennika, złe usadzenie uczniów w sali. Do grupy barier związanych z uczniami wyróżniłam: jedzenie i picie na zajęciach, wychodzenie do toalety, złe samopoczucie (uwzględniłam jedynie te sytuacje, które przerodziły się w konflikt, czyli zostały zwerbalizowane przez ucznia), brak przyborów szkolnych. W tej grupie na szczególną uwagę zasługują bariery związane ze sposobem komunikowania się uczniów: rozmawianie, bicie się, nieprawidłowa wymowa (przypadku uczniów zaznaczyłam, ile razy uczeń z wadą wymowy odezwał się na lekcji), dynamika wypowiedzi (mówienie zbyt szybkie), sposób formułowania kanału wokalnego (mówienie za ciche), nieprawidłowe przejmowanie tury (dopowiadanie i przerywanie innym, wrywanie się do odpowiedzi). W odniesieniu do wszystkich barier, z wyjątkiem rozmawiania uczniów oraz szumu w trakcie zajęć, wpisywałam ich liczbę, a w przypadku rozmawiania i szumu zakłócającego zajęcia podam czas trwania bariery. W odniesieniu do barier „mało miejsca”, „nieprawidłowe usadzenie uczniów w sali” wpisywałam liczbę ławek, których ta bariera dotyczyła w trakcie obserwowanych przeze mnie zajęć lekcyjnych. W odniesieniu do pozostałych barier zaznaczyłam liczbę wystąpień w trakcie 80 obserwowanych godzin zajęć bez uwzględnienia czasu ich trwania.

4) Komunikaty nauczyciela wysyłane przez niego w sytuacjach konfliktowych	1) Komunikaty werbalne	<p>Wskaźnikiem komunikacji werbalnej w sytuacjach konfliktowych jest treść wypowiedzi nauczyciela nagrana na dyktafon i zarejestrowana w kwestionariuszu obserwacji. Jej interpretacji dokonałam, biorąc pod uwagę polski kontekst kulturowy, zadaniowy i elementy kontekstu interpersonalnego, związane z rolą społeczną pełnioną przez uczestników procesu komunikacji, a także elementy kontekstu językowego. Dokonałam typologii komunikatów werbalnych w odniesieniu do rodzajów sytuacji konfliktowych, w których wystąpiły. Wyróżniłam następujące rodzaje sytuacji konfliktowych: organizacyjne; związane z trudnościami w uzgadnianiu wiedzy i przekonań: brakiem odpowiedzi ucznia na pytanie nauczyciela dotyczące treści nauczania, nieprawidłowym wykonywaniem poleceń nauczyciela przez uczniów lub z udzielaniem błędnej odpowiedzi przez ucznia; związane z nieprawidłowym przejmowaniem tury przez uczniów – „wrywaniem się” do odpowiedzi oraz stosowaniem dopowiedzeń przez uczniów nieadekwatnych do tematu lekcji. Wyodrębniłam także konflikty wiążące się ze sposobem pracy uczniów: zbyt wolnym tempem pracy w trakcie zajęć lekcyjnych, małą samodzielnością w trakcie wykonywania zadań/poleceń nauczyciela, wykonywaniem innych poleceń/zadań na zajęciach niż te zadane przez nauczyciela; dyscypliną; związane z brakiem zrozumienia/ niedosłyszaniem polecenia nauczyciela przez uczniów. Wśród konfliktów związanych ze stylem komunikacji i sposobem pracy nauczyciela wyszczególniłam: nieprawidłowe sformułowanie polecenia przez nauczyciela, brak reakcji werbalnej nauczyciela na pytanie/odpowiedź ucznia; ignorowanie/pomijanie aktywności dzieci; konflikty dotyczące znanego materiału; związane z nieprawidłowym formułowaniem kanału wokalnego przez uczniów; związane z niedosłyszaniem odpowiedzi ucznia przez nauczyciela.</p> <p>W obrębie reakcji nauczycieli na organizacyjne sytuacje konfliktowe wyróżniłam następujące: polecenie, wyjaśnienie, prośbę, szukanie informacji w formie pytania, informację związaną z zasadami pracy, pozostałe informacje, życzenie, uzasadnienie, wypowiedzi ironiczne, pozwolenie/propozycję oraz podjęcie czynności lub zastosowanie performatywu rozwiązującego sytuację konfliktową. W przypadku konfliktów związanych z brakiem odpowiedzi ucznia na pytanie nauczyciela dotyczące treści nauczania uwzględniłam: pytania, wyjaśnienia i polecenia naprowadzające ucznia na prawidłową odpowiedź, egzemplifikacje, pytania do klasy, komunikaty wspierające, dopytania, wypowiedzi ironiczne. W odniesieniu do sytuacji konfliktowych związanych z nieprawidłowym wykonywaniem poleceń nauczyciela przez uczniów lub z udzielaniem przez nich błędnej odpowiedzi na pytania nauczyciela wyszczególniłam: korektę odpowiedzi ucznia, wyjaśnienie korekty odpowiedzi ucznia, zadanie pytania innemu uczniowi, udzielenie odpowiedzi za dziecko, ekspertyzę negatywną<sup>223</sup> (ukazanie negatywnych konsekwencji niewiedzy), powołanie się na przykład pozytywny/ porównanie. Analizując sytuacje konfliktowe związane z wrywaniem się uczniów do odpowiedzi, komunikaty nauczyciela przyporządkowałam do kategorii: powołanie się na zasady obowiązujące w klasie, rozkaz z uzasadnieniem, rozkaz z informacją oraz przekrzykiwanie się uczniów, informację wprowadzającą elementy rywalizacji. W sytuacjach zbyt wolnej pracy uczniów nauczycielskie reakcje sklasyfikowałam jako: ponaglanie, ekspertyzę negatywną. Reakcja werbalna w przypadku sytuacji konfliktowej związanej ze stosowaniem dopowiedzeń przez uczniów</p>
---	------------------------	--

<sup>223</sup> Ibidem, s. 66.

		<p>nieadekwatnych do tematu lekcji uwzględniłam jedynie rozkaz. W odniesieniu do dyscypliny werbalne reakcje nauczyciela zaklasyfikowałam do następujących kategorii: informacja dotycząca zasad, deklaratyw, rozkaz, groźba, parawerbalny „cii”, prośba, prośba o informację w formie pytania, ekspresyw, uzasadnienie komunikatu dyscyplinującego, życzenie/wyrażenie nadziei, opis konsekwencji (ekspertyza negatywna), skierowanie do rozmawiającego ucznia pytania odnoszącego się do treści nauczania, odwołanie się do wzoru pozytywnego (porównanie), wypowiedź ironiczna, wypowiedź dowcipna, imienne dyscyplinowanie. Analizując sytuacje konfliktowe wynikające z niedosłyszania odpowiedzi ucznia przez nauczyciela, uwzględniłam stosowanie próśb o powtórzenie bez specyfikacji w formie pytania. Omawiając werbalne reakcje nauczycieli na sytuacje związane z brakiem zrozumienia/niedosłyszaniem polecenia nauczyciela przez uczniów, zwracałam uwagę na powtórzenia polecenia. W odniesieniu do nieprawidłowo zadawanych przez nauczyciela poleceń notowałam wystąpienie autokorekty werbalnej, odnoszącej się do organizacji pracy oraz treści nauczania. Analizując sytuacje konfliktowe dotyczące znanego materiału, uwzględniłam stwierdzenia i szukanie informacji w formie pytania. Omawiając konflikty dotyczące niesamodzielnej pracy uczniów w trakcie zajęć, identyfikowałam wystąpienie jedynie rozkazów. W odniesieniu do nieprawidłowego formułowania kanału wokalnego przez uczniów uwzględniłam rozkaz i rozkaz z uzasadnieniem. Omawiając reakcje nauczycieli na dopowiedzenia uczniów, notowałam: podejmowanie dyskusji z uczniem oraz ucinanie tematu. Analizując sytuacje związane z wykonywaniem innych poleceń/zadań na zajęciach niż podane przez nauczyciela, uwzględniłam rozkaz. W odniesieniu do sytuacji ignorowania/pomijania aktywności dzieci omówiłam narzucanie uczniom własnych propozycji pracy/rozwiązania problemu. Wyróżniłam też stosownie ekspresywę dotyczącą pracy dzieci, niezakwalifikowanego do żadnej grupy sytuacji konfliktowych. Może on spełniać funkcję sposobu wyrażenia swojego stosunku emocjonalnego do sytuacji konfliktowej lub jej uczestników albo zapobiegania sytuacjom konfliktowym (wtedy wypowiedź ekspresywna jest implikacją performatywu w postaci polecenia lub prośby, odnoszącą się do pożądanego zachowania uczniów).</p>
	2) Komunikaty niewerbalne	<p>Analizując komunikację niewerbalną nauczyciela wpływającą na przebieg sytuacji konfliktowej, zwróciłam uwagę na sygnały mowy ciała wyrażające się w postawie, gestach, mimice oraz posługiwaniem się przedmiotami. Wskaźniki języka niewerbalnego zaobserwowane w sytuacjach konfliktowych identyfikowałam analogicznie do tych, które opisywałam w pozakonfliktowych okolicznościach. W sytuacjach związanych z brakiem odpowiedzi ucznia na pytanie nauczyciela dotyczące treści nauczania uwzględniłam niecierpliwość niewerbalną. W odniesieniu do sytuacji nieprawidłowego wykonywania poleceń nauczyciela przez uczniów lub udzielenia błędnej odpowiedzi uwzględniłam negację niewerbalną oraz niewerbalną bezsilność/powątpiewanie („no i widzisz, co zrobileś?”). W przypadku wolnej pracy uczniów na zajęciach wyszczególniłam czekanie. Analizując sytuacje związane z dopowiedzeniami uczniów nieadekwatnymi do tematu lekcji, uwzględniłam słuchanie uczniów. W odniesieniu do dyscyplinowania notowałam występowanie ignorowania i gestów niewerbalnych lub posługiwania się przedmiotami (np. tamburynem, grzechotką) do uciszania uczniów. W odniesieniu do nieprawidłowo zadanych przez nauczyciela poleceń wzięłam pod uwagę autokorektę niewerbalną lub brak korekty. Uwzględniłam ponadto brak reakcji na pytanie/odpowiedź ucznia.</p>

Źródło: opracowanie własne.



#### 4. Metody, techniki i narzędzia badań

Zważywszy na cel badań oraz postawione problemy – główny i szczegółowe – ujęte w pytaniach badawczych, w pracy zastosowałam metodę obserwacji, w obrębie której wykorzystałam techniki: obserwacji skategoryzowanej oraz obserwacji próbek zdarzeń. Przeprowadziłam też analizę dokumentów dźwiękowych, tworzonych intencjonalnie. Informacje dopełniające zebrałam metodą sondażu diagnostycznego – w ramach tej metody zastosowałam technikę wywiadu przeprowadzonego w formie indywidualnych rozmów.

##### a) Obserwacja

W trakcie gromadzenia materiałów faktograficznych korzystałam z obserwacji, gdyż jej użycie jest uzasadnione w badaniach, których celem jest ustalenie występowania cech, zdarzeń, zjawisk oraz ich opis i interpretacja<sup>224</sup>.

Obserwacja była celowa, planowana, a polegała na postrzeganiu faktów, ich gromadzeniu<sup>225</sup> i interpretowaniu w odniesieniu do naturalnych, konkretnych sytuacji zachodzących w klasie szkolnej w procesie dydaktyczno-wychowawczym. Obserwacja była przydatna w badaniach wstępnych – pilotażowych (pozwoliła sformułować zakres problematyki badawczej i dopracować narzędzia badań) oraz zasadniczych. Na etapie badań zasadniczych stanowiła metodę dominującą. Fakty i zjawiska były obserwowane wybiórczo. Koncentrowałam się na najistotniejszych cechach komunikowania się nauczyciela z uczniami w procesie szkolnej edukacji. Selektywność informacji podyktowana problematyką badawczą dodatkowo wzbogacona była o uwzględnienie kontekstu sytuacji dydaktycznych i wychowawczych.

W badaniach zastosowałam 2 techniki w ramach metody obserwacji. Pierwsza to technika obserwacji skategoryzowanej. Do jej prowadzenia było konieczne opracowanie wyodrębnionych kategorii, które dawały możliwość rejestrowania liczby i częstotliwości występowania danych faktów. Technika obserwacji skategoryzowanej była przydatna do dokładnego zapisu komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczyciela. Druga technika obserwacji to próbki zdarzeń. Zgodnie z jej metodologiczną poprawnością, polegała na obserwowaniu jedynie wybranych sytuacji i zachowań nauczycieli w procesie edukacji, które dotyczyły barier w komunikowaniu się oraz sytuacji konfliktowych.

Wyniki obserwacji rejestrowałam na bieżąco w trakcie trwania zajęć lekcyjnych na arkuszach obserwacji, które stanowiły narzędzia badań. Rozbudowana scheduła obserwacji obejmowała szeroki zestaw różnych kategorii zachowań obserwowanych u nauczycieli, a w dodatkowo wydzielonej rubryce zapisywałam elementy charakteryzujące konkretne sytuacje zachodzące w klasie, mające bezpośredni związek z komunikowaniem się nauczyciela z uczniami.

##### Arkusz obserwacji komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczyciela z uczniami

Komunikację werbalną i niewerbalną nauczyciela zanalizowałam dzięki 2 kwestionariuszom obserwacji skategoryzowanej, na które nanosiłam informacje w trakcie obserwowanych zajęć szkolnych. W pracy koncentrowałam się przede wszystkim na aspekcie illokucyjnym komunikatów – identyfikowałam go na podstawie interpretacji treści komunikatów z uwzględnieniem kontekstów: kulturowego, zadaniowego, interpersonalnego i językowego.

<sup>224</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999, s. 218.

<sup>225</sup> B. Żechowska, *Obserwacja w badaniach pedagogicznych – niektóre kontrowersje*, [w:] B. Żechowska (red.), *Z metodologicznych i empirycznych problemów pedagogiki*, UŚ, Katowice 1990, s. 10.

W analizie komunikacji niewerbalnej nauczyciela uwzględniłam wskaźniki zaproponowane przez Z. Nęckiego, a zatem: dystans pomiędzy rozmówcami, gesty, postawę ciała, dźwięki paralingwistyczne, organizowanie środowiska dydaktycznego, ust i brwi (mimikę). W odniesieniu do analizy znaczenia mowy ciała nauczycieli uwzględniłam: gesty, mimikę i postawę ciała. W pierwszej części kwestionariusza obserwacji wyszczególniłam (na podstawie badań pilotażowych) 24 kategorie znaczenia komunikatów niewerbalnych:

- *aprobatę* (np. potakiwanie (kiwanie głową));
- *negację/korektę odpowiedzi lub zachowania ucznia* (np. przeczące kręcenie głową, dłonią);
- *sympatię* (np. uśmiech);
- *gotowość* (np. wstawanie z krzesła);
- *ponaglenie* (np. kręcenie małych kółek otwartą dłonią);
- *niecierpliwość* (np. stukanie palcami o blat);
- *wyczekiwanie* (uwidaczniające się jako czekanie bez oznak zniecierpliwienia);
- *zainteresowanie/namysł* (np. nachylenie się do uczniów, zmarszczenie brwi);
- *wskazywanie* (np. pokazywanie na coś palcem wskazującym);
- *obrazowanie* (np. gesty otwartą dłonią);
- *opiekuńcze* (np. poklepywanie po ramieniu, obejmowanie za ramiona);
- *dyscyplinujące* (np. stukanie ołówkiem o blat biurka);
- *autokorektę* (np. przeczące kręcenie głową/ręką);
- *dezaprobatę* (np. zmarszczenie brwi);
- *bezradność/„no i widzisz”* (np. rozłożenie rąk i bezradne kiwanie głową);
- *kpinę/ironię* (np. grymas twarzy, prychnięcie);
- *wyliczenie porządkujące* (np. wymienianie na palcach);
- *napięcie/zdenerwowanie* (np. zaciskanie i rozprostowywanie dłoni);
- *gesty wykonywane „wokół siebie”* (np. skubanie rękawów swetra, poprawianie włosów);
- *akcentowanie* (np. gest gwałtownego opuszczania dłoni (spodem do dołu));
- *precyzję* (np. gest złączonego kciuka i palca wskazującego);
- *organizacyjne – czynności wykonywane przez nauczyciela* (np. wyjmowanie przyborów, mazanie tablicy).

W tej części kwestionariusza w 24 rubrykach pionowych wpisywałam odpowiednie komunikaty nauczyciela, natomiast w rubrykach poziomych znaaczyłam czas ich występowania (9 5-minutowych jednostek na każdej lekcji).

W części drugiej kwestionariusza notowałam, gdzie nauczyciel stał, czy chodził po sali lekcyjnej podczas zajęć. Uwzględniłam sytuacje, gdy nauczyciel stał lub chodził: *przy 1 ławce, przy grupie ławek, między rzędami ławek, przy biurku, przy tablicy, w innym miejscu sali* (np. przy drzwiach, koło okna itp.). W części pracy opisującej wskaźniki omówiłam sposób notowania i dokonywania analizy materiału badawczego z tej części kwestionariusza obserwacji.

Na kwestionariuszu obserwacji umieściłam dodatkowe rubryki: *liczbę uczniów obecnych na zajęciach, liczbę ławek w sali, układ ławek* (pionowy/poziomy) oraz *środki dydaktyczne dostępne w klasie*.

Przewidziałam także rubrykę „uwagi”. Zapisywałam w niej dodatkowe informacje dotyczące zachowania nauczyciela lub cech jego postawy, np. nauczyciel był zdecydowany, otwarty, chodził tylko wzdłuż pierwszych ławek itp. Umożliwiło mi to bardziej dokładne interpretowanie komunikatów werbalnych i niewerbalnych badanych nauczycieli.

Badając bariery procesu komunikacji nauczyciel-uczeń oraz komunikację werbalną i niewerbalną, wykorzystywałam 2 techniki obserwacji. Zachowania komunikacyjne nauczyciela w sytuacjach konfliktowych i bariery występujące w komunikacji nauczyciel-uczeń zarejestrowałam w momencie ich występowania na kwestionariuszu obserwacji próbek zdarzeń.

### **Arkusz obserwacji dotyczącej barier występujących w procesie komunikacji nauczyciel-uczeń**

W odniesieniu do barier procesu komunikacji wzięłam pod uwagę 2 ich grupy: związane i niezwiązane ze sposobem komunikowania się nauczyciela z uczniami, a opisując je, posłużyłam się klasyfikacją barier procesu komunikacji opisaną przez Z. Nęckiego. Niektórych trudności komunikacyjnych wymienionych przez autora zaliczyłam nie do barier procesu komunikacji, a do sytuacji konfliktowych z tego powodu, że zostały one zwerbalizowane przez uczestników komunikacji. Nie byłam w stanie zidentyfikować barier wynikających z trudności: w ocenie i ewaluacji zjawisk, z uzgodnieniem wiedzy i przekonań, pragmatycznych, metakomunikacyjnych, wynikających z rozbieżności w interpretacji charakteru komunikatu, braku spójności między tematyką wypowiedzi rozmówców, kontekstu emocjonalnego, językowego, wewnętrznego, niewłaściwego wprowadzania do tematu (w zakresie globalnej nieprawidłowej komunikacji), nieporozumień słownych i czynności komunikacyjnych. Nie są one możliwe do zidentyfikowania metodami badawczymi, które zastosowałam. Przyjęcie przez mnie modernistycznej orientacji metodologicznej, implikującej zobiektywizowane metody badawcze, wykluczało zastosowanie wywiadów pogłębionych i badanie indywidualnego sposobu postrzegania sytuacji komunikacyjnej przez rozmówców. Wyeliminowałam zatem możliwość zidentyfikowania barier, których istnienie występuje jedynie w mentalnym obrazie uczestników komunikacji. Bariery te zidentyfikowałam dopiero w momencie ich zwerbalizowania przez nauczyciela lub uczniów, utożsamiam więc ich wystąpienie z zaistnieniem sytuacji konfliktowej lub konfliktu. Bariery procesu komunikacji odniosłam do grup: zależne i niezależne od stylu komunikacyjnego nauczyciela. W moich badaniach uwzględniłam bariery związane z: wypowiedziami uwłaczającymi (uwzględniłam kpinę i ironię) oraz poniżającymi, wieloznacznymi aktami komunikacyjnymi i zaimkami, zakłóceniami środowiskowymi, niewłaściwym sposobem przejmowania tury, zaburzeniami emisji i recepcji przekazu oraz spójnością między komunikatami wyrażanymi kanałem werbalnym i niewerbalnym. Nie odnosiłam się do dynamiki mówienia, rozumianej zgodnie z propozycją Z. Nęckiego, który postrzegał ją jako wyrażony w procentach stosunek ilości czasowników do przymiotników w wypowiedzi. Nie poruszam ponadto problematyki siły przebicia, rozumianej jako zdolność do wprowadzania swoich tematów do komunikacji, gdyż temat komunikacji nauczyciela i uczniów jest determinowany przez kontekst sytuacyjny oraz zadaniowy. Omijałam również badanie zjawiska wkładu konwersacyjnego rozmówców, ponieważ w mojej analizie badawczej przedstawiam przede wszystkim charakterystykę ilościową wypowiedzi nauczyciela. Wypowiedzi uczniów traktuję zbiorowo – nie badałam, ile razy na lekcji każdy z nich zabrał głos. Wieloznaczne akty komunikacyjne i zaimki włączyłam w barierę, którą nazwałam „styl, szyk formułowania wypowiedzi”. Zakłócenia środowiskowe obejmują w mojej klasyfikacji bariery: szum z zewnątrz, niesprawne pomoce dydaktyczne, wejście kogoś do klasy, mycie gąbki, zły widok z tablicy, duszno/zimno – zawierają się one w grupie barier niezależnych od stylu komunikacyjnego nauczyciela. Brak spójności między kanałami werbalnym i niewerbalnym badałam dopiero na etapie ustalania współczynników korelacji między komunikatami werbalnymi oraz niewerbalnymi o podobnej konotacji. W mojej pracy odniosę się do bariery wynikającej z zaburzeń emisji i recepcji przekazu w sytuacji, gdy wystąpią przypadki posiadania wady wymowy u uczniów zabierających głos na lekcji lub gdy nauczyciel będzie

nieprawidłowo wymawiał pojedyncze słowa bądź frazy. Bariery procesu komunikacji, które wyróżniłam, mogą wpływać na sprawność sensorycznego odbioru elementów rzeczywistości przez uczestników procesu komunikacji. Odnosząc przedstawioną przeze mnie typologię barier do modeli komunikacji, można stwierdzić, że kilka z wymienionych przeze mnie barier zależy od filtrów osobowościowych nauczyciela, a są to np.: kierowanie przez nauczyciela do uczniów długich i niezrozumiałych poleceń. W niniejszej pracy badawczej nie diagnozowałam stosownym narzędziem umiejętności pisania, słuchania oraz myślenia uczestników komunikacji. W niektórych sytuacjach komunikacyjnych mogłam jednak zidentyfikować bariery wynikające z nieprawidłowego mówienia i czytania zarówno przez nauczycieli, jak i uczniów. Zaliczyłam do nich: nieprawidłowy szyk zdania w poleceniach nauczyciela, formułowanie przez niego zbyt długich i trudnych poleceń, niepoprawną wymowę uczniów lub nauczyciela oraz sposób czytania uczniów. Sposób czytania uczniów uwzględniłam w badaniach jako 1 z powodów powstawania sytuacji konfliktowych między nauczycielem a uczniem. W swojej pracy badawczej odniosłam się do pojęcia „traktowanie”, zaczerpniętego z modelu komunikacyjnego SMCR Barlo, znajdując jego odbicie w typach sensu illokucyjnego i mocy illokucyjnej werbalnych aktów mowy nauczyciela oraz w znaczeniu jego komunikatów niewerbalnych.

Poza wymienionymi barierami, opierającymi się na typologii Z. Nęckiego, przedstawię liczbę komunikatów niewerbalnych, które mogą, ze względu na ich negatywną konotację, zaburzać przebieg procesu komunikacji między nauczycielem a uczniami. W ich opisaniu skorzystam z typologii komunikatów niewerbalnych w oparciu o klasyfikację D. Lamberta.

Analizując bariery przebiegu procesu komunikacji zależne od sposobu komunikacji nauczyciela, uwzględniłam treść wypowiedzi nauczyciela oraz sposób komunikacji niewerbalnej, w obrębie której wyróżniłam: braki środków dydaktycznych zależnych od nauczyciela (np. nauczyciel nie przyniósł pomocy dydaktycznych niezbędnych do przeprowadzenia zajęć), niepodchodzenie do wszystkich uczniów (np. nauczyciel podchodził wyłącznie do uczniów w pierwszych ławkach, stał wyłącznie przy tablicy itp.), nieprawidłowe formułowanie kanału wokalnego (zbyt ciche mówienie). Zwróciłam też uwagę na sposób formułowania wypowiedzi, tzn.:

- formułowanie zbyt długich poleceń, tj. wypowiedzi pasujących to schematu np. „pierwsza część polecenia, ... dygresja ... druga część polecenia” lub wypowiedzianie poleceń w formie zdań wielokrotnie złożonych;
- stosowanie w poleceniach słów nieadekwatnych do wieku uczniów (zbyt trudnych w odniesieniu do ich wieku rozwojowego), np. w klasie III szkoły podstawowej „czy uważasz, że bohater czytanki był emocjonalnie zaangażowany w wykonywanie zadania?”;
- nieprawidłowy szyk zdania w poleceniu.

Notowałam również wystąpienie sytuacji, w których nauczyciel zadał polecenie, a następnie mówił coś do uczniów, nie dając im pracować w ciszy.

Analizując komunikaty werbalne, zwróciłam uwagę na wybrane aspekty wymowy nauczycieli (z pominięciem analizy logopedycznej) – koncentrowała się jedynie na powtarzających się, nieprawidłowo wymawianych pojedynczych słowach.

Uwzględniłam też grupy komunikatów niewerbalnych, które mogą, ze względu na ich konotację znaczeniową, być barierami w przebiegu komunikacji nauczyciela z uczniami. Zaliczyłam do nich następujące grupy:

- *ponaglenie* (np. kręcenie kółek otwartą dłonią);
- *dezaprobatę* (np. zmarszczenie brwi);
- *kpinę/ironię* (np. kręcenie głową z westchnieniem i uniesieniem brwi do góry);

- *napięcie/zdenerwowanie widoczne u nauczyciela* (np. sztywne gesty, zaciśnięte pięści, nerwowa zabawa palcami itp.).

Decyzja o tym, by niektóre komunikaty niewerbalne nauczycieli zaliczyć do barier procesu komunikacji nauczyciel-uczeń wynika m.in. z tego, że zgodnie z teoriami modelowania oraz odzwierciedlenia (elementy NLP), uczniowie mogą przejmować wykonywanie gestów od nauczyciela, przez co jego stan emocjonalny oraz negatywne nastawienie mogą stawać się udziałem uczniów.

Analizując bariery procesu komunikacji niezależne od sposobu komunikowania się nauczyciela, skoncentrowałam się na 2 grupach barier: związanych i niezwiązanych z osobą ucznia. Do grupy barier niezależnych od uczniów zaliczyłam:

- szum z zewnątrz sali lekcyjnej (zarówno z korytarza szkolnego, jak i z zewnątrz budynku);
- niesprawne środki dydaktyczne;
- wejście kogoś do sali (np. ucznia chcącego coś ogłosić, dyrektora, rodzica);
- mało miejsca w sali (brak dostępu nauczyciela do wszystkich uczniów);
- zły widok z tablicy;
- mycie gąbki;
- niekomfortowe warunki w sali (duszno/zimno);
- brak dziennika;
- nieodpowiednie usadzenie uczniów w klasie.

Do grupy barier związanych z uczniami wyróżniłam:

- jedzenie i picie na zajęciach;
- wychodzenie do toalety;
- złe samopoczucie (uwzględnię jedynie te sytuacje, które przerodziły się w konflikt, czyli zostały zwerbalizowane przez ucznia);
- brak przyborów szkolnych.

W tej grupie na szczególną uwagę zasługują także bariery związane ze sposobem komunikowania się uczniów:

- rozmawianie;
- bicie się;
- nieprawidłowa wymowa (w przypadku uczniów znaczyłam, ile razy uczeń z wadą wymowy zabrał głos na lekcji);
- dynamika wypowiedzi (uczeń mówił szybko);
- sposób formułowania kanału wokalnego (uczeń mówił cicho);
- nieprawidłowe przejmowanie tury (dopowiadanie i przerywanie innym, wrywanie się do odpowiedzi).

W trakcie realizacji badań tą techniką obserwacji posłużyłam się narzędziem, które stanowiły arkusze papieru z napisanymi 3 grupami barier (związanymi z osobą nauczyciela, niezwiązanymi z osobą nauczyciela, czyli zależnymi i niezależnymi od uczniów). Grupy barier wyszczególniłam na podstawie badań pilotażowych.

## Arkusz obserwacji próbek zdarzeń dotyczący komunikatów werbalnych nauczycieli w sytuacjach konfliktowych

W trakcie obserwowanych przeze mnie lekcji zapisywałam każdą werbalną reakcję nauczyciela na sytuację konfliktową, analizując ją w kontekście przyczyny, która doprowadziła do powstania konfliktu. Zachowania nauczycieli odniosłam do typologii sposobów reagowania werbalnego, stworzonej na podstawie klasyfikacji Searle'a i Thomasa oraz elementów Conversational Exchange Analysis (CEA). W trakcie przeprowadzonych badań wyróżniłam 16 różnych typów sytuacji konfliktowych, które wywołują werbalne reakcje nauczycieli – zostały one opisane w tabeli przedstawiającej zmienne i wskaźniki. Do konfliktów organizacyjnych zaliczyłam te, które spowodowane były: bałaganem w klasie, uciążliwymi – niekomfortowymi warunkami w klasie (duszno lub zimno), niesprawnymi środkami dydaktycznymi, brakiem przyborów oraz materiałów przez ucznia, wejściem osób trzecich do klasy, nieprawidłową organizacją środowiska klasowego (mało miejsca, niefortunne ułożenie ławek), złym widokiem z tablicy, koniecznością ścierania tablicy, wychodzeniem uczniów do toalety, jedzeniem i picem na zajęciach (przez uczniów), brakiem dziennika, złym samopoczuciem ucznia, uzgadnianiem terminów pisania, poprawianiu i ocenianiu prac pisemnych uczniów czy uzgadnianiem informacji dotyczących imprez klasowych.

W przypadku tej grupy konfliktów notowałam, czy nauczyciele kierowali do uczniów:

- *polecenia* – zazwyczaj zdania pojedyncze w drugiej osobie liczby pojedynczej lub mnogiej w trybie rozkazującym (np. „idź do pielęgniarki”, „zmaż tablicę”);
- *prośby* – były to zdania twierdzące, będące prośbami w sensie illokucyjnym lub pytania zawierające implikację prośby (np. „proszę cię, podejdź do tablicy”, „czy możesz przesiąść się do pierwszej ławki?”);
- *wyjaśnienia* – wypowiedzi będące zazwyczaj częścią zdania złożonego, przedstawiające stan rzeczy, cel czynności czy działania (np. „będziemy tak robić, ponieważ tak jest prościej”);
- *szukanie informacji w formie pytania* (np.: „czyja to teczka?”, „co się dzieje z Kingą?”);
- *informacje dotyczące zasad pracy* – komunikat udzielany jako odpowiedź na pytanie ucznia dotyczące sposobu pracy oraz w sytuacji, gdy nauczyciel stwierdził nieprawidłowe wykonywanie polecenia przez uczniów (np. „nie przepisujemy tego teraz”, „napiszcie to ołówkiem, przepiszecie, jak sprawdzę”);
- *pozostałe informacje* (np. „sprawdzian piszemy w poniedziałek”, „poprawa sprawdzianu jest we wtorek”);
- *życzenie* (np. „chciałabym, żebyście tu przewietrzyli”, „chcę, żebyś pozbiierał papierki”);
- *uzasadnienia* – wypowiedzi będące wykazaniem przyczyny czynności (np. „jest dużo ocen niedostatecznych ze sprawdzianu, więc... (informacja: poprawa jest we wtorek)”);
- *pozwolenie/propozycja* – pozwolenie jest udzielane w odpowiedzi na pytanie ucznia, w przypadku propozycji inicjatorem komunikacji jest nauczyciel (np. „możecie to pisać na brudno”);
- *rozwiązanie problemu, konfliktu* – stwierdzenia lub zobowiązania opisujące czynność podjętą przez nauczyciela w celu rozwiązania konfliktu (np. „dam ci swoją książkę”, „zaraz zobaczę, czy ktoś ci nie pożyczyci ołówka”).

W odniesieniu do sytuacji konfliktowych wynikających z braku odpowiedzi ucznia na pytanie nauczyciela dotyczące treści nauczania wyróżniłam:

- *pytania naprowadzające* – nauczyciel zadaje pytanie, upraszczając język, zamiast 1 pytania ogólnego zadaje szereg pytań cząstkowych (stosuje technikę tworzenia łańcucha) (np. „jakie mamy dane?, no to jaką napiszemy odpowiedź?”);
- *informacje naprowadzające* – nauczyciel ponownie, stosując uproszczone słownictwo, opisuje treści nauczania (np. „tu masz długość boku kwadratu, to możesz skorzystać ze wzoru i obliczyć jego pole”);
- *polecenie naprowadzające* (np. „podstaw teraz dane do wzoru”, „oblicz najpierw promień okręgu”);
- *wypowiedzenia zawierające egzemplifikację* (np. „kwadrat ma wszystkie boki równej długości, np. każdy bok może mieć 4 centymetry”);
- *pytanie dotyczące treści skierowanie do klasy* – powtórzenie pytania, na które nie odpowiedział pytany uczeń (np. „kto odpowie...?”, „czy ktoś wie...?”);
- *pytanie skierowane do innego ucznia* – nauczyciel zadaje to samo pytanie innemu dziecku (np. „no to może Marysia wie...?”);
- *komunikat wspierający* – zawierający wsparcie emocjonalne, uwzględniłam go opierając się na sposobach rozwiązywania sytuacji konfliktowych zaproponowanych przez B. Jamrożek i J. Sobczak<sup>226</sup>. Na podstawie badań pilotażowych stwierdziłam, że pozostałe elementy komunikatów wspierających nie były odzwierciedlane przez badanych nauczycieli (np. „dasz radę, spokojnie”);
- *dopytywanie* – np. pytanie mające służyć zbadaniu wiedzy ucznia na dany temat, jeśli pytania naprowadzające nie pozwoliły uzyskać odpowiedzi ucznia na poprzednie pytanie;
- *ironia* (np. „no a taki byłeś mądry w ławce”, „to taki z ciebie bohater”).

W przypadku udzielania błędnej odpowiedzi przez ucznia w arkuszu obserwacji uwzględniłam następujące komunikaty werbalne:

- *korektę odpowiedzi ucznia* (np.: „tu ma być 4 centymetry”, „to jest dopełnienie”);
- *wyjaśnienie korekty odpowiedzi ucznia* (np.: „ma być 9..., bo 9 razy 9 jest 81”, „rozwiązaniami są tamte czasowniki, które odczytałeś, oprócz czasownika „zrobić”, to jest bezokolicznik”);
- *udzielanie odpowiedzi za dziecko*, wyręczanie (np. „podstawiamy to do wzoru, mamy 4 razy 4 i otrzymujemy rozwiązanie”);
- *wskazanie konsekwencji – ekspertyza negatywna* (np. „jak będziesz tak odpowiadał, to nie poradzisz sobie w czwartej klasie”, „nie poradzisz sobie na sprawdzianie z takimi umiejętnościami”).

W odniesieniu do wrywania się do odpowiedzi przez uczniów notowałam, czy i ile razy nauczyciele zastosowali:

- *rozkaz z uzasadnieniem* (np. „pojedynczo, nie będziecie nic rozumieć”);
- *rozkaz z informacją* (np. „pojedynczo, jesteście bardzo głośno”);
- *informację dotyczącą zasad pracy na lekcji* (np. „umówiliśmy się, że mówimy pojedynczo”);
- *przekrzykiwanie uczniów*.

---

<sup>226</sup> B. Jamrożek, J. Sobczak, *Komunikacja interpersonalna, czyli jak wspomagać swoją przedsiębiorczość*, Wydawnictwo eMPi, Poznań 2000, s. 34.

W sytuacjach stosowania przez uczniów dopowiedzeń nieadekwatnych do tematu lekcji notowałam, czy nauczyciele posługiwali się *rozkazem* (np. „ale mów na temat”).

W konfliktach związanych ze zbyt wolnym tempem pracy uczniów w trakcie zajęć lekcyjnych dokumentowałam:

- *ponaglenia* (np. „no, no to jak to będzie”, „myślicie, myślcie”);
- *wskazania na konsekwencje, ekspertyzy negatywne* – które opisałam analogicznie do tego typu komunikatów przedstawionych w klasyfikacji G. Millera (np.: „jak będziecie tak wolno pracować, nie poradzicie sobie w starszych klasach”);

W sytuacji, gdy uczniowie nie pracowali samodzielnie, zwracałam uwagę, czy nauczyciele stosowali *rozkazy* (np. „pracuj samodzielnie”, „nie odpisuj”).

Do konfliktów zaliczyłam również sytuacje związane z wykonywaniem innych poleceń/zadań na zajęciach niż te zadane przez nauczyciela. W takich sytuacjach nauczyciele również posługiwali się *rozkazem* (np. „nie robimy do przodu”, „najpierw tamto zrób”).

Analizując sytuacje konfliktowe związane z dyscypliną, uwzględniłam sytuacje rozmawiania uczniów między sobą na zajęciach. Nanosiłam w arkuszu obserwacji, czy nauczyciele stosowali:

- *informacje dotyczące zasad* (np. „nie rozmawiamy w trakcie pracy”);
- *deklaratywy* (np. „dostajesz uwagę”);
- *rozkazy* (np. „uspokójcie się!”, „cisza już”);
- *groźby* (np. „jeśli się nie uspokoisz, wpiszę ci uwagę”);
- *dźwięki parawerbalne „cii”*;
- *prośby* (np. „czy możecie się uspokoić”);
- *prośby o informację w formie pytania* (np. „co ty tam robisz?”);
- *ekspresywy* (np. „nie podoba mi się wasze zachowanie”);
- *uzasadnienia komunikatu dyscyplinującego* (np. „jak rozmawiacie, nie słyszymy się nawzajem”);
- *życzenia/wyrażenie nadziei* (np.: „chciałabym, żebyście byli cicho”);
- *opisy konsekwencji (ekspertyzy negatywne)* (np.: „jak będziecie rozmawiać, nie usłyszycie polecenia”);
- *skierowanie do rozmawiającego ucznia pytania odnoszącego się do treści nauczania*;
- *odwołania do wzoru pozytywnego (porównania), zaczerpnięte z klasyfikacji G. Millera* (np. „patrzcie na Kasię, jak cichutko pracuje”);
- *wypowiedzi ironiczne*, które nie zostały wyszczególnione jako odrębny typ sensu illokucyjnego, ale środek wyrazu zastosowany przez nauczyciela; w trakcie prowadzenia badań nie posługiwałam się narzędziami służącymi do analizy natężenia głosu, lecz poprzez zaistnienie zmiany w sposobie akcentowania – identyfikowanej jako odstępstwo do stałego stylu formułowania wypowiedzi przez nauczyciela – oraz zastosowanie zsynchronizowanych wyrazów ironii w komunikatach niewerbalnych mogłam identyfikować daną wypowiedź jako ironiczną (np. „w sali jest cisza, aż w uszach dzwoni”);
- *wypowiedzi dowcipne* również niestanowiące odrębnego typu sensu illokucyjnego, ale stosowany środek wyrazu. Ponieważ M. Tokarz wskazuje, że wrażliwość na komizm jest indywidualna, wypowiedzi komiczne identyfikowałam na podstawie własnej wrażliwości na dowcip oraz na obserwowaniu reakcji niewerbalnych uczniów na dowcipną wypowiedź nauczyciela (np. w przypadku pytania kierowanego do uczennicy Kasi: „słyszę chłopców, czyżby Kuba i Marcin zmienili imiona na Kasia?”);
- *imiennie dyscyplinowanie* (np. „Kasiu!”).



W sytuacjach konfliktowych związanych z brakiem zrozumienia/niedosłyszeniem polecenia nauczyciela przez uczniów wyróżniłam jedynie *powtórzenia polecenia*.

W odniesieniu do nieprawidłowo zadawanych przez nauczyciela poleceń w kwestionariuszu obserwacji uwzględniłam:

- *autokorektę werbalną, odnoszącą się do organizacji pracy* (np. „będziemy to przepisywać teraz..., albo nie, później”);
- *autokorektę dotyczącą treści nauczania* (np.: „trzeba teraz dodać... nie, odjąć te liczby”).

Analizując reakcje badanych nauczycielek na konflikty polegające na ignorowaniu/pomijaniu aktywności dzieci, wzięłam pod uwagę *narzucanie uczniom własnych propozycji pracy/rozwiązania problemu*.

Badając zachowania nauczycielskie w sytuacjach konfliktowych dotyczących znanego materiału, wyszczególniłam:

- *stwierdzenia* (np. „o tym już wczoraj mówiliśmy?”);
- *szukanie informacji w formie pytania* (np. „była już o tym mowa wcześniej, prawda?”, „pamiętacie, jak o tym mówiliśmy?”).

Omawiając konflikty związane z nieprawidłowym formułowaniem kanału wokalnego przez uczniów, uwzględniłam:

- *rozkaz* (np. „mów głośniej”);
- *rozkaz z uzasadnieniem* (np. „mów głośniej, bo oni nie słyszą”).

W sytuacjach wystąpienia konfliktów związanych z niedosłyszeniem odpowiedzi ucznia przez nauczyciela wzięłam pod uwagę stosowanie *prośb o powtórzenie bez specyfikacji w formie pytania* (np. „jak?”, „co mówisz?”).

Poza wymienionymi typami reakcji werbalnych wyróżniłam jeszcze stosowanie ekspresywu dotyczącego pracy dzieci, niezakwalifikowanego do żadnej grupy sytuacji konfliktowych. Mógł on występować zarówno w sytuacjach konfliktowych, jak i bezkonfliktowych, ale ze względu na jego możliwe funkcje (omówione w tabeli wskaźników) został przeze mnie zaliczony do typów reakcji werbalnych na sytuacje konfliktowe.

Stosując omówioną technikę obserwacji, posługiwałam się kwestionariuszem posiadającym następujące rubryki: temat/przedmiot sytuacji konfliktowej, reakcja werbalna nauczyciela.

### **Arkusze obserwacji komunikatów niewerbalnych nauczycieli w sytuacjach konfliktowych**

W odniesieniu do niektórych sytuacji konfliktowych nauczyciele stosowali komunikaty niewerbalne, które notowałam na kwestionariuszu obserwacji próbek zdarzeń.

W sytuacjach związanych z brakiem odpowiedzi ucznia na pytanie nauczyciela dotyczące treści nauczania uwzględniłam *niecierpliwość niewerbalną*, którą nauczyciele wyrażali np. bębnieniem palcami w stół, stukaniem w blat biurka ołówkiem itp. W odniesieniu do sytuacji nieprawidłowego wykonywania poleceń nauczyciela przez uczniów lub udzielenia błędnej odpowiedzi uwzględniłam *negację niewerbalną* oraz niewerbalną *bezsilność/powątpiewanie* (np. „no i widzisz, co zrobiłeś”). Pierwsza z wymienionych reakcji oznaczała najczęściej przeczące kręcenie głową, a druga – rozkładanie rąk, przeczące kręcenie głową oraz grymas ust. W przypadku zbyt wolnej – w opinii nauczyciela – pracy uczniów na zajęciach wyszczególniłam czekanie – ten rodzaj reakcji pozbawiony był niewerbalnych oznak zdenerwowania i niecierpliwości. Analizując sytuacje związane z dopowiedzeniami uczniów nieadekwatnymi do tematu lekcji, uwzględniłam *sluchanie* uczniów – nauczyciele nie przejawiali wówczas oznak zniecierpliwienia, ale wykazywali zainteresowanie, np. potakiwali, nachylali się do ucznia. W odniesieniu do dyscyplinowania uwzględniłam *ignorowanie* oraz *gesty niewerbalne* lub posługiwanie się

przedmiotami do uciszania uczniów. Ignorowanie oznacza, że nauczyciel nie wysyłał żadnych werbalnych i niewerbalnych sygnałów do uczniów, wskazujących na to, że słyszy rozmowy. Gestami uciszającymi, które stosowali nauczyciele, były: przykładanie palca do ust (ten gest towarzyszył parawerbalnemu „ciii” lub występował samodzielnie) oraz wskazywanie na zasady pracy obowiązujące na zajęciach (wykaz zasad obowiązujących w klasie wisi na korkowej tablicy w wielu salach lekcyjnych, a na początku roku jest on podpisywany przez wszystkich w formie kontraktu). W odniesieniu do nieprawidłowo zadanych przez nauczyciela poleceń wzięłam pod uwagę *autokorektę niewerbalną* (przeczące kręcenie głową) lub *brak korekty*. Uwzględniłam także brak reakcji werbalnej oraz niewerbalnej na pytanie lub odpowiedź ucznia.

Zaproponowane przeze mnie kategorie: ignorowanie, brak korekty, brak reakcji werbalnej i niewerbalnej na pytanie/odpowiedź ucznia nie wiążą się z żadnym obserwowalnym zachowaniem nauczyciela o charakterze intencjonalnym, ale uznałam, że są one również komunikatami wysyłanymi do uczniów. Taki sposób klasyfikowania omawianego zachowania nauczyciela koresponduje z pierwszym aksjomatem komunikacyjnym teorii systemowo-pragmatycznej na temat komunikowania się, mówiącym, że wszystko jest komunikatem i nie można się nie komunikować.

Reakcje niewerbalne nauczyciela w sytuacjach konfliktowych opisywałam w drugiej części arkusza obserwacji, na którym znaczyłam reakcje werbalne, co pozwoliło mi synchronizować oba kanały komunikacyjne i dokonywać prawidłowej interpretacji komunikatów (np. identyfikować ironię werbalną po tonie głosu i gestach jej towarzyszących albo niewerbalną korektę odpowiedzi ucznia odróżniać od autokorekty).

## **b) Analiza dokumentów**

W pracy badawczej posłużyłam się również metodą analizy dokumentów, dzięki której zebrałam materiał faktograficzny dotyczący komunikacji werbalnej nauczyciela. Wykorzystałam technikę analizy dokumentów dźwiękowych tworzonych intencjonalnie. Obserwowane lekcje nagrywałam na dyktafon za zgodą nauczyciela i dyrektora szkoły, a następnie dokonywałam analizy zebranego materiału faktograficznego. Dzięki funkcji zwalniania, zatrzymywania oraz przewijania nagrania mogłam z należytą starannością odsłuchać i zapisać zebrany materiał. Badanie dokumentów dźwiękowych stanowiło metodę dopełniającą. Materiały te powstały z mojej inspiracji i były tworzone w konkretnym celu. W ich analizie zastosowałam jasno określone zmienne i wskaźniki, pod kątem których dokonywałam analizy ilościowej oraz jakościowej zebranego materiału faktograficznego. Opracowanie szczegółowego kwestionariusza komunikatów werbalnych pozwoliło mi sprawnie nanosić informacje, porządkując je w odpowiednie kategorie.

## **Arkusz komunikatów werbalnych nauczyciela do analizy dokumentów**

Zwracałam uwagę na komunikaty werbalne nauczyciela odnoszące się do organizacji pracy na lekcji, jej merytorycznego przebiegu oraz dyscypliny na zajęciach. Poza wymienionymi grupami komunikatów nauczyciele formułowali do uczniów komunikaty w sytuacjach konfliktowych (typy sytuacji konfliktowych i towarzyszące im werbalne reakcje nauczycieli zostały opisane w części metodologicznej pracy, poświęconej reakcjom werbalnym nauczycieli na sytuacje konfliktowe). Odnosząc komunikaty werbalne badanych nauczycieli do celów komunikacji wertykalnej istniejącej w szkole, zaproponowanych przez A. Sztejnberga, należy stwierdzić, że w odniesieniu do przekazywania zasad dotyczących zachowania zastosowałam w moich badaniach kategorie informacji dotyczących zasad oraz pozostałych informacji (dotyczących np. przekazania uczniom samego faktu, że negatywnie się zachowują) w obrębie

komunikatów dyscyplinujących oraz organizacyjnych. Nie prowadziłam analizy metod i form pracy nauczycieli na lekcji, zatem o tych zmiennych można dowiedzieć się z moich badań jedynie pośrednio, poprzez analizę przewagi niektórych komunikatów nad innymi. Nie badałam komunikatów służących doskonaleniu umiejętności intelektualnych uczniów oraz umiejętności charakterystycznych dla każdego przedmiotu nauczania, gdyż nie analizowałam obserwowanych lekcji pod kątem metodycznym. Do komunikatów oceniających postępy uczniów odniosłam się, formułując 6 kategorii komunikatów oceniających oraz ekspresywów dotyczących pracy i emocji dzieci. W odniesieniu do komunikatów służących jasnemu wyrażaniu oczekiwań wobec uczniów zastosowałam grupy komunikatów o rozbudowanej funkcji performatywnej, którymi były: rozkazy, prośby, życzenia i polecenia. Do grup komunikatów służących motywowaniu uczniów do nauki, zachęcaniu do aktywności, wzbudzeniu zainteresowań zastosowałam kategorie: zachęta i ponaglenie. Ponieważ moja praca nie obejmuje swojej problematyką badawczą analizy komunikatów nauczycielskich pod kątem ich identyfikacji z poszczególnymi metodami wychowania, pomijam więc cel komunikacji w klasie szkolnej, polegający na kształtowaniu atmosfery wewnątrzklasowej poprzez stosowanie kar i nagród. Jedynie w aspekcie oceniania znaczą, czy komunikat będący ekspersywem lub opisem oceniającym odnosi się do oceny pozytywnej, czy negatywnej – w ten sposób badam jego konotację i możliwość użycia go w kategoriach kary lub nagrody. W odniesieniu do komunikatów dyscyplinujących zastosowałam kategorię deklaratywu oraz groźby, które są najbliższe karze wychowawczej. Deklaratywy utożsamiam z zaistnieniem pozakomunikacyjnych skutków w rzeczywistości, czyli realną karą, zaś groźbę jako zapowiedź kary. Nie rejestrowałam też nagród dawanych dzieciom. Jedynie badane przeze mnie odwołania do wzoru pozytywnego oraz ekspresywy dotyczące oceny lub pracy dzieci o konotacji pozytywnej mogą być traktowane jako przykłady zastosowania przez nauczycieli nagród informacyjnych.

Analizując typy sensu illokucyjnego wypowiedzi nauczycieli w zakresie organizacji pracy na lekcji, wyróżniłam:

- *polecenie* (np. „zmaż tablicę”);
- *prośbę* (np. „proszę cię, otwórz okno”);
- *informację dotyczącą zasad pracy* (np. „piszemy teraz zielonymi długopisami”);
- *pozostałe informacje* (np. „jutro przyniosę sprawdziany”);
- *życzenie* (np. „chciałabym, żebyście na jutro przynieśli zgody rodziców na wyjazd”);
- *pozwolenie i propozycję* (np. „możecie to zapisać w zeszytach”);
- *uzasadnienie* – które traktuję jako wskazywanie w wypowiedzi na możliwe, przyszłe – pozytywne lub negatywne – konsekwencje (np. „pisz ołówkiem, jak się pomylisz, prościej będzie poprawić”);
- *szukanie informacji w formie pytania* (np. „czy wszyscy wrócili z przerwy?”).

Wymienione kategorie są zbieżne z tymi, które wyróżniłam, analizując reakcje nauczycieli na sytuacje konfliktowe o podłożu organizacyjnym.

W obrębie komunikatów nauczycieli odnoszących się do przebiegu zajęć wyróżniłam:

- *polecenia*:
  - odnoszące się do *toka pracy* (np. „zrób zadanie trzecie”);
  - *naprowadzające* (np. „teraz podstaw to do wzoru”);
  - *z egzemplifikacją* (np. „użyj tego wzoru dla kwadratu o boku 4 centymetry”);
  - *metakomunikacyjne* (np. „czekaj, powoli”);

- *wyjaśnienia* – odnoszą je do sytuacji, w których nauczyciel podaje przyczyny krytyki zachowania ucznia lub określa swoje polecenie:
  - *czynności* (np. „będziemy to ćwiczenie robić później, na razie kończymy ćwiczenie pierwsze”);
  - *korekty odpowiedzi ucznia* (np. „takie rozwiązanie jest złe, ponieważ źle podstawiliś dane do wzoru”);
- *pytania*:
  - *szukanie informacji dotyczące czynności nauczyciela i uczniów* (np. „chcecie teraz wykonać ćwiczenie pierwsze czy drugie?”);
  - *szukanie informacji dotyczące znanego materiału* (np. „ostatnio skończyliśmy na ćwiczeniu czwartym?”);
  - *skierowane do klasy, dotyczące treści nauczania* (np. „gdzie leżą Tatry?”, bez wskazania dziecka, które ma udzielić odpowiedzi);
  - *skierowane do konkretnego ucznia, dotyczące treści nauczania* (np. „Marysiu, kto jest bohaterem czytanki, którą przed chwilą przeczytaliśmy?”);
  - *naprowadzające ucznia na prawidłową odpowiedź* (np. „jeśli w tym zdaniu jest orzeczenie gramatyczne, tak jak powiedziałeś, to gdzie ono jest?”);
  - *dopytanie – prośba o uzupełnienie odpowiedzi* (np. „dobrze... on był egoistą, czyli jak inaczej byś to określił?”);
  - *pytanie z egzemplifikacją* (np. „Jeśli przydawka jest z grupy podmiotu, które to będzie słowo w zdaniu...?”);
  - *motywujące do podania dalszych odpowiedzi* (np. „co jeszcze?”);
  - *wyrażające gotowość* (np. „czy już skończyliście?”);
- *prośby*:
  - *związane z przebiegiem* (np. „proszę cię, wykonaj następne ćwiczenie”);
  - *powtórzenie bez specyfikacji w formie pytania* (np. „jak?”, „co?”);
 Kolejne 2 kategorie próśb wyodrębniłam również, by uwypuklić stosowanie przez nauczycieli technik aktywnego słuchania. Wiążą się one z prośbą o ocenę w obrębie tych technik.
  - *prośby o informację zwrotną w formie pytania* (np. „czy wszyscy rozumieją?”);
  - *prośby o potwierdzenie* (np. „tak?”, „prawda?”);
- *życzenia* (np. „chciałabym, żebyście zrobili ćwiczenie piąte w domu”);
- *pozwolenia/propozycje* (np. „możesz teraz wykonać ćwiczenie dodatkowe”);
- *informacje, które są stwierdzeniami dotyczącymi lub niedotyczącymi faktów fizycznych*:
  - *dotyczące toku pracy* (np. „Najpierw będziemy pracować z podręcznikiem, później przejdziemy do kart pracy”);
  - *będące stwierdzeniami, dotyczące znanego materiału* (np. „mówiliśmy o tym na ostatniej lekcji”);
  - *dotyczące podania nowego materiału* (np. „Tatry leżą na południu Polski”);
  - *informacje naprowadzające* (np. „po obliczeniu pola powinieneś obliczyć obwód”);
  - *informacje o tym, co nauczyciel pisze na tablicy* – nauczyciel mówi, co pisze;
  - *informacje o tym, co uczeń pisze na tablicy* – nauczyciel mówi, co uczeń pisze;
  - *informacja dotycząca treści, dopowiedzenie uzupełniające prawidłową odpowiedź ucznia*;

- *egzemplifikacje* (np. „okolicznik sposobu odpowiada na pytanie „jak?”, np. on biegł – jak – szybko”);
- *autokorekty*:
  - *organizacyjne* (np. „połóż to tu... albo nie, tu”);
  - *merytoryczne* (np. „to jest przydawka..., dopełnienie”);
- *korekty merytoryczne wypowiedzi ucznia* (np. „to jest przydawka, nie dopełnienie”);
- *aktywne zaakceptowania* (np. „tak!, super!”);
- *powtórzenia*:
  - *treści* (np. „(przydawka to...) przydawka to”);
  - *odpowiedzi ucznia* wyodrębnione jako szczególny przykład technik aktywnego słuchania (np. uczeń mówi: „to będzie orzeczenia imienne”, nauczyciel: „(tak) orzeczenie imienne”);
- *polecenia* (np.: „(zróbcie ćwiczenie czwarte) ćwiczenie czwarte”);
- *parafrazy odpowiedzi ucznia*, stanowiące odrębną kategorię ze względu na ich związek z technikami aktywnego słuchania, propagowanymi w pedagogice antyautorytarnej (np. „uczeń: „ten bohater zachował się źle, niewłaściwie”, nauczyciel: „Mówisz, że zachowanie Bartka w czytance nie było dobre, Bartek źle się zachował”);
- *wypowiedzi fatyczne i zwroty grzecznościowe*, zawierające również przeproszenie, ponieważ nauczyciele stosują je jedynie rutynowo, bez faktycznej intencji przeproszenia za coś (np. „dziękuję, dzień dobry”);
- *zachęty, motywowanie* (np. „no, dalej, nie bójcie się!”);
- *ponaglenia*, które są wyszczególnione ze względu nie na typ sensu illokucyjnego, ale cel wypowiedzi (np. „no, no, dalej, dalej...”);
- *metastwierdzenia odnoszące się do emocji/pracy dzieci*, zaliczane również do technik aktywnego słuchania, wyróżniane w pedagogice antyautorytarnej (np. „to ważne, co powiedziałaś”, „to może być trudne”);
- *ekspresywy* (poza dyscyplinowaniem i oceną), które są szczególnym rodzajem informacji, dotyczącym odczuć osobistych, w mojej pracy badawczej zaliczałam do nich również wypowiedzi łączące się z technikami wyrażania zrozumienia, które wynikają z aktywnego słuchania (np. „nie podoba mi się to”);
- *syntezy i podsumowania*, które ujęłam w 1 kategorię, odnosząc je do wypowiedzi podsumowujących poszczególne etapy zajęć lekcyjnych lub całe zajęcia; mają one formę stwierdzeń, podobnie jak informacje, jednak inną, odmienną od nich funkcję (np. „na dzisiejszych zajęciach powiedzieliśmy sobie...”);
- *wypowiedzi związane z ocenianiem*:
  - *stwierdzenia oceny pozytywnej* (np. „dostajesz 5/pieczętkę”);
  - *opisy oceny pozytywnej* (np. „dobrze opisałeś zdarzenia w opowiadaniu, logicznie przedstawiłeś kolejność zdarzeń”);
  - *oceny pozytywne w postaci ekspresywu*, ten rodzaj ekspresywu szczególnie wiąże się z wyrażaniem zrozumienia przez nauczycieli w stosunku do uczniów (np. „podoba mi się twoja praca”);
  - *stwierdzenia oceny negatywnej* (np. „dostajesz niedostateczny”);
  - *opisy oceny negatywnej* (np. „pomyliłeś typy narracji, opisując zdarzenia używałeś sformułowań z lektury”);
  - *oceny negatywne w postaci ekspresywu* (np. „nie podoba mi się twoja praca”).

Odnosnie komunikatów dyscyplinujących zastosowałam typologię opisaną w reakcjach werbalnych nauczyciela na sytuacje konfliktowe związane z dyscypliną uczniów – niemal całkowita zbieżność (poza 2 kategoriami) tych typologii wynika z faktu, że wszystkie komunikaty odnoszące się do dyscyplinowania zostały udzielone w sytuacjach konfliktowych. Uwzględniłam zatem: *informację dotyczącą zasad, deklaratyw-rokaz, groźbę, parawerbalny „cii”, prośbę, prośbę o informację w formie pytania, ekspresyw, uzasadnienie komunikatu dyscyplinującego, życzenie/nadzieję, opis konsekwencji (ekspertyza negatywna), wypowiedź ironiczną, wypowiedź dowcipną i imienne dyscyplinowanie.*

Kolejna część kwestionariusza poświęcona była analizie typu lekcji. Znaczyłam, czy obserwowana lekcja zaliczała się do wprowadzających nowy materiał czy powtórzeniowych (lekcje w całości poświęcone na pisemne sprawdzenie wiedzy uczniów nie podlegały obserwacji). Znaczyłam również wystąpienie na zajęciach elementów przebiegu lekcji: wprowadzenie, część właściwa, podsumowanie. Notowałam też, czy na zajęciach była zadawana lub sprawdzana praca domowa oraz czy nauczyciel pytał uczniów na ocenę albo omawiał ich prace domowe. Poddałam analizie czas poświęcony przez nauczyciela na podawanie komunikatów odnoszących się do wymienionych elementów zajęć, a w przypadku zadawania pracy domowej notowałam, w której minucie zajęć została ona zadana.

### **c) Wywiad**

Z techniki wywiadu skorzystałam 2-krotnie. Przeprowadziłam indywidualne rozmowy kierowane z dyrektorami szkół, w których obserwowałam lekcje oraz z nauczycielkami, w których zajęciach lekcyjnych uczestniczyłam. Każdą rozmowę przeprowadzałam po zakończonych obserwacjach zajęć. Dzięki wywiadam mogłam uzyskać dodatkowe, ważne informacje, wyjaśniające wystąpienie niektórych barier lub sytuacji konfliktowych, których byłam bezpośrednim świadkiem w trakcie zajęć.

### **Wywiad z dyrektorami szkół podstawowych**

Rozmawiając indywidualnie z dyrektorami szkół, zadawałam pytania, w których interesowały mnie zagadnienia takie jak: wyposażenie placówki w środki dydaktyczne, jej infrastruktura i plan zajęć dydaktycznych dla nauczycieli.

W przypadku środków dydaktycznych prosiłam o odniesienie się do zagadnień: ile jest sal lekcyjnych wyposażonych w komputery, środki multimedialne, rzutniki, magnetofony, telewizory, a także jaka jest dostępność wymienionych środków dydaktycznych. Jeśli w 1 szkole było mało klas, zdaniem dyrektora, bardzo dobrze wyposażonych (np. dwie), zadawałam pytanie, czy uczniowie z różnych klas z podobną częstotliwością mają zajęcia w tych salach, czy też są one bardziej dostępne tylko dla niektórych klas. Dzięki odpowiedziom dyrektorów mogłam zebrać informacje o przyczynach barier procesu komunikacji, wiążących się z niesprawnymi środkami dydaktycznymi, ich niewystarczającą liczbą lub, w niektórych sytuacjach, przerywaniem lekcji przez osoby trzecie (np. z powodu konieczności pożyczania z innej sali potrzebnych pomocy dydaktycznych).

Pytając o infrastrukturę szkoły interesowały mnie następujące informacje szczegółowe: czy jest sklepik szkolny oraz gdzie się znajduje, ile pięter ma szkoła, ile jest toalet dla uczniów na 1 piętrze, gdzie jest pokój nauczycielski. W przypadku, gdy obserwowane zajęcia lekcyjne odbywały się w małych salach, w salach łączonych z niewyciszonymi drzwiami oraz salach „przechodnich” (gdym wejście do 1 sali lekcyjnej jest możliwe jedynie przez drugą salę), mogłam ustalić przyczyny np. hałasu z zewnątrz sali, braku miejsca w sali, spóźniania się nauczycieli na lekcje.

Analizując plan zajęć poszczególnych nauczycieli biorących udział w badaniach, pytałam o ich dyżury na korytarzach oraz długość przerw. Dzięki temu mogłam stwierdzić, czy częste spóźnienia nauczycieli na lekcje nie są spowodowane zbyt krótkimi przerwami lub innymi obowiązkami w ich trakcie.

### **Wywiad z nauczycielami**

Badanym nauczycielom po obserwowanych lekcjach zadawałam pytania bezpośrednio związane z: ich opinią o klasie, w której obserwowałam zajęcia, problemami w klasie (np. znaczący konflikt między uczniami), mogącymi rzutować na ich zachowanie i pracę na lekcjach. Ważne było dla mnie też poznanie sytuacji, czy obserwowany zespół klasowy jest tuż przed lub po wycieczce albo imprezie klasowej.

Dzięki odpowiedziom nauczycieli uzyskałam informacje o specyfice klasy. Poznałam też negatywne zdarzenia, mające miejsce wśród uczniów w ostatnim czasie, np. szykanowanie, nagrywanie kompromitujących filmików na telefony komórkowe itp. Dzięki takim informacjom mogłam z większym prawdopodobieństwem adekwatnie zinterpretować niektóre konflikty dotyczące dyscypliny zaobserwowane na zajęciach, ale też wyjaśnić przyczyny części konfliktów dyscyplinujących oraz organizacyjnych, które uzasadniały fakt poświęcania przez nauczyciela sporo czasu na część wstępną lekcji.

### **5. Grupa, teren i organizacja badań**

W badaniach uwzględniłam obserwacje zajęć lekcyjnych prowadzonych przez 40 nauczycieli – 20 uczących w klasach III szkoły podstawowej oraz 20 uczących w klasach VI. Zakładałam, że ważnymi zmiennymi pośredniczącymi, wpływającymi na komunikowanie się nauczycieli z uczniami są: płeć i przedmiot lub wiodąca edukacja w klasie III. Mając na uwadze rozważania teoretyczne przedstawione w dysertacji, których podstawę stanowi wiedza naukowa o komunikacji w szkole w aspekcie zmiennej „płeć uczestników komunikacji”, do badań zakwalifikowałam wyłącznie kobiety. Zdaję sobie sprawę z odmienności stylu komunikacyjnego kobiet i mężczyzn, ale z racji nadreprezentacji kobiet w populacji nauczycieli uczących w szkołach podstawowych postanowiłam nie włączać do badań mężczyzn, gdyż w próbie zebrania równoważnej grupy mężczyzn (szczególnie w klasie III) napotkałam na niedające się pokonać problemy organizacyjne. Nie identyfikowałam też płci adresatów w odniesieniu do poszczególnych komunikatów badanych nauczycieli, ponieważ zastosowane przeze mnie narzędzie badawcze – dyktafon – nie umożliwiło mi też jednoznacznego ustalenia, czy adresatem komunikatu miał być chłopiec czy dziewczynka. Opisywałam natomiast płeć odbiorców komunikatów – identyfikując grupę odbiorców z wszystkimi dziećmi obecnymi w klasie na obserwowanych zajęciach.

Do grupy badawczej zaklasyfikowałam kobiety uczące matematyki i języka polskiego. W przypadku nauczycielek kształcenia wczesnoszkolnego obserwowałam wyraźnie wyodrębnioną część zajęć poświęconą edukacji matematycznej i polonistycznej. Dokonanie procedury warstwowania pozwoliło mi stwierdzić, czy i w jaki sposób komunikaty nauczycielek są modyfikowane w zależności od wieku uczniów. W obrębie każdej grupy zastosowałam dobór nielosowy, uwzględniający dostępność badanych, kierując się lokalizacją szkoły, w której uczą badane nauczycielki (przy doborze grupy korzystałam z dyrektyw metodologicznych, zaproponowanych przez E. Babbiego<sup>227</sup>). W obrębie każdej warstwy badawczej grupy, połowę stanowiły nauczycielki uczące matematyki, a drugą połowę języka polskiego. Ponieważ

<sup>227</sup> E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

w trakcie badań pilotażowych zaobserwowałam, że nauczycielki w czasie prowadzonych zajęć powtarzają schematy komunikacyjne, u każdej z nich obserwowałam 2 jednostki lekcyjne, każdą po 45 minut. W badaniach uwzględniłam też środowisko, w jakim znajduje się szkoła, czyli szkoły miejskie oraz wiejskie (w obu środowiskach grupy liczyły po 10 nauczycieli). Obserwowałam zatem łącznie 80 godzin zajęć lekcyjnych, co daje 3600 minut obserwacji.

Tabela 2

*Czas obserwacji zajęć edukacyjnych w badanych szkołach podstawowych*

Klasy	Szkoły		Razem
	miejskie	wiejskie	
	czas obserwacji w minutach		
III	900	900	1800
VI	900	900	1800
<b>RAZEM</b>	1800		3600

Źródło: badanie własne.

Wywiady przeprowadziłam łącznie z 10 dyrektorami szkół, w których obserwowałam lekcje – po 5 ze szkół miejskich i wiejskich. Po zakończonych obserwacjach rozmawiałam z każdym nauczycielem, na którego zajęciach prowadziłam badania. Łącznie odbyłam 40 rozmów indywidualnych: po 10 z nauczycielkami uczącymi języka polskiego i matematyki, które prowadziły zajęcia w klasach VI oraz 20 z nauczycielkami edukacji wczesnoszkolnej, uczącymi w klasach III szkoły podstawowej.

### **Organizacja badań**

Badania prowadziłam w 2 etapach. Pierwszy stanowiły badania wstępne – pilotażowe, w którym dopracowywałam zakres badań i testowałam sporządzone w wersji roboczej narzędzia badań. Przypadał on na 3 kolejne miesiące (marzec, kwiecień, maj) roku szkolnego 2011/2012. Badania właściwe, których celem było zebranie materiału empirycznego w trakcie badań diagnostycznych w praktyce życia szkolnego, przeprowadzałam od września do czerwca w roku szkolnym 2012/2013.



### **Rozdział III.**

#### **Analiza wyników badań własnych**

##### **1. Przejawy werbalnej komunikacji nauczycieli występujące w trakcie prowadzonych przez nich zajęć edukacyjnych**

Choć komunikacja werbalna nie jest głównym kanałem, służącym przekazywaniu wzajemnych nastawień emocjonalnych uczestników komunikacji, dominuje jako sposób przekazywania wiedzy i informacji opartych na posługiwaniu się pojęciami. Pomimo tego, że nie determinuje budowania relacji interpersonalnych, posiada znamienne rolę w procesie edukacji. Język komunikacji werbalnej nauczyciela w trakcie zajęć lekcyjnych powinien obejmować przede wszystkim komunikaty dotyczące przebiegu i organizacji lekcji, co wynika z kontekstu sytuacyjnego i interpersonalnego komunikacji zachodzącej między nauczycielem a uczniami w klasie szkolnej. Spotkania nauczycieli oraz uczniów w procesie edukacji powinny być podporządkowane zwłaszcza celom dydaktyczno-wychowawczych. Należy podkreślić, że komunikacja nauczycieli z uczniami jest tym efektywniejsza, im bardziej działalność nauczyciela koncentruje się na osiąganiu celów kreatywnych i optymalizujących – wynikających z pozytywnych wartości oraz zachowań uczniów, zaś w mniejszym stopniu dotyczy celów minimalizujących i korektywnych<sup>228</sup>. Wynika z tego, że im mniej komunikacja nauczyciela jest skoncentrowana na korygowaniu oraz minimalizowaniu negatywnych zachowań uczniów, tym efektywniej może ona być realizowana w zakresie tematyki i merytorycznego przebiegu lekcji.

W mojej pracy badawczej poddaję analizie ilościowej komunikaty nauczyciela dotyczące czynności organizacyjnych, przebiegu zajęć oraz dyscyplinowania uczniów. Warto jednak zaznaczyć, że granice między komunikatami należącymi do powyższych zakresów treściowych nie są ostre i ich wytyczenie nastąpiło pewnych problemów w procedurze liczenia komunikatów w obrębie każdej grupy. Przykładowo, komunikaty, w których nauczyciel podaje instrukcję wykonania ćwiczenia, dotyczą przebiegu zajęć, ale posiadają też aspekt organizowania pracy uczniów na zajęciach, zatem musiałam je zaliczyć do obu wyróżnionych grup. Nie jest to błąd merytoryczny, gdyż wielu badaczy komunikacji (J.R. Seattle, A. Thomas, Z. Nęcki) stwierdza, że stworzenie całkowicie rozłącznych klasyfikacji komunikatów w obrębie komunikacji ludzkiej nie jest możliwe, ponieważ każda wypowiedź ma wiele znaczeń i aspektów, które w pewnych zakresach nakładają się na siebie, np. znaczenie niedosłowne na dosłowne, aspekt illokucyjny na perlokucyjny itd. Dokonałam także ich analizy jakościowej w odniesieniu do sensu oraz posiadanej mocy illokucyjnej, aby stwierdzić, czego dotyczą wypowiedzi badanych nauczycieli w trakcie zajęć edukacyjnych oraz w jaki sposób chcą oni wywoływać pozakomunikacyjne efekty swoich komunikatów werbalnych, odnoszące się do zachowań uczniów.

Analizę ilościową komunikatów werbalnych nauczycieli w zakresie przebiegu zajęć, czynności organizacyjnych i dyscyplinowania uczniów, prowadzoną na 80 lekcjach 45-minutowych, przedstawiłam w tabeli 3.

---

<sup>228</sup> M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005, s. 125.

Tabela 3

*Komunikaty werbalne badanych nauczycieli w odniesieniu do organizacji zajęć, merytorycznego przebiegu i dyscypliny*

<b>Lp.</b>	<b>Element zajęć</b>	<b>Liczba komunikatów dotyczących</b>
1.	Organizacja pracy na zajęciach	11994
2.	Przebieg zajęć	30944
3.	Dyscyplinowanie uczniów	2479

Źródło: badanie własne.

Z przedstawionych w tabeli 3 danych liczbowych wynika, że treść zdecydowanej większości komunikatów werbalnych badanych nauczycieli dotyczyła przebiegu zajęć. Jest to zjawisko uzasadnione, gdyż wskazuje na rzeczywistą przewagę komunikatów skierowanych na realizację celów dydaktycznych oraz wychowawczych. Potwierdza to fakt, że kontekst komunikacyjny determinuje w znacznym stopniu interakcje zachodzące między jej uczestnikami. W odniesieniu do moich badań tematyczne zajęcia lekcyjne, odbywające się w klasie szkolnej, ukierunkowują komunikację nauczycieli na cele edukacyjne.

Podkreślić jednak należy, że również znacząca część nauczycielskich komunikatów werbalnych dotyczyła organizacji i dyscypliny, czyli nie wiązała się bezpośrednio z merytoryczną treścią zajęć. Uderzająco dużo było komunikatów organizacyjnych, co oznacza, że nauczyciele w trakcie 1 jednostki dydaktycznej, trwającej 45 minut, kierowali do uczniów przeciętnie 150 komunikatów organizacyjnych – średnia arytmetyczna liczona w stosunku do 1 lekcji wynosi 149,93. Nauczyciele bardzo często musieli odnosić się w swoich wypowiedziach do: porządku i atmosfery w klasie, jakości dostępnych w sali i stosowanych środków dydaktycznych, sposobu oraz jakości przygotowania się uczniów do zajęć, zakłóceń zajęć lekcyjnych nieplanowanym wejściem do klasy osób trzecich, organizacji środowiska klasowego, jakości widoku z tablicy, konieczności mazania tablicy, wychodzenia uczniów do toalety, jedzenia oraz picia dzieci na zajęciach, braku dziennika, złego samopoczucia uczniów, uzgodnień terminów pisania, poprawiania i oceniania prac pisemnych, a także informacji dotyczących imprez klasowych, sposobu wykonywania zadań i poleceń.

Zaskakująca jest różnorodność treści nauczycielskich komunikatów organizacyjnych. Uważałam, że wiele informacji poruszanych na zajęciach można byłoby przekazać uczniom w innej formie, tak by nie odbywało się to kosztem czasu poświęconego na realizację programu nauczania. Sądzę też, że nauczyciele mogliby skorzystać z faktu, iż zazwyczaj każda klasa w szkole opiekuje się 1 salą lekcyjną i przygotować w niej gablotę, w której nauczyciele uczący dany zespół klasowy mogliby zamieszczać niektóre informacje, dotyczące np. terminu poprawy sprawdzianów czy zwracania poprawionych prac domowych i klasowych, a także wycieczek lub imprez klasowych. Myślę, że zamknięta gablota zabezpieczyłaby przekazywane przez nauczycieli kartki z informacjami przed zniszczeniem oraz rozwiązałyby problem zadawania w trakcie zajęć kilka razy tego samego pytania, dotyczącego spraw organizacyjnych. W starszych klasach warto byłoby zaproponować mailowy sposób komunikowania się nauczycieli z uczniami, zakładając ogólnodostępność Internetu. Można też na przerwach wyznaczyć dyżury nauczyciela w pracowniach informatycznych, tak by uczniowie mogli sprawdzać na skrzynkach mailowych informacje przesyłane do nich przez nauczycieli. Ewentualnie można poprosić nauczycieli informatyki, by 5 minut przed zajęciami w pracowni informatycznej służyli uczniom pomocą w sprawdzaniu zawartości ich klasowej skrzynki mailowej.

Z moich badań wynika, że łączna liczba dyscyplinujących komunikatów werbalnych w trakcie 80 obserwowanych zajęć wyniosła 2479. Średnio na jednostkę lekcyjną przypadało zatem około 31 takich komunikatów, czyli przeciętnie co 90 sekund na zajęciach lekcyjnych nauczyciele musieli dyscyplinować uczniów. Świadczy to o tym, że średnio co 1,5 minuty na lekcjach jest szum, a rozmowy uczniów przestają być dla nauczycieli jedynie barierą procesu komunikacji. Szum osiąga poziom nieakceptowany przez nauczyciela i wywołuje jego reakcję, przeradzając się w werbalizację konfliktu komunikacyjnego.

W zakresie wymienionych 3 grup komunikatów zaznaczałam ilość komunikatów udzielanych w sytuacjach konfliktowych i niekonfliktowych, aby określić, które spośród nich wskazywały na skuteczny przebieg procesu komunikacji między nauczycielem a uczniami, a które wiązały się z występowaniem barier w komunikacji nauczyciel-uczeń i dotyczyły sytuacji konfliktowych. Analizę ilościową tego zagadnienia przedstawiam w tabeli 4.

Tabela 4

*Nauczycielskie komunikaty werbalne a sytuacje konfliktowe\* i niekonfliktowe*

Element zajęć	Komunikaty	Klasa III				Klasa VI				Razem	Suma
		Edukacja matematyczna		Edukacja polonistyczna		Matematyka		Język polski			
		Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś		
Organizacja pracy na zajęciach	Konfliktowe	664	807	500	440	382	680	575	326	4374	11994
	Niekonfliktowe	1331	1027	1207	803	690	820	723	1019	7620	
Przebieg zajęć	Konfliktowe	778	605	992	618	1443	1344	1145	553	7478	30944
	Niekonfliktowe	2466	3014	3256	2864	3141	2150	3236	3339	23466	
Dyscyplinowanie uczniów	Konfliktowe	492	444	408	251	265	137	323	155	2475	2479
	Niekonfliktowe	4	0	0	0	0	0	0	0	4	

\* Komunikaty związane z sytuacjami konfliktowymi będą szczegółowo opisane w tym rozdziale pracy w punkcie 4. Źródło: badanie własne.

Z zestawionych w tabeli 4 danych wynika, że nauczyciele spośród 11994 komunikatów organizacyjnych zastosowali 4374 komunikaty o podłożu konfliktowym, co stanowi 27,42%. Wśród 30944 komunikatów dotyczących przebiegu zajęć było z kolei 7478 (24,17%) tych dotyczących barier procesu komunikacji lub sytuacji konfliktowych. W odniesieniu do dyscypliny badani nauczyciele wypowiedzieli łącznie 2479 komunikatów, a w tym aż 2475 wiążących się z sytuacjami konfliktowymi. W obrębie organizacji i przebiegu zajęć ponad 25% komunikatów nauczycielskich dotyczyło zatem rozwiązywania sytuacji konfliktowej lub barier procesu komunikacji. Z punktu widzenia procesu nauczania jest to zjawisko bardzo niekorzystne, gdyż implikuje wniosek, że nauczyciele znaczną część czasu na lekcji poświęcają na zapobieganie barierom procesu komunikacji lub ich unikanie oraz rozwiązywanie konfliktów. Wyniki badań sugerują, że spora część czasu na lekcji nie jest efektywnie wykorzystywana na realizację treści programowych. Można również przypuszczać, że nauczyciele, werbalnie rozwiązując konflikty, nadmiernie eksploatują swój głos – zmuszeni są wydawać go niejako „dodatkowo”, pod wpływem konieczności rozwiązania sytuacji trudnej organizacyjnie lub wychowawczo.

Wypowiedzi badanych nauczycieli poddałam analizie ze względu na sens illokucyjny i związaną z nim moc illokucyjną. W odniesieniu do tej klasyfikacji poszczególne kategorie wypowiedzi (komunikatów) są rozłączne i zostały wyodrębnione na podstawie analizy czasowników lub rzeczowników odczasownikowych użytych w zdaniu oraz wypowiedzeń niebędących zdaniami, na podstawie ich zawartości treściowej i wynikającego z nich aspektu perlukcyjnego wypowiedzi. Z uwagi na fakt, że kategorie komunikatów dotyczące organizacji pracy na lekcji, dyscypliny oraz przebiegu zajęć częściowo zachodzą na siebie, nie mogę przedstawić zbiorczego zestawienia sensu i mocy illokucyjnej wypowiedzi badanych nauczycieli bez podziału na wymienione kategorie. W tabeli 5 przedstawiłam sens illokucyjny komunikatów badanych nauczycielek w zakresie organizacji pracy na lekcji.

Tabela 5

*Sens illokucyjny wypowiedzi badanych nauczycieli dotyczących organizacji zajęć*

Lp.	Sens illokucyjny	Razem	%	Parametry dla całości				Parametry dla komunikatów							
				Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum	Konfliktowych				Niekonfliktowych			
								Średnia arytmetyczna	Mediana	Odchylenie standardowe	Współczynnik Zmienności	Średnia arytmetyczna	Mediana	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności
1.	POLECENIA	3021	25,19	18,9	10,8	1	54	14,1	13,5	7,56	53,57%	23,7	22,5	11,42	48,27%
2.	WYJAŚNIENIA	230	1,92	1,4	5,0	0	51	1,1	0	3,70	332,70%	2	0	6,0	339,27%
3.	PROŚBY	290	2,42	1,8	4,0	0	23	0,5	0	2,64	490,42%	3,1	1	4,75	153,82%
4.	INFORMACJE DOTYCZĄCE ZASAD PRACY	1319	11,00	8,2	6,9	0	33	8,0	5	7,21	90,55%	8,5	7	6,48	76,04%
5.	INNE INFORMACJE	4760	39,69	29,8	17,7	0	92	21,0	20,5	11,67	55,64%	38,5	36,5	18,28	47,45%
6.	ŻYCZENIA	115	0,96	0,7	1,4	0	7	0,2	0	0,67	380,92%	1,3	0	1,67	132,39%
7.	POZWOLENIA/ PROPOZYCJE	315	2,63	2,0	3,1	0	15	0,3	0	0,92	293,26%	3,6	3	3,59	99,02%
8.	UZASADNIENIA	620	5,17	3,9	4,3	0	22	2,9	2	3,77	129,29%	4,8	4	4,65	96,04%
9.	SZUKANIE INFORMACJI/ PYTANIA	1324	11,04	8,3	7,5	0	52	6,6	6	5,73	87,10%	10,0	8,5	8,54	85,62%
RAZEM		11994	100,00	8,3	6,7	0,1	38,8	6,1	5,2	4,9	212,6%	10,6	9,2	7,3	119,8%
Średnie wartości parametrów															

Źródło: badanie własne.

Z przedstawionych w tabeli 5 danych szczegółowych wynika, że wypowiedzi badanych nauczycieli można zaklasyfikować do 9 kategorii – sensów illokucyjnych. Kategorie: informacje dotyczące zasad pracy i informacje inne zostały potraktowane rozłącznie, choć posiadają ten sam sens illokucyjny. Postąpiłam tak ze względu na przydatność wyodrębnienia informacji odnoszących się do dawania uczniom szczegółowych instrukcji dotyczących zasad pracy na zajęciach lekcyjnych. Rozwiązanie takie pozwoliło mi uchwycić, jak często uczniowie po otrzymaniu polecenia odnoszącego się do przebiegu zajęć dostają od nauczyciela wskazówki dotyczące jego wykonywania.

Spośród wyróżnionych typów sensu illokucyjnego najczęściej wypowiedzi – 4760 (39,69%) – dotyczyło informacji innych, natomiast najmniej życzeń – 115, co stanowi 0,96% wszystkich wypowiedzi dotyczących organizacji pracy na zajęciach lekcyjnych. Nauczyciele najczęściej stosowali wypowiedzi zaliczane do kategorii: informacje inne, polecenia, informacje dotyczące zasad pracy oraz szukanie informacji w formie pytania – stanowią one łącznie 86,88%. Badani nauczyciele zastosowali także 620 (5,17%) uzasadnień odnoszących się do pozostałych wypowiedzi organizacyjnych. Dodatkowe kategorie: wyjaśnienia, prośby, życzenia i pozwolenia/propozycje obejmowały łącznie 950 komunikatów, co wynosi 7,93% ogółu komunikatów organizacyjnych. Taki rozkład procentowy w kategorii sensu illokucyjnego oznacza, że najczęściej wypowiedzi nauczycieli w zakresie organizacji pracy dotyczyły ustalania faktów: przekazywania i szukania informacji – aż 61,69% wypowiedzi dotyczących organizacji znajduje się w tej kategorii sensu illokucyjnego. Kolejną kategorią są komunikaty o znaczącym aspekcie perlokucyjnym – dyrektywy, tj. polecenia, prośby i życzenia, które mają prowadzić do wywołania określonego zachowania uczniów. Najwięcej w tej grupie jest poleceń, które posiadają największą moc illokucyjną i są komunikatami w najmniejszym stopniu dopuszczającymi negację czy odmowę wykonania. Badani nauczyciele użyli 290 prośb i 115 życzeń w trakcie obserwowanych zajęć, co stanowi łącznie 4,34% komunikatów organizacyjnych. Komunikatów z obu tych grup było łącznie znacznie mniej niż poleceń, co świadczy o tym, że nauczyciele w mniejszym stopniu byli skłonni stosować dyrektywy posiadające mniejszą od poleceń moc illokucyjną. Nauczycielki częściej odwoływały się do poleceń, gdyż mogły obawiać się, że posługiwanie się życzeniami i prośbami może prowadzić do tego, iż nie osiągną one warunków fortunności, na które wskazują, czyli w efekcie nie zostaną wykonane. Następną grupę komunikatów stanowią wyjaśnienia i uzasadnienia, których celem jest ugruntowanie prawdziwości i zasadności wypowiedzi – jest ich łącznie 850, czyli 7,09% ogółu komunikatów organizacyjnych. W tym miejscu trzeba powiedzieć, że badani nauczyciele niezbyt często uznawali za stosowane wyjaśnianie uczniom powodów lub skutków kierowanych do nich komunikatów. Można zatem zreasumować wcześniejsze interpretacje przedstawionych faktów w ogólniejszy wniosek: badani nauczyciele w odniesieniu do komunikatów organizacyjnych najczęściej kierowali do uczniów komunikaty służące ustalaniu i przekazywaniu informacji oraz stosowali dyrektywy o dużej mocy illokucyjnej – nie zawsze towarzyszyło temu stosowanie komunikatów uprawomocniających ich wcześniejsze wypowiedzi.

Każda z przedstawianych i omawianych grup komunikatów posiada znaczący rozstęp wyników: od 0 (lub 1 w przypadku poleceń) do 7 w odniesieniu do życzeń i 92 przy innych informacjach. Rozstępy rzędu 20-35 komunikatów posiadają: prośby, informacje dotyczące zasad pracy oraz uzasadnienia, a rozstęp mieszczący się w granicach 50-60 komunikatów mają polecenia, wyjaśnienia oraz szukanie informacji w formie pytania. Najmniejszym rozstępem, do 15 komunikatów, charakteryzują się życzenia, pozwolenia/propozycje. Analizując średnie arytmetyczne liczby komunikatów organizacyjnych, można stwierdzić, że w przeliczeniu na jednostkę lekcyjną najczęściej jest informacji innych – średnia 29,8 i poleceń – 18,9, a najmniej – średnia arytmetyczna nie większa niż 2 komunikaty – wyjaśnień, prośb, życzeń, pozwoleń/propozycji. Analiza średnich arytmetycznych pozwala uszeregować wyróżnione grupy komunikatów od tych z najmniejszą do tych z najwyższą średnią arytmetyczną. Uzyskamy wtedy kolejno: życzenia, wyjaśnienia, prośby, pozwolenia/propozycje, uzasadnienia, informacje dotyczące zasad pracy, szukanie informacji w formie pytania, polecenia i inna informacja. Odnosząc te wyniki średnich arytmetycznych do czasu trwania jednostki lekcyjnej, można powiedzieć, że np. w odniesieniu do życzeń mogą być takie zajęcia lekcyjne, na których ta grupa komunikatów

w ogóle nie występuje (średnia poniżej 1), natomiast w przypadku informacji innych pojawia się średnio co 1,5 minuty.

Z analizy porównawczej komunikatów wysyłanych w sytuacjach konfliktowych oraz niekonfliktowych wynika, że średnie arytmetyczne i mediany komunikatów związanych z sytuacjami niekonfliktowymi ze wszystkich wymienionych grup są wyższe niż w przypadku komunikatów będących efektem sytuacji konfliktowych. Jest to potwierdzeniem, że komunikaty powiązane z reagowaniem na konflikty lub bariery procesu komunikacji stanowią 27,42% ogółu komunikatów organizacyjnych. Ponieważ żaden z omawianych szeregów komunikatów nie jest rozkładem normalnym i w badanych szeregach nie można było określić modalnej (wartości – poza wartością 0 – praktyczne nie powtarzały się), więc nie mogę wnioskować o skończoności rozkładów oraz podawać konkretnych współczynników opisujących ten parametr rozkładu.

Współczynniki zmienności komunikatów generowanych w sytuacjach konfliktowych w odniesieniu do wszystkich wyróżnionych typów sensu illokucyjnego wahają się od wartości 53,57% dla poleceń i 55,64% dla innych informacji aż do 92% dla życzeń i 490,42% dla prośb. Pozostałe współczynniki przekraczają 60% i zaliczane są do wysokich, choć i w ich obrębie rozstęp jest znaczny – od kilkudziesięciu do prawie 400%. W odniesieniu do komunikatów wysyłanych w sytuacjach niekonfliktowych współczynniki zmienności informacji innych i poleceń również są najmniejsze – wynoszą odpowiednio 47,45% oraz 48,27%. Największe współczynniki zmienności mają wyjaśnienia – 339,27%, a także prośby – 132,39%. Generalizując, można powiedzieć, że komunikaty konfliktowe posiadają wyższe niż niekonfliktowe (z wyjątkiem wyjaśnień) współczynniki zmienności w obrębie każdego sensu illokucyjnego. Częściej również w odniesieniu do tego współczynnika osiągają wartości przekraczające 200%. Można zatem stwierdzić, że polecenia i inne informacje były podobnie często stosowane przez badanych nauczycieli, ponieważ te kategorie komunikatów, zarówno wynikające, jak i niewynikające z sytuacji konfliktowych, posiadają współczynniki zmienności mieszczące się w granicach średnich. Pozostałe komunikaty są stosowane w bardzo zróżnicowany sposób, a ich wypowiedzianie zależy zapewne od wielu czynników, tj.: kontekstu sytuacyjnego, cech osobowości nauczyciela oraz uczniów itp.

Podobną analizę komunikatów badanych nauczycieli można przeprowadzić w obszarze dyscypliny. Ilościowe i jakościowe zróżnicowanie komunikatów dyscyplinujących przedstawiam w tabeli 6.

Tabela 6

Komunikaty werbalne badanych nauczycieli dotyczące dyscypliny w klasie szkolnej

Lp.	Typ sensu illokucyjnego	Suma	%	Parametry dla całości				Parametry dla komunikatów							
				Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum	Konfliktowych				Niekonfliktowych			
								Średnia arytmetyczna	Mediana	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Średnia arytmetyczna	Mediana	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności
1.	INFORMACJE DOTYCZĄCE ZASAD	241	9,72	1,5	2,9	0	18	3,0	2	3,58	118,94%	0,0	0	0,00	x
2.	ROZKAZY	399	16,1	2,5	5,3	0	34	5,0	3	6,55	131,34%	0	0	0,0	x
3.	DEKLARATYWY	7	0,28	0,1	0,4	0	3	0,2	0	0,59	335,33%	0,0	0	0,00	x
4.	GROŹBY	58	2,34	0,4	1,1	0	6	0,7	0	1,40	192,58%	0	0	0,0	x
5.	PARAWERBALNE „CIII”	506	20,41	3,2	7,0	0	38	6,3	3	8,76	138,46%	0,0	0	0,00	x
6.	PROŚBY	62	2,50	0,4	1,1	0	6	0,8	0	1,50	193,52%	0	0	0,0	x
7.	PROŚBY O INFORMACJE W FORMIE PYTANIA	132	5,32	0,8	2,1	0	12	1,7	0,5	2,72	164,89%	0,0	0	0,00	x
8.	EKSPRESYWY	56	2,26	0,4	1,1	0	7	0,7	0	1,54	219,46%	0	0	0,0	x
9.	UZASADNIENIA KOMUNIKATU DYSCYPLINUJĄCEGO	79	3,19	0,5	1,2	0	7	1,0	0	1,62	164,45%	0,0	0	0,00	x
10.	NADZIEJE/ ŻYCZENIA	18	0,73	0,1	0,5	0	4	0,2	0	0,74	329,42%	0	0	0,0	x
11.	OPISY KONSEKWENCJI/ EKSPERTYZY NEGATYWNE	34	1,37	0,2	0,8	0	5	0,4	0	1,12	262,47%	0,0	0	0,00	x
12.	WYPOWIEDZI IRONICZNE	111	4,48	0,7	2,9	0	30	1,4	0	3,93	283,40%	0	0	0,0	x
13.	WYPOWIEDZI DOWCIPNE	49	1,98	0,3	1,2	0	8	0,6	0	1,58	280,87%	0,1	0	0,31	x
14.	IMIENNE DYSCYPLINOWANIE	404	16,3	2,5	5,3	0	29	5,1	3	6,65	131,65%	0	0	0,0	x
15.	POZOSTAŁE INFORMACJE	251	10,13	1,6	3,0	0	12	3,1	2	3,57	113,78%	0,0	0	0,00	x
16.	PORÓWNIANIA	49	1,98	0,6	2,2	0	19	0,9	0	4,01	445,48%	0	0	0,0	x
17.	NIEWERBALNE	23	0,93	0,3	1,3	0	7	0,6	0	1,76	305,93%	0,0	0	0,00	x
<b>RAZEM</b>		<b>2479</b>	<b>100%</b>	<b>0,9</b>	<b>2,3</b>	<b>0,0</b>	<b>14,4</b>	<b>1,9</b>	<b>0,8</b>	<b>3,0</b>	<b>224,2%</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>0,0</b>	<b>x</b>
<b>ŚREDNIE WARTOŚCI PARAMETRÓW</b>															

Źródło: badanie własne.

Komunikaty dyscyplinujące skierowane przez badanych nauczycieli do uczniów w trakcie obserwowanych zajęć lekcyjnych można podzielić na 17 kategorii w zależności od typu sensu illokucyjnego. Porządkując zebrany materiał, wyróżniłam zatem: informacje dotyczące zasad, informacje pozostałe, rozkazy, deklaratywy, groźby, parawerbalne „ciiii”, prośby oraz prośby o informacje w formie pytania, ekspresywy, uzasadnienia komunikatu dyscyplinującego, nadzieja/ życzenie, opis konsekwencji/ekspertyza negatywna, wypowiedzi ironiczne i wypowiedzi dowcipne, imienne dyscyplinowanie oraz porównanie.

Badani nauczyciele, dyscyplinując uczniów, najczęściej posługiwali się parawerbalnym „ciiii” – taki komunikat zastosowano 506 razy, co stanowi 20,41% wszystkich wypowiedzi dyscyplinujących. Często używane były również rozkazy i imienne dyscyplinowanie – odpowiednio 399 oraz 404 komunikaty, czyli łącznie około 16% ogółu tych komunikatów. Wymienione grupy komunikatów stanowią w sumie 52,81% komunikatów dyscyplinujących. Dość często nauczyciele dawali także informacje – 19,85% wszystkich komunikatów dyscyplinujących. Interpretując te fakty, należy zauważyć, że jest to zjawisko pozytywne, gdyż odwoływanie się do zasad dobrego współżycia społecznego obowiązujących na lekcjach, przypomnianie ich oraz informowanie uczniów o tym, że ich zachowanie przeszkadza innym, nie zawiera wprost wyrażonego aspektu perlokucyjnego (nie są to dyrektywy, lecz asercje – w teorii J.R. Searla), co pobudza dzieci do samodzielnej refleksji nad swoim zachowaniem. Zamiast rozkazu „uspokój się!”, dziecko może wyprowadzić wniosek z komunikatu nauczyciela: „moje zachowanie przeszkadza innym, więc powinienem się uspokoić”. Podobną wartość wychowawczą posiadają komunikaty będące opisem konsekwencji oraz porównaniem. Ekspertyzy negatywne wskazują uczniom skutki ich zachowań, które mogą występować w przyszłości, zaś porównania opierają się na metodzie modelowania i wyzwalaniu motywacji do naśladowania pozytywnie zachowujących się kolegów. Szkoda, że komunikaty z tych kategorii były rzadko stosowane. Miały one następujące wartości: ekspertyzy negatywne – 1,37%, a porównania – 1,98% wszystkich komunikatów dyscyplinujących. Istotną kategorią wypowiedzi dyscyplinujących są uzasadnienia, jednak stanowią one jedynie 3,19% ogółu komunikatów dyscyplinujących. Posiadają one niezwykle ważną rolę wychowawczą, ponieważ dają uczniom odpowiedź na pytanie, dlaczego powinni zachowywać się poprawnie. Podobny wydźwięk znaczeniowy mają wspomniane wcześniej opisy konsekwencji/ekspertyzy negatywne. Należy zauważyć, że ekspertyzy negatywne (opisy konsekwencji) i uzasadnienia skuteczniej wpływały na zmianę negatywnych zachowań uczniów, jeśli dotyczyły relacji międzykoleżeńskich i wskazywania im negatywnych skutków zachowań, ważnych także dla adresata komunikatu, np. „przeszkadzasz kolegom”, „jeśli nie będziesz słuchał tego, co mówię, nie zrobisz dobrze zadania i jutro możesz dostać ocenę niedostateczną”. Znacznie mniej skuteczne były komunikaty odwołujące się do potrzeb nauczyciela, tj. „przeszkadzasz mi, jeśli będziesz tak rozmawiał, nie będę mogła prowadzić lekcji”. Można zatem stwierdzić, że nauczyciele jedynie w odniesieniu do 4,56% komunikatów dyscyplinujących poruszyli tematykę bliskich (uzasadnienia) i dalszych (ekspertyzy negatywne) skutków negatywnych zachowań uczniowskich. Z punktu widzenia wychowawczego oznacza to, że dzieci często otrzymują dyrektywy odnoszące się do ich zachowania, a w niewielkim stopniu uświadamia się im, dlaczego powinny dostosować swoje zachowanie do sytuacji sprzyjających uczeniu się w klasie.

Komunikaty badanych nauczycieli należące do deklaratywów można podzielić na następujące kategorie według zasady od największej do najmniejszej mocy illokucyjnej: deklaratywy, groźby, rozkazy, prośby, nadzieje/życzenia. Badane nauczycielki najczęściej posługiwały się rozkazami. Kolejno stosowane były: prośby i groźby z podobną zaobserwowaną częstotliwością – odpowiednio 2,5% oraz 2,34% ogółu komunikatów, a nadzieje/życzenia oraz deklaratywy – 0,73% i 0,28%. Na podstawie przedstawionej analizy procentowego ujęcia deklaratywów można stwierdzić, że badane nauczycielki najczęściej stosowały komunikaty o relatywnie średniej mocy illokucyjnej – relatywnie, ponieważ przyjmuje się, że rozkazy posiadają dużą moc illokucyjną. Rzadziej natomiast posługiwały się komunikatami z 2 krańców kontinuum obrazującego moc illokucyjną stosownych deklaratywów.



Odnosząc się do wypowiedzi ironicznych i dowcipnych, trzeba zaznaczyć, że badani nauczyciele częściej byli skłonni stosować wypowiedzi ironiczne, czyli posiadające negatywną konotację – 4,48%, a dowcipne jedynie 1,98% ogółu wypowiedzi dyscyplinujących. Tego faktu nie można uznać za zadowalający, gdyż w odniesieniu do komunikatów posiadających znaczenie niedosłowne częściej były stosowane te mogące wywoływać negatywne emocje i wpływać na tworzenie nieakceptującej atmosfery w klasie, co nie sprzyja uczeniu się.

Analizując rozstęp wyników, należy powiedzieć, że najmniejszym zakresem zmienności (poniżej 10 komunikatów) charakteryzują się: ekspertyzy negatywne, deklaratywny, groźby, prośby, ekspresywy, uzasadnienia komunikatu dyscyplinującego, nadzieja/zyczenie, wypowiedzi dowcipne oraz niewerbalne. Nie przekłada się to jednak na małe zróżnicowanie korzystania z wymienionych grup komunikatów przez badanych nauczycieli. Komunikaty te posiadają bardzo różne współczynniki zmienności: od 192,58 do 335,33%. Takie wartości rozstępu wynikają raczej z niewielkiej ogólnej liczby tych komunikatów w odniesieniu do liczby badanych nauczycieli. Przeciętny rozstęp, czyli wartości 10-20 komunikatów, posiadają: prośby o informację w formie pytania oraz pozostałe informacje. Relatywnie znacznym rozstępem w grupie 20-40 charakteryzują się rozkazy, parawerbalne „cii”, wypowiedzi ironiczne i imienne dyscyplinowanie.

Analizując współczynniki zmienności, należy stwierdzić, że wszystkie mieszczą się w bardzo wysokich granicach – przekraczają 60%. Wśród komunikatów z relatywnie najniższymi współczynnikami zmienności (od 110 do 135%) znajdują się: informacje pozostałe, informacje dotyczące zasad, rozkazy, parawerbalne „cii” i imienne dyscyplinowanie. Można zatem powiedzieć, że nauczyciele, jeśli zaczynają dyscyplinować uczniów, to często bez względu na cechy osobowościowe i kontekst sytuacyjny uznają swoje oddziaływania za uniwersalne. Współczynniki zmienności relatywnie przeciętne (od 136 do 250%) posiadają komunikaty: groźby, prośby, prośby o informację w formie pytania, ekspresywy i uzasadnienia. Relatywnie znaczny współczynnik zmienności – powyżej 250% – posiadają komunikaty zaliczane do kategorii: deklaratywy, opis konsekwencji/ekspertyza negatywna, wypowiedzi ironiczne, wypowiedzi dowcipne, porównania i niewerbalne. Analiza współczynników zmienności pozwala określić, że stosowanie kategorii komunikatów o relatywnie średnim współczynniku zmienności może być uzależnione od indywidualnych cech osobowościowych nauczyciela i sytuacji edukacyjnej. Prawidłowość ta jeszcze silniej dotyczy komunikatów, których przedział zmienności przekraczał 250%. Najmniejsze współczynniki zmienności miały komunikaty nieposiadające negatywnej konotacji oraz te o relatywnie średniej mocy illokucyjnej. Fakt ten świadczy o tym, że stosowanie komunikatów zawierających neutralny ładunek emocjonalny jest powszechne wśród wszystkich badanych osób i zapewne nie zależy bezpośrednio np. od typu temperamentu czy osobowości nauczycieli. Komunikaty nasycone ładunkiem emocjonalnym charakteryzowały się z kolei większymi współczynnikami zmienności, dlatego sędzę, że ich stosowanie może wynikać z aspektu relacyjnego występującego między uczestnikami komunikacji, cech osobowości nauczyciela, jego stosunku emocjonalnego do wykonywanego zawodu itd.

W podobny sposób można dokonać analizy sensu illokucyjnego i mocy illokucyjnej komunikatów nauczycielskich, dotyczących przebiegu zajęć lekcyjnych. Kategorie sensu illokucyjnego komunikatów werbalnych badanych nauczycieli przedstawiłam w tabeli 7.

Tabela 7

*Sens illokucyjny komunikatów badanych nauczycieli dotyczących merytorycznego przebiegu zajęć*

Lp.	Typ sensu illokucyjnego	Suma wszystkich	%	Parametry dla całości				Parametry dla rodzajów							
				Średnia arytmetyczna	Odchylenie standardowe	Minimum	Maksimum	Konfliktowych				Niekonfliktowych			
								Średnia arytmetyczna	Mediana	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności	Średnia arytmetyczna	Mediana	Odchylenie standardowe	Współczynnik zmienności
1.	POLECENIA	3880	12,54	24,3	17,2	0	72	13,6	9,5	14,34	105,25%	34,9	33	12,61	36,15%
2.	WYJAŚNIENIA	676	2,18	4,2	5,5	0	26	6,8	5	6,16	90,23%	2	0	2,8	174,70%
3.	PYTANIA	6480	20,94	40,5	33,1	0	146	15,6	12	13,41	86,09%	65,4	59,5	27,66	42,28%
4.	PROŚBY	1836	5,93	11,4	10,0	0	51	5,6	3,5	5,44	97,28%	17,1	16	10,21	59,53%
5.	ŻYCZENIA	31	0,10	0,2	0,7	0	5	0,0	0	0,00	x	0,4	0	1,01	259,65%
6.	POZWOLENIA/ PROPOZYCJE	197	0,64	1,2	2,5	0	13	0,2	0	0,92	431,90%	2	1	3,1	135,81%
7.	INFORMACJE	6948	22,45	43,4	38,2	0	177	20,8	17	15,67	75,26%	66,0	58	40,65	61,57%
8.	AUTOKOREKTY	215	0,69	1,3	2,6	0	13	2,7	1	3,22	119,94%	0,0	0	0,00	x
9.	KOREKTY MERYTORYCZNE WYPOWIEDZI UCZNIĄ	1038	3,35	6,5	8,9	0	42	13,0	10	8,61	66,39%	0	0	0,0	x
10.	AKTYWNE ZAAKCEPTOWANIA	2646	8,55	16,5	21,6	0	92	0,0	0	0,00	x	33,1	28	19,67	59,49%
11.	POWTÓRZENIA	3548	11,47	22,2	19,4	0	92	9,6	9,5	6,40	66,60%	34,7	30	19,91	57,31%
12.	PARAFRAZY ODPOWIEDZI UCZNIĄ	249	0,80	1,6	3,0	0	16	0,0	0	0,00	x	3,1	2	3,64	116,95%
13.	WYPOWIEDZI FATYCZNE IZWROTNE GRZECZNOŚCIOWE	263	0,85	1,6	3,5	0	23	0,0	0	0,00	x	3	2	4,4	132,61%
14.	ZACHĘTA, MOTYWOWANIE	775	2,50	4,8	7,7	0	41	0,4	0	1,62	392,20%	9,3	7	8,68	93,56%
15.	PONAGLENIA	621	2,01	3,9	4,8	0	21	5,1	4	5,41	105,74%	2,7	1	3,64	137,50%
16.	META- STWIERDZENIA DO EMOCJI/ PRACY DZIECKA	143	0,46	0,9	3,0	0	20	0,0	0	0,00	x	1,8	0	4,03	225,29%
17.	EKSPRESYWY	701	2,27	4,4	10,2	0	77	0,0	0	0,00	x	8,8	6	12,98	148,12%
18.	PARAWERBALNE	369	1,19	2,3	4,8	0	23	0,0	0	0,00	x	4,6	2,5	6,03	130,73%
19.	SYNTEZY IPODSUMOWANIA	328	1,06	2,1	5,1	0	33	0,0	0	0,22	888,82%	4,1	0	6,63	162,81%
<b>RAZEM</b>		<b>30944</b>	<b>100%</b>	<b>10,2</b>	<b>10,6</b>	<b>00</b>	<b>51,7</b>	<b>4,9</b>	<b>3,8</b>	<b>4,3</b>	<b>210,5%</b>	<b>15,4</b>	<b>12,9</b>	<b>9,9</b>	<b>119,7%</b>
<b>ŚREDNIE WARTOŚCI PARAMETRÓW</b>															

Źródło: badania własne.

Z danych ilościowych zestawionych w powyższej tabeli wynika, że w odniesieniu do merytorycznego przebiegu zajęć edukacyjnych badani nauczyciele najczęściej posługiwali się informacjami, pytaniami i poleceniami. 22,45% ich wypowiedzi dotyczyło przekazywania treści nauczania – były to informacje. Pytania i polecenia kierowane do uczniów obejmowały łącznie 33,34% ogółu wypowiedzi związanych z przebiegiem zajęć. Komunikatami dotyczącymi merytorycznego toku lekcji i jej kolejnych etapów były również syntezы i podsumowania,

które stanowiły jednak zaledwie 1,06% ogółu komunikatów dotyczących przebiegu zajęć. Te dane procentowe potwierdzają, że nauczyciele niewielką część komunikatów poświęcają na uogólnienie i usystematyzowanie nowych wiadomości. Niepokojące z punktu widzenia dydaktyki jest to, że komunikaty będące syntezami i podsumowaniami były często przekazywane uczniom po dzwonku na przerwę, w pośpiechu, co niewątpliwie nie sprzyja ani zapamiętywaniu, ani tym bardziej utrwalaniu wiadomości.

Zaobserwowałam, że nauczyciele dość często starają się powtarzać przekazane wcześniej treści, dokładnie powtarzając wypowiedziane przez ucznia lub te siebie zdania. Konieczność dokonywania powtórzeń wynika prawdopodobnie z faktu, że nauczyciele często dyktowali uczniom informacje do zeszytu i musieli wielokrotnie (średnio 3-4 razy) powtarzać konkretne sformułowania – powtórzenia takie obejmowały 11,47%. Powtórzenia komunikatów nie wynikały wyłącznie z wieku rozwojowego uczniów i konieczności dostosowania komunikatów do możliwości ich percepcji oraz specyfiki pamięci. Często wiązały się one z hałasem panującym w klasie oraz rozmowami uczniów, dlatego występowała konieczność powtarzania – nieraz wielokrotnego – poleceń i pytań kierowanych do uczniów. Powtórzenia niemające swojego źródła w sytuacjach konfliktowych posiadają jednak znacznie wyższą średnią arytmetyczną – 34,7, a te wynikające z barier procesu komunikacji 9,6. Może to wskazywać, że na powtórzenia częściej mają wpływ psychofizyczne, związane z rozwojem właściwości uczniów, nie zaś negatywne czynniki zakłócające komunikację.

Specyficzną grupę nauczycielskich komunikatów stanowiły parafrazy odpowiedzi ucznia. Z jednej strony wskazywały mu one, jak jego wypowiedź została zrozumiana przez nauczyciela, a z drugiej potwierdzały jej trafność. Badane nauczycielki parafrazowały jedynie pozytywne odpowiedzi uczniów. Stosowały też informację zwrotną pod postacią aktywnego zaakceptowania, aby zaakceptować pozytywne odpowiedzi uczniów i zachęcić ich do dalszej aktywności – wypowiedzi zaliczane do tej grupy stanowiły 8,55% komunikatów. W trakcie obserwowanych lekcji nauczycielki w bezpośredni sposób starały się także wpłynąć na większą aktywność uczniów, stosując motywowanie – posiadające przeważnie konotację pozytywną, a także ponaglenie o konotacji negatywnej. Obie kategorie wypowiedzi używane były z podobną częstotliwością. W odniesieniu do dymensji, komunikatów wynikających z sytuacji konfliktowych i niekonfliktowych, niemal 2-krotnie więcej było komunikatów niezwiązanych z konfliktami, co niewątpliwie sprzyja procesowi kształcenia szkolnego.

Zaniepokojenie może budzić fakt, że w trakcie 80 obserwowanych zajęć padły jedynie 263 (0,83%) wypowiedzi fatyczne i zwroty grzecznościowe, czyli takie, które są sekwencjami zamykania oraz otwierania wymiany komunikacyjnej (np. zwroty „dzień dobry” czy „do widzenia”). Oznacza to, że poza przywitaniem i pożegnaniem nauczyciele niemal nie używali zwrotów grzecznościowych. Bez wątpienia powinni oni dostarczać uczniom pozytywnych wzorów kulturalnych zachowań, ponieważ są one nieodłączną częścią metody modelowania opartej na naśladownictwie.

Z moich obserwacji zajęć wynika też, że badane nauczycielki udzieliły 1253 korekt merytorycznych wypowiedzi ucznia i autokorekt, co stanowi 4,04% ogółu komunikatów dotyczących przebiegu zajęć. Były to komunikaty o podłożu konfliktowym, mające związek z nieprawidłową odpowiedzią ucznia albo wynikające z pomyłki słownej nauczyciela.

Nauczycielki niezbyt często odnosiły się do swoich emocji lub emocji uczniów. Komentarze do zachowania w trakcie przebiegu lekcji, posiadające odniesienia do nastawień emocjonalnych uczestników komunikacji, stanowiły 2,73% ogółu komunikatów. Ekspresywy odnoszące się do uczuć nauczyciela obejmowały 2,27% wszystkich komunikatów, a metastwierdzenia do

emocji/pracy dzieci jedynie 0,46%. Warto zaznaczyć, że ekspresywy i metastwierdzenia z tej grupy były skuteczniejsze w kierowaniu zajęciami i niwelowaniu konfliktów, gdy dotyczyły uczniowskich uczuć. Jeśli nauczyciele koncentrowali się na opisywaniu własnych emocji, uczniowie tracili zainteresowanie zajęciami. Takie właśnie zjawisko obserwowałam podczas badanych zajęć – uczniowie zwiększali głośność rozmów niezwiązanych z zajęciami. Przykład ten potwierdza, że niekorzystne jest, kiedy nauczyciele częściej odnoszą się do swoich odczuć niż do emocji uczniów.

Analizując komunikaty badanych nauczycielek pod kątem ich mocy illokucyjnej, należy odnieść się do poleceń, próśb i życzeń. Polecenia stanowiły 12,54%, prośby – 5,93%, a życzenia – 0,1% ogółu wypowiedzi w przebiegu zajęć lekcyjnych. Oznacza to, że w trakcie obserwowanych zajęć badane nauczycielki najczęściej posługiwały się komunikatami z grupy deklaratywów o najsilniejszej relatywnie mocy illokucyjnej, a najrzadziej komunikatami o najsłabszej mocy illokucyjnej. Zjawisko to może wskazywać, że badani nauczyciele w trakcie prowadzenia zajęć dydaktycznych w merytorycznej części lekcji, starając się wpłynąć na zachowanie uczniów, w niewielkim stopniu dopuszczali możliwość niezastosowania się dzieci do ich dyrektyw.

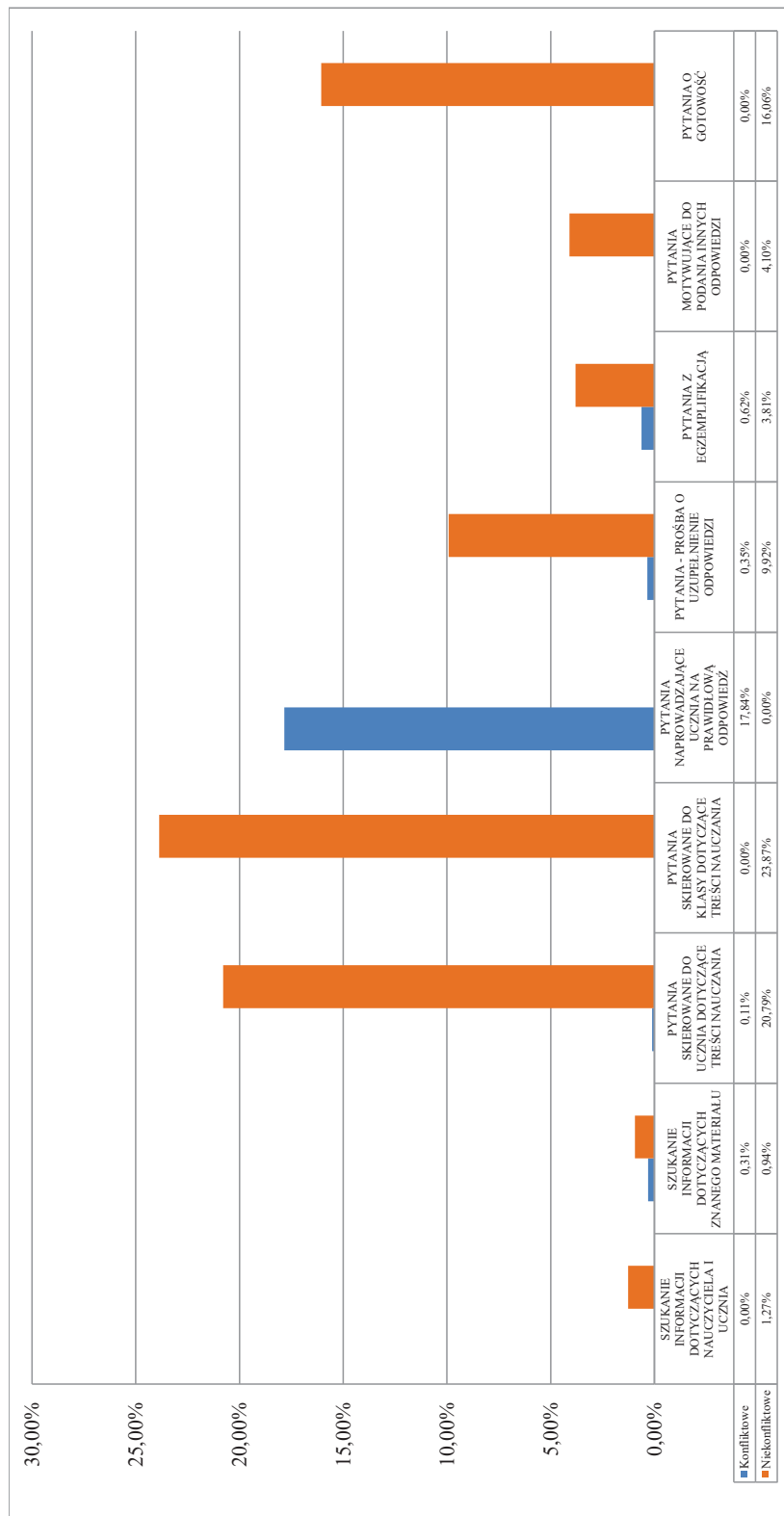
Omawiając wyniki analizy ilościowej wymienionych grup komunikatów do współczynników zmienności, można powiedzieć, że komunikaty odnoszące się do sytuacji niekonfliktowych posiadają mniejsze współczynniki zmienności niż te powiązane z sytuacjami konfliktowymi, co wskazuje, że kategorie komunikatów niezwiązanych z konfliktami w zakresie przebiegu zajęć mogą wynikać ze struktury i dydaktyczno-wychowawczych celów zajęć. Z obserwacji przebiegu zajęć wnoszę, że kierowanie do uczniów komunikatów dotyczących konfliktów w toku zajęć w większym stopniu zależało od jednostkowych uwarunkowań kontekstowych każdych zajęć. Najmniejsze współczynniki zmienności w obrębie komunikatów generowanych w bezkonfliktowych sytuacjach wykazują polecenia i pytania. Jest to współczynnik zmienności określany jako średni, gdyż wynosi 35-45%. Fakt, że właśnie te kategorie komunikatów osiągnęły najniższe współczynniki zmienności uprawomocnia wniosek, że sensory illokucyjne nauczycielskich komunikatów są najsilniej związane z regułami i zasadami pracy uczniów w trakcie zajęć. Kolejny przedział współczynnika zmienności stanowią wartości 46-65%. Mieszczą się w nim komunikaty: prośby, informacje, aktywne zaakceptowanie, powtórzenia oraz przekazywanie informacji, co prawdopodobnie wynika z faktu, że obserwowane lekcje miały też charakter powtórzeniowy, dlatego polegały na dawaniu uczniom poleceń i zadawaniu pytań, tym samym ograniczając przekazywanie nowych wiadomości. W przedziale zmienności 65-150% znalazły się komunikaty: pozwolenia/propozycje, parafrazy odpowiedzi ucznia, wypowiedzi fatyczne oraz zwroty grzecznościowe, zachęty i motywowania, ponaglenia, ekspresywy oraz parawerbalne. Odnosiły się one głównie do regulowania tempa pracy uczniów, emocji i dawania dzieciom informacji zwrotnej odnośnie ich pracy. Nie oceniam pozytywnie faktu, że wśród komunikatów z relatywnie najwyższym współczynnikiem zmienności oprócz wyjaśnień, życzeń, metastwierdzeń odnoszących się do emocji/pracy dzieci znalazły się też syntezy i podsumowania, które powinny być elementem każdej lekcji, nie tylko takiej, w której wprowadza się nowy materiał, ale również zajęć typu powtórzeniowego i syntetyzującego. Jak wspomniałam już wcześniej, zarówno fakt rzadkiego stosowania syntez, uogólnień i podsumowań, jak również to, że nie były one stosowane na każdej lekcji, wskazujące, iż badane nauczycielki mogły zaniedbywać lub nie doceniać ogniwa zajęć odnoszącego się do syntezy materiału określonego treściami programu nauczania.

Z wymienionych typów sensu illokucyjnego polecenia, wyjaśnienia, pytania, prośby, informacje, autokorekty, powtórzenia i ekspresywy będą rozpatrywać też ze względu na treść, której dotyczyły.

Polecenia zastosowane przez badane nauczycielki podzieliłam na 4 grupy: odnoszące się do toku zajęć – 69,23% wszystkich poleceń; naprowadzające ucznia na prawidłową odpowiedź – 21,98%; polecenia z egzemplifikacją – 4,95%; polecenia metakomunikacyjne – 3,84%. Nie jest zaskoczeniem zdecydowana dominacja poleceń odnoszących się do toku zajęć, gdyż nauczyciele podczas wprowadzania nowego materiału najczęściej posługiwali się poleceniami dotyczącymi instrukcji, sposobu wykonania zadań czy ćwiczeń. W sytuacjach, kiedy uczeń nie udzielał trafnej odpowiedzi, pojawiała się konieczność stosowania dodatkowych poleceń naprowadzających ucznia na prawidłową odpowiedź – były one zaliczane do komunikatów związanych z sytuacjami konfliktowymi. Niezmiernie istotną grupę z metodycznego oraz wychowawczego punktu widzenia stanowiły polecenia, które zawierają egzemplifikację – przykład. Część z nich badani nauczyciele wypowiadali w sytuacjach konfliktowych (53,13%). Przez odwołanie się do przykładu umożliwiały one dokonywanie aproksymacji trudnych dla uczniów treści nauczania. Warto dodać, że polecenia z egzemplifikacją były bardziej skuteczne w trakcie prowadzonych przez badane nauczycielki zajęć, jeśli dotyczyły osobistych doświadczeń dzieci. Przykłady odnoszące się do życia nauczyciela nie zawsze wywoływały zainteresowanie u uczniów. Zaobserwowałam również, że przykłady, do których odwoływali się oni, były skuteczniejsze, gdy były krótkie – 1- lub 2-zdaniowe. Dłuższe dygresje wywoływały spadek zainteresowania dzieci i przyczyniały się do zwiększenia liczby rozmów niezwiązanych z tematem zajęć.

Kolejna grupa to wyjaśnienia związane z przebiegiem zajęć – 22,19% oraz będące korektami odpowiedzi uczniów – 77,81% ogółu wyjaśnień. Wśród tych wyjaśnień 13,3% wynikało z zadawania pytań przez uczniów odnośnie treści omawianego materiału i organizacji czynności. Pozostałe dotyczyły tłumaczenia uczniom zasad ich pracy na lekcji. „Wyjaśnienia” odnoszące się do przebiegu zajęć miały wymiar wychowawczy – pozwalały uczniom zrozumieć, dlaczego wykonują poszczególne ćwiczenia i jaki jest ich cel. Szkoda, że nie były one powszechnie stosowane przez nauczycielki z badanej grupy – obejmowały jedynie 0,48% wszystkich komunikatów dotyczących przebiegu zajęć. Warto zauważyć, że „wyjaśnienia” odnoszące się do korekty odpowiedzi uczniów są niezwykle istotne, gdyż pozwalają im zrozumieć, dlaczego odpowiedź nie była poprawna. Niepokojące jest, że w stosunku do łącznej liczby 1038 korekt było ich jedynie 526, czyli prawie co druga korekta odpowiedzi pozostawała bez wyjaśnienia.

Badane nauczycielki stosowały też pytania, które przyporządkowałam do 9 grup, w tym związane z szukaniem informacji dotyczących znanego materiału oraz czynności nauczyciela i uczniów. W grupie tej wyszczególniłam ponadto pytania skierowane do klasy, dotyczące treści nauczania, pytania naprowadzające ucznia na prawidłową odpowiedź, pytania z egzemplifikacją, dopytania – prośby o uzupełnienie odpowiedzi, pytania motywujące do podania innych odpowiedzi i pytania o gotowość. Szczegółową analizę ilościową wymienionych grup pytań przedstawiłam na wykresie 1.



Wykres 1. Pytania stosowane przez badane nauczycielki w przebiegu zajęć lekcyjnych.

Źródło: badania własne.

Z przedstawionego i uporządkowanego na wykresie 1 materiału wynika, że pytania skierowane do klasy, dotyczące treści nauczana, motywujące ucznia do podania dalszych odpowiedzi oraz pytania o gotowość do pracy były stosowane przez badanych nauczycieli wyłącznie w sytuacjach niekonfliktowych. Pozostałe pytania padały zarówno w konfliktowych, jak też niekonfliktowych sytuacjach. Symptomatyczne jest, że zdecydowanie więcej pytań zadawano w niekonfliktowych sytuacjach. Wyjątek stanowią te naprowadzające na prawidłową odpowiedź, które kierowane były do uczniów wyłącznie w sytuacji udzielania niepoprawnej odpowiedzi. Pytania dotyczące czynności nauczyciela i uczniów oraz znanego materiału nauczania dają nauczycielowi rozeznanie w formie informacji zwrotnej, co już było omawiane na zajęciach lekcyjnych, a także jakie wiadomości należy jeszcze podać, by uzupełnić omawiany wcześniej temat. Te grupy pytań stanowiły łącznie 2,52% wszystkich. Pytania dotyczące treści, kierowane do konkretnych uczniów lub całej klasy, obejmowały łącznie 44,77%, z czego tych adresowanych do poszczególnych uczniów było o 2,97% więcej. Z moich obserwacji wynika, że nauczycielki miały mniej kłopotów z utrzymaniem uwagi uczniów, gdy kierowały pytania do wszystkich dzieci, a nie do wybranych jednostek. Może to wiązać się z faktem, że uczniowie, wiedząc, iż pytana będzie konkretna osoba, nie słuchali tego, co mówi nauczyciel, a gdy nie przewidywali, kto zostanie poproszony o odpowiedź, starali się koncentrować na tym, co mówi nauczyciel.

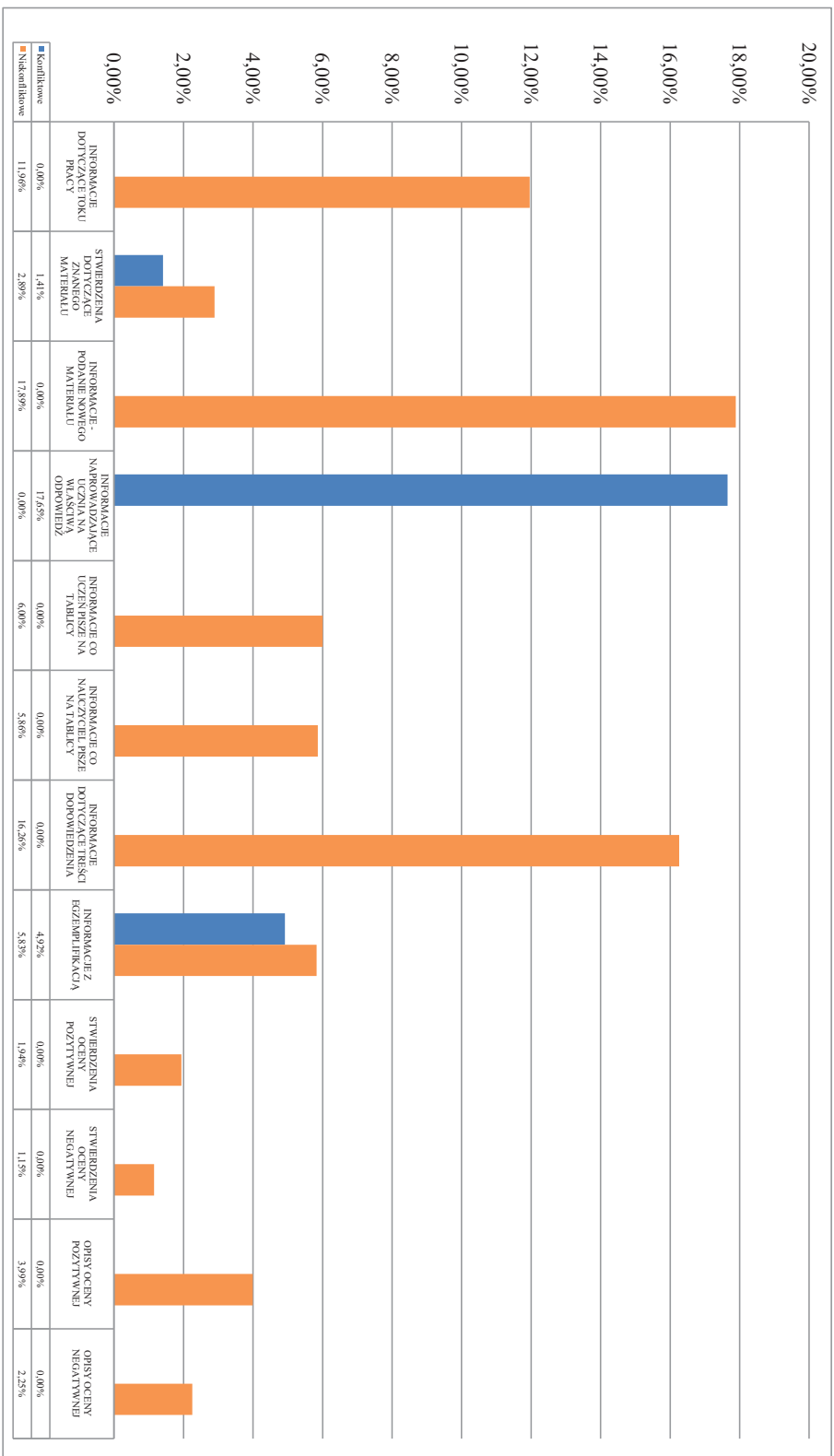
Kolejna grupa obejmowała pytania związane z odpowiedziami dzieci. Kiedy uczeń nie znał odpowiedzi na pytanie, zazwyczaj kierowano do niego pytania naprowadzające – łącznie stanowiły one 17,84% wszystkich pytań. Gdy uczniowie odpowiadali niejasno i nieścisłe, nauczyciele kierowali do nich dopytania, czyli prośby o uzupełnienie odpowiedzi – było ich łącznie 4,10%. W sytuacjach zaś, gdy uczeń udzielił poprawnej i pełnej odpowiedzi, ale można było też inaczej odpowiedzieć, otrzymywał pytania dodatkowe, motywujące do podania jeszcze innych odpowiedzi – tego typu pytań było łącznie 10,28%. Specyficzną grupę stanowiły pytania z egzemplifikacją, które były reakcją na brak poprawnej odpowiedzi ucznia na pytanie nauczyciela albo padały spontanicznie w celu wytłumaczenia uczniom pewnych zasad i reguł. Nie było ich jednak dużo – zaledwie 4,43%, co w zestawieniu z niewielką liczbą wyjaśnień opartych na przykładach świadczy o niezbyt częstym odwoływaniu się przez nauczycieli do egzemplifikacji. W trakcie prowadzonych zajęć badane nauczycielki starały się wpływać na tempo pracy dzieci, pytając je o gotowość do przejścia do dalszego etapu lekcji – pytania z tej grupy stanowiły 16,06%. Odnotowana w obserwacji spora liczba tych pytań świadczy o stałym nadzorze tempa pracy oraz o jego dynamizowaniu przez nauczyciela.

Badane nauczycielki stosowały dość często prośby odnoszące się do: przebiegu zajęć, powtórzenia bez specyfikacji w formie pytania, o informację zwrotną w formie pytania oraz o potwierdzenie. Prośby związane z przebiegiem zajęć stanowiły 21,9%. Było ich mniej niż poleceń związanych z przebiegiem zajęć. Potwierdza to tendencję badanych nauczycielek do stosowania komunikatów z dużą mocą illokucyjną. Prośby bez specyfikacji w formie pytania związane były głównie z sytuacjami konfliktowymi (0,77%), gdyż najczęściej wynikały z tego, że na lekcji był gwar i nauczyciel nie słyszał, co mówi uczeń lub dziecko nieprawidłowo formułowało kanał wokalny, przez co nie było dobrze słyszane i rozumiane. Prośby o informację zwrotną w formie pytania oraz pytania o potwierdzenie stanowiły ważny element lekcji, gdyż umożliwiały nauczycielowi uzyskanie informacji, czy jest dobrze rozumiany – było ich 46,51%. Prośby o potwierdzenie to 29,41% i nie jest to zjawisko zadowalające, zważywszy na fakt, że miały one przede wszystkim charakter retoryczny. Rzadziej z kolei występowały prośby o informację zwrotną, posiadając bardziej uwypuklony aspekt perlokucyjny, związany z oczekiwaniem na odpowiedź. Wymienione 2 kategorie prośb stanowiły 2,8% ogółu komunikatów dotyczących

merytorycznego toku zajęć. Świadczy to o tym, że badane nauczycielki rzadko szukały potwierżeń dotyczących tego, czy uczniowie rozumieją kierowane do nich komunikaty w przebiegu zajęć.

Z punktu widzenia problematyki badawczej tej pracy ważnym zagadnieniem były wszelkie informacje udzielane w części odwołującej się do przebiegu zajęć, dlatego dokonałam ich rozróżnienia i częstotliwości występowania. Ich klasyfikację przedstawiam na wykresie 2.





Wykres 2. Informacje stosowane przez badane nauczycielki w przebiegu zajęć.

Źródło: badania własne.

Badane nauczycielki w przebiegu zajęć posługiwały się 8 rodzajami informacji, w tym 2 rodzajami stwierdzeń i 2 rodzajami opisów. Najwięcej spośród wymienionych kategorii komunikatów było informacji dotyczących podawania nowego materiału (17,89%) i dopowiedzeń (16,26%) powiązanych wyłącznie z sytuacjami niekonfliktowymi oraz informacji naprowadzających ucznia na prawidłową odpowiedź (17,65%), które zostały zaliczone wyłącznie do komunikatów konfliktowych. Korzystne jest, że badane nauczycielki dawały komunikaty dotyczące sposobu pracy – obejmowały one 11,96% ogółu informacji. Ta grupa informacji jest ważna z wychowawczego i dydaktycznego punktu widzenia, ponieważ dostarcza uczniom wiedzy na temat kolejności wykonywanych zadań i ćwiczeń, a także porządkuje ich pracę. Najkorzystniejsze jest udzielanie tego rodzaju informacji w połączeniu z wyjaśnieniami. Na każdą obserwowaną jednostkę lekcyjną przypadało średnio 10,38% tego rodzaju informacji, jednak tylko niektóre badane nauczycielki posługiwały się tymi kategoriami wypowiedzi, czyli na niektórych lekcjach uczniowie nie mieli świadomości tego, jakie zadania lub czynności będą wykonywać w późniejszym czasie i tym samym mieli mniejsze szanse dostrzec celowość aktualnie wykonywanych ćwiczeń w odniesieniu do przyszłych zadań. Informacjami dodatkowo porządkującymi pracę uczniów były te dotyczące znanego materiału – łącznie 4,3%, w tym 2,41% związanych z sytuacjami niekonfliktowymi. Podkreślić należy, że badane nauczycielki przypominały w trakcie zajęć, jaki materiał nauczania był już wcześniej omawiany. Za negatywny należy uznać fakt, że 1,41% komunikatów dotyczyło konfliktów między nauczycielem a uczniami, ponieważ nauczyciele czasem nie pamiętali, jakie zadania omawiali z którą grupą klasową, a dzieci wypierały się zadań domowych. Około 11,86% informacji nauczyciela to czas poświęcony na odczytywanie notatek z tablicy. Postępowanie takie pozwalało zminimalizować lub zapobiegać barierom procesu komunikacji wynikającym ze złego widoku z tablicy. Badane nauczycielki zastosowały 747 informacji z egzemplifikacją, w tym 45,78% dotyczyło sytuacji konfliktowych, w których uczeń nie był w stanie podać prawidłowej odpowiedzi i nauczyciel tłumaczył mu omawiane treści na przykładzie, w sposób uproszczony. Za godne uwagi należy uznać, że mimo ograniczonego stosowania przez badanych nauczycieli poleceń i pytań z egzemplifikacją, które stanowiły zaledwie 479 komunikatów, to informacji odwołujących się do przykładów było zdecydowanie więcej. Ma to szczególne znaczenie w niższych klasach, ale również starsi uczniowie mogą lepiej zrozumieć omawiane treści, gdy potrafią odnieść je do konkretnych sytuacji, mających praktyczne zastosowania.

Łącznie 648 wypowiedzi nauczycielskich dotyczyło oceniania uczniów. Oceny pozytywne obejmowały 412 wypowiedzi, a negatywne 236. Prawie 2-krotnie częściej ocena nauczyciela była udzielana w formie opisu, a nie kategoriycznego, jednowyrazowego stwierdzenia. Uczniowie częściej mogli zatem uzyskać rzeczowe informacje w kwestii tego, co jest dobre lub niepoprawne w ich pracy, a nie poznawać jedynie ocenę w formie stopnia. Badane nauczycielki w trakcie zajęć posłużyły się 1037 ekspresywami. Prawie połowa z nich dotyczyła ocen dzieci – łącznie 407 komunikatów, z czego 280 odnosiło się do ocen pozytywnych, a reszta opisywała noty negatywne.

Z powyższej analizy wynika, że łącznie 1055 komunikatów nauczycielskich dotyczyło oceniania uczniów, w tym 215 były to stwierdzenia, 433 opisy, a 407 ekspresywy. Oznacza to, że nauczyciele nie odnoszą się do jakości prac dzieci, kiedy wystawiają oceny i komunikują to w formie stwierdzeń, ale przede wszystkim, gdy opisują pozytywne i negatywne cechy prac oraz własny emocjonalny stosunek do nich. Nauczyciele wpisywali oceny do zeszytu, a głośno wypowiadali jedynie ich uzasadnienie, co można uznać za właściwe postępowanie. Pozostałe ekspresywy dotyczyły emocji. Nauczycielki podobnie często mówiły o emocjach zarówno

swoich, jak i dzieci – odpowiednio 294 i 336 komunikatów – co pokazuje, jak one same odbierają otaczającą je rzeczywistość oraz jak może być, według nich, odbierana przez uczniów.

W trakcie obserwowanych zajęć lekcyjnych badane nauczycielki zastosowały 215 autokorekt zaliczanych do komunikatów konfliktowych. 115 spośród nich było autokorektami organizacyjnymi, korygującymi wcześniej wypowiedziane komunikaty niemerytoryczne. Autokorekty merytoryczne wystąpiły 100 razy i odnosiły się do poprawiania komunikatów w aspekcie przekazywanych treści programowych oraz nadzorowania pracy uczniów. Konieczność dokonywania autokorekt może wiązać się z nieobserwowalnymi barierami procesu komunikacji, wynikającymi np. ze złego samopoczucia czy rozkojarzenia nauczyciela. Czasem też, co zaobserwowałam, wiązało się to ze złą jakością pomocy dydaktycznych, np. nauczyciele błędnie odczytywali polecenia z kart pracy i musieli czytać je ponownie w poprawny sposób.

Analizując powtórzenia używane przez badane nauczycielki, spróbowałam pogrupować je w 3 główne kategorie. Powtórzenia odpowiedzi ucznia stanowiły największy procent ogółu powtórzeń – 47,35%. Wiązały się one, podobnie jak parafrazy odpowiedzi ucznia, z daniem informacji zwrotnej, potwierdzającej akceptację wypowiedzi ucznia. Powtarzanie poleceń i przekazywanych treści nauczania częściowo nie wynikało z sytuacji konfliktowych, ale z faktu dyktowania uczniom poleceń lub notatek do zeszytów. Wypowiedzi nieodnoszące się do sytuacji konfliktowych obejmowały 557 powtórzeń treści nauczania i 542 polecenia. W obrębie komunikatów powiązanych z sytuacjami konfliktowymi badane nauczycielki z kolei 15 razy powtórzyły treści nauczania i 754 razy polecenia. Oznacza to, że różnorodne bariery procesu komunikacji powodowały, iż często musiały one powtarzać swoje polecenia. Na 1 powtórzenie niepowiązane z konfliktami przypada około 1,5 powtórzeń związanego z rozwiązywaniem konfliktowych sytuacji, co świadczy o tym, że badani nauczyciele tracili sporo czasu na wielokrotne odnoszenie się do tych samych treści kształcenia.

W trakcie prowadzonych przeze mnie badań znamienne okazało się porównanie reakcji werbalnych badanych nauczycielek z postulatami sformułowanymi w ramach pedagogii T. Gordona. Badania pilotażowe wykazały, że nauczyciele – szczególnie ci uczący w miastach – stosują wiele formuł językowych zaproponowanych w ramach rozwiązywania konfliktów między wychowawcami a dziećmi metodą „bez zwycięzców i pokonanych”. Posługiwali się oni wypowiedziami typu „Ja” (według typologii zastosowanej w mojej pracy były to ekspresywy opisujące emocje nauczyciela), opisywali uczucia dzieci (w niniejszej pracy to ekspresywy opisujące emocje dzieci). Często też w wypowiedziach badanych pojawiały się komunikaty strukturalne (np. dopytania, pytania pomocnicze i z egzemplifikacją) oraz opiekuńcze. Takie wyniki pilotażu stały się przyczyną dokonania przeze mnie opracowania uzyskanego materiału badawczego w aspekcie stosowania przez nauczycielki z badanej grupy komunikatów mogących mieć źródło w propozycjach pedagogii T. Gordona. Klasyfikację nauczycielskich komunikatów posiadających inklinacje z pedagogiką antyautorytarną przedstawiłam w tabeli 8.

Tabela 8

## Komunikaty werbalne badanych nauczycieli – typologia T. Gordona

Element zajęć	Lp.	Komunikaty werbalne	Komunikaty	Klasa III				Klasa VI				Razem	% do etapów	% do całości	Wartość średnia	Mediana
				Edukacja matematyczna		Edukacja polonistyczna		Matematyka		Język polski						
				M*	W**	M*	W**	M*	W**	M*	W**					
ORGANIZACJA ZAJĘĆ	1.	PROŚBY	K*	0	1	0	4	33	0	5	0	43	2,74	0,58	5,38	0,5
			N*	33	14	11	21	29	6	89	44	247	15,73	3,33	30,88	25
	2.	UZASADNIENIA	K*	44	36	40	29	0	44	35	5	233	14,84	3,14	29,13	35,5
			N*	69	63	85	28	17	58	21	46	387	24,65	5,22	48,38	52
	3.	WYJAŚNIENIA	K*	0	20	0	0	22	16	25	6	89	5,67	1,20	11,13	11
N*			0	14	0	15	26	2	20	64	141	8,98	1,90	17,63	14,5	
4.	POZWOLENIA/ PROPOZYCJE	K*	6	3	0	1	0	9	4	2	25	1,59	0,34	3,13	2,5	
		N*	19	42	61	27	19	66	24	32	290	18,47	3,91	36,25	29,5	
5.	ŻYCZENIA	K*	11	1	0	2	0	0	0	0	14	0,89	0,19	1,75	0	
		N*	25	1	25	3	21	2	14	10	101	6,43	1,36	12,63	12	
PRZEBIEG ZAJĘĆ	6.	PROŚBY O POTWIERDZENIE	K*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0	0
			N*	92	28	100	41	71	23	69	116	540	34,39	7,28	67,5	70
	7.	PROŚBY O INFORMACJĘ ZWROTNĄ	K*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0	0
			N*	41	54	49	3	47	51	35	20	300	19,11	4,05	37,5	44
	8.	PROŚBY	K*	45	34	33	32	73	60	131	39	447	28,47	6,03	55,88	42
			N*	18	85	38	101	80	22	92	99	535	34,08	7,21	66,88	82,5
	9.	WYJAŚNIENIA	K*	53	21	54	39	136	104	107	32	546	34,78	7,36	68,25	53,5
			N*	5	7	0	5	40	9	44	20	130	8,28	1,75	16,25	8
	10.	POZWOLENIA/ PROPOZYCJE	K*	8	0	0	3	0	0	6	0	17	1,08	0,23	2,13	0
			N*	46	9	17	18	30	14	28	18	180	11,46	2,43	22,5	18
	11.	ŻYCZENIA	K*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0	0
			N*	5	0	2	3	12	0	7	2	31	1,97	0,42	3,88	2,5
	12.	EKSPRESYWY	K*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0	0
			N*	95	50	258	49	90	32	112	15	701	44,65	9,45	87,63	70
	13.	META- STWIERDZENIA DOTYCZĄCE EMOCJI I PRACY DZIECKA	K*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0	0
N*			60	8	51	8	0	0	16	0	143	9,11	1,93	17,88	8	
14.	POWTÓRZENIA ODPOWIEDZI UCZNIĄ	K*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0	0	
		N*	195	221	103	249	216	242	218	236	1680	107,01	22,65	210	219,5	
15.	PARAFRAZY ODPOWIEDZI UCZNIĄ	K*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0	0	
		N*	4	10	62	37	31	5	53	47	249	15,86	3,36	31,13	34	
Dyscyplina ZAJĘCIACH	16.	PROŚBY	K*	49	13	36	12	9	25	28	22	194	12,36	2,62	24,25	23,5
			N*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0	0
	17.	UZASADNIENIA KOMUNIKATU DYSCYPLINUJĄCEGO	K*	24	4	15	7	12	3	13	1	79	5,03	1,07	9,88	9,5
			N*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0	0
18.	NADZIEJE/ ŻYCZENIA	K*	5	4	7	0	0	0	2	0	18	1,15	0,24	2,25	1	
		N*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0	0	
19.	EKSPRESYWY	K*	2	26	4	0	12	0	12	0	56	3,57	0,76	7	3	
		N*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0	0	
Razem	Organizacja	K*	61	61	40	36	55	69	69	13	404	25,73	5,45	50,5	58	
		N*	146	134	182	94	112	134	168	196	1166	74,27	15,72	145,75	140	
	Przebieg zajęć	K*	106	55	87	74	209	164	244	71	1010	64,33	13,62	126,25	96,5	
		N*	561	472	680	514	617	398	674	573	4489	285,92	60,53	561,13	567	
Dyscyplina	K*	80	47	62	19	33	28	55	23	347	22,10	4,68	43,38	40		
	N*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,00	0,00	0	0		
RAZEM			K*	247	163	189	129	297	261	368	107	1761	112,17	23,75	220,13	218
			N*	707	606	862	608	729	532	842	769	5655	360,19	76,25	706,88	718
Razem wszystkich				954	769	1051	737	1026	793	1210	876	7416	100,00	100,00	927	915

M\* – miasto; W\*\* – wieś; K\* – sytuacje konfliktowe; N\* – sytuacje niekonfliktowe

Źródło: badania własne.

W zakresie organizacji pracy na lekcji badani nauczyciele posłużyli się prośbami, uzasadnieniami, wyjaśnieniami, pozwoleniami lub propozycjami oraz życzeniami. Wypowiedzi należące do tych kategorii z założenia mają nie wpływać dyrektywnie na zachowanie uczniów, ale wyrażać szacunek i prawo do współdecydowania o podejmowanej aktywności. Najczęściej badani nauczyciele posługiwali się uzasadnieniami, pozwoleniami lub propozycjami i prośbami, a rzadziej wyjaśnieniami oraz życzeniami. Wymienione grupy komunikatów częściej stosowali w sytuacjach niekonfliktowych niż konfliktowych, co koresponduje z liczbą komunikatów dotyczących organizacji niepowiązanych z sytuacjami konfliktowymi, które stanowiły 72,58%. Jest prawdopodobne, że badani nauczyciele w większym stopniu upatrują w zaleceniach T. Gordona sposobu na unikanie sytuacji konfliktowych niż na rozwiązywanie konfliktów. W obrębie wszystkich wymienionych grup liczba komunikatów związanych z pedagogiką antyautorytarną w zakresie organizacji zajęć waha się od 737 do 836 komunikatów. Nauczyciele uczący w mieście skierowali do uczniów 833 komunikaty, czyli o 13% więcej niż uczący na wsi, którzy zwerbalizowali ich 737. Nauczycielki edukacji matematycznej i matematyki wyraziły słownie 772 komunikaty, zaś w trakcie edukacji polonistycznej i języka polskiego 798 wypowiedzi zaleconych przez T. Gordona. Rozpatrując te dane w odniesieniu do szczebla szkolnego nauczyciele klas III posłużyli się takimi komunikatami 754 razy, a w VI klasach 836 razy, czyli o 10,88% częściej.

Z zaprezentowanych danych ilościowych wynika następujący wniosek: stosowanie komunikatów preferowanych w pedagogice antyautorytarnej jest nieznacznie różnicowane przez zmienne: szczebel szkolny i lokalizację szkoły, przy czym nauczyciele uczący w szkołach miejskich i w klasach VI częściej niż szkół wiejskich i z klas III stosowali wymienione komunikaty. Przedmiot nauczania nie różnicuje stosowania komunikatów organizacyjnych, zaleconych w oddziaływaniach gordonowskich.

Dostrzegana tu prawidłowość w liczbie komunikatów organizacyjnych jest dość wyraźna. W grupie nauczycieli uczących w klasach VI jest większa o 15,72% (2950 w klasie VI i 2549 w III). Można przypuszczać, że nauczycielki w większym stopniu uznały za stosowne wyjaśniać uczniom starszym celowość podejmowanych na zajęciach czynności oraz komentować zasadność komunikatów organizacyjnych. Jest to jednak zjawisko zaskakujące, gdyż przecież grupa komunikatów proponowanych przez T. Gordona zawiera też wypowiedzi wartościowe dla uczniów w młodszym wieku szkolnym, które mogą być bardzo skuteczne wychowawczo. Z obliczeń statystycznych wynika, że pojawia się niewielkie zróżnicowanie omawianych komunikatów werbalnych w zależności od przedmiotu nauczania, ponieważ nauczycielki edukacji polonistycznej i języka polskiego zastosowały 2913 omawianych komunikatów, czyli o 12,65% więcej niż nauczycielki matematyki i edukacji matematycznej w kształceniu zintegrowanym. W części procesu dydaktycznego dotyczącego przebiegu zajęć nauczyciele ze szkół miejskich zastosowali o 47,34% więcej komunikatów powiązanych z dyrektywami pedagogii T. Gordona – ich liczba wynosiła 3125, natomiast wśród uczących w szkołach wiejskich 2121.

Nieco inaczej wypada analiza zebranego materiału w zakresie komunikatów dotyczących dyscypliny. Większa częstotliwość stosowania komunikatów dyscyplinujących zalecanych w pedagogice antyautorytarnej wśród nauczycieli uczących w miastach jest nadal widoczna i znacznie się nasila – wynosi 96,58% przewagi w odniesieniu do nauczycieli uczących w szkołach wiejskich. Zaznacza się natomiast wyraźna przewaga w korzystaniu z dyscyplinujących komunikatów opartych na założeniach T. Gordona u nauczycielek klas III nad nauczycielkami klas VI, wynosząc 49,64%. Jest to postępowanie uzasadnione, ponieważ uczniowie młodszy potrzebują w większym stopniu niż starsi rozumienia zasad zachowania i odniesienia ich do obowiązujących norm. Częściej też niż ich starsi koledzy są skłonni do posłuszeństwa nawet

w sytuacji, gdy otrzymują komunikaty o relatywnie niskiej mocy illokucyjnej. Podział badanej grupy na nauczycieli zgodnie z przedmiotami nauczania w odmienny sposób różnicuje wysyłane komunikaty. Rozpatrując komunikaty dyscyplinujące, zauważa się wyraźną tendencję – o 18,24% więcej zastosowali ich nauczyciele matematyki.

Podsumowując, można zatem uznać, że zmienna: lokalizacja szkoły w środowisku najsilniej i w jednoznaczny sposób różnicuje komunikaty werbalne w świetle pedagogiki antyautorytarnej. Nauczyciele ze szkół miejskich zarówno w odniesieniu do organizacji, przebiegu zajęć, jak i dyscypliny częściej stosowali komunikaty werbalne. Trzeba jednak dodać, że zmienna: szczebel szkolny różnicuje badane komunikaty niejednoznacznie, gdyż są one częściej stosowane przez nauczycieli klas VI w przebiegu i organizacji zajęć, a rzadziej w odniesieniu do dyscyplinowania uczniów. Zmienna: przedmiot szkolny również niejednoznacznie różnicuje badane komunikaty: w zakresie przebiegu zajęć na korzyść nauczycielek edukacji polonistycznej i języka polskiego, a w odniesieniu do dyscypliny komunikaty te były częściej stosowane przez nauczycieli matematyki.

## **2. Przejawy niewerbalnej komunikacji nauczycieli występujące w trakcie prowadzonych przez nich zajęć edukacyjnych**

W czasie prowadzonych przeze mnie badań odniosłam się też do niewerbalnej komunikacji występującej w toku zajęć lekcyjnych, ponieważ dostrzegam ważną jej rolę w kształtowaniu relacyjnego aspektu komunikacji nauczyciela z uczniami i kreowaniu ciągłości procesu komunikacji. Poza analizą elementów składających się na język ciała zadbałam również o określenie dystansu fizycznego nauczycieli w stosunku do uczniów, gdyż chciałam dowiedzieć się, w jaki sposób realizują oni niewerbalne kontakty z dziećmi w klasie szkolnej i czy swoją uwagę poświęcają w równym stopniu wszystkim uczniom obecnym na zajęciach. W toku analizy zebranego materiału odniosłam się też do elementów środowiska klasowego, aby ustalić, w jaki sposób nauczyciele wykorzystują dostępne w klasie szkolnej środki dydaktyczne, a także czy i jak układ ławek w sali lekcyjnej decyduje o komunikacji między nauczycielem a uczniami.

### **2.1. Znaczenie mowy ciała nauczycieli w aspekcie konotatywnym z uwzględnieniem gestów, mimiki i postawy ciała**

Analizując znaczenie mowy ciała badanych nauczycieli, w toku badań pilotażowych wyróżniłam 24 kategorie aspektu konotatywnego, przedstawione w rozdziale metodologicznym niniejszej pracy. Dokonałam analizy ilościowej komunikatów niewerbalnych w zakresie każdej z wyróżnionych kategorii, biorąc pod uwagę zróżnicowanie ich stosowania w obrębie 3 dymensyjnych podziałów, tj. szczebla szkolnego, przedmiotu nauczania i lokalizacji szkoły, w której uczy badany nauczyciel. Zestawienie wyników tych badań zobrazowałam w tabeli 9.

Tabela 9

Mowa ciała badanych nauczycieli w aspekcie konotatywnym z uwzględnieniem gestów, mimiki i postawy ciała

Lp.	Komunikaty – mowa ciała	Sytuacje	Klasa III				Klasa VI				Razem	Średnia arytmetyczna	Mediana	% do całości
			Edukacja matematyczna		Edukacja polonistyczna		Matematyka		Język polski					
			Miasto	Więć	Miasto	Więć	Miasto	Więć	Miasto	Więć				
1.	APROBATY	K*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7,64
		N**	284	432	311	331	168	414	377	419	2736	342	354	
2.	NEGACJE/KOREKTY ODPOWIEDZI LUB ZACHOWANIA UCZNIŃ	K	98	266	115	343	232	332	236	296	1918	239,75	251	5,36
		N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
3.	SYMPATIE, UŚMIECHY	K	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3,99
		N	142	216	166	358	61	126	128	233	1430	178,75	154	
4.	GOTOWOŚĆ	K	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5,44
		N	222	344	205	283	119	341	113	319	1946	243,25	252,5	
5.	PONAGLENIA	K	139	207	154	220	108	157	95	154	1234	154,25	154	3,45
		N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
6.	NIECIERPLIWOŚĆ	K	113	10	266	30	3	22	259	20	723	90,375	26	2,02
		N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
7.	WYCZEKIWANIA	K	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	6,66
		N	228	329	286	426	129	290	251	447	2386	298,25	288	
8.	ZAINTERESOWANIE /NAMYSŁ	K	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	11,23
		N	421	593	429	499	435	389	675	579	4020	502,5	467	
9.	WSKAZYWANIA	K	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3,62
		N	0	0	0	0	287	542	142	325	1296	162	71	
10.	OBRAZOWANIA	K	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9,14
		N	527	295	492	476	301	196	457	529	3273	409,125	466,5	
11.	OPIEKUŃCZE	K	14	31	47	27	0	0	0	0	119	14,875	7	0,61
		N	38	0	56	0	0	0	0	4	98	12,25	0	
12.	DYSCYPLINUJĄCE	K	105	272	120	191	56	99	159	140	1142	142,75	130	3,19
		N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
13.	AUTOKOREKTY	K	3	11	6	21	3	11	18	15	88	11	11	0,25
		N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
14.	DEZAPROBATY	K	45	55	31	56	23	43	26	3	282	35,25	37	0,79
		N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
15.	KPINY/IRONIE	K	0	0	0	0	5	117	55	14	191	23,875	2,5	0,53
		N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
16.	WYLICZENIA PORZĄDKUJĄCE	K	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1,22
		N	0	0	0	0	164	51	99	124	438	54,75	25,5	
17.	NAPIĘCIE/ ZDENERWOWANIE	K	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,32
		N	0	0	0	0	0	0	78	37	115	14,375	0	
18.	WOKÓŁ SIEBIE	K	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5,04
		N	523	198	487	218	0	172	58	150	1806	225,75	185	
19.	AKCENTOWANIA	K	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	7,75
		N	55	429	69	383	132	422	490	795	2775	346,875	402,5	
20.	PRECYZJE	K	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,68
		N	11	105	12	53	0	4	23	35	243	30,375	17,5	
21.	ORGANIZACYJNE	K	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	19,24
		N	1109	1364	796	1347	388	586	496	801	6887	860,875	798,5	
22.	BEZRADNOŚĆ/ „NO i WIDZISZ”	K	73	72	68	13	7	73	34	0	340	42,5	51	0,95
		N	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
23.	USPOKOJENIA	K	58	39	47	30	0	0	0	0	174	21,75	15	0,53
		N	0	0	0	0	0	16	0	0	16	2	0	
24.	TIKI	K	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0,36
		N	44	0	74	0	0	2	8	0	128	16	1	
Razem		K	648	963	854	931	437	854	882	642	6211	776,375	854	100,00
		N	3604	4305	3383	4374	2184	3551	3395	4797	29593	3699,13	3577,5	
% do całości		K	15,24	18,28	20,16	17,55	16,67	19,39	20,62	11,80	17,35	17,46	17,91	100,00
		N	84,76	81,72	79,84	82,45	83,33	80,61	79,38	88,20	82,65	82,54	82,09	
RAZEM			4252	5268	4237	5305	2621	4405	4277	5439	35804	4476	4341	

K\* – sytuacje konfliktowe, N\*\* – sytuacje niekonfliktowe

Źródło: badanie własne.

Z przedstawionych w tabeli 9 danych liczbowych wynika, że 40 badanych nauczycieli na 80 godzinach obserwowanych zajęć wysłało łącznie 35804 komunikaty niewerbalne. Podczas wykonywania czynności organizacyjnych było ich 19,24%, a w sytuacjach wyrażenia zainteresowania i namysłu 11,23% ogółu komunikatów pozawerbalnych. W obrębie komunikatów stanowiących 5-10% wszystkich znalazły się: aprobata, negacja/korekta odpowiedzi lub zachowania ucznia, gotowość, wyczekiwanie, obrazowanie, akcentowanie oraz komunikaty „wokół siebie” o nieustalonej konotacji. W obrębie tej grupy komunikatów te o pozytywnej konotacji – będące aprobatą – były udzielane znacznie częściej od negacji lub korekty. Komunikaty zaliczane do gotowości, wyczekiwania, obrazowania i akcentowania prawdopodobnie wynikały z kontekstu sytuacyjnego komunikacji. Były obserwowane, kiedy nauczyciel wyjaśniał i tłumaczył nowe treści oraz dawał polecenia, a w związku z tym: obrazował gestami wypowiedziane słowa, wyczekiwał na odpowiedzi uczniów, wyznaczał ramy czasowe ich pracy, wyrażając gotowość do zakończenia określonego etapu lekcji i przejścia do kolejnego.

W przedziale wyników 1-5% znalazły się komunikaty wyrażające: sympatię, ponaglenie, niecierpliwość, dyscyplinujące, wskazywanie, wyliczenie oraz gesty porządkujące. Komunikaty o negatywnej konotacji związane z oczekiwaniem przez nauczyciela na odpowiedź ucznia, tj.: niecierpliwość oraz ponaglenie, znalazły się właśnie w tej grupie komunikatów. Niezbyt optymistyczny jest fakt, że stanowią one łącznie 5,65% ogółu komunikatów, czyli niewiele mniej niż pozbawione negatywnego wydźwięku emocjonalnego wyczekiwanie.

W wartościach poniżej 1% uplasowały się grupy komunikatów: opiekuńcze, autokorekty, dezaprobata, kpina i ironia, napięcie oraz zdenerwowanie, precyzja, bezradność/„no i widzisz”, uspokojenie i tiki.

Generalizując, można stwierdzić, że komunikaty o negatywnej konotacji, takie jak: negacja/korekta, ponaglenie, niecierpliwość, dyscyplinujące, autokorekty, dezaprobata, kpina i ironia, napięcie oraz zdenerwowanie, bezradność/„no i widzisz”, stanowią łącznie 16,86% ogółu komunikatów niewerbalnych, z czego 16,29% odnosi się w wyraźny sposób do aspektu relacyjnego komunikacji między nauczycielem a uczniami. Autokorekty dotyczyły zachowań nauczyciela, a napięcie lub zdenerwowanie kontekstu sytuacyjnego. Te 2 grupy komunikatów o negatywnej konotacji nie dotyczyły uczniów w sposób bezpośredni, ale pośrednio mogły również kształtować aspekt relacyjny występujący pomiędzy uczestnikami komunikacji i tym samym wpływać na wzajemne nastawienia emocjonalne nauczyciela oraz uczniów. Życzliwą i akceptującą atmosferę pomiędzy nauczycielem a uczniami niewątpliwie budują: aprobata, sympatia, zainteresowanie lub namysł, wyczekiwanie, gesty opiekuńcze i uspokajanie – stanowią one łącznie 30,66% wszystkich komunikatów zaliczanych do języka ciała. Należy docenić fakt, że badani częściej stosowali komunikaty o pozytywnej niż negatywnej konotacji, co mogłoby potwierdzać tezę, iż nauczyciele starali się budować w klasie pozytywny klimat, sprzyjający uczeniu się.

W odniesieniu do wyczekiwania oraz ponaglenia i niecierpliwości nauczycielki III klas zastosowały 1269 komunikatów związanych z wyczekiwaniem i 1139 komunikatów wyrażających niecierpliwość oraz ponaglenie. Oznacza to, że w praktyce edukacyjnej wystąpiło o 11,41% więcej komunikatów o konotacji pozytywnej. Nauczycielki klas VI zastosowały 1117 komunikatów zaliczanych do wyczekiwania oraz 818 komunikatów będących ponagleniem i niecierpliwością, czyli o 36,55% więcej komunikatów o pozytywnym wydźwięku emocjonalnym. Tendencja do częstszego stosowania komunikatów o pozytywnej konotacji jest zauważalna w obu grupach badanych nauczycieli, ale jest silniejsza wśród uczących w wyższych klasach. Rozpatrując zróżnicowanie omawianych grup komunikatów w zależności od przedmiotu nauczania, można stwierdzić, że w edukacji matematycznej i na lekcjach matematyki nauczyciele zastosowali



976 komunikatów zaliczanych do wyczekiwania, a 759 do ponagień i niecierpliwości, co stanowi 28,59% przewagę komunikatów o pozytywnym zabarwieniu emocjonalnym. Nauczycielki edukacji polonistycznej i języka polskiego użyły 1410 komunikatów wyczekujących, a 1198 niewerbalnych będących ponagleniem i niecierpliwością. O 17,7% częściej występowały tu zatem komunikaty o konotacji pozytywnej. Wynika z tego, że nauczyciele obu opisywanych grup częściej stosowali komunikaty o dodatniej konotacji, ale ich przewaga nad negatywnymi jest większa wśród nauczycielek realizujących treści z edukacji polonistycznej i języka polskiego niż w toku edukacji matematycznej oraz matematyki. Rozpatrując podział badanej grupy nauczycieli uwzględniający lokalizację szkoły, stwierdziłam, że uczący w szkołach miejskich użyli 894 komunikatów wyczekujących oraz 1137 (czyli o 27,18% więcej) o konotacji negatywnej. Wśród nauczycieli uczących na wsi udokumentowałam 1492 komunikaty o konotacji pozytywnej oraz 820 sklasyfikowanych do ponagień i niecierpliwości, co wskazuje na zdecydowaną (53,96%) przewagę komunikatów o pozytywnym wydźwięku emocjonalnym.

Można zatem powiedzieć, że (oprócz osób uczących w miastach) wymienione grupy nauczycieli częściej stosują komunikaty o pozytywnej konotacji związane z oczekiwaniem na odpowiedź ucznia lub wykonywaniem przez niego zadania.

Wśród komunikatów posiadających konotację pozytywną, poza wyczekiwaniem oraz zainteresowaniem/namysłem, wyróżniłam: aprobatę, sympatię oraz komunikaty opiekuńcze oraz uspakajające. W zakresie komunikatów o negatywnej konotacji, poza niecierpliwością i ponagleniem, wyodrębniłam: negację/korektę odpowiedzi lub zachowania ucznia, dyscyplinujące, dezaprobaty, kpinę/ironię oraz bezradność/„no i widzisz”. Dokonałam porównania częstotliwości stosowania komunikatów z obu grup w odniesieniu do badanych nauczycieli.

Rozpatrując klasy III i VI szkoły podstawowej, można powiedzieć, że zmienna ta najsilniej różnicuje wykorzystywanie komunikatów o pozytywnej konotacji. Wśród nauczycielek III klas częściej zauważałam komunikaty o konotacji pozytywnej niż negatywnej, co potwierdzają liczby 3465 do 1923. Różnice w ilości komunikatów o konotacji negatywnej pomiędzy nauczycielkami klas III i VI nie są duże i wynoszą jedynie 1,4%, co prawdopodobnie świadczy o braku związku omawianej zmiennej z komunikatami o negatywnym wydźwięku emocjonalnym. Nauczycielki klas VI na obserwowanych zajęciach dydaktycznych zastosowały podobną liczbę komunikatów o negatywnej i pozytywnej konotacji. Pozwala to sądzić, że uczniowie III klas częściej otrzymują niewerbalne komunikaty pozytywne – średnio 43,31 na 45-minutową jednostkę lekcyjną, a uczniowie klasy VI rzadziej – średnio 24,33 komunikatu w tej samej jednostce czasu.

Dokonując analizy ilościowej komunikatów pozytywnych i negatywnych przedstawionych w tabeli 8, można zauważyć, że nauczycielki edukacji polonistycznej i języka polskiego kierują do uczniów relatywnie więcej (o 24,28%) pozytywnych komunikatów niż edukacji matematycznej i matematyki, co potwierdza ich stosunek liczbowy: 2534 do 2039. Nauczyciele edukacji matematycznej i matematyki skierowali do uczniów jedynie o 3,35% więcej komunikatów pozytywnych niż negatywnych, zaś edukacji polonistycznej i języka polskiego o 33,37% więcej. Oznacza to, że na zajęciach lekcyjnych z edukacji matematycznej i matematyki uczniowie otrzymują średnio 24,66 komunikatów negatywnych oraz 25,48 pozytywnych, a na lekcjach z edukacji polonistycznej i języka polskiego 23,75 komunikatów o konotacji negatywnej oraz 31,68 o pozytywnej. Biorąc pod uwagę podział badanych osób na uczących w szkołach miejskich i wiejskich, można stwierdzić, że nauczyciele uczący na wsi kierują do uczniów o 42% więcej komunikatów niewerbalnych opartych na mowie ciała w zakresie komunikatów pozytywnych i o 41% z konotacją negatywną. Wszystkie badane nauczycielki, uczące zarówno w mieście, jak też na wsi, stosują więcej komunikatów o pozytywnym wydźwięku emocjonalnym –

odpowiednio o 26,64% w odniesieniu do nauczycieli ze szkół miejskich i o 27,49% w grupie uczących na wsi. Różnice stosunku komunikatów pozytywnych do negatywnych są więc niewielkie. Z tego też względu można przyjąć, że lokalizacja szkoły nie różnicuje komunikatów pozytywnych i negatywnych, ale implikuje proporcjonalnie częstsze stosowanie mowy ciała w komunikacji nauczyciel-uczeń u nauczycielek uczących w szkołach wiejskich.

Z przedstawionych i omówionych wyników badań nad konotatywnym aspektem mowy ciała można wyciągnąć ogólniejszy wniosek: zmienna lokalizacja szkoły nie różnicuje liczby komunikatów negatywnych i pozytywnych, ale prawdopodobnie ma znaczenie dla intensywności posługiwania się językiem mowy ciała. Zmienna szczebel szkolny nie różnicuje stosowania komunikatów negatywnych, ale decyduje o zwiększeniu liczby komunikatów pozytywnych – na korzyść nauczycielek klas III – a w efekcie na proporcje pomiędzy komunikatami pozytywnymi i negatywnymi. W odniesieniu do przedmiotu nauczania można stwierdzić nieznaczne zróżnicowanie w liczbie komunikatów negatywnych, natomiast znaczące w zakresie pozytywnych na korzyść nauczycielek edukacji polonistycznej i języka polskiego.

## **2.2. Dystans fizyczny między nauczycielem a uczniami w trakcie zajęć lekcyjnych**

Analizując sposoby, jakimi nauczyciele kontrolują aktywność i zachowanie uczniów na zajęciach, można rozpatrywać je w kontekście określonych typów dystansu między nauczycielem a uczniami utrzymywanego podczas lekcji. Dokonując porównywania liczby wystąpień kategorii dystansu, odniosłam się do tego, ile razy nauczyciel go zastosował. Dla wyjaśnienia należy jednak podkreślić, że liczba np. 78 przy kategorii rzędy nie oznacza, że nauczyciel 78 razy przeszedł wzdłuż rzędów po całej sali, ale wystarczy, że np. przeszedł między rzędami wzdłuż np. 2-3 ławek. Taki sposób liczenia generował duże sumy, co nie jest bez znaczenia w odniesieniu do całkowitego czasu utrzymywania konkretnej kategorii dystansu – czas dystansu omówię w dalszej części moich rozważań. Wspomnę jeszcze, co jest ważne dla moich analiz, że małe metraże niektórych klas szkolnych umożliwiają wielokrotne przemieszczanie się nauczycieli np. na linii tablica – biurko czy biurko – 1 ławka, ponieważ pokonanie tego dystansu 1 raz wymaga zrobienia np. tylko 1 lub 2 kroków.

W tabeli 10 przedstawiam analizę częstotliwości utrzymywania określonych typów dystansu przez badane nauczycielki w taki sposób, który umożliwia dokonanie porównania w grupie nauczycieli klas III i VI na edukacji matematycznej oraz matematyce, w trakcie edukacji polonistycznej i języka polskiego oraz uczących w szkołach miejskich z tymi, które pracują na wsiach.

Tabela 10

Typy dystansu badanych nauczycieli w zakresie kategorii wyróżnionych przez W. Garstkę

Lp.	Dystans badanych nauczycieli	Wartości parametrów statystyki						Wartości parametrów statystyki					
		Min.	Min.	Min.	Min.	Min.	Min.	Min.	Maks.	Średnia	Mediana	Odch. stand.	Wsk. odchyl.
		Klasa III						Klasa VI					
1.	1 ŁAWKA	6	73	36	34	16,92	47,0%	0	91	26	22,5	18,84	71,8%
2.	GRUPA ŁAWEK	0	31	5	2,5	7,81	142,6%	0	45	9	4	11,80	124,6%
3.	RZĘDY	2	78	24	18	15,25	64,3%	0	33	16	17,5	8,36	51,2%
4.	TABLICA	0	36	9	4	9,27	108,1%	0	45	13	12	10,16	77,8%
5.	BIURKO	0	34	7	3	9,47	126,7%	0	45	9	5	8,79	101,3%
6.	INNE	0	33	4	2	6,19	152,8%	0	18	3	2	4,69	135,0%
		Edukacja matematyczna / matematyka						Edukacja polonistyczna / język polski					
1.	1 ŁAWKA	6	91	33	32	20,27	61,7%	0	63	29	28,5	16,49	56,1%
2.	GRUPA ŁAWEK	0	45	8	4,5	10,37	125,7%	0	36	7	2,5	9,98	148,9%
3.	RZĘDY	0	51	18	16	12,33	69,3%	6	78	22	21	12,96	58,2%
4.	TABLICA	1	45	13	9,5	10,82	83,2%	0	36	9	6	8,51	98,7%
5.	BIURKO	0	34	6	4	6,46	108,9%	0	45	10	5	10,81	105,7%
6.	INNE	0	33	5	2	7,05	148,3%	0	12	3	2	2,98	107,4%
		Szkoła miejska						Szkoła wiejska					
1.	1 ŁAWKA	0	73	30	31	17,11	57,0%	6	91	32	30	19,83	61,6%
2.	GRUPA ŁAWEK	0	45	12	8	12,18	97,8%	0	12	3	2	3,22	129,0%
3.	RZĘDY	5	40	17	16	7,41	44,2%	0	78	23	20,5	15,93	68,4%
4.	TABLICA	0	45	9	5	10,24	111,6%	0	36	12	11,5	9,43	75,7%
5.	BIURKO	0	37	4	3	5,91	149,6%	2	45	12	10	9,94	81,5%
6.	INNE	0	17	2	1	2,99	168,3%	0	33	6	3,5	6,61	114,9%

Źródło: badania własne.

Omawiając otrzymane wyniki z badań w stosunku do grupy obserwowanych nauczycielek, można zauważyć, że w zakresie dystansu rzędy ławek oraz inne nauczycielki klas III wykazywały większy rozstęp częstotliwości takiego zachowania. Pozostałe kategorie dystansu – 1 ławka, grupa ławek, tablica, biurko – posiadają większe wartości rozstępu w grupie nauczycielek VI klas. Porównując średnie arytmetyczne, nie można jednak wysunąć oczywistego wniosku, że nauczycielki starszych uczniów są bardziej dynamiczne bądź ruchliwe oraz skłonne do zmienności dystansu. Suma średnich arytmetycznych – 86 – jest wyższa u nauczycielek III klas niż uczących w VI klasach, które przeciętnie zmieniają dystans 76 razy na 1 jednostce lekcyjnej, co oznacza większą ruchliwość w przestrzeni klasy nauczycielek klas III. One też przeciętnie więcej razy chodzą: przy 1 uczniu (o 10 razy), między rzędami ławek (o 8 razy) i do innych miejsc w klasie (o 1 raz), co wskazuje na to, że uczniowie młodszy są częściej w bezpośredniej bliskości nauczycielek w trakcie samodzielnej pracy. Potwierdzają to liczby – łącznie o 18 razy częściej nauczycielki te podchodziły do uczniów i przemieszczały się między rzędami ławek. Nauczycielki VI klas przeciętnie częściej niż te uczące w klasach III podchodziły do: grupy ławek, tablicy i biurka. Sytuacja taka jest niewątpliwie związana z częstszym stosowaniem pracy grupowej na zajęciach lekcyjnych i koniecznością pisania na tablicy lub poprawiania piszących uczniów oraz siedzenia przy biurku, kiedy dzieci pracują samodzielnie.

Z przeprowadzonych obserwacji lekcji i wywiadów z nauczycielkami klas VI wynika, że częściej stają one przy grupie ławek, np. przy środkowym rzędzie, ławkach z przodu lub z tyłu sali lekcyjnej, ponieważ chcą kontrolować i dyscyplinować niektórych uczniów oraz aktywizować osoby bierno. W trakcie obserwacji stwierdziłam, że badane nauczycielki przejawiały 2 główne zachowania: albo koncentrowały się na pytaniu aktywnych uczniów, aby, jak sadzę, sprawnie omówić temat zajęć, albo aktywizowały i nadzorowały pracę uczniów słabych, żeby nie dopuścić do opóźnień w przebiegu zajęć (w tych przypadkach udzielały uczniom indywidualnych

wskazówek i wyjaśnień). Większa częstotliwość stania przed tablicą u nauczycielek VI klas wynika z faktu, że częściej same piszą na tablicy lub kontrolują wykonywanie przez uczniów zadania na tablicy niż nauczycielki klas III. Przedstawione w tabeli 10 współczynniki zmienności poszczególnych częstotliwości kategorii dystansu nauczycieli pozwalają sądzić, że nauczycielki klas III są mniej zmienne od nauczycielek klas VI w zakresie dystansu 1 ławka. W pozostałych kategoriach większą stałość wykazują nauczycielki klas VI. Porządkując współczynniki zmienności poszczególnych kategorii dystansu od najmniejszego do największego, w odniesieniu do nauczycielek klas III można ułożyć szereg: 1 ławka, rzędy, tablica, biurko, grupa ławek i inne. Układając kategorie dystansu według wzrastającego współczynnika zmienności wobec nauczycieli klas VI, otrzymujemy kolejność: rzędy, 1 ławka, tablica, biurko, grupa ławek i inne. Przedstawiona analiza pozwala wnioskować, że badane nauczycielki klas III z większą stałością utrzymują dystans 1 ławka, zaś uczące w klasach VI dystans tablica, biurko oraz grupa ławek. W odniesieniu do pozostałych kategorii w grupie nauczycielek klas III większym średnim arytmetycznym częstotliwości utrzymywania określonych typów dystansu odpowiadają wyższe współczynniki zmienności.

Porównując przemieszczanie się w klasie nauczycieli w trakcie edukacji matematycznej i matematyki oraz edukacji polonistycznej i na języku polskim, zauważa się, że w zakresie kategorii dystansu: 1 ławka, grupa ławek, tablica oraz inne u nauczycielek prowadzących edukację matematyczną i matematykę wartości częstotliwości dystansów mają większy rozstęp. Zakresy częstotliwości pozostałych kategorii dystansu są wyższe u nauczycielek w trakcie edukacji polonistycznej i języka polskiego. Analiza średnich arytmetycznych w odniesieniu do tego dymensyjnego podziału w badanej grupie pokrywa się z wynikami porównania zakresów zmienności. Nauczyciele matematyki średnio więcej razy stają przy 1 ławce, grupie ławek, tablicy i w innych miejscach w sali lekcyjnej. Na 1 lekcji różnice w średnich arytmetycznych jednak nie są duże i wynoszą od 1 do 4 podejść. Średni współczynnik zmienności w odniesieniu do badanych nauczycielek edukacji matematycznej i matematyki wynosi 99,1%, a edukacji polonistycznej oraz języka polskiego 95,83%, co świadczy o podobnej przeciętnej zmienności dystansów w obu badanych grupach. Podsumowując, warto zwrócić uwagę, że szeregi współczynników zmienności są bardzo podobne w obu grupach badanych osób i pokrywają się w 4 z 6 kategorii. Różnice współczynników zmienności poszczególnych kategorii dystansu omawianych grup nauczycielek w zakresie kategorii: 1 ławka, rzędy, tablica, biurko są niewielkie – wynoszą do 15,5%. Na podstawie analizy średnich arytmetycznych i współczynników zmienności można sugerować wnioskowanie o niewielkiej zależności przedmiotu nauczania z częstotliwością utrzymywania poszczególnych kategorii dystansu.

W tabeli 10 ostatnim kryterium podziału jest środowisko pracy badanych nauczycielek. Analizując dane ilościowe w tym aspekcie, można twierdzić, że nauczyciele uczący w mieście utrzymywali niektóre kategorie dystansu z większym zakresem zmienności, a należą do nich: grupa ławek i tablica. Pozostałe kategorie posiadają większe zakresy zmienności częstotliwości poszczególnych typów dystansu u nauczycielek ze szkół wiejskich. Średnia arytmetyczna częstotliwości dystansów: 1 ławka, rzędy, tablica, biurko i inne jest wyższa u nauczycielek szkół wiejskich, wynosząc od 2 do 8 podejść w ciągu 1 lekcji, a pracujące w mieście częściej o 9 razy podchodzą do grupy ławek. Zróżnicowanie średnich arytmetycznych w aspekcie omawianego podziału badanej grupy nauczycieli jest zatem znaczne. Nauczycielki z miejskich szkół średnio 74 razy na lekcji zmieniają dystans, zaś ze szkół wiejskich 88 razy, co potwierdza większą ruchliwość tych uczących dzieci młodsze. Współczynniki zmienności częstotliwości utrzymywania poszczególnych typów dystansu wynoszą średnio 104,75% w odniesieniu

do nauczycielek uczących w miastach i 88,52% u kształcących na wsi. Oznacza to, że większy dynamizm chodzenia po klasie nauczycielek ze szkół wiejskich jest bardziej stały niż mniejsza ruchliwość nauczycielek ze szkół miejskich. Porządkując rosnąco współczynniki zmienności częstotliwości utrzymywania poszczególnych kategorii dystansu w odniesieniu do nauczycielek szkół miejskich, otrzymamy: rzędy, 1 ławka, grupa ławek, tablica, biurko i inne. Szereg ułożony w odniesieniu do nauczycielek uczących na wsi jest następujący: 1 ławka, rzędy, tablica, biurko, inne i grupa ławek. W obu badanych grupach kategorie rzędy i 1 ławka mają najwyższe średnie arytmetyczne z jednocześnie najniższymi współczynnikami zmienności. Wynika z tego, że badani nauczyciele najczęściej z największą stałością przejawiali ten typ dystansu w trakcie zajęć edukacyjnych. Przedstawione szeregi znacznie jednak odbiegają od siebie, zarówno pod względem kolejności, jak i częstotliwości występowania poszczególnych kategorii dystansu. Różnice współczynników zmienności w zakresie każdej kategorii mają też rozstęp od 4,6% w kategorii 1 ławka do 68,1% w kategorii biurko. Wyniki takie wskazują, że zmienna: lokalizacja szkoły, w której uczy badana osoba, różnicuje częstotliwość utrzymywania poszczególnych kategorii dystansu oraz współczynniki zmienności każdej z badanych kategorii.

Analizę dystansu utrzymywanego przez badane nauczycielki podczas zajęć lekcyjnych można przeprowadzić także pod kątem całkowitego czasu poświęcanego na posługiwanie się każdą z wyróżnionych kategorii dystansu. Wyniki tych badań przedstawiłam w tabeli 11.

Tabela 11

*Czas utrzymywania dystansu fizycznego przez badane nauczycielki według kategorii wyróżnionych przez W. Garstkę*

Lp.	Dystans fizyczny	Czas w minutach		Wartości parametrów statystyki				Czas w minutach		Wartości parametrów statystyki			
		Min.	Maks.	Średnia	Mediana	Odch. Stand.	Wsk. odchył.	Min.	Maks.	Średnia	Mediana	Odch. stand.	Wsk. odchylenia
		Klasa III						Klasa VI					
1.	1 ŁAWKA	2	29	13	12	5,97	47,1%	0	27	9	8	5,79	66,4%
2.	GRUPA ŁAWEK	0	20	5	2	6,96	127,1%	0	40	7	4	7,88	117,7%
3.	RZĘDY	1	33	11	9,5	7,56	70,2%	0	20	5	3	4,52	94,1%
4.	TABLICE	0	20	7	5	4,82	72,7%	0	23	7	6	4,39	67,1%
5.	BIURKO	0	30	8	5	8,09	96,9%	0	34	15	15	8,85	60,6%
6.	INNE	0	10	2	1	1,96	118,6%	0	19	4	1	5,42	136,3%
		Edukacja matematyczna / matematyka						Edukacja polonistyczna / język polski					
1.	1 ŁAWKA	2	29	12	13,5	6,97	56,1%	0	18	9	9	4,74	52,8%
2.	GRUPA ŁAWEK	0	20	6	2,5	6,24	101,1%	0	40	6	2	8,50	141,7%
3.	RZĘDY	0	33	8	4	7,27	96,2%	1	25	8	5	6,52	81,3%
4.	TABLICE	1	23	7	7	5,18	69,7%	0	15	6	5	3,78	65,7%
5.	BIURKO	0	27	9	7	7,72	85,5%	0	34	14	14,5	9,58	68,8%
6.	INNE	0	19	3	1	4,49	131,2%	0	16	2	1	3,87	175,8%
		Szkoła miejska						Szkoła wiejska					
1.	1 ŁAWKA	0	29	13	12	6,30	49,3%	1	27	9	7	5,35	62,0%
2.	GRUPA ŁAWEK	0	40	10	11	8,16	78,2%	0	12	2	1	2,67	152,7%
3.	RZĘDY	1	21	6	4	5,48	85,0%	0	33	9	7,5	7,86	86,2%
4.	TABLICE	0	12	6	5	2,78	50,6%	0	23	8	6	5,69	74,1%
5.	BIURKO	0	34	9	6	9,75	104,0%	2	29	14	12,5	7,71	56,8%
6.	INNE	0	10	1	1	2,38	163,9%	0	19	4	2	5,15	123,4%

Źródło: badania własne.

Omawiając różnice w dystansie fizycznym w aspekcie nauczyciel-uczeń, należy zaznaczyć, że w odniesieniu do wyróżnionej kategorii rzędy – rozstęp czasu dystansu u nauczycielek III klas jest większy o 12 minut niż u nauczycielek uczących w klasach VI. W kategoriach: grupa ławek, tablica, biurko i inne większy zakres zmienności posiadają zachowania obserwowane u nauczycielek klas VI. Kategoria 1 ławka posiada takie same wartości rozstępu w obu badanych grupach uczących. Na podstawie niniejszego porównania nie można wnioskować o mniejszej zmienności czasu utrzymywania kategorii dystansu u nauczycielek w klasach młodszych, ponieważ nie wskazują na to współczynniki zmienności. Nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej średnio poświęcają więcej czasu na stanie przy 1 uczniu i chodzenie wzdłuż rzędów ławek. Różnice w średnich arytmetycznych są znaczne, wynosząc 4 i 6 minut, co potwierdza, że średnio o 11 minut więcej czasu poświęcają oni na nadzorowanie pracy dzieci oraz indywidualne wyjaśnienia dawane poszczególnym uczniom. Nauczycielki klas VI z kolei przeciętnie więcej czasu spędzały na: staniu przy grupie ławek, siedzeniu lub staniu przy biurku oraz w innych miejscach sali. Nauczycielki obu grup przeciętnie tyle samo czasu spędzały przy tablicy, jednak mediana jest wyższa u nauczycielek klas VI, co wskazuje, że w klasach III więcej czasu poświęcają na zmniejszenie dystansu między sobą a uczniami. Stoją przy uczniach średnio 29 minut na każdej lekcji, a nauczyciele w klasach VI – 21 minut. Wnioski te pokrywają się z danymi liczbowymi zobrazowanymi w tabeli 10, z których wynika, że większą częstotliwość podchodzenia do uczniów zaobserwowałam u nauczycielek dzieci młodszych. Podobny czas – 7 minut – nauczyciele spędzają przy tablicy. Warto jednak dodać, że częściej podchodzą do tablicy nauczycielki VI klas. W edukacji wczesnoszkolnej każdorazowo dłużej stoją one zaś przy tablicy niż ich koleżanki uczące w starszych klasach. Za wątpliwe wychowawczo można uznać sytuacje, w których nauczycielki klas VI formalizują swoje kontakty z uczniami, gdyż dużo czasu spędzają za biurkiem – przeciętnie aż 15 minut na każdej lekcji. Moje obserwacje potwierdzają, że ma to związek ze zmniejszoną kontrolą nad zachowaniem uczniów w tym czasie. Współczynniki zmienności wyróżnionych kategorii dystansu są niższe u nauczycielek klas III w kategoriach: 1 ławka, rzędy i inne, czyli tych, na które poświęcają one więcej czasu na zajęciach edukacyjnych niż nauczycielki klas VI. Fakt ten wskazuje na stałą dla danej grupy badanych tendencję do systematycznego czuwania nad pracą uczniów i jednocześnie zmniejszania wobec nich dystansu fizycznego. Współczynniki zmienności dystansu u nauczycielek klas VI są niższe w odniesieniu do kategorii: grupa ławek, tablica, biurko oraz inne. Najistotniejszy jest relatywnie bardzo niski wskaźnik współczynnika zmienności przy kategorii „biurko”, co wskazuje na względnie stałą tendencję badanej grupy nauczycielek klas VI do stania lub siedzenia przy biurku podczas zajęć lekcyjnych.

Porównując nauczycielki edukacji matematycznej i matematyki z nauczycielami edukacji polonistycznej i języka polskiego, można zauważyć większe przedziały zmienności u osób nauczających w klasach III w odniesieniu do kategorii dystansu: 1 ławka, rzędy, tablica i inne. Pozostałe kategorie – grupa ławek i biurko – mają większy zakres zmienności u nauczycielek klas VI. Analizując średnie arytmetyczne kategorii dystansu, należy uznać, że nauczyciele w trakcie realizacji treści edukacji matematycznej i matematyki przeciętnie więcej czasu spędzali na: staniu przy 1 ławce, tablicy oraz w innych miejscach. Różnice w kategoriach tablica i inne wynoszą tylko 1 minutę, nie są więc znaczne, natomiast w odniesieniu do kategorii 1 ławka mieszczą się w 3 minutach, co przekładało się na większe kontrolowanie pracy uczniów przez tę grupę nauczycielek. Warto jednak zaznaczyć, że nie ma różnic w czasie ani częstotliwości utrzymywania dystansu rzędy i grupa ławek pomiędzy 2 grupami nauczycieli. Stan ten prawdopodobnie świadczy o tym, że badane nauczycielki matematyki co prawda więcej czasu

stoją przy 1 ławce, ale za to cały czas przy tej samej i nie nadzorują pracy wszystkich dzieci w klasie, co wynika pośrednio z faktu, iż wzrost średniej arytmetycznej czasu dystansu z kategorii 1 ławka nie pokrywa się ze znacznym wzrostem częstotliwości zmieniania dystansu w kategoriach rzędy i 1 ławka. Nauczyciele w czasie trwania edukacji matematycznej i matematyki tyle samo czasu co nauczycielki edukacji polonistycznej i języka polskiego chodzili wzdłuż rzędów oraz stali przy grupie ławek. Znamienne jest też, że nauczycielki języka polskiego i edukacji polonistycznej więcej czasu stały oraz siedziały przy biurku – i to o 5 minut – co wskazuje na tendencję do słabszego bieżącego kontrolowania pracy dzieci na tych lekcjach i zwiększaniu dystansu między nauczycielem a uczniami. Przeciętnie nauczycielki edukacji matematycznej i matematyki spędzały na staniu lub chodzeniu przy ławkach uczniów średnio 24 minuty, zaś edukacji polonistycznej i języka polskiego 23 minuty. Różnice łączne są więc niewielkie i pokazują, że na zajęciach z matematyki nauczycielki wnikliwiej nadzorowały pracę uczniów w pojedynczych ławkach, zaś na języku ojczystym częściej kontrolowana była praca w grupach i aktywność niektórych dzieci (siedzących w 1 rzędzie lub jakiejś części sali lekcyjnej). Wartości współczynników zmienności w obu badanych grupach da się przedstawić od najmniejszej do największej, uzyskując zbieżne szeregi: 1 ławka, tablica, biurko, rzędy, grupa ławek i inne. W tym miejscu należy jednak podkreślić, że średnia arytmetyczna współczynników zmienności u nauczycielek edukacji matematycznej i matematyki jest niższa, wynosząc 89,97%, zaś edukacji polonistycznej i języka polskiego 97,68%, co związane jest prawdopodobnie z większą zmiennością badanej grupy w odniesieniu do wyróżnionych kategorii dystansu.

Analizując wartości rozstępu w zakresie każdej wyróżnionej kategorii, zauważa się, że u nauczycielek uczących w mieście jest on wyższy w odniesieniu do kategorii: 1 ławka, grupa ławek i biurko. U nauczycielek szkół wiejskich wyższe wartości zakresu zmienności posiadają kategorie: rzędy, tablica oraz inne. Średnie arytmetyczne czasu utrzymywania dystansu zaliczanego do kategorii: 1 ławka i grupa ławek są wyższe u nauczycielek z miasta i to o znaczne wartości – kolejno o 4 i 8 minut. Nauczycielki uczące w szkołach wiejskich przeciętnie więcej czasu spędzają na: chodzeniu wzdłuż rzędów, staniu przy tablicy, siedzeniu lub staniu przy biurku albo w innych miejscach klasy szkolnej. Konkludując, można powiedzieć, że nauczyciele ze szkół miejskich w czasie 45 minut lekcji na utrzymywanie dystansu bliskiego uczniom poświęcają 29 minut, a ze szkół wiejskich 20 minut, zatem różnice te są znaczne. Pozawala to sądzić, że przeciętnie nauczycielki ze szkół miejskich są bardziej skłonne utrzymywać zmniejszony dystans w stosunku do uczniów niż osoby ze szkół wiejskich, które aż o 5 minut dłużej na każdej lekcji spędzają czas za biurkiem i o 5 minut łącznie dłużej przy tablicy oraz w innych miejscach w sali lekcyjnej. Ułożenie współczynników zmienności od największego u nauczycielek uczących w mieście jest następujące: 1 ławka, tablica, grupa ławek, rzędy, biurko i inne, a u osób kształcących w szkołach wiejskich: biurko, 1 ławka, tablica, rzędy, inne i grupa ławek. Szeregi średnich arytmetycznych czasu trwania dystansu zaliczanego do każdej kategorii (od największej do najmniejszej) i szeregi współczynników zmienności pokrywają się jedynie w odniesieniu do kategorii 1 ławka. Można powiedzieć, że nauczyciele uczący w miastach z największą stałością czasu na 1 lekcji stoją przy 1 ławce, zaś ze szkół wiejskich najdłużej z najmniejszą zmiennością siedzą lub stoją przy biurku. Średnie arytmetyczne współczynników zmienności dla obu grup badanych nauczycielek są zbliżone, wynosząc 88,5% i 92,53%. Wskazuje to na podobne zróżnicowanie badanych grup w odniesieniu do wszystkich kategorii dystansu fizycznego łącznie.

### 2.3. Organizacja środowiska klasowego z uwzględnieniem dostępnych w klasie środków dydaktycznych i układu ławek

Dokonując analizy organizacji środowiska klasowego podczas obserwowanych lekcji, zwróciłam uwagę na następujące aspekty: dostępność w sali lekcyjnej i stosowanie przez badane nauczycielki środków dydaktycznych oraz układ ławek w klasie rozpatrywany w 2 parametrach – poziomy i pionowy, w zależności od tego, jak ułożone były rzędy ławek. Wszystkie elementy organizowania środowiska klasowego w wymienionych zakresach przedstawiłam w tabeli 12.

Tabela 12

*Organizacja środowiska klasowego z uwzględnieniem dostępnych w sali środków dydaktycznych oraz układu ławek*

Rodzaj	Układ ławek	Klasa III				Klasa VI				Razem	% do 80 lekcji
		Edukacja matematyczna		Edukacja polonistyczna		Matematyka		Język polski			
		Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś		
Układ ławek	pionowy	8	7	8	6	6	8	7	8	58	69,05
	poziomy	2	3	2	4	4	2	3	6	26	30,95
Parametr	Rodzaj pomocy									średnia	% do całości
Liczba pomocy dydaktycznych w klasie	plansze	9	10	10	10	10	10	9	8	9,5	95,0
	mapy	9	10	10	10	10	10	7	8	9,3	92,5
	rzutniki	8	3	8	4	0	4	9	4	5,0	50,0
	projektory	0	1	2	2	0	4	2	2	1,6	16,3
	magnetofony	1	3	4	4	4	0	5	2	2,9	28,8
	przybory matematyczne	10	7	10	8	10	10	5	2	7,8	77,5
	telewizory	0	1	0	4	8	2	2	0	2,1	21,3
	tablice multimedialne	0	1	0	1	2	4	2	4	1,8	17,5
	komputery	0	0	0	0	2	6	2	4	1,8	17,5
	modele	10	10	10	10	10	10	10	4	9,3	92,5
Częstość stosowania dostępnych pomocy dydaktycznych w klasie	plansze	1	4	2	4	2	0	0	6	2,375	0,2375
	mapy	0	4	0	4	0	0	0	0	1	0,1
	rzutniki	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	projektory	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	magnetofony	0	0	0	2	0	0	3	0	0,625	0,0625
	przybory matematyczne	10	6	8	4	0	2	0	0	3,75	0,375
	telewizory	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	tablice multimedialne	0	0	0	0	0	2	0	0	0,25	0,025
	komputery	0	0	0	0	0	2	0	0	0,25	0,025
	modele	10	6	10	4	4	0	1	0	4,375	0,4375
Parametr	Rodzaj pomocy									Średnia w %	
Procentowe wykorzystanie dostępnych pomocy dydaktycznych w klasie	plansze	11,1	40,0	20,0	40,0	20,0	0,0	0,0	75,0	25,76	
	mapy	0,0	40,0	0,0	40,0	0,0	0,0	0,0	0,0	10,00	
	rzutniki	0,0	0,0	0,0	0,0	X	0,0	0,0	0,0	0,00	
	projektory	X	0,0	0,0	0,0	X	0,0	0,0	0,0	0,00	
	magnetofony	0,0	0,0	0,0	50,0	0,0	X	60,0	0,0	15,71	
	przybory matematyczne	100,0	85,7	80,0	50,0	0,0	20,0	0,0	0,0	41,96	
	telewizory	x	0,0	x	0,0	0,0	0,0	0,0	X	0,00	
	tablice multimedialne	x	0,0	x	0,0	0,0	50,0	0,0	0,0	8,33	
	komputery	x	x	x	x	0,0	33,3	0,0	0,0	8,33	
	modele	100,0	60,0	100,0	40,0	40,0	0,0	10,0	0,0	43,75	

Źródło: badana własne.



Z danych liczbowych zamieszczonych w tabeli 12 wynika, że w trakcie 72,5% godzin wszystkich zajęć, czyli w 58 salach lekcyjnych, w których odbywały się obserwowane zajęcia edukacyjne, był pionowy układ ławek, tzn. ułożone były one w 2 lub 3 pionowych rzędach. W trakcie obserwacji 32,5% godzin w klasach zachowany był układ ławek w poziomych – były one złączone ze sobą krótszym bokiem. Należy zwrócić uwagę, że suma 2 układów ławek wynosi 84, ponieważ niektóre klasy posiadały układ ławek poziomo-pionowy. Część ławek w sali była ułożona poziomo, część pionowo – takich klas lekcyjnych było 4, czyli 5%.

Salę lekcyjną najczęściej wyposażone były w: plansze, mapy i modele, czyli proste wzrokowe środki dydaktyczne. Dość często – w 77,5% klas – dostępne były przybory matematyczne, co świadczy o dobrym zaopatrzeniu szkół w tę grupę środków dydaktycznych, jednak należy zaznaczyć, że rozpatruję tu łącznie zajęcia z języka polskiego i matematyki, więc nie każda z sal, w której odbywały się obserwowane zajęcia, była typową klasą matematyczną. Na połowie zajęć był dostępny rzutnik i dość często (na 28,8%) magnetofon. Te pomoce dydaktyczne należą do założonych środków wzrokowych i słuchowych. Rzadziej dostępne były w salach lekcyjnych (od 16,3% do 21,3%): projektor, tablica multimedialna, komputer czy telewizor.

Badana grupa nauczycielek najczęściej korzystała w toku nauczania z modeli – używano ich na 43,75% obserwowanych zajęciach. Przybory matematyczne były wykorzystywane na 37,5% zajęć edukacyjnych, a plansze na 23,75%. Tylko 2-krotnie badane nauczycielki użyły komputera i tablicy multimedialnej, co stanowi 2,5% obserwowanych zajęć. Magnetofon potrzebny był 5-krotnie, czyli w 6,25% wszystkich obserwowanych lekcji. Mapy zastosowane były na 10% zajęć edukacyjnych. Rzutniki, projektory, telewizory ani raz nie były wykorzystane przez badane nauczycielki. Najwyższy wskaźnik wykorzystania, mierzony stosunkiem częstotliwości zastosowania środka dydaktycznego do jego dostępności w klasie, mają kolejno: modele, przybory matematyczne, plansze, magnetofony, mapy, tablice multimedialne i komputery. W odniesieniu do rzutników, projektorów i telewizorów wskaźnik ten wynosi 0%. Przedstawione wyniki obrazują zjawiska, które obserwowałam w trakcie 80 godzin edukacyjnych zajęć. Mając na uwadze pytanie, które postawiłam w problematyce badawczej, istotne jest rozpatrzenie zebranego i uporządkowanego materiału w odniesieniu do konkretnych aspektów zmiennych.

Analizując badaną grupę nauczycielek w kontekście klasy, w której prowadziły zajęcia, można powiedzieć, że w klasach III proces nauczania 29 razy odbywał się przy pionowym, a 11 przy poziomym układzie ławek. W klasach VI na 29 zajęciach wystąpił układ pionowy, na 15 poziomy, a w 4 klasach był mieszany układ ławek.

Na podstawie zebranego materiału faktograficznego można też wnioskować, że nauczycielki klas III najczęściej stosowały przybory matematyczne i modele – wskaźniki wykorzystania to 80% oraz 75%. Wysoki – przekraczający 50% – wskaźnik korzystania z matematycznych pomocy związany jest z faktem, że na edukacji polonistycznej też występowały elementy liczenia z wykorzystaniem prostych wzrokowych środków dydaktycznych, co jest uzasadnione kształceniem zintegrowanym. Nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej posługiwały się ponadto: planszami, mapami oraz magnetofonami. Wskaźniki wykorzystania wymienionych środków dydaktycznych wynoszą kolejno: 28,2%, 20,51% i 16,67%. Pozostałe środki dydaktyczne w ogóle nie były wykorzystywane. Komputera nie było w żadnej z sal lekcyjnych, w których odbywały się zajęcia edukacji wczesnoszkolnej. Nauczycielki klas VI stosowały nieznacznie bardziej różnorodne środki dydaktyczne w stosunku do koleżanek uczących w klasach niższych, tj.: magnetofony, plansze, modele, tablice multimedialne, komputery i przybory matematyczne. Żaden ze wskaźników nie przekraczał jednak 30%. Wskaźniki wykorzystania środków

dydaktycznych kolejno wynoszą: magnetofony – 27,27%, plansze – 21,62%, modele – 17,65%, tablica multimedialna – 16,67%, komputer – 14,29%, a przybory matematyczne – 11,76%. Nauczycielki klas VI nie korzystały w trakcie obserwowanych zajęć lekcyjnych z map, rzutnika, projektorów i telewizora, dlatego te środki dydaktyczne posiadają wskaźnik 0%.

Z przeprowadzonej analizy wynika, że badane nauczycielki klas III relatywnie częściej od uczących w klasach VI używały: przyborów matematycznych, modeli, plansz i map. Częstsze korzystanie z przyborów matematycznych i map wynika ze specyfiki prowadzenia zajęć na etapie edukacji zintegrowanej. Wskazane jest, aby w edukacji polonistycznej w formule nauczania zintegrowanego były też elementy edukacji matematycznej, plastycznej, muzycznej, społecznej, przyrodniczej czy technicznej. Osoby uczące w klasach VI relatywnie częściej stosowały magnetofony, tablice multimedialne i komputery. Wskazuje to na większą skłonność nauczycielek klas III do wykorzystywania dostępnych prostych środków dydaktycznych, a złożonych środków dydaktycznych przez nauczycielki klas VI. Potwierdza ten fakt obserwowana rzeczywistość szkolna – nauczycielki klas III posiadały większą bezpośrednią dostępność do plansz, map, rzutników, magnetofonów, przyborów matematycznych i modeli, a klas VI do telewizorów, tablic multimedialnych oraz komputerów. Nauczycielki klas III zatem bezwzględnie częściej mają dostępne w klasie proste (poza magnetofonami), a nauczycielki klas VI złożone środki dydaktyczne. Prawidłowość ta koresponduje z wiekiem rozwojowym uczniów i podstawową zasadą dydaktyki „od prostego do złożonego”.

Odnosząc się do dymensyjnego podziału badanych nauczycielek według przedmiotów nauczania, należy zaznaczyć, że 29 sal lekcyjnych w trakcie zajęć z edukacji matematycznej i matematyki miało pionowy układ ławek, a 11 poziomy. Zajęcia edukacji polonistycznej i języka polskiego odbywały się w 29 salach o pionowym układzie ławek i 15 o poziomym, z czego wynika, że podczas zajęć z języka ojczystego 4 sale posiadały mieszane ustawienie ławek. Należy też podkreślić, że badane nauczycielki matematyki stosowały nieznacznie częściej niż te uczące języka ojczystego pomoce dydaktyczne. Wykorzystywały one: plansze, mapy, przybory matematyczne, tablice multimedialne i komputery. Procentowe współczynniki wykorzystania przez nauczycielki edukacji matematycznej i matematyki wymienionych środków dydaktycznych są następujące: modele – 50%, przybory matematyczne – 48,64%, tablica multimedialna – 28,57%, komputer – 25%, plansze – 17,85% i mapy – 10,25%. Nauczycielki edukacji polonistycznej i języka polskiego wykorzystywały 5 różnych pomocy dydaktycznych. Wyliczony dla nich wskaźnik wynosi: przybory matematyczne – 48%, modele – 44,12%, plansze – 32,43%, magnetofon – 3,33%, mapy – 11,43%. Nauczycielki edukacji matematycznej i matematyki relatywnie częściej używały modeli, przyborów matematycznych, tablic multimedialnych oraz komputerów, zaś edukacji polonistycznej i języka polskiego plansz, magnetofonów i map. Zaznacza się relatywnie wyższa tendencja do stosowania multimediiów u nauczycielek matematyki i edukacji matematycznej, co przekłada się na częstsze stosowanie przez tę grupę badanych złożonych wzrokowych i słuchowych środków dydaktycznych. Nauczycielki edukacji polonistycznej i języka polskiego względnie częściej używały wzrokowych środków dydaktycznych oraz magnetofonu, który należy do złożonych słuchowych pomocy dydaktycznych. Nauczycielki edukacji matematycznej i matematyki posiadały w klasach bezwzględnie większą dostępność do plansz, map, przyborów matematycznych, telewizorów, komputerów i modeli, zaś nauczycielki edukacji polonistycznej i języka polskiego do rzutników i magnetofonów. Tablice multimedialne były dostępne obu grupom badanych nauczycielek w takim samym stopniu.

W odniesieniu do zajęć lekcyjnych odbywających się w szkołach w mieście, w trakcie mojej obserwacji 29 razy odnotowałam pionowy układ ławek, a 11 razy poziomy. W czasie zajęć w szkołach wiejskich również 29 razy zastałam pionowe ustawienie ławek i 15 razy poziome, co świadczy o tym, że w szkołach w wiejskich 4-krotnie wystąpiło mieszane ustawienie ławek na zajęciach lekcyjnych.

Biorąc pod uwagę lokalizację szkoły, trzeba powiedzieć, że nauczycielki uczące w mieście wykorzystały jedynie 4 rodzaje środków dydaktycznych: plansze, magnetofony, przybory matematyczne i modele. Współczynniki wykorzystania wymienionych pomocy dydaktycznych w układzie od wartości największej do najmniejszej przedstawia się następująco: modele – 62,5%, przybory matematyczne – 51,43%, magnetofony – 21,43% i plansze – 13,16%. Nauczycielki uczące w szkołach wiejskich zastosowały w trakcie 40 obserwowanych zajęć lekcyjnych aż 7 z wymienionych grup środków dydaktycznych. Współczynniki wykorzystania układają się w następująco: przybory matematyczne – 55,56%, plansze – 36,84%, modele – 29,41%, magnetofony – 22,22%, mapy – 21,05%, komputery i tablice multimedialne po 20%. Poza modelami wszystkie stosowane pomoce dydaktyczne względnie częściej są wykorzystywane przez nauczycielki uczące w szkołach wiejskich. Znamienne jest, że – poza magnetofonami – nauczycielki uczące w miastach stosują proste środki dydaktyczne, zaś pracujące na wsiach relatywnie częściej wykorzystywały złożone środki dydaktyczne. Świadczy to niewątpliwie o wyrównywaniu się szans edukacyjnych uczniów uczących się w szkołach znajdujących się w mniejszych miejscowościach. Nauczyciele uczący w szkołach miejskich posiadają bezwzględnie większą dostępność do: rzutników, magnetofonów, przyborów matematycznych, telewizorów i modeli, a nauczycielki ze szkół wiejskich do map, projektorów, tablic multimedialnych, komputerów, co wskazuje na coraz lepsze wyposażenie szkół wiejskich w złożone i kosztowne środki dydaktyczne, a także może pozytywnie rokować na przyszłość w zakresie szans edukacyjnych dzieci uczących się w szkołach pozamiejskich.

### **3. Bariery występujące w procesie komunikacji nauczyciela z uczniami w trakcie zajęć edukacyjnych**

Zbierając materiały faktograficzne w trakcie badań nad komunikacją werbalną i niewerbalną, obserwowałam zakłócenia zaburzające prawidłowy przebieg procesu komunikacji w relacjach nauczyciel-uczeń. W niniejszej pracy przedstawiam usystematyzowaną klasyfikację zaobserwowanych barier procesu komunikacji w odniesieniu do grup barier: niezależnych od osób nauczyciela i ucznia, zależnych od uczniów, ale niezależnych od nauczyciela, w tym bariery zależne od sposobu komunikowania się uczniów, a także bariery zależne od nauczyciela i jego sposobu komunikacji. Analiza 3 pierwszych grup barier procesu komunikacji w układzie nauczyciel-uczeń pozwoli mi odpowiedzieć na pytanie problematyki badawczej: Jakie bariery komunikacji występujące w procesie edukacji na zajęciach lekcyjnych nie są związane ze sposobem komunikowania się nauczyciela z uczniami? Analiza 4. grupy barier pozwoli mi z kolei dać odpowiedź na pytanie dotyczące występowania barier zależnych od sposobu komunikowania się nauczyciela z uczniami.

### 3.1. Bariery komunikacji występujące na zajęciach edukacyjnych niezwiązane ze sposobem komunikowania się nauczyciela z uczniami

W grupie barier niezależnych od sposobu komunikowania się nauczyciela z uczniami wyróżniłam te niezwiązane z osobami nauczyciela i ucznia. Są to bariery wynikające z zewnętrznych okoliczności, na które nie mieli wpływu uczestnicy procesu komunikacji oraz takie, które nie miały swojego źródła w osobach uczestniczących w procesie komunikacji. Zestawienie ilościowe wymienionej grupy barier przedstawiłam w tabeli 13.

Tabela 13

*Występowanie barier procesu komunikacji niezależnych od nauczyciela i uczniów na 80 godzinach zajęć szkolnych*

Lp.	Bariery niezależne od ucznia i nauczyciela	Klasa III				Klasa VI				Razem	
		Edukacja matematyczna		Edukacja polonistyczna		Matematyka		Język polski		Liczb	%
		Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś		
1.	BRAK DZIENNIKA	0	0	0	0	0	1	1	0	2	0,3
2.	KTOŚ WCHODZI DO KLASY	11	18	3	12	3	8	0	3	58	7,5
3.	MAŁO MIEJSCA	0	27	0	11	54	8	0	8	108	14
4.	MYCIE GĄBK I DO MAZANIA TABLICY	0	0	0	0	11	3	0	0	14	1,8
5.	NIEKOMFORTOWA ATMOSFERA W SALI	0	5	0	10	9	0	0	2	26	3,5
6.	NIESPRAWNE POMOCE	0	4	9	3	0	4	3	0	23	3
7.	SZUM Z ZEWNĄTRZ	0	36	0	50	0	94	30	53	263	34
8.	ZŁE USADZENIE UCZNIÓW	0	11	0	2	54	8	36	9	120	15,5
9.	ZŁY WIDOK Z TABLICY	6	7	0	46	57	35	5	0	156	20,4
<b>RAZEM</b>		17	108	12	134	188	161	75	75	770	100

Źródło: badania własne.

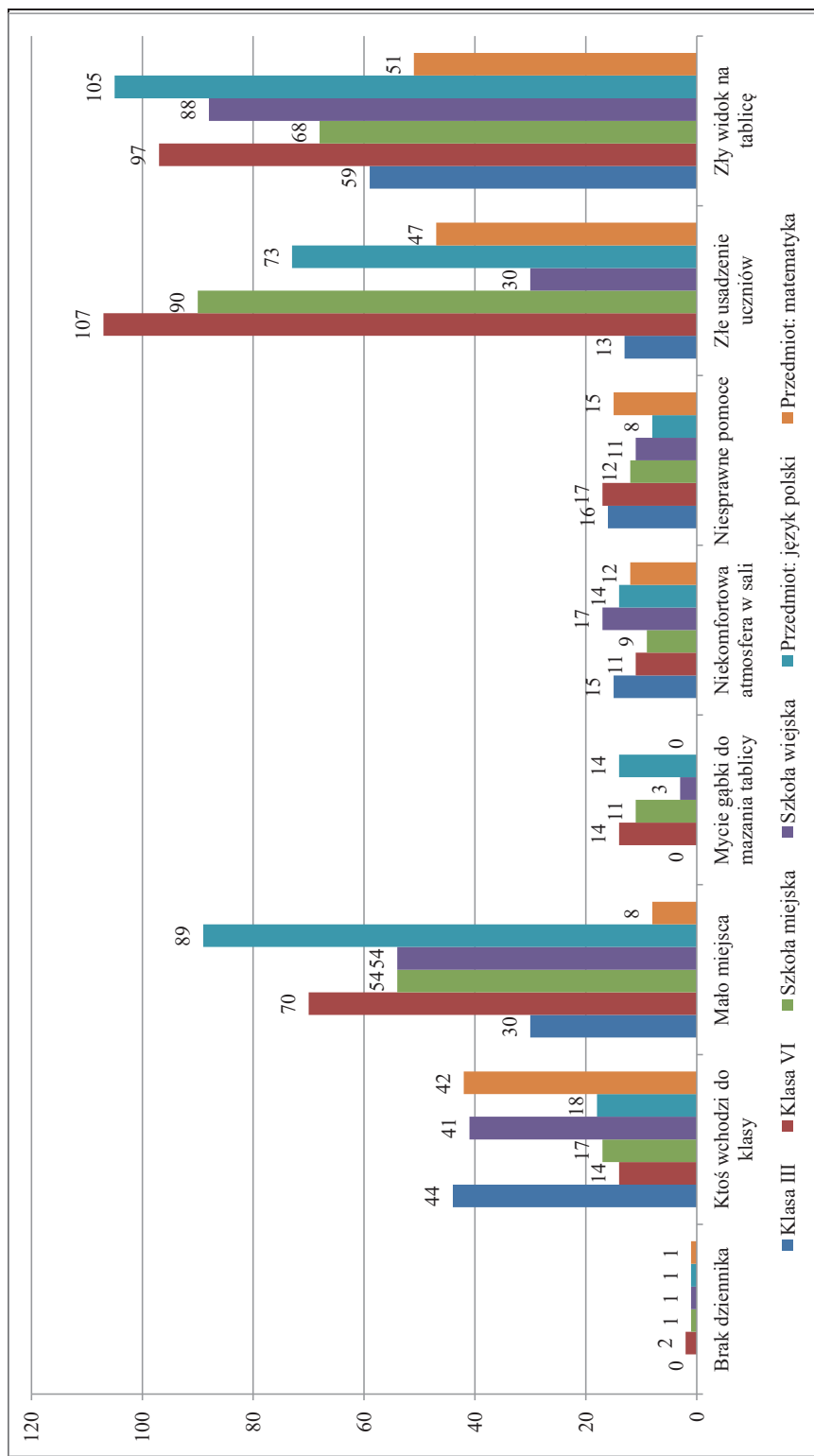
Z danych przedstawionych w tabeli 13 wynika, że do barier komunikacyjnych niezwiązanych z osobami ucznia i nauczyciela zaliczyłam 9 różnych sytuacji.

Brak dziennika odnotowywany na obserwowanych zajęciach wynikał z faktu, że któryś z nauczycieli uczących daną klasę go zabrał i nie można go było znaleźć. Z indywidualnych rozmów przeprowadzonych z badanymi nauczycielami dowiedziałam się, że sytuacje takie są wynikiem zbyt krótkich przerw – często 5-minutowych – co powoduje, że nauczyciele nie zdążą uzupełnić w dzienniku niezbędnych informacji, np. nanieść usprawiedliwienia uczniów na zajęciach, wpisać tematu zajęć czy zanotować terminu wycieczki klasowej. Ingerencje osób trzecich w zajęcia lekcyjne związane są najczęściej z podawaniem aktualnych ogłoszeń przez wyznaczonych do tego uczniów zazwyczaj ze starszych klas, wejściami rodziców w celu usprawiedliwienia dziecka oraz innych pracowników szkoły: pielęgniarki, bibliotekarki, dyrektora chcących umówić się z nauczycielem np. na badania uczniów, szczepienia, lekcje biblioteczne, hospitacje zajęć itp. Niektóre sale lekcyjne mają zbyt mały metraż, co wpływa na tłok w klasie i powstawanie zaburzeń w procesie komunikacji, takich jak niemożność dojścia nauczyciela do każdej ławki oraz zbyt bliskie ustawienie ławek. Szczególnie uciążliwe jest prowadzenie zajęć w takich salach w okresie zimowym, gdyż przy zamkniętych oknach jest w nich duszno, a przy otwartych zbyt zimno. Nie we wszystkich klasach, w których obserwowałam zajęcia, była umywalka, co powodowało trudności z mazaniem tablicy, gdyż uczeń dyżurny musiał wychodzić do toalety zmoczyć gąbkę, zostawić ją w klasie i ponownie wyjść, aby umyć ręce. Rzutowało to na zakłócenia w przebiegu zajęć, uczeń mazał tablicę nie słysząc wszystkich poleceń i wyjaśnień nauczyciela, dlatego nie był w stanie aktywnie uczestniczyć w lekcjach. Ścieranie tablicy bardzo często sprzężone było z barierą złego widoku z tablicy, kiedy konieczność pisania na mokrej powierzchni powodowała, że tekst nie był dostatecznie widoczny, szczególnie

przez uczniów siedzących w dalszych ławkach. Problemy z odczytywaniem zapisów z tablicy utrudniało również sztuczne, nieprawidłowo zamontowane oświetlenie w sali lekcyjnej. Przy świeceniu lamp światło „odbija się” na tablicy, uniemożliwiając poprawne odczytywanie tekstu. Na części obserwowanych przeze mnie zajęć nauczycielki korzystały z niesprawnych pomocy dydaktycznych: zacinających się i „przerywających” magnetofonów, zepsutych układów dziesiątkowych, nieczytelnych skserowanych materiałów. Sytuacje takie pokazują realną szkolną rzeczywistość, choć szkoły są coraz lepiej wyposażone, szczególnie w drogie złożone środki dydaktyczne, tj. komputery, projektory, tablice multimedialne to bardzo często brakuje pieniędzy na wymianę lub naprawę mniej kosztownych sprzętów. Szum z zewnątrz zakłócający zajęcia lekcyjne docierał najczęściej z ulicy lub z zewnątrz szkoły i był związany z pracami remontowymi w otoczeniu oraz z korytarza szkolnego – w małych szkołach na korytarzach odbywały się zajęcia z wychowania fizycznego (taka sytuacja zdarzyła się raz w trakcie moich obserwacji). W niektórych klasach lekcyjnych uczniowie mogli decydować o wybraniu miejsca w ławkach, co prowadziło czasem do nadmiernego ich zgromadzenia w 1 części klasy.

Wyliczenie wymienionych barier od najczęściej do najrzadziej występujących na zajęciach lekcyjnych będzie miało następującą kolejność: zły widok z tablicy – 31,25% wszystkich zajęć, wejścia kogoś do sali lekcyjnej – 28,75%, mało miejsca w sali – 21,25%, złe usadzenie uczniów – 18,75%, niesprawne pomoce dydaktyczne – 17,5%, niekomfortowa atmosfera w sali lekcyjnej – 8,75%, konieczność mycia gąbki – 6,25% i brak dziennika występujący na 2,5% obserwowanych zajęć lekcyjnych. Można zatem uogólnić, że najczęstszymi barierami komunikacyjnymi są: zły widok z tablicy, wejście kogoś do klasy oraz mało miejsca w sali. Średnio często występują niesprawne pomoce dydaktyczne i niewłaściwe usadzenie uczniów w ławkach. Najrzadziej występującym barierami niezależnymi od nauczycieli i uczniów są niekomfortowa atmosfera w sali, konieczność mycia gąbki oraz brak dziennika. W badanych szkołach usiłuje się przeciwdziałać trzem ostatnim barierom poprzez: wietrzenie sali podczas wszystkich przerw, umieszczanie w salach (w których nie ma umywalki) wiader z wodą i ręczników papierowych do wycierania rąk oraz (co zaobserwowałam w trakcie czekania na lekcje w pokoju nauczycielskim) oraz uzupełnianie dzienników w trakcie długich przerw i „okienek” nauczycieli.

Ważne dane ilościowe otrzymałam, przeprowadzając analizę liczby i czasu trwania każdej bariery w odniesieniu do 80 obserwowanych lekcji. Z analizy tego materiału można wyciągnąć wniosek, że średnio na obserwowanych zajęciach lekcyjnych 2 razy nie było dziennika. Blisko na 58% obserwowanych zajęciach wchodziła do klasy obca osoba i zakłócała ich przebieg. W 14% lekcjach występowały utrudnienia wynikające z konieczności mazania tablicy. Średnio przez 19,5 sekund na każdej lekcji uczniowie pracują w niekomfortowych warunkach. W trakcie niemal 25% obserwowanych lekcji nauczycielki zmuszone były pracować z niesprawnymi pomocami dydaktycznymi. Na każdej lekcji średnio prawie przez 3 minuty i 20 sekund słychać było szum dochodzący z zewnątrz klasy. Zły widok z tablicy wystąpił łącznie 156 razy, czyli przeciętnie 1,95 razy na jednostce lekcyjnej. Bariery związane z małą ilością miejsca oraz złym usadzeniem uczniów mają odmienne jednostki analizy – ich liczbę podaję w ilości ławek, których te bariery dotyczyły. Przekłada się to na niemożność przeliczenia tych barier w odniesieniu do 1 jednostki lekcyjnej oraz czasu ich trwania. W każdej sali lekcyjnej jest inna liczba ławek, zatem bezzasadne byłoby liczenie średniej arytmetycznej w odniesieniu do 1 sali lekcyjnej.



Wykres 3. Bariery komunikacji niezależne od nauczyciela i uczniów na 80 godzinach zajęć lekcyjnych.

Źródło: badanie własne.

Omawiając zagadnienie barier komunikacji niezależnych od badanych nauczycielek uczących klasy III i VI, można stwierdzić, że różnica w liczbie ich występowania jest niewielka i wynosi około 10,82% na niekorzyść zajęć w klasach starszych. Na zajęciach edukacji wczesnoszkolnej występuje 7 typów barier z wymienionej grupy: zły widok z tablicy, ktoś wchodził do klasy, mało miejsca, niekomfortowa atmosfera w sali, niesprawne pomoce, szum z zewnątrz, złe usadzenie uczniów. W klasach VI wystąpiły wszystkie bariery niezależne od nauczyciela i uczniów. Porównując wyniki w klasach III i VI, można powiedzieć, że na zajęciach edukacji wczesnoszkolnej częściej niż na lekcjach w klasach VI zakłóceniem procesu komunikacji było wejście kogoś do klasy, niekomfortowa atmosfera w sali i niesprawne pomoce dydaktyczne. W klasach VI częściej występowały natomiast następujące bariery: zły widok z tablicy, mało miejsca, szum z zewnątrz, złe usadzenie uczniów i brak dziennika. Najsilniej zróżnicowane w kontekście zajęć w klasach III i VI jest występowanie barier: zły widok z tablicy – różnica 38 razy, ktoś wchodzi do klasy – 30, mycie gąbki – 14, niesprawne pomoce dydaktyczne – 9, brak dziennika – 2. Bariera typu szum z zewnątrz wyrażona jest w minutach i stanowi osobną kategorię porównawczą – zdecydowanie dłużej występowała na zajęciach edukacyjnych w klasach VI niż III – łączne wyniki to 177 minut i 86 minut. Bariery procesu komunikacji nauczyciel-uczeń określane jako mało miejsca oraz złe usadzenie uczniów dotyczyły większej liczby ławek w klasach VI. Bariera dotycząca małej ilości miejsca dotyczyła 38 ławek w III klasach oraz 70 w klasach VI. Można zatem przypuszczać, że organizacja środowiska klasowego bądź też metraż klas był korzystniejszy dla uczniów młodszych niż starszych. Złe usadzenie uczniów występowało w klasach III w odniesieniu do 13 ławek, a w VI aż do 107. Analizując różnice procentowe, można powiedzieć, że szczybel szkolny najsilniej różnicuje występowanie barier: złe usadzenie uczniów, ktoś wchodzi do klasy, niesprawne pomoce, niekomfortowe warunki w klasie. Różnicowanie na poziomie przeciętnym obserwowane jest w stosunku do następujących barier: mało miejsca i zły widok z tablicy.

Dokonując szczegółowej analizy badanych zajęć lekcyjnych pod kątem przedmiotu nauczania, należy zaznaczyć, że na zajęciach edukacji matematycznej i matematyki bariery komunikacji niezależne od nauczyciela i uczniów wystąpiły łącznie 168 razy, czyli średnio prawie 2 razy na każdej lekcji – średnia arytmetyczna daje wynik 2,1. Na zajęciach edukacji polonistycznej i języka polskiego 85 razy – średnia arytmetyczna wynosi 1,06. Oznacza to prawie 2-krotnie częstsze łączne występowanie barier: brak dziennika, sytuacji, gdy ktoś wchodzi do klasy, konieczności mycia tablicy lub moczenia gąbki, niekomfortowe warunki w klasie, niesprawne pomoce dydaktyczne, zły widok z tablicy na zajęciach edukacyjnych z matematyki niż języka ojczystego.

Z przedstawionych na wykresie 3 danych wynika też, że bariery: ktoś wchodzi do klasy, zły widok z tablicy oraz mycie gąbki występują częściej na zajęciach edukacji matematycznej i matematyki niż na zajęciach humanistycznych. Bariera dotycząca mycia gąbki nie występuje na zajęciach z języka ojczystego, ale szum z zewnątrz był nieco dłuższy (łącznie trwał 133 minuty) niż na zajęciach edukacji matematycznej i matematyki (130 minuty).

Uogólniając, można powiedzieć, że przedmiot kształcenia różnicuje występowanie barier procesu komunikacji niezależnych od nauczyciela i uczniów zarówno w ilości ich występowania, jak i długości ich trwania w czasie. Nauczycielki edukacji matematycznej oraz matematyki częściej i dłużej borykały się z barierami procesu komunikacji w trakcie prowadzonych lekcji. Z różnic procentowych między występowaniem omawianych barier wynika, że zmienna przedmiot szkolny najsilniej różnicuje występowanie takich barier jak: mało miejsca oraz zły widok z tablicy, przeciętnie złe usadzenie uczniów, niesprawne pomoce, a słabo szum z zewnątrz.

Koncentrując się na barierach procesu komunikacji niezależnych od jego uczestników w odniesieniu do lokalizacji szkoły, należy podkreślić, że bariery brak dziennika, sytuacja, gdy ktoś wchodzi do klasy, konieczność mycia tablicy/moczenia gąbki, niekomfortowa atmosfera w sali, niesprawne pomoce dydaktyczne, zły widok z tablicy obserwowane były łącznie o 36,44% częściej w szkołach wiejskich (wystąpiły 161 razy) niż miejskich (118 razy). Badane nauczycielki uczące w szkołach wiejskich częściej narażone były (oraz ich uczniowie) na bariery: ktoś wchodzi do klasy i niesprawne pomoce dydaktyczne. Brak dziennika występował równie często na zajęciach w obu grupach szkół, zaś mycie gąbki zdarzało się częściej na zajęciach w szkołach miejskich. Bariera mało miejsca w klasie dotyczyła takiej samej liczby ławek w trakcie zajęć zarówno w szkołach wiejskich, jak i miejskich. Złe usadzenie uczniów odnosiło się do 3 razy większej liczby ławek na zajęciach w szkołach miejskich niż wiejskich. Szum z zewnątrz na 3600 minut obserwacji łącznie zajmował 30 minut na zajęciach w szkołach miejskich i aż 233 minut w wiejskich. Oznacza to prawdopodobnie, że lokalizacja szkoły najsilniej różnicuje występowanie barier: szum z zewnątrz, mycie gąbki do mazania tablicy, ktoś wchodzi do klasy i brak dziennika. Przeciętne zróżnicowanie dotyczy elementów mało miejsca i zły widok z tablicy, a w niewielkim stopniu bariery określonej jako niesprawne pomoce dydaktyczne. Częstotliwość występowania braku dziennika oraz liczby ławek nie jest różnicowana przez tę zmienną.

Przedstawiony materiał empiryczny upoważnia do ogólniejszej konkluzji, którą można ująć następująco: spośród 3 omówionych dymensyjnych podziałów badanej grupy nauczycielek zmienną, która najslabiej różnicuje występowanie barier procesu komunikacji niezależnych od uczestników tego procesu, jest szczebel szkolny. Największe zróżnicowanie występowania omawianych barier dotyczy zmiennej, jaką jest lokalizacja szkoły.

W grupie barier niezależnych od sposobu komunikowania się nauczyciela zaliczyłam bariery zależne od ucznia, ale te występujące poza zachowaniami komunikacyjnymi. Wyniki badań odnośnie tej grupy barier przedstawiłam w tabeli 14.

Tabela 14

*Bariery komunikacji nauczyciel-uczeń występujące w trakcie obserwowanych 80 zajęć edukacyjnych związane z uczniem (nie wynikające z jego sposobu komunikacji)*

Lp.	Bariery zależne od ucznia	Klasa III				Klasa VI				Razem
		Edukacja matematyczna		Edukacja polonistyczna		Matematyka		Język polski		
		Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	
1.	JEDZĄ I PIJĄ	11	3	5	6	0	0	6	0	31
2.	WYJŚCIA DO TOALETY	0	0	0	3	0	0	3	0	6
3.	UCZEŃ SPRAWIA WRAŻENIE CHOREGO*	3	3	0	0	5	0	2	0	13
4.	BRAK PRZYBORÓW SZKOLNYCH	3	13	29	4	0	4	3	0	56
	<b>RAZEM</b>	17	19	34	13	5	4	14	0	106

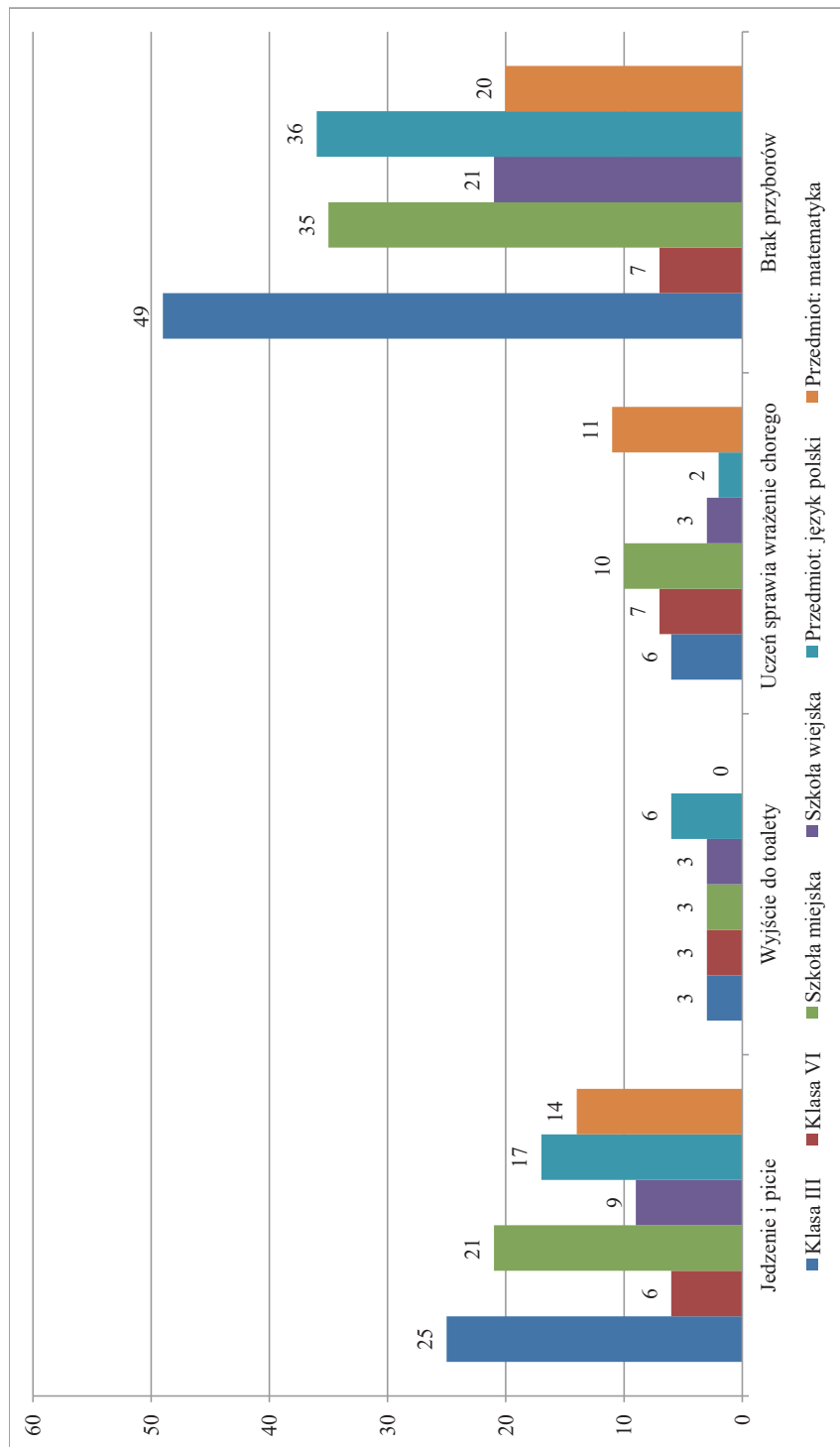
\*Złe samopoczucie ucznia notowałam jedynie w sytuacji, gdy werbalne i niewerbalne sygnały wysyłane przez niego zostały tak zinterpretowane przez nauczyciela lub gdy uczeń zgłosił nauczycielowi złe samopoczucie.

Źródło: badania własne.

Wyróżnione bariery, które zależą od uczniów, rozważane zbiorczo, wykazują, że najczęściej na obserwowanych zajęciach występowała bariera związana z brakiem przyborów szkolnych uczniów – wystąpiła ona aż 56 razy. Dość często obserwowałam też jedzenie i picie na zajęciach lekcyjnych – 31 razy. Wychodzenie do toalety oraz złe samopoczucie uczniów były zdecydowanie rzadszymi przeszkodami w prowadzeniu zajęć przez badane nauczycielki – wystąpiły odpowiednio 6 i 13 razy w trakcie obserwowanych zajęć lekcyjnych.



Rozpatrując występowanie omawianych barier w odniesieniu do podziału obserwowanych zajęć lekcyjnych na odbywające się w klasie III i VI szkoły podstawowej, należy podkreślić, że przeciętnie na 1 45-minutowych zajęciach w klasie III bariery zależne od ucznia niezwiązane ze sposobem jego komunikacji wystąpiły łącznie 83 razy, zaś w trakcie zajęć edukacyjnych w klasie VI jedynie 23 razy. Oznacza to, że statystycznie występują one częściej niż 2 razy na każdych zajęciach 45-minutowych z edukacji wczesnoszkolnej i dotyczą co 3. (28,75%) zajęć w klasach VI.



Wykres 4. Bariery komunikacji nauczyciel-uczeń powiązane z pozakomunikacyjnymi zachowaniami uczniów.

Źródło: badanie własne.

Na podstawie wykresu 4 można wnioskować, że w obu grupach wiekowych najczęstszą barierą jest brak przyborów szkolnych, choć w klasach III pojawiła się ona aż o 42 razy częściej niż w VI. Złe samopoczucie ucznia wystąpiło tylko 1 raz częściej w trakcie lekcji w klasie VI.

Odnosząc się do przedmiotu nauczania, należy zaznaczyć, że na zajęciach edukacji matematycznej i matematyki wszystkie bariery związane z uczniem (z wyjątkiem jego sposobu komunikowania) występowały średnio 45 razy w jednostce 45-minutowej, zaś na edukacji polonistycznej i języku polskim 61 razy w takim samym czasie. Oznacza to, że 1 bariera z analizowanej grupy pojawia się na zajęciach matematycznych przeciętnie 1,14 razy, a na lekcjach z języka polskiego 1,53 razy w ciągu każdej lekcji.

Przytoczone dane potwierdzają, że bariera brak przyborów szkolnych wystąpiła 16 razy częściej na zajęciach edukacji polonistycznej i języku polskim niż na matematyce. Złe samopoczucie uczniów było obserwowane z kolei częściej o 9 razy na zajęciach edukacji matematycznej i matematyki. Jedzenie i picie oraz wychodzenie do toalety częściej miały miejsce na zajęciach edukacji polonistycznej oraz języka polskiego. Pierwsza z wymienionych barier o 3, zaś druga o 6 razy częściej występuje na zajęciach humanistycznych niż matematycznych.

Porównując zajęcia odbywające się w szkołach miejskich i wiejskich, należy zauważyć, że bariery z omawianej grupy wystąpiły łącznie 69 razy w szkole miejskiej oraz 36 razy w wiejskiej. Oznacza to, że statystycznie na 1 lekcji bariery te występują 1,75 razy w szkołach miejskich, a w szkołach wiejskich 0,9, czyli prawie 2-krotnie rzadziej. Nie zaobserwowałam różnic w częstotliwości występowania bariery najrzadziej występującej w obu grupach zajęć, tj. wychodzenie do toalety. Wszystkie pozostałe bariery częściej dotyczyły zajęć w szkołach miejskich. Złe samopoczucie uczniów o 7 razy częściej było odnotowane na zajęciach w szkołach miejskich niż wiejskich, jedzenie i picie o 13 razy, a brak przyborów ucznia do zajęć o 14.

W barierach dotyczących ucznia wyróżniłam grupę związaną ze sposobem komunikacji ucznia z innymi osobami. Wśród omawianych barier najbardziej powszechną było rozmawianie uczniów na zajęciach lekcyjnych. Dzieci, rozmawiając ze sobą, nie tylko uniemożliwiały sobie słuchanie nauczyciela oraz czynne uczestniczenie w zajęciach, ale również przeszkadzały kolegom w klasie i nauczycielowi w słuchaniu wypowiedzi wszystkich uczestników zajęć. Bariera ta została podana w minutach, a było to możliwe, gdyż skrupulatnie zapisywałam czas jej trwania na każdej obserwowanej lekcji. Bariera ta wynosi łącznie 1358 minut na obserwowanych 3600 minutach zajęć. Oznacza to, że w przeciętnie w trakcie 37,72% czasu każdej lekcji uczniowie rozmawiali ze sobą i przez to nie koncentrowali swojej uwagi na prowadzonych przez nauczycielkę zajęciach.

Zestawione szczegółowe wyniki badań dotyczące częstotliwości występowania barier zależnych od sposobu komunikacji między uczniami oraz pomiędzy dziećmi i nauczycielem zobrazowałam w tabeli 15, posługując się ilością ich występowania jako jednostkami analizy.

Tabela 15

*Bariery procesu komunikacji nauczyciel-uczeń występujące na zajęciach edukacyjnych, zależne od sposobu komunikowania się uczniów*

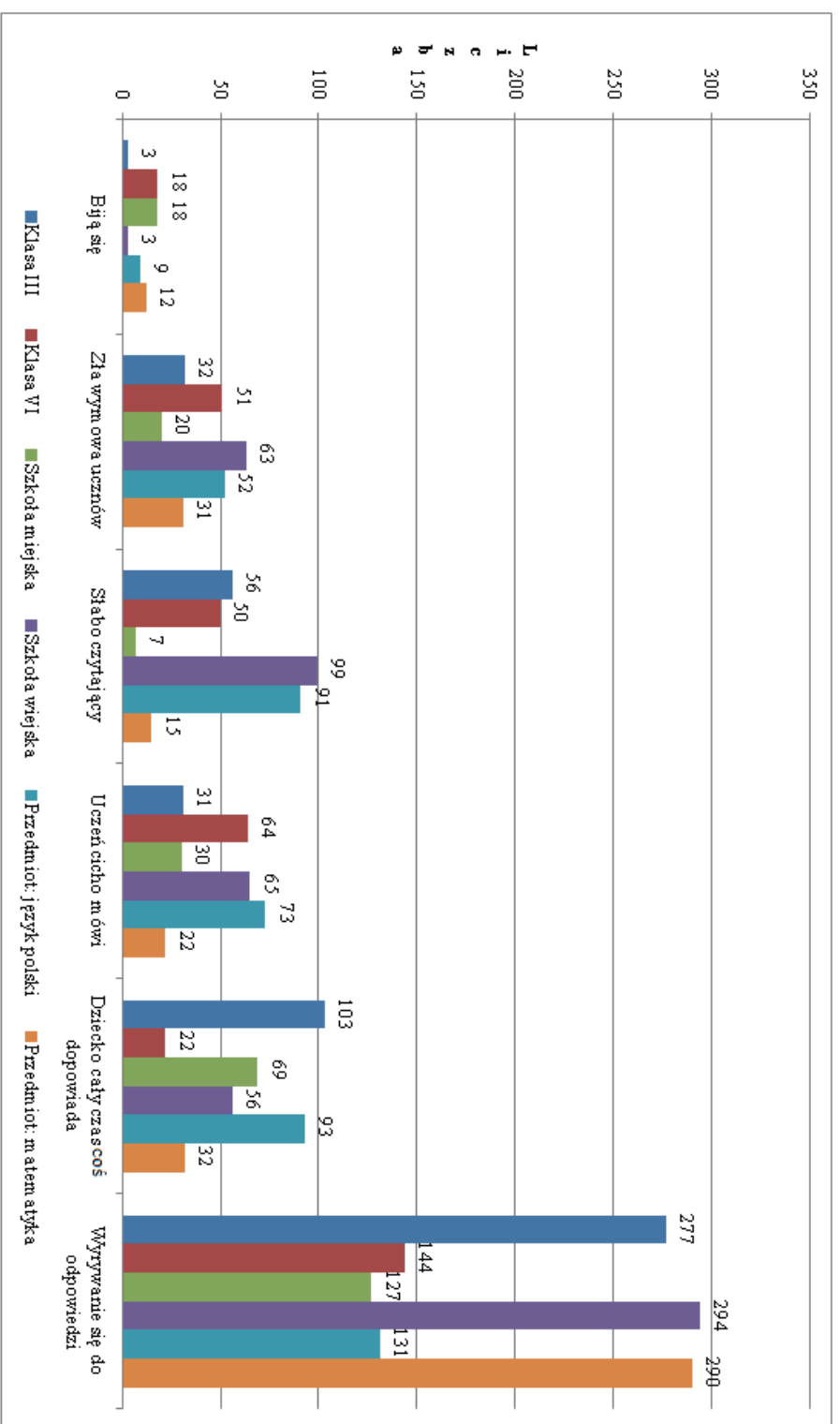
Lp.	Grupy barier zależnych od ucznia, a związanych z komunikowaniem	Klasa III				Klasa VI				Razem	
		Edukacja matematyczna		Edukacja polonistyczna		Matematyka		Język polski		Liczba	%
		Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś		
1.	BICIE SIĘ	0	3	0	0	9	0	9	0	21	2,5
2.	NIEPRAWIDŁOWA WYMOWA	3	20	0	9	8	0	9	34	83	9,8
3.	DYNAMIKA WYPOWIEDZI	0	12	0	44	0	3	7	40	106	12,5
4.	SPOSÓB FORMUŁOWANIA KANAŁU WOKALNEGO (CICHO MÓWI)	4	10	3	14	5	3	18	38	95	11,2
5.	DOPOWIADANIE	24	3	28	48	0	5	17	0	125	14,6
6.	WYRYWANIE SIĘ DO ODPOWIEDZI	35	149	69	24	11	95	12	26	421	49,4
	<b>RAZEM</b>	251	420	281	292	192	258	300	215	851	100

Zródło: badania własne.

Bicie się uczniów zanotowałam na zajęciach parokrotnie jako poszturchanie się przez uczniów łokciami lub kopanie nogami pod ławką. Obserwowanie tych sytuacji z odległości nie pozwalało mi stwierdzić, czy takie przepychanki były prowadzone bez konkretnej przyczyny, czy miały charakter reakcji na konflikt występujący między uczniami. Niezależnie od przyczyny utrudniały one jednak uczniom branie czynnego udziału w lekcji. Żadna z tych sytuacji, które zaobserwowałam, nie została zauważona przez nauczycielkę prowadzącą zajęcia.

Nieprawidłowa wymowa uczniów, złe formułowanie kanału wokalnego – mówienie ciche, a także zbyt duża dynamika wypowiedzi, czyli mówienie zbyt szybko, ujawniały się sytuacjach, w których uczniowie musieli mówić lub czytać tekst na forum klasy. Te 3 bariery utrudniały zrozumienie treści wypowiedzi i prawidłowe odczytanie intencji wypowiedzi ucznia. Wyrwanie się do odpowiedzi przez uczniów zawsze występowało po zadaniu przez nauczycielkę pytania lub polecenia. Zazwyczaj wywoływało szum na zajęciach i utrudniało prowadzenie zajęć. Na niektórych zajęciach lekcyjnych występowało także dopowiadanie przez uczniów, polegające na tym, że np. kończyli zdanie wypowiedziane przez nauczycielkę, „wchodzili jej w słowo”, komentowali jej wypowiedzi, nie czekając aż ona skończy mówić. Prowadziło to do konieczności uciszania uczniów oraz gubienia wątku wypowiedzi przez nauczycielki.

Bariery z tej grupy (oprócz rozmawiania) można uporządkować według malejącej częstotliwości ich występowania w trakcie obserwowanych zajęć. Otrzymamy wtedy: wyrwanie się do odpowiedzi – 421 (49,4%), dopowiadanie nauczycielce – 125 (14,6%), nieprawidłowa dynamika wypowiedzi – 106 (12,5%), złe formułowanie kanału wokalnego – 95 (11,2%), nieprawidłowa wymowa uczniów – 83 razy (9,8%) w trakcie 80 obserwowanych zajęć lekcyjnych. Odnosząc częstotliwości ich występowania do ich średnich arytmetycznych, należy stwierdzić, że każda z wymienionych barier występuje co najmniej 1 raz w trakcie każdej jednostki 45-minutowej. Najczęściej występuje wyrwanie się do odpowiedzi – przeciętnie 5,26 razy na każdej lekcji, zaś najrzadziej nieprawidłowa wymowa uczniów, a wyliczona dla niej średnia arytmetyczna wynosi 1,04. Niestety nie mogę stwierdzić, czy i w jakim stopniu moja obecność na zajęciach lekcyjnych wpłynęła na zmianę naturalnego zachowania uczniów, więc nie upoważnia mnie to do wnioskowania, że częstotliwość występowania tych barier na zajęciach w warunkach naturalnych jest taka sama. Biorę pod uwagę, że nauczyciele mogli np. celowo unikać pytania uczniów z wadami wymowy, dzieci mogły denerwować się z powodu mojej obecności na zajęciach i przez to mówić za szybko lub za cicho. Z tego też względu uważam, że dane te nie mogą stanowić podstawy do szerokich uogólnień, ponieważ wtedy należałoby je dodatkowo zweryfikować.



Wykres 5. Bariery komunikacji zależne od sposobu komunikacji ucznia.  
 Źródło: badanie własne.

Porównując zajęcia edukacyjne w klasach III i VI, należy stwierdzić, że na lekcjach w klasach III rozmawianie wystąpiło 502 razy na 40 zajęciach, czyli przeciętnie około 13 (12,55) przypada na każde 45 minut. W klasach VI barier z tej grupy było łącznie 349, co daje średnią arytmetyczną około 9 barier (8,73) na każdej lekcji. Dodatkowo należy przytoczyć jeszcze fakt, że bariera dotycząca rozmawiania trwała łącznie przez 742 minuty w trakcie zajęć w III klasach oraz 616 minut w klasach VI. Różnica procentowa wynosi 20,45% na niekorzyść zajęć w edukacji wczesnoszkolnej. Oznacza to, że przeciętnie uczniowie w klasach III rozmawiają ze sobą przez 41,22%, zaś uczniowie klas starszych przez 34,22% czasu lekcji. Odnosząc się do barier wyrażonych w częstotliwości występowania, można dostrzec, że: wrywanie się do odpowiedzi, dopowiadanie oraz dynamika wypowiedzi 2 razy częściej występują na zajęciach edukacji wczesnoszkolnej, a bariery takie jak: sposób formułowania kanału wokalnego, nieprawidłowa wymowa i bicie się odpowiednio o: 33, 19 i 15 w klasach VI.

Na podstawie analizy w kontekście przedmiotów stwierdziłam, że bariery zależne od sposobu komunikowania się uczniów w trakcie zajęć edukacji matematycznej i matematyki wystąpiły łącznie 402 razy, zaś na edukacji polonistycznej i języka polskiego 449. Daje to średnie arytmetyczne odpowiednio 10,05 oraz 11,23 bariery z omawianej grupy na jednostkę lekcyjną. Można przyjąć, że na zajęciach polonistycznych bariery procesu komunikacji nauczyciel-uczeń są o 11,69% częstsze niż na matematycznych. Analiza szczegółowa zebranego materiału wykazała, że bariera rozmawianie trwała przez 719 minut na zajęciach edukacji matematycznej oraz matematyki oraz przez 639 minut na zajęciach edukacji polonistycznej i języka polskiego. Daje to odpowiednio 39,94% czasu zajęć, w trakcie którego uczniowie rozmawiali na zajęciach edukacji matematycznej i matematyki oraz 35,5% czasu na humanistycznych. Z porównania danych liczbowych można wnioskować o przewadze występowania większości wymienionych barier na zajęciach języka ojczystego. Na tych właśnie lekcjach częściej występowała: zła dynamika wypowiedzi – o 76 razy, dopowiadanie – 61, nieprawidłowe formułowanie kanału wokalnego – 51, a także nieprawidłowa wymowa – o 21 razy. Takie rozłożenie częstotliwości występowania barier z omawianej grupy może być związane ze specyfiką przedmiotów nauczania – na edukacji polonistycznej i języku polskim uczniowie mogą być częściej zachęceni do przejmowania tury, czyli zabierania głosu i ustnego wypowiedziania się, przez co częściej mogą się ujawniać zaburzenia procesu komunikacji zależne od sposobu werbalnej komunikacji uczniów. Na zajęciach edukacji matematycznej i matematyce częściej niż języku ojczystym występowało jedynie wrywanie się do odpowiedzi – o 159 oraz bicie się – o 3 razy.

Analizując tę grupę barier według jeszcze 1 ważnej zmiennej, tj. lokalizacji szkoły, trzeba podkreślić, że na zajęciach w szkołach miejskich wystąpiło 271 barier z tej grupy, zaś w wiejskich 580. Daje to średnie arytmetyczne 6,78 i 14,5 na każdą jednostkę zajęć edukacyjnych. Fakt ten oznacza, że bariery procesu komunikacji występujące między nauczycielem a uczniami odnotowane na zajęciach w szkołach wiejskich są częstsze niż w szkołach miejskich. Bariera dotycząca rozmawiania w szkołach miejskich występuje o 24,46% czasu dłużej niż na zajęciach w szkołach wiejskich. Liczbowo daje to łącznie 753 minuty w mieście i 605 minut na wsi w czasie 40 godzin lekcyjnych.

Porównując dane ilościowe zaprezentowane na wykresie 5 zauważa się przewagę występowania większości wymienionych barier na zajęciach w szkołach wiejskich. Częściej występują tu bariery: wrywanie się do odpowiedzi – o 167, nie odpowiedzi i dynamika wypowiedzi uczniów – 92, nieprawidłowa wymowa uczniów – 43, niewłaściwe formułowanie kanału wokalnego – 35. Bariery: bicie się (o 15 razy) oraz dopowiadanie nauczycielce (o 13 razy) częściej występowały w trakcie zajęć w szkołach miejskich. Częstsze występowanie nieprawidłowej

dynamiki wypowiedzi oraz sposobu formułowania kanału wokalnego na zajęciach w szkołach wiejskich mogły mieć związek z faktem, że uczniowie z tych szkół mogli być bardziej zestresowani swoją obecnością na zajęciach i przez to czuli się niekomfortowo. Z wywiadów z dyrektorami szkół i nauczycielami wiem, że nie są oni przyzwyczajeni do obecności obcych osób na zajęciach szkolnych. W szkołach miejskich studenci różnych uczelni systematycznie obserwują lub prowadzą zajęcia, dlatego nie była to sytuacja nowa czy trudna. Większa częstotliwość bariery nieprawidłowa wymowa w wiejskich szkołach, poza innymi możliwymi przyczynami, mogła wynikać np. z mniejszej świadomości rodziców mieszkających w tych miejscowościach w kwestii konieczności korekty wad wymowy u dzieci (to przypuszczenie może potwierdzać fakt, że duża część uczniów z różnymi wadami wymowy uczęszcza do klas VI). Prawdopodobna jest też mniejsza dostępność logopedów na wsiach, co nie sprzyja systematycznym i na bieżąco prowadzonym ćwiczeniom ograniczającym lub niwelującym wady związane z zaburzeniami wymowy.

### **3.2. Bariery komunikacji występujące na zajęciach lekcyjnych związane ze sposobem komunikowania się nauczyciela z uczniami**

Projektując badania nad trudnościami powstającymi w procesie komunikacji nauczyciela z uczniami w trakcie edukacji szkolnej, wyróżniłam grupę barier zależnych od sposobu komunikacji nauczyciela. W grupie tych barier ujęłam te, które mają swoje źródło w komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczyciela.

#### **3.2.1. Bariery komunikacji występujące na lekcjach związane ze sposobem werbalnego komunikowania się nauczyciela z uczniami**

Badane nauczycielki w trakcie obserwowanych zajęć nie zawsze prawidłowo formułowały komunikaty werbalne kierowane do uczniów. Doprowadzały tym samym do powstawania barier w procesie komunikacji, które mogły zaburzyć rozumienie komunikatów przez odbiorców. Analiza jakościowa omawianych zakłóceń doprowadziła do wyłonienia 5 takich kategorii, tj.: formułowania zbyt długich poleceń, trudnych poleceń (nieadekwatnych do wieku uczniów), nieprawidłowego szyku w zdaniu – poleceniu, stosowania wyrażen potocznych oraz zadawania dzieciom poleceń do pracy samodzielnej lub grupowej na lekcji, a następnie przeszkadzanie im w pracy udzielanie informacji do zagadnień niezwiązanych z wykonywanym ćwiczeniem. Pierwsze 2 wymienione bariery wymagają krótkiego komentarza. Nauczycielki wczesnoszkolnej edukacji w poleceniach kierowanych do uczniów stosowały czasem pojęcia i wyrażenia nieadekwatne do wieku dzieci oraz ich możliwości poznawczych, wynikających z wieku rozwojowego. Komunikaty takie zawierały często pojęcia niezrozumiałe dla dzieci. Nauczycielki mówiły np. „zdefiniuj pojęcie agresji”, „jakich emocji doznajesz?”, „zdefiniuj pojęcie liczby” itp. Zbyt trudne komunikaty skierowane do uczniów – szczególnie polecenia i pytania – wymagały od dzieci wykazania się zdolnościami poznawczymi, przekraczającymi ich wiek umysłowy w kontekście wieku ich życia. Nauczycielki wymagały od uczniów np. uchwycenia różnic między uczuciami rozradowania i szczęścia, dokładnej analizy odczuć emocjonalnych doznawanych w pierwszym dniu nauki po wakacjach (w chwili obserwacji tych zajęć lekcyjnych był początek listopada) i szeregowania uczuć bohatera czytanki w 5-stopniowej skali. Komunikaty zbyt długie – również najczęściej zaliczane do poleceń – posiadały postać złożonych wypowiedzi z dygresją, która była czasem tak długa, że nawet ja (osoba dorosła) miałam trudności z przypomnieniem sobie początku zdania nauczycielki, co tym bardziej wskazuje na większe prawdopodobieństwo wystąpienia tej trudności u uczniów.

Tabela 16

*Bariery komunikacji zależne od komunikacji werbalnej badanych nauczycielek występujące na 80 godzinach lekcyjnych*

Lp.	Grupy barier zależnych od komunikacji werbalnej nauczyciela	Klasa III				Klasa VI				Liczba	%
		Edukacja matematyczna		Edukacja polonistyczna		Matematyka		Język polski			
		Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś		
1.	DLUGIE POLECENIA	2	2	8	5	2	0	3	4	26	26,5
2.	TRUDNE POLECENIA	4	0	6	0	0	0	0	0	10	10,2
3.	SZYK ZDANIA W POLECENIU	8	7	8	7	10	2	7	6	55	56,1
4.	POTOCZNE WYRAŻENIA	4	0	0	0	0	0	0	0	4	4,1
5.	ZADAJE COS I PÓZNIJ MÓWI CAŁY CZAS	0	0	0	0	0	0	1	2	3	3,1
<b>RAZEM</b>		<b>18</b>	<b>9</b>	<b>22</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>2</b>	<b>11</b>	<b>12</b>	<b>98</b>	<b>100</b>

Zródło: badania własne.

Bariery procesu komunikacji zależne od sposobu komunikacji werbalnej badanych nauczycielek zobrazowałam w tabeli 16. W odniesieniu do tej grupy barier stosuję odmienne jednostki – znaczyłam, na ilu lekcjach/zajęciach edukacyjnych dana bariera wystąpiła, nie zaś ile razy w trakcie 1 zajęć. Z tego też względu w tabeli tej podane wartości procentowe odnoszące się do 80 obserwowanych zajęć lekcyjnych nie sumują się do 100%.

Porównując zajęcia edukacyjne odbywające się w klasach III i VI, należy zauważyć, że bariery procesu komunikacji, które posiadały swoje źródło w sposobie komunikacji werbalnej badanych nauczycielek, występują prawie 2-krotnie częściej w klasach III niż VI. W III klasach zaobserwowałam je łącznie 61 razy, co daje średnią arytmetyczną 1,53 na 1 lekcji. W VI klasach wystąpiły one 37 razy, co oznacza przeciętnie 0,93 grupy barier na jednostce lekcyjnej. Dane te dowodzą, że omawiane grupy barier występują częściej na zajęciach w klasie III niż VI. Można zatem uznać, że szczebel szkolny różnicuje nie tylko jakościowo, ale również ilościowo omawiane bariery procesu komunikacji. Na zajęciach w klasie III ani raz nie wystąpiła bariera przeszkadzania uczniom w pracy po zadaniu im polecenia, a w klasie VI nie było ani jednego przypadku użycia trudnych poleceń i wyrażeń potocznych. W klasie III częściej występują bariery: zadawanie trudnych poleceń – o 10, zbyt długich poleceń – 9, nieprawidłowy szyk zdania w poleceniu – 5, stosowania wyrażeni potocznych – o 4 razy. Na lekcjach w VI klasach odnotowano jedynie barierę polegającą na utrudnianiu dzieciom wykonywania poleceń przez niezwiązane z nimi komentarze werbalne – o 3 więcej niż w nauczaniu początkowym.

Omawiając bariery zależne od komunikacji werbalnej nauczyciela w kontekście zmiennej: przedmiot szkolny, różnicującej obserwowane zajęcia lekcyjne, należy stwierdzić przewagę częstotliwości ich występowania na zajęciach edukacji polonistycznej i języka polskiego. Na edukacji matematycznej i matematyce bariery z 5 grup wystąpiły łącznie 41 razy, co daje średnią 1,03 grupy barier na 1 lekcji. Na edukacji polonistycznej i języku polskim barier zależnych od wypowiedzi werbalnych nauczycielek było łącznie 57, co przekłada się na średnią arytmetyczną 1,43 bariery na 1 lekcji. Symptomatyczne jest, że na zajęciach edukacji matematycznej i matematyki nie było ani jednej sytuacji zadawania czegoś dzieciom, a później przeszkadzania im w pracy, zaś na zajęciach edukacji polonistycznej i języka polskiego nie zaobserwowałam stosowania wyrażeni potocznych. Z moich badań wynika, że bariery takie jak zbyt długie polecenie, zadawanie uczniom poleceń, a później przeszkadzanie im w pracy, trudne polecenie oraz nieprawidłowy szyk zdania w poleceniu występują częściej na zajęciach edukacji polonistycznej i języka polskiego. Bariery stosowanie potocznych wyrażeni jest częściej zauważana na zajęciach edukacji matematycznej i matematyki.



Rozpatrując grupę barier według lokalizacji szkoły, zauważa się, że na zajęciach w szkołach miejskich bariery procesu komunikacji wynikające z nieprawidłowej komunikacji werbalnej badanych nauczycielek wystąpiły częściej niż w szkołach wiejskich. Na lekcjach w szkołach miejskich omawianych barier z wszystkich grup było łącznie 63 razy, co daje średnią 1,58 bariery na 1 lekcji, a w szkołach wiejskich 35 razy, co oznacza przeciętnie 0,98 na jednostce zajęć. Na obserwowanych zajęciach edukacyjnych w szkołach miejskich wystąpiły bariery z wszystkich 5 grup, a w wiejskich nie było barier polegających na zadawaniu trudnych poleceń oraz stosowaniu wyrażeń potocznych. Porównanie liczbowe występowania barier werbalnych, które generowali badani nauczyciele, nasuwa wniosek, że występują one częściej na zajęciach w szkołach miejskich: formułowanie trudnych poleceń – o 10 razy, niepoprawny szyk w zdaniach oraz poleceniach – 7, wyrażenia potoczne – 4, formułowania długich poleceń – o 4 razy. Jedyne bariera polegająca na przeszkadzaniu dzieciom w wykonywaniu poleceń występowała nieznacznie częściej na zajęciach w szkołach wiejskich.

Podsumowując, zmienne takie jak: szczebel szkolny, przedmiot nauczania oraz lokalizacja szkoły, w której odbywały się obserwowane zajęcia, różnicują zarówno jakościowo, jak też ilościowo bariery procesu komunikacji zależne od werbalnego sposobu komunikowania się nauczycielek z uczniami w procesie edukacji szkolnej. Zróżnicowanie jakościowe jest największe (obejmuje 3 grupy barier) w odniesieniu do szczebla szkoły. W 2 pozostałych zmiennych, tj. przedmiot nauczania i środowisko, dotyczą one 2 grup barier. Ilościowo najmocniej zróżnicowane są wszystkie omawiane bariery w aspekcie całkowitej przeciętnej liczby grup barier ze względu na zmienną lokalizacja szkoły – różnica całkowita wynosi 0,7 grupy barier w stosunku do 1 lekcji, a najslabiej w stosunku do zmiennej przedmiot kształcenia – różnica 0,4 grupy barier w stosunku do każdej lekcji. Analiza średniej arytmetycznej określającej rozbieżność między liczbą zajęć, na których wystąpiły bariery z każdej z 5 omawianych grup, wynosi: wobec zamiennej szczebel szkolny 6,2 zajęć, zmiennej lokalizacja szkoły – 5,8, a zmiennej przedmiot nauczania – 4,6, co świadczy o tym, że zmienna szczebel szkolny najmocniej, a zmienna przedmiot nauczania najslabiej różnicuje liczbę zajęć, na których występują bariery związane z komunikowaniem werbalnym się nauczycielek z badanych grup.

### **3.2.2. Bariery komunikacji występujące na zajęciach lekcyjnych związane z niewerbalnym komunikowaniem się nauczyciela z uczniami**

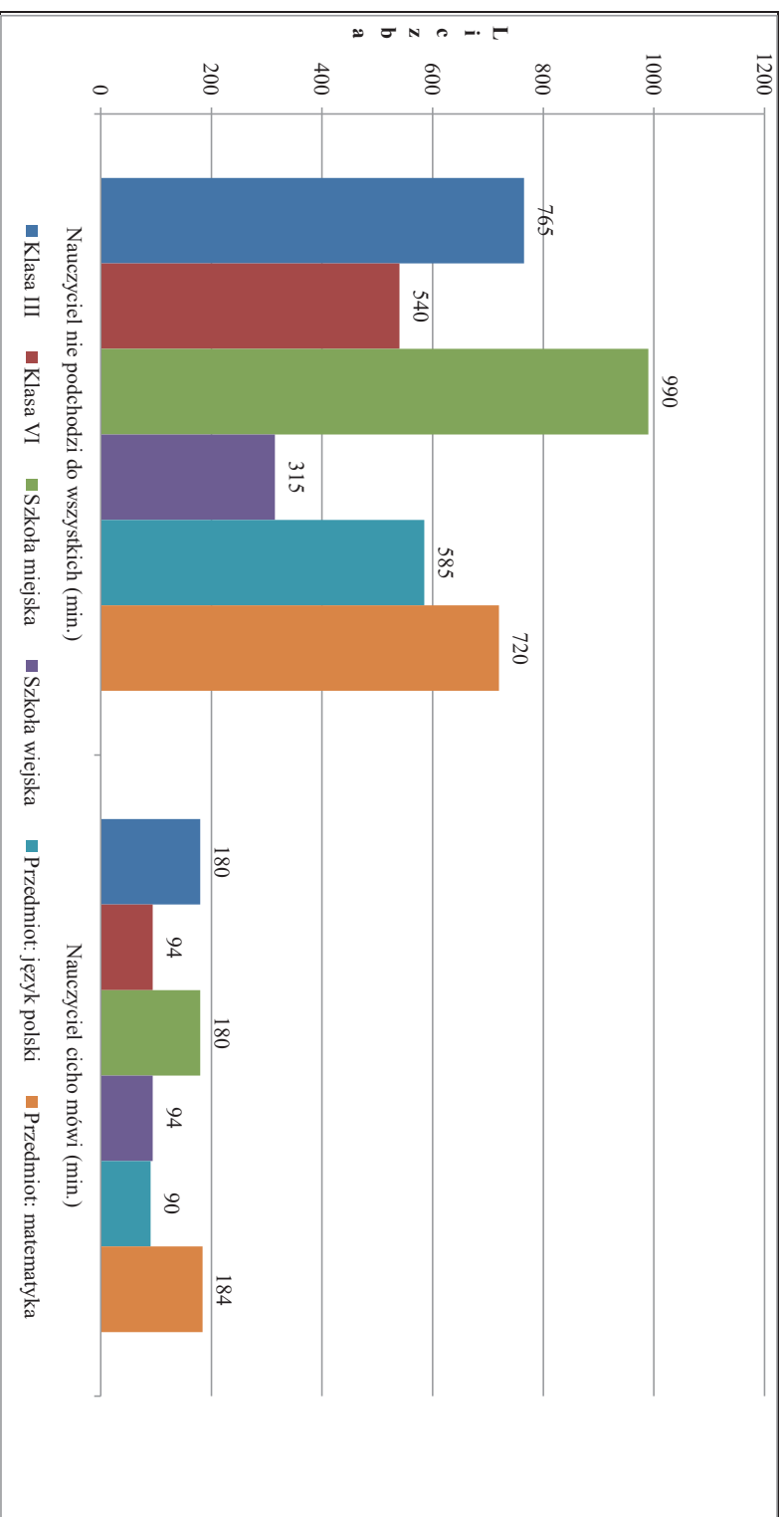
W grupie komunikatów niewerbalnych mogących utrudniać proces komunikacji nauczyciel-uczeń w trakcie edukacji szkolnej wyszczególniłam te, które zależą od sposobu organizacji środowiska komunikowania się nauczyciela, oparte na utrzymywaniu nieprawidłowego dystansu między uczniami, mające swoją przyczynę w niepoprawnym formułowaniu kanału wokalnego, a także które wynikają z aspektu konotacyjnego komunikatów zaliczanych do mowy ciała.

Do barier, czyli negatywnych przekazów komunikacyjnych, związanych ze sposobem organizacji przestrzeni, wyróżniłam barierę zależną od nauczyciela, polegającą na braku pomocy dydaktycznych. W trakcie obserwowanych przeze mnie zajęć nauczyciele zapominali niezbędnych do realizacji treści kształcenia pomocy. Dotyczyło to materiałów ksero z ćwiczeniami lub tekstami czytanek, a także sytuacji, w których uczniowie musieli pracować na niesprawnych pomocach dydaktycznych, np. kserowane karty były źle wykonane, druk miał słabą jakość i przez to był mało czytelny. Jako trudność występującą w trakcie komunikowania się obserwowanych nauczycielek z uczniami, wynikającą z nieprawidłowego dystansu nauczyciel-uczeń, uznałam barierę nauczyciel nie podchodzi do wszystkich uczniów. Polegała ona na tym, że nauczycielki w trakcie zajęć

lekcyjnych nadzorowały uczniów siedzących wyłącznie w 1 miejscu sali lekcyjnej, najczęściej w pierwszym rzędzie ławek, a praca pozostałych uczniów nie podlegała bieżącej kontroli. Czasem jednak nauczycielki stały lub chodziły np. koło uczniów w rzędzie po prawej lub lewej części sali albo stały wyłącznie z tyłu, koło uczniów siedzących w ostatnich ławkach. Sytuacja taka mogła mieć różne przyczyny. Wynikała prawdopodobnie z konieczności nadzorowania pracy słabszych uczniów, pomagania im w trakcie wykonywania samodzielnych zadań lub aktywizowania uczniów zdolnych. Pomimo często pozytywnych intencji badanych nauczycielek, o których dowiadywałam się w trakcie prowadzenia z nimi wywiadów po zajęciach lekcyjnych, sytuacja taka nie jest korzystna dla pozostałych uczniów, gdyż pozbawia ich bieżącej kontroli i wsparcia nauczyciela.

Nieprawidłowe formułowanie kanału wokalnego przez badane nauczycielki identyfikowałam na podstawie subiektywnej oceny. W trakcie obserwacji zajęć edukacyjnych siedziałam zazwyczaj w ostatniej ławce, zatem jeśli nie słyszałam wyraźnie głosu nauczyciela, uważałam, że uczniowie siedzący z tyłu klasy również mają trudności z dokładnym usłyszeniem wszystkich komunikatów werbalnych nauczycielki. Do pozostałych barier komunikacyjnych zaliczanych do tej grupy i związanych z językiem ciała nauczyciela, zaliczyłam: ponaglenie, dezaprobatę, kpinę lub ironię, napięcie, bezradność/„no i widzisz” oraz niecierpliwość. Zaklasyfikowane zostały one jako komunikaty o negatywnej konotacji, gdyż mogą być pejoratywnie odbierane przez uczniów i wywoływać w nich negatywne emocje lub powodować niewłaściwe zachowania społeczne. Do komunikatów o negatywnej konotacji zaliczyłam także negację lub korektę odpowiedzi i zachowania ucznia, autokorektę oraz komunikaty dyscyplinujące. Nie zostały one jednak zaklasyfikowane do zbioru komunikatów będących barierami w procesie komunikacji, ponieważ były reakcjami nauczyciela na zaistniałe sytuacje konfliktowe z uczniami i zostaną opisane w następnej części niniejszej pracy, poświęconej rozwiązywaniu sytuacji konfliktowych.

Wśród omówionych barier najczęściej występowało ponaglenie – dotyczyło ono 88,75% obserwowanych zajęć. W granicach 50-55% zajęć obserwowanych znalazły się bariery: bezradność/„no i widzisz”, kpina i ironia oraz dezaprobata. Na 35-45% występowały bariery określane sformułowaniami: nauczyciel nie podchodzi do wszystkich uczniów oraz niecierpliwość. Na 16-17,5% zajęć miały miejsce bariery związane z napięciem oraz brakiem środków dydaktycznych. Najrzadziej występowała bariera polegająca na zbyt cichym mówieniu nauczyciela – dotyczyła ona 8,75% lekcji, które obserwowałam.



Wykres 6. Bariery komunikacji: nauczyciel nie podchodzi do wszystkich uczniów i cicho mówi (czas w minutach) na 80 godzinach dydaktycznych.  
Źródło: badanie własne.

Bariery: nauczyciel nie podchodzi do wszystkich oraz zbyt cicho mówi zostały wyrażone w minutach. Łącznie przez 1305 minut nauczycielki nie podchodziły do wszystkich uczniów i przez 274 minuty mówiły cicho w trakcie obserwowanych zajęć. Oznacza to, że przez 36,25% czasu na zajęciach edukacyjnych nauczycielki bezpośrednio nie miały kontaktu ze wszystkimi uczniami, zaś przez 7,61% czasu nieprawidłowo formułowały kanał wokalny, mówiąc za cicho. Bariery nauczyciel nie podchodzi do wszystkich uczniów wystąpiła o 225 minut dłużej na zajęciach w klasach III niż VI. Warto też zwrócić uwagę, że nieprawidłowe formułowanie kanału wokalnego (zbyt ciche mówienie) występowało na zajęciach edukacji wczesnoszkolnej o 86 minut dłużej niż w klasach VI. Bariery polegająca na tym, że nauczyciel nie podchodzi do wszystkich uczniów w trakcie lekcji matematyki występowała dłużej o 135 minut (o 23,08%), zaś nieprawidłowe formułowanie kanału wokalnego przez badane nauczycielki łącznie trwało 184 minut, co daje o 94 minuty dłużej (o 24,02%) niż na zajęciach edukacji polonistycznej i języka polskiego. Bariery wyrażone w minutach trwają bezsprzecznie dłużej w trakcie zajęć w szkołach miejskich. Dowodzą tego następujące fakty: nauczyciel nie podchodzi do wszystkich przez łącznie 990 minut w szkołach miejskich i 315 minut w placówkach wiejskich. Z obliczeń wynika, że bariera ta trwała przez około 55% czasu przeznaczanego na zajęcia edukacyjne w szkołach miejskich i przez 17,5% czasu w wiejskich. Nieprawidłowe (zbyt ciche) formułowanie kanału wokalnego przez nauczycieli zauważalne było w trakcie 180 minut w szkołach miejskich oraz przez 94 minuty w wiejskich, co daje 10% i 5,22% czasu trwania zajęć edukacyjnych w omawianych typach szkół.

Analizę ilościową częstotliwości występowania na zajęciach lekcyjnych barier procesu komunikacji w aspekcie nauczyciel-uczeń zależnych od niewerbalnej komunikacji nauczyciela z uczniami przedstawiłam w tabeli 17.

Tabela 17

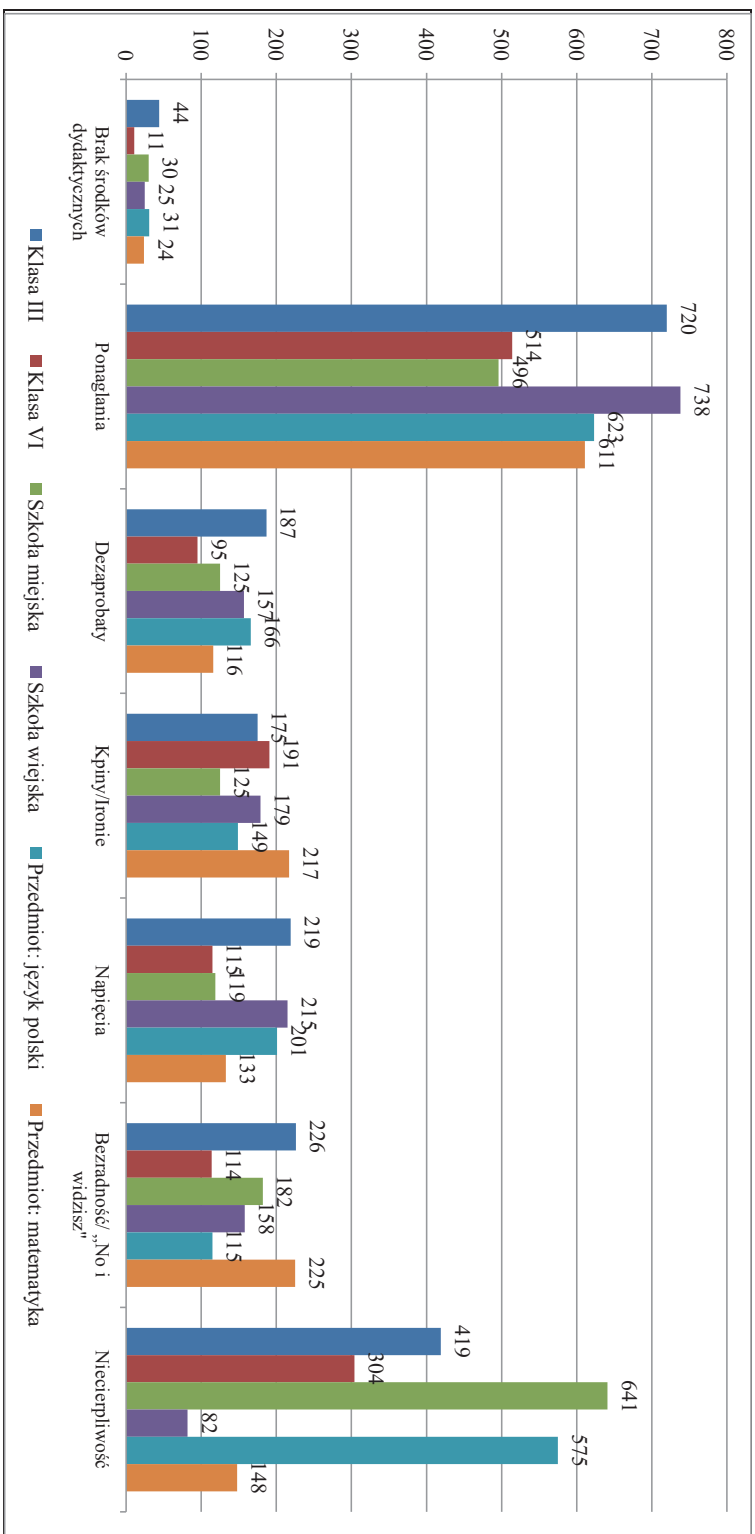
*Bariery procesu komunikacji nauczyciel-uczeń zależne od niewerbalnej komunikacji nauczyciela w trakcie zajęć edukacyjnych*

Lp.	Grupy barier zależnych od komunikacji niewerbalnej nauczyciela	Klasa III				Klasa VI				Razem liczba	Razem %
		Edukacja matematyczna		Edukacja polonistyczna		Matematyka		Język polski			
		Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś		
1.	BRAK ŚRODKÓW DYDAKTYCZNYCH Brak przyborów przygotowania ucznia	3	13	24	4	0	8	3	0	55	1,7
4.	PONAGLENIE	139	207	154	220	108	157	95	154	1234	37,0
5.	DEZAPROBATA	45	55	31	56	23	43	26	3	282	8,5
6.	KPINA/IRONIA	70	25	57	23	5	117	55	14	366	10,9
7.	NAPIĘCIE	41	92	0	86	0	0	78	37	334	10,0
8.	BEZRADNOŚĆ/„NO I WIDZISZ”	73	72	68	13	7	73	34	0	340	10,2
9.	NIECIERPLIWOŚĆ	113	10	266	30	3	22	259	20	723	21,7
	<b>RAZEM</b>	484	474	600	432	146	420	550	228	3334	100

Źródło: badania własne.

Bariery zależne od komunikacji niewerbalnej nauczycielek, wyrażone częstotliwością występowania na jednostce lekcyjnej, mają następujące liczbowe średnie arytmetyczne: ponaglenie – 15,43, niecierpliwość – 9,04, kpina/ironia – 4,58, bezradność/„no i widzisz” – 4,25, napięcie – 4,18, a dezaprobata – 3,53. Można więc powiedzieć, że bariery: ponaglenie i niecierpliwość były najczęstsze, a pozostałe mają znacznie mniejszą częstotliwość występowania na 45 minutach zajęciach.

Sporządzając graficzne zestawienie częstotliwości występowania barier zależnych od komunikacji niewerbalnej nauczyciela w odniesieniu do zmiennych szczebel szkolny, przedmiot nauczania oraz lokalizacja szkoły, otrzymujemy wykres 7.



Myśkes 7. Bariery zależne od niewerbalnej komunikacji nauczyciela.  
 Źródło: badanie własne.

Omawiając bariery procesu komunikacji w kontekście ich liczby w odniesieniu do zajęć edukacji wczesnoszkolnej i lekcji w klasach VI, należy zaznaczyć, że wszystkie bariery, czyli 7 wyróżnionych typów, wystąpiły łącznie 1990 razy na szczeblu edukacji wczesnoszkolnej oraz 1344 w klasach VI. Daje to wartości średniej arytmetycznej odpowiednio 48,65 i 33,33, co potwierdza ich procentową przewagę – o 45,95% – w klasach III. W klasach VI o 16 razy częściej niż w III zauważałam kpinę lub ironię. Przedstawione dane faktograficzne wskazują na niewątpliwie niekorzystną sytuację edukacyjną, gdyż uczniowie z klas niższych na większej liczbie lekcji doświadczali od nauczyciela negatywnych przekazów niewerbalnych niż młodzież z klas VI. W szczególności uderzający jest fakt, że częściej też pojawiały się przekazy oparte na mowie ciała o negatywnej konotacji. Nie jest to zjawisko zadowalające, gdyż może powodować już na początkowym etapie nauki niepoprawne modelowanie przez naśladownictwo nieprawidłowych zachowań komunikacyjnych.

Mówiąc o barierach zależnych od komunikacji niewerbalnej nauczyciela w zależności od zmiennej „przedmiot szkolny”, różnicującej obserwowane zajęcia lekcyjne, dostrzega się, że na zajęciach matematycznych barier z omawianej grupy było łącznie 1524, zaś na polonistycznych 1810. Oznacza to, że średnio przypada ich 38,10 na 1 lekcję matematyki oraz 47 na języku polskim. Z analizy przedstawionego materiału można wysunąć wniosek, że bariery: bezradność/,no i widzisz” oraz dezaprobata występują częściej na zajęciach matematycznych niż na języku polskim odpowiednio o liczbę: bezradność/no i widzisz” 110, a dezaprobata 50. Niecierpliwość, napięcie, kpina lub ironia, ponaglenie oraz brak środków dydaktycznych były częściej obserwowane na zajęciach edukacji polonistycznej i języku polskim. Różnice ilościowe występowania tych barier są następujące: niecierpliwość – o 427 razy częściej, napięcie – 68, kpina lub ironia – 12, ponaglenie – 12, a brak środków dydaktycznych – o 7 razy.

Przeprowadzona analiza danych procentowych wskazuje, że 5 z 7 barier procesu komunikacji w relacji nauczyciel-uczeń występujących na obserwowanych przeze mnie zajęciach edukacyjnych, wynikających z komunikacji niewerbalnej badanych nauczycielek, była o 33,93% częściej zauważona na zajęciach polonistycznych.

Odnosząc się do liczby występowania omawianych barier w aspekcie lokalizacji szkoły, można stwierdzić, że na zajęciach w szkołach miejskich wystąpiły one 1780 razy, a w wiejskich 1554. Różnica procentowa – na niekorzyść zajęć w szkołach miejskich – jest nieznaczna i wynosi jedynie 1,99%. Oznacza to przeciętne ich wystąpienie 44,9 razy na 1 lekcji w szkołach miejskich oraz 44,03 w wiejskich. Zebrane dane ilościowe upoważniają do wniosku o częstszym występowaniu barier: niecierpliwości – o 559, bezradności/,no i widzisz” – 24, kpiny lub ironii – 8, braku środków dydaktycznych – 21 na zajęciach w szkołach miejskich. Bariery takie jak: ponaglenie – o 242 razy, napięcie – 96 oraz dezaprobata – o 32 razy częściej zauważane były w szkołach wiejskich.

#### **\* Propozycje praktycznych rozwiązań, sprzyjających ograniczeniu barier komunikacji niezależnych od nauczyciela**

Na podstawie analizy wyróżnionych barier procesu komunikacji występujących w trakcie zajęć edukacyjnych – zarówno tych zależnych, jak i niezależnych od sposobu komunikowania się nauczyciela – można sformułować propozycje postulatów skierowanych do dyrektorów szkół oraz nauczycieli, które mogłyby ograniczyć lub całkiem eliminować prawdopodobieństwo występowania ich w przyszłości.

W odniesieniu do barier: jedzenie i picie na zajęciach, wychodzenie do toalety oraz brak dziennika można byłoby zaproponować dyrektorom zmianę planu lekcji i wydłużenie najkrótszych przerw z 5 do 10 minut. Taki układ przerw miał miejsce w 1 ze szkół, w których obserwowałam

zajęcia, a w trakcie rozmów z nauczycielami dowiedziałam się, że bariery z tych grup zdarzają się na zajęciach niezwykle rzadko. Dłuższe przerwy umożliwiają uczniom oraz nauczycielom załatwienie wszystkich spraw koniecznych do zrobienia na przerwie, np.: zjedzenie posiłku, skorzystanie z toalety, przejście uczniów i nauczycieli do innej sali, uzupełnienie dziennika itp. W kilku szkołach grafik dyżurów nauczycielskich na korytarzach był tak ułożony, że dyżurowali oni w pobliżu klas, w których mieli prowadzić lekcje lub przynajmniej na tym samym piętrze szkoły, przez co tracili po dzwonku mniej czasu na dojdzie do konkretnej sali. Ta zasada częściej jest przestrzegana w szkołach w odniesieniu do nauczycieli klas I-III, gdyż uczą oni przeważnie w 1 sali lekcyjnej przez cały dzień. Przekłada się to na 2 fakty: nauczyciele klas III rzadziej przychodzili na zajęcia lekcyjne parę minut po dzwonku i częściej omawiali z uczniami część spraw wychowawczych na przerwach, np. przyjmowali usprawiedliwienia nieobecności w szkole, co prowadziło do znacznego ograniczenia utraty czasu lekcji na czynności organizacyjne. Warto również pomyśleć o wprowadzeniu w szkole efektywniejszego sposobu kontaktowania się nauczycieli z uczniami, szczególnie w klasach IV-VI, poza czasem lekcji, w celu załatwienia spraw organizacyjnych oraz zapobiegania części barier związanych z faktem, że ktoś wchodzi do klasy z różnymi ogłoszeniami, które zaburzają zajęcia dydaktyczne. Wchodzenie do klasy rodziców w celu usprawiedliwiania uczniów, co było dość częste w klasach III, można byłoby ograniczyć do przerw lub dyżurów nauczyciela. Należałoby również w infrastrukturze szkoły zaplanować wystarczającą ilość toalet zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. W szkołach, nawet tych większych, wieloodziałowych, w których obserwowałam zajęcia lekcyjne, były 1 toalety dla uczniów na konkretnym piętrze szkoły, a często tylko 1 na parterze dla nauczycieli. Prowadzi to nieuchronnie do konieczności spóźniania się zarówno uczniów, jak i nauczycieli na zajęcia dydaktyczne. Należy też zaznaczyć, że w większości szkół, w których byłam gościem, pokój nauczycielski był na parterze, nawet w budynkach wielokondygnacyjnych, co też może być przyczyną częstszego spóźniania się na zajęcia nauczycieli uczących na wyższych kondygnacjach szkoły. Dobrym rozwiązaniem byłoby zaplanowanie pokoi nauczycielskich na środkowych kondygnacjach, by nauczyciele uczący w różnych miejscach szkoły mieli podobną do nich odległość. W odniesieniu do barier: mycie gąbki i zły widok z tablicy postulowałabym zamontowanie w salach dużych trójskrzydłowych tablic. Pozwoliłoby to na używanie 1 jej części w czasie, gdy druga byłaby np. wymyta i musiałaby wyschnąć. Konieczne wydaje się ponadto unikanie sytuacji, w których uczeń opuszcza klasę w trakcie zajęć w celu zmożenia gąbki do mazania tablicy. Udostępnienie w każdej sali wiaderka z wodą i ręczników papierowych pozwoliłoby na bieżąco mazać tablicę bez konieczności opuszczania przez uczniów fragmentów zajęć. Byłam świadkiem zastosowania takiego rozwiązania w 2 szkołach, które nie posiadały umywalek – wydawało się ono bardzo praktyczne i usprawniało przebieg lekcji. Konieczne zdaje się również zamontowanie w salach lekcyjnych odpowiedniego oświetlenia, by zapobiec odbijaniu się światła od zapisanej tekstem tablicy, a także systematycznie prowadzona konserwacja świetlówek czy innych lamp. W ramach ograniczania barier: mało miejsca, nieprawidłowe warunki w klasie, uczniowie źle siedzą jeśli niemożliwe jest przeniesienie zajęć do innej sali, można byłoby zaproponować, w niektórych przypadkach, bardziej ekonomiczne ułożenie ławek. Ułożenie poziome ławek, podsuniecie ostatniej ławki pod ścianę w małej sali uniemożliwiało kontakt nauczyciela z każdym uczniem, dlatego w takiej sytuacji należy rozważyć inne ułożenie ławek: pionowe, pionowo-poziome lub w kształcie litery U. Nauczycielki prowadzące zajęcia w małych salach lekcyjnych starały się opóźnić wystąpienie bariery „duszno” na zajęciach, pilnując wietrzenia sali lekcyjnej pod nieobecność uczniów przez całą przerwę, co jest działaniem niewątpliwie niezbędnym. Niesprawne pomoce oraz brak przyborów

szkolnych nauczyciela i uczniów można byłoby rozwiązać, wprowadzając większą dbałość o bieżącą naprawę i wymianę pomocy dydaktycznych w szkołach, choć zdaje sobie sprawę z ich ograniczeń finansowych. Braki w środkach dydaktycznych nauczycieli można wyeliminować, planując przechowanie w szkole pojedynczych, zapasowych egzemplarzy ksero, tekstów zadań itp. Oczywiście takie rozwiązania są możliwe jedynie wtedy, gdy nauczyciele z wyprzedzeniem i precyzyjnie planują przebieg zajęć lekcyjnych. W przypadku braku pomocy do zajęć uczniów badane nauczycielki na lekcjach wpisywały dzieciom notatkę o braku ich przygotowania. Oczywiście, sankcje takie uczą dzieci odpowiedzialności i ponoszenia konsekwencji własnych czynów. Byłam jednak świadkiem sytuacji, kiedy to posiadane przez ucznia przybory zepsuły się na zajęciach, za co nie spotkały go negatywne konsekwencje, ale uniemożliwiło mu to wykonywanie ćwiczeń w końcowej części lekcji. Warto byłoby zatem rozważyć, by każda klasa miała np. 2 zapasowe komplety podstawowych pomocy dydaktycznych, np. długopisów, kredek, bloków, cyrkli, linijek, ekierek czy kątomierzy. Tego rodzaju rozwiązanie nie wyłączyłoby ucznia z pracy na lekcji w trakcie niespodziewanych czy awaryjnych sytuacji.

Analizując bariery polegające na tym, że nauczyciel nie podchodzi do wszystkich lub zadaje uczniom pracę, a nieco później przeszkadza im w wykonywaniu zadań, mówiąc do nich, proponowałabym, aby nauczyciele starali się chodzić po całej sali w trakcie obserwowania pracy uczniów – także i w tym kontekście niezwykle istotne jest dogodne ułożenie ławek, umożliwiające dojście do każdej z nich – a także zapewniać uczniom ciszę podczas samodzielnej czy grupowej pracy. Nauczyciele bardzo często formułowali też zbyt długie polecenia i pytania do dzieci, popełniali inne błędy językowe oraz stosowali za trudne dla nich słownictwo. Myślę, że wcześniejsze rzetelne przygotowanie się nauczycieli do zajęć łącznie z przemyślanym sformułowaniem pytań, poleceń, czyli pisanie bardziej szczegółowych scenariuszy zajęć ograniczałoby te bariery. Nauczycielki na obserwowanych przeze mnie zajęciach często długo zastanawiały się przed sformułowaniem pytania, zmieniały je, wycofywały się z raz zadanych pytań. Wskazuje to z jednej strony na niezbyt gruntowne przygotowanie przebiegu lekcji, a z drugiej potwierdza, że konspekt zajęć może być wartościowy i pomocny nawet dla bardzo doświadczonych nauczycieli. Nieprawidłowa dynamika wypowiedzi i nieprawidłowy sposób formułowania kanału wokalnego przez uczniów, szczególnie klas VI, mogły wynikać ze zbyt słabego treningu głośniego czytania. Wydaje się, że warto, by nauczyciele nie zawsze sprawdzali na tablicy odrobione zadania domowe, ale czasami prosili o odczytanie ich na głos z zeszytów. Uczniowie mogliby ponadto czytać głośnie polecenia czy teksty omawiane na lekcji. Nauczycielki klas młodszych dbają o trening głośniego czytania na zajęciach, jednak w VI sporadycznie obserwowałam głośnie czytanie uczniów. Jak wskazują wyniki moich badań, nie jest to dobre rozwiązanie w kontekście barier komunikacyjnych występujących na lekcjach.

Bariery procesu komunikacji zależne od dyscypliny za zajęciach, tj.: bicie się, rozmawianie, wrywanie się do odpowiedzi oraz dopowiadanie nauczycielowi mogłyby być ograniczane poprzez przyjęte przez uczniów zasady zachowania się, umieszczone w każdej sali lekcyjnej na widocznej tablicy, podpisywane przez nich w ramach kontraktu przyjętego na początku roku. W sytuacjach kłopotów z dyscypliną można powoływać się na wspólnie zaakceptowane normy i szybciej rozwiązywać problemy z porządkiem. Z wywiadów z nauczycielami i moich obserwacji wynika, że w klasach, w których dzieci formułowały na początku roku zasady komunikowania się i zachowania obowiązujące w klasie, uczniowie byli bardziej zdyscyplinowani, a rozwiązywanie powstających sytuacji konfliktowych było łatwiejsze, np. często wystarczyło zastosowanie niewerbalnego gestu nauczyciela wskazującego na tablicę z zasadami.



#### 4. Typy komunikatów stosowane przez nauczycieli w sytuacjach konfliktowych

Nauczyciele w trakcie obserwowanych przeze mnie zajęć wielokrotnie stawali w obliczu sytuacji konfliktowych zaburzających proces komunikacji między nimi a uczniami. Podejmowali wtedy starania służące ich rozwiązaniu. W niniejszej pracy analizuję sposoby nauczycielskiego reagowania na takie sytuacje w odniesieniu do konkretnych sytuacji konfliktowych. Każdy typ konfliktu rozpatruję niezależnie, charakteryzując reakcje nauczyciela zarówno werbalne, jak i niewerbalne w sytuacjach konfliktowych zaobserwowane w trakcie zajęć lekcyjnych, a także analizując je w aspektach ilościowym i jakościowym.

##### 4.1. Nauczycielskie komunikaty kierowane do uczniów

###### \* Ekspresywy zapobiegające konfliktom

W trakcie obserwowanych zajęć nauczycielki posługiwały się ekspresywami odnoszącymi się do emocji i pracy dzieci. Komunikaty te nie były stosowane w sytuacjach konfliktowych, ale pełniły funkcję zapobiegającą konfliktom, zatem zostały przedstawione w tej części mojej pracy. Ilościowe zestawienie stosowania przez grupę badanych nauczycielek tego typu ekspresywów przedstawiłam w tabeli 18.

Tabela 18

*Stosowanie przez badane nauczycielki ekspresywów odnoszących się do emocji i pracy uczniów*

Lp.	Ekspresywy		Liczba komunikatów	Klasy III				Razem
				Edukacja matematyczna		Edukacja polonistyczna		
				Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	
1.	O emocjach i pracy uczniów – <b>konotacja pozytywna</b>		Liczba	31	13	177	0	221
			Średnia arytmetyczna	3,1	1,3	17,7	0	5,5
	Procentowa wartość odniesiona do wszystkich komunikatów w klasach III			14,0	5,9	80,1	0,0	100,0
	Ekspresywy		Liczba	Klasy VI				Razem
				Matematyka		Język polski		
				Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	
2.	O emocjach i pracy uczniów	<b>Konotacja pozytywna</b>	Liczba	16	3	7	5	31
			Średnia arytmetyczna	1,6	0,3	0,7	0,5	0,775
	Procentowa wartość odniesiona do wszystkich komunikatów w klasach VI			51,6	9,7	22,6	16,1	100
3.	O emocjach i pracy uczniów	<b>Konotacja negatywna</b>	Liczba	21	16	41	6	84
			Średnia arytmetyczna	2,1	1,6	0,7	0,5	2,1
	Procentowa wartość odniesiona do wszystkich komunikatów w klasach VI			25,0	19,0	48,8	7,1	100
4.	O emocjach i pracy uczniów	<b>Wszystkie razem</b>	Liczba	37	19	48	11	115
			Średnia arytmetyczna	2,1	1,6	0,7	0,5	2,875
	Procentowa wartość odniesiona do wszystkich komunikatów w klasach VI			32,2	16,5	41,7	9,6	100

Źródło: badania własne.

W odniesieniu do badanej grupy nauczycielek ekspresywy dotyczące emocji i pracy dzieci były częściej stosowane przez nauczycieli klas III niż VI. Potwierdza to zebrany materiał, z obserwacji którego wynika, że łącznie zastosowano je na 40 zajęciach lekcyjnych w liczbie 221 i 115, co daje średnie arytmetyczne odpowiednio 5,53 w klasach III i 2,86 w VI w przeliczeniu na jednostkę lekcyjną. Warto zaznaczyć, że nauczycielki klas III stosowały wyłącznie komunikaty

z tej grupy o konotacji pozytywnej, np. „ciszę się, że już skończyliście”, zaś klas VI na 115 komunikatów będących ekspresywami odnoszącymi się do emocji i pracy dzieci zastosowały aż 84 (73%) ekspresywy o konotacji negatywnej, np. „martwi mnie, że pracujecie tak wolno”, „wiem, że może wam być ciężko”. Takie rozłożenie ekspresyw może świadczyć o tym, że nauczycielki uczące dzieci młodsze w większym stopniu dbają o pozytywną atmosferę na zajęciach, doceniają pracę dzieci i podkreślają znaczenie pozytywnych emocji.

Nauczycielki na edukacji polonistycznej i języku polskim wypowiedziały 236 ekspresywów (średnia arytmetyczna 5,9), a w trakcie edukacji matematycznej i matematyki 100 (średnia arytmetyczna 2,5). Niepokojące jest szczególnie to, że na zajęciach z matematyki w VI klasie odnotowałam aż 37 ekspresywów o negatywnej konotacji, a na języku polskim było ich 47. Wnioskuje z tego, że nauczycielki klas VI zdecydowanie częściej kierowały do uczniów komunikaty ekspresywne o negatywnej konotacji. Na lekcjach matematyki stanowiły one 66%, zaś na języku polskim 79% ogółu ekspresywów dotyczących emocji oraz pracy dzieci. Odwoływanie się do pozytywnych odczuć uczniów może być wartościowe, gdyż wskazuje na ich akceptację w ekspresywach o pozytywnej konotacji, zaś w ekspresywach o negatywnej konotacji podkreślanie pejoratywnych emocji nauczyciela pozwala jasno określać granice uczniowskich zachowań nieakceptowalnych.

Rozpatrując zagadnienie w kontekście szkół miejskich i wiejskich, należy uznać, że nauczycielki pracujące w mieście stosowały ekspresywy dużo częściej niż te uczące na wsi. Obrazuje to relacja tych komunikatów, ujęta w liczby 316 do 73. Oznacza to, że w szkołach miejskich pada średnio 7,9 ekspresywu w trakcie lekcji, a w wiejskich 1,83. W szkołach miejskich w klasach VI na 85 wszystkich ekspresywów nauczycielki użyły 23 o pozytywnej konotacji. W szkołach wiejskich w klasach VI z 30 wszystkich ekspresywów 8 posiadało pozytywną konotację. Wyniki takie potwierdzają, że w moich badaniach lokalizacja szkoły różnicuje ekspresywy pod względem ilościowym, ale nie decyduje o ich zróżnicowaniu jakościowym. Prawdopodobne jest wytłumaczenie tego zjawiska faktem, że uczący w miastach brali udział w szkoleniach z zakresu komunikacji interpersonalnej opartej na założeniach T. Gordona lub mają większy dostęp do literatury opisującej techniki komunikacji wywodzące się z pedagogiki antyautorytarną i świadomie do nich sięgają w swoim samodoskonaleniu zawodowym. Tak sformułowane przypuszczenie zostało potwierdzone w indywidualnych rozmowach z nauczycielkami.

#### **\* Komunikaty stosowane w konfliktach organizacyjnych**

Chociaż w punkcie 1 rozdziału III prezentowałam komunikaty wysyłane w sytuacjach konfliktowych dotyczących spraw organizacyjnych, to analizowałam je wyłącznie w aspekcie werbalnej komunikacji nauczyciela oraz w zestawieniu z komunikatami niekonfliktowymi z uwzględnieniem ich sensu illokucyjnego. Teraz odniosę się do wysyłanych przez nauczycielki komunikatów w sytuacjach konfliktowych dotyczących organizacji zajęć, które posegregowałam w grupy i omówię je w aspekcie zmiennych niezależnych.

Nauczycielki na obserwowanych lekcjach często stawały w obliczu organizacyjnych trudności i musiały rozwiązywać sytuacje konfliktowe powstające na tym tle. W sytuacjach konfliktowych dotyczących organizacji pracy na lekcji badane nauczycielki stosowały 12 różnych typów reakcji, w których wyróżniłam też dowcip i ironię, gdyż uważam je za wypowiedzi ważne ze względu na fakt, że ich znaczenie niedosłowne jest różne od dosłownego. Zebrany materiał empiryczny przedstawiony jest w tabeli 19.

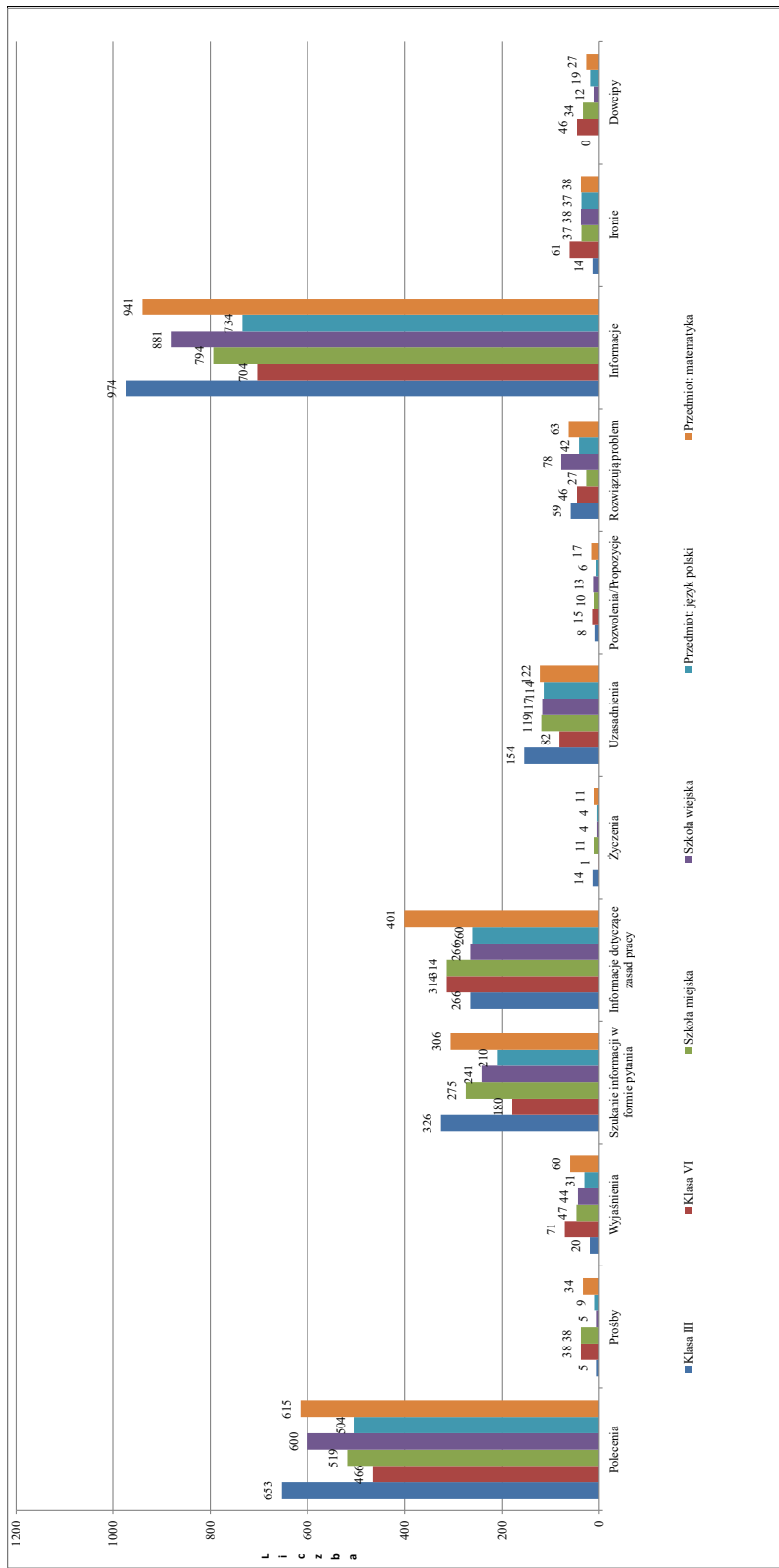
Tabela 19

Komunikaty stosowane przez badane nauczycielki w sytuacji konfliktów organizacyjnych

Lp.	Komunikaty	Klasa III				Klasa VI				Razem	% do wszystkich
		Edukacja matematyczna		Edukacja polonistyczna		Matematyka		Język polski			
		Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś		
1.	POLECENIA	184	192	123	154	89	150	123	104	1119	24,96
2.	PROŚBY	0	1	0	4	33	0	5	0	43	0,96
3.	WYJAŚNIENIA	0	20	0	0	22	18	25	6	91	2,03
4.	SZUKANIE INFORMACJI W FORMIE PYTAŃ	91	114	73	48	54	47	57	32	516	11,51
5.	INFORMACJE DOTYCZĄCE ZASAD PRACY	59	123	56	28	105	114	94	82	661	14,74
6.	ŻYCZENIA	11	1	0	2	0	0	0	1	15	0,33
7.	UZASADNIENIA	44	36	40	34	0	42	35	5	236	5,26
8.	POZWOLENIA/PROPOZYCJE	6	2	0	0	0	9	4	2	23	0,51
9.	ROZWIĄDUJE PROBLEM	3	28	16	12	0	32	8	6	105	2,34
10.	INNE INFORMACJE	269	312	208	185	85	275	232	109	1675	37,36
11.	IRONIA	0	14	0	0	7	17	37	0	75	1,67
12.	DOWCIP	0	0	0	0	20	7	14	5	46	1,03
<b>RAZEM</b>		<b>667</b>	<b>843</b>	<b>516</b>	<b>467</b>	<b>415</b>	<b>711</b>	<b>634</b>	<b>352</b>	<b>4484</b>	<b>100</b>

Źródło: badania własne.

Z danych zamieszczonych w tabeli 19 wynika, że badane nauczycielki w sytuacjach konfliktowych najczęściej posługiwały się informacjami innymi i poleceniami, które stanowią 37,36% i 24,96% wszystkich komunikatów związanych z konfliktami dotyczącymi organizacji. W granicach 10-20% ogółu reakcji na ten rodzaj sytuacji konfliktowych znajdują się informacje dotyczące zasad pracy (14,74%) oraz szukanie informacji w formie pytania (11,51%). Powyżej 2%, a poniżej 10% wszystkich reakcji znalazły się: rozwiązywanie problemu (2,34%), uzasadnienie (5,26%) i wyjaśnianie (2,03%). Kategorie: prośba, życzenie, pozwolenie i propozycja, ironia oraz dowcip posiadają relatywnie najmniejsze wyniki – poniżej 2% wszystkich relacji. Z przedstawionego materiału wynika, że nauczycielki w trakcie rozwiązywania konfliktów organizacyjnych mają największą skłonność do udzielania i szukania informacji. Posługują się także komunikatami posiadającymi dużą moc illokucyjną, czyli poleceniami. Komunikaty o mniejszej mocy illokucyjnej, czyli życzenia, pozwolenia/propozycje i prośby były używane w sytuacjach konfliktowych stosunkowo rzadko. Nauczycielki w badanej grupie rzadko korzystały też z komunikacji niedosłownej w sytuacjach konfliktowych, choć nieznacznie częściej z tej o negatywnej konotacji niż pozytywnej, co potwierdza przewaga ironii nad dowcipem. Rzadko również odwoływały się do rozwiązań ostatecznych i próbowały samodzielnie podjąć działania zmierzające do zażegnania problemu. Badane nauczycielki w odniesieniu do konfliktów organizacyjnych sporadycznie stosowały komunikaty krytyczne o wydźwięku ironicznym, nie przejmując całej odpowiedzialności za rozwiązanie konfliktów za dzieci. W zebranym materiale występuje mało komunikatów w kategorii nauczyciel rozwiązuje problem. Starają się oni natomiast dyrektywnie wpłynąć na zachowanie uczniów, dając im konkretne wskazówki. Taki sposób postępowania jest najbardziej zbliżony do strukturalnego sposobu rozwiązywania konfliktów.



Wykres 8. Komunikaty nauczycielek wysyłane w konfliktach organizacyjnych – zestawienie sumaryczne według zmiennych niezależnych.  
 Źródło: badanie własne.

Nauczycielki w klasach III zastosowały łącznie 2491 komunikatów w konfliktowych sytuacjach organizacyjnych, co daje średnią arytmetyczną 62,27 komunikatu na 1 lekcji – 19,5% więcej niż w klasach VI. Nauczycielki klas VI użyły łącznie 2081 komunikatów powiązanych z konfliktami w zakresie organizacji – średnia arytmetyczna wynosi 52,1 komunikatu na każdej lekcji.

Analiza danych ilościowych pozwala wysunąć tezę, że nauczycielki klas III częściej niż VI reagowały na konflikty na gruncie organizacyjnym, ale jednocześnie konfliktów tych było więcej w klasach edukacji wczesnoszkolnej. Częściej stosują one także: pozostałe informacje – o 273, polecenia – 187, szukanie informacji w formie pytania – 136, uzasadnienia – 72, życzenia – 13 oraz rozwiązania problemu – o 13. Nauczycielki klas VI odnosiły się częściej do: informacji dotyczącej zasad pracy – o 129 razy, wyjaśnienia – 51, ironii – 47 i dowcipu – 45 komunikaty, próśb – 33 oraz pozwolenia lub propozycji – o 7. Obserwowane konflikty w klasach III potwierdzają, że nauczycielki posługiwały się przede wszystkim komunikatami strukturalnymi i opiekuńczymi. Przejmowały zatem na siebie rozwiązywanie problemów organizacyjnych. Nauczyciele VI klas zazwyczaj wyjaśniali uczniom powody działań, dlatego stosowali komunikację niedosłowną, sięgając też po komizm lub ironię. Zastanawiające jest jednak, że nauczycielki uczniom starszym częściej muszą dawać szczegółowe wyjaśnienia dotyczące sposobów pracy. Może to świadczyć o ograniczonej samodzielności uczniów starszych w wykonywaniu poleceń nauczyciela, ale również, o czym informowali mnie nauczyciele w trakcie wywiadów, o tym, że dzieci starsze często udają brak samodzielności, by spowolnić pracę na lekcji.

Dokonując analizy komunikatów konfliktowych w organizacyjnej części zajęć, zauważa się, że nauczycielki na matematyce zastosowały łącznie 2663 komunikaty organizacyjne związane z eliminowaniem konfliktów, a na języku polskim 1950. Średnie arytmetyczne wynoszą odpowiednio dla klas III 66,58 i 48,75 dla VI komunikatów na każdej jednostce lekcyjnej. Świadczy to niewątpliwie o zdecydowanie większej częstotliwości (o 36,57%) występowania konfliktów organizacyjnych na zajęciach matematycznych. Pozwala to wysunąć konkluzję ogólniejszą, że nauczycielki edukacji matematycznej i matematyki używały więcej komunikatów w zakresie wszystkich wyróżnionych kategorii reakcji na konflikty organizacyjne. Porównanie ilościowych i procentowych różnic w częstotliwości stosowania każdej grupy komunikatów związanych z rozwiązywaniem konfliktów organizacyjnych między nauczycielkami na różnych przedmiotach wykazało, że w trakcie zajęć matematycznych wystąpiło ogólnie więcej sytuacji konfliktowych dotyczących organizacji pracy uczniów niż w toku lekcji języka ojczystego. Konkretnie wartości ilościowe potwierdzają to spostrzeżenie: informacje pozostałe więcej – o 207 komunikatów, polecenia – 111, informacja dotycząca zasad pracy – 141, szukanie informacji w formie pytania – 104, uzasadnienie – 8, rozwiązuje problem – 21, wyjaśnienie – 29, dowcip – o 8. Taki obraz różnic częstotliwości stosowania komunikatów konfliktowych organizacyjnych pokrywa się z wcześniej wysuniętym wnioskiem, że konfliktów tych jest bezwzględnie więcej na zajęciach matematycznych niż humanistycznych. Różnice jakościowe w układzie obrazującym częstotliwość stosowania komunikatów w sytuacjach konfliktowych wskazują na większą skłonność nauczycielek w trakcie edukacji matematycznej i matematyki do stosowania: wyjaśnień oraz próśb, zaś edukacji polonistycznej i języka polskiego do ironii oraz dowcipu. Nauczycielki edukacji matematycznej częściej odwoływały się do logicznego wyjaśniania swoich poleceń, życzeń lub dyrektyw, zaś edukacji polonistycznej i języka polskiego są bardziej nastawione na stosownie komunikacji niedosłownej. Należy jednak zaznaczyć, że częstsze występowanie komunikatów z kategorii: informacje pozostałe, polecenia, uzasadnienie oraz ironia nie przekracza 36,57%, co oznacza, że choć na zajęciach matematycznych jest bezwzględnie więcej nauczycielskich

reakcji zaliczanych do wymienionych kategorii, w odniesieniu do różnicy procentowej w liczbie konfliktów nie można jednoznacznie wnioskować o bezwzględnie większej tendencji do stosowania komunikatów z tych grup u nauczycielek edukacji matematycznej i matematyki.

Koncentrując się na zajęciach odbywających się w szkołach miejskich i wiejskich, zauważa się, że na lekcjach w szkołach miejskich nauczycielki zastosowały łącznie 2232 komunikaty w sytuacjach konfliktów, a uczące na wsi 2373. Średnio przypada kolejno 55,8 i 59,33 komunikatów na 1 lekcję, co upoważnia do wnioskowania o nieznacznie większej przewadze procentowej, o 6,3%<sup>229</sup>, konfliktów organizacyjnych na zajęciach w szkołach wiejskich niż w miejskich.

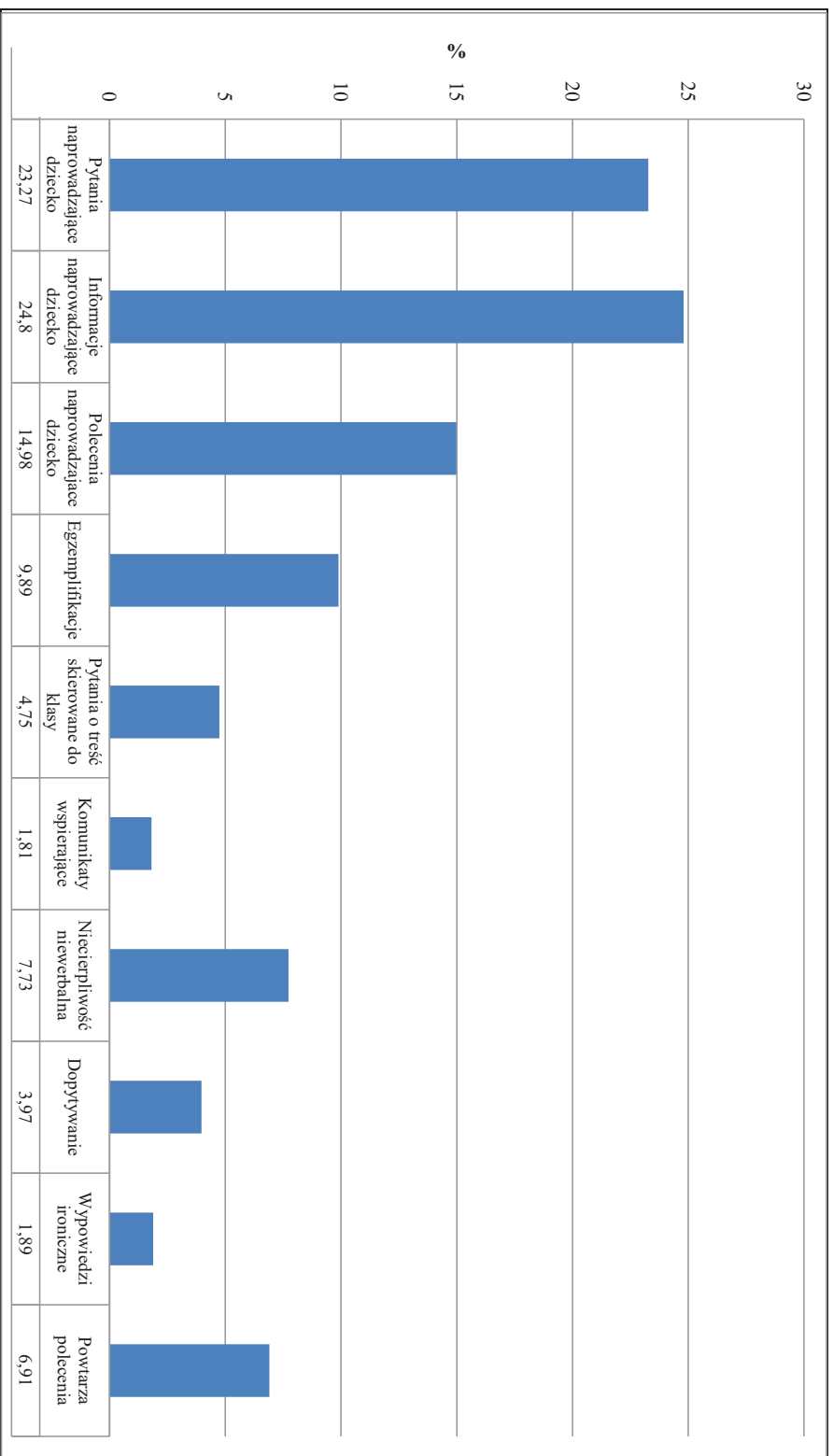
Na podstawie danych zaprezentowanych na wykresie 8 można również wnioskować o częstszym występowaniu komunikatów w odniesieniu do konfliktów powstających na tle organizacyjnym w szkołach miejskich, które ułożyłam według różnic malejących: szukanie informacji w formie pytania różnica – o 34, prośba – 33, dowcip – 22, ironia – 13, życzenie – 7, wyjaśnienie – 3 oraz uzasadnienie – o 2. Nauczycielki szkół wiejskich częściej zastosowały z kolei: pozostałe informacje – o 87, polecenia – 81, rozwiązanie problemu – 51, informacje dotyczące zasad pracy – 33 oraz pozwolenie lub propozycja – o 3. Nauczycielki ze szkół miejskich częściej uzasadniały uczniom polecenia, stosowały wyjaśnienia oraz posługiwały się komunikacją niedosłowną, zaś uczące na wsiach częściej w sytuacjach konfliktowych udzielały poleceń, czyli stosowały komunikację dyrektywną. Posługiwały się również udzielaniem informacji oraz – co nie jest zjawiskiem korzystnym – częściej rozwiązywały za uczniów powstałe problemy, były więc bardziej wyręczające.

#### **\* Reakcje komunikacyjne nauczycielek na brak odpowiedzi ucznia**

W trakcie obserwowanych przeze mnie zajęć nauczycielki stawały wobec sytuacji konfliktowych, wynikających z nieumiejętności udzielenia odpowiedzi przez ucznia na zadane pytanie. Reakcje nauczycielskie na te właśnie sytuacje występujące na zajęciach lekcyjnych przedstawiłam na wykresie 9 i uszczegółowiłam sporządzając tabelę 20.

---

<sup>229</sup> Różnica 6,3% jest różnicą punktową liczby wszystkich komunikatów konfliktowych w szkołach wiejskich i miejskich. Jeśli różnica w częstotliwości zastosowania konkretnych typów komunikatów wyróżniona w procentach przekracza 63%, oznacza to, że grupa nauczycielek w odniesieniu do całkowitej liczby udzielonych komunikatów konfliktowych częściej zastosowały określony typ komunikatu.



Wykres 9. Komunikaty nauczycielskie w sytuacji braku odpowiedzi ucznia.

Źródło: badanie własne.

Badane nauczycielki w sytuacjach braku odpowiedzi ucznia na pytanie lub polecenie posługiwały się 10 różnymi reakcjami zarówno werbalnymi, jak i pozawerbalnymi. Stosowały one: pytania – 23,27%, a także informacje naprowadzające ucznia na prawidłową odpowiedź – 24,8% ogółu komunikatów nauczycielskich kierowanych do uczniów w takich sytuacjach. Dość często posługiwały się też poleceniami naprowadzającymi ucznia na prawidłową odpowiedź – ta kategoria reakcji stanowi 14,98%. Kategorie takie jak egzemplifikacje, wyrażanie niecierpliwości niewerbalnej oraz powtarzanie poleceń stanowiły odpowiednio: 9,89%, 7,73% i 6,91% ogółu reakcji werbalnych w takich sytuacjach. Pozostałe kategorie, obliczone jako procent ogółu reakcji, mają mniejsze wartości, np.: pytania o treść skierowane do klasy – 4,75%, dopytywanie – 3,97%, komunikaty wspierające – 1,81%, wypowiedzi ironiczne – 1,89%, czyli były stosowane niezbyt często. Łącznie nauczycielki na obserwowanych zajęciach lekcyjnych zastosowały 4967 komunikatów werbalnych i niewerbalnych w sytuacjach konfliktowych, co daje średnią arytmetyczną około 62 komunikaty na każdej jednostce lekcyjnej.

Informacje ogólne, które już omówiłam powyżej, przedstawiam w tabelarycznym zestawieniu, uwzględniając wszystkie dane szczegółowe, ważne z punktu widzenia założonych w metodologii badań własnych zmiennych niezależnych.

Tabela 20

*Reakcje badanych nauczycielek na brak odpowiedzi ucznia na pytanie*

Lp.	Komunikaty	Klasa III				Klasa VI				Liczba
		Edukacja matematyczna		Edukacja polonistyczna		Matematyka		Język polski		
		Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	
1.	PYTANIA NAPROWADZAJĄCE UCZNIĄ NA PRAWIDŁOWĄ ODPOWIEDŹ	127	90	200	88	219	275	68	89	1156
2.	INFORMACJE NAPROWADZAJĄCE UCZNIĄ NA PRAWIDŁOWĄ ODPOWIEDŹ	112	91	139	58	187	278	226	141	1232
3.	POLECENIA NAPROWADZAJĄCE UCZNIĄ NA PRAWIDŁOWĄ ODPOWIEDŹ	99	85	149	34	164	135	57	21	744
4.	EGZEMPLIFIKACJE	9	10	106	0	204	55	107	0	491
5.	PYTANIA O TREŚĆ SKIEROWANE DO KLASY	63	21	29	16	31	5	54	17	236
6.	KOMUNKATY WSPIERAJĄCE	20	21	0	3	24	0	20	2	90
7.	NIECIERPLIWOŚĆ NIEWERBALNA	113	10	188	23	3	22	5	20	384
8.	DOPYTYWANIE	19	16	4	16	32	40	54	16	197
9.	WYPOWIEDZI IRONICZNE	5	7	0	4	8	28	42	0	94
10.	POWTARZANIE POLECENIA	0	0	0	0	110	106	92	35	343
<b>RAZEM</b>		<b>567</b>	<b>351</b>	<b>815</b>	<b>242</b>	<b>982</b>	<b>944</b>	<b>725</b>	<b>341</b>	<b>4967</b>

Zródło: badania własne.

Z uporządkowanych danych ilościowych wynika, że nauczycielki uczące w III klasach udzieliły łącznie 2019 komunikatów przy braku odpowiedzi ucznia na pytanie, zaś w VI 2992, co daje średnie arytmetyczne odpowiednio 50,48 i 74,8 komunikatu na każdej lekcji. Oznacza to, że nauczycielki klas starszych częściej (o 48,19%) niż wobec dzieci młodszych stawały w obliczu konieczności reagowania na sytuacje wynikające z braku odpowiedzi ucznia na zadane pytanie. Wytlumaczenie tego faktu stwierdzeniem, że uczniowie klas III sumiennie przygotowują się do zajęć lekcyjnych prawdopodobnie jest zbyt daleko idące, gdyż nauczycielki mogły pytać na obserwowanych przeze mnie lekcjach jedynie uczniów lepiej się uczących lub zadawać dzieciom pytania/polecenia adekwatnie do ich możliwości intelektualnych (zdolniejszym



uczniom – trudniejsze, a słabiej uczącym się – prostsze). Porównując te 2 zbiory reakcji nauczycielek klas III i VI na brak odpowiedzi ucznia, należy zaznaczyć, że nauczyciele klas III na obserwowanych lekcjach posłużyli częściej o 22 razy pytaniami do klasy o treść oraz o 285 razy niecierpliwością niewerbalną niż klas VI. Nauczycielki klas VI częściej stosowały: o 432 informacje naprowadzające, o 343 powtórzenia poleceń, o 146 pytania naprowadzające, o 87 dopytania, o 62 wypowiedzi ironiczne, o 10 egzemplifikacji oraz o 2 komunikaty wspierające. Te uporządkowane w kolejności liczby przedstawiają różnice w częstotliwości zastosowania komunikatów zaliczanych do każdej kategorii w odniesieniu do jednostki lekcyjnej. Porównując obliczenia procentowe wynikające z różnic częstotliwości stosowania każdej kategorii komunikatu z procentową różnicą występowania wszystkich zastosowanych komunikatów, wynoszącą 51,48%, można mówić o relatywnie większej skłonności badanych do stosowania niektórych kategorii komunikatów w sytuacji braku uzyskania od ucznia odpowiedzi na pytanie nauczyciela. Wynika z tego, że nauczycielki III klas wykazywały relatywnie większą skłonność do stosowania: pytań do klasy o treść i niecierpliwości niewerbalnej, natomiast klas VI do komunikatów należących do kategorii: informacje naprowadzające, powtórzenie poleceń, dopytania i wypowiedzi ironiczne.

Analizując reagowanie na opisywane sytuacje w kontekście przedmiotu nauczania, należy podać, że nauczycielki na zajęciach matematycznych zastosowały 2834 komunikaty wynikające z faktu, że uczeń nie udzielił odpowiedzi na pytanie, a na języku ojczystym 2133. Fakt ten dowodzi częstego (średnio o 32,86%) występowania sytuacji braku odpowiedzi na pytanie podczas zajęć z matematyki.

Na podstawie analizy ilościowej nauczycielskich reakcji na sytuacje polegające na braku odpowiedzi ucznia na pytanie lub polecenie można powiedzieć, że nauczycielki edukacji matematycznej i matematyki częściej niż edukacji polonistycznej i języka polskiego stosowały komunikatów zaliczane do kategorii: pytania naprowadzające – różnica o 266 komunikaty, polecenia naprowadzające – 222, powtórzenia poleceń – 89, egzemplifikacje – 65, komunikaty wspierające – 40, dopytywanie – 17, informacje naprowadzające – 14, pytania o treść skierowane do klasy – 4 oraz wypowiedzi ironiczne – o 2. Ponieważ różnice procentowe w ilości komunikatów zaliczanych do egzemplifikacji, informacji naprowadzających, pytań o treść skierowanych do klasy oraz ironicznych nie przekraczają 33,95%, należy uznać, że choć wypowiedzi z tych grup występują bezwzględnie częściej na zajęciach matematyki, to nauczycielki w toku zajęć z języka polskiego wykazały relatywnie większą tendencję do korzystania z nich w sytuacjach konfliktowych wynikających z faktu, że uczeń nie zna odpowiedzi na zadane mu pytanie. Nauczycielki edukacji polonistycznej oraz języka polskiego częściej – bezwzględnie w stosunku do liczby obserwowanych zajęć i względnie w odniesieniu do nauczycielek matematyki i edukacji matematycznej – używały komunikatów z kategorii niecierpliwość niewerbalna – różnica wynosi 88 komunikatów (59,46%). Z danych tych wynika, że nauczycielki na edukacji matematycznej i matematyce stosowały częściej komunikaty zaliczane do 3 kategorii o neutralnej konotacji, służące merytorycznemu naprowadzaniu ucznia na prawidłową odpowiedź oraz zdecydowanie częściej posługują się komunikatami wspierającymi o pozytywnej konotacji. Nauczycielki na edukacji polonistycznej i języku polskim używały relatywnie częściej w omawianych sytuacjach konfliktowych komunikatów z 3 kategorii o neutralnej konotacji, ale zdecydowanie częściej stosowały niecierpliwość niewerbalną i wypowiedzi ironiczne o negatywnej konotacji. Może to wskazywać na bardziej przychylną atmosferę w sytuacji braku pozytywnej odpowiedzi ucznia na pytanie lub polecenie nauczyciela na zajęciach matematycznych niż na polonistycznych.

Analizując lekcje w szkołach miejskich i wiejskich, należy zaznaczyć, że w toku nauczania w szkołach miejskich nauczycielki użyły 3089, a uczące na wsi 1845 komunikatów będących reakcją na brak odpowiedzi ucznia na zadane mu pytanie. Obliczone średnie arytmetyczne wynoszą 77,23 i 46,13 komunikatów na jednostce lekcyjnej. Procentowa różnica średnich wynosi 67,74% na niekorzyść zajęć w szkołach miejskich, co pokazuje, że nauczycielki uczące w miastach znacznie częściej mają do czynienia z sytuacją braku odpowiedzi ucznia niż pracujące w szkołach wiejskich.

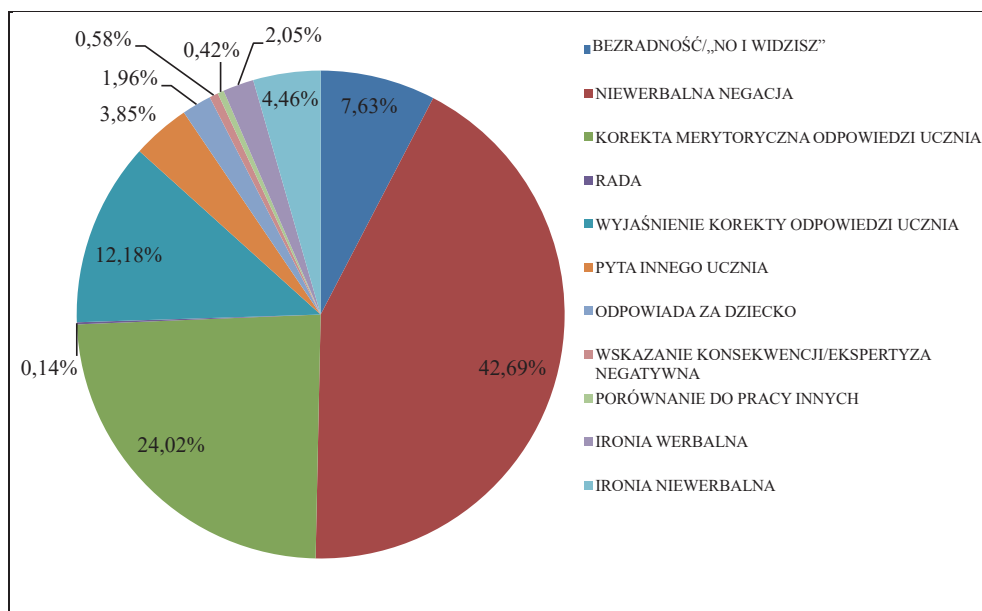
Z przytoczonych w tabeli 20 danych liczbowych wynika, że nauczycielki szkół miejskich ilościowo bezwzględnie częściej – w odniesieniu do liczby obserwowanych lekcji – stosowały komunikaty z wszystkich wyróżnionych kategorii: egzemplifikacji było więcej o 361, niecierpliwości niewerbalnych – 234, poleceń naprowadzających – 194, pytań do klasy o treść – 151, informacji naprowadzających – 96, pytań naprowadzających – 72, powtórzeń polecenia – 61, komunikatów wspierających – 38, dopytania – 21, a wypowiedzi ironicznych – o 16. Różnice procentowe wskazują jednak, że w porównaniu do uczących w szkołach wiejskich, nauczycielki z miasta wykazywały w sytuacjach braku odpowiedzi ucznia na pytanie lub polecenie większą tendencję do stosowania komunikatów zaliczanych do kategorii: egzemplifikacja, niecierpliwość niewerbalna, polecenie naprowadzające, pytanie do klasy o treść, a także komunikat wspierający. Dla pełniejszego obrazu dodam, że nauczycielki uczące w szkołach wiejskich relatywnie częściej wypowiadały komunikaty zaliczane do: informacji naprowadzających, powtórzeń poleceń, naprowadzających pytań oraz wypowiedzi ironicznych. Uogólniając, można powiedzieć, że nauczyciele uczący w mieście stosowali więcej komunikatów zaliczanych do 3 kategorii o neutralnej konotacji, 1 pozytywnej oraz 1 o negatywnym wydźwięku emocjonalnym. Nauczycielki ze szkół wiejskich relatywnie<sup>230</sup> częściej używały 4 kategorie komunikatów o neutralnej oraz 1 o negatywnej konotacji. Wypowiedzi ironicznych na zajęciach w szkołach wiejskich procentowo było jednak mniej niż niecierpliwości niewerbalnej w miejskich, co pokazuje, że komunikacja nauczyciel-uczeń w szkołach miejskich w sytuacjach braku udzielania przez uczniów odpowiedzi na pytania nauczyciela posiada zdecydowanie bardziej negatywny wydźwięk emocjonalny niż w szkołach zlokalizowanych w miejscowościach wiejskich. Ilościowo nieznaczna, lecz dość duża procentowa różnica w liczbie komunikatów wspierających na zajęciach w szkołach miejskich może potwierdzać wysunięty przeze mnie wniosek, potwierdzony w rozmowach o lepszej znajomości, a być może również dostępności książek przedstawiających założenia antyautorytarną pedagogiki w większych miejscowościach lub o udziale w szkoleniach w tym zakresie nauczycieli uczących w miastach.

#### **\* Komunikaty nauczycielek w sytuacjach niepoprawnych odpowiedzi ucznia na pytania**

W trakcie obserwowanych zajęć badane nauczycielki często musiały reagować na konflikty wynikające z nieprawidłowo udzielonej przez ucznia odpowiedzi na pytanie nauczycielki lub źle wykonywane polecenie. Reakcje werbalne i niewerbalne badanych nauczycielek na tego typu konflikty przedstawiłam na wykresie 10.

---

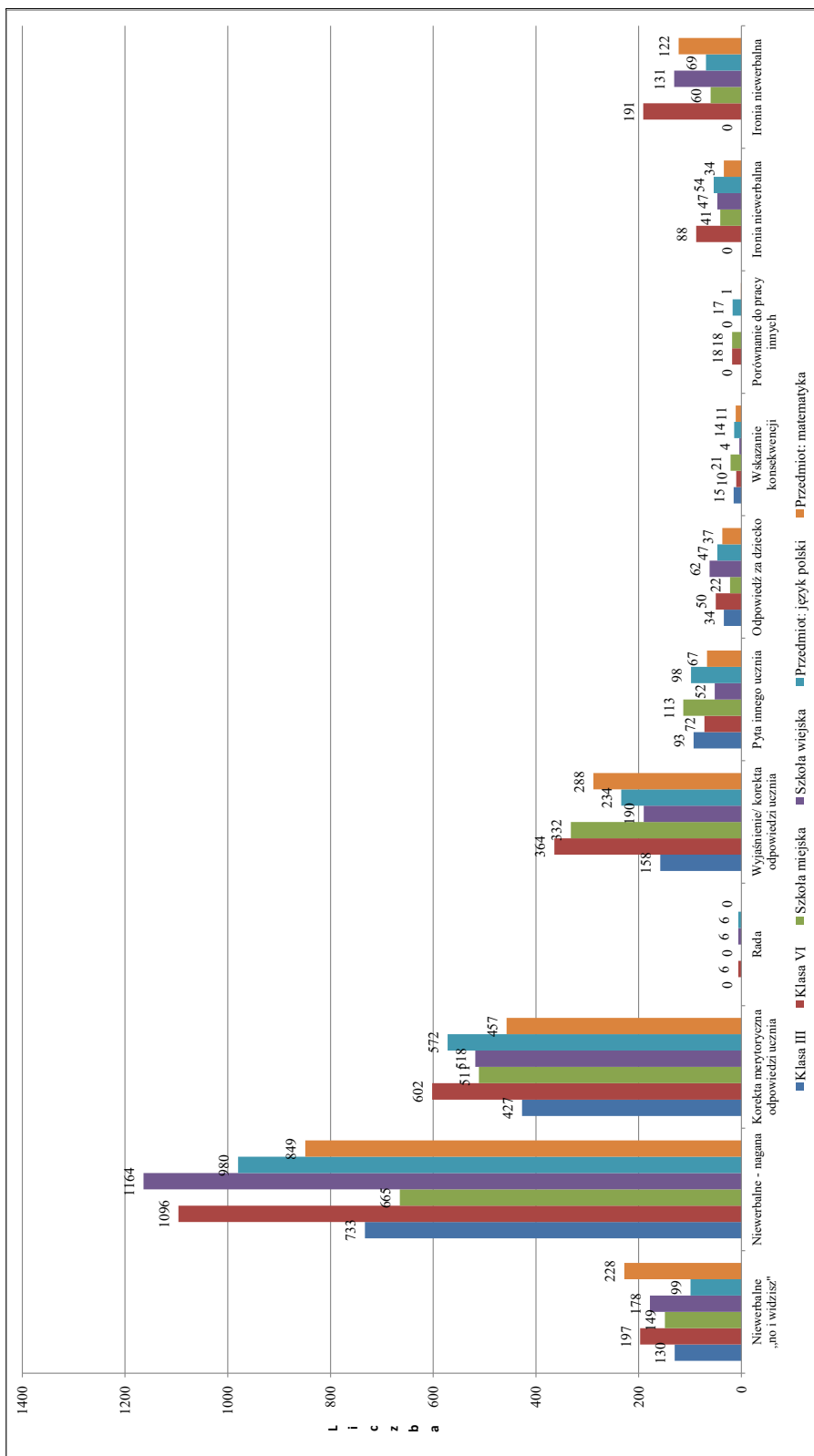
<sup>230</sup> Tzn. w odniesieniu do liczby zastosowanych przez nauczycieli ze szkół miejskich komunikatów z wymienionych kategorii.



Wykres 10. Komunikaty nauczycielskie wysyłane w sytuacji nieprawidłowej odpowiedzi lub niepoprawnie wykonanego zadania – ujęcie procentowe.

Źródło: badania własne.

Z przedstawionych na powyższym wykresie danych procentowych wynika, że badane nauczycielki posłużyły się: niewerbalną negacją (42,69% ogółu reakcji), korektami merytorycznymi odpowiedzi ucznia (24,02%) oraz wyjaśnieniami korekt (12,18%). Znamienne jest, że tylko w około 50% wszystkich korekt merytorycznych wyjaśniały one ich przyczyny, tym samym dając uczniowi informację zwrotną, dlaczego jego odpowiedź jest błędna. W pozostałych przypadkach jedynie poprawiały odpowiedź dziecka w taki sposób, by było ono w stanie dalej samodzielnie ją kontynuować. Kategorie: niewerbalna bezradność/„no i widzisz”, pytania skierowane do innego ucznia, odpowiedzi za dziecko, ironia werbalna i niewerbalna stanowiły od 1% do 10% ogółu komunikatów w tej kategorii konfliktów. Reakcji polegających na zadawaniu pytania innemu uczniowi w sytuacji, gdy zapytane dziecko nie znało odpowiedzi za ucznia, było około 2-krotnie więcej niż odpowiedzi nauczyciela za ucznia. Jest to rozwiązanie wychowawczo uzasadnione, gdyż pozwala dziecku nieznajacemu odpowiedzi przekonać się, że inni potrafią odpowiedzieć na to pytanie, co może pozytywnie motywować je do nauki. Bardzo częste udzielanie korekt merytorycznych wskazuje natomiast, że nauczyciele pomagają uczniom, naprowadzając ich na prawidłową odpowiedź lub rozwiązanie. Wynika to prawdopodobnie z ograniczonego czasu na lekcji lub z faktu, że nauczycielkom zależało na tym, by właśnie zapytane dziecko rozwiązało zadanie. Badani nauczyciele najrzadziej (poniżej 1% wszystkich reakcji) posługiwali się: radą, ekspertyzą negatywną oraz porównaniem do pracy innych uczniów. Rady dotyczące sposobów rozwiązania zadań oraz porównanie do pracy innych inspirują pytanego ucznia do samodzielnego szukania rozwiązania, mimo wcześniejszych niepowodzeń. Porównanie do pracy innych, podobnie zresztą jak ekspertyzy negatywne, uczy także dzieci perspektywicznego myślenia – pozwala wyciągać samodzielne wnioski dotyczące przyszłych skutków własnego braku przygotowania się do lekcji, wolniejszej od rówieśników pracy czy ociągania się. Szczegółowe dane ilościowe z uwzględnieniem 3 różnych zmiennych przedstawione są na wykresie 11.



Wykres 11. Komunikaty kierowane do uczniów przez nauczycieli w sytuacjach nieprawidłowego wykonania polecenia lub udzielenia niepoprawnej odpowiedzi.  
 Źródło: badanie własne.

Zestawienie szczegółowych danych liczbowych pozwala porównać komunikaty nauczycielek uczących w klasach III i VI. Na zajęciach w klasach III zaobserwowałam 1590 reakcji na konflikty wynikające z nieprawidłowej odpowiedzi ucznia na pytanie nauczycielki lub ze źle wykonanego polecenia, zaś w klasach VI liczba ich wynosi 2694, czyli o 69,4% więcej. Daje to średnie arytmetyczne 39,75 i 67,35 komunikatu na jednostce lekcyjnej. Taka analiza reakcji nauczycielskich może potwierdzać wcześniejszą konkluzję o kierowaniu pytań przede wszystkim do uczniów osiągających lepsze wyniki lub zadawaniu pytań przemyślanych, zgodnych z ich możliwościami rozwojowymi. Różnice w częstotliwości wykorzystania przez nauczycielki uczące w klasach VI i III kategorii komunikatów na konflikty mające źródło w niepoprawnej odpowiedzi ucznia na pytanie lub w negatywnym wykonywaniu przez niego polecenia są następujące: negacja niewerbalna – różnica o 363, wyjaśnienia korekty odpowiedzi ucznia – 206, ironia werbalna – 191, korekta merytoryczna odpowiedzi ucznia – 178, niewerbalna ironia – 88, niewerbalna bezradność/„no i widzisz” – 67, porównanie do pracy innych dzieci – 18, odpowiadanie za dziecko – 16 oraz rada – o 6. Różnice ilościowe i procentowe w stosowaniu przez nauczycielki uczniów klas starszych kategorii komunikatów wskazują na względnie, w porównaniu z nauczycielkami klas młodszych, większe tendencje do używania komunikatów: wyjaśnień korekty odpowiedzi ucznia, ironii werbalnej i niewerbalnej, porównań do pracy innych dzieci oraz rad. Nauczycielki klas III stosowały zaś więcej komunikatów z kategorii: pytanie do innego ucznia – o 21 komunikaty i wskazanie konsekwencji zachowania – 5. Z przedstawionej analizy wynika, że choć na zajęciach edukacji zintegrowanej jedynie 2 kategorie komunikatów są stosowane bezwzględnie częściej, to jednak w porównaniu z nauczycielkami klas VI, te pracujące w klasach III częściej stosują: pytania do innego ucznia, ekspertyzy negatywne, negację niewerbalną, korektę merytoryczną odpowiedzi ucznia, niewerbalną bezradność/„no i widzisz”, odpowiedź za dziecko. Wynika z tego ogólniejszy wniosek potwierdzający, że nauczycielki klas VI częściej stosowały komunikaty o negatywnej konotacji (2 rodzaje ironii) i bardziej dbały o to, by uczniowie samodzielnie dochodzili do rozwiązania stawianych im zadań (dawały im rady), ale też aby znali przyczyny swoich błędów. Osoby uczące w klasach III częściej okazywały niewerbalną bezradność, udzielały merytorycznych korekt, odpowiadały za dzieci oraz kierowały pytania do innych uczniów.

Dokonując porównywania reakcji werbalnych i niewerbalnych badanych nauczycielek na sytuacje błędnego wykonywania poleceń lub udzielania niepoprawnych odpowiedzi na pytania przez uczniów w kontekście przedmiotów, zauważa się, że na edukacji polonistycznej i języku polskim sytuacje konfliktowe na tym tle obserwowałam nieznacznie częściej (o 4,58%) niż na matematyce. Nauczycielki w trakcie matematyki udzieliły 2094 komunikaty, zaś podczas edukacji polonistycznej i języka polskiego 2190. Średnie arytmetyczne wynoszą odpowiednio 52,35 i 54,75 komunikatu na 1 lekcji. Porównując dane ilościowe, zauważa się, że na zajęciach edukacji matematycznej i matematyki bezwzględnie częściej występowały komunikaty z kategorii: niewerbalna bezradność/„no i widzisz” – o 129, wyjaśnienia korekty odpowiedzi ucznia – 54 oraz ironia niewerbalna – o 53. Na edukacji polonistycznej i języku polskim nauczycielki częściej wysyłały: negację niewerbalną – o 131, korektę merytoryczną odpowiedzi ucznia – 115, pytanie do innego ucznia – 31, ironię werbalną – 20, porównanie do pracy innych uczniów – 16, odpowiedzi za dziecko – 10, a także ekspertyzę negatywną – o 3. Ponieważ różnice procentowe przekraczają w każdym przypadku 4,58%, można wnioskować również o względnie większej tendencji do stosowania wymienionych kategorii komunikatów przez nauczycielki w czasie języka polskiego. Nauczyciele matematyki częściej okazują zatem bezradność, wyjaśniają uczniom przyczyny ich pomyłek w rozwiązywaniu zadań oraz wyrażają niewerbalną ironię (ta kategoria ma konotację

negatywną). W trakcie języka polskiego stosowały z kolei bardziej różnorodne sposoby reagowania o neutralnej i negatywnej konotacji, ale warto dodać, że reakcji o pejoratywnym wydźwięku emocjonalnym jest zdecydowanie mniej niż tych neutralnych.

Analiza porównawcza komunikatów badanych nauczycielek uczących w mieście i na wsi w sytuacjach udzielania przez uczniów nieprawidłowych odpowiedzi wykazuje, że w szkołach wiejskich nauczycielki udzieliły ich łącznie o 21,74% więcej niż na zajęciach edukacyjnych w szkołach miejskich – ich stosunek liczbowy to 1932 do 2352 komunikatów. Nauczycielki uczące w miastach – ani razu nie zastosowały rady dla ucznia. Używały one częściej następujących komunikatów: wyjaśnienie korekty odpowiedzi ucznia – o 142 komunikaty, pytania do innych uczniów – 61, ekspertyzy negatywne – 17, porównania do pracy innych uczniów – o 18. Dla porównania trzeba dodać, że w szkołach wiejskich częściej wysyłały komunikaty: negacja niewerbalna – o 499 komunikatów, ironia niewerbalna – 71, odpowiadanie za dziecko – 40 komunikatów, korekty merytoryczne odpowiedzi ucznia – 7, ironia werbalna i rada – o 6. Analiza różnic ilościowych i procentowych częstotliwości stosowania komunikatów z każdej kategorii przez osoby uczące w szkołach miejskich i wiejskich pozwala formułować uogólnienie, że nauczycielki w mieście relatywnie częściej używały wypowiedzi takich jak: wyjaśnienie korekty odpowiedzi ucznia, pytanie skierowane do innych uczniów, ekspertyza negatywna, porównanie do pracy innych dzieci, korekta merytoryczna odpowiedzi ucznia oraz ironia werbalna. Pracujące w szkołach zlokalizowanych na wsiach preferowały: negacje niewerbalne, rady, odpowiedzi za dziecko i ironię niewerbalną. W tej grupie nauczycielek przewaga ironii jest zdecydowanie większa, co wskazuje na ich tendencję do stosowania komunikatów o negatywnej konotacji. Osoby pracujące w mieście były mniej wyřeczające, inspirowały dzieci do samodzielnego szukania odpowiedzi na pytania oraz częściej pokazywały konsekwencje ich niewiedzy.

#### **\* Wyrwanie się uczniów do odpowiedzi a komunikaty nauczycielek**

Na obserwowanych zajęciach często powodem konfliktów były sytuacje, w których uczniowie wyrwali się do odpowiedzi i/lub przekrzykiwali się nawzajem. W takich momentach badane nauczycielki najczęściej reagowały komunikatami wyrażonymi podniesionym głosem. Działo się tak w 42,67% obserwowanych przypadkach. Rzadziej kierowały do uczniów rozkaz z informacją np. „pojedynczo mówimy!, przekrzykujecie się” – było tak w 23,87% obserwowanych sytuacji konfliktowych. Informowały też o zasadach pracy obowiązujących na lekcji, np. „na zajęciach mówimy pojedynczo” – komunikaty te stanowiły 21,24% ogółu reakcji na omawiane sytuacje konfliktowe. Najrzadszymi reakcjami były rozkazy z uzasadnieniem, brzmiące np. tak: „nie przekrzykujecie się, przeszkadzacie sobie nawzajem” (9,4% komunikatów) oraz ignorowanie występujące w 2,82% wszystkich konfliktów wynikających z wyrwania się uczniów do odpowiedzi. Dokonując interpretacji tych faktów, należy zwrócić uwagę, że prawie połowa tych reakcji nauczycielskich nie jest poprawna z wychowawczego punktu widzenia. Przekrzykiwanie uczniów przez nauczyciela uczy ich, że mogą tak się zachowywać, a także naraża nauczycielki na nadmierną eksploatację głosu. Równie niewłaściwe (występujące sporadycznie) jest ignorowanie przekrzykiwania się uczniów. Odwoływanie się do ustalonych zasad pozwala dzieciom przekonać się o niepoprawności swojego zachowania i jego skutkach oraz wskazuje na konieczność podporządkowania się w szkole obowiązującym normom kulturalnego zachowania – reakcje te można uznać za poprawne wychowawczo i stanowią one 54,51% wszystkich reakcji nauczycielskich na sytuacje związane z wyrwaniem się uczniów do odpowiedzi. Oznacza to, że prawie co 2. sytuacja dotycząca tych konfliktów rozwiązywana była zadawalająco, ale również co 2. w sposób mogący mieć wychowawczo niepořądane konsekwencje.

Nauczycielki kształcenia zintegrowanego musiały w ciągu 40 godzin rozwiązać 402 razy konflikty dotyczące wyrywania się uczniów do odpowiedzi lub przekrzykiwanie się, co daje średnią arytmetyczną 10,05 na 1 lekcji. Nauczycieli VI klas 130 razy miały do czynienia z takimi sytuacjami, co oznacza przeciętnie 3,25 konfliktu na każdej z 40 lekcji. Z moich obserwacji wynikało, że dzieci młodsze są mniej zdyscyplinowane, nie stosują jeszcze nawykowo norm postępowania związanych z zasadami np. zabierania głosu na lekcjach. Można jednak też inaczej interpretować te fakty, np.: więcej uczniów zna odpowiedzi na pytania nauczyciela, są bardziej zmotywowani do aktywnego uczestniczenia w lekcjach niż uczniowie z klas VI. Sądzę, że może to być również związane z wiekiem rozwojowym dzieci młodszych, które przywiązują dużą wagę do opinii nauczyciela na ich temat i chcą udowodnić, że zasługują na miano dobrego ucznia lub uczennicy. Ułożenie omawianych reakcji nauczycielskich według malejących różnic ilościowych w częstotliwości ich zastosowania przez nauczycieli z klas III i VI będzie miało następującą kolejność: rozkaz z informacją – 91 razy, informacje dotyczące zasad pracy – 87, przekrzykiwanie – 55, rozkaz z uzasadnieniem – 24 oraz ignorowanie – 15. Wynika z tego, że nauczycielki III klas bezwzględnie częściej na swoich zajęciach stosowały wszystkie wyróżnione kategorie komunikatów, a z VI były bardziej skłonne posługiwać się: rozkazami z informacją, informacjami dotyczącymi zasad pracy oraz ignorowaniem zachowania uczniów. Nauczycielki klas VI częściej od uczących w klasach III stosowały zatem: przekrzykiwanie oraz rozkazy z uzasadnieniem. Oznacza to, że nauczyciele klas III bardziej dbali o przypomnianie zasad obowiązujących w komunikacji na zajęciach lekcyjnych (jest to powiązane z wiekiem dzieci, które dopiero uczą się tych zasad) oraz częściej informowali uczniów o samym fakcie wystąpienia konfliktu. Reakcje pozytywne wychowawczo stanowiły u nauczycielek III klas 61,2% wszystkich komunikatów, a w klasach starszych jedynie 33,85%. Na zajęciach edukacji zintegrowanej nauczycielki starały się korzystniej z wychowawczego punktu widzenia rozwiązywać sytuacje konfliktowe powstałe na gruncie wyrywania się uczniów do odpowiedzi lub przekrzykiwania się.

Analizując zebrany materiał empiryczny w kontekście przedmiotów nauczania, należy dodać, że omawiane sytuacje konfliktowe w czasie trwania zajęć matematycznych wystąpiły 308 razy, a na języku polskim 224. Przeciętnie odnotowałam zatem 7,7 konfliktów dotyczących wyrywania się do odpowiedzi na 1 godzinie matematyki i 5,6 języka polskiego. Udokumentowane dane ilościowe pozwalają wnioskować o tym, że – poza przekrzykiwaniem – wszystkie pozostałe reakcje stosowne są bezwzględnie częściej na zajęciach edukacji matematycznej i matematyki. Potwierdzają to konkretne liczby reakcji o ile więcej było ich na lekcjach matematyki: rozkaz z uzasadnieniem – 26, rozkaz z informacją i ignorowanie – 25, informacja dotycząca zasad pracy – 13. Tylko przekrzykiwanie uczniów przez nauczyciela występowało częściej o 15 razy na zajęciach języka ojczystego. Porównanie różnic procentowych z ogólną procentową różnicą wszystkich reakcji konfliktowych powstałych na tle wyrywania się do odpowiedzi wskazuje na względnie większą tendencję u nauczycielek na edukacji matematycznej i matematyce do stosowania rozkazu z uzasadnieniem i informacją oraz ignorowania. Nauczycielki w czasie edukacji polonistycznej i języka polskiego częściej posługiwały się informacjami dotyczącymi zasad pracy oraz przekrzykiwaniem uczniów. U nauczycieli edukacji matematycznej i matematyki pozytywne wychowawczo komunikaty stanowiły 60,71% wszystkich reakcji w tych sytuacjach konfliktowych. Nauczycielki w toku nauczania języka ojczystego wypowiedziały pozytywne wychowawczo komunikaty w 45,98% sytuacji konfliktowych wynikających z wyrywania się uczniów do odpowiedzi. Można uznać, że nauczycielki edukacji matematycznej i matematyki częściej muszą rozwiązywać te konflikty wychowawcze i poprawniej radzą sobie w takich sytuacjach.

Opisywane zagadnienie omówię też w aspekcie środowiska pracy nauczyciela. Nauczycielki uczące w mieście 159 razy musiały rozwiązywać konflikty w procesie nauczania, a w wiejskich 373, czyli o 134,42% częściej. Warto też zwrócić uwagę, że badane nauczycielki z miasta bezwzględnie częściej niż te pracujące na wsi posługiwały się informacjami dotyczącymi zasad pracy oraz ignorowaniem. Względnie częściej stosowały rozkazy z informacją. Osoby uczące w szkołach wiejskich częściej posługiwały się rozkazami z uzasadnieniem oraz przekrzykiwaniem uczniów. Komunikaty pozytywne wychowawczo stanowiły w szkołach miejskich 85,53% wszystkich reakcji nauczycielek, zaś na zajęciach edukacyjnych na wsiach jedynie 41,29%. Reasumując, należy podkreślić, że nauczycielki uczące w szkołach wiejskich nie tylko częściej wysyłały komunikaty konfliktowe, ale również znacznie gorzej rozwiązywały je pod względem wartościowych oddziaływań wychowawczych.

#### **\* Nieprawidłowe przejmowanie przez uczniów tury**

Problemy wynikające z nieprawidłowego przejmowania tury na zajęciach lekcyjnych przez uczniów sprowadzały się do dopowiadania do komunikatów werbalnych nauczyciela, zakłócając jego wypowiedzi. Sytuacje te badane nauczycielki rozwiązywały na 2 sposoby, podejmując rozmowę z uczniem lub nie wdając się w dyskusję. Trudno jednoznacznie ocenić, która reakcja jest prawidłowa. Pierwsza pozwala przekonać się uczniowi, że to, co mówi, jest ważne dla nauczyciela, ale może prowadzić do zakłócenia przebiegu i tempa zajęć. Druga natomiast jest bardziej ekonomiczna z punktu widzenia zarządzania czasem na lekcji, ale może wskazywać, że nauczyciel nie jest zainteresowany spontanicznymi skojarzeniami i komentarzami uczniów dotyczącymi omawianych treści. Reakcje badanych nauczycielek na dopowiadanie uczniów w 40,38% polegały na dyskutowaniu z nimi, a w 59,62% przypadków na niewdawaniu się w rozmowę.

Nauczycielki klas III aż 142 razy – średnio 3,55 na 45-minutowych zajęciach – doświadczały tego konfliktu, a uczące w klasach VI jedynie 14 razy. Nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej 59 razy (41,55%) zareagowały podejmowaniem rozmowy z uczniem, zaś 83 razy nie wdawaniem się w dyskusję (58,45%). Nauczycielki klas VI tylko 4 razy wybrały rozwiązanie polegające na podejmowaniu rozmowy z uczniem i 10 razy nie wchodziły w interakcję międzypersonalną. Wynika z tego, że wypowiedzi dzieci młodszych były zdecydowanie częściej wysłuchiwane niż uczniów z klasami starszymi.

Omawiając zagadnienie niewłaściwego przejmowania tury przez uczniów i przerywania nauczycielowi w aspekcie różnych przedmiotów nauczania, należy zwrócić uwagę na fakt, że na zajęciach edukacji matematycznej i matematyki zakłócenie takie odnotowała 73 razy (średnia arytmetyczna na jednostce lekcyjnej wynosi 1,83), a w trakcie realizacji treści z edukacji polonistycznej i języka polskiego 83 razy, czyli częściej (średnia 2,1). Nauczycielki w toku zajęć matematycznych 27 razy rozmawiały z dopowiadającym coś uczniem, a 47 razy nie podejmowały rozmowy. Na języku polskim rozmawiały w takich sytuacjach z uczniem 37 razy, a nie wdawały się w dyskusję 46 razy. Na podstawie przytoczonych danych ilościowych można wnioskować, że w trakcie edukacji polonistycznej i języka polskiego osoby uczące częściej musiały reagować na takie konflikty i częściej rozmawiały z dziećmi w sytuacjach ich wystąpienia.

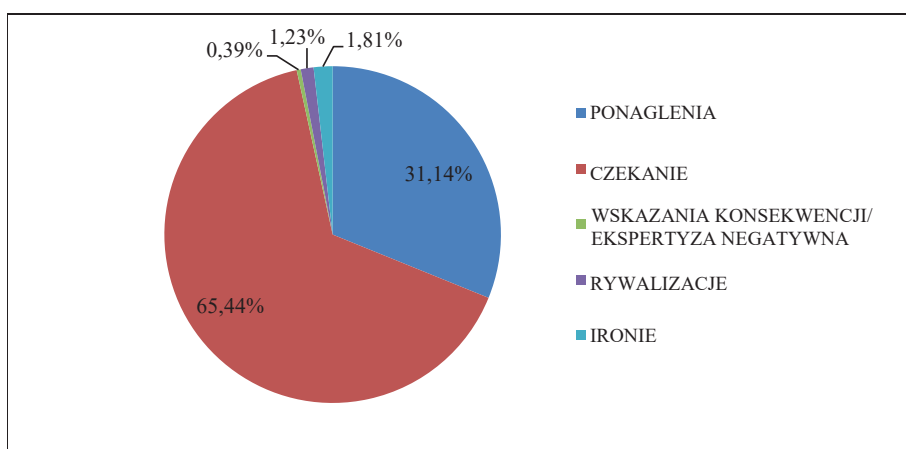
W szkołach miejskich konflikty wynikające z dopowiadania nauczycielowi zaobserwowałam 94 razy, a w wiejskich 62 razy. Wynika z tego, że nauczycielki w szkołach miejskich musiały reagować na takie sytuacje około 52% częściej niż uczące w mniejszych miejscowościach. Podejmowały one rozmowę z uczniami w 16 przypadkach, a nie dawały się wciągnąć w dyskusję 78 razy. W szkołach wiejskich nauczycielki dyskutowały z uczniami 47 razy, natomiast nie



wdawały się w rozmowę jedynie 15 razy. Uogólniając, można powiedzieć, że choć nauczycielki uczące na wsiach rzadziej musiały rozwiązywać sytuacje konfliktowe wynikające z dopowiadania czegoś przez dziecko, to były one bardziej skłonne podejmować z uczniem dialog. Chociaż w wywiadach po lekcjach pedagogzy mówili, że przez to „tracą cenny czas”, to dodawali, że chodzi im o to, aby uczniowie częściej otrzymywali informacje potwierdzające ważność ich wypowiedzi i przez to mogli czuć się dowartościowani i motywowani do wypowiedzi ustnych.

#### \* Komunikaty nauczycieli dotyczące wolnego tempa pracy uczniów

Badane nauczycielki stawały także wobec konieczności rozwiązywania problemów wynikających ze zbyt wolnej pracy uczniów na zajęciach. Sytuacje takie identyfikowałam poprzez pytania zadawane przez nauczyciela o gotowość do przejścia do dalszej części zajęć, np. „czy już skończyliście?; czy już?”. Pytania takie były dla mnie wskazówką, że nauczyciel doszedł do wniosku, iż minęło wystarczająco dużo czasu na wykonanie polecenia lub zrobienie zadania.



Wykres 12. Nauczycielskie komunikaty kierowane do uczniów w sytuacjach zbyt wolnej ich pracy.  
Źródło: badania własne.

W trakcie obserwowanych przeze mnie zajęć lekcyjnych ze zbyt wolnej pracy uczniów wynikało łącznie 1548 sytuacji konfliktowych. W odniesieniu do 65,44% sytuacji nauczycielki czekały cierpliwie na skończenie pracy, a w 31,14% ponaglały uczniów do zwiększania tempa pracy. W granicach 0,1-2% wszystkich komunikatów nauczycielskich formułowanych w tych sytuacjach znajdowały się reakcje polegające na stosowaniu ironii werbalnej (1,81%), budowaniu atmosfery rywalizacji między dziećmi (1,23%), a także wskazaniu konsekwencji zbyt wolnej pracy (0,39%), czyli dokonanie ekspertyzy negatywnej. Spokojne czekanie i akceptowanie tempa pracy uczniów były symptomatycznym zachowaniem wobec dzieci młodszych. Nauczycielki klas VI w trakcie wywiadów podkreślały, że uczniowie często pracują zbyt wolno, by – jak się wyrażały – „nie wysilać się za bardzo”, ale przez to traci się na lekcji cenny czas. Zdają sobie sprawę z faktu, że uczniowie celowo spowalniają pracę i manipulują nauczycielem, dlatego uważają, że zdecydowane ponaglenie dzieci dynamizuje pracę na lekcji, choć może to być z niekorzyścią dla uczniów słabszych. Uznają też rywalizację oraz wskazanie negatywnych konsekwencji wolnej pracy za pozytywne wychowawczo, gdyż uczniowie przekonują się, że w dalszej edukacji będą im stawiane wyższe wymagania, którym nie sprostają, gdy będą zbyt wolno wykonywać polecenia. Poprzez tworzenie rywalizacji między uczniami lub grupami

uczniów (najczęściej stosowano rywalizację między rzędami ławek) pozwalają także uczniom zrozumieć sens konieczności zwiększenia tempa uczenia się: „koledzy już kończą, muszę pracować dużo szybciej”. Rozwiązania polegające na tych sposobach reagowania stanowiły jedynie 1,62% wszystkich komunikatów. W tabeli 21 ujęłam 5 różnych kategorii komunikatów z zaznaczeniem ich liczby w aspekcie zmiennych.

Tabela 21

*Komunikaty kierowane do uczniów w sytuacjach konfliktowych wynikających z ich wolnej pracy na zajęciach*

Lp.	Komunikaty nauczycieli	Klasa III				Klasa VI				Razem
		Edukacja matematyczna		Edukacja polonistyczna		Matematyka		Język polski		
		Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	
1.	PONAGLENIA	73	18	116	26	91	52	82	24	482
2.	CZEKANIE	105	96	105	77	77	184	164	205	1013
3.	WSKAZANIA KONSEKWENCJI/ EKSPERTYZY NEGATYWNE	0	6	0	0	0	0	0	0	6
4.	RYWALIZACJA	0	0	19	0	0	0	0	0	19
5.	IRONIA	0	0	0	0	0	26	2	0	28
<b>RAZEM</b>		<b>178</b>	<b>120</b>	<b>240</b>	<b>103</b>	<b>168</b>	<b>262</b>	<b>248</b>	<b>229</b>	<b>1548</b>

Źródło: badania własne.

Nauczycielki III klas 641 razy reagowały na wolną pracę dzieci, a w klasach starszych takich sytuacji konfliktowych było aż 907, czyli o 41,48% więcej. Wynika z tego, że prawdopodobnie uczniowie klas VI częściej celowo spowalniają pracę, ewentualnie potwierdzając, że nauczycielki dzieci młodszych bardziej adekwatnie są w stanie oszacować czas niezbędny do wykonania przez nich zadań. W odniesieniu do klas III – bezwzględnie i względnie – w stosunku do VI klas nauczycielki częściej posługiwały się ekspertyzami negatywnymi (o 6 razy) oraz rywalizacją (o 19 reakcji). Na zajęciach klas VI częściej używa się komunikatów ponagających – o 16 reakcji, czekanie – 247 oraz ironii – o 28. Nauczycielki klas VI były zatem skłonniejsze do stosowania czekania i ironii. Komunikaty nauczycielek w kształceniu na I etapie szkolnym w większości mają właściwe konsekwencje wychowawcze, gdyż mobilizują dzieci do pracy poprzez pozytywną konotację. Reakcje nauczycielek klas VI na konflikty wynikające ze zbyt wolnej pracy uczniów posiadają czasem negatywny wydźwięk emocjonalny oraz nieznacznie tylko wpływały na dynamizowanie pracy uczniów, co obserwowałam w czasie lekcji.

Dokonując analizy porównawczej komunikatów nauczycielek w aspekcie przedmiotu nauczania, stwierdza się 12,64% przewagę konfliktów na zajęciach polonistycznych (relacja 728 do 820 konfliktów). Nauczycielki edukacji matematycznej i matematyki o 24 razy częściej posłużyły się ironią oraz o 6 ekspertyzą negatywną. W trakcie języka polskiego częściej decydowały się z kolei na: rywalizację – o 19 razy, ponaglenie – 14 oraz czekanie – o 11 razy. Z analizy tej wynika, że na matematyce względnie częściej używano ponaglenia, ironii oraz ekspertyzy negatywnej. Komunikaty ponagające wskazują na większą skłonność nauczycielek z tej grupy do zwiększania tempa samodzielnej pracy uczniów, ale zarazem na częstsze stosowanie komunikatów o negatywnej konotacji. Zachowania nauczycielek w czasie języka polskiego charakteryzują się większą akceptacją narzuconego przez uczniów tempa pracy oraz tendencją do stosowania pozytywnych wychowawczo komunikatów opartych na rywalizacji.

Porównując sposoby, w jakie badane nauczycielki z miasta i ze wsi reagowały na słabe tempo pracy uczniów, należy dodać, że pracujące w szkołach miejskich wypowiedziały łącznie 834 komunikaty, a na wsi 674. Oznacza to 23,74% przewagę konfliktów mających swoje źródło w wolnej pracy dzieci na zajęciach w szkołach miejskich. Dostrzega się także bezwzględnie większą częstotliwość: ponagień – o 282 reakcji i rywalizacji – 19 na zajęciach w szkołach miejskich. W szkołach wiejskich częściej o 111 razy wystąpiło czekanie, o 24 razy ironia i o 6 ekspertyza negatywna. Uogólniając, można wysunąć tezę, że nauczycielki ze szkół miejskich częściej stosowały ponaglenie i rywalizację, zaś uczące na wsiach: czekanie, wskazywanie negatywnych konsekwencji zachowania oraz ironię. Reakcje nauczycielek z miasta bardziej wskazują na konieczność dynamizowania pracy na lekcji i uczyć dzieci samodzielnego wyciągania wniosków odnośnie własnego tempa pracy. Nauczycielki ze szkół wiejskich przekazywały uczniom częściej negatywne emocjonalnie wypowiedzi ironiczne, akceptowały tempo pracy dzieci, a także zwracały uwagę, że w perspektywie późniejszych wymagań edukacyjnych trzeba opanować umiejętność sprawnej i szybkiej nauki.

### \* Komunikaty związane z dyscypliną w klasie szkolnej

Na obserwowanych przeze mnie zajęciach badane nauczycielki miały też problem z utrzymaniem dyscypliny sprzyjającej uczeniu się. Chociaż o komunikatach dyscyplinujących pisałam już w punkcie 1 rozdziale III tej pracy, to ich analizy dokonywałam wyłącznie w aspekcie sensu illokucyjnego i obliczeń statystycznych bez odniesienia do zmiennych niezależnych. Z tego też względu w tej części dysertacji zestawione zostały komunikaty konfliktowe zaliczane do wypowiedzi dyscyplinujących werbalnych i niewerbalnych, które zilustrowałam w tabeli 22.

Tabela 22

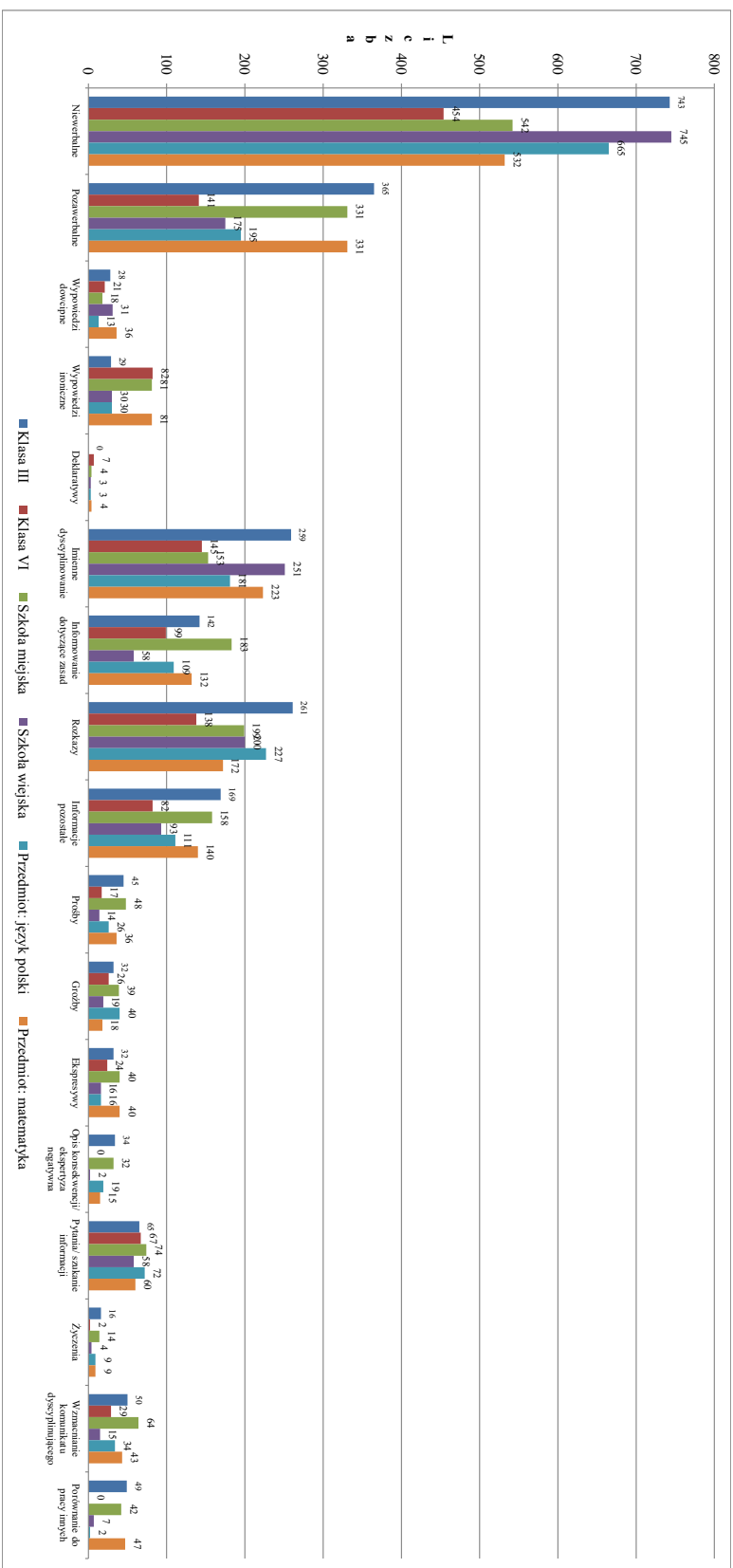
*Komunikaty badanych nauczycielek wysyłane do uczniów w sytuacjach konfliktowych dotyczących dyscypliny*

Lp.	Rodzaje poleceń konfliktowych odniesionych do grupy konfliktów DYSCYPLINA	Klasa I-III				Klasa IV-VI				SUMA	%
		Edukacja matematyczna		Edukacja polonistyczna		Matematyka		Język polski			
		Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś	Miasto	Wieś		
1.	NIEWERBALNE	105	272	132	234	56	99	159	140	1197	48,29
2.	PARAWERBALNE „Ccciii”	118	104	119	24	48	41	46	6	506	20,41
3.	WYPOWIEDZI DOWCIPNE	4	21	0	3	6	5	8	2	49	1,98
4.	WYPOWIEDZI IRONICZNE	0	20	7	2	18	8	56	0	111	4,48
5.	DEKLARATYWY	0	0	0	0	3	1	1	2	7	0,28
6.	IMIENNE DYSCYPLINOWANIE	47	131	25	56	29	16	52	48	404	16,30
7.	INFORMACJE DOTYCZĄCA ZASAD	53	33	47	9	44	2	39	14	241	9,27
8.	ROZKAZY	70	38	60	93	43	21	26	48	399	16,10
9.	POZOSTAŁE INFORMACJE	48	43	49	29	36	13	25	8	251	10,13
10.	PROŚBY	24	6	14	1	1	5	9	2	62	2,50
11.	GROŻBY	11	0	7	14	5	2	15	4	58	2,34
12.	EKSPRESYWY	2	26	4	0	12	0	12	0	56	2,26
13.	OPISY KONSEKWENCJI/ EKSPERTYZY NEGATYWNE	13	2	19	0	0	0	0	0	34	1,37
14.	PYTANIA/SZUKANIE INFORMACJI	25	7	22	11	8	20	19	20	132	5,32
15.	ŻYCZENIA	5	4	7	0	0	0	2	0	18	0,73
16.	UZASADNIENIA KOMUNIKATU DYSCYPLINUJĄCEGO	24	4	15	7	12	3	13	1	79	3,19
17.	PORÓWNIANIA DO PRACY INNYCH	42	5	0	2	0	0	0	0	49	1,98
<b>RAZEM</b>		591	716	527	485	321	236	482	295	3653	100

Źródło: badania własne.

Z uporządkowanych danych ilościowych wynika, że w sytuacjach braku dyscypliny nauczycielki zastosowały łącznie 3653 komunikaty udzielane kanałem wokalnym i komunikacją niewerbalną – reakcje te sklasyfikowałam w 17 kategorii. W powyższej tabeli ująłem też komunikaty generowane poprzez posługiwanie się np. przedmiotami (np. postukiwanie długopisem, używanie tamburynu itp.), wskazywanie na planszę z zasadami pracy na lekcji, przykładanie palca do ust itp. Spowodowało to zwiększenie liczby komunikatów z grupy niewerbalnej z 23 do 1197, czyli z 0,64% na 48,29% wszystkich komunikatów, generując zmianę w wartościach procentowych każdej kategorii komunikatów. Ze względu na to, że relacje wzajemne pozostałych kategorii nie ulegają zmianie, nie odnoszę się jednak do nich ponownie w tej części dysertacji.

Przedstawienie danych ilościowych na wykresie słupkowym dobrze różnicuje ich częstotliwość w odniesieniu do zmiennych niezależnych.



Wykres 1.3. Komunikaty nauczycieli występujące w sytuacjach zakłócenia dyscypliny w klasie szkolnej.  
 Źródło: badanie własne.

Wnikliwa analiza udokumentowanych danych faktograficznych z powyższego wykresu wskazuje, że nauczycielki klas VI wyraziły na obserwowanych zajęciach 1334 komunikaty dyscyplinujące, a III – 2319, czyli o 73,85% więcej. Szczegółowe dane są następujące: na zajęciach w klasie III reakcji nauczycielskich przekazywanych w komunikatach niewerbalnych jest więcej o 743 komunikaty w porównaniu z nauczycielkami klas VI, parawerbalnych „cii” – 224, rozkazów – 123, imiennego dyscyplinowania – o 114, pozostałych informacji – 87, porównań do pracy innych – 49 komunikatów, informacji dotyczących zasad pracy – 43, opisu konsekwencji – 34 komunikaty, prośb – 28, uzasadnień komunikatów dyscyplinujących – 21, życzeń – 14, ekspresywów – 8, wypowiedzi dowcipnych – 7, gróźb – 6 i pytań – o 2. Nauczycielki klas VI bezwzględnie częściej posługiwały się za to ironią – o 53 komunikaty oraz deklaratywami – 7 przypadków. Patrząc na różnice procentowe w ilości występowania każdej kategorii komunikatów z procentową różnicą wszystkich komunikatów dyscyplinujących wynoszącą 73,85%, należy stwierdzić, że nauczycielki klas III w sytuacjach naruszania dyscypliny mają większą tendencję od uczących w VI do wyrażania: komunikatów niewerbalnych, parawerbalnych „cii”, imiennego dyscyplinowania, rozkazów, pozostałych informacji, prośb, życzeń, porównań do pracy innych. Nauczycielki dzieci w młodszym wieku szkolnym, dyscyplinując uczniów, częściej uciekają się do komunikatów niewywołujących negatywnych skojarzeń emocjonalnych (poza rozkazami) i stosują komunikaty o relatywnie słabej mocy illokucyjnej, jak również nie są skłonne do stosowania komunikacji niedosłownej. Nauczycielki klas VI relatywnie częściej odwoływały się do: wypowiedzi dowcipnych i ironicznyc, deklaratywów, informacji dotyczących zasad pracy, gróźb, ekspresywów, pytań oraz w nieznacznym stopniu uzasadnienia komunikatów dyscyplinujących. Świadczy to o większej skłonności nauczycielek uczniów starszych do komunikatów akcentujących aspekt prelekcyjny (deklaratywy), mających dużą moc illokucyjną (deklaratywy, groźby), informacji o własnych emocjach związanych z zachowaniem dzieci (ekspresywy) oraz neutralnych emocjonalnie pytań i informacji dotyczących zasad pracy. Pozytywne efekty wychowawcze mogą odnieść stosowane przez nauczycielki klas VI informacje dotyczących zasad samodzielnej pracy, gdyż utrwalają wpajane uczniom normy pracy na zajęciach. Ekspresywy uczą z kolei wrażliwości na emocje i potrzeby innych. Jest to kolejny argument, potwierdzający częstsze odwoływanie się nauczycielek z tej grupy do rozwiązań wychowawczych prezentowanych w pedagogice T. Gordona. Częstsze posługiwanie się komunikatami o silnej mocy illokucyjnej wskazuje natomiast na to, że te o słabszej mocy illokucyjnej nie są skuteczne wobec starszych uczniów, co zostało potwierdzone w indywidualnych rozmowach z pedagogami.

Koncentrując się na reakcjach badanych nauczycielek w toku nauczania różnych przedmiotów i na konfliktach wynikających z braku dyscypliny, należy zaznaczyć, że na zajęciach edukacji matematycznej i matematyki nauczycielki reagowały na omawiane sytuacje konfliktowe 1899 razy, zaś edukacji polonistycznej i języka polskiego 1752 razy. Dostrzega się tu o 4,19% przewagi komunikatów dyscyplinujących na zajęciach matematycznych w stosunku do tych poświęconych językowi ojczystemu. Z porównania liczb przytoczonych na wykresie można wnioskować o częstszym występowaniu na zajęciach matematycznych komunikatów z kategorii: parawerbalne „cii” – różnica o 116 komunikatów, wypowiedzi ironicznyc – 51, porównania do pracy innych – 45, imienne dyscyplinowanie – 42, pozostałe informacje – 29, ekspresywy – 24, wypowiedzi dowcipne – 23, informacje dotyczące zasad pracy – 23, prośby – 10, uzasadnienia komunikatu dyscyplinującego – 7, a deklaratywów – tylko o 1. Ponieważ wszystkie różnice ilościowe wyrażone w procentach są wyższe niż ogólna procentowa różnica liczby wszystkich komunikatów konfliktowych udzielanych w omawianych sytuacjach, należy zatem wnioskować nie tylko o bezwzględnie częstszym występowaniu tego typu komunikatów na zajęciach edukacji

matematycznej i matematyki, ale również o względnie wyższej tendencji do ich używania przez nauczycielki w przebiegu zajęć matematycznych. Brak różnic ilościowych i procentowych kategorii życzenie wskazuje na jednakową częstotliwość ich występowania w obu omawianych grupach zajęć edukacyjnych, a jednocześnie na większą tendencję do stosowania tych komunikatów przez nauczycielki uczące języka ojczystego. Nauczycielki te częściej – względnie i bezwzględnie<sup>231</sup> – posługiwały się też komunikatami z kategorii: niewerbalne – różnica o 133 komunikaty, rozkaz – 55, groźba – 22, pytanie/szukanie informacji – 12, ekspertyza negatywna – o 4. Nauczycielki edukacji matematycznej i matematyki skłaniały się do stosowania komunikatów nieposiadających negatywnego wydźwięku emocjonalnego oraz mających mniejszą moc illokucyjną – poza nieznacznie częściej stosowanymi deklaratywami. W toku realizacji treści kształcenia z języka polskiego częściej posługiwały się komunikatami o większej mocy illokucyjnej (rozkazy, groźby) i negatywnej konotacji (groźby, ironia).

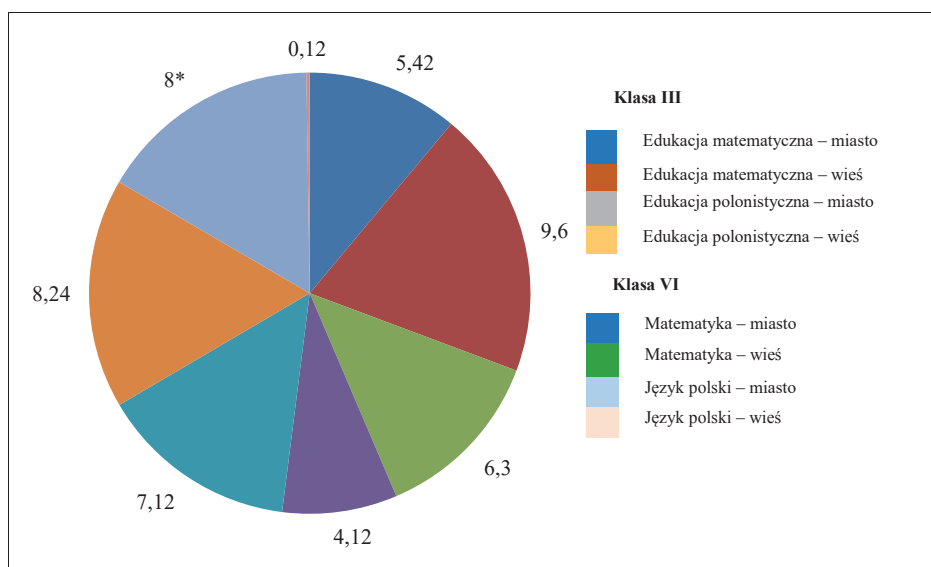
Nauczycielskie komunikaty na konflikty wynikające z zaburzenia dyscypliny różnicuje też środowisko ich pracy. Nauczycielki uczące w mieście w czasie obserwowanych zajęć udzieliły łącznie 1932 komunikatów dyscyplinujących, czyli o 12,26% więcej niż pracujące na wsi, które zastosowały je 1721 razy. Można zauważyć, że na 40 godzinach zajęć w szkołach miejskich nauczycielki częściej stosowały: parawerbalne „cii” – różnica o 156 komunikatów, informacje dotyczące zasad pracy – 127, informacje pozostałe – 65, wypowiedzi ironiczne – 51, uzasadnienia komunikatu dyscyplinującego – 49, porównania do pracy innych – 35, prośby – 34, ekspertyzy negatywne – 30, groźby – 20, szukanie informacji w formie pytania – 16, życzenia – 10, ekspresywy – 4 oraz deklaratywy – o 1. Wszystkie różnice przekraczają 10,92%, można zatem wnioskować nie tylko o bezwzględnie częstszym występowaniu tych komunikatów w miejskich placówkach oświatowych, ale również o względnie<sup>232</sup> częstszym ich stosowaniu przez uczące w mieście w sytuacjach zakłóceń dyscypliny w klasie szkolnej. Na zajęciach w szkołach wiejskich częściej natomiast stosowane były następujące komunikaty: niewerbalne dyscyplinowanie – o 293 razy (64,82%), imienne dyscyplinowanie – 98 (64,05%) wypowiedzi dowcipne – 13 razy (72,22%) oraz rozkaz – tylko o 1 (0,5%). Nauczycielki szkół miejskich w sytuacjach konfliktowych wynikających z niewystarczającej dyscypliny częściej stosowały zarówno komunikaty o neutralnej, jak i negatywnej konotacji, a także o relatywnie najsilniejszej mocy illokucyjnej. Z werbalnych reakcji nauczycielek wynika, że zwracają one większą uwagę na formułowanie takich komunikatów, które mogą mieć pozytywne efekty wychowawcze, dają uzasadnienia, ekspresywy, odwołują się do ekspertyzy negatywnej, częściej posługują się porównaniami do pracy innych oraz przypominają uczniom zasady obowiązujące na zajęciach lekcyjnych. Generalnie nauczycielki ze szkół wiejskich posługiwały się komunikatami niewerbalnymi, rozkazami, pozawerbalnym „ciii” oraz imiennym dyscyplinowaniem – komunikaty te stanowiły aż 79,16% wszystkich reakcji nauczycielek w przypadkach zakłócenia ładu i porządku w klasie. Można zatem wnioskować o mniejszej różnorodności reakcji w tej grupie nauczycielek na tego rodzaju sytuacje konfliktowe. Trudno jednoznacznie zinterpretować ten stan rzeczy, ale prawdopodobne jest, że nie mają one dostatecznej wiedzy i umiejętności reagowania różnymi sposobami w sytuacjach rozwiązywania konfliktów wynikających z niesubordynacji uczniów. Nie bez znaczenia są też indywidualne doświadczenia nauczycielek, które skłaniają je do wyboru właśnie tych omawianych wcześniej reakcji jako najskuteczniejszych sposobów kierowania zachowaniem dzieci.

---

<sup>231</sup> Względnie, czyli w odniesieniu do nauczycielek edukacji matematycznej i matematyki oraz bezwzględnie, czyli porównując wartości bezwzględne liczb.

<sup>232</sup> W odniesieniu do nauczycielek szkół wiejskich.

Ani w tabeli 22, ani na wykresie 13 nie wyróżniłam oddzielnej kategorii ignorowanie. Odwołując się jednak do terminologii P. Watzlawicka, każde zachowanie jest komunikatem, zatem brak zauważalnej reakcji nauczycielek na rozmowy uczniów w trakcie zajęć lub inną ich niesubordynację również traktuję jako formę informacji wysyłanej dzieciom. Kategoria ta – ze względu na fakt, że jest pewnym stanem, a nie zaś pojedynczym, dającym się wyodrębnić aktem zachowania – nie została przedstawiona w formie liczbowej, ale poprzez wskazanie całkowitego czasu jego trwania wyrażonego w odniesieniu do każdej grupy badanych nauczycielek w postaci średniej arytmetycznej. Nie wlicza się więc w procentowy wykaz wszystkich reakcji nauczycielskich ze względu na zmianę jednostek analizy w odniesieniu do tej kategorii. Można jednak obliczyć średnią arytmetyczną czasu trwania kategorii ignorowanie. Będzie ona wyrażała przeciętny czas ignorowania niewłaściwego zachowania uczniów na lekcjach przez nauczycielki z badanej grupy, rozpatrywanej jako całość. Tak wyliczona średnia oznacza, że przeciętnie każda nauczycielka z badanej grupy ignorowała niesubordynację uczniów przez około 7 minut na jednostce lekcyjnej.



Wykres 14. Ignorowanie zachowań uczniów przez nauczycielki (wartość średnia na 1 lekcji).

\* Czas w minutach i sekundach

Źródło: badania własne.

Nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej ignorowały niesubordynację uczniów przeciętnie przez 6 minut 22 sekundy, a w klasach VI przez 5 minut 57 sekund w ciągu 1 lekcji. Wniosek z tego jest następujący: nauczycielki dzieci młodszych średnio nieco dłużej niż uczniów starszych ignorowały ich rozmowy. Nauczycielki ignorowały takie zachowanie na zajęciach edukacji matematycznej i matematyki przeciętnie przez 7 minut 36 sekund, a na edukacji polonistycznej i języku polskim przez 4 minut 44 sekundy. Na zajęciach w szkołach miejskich przeciętnie przez 8 minut nauczycielki ignorowały zakłócenia ładu w klasie, a w szkołach wiejskich ponad 7 minut 13 sekund.



### **\* Sytuacje konfliktowe związane z mówieniem uczniów nie na temat a komunikaty nauczycielek**

Na 80 obserwowanych zajęciach lekcyjnych byłam też świadkiem sytuacji, w których uczniowie odpowiadali na pytania nauczycielek, mówiąc nie na temat. Było ich łącznie 32, z których 15 zostało rozwiązanych poprzez wysłuchanie ucznia przez nauczycielkę, zaś 17 poprzez skierowanie do dziecka kategorycznego rozkazu „mów na temat”. Słuchanie ucznia w takich sytuacjach ma niewątpliwie pozytywny wydźwięk emocjonalny, ale – jak twierdzą nauczycielki – niepotrzebnie prowadzi do straty czasu, gdyż trzeba podjąć rozmowę niezwiązaną z tematyką lekcji. Chociaż kierowanie do uczniów słów „mów na temat” ma zdecydowanie negatywną konotację, to nauczyciele podkreślają, że uczy dyscypliny intelektualnej, wpaja uczniom zasady jasnego i konkretnego formułowania myśli oraz dynamizuje pracę na lekcjach.

Na zajęciach edukacji wczesnoszkolnej sytuacji mówienia nie na temat wystąpiły 24 razy, a w klasach VI tylko 8. W klasach III nauczycielki 12 razy zareagowały, słuchając do końca odpowiedzi dzieci, również 12 razy kategorycznie zwracały uwagę, żeby mówić ściśle na temat związany z lekcją. Nauczycielki VI klas 3-krotnie zareagowały słuchaniem uczniów, zaś w 5 przypadkach kierowały do nich rozkaz ściślego trzymania się tematu. Uogólniając, można powiedzieć, że w klasach niższych nauczycielki mają większą skłonność od osób uczących w klasach VI do słuchania uczniów, choć ich odpowiedzi odbiegają od tematyki zadanego pytania. Sytuacja taka może wskazywać, że dzieci młodsze są bardziej chętne do dzielenia się swoimi uczuciami lub doświadczeniami na forum grupy rówieśniczej. Prawdopodobne jest, że nauczycielki pracujące z dziećmi na I etapie nauczania szkolnego chcą przede wszystkim zachęcić 9-latków do wypowiadania się na forum grupy klasowej, dlatego świadomie akceptują również te wypowiedzi, które niekoniecznie są adekwatne do omawianych zagadnień. Zasadność takiej interpretacji potwierdziły w indywidualnych rozmowach same nauczycielki, które przekonywały, że dopiero w klasach starszych należy dbać o precyzję i jasność ustnych wypowiedzi uczniów. Uważają one, że w edukacji wczesnoszkolnej chodzi przede wszystkim o ośmielenie dzieci i nie trzeba im przerywać, krytykować ich, ponieważ to zniechęca je do myślenia oraz spontanicznej aktywności werbalnej.

Nauczycielki w trakcie matematyki stawały w sytuacji braku zgodności odpowiedzi z tematem 11 razy, a na języku polskim 21. Na matematyce 4-krotnie zareagowały słuchaniem uczniów, a 7-krotnie rozkazem powrotu do tematu. W toku języka polskiego 11 razy słuchały uczniów, nie przerywając im wypowiedzi, natomiast w 10 przypadkach kategorycznie rozkazywały, by mówił wyłącznie na temat. Wyniki takie mogą sugerować, że na zajęciach edukacji matematycznej i matematyki sytuacje wynikające z faktu, że uczeń nie mówi na temat, występują rzadziej, a także że nauczycielki są w większym stopniu skłonne definitywnie zakazywać uczniom wypowiedzi niezwiązanych z tematem. Tolerowanie takich zachowań na zajęciach z języka ojczystego prowadzi do rozmycia problematyki zasadniczej kosztem czasu, który powinien być poświęcony merytorycznej części zajęć.

Porównując zajęcia edukacyjne odbywające się w szkołach miejskich i wiejskich, należy stwierdzić, że w miastach takich sytuacji konfliktowych było 9, zaś na wsi w trakcie takiej samej liczby 40 zajęć lekcyjnych byłam świadkiem 23 takich sytuacji, czyli o 14 więcej. Nauczycielki uczące w mieście 7-krotnie rozwiązały te sytuacje, słuchając uczniów, a 2-krotnie nakazały uczniowi odpowiadać na pytanie. W szkołach na wsiach nauczycielki 8-krotnie nie przerywały dzieciom, zaś 15 razy nie pozwoliły na mówienie niezwiązane z tematem. Można powiedzieć, że choć nauczycielki uczące w mieście rzadziej stawały w obliczu faktu, że uczeń mówi nie na temat, to wykazywały większą tendencję niż nauczycielki ze wsi do ich słuchania. W szkołach

wiejskich starano się kategoriycznie zakazywać uczniom mówienia bez związku z zadaniem pytaniem. Trudno jednak jednoznacznie powiedzieć, czy w szkołach miejskich, czy wiejskich nauczycielki tracą więcej czasu na zajęciach z powodu tego, że uczniowie mówią nie na temat, ponieważ takich sytuacji jest liczbowo więcej w szkołach wiejskich, ale są one za to rozwiązywane w sposób mniej czasochłonny niż w miejskich.

#### **\* Negowanie pomysłów dzieci przez nauczycielki**

Na zajęciach edukacji matematycznej w 1 ze szkół miejskich w klasie III oraz na zajęciach edukacji polonistycznej na wsi obserwowałam sytuacje, w których nauczycielki zaproponowały uczniom samodzielne rozwiązanie problemu związanego z tematem lekcji, jednak później zanegowały wszystkie pomysły dzieci, bez podania uzasadnienia i narzuciły im swoje rozwiązanie. W szkole miejskiej na 1 zajęciach były 2 takie sytuacje, zaś w szkole wiejskiej 3. Chociaż na podstawie tych jednostkowych faktów nie można wysuwać daleko idących wniosków, to należy podkreślić, że takie zachowania przenoszą ukryty komunikat skierowany do uczniów, że ich pomysły są złe, bezwartościowe, nie zasługują na komentarz i wyjaśnienie. Uczą też, że w sytuacjach problemowych należy czekać na propozycje rozwiązania, które poda nauczyciel.

Na obserwowanych 80 zajęciach lekcyjnych 33 razy byłam świadkiem sytuacji konfliktowej, polegającej na tym, że uczeń wykonywał zadania lub ćwiczenia niezadane przez nauczyciela – najczęściej były to ćwiczenia następne w kolejności na kartach pracy lub w podręczniku. Identyfikowałam te sytuacje jedynie wtedy, gdy stały się już sytuacjami konfliktowymi, czyli zostały dostrzeżone przez nauczyciela oraz głośno skomentowane. Jeśli taka sytuacja była jedynie barierą komunikacyjną, nie mogła zostać przeze mnie zidentyfikowana z tego względu, że nie mogłam bezpośrednio w trakcie obserwowanych zajęć nadzorować wykonywania przez uczniów zadań i poleceń na bieżąco wydawanych przez nauczyciela. Nauczycielki w takich sytuacjach wydawały uczniom rozkazy „nie robimy do przodu”. W klasach III zaobserwowałam 30 takich przypadków, a w klasach VI tylko 3. Na lekcjach matematyki było ich 30 i 3 na zajęciach języka polskiego. W szkołach miejskich zaobserwowałam ich łącznie 8, a w wiejskich 25. W tym przypadku również trudno o wnioski dotyczące prawidłowości w występowaniu tych konfliktów w odniesieniu do zmiennych różnicujących, obserwowane zajęcia lekcyjne, tj.: szczebel szkolny, przedmiot nauczania czy lokalizacja szkoły. Można jedynie przypuszczać, do czego dają podstawę przytoczone dane ilościowe i o ich większej tendencji do występowania na zajęciach w III klasie i na lekcjach matematyki oraz w szkołach wiejskich.

#### **\* Komunikaty nauczycieli odnośnie cichego mówienia uczniów**

Na zajęciach edukacyjnych w arkuszu obserwacji odnotowywałam też konflikty związane z barierą polegającą na nieprawidłowym formułowaniu kanału wokalnego przez uczniów. Mówili oni zbyt cicho 95 razy w trakcie 80 obserwowanych przeze mnie zajęć dydaktycznych. W 87 przypadkach, co stanowi 91,58%, nauczycielki reagowały na tę barierę poleceniem „mów głośniej”, zaś w 8 uzasadniły swoją wypowiedź informacją typu „koledzy z ostatniej ławki na pewno nic nie słyszą” (stanowiły one tylko 8,42% ogółu tych reakcji).

W edukacji wczesnoszkolnej uczniowie cicho mówili 30 razy, zaś w VI klasach 65, czyli zdecydowanie częściej niż w klasach młodszych. W klasach III sytuacje te były rozwiązane 29 razy poleceniem, zaś w 1 przypadku nauczycielka podała uzasadnienie, dlaczego należy mówić głośniej. W VI klasach 58 razy w takich sytuacjach podawany był jednoznaczny komunikat „mów głośniej”, w tym w 8 przypadkach nauczycielka sformułowała informację uzasadniającą. Interpretując to zjawisko, warto zwrócić uwagę, że w klasach starszych uczniowie rzadziej

czytają głośno na forum klasy, gdyż w programie nauczania nie przewiduje się już ćwiczeń głośnego czytania, co w efekcie prowadzi do zaniedbywania tej umiejętności przez uczniów i uznania jej za mało ważną. Tłumaczy to fakt, że w klasach VI jest większa potrzeba wskazywania na skutki nieprawidłowego czytania lub ustnego wypowiedzania się.

Na edukacji polonistycznej i języku polskim konflikty tego typu wystąpiły 60 razy, natomiast na zajęciach edukacji matematycznej i matematyki 34. Dostrzega się więc znaczną przewagę sytuacji konfliktowych wynikających z cichego mówienia uczniów na zajęciach z języka ojczystego. Wydaje się, że wynika to ze specyfiki przedmiotu nauczania – na zajęciach edukacyjnych poświęconych językowi ojczystemu zwraca się systematycznie uwagę na posługiwanie się słowem mówionym w dłuższych wypowiedziach. Uczniowie często wypowiadają się ustnie i czytają wiele tekstów. Na lekcjach matematyki formułują krótkie wypowiedzi ustne, gdyż większość odpowiedzi udzielanych jest pisemnie w zeszytach lub na tablicy, a czytanie tekstów dotyczy jedynie definicji, wzorów oraz poleceń w zadaniach z treścią. Na zajęciach matematycznych konflikty takie były rozwiązywane 30 razy poprzez polecenie, zaś 4-krotnie przez uzasadnienie. Na języku polskim stosunek liczby poleceń do uzasadnień wynosił 56:4. Oznacza to, że na z edukacji matematycznej i matematyce polecenia pojawiały się rzadziej, a uzasadnienia z taką samą częstotliwością jak na zajęciach edukacji polonistycznej i języku polskim. Relatywnie<sup>233</sup> natomiast można powiedzieć o występującej większej tendencji wśród nauczycielek edukacji matematycznej i matematyki do stosowania uzasadnień.

Analizując te konflikty w kontekście środowiska pracy badanych nauczycielek, należy stwierdzić, że w szkołach miejskich 44 razy nauczycielki użyły polecenia „mów głośniej” w sytuacji, gdy uczeń mówił cicho, a 3 razy uzasadniły, dlaczego należy to robić. Nauczycielki szkół wiejskich reagowały 43 razy wydaniem polecenia, zaś 5 razy udzielały uzasadnienia. Oznacza to nieznacznie względnie i bezwzględnie<sup>234</sup> większą tendencję do wydawania poleceń przez nauczycielki uczące w szkołach miejskich oraz względnie i bezwzględnie częstsze stosowane przez nauczycielki szkół wiejskich uzasadnień w sytuacjach konfliktowych związanych z nieprawidłowym formułowaniem kanału wokalnego przez ucznia.

#### **\* Odpisywanie i podpowiadanie uczniów a komunikaty nauczycielek**

Uczestnicząc w zajęciach dydaktycznych, byłam świadkiem sytuacji konfliktowych, wynikających z faktu, że nauczycielka 22 razy zauważyła odpisywanie uczniów od siebie i 1 raz usłyszała, że uczniowie sobie podpowiadają. Obie sytuacje rozwiązywane były poprzez rozkazy: „nie podpowiadaj”, „nie odpisuj, sam rób”.

W nauczaniu początkowym 12 razy, zaś 10 w klasach VI nauczycielki zauważyły odpisywanie. W klasie VI nauczycielka 1 raz usłyszała, że uczniowie sobie podpowiadają. Opisywane sytuacje występują tylko nieznacznie częściej w klasach VI. Fakty te należy interpretować jednak z dużą dozą ostrożności, ponieważ notowałam tylko te sytuacje, w których odpisywanie lub podpowiadanie zostało dostrzeżone przez nauczycielkę.

Na edukacji matematycznej i matematyce nauczycielki 17 razy kierowały do uczniów komunikaty związane z odpisywaniem, a na zajęciach polonistycznych 3 razy reagowały na odpisywanie uczniów i 1 raz na podpowiadanie. Można zatem wnioskować, że albo na lekcjach matematyki podpowiadanie i odpisywanie uczniów od siebie występuje częściej, albo nauczycielki uczące tego przedmiotu sprawniej identyfikują uczniów o takich zachowaniach.

<sup>233</sup> Względnie w odniesieniu do nauczycielek języka polskiego i edukacji polonistycznej.

<sup>234</sup> Względnie w odniesieniu do nauczycielek szkół wiejskich i bezwzględnie w odniesieniu do wartości bezwzględnej liczby.

Rozpatrując to zjawisko w odniesieniu do zajęć odbywających się w zróżnicowanym terytorialnie środowisku, można zauważyć, że w szkołach miejskich udokumentowałam jedynie 2 takie sytuacje konfliktowe – obie dotyczyły odpisywania. W szkołach wiejskich było ich łącznie 21, z czego 20 wystąpiło z powodu odpisywania, a 1 była wynikiem podpowiadania. Wynika z tego, że częściej występowały one w szkołach wiejskich, ale prawdopodobne jest też, że nauczycielki z tych szkół częściej zwracały uwagę na forum klasy uczniom odpisującym i podpowiadającym.

#### **4.2. Komunikaty konfliktowe związane z osobą nauczyciela**

##### **\* Komunikaty dotyczące niedosłyszania wypowiedzi ucznia**

W procesie dydaktycznym występowały również sytuacje konfliktowe, związane z tym, że nauczycielka niedokładnie usłyszała wypowiedź dziecka. Były one werbalizowane przez nauczycielki poprzez stosowanie komunikatu będącego prośbą bez specyfikacji, wyrażoną w formie pytania np.: „co?” lub „jak?”. Zaobserwowałam łącznie aż 438 takich przypadków, co daje średnią arytmetyczną 5,5 sytuacji na jednostce lekcyjnej. Sytuacje takie mogą mieć różne przyczyny. W toku lekcji najczęściej ich występowanie było zsynchronizowane z barierami: rozmawianie uczniów, dopowiadanie czegoś przez dziecko, wrywanie się do odpowiedzi, uczeń cicho mówi lub szum z zewnątrz. Wskazuje to na fakt, że bariery zależne od uczniów i ich sposobu komunikowania się oraz niektóre z barier niezależnych od dziecka i nauczyciela utrudniają prawidłowe odbieranie przez nauczyciela komunikatów werbalnych uczniów.

Na zajęciach edukacyjnych w klasach III takich przypadków było łącznie 139, a w VI 299, czyli o 115,11% więcej. Na lekcjach edukacji matematycznej i matematyki zanotowałam ich 208, natomiast na języku polskim 230, czyli tylko o 10,58% więcej. W trakcie lekcji w szkołach wiejskich byłam świadkiem 165 takich sytuacji konfliktowych, a w miejskich 273. Oznacza to o 65,45% więcej sytuacji związanych z niedosłyszaniem wypowiedzi ucznia przez nauczyciela na zajęciach w placówkach miejskich. Przedstawione wyniki wskazują, że szczebel szkolny najsilniej ilościowo różnicuje występowanie konfliktów dotyczących niedosłyszania komunikatu słownego ucznia przez nauczycielkę. W mniejszym stopniu o tym zróżnicowaniu decyduje lokalizacja szkoły, zaś w najmniejszym zmienna przedmiot nauczania.

##### **\* Sytuacje konfliktowe związane z niejasno sformulowanym pytaniem nauczyciela**

Część konfliktów występujących na lekcjach była spowodowana nieprawidłowo sformulowanym pytaniem przez nauczyciela. Sytuacje te i sposoby ich identyfikowania omówiłam już w podrozdziale 3 poświęconym barierom procesu komunikacji. Opisałam wówczas jedynie liczbę barier tego typu występujących na obserwowanych przeze mnie zajęciach, pomijając analizę nauczycielskich sposobów reagowania na te bariery. W niniejszym podrozdziale uwzględnię omówione przypadki barier, gdyż zaliczyłam je do sytuacji konfliktowych. Przyjęte przeze mnie sposoby identyfikowania barier procesu komunikacji, wynikające z nieprawidłowego zadania pytania przez nauczyciela, uznaję za sytuacje konfliktowe, ponieważ uczniowie po niewłaściwym sformułowaniu polecenia lub pytania nie byli w stanie podać na nie poprawnej odpowiedzi. Zaistnienie tej bariery zostało zatem potwierdzone w reakcji odbiorców komunikatu, więc bariera ta stała się jednocześnie konfliktem. Niektóre reakcje nauczycielskie, np. udzielanie korekt werbalnych i niewerbalnych, sprawiły również, że konflikt został zidentyfikowany i zwerbalizowany przez nauczyciela. W trakcie obserwowanych zajęć lekcyjnych byłam świadkiem łącznie 897 reakcji nauczycielskich na sytuacje wynikające z nieprawidłowego formułowania przez nauczycielki pytań lub poleceń do uczniów, z czego 212 z nich zostało skorygowanych

poprzez powtórne, poprawne tym razem, pytanie lub polecenie. Sytuacje takie stanowią 23,63% wszystkich przypadków. 103 razy, co daje 11,48% wszystkich reakcji na te sytuacje konfliktowe, została przekazana korekta kanałem niewerbalnym, np. poprzez wskazanie palcem prawidłowego ćwiczenia lub osobę, która ma odpowiedzieć na pytanie. Niestety aż 582 razy, czyli w 64,88% komunikatów kierowanych do uczniów w sytuacji nieprawidłowego zadania pytania i polecenia, brak było jakiegokolwiek reakcji nauczycielek, co dowodzi, że często w żaden sposób nie poprawiały one błędnie sformułowanych przez siebie komunikatów. Zachowania takie wprowadzały chaos, a w konsekwencji stawały się przyczyną nieprawidłowego wykonywania przez uczniów poleceń. Nie można jednak utożsamiać sumy nauczycielskich komunikatów z liczbą konfliktów na analizowanym tle, gdyż korekty werbalne oraz niewerbalne niekiedy były zsynchronizowane w czasie i dotyczyły 1 sytuacji konfliktowej. Kategoria: brak korekty jest rozłączna w odniesieniu do 2 pozostałych i może być utożsamiana wyłącznie z liczbą konfliktów na omawianym tle, które nie podlegały żadnej korekcie.

W dalszych rozważaniach odniosę się do szczegółowych danych odnotowanych w arkuszu obserwacji. U nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej zarejestrowałam 607 komunikatów werbalnych i niewerbalnych, wysyłanych do uczniów z powodu błędnie sformułowanego pytania lub polecenia – jest to o 109,31% więcej niż u nauczycielek klas VI.

Nauczycielki klas III skorygowały 167 sytuacji tego typu, ale wobec 440 nieprawidłowo sformułowanych poleceń lub pytań nauczyciel nie korygował swojej wypowiedzi. Jest to zjawisko budzące zdumienie, gdyż przecież szczególnie dla dzieci młodszych nauczyciel powinien stanowić wzór poprawnego wyrażania się językowego. Tylko jasność i konkretność jego przekazu słownego pozwolą dziecku funkcjonować w sposób zadawalający w roli ucznia. Wszelkie zaburzenia i nieczytelność języka, a dodatkowo brak samokrytycznej kontroli nauczycieli z pewnością rzutują na wyniki nauczania szkolnego. Nauczycielki klas VI udzieliły łącznie 290 komunikatów z niepoprawnie sformułowanym poleceniem lub pytaniem. Z przytoczonego materiału ilościowego wynika, że na zajęciach edukacji wczesnoszkolnej występuje więcej sytuacji konfliktowych związanych z nieprawidłowym zadawaniem pytań i poleceń niż w klasach starszych. Należy też podkreślić, że w obu grupach nauczycielek najczęstszym komunikatem udzielanym uczniom jest brak reakcji na nieprecyzyjne pytania. Przypadki braku reakcji na te konflikty wystąpiły aż o 228,35% częściej na zajęciach edukacji wczesnoszkolnej niż na lekcjach w klasach VI. Jest to zdecydowanie niepocholebne zachowanie, ponieważ młodsze dzieci, które kształtują swoje nawyki komunikacyjne, nie powinny być świadkami błędnie formułowanych komunikatów werbalnych. Posiadają one mniejsze umiejętności w zakresie redundancji, czyli rekonstruowania treści zakłóconych komunikatów, niż ich starsi koledzy, przez co mają niewielkie szanse na prawidłowe dekodowanie komunikatów przy nieprawidłowym ich sformułowaniu.

Porównując zajęcia lekcyjne w aspekcie przedmiotu kształcenia, warto podać, że na edukacji matematycznej i matematyce nauczycielki wysłały do uczniów łącznie 273 niejasne komunikaty, a na edukacji polonistycznej i języku polskim 624, czyli o 128,57% więcej. Należy też dodać, że 193 razy nauczycielki języka ojczystego udzieliły, a 431 razy nie udzieliły żadnej korekty w sytuacji błędnie wydanego polecenia lub nieprawidłowo zadanego pytania. Można zatem mówić o częstszych komunikatach konfliktowych oraz wysuwać przypuszczenia o większej liczbie konfliktów tego typu na zajęciach z języka ojczystego. Należy też stwierdzić, że zdecydowanie większa część komunikatów nauczycielek w czasie trwania języka polskiego, spowodowanych nieprawidłowo sformułowanymi komunikatami werbalnymi do uczniów, polega na komunikacie specyficznym, określanym jako „brak reakcji” w odniesieniu zarówno do bezwzględnej liczby

tych reakcji na zajęciach lekcyjnych, jak i ich rozpatrywanej wartości procentowej w odniesieniu do wszystkich komunikatów udzielanych z tego powodu.

Dokonując analizy komunikatów nauczycielskich wypowiedzianych w szkołach miejskich i wiejskich, stwierdza się 145% ich przewagę w szkołach w mieście. Znotowano w nich 637 komunikatów w porównaniu do 260 udzielonych w szkołach wiejskich. Należy też zauważyć, że błędnych komunikatów niepodlegających korekcie jest bezwzględnie (w odniesieniu do ich liczby na zajęciach) więcej na lekcjach w szkołach miejskich, a także że procentowo było więcej komunikatów z brakiem korekty w placówkach wiejskich. Świadczy to nie tylko o tym, że błędnie wypowiedziane komunikaty występują częściej na zajęciach w szkołach miejskich niż wiejskich, ale również o tym, że są one rzadziej korygowane przez nauczycielki.

#### **\* Trudności nauczycielek z jednoznacznym określeniem treści nauczania i pracy domowej**

W czasie 80 obserwowanych zajęć edukacyjnych zanotowałam łącznie 116 sytuacji konfliktowych, wynikających z trudności jednoznacznego uzgodnienia zakresu wcześniej omawianego materiału lub treści pracy domowej. W 22 tego typu sytuacjach (co stanowi łącznie 18,97% wszystkich) nauczycielki szukały informacji u uczniów, np. pytały: „na czym to skończyliśmy?”, „co mieliście zrobić na zadanie?”, „kto powie, każdy twierdzi co innego, ja już nie wiem”. W 81,03% wszystkich sytuacji tego typu udzielały komunikatów będących stwierdzeniami, rozstrzygając w ten sposób spory uczniów, np. „nie mówcie mi, że skończyliśmy na ćwiczeniu drugim, dobrze pamiętam, że zrobiliśmy je do końca i zaczęliśmy ćwiczenie trzecie”, „na zadanie było również ćwiczenie czwarte”. Na zajęciach kształcenia zintegrowanego były łącznie 73 takie sytuacje. W 16 przypadkach nauczycielki posłużyły się pytaniem, czyli szukaniem informacji uczniów, zaś w 57 zastosowały konkretne rozstrzygnięcie. W VI klasach wypowiedziały 44 komunikaty wynikające z niedoprecyzowania treści wcześniej przerobionego materiału lub zakresu pracy domowej. Nauczycielki uczące w klasach VI sformułowały 6 pytań oraz 38 kategoriycznych stwierdzeń dotyczących zrealizowanego materiału lub zadanej do domu samodzielnej pracy w sytuacjach konfliktowych. Wynika z tego, że w zespołach klasowych uczniów młodszych o 166,67% częściej dochodziło do sytuacji polegających na niezapamiętaniu i nieodnotowaniu wcześniej omawianych treści niż w klasach starszych. Częściej na zajęciach edukacji wczesnoszkolnej występowały również konflikty wynikające ze sprzeczki uczniów na temat zadania domowego lub przerobionego materiału, które nauczycielki musiały arbitralnie rozstrzygać poprzez kategoriyczne stwierdzenia. Różnica procentowa w tym przypadku wynosi 50% na niekorzyść zajęć w klasie III.

W trakcie lekcji matematyki prowadzące 40 razy ustalały, czego dotyczyły poprzednie zajęcia, w tym 6 razy zadawały pytanie, a 34 razy posłużyły się stwierdzeniami. Na języku polskim konflikty takie wystąpiły 76 razy, w tym stosowanych było 16 stwierdzeń. Na zajęciach humanistycznych nauczycielki częściej (o 54 razy) niż na zajęciach matematycznych posłużyły się pytaniami – takich komunikatów było łącznie 60. Z przeprowadzonej analizy wynika, że na języku polskim częściej zauważałam konflikty dotyczące wątpliwości co do omawianych treści nauczania i wynikające z różnicy zdań uczniów na temat pracy domowej. W odniesieniu do całkowitej liczby omawianych konfliktów w obu grupach nauczycielek należy stwierdzić, że na zajęciach matematycznych nauczycielki relatywnie częściej odwoływały się do stwierdzeń, relatywnie<sup>235</sup> rzadziej natomiast niż na języku polskim nie pamiętały, na czym skończyły lekcję lub co zadały uczniom w ramach pracy domowej.

---

<sup>235</sup> W odniesieniu do nauczycielek języka polskiego i edukacji polonistycznej.

Porównując zajęcia edukacyjne według usytuowania ich w środowisku, należy zauważyć, że o 97,43% więcej jest takich sytuacji konfliktowych w szkołach miejskich w stosunku do wiejskich (77:39 sytuacji). W szkołach miejskich 61 razy pojawiły się konflikty związane z ustalaniem zakresu omawianego materiału lub zadania do wykonania, natomiast 16 razy nauczycielki nie mogły przypomnieć sobie, na czym zakończyły lekcję lub jak sformułowały polecenie do pracy domowej. Na zajęciach w szkołach wiejskich 6 razy pytały o to uczniów, zaś 33 razy posłużyły się rozstrzygającym stwierdzeniem. Obie kategorie tych sytuacji konfliktowych występują zatem bezwzględnie częściej w szkołach funkcjonujących w mieście. Nauczycielki ze szkół miejskich miały ponadto relatywnie większą skłonność niż te uczące na wsi do zapominania tego, jaki zakres materiału programowego już zrealizowały oraz tego, co zadały jako samodzielną pracę domową.

#### **\* Nieudzielanie odpowiedzi na pytanie ucznia**

W procesie dydaktyczno-wychowawczym obserwowałam też konflikty wynikające z faktu, że uczeń zadał pytanie nauczycielce, ale ona nie udzieliła na nie odpowiedzi. Łącznie zarejestrowałam aż 127 takich sytuacji, czyli przeciętnie 1,59 na 1 jednostce lekcyjnej trwającej 45 minut. Na etapie nauczania początkowego łącznie było ich 92, czyli więcej niż w VI klasach, gdzie podobnych sytuacji było 35. Na edukacji matematycznej i matematyce zarejestrowałam 81 takich przypadków, co jest również liczbą większą niż na zajęciach edukacji polonistycznej oraz języka polskiego, na których wystąpiło ich 46. W szkołach miejskich nauczycielki nie odpowiedziały na pytania ucznia 90 razy, a uczące na wsi zareagowały w taki sposób 37 razy. Analiza ta wskazuje, że szczebel szkolny najsilniej różnicuje ilościowo te sytuacje konfliktowe, nieco słabiej wpływa na to zróżnicowanie lokalizacja szkoły, zaś zdecydowanie najmniejsze oddziaływanie na różnicowanie ilości występowania konfliktów wynikających z braku odpowiedzi nauczyciela na pytanie ucznia ma przedmiot nauczania.

Podsumowując, należy zwrócić uwagę, że sytuacje konfliktowe omawiane w tym podrozdziale mają bezpośredni związek z organizacją pracy na zajęciach edukacyjnych, a także z dyscypliną w klasie szkolnej. Nie bez znaczenia jest również fakt, że rzutują one na sposób komunikowania się zarówno nauczyciela z grupą uczniów, jak też uczniów z nauczycielem. Generują one bariery dla dwustronnej relacji podmiotowej w procesie kształcenia. Patrząc na źródła komunikatów konfliktowych, dotyczące organizacji toku nauczania, należy przypomnieć, że związane są one przede wszystkim z utrzymaniem ładu i porządku w klasie oraz warunkami obiektywnymi, w jakich funkcjonuje szkoła, tj. dostępność sali lekcyjnej, możliwość korzystania z nowoczesnych środków dydaktycznych oraz przygotowanie się uczniów do zajęć. Zakłócenia przebiegu zajęć dotyczyły też nieplanowanych wejść osób trzecich do klasy, wychodzenia uczniów po dziennik oraz do toalety na życzenie i za zgodą nauczyciela, jedzenia oraz picia na lekcji, złego samopoczucia uczniów. Utrudnienie stanowiły również takie elementy jak: nieoptymalne miejsce dla umieszczania tablicy w sali, konieczność moczenia gąbki poza klasą, przeciągające się w czasie uzgodnienia terminów pisania lub poprawiania sprawdzianów, imprez klasowych oraz omawiania instruktażu co do wykonania zadań.

Generalizując, można uznać, że w prowadzonych badaniach optymalną organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego utrudniały bariery komunikacji, które były związane z osobami nauczyciela i ucznia oraz z czynnikami zewnętrznymi. Zależały od umiejętności komunikacyjnych nauczyciela, zachowania uczniów, jak również warunków środowiska klasowego i zagospodarowania przestrzeni klasy oraz dbałości dyrektora szkoły o wyposażenie w środki medialne.

## 5. Czynniki różnicujące komunikaty werbalne i niewerbalne nauczycieli

W tej części pracy dokonam statystycznej weryfikacji wstępnych wniosków sformułowanych we wcześniejszych podrozdziałach, dotyczących zmiennych różnicujących komunikaty nauczycieli kierowane do uczniów na zajęciach lekcyjnych. Spostrzeżenia dotyczące sposobu formułowania komunikatów werbalnych oraz niewerbalnych badanych nauczycieli analizowałam wcześniej jedynie na podstawie porównania liczbowego i procentowego komunikatów w odniesieniu do grup nauczycieli uczących w klasach III lub VI edukacji matematycznej i matematyki oraz edukacji polonistycznej i języka polskiego, w szkołach wiejskich oraz w miejskich. W niniejszej części pracy posłużę się analizą współczynników korelacji, wykonaną testami statystycznymi w programie IBM SPSS Statistics version 19. Uzyskane wyniki pozwolą mi potwierdzić lub poddać w wątpliwość wnioski wcześniej wyprowadzone z dużą dozą ostrożności. W dysertacji najczęściej posługuję się testem rho-Spearmana, gdyż umożliwia on badanie korelacji między zmiennymi, z których 1 jest zmienną nominalną. Można z niego korzystać, gdy rozkład zmiennej zależnej nie jest rozkładem normalnym.

Analiza współczynników statystycznych obliczonych testem rho-Spearmana<sup>236</sup> w odniesieniu do możliwości różnicowania komunikatów werbalnych badanych nauczycieli przez zmienne: lokalizacja szkoły, przedmiot nauczania, oraz I lub II etap szkoły podstawowej wykazuje jedynie wpływ zmiennej, jaką jest szczebel szkolny na różnicowanie tych komunikatów. Korelacja między komunikatami werbalnymi związanymi z czynnościami organizacyjnymi a zmienną etap szkoły podstawowej wynosi -0.489 przy poziomie istotności 0.001, co świadczy o statystycznie istotnej zależności między tymi zmiennymi. Znak ujemny przy współczynniku korelacji świadczy zatem, zgodnie z przypisaną numeracją zajęć, o większej liczbie komunikatów organizacyjnych w klasach III niż VI. Wartość bezwzględna współczynnika wskazuje na występowanie znacznej zależności między omawianymi zmiennymi. Odnośnie komunikatów organizacyjnych dotyczących sytuacji konfliktowych również stwierdza się istnienie średniego poziomu korelowania ujemnego pomiędzy szczeblem szkolnym a liczbą tych komunikatów wysyłanych przez badane nauczycielki podczas zajęć lekcyjnych. Współczynnik korelacji wynosi -0.368 przy poziomie istotności statystycznej 0.01. Wnioski z analizy przytoczonych współczynników korelacji potwierdzają te, które sformułowałam wcześniej odnośnie werbalnych wypowiedzi badanych nauczycieli, udzielanych w zakresie organizacji lekcji, przebiegu lekcji i dyscypliny.

Obliczony współczynnik rho-Spearmana, obrazujący związek między całkowitą liczbą komunikatów organizacyjnych a lokalizacją szkoły, potwierdza brak związku pomiędzy tymi zmiennymi. W tym przypadku współczynnik korelacji wynosi -0.032 przy poziomie istotności 0.775. Brak jest również istotnego statystycznie związku pomiędzy liczbą konfliktowych komunikatów organizacyjnych a lokalizacją szkoły – współczynnik na poziomie 0.058, przy poziomie istotności statystycznej 0.610. Również w tym zakresie wnioski, jakie sformułowałam we wcześniejszej części pracy, potwierdzają się. Zwracałam wówczas uwagę na ilościowe i procentowe różnice w liczbie zastosowanych komunikatów organizacyjnych oraz organizacyjnych konfliktowych między nauczycielkami uczącymi w szkołach wiejskich i miejskich. Aktualnie mogę potwierdzić, że te niewielkie różnice są nieistotne statystycznie i nie mogą służyć za podstawę do wnioskowania o istnieniu ważnych z praktycznego punktu widzenia implikacji.

---

<sup>236</sup>  $\rho = 1 - \frac{6 \sum_{i=1}^n d_i^2}{n(n^2-1)}$ ; gdzie  $d_i$  – różnica rang pomiędzy obserwacjami dla dwóch zmiennych,  $n$  – liczba obserwacji,  $\rho$  – współczynnik korelacji rho-Spearmana.



Współczynnik korelacji rho-Spearmana w zakresie zmiennej nauczany przedmiot wynosi -0.489 przy poziomie istotności 0.002, co świadczy o znaczącej zależności pomiędzy zmiennymi. W odniesieniu do tej zmiennej występuje istotne statystycznie zróżnicowanie konfliktowych komunikatów organizacyjnych. Jeśli zmiennej edukacja matematyczna i matematyka przypiszemy 1, zaś edukacji polonistycznej i językowi polskiemu 2, to otrzymamy współczynnik korelacji o wartości 0.324 przy poziomie istotności 0.01, co wskazuje na większą ilość konfliktowych komunikatów organizacyjnych na zajęciach z edukacji matematycznej i matematyki niż edukacji polonistycznej i języka polskiego. Tym samym potwierdza wnioski wcześniejsze, w których stwierdziłam znaczną przewagę liczby komunikatów organizacyjnych oraz konfliktowych organizacyjnych w odniesieniu do zajęć edukacji matematycznej i matematyki.

Dzięki opracowanym narzędziom badawczym każdorazowo odnotowywałam informacje odnośnie: liczby dzieci w klasie, typu lekcji (tego, czy jest powtórzeniowa, czy wprowadzająca nowy materiał) oraz ułożenia ławek w układzie pionowym, poziomym lub mieszanym. Zebrany materiał empiryczny pozwolił na dokonanie analizy związku między ilością komunikatów organizacyjnych a tymi zmiennymi. Statystyczne obliczenia potwierdzają, że nie ma związku między ułożeniem ławek w klasie a liczbą komunikatów organizacyjnych. Współczynnik korelacji wynosił -0.081 przy poziomie istotności 0.476, czyli był nieistotny statystycznie. Również zależność statystyczna między liczbą konfliktowych komunikatów organizacyjnych a ułożeniem ławek w klasie jest nieistotna statystycznie – 0.088 przy poziomie istotności 0.438. Współczynnik korelacji liczony dla zmiennej typ lekcji i liczba komunikatów werbalnych organizacyjnych wynosi 0.127 przy poziomie istotności 0.262, czyli również jest nieistotny statystycznie, co świadczy o braku związku pomiędzy tymi zmiennymi. Podobne wnioski nasuwa analiza współczynnika korelacji pomiędzy konfliktowymi komunikatami organizacyjnymi a typem lekcji – współczynnik rho-Spearmana wynosi 0.103 dla poziomu istotności 0.363. Korelacja między liczbą komunikatów organizacyjnych a liczbą dzieci biorących udział w zajęciach lekcyjnych wynosi według współczynnika Pearsona<sup>237</sup> 0.197 przy poziomie istotności 0.079. Poziom istotności jest większy niż 0.05, więc nie można interpretować występowania związku statystycznego na tym poziomie. Dla współczynnika rho-Spearmana wartość korelacji pomiędzy liczbą dzieci w klasie w trakcie obserwowanych przeze mnie zajęć lekcyjnych a liczbą komunikatów organizacyjnych udzielnych przez badane nauczycielki wynosi 0.265 przy poziomie istotności statystycznej 0.05. Upoważnia to do wnioskowania o dodatniej, słabej, ale istotnej statystycznie korelacji pomiędzy omawianym zmiennymi. Im więcej dzieci w klasie, tym więcej (choć nieznacznie) komunikatów organizacyjnych kierują do nich nauczycielki podczas zajęć. Związek ten jednak nie potwierdza się w odniesieniu do organizacyjnych komunikatów konfliktowych, gdyż współczynnik rho-Spearmana wynosi 0.086 przy poziomie istotności statystycznej 0.446. Generalizując, można powiedzieć, że w miarę wzrostu liczebności klasy rośnie ogólna liczba komunikatów organizacyjnych, ale nie wzrasta proporcjonalnie ilość komunikatów konfliktowych. Pośrednio może to wskazywać, że nauczycielki w miarę wzrostu liczebności klasy udzielają więcej komunikatów organizacyjnych niekonfliktowych.

Zebrany przeze mnie materiał badawczy pozwalał także na dokonanie analizy zróżnicowania komunikatów dyscyplinujących konfliktowych w zależności od zmiennych: szczebel szkolny, lokalizacja szkoły oraz przedmiot nauczania. Analizując zależność liczby komunikatów dyscyplinujących od szczebla szkolnego, wykorzystałam obliczenia testem rho-Spearmana

---

<sup>237</sup>  $r_{xy} = \frac{\sum_{i=1}^n X_i Y_i - \bar{X}\bar{Y}}{\sigma_X \sigma_Y}$  gdzie:  $X_i, Y_i$  – i-te wartości obserwacji z populacji X i Y,  $\bar{X}, \bar{Y}$  – średnie z populacji X i Y,  $\sigma_X$  i  $\sigma_Y$  – odchylenia standardowe populacji X i Y, n – ilość obserwacji.

i otrzymałam współczynnik korelacji -0.426 przy poziomie istotności 0.01. Fakt ten potwierdza istotną, ujemną, znaczną korelację pomiędzy zmiennymi. Wskazuje to na istotną statystycznie większą liczbę komunikatów dyscyplinujących na zajęciach w klasach III niż w VI.

Współczynnik korelacji między liczbą komunikatów dyscyplinujących i lokalizacją szkoły, obliczony na podstawie zgromadzonych przeze mnie danych empirycznych, wynosi 0.314 przy poziomie istotności 0.005. Świadczy to o ujemnej korelacji o średnim nasileniu między liczbą komunikatów dyscyplinujących a lokalizacją szkoły i potwierdza częstsze stosowanie przez nauczycielki uczące w mieście komunikatów dyscyplinujących podczas obserwowanych zajęć lekcyjnych.

Badając korelację między przedmiotem nauczania a liczbą komunikatów dyscyplinujących, wykonałam obliczenia testem rho-Spearmana, które dały wynik -0.171 przy poziomie istotności 0.129, co informuje o braku istotnego statystycznie związku pomiędzy opisywanymi zmiennymi. Uzyskane wyniki obliczeń statystycznych potwierdzają wnioski sformułowane przeze mnie we wcześniejszej części pracy. Stwierdziłam wówczas znaczną ilościową i procentową przewagę komunikatów dyscyplinujących na zajęciach edukacyjnych prowadzonych w III klasach w stosunku do lekcji w klasach VI oraz przewagę ilościową i procentową komunikatów dyscyplinujących udzielanych uczniom na zajęciach w szkołach miejskich w porównaniu ze szkołami wiejskimi. Dane ilościowe wskazywały też na przewagę komunikatów dyscyplinujących na zajęciach matematycznych nad lekcjami z edukacji polonistycznej i języka polskiego, którą aktualnie mogę uznać za nieistotną statystycznie.

Ze zgromadzonego materiału badawczego mogłam dodatkowo wygenerować informacje pozwalające na ustalenie istnienia lub nieistnienia statystycznego związku między zmiennymi liczbą komunikatów konfliktowych dyscyplinujących a układem ławek, typem lekcji i liczbą uczniów w klasie.

Przystępując do analizy zależności między liczbą komunikatów dyscyplinujących a układem ławek w sali lekcyjnej, do obliczeń również zastosowałam test rho-Spearmana. Współczynnik korelacji uzyskany dla zmiennych liczb komunikatów dyscyplinujących i układ ławek wynosi - 0.113 przy poziomie istotności 0.320. Wynik ten wskazuje na brak istotnego statystycznie związku pomiędzy omawianymi zmiennymi. Podobne wnioski można wysnuć, interpretując współczynnik korelacji uzyskany z tych samych danych testem Kruskala-Walissa<sup>238</sup>. Sformułowałam w tej sytuacji hipotezę zerową, mówiącą, że rozkład liczbowy komunikatów dyscyplinujących udzielanych na zajęciach lekcyjnych jest statystycznie taki sam bez względu na ułożenie ławek w sali lekcyjnej. Brak potwierdzenia w tym teście hipotezy zerowej implikowałoby przyjęcie hipotezy alternatywnej, mówiącej, że liczba komunikatów dyscyplinujących udzielanych na zajęciach lekcyjnych jest różna w zależności od układu ławek w sali lekcyjnej. Wyniki testu chi-kwadrat wynoszą<sup>239</sup> 1.996 przy poziomie istotności 0.369, co pozwala przyjąć hipotezę zerową i potwierdzić wnioski sformułowane na podstawie wyników testu rho-Spearmana. W trakcie obserwacji zajęć lekcyjnych miałam subiektywne odczucie, że w klasach o poziomym układzie ławek panuje na zajęciach większy hałas. Moje obserwacje nie są zbieżne z wynikami testów statystycznych i nie znajdują odzwierciedlenia w istotnie statystycznej większej liczbie komunikatów dyscyplinujących kierowanych do uczniów w trakcie lekcji w salach o poziomym

---

<sup>238</sup>  $H = \frac{12}{N(N+1)} \sum_{i=1}^p \frac{R_i^2}{n_i} - 3(N+1)$ ; gdzie  $N$  – liczba wszystkich obserwacji,  $p$  – liczba porównywanych grup,  $R_i$  – suma rang w danej grupie,  $n_i$  – liczba obserwacji w danej grupie,  $H$  – wynik testu Kruskala-Walissa.

<sup>239</sup>  $\chi^2 = \sum_{i=1}^r \frac{(f_i - np_i)^2}{np_i}$  gdzie:  $f_i$  – liczba zaobserwowanych wartości z danego przedziału,  $np_i$  – liczba jednostek ( $n$ ), które powinny znaleźć się w danym przedziale,  $\chi^2$  – wynik testu chi-kwadrat.

układzie ławek. Nie wskazuje to jednak jednoznacznie na fałszywość mojej subiektywnej oceny, ale może świadczyć o tym, że nauczycielki, prowadząc zajęcia w pomieszczeniach o poziomym układzie ławek, skłonne są tolerować wyższy poziom hałasu i dyscyplinują uczniów jedynie wtedy, gdy zakłócenia przebiegu lekcji są już dla nich nie do zaakceptowania.

Dokonując analizy zależności między liczbą komunikatów dyscyplinujących a typem lekcji, należy zauważyć, że współczynnik korelacji pomiędzy opisywanymi zmiennymi wyniósł  $-0.225$  przy poziomie istotności  $0.045$ , co wskazuje na słabą, ujemną zależność między typem lekcji a liczbą komunikatów dyscyplinujących. Potwierdza to, że na zajęciach powtórzeniowych nauczyciele udzielają mniej komunikatów dyscyplinujących niż na zajęciach lekcyjnych służących zapoznaniu z nowym materiałem. Może to świadczyć albo o większej dyscyplinie uczniów na tym typie zajęć i mniejszej potrzebie dyscyplinowania ich przez nauczycielki, albo o tym, że nauczyciele podczas lekcji powtórzeniowych wykazują się większą tolerancją na rozmowy dzieci i częściej je ignorują. Nie można stwierdzić jednoznacznie prawdziwości ani jednego, ani drugiego wniosku, więc wymaga to porównania współczynnika korelacji pomiędzy występowaniem bariery rozmawianie a typem lekcji z wartością aktualnie analizowanego współczynnika.

Z zebranego i opracowanego materiału badawczego uzyskałam dane pozwalające ustalić, czy istnieje istotna statystycznie zależność między liczbą komunikatów dyscyplinujących a liczbą uczniów uczestniczących w obserwowanych przeze mnie zajęciach lekcyjnych. Współczynnik korelacji rho-Spearmana liczony dla analizowanych zmiennych wyniósł  $0.506$  przy poziomie istotności  $0.01$ , co wskazuje na występowanie istotnej statystycznie, znacznej zależności między ilością komunikatów dyscyplinujących kierowanych przez nauczycielki a liczbą uczniów obecnych na zajęciach lekcyjnych. Okazuje się, że im więcej uczniów uczestniczy w zajęciach lekcyjnych, tym więcej komunikatów dyscyplinujących kierują do nich nauczycielki w trakcie zajęć.

W zakresie komunikatów werbalnych dotyczących przebiegu zajęć chciałam też uzyskać odpowiedź, czy istnieje istotny statystycznie związek między komunikatami konfliktowymi zaliczanymi do tej grupy a omawianymi wcześniej zmiennymi różnicującymi. Rozpatrując możliwość występowania zależności statystycznej między zmiennymi liczbą komunikatów konfliktowych w przebiegu zajęć a szczebel szkolny na podstawie testu rho-Spearmana, otrzymałam współczynnik korelacji na poziomie  $0.198$  przy poziomie istotności wynoszącym  $0.079$ . Wskazuje on na brak istotnego statystycznie związku pomiędzy opisywanymi zmiennymi.

Odnosząc omawianą grupę komunikatów konfliktowych do zmiennej lokalizacja szkoły, posłużyłam się również testem rho-Spearmana, otrzymując wynik współczynnika korelacji na poziomie  $-0.403$  przy poziomie istotności  $0.01$ , co świadczy o wyraźnej ujemnej zależności pomiędzy opisywanymi zmiennymi. Oznacza to, że istotnie statystycznie więcej w moich badaniach odnotowałam do komunikatów konfliktowych zaliczanych do przebiegu zajęć w szkołach miejskich niż wiejskich.

W procesie analizy zależności pomiędzy zmiennymi: ilość komunikatów werbalnych konfliktowych występujących w przebiegu zajęć a przedmiot nauczania dzięki obliczeniom testem rho-Spearmana uzyskałam wartość współczynnika korelacji  $-0.254$  przy poziomie istotności  $0.023$ , co można interpretować jako występowanie słabego statystycznie związku między tymi zmiennymi. Pozwala to twierdzić, że ujemna wartość współczynnika korelacji wskazuje na większą liczbę konfliktowych komunikatów w przebiegu lekcji matematyki niż języka ojczystego. W opisie procentowych i ilościowych różnic w zastosowanych komunikatach konfliktowych występujących w przebiegu zajęć, których dokonałam wcześniej, mogę potwierdzić statystycznie istotną ilościową i procentową różnicę w odniesieniu do lokalizacji szkoły oraz przedmiotu.

Różnice w ilości komunikatów konfliktowych dotyczących toku lekcji między zajęciami w klasach III i VI okazały się natomiast nieistotne statystycznie.

W zakresie zmiennych dotyczących ułożenia ławek, typu lekcji i liczby uczniów obecnych na zajęciach stwierdziłam brak istotnego statystycznie związku pomiędzy zmiennymi ilość komunikatów konfliktowych zaliczanych do przebiegu zajęć a układem ławek i liczbą osób w klasie. Wynik współczynnika korelacji uzyskanego testem rho-Spearmana pozwolił potwierdzić jedynie istotną statystycznie zależność pomiędzy liczbą komunikatów konfliktowych zaliczanych do przebiegu zajęć a typem lekcji. Obliczony współczynnik korelacji ma wartość 0.364 przy poziomie istotności 0.01, co potwierdza występowanie dodatniej i wyraźnej korelacji między tymi zmiennymi. W kontekście typów lekcji powtórzeniowej i zaznajamiającej z nowym materiałem stwierdzam, że na zajęciach powtórzeniowych występuje istotnie i znacząco więcej werbalnych komunikatów konfliktowych udzielanych uczniom przez nauczycieli. Wyniki są zatem przeciwne niż te uzyskane w analizie zróżnicowania komunikatów dyscyplinujących w zależności od typu lekcji. Może to wskazywać, że uczniowie na zajęciach powtórzeniowych są bardziej zdyscyplinowani, choć mają więcej problemów np. ze zrozumieniem instrukcji nauczyciela, słuchaniem jego wyjaśnień, prawidłowym wykonywaniem poleceń itp.

W toku analiz statystycznych sprawdziłam też, czy liczba komunikatów kierowanych do uczniów przez badane nauczycielki w sytuacjach konfliktach zależy od zmiennych: lokalizacja szkoły, szczebel szkolny i przedmiot nauczania. Wyróżniłam następujące sytuacje konfliktowe dotyczące sytuacji, gdy uczeń: nie znał odpowiedzi na pytanie nauczycielki, źle robił/odpowiadał, wrywał się do odpowiedzi, dopowiadał coś niepytany do wypowiedzi nauczyciela, mówił nie na temat, wykonywał ćwiczenie niezadane przez nauczyciela, cicho mówił, odpisywał od innego ucznia, pytał o coś nauczyciela i nie otrzymywał odpowiedzi, zbyt wolno pracował na zajęciach. Uwzględniłam również sytuacje, w których nauczycielki pytały uczniów o zdanie, a następnie ignorowały pomysły dzieci, prośby bez specyfikacji w formie pytania w przypadku hałasu lub niedosłyszenia wypowiedzi uczniów, pytanie o zadanie lub materiał nauczania czy powtarzanie wypowiedzi.

W sytuacji, w której uczeń nie znał odpowiedzi na pytanie nauczycielki, w odniesieniu do zmiennej lokalizacja szkoły zastosowałam test statystyczny t-Studenta<sup>240</sup>. Dał on wynik  $t(78)=3.885$  przy istotności  $\alpha < 0.01$ , co wskazuje, że różnica w ilości komunikatów na zajęciach w szkołach miejskich i wiejskich, wynikających z tej sytuacji konfliktowej, jest istotna statystycznie i większa w szkołach miejskich. Zastosowanie w tym przypadku testu t-Studenta było możliwe ze względu na rozkład normalny zmiennej i fakt, że zmienna lokalizacja szkoły jest 2-wartościowa.

Odnosząc komunikaty kierowane do uczniów w omawianych sytuacjach konfliktowych do zmiennej przedmiot nauczania, test t-Studenta pozwolił określić istotną statystycznie różnicę między komunikatami konfliktowymi zaliczanymi do tej kategorii, udzielanymi na edukacji matematycznej i matematyce oraz edukacji polonistycznej i języku polskim – wyniki  $t(78)=2.181$  dla poziomu istotności  $\alpha=0.032 < 0.05$ . Na tej podstawie można stwierdzić większą liczbę komunikatów wynikających z sytuacji konfliktowej, polegającej na braku znajomości odpowiedzi ucznia na pytanie nauczycielki na zajęciach edukacji matematycznej i matematyki niż edukacji polonistycznej i języka polskiego.

---

<sup>240</sup>  $T = \frac{\bar{D}}{S_D/\sqrt{n}}$ ;  $\bar{D} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n (x_{1i} - x_{2i})$ ;  $S_D = \sqrt{\frac{1}{n-1} \sum_{i=1}^n (x_{1i} - x_{2i} - \bar{D})^2}$ ; gdzie  $x_{1i}$  – kolejny wynik pierwszego pomiaru,  $x_{2i}$  – kolejny wynik drugiego pomiaru,  $n$  – liczba obserwacji,  $T$  – wynik testu t-Studenta.

W odniesieniu do zmiennej szczebel szkolny również posłużyłam się testem t-Studenta, który dał wynik  $t(71,175)=-3.173$  przy poziomie istotności  $\alpha=0.002<0.005$ . Świadczy to o istotnie statystycznie większej liczbie komunikatów konfliktowych w klasach VI zaliczanych do tej grupy w stosunku do zajęć w klasach III.

Analizując zależność komunikatów konfliktowych wynikających z faktu, że uczeń nie znał odpowiedzi na pytanie nauczycielki w odniesieniu do zmiennej, jaką jest liczba uczniów na zajęciach lekcyjnych, posłużyłam się testem r-Pearsona ze względu na normalny rozkład zmiennej liczba komunikatów konfliktowych oraz wielowartościowość zmiennej, jaką jest liczba uczniów. Istotność asymptotyczna wyniosła  $\alpha=0.266$  i była większa niż 0.05, co nie dało podstaw do podważenia hipotezy zerowej, mówiącej, że brak jest zależności między liczbą komunikatów konfliktowych badanych nauczycielek wynikających z braku odpowiedzi ucznia na zadane mu pytanie a liczbą uczniów na obserwowanych zajęciach lekcyjnych.

Badając zależność omawianej grupy komunikatów konfliktowych od układu ławek w sali lekcyjnej wykorzystałam test Kruskala-Wallisa i stwierdziłam, że nie ma podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, mówiącej o braku zależności pomiędzy liczbą komunikatów konfliktowych z omawianej grupy a układem ławek w sali lekcyjnej (istotność asymptotyczna wyniosła 0.071, czyli przekroczyła wartość 0.05).

W odniesieniu do komunikatów wynikających z sytuacji konfliktowych, polegających na tym, że uczeń źle robi/mówi (nieprawidłowo odpowiada lub źle wykonuje polecenie), badanie ich zależności od zmiennych: lokalizacja szkoły oraz przedmiot nauczania testem t-Studenta nie dało podstaw do odrzucenia hipotez zerowych – dla pierwszej zmiennej  $t(78)=1.522$  przy poziomie istotności 0.132, a dla drugiej  $t(78)=-0.343$  przy  $\alpha=0.733$ . Oba poziomy istotności przekroczyły wartość 0.05, co pozwala wnioskować o braku istotnej statystycznie zależności między liczbą omawianych komunikatów konfliktowych a zmiennymi: lokalizacja szkoły i przedmiot nauczania.

Wyniki obliczone testem t-Studenta, dotyczące zależności między liczbą omawianych komunikatów konfliktowych a szczeblem szkolnym, pozwalają uznać istotnie statystycznie większą liczbę tych komunikatów w klasach VI niż III – wynik na poziomie  $t(71.154)=-4.405$  przy poziomie istotności  $\alpha<0.001$ . Istotnie większa jest liczba komunikatów konfliktowych związanych z sytuacjami braku odpowiedzi na pytanie nauczyciela i niepoprawnym wykonywaniem poleceń przez uczniów klas VI.

Zmienna układ ławek nie różnicuje w istotny statystycznie sposób liczby komunikatów konfliktowych wynikających z faktu, że uczeń źle robi lub mówi, co potwierdza hipotezę zerową. Brak zależności między z tymi zmiennymi wyliczyłam za pomocą testu Kruskala-Wallisa. Poziom istotności asymptotycznej wyniósł 0.320, czyli był większy niż 0.05.

Ciekawy wynik otrzymałam dzięki testowi r-Pearsona w odniesieniu do komunikatów konfliktowych wynikających z sytuacji konfliktowych polegających na tym, że uczeń źle robi/mówi a liczbą uczniów w klasie. Test dał wynik  $r=-0.375$  przy poziomie istotności  $\alpha=0.00$ , co wskazuje istotnie statystycznie ujemną korelację między ilością omawianych komunikatów a liczbą uczniów. Wynik taki mógłby stać w sprzeczności z istniejącym w naukach pedagogicznych poglądem o tym, że duża liczba uczniów w klasie ujemnie koreluje z efektami nauczania, gdyby nie istniejące wątpliwości interpretacyjne tego wycinka moich badań. Nie ma pewności, że nauczycielki na obserwowanych przeze mnie zajęciach nie pytały wyłącznie uczniów osiągających wysokie wyniki w nauce szkolnej, a unikały wzywania do odpowiedzi uczniów, co do wiedzy których miały wątpliwości.

Analizując zależność pomiędzy liczbą nauczycielskich komunikatów konfliktowych udzielanych w sytuacjach wrywania się uczniów do odpowiedzi a zmiennymi: lokalizacja szkoły, przedmiot nauczania i szczebel szkolny, zastosowałam test U-Manna-Whitneya<sup>241</sup> ze względu na wystąpienie rozkładu normalnego pierwszej z wymienionych zmiennych. W odniesieniu do lokalizacji szkoły nie stwierdziłam istotnego statystycznie zróżnicowania komunikatów nauczycielskich ze względu na wysoki poziom istotności asymptotycznej, który wyniósł  $0.552 > 0.05$ . Podobnie wysoki poziom istotności asymptotycznej w odniesieniu do przedmiotu nauczania, wynoszący  $0.731$ , nie pozwala na odrzucenie hipotezy zerowej o braku zależności między liczbą omawianych komunikatów konfliktowych a przedmiotem nauczania. Wykazałam jedynie istotną statystycznie zależność pomiędzy liczbą komunikatów nauczycielskich wysyłanych uczniom w sytuacjach wrywania się ich do odpowiedzi a zmienną szczebel szkolny. W tym przypadku współczynnik korelacji wyniósł  $U=392$  przy poziomie istotności  $\alpha < 0.05$ , co pozwala wnioskować o istotnie statystycznie większej liczbie omawianych komunikatów konfliktowych w klasach III.

W odniesieniu do badania zależności liczby komunikatów konfliktowych udzielanych uczniom, gdy wrywiają się do odpowiedzi a ustawieniem ławek w klasie zastosowałam test Kruskala-Wallisa, który dał współczynnik korelacji  $H=7.440$  przy poziomie istotności  $0.024 < 0.05$ , co wskazuje na istotnie statystycznie największą liczbę komunikatów kierowanych do uczniów w przypadku wrywania się do odpowiedzi na zajęciach lekcyjnych w salach o mieszanym układzie ławek, średnią w klasach o układzie pionowym, zaś niemniejszą w salach o poziomym układzie ławek (mediany wynoszą odpowiednio:  $M=7,5$ ;  $M=3$ ;  $M=1$ ).

Zależność konfliktowych komunikatów nauczycielskich z omawianej grupy w stosunku od liczby uczniów biorących udział w obserwowanych zajęciach lekcyjnych zbadałam za pomocą testu rho-Spearmana, uzyskując współczynnik korelacji na poziomie  $R=0.279$  przy istotności wynoszącej  $\alpha=0.012 < 0.05$ . Pozwala to odrzucić hipotezę zerową i uznać istotną statystycznie, ale słabą, dodatnią korelację między tymi zmiennymi. Można zatem wnioskować o większej liczbie tych komunikatów konfliktowych zauważanych w trakcie zajęć, w których brała udział większa liczba uczniów.

Podobnie jak w przypadku zależności pomiędzy liczbą komunikatów dotyczących sytuacji wrywania się uczniów do odpowiedzi a zmiennymi takimi jak: lokalizacja szkoły, przedmiot nauczania oraz szczebel szkolny w sytuacjach, gdy uczniowie dopowiadali coś (niepytani) do wypowiedzi nauczycielek w odniesieniu do tych 3 zmiennych niezależnych zastosowałam test U-Manna-Whitneya. Jest to uzasadnione, ponieważ komunikaty nie wykazywały cech rozkładu normalnego. Wyniki uzyskane za pomocą tego testu nie potwierdziły hipotez zerowych odnośnie braku istotnej zależności między liczbą omawianych komunikatów konfliktowych a lokalizacją szkoły oraz przedmiotem nauczania – poziomy istotności wynosiły odpowiednio  $0.907$  oraz  $0.103$ . Stwierdziłam natomiast istotną statystycznie różnicę pomiędzy ilością komunikatów konfliktowych zliczanych do tej grupy a szczeblem szkolnym – wynik na poziomie  $U=459.5$  przy  $\alpha < 0.001$  – co wskazuje na istotnie większą liczbę tych komunikatów konfliktowych w oddziałach klas niższych.

Omawiając zależność liczby komunikatów udzielanych uczniom, gdy dopowiadają coś niepytani nauczycielowi a zmienną niezależną: układ ławek, wykorzystałam test Kruskala-Wallisa i uzyskałam dla współczynnika korelacji wynik  $H=6.752$  przy poziomie istotności  $\alpha=0.034 < 0.05$ , co potwierdza istotną statystycznie zależność między opisywanymi zmiennymi. Średnie wartości

<sup>241</sup>  $U = R_{\min(k)} - \frac{n_k(n_k+1)}{2}$  gdzie  $R_{\min(k)}$  – suma rang dla grupy, w której suma jest mniejsza,  $n_k$  – liczba obserwacji w grupie z mniejszą sumą rang,  $U$  – wynik testu U-Manna-Whitneya.

rang wskazują, że najwięcej tego typu komunikatów konfliktach wystąpiło na zajęciach w salach o mieszanym układzie ławek ( $M=6.5$ ). W klasach o poziomym i pionowym ich ustawieniu mediany wynosiły 0.

Obliczenia testem rho-Spearmana, dotyczące zależności pomiędzy komunikatami konfliktowymi kierowanymi do uczniów, gdy niepytani dopowiadają coś nauczycielowi a liczbą uczniów obecnych na obserwowanych zajęciach edukacyjnych powalają stwierdzić istotną statystycznie, znaczną, dodatnią korelację pomiędzy nimi, która wynosi  $R=0.349$  przy poziomie istotności  $\alpha=0.002<0.05$ . Wskazuje to na istotnie statystycznie większą liczbę konfliktowych nauczycielskich komunikatów na zajęciach, w których uczestniczyło więcej uczniów.

Szukając zależności pomiędzy liczbą nauczycielskich komunikatów konfliktowych kierowanych do uczniów w sytuacjach, gdy zbyt wolno pracują a lokalizacją szkoły, przedmiotem nauczania i oddziałem szkolnym, skorzystałam z testu t-Studenta ze względu na niewystępowanie rozkładu normalnego w zmiennej zależnej. W odniesieniu do zmiennych: lokalizacja szkoły i przedmiot nauczania nie znalazłam podstaw do odrzucenia hipotez zerowych, co pozwala mówić o braku istotnej statystycznie zależności między liczbą komunikatów konfliktowych badanych nauczycielek związanych z nieakceptowaniem wolnego tempa pracy uczniów a lokalizacją szkoły oraz przedmiotem nauczania. Z zebranego materiału faktograficznego wynika natomiast istotna statystycznie zależność między liczbą tych komunikatów w klasach VI i III, przy czym zdecydowanie więcej komunikatów konfliktowych występowało w VI klasach. Pozwala to przypuszczać, że uczniowie młodszy sumiennie koncentrują się na samodzielnej pracy albo nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej bardziej adekwatnie dostosowywały tempo pracy do możliwości rozwojowych dzieci w młodszym wieku szkolnym.

Warto także odnieść się do zależności między ilością komunikatów konfliktowych odnotowanych, gdy uczniowie zbyt wolno pracowali a układem ławek w klasie. Do obliczeń statystycznych wykorzystałam test Kruskala-Wallisa. Uzyskany wynik wskazuje niemożność odrzucenia hipotezy zerowej, mówiącej o braku zależności między tymi zmiennymi. Istotność asymptotyczna wyniosła  $\alpha=0.433>0.05$ . Układ ławek w sali lekcyjnej nie miał zatem istotnego statystycznie wpływu na liczbę nauczycielskich komunikatów konfliktowych związanych z wolną pracą uczniów.

Badając zależność pomiędzy tymi komunikatami a liczbą uczniów w klasie, stwierdziłam, dzięki obliczeniom wykonanym testem r-Pearsona, że współczynnik korelacji wynosi  $R=-0.247$  przy poziomie istotności  $\alpha=0.027<0.05$ , co potwierdza słabą, ujemną korelację pomiędzy analizowanymi zmiennymi. Uogólniając, można potwierdzić, że im więcej uczniów uczestniczy w zajęciach lekcyjnych, tym mniej komunikatów konfliktowych wynikających z wolnej pracy dzieci stosowały badane nauczycielki.

W trakcie analizy zależności między ilością komunikatów konfliktowych udzielanych uczniom w sytuacjach, gdy mówią nie na temat a zmiennymi niezależnymi: lokalizacja szkoły, kategoria zajęć oraz oddział szkolny nie wykazałam występowania istotnych statystycznie zależności między omawianą zmienną zależną a wymienionymi zmiennymi niezależnymi (poziomy istotności asymptotycznej odpowiednio osiągnęły wartości: 0.416, 0.212 oraz 0.065). Wyniki te uzyskałam, posługując się testem U-Manna-Whitneya.

Zróznicowanie liczby omawianych komunikatów nauczycielskich w stosunku do układu ławek w sali lekcyjnej podczas obserwowanych zajęć obliczyłam, posługując się testem Kruskala-Wallisa, który wykazał występowanie istotności statystycznej na poziomie  $\alpha=0.502>0.05$ , co nie dało podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, mówiącej o braku istotnej statystycznie zależności między ilością konfliktowych komunikatów udzielanych uczniom przez badane

nauczycielki w sytuacjach, gdy dzieci mówią nie na temat a układem ławek w sali lekcyjnej, występującym w trakcie obserwowanych przeze mnie zajęć.

Jedynie zmienna niezależna: liczba uczniów w klasie obecnych w trakcie zajęć ma istotny statystycznie wpływ na ilość konfliktowych komunikatów badanych nauczycielek zaliczanych do omawianej kategorii, co potwierdzają obliczenia wykonane testem rho-Spearmana. Dały one wynik  $r=0.317$  przy poziomie istotności statystycznej wynoszącej  $\alpha=0.004<0.05$ , z czego można wnioskować o dodatniej korelacji pomiędzy omawianymi zmiennymi występującej w wyraźnym nasileniu. Oznacza to, że im więcej uczniów brało udział w zajęciach lekcyjnych, tym zauważalnie więcej było komunikatów konfliktowych wynikających z sytuacji mówienia nie na temat przez uczniów, których musiały udzielać badane nauczycielki.

Rozpatrując zależność pomiędzy ilością konfliktowych komunikatów badanych nauczycielek wysyłanych w sytuacjach, gdy pytały one uczniów o zdanie, następnie ignorowały ich pomysły i robiły po swojemu a lokalizacją szkoły, przedmiotem nauczania oraz oddziałem klasowym, posłużyłam się testem U-Manna-Whitneya. Otrzymane wyniki nie pozwoliły na odrzucenie hipotez zerowych, gdyż poziomy istotności asymptotycznej dla wymienionych zmiennych niezależnych miały wartości: 0.579, 0.579 i 0.079. Pozwala to wnioskować o braku występowania istotnej statystycznie zależności pomiędzy liczbą konfliktowych komunikatów nauczycielskich udzielanych uczniom w sytuacjach, gdy nauczycielki pytały ich o zdanie, a następnie ignorowały ich pomysły a zmiennymi niezależnymi: lokalizacja szkoły, przedmiot nauczania i oddział klasowy.

Podobne wnioski wysunęłam na podstawie obliczeń z wykorzystaniem testu Kruskala-Wallisa odnośnie braku istotnej statystycznie zależności między ilością omawianych komunikatów konfliktowych udzielanych przez badane nauczycielki a układem ławek w klasie. Poziom istotności asymptotycznej wyniósł  $0.437>0.05$ . Wyniki testu rho-Spearmana w przypadku badania zależności pomiędzy liczbą komunikatów konfliktowych wynikających z omawianych sytuacji a liczbą uczniów dały podobne wyniki (poziom istotności  $\alpha=0.084>0.05$ ) i pozwalają wnioskować o braku istotnego statystycznie związku między analizowanymi zmiennymi zależną i niezależną. Można zatem sformułować wniosek ogólniejszy, że żadna z wymienianych przeze mnie zmiennych niezależnych nie wywiera istotnego statystycznie wpływu na liczbę komunikatów nauczycielskich wynikających z sytuacji konfliktowych, polegających na tym, że nauczycielki ignorują pomysły dzieci po uprzednim pytaniu ich o zdanie. Może to wskazywać pośrednio na fakt, że omawianą zmienną zależną różnicują zupełnie inne czynniki, np. cechy osobowościowe nauczycielek.

Omawiając zależności występujące między nauczycielskimi komunikatami konfliktowymi udzielanymi uczniom w sytuacjach, kiedy uczniowie wykonują ćwiczenia niezadane przez nauczyciela a zmiennymi niezależnymi: lokalizacja szkoły, przedmiot nauczania, oddział klasowy, liczba uczniów obecnych na zajęciach obliczenia statystyczne nie wykazały występowania istotnej statystycznie zależności pomiędzy zmiennymi zależną a niezależną. Zależności między zmienną zależną a zmiennymi: lokalizacja szkoły, przedmiot nauczania i oddział klasowy obliczyłam za pomocą testu U-Manna-Whitneya, a poziomy istotności asymptotycznej wyniosły odpowiednio: 0.963, 0.123 i 0.123. Zależność statystyczną między omawianymi komunikatami konfliktowymi a liczbą uczniów obecnych w trakcie obserwowanych przeze mnie zajęć lekcyjnych obliczyłam testem korelacji rho-Spearmana, który wykazał poziom istotności asymptotycznej  $\alpha=0.430>0.05$ .



Jedynie zmienna układ ławek w sali lekcyjnej ma znaczący, istotny statystycznie wpływ na liczbę nauczycielskich komunikatów konfliktowych, wynikających z wykonywania przez uczniów ćwiczeń niezadanych przez nauczyciela. Obliczenia wykonane za pomocą testu Kruskala-Wallisa dały wynik  $H=6,873$  przy poziomie istotności asymptotycznej wynoszącej 0.032. Średnie wartości rang wskazują na to, że większa ilość komunikatów konfliktowych zaliczanych do opisywanej grupy występowała na zajęciach odbywających się w salach lekcyjnych o mieszanym i pionowym układzie ławek niż poziomym.

Uogólniając, można stwierdzić, że uzyskane obliczenia odnośnie zmiennej zależnej liczby komunikatów udzielanych przez badane nauczycielki w sytuacjach, gdy uczniowie wykonują ćwiczenia niezadane przez nauczyciela pozwalają wnioskować, że jedynie zmienna niezależna, jaką jest układ ławek ma na nią wpływ istotny statystycznie. Pozostałe zmienne niezależne, które brałam pod uwagę, tj. lokalizacja szkoły, przedmiot nauczania, oddział klasowy i liczba uczniów uczestniczących w zajęciach, nie posiadają istotnego statystycznie wpływu na omawianą zmienną zależną.

W odniesieniu do konfliktowych komunikatów nauczycielskich udzielanych uczniom w sytuacjach, gdy nieprawidłowo formułowali oni kanał wokalny i mówili za cicho żadna z branych przeze mnie pod uwagę zmiennych niezależnych nie wykazuje istotnego statystycznie wpływu na analizowaną zmienną zależną. W aspekcie następujących zmiennych niezależnych: lokalizacja szkoły, przedmiot nauczania i oddział klasowy zastosowałam do obliczeń test U-Manna-Whitneya. Poziomy istotności asymptotycznej kolejno dla zmiennych niezależnych wynosiły: 0.963, 0.412 oraz 0.469, czyli wszystkie przekroczyły wartość 0.05. Obliczenia statystyczne dotyczące zamiennej niezależnej układ ławek wykonałam testem Kruskala-Wallisa, uzyskując poziom istotności asymptotycznej  $0.193 > 0.05$ . Podobne test rho-Spearmana, zastosowany w obliczaniach wpływu liczby uczniów na liczbę komunikatów w sytuacjach, gdy uczniowie mówili za cicho, dał poziom istotności statystycznej większy niż 0.05 – wynosił  $\alpha=0.077$ . Uzyskane wyniki pozwoliły wnioskować o braku podstaw do odrzucenia hipotez zerowych w zakresie wpływu omawianych zmiennych niezależnych na zmienną zależną.

Badając zależności pomiędzy ilością nauczycielskich komunikatów konfliktowych udzielanych w sytuacjach, gdy uczniowie odpisywali od siebie a lokalizacją szkoły, przedmiotem nauczania oraz oddziałem klasowym, posłużyłam się testem U-Manna-Whitneya. Stwierdziłam brak istotnej statystycznie zależności między zmiennymi: przedmiot nauczania oraz oddział klasowy a ilością omawianych komunikatów nauczycielskich – poziomy istotności asymptotycznej wyniosły 0.648 i 0.326. Zmienna lokalizacja szkoły z kolei w istotny statystycznie sposób różnicuje omawiane komunikaty konfliktowe – wynik testu  $U=660$  przy poziomie istotności 0.014, co potwierdza istotnie statystycznie większą liczbę komunikatów konfliktowych zaliczanych do omawianej grupy w trakcie zajęć edukacyjnych w szkołach wiejskich niż miejskich.

Obliczenia testem Kruskala-Wallisa, dotyczące zależności między analizowaną zmienną zależną a układem ławek występującym w sali lekcyjnej w trakcie obserwowanych zajęć edukacyjnych, nie dały podstaw do odrzucenia hipotezy zerowej, mówiącej o występowaniu braku istotnej statystycznie zależności pomiędzy analizowanymi zmiennymi, gdyż poziom istotności asymptotycznej wyniósł  $\alpha=0.311 > 0.05$ .

Drugą zmienną niezależną, mającą istotny statystycznie wpływ na liczbę nauczycielskich komunikatów dotyczących odpisywania, jest liczba uczniów uczestniczących w zajęciach lekcyjnych. Wynik testu rho-Spearmana wyniósł  $-0.322$  przy poziomie istotności asymptotycznej 0.004, co świadczy o występowaniu wyraźnej, ujemnej korelacji między omawianymi zmiennymi. Oznacza to, że im uczniów w klasie jest mniej, tym więcej konfliktowych komunikatów z tej

kategorię stosowały badani nauczyciele. Nie upoważnia to jednak do wyciągania jednoznacznego wniosku, że w mniej licznych klasach uczniowie częściej odpisują od siebie. Większa ilość nauczycielskich komunikatów konfliktowych z niniejszej kategorii może wynikać np. z faktu, że w mniej licznych klasach nauczycielki częściej spostrzegały odpisujących od siebie uczniów i mogły zwracać im uwagę, iż nie akceptują takiego zachowania.

Opisując zmienną zależną, jaką jest ilość komunikatów nauczycielskich wysyłanych do uczniów w sytuacjach konfliktowych, polegających na tym, że nauczycielka nie dostawała pytania lub odpowiedzi ucznia i skierowała do niego prośbę bez specyfikacji w formie pytania a wszystkimi omawianymi zmiennymi niezależnymi, trzeba zauważyć, że jedynie zmienna oddziaływanie wykazała istotny statystycznie wpływ na zmienną zależną. Obliczenia wykonane testem U-Manna-Whitneya dały wynik  $U=557.5$  przy poziomie istotności asymptotycznej  $\alpha=0.004<0.05$ , co upoważnia do wnioskowania o częstszym występowaniu komunikatów konfliktowych zaliczanych do omawianej kategorii w badanych klasach oddziaływanie wyższych niż niższych.

Test U-Manna-Whitneya, zastosowany w stosunku do zmiennych: lokalizacja szkoły oraz przedmiot nauczania, wykazał poziomy istotności asymptotycznej wynoszące odpowiednio 0.139 i 0.934, czyli oba były wyższe niż 0.05, co dało podstawę do wnioskowania o braku zależności między tymi zmiennymi a ilością konfliktowych komunikatów nauczycielskich wynikających z faktu niedostarczenia przez nauczycielkę pytania lub odpowiedzi ucznia. Podobnie testy Kruskala-Wallisa i rho-Spearmana, zastosowane w odniesieniu do zmiennych: układ ławek oraz liczba uczniów obecnych na zajęciach lekcyjnych, dały zbyt wysokie poziomy istotności asymptotycznej (0.055 oraz 0.985), co nie pozwoliło uznać za słuszne hipotezy zerowej i stanowiło podstawę do stwierdzenia braku istotnego statystycznie wpływu wymienionych zmiennych na liczbę omawianych konfliktowych komunikatów nauczycielskich w relacji osobowej z uczniami.

W toku obserwacji zajęć lekcyjnych odnotowałam występowanie nauczycielskich komunikatów werbalnych, mogących mieć inklinacje z pedagogią T. Gordona. Uporządkowałam je w 3 zasadnicze grupy: udzielane w czynnościach organizacji zajęć, stosowane w przebiegu zajęć, a także te, które były bezpośrednio związane z dyscyplinowaniem uczniów.

W ramach organizacji zajęć stwierdziłam, że komunikaty werbalne badanych nauczycielek zaliczane do kategorii prośba, uzasadnienie, wyjaśnienie, pozwolenie/propozycja oraz życzenia mogą mieć związek z pedagogiką antyautorytarną. Badając statystyczne powiązanie zmiennej zależnej, jaką jest łączna ilość komunikatów zaliczanych do tych grup z przyjętymi zmiennymi niezależnymi: lokalizacja szkoły, przedmiot nauczania i szczebel szkolny, zastosowałam test U-Manna-Whitneya. W odniesieniu do wszystkich wymienionych zmiennych zastosowane obliczenia statystyczne wykazały brak istotnego statystycznie związku pomiędzy łączną liczbą nauczycielskich komunikatów powiązanych z pedagogiką T. Gordona udzielanych w części organizacji pracy na lekcji a wymienionymi zmiennymi.

W stosunku do zmiennej, jaką był układ ławek, skorzystałam z testu Kruskala-Wallisa, którego wynik ( $H=8.515$  dla  $\alpha = 0.014 < 0.05$ ) pozwala wnioskować o istotnie statystycznie największej liczbie tych komunikatów udzielanych przez nauczycielki w salach o pionowym układzie ławek, mniejszej w klasach o poziomym układzie ławek oraz najmniejszej w trakcie zajęć prowadzonych w salach o mieszanym układzie ławek. Badając związki omawianej zmiennej zależnej ze zmienną niezależną liczbą uczniów, posłużyłam się testem rho-Spearmana, którego wynik nie wykazał istotnego statystycznie związku między badanymi zmiennymi, ponieważ współczynnik istotności wyniósł  $\alpha=0.137 > 0.05$ .

W toku zajęć związek z pedagogią T. Gordona mogą posiadać następujące grupy komunikatów: prośba o potwierdzenie, prośba o informację zwrotną, pozostałe prośby, wyjaśnienia, pozwolenia/propozycje, życzenia, ekspresywy, metastwierdzenia dotyczące emocji i pracy dzieci, powtórzenia odpowiedzi ucznia, parafrazy odpowiedzi ucznia. Zależność ich łącznej liczby w kontekście przyjętych zmiennych niezależnych: lokalizacja szkoły, rodzaj zajęć, szczebel szkolny i kategoria zajęć obliczyłam testem U-Manna-Whitneya. Wobec zmiennej niezależnej lokalizacja szkoły wynik testu wykazał zależność istotną statystycznie –  $U=419$  dla  $\alpha=0.01$ , potwierdził zatem, że znacznie więcej tego typu komunikatów jest w szkołach miejskich niż wiejskich. Podobnie istotny statystycznie jest związek między zmienną zależną i niezależną w odniesieniu do zmiennej niezależnej szczebel szkolny. Wynik testu –  $U=542$  dla  $\alpha=0.013 < 0.05$ , pokazuje, że występuje istotnie większa liczba komunikatów związanych z pedagogią T. Gordona kierowanych do uczniów przez badane nauczycielki w toku zajęć w klasach VI niż w III. Zmienna przedmiot nauczania, zgodnie z wynikami tego testu, nie różnicuje natomiast tej grupy komunikatów kierowanych przez badane nauczycielki do uczniów w toku zajęć (wynik  $\alpha=0.285 > 0.05$ ). Badając zależność między ogólną liczbą nauczycielskich komunikatów posiadających związek z pedagogią antyautorytarną a zmienną niezależną układ ławek w sali lekcyjnej, posłużyłam się testem Kruskala-Wallisa. Uzyskany wynik –  $H=5.100$  przy  $\alpha=0.078 > 0.05$ , nie pozwolił na odrzucenie hipotezy zerowej, mówiącej o braku istotnego statystycznie związku pomiędzy opisywanymi zmiennymi. Pozwala to sądzić, że układ ławek w sali lekcyjnej nie różnicuje nauczycielskich komunikatów zaliczanych do tej grupy. Analizując zależności statystyczne między liczbą uczniów uczestniczących w obserwowanych przeze mnie zajęciach lekcyjnych, skorzystałam z testu rho-Spearmana. Dzięki wynikowi potwierdziłam hipotezę zerową, nie dowodząc istotnego statystycznie związku między liczbą uczniów a ogólną liczbą nauczycielskich komunikatów wynikających z zasad komunikowania się preferowanymi w ujęciu gordonowskim a kierowanym do uczniów przez badane nauczycielki.

Rozpatrując komunikaty dyscyplinujące, udokumentowałam powiązania z pedagogią T. Gordona wobec komunikatów zaliczanych do kategorii: prośby, uzasadnienie komunikatu dyscyplinującego, nadzieja/zyczenie, ekspresywy. Ich łączną liczbę traktuję jako zmienną zależną, zaś zmienne: lokalizacja szkoły, przedmiot nauczania, szczebel szkolny, liczba uczniów uczestniczących w obserwowanych zajęciach lekcyjnych uczniów i układ ławek w klasie jako zmienne niezależne. Obliczając zależność zmiennej zależnej w stosunku do kolejnych zmiennych niezależnych, posłużyłam się testem U-Manna-Whitneya. W odniesieniu do przedmiotu nauczania i szczebla szkolnego należy powiedzieć, że nie stwierdziłam ich istotnego statystycznie wpływu na zmienną zależną. Mówiąc o zmiennej lokalizacja szkoły nie potwierdziłam hipotezy zerowej, stwierdzając większą liczbę komunikatów dyscyplinujących posiadających związek z pedagogią T. Gordona kierowanych do uczniów przez badane nauczycielki w trakcie zajęć edukacyjnych w szkołach miejskich niż wiejskich. Wynik testu wyniósł  $U=556$ , dla  $\alpha=0.017 < 0.05$ . Zależność między opisywaną zmienną zależną a układem ławek w klasie ustaliłam za pomocą testu Kruskala-Wallisa, wykazując istotnie statystycznie więcej dyscyplinujących komunikatów nauczycielskich związanych z pedagogiką antyautorytarną udzielanych w czasie zajęć edukacyjnych w salach o pionowym układzie ławek, mniej w klasach o mieszanym układzie ławek, zaś najmniej podczas zajęć w salach o poziomym układzie ławek. Analizę zależności statystycznej między liczbą osób uczestniczących w zajęciach a rozpatrywaną zmienną zależną wykonałam testem rho-Spearmana – jego wynik nie pozwolił przyjąć hipotezy zerowej, gdyż dał podstawę do przyjęcia istotnie statystycznej zależności między omawianymi zmiennymi  $R=0.413$  dla  $\alpha < 0.01$ , co można sprowadzić do uogólnienia: im więcej uczniów uczestniczy w zajęciach

lekcyjnych, tym więcej komunikatów dyscyplinujących powiązanych z pedagogią T. Gordona kierowały do nich badane nauczycielki podczas obserwowanych zajęć lekcyjnych.

W toku analiz statystycznych sporo uwagi poświęciłam ustaleniu zależności pomiędzy barierami występującymi w procesie komunikacji nauczyciel-uczeń a zmiennymi niezależnymi: przedmiot nauczania, szczebel szkolny, lokalizacja szkoły, liczba uczniów, układ ławek w sali lekcyjnej oraz typ lekcji (powtórzeniowa lub zapoznająca z nowym materiałem). W obrębie barier niezależnych od ucznia oraz nauczyciela wyróżniłam 4 grupy: 1) szum z zewnątrz; 2) niekomfortowa atmosfera w sali; 3) brak dziennika, ktoś wchodzi do klasy, mycie gąbki do mazania tablicy, niesprawne pomoce dydaktyczne, zły widok z tablicy; 4) mało miejsca, złe usadzenie uczniów. Bariera szum z zewnątrz została wyodrębniona spośród pozostałych ze względu na jednostkę analizy – minuty – oraz to, że była analizowana jedynie ze względu na zależność od zmiennej niezależnej lokalizacja szkoły. Wykonywanie obliczeń w odniesieniu do zmiennych: szczebel szkolny oraz przedmiot nauczania było bezcelowe ze względu na naturę tej bariery – jeśli szum zakłócający przebieg zajęć edukacyjnych dochodzi z zewnątrz budynku szkolnego, jest słyszany zarówno przez uczniów klas III, jak i VI na zajęciach matematycznych oraz tych poświęconych językowi ojczystemu. Bariera niekomfortowa atmosfera w sali została również wyrażona w minutach, co stało się powodem jej wyodrębnienia spośród innych. Bariery niezależne od ucznia i nauczyciela zaliczone do grupy treści wyrażone są w jednostkach liczby wystąpienia, natomiast bariery z grupy 4. związane są z ilością ławek, których dotyczą.

Zależność bariery pomiędzy szumem z zewnątrz a lokalizacją szkoły została obliczona testem U-Manna-Whitneya. Test dał wynik  $U=506$  dla  $\alpha<0.01$ , co pozwala wnioskować o istotnym statystycznie częstszym jej występowaniu na zajęciach odbywających się w szkołach wiejskich niż w miejskich.

Bariera niekomfortowa atmosfera w sali w odniesieniu do zmiennych niezależnych: lokalizacja szkoły, przedmiot nauczania, szczebel szkolny i typ lekcji nie wykazuje istotnego statystycznie zróżnicowania – potwierdziłam hipotezy zerowe, korzystając z testu U-Manna-Whitneya. Obliczenia testem Kruskala-Wallisa również potwierdziły hipotezę zerową, mówiącą o braku istotnej statystycznie zależności między barierą procesu komunikacji nauczyciel-uczeń, jaką jest niekomfortowa atmosfera a układem ławek występującym w sali lekcyjnej w trakcie obserwowanych przeze mnie zajęć lekcyjnych. Wyniki wskazujące na istotny statystycznie związek między niekomfortową atmosferą w klasie a liczbą uczniów uczestniczących w zajęciach lekcyjnych, obliczone testem rho-Speramana, dały wynik  $R=-0.343$  dla  $\alpha=0.002<0.05$ , co utwierdza w przekonaniu o częstszym występowaniu tej bariery na zajęciach, w których uczestniczyła mniejsza liczba uczniów. Wynik taki potwierdza moje wcześniejsze subiektywne wnioski, że uczniowie z nielicznych oddziałów klasowych odbywali zajęcia edukacyjne często w zbyt małych oraz dusznych salach lekcyjnych. Jak wynikało z wywiadów z badanymi nauczycielkami, sale te były często w przeszłości pracowniami, gabinetami, a obecnie były przystosowane do funkcji sali lekcyjnej.

Bariery z grupy: brak dziennika, ktoś wchodzi do klasy, mycie gąbki do tablicy, niesprawne środki dydaktyczne oraz nieodpowiedni widok z tablicy nie wykazują statystycznie istotnego zróżnicowania w odniesieniu do zmiennych niezależnych: lokalizacja szkoły, typ lekcji, układ ławek, szczebel szkolny oraz liczba uczniów. Stwierdziłam jedynie istotną statystycznie zależność między liczbą tych wymienionych barier procesu komunikacji nauczyciel-uczeń a przedmiotem nauczania. Wyniki testu U-Manna-Whitneya ( $U=526$  dla  $\alpha=0.006<0.05$ ) pozwalają sformułować ogólniejszą tezę o częstszym występowaniu barier: brak dziennika, ktoś wchodzi do klasy, mycie gąbki do mazania tablicy, niesprawne pomoce dydaktyczne, zły widok z tablicy na zajęciach

edukacyjnych z edukacji matematycznej i matematyki niż na lekcjach z edukacji polonistycznej oraz języka polskiego.

Omawiając bariery procesu komunikacji nauczyciel-uczeń zaliczone do grupy mało miejsca w klasie i złe usadzenie uczniów, nie podważyłam hipotez zerowych w odniesieniu do zmiennych niezależnych: lokalizacja szkoły, typ lekcji, szczebel szkolny, przedmiot nauczania, co wskazuje na brak istotnego statystycznie zróżnicowania częstości występowania omawianych barier procesu komunikacji wymienionymi zmiennymi niezależnymi. W odniesieniu do zmiennej niezależnej: układ ławek bariery te natomiast różnicują się istotnie statystycznie. Więcej ich jest na zajęciach w salach o poziomym układzie ławek, następnie mieszanym, najmniej w trakcie zajęć salach o pionowym układzie ławek. Tę zależność statystyczną potwierdził wynik testem Kruskala-Wallisa. Analizując częstość występowania barier: mało miejsca i złe usadzenie uczniów w zależności od liczby uczniów, stwierdziłam wyraźną ujemną korelację pomiędzy opisywanymi zmiennymi –  $R=-0.305$ ,  $\alpha=0.006<0.05$ . Oznacza to częstsze występowanie omawianych barier na zajęciach prowadzonych z mniejszą liczbą uczniów. Częstsze nieodpowiednie usadzenie dzieci oraz fakt, że w salach z małą liczbą uczniów występuje mało miejsc potwierdzało wcześniejsze przypuszczenia i wnioski z wywiadów z nauczycielami, mówiące, że mało liczne oddziały klasowe często uczą się w salach małych, ciasnych, niesprzyjających efektywnemu zdobywaniu wiedzy.

W toku analiz statystycznych badałam również zależność występowania barier zależnych od ucznia, ale niezależnych od nauczyciela od zmiennych niezależnych: lokalizacja szkoły, przedmiot nauczania, typ lekcji, układ ławek, szczebel szkolny oraz liczba uczniów. Do barier tych (jak pisałam wcześniej i obrazowałam w tabeli 14), zaliczyłam: jedzenie i picie uczniów w trakcie zajęć edukacyjnych, wychodzenie uczniów do toalety w trakcie zajęć lekcyjnych, wykazywanie przez dzieci symptomów złego samopoczucia oraz sytuacje, w których uczniowie nie posiadali pomocy dydaktycznych niezbędnych do zajęć. Nie uwzględniam w tej grupie barier, które są związane ze sposobem komunikowania się uczniów. W trakcie prowadzonych obliczeń statystycznych badałam liczbę występowania barier niezależnych od nauczyciela, ale zależnych od uczniów. Swoją uwagę koncentrowałam na ogólnej liczbie każdej z barier zaliczanej do omawianej grupy i traktowałam je łącznie jako jedną zmienną zależną.

Test U-Manna-Whitneya zastosowałam podczas badania zależności występowania barier zależnych od ucznia, ale niezależnych od nauczyciela od zmiennych niezależnych: lokalizacja szkoły, typ lekcji, przedmiot nauczania, szczebel szkolny. Wyniki testu U-Manna-Whitneya dla zmiennych niezależnych: typ lekcji oraz przedmiot nauczania nie dały podstaw do podważenia hipotez zerowych, mówiących o braku występowania istotnej statystycznie zależności między analizowaną zmienną zależną a wymienionymi zmiennymi niezależnymi (poziomy istotności były  $<0.05$ ). Lokalizacja szkoły w istotny statystycznie sposób różnicuje występowanie na zajęciach lekcyjnych liczby barier procesu komunikacji nauczyciel-uczeń zależnych od ucznia, jednak niezależnych od nauczyciela. W trakcie zajęć edukacyjnych w szkołach miejskich jest istotnie statystycznie więcej tego typu barier niż w wiejskich (wynik testu  $U=586.5$  dla  $\alpha=0.025<0.05$ ). Szczebel szkolny również istotnie statystycznie różnicuje analizowaną zmienną zależną –  $U=544.5$  dla  $\alpha=0.007<0.05$ . Wynik testu U-Manna-Whitneya świadczy o tym, że statystycznie częściej bariery komunikacyjne z tej grupy występują w toku zajęć edukacyjnych w III klasach niż VI.

Zróżnicowanie zmiennej zależnej od układu ławek w salach lekcyjnych, w których odbywały się obserwowane przeze mnie lekcje, obliczyłam testem statystycznym Kruskala-Wallisa. Jego wyniki potwierdziły zasadność hipotezy zerowej, co mówi o braku istotnego statystycznie wpływu układu ławek w sali lekcyjnej na występowanie analizowanych barier

procesu komunikacji nauczyciel-uczeń. Reasumując wyniki współczynnika korelacji rho-Spermana w aspekcie analizowanej zmiennej: zależnej i niezależnej, liczba uczniów pozwala formułować wniosek o statystycznie istotnym, choć nieznacznym wpływie zmiennej niezależnej na zależną ( $R=0.244$   $\alpha=0.029<0.05$ ). Im większa zatem liczba uczniów uczestniczy w zajęciach edukacyjnych, tym nieznacznie częściej występują bariery procesu komunikacji zależne od uczniów, ale niezależne od nauczyciela.

Następna grupa barier, którą wyodrębniłam w toku mojej pracy badawczej, dotyczy sposobu komunikowania się uczniów – są one zależne od ucznia i niezależne od nauczyciela. Do barier tych zaliczyłam: rozmawianie dzieci w trakcie zajęć, bicie się uczniów, niepoprawną wymowę dzieci, słabą technikę czytania, nieprawidłowe formułowanie kanału wokalnego, dopowiadanie przez uczniów nauczycielowi bez wcześniejszego jego pytania oraz wyrwanie się do odpowiedzi.

Bariera rozmawianie uczniów została wyrażona w minutach, a nie jak pozostałe w odnotowanej liczbie wystąpień, co stało się przyczyną jej wyodrębnienia w analizie statystycznej. Ta bariera procesu komunikacji nauczyciel-uczeń w trakcie zajęć lekcyjnych nie wykazuje istotnego statystycznie zróżnicowania w odniesieniu do zmiennych niezależnych: lokalizacja szkoły, typ zajęć, układ ławek, szczebel szkolny oraz przedmiot nauczania.

Względem zmiennej niezależnej układ ławek zastosowałam test Kruskala-Wallisa, a wobec pozostałych wymienionych zmiennych niezależnych test U-Manna-Whitneya – wszystkie poziomy istotności przekraczały 0.05, co potwierdziło hipotezy zerowe. Jedyną zmienną: liczba uczniów istotnie statystycznie, nieznacznie dodatnio koreluje ze zmienną zależną. Można to wnioskować z wyniku testu rho-Spermana  $r=0.285$  dla  $\alpha=0.01<0.05$ , co oznacza, że im więcej uczniów uczestniczy w zajęciach lekcyjnych, tym nieznacznie dłużej rozmawiają oni w trakcie zajęć edukacyjnych. Interesujące jest, że nie potwierdziłam występowania statystycznie zależności zmiennej zależnej od układu ławek, a mój subiektywny odbiór hałasu na zajęciach w salach o poziomym i mieszanym układzie ławek był większy. Może to świadczyć o tym, że uczniowie w trakcie zajęć edukacyjnych w salach o wymienionych 2 układach ławek nie rozmawiają dłużej, ale głośnie. Wniosek ten jest jednak pośredni i nie może być kategoriyczny ze względu na nieprzeprowadzenie pomiaru natężenia hałasu obiektywnymi narzędziami pomiarowymi w trakcie moich badań. Pozostałe bariery procesu komunikacji zależne od sposobu komunikowania się uczniów nie wykazują istotnego statystycznie zróżnicowania względem zmiennych niezależnych: typ lekcji, szczebel szkolny, liczba uczniów oraz przedmiot nauczania. Jedynie dla zmiennej niezależnej lokalizacja szkoły test U-Manna-Whitneya dał podstawę do obalenia hipotezy zerowej. Jego wynik  $U=538.5$  dla  $\alpha=0.012<0.05$  upoważnia do uogólnienia o częstszym występowaniu tej grupy barier procesu komunikacji na zajęciach edukacyjnych w szkołach wiejskich niż w miejskich. Hipoteza zerowa nie potwierdziła się również w odniesieniu do zmiennej niezależnej układ ławek. Wyniki testu Kruskala-Wallisa,  $H=8.587$  dla  $\alpha=0.014<0.05$ , dają podstawę do wnioskowania, że bariery te występowały najczęściej w salach o mieszanym układzie ławek, następnie pionowym i na końcu poziomym.

W toku statystycznych analiz zbadalam dodatkowo zależność częstotliwości i długości występowania barier procesu komunikacji nauczyciel-uczeń, zależnych wyłącznie od sposobu werbalnego i niewerbalnego komunikowania się nauczyciela. Do grupy barier zależnych od komunikacji niewerbalnej nauczyciela z uczniami zaliczyłam: brak środków dydaktycznych przez nauczyciela, niepodchodzenie do wszystkich uczniów w trakcie nadzorowania pracy dzieci w czasie zajęć lekcyjnych, nieprawidłowe (zbyt ciche) formułowanie kanału wokalnego przez nauczyciela oraz niewerbalne wyrażanie ponaglenia, dezaprobaty, kpiny/ironii, napięcia,

bezradność/„no i widzisz”, niecierpliwości. Zostały one podzielone na 2 grupy ze względu na różne jednostki analizy. Bariery: nauczyciel nie podchodzi do wszystkich uczniów oraz nieprawidłowe formułowanie przez niego kanału wokalnego zostały zaliczone do 1 grupy, gdyż wyrażone były w czasie trwania i odnotowane w minutach. Pozostałe z wymienionych powyżej barier dotyczących z komunikacji niewerbalnej badanych nauczycielek stanowią odrębną grupę, ponieważ dokumentowałam liczbę ich występowania. Do barier procesu wynikających z komunikacji werbalnej badanych nauczycielek zaliczyłam: kierowanie do uczniów poleceń zbyt długich, zbyt trudnych i nieadekwatnych do ich wieku rozwojowego, stosowanie wyrażen potocznych, nieprawidłowy szyk zdania w poleceniu oraz sytuacje, w których nauczycielki zadają coś uczniom, a później przeszkadzają im w pracy, mówiąc do nich cały czas. Bariery te traktuję w moich obliczeniach statystycznych łącznie, gdyż pod względem jednostek analizy stanowią jednorodną grupę. W odniesieniu do barier procesu komunikacji niewerbalnej wyrażonych w minutach nie zakwestionowałam hipotez zerowych dotyczących zmiennych niezależnych: typ lekcji, liczba uczniów, przedmiot nauczania, szczebel szkolny (obliczone testami U-Manna-Whitneya oraz rho-Spermana). Wskazują one na brak wpływu wymienionych zmiennych niezależnych na różnicowanie czasu trwania barier procesu komunikacji takich jak: nauczyciel nie podchodzi do wszystkich uczniów oraz nieprawidłowe formułowanie przez niego kanału wokalnego. Fakt braku istotnego statystycznie wpływu na występowanie analizowanych barier zmiennych: typ lekcji oraz liczba uczniów można wyjaśnić faktem, że bariery te prawdopodobnie zależą od cech osobowości nauczyciela. Nauczycielki zazwyczaj miały tendencję do podobnego zachowywania się bez względu na to, jakie zajęcia prowadziły i na jaki temat, w jakim toku oraz z jaką liczbą uczniów. Ciekawe jest natomiast, że zmienne: szczebel szkolny oraz przedmiot nauczania nie różnicują w moich badaniach czasu trwania podczas zajęć lekcyjnych tych barier procesu komunikacji. Zajęcia edukacyjne w klasach III i VI oraz z matematyki i języka ojczystego prowadzą różne osoby, posiadające inne predyspozycje osobowościowe. Może to wskazywać na fakt, że zauważona tendencja nauczycielek do generowania wymienionych barier procesu komunikacji może być związana z ich cechami osobowościowymi, w tym temperamentalnymi i umiejętnościami nabytymi w trakcie przygotowania do pełnienia roli nauczyciela oraz niedostatecznie opanowanymi praktycznymi kompetencjami komunikacyjnymi.

Zmienna niezależna lokalizacja szkoły w istotny statystycznie sposób różnicuje w procesie edukacji występowanie wymienionych barier procesu komunikacji w taki sposób, że występują one dłużej na zajęciach lekcyjnych w szkołach miejskich niż wiejskich (test U-Manna-Whitneya dał wynik  $U=459$ ,  $\alpha<0.01$ ). Obliczenia statystyczne testem Kruskala-Wallisa w odniesieniu do zależności korelacyjnej między układem ławek w sali lekcyjnej a analizowaną zmienną zależną pozwoliły ponadto na wyciągnięcie ogólniejszych wniosków o dłuższym występowaniu barier procesu komunikacji wyrażonych w minutach związanych z komunikacją niewerbalną badanych nauczycielek na zajęciach lekcyjnych w salach kolejno o poziomym układzie ławek, następnie pionowym i mieszanym.

Łączna liczba barier procesu komunikacji nauczyciel-uczeń nie podlega różnicowaniu przez takie zmienne niezależne jak: lokalizacja szkoły, typ zajęć, układ ławek, liczba uczniów i przedmiot nauczania. Jedynie zmienna niezależna szczebel szkolny posiada istotny statystycznie wpływ na omawianą zmienną zależną. Wyniki testu U-Manna-Whitneya,  $U=504$  dla  $\alpha=0.004$ , pozwalają wnioskować o częstszym występowaniu braku środków dydaktycznych przez nauczyciela, niewerbalnego wyrażania ponaglenia, dezaprobaty, kpiny/ironii, napięcia, bezradność/„no i widzisz”, niecierpliwości na zajęciach edukacyjnych w klasach III niż VI. Potwierdzenie

się hipotez zerowych w odniesieniu do większości zmiennych niezależnych może pośrednio wskazywać na związek omawianych barier procesu komunikacji z rolą zawodową nauczyciela.

Barieri procesu komunikacji nauczyciel-uczeń zależne od komunikacji werbalnej nauczyciela stanowią jednorodną grupę pod względem jednostek analizy, dlatego łączną sumę częstotliwości ich występowania traktuję jako jedną zmienną zależną. W niniejszym pracy analizuję współczynniki korelacji zmiennej zależnej od zmiennych niezależnych: lokalizacja szkoły, przedmiot nauczania, typ lekcji, układ ławek, szczebel szkolny oraz liczba uczniów. Zmienne niezależne: układ ławek, liczba uczniów, przedmiot nauczania oraz szczebel szkolny nie różnicują w istotny statystycznie sposób częstotliwości występowania barier procesu komunikacji od komunikacji werbalnej nauczyciela. Potwierdzenie hipotez zerowych w odniesieniu do wymienionych zmiennych niezależnych stwierdziłam dzięki wykorzystaniu testów U-Manna-Whitneya, Kruskala-Wallisa i rho-Speramana. Wszystkie współczynniki istotności w wymienionych przypadkach przekroczyły 0.05 i wyniosły kolejno: układ ławek – 0.344; liczba uczniów – 0.12; przedmiot nauczania – 0.281 oraz szczebel szkolny – 0.117.

Zmienna: lokalizacja szkoły wpływa na różnicowanie łącznej liczby tych barier w trakcie zajęć edukacyjnych. Wynik testu U-Manna-Whitneya,  $U=404$  dla  $\alpha < 0.01$ , wskazuje na istotnie statystycznie częstsze występowanie grupy tych barier na zajęciach lekcyjnych w szkołach miejskich niż wiejskich. Potwierdza to moje wcześniejsze wnioski wysunięte na podstawie analiz ilościowych i jakościowych. Ten sam test statystyczny pozwolił mi wykazać i konkretnie określić zależność korelacyjną między ilością barier procesu komunikacji między nauczycielem a uczniami zależnych od komunikacji werbalnej nauczyciela a typem lekcji. Wynik  $U=213$  dla  $\alpha=0.043 < 0.05$  świadczy o istotnie statystycznie wyższej częstotliwości występowania tych barier na lekcjach służących zaznajomieniu z nowym materiałem niż na poświęconych powtórzeniu materiału. Fakt ten dodatkowo wydaje się potwierdzać charakterystyka przebiegu lekcji powtórzeniowej oraz wprowadzającej nowe treści programowe, gdyż jedynie w trakcie tych drugich zajęć nauczyciele zapoznają uczniów z nowymi pojęciami, stosują wyjaśnienia, mówią o rzeczach nieznanymi uczniom z wcześniejszy zajęć, co koreluje z częstszym niż w przypadku zajęć powtórzeniowych generowaniem barier związanych z niezrozumiałymi, bądź trudnymi w odbiorze komunikatami werbalnymi.



## Zakończenie

Szeroką i złożoną problematykę komunikowania się odzwierciedlają teoretyczne rozprawy naukowe oraz badania prowadzone w obszarach różnorodnych dyscyplin, które dotyczą rozmaitych zakresów komunikacji interpersonalnej. W opracowaniach teoretycznych określa się niezbędne warunki do pozytywnego przebiegu tego procesu, a wyniki badań empirycznych ukazują rzeczywisty obraz międzyosobowego komunikowania się z jego barierami, zakłóceniami oraz niedoskonałościami.

Zainteresowania poznawcze Autorki tego opracowania wkomponują się w ważny obszar badań nad komunikacją w procesie edukacyjnym. Perspektywa spojrzenia na komunikowanie się nauczyciela w toku nauczania daje rozeznanie, czy spotkanie dorosłego z uczniem w relacji oraz interakcji osobowej dobrze wspiera rozwój jego umiejętności komunikacyjnych przez modelowanie i naśladowanie oraz gromadzenie doświadczeń komunikacyjnych w środowisku społecznym szkoły. Warto dodać, że interakcje nauczyciela warunkują przebieg procesu uczenia się dzieci, niezależnie od ich wieku. Z tego też względu od nauczyciela wymaga się umiejętności inicjowania oraz prowadzenia skutecznej komunikacji w sensie werbalnym i niewerbalnym, która decyduje o sprawnym porozumiewaniu się w zakresie opisu oraz interpretacji otaczającej rzeczywistości związanej z treściami nauczania, wartościowania znaczeń, a także odpowiedzialności za konstruktywne rozstrzygnięcie konfliktów edukacyjnych. Fundamentalne, nazywane także kluczowymi, komunikacyjne kompetencje nauczycielskie powinny być nakierowane na dobry poziom współdziałania 2 podmiotów procesu dydaktycznego, które odbywa się w wymiarze dwustronnym.

Autorka jest świadoma faktu, że zebrany materiał faktograficzny, choć bogaty i dokładnie analizowany w aspekcie ilościowym oraz jakościowym, to jednak jest tylko niewielkim wycinkiem rzeczywistości szkolnej. Przedstawione oraz omówione wyniki badań diagnostycznych dotyczą przede wszystkim komunikacji nauczyciela z uczniami w klasie szkolnej i właśnie w tym zakresie mogą stanowić podstawę do wnioskowania indukcyjnego o jakości komunikowania się w procesie edukacji.

Podsumowując wyniki badań w kontekście i w chronologicznym ujęciu problematyki badawczej, warto odnieść się do najważniejszych ich rezultatów, których szczegółowe omówienie zostało zaprezentowane w III. rozdziale tej pracy.

Odpowiadając na pierwszy problem szczegółowy sformułowany w metodologicznym rozdziale niniejszej dysertacji, należy podkreślić, że udokumentowane w trakcie 80 godzin zajęć lekcyjnych komunikaty werbalne badanych nauczycielek przejawiały się 3 zakresach treściowych. Były to komunikaty organizacyjne, których liczba wynosiła 11994; związane bezpośrednio z przebiegiem merytorycznym zajęć – 30 944, a także dotyczące dyscypliny w klasie szkolnej – 2479. Wynika z tego, że średnio w badanych klasach III i VI szkoły podstawowej przypada na jedną lekcję 150 komunikatów organizacyjnych, około 387 dotyczy przebiegu procesu nauczania, a 31 stanowią wypowiedzi dyscyplinujące. Analiza komunikatów werbalnych ze względu na ich sens i moc illokucyjną wykazała, że w grupie komunikatów dotyczących organizacji zajęć 39,7% stanowiły informacje inne, 11% szukanie odpowiedzi na pytania i informacje dotyczące zasad pracy, a 7% uzasadnienia oraz wyjaśnienia. Komunikaty o największej mocy illokucyjnej – dyrektywy – obejmowały 25,2% poleceń i tylko 4,3% próśb oraz życzeń. W przebiegu zajęć odnotowanych zostało 22,5% informacji dotyczących treści nauczania, 33,3% pytań i poleceń, 8,6% wyrażań akceptujących wypowiedzi uczniów, a 4% korekt i autokorekt. Najsilniejszą moc illokucyjną posiadały dyrektywy – w tej grupie było 12,5%

poleceń, 5,9% próśb i 0,1% życzeń. Pośród komunikatów dyscyplinujących przeważały parawerbalne „ciiii” (20,4%), a także rozkazy i imienne upomnienia (16,0%). Opis konsekwencji i porównania do innych uczniów stanowiły 3,4%, a uzasadnienia 3,2% wszystkich komunikatów werbalnych związanych z dyscyplinowaniem uczniów.

Drugie zagadnienie ujęte w problematyce badań dotyczyło przejawów komunikacji niewerbalnej nauczycielek, które występują w trakcie prowadzonych przez nie zajęć edukacyjnych. Ważne znaczenie w relacyjnym aspekcie komunikacji ma konotatywny wymiar mowy ciała. 40 obserwowanych nauczycielek w ciągu 80 lekcji wysłało 35804 różne komunikaty niewerbalne, z czego 19,2% dotyczyło wykonywania czynności organizacyjnych, a 11,2% to gesty wyrażające zainteresowanie i namysł. W przedziale procentowym 5-10% znalazły się: aprobaty, korekty, gotowość i gesty „wokół siebie” o nieustalonej konotacji. Komunikaty niewerbalne budujące życzliwą atmosferę: aprobata, sympatia i gesty opiekuńcze stanowiły 30,7%, zaś komunikaty o negatywnej konotacji: negacja, niecierpliwość i dezaprobaty, które bezpośrednio odnoszą się do aspektu relacyjnego nauczyciela z uczniami, stanowiły 16,3%. W oddziaływaniach pozawerbalnych istotny jest dystans fizyczny między nauczycielem a uczniem bądź uczniami. Analizując zebrany materiał badawczy w 6 kategoriach dystansu: 1 ławka, grupa ławek, rzędy, biurko, tablica oraz inne miejsca, okazuje się, że badane nauczycielki poświęcają średnio 20-30 minut na 1 45-minutowej jednostce lekcyjnej na nadzorowanie pracy uczniów. Oznacza to, że 15-25 minut spędzały one w miejscach sali lekcyjnej niesprzyjających bezpośrednio kontrolowaniu procesu uczenia się dzieci. Dane takie wskazują, że uczniowie często nie otrzymują od nauczyciela wystarczającego wsparcia w kierowaniu własnym procesem uczenia się. Jest to tym istotniejsze, że większość obserwowanych przez mnie zajęć była poświęcona wprowadzeniu nowego materiału, co w szczególności wiąże się z koniecznością bieżącej kontroli pracy dzieci. W organizacji środowiska klasowego zwróciłam uwagę na wykorzystywanie dostępnych w salach lekcyjnych środków dydaktycznych. Badane nauczycielki w trakcie realizacji treści nauczania wykorzystywały modele (43,8%), przybory matematyczne (41,9%), plansze (25,7%), magnetofony (15,7%), a także komputer i tablicę multimedialną (8,3%).

Trzeci problem szczegółowy odnosił się do barier utrudniających komunikację między nauczycielkami i uczniami. W tym obszarze badań wyodrębniłam czynniki niezależne od osób komunikujących się i zależne od 2 podmiotów szkolnej komunikacji. Z zebranego materiału wynika, że na 80 godzinach zajęć wystąpiło łącznie 770 barier niezależnych od nauczycielek i uczniów. Najwyższe wskaźniki procentowe wynikały z następujących sytuacji: szum z zewnątrz (34%), zły widok z tablicy (20,4%), nieodpowiednie usadzenie uczniów w ławkach (15,5%) i zbyt mało miejsca (14,0%). Inne bariery odnosiły się do wejścia do klasy innych osób, mycia gąbki do mazania tablicy poza salą, niesprawnych pomocy dydaktycznych, braku dziennika. Wśród barier związanych z uczniami, ale niewynikających z ich sposobu komunikowania, które wystąpiły 106 razy, znajdują się: brak przyborów szkolnych (52,8%), jedzenie i picie na lekcjach (29,2%), złe samopoczucie uczniów (12,3%) i wychodzenie do toalety (5,7%). Bariery wynikające z niepoprawnego komunikowania się uczniów to przede wszystkim: wrywanie się do odpowiedzi (49,4%), dopowiadanie bez zgody nauczyciela (14,6%), zaburzenie dynamiki wypowiedzi – słaby poziom techniki czytania (12,5%), ciche mówienie (11,2%) i niepoprawna wymowa (9,8%). W grupie barier związanych z werbalnym komunikowaniem się nauczycielek z uczniami znajdują się: niewłaściwy szyk zdania w poleceniach (56,1%), potoczne wyrażenia (40,8%), długie polecenia (26,5%), trudne polecenia (niezrozumiałe dla uczniów) (10,2%) oraz przeszkadzanie uczniom w pracy poprzez mówienie do nich w czasie, kiedy mają pracować nad zadaniami (3,1%). Pośród barier wynikających z komunikowania się niewerbalnego

szczególnie należy popatrzeć na te wyrażone w czasie ich trwania. W czasie 80 godzin lekcyjnych łącznie w czasie 1305 minut (36,3% czasu) nauczycielki nie podchodziły do uczniów, a przez 274 minuty (7,6% czasu) nieprawidłowo formułowały kanał wokalny i mówiły zbyt cicho. Do barier wyrażonych największą częstotliwością ich występowania na jednej lekcji trzeba zaliczyć: ponaglanie (15,4), niecierpliwość (9,0), kpina, ironia, powątpiewanie (8,9), a także napięcie i dezaprobatę (7,8). Przedstawione dane ilościowe potwierdzają, że komunikowanie się na szkolnych lekcjach nie jest wolne od wielu barier, które zakłócają prawidłowy jej przebieg i z pewnością nie służą efektywnej nauce.

Wartościowe poznawczo było ustalenie w ramach prowadzonych badań pedagogicznych, jakimi komunikatami posługują się badane nauczycielki w konfliktowych sytuacjach edukacyjnych. Zagadnienie to zaplanowałam w czwartym problemie szczegółowym, sformułowanym w formie pytania w metodologicznej części pracy. Teraz odwołam się do najważniejszych wniosków i uogólnień, które są wynikiem wieloaspektowej analizy zebranego materiału i dają ogłęd reakcji badanych nauczycielek w sytuacjach konfliktowych mających miejsce w procesie nauczania. Funkcję zapobiegającą konfliktom pełniły m.in. wysłane ekspresywy odnoszące się do emocji i pracy uczniów. W czasie obserwacji zajęć ich łączna liczba wynosiła 336, co daje średnią arytmetyczną 4,2 takich komunikatów na jednej lekcji. Część komunikatów konfliktowych związana była z organizacją zajęć. Odnotowałam ich 4484, co świadczy, że na 45 minutach zajęć przypada ich około 57. Konflikty organizacyjne nauczycielki rozstrzygały przede wszystkim przez polecenia (24,9% przypadków), inne informacje i dotyczące konkretnej pracy uczniów (62,1%) oraz pytania (11,5%). W przebiegu zajęć konflikty polegały na braku odpowiedzi ucznia – dominowały wtedy reakcje ujęte w informacje naprowadzające na poprawną odpowiedź (24,8% sytuacji) oraz pytania naprowadzające (23,3%). Nieprawidłowe odpowiedzi uczniów były nieakceptowane przede wszystkim przez niewerbalną negację (43,7% ogółu tych reakcji), korektę merytoryczną (24,0%) i wyjaśnienia do korekty (12,2%). Tok zajęć zaburzało wrywanie się uczniów do odpowiedzi. W 42,7% przypadków nauczycielki reagowały podniesionym głosem i kategorycznym rozkazem z informacją o zasadach zabierania głosu na lekcjach. Przejmowanie tury zakłócało wypowiedzi pedagogów 156 razy, w tym w 40,4% nauczycielki dyskutowały z uczniami, a 59,6% nie wdawały się w dyskusję. Zbyt wolną pracę uczniów identyfikowałam 1548 razy, w tym 65,4% nauczycielki czekały aż uczniowie skończą pracę, a w 31,2% sytuacji ponaglały. Zdarzenia zakłócające dyscyplinę w klasie szkolnej wystąpiły 3653 razy. Najczęściej (48,3%) zauważane były reakcje niewerbalne, a oprócz tego pozawerbalne „ciiii” (20,4%) i dyscyplinowanie imienne (32,4% wszystkich reakcji wobec zakłóceń ładu i porządku). W tym miejscu należy dodać, że przeciętnie przez 7 minut każda nauczycielka ignorowała naganne zachowania uczniów. Inne sytuacje konfliktowe związane były z mówieniem nie na temat i niedosłyszeniem odpowiedzi ucznia przez nauczyciela. Nie można pominąć konfliktów, które generowały same nauczycielki, do jakich należy np. niepoprawne formułowanie pytania lub polecenia do ucznia (897 razy), przy czym trzeba dodać, że w 23,6% takich sytuacji nauczycielki korygowały swoje wypowiedzi. Ponadto 117 razy obserwowane nauczycielki miały trudności z ustaleniem zakresu omówionego wcześniej materiału nauczania lub nie miały pewności, co było zadane w ramach samodzielnej pracy domowej. Z konfliktowymi sytuacjami wiążą się także te, w których badane osoby nie udzielały odpowiedzi na pytania uczniów – łącznie było ich 127.

Podsumowując oraz uogólniając odpowiedź na ostatnie już – piąte – pytanie ujęte w problematyce badań, należy przypomnieć, że dotyczyło ono czynników różnicujących werbalne i niewerbalne komunikaty nauczycielskie. Teraz odniosę się tylko do tych elementów i zmiennych niezależnych, wobec których w obliczeniach statystycznych udowodniona jest zależność korelacyjna. I tak:

- Liczbę komunikatów werbalnych dotyczących organizacji procesu nauczania znacząco różnicuje szczebel szkolny (I i II szczebel szkoły podstawowej); zależność ta jest istotna statystycznie i dowodzi, że więcej komunikatów tego typu wysyłana jest do uczniów z klas III. Istotny statystycznie, ale słaby jest związek pomiędzy przedmiotami nauczania a konfliktowymi komunikatami organizacyjnymi. Obliczony współczynnik korelacji potwierdza, że więcej tych komunikatów występuje na edukacji matematycznej oraz matematyce niż na zajęciach z języka polskiego.
- Dodatnia, ale słaba, choć istotna statystycznie jest korelacja pomiędzy liczbą uczniów w klasie a liczbą nauczycielskich komunikatów organizacyjnych. Istotna, ujemna i znaczna korelacja występuje między liczbą komunikatów dyscyplinujących a szczeblem szkoły podstawowej – świadczy ona, że w klasach III tych komunikatów werbalnych jest istotnie więcej. Ujemna, o średnim nasileniu korelacja odnosi się do zależności liczby komunikatów dyscyplinujących i lokalizacji szkoły – nauczycielki uczące w mieście używają ich znacząco więcej niż na wsiach. Słabą, ujemną zależność dostrzega się po analizie współczynnika korelacji pomiędzy liczbą komunikatów dyscyplinujących a typem lekcji. Na lekcjach powtórzeniowych jest istotnie mniej komunikatów dyscyplinujących niż na zajęciach poświęconych zapoznaniu z nowym materiałem. Istotna statystycznie i znaczna jest korelacja dotycząca ilości komunikatów dyscyplinujących i liczby uczniów w klasie, co oznacza, że im więcej uczniów, tym więcej nauczyciel wypowiada komunikatów dyscyplinujących.
- Wyraźną, ujemną zależność pokazuje wynik współczynnika korelacji pomiędzy komunikatami konfliktowymi a lokalizacją szkoły. Znacząco więcej ich odnotowano w szkołach miejskich. Słaby statystycznie związek potwierdzony jest wynikiem współczynnika korelacji liczby komunikatów werbalnych wysyłanych w przypadku konfliktów a edukacją matematyczną i matematyką – poświadczą on, że na tych zajęciach nauczycielki stosują ich zasadniczo więcej niż na języku ojczystym. Istotnie większa jest też liczba komunikatów konfliktowych związanych z brakiem odpowiedzi ucznia na pytanie nauczyciela w klasach VI, zaś w klasach III istotnie więcej jest komunikatów adresowanych do dzieci w młodszym wieku szkolnym, kiedy wrywają się niepytane do odpowiedzi. Z obliczeń statystycznych wynika też, że istnieje znacząca zależność pomiędzy liczbą komunikatów dotyczących wolnego tempa pracy uczniów a VI klasą. Istnieje też istotny następujący związek: im więcej uczniów brało udział w zajęciach, tym więcej było komunikatów nauczycielskich dotyczących mówienia dzieci nie na temat. Zależność liczby komunikatów udzielanych w sytuacjach odpisywania uczniów od siebie a lokalizacją szkoły potwierdza istotnie statystycznie większą liczbę tych komunikatów w szkołach miejskich. W klasach oddziałowo wyższych występuje też istotnie większa liczba komunikatów kierowanych przez nauczycielki do uczniów w przypadkach niedosłyszania wypowiedzi dziecka. Istotny jest również związek grup komunikatów proponowanych przez T. Gordona, tj.: próśb, uzasadnień, życzeń oraz ekspresywów ze środowiskiem funkcjonowania szkoły – istotnie więcej jest ich w szkołach miejskich i w klasach VI. Również istotna jest zależność pomiędzy gordonowską pedagogią

w zakresie komunikatów służących dyscyplinowaniu a liczbą uczniów w klasie, która sprowadza się do sformułowania: im więcej uczniów w sali lekcyjnej, tym więcej jest takich komunikatów.

- Rozpatrując bariery procesu szkolnego komunikowania się w aspekcie współczynników korelacji, można powiedzieć, że bariera szum z zewnątrz statystycznie istotnie częściej występuje w szkołach miejskich. Podobnie częściej ma miejsce niekomfortowa atmosfera w klasie, w której liczba uczniów jest większa – potwierdza to istotny związek w obliczeniach statystycznych. Na podstawie obliczeń współczynników korelacji można też wysunąć tezę o istotnym związku zajęć matematycznych z występowaniem następujących barier: brak dziennika, ktoś wchodzi do klasy, niesprawne pomoce dydaktyczne. Statystycznie istotny związek dokumentowany jest również faktem – mało liczne oddziały klasowe uczą się w ciasnych salach, niesprzyjających efektywności kształcenia. Warto też dodać, że lokalizacja szkoły w istotny statystycznie różnicuje występowanie na lekcjach barier w procesie komunikacja nauczyciel-uczeń zależnych od uczniów, a niezależnych od nauczyciela – istotnie statystycznie więcej jest ich w szkołach wiejskich i częściej występują w toku zajęć w klasach III. Mając na uwadze bariery związane z komunikacją niewerbalną nauczycieli, warto podkreślić istotną zależność korelacyjną tych barier komunikacji i czasu ich trwania, ujętego w minutach w salach o poziomym układzie ławek, a także o ich statystycznie częstszym występowaniu w klasach edukacji wczesnoszkolnej. Korelację opisującą zależność istotną dostrzec można także pomiędzy takimi zmiennymi jak liczba barier komunikacji werbalnej i zajęcia, na których nauczyciel wprowadza nowe treści nauczania – w tym typie lekcji jest najwięcej trudnych dla uczniów w odbiorze komunikatów wyrażonych za pomocą języka.

### **Wnioski z badań**

- Interakcje nauczycielek z uczniami obserwowalne w procesie komunikacji na zajęciach edukacyjnych mają charakter wzajemnie komplementarny, tzn. że jeden z uczestników komunikacji – nauczyciel – zachowuje pozycję dominującą. Świadczy o tym około 50% wszystkich komunikatów werbalnych, które są dyrektywami i poleceniami dla uczniów.
- Pozytywna konotacja ponad 30% komunikatów niewerbalnych nie równoważy błędów badanych nauczycielek w zakresie prosemiki – dystansu fizycznego z uczniami, o czym świadczy przemieszczanie się w sali lekcyjnej w linii 1 ławka, rzędy, biurko i tablica, a także usterki w organizacji środowiska klasowego, będące głównymi niedociągnięciami udokumentowanymi zebrany materiał w praktyce szkolnej.
- Komunikacja nauczycielek z uczniami była zakłócana przez różnorodne bariery. Niektóre z nich były niezależne od nauczyciela, a związane z czynnikami zewnętrznymi funkcjonowania szkoły oraz zachowaniem pozakomunikacyjnym zakłócającym ład i porządek w klasie przez uczniów. Wśród barier wynikających bezpośrednio z komunikacji werbalnej nauczyciela znalazły się: używanie języka potocznego, zawitych i długich poleceń, trudnych dla uczniów określeń, błędnie formułowanych pytań. W niewerbalnej komunikacji bariery tworzyły m.in.: nie podchodzenie do uczniów (na ponad 36% czasu w trakcie 80 godzin dydaktycznych) oraz niewłaściwe formułowanie kanału wokalnego.

- Reakcje nauczycielek na sytuacje konfliktowe w trakcie zajęć edukacyjnych, wyrażane komunikatami kierowanymi do uczniów, sprowadzają się do wniosku, że około 43% tych sytuacji rozstrzygały komunikatami niewerbalnymi, a 24% dając merytoryczną korektę. W pozostałych stosowały kategorię polecenia, rozkazy, podnosiły głos, ignorowały niewłaściwe zachowania uczniów lub nie odpowiadały na pytania dzieci.
- Odpowiedzialne budowanie i wyzwalamie szerokiej przestrzeni efektywnego uczenia się w szkole jest związane z koniecznością poznania warunków poprawnego komunikowania się i czynników wpływających na ten złożony proces. Refleksja pedagogiczna nad wieloma aspektami interakcji komunikacyjnej nauczycieli z uczniami pozwoli ograniczyć lub wyeliminować niektóre bariery i zakłócenia, tym samym przekładając się na lepsze wyniki pracy szkoły.

### **Postulaty do praktyki edukacyjnej**

Nie ma przesady w stwierdzeniu, że komunikacja nauczyciela z uczniami jest odzwierciedleniem całości szkolnego procesu dydaktyczno-wychowawczego. W świetle wyników moich badań i uprawnionych uogólnień można sformułować postulaty do praktyki edukacyjnej, gdyż rezultaty diagnozowania rzeczywistości szkolnej w obszarze komunikacji mają wartość praktyczną i mogą być użyteczne w refleksyjnym oraz świadomym doskonaleniu pracy placówek oświatowych.

- W ramach szkoleń nadzoru pedagogicznego, dyrektorów szkół, rad pedagogicznych, aktywności zespołów samokształceniowych nauczycieli funkcjonujących w szkołach konieczne wydaje się uświadamianie doniosłej roli nauczycieli w kreowaniu atmosfery klasowej i tworzeniu sprzyjającego środowiska uczenia się dzięki sprawnej oraz efektywnie zachodzącej komunikacji interpersonalnej między wszystkimi podmiotami edukacji.
- Nastawienie na komunikację jako ważny – personalistyczny – kontakt z drugim człowiekiem pozwoli patrzeć na nią w perspektywie harmonii, płynności i dobrego współdziałania, którego konstruktywnym atrybutem jest dialog edukacyjny. Idee te powinny być znane zarówno dyrektorom szkół, jak i kadrze pedagogicznej.
- Podnoszenie umiejętności nauczycieli w zakresie komunikacji werbalnej powinno zmierzać do uświadomienia im, że komunikacja werbalna to narzędzie przekazu informacji za pomocą języka, który umożliwia jej przetwarzanie, interpretowanie oraz rozumienie wiadomości, dlatego jest niezbędnym warunkiem efektywnego kształcenia.
- Akcentowanie tezy, że komunikacja to istotny potencjał zawodowy nauczyciela związany z jego postrzeganiem przez uczniów, rodziców i inne podmioty współpracujące ze szkołą, ponieważ ściśle łączy się z taktem pedagogicznym, autorytetem, kulturą języka oraz umiejętnością przekazywania wartości oraz budowania tożsamości osobowej i społecznej uczniów.
- Pogłębianie i poszerzanie przygotowania psychologicznego oraz pedagogicznego pracujących nauczycieli musi zmierzać do: rozumienia procesów komunikacji i jej mechanizmów, barier oraz zakłóceń, doskonalenia sposobów komunikowania się z uczniami, zgodnych z ich poziomem rozwoju, rozwijania umiejętności kierowania klasą szkolną, podejmowania świadomej kontroli kanału wokalnego, optymalnego planowania i gospodarowania czasem lekcji, poznania sposobów zwiększania aktywności komunikacyjnej uczniów oraz sztuki zadawania celowych, jasnych i konkretnych pytań.
- Natura barier procesu komunikacji występujących na zajęciach lekcyjnych, szczególnie tych niezależnych od nauczyciela i uczniów, a także występowanie dużej liczby

organizacyjnych sytuacji konfliktowych świadczą o tym, że osoby odpowiedzialne za infrastrukturę szkolną, lokalizację szkoły, planowanie pracy instytucji oświatowych (nie tylko ich działalności dydaktyczno-wychowawczej, ale również niepedagogicznych pracowników szkoły) powinny być uwrażliwione na to, jak wiele zakłóceń procesu edukacji jest generowanych przez czynniki niezależne od nauczycieli i uczniów (np. hałas, małe sale lekcyjne, złe oświetlenie w klasach, krótkie przerwy, mała liczba toalet w szkołach). Likwidacja lub ograniczenie tych zakłóceń pozytywnie wpłynie na efekty edukacyjne.

- Warto jeszcze dodać, że ze szczególną troską należy patrzeć na rozwijanie umiejętności komunikacyjnych w procesie kształcenia przyszłych nauczycieli. Jest to ważny obszar ich przygotowania zawodowego, który ma odniesienie do ogólnych i szczegółowych efektów kształcenia, rozpisanych na wiedzę o procesach komunikowania się interpersonalnego, umiejętności porozumiewania się oraz dialogowego rozwiązywania konfliktów czy budowania pozytywnego klimatu do komunikowania się w klasie szkolnej, a także kompetencje komunikacyjne wyrażone w postawach przyszłych nauczycieli. Zalecenia te wynikają ze standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, które obowiązują w kraju od dnia 1 października 2012 roku<sup>242</sup>, ale pierwsi absolwenci otrzymali dyplomy w 2015 roku.

---

<sup>242</sup> Rozporządzenie MNiSW z dnia 17 stycznia 2012 r. w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela.

## Bibliografia

- Ablewicz K., *Hermeneutyka i fenomenologia w pedagogice*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- About Richard Nordquist, our grammar & composition expert, <http://www.google.pl/url?sa=t&rcet=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CCIQFjAA&url=http%3A%2F%2Fgrammar.about.com%2Fod%2Frs%2Fg%2Fsender.htm&ei=VU5bVLmzMobXapGlgqgL&usg=AFQjCNEZUFUuYdrVpazFaW25d8cuw0Vgw&sig2=6Rsu6Wfu67P6wNFZc1y1w&bvm=bv.78677474,d.d2s>.
- Abramowicz W., *Obywatele globalnego społeczeństwa informacyjnego*, [w:] W. Cellary (red.), *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego*, Program Narodów Zjednoczonych do Rozwoju, Wydawnictwo Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju, Warszawa 2002, s. 73-134.
- Adams K., Galanes G.J., *Komunikacja w grupach*, tłum. D. Kobylińska, P. Kobyliński, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008, cz. 2, rozdz. 4, s. 83-111.
- Adler R.B., Rosenfeld L.B., Proctor II R.F., *Relacje interpersonalne. Proces porozumiewania się*, tłum. G. Skoczylas, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007.
- Andersen P., *Body language*, Alpha, United States of America 2004.
- Anderson S.A., *Nonverbal Communication in the Small Groups*, [w:] R.S. Cathcart, L.A. Samovar (red.), *Small Group Communication: a Reader*, Wm. C. Brown, Dubuque, IA 1992.
- Andukowicz H., *Znaczenie komunikacji w relacjach między ludźmi*, „Wspólne Tematy” 2000, nr 5, s. 10-12.
- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.
- Argyle M., *Bodily communication*, New York, NY: Methuen, 1988.
- Argyle M., Henderson M., *The Anatomy of Relationships*, Heinemann, London 1985.
- Argyle M., *Psychologia stosunków międzyludzkich*, tłum. W. Domachowski, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.
- Austin J., *How to Do Things with Words*, Clarendon Press, Oxford 1962.
- Awdziejew A., *Pragmatyczne postawy interpretacji wypowiedzi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1987.
- Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, tłum. W. Betkiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Bames D., *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumienia do kształcenia*, tłum. J. Radzicki, WSiP, Warszawa 1988.
- Bazewicz M., *Wizja społeczeństwa ery komunikacji, informacji i wiedzy XXI wieku*, Wydawnictwo Silesia, Wrocław 2000.
- Bednarska M., *Mowa jest srebrem – słuchanie złotem*, „Edukacja i Dialog” 2007, nr 10, s. 17-19.
- Benedikt A., *Mowa ciała*, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 2002.
- Berger C.R. i in., *Interpersonal Methuen Epistemology and Interpersonal Communication*, [w:] G.R., Miller (red.), *Exploration in Interpersonal Communication*, Sage Publications, Newbury Park CA 1976.
- Bierach A.J., *Komunikacja niewerbalna. Sztuka czytania z twarzy*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1996.
- Bingimlas K.A., *Barriers to Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature*, RMIT University, Bandoora, VIC, Australia, accepted in 24.03.2009, [http://ejmste.com/v5n3/EURASIA\\_v5n3.pdf#page=53](http://ejmste.com/v5n3/EURASIA_v5n3.pdf#page=53).
- Birkenbihl V.F., *Komunikacja międzyludzka*, tłum. M. Śnieciński, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999.
- Birkenbihl V.F., *Komunikacja niewerbalna. Sygnały ciała*, tłum. K. Ciolkosz, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1998.
- Błęszyński J.J. (red.), *Alternatywne i wspomagające metody komunikacji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Bocheńska K., *Szach-mat, czyli o komunikacji w rzeczywistości szkolnej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2006.
- Bochno E., *Rozmowa ucznia z nauczycielem*, „Życie Szkoły” 2005, nr 6, s. 16-21.
- Bokus B., Haman M. (red.), *Z badań nad kompetencją komunikacyjną dzieci*, Energieia, Warszawa 1992.
- Bonar J., *Niewerbalne komunikowanie nauczyciela a efekty kształcenia uczniów klas I-III*, Wydawnictwo UŁ, Łódź 1997.



- Bonar J., *Niewerbalne oddziaływanie nauczyciela na uczniów*, „Życie Szkoły” 1992, nr 9, s. 518-522.
- Bono de E., *Czy ze mną rozmawiasz?*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2005, nr 6, s. 19-26.
- Borkowski J., *Socjologia i psychologia społeczna. Zarys wykładu*, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Pułtusk 2003, rozdz. VIII, s. 197-209.
- Bradbury A., *NLP. Wpływ na siebie i innych*, tłum. M. Kącka, Wydawnictwo HELION, Gliwice 2004.
- Brekelmans M., T. Wubbels, P. den Brok, *Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment*, [http://www.academia.edu/234358/Teacher\\_experience\\_and\\_the\\_teacher-student\\_relationship\\_in\\_the\\_classroom\\_environment](http://www.academia.edu/234358/Teacher_experience_and_the_teacher-student_relationship_in_the_classroom_environment).
- Brzezińska A., Nęcka E., Doliński D., *Mistrz spotyka ucznia*, „Charaktery” 2007, nr 5, s. 16-20.
- Buehl D., *Strategie aktywnego nauczania czyli jak efektywnie nauczać i skutecznie uczyć się*, tłum. B. Piątek, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2004.
- Burgoon J.K., Buller D.B., Woodall W.G., *Nonverbal communication: the unspoken dialogue*, Harper&Row, New York 1989.
- Burgoon J.K., *Nonverbal signals*, [w:] M.L. Knapp, G.R. Miller (red.), *Handbook of interpersonal communication*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA 1994.
- Carney D., Cuddy A.J.C., Yap A., *Power posing: Brief nonverbal displays affect neuroendocrine levels and risk tolerance*, „Psychological Science” 2010, nr 21, s. 1363-1368.
- Casimir F.L. (red.), *Buildingcommunication Theories. A Social – Cultural Approach*, Laurence Erlbaum Associates, New Jersey 1994.
- Chmiel A., *Kształtowanie umiejętności komunikacyjnych uczniów*, „Kwartalnik Edukacyjny” 2004, nr 2, s. 66-81.
- Chudek D., *Komunikacja interpersonalna w codziennej pracy nauczyciela*, „Wszystko dla Szkoły” 2008, nr 4, s. 22-24.
- Cialdini R., *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, tłum. B. Wojciszke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 1996.
- Cohen L., Manion L., Morrison K., *Wprowadzenie do nauczania*, tłum. M. Wyrzykowska, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1999.
- Collins A., *Język ciała, gestów i zachowań*, tłum. Wydawnictwo KDC, Wrocław 1997.
- Collins J., *Barriers to Communication in schools, paper at the British Educational Research Association Annual Conference*, September 11-14, University of York 1997, <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/000000331.htm>.
- Cooper P.J., *Sprawne porozumiewanie się*, tłum. A. Tomaszewska, Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999.
- Creak A., *Targowski and Bowman meet via*, <https://www.cs.auckland.ac.nz/~alan/workingnotes/AC106.pdf>.
- Croft R.S., *Communication theory*, <http://cs.eou.edu/rcroft/MM350/CommunicationModels.pdf>.
- Czarnawska M., *Przyjazne porozumiewanie się. Wzajemny szacunek, wzajemna akceptacja, radość z kontaktu*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2004.
- Dąbrowska A., Delbani H., *Interakcje nauczyciel-uczeń w szkole społecznej i publicznej*, [w:] M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 133-138.
- Delors J. (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku, tłum. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- Denek K., *Kompetencje nauczyciela w kontekście wyzwań XXI wieku i potrzeby reformy systemu edukacji w Polsce*, [w:] *Kształcenie pedagogiczne w dobie przemian edukacyjnych w Polsce. Materiały, konferencje nr 46*, Wydawnictwo Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2000.
- Denek K., *Ku dobrej edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne „AKAPIT”, Toruń-Leszno 2005.
- Detz J., *Sztuka porozumiewania się. Nie, co mówić, ale jak mówić*, tłum. J. Bartosik, GWP, Gdańsk 2001.
- Dębiak A.E., *B jak bariery komunikacyjne*, „Głos Nauczycielski” 2007, nr 46, s. 8.
- Dobek-Ostrowska B. (red.), *Nauka o komunikowaniu. Podstawowe orientacje teoretyczne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2001.

- Dobek-Ostrowska B. (red.), *Współczesne systemy komunikowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1998.
- Dobek-Ostrowska B., *Podstawy komunikowania społecznego*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1990.
- Drzewowski M., *Model przywództwa nauczyciela w komunikacji szkolnej*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 101-114.
- Duszak A., *Tekst, dyskurs, komunikacja międzykulturowa*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1998, rozdz. 4, s. 173-240.
- Dziewicki M., *Psychologia porozumiewania się*, Wydawnictwo „JEDNOŚĆ”, Kielce 2000.
- Dziewiecki M., *Pedagogiczne komunikowanie tożsamości*, „Wychowawca” 2005, nr 10, s. 9.
- Eicher J., *Sztuka komunikowania się*, tłum. P. Stalmaszczyk, Wydawnictwo Ravi, Łódź 1995.
- Erhard T., *Mowa ciała*, tłum. W. Moniak, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 2001.
- Faber A., Mazlish E., *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały, jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, tłum. M. Więznowska, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 1993.
- Faure E., *Uczyć się, aby być*, tłum. Z. Zakrzewska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1975.
- Filipiak E., *Konteksty rozwoju aktywności językowej dzieci w wieku wczesnoszkolnym*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, Bydgoszcz 2002.
- Fiske J., *Wprowadzenie do badań nad komunikowaniem*, tłum. A. Gierczak, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1999.
- Fontana D., *Psychologia dla nauczycieli*, tłum. M. Żywicki, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Foss K.A., S.W. Littlejohn, *Theories of Human Communication*, Thomson West Wadsworth, Belmont 2008.
- Garczyński S., *Rozmawiać? Tak, ale jak?*, WSiP, Warszawa 1993.
- Garczyński S., *Z informacją na bakier*, Instytut Wydawnictw Związków Zawodowych, Warszawa 1984.
- Garstka W., *Komunikacja niewerbalna a terapeutyczna rola nauczyciela*, „Życie Szkoły” 1999, nr 7, s. 483-486.
- Gąsiorek K., Grochowalska M. (red.), *O komunikowaniu się w przedszkolu i nauczaniu zintegrowanym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej w Krakowie, Kraków 2003.
- Giddens A., Sutton F.W., *Socjologia. Kluczowe pojęcia*, tłum. O. Siara, P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Głodowski W., *Bez słowa. Komunikacyjne funkcje zachowań niewerbalnych*, Hansa Communication, Warszawa 1999.
- Głogowski W., *Komunikowanie interpersonalne*, Hansa Communication. Studio Emka, Warszawa 1994.
- Golka M., *Bariery i zakłócenia w komunikowaniu – przegląd zagadnień*, [w:] M. Golka (red.), *Bariery w komunikowaniu*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2000, s. 35-49.
- Golka, M. *Bariery w komunikowaniu i społeczeństwo (dez)informacyjne*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Gordon T., *Wychowanie bez porządek*, tłum. A. Makowska, E. Sujak, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1991.
- Goriszowski W., *Badania pedagogiczne w zarysie*, WSP TWP, Warszawa 1996.
- Góralczyk E., *Nauczycielem być... Jak zapanować nad trudnymi zachowaniami uczniów i porozumieć się z klasą*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2006.
- Grochowalska M., *Aktywność językowa a niewerbalne komunikowanie się dzieci*, „Wychowanie w Przedszkolu” 2000, nr 6, s. 334-339.
- Grochowalska M., *Komunikacyjny aspekt mimiki w ocenie dzieci i nauczycieli*, „Kwartalnik Edukacyjny” 1999, nr 4, s. 69-76.
- Grochowalska M., *Komunikowanie się w procesie zintegrowanej edukacji*, [w:] K. Gąsiorek, M. Grochowalska (red.), *O komunikowaniu się w przedszkolu i nauczaniu zintegrowanym*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2003, s. 42-51.
- Grochowalska M., *Umiejętności komunikacyjne ucznia i nauczyciela*, [w:] I. Adamek (red.), *Nauczyciel i uczeń w edukacji zintegrowanej w klasach I-III*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, s. 24-35.

- Grzesiak E., Janicka-Szysko R., Steblecka M., *Komunikacja w szkole*, GWP, Gdańsk 2005.
- Grzesiuk L., Trzebińska E., *Jak ludzie porozumiewają się*, Wydawnictwo Nasza Księgarnia, Warszawa 1978.
- Gwizdek R., Sołtys E., *Komunikacja w pracy nauczyciela*, „Remedium” 2006, nr 1, s. 8-9.
- Halion K., *Deconstruction and Speech Act Theory: A defence of the distinction between normal and parasitic speech act*, <http://www.e-anglais.com/thesis.html>.
- Hall E., Hall C., *Human Relations in Education*, Routledge, London 1988.
- Hargreaves D.H., *Interpersonal Relations and Education*, Routledge, London 1975.
- Hartley P., *Komunikowanie interpersonalne*, tłum. A.B. Wasilewska, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 2006.
- Harwas-Napierała B., *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2008.
- Hausner J. (red.), *Komunikacja i partycypacja społeczna: poradnik*, Wydawnictwo Małopolskiej Szkoły Administracji Publicznej i Akademii Ekonomicznej, Kraków 1999.
- Jagiela J., *Komunikacja w szkole: krótki poradnik*, Wydawnictwo Rubikon, Kraków 2004.
- Jagiellovicz A.B., Kozak E., Gontarski M.J., *O sztuce porozumiewania się*, Oficyna Wydawnicza PWSZ w Nysie, Nysa 2002.
- Jagiellovicz A.B., Kozak E., Gontarski M.J., *O sztuce porozumiewania się*, Oficyna Wydawnicza Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nysie, Nysa 2002.
- Jaglowska M., *Komunikacja w grupie w edukacji. Cechy charakterystyczne dla komunikacji w grupie*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 92-100.
- Jamrozek B., Sobczak J., *Komunikacja interpersonalna, czyli jak wspomagać swoją przedsiębiorczość*, Wydawnictwo eMPi, Poznań 2000.
- Jarosiewicz H., *Czy istotnie – „szkoła dla rodziców”?*, [http://www.misjarodzinnia.pl/new/Szkola\\_dla\\_rodzicow\\_J\\_Sakowskiej.pdf](http://www.misjarodzinnia.pl/new/Szkola_dla_rodzicow_J_Sakowskiej.pdf).
- Jarosiewicz H., *Wychowanie bez porażek porażką wychowania (o koncepcji T. Gordona)*, „Cywilizacja” 2005, nr 14, s. 62-81.
- Jarząbek K., *Gestykulacja i mimika. Słownik*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1994.
- Jasikowska G., *Potrzeba słuchania szczerą rozmową*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2008, nr 9, s. 32-33.
- Kacprzak L., *Związki i zależności komunikacyjne pomiędzy nauczycielem a uczniem*, [w:] W.J. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji – dyskurs nad rolą komunikowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 309-316.
- Kaluszyński M., *Nauczyciel i uczeń. Problemy etyczne wychowania i nauczania*, Wydawnictwo Atla 2, Wrocław 2002.
- Karkowska M., *Nauczyciel i uczeń. Interakcje a wartości w klasie szkolnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Ketrow S., *Nonverbal Aspects of Group Communication*, [w:] L.R. Fray (red.), *The Handbook of Group Communication. Theory & Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA 1999.
- Keyton J., *Relational Communication in Groups*, [w:] L.R. Fray (red.), *The Handbook of Group Communication. Theory & Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, CA 1999.
- Knapp M.L., Vangelisti A.L., *Interpersonal Communication and Human Relationships*, Allyn&Bacon, Boston 1992.
- Knapp M.L., Hall J.A., Horgan T.G., *Nonverbal communication in human interaction*, Wodsworth, Boston 2014.
- Knapp M.L., Hall J.A., *Komunikacja niewerbalna w interakcjach międzyludzkich*, tłum. A. Śliwa, L. Śliwa, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 2000.
- Knapp M.L., *Interpersonal Communication and Human Relationships*, Allyn&Bacon, Boston 1984.
- Kolberg K.J., Loomans D., *The laughing classroom: everyone's guide to teaching wit humor and play*, HJ Kramer/New world library, Tiburon 2002.
- Komorowska B. (opr.), *Klasa szkolna*, [w:] J. Karbowiczek (red.), *Mały leksykon pedagoga wczesnoszkolnego*, Instytut Wydawniczy ERICA, Warszawa 2014, s. 131.

- Konarzewski K., *Podstawy teorii oddziaływań wychowawczych*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1982.
- Kostka M., *Elementy językoznawstwa w komunikacji interpersonalnej: praktyczne aspekty komunikacji interpersonalnej w zawodzie nauczyciela*, „Wszystko dla Szkoły” 2000, nr 11, s. 20-21.
- Kostka M., *Kształcenie nauczycieli w zakresie komunikacji interpersonalnej*, „Edukacja Medialna” 1999, nr 2, s. 13-17.
- Kowalska G., *Kompetencje nauczyciela warunkujące efektywną komunikację interpersonalną w procesie edukacyjnym*, „Edukacja” 2000, nr 3, s. 48-49.
- Krauss R.M., Y. Chen, P. Chawla, *Nonverbal behavior and nonverbal communication: what do communicational hand gestures tell us?*, [http://dennismeredith.com/files/documents/Hand\\_gestures.pdf](http://dennismeredith.com/files/documents/Hand_gestures.pdf).
- Kruszewski K. (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Kruszko K., *Między uczniem a nauczycielem*, „Życie Szkoły” 2006, nr 1, s. 4-9.
- Kubiak W., *Interpretatywny model interakcji podstawą dialogu edukacyjnego*, [w:] M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 71-77.
- Kucharski A., *To nie jest śmieszne-humor w komunikacji językowej*, [w:] W.J. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 148-165.
- Kupisiewicz Cz., *Dydaktyka ogólna*, Oficyna Wydawnicza „Graf-Punkt”, Warszawa 2000.
- Kurcz J., *Język i komunikacja*, [w:] J. Strelau (red.), *Psychologia. Podręcznik akademicki. Psychologia ogólna*, t. 2, GWP, Gdańsk 2000, s. 229-274.
- Kurcz J., *Psychologia języka i komunikacji*, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2000.
- Kutrowska B., *Komunikacja interpersonalna w procesie edukacji – rytuały interakcyjne*, [w:] A. Błachnio, M. Drzewowski, M. Schneider, W. J. Maliszewski (red.), *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2008, s. 178-199.
- Kwiatkowska G.E., Markiewicz K., *Komunikowanie się. Nowe wyzwania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010.
- Kwiatkowska H., *Komunikowanie się nauczyciela z uczniami w sytuacjach niepowodzenia*, „Edukacja” 2002, nr 1, s. 57-66.
- Kwieciński Z., Śliwerski B., *Pedagogika*, t.1, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Lachawiec M., *Komunikacja społeczna w edukacji w ujęciu badań empirycznych*, [w:] K. Czerwiński, W.J. Maliszewski (red.), *Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 223-238.
- Lachowicz L., *Porozumiewać się, aby zrozumieć*, „Lider” 2000, nr 7-8, s. 5-6.
- Lambert D., *Mini encyklopedia. Język ciała*, tłum. A. Szczegóła, Oficyna Wydawnicza Atena, Warszawa 1997.
- Leathers D.G., *Komunikacja niewerbalna*, tłum. M. Trzcińska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Lee Manning M., Bucher K.T., *Revisiting Ginott's congruent communication after thirty years*, <http://www.jstor.org/discover/pgs/index?id=10.2307/30189664&img=dtc.47.tif.gif&uid=3738840&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21103350722333&orig=/discover/10.2307/30189664?uid=3738840&uid=2129&uid=2&uid=70&uid=4&sid=21103350722333>.
- Leigh A., Maynard M., *Komunikacja doskonała*, tłum. M. Gawlik-Malkowska, Wydawnictwo REBIS, Poznań 1999.
- Littlejohn S., *Theories of Human Communication*, Wadsworth Publishing Company, Belmont 1983.
- Luft J., *Of human interaction*, National Press Book, Palo Alto, CA 1969.
- Lunenburg F.C., *Communication: he process, barriers and improving effectiveness*, „Schooling” 2010, vol. 1, nr 1, <http://www.nationalforum.com/Electronic%20Journal%20Volumes/Lunenburg,%20Fred%20C,%20Communication%20Schooling%20V1%20N1%202010.pdf>.
- Łobocki M., *Metody i techniki badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

- Łobocki M., *Podmiotowe traktowanie uczniów*, „Wychowawca” 1998, nr 7/8, s. 36-37.
- Łobocki M., *Teoria wychowania w zarysie*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1999.
- Łuczewicz J., *Socjologiczne spojrzenie na organizację*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej we Wrocławiu, Wrocław 1997.
- Madziewicz M., *Teoria atrybucji w komunikacji społecznej*, [w:] W.J. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 170-175.
- Maj-Osytek M., *Komunikacja niewerbalna. Autoprezentacja, relacje, mowa ciała*, Wydawnictwo Edgard, Warszawa 2014.
- Maliszewski W.J. (red.), *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje. Szkolna przestrzeń interakcji i działań komunikacyjnych*, t. II, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007.
- Maliszewski W.J., *Interakcja komunikacyjna w edukacji – ujęcie pragmatyczne i socjologiczne. Kompetencja komunikacyjna nauczyciela w perspektywie indywidualności i preferowanych stylów uczenia się (studiowania)*, [w:] K. Czerwiński, W.J. Maliszewski (red.), *Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 31-52.
- Maliszewski W.J., *Relacje interpersonalne w szkole*, [w:] K. Czerwiński, A. Fiedor, J. Kubiczek (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji. Zagrożenia podmiotowe i psychospołeczne*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010, s. 157-181.
- Mandal E., *Podmiotowość i interpersonalne konsekwencje stereotypów związanych z płcią*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2000.
- Marczewska K., *Meandry komunikacji w szkole*, „Dyrektor Szkoły” 2009, nr 6, s. 20-21.
- Marek E., *Udział komunikacji edukacyjnej nauczycieli w kreowaniu klimatu społecznego klasy szkolnej*, „Życie Szkoły” 1997, nr 1, s. 3-8.
- Marwell G., Schmidt D., *Dimensions of compliance-gaining behavior: An Empirical Analysis*, „Sociometry” 1967, nr 30, s. 350-364.
- Maszkę A.W., *Metodologiczne podstawy badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2004.
- Maszkę A.W., *Tok przygotowania badań*, [w:] S. Palka (red.), *Podstawy metodologii badań w pedagogice*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.
- Mattelart, A., Mattelart M., *Teorie komunikacji. Krótkie wprowadzenie*, tłum. J. Mikułowski Pomorski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa-Kraków 2001.
- Matulka Z., *Wielofunkcyjność informacji w dialogu pedagogicznym*, „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1994, nr 4-5, s. 37-43.
- McDaniel T.R., *Developing the skills of humanistic discipline*, „Educational Leadership” 1984 (may), s. 74, [http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed\\_lead/el\\_198405\\_mcdaniel.pdf](http://www.ascd.org/ASCD/pdf/journals/ed_lead/el_198405_mcdaniel.pdf).
- McKay M., Davis M., Fanning P., *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*, tłum. A. Błaż, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013.
- McQuail D., *Communication Theory. An Introduction*, Sage Publications, London 1987.
- Mehrabian A., *Communication without words*, „Psychology today” 1968, vol. 2, s. 53-55.
- Michalczyk S., Sobańska M., *Komunikacja społeczna i promocja organizacji pozarządowych*, [www.ngo.us.edu.pl/skrypt/XII.doc](http://www.ngo.us.edu.pl/skrypt/XII.doc).
- Mieszalski S., *Interakcje w klasie szkolnej. O społecznym funkcjonowaniu nauczyciela i uczniów w szkole podstawowej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 1990.
- Mikułowski Pomorski J., *Komunikacja międzykulturowa. Wprowadzenie*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej w Krakowie, Kraków 2003.
- Mikułowski Pomorski J., Nęcki Z., *Komunikowanie skuteczne?*, Wydawnictwo RSW „Prasa-Książka-Ruch” Ośrodek Badań Prasoznawczych, Kraków 1983.

- Miller G., *On Various Ways of Skanning Symbolic Cat*, „Journal of Language and Social Psychology” 1983, nr 3, s. 123-139.
- Miller G.R., Steinberg M., *Between People: A New Analysis of Interpersonal Communication*, Science Research Associates, Chicago 1975.
- Ming-tak H., L. Wai-shing, *Classroom Menagement. Creative a positive learning environment*, Hong Kong University Press, Hong Kong 2008.
- Mirski A., *Edukacja dialogu jako szansa kształtowania podmiotowej i aktywnej orientacji ucznia*, [w:] M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 79-89.
- Molcho M., *Mowa ciała*, tłum. M. Skalska, Świat Książki, Warszawa 1998.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, tłum. P. Izdebski, A. Jaworska, D. Kobylńska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Nchedo E., Omeje J.C., *Gender differences in communication Patterns of Females in Single-sex and mixed-sex scholes in Nnewi Education Zone*, <http://www.ajol.info/index.php/afrev/article/viewFile/41062/8487>.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Oficyna Wydawnicza ANTYKWA, Kraków 2000.
- Nowicka M., *Sprawność komunikacyjna dzieci w interakcjach szkolnych*, Wydawnictwo UWM, Olsztyn 2000.
- Notes of communication*, [w:] *Wanterfall e-Books*, <http://www.wanterfall.com/Communication-Watzlawick%27s-Axioms.htm>.
- Obrebska M., *Problematyka barier komunikacyjnych z perspektywy lingwistyki systemowo-funkcjonalnej*, [w:] W.J. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 216-223.
- Okoń Z., *Komunikacja interpersonalna w szkole*, „Edukacja i Dialog” 2003, nr 1, s. 50-53.
- Okoń Z., *Porozumieć się, znaczy umieć słuchać*, „Edukacja i Dialog” 2004, nr 3, s. 39-41.
- Olechnicki K., Załęski P., *Słownik socjologiczny*, Grafitti BC, Toruń 1999.
- Palka S. (red.), *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1998.
- Palka S. (red.), *Podstawy metodologii badań pedagogicznych*, GWP, Gdańsk 2010.
- Palka S., *Metodologia. Badania. Praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Palka S., *Niewerbalne komunikowanie w procesie kształcenia*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne” 1985, z. 2, s. 60-71.
- Parafiniuk-Soińska J., *O międzyludzkiej komunikacji*, TWP, Szczecin 2003.
- Pease A., *Język ciała. Jak czytać myśli ludzi z ich gestów*, tłum. E. Wiekiera, Wydawnictwo Gemini, Kraków 1992.
- Petty G., *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, tłum. J. Bartosik, GWP, Sopot 2010.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001.
- Pisarek W., *Wstęp do nauki o komunikowaniu. Edukacja medialna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
- Podgórecki J., *Osobowościowe wyznaczniki komunikacji społecznej. Kompetencje komunikacyjne nauczyciela*, [w:] W.J. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 224-234.
- Podgórecki J., *Potencjał komunikacyjny nauczyciela*, [w:] W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje*, t. I. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 69-79.
- Popławska A.D., *Komunikowanie się nauczyciela z uczniem w szkole społecznej*, [w:] W.J. Maliszewski (red.), *Komunikowanie społeczne w edukacji. Dyskurs nad rolą komunikowania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 337-345.

- Portik M., Lapšanská M., *Pedagogická komunikácia v primárnej škole*, Prešovská univerzita v Prešove, Prešov 2012.
- Putkiewicz E., *Proces komunikowania się na lekcji*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2002.
- Retter H., *Komunikacja codzienna w pedagogice*, tłum. M. Wojdak-Piątkowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Ropski J., *Kompetencje społeczne nauczyciela wychowania fizycznego współczesnej szkoły*, [w:] W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna a wartości w edukacji. Nowe znaczenie i sytuacje. Szkolna przestrzeń interakcji i działań komunikacyjnych*, t. II, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2007, s. 145-154.
- Rosengren K.E., *Communication*, Sage Publications, London 2000.
- Rutkowiak J., *Stosowanie teorii pedagogicznej w praktyce a dialog edukacyjny*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1986, nr 1, s. 47-58.
- Searle J., *Expression and meaning. Studies in the theory of speech acts*, Cambridge University Press, Cambridge 1979.
- Searle J., *Intentionality, An essay in the philosophy of mind*, Cambridge University Press, Cambridge 1983.
- Searle J., *Język, umysł, społeczeństwo*, tłum. D. Cieśla, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 1999.
- Searle J., *Speech Acts, An essay in the philosophy of language*, Cambridge University Press, Cambridge 1969.
- Sikorski W., *Funkcje komunikacji niewerbalnej w pracy nauczyciela*, [w:] K. Czerwiński, W.J. Maliszewski (red.), *Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 102-114.
- Sikorski W., *Znudzeni szarą klasą*, „Psychologia w Szkole” 2009, nr 1, s. 109-115.
- Simonds S.K., *Communication theory and the search for effective feedback*, „Journal of Human Hypertension” 1995, nr 9, s. 5-10.
- Słowikowska S., *Kto? Z kim? Jak rozmawia? Komunikacja interpersonalna w szkole*, „Nowa Szkoła” 2005, nr 7, s. 34-37.
- Sobczak I., *Zachowania niewerbalne w procesie komunikacji uczeń-nauczyciel*, [w:] D. Skulicz, B. Żurakowski (red.), *Komunikowanie się w kształceniu dzieci w młodszym wieku szkolnym*, Wydawnictwo UJ, Kraków 1987, s. 111-125.
- Sobol E. (oprac.), *Podręczny słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1996.
- Solecka K., *Stany emocjonalne a komunikacja (w edukacji)*, [w:] D. Wosik-Kawala, E. Sarzyńska, W.J. Maliszewski, M. Fiedor (red.), *Komunikacja i edukacja – ku synergiczności porozumiewania się*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 144-162.
- Stańkowski B., *Konflikt nauczyciel-uczeń. Uzdrawianie relacji w świetle Reguły 5R*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2009.
- Stefanescu M., *Speech act theory – founding features*, [https://www.google.pl/search?q=+Shannona++model+komunikacji&ie=utf8&oe=utf8&gws\\_rd=cr&ei=T3CRVtmmLqTygOzoIKACQ#q=M.+Stefanescu%2C+Speech+act+theory-+founding+features%2C+](https://www.google.pl/search?q=+Shannona++model+komunikacji&ie=utf8&oe=utf8&gws_rd=cr&ei=T3CRVtmmLqTygOzoIKACQ#q=M.+Stefanescu%2C+Speech+act+theory-+founding+features%2C+)
- Stewart J. (red.), *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, tłum. J. Suhecki, P. Kostyło, J. Kowalczevska, A. Koczańska, J. Doktor, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Strychalska-Gać B., *Za szkolnym progiem*, WSiP, Warszawa 2005.
- Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi2, Poznań 2003.
- Suchodolska J., *Kształtowanie umiejętności społecznych w relacji komunikacyjnej dziecko-dorosły (uczeń-nauczyciel) w kontekście teorii uczenia się*, [w:] D. Wosik-Kawala, E. Sarzyńska, W.J. Maliszewski, M. Fiedor (red.), *Komunikacja i edukacja – ku synergiczności porozumiewania się*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 96-106.
- Sufa B., *Elementy niewerbalne w komunikacji nauczyciel-uczeń w edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] W. Kojs (red.), *Procesy komunikacyjne w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2001, s. 163-179.

- Sufa B., *Styl komunikowania się nauczycieli z uczniami a skuteczność porozumiewania się i współdziałania w klasie*, [w:] E.A. Zwolińska (red.), *Edukacja kreatywna*, Bydgoszcz 2005, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej, s. 142-150.
- Sujak E., *ABC psychologii komunikacji*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007.
- Surdacka K., *Skuteczna rozmowa z dzieckiem*, „Wychowawca” 2002, nr 12, s. 12-13.
- Suton C. (ed.), *Communicating in the Classroom*, Hodder & Stoughton, London 1981.
- Szacka B., *Wprowadzenie do socjologii*, Oficyna Naukowa, Warszawa 2003.
- Szczurek-Boruta A., *Obraz interakcji między nauczycielem i uczniem w procesie edukacji (uwarunkowania społeczno-pedagogiczne i osobowościowe)*, [w:] M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 119-132.
- Szempruch J., *Kompetencje komunikacyjne nauczyciela wzorem zachowań interpersonalnych uczniów*, „Nauczanie Początkowe. Kształcenie zintegrowane” 2007/2008, nr 3, s. 29-36.
- Szopski M., *Komunikowanie międzykulturowe*, WSiP, Warszawa 2005.
- Sztejnberg A., *Komunikacja między nauczycielem a uczniem w procesie edukacyjnym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 1997.
- Sztejnberg A., *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 2001.
- Sztompka P., *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Wydawnictwo ZNAK, Kraków 2012.
- Sztumski J., *Wstęp do metod i technik badań społecznych*, PWN, Warszawa 1984.
- Szybisz M., *O potrzebie komunikacyjnego pojmowania edukacji*, [w:] M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel-uczeń. Między przemocą a dialogiem. Obszary napięć i typy interakcji*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1996, s. 95-101.
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, t. I, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1978.
- Śliwowski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 1998.
- Śnieżyński M., *Sztuka dialogu – teoretyczne założenia a szkolna rzeczywistość*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2005.
- Świętochowski W., *Psychologiczne uwarunkowania stylu komunikowania się*, „Psychologia Wychowawcza” 1994, nr 3, s. 216-221.
- TesolClass.com, Seating arrangements*, <http://www.tesolclass.com/classroom-management/classroom-seating-arrangements/>.
- The Business Communication, What is horizontal communication?*, <http://thebusinesscommunication.com/what-is-horizontal-communication/>.
- The cornerstone. Practical ideas that make teaching more effective and enjoyable. Ideas of classroom seating arrangements*, <http://thecornerstoneforteachers.com/free-resources/organization/classroom-seating-arrangements>.
- Thiel E., *Mowa ciała zdradzi więcej niż tysiąc słów*, tłum. W. Moniak, Wydawnictwo Astrum, Wrocław 1994.
- Thomson P., *Sposoby komunikacji interpersonalnej. Spraw, by cię słuchano, i odnieś sukces*, tłum. T. Geller, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1998.
- Tiemey E., *Doskonalenie międzyludzkiej komunikacji na 101 sposobów*, tłum. M. Gasiński, Wydawnictwo IFC PRESS, Kraków 2000.
- Tkaczyk L., *Komunikacja niewerbalna: postawa, mimika, gest*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 1996.
- Tokarz M., *Argumentacja. Perswazja. Manipulacja. Wykłady z teorii komunikacji*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Trzebińska E., *Empatia jako forma komunikacji interpersonalnej*, „Przegląd Psychologiczny” 1985, nr 2, s. 417-437.
- Trzebińska E., *Komunikacja interpersonalna*, [w:] W. Pomykało (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Fundacja Innowacja, Warszawa 1993, s. 279-282.
- Tumbull W., *Language in action. Psychological models of Conversation*, Psychology Press, New York 2003.



- Walancik M., *Znaczenie komunikacji werbalnej i niewerbalnej w relacjach nauczyciel-uczeń w edukacji*, [w:] K. Czerwiński, W.J. Maliszewski (red.), *Funkcje i modele komunikacji społecznej w edukacji a kompetencje nauczyciela*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 115-127.
- Wasilewska A., *Komunikacja interpersonalna – aktywne słuchanie*, „Przegląd Oświatowy” 1998, nr 4, s. 17-18.
- Watzlawick P., „*If the solution is a problem*” – *The pope of communication*, Stiehl/Over, 1989, <http://www.stiehlover.com/en/blog-en/if-the-solution-is-the-problem-the-pope-of-communication-paul-watzlawick/>.
- Watzlawick P., Beavin J.H., Jackson D.D., *Pragmatics of Human Communication, a study of international patterns, pathologies and paradoxes*, Norton & Company, New York-London 2011.
- Wawrzak-Chodaczek M., Jagoszewska I. (red.), *Komunikacja wobec wyzwań współczesności*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Wawrzyniak-Beszterda R., *Doświadczenia komunikacyjne uczniów w czasie lekcji. Studium empiryczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2002.
- Weinstein C.E., Mayer R.E., *The teaching of learning strategies*, [w:] M. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching*, Macmillan, New York 1986.
- Więckowski R., *Komunikacja werbalna i niewerbalna nauczycieli*, „Nowa Szkoła” 1998, nr 2, s. 34-36.
- Więckowski R., *Pedagogiczne i terapeutyczne walory komunikacji werbalnej i niewerbalnej nauczycieli w procesie edukacyjnym*, „Życie Szkoły” 1999, nr 4, s. 243-245.
- Wołodźko E., *Komunikacja interpersonalna jako istota procesu edukacyjnego*, „Edukacja” 1999, nr 2, s. 43-48.
- Wosik-Kawali D., Sarzyńska E., Fiedor M. (red.), *Komunikacja i edukacja – ku synergiczności porozumiewania się*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.
- Zachona Z., *Wokół zagadnień edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2009.
- Zaczyński W., *Praca badawcza nauczyciela*, WSiP, Warszawa 1995.
- Zaręba E., *Partnerskie kontakty międzysobnicze w klasie szkolnej – analiza socjologiczna*, [w:] S. Palka (red.), *Uczniowie klas I-III jako partnerzy nauczycieli*, Oddział Doskonalenia Nauczycieli, Nowy Sącz 1989, s. 13-24.
- Zubrzycka-Maciąg T., *Komunikaty werbalne nauczycieli i ich znaczenie w aktywizacji uczniów*, „Życie Szkoły” 1996, nr 7, s. 396-399.
- Żechowska B., *Obserwacja w badaniach pedagogicznych – niektóre kontrowersje*, [w:] B. Żechowska (red.), *Z metodologicznych i empirycznych problemów pedagogiki*, UŚ, Katowice 1990.
- Żegnałek K., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej*, „Życie Szkoły” 2006, nr 3, s. 4-9.
- Żegnałek K., *Wstęp*, W: K. Żegnałek (red.), *Kompetencje współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Janusza Korczaka, Warszawa 2008.
- Żuk M., *Komunikowanie interpersonalne w kontekście kształtowania tożsamości podmiotowej*, [w:] M. Nowak-Dziemianowicz, K. Czerwiński, W.J. Maliszewski (red.), *Komunikacja społeczna w edukacji: inspiracje, analizy, działania*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 28-38.

[http://en.wikibooks.org/wiki/Classroom\\_Management\\_Theorists\\_and\\_Theories/Thomas\\_Gordon](http://en.wikibooks.org/wiki/Classroom_Management_Theorists_and_Theories/Thomas_Gordon).  
<http://universalcommunicationskills.com/category/dr-thomas-gordon-articles/>.  
<http://www.gordontraining.com/thomas-gordon/origins-of-the-gordon-model/>.

## Spis tabel

Tabela 1. Komunikacja nauczyciel-uczeń w procesie edukacji szkolnej. Zmienne i wskaźniki.....	67
Tabela 2. Czas obserwacji zajęć edukacyjnych w badanych szkołach podstawowych.....	88
Tabela 3. Komunikaty werbalne badanych nauczycieli w odniesieniu do organizacji zajęć, merytorycznego przebiegu i dyscypliny.....	90
Tabela 4. Nauczycielskie komunikaty werbalne a sytuacje konfliktowe i niekonfliktowe.....	91
Tabela 5. Sens illokucyjny wypowiedzi badanych nauczycieli dotyczących organizacji zajęć.....	92
Tabela 6. Komunikaty werbalne badanych nauczycieli dotyczące dyscypliny w klasie szkolnej.....	95
Tabela 7. Sens illokucyjny komunikatów badanych nauczycieli dotyczących merytorycznego przebiegu zajęć.....	98
Tabela 8. Komunikaty werbalne badanych nauczycieli – typologia T. Gordona.....	108
Tabela 9. Mowa ciała badanych nauczycieli w aspekcie konotatywnym z uwzględnieniem gestów, mimiki i postawy ciała.....	111
Tabela 10. Typy dystansu badanych nauczycieli w zakresie kategorii wyróżnionych przez W. Garstkę.....	115
Tabela 11. Czas utrzymywania dystansu fizycznego przez badane nauczycielki według kategorii wyróżnionych przez W. Garstkę.....	117
Tabela 12. Organizacja środowiska klasowego z uwzględnieniem dostępnych w sali środków dydaktycznych oraz układu ławek.....	120
Tabela 13. Występowanie barier procesu komunikacji niezależnych od nauczyciela i uczniów na 80 godzinach zajęć szkolnych.....	124
Tabela 14. Bariery komunikacji nauczyciel-uczeń występujące w trakcie obserwowanych 80 zajęć edukacyjnych związane z uczniem (nie wynikające z jego sposobu komunikacji).....	128
Tabela 15. Bariery procesu komunikacji nauczyciel-uczeń występujące na zajęciach edukacyjnych, zależne od sposobu komunikowania się uczniów.....	132
Tabela 16. Bariery komunikacji zależne od komunikacji werbalnej badanych nauczycielek występujące na 80 godzinach lekcyjnych.....	136
Tabela 17. Bariery procesu komunikacji nauczyciel-uczeń zależne od niewerbalnej komunikacji nauczyciela w trakcie zajęć edukacyjnych.....	140
Tabela 18. Stosowanie przez badane nauczycielki ekspresywów odnoszących się do emocji i pracy uczniów.....	145
Tabela 19. Komunikaty stosowane przez badane nauczycielki w sytuacji konfliktów organizacyjnych.....	147
Tabela 20. Reakcje badanych nauczycielek na brak odpowiedzi ucznia na pytanie.....	152
Tabela 21. Komunikaty kierowane do uczniów w sytuacjach konfliktowych wynikających z ich wolnej pracy na zajęciach.....	162
Tabela 22. Komunikaty badanych nauczycielek wysyłane do uczniów w sytuacjach konfliktowych dotyczących dyscypliny.....	163

## Spis wykresów

Wykres 1. Pytania stosowane przez badane nauczycielki w przebiegu zajęć lekcyjnych .....	102
Wykres 2. Informacje stosowane przez badane nauczycielki w przebiegu zajęć .....	105
Wykres 3. Bariery komunikacji niezależne od nauczyciela i uczniów na 80 godzinach zajęć lekcyjnych.....	126
Wykres 4. Bariery komunikacji nauczyciel-uczeń powiązane z pozakomunikacyjnymi zachowaniami uczniów.....	130
Wykres 5. Bariery komunikacji zależne od sposobu komunikacji ucznia.....	133
Wykres 6. Bariery komunikacji: nauczyciel nie podchodzi do wszystkich uczniów i cicho mówi (czas w minutach) na 80 godzinach dydaktycznych .....	139
Wykres 7. Bariery zależne od niewerbalnej komunikacji nauczyciela .....	141
Wykres 8. Komunikaty nauczycielek wysyłane w konfliktach organizacyjnych – zestawienie sumaryczne według zmiennych niezależnych .....	148
Wykres 9. Komunikaty nauczycielskie w sytuacji braku odpowiedzi ucznia.....	151
Wykres 10. Komunikaty nauczycielskie wysyłane w sytuacji nieprawidłowej odpowiedzi lub niepoprawnie wykonanego zadania – ujęcie procentowe.....	155
Wykres 11. Komunikaty kierowane do uczniów przez nauczycieli w sytuacjach nieprawidłowego wykonania polecenia lub udzielenia niepoprawnej odpowiedzi .....	156
Wykres 12. Nauczycielskie komunikaty kierowane do uczniów w sytuacjach zbyt wolnej ich pracy.....	161
Wykres 13. Komunikaty nauczycielek wysyłane w sytuacjach zakłócenia dyscypliny w klasie szkolnej.....	165
Wykres 14. Ignorowanie zachowań uczniów przez nauczycielki (wartość średnia na 1 lekcji).....	168