

Katarzyna Wajszczyk*

**ZNACZENIE KOMPETENCJI KOMUNIKACYJNYCH WE WŁASNYM KSZTAŁCENIU
NA PODSTAWIE WYPOWIEDZI STUDENTÓW STUDIÓW PEDAGOGICZNYCH
PRZYGOTOWUJĄCYCH SIĘ DO BYCIA NAUCZYCIELEM.
NAUKOWE REFLEKSJE PRAKTYKA**

**THE ROLE OF COMMUNICATION COMPETENCE IN SELF-STUDY BASED
ON THE NARRATIVES OF PEDAGOGY STUDENTS UNDERGOING TEACHER TRAINING.
SCIENTIFIC REFLECTIONS OF A PRACTITIONER**

ABSTRACT: The aim of the article is to present a small fragment of research consisting of the analysis of statements of pedagogical students at a university in terms of what importance they give to communication competences in their education. The author looks at these statements while evaluating her classes in subjects dedicated to the development of communication competences. As part of the study, she used a list of open and in-depth questions and presented students' answers according to the previously prepared criteria differentiating two models of teacher education: dialogue and technology, and in them the role of communicative competences. It turned out that both perspectives are present in the students' statements. That is, there are those who reduce the development of competences to recreating activities and thus achieving high communication efficiency. As well as those who associate communication competences with the need to reflect on action, understand oneself and others. For one who is both an academic teacher and researcher, the result of this project is to turn an understanding of communicative competences into a theoretical perspective of examining one's academic practice.

KEYWORDS: communicative competences, reflection, teacher, evaluation, student, dialogue.

ABSTRAKT: Celem artykułu jest prezentacja niewielkiego fragmentu badań polegających na analizie wypowiedzi studentów kierunków pedagogicznych na jednym z uniwersytetów pod kątem tego, jakie znaczenia nadają oni kompetencjom komunikacyjnym w swoim kształceniu. Autorka przygląda się tym wypowiedziom, dokonując ewaluacji swoich zajęć prowadzonych w ramach przedmiotów dedykowanych rozwojowi kompetencji komunikacyjnych. W ramach badania zastosowała arkusz pytań otwartych, pogłębionych, a odpowiedzi studentów zaprezentowała według przygotowanych wcześniej kryteriów różnicujących dwa modele kształcenia nauczycieli: dialogowy i technologiczny, a w nich rolę kompetencji komunikacyjnych. Okazało się, że obydwa ujęcia są obecne w wypowiedziach studentów. To znaczy są tacy, którzy kształtowanie kompetencji sprowadzają do odtwarzania czynności i uzyskania w ten sposób wysokiej sprawności komunikowania, ale są również tacy, którzy kompetencje komunikacyjne wiążą z potrzebą refleksji nad działaniem, rozumienia siebie i innych. Dla nauczyciela akademickiego i jednocześnie badacza rezultatem tego projektu jest uczynienie z rozumienia kompetencji komunikacyjnych teoretycznej perspektywy przyglądania się swojej praktyce akademickiej.

SŁOWA KLUCZOWE: kompetencje komunikacyjne, refleksja, nauczyciel, ewaluacja, student, dialog.

* Katarzyna Wajszczyk – Uniwersytet Gdański, Instytut Pedagogiki, Zakład Dydaktyki i Andragogiki; e-mail: katarzyna.wajszczyk@ug.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7682-336X>.

Wprowadzenie

Celem niniejszego artykułu jest przedstawienie zagadnienia kompetencji komunikacyjnych w perspektywie tego, jakie znaczenia tym kompetencjom nadają kandydaci na nauczycieli odwołujący się do praktyki zajęć w ramach przedmiotów dedykowanych rozwojowi kompetencji komunikacyjnych (trening umiejętności interpersonalnych, trening kompetencji społecznych, komunikacja dla współpracy), w których uczestniczyli na jednym z uniwersytetów. Te otwarte i pogłębione wypowiedzi studentów uczyniono przedmiotem ewaluacji i jednocześnie refleksji nad własną pracą przez nauczyciela akademickiego i jednocześnie autora tego tekstu. Mając na uwadze, że zagadnienie kompetencji komunikacyjnych jest bardzo szerokie (por. Męczkowska, 2004), warto dookreślić, w jakim wymiarze będzie ono tutaj traktowane. Kompetencje komunikacyjne autorka uznaje za kluczowe dla tych rozważań w dwóch wymiarach. W wymiarze życia społecznego są one naturalną formą bycia człowieka w świecie i od ich stanu zależy sposób budowania międzyludzkich relacji. W tym sensie świadomość braków, doświadczanych trudności w komunikowaniu się są istotnym krokiem prowadzącym do zmiany i do poprawy jakości bycia w relacjach z innymi. W wymiarze sposobu myślenia o edukacji w ogóle – kompetencje komunikacyjne stanowią o jakości doświadczanych praktyk, rodzaju budowanych relacji między podmiotami edukacji (Aleksander, 2009), kształtują status kultury nauczania (Zamojski, 2010) i sposób bycia nauczycielem.

Jak pisze E. Aronson, jesteśmy istotami społecznymi i nasze zachowania mają charakter interpersonalny (Aronson, 2000). Relacje interpersonalne powstają wówczas, gdy ludzie są świadomi swojego istnienia i liczą się ze sobą (Berger, 1993: 25-27). Ponadto wywierają na siebie jakiś wpływ i uzgadniają charakter relacji oraz komunikują wzajemne oczekiwania (Berger, 1993). Istotą budowania relacji jest porozumiewanie się. Człowiek inicjuje i podtrzymuje liczne relacje, które różnią się choćby ze względu na cel ich zawierania. Aby możliwe stało się porozumienie, uczestnicy interakcji w sposób umiejętny tworzą sytuację komunikowania się, którą rozumie się jako proces, polegający na wymianie, tzn. wysyłaniu i odbieraniu przekazów w ramach określonej sytuacji lub odczytywania kontekstu, który ją charakteryzuje (Gładkowski, 2006: 16). Istota rzeczy tkwi w odpowiednich umiejętnościach formułowania komunikatów i ich odbierania zależnie od celu, kontekstu i z pełną świadomością drugiej strony w interakcji. To dlatego procesy porozumiewania się i komunikowania się stanowią o istocie edukacji. Jak pisze Maria Czerepaniak-Walczak:

komunikacja zajmuje centralne miejsce w procesach kształcenia i wychowania. Język mówiony i pisany jest bowiem dla uczestników sytuacji edukacyjnych środkiem komunikowania tego, co już wiedzą, oraz nadawania nowych znaczeń faktom i zjawiskom. Ponadto sprzyja kształtowaniu ich poczucia wspólnoty i tożsamości (Czerepaniak-Walczak, 1997: 99).

Mając na uwadze przygotowanie studentów do bycia nauczycielem w sensie konceptualnym (a nie spełniania rygoru standardów ministerialnych – choć one także są ważne) znaczenie kompetencji komunikacyjnych w kształceniu nauczycieli może być postrzegane w różny sposób w zależności od przyjętego modelu. W literaturze przedmiotu dyskusja dotycząca przygotowania nauczycieli do ich roli obejmuje wiele aspektów (zob. Dróżka, 2007; Jurgiel, 2007). W niniejszym tekście zwraca się uwagę tylko na jeden jej aspekt – sposób ujmowania kompetencji komunikacyjnych jako wpisanych zarówno w technologiczny, jak i dialogowy model dydaktyczny przygotowania nauczycieli do roli. W każdym z nich znaczenie kompetencji komunikacyjnych jest inne. O ile w pierwszym wartość kompetencji komunikacyjnych nauczyciela zredukowana została do umiejętności budowania precyzyjnych komunikatów, tak aby uczeń (student) potrafił zrealizować stawiane mu wymagania (Niemierko, 2001), o tyle w przypadku modelu dialogowego kompetencja komunikacyjna oznacza sposób bycia nauczyciela i ucznia, stanowi o sensie podejmowanych działań edukacyjnych w ogóle (Rutkowiak, 1992). Dla nauczyciela akademickiego, który podejmuje się przygotowania studenta do bycia nauczycielem, sprawa ta wydaje się interesująca z dwóch powodów. Odpowiedzi na pytanie studentów o znaczenie kompetencji komunikacyjnych w ich kształceniu dla badacza mogą być przejawem ich edukacyjnej świadomości, związanej z przyszłą rolą zawodową i identyfikacją ich własnych preferencji dydaktycznych. Może być także poznawczym pretekstem do zastanawiania się nad sensem akademickiej pracy dydaktycznej przez nauczyciela akademickiego. Dlatego w pierwszej części artykułu zaprezentowane zostaną dwa ujęcia kompetencji komunikacyjnych w odniesieniu do technologicznego oraz dialogowego modelu pracy edukacyjnej. Natomiast w drugiej zrekonstruowane zostaną studenckie wypowiedzi na podstawie kategorii analitycznych wyprowadzonych z tych modeli, a mówiące o znaczeniach, jakie studenci nadają kompetencjom komunikacyjnym. W miejscu klasycznego zakończenia pojawia się próba refleksji nad konsekwencjami ujawnionych w materiale przez studentów sposobów rozumienia znaczenia kompetencji komunikacyjnych w ich kształceniu.

Kompetencje komunikacyjne i ich znaczenie w technologicznym oraz dialogowym modelu pracy edukacyjnej¹

Kształcenie nauczycieli, w odniesieniu do rozwijania kompetencji komunikacyjnych i ich teoretycznego (pedagogicznego) źródła, można przedstawić w dwóch perspektywach:

¹ Sformułowanie *model pracy edukacyjnej* zaczerpnięto z książki: Malewski, M. (2010) *Od nauczania do uczenia się. O zmianie paradygmatycznej w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji. Autor wskazuje, że tzw. pedagogiczne podejście dotyczy nauczania dzieci i młodzieży i dlatego w przypadku uczenia się dorosłych i ich kształcenia operuje sformulowaniem model pracy edukacyjnej.

technologii kształcenia oraz pedagogiki zorientowanej humanistycznie (Rutkowiak, 1992). Pierwsza z nich związana z dydaktyką instrukcyjną, której celem jest skuteczność osiągania założonych efektów (Klus-Stańska, 2018: 80). Funkcjonalizm będący podstawą teoretyczną tego typu dydaktyki koncentruje swoje założenia wokół równowagi systemu, a zatem kształcenie ma na celu przystosować jednostki do istniejących warunków i służyć temu odpowiednie zadania dydaktyczne, na straży których stoi system oświatowy i szkoła (Klus-Stańska, 2018: 81). Przekłada się to na sprowadzenie działań nauczycieli do doboru odpowiednich narzędzi, które pozwalają (dzięki wcześniej odpowiednio dobranych narzędzi kontroli) uzyskiwać założone efekty.

Przyjmując techniczny charakter kształcenia, kompetencje komunikacyjne postrzegane są ściśle ze skutecznością nauczycielskiego działania. Miarą tej skuteczności jest osiąganie standardów, realizacja założonych celów i dopasowanie do obowiązujących wymagań. Takie założenie powoduje, że kompetencje komunikacyjne to przekonania, wiedza oraz wyuczone, praktyczne umiejętności, pozwalające efektywnie funkcjonować w sytuacjach edukacyjnych, wzmacniając realizację funkcji adaptacyjnych szkoły. Odwołując się do standardów wykształcenia nauczycieli, absolwent powinien m.in.: (B.1.U3) skutecznie i świadomie komunikować się; (D.1/E.1.U4) dostosować sposób komunikacji do poziomu rozwojowego uczniów; (A.2.U6) skutecznie porozumiewać się z różnymi odbiorcami, w tym z dziećmi lub uczniami, rodzicami lub opiekunami oraz specjalistami, z wykorzystaniem nowoczesnych rozwiązań technologicznych (Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki, 2021).

Taki obraz standardów wykształcenia w zakresie komunikacji odpowiada wiedzy technicznej wskazanej przez Roberta Kwaśnicę, gdzie kompetencje sprowadzają się do aspektu realizacyjnego, a w konsekwencji w rozumieniu autorki tego artykułu, do umiejętności efektywnego komunikowania się za sprawą powtarzalności sytuacji i wytreningowania w ten sposób skutecznych narzędzi z góry założonych celów (Kwaśnica, 2004).

Tymczasem w humanistycznym modelu pracy edukacyjnej – jak sugerują jej zwolennicy (Malewski, 2010) – wykraczamy poza narzędziowość i skuteczność, natomiast koncentrujemy się wokół dialogu i dialogowania. Takie umiejscowienie kompetencji ma związek z dydaktyką humanistyczną, w ramach której w procesie edukacyjnym najważniejsze są zainteresowania uczniów i ich potrzeby (Klus-Stańska, 2018: 120). Podstawą komunikacji między uczestnikami procesu uczenia się jest dialog, a podmiotowość, autonomia, samorozwój są kluczowymi kategoriami konstruującymi tę podstawę uczenia się. A zatem kompetencja komunikacyjna rozumiana jest tu jako zdolność bycia w dialogu.

Kategorię dialogu przedstawia Joanna Rutkowiak w trzech odsłonach: jako konstrukcję pytań i odpowiedzi (dialog informacyjny), jako wymianę negocjacyjną (dialog bez arbitra) oraz jako warunek możliwości rozumienia, czyli „ciągłe konstituowanie

i przezwyciężanie sensów, dziejące się przez wymianę myśli, będące aktywnością ustawiczną, ludzkim sposobem bycia” (Rutkowiak, 1992: 40). Dialog jako warunek możliwości rozumienia to sytuacja, w której każda ze stron uczy się od siebie nawzajem, „jest uczeniem się zarazem siebie i świata, który jest jego światem, bo świat jest w nim” (Rutkowiak, 1992: 42). Istotą dialogu jest dawanie do myślenia, a jego sens „zawiera się w najszerzej pojętej rozmowie, dającej do myślenia wszystkim uczestnikom, takiej, w jakiej dokonuje się ustawiczne przełamywanie pozorów rozumienia, jakoby już osiągniętego, lecz takiego, w którym nic nie jest ostatecznie rozwiązane, a dialog nie kończy się” (Rutkowiak, 1992: 355). W takim kontekście komunikacja i namysł są warunkiem myślenia, a dialog-rozmowa nie jest środkiem realizacji zadania, jest okazją do wychodzenia poza własne rozumienie i szansą przyjrzenia się sobie poprzez innego człowieka (Rutkowiak, 1992: 359).

Bycie w dialogu jest możliwe dzięki kompetencjom komunikacyjnym, które R. Kwaśnica określa jako widzenie drugiej osoby w sytuacji komunikacyjnej. To widzenie oznacza jej rozumienie i akceptację, zdolność formułowania krytyki, za pomocą której dostrzega się poglądy i przekonania leżące u podstaw czyichś twierdzeń i zachowań oraz gotowość do funkcjonowania w świecie równoważnych sądów i punktów widzenia (własny punkt widzenia traktując jako jeden z możliwych) (Kwaśnica, 2004). Efektem doświadczenia, które powstaje w dialogu, jest wiedza praktyczno-moralna (Kwaśnica, 2004: 299). Ona stanowi źródło sposobu postrzegania świata, rozumienia siebie w tym świecie i po prostu siebie jako pewną całość (Kwaśnica, 2004).

Aby dialog był możliwy, J. Rutkowiak wskazuje pewne warunki konwersacji: pewność co do obecności drugiej osoby, sposób odbywania rozmowy (wciągnięcie w temat) oraz „przychylność istniejąca wokół wypowiedzianych opinii” (Rutkowiak, 1992: 359), czyli „akceptacja, która polega na tym, że dany punkt widzenia uważa się za wart rozważenia” (Rutkowiak, 1992: 360). W takim rozumieniu kompetencji komunikacyjnych nie da się ukształtować raz na zawsze, ponieważ jedностkowość i niepowtarzalność sytuacji wymaga od podmiotu nieustannej uważności, gotowości na nowe rozwiązania, wysiłku rozumienia sytuacji, w której się znalazł.

M. Czerepaniak-Walczak opisuje kompetencje komunikacyjne jako wyuczalną, dynamiczną właściwość, która dostarcza mu możliwości samoekspresji i rozumienia innych, oraz jako „świadomą gotowość do konfrontowania i weryfikowania własnych opinii i dotychczasowych znaczeń (Czerepaniak-Walczak, 1997: 98). Przedstawia próbę łączenia dwóch sposobów rozumienia kompetencji komunikacyjnych, przedstawiając je jako sprawność niezbędną do bycia w dialogu. Istotne elementy kompetencji komunikacyjnych refleksyjnego nauczyciela to przede wszystkim: sposób przekazywania komunikatu, odbiorca komunikatu, cel, do którego ma doprowadzić dana informacja, efekt, i to właśnie te składowe umożliwiają „wskazać standardy sprawności, które użyte

z namysłem, odwagą i odpowiedzialnością są wyrazem refleksyjności w działaniu i nad działaniem edukacyjnym” (Czerepaniak-Walczak, 1997: 98). W szkolnej przestrzeni wychowania i kształcenia kompetencje komunikacyjne składają się na skuteczne funkcjonowanie nauczyciela wychowawcy w relacjach oraz na jego warsztat pracy jako refleksyjnego praktyka. Przestrzeń do tego działania nie jest przewidywalna, ograniczona i zaplanowana, ponieważ „za punkt wyjścia należy przyjąć charakterystyczną dla tego zawodu dynamikę i zmienność sytuacji, w których występują interakcje edukacyjne” (Czerepaniak-Walczak, 1997: 12). To, co zatem towarzyszy praktyce edukacyjnej, w tym również obszarowi rozwoju kompetencji komunikacyjnych, to refleksja obecna zarówno w działaniu, jak i nad działaniem.

Tabela 1 pozwala uporządkować dotychczasowy wywód, jednocześnie wskazać na kryteria różnicujące dwa modele pracy edukacyjnej – będące podstawą do przygotowania

Tabela 1. Kryteria różnic w technologicznym i dialogowym modelu pracy edukacyjnej w perspektywie rozumienia miejsca i znaczenia kompetencji komunikacyjnych

Kryteria różnic	Technologiczny model pracy edukacyjnej	Dialogowy model pracy edukacyjnej
1. Rozumienie i znaczenie kompetencji komunikacyjnych	sprawność, zbiór umiejętności dających możliwość porozumienia się i warunkująca skuteczność w działaniu, znaczenie sytuacyjne	warunek/możliwość uczenia się, obszar możliwy do rozwoju, dyspozycja do uczenia się; zdolność rozumienia dająca możliwość bycia w dialogu; znaczenie długofalowe
2. Metody kształtowania kompetencji	zdobycie wiedzy z zewnątrz, wiedza odnoszona do konkretnych, powtarzalnych sytuacji, przepis, metody podające	świadomość, refleksja i praktykowanie jako warunki tworzenia wiedzy autotelicznej; metody poszukujące, praktykowanie
3. Rola nauczyciela	nadzoruje i kieruje procesem nabywania sprawności, naprowadza na rozwiązania, instrumentalizuje siebie i swoje działanie	towarzyszy, kreuje sytuacje uczenia się, dialog, refleksyjny praktyk, przewodnik, dokonuje rekonstrukcji swojego doświadczenia i praktyki edukacyjnej
4. Cel/powód uczestnictwa w zajęciach	przypadkowość, próba, konieczność	sens, podążanie za potrzebami rozwojowymi, widzenie szansy
5. Mocne strony zajęć (relacyjność)	dobór metod, warunki techniczne, brak nadzoru i kontroli aktywności	relacyjność, tolerancja, swoboda, równość, praktyczność
6. Słabe strony zajęć	warunki techniczne	perspektywa zmiany, świadomość
7. Znaczenie udziału w zajęciach	powiększanie zasobów technicznych (wiedza i informacje), dokonany akt nabycia umiejętności, utrwalenie wiedzy	rozwój w zakresie: ja–inni, ja (rozumienie, świadomość), praktykowanie i tworzenie wiedzy praktycznej
8. D o ś w i a d c z a n e trudności komunikacyjne	indywidualne braki uniemożliwiające skuteczne działanie	braki widziane w kategoriach dyspozycji do uczenia się, odnoszone do bycia w relacjach społecznych, perspektywa ja–inni

Źródło: opracowanie własne.

kandydata do nauczycielskiej roli: technologiczny i dialogowy, pod względem rozumienia miejsca i znaczenia kompetencji komunikacyjnych.

Kompetencje komunikacyjne w kształceniu akademickim w wypowiedziach studentów. Ilustracja empiryczna

Mając na względzie zarysowany kontekst nauczyciela-wychowawcy: potrzeba rozwoju i doskonalenia się, stałe występowanie w sytuacjach interakcyjnych, bycie w nieustannym dialogu ze sobą i innymi, dążenie do autonomii, dobrego życia i przeciwdziałanie tendencjom wypalenia zawodowego oraz wyobcowaniu, autorka postanowiła przyjrzeć się bliżej praktyce rozwoju kompetencji komunikacyjnych. W tym celu stworzyła okazję dla kandydatów na nauczycieli-wychowawców – studentów pedagogiki wczesnej edukacji, pierwszego i drugiego stopnia pedagogiki studiów stacjonarnych i niestacjonarnych, do namysłu nad własnymi ograniczeniami w zakresie tychże kompetencji². W niniejszym artykule zostanie zaprezentowany jeden aspekt tego projektu, a występujące wypowiedzi studentów odnoszą się do znaczenia, jakie ci studenci (kandydaci na nauczycieli) nadają kompetencjom komunikacyjnym. Są to studenci – jak powiedziano na wstępie – uczestniczący w zajęciach przeznaczonych na rozwój kompetencji komunikacyjnych (trening umiejętności interpersonalnych, trening kompetencji społecznych, komunikacja dla współpracy), w których uczestniczyli na jednym z uniwersytetów³. Zajęcia kończyły się podsumowaniem, w ramach którego studenci dokonywali własnej ewaluacji obejmującej listę pytań/zagadnień, które autorka odniosła do prezentowanych wcześniej modeli: technologicznego oraz dialogowego w zakresie rozumienia kompetencji komunikacyjnych. Autorka poprosiła o pisemne, anonimowe, otwarte wypowiedzi uczestników zajęć na następujące tematy:

² Oznaczenia stosowane w tekście: pedagogika I stopień, III rok 2018/2019: (IP-III-S-18/19), pedagogika II stopień, II rok, 2018/2019, studia stacjonarne: (IIP-II-S-18/19), niestacjonarne: (IIP-II-NS-18/19), pedagogika wczesnej edukacji, 2019/2020, I stopień III rok, studia niestacjonarne: (IPWE-III-NS-19/20), pedagogika I stopień, III rok 2019/2020, studia stacjonarne: (IP-III-S-19/20), studia niestacjonarne: (IP-III-NS-19/20), pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna JSM, III rok: 2021/2022, studia stacjonarne: (IIIPPiW-III-21/22).

³ Zajęcia były realizowane w formie fakultetu, a zatem uczestnictwo w nich było poprzedzone osobistym wyborem uczestników. Warsztaty odbywały się przez jeden semestr w wymiarze dwudziestu lub trzydziestu godzin, podzielonych blokami obejmującymi ćwiczenie różnych kompetencji komunikacyjnych: formułowanie pełnego, precyzyjnego komunikatu, aktywne słuchanie, asertywność, rozwiązywanie konfliktów, komunikacja niewerbalna i autoprezentacja. Już sam wybór zajęć (na podstawie propozycji tematycznej) stwarzał okazję do refleksji poprzedzającej decyzję, ponieważ uczestnictwo w zajęciach było dobrowolne. Zwrócono uwagę studentom, że biorą udział w zajęciach, podczas których znaczenie ma refleksja nad własnym udziałem w ćwiczeniach oraz samymi ćwiczeniami. Mieli przede wszystkim skupiać się na własnych potrzebach, ujawniających się trudnościach i odnosić je do możliwości własnego rozwoju w kontekście zaproponowanych ćwiczeń.

- znaczenie kompetencji komunikacyjnych w życiu oraz studiowaniu (kryterium 1 w powyższej tabeli),
- korzyści wynikające z udziału w zajęciach (kryterium 4 w powyższej tabeli),
- ocena zajęć: mocne i słabe strony (kryteria 5 i 6 w powyższej tabeli),
- najbardziej istotne elementy kształtowania kompetencji komunikacyjnych w trakcie zajęć (kryteria 2 i 3 w powyższej tabeli),
- trudności w zakresie używania kompetencji komunikacyjnych (kryterium 8 w powyższej tabeli),
- istotne kierunki rozwoju, które zidentyfikowali jako kluczowe do dalszego doskonalenia (kryterium 7 w powyższej tabeli),
- znaczenie zajęć z zakresu rozwoju kompetencji komunikacyjnych dla praktyki pedagogicznej (kryterium 7 w tabeli).

Te kwestie w formie dokumentu tworzonego przez studentów z możliwością zarejestrowania każdej otwartej, pogłębionej, indywidualnej pisemnej wypowiedzi miał szansę poruszyć każdy uczestnik zajęć. Zebrane materiały (odpowiedzi studentów na wskazane pytania/zagadnienia) stały się podstawą analizy prezentowanych w dalszej części artykułu kwestii.

Grupy, w których przeprowadzono to badanie, przedstawiają się następująco: pedagogika I stopień, III rok 2018/2019, studia stacjonarne: 28 osób, pedagogika II stopień, II rok, 2018/2019, studia stacjonarne: 25 osób, niestacjonarne: 24 osoby, pedagogika wczesnej edukacji, 2019/2020, I stopień III rok, studia niestacjonarne: 24 osoby, pedagogika I stopień, III rok 2019/2020, studia stacjonarne: 26 osób, studia niestacjonarne: 21 osób, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna JSM, III rok: 2021/2022, studia stacjonarne: 44 osoby. Autorka, stwarzając studentom okazję do namysłu nad sobą i własną praktyką studiowania, dając szansę otwartego wypowiedziania się, jednocześnie sama sobie stawia pytanie: czy to, co robię służy drugiemu człowiekowi, jeśli chodzi o rozwój kompetencji komunikacyjnych i w jaki sposób.

Prezentowany tu fragment badania nosi znamiona ewaluacji w ujęciu Henryka Mizerka. Jak pisze autor, całe postępowanie ewaluacyjne służy temu, aby rozumieć świat istniejący obok, widzieć go jako „aktywnie konstruowaną rzeczywistość innych ludzi i ich kultur” (Mizerek, 2020: 78). Chodzi przede wszystkim o budzenie świadomości uczestników badania, czyli o to, jak konstruują oni rzeczywistość społeczną, o gromadzenie wiedzy, czyli o to, jak uczestnicy rzeczywistości edukacyjnej doświadczają rzeczywistości, zachęcanie uczestników badania do podejmowania działań na rzecz własnego dobra oraz projektowania, jak działać na rzecz własnego dobra (Lincoln, 2009, za Mizerek, 2020: 79). Wartości towarzyszące takiej ewaluacji to przede wszystkim refleksywność, porozumienie i wzajemność (Lincoln, 2009, za Mizerek, 2020: 79). W przypadku rozwoju kompetencji komunikacyjnych odwołanie się do ewaluacji

zorientowanej na dialog ma szczególne uzasadnienie. Kiedy bowiem odnosimy kompetencje do dialogu, refleksja, porozumienie, działanie na rzecz własnego dobra będące w interesie zarówno uczestników, jak i prowadzącego, którego celem nadrzędnym jest rozwój uczestników oraz rozwój siebie samego w zakresie własnej praktyki, stają się podstawowymi kryteriami ewaluacji.

Nietrudno zauważyć (choćby w odniesieniu do sposobu zbierania materiału badawczego), że autorce tego artykułu towarzyszy właśnie taki, humanistyczny sens rozumienia ewaluacji. Ten rodzaj badania ma na celu dostarczenie wiedzy, która umożliwi refleksyjne działanie, poprzez stały nad nim namysł, prowadząc do rozumienia siebie, swojego działania i innych. A zatem, nie tyle idzie o konkretne środki i sprawności, ile konsekwencje powodowane uczestnictwem w działaniu edukacyjnym. Dlatego w prezentowanych tu analizach wypowiedzi studentów należy widzieć tylko jeden aspekt badania ewaluacyjnego, to znaczy to, co Henryk Mizerek (2020) nazywa budzeniem świadomości społecznej, a w niniejszej prezentacji oznacza jakościową analizę wypowiedzi ukierunkowaną na identyfikację dydaktycznej świadomości kandydatów na nauczycieli w zakresie kształtowania kompetencji komunikacyjnych. Pytania stawiane studentom pozwoliły autorce na uporządkowanie wypowiedzi w odniesieniu do dwóch nurtów, zaprezentowanych i scharakteryzowanych w pierwszej części tekstu. Było to możliwe dzięki istotnym kryteriom różnicującym dwa modele – technologiczny i dialogowy. Ujawnione w ten sposób kwestie odnoszące się kolejno do: istoty rozumienia kompetencji komunikacyjnych (a); metod ich kształtowania (b); roli nauczyciela w ich kształtowaniu (c); uzasadnieniu udziału studenta w wybranych zajęciach (d); mocnych stron zajęć (e); słabych stron zajęć (f) oraz co najważniejsze – rzeczywistego znaczenia zajęć dla kształtowania kompetencji komunikacyjnych (g) oraz trudności komunikacyjnych i sposobu ich traktowania przez studentów (h). Oto skondensowane przykłady wypowiedzi dotyczące wyżej wymienionych kryteriów:

a. Istota kompetencji komunikacyjnych

Przypomnijmy, że w ramach modelu technologicznego istotą kompetencji komunikacyjnych jest skuteczny proces wymiany informacji. Miarą tej skuteczności jest osiągnięcie założonych celów w sytuacjach komunikacyjnych. Wówczas kompetencje komunikacyjne są rozumiane jako sprawności, zbiór umiejętności dających możliwość skutecznego działania. Studenci zapytani o rozumienie kompetencji wskazują w swoich wypowiedziach wówczas konkretne umiejętności, używane adekwatnie do sytuacji, oto przykłady:

Umiejętności rozmawiania, uważnego słuchania drugiej osoby, umiejętność rozwiązywania konfliktów i rozpoznawania swoich potrzeb. (IP-III-NS-19/20)

Kompetencje komunikacyjne to umiejętność prowadzenia rozmowy w sposób adekwatny do sytuacji. To umiejętność rozwiązywania i radzenia sobie z sytuacjami konfliktowymi. (IPWE-III-NS-19/20)

W sytuacji, kiedy kompetencje komunikacyjne to warunki i możliwości bycia w dialogu, to jednocześnie dyspozycja do uczenia się oraz warunków rozwoju w różnych obszarach funkcjonowania człowieka. Znaczenie kompetencji komunikacyjnych w tym zakresie nie ma charakteru jednorazowego „nabycia” sprawności, lecz jest procesem długofalowego rozwoju swoich zasobów połączonego ze stałą refleksją dającą możliwość rozumienia i rekonstruowania swojego doświadczenia. To daje umiejętności, które stale stanowią możliwość lepszego bycia w relacji ze sobą i innymi. Studenci, jak wynika z ich wypowiedzi, są tego świadomi:

Kompetencje komunikacyjne pozwalają nam porozumiewać się z innymi. Przede wszystkim w ogóle możemy prowadzić dialog, zrozumieć siebie nawzajem i konstruktywnie rozwiązywać konflikty. (IP-III-NS-19/20)

Są najistotniejszą formą „bycia” i formą nieustającej pracy. (IIIPPiW-III-21/22)

b. Metody kształtowania kompetencji komunikacyjnych

W ramach tego kryterium studenci zapytani o metody kształtowania kompetencji komunikacyjnych wskazują na ważność przekazania wiedzy na temat kompetencji za pomocą metod podających oraz sprowadzają metodykę ich kształtowania do odpowiednich narzędzi, chwytów, wypracowanych mechanizmów. Ta wiedza o mechanizmach ich tworzenia, ich zdaniem, ułatwia funkcjonowanie i radzenie sobie w sytuacjach trudnych:

Ważne było dla mnie samo przypomnienie tych treści, uczyłam się tego już wcześniej, ale wszystko mi umknęło, a to istotne rzeczy. (IP-III-NS-19/20)

Szczególnie ważne dla mnie było zdobywanie niby oczywistych informacji, ale zagłębiając się w nie, są ciekawe. (IP-III-S-19/20)

Dowiedziałam się rzeczy, które ułatwią mi życie. (IP-III-NS-19/20)

Zajęcia nauczyły mnie wyrażania własnego zdania, bez obrażania drugiej osoby oraz poszerzyły moją wiedzę na temat komunikacji. (IIP-II-S-18/19)

Pojawia się tu także rozumienie metodyki uczenia się kompetencji, które jest utożsamiane z możliwością rozwijania w trakcie ich praktykowania. Zatem metody mają mieć charakter poszukujący, stwarzający okazję do uczenia się. Istotą jest tu świadomość tego, że kompetencje komunikacyjne wymagają stałego procesu rozwijania. A zatem to, na co zwracają uwagę studenci, to zamiast przekazywania wiedzy i gotowych narzędzi nauczyciel stwarza okazję do dyskusji, poszukiwania, rozważania w nawiązaniu do własnego doświadczenia:

Ćwiczenia i omawianie przypadków z życia wziętych, każdy mógł powiedzieć o swoim problemie i omówić w grupie, zobaczyć inny punkt widzenia. (IIIPPiW-III-21/22)

Mogłem popracować nad swoim podejściem do drugiego człowieka oraz samego siebie. (IP-III-S-19/20)

Ważne było dla mnie ćwiczenie umiejętności potrzebnych w życiu. Ważne było, że ćwiczyliśmy np. rozwiązywanie konfliktów i bycie asertywnym na konkretnych sytuacjach życiowych. (IP-III-S-19/20)

c. Rola nauczyciela w rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych

Pisząc o roli nauczyciela jako istotnej kategorii znaczenia kompetencji komunikacyjnych, należy zwrócić uwagę na dwie kwestie: pierwsza to definiowanie roli nauczyciela przez pryzmat wykonywanych przez niego czynności, tym samym udział w procesie uczenia się studentów oraz przez pryzmat rozumienia tego, na czym polega skuteczność prowadzonych przez niego zajęć. Zgodnie zatem z zastosowanymi kryteriami różnic w podejściu do traktowania kompetencji komunikacyjnych można powiedzieć, że studenci wskazują nauczyciela jako osobę, która dostarcza odpowiedniej wiedzy i narzędzi. To ktoś, kto nadzoruje, kieruje procesem nabywania sprawności, naprowadza na właściwe rozwiązania, organizuje technicznie zajęcia. W takim sensie, w ramach swojej praktyki nauczyciel instrumentalizuje siebie i swoje działanie, a wyniki swojej pracy sprowadza do sprawdzenia narzędzia w odniesieniu do ich skuteczności: Przykładowe wypowiedzi w tej kategorii przedstawiają się następująco:

Dobre podejście do studentów. (IP-III-NS-19/20)

Bardzo fajne zajęcia, w przyjemnej atmosferze, dużo wyniosłam z zajęć. (IP-III-NS-19/20)

Miła prowadząca, zajęcia dobrze zorganizowane. (IIP-II-NS-18/19)

Kieruje rozmowami, zauważa błędy. (IP-III-S-19/20)

W drugim obecnym w materiale ujęciu nauczyciel jest osobą towarzyszącą uczeniu się, kreuje sytuacje uczenia się, stwarza okazję. Podstawą uczenia się i celem jest dialog, w którym nauczyciel oraz uczeń uczą się od siebie nawzajem. Nauczyciel jest refleksyjnym praktykiem, który nieustannie dokonuje rekonstrukcji swojego doświadczenia i praktyki edukacyjnej. Studenci tak przedstawiają nauczyciela w ramach tego podejścia:

Dziękuję za zaangażowanie i chęć do współpracy. Takie podejście motywuje do pracy. (IIP-II-S-18/19)

Uważam, że zajęcia są cenne i motywują do pracy nad sobą. Jest Pani bardzo inspirującą osobą, chciałabym mieć taką umiejętność prowadzenia rozmowy i rozwiązywania problemów, które poruszaliśmy. (IIIPPiW-III-21/22)

Stwarza okazję do wypowiedzi i wymiany doświadczeń. (IIP-II-S-18/19)

d. Uzasadnienie uczestnictwa w zajęciach

Kryterium różnicującym w tym zakresie jest odpowiedzialność za decyzję związaną z udziałem w zajęciach. Zgodnie z założeniami zajęć studenci mogli zdecydować, czy będą chodzić czy też nie (bez konsekwencji). Podczas badania zostali zapytani, dlaczego uczestniczyli w zajęciach. Nieliczna grupa studentów mimo wszystko odwołała się do konieczności (*bo powinnam*) lub próby (*poszłam spróbować*). Pozostali wskazali widzenie sensu, szanse na rozwój, a decyzję o udziale w zajęciach odnosili do swoich potrzeb rozwojowych, a zatem pokazywali uczestnictwo w zajęciach jako konsekwencję swoich decyzji:

Ponieważ chciałam pracować nad trudnościami. (IIP-II-S-18/19)

Chodziłam, ponieważ uważam, że kompetencje społeczne wymagają najcięższej pracy, treningu nad sobą, nad swoimi lękami. (IP-III-NS-19/20)

Chodziłam na zajęcia, by udoskonalić swoje kompetencje społeczne, które niewątpliwie będą przydatne w mojej pracy zawodowej, ale także w prywatnym życiu. (IP-III-NS-19/20)

Udział w zajęciach podyktowany był również atrakcyjnością tematyki, sposobu prowadzenia zajęć oraz osoby prowadzącej. Są to kwestie wpisujące się w relacyjny charakter sytuacji uczenia się:

Chodziłam, bo jako jedne z nielicznych były ciekawe. (IP-III-S-19/20)

Na zajęcia chodziłam, ponieważ panowała przyjemna atmosfera. Luźne rozmowy grupowe i praca w grupach. (IP-III-S-19/20)

Osobowość prowadzącej zajęcia była dodatkowym atutem. (IIP-II-NS-18/19)

Chodziłem na zajęcia, bo chciałem się dowiedzieć, jak wyglądają zajęcia, choć nie byłem pozytywnie nastawiony. Lecz zaciekał mnie sposób prowadzenia i chęć zdobywania wiedzy, a nie ocen. (IP-III-S-19/20)

e. Mocne strony zajęć

W zakresie mocnych stron głównym kryterium różnicującym wypowiedzi jest charakterystyka sytuacji uczenia się. Część studentów zwraca uwagę na elementy techniczne odbywania się zajęć, takie jak: sposób siedzenia, brak kar i nagród, podawanie przykładów z życia codziennego oraz wskazuje konkretne ćwiczone umiejętności:

Forma i treść zajęć były spoko i pod względem merytorycznym i pod względem atmosfery. (IP-III-NS-19/20)

Podobały mi się ćwiczenia i otwartość grupy. (IIIPPiW-III-21/22)

Komunikat Ja, omawianie postawy asertywnej. (IP-III-NS-19/20)

Dodatkowo, studenci jako mocne strony wskazują spełnienie wymogów formalnych, tj. przygotowanie merytoryczne prowadzącego oraz prowadzenie zajęć formą warsztatową:

Podobał mi się sposób prowadzenia zajęć. Zajęcia prowadzone w formie warsztatów. (IPWE-III-NS-19/20)

To, że Pani potrafiła wyjaśniać różne problemy. (IP-III-S-19/20)

Druga część wypowiedzi miała charakter relacyjny. Odnosiła się bowiem do rozumienia sytuacji uczenia się jako sytuacji dialogowej, w której relacje mają kluczowe znaczenie. W tych wypowiedziach studenci zwracają uwagę na: atmosferę, otwartość, przyjazność, równość, tolerancję, swobodę wypowiedzania się na forum oraz postawę prowadzącego, który to zaaranżował i umożliwił:

Podobał mi się sposób prowadzenia zajęć, to, że wiele przykładów było branych z życia codziennego i były nam przekazywane opcje, jak najlepiej się w danych sytuacjach zachować. Forma zajęć była bardzo przyjazna i tolerancyjna, każdy był sobie równy i miał prawo wyrażania własnych opinii i przede otwarcie dyskutować. (IP-III-S-19/20)

Atmosfera, forma zajęć (dialog) i wiedza od prowadzącej zajęcia przekazana w zrozumiały i ciekawy sposób. (IP-III-NS-19/20)

Najważniejsze było to, że była taka przyjemna atmosfera. Pani prowadząca nie naciskała na wypowiadanie się na forum, co było dla mnie bardzo ważne. (IP-III-NS-19/20)

Studenci zwracali również uwagę, że mocną stroną zajęć było nawiązywanie do doświadczeń oraz możliwość dokonania autorefleksji:

Odniesienie się do praktyki, doświadczeń. Możliwość poćwiczenia w praktyce. (IIIPPiW-III-21/22)

Odkrywanie siebie z prawdziwej strony. (IIIPPiW-III-21/22)

f. Słabe strony zajęć

Pytanie dotyczące słabych stron zajęć koncentrowało uwagę studentów na różnych obszarach. To, co różnicuje odpowiedzi w tej kategorii, to przede wszystkim zwracanie uwagi na warunki, w jakich odbywa się kształcenie, albo na realne możliwości podejmowania wpływu na te warunki. W zakresie kształcenia ocenie zostają poddane elementy zewnętrzne wobec uczestników, które wpływały na komfort uczestnictwa w zajęciach, tj. *długość bloków zajęć, późna pora zajęć, częstotliwość zajęć, brak przepływu powietrza*. Te konkretne uwagi odnosiły się wyłącznie do kwestii technicznych. Jeśli pojawia się sugestia dotycząca możliwych zmian, uzupełnia ona również kwestie techniczne:

Dodałabym więcej testów sprawdzających nasze umiejętności. (IPWE-III-NS-19/20)

Druga część wypowiedzi koncentrowała się wokół szerszego kontekstu odbywających się zajęć. Studenci lokowali swoje uwagi w odniesieniu do perspektywy możliwości rozwoju, poddawali refleksji programy studiów oraz próbowali wskazywać pewne możliwości modyfikacji zajęć, mających ich zdaniem wpływ na ich rozwój. Przykładowe wypowiedzi w tym zakresie prezentują się następująco:

Takie zajęcia powinny się odbywać na I lub na II roku studiów, ponieważ umiejętności kompetencji społecznych są potrzebne wcześniej. (IP-III-S-19/20)

Więcej ćwiczeń, jakieś próby wprowadzenia do życia uczniów, by nie wyszli z zajęć i po chwili zapomnieli o przekazanych informacjach. (IIP-II-S-18/19)

Zmieniłabym trochę formę zajęć, np. na początku i po przerwie jakieś ćwiczenie na pobudzenie, a na koniec zajęć na wyciszenie. (IIIPPiW-III-21/22)

g. Znaczenie udziału w zajęciach z zakresu rozwijania kompetencji komunikacyjnych

Uczestnicy zajęć ujmowali swoje kształcenie z jednej strony jako zebranie wiedzy na temat komunikacji (konkretne teorie, pojęcia), nabycie umiejętności (rozumianych jako skuteczny akt nabycia sprawności) oraz jako okazję do utrwalenia wiedzy wcześniej zdobytej.

Warsztaty były okazją do omówienia teorii z zakresu komunikacji interpersonalnej. Przed przystąpieniem do ćwiczeń lub omawiając istotne trudności wprowadzano studentów w zagadnienia opracowane w literaturze przedmiotu. Była to też okazja do odświeżenia wiedzy w zakresie komunikacji bądź poznania jej na nowo (możliwość odkrycia). Studenci pisali o wiedzy tak:

Dowiedziałam się o asertywności, o różnego rodzaju krytyce, jak ją rozróżniać, kiedy stosować, jaki styl rozwiązania konfliktu. Że nie należy stosować ucieczki tak często, czasem walkę. (IPWE-III-NS-19/20)

Ważne było dla mnie samo przypomnienie tych treści, uczyłam się tego już wcześniej, ale wszystko mi umknęło, a to istotne rzeczy. (IP-III-NS-19/20)

Szczególnie ważne dla mnie było zdobywanie niby oczywistych informacji, ale zagłębiając się w nie, są ciekawe. (IP-III-S-19/20)

Nauczyłam się wyrażać swoje zdanie. (IIIPPiW-III-21/22)

Z drugiej strony udział w zajęciach wiązał się z możliwością rozwoju w zakresie własnej osoby, relacji ja–inni oraz możliwości praktykowania dającego okazję do tworzenia wiedzy praktycznej, budzenia świadomości i rozumienia siebie, innych i swojej praktyki.

Przed wszystkim studenci podkreślali istotne znaczenie tematyki zajęć i realizowanych ćwiczeń **dla ich możliwości rozwoju**: chęci diagnozy swoich trudności, poznania możliwości rozwoju, wyznaczenia celu zmiany i tym samym rozwoju zawodowego i osobistego:

Chodziłam, ponieważ uważam, że kompetencje społeczne wymagają najcięższej pracy, treningu nad sobą, nad swoimi lękami. (IIP-II-S-18/19)

Chodziłam na zajęcia, by udoskonalić swoje kompetencje społeczne, które niewątpliwie będą przydatne w mojej pracy zawodowej, ale także w prywatnym życiu. (IPWE-III-NS-19/20)

Ponieważ chciałam pracować nad trudnościami. (IP-III-S-19/20)

Chodziłam na zajęcia, ze względu na naukę umiejętności, z którymi mam problem. (IP-III-S-19/20)
Miałam dużo możliwości zrobienia autoanalizy. (IIP-II-NS-18/19)

Wskazane przez studentów możliwości rozwoju dotyczą takich wymiarów, jak: poznanie i rozumienie siebie, budowanie perspektywy ja–inni, możliwość tworzenia wiedzy praktycznej.

Jeśli chodzi o aspekt **poznania i rozumienia siebie** to studenci wskazują na to, że zajęcia dały możliwość dokonania autodiagnozy własnych umiejętności, podjęcia refleksji nad własnym funkcjonowaniem. Za ważne w tym obszarze rozmówcy uznali m.in.:

Trenowanie umiejętności i testy pokazujące, na jakim etapie jestem, co powinnam ćwiczyć. (IP-III-NS-19/20)

Dużo dowiedziałam się o sobie i sposobie, w jakim się komunikuję. (IIP-II-NS-18/19)

Rozumienie samego siebie, poznanie siebie, swoich możliwości, uświadomienie sobie błędów. (IP-III-S-19/20)

Szczególnie ważny był dla mnie temat rozwiązywania konfliktów, ponieważ dotychczas ciężko było mi się odnaleźć w takich sytuacjach, teraz będzie lepiej. (IIP-II-S-18/19)

To, że były podawane przykłady sytuacji, na których mogliśmy pracować (łatwiej ustosunkować się dzięki nim do tych w naszym życiu), plus testy. Uświadomiłam sobie dzięki nim, jak rozwiązuje konflikty i jak ogólnie radzę sobie z komunikacją. (IP-III-NS-19/20)

Rozumienie samego siebie, poznanie siebie, swoich możliwości, uświadomienie sobie błędów. (IIIPPiW-III-21/22)

Autorefleksja, chęć poznania swoich schematów, wgląd w siebie. Daje szansę na poprawę jakości życia w zakresie komunikacji w życiu osobistym i zawodowym. (IIIPPiW-III-21/22)

Jeśli chodzi o **budowanie relacji ja–inni**, to studenci wskazują na aspekt, jak to warsztaty stały się też okazją do spojrzenia na innych w sytuacjach interpersonalnych. Była to także okazja do zobaczenia, jakie trudności w tym zakresie mają inni. Ważne było:

Zrozumienie, że inni nie powinni kierować naszymi emocjami. (IIP-II-NS-18/19)

Odpowiedzi na ataki innych osób, uświadomienie, że skoro nie prosimy o opinie, wcale nie musimy się do nich odnosić. (IP-III-S-19/20)

Jeśli chodzi o wymiar **tworzenia wiedzy praktycznej**, to studenci w swoich wypowiedziach wskazują na jej rolę, ale jej problematyzują. Tworzone podczas zajęć symulacje rozmaitych sytuacji z życia oraz omawiane przykłady były okazją do wzbogacania wachlarza swoich umiejętności komunikacyjnych oraz do wprowadzania zmian w zasobach już posiadanych. W rezultacie studenci wskazywali na to, z jaką wiedzą praktyczną spotkali się podczas zajęć oraz nad czym pracowali, próbując do niej dochodzić:

Mogłam popracować nad tym, jak wyrażam swoje myśli w taki sposób, by nie sprawiać nikomu przykrości. (IP-III-S-19/20)

Mogłam popracować nad swoim podejściem do drugiego człowieka oraz samego siebie. (IP-III-S-19/20)

Istotne było to, że zdałam sobie sprawę, jak wiele sytuacji wynika z prawidłowego komunikowania się oraz ich konfliktów moglibyśmy unikać, gdybyśmy znali podstawy komunikacji. (IP-III-NS-19/20)

Ważne było dla mnie konstruowanie poprawnych wypowiedzi do drugiej osoby, ponieważ może mi to pomóc w osobistych konfliktach i relacjach rodzinnych. (IIP-II-S-18/19)

Widoczne jest tu odniesienie tworzonej wiedzy i ćwiczonych umiejętności do rozwoju w różnych sytuacjach życiowych. W formułowanych wypowiedziach widać przekonanie, że zasoby z zajęć pozwolą jakościowo poprawić stosunki interpersonalne z innymi.

h. Trudności komunikacyjne i sposób ich traktowania

Trzeba zaznaczyć, że sama świadomość pewnych braków i doświadczanych trudności była czynnikiem motywującym do udziału w zajęciach. Studenci już na wejściu na zajęcia wiedzieli, z czym mają trudność. Każdy ze wskazanych obszarów kształtowania kompetencji komunikacyjnych był polem, w którym dostrzegano braki, trudności, ale – jak wynika z wypowiedzi studentów – nie zawsze szła za tym potrzeba zmian. Są tu tacy, którzy definiują trudności jako indywidualne braki uniemożliwiające skuteczne działanie bez kontekstu relacyjnego:

Nie jestem w stanie odmawiać, chciałabym z łatwością wyrażać swoje zdanie. (IIP-II-NS-18/19)

Nie za bardzo potrafię postawić na swoim, ponieważ często obawiam się, że moje zdanie nie jest słuszne i że mogę się mylić. (IIIPPiW-III-21/22)

Często brakuje mi odwagi przy osobach dominujących. (IPWE-III-NS-19/20)

Są także tacy, którzy trudności komunikacyjne przedstawiają jako przeszkody w porozumiewaniu się i odnoszą je do bycia w relacjach społecznych:

Za rzadko w rozwiązywaniu problemów uwzględniam drugą stronę. (IPWE-III-NS-19/20)

Jestem nerwowa, często przez emocje wybucham na moich bliskich, przez co później mam wyrzuty sumienia. Wtedy staram się najszybciej przeprosić te osoby. Gdy kłócę się z bliskimi i zrobią coś, co sprawi mi przykrość, nie jestem wtedy zła, reaguję wtedy smutkiem i jestem przybita. (IP-III-S-19/20)

Na pewno ważne jest zwracanie większej uwagi na moje komunikaty i komunikaty innych (zwiększenie własnej świadomości, pilnowanie się), nie oceniać, wypowiadać się we własnym imieniu i niegeneralizowanie. (IIP-II-NS-18/19)

Istotne dla mnie jest teraz doskonalenie swoich kompetencji rozmowy z innymi i brania pod uwagę potrzeb drugiej osoby. (IIP-II-S-18/19)

Ale, co najważniejsze, chcą podejmować działania w związku z ujawnionymi trudnościami i zdobytą oraz wytworzoną wiedzą w trakcie zajęć. Ich wskazania dotyczą działania w pracy nad sobą i pracy z innymi:

Będę bardziej świadoma w pracy nad deficytami. (IIP-II-NS-18/19)

Chcę pracować nad słuchaniem innych. (IIP-II-S-18/19)

Będę przyglądać się swojej osobowości bardziej. Chętnie poczytam na temat „udoskonalania” siebie, np. w aspekcie asertywności. (IPWE-III-NS-19/20)

Zwracanie większej uwagi na moje komunikaty i komunikaty innych, nie oceniać, wypowiadać się we własnym imieniu i niegeneralizowanie, korzystanie z zaplecza. (IPWE-III-NS-19/20)

Próba podsumowania

Zaproponowane przez autorkę w pierwszej części tekstu dwa modele, dzięki którym przyglądała się ona znaczeniu kompetencji komunikacyjnych w praktyce kształcenia studentów pedagogiki, pozwoliły uporządkować i zaprezentować wypowiedzi badanych studentów. Chociaż nie tworzą typów w ich idealnej postaci, to pokazują, że kandydaci na nauczycieli identyfikują dwie drogi kształtowania kompetencji komunikacyjnych i rozumieją odrębne sposoby dochodzenia do nich. Przeprowadzona analiza wskazuje, że w rozumieniu kandydatów na nauczycieli obecna jest zarówno potrzeba posiadania technicznych sprawności dających możliwość skutecznego działania, jak i potrzeba refleksji, uczenia się i rozwoju. Oczywiście można uwrażliwiać studentów za Rutkowiak (1986), że jeśli praktykujemy kształcenie wyłącznie w ujęciu technologicznym i jeśli nawet nauczyciel odczuwa satysfakcję, ponieważ sytuacje się powtarzają, a on na nie reaguje zgodnie z katalogiem wyuczonych czynności, to i tak szybko się okazuje, że metodyka, której się nauczył, nie przewiduje wszystkich możliwych wariantów sytuacji albo dotyczy kwestii, które w ogóle nie były nigdy rozpatrywane na studiach. Pomimo technicznie opanowanych sprawności nie ma ich gdzie zastosować albo okazuje się, że opanowane scenariusze działania się nie sprawdzają. Dla kształtowania kompetencji komunikacyjnych ta sprawa jest zasadnicza. Można ćwiczyć sprawność osiągnięcia porozumienia, technik asertywności, rozpoznawać warunki dochodzenia do konsensusu, ale jeśli nie rozpoznamy i nie uczynimy wysiłku rozumienia tego, z kim próbujemy się komunikować i nie tylko po co, ale, jaki to ma sens, to żadne praktykowanie przyjętych wzorów postępowania nie uczyni tej praktyki autentycznie ważnej dla studentów, którzy próbują stawać się nauczycielami. Kompetencje komunikacyjne ujmowane w perspektywie rozumienia i dialogu pozwalają przyszłym nauczycielom widzieć ich pracę jako samodzielny projekt rozwiązywania szczegółowych sytuacji wychowawczych, które powstają w ich kontaktach z wychowankami (Rutkowiak, 1986), ale także każą myśleć o ich indywidualnym rozwoju w relacji do innych i nieustannym wysiłku budowania relacji.

W materiale widać wypowiedzi wyraźnie identyfikujące znaczenie instrumentalne rozumienia kompetencji komunikacyjnych, są także i takie, które sens praktykowania

kompetencji komunikacyjnych widzą w potrzebie refleksji nad własnym działaniem i ciągłym uczeniu się. Co wydaje się optymistyczne, ale przecież niełatwe, żmudne i często nieprzewidywalne. Istotą sprawy nie jest tylko wybór pomiędzy jednym czy drugim sposobem rozumienia znaczenia kompetencji komunikacyjnych, ale zinternalizowanie tej perspektywy. Konsekwencją tego wyboru jest jeszcze coś innego. Zasadnicze pytanie, które należałoby sobie zadać, dotyczyłoby tego, czy system kształcenia oczekuje, czy w ogóle potrzebuje kształcenia kompetencji nauczycielskich w duchu dialogu. Proces sprawdzania umiejętności, zredukowany do poziomu wyuczonych sprawności, odpowiada oczekiwaniom współczesnego świata (Rutkowiak, 2010) również w zakresie przygotowania do prowadzenia dialogu. Nauczyciel akademicki staje przed odpowiedzią na ważne pytanie, stanowiące sens tej praktyki: czy współczesne społeczeństwo jest gotowe przyznać, że potrzebuje nauczycieli wykształconych w duchu dialogu, refleksyjnych i zdolnych otwierać nowe perspektywy.

Bibliografia

- Aleksander, Z. (2009) *Szansa na międzypokoleniowy dialog w kontekście rozumienia słów z zakresu moralności przez współczesne podmioty edukacyjne*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Aronson, E. (2000) *Człowiek istota społeczna*. Warszawa: PWN.
- Berger, C.R. (1993) Revisiting the relationship construct. *Personal Relationship Issues*, 1, 25-27.
- Czerepaniak-Walczak, M. (1997) *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*. Toruń: Wydawnictwo Edytor.
- Dróżka, W. (2007) Od Kałamarza do Internetu: skala przemian zawodu nauczycielskiego w świetle pamiętników średniego pokolenia nauczycieli. W: R. Kwiecińska, S. Kowal i M. Szymański (red.) *Nauczyciel, tożsamość, rozwój*. Kraków: Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, 164-176.
- Gładkowski, W. (2006) *Komunikowanie interpersonalne*. Warszawa: Wydawnictwo Hansa Communication.
- Jurgiel, A. (2007) *Nauczyciele dorosłych w społeczeństwie obywatelskim*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Klus-Stańska, D. (2018) *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce*. Warszawa: PWN.
- Kwaśnica, R. (2004) Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu. W: Z. Kwieciński i B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. Warszawa: PWN, 291-323.
- Małewski, M. (2010) *Od nauczania do uczenia się. O zmianie paradygmatycznej w andragogice*. Wrocław: Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji.
- Męczkowska, A. (2004) Kompetencja jako kategoria pedagogiczna. *Ars Educandi*, IV, 135-150.
- Mizerek, H. (2020) Ewaluacje konstruktywistyczne. Implikacje dla wczesnej edukacji. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4(51), 75-86.
- Niemierko, B. (2001) *Między oceną szkolną a dydaktyką*. Warszawa: WSiP.
- Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 6 kwietnia 2021 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U.R.P. 12.05.2021, poz. 890).

- Rutkowiak, J. (1986) Metodologiczna sytuacja pedagogiki a modele kształcenia nauczycieli. Część II: Scjentystyczna koncepcja kształcenia nauczycieli jako „model zawiedzionych nadziei”. *Ruch Pedagogiczny*, 5/6, 5-23.
- Rutkowiak, J. (1992) *Pytanie – dialog – wychowanie*. Warszawa: PWN.
- Rutkowiak, J. (2010) Uczucie się w warunkach kultury neoliberalnej: kontekstowanie jako wyzwanie dla teorii kształcenia. W: E. Potulicka i J. Rutkowiak (red.) *Neoliberalne uwikłania edukacji*. Kraków: Impuls, 163-176.
- Zamojski, P. (2010) *Pytanie o cel kształcenia: zaproszenie do debaty*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.