



SPOŁECZEŃSTWO
EDUKACJA
JĘZYK

Tom 13/2021, ss. 79-89
ISSN 2353-1266
e-ISSN 2449-7983
DOI: 10.19251/sej/2021.13(6)
www.sej.mazowiecka.edu.pl

Barbara Skałbania

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Orcid: 0000-0001-6857-1529

WYBRANE ASPEKTY KOMUNIKACJI W RELACJI TERAPEUTYCZNEJ NAUCZYCIELA Z UCZNIEM

SELECTED ASPECTS OF COMMUNICATION
IN THE THERAPEUTIC RELATIONSHIP BETWEEN
TEACHER AND STUDENT

Abstrakt

Niniejszy artykuł podejmuje zagadnienie komunikacji w relacji terapeutycznej nauczyciela z uczniem. Tematyka terapii pedagogicznej dość często jest przedmiotem analiz teoretyczno-badawczych w aspekcie normatywnym, organizacyjnym, zdecydowanie rzadziej podejmowane są rozważania w obszarze komunikacji i języka tej specyficznej relacji. Struktura artykułu obejmuje tematykę relacji w wychowaniu i terapii, komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz przestrzeni komunikacyjnej. W języku zawiera się potencjał dla skutecznych

Abstract

This article presents the topic of communication in the therapeutic relationship between teacher and student. The subject of pedagogical therapy is quite often the subject of theoretical and research analyzes in the normative and organizational aspect, considerations in the area of communication and language of this specific relationship are much less frequent. The structure of the article covers the subject of relationships in upbringing and therapy, verbal and non-verbal communication and communication space. The language contains the potential for

działań wspierających i aktywizujących ucznia do pokonywania istniejących barier rozwojowych i edukacyjnych. Jak mówić i jak słuchać? Jak formułować komunikaty werbalne? Jak interpretować język i zachowania ucznia? Jak odczytywać tekst przestrzeni? Te pytania wyznaczają strukturę niniejszego artykułu.

SŁOWA KLUCZOWE

komunikacja, terapia, nauczyciel, uczeń, język, edukacja

effective actions supporting and activating the student to overcome the existing development and educational barriers. How to speak and how to listen? How to formulate verbal messages? How to interpret the language and behavior of the student? How to read text in space? These questions structure this article.

KEYWORDS

communication, therapy, teacher, student, language, education

1. Relacja w wychowaniu i terapii

Jak pokazują badania naukowe mózg człowieka ukierunkowany jest na relacje społeczne, które decydują o rozwoju i funkcjonowaniu. Relacja jest naturalną potrzebą ludzką i pozwala zrozumieć siebie samego w odniesieniu do innych osób i otoczenia. W personalizmie pedagogicznym relacja jest warunkiem stawania się człowieka i jego podmiotowości, pozwala na odkrywanie siebie samego, poznawanie pełnej prawdy będącej efektem wspólnych doświadczeń, co wyraża J. Tischner w słowach: „Dopóki ja patrzę na siebie wyłącznie swoimi oczami – znam część prawdy. Dopóki ty patrzysz na siebie swoimi oczami, także znasz tylko część prawdy. Ale i odwrotnie, gdy ja patrzę na ciebie i biorę pod uwagę tylko to, co sam widzę, i gdy ty patrzysz na mnie i uwzględniasz tylko to, co widzisz – obydwaj ulegamy częściowemu złudzeniu. Pełna prawda jest owocem wspólnych doświadczeń – twoich o mnie, a moich o tobie” (za: M. Śnieżyński, 2008, s. 176, zob. K. Lorenc, 2015). Jak zauważa M. Krupska „Samo pojęcie relacji pedagogicznej odnosi się, jak wiemy, do szczególnego rodzaju relacji interpersonalnej łączącej dziecko i dorosłego” (Krupska, 2016, s. 45). Relacja jako wyraz troski o człowieka jest obecna w teorii wychowania, gdzie „bycie w relacji” stanowi podstawę oddziaływań wychowawczych w układzie wychowawca-wychowanej, nauczyciel-uczeń, rodzic-dziecko

Relacja wychowawcza nakierowana jest na wspomaganie wychowanka w osiągnięciu przez niego dojrzałości oraz przyjęciu odpowiedzialności za siebie w dorosłym życiu. W relację wychowawczą zaangażowane są dwie osoby, które współpracują ze sobą w realizacji przyjętych celów wychowania. Aktualnie proces wychowania dokonuje się w paradygmacie integracyjnym, czyli w działaniach wychowawczych, dydaktycznych, opiekuńczych i terapeutycznych, co zacieśnia relacje między pojęciami: wychowanie, terapia i psychoterapia. Terapia odnosi się do wychowania i dydaktyki a nakierowana jest na likwidowanie trudności i barier ograniczających proces szkolnej edukacji. Jest też określana jako praca wychowawcza inspirowana założeniami psychoterapii (Łobocki, 1990), jako wychowanie naprawcze, terapeutyczne (Miller, 1981). Istotą psychoterapii

są działania psychologów za pomocą środków psychologicznych nastawione na korygowanie zaburzeń czynności organizmu (Kratochvil, 1978, s. 21) Mimo wielu podobieństw i sugestii, zbliżenia obu terminów psychoterapia i terapia pedagogiczna (Bartkiewicz 1996, s.13). należy pamiętać, że terapia pedagogiczna ma nieco inne znaczenie i obejmuje formy działań stosowane w edukacji i podejmowane przez nauczycieli wobec uczniów przy pomocy środków pedagogicznych. Relacja jest elementem wspólnym dla wychowania i terapii pedagogicznej. Jest ona relacją hierarchiczną warunkowaną określonymi prawami formalnymi (regulaminy), jak też mniej formalnymi (związki osobowościowe). Zdaniem Gordona o dobrej relacji w kontakcie nauczyciela z uczniem decydują: otwartość i przejrzystość, wzajemna troska, poszanowanie odrębności, wzajemne uwzględnienie potrzeb” (Gordon 2004, s.36).

Relacja w rozumieniu terapii pedagogicznej ma miejsce między nauczycielem/ terapeutą a uczniem, jej celem są działania wyrównujące, usprawniające, kompensujące niedobory rozwojowe, które utrudniają uczenie się. Jej istotą jest „wchodzenie w prawdziwe, głębokie i autentyczne związki z dzieckiem (Mizerek, 1998, s. 42). Poza warstwą edukacyjną, terapia pedagogiczna zawiera warstwę psychokorekcyjną, która polega na usprawnianiu funkcji percepcyjno-motorycznych, warstwę psychodydaktyczną, która polega na kształtowaniu szkolnych umiejętności, warstwę ogólnorozwojową ukierunkowaną na pobudzanie ogólnego rozwoju oraz warstwę psychoterapeutyczną polegającą na łagodzeniu napięć związanych z niepowodzeniami szkolnymi (Jastrząb 1997, s 16-17). Oddziaływania psychoterapeutyczne, chociaż są wpisane w zaprezentowany model terapii pedagogicznej, często pozostają marginalne i mniej dostrzegane, mimo iż są niezbędne w osiągnięciu optymalizacji pełnego rozwoju ucznia.

W zrozumieniu istoty relacji terapeutycznej w układzie nauczyciel-uczeń ważne są koncepcje Gordona, Kinga, Kottlera, które ukazują terapię jako przygotowanie drugiej osoby do przejścia określonej drogi bez porażek, do czego konieczne są umiejętności słuchania, reagowania, postrzegania, rozumienia i mówienia (Gordon 2004: King 2003, Kottler 2005) Relacja terapeutyczna ma specyficzny charakter z uwagi na pracę z uczniem o zróżnicowanych potrzebach rozwojowych i edukacyjnych. U podstaw terapii pedagogicznej leżą następujące założenia:

- indywidualne wymagania stawiane dziecku adekwatnie do jego potrzeb i możliwości
- brak porównywania ucznia z innymi w zakresie tempa pracy czy postępów rozwojowych i edukacyjnych
- stopniowanie wymagań poprzez dostosowanie stopnia trudności zadania do możliwości dziecka
- akceptacja dla rezultatów podejmowanej przez ucznia aktywności
- zapewnienie poczucia bezpieczeństwa i eliminowanie stanów lękowych
- akceptacja odmiennych strategii uczenia się i edukacyjnego funkcjonowania
- motywowanie do samodzielności

Relacja między nauczycielem i uczniem w terapii pedagogicznej jest bez wątpienia relacją pomagania, którą opisał i zoperacjonalizował uczeń Carla Rogersa- Robert

Carkhuff. Autor zwrócił uwagę na cztery ważne umiejętności: *zwrócenie uwagi na* (obserwacja, słuchanie, przygotowanie środowiska fizycznego), *odpowiedzi* (umiejętność dawania prawidłowej odpowiedzi zwrotnej w stosunku do materiału wysłuchanego i zaobserwowanego), *umiejętność personalizacji* czyli przypisania sobie i temu, co wchodzi w sferę jej odpowiedzialności wszystkich faktów i przeżyć, *umiejętność zapoczątkowania* tzn. stymulowania podjęcia precyzyjnych planów działania po to, by wyjść naprzeciw sytuacjom trudnym” (Macario, Rocchi, za: B. Stańkowski 2011, s.11). Na budowanie relacji w terapii pedagogicznej wpływają: język, który jest sposobem porozumiewania się nauczyciela i ucznia, samoocena ucznia i obraz siebie samego, przekonanie nauczyciela o sobie i swoich kompetencjach terapeutycznych, wartości, doświadczenia z innych relacji. Istotną rolę odgrywa język relacji a zwłaszcza mówienie, udzielanie informacji zwrotnych, słuchanie, wzajemne rozumienie i dzielenie się doświadczeniem.

2. Komunikacja w relacji terapeutycznej nauczyciela i ucznia

Komunikacja wpisana jest w codzienność i stanowi bazę dla rozwoju kultury i cywilizacji a jednocześnie jest ich wytworem. Studia nad procesem komunikowania się między ludźmi rozwijają się od roku 1951, kiedy to pojawiło się pierwsze monograficzne opracowanie zjawiska komunikacji międzyludzkiej (Giecewicz 2014, s. 173). Fenomen porozumiewania się decyduje o losach jednostki i grupy, ale wymaga pewnej gotowości w obszarze posługiwania się językiem (przyjmowanie i odbiór komunikatu). Dzięki niemu „możliwe jest wspólne doświadczanie rzeczywistości przez grupy ludzi, bo język unifikuje proces interpretacji doświadczeń, wyznacza stosunek użytkownika języka do zjawisk otaczających grupę społeczną, nakreśla sposoby postępowania członków grupy w stosunku do siebie, w stosunku do innych grup i wreszcie stosunku do tych zjawisk rzeczywistości, które pozostają w kręgu zainteresowań użytkowników socjolektu, są przyczyną i obiektem ich działań (Grabias 2001, s.160).

Język komunikacji determinuje charakter relacji międzyludzkiej i jej przebieg, co niekiedy pozostaje poza świadomością osób pozostających w kontakcie. Zaborowski wyróżnia następujące typy relacji nauczyciela i ucznia: relacje o charakterze stymulatywnym, podczas których nauczyciel traktuje uczniów jako współpartnerów, okazując im zaufanie i akceptację; — relacje obojętne gdzie nauczyciel nie interesuje się ani wynikami pracy uczniów, ani ich indywidualnymi problemami, nie troszczy się o ich rozwój umysłowy czy społeczny, a jego ingerencja w życie klasy ogranicza się do spraw wyjątkowych; — relacje konfliktowe charakteryzujące się ustawiczną walką między nauczycielem a uczniami. Nauczyciel pełni rolę dominującą, narzuca decyzje i poglądy, stosuje surowe sankcje. Takie postępowanie nauczyciela powoduje, że uczniowie czują się zagrożeni (Zaborowski 1972).

W literaturze pedeutologicznej pojawia się pojęcie kompetencji komunikacyjnej nauczyciela. Kim jest kompetentny komunikacyjnie nauczyciel? Według K. Denka jest to osoba, która:

- ma wiedzę o komunikowaniu interpersonalnym
- umiejętności słuchania wychowanków, empatycznego rozumienia intencji i treści ich wypowiedzi
- potrafi myśleć dialogicznie i rozwijać tę zdolność u wychowanków
- umie wykorzystać rozmaite techniki dyskursywne oraz język niewerbalny w porozumiewaniu się edukacyjnym
- umie komunikować uczucia i uczyć innych tej sztuki
- umie akceptować zróżnicowanie kodu językowego wychowanków i wykorzystać je dla rozwoju dziecka
- potrafi wzbudzać wrażliwość językową wychowanków odsłaniając wartości dziedzictwa kulturowego i funkcje języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się
- umie dostosować styl kierowania pracą uczniów do stopnia ich rozwoju i dojrzałości
- ponadto doskonalili poprawność, czytelność i prostomyślność własnych zachowań językowych (etyka mowy) (1998, s. 214-217)

Kompetencje komunikacyjne nauczyciela decydują o jego relacjach z uczniami i rodzicami w wielu rolach zawodowych: wychowawcy, opiekuna, dydaktyka, terapeuty, doradcy. Przedmiotem szczegółowych analiz uczyniłam nauczyciela w roli terapeuty, co wiąże się z prowadzeniem przez niego specjalistycznych zajęć o charakterze terapeutycznym, w których kluczowa jest komunikacja na poziomie werbalnym i niewerbalnym. Komunikacja werbalna w procesie terapeutycznym spełnia kilka funkcji: informuje nauczyciela o sytuacji rodzinnej i szkolnej ucznia, jego postępach edukacyjnych, instruuje sposób wykonania zadania, odpowiada na sygnały wysyłane przez ucznia, stanowi element wzmocnienia pozytywnego lub negatywnego (pochwała, zwrócona uwaga), interpretuje werbalnie zachowanie ucznia w trakcie terapii, rozwija aktywność ucznia poprzez zadawanie pytań. Są to zatem funkcje: informująca, instruktażowa, wspierająca, interpretacyjna, edukacyjna. Sposób komunikowania się może mieć różny charakter: dyscyplinujący, dydaktyczny/ formalny lub wspierający, czyli otwarty i akceptujący. Z uwagi na specyfikę relacji terapeutycznej, która uruchamiana jest w sytuacji problemowej i trudnej dla ucznia powinna ona mieć charakter wspierający, co zwiększa poczucie bezpieczeństwa i buduje pozytywne nastawienie ucznia do procesu terapii i osoby nauczyciela.

Specyfika relacji terapeutycznej wymaga od nauczyciela wrażliwości na emocje ucznia, poznania jego możliwości i ograniczeń, co pozwala stworzyć wspólną płaszczyznę komunikowania się. Istotne w niej jest to, aby nauczyciel:

1. Wypowiedzi kierował do konkretnego ucznia, a nie do grupy.
2. mówił zdecydowanym głosem.
3. Polecenia formułował w sposób jasny i zrozumiały.
4. Nie rozbudowywał i nie łączył poleceń ze sobą.
5. Zadawał konkretne, krótkie pytania.
6. Utrzymywał właściwy dystans przestrzenny.

7. Stosował słowa zachęty i motywacji uczniów do pracy połączone z wiarą w ich możliwości.
8. Wspomagał przekaz gestami, mimiką twarzy, czyli przy pomocy mowy ciała.

3. Komunikaty werbalne i niewerbalne

Nauczyciel w roli terapeuty powinien mieć wrażliwość związaną z komunikacją werbalną (stosowanie języka w zakresie jego form, doboru słów, długości i stylu wypowiedzi) jak też niewerbalną (intonacja, tempa mówienia oraz akcent wypowiedzi). Formułowanie komunikatów w relacji nauczyciela z uczniem zależy od kilku czynników i przyjętej koncepcji naukowej i tak u Gordona ważne jest określenie adresata problemu (czyj jest ten problem?). Rozenberg z kolei proponuje stosowanie języka prowadzącego do porozumienia zwanego językiem żyrafy.

W zakresie języka ważną rolę pełnią komunikaty/zaimki *Ja*, *Ty*, *My*. W pracy nauczyciela z uczniem dominuje komunikat *Ty*, który związany jest z koncentracją na uczniu i instruktażową rolą nauczyciela. Jednak nie powinien on być wykorzystywany do negatywnej oceny ucznia przez pryzmat mniej poprawnie wykonanego zadania, np. *ty jak zwykle robisz to za wolno*. Ten rodzaj komunikatu wiąże się z wyrażaniem niezadowolnienia, obwinianiem, odreagowaniem napięcia. Stosowanie przez nauczyciela komunikatu *Ja* dowodzi odpowiedzialności za własne wypowiedzi i szacunku do ucznia, nazywany jest „komunikatem odpowiedzialności” (Gordon 2004, s.152). Struktura tego komunikatu obejmuje: identyfikację problemu, określenie wpływu problemu na nauczyciela oraz nazwanie emocji, jakie dane zachowanie ucznia wywołało u nauczyciela. Służy on do ujawniania własnych myśli i ocen, co buduje komunikację z uczniem. Według Gordona „(...) komunikaty *Ja* pozwalają uniknąć negatywnego oddziaływania, towarzyszącego komunikatom *Ty*, *Wy*, gdyż sprawiają, że uczeń może poczuć się poważny i pomocny, a nie zawzięty, zły i przewrotny” (Ibidem, s.153). Siłą niszczącą dobrą atmosferę terapii są tzw. komunikaty wywłaszczające, czyli zwroty bezosobowe np. *tak się to robi, to nie jest poprawne to trzeba zmienić, tu należy podpisać...*. Komunikat *My* może być sygnałem identyfikacji nauczyciela z uczniem i ich współpracy, zwłaszcza przy wspólnym wykonywaniu zadania (*my teraz te wyrazy połączymy, teraz to zapiszemy...*). Jednak jego nadużywanie nie kształtuje poczucia sprawczości ucznia oraz jego odpowiedzialności. Kolejną grupą są tzw. komunikaty powinności będące głównym sposobem komunikowania się nauczyciela -terapeuty z uczniem. Taki komunikat wyrażający się w słowach: *musisz, powinieneś* jest sygnałem dla ucznia, że jego praca nie satysfakcjonuje nauczyciela, a nawet jest przez niego odrzucana, stąd przypomnienie o potrzebie większego własnego zaangażowania.

W terapii szczególnie ważne są środki wyrażania wartości tzw. wypowiedzi wartościujące, które dotyczą językowej i pozajęzykowej komunikacji. Są to wypowiedzi typu: dobry- zły, ładny - brzydki, poprawnie - źle, pozytywnie - negatywnie.

Typowe dla komunikacji terapeutycznej są polecenia nauczyciela kierowane do ucznia, które mają charakter rozkazu, instrukcji. Tryb rozkazujący nauczyciela zawierający się w słowach: *przeczytaj, napisz, policz, uporządkuj*, może warto zamienić w tryb oznajmujący lub pytający np. *czekam jak ułożysz te wyrazy albo czy mógłbyś raz jeszcze przeczytać te listę wyrazów i dobrać do niej obrazki?* Zamiana tej formy komunikatu pozytywnie wpływa na ucznia, podkreśla jego podmiotowość, która jest celem wychowania (Bałachowicz 2009, s. 64) i zapobiega pojawieniu się oporu przed wykonaniem polecenia.

Podstawą aktywności nauczyciela skierowanej do ucznia są pytania, które pełnią funkcję stymulatorów myślenia i działania. Aktywność dziecka na zajęciach terapii pedagogicznej jest rozwijana i podtrzymywana poprzez pytania, które powinny koncentrować się na sposobie wykonania zadania, a nie na jego efektach. Pytanie nauczyciela o sposób wykonania zadania, wcześniejsze doświadczenia z tym związane uruchamiają funkcje poznawcze, wzmacniają kompetencje językowe ucznia niezbędne w procesie uczenia się. Pytanie typu *Jak chcesz to robić? Dlaczego właśnie tak?* jest formą autoinstrukcji, określa konkretne czynności w działaniu terapeutycznym i uświadamia znaczenie aktywności własnej. Pytania zadawane przez nauczyciela/ terapeutę mają różny charakter w zależności od celu aktywności ucznia. Mogą to być:

- pytania eksplorujące (*Kiedy używamy danego zwrotu? Kiedy tak piszemy?*)
- pytania analityczne (*Na jakiej podstawie wysuwasz takie wnioski? Skąd o tym wiesz?*)
- pytania syntetyczne (*Do jakiego wniosku doszedłeś? Co to oznacza?*)
- pytania wartościujące (*Jak oceniasz to zadanie? Jak jest Twoja ocena trudności zadania?*) (Skałbani 2018, s. 137-147).

Pytania stawiane przez ucznia są dla nauczyciela informacją o stanie jego wiedzy, co ułatwia projektowanie zajęć korekcyjnych lub kompensacyjnych i pokazuje kierunek oraz sposób myślenia. W relacji komunikacyjnej, obok pytań występują stwierdzenia, które są udziałem ucznia i nauczyciela. Są to akty mowy, które pomagają wyrazić swoją opinię o określonej rzeczy, zjawisku, zachowaniu, czynności. Elementem różniącym pytania i stwierdzenia jest większy stopień pewności stwierdzeń (Oelszlaeger-Kosturek 2017, s. 137-138). Uczniowie z problemami edukacyjnymi dość często używają stwierdzenia: *nie wiem, nie rozumiem, nie umiem tego zrobić, nie chcę tego robić*, co jest wyrazem negatywnych doświadczeń i braku wiary w swoje możliwości. Z kolei nauczyciel używa takich stwierdzeń jak: *podoba mi się, sadzę, że jest to dobrze, uważam że to dobrze zrobiłeś*. Jak zauważa Biłos oba podmioty (nauczyciel i uczeń) uczestniczą w tworzeniu kontekstu dla pytań i stwierdzeń (Biłos 1992, za: Oelszlaeger-Kosturek 2017, s.139)

W grupie wielu form aktywności werbalnej nauczyciela, w terapii najczęściej występuje opis czynności w rozumieniu instrukcji kierowanej do ucznia, która wynika ze specyfiki działań terapeutycznych. Nauczyciel jest zobowiązany do tego, aby ta instrukcja była przekazana prostym językiem, czytelnym dla ucznia. Niezwykle ważną rolę w komunikacji wspierającej odgrywają informacje zwrotne, które są elementem oceny i jednocześnie zachętą do dalszej aktywności. Nauczyciel winien rozumieć i nazywać

emocje, jakie towarzyszą uczniowi podczas zajęć wspierających jego rozwój oraz okazywać zainteresowanie czynnościami wykonywanymi przez ucznia. Jedną z form informacji zwrotnej jest parafraza. Pozwala skupić uwagę na osobie mówiącej i potwierdzić przekazane informacje słowami: *rozumiem, że chcesz mi powiedzieć, iż to zadanie jest dla Ciebie trudne i oczekujesz pomocy? Dobrze zrozumiałam?* Parafraza pozwala zwerbyfikować treść i rozumienie przekazanego komunikatu. Czasami wskazana jest inna forma informacji zwrotnej, jaką jest pocieszenie, łagodzenie negatywnych emocji i napięć ucznia, Ważne są też wypowiedzi oferujące pomoc: *w czym lub jak mogę Ci pomóc?* a także pytania coachingowe, które odwołują się do posiadanych zasobów i mocnych stron ucznia, mogą być wykorzystane przy rozwiązywaniu problemu, wykonywaniu zadania .

Komunikacja niewerbalna wspomaga zachowania językowe obu podmiotów. Język ciała dostarcza wielu komunikatów, które są przekazywane pozawerbalnie poprzez: mimikę, gesty, zachowania przestrzenne, czynniki paralingwistyczne, powierzchowność, stany fizjologiczne, budowę ciała, postawę ciała, oczy (Kukła 2019). Komunikacja niewerbalna, czyli mowa ciała spełnia następujące funkcje:

- przekazuje informacje
- uzupełnia informacje słowne
- wywołuje określone reakcje
- podtrzymuje relacje między uczestnikami procesu komunikacyjnego (Górniak 2004, s.28-29).

Odczytywanie i interpretowanie komunikatów pozawerbalnych jest szczególnie ważne dla praktyki terapeutycznej, pozwala bowiem na modyfikowanie zachowania i dostosowywanie go do potrzeb drugiej osoby. Parafrazując słowa Podgóreckiego można uznać, że stanowi ona furtkę do sukcesu terapeutycznego (2005, s.7). przy założeniu że komunikaty niewerbalne są prawidłowo interpretowane, a to wymaga dużej ostrożności i uwzględnienia innych czynników zewnętrznych, sytuacyjnych.

W kształtowaniu pozytywnych relacji istotny jest uśmiech, tempo i ton głosu. Ściszony głos i zwolnione tempo mowy działają uspokajająco i stanowią sposób wyrażania pozytywnych emocji połączonych z oddziaływaniem relaksacyjnym, natomiast podniesiony ton głosu i przyspieszone tempo mówienia są typowe dla wyrażania emocji negatywnych, braku akceptacji, niezgodności stanu z oczekiwaniami drugiej osoby. Równie ważna jest postawa ciała nauczyciela, czy jest on zwrócony w stronę ucznia, czy siedzi do niego bokiem lub tyłem oraz odpowiedni dystans przestrzenny, co ma zapewnić uczniowi komfortową sytuację bycia w relacji. Kolejnym elementem komunikacji niewerbalnej jest kontakt wzrokowy, który może być wyrazem akceptacji lub dezaprobaty dla ucznia. Odwzajemnienie spojrzenia rozwija poczucie ważności, akceptacji i zrozumienia. Kontakt wzrokowy buduje relacje i jest elementem diagnozy rozmówcy, pozwala poznać jego otwartość lub nieśmiałość w kontaktach z drugą osobą. W spotkaniach terapeutycznych wykorzystywany jest dotyk jako element komunikacji wzbudzającej zaufanie i poczucie bezpieczeństwa, chociaż może też być źródłem odrzucenia i nieakceptacji. Dotyk jest zalecany w pracy terapeutycznej z uczniem niewidomy,

niedowidzącym, głęboko upośledzonym, z licznymi zaburzeniami. Ale należy podejść bardzo ostrożnie do tej formy komunikacji, aby zapobiegać nadużyciom i nieporozumieniom. Dlatego tak ważne jest poznanie ucznia, jego preferencji komunikacyjnych oraz wrażliwe, taktowne i indywidualne podejście ze strony nauczyciela.

4. Przestrzeń jako tekst w komunikacji

Przestrzeń jest kontekstem każdej relacji, stanowi tło zachowań werbalnych i niewerbalnych, może mieć charakter osobowy lub bezosobowy (Tuan Yi-Fu 1987). Przestrzeń „jest bezosobowa, jest naturalnym zespołem zdarzeń, przedmiotów i wymiarów. Nadanie im znaczenia przez człowieka zamienia przestrzeń w miejsce, w wypełniony treścią wymiar ludzkiego istnienia” (za: Nalaskowski 2002, s. 11). Miejsce istnieje obiektywnie, ale ma też wymiar subiektywny, związany z osobistymi doznaniem, emocjami jego użytkowników, odbiorców. Jego akceptacja nabiera szczególnego znaczenia w sytuacji niepewności, zagubienia, którym towarzyszy zachwianie poczucia bezpieczeństwa

W obszarze przestrzeni ważne są aspekty architektoniczne, organizacyjne a także symboliczne, których odbiór i interpretacja są indywidualnym doświadczeniem jednostki. Potwierdzeniem indywidualnych odczuć związanych z odczytywaniem i interpretowaniem przestrzeni są ich wypowiedzi lub zachowania. Organizacja przestrzeni może określać stan władzy (miejsce nauczyciela za biurkiem) oraz jego uprzywilejowaną pozycję. Dyrektywy związane z zarządzaniem przestrzenią przez nauczyciela mogą być odbierane przez dziecko jako ograniczenie jego naturalnej swobody i wpływać na przebieg relacji terapeutycznej. Nadmierne eksponowanie miejsca nauczyciela/terapeuty (za biurka) jest jednocześnie przekazem komunikatu o jego ważności, dominacji i postawie eksperckiej. Zajmowane przez nauczyciela centralne miejsce kojarzy się z dyrektywnym, instruktazowym stylem pracy.

W celu lepszego samopoczucia ucznia duże znaczenie ma społeczny charakter przestrzeni, który ułatwia nawiązywanie kontaktów i sprzyja interakcjom (za: Nalaskowski 2002). Dla przebiegu terapii ważna jest organizacja miejsca pracy ucznia i nauczyciela w taki sposób, aby było ono przestronne, jasne, barwne z dużą liczbą komunikatów wizualnych, pomocy dydaktycznych stymulujących rozwój zmysłów. Takie rozwiązanie przestrzenne umożliwi komunikowanie się w relacji nauczyciel-uczeń, ale też zapewni swobodę wyboru formy aktywności poznawczej czy ruchowej w odpowiedzi na potrzeby ucznia. Ważne są też tzw. strefy przestrzeni personalnej, które informują o relacjach obu podmiotów: sfera intymna/fizyczna obejmuje bliski, bezpośredni kontakt fizyczny, sfera indywidualna/prywatna wyznaczona zasięgiem naszych rąk, sfera społeczna dotyczy codziennych kontaktów oraz sfera publiczna dotyczy wystąpień z obecnością mówcy i większej liczby uczestników. Dynamika zachowań nauczyciela w trakcie kontaktu z uczniem może zmieniać dystans przestrzenny (wstawanie, podchodzenie do ucznia, pochylanie się nad nim). Komunikaty pozajęzykowe odzwierciedlają stan emocjonalny, samopoczucie, postawę a nawet intencje wobec drugiej oso-

by. Dla relacji ważne jest, aby były one spójne z wypowiedziami, przekazem słownym. Zgodność obu komunikatów zwiększa wiarygodność osób uczestniczących w relacji i pomaga w budowaniu wzajemnego zaufania.

Podsumowanie

Komunikacja w działaniach terapeutycznych nauczyciela odgrywa znaczącą rolę dla ich przebiegu i wpływa na skuteczność. Język relacji nauczyciela i ucznia w sytuacji udzielania pomocy jest wspólną przestrzenią wielu różnych działań zmierzających do wspólnego celu. Rola języka rozumianego jako źródło komunikacji jest dostrzegana m.in. przez J. Habermasa, według którego jest on najdoskonalszym medium komunikacji, zezwala na pojęciowe opanowanie świata, a jednocześnie umożliwia jednostce zbudowanie swojej osobowości i włączenie się w działania społeczne (...) poprzez jego użycie w praktyce komunikowania kształtuje się jednostkowe „ja” (Bałachowicz 2009, s. 222). Mówienie jako czynnik wspierania rozwoju realizuje się w relacji terapeutycznej w rozumieniu narzędzia do porozumiewania się i środka nauczania/uczenia się. Nauczyciel terapeuta winien mieć świadomość znaczenia języka komunikacji w relacji z uczniem i dużą wrażliwość w zakresie posługiwania się nim. W osiągnięciu wyznaczonych celów zasadna jest zmiana systemu kształcenia nauczycieli w kierunku rozwijania umiejętności interpersonalnych. W artykule to zagadnienie zostało tylko zasygnalizowane, gdyż jego zakres tematyczny przekracza możliwości dogłębnego opisanie i poznania.

LITERATURA

- Bałachowicz, Józefa. 2009. *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych*, Warszawa: WSP
- Bartkowicz, Zdzisław. 1996. *Pomoc terapeutyczna nieletnim agresorom i ofiarom agresji w zakładach resocjalizacyjnych*, Lublin: UMCS
- Biłos, Edward. 1992. *Wypowiedzenia pytajne w nauczaniu języka polskiego*. Częstochowa: WSP
- Giecewicz, Paulina. 2014. Formy komunikowania się nauczyciela z rodzicami w placówkach wychowania przedszkolnego, *Edukacja Humanistyczna*, nr 2 (31)
- Denek, Kazimierz. 1998. *O nowy kształt edukacji*, Toruń: Akapit
- Gordon, Thomas. 2004. *Wychowanie bez porażek w szkole* Warszawa: Pax
- Górniak, Karolina. 2004. Warsztat pracy doradcy zawodowego- komunikacja, w: *Zeszyty informacyjno- metodyczne doradcy zawodowego*, zeszyt 29, Warszawa: MGiP, Departament Rynku Pracy
- Grabias, Stanisław 2001. *Język w zachowaniach społecznych*, Lublin: UMCS
- Jastrząb, Jadwiga. 1997. *Toruńska Szkoła Terapeutyczna*, Toru: Akapit
- King, Gaul. 2003. *Umiejętności terapeutyczne nauczyciela*, Gdańsk: GWP

- Kottler, Jeffrey. 2005. *Skuteczny terapeuta*. Gdańsk: GWP
- Kratochvil, Stanislav. 1978. *Psychoterapia. Kierunki, metody, badania*, Warszawa: PWN
- Krupska, Marta. 2016. Etyka i język relacji – wokół etycznych źródeł doświadczenia troski i opieki w wychowaniu w myśli pedagogicznej Maxa van Manena, W: *Biblioteka Współczesnej Myśli Pedagogicznej*, tom 5, Kraków: Uniwersytet Pedagogiczny.
- Kukla, Daniel. 2019. *Kompetencje komunikacyjne przyszłych pedagogów*, Opava.
- Lorenc, Joanna. 2015. Wychowanie człowieka w ujęciu pedagogiki personalistycznej, *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas*, Pedagogika 10
- Łobocki, Mieczysław. 1990. *W poszukiwaniu skutecznych form wychowania*, Warszawa: WSiP
- Macario, Lorenzo; Rocchi, Maria. 2011. tłum. B. Stańkowski. *Komunikacja w relacjach niesienia pomocy*, Kraków: WAM
- Miller, Romana. 1981. *Socjalizacja-Wychowanie-Psychoterapia*, Warszawa: PWN
- Mizerek, Henryk. 1998. *W kręgu współczesnych sporów o model nauczyciela*, W: *Z problematyki zawodu nauczyciela*. red. K. Hurlo, Warszawa: WSP
- Nalaskowski, Aleksander. 2002. *Przestrzenie i miejsca w szkole*, Kraków: Impuls
- Oelszlaeger-Kosturek, Beata. 2017. Modele komunikacji nauczyciela i uczniów w procesie edukacyjnym (na przykładzie edukacji wczesnoszkolnej), *Konteksty Pedagogiczne*, nr 1 (8)
- Podgórecki, Józef. 2005. Kompetencje komunikacyjne nauczyciela, W: *Kompetencje zawodowe nauczycieli i jakość kształcenia w dobie przemian edukacyjnych*, red. Gmoch R., Krasnodębska A. Opole: Uniwersytet Opolski.
- Skałbana, Barbara. 2018. Metoda Instrumental Enrichment jako filozofia pomagania - znaczenie mediacji i dialogu, *Scientific Bulletin of Chelm, Section of Pedagogy*, nr 1
- Śnieżyński, Marian. 2008. *Sztuka dialogu, teoretyczne założenia a szkolna i akademicka rzeczywistość*, Kraków: Akademia Pedagogiczna
- Tuan, Yi- Fu. 1987. *Przestrzeń i miejsce*, Warszawa: PIW
- Zaborowski, Zbigniew. 1972. *Stosunki społeczne w klasie szkolnej*, Warszawa, PZWS