

Roman Ossowski
Zakład Pedagogiki
WSP Bydgoszcz

WARUNKI UMOŻLIWIAJĄCE NAUCZYCIE-
LOWI NAWIĄZANIE I UTRZYMANIE
KONTAKTU Z RODZICAMI I UCZNIAMI

1. W s t ę p

Aby nauczyciel-wychowawca mógł rozwiązywać problemy szkolne uczniów musi poznać i zrozumieć sposób ich zachowania się oraz czynniki determinujące to zachowanie. Poza tym musi mieć możliwość modyfikowania środowiska wychowawczego, aby mogło być ono ważnym instrumentem korzystnego oddziaływania na strukturę osobowości wychowanka.

Ważną rolę stymulującą postępowanie ucznia mają jego interakcje z nauczycielami i rodzicami. W wyniku tych interakcji uczeń zdobywa doświadczenie rozumiane jako "1/ zespół informacji o przedmiotach, jego ocenach, funkcjach, stosunkach łącznie z informacjami o własnych cechach osobnika; 2/ informacje o wartościach przedmiotów; 3/ informacje o normach i sposobach postępowania dostosowanych do różnych sytuacji" ^{1/}.

Poznanie charakteru interakcji oraz typu więzi emocjonalnej zachodzącej między uczniem a rodzicami i nauczycielami jest środkiem służącym do realizacji celów wychowawczych. Przeto znajomość czynników limitujących satysfakcjonujące interakcje jest ważnym elementem kultury pedagogicznej i zawodowej nauczyciela-wychowawcy, a pedagoga szkolnego w szczególności.

U podstaw wszelkich form interakcji ludzkich leży kontakt intelektualny i emocjonalny. Od tego, czy wystąpi korzystny kontakt pomiędzy dwiema stronami, zależy w istotnym stopniu realizacja celu, dla którego jednostki czy grupy społeczne weszły w proces interakcji.

Mówiąc o korzystnym kontakcie, mam na myśli:

- istnienie sprzężenia zwrotnego pomiędzy jednostkami lub grupami, tzn. obie strony mają możliwość obserwować rezultaty swojego zachowania,
- istnienie wzajemnej gotowości do przekazywania, udzielania i odbierania informacji,
- istnienie wzajemnej gotowości do określonych działań,
- fakt, iż partnerzy kontaktu przekazując sobie informacje różnymi środkami wyrazu, właściwie rozumieją ich sens i znaczenie.

Wychodząc z założenia, że podstawowym czynnikiem skuteczności oddziaływań wychowawczych jest nawiązanie i utrzymanie kontaktu między wychowawcą a przedmiotem wychowania, pragnę w tym aktykule odpowiedzieć na pytanie, jakie warunki umożliwiają nauczycielowi nawiązanie i utrzymanie kontaktu z uczniem i rodzicami.

W psychologii społecznej, dydaktyce, teorii wychowania, podobnie jak w wielu innych dyscyplinach naukowych istnieje tendencja do ujmowania w postaci zasad zależności istniejących pomiędzy warunkami, bez których dane zjawisko wystąpić nie może a innymi zjawiskami. Według W.Okonia - "... ogólne normy postępowania dydaktycznego określające, jak wcielać w życie cele dydaktyczne, noszą nazwę zasad" ^{2/}. Podobne normatywne rozumienie zasady możemy znaleźć u A.Lewickiego ^{3/}, gdy mówi o etyce zawodowej psychologa, lub M.Jarosza ^{4/}, gdy omawia zasady postępowania lekarza wobec chorego. Nieco inaczej, bo jako powinność, rozumie zasadę S.Baley ^{5/}.

Odmienne ujęcie zasady możemy znaleźć w pracy zbiorowej T.Newcomba, T.Turnera i R.Converse'a oraz W.Szewczuka ^{6/}. T.Newcomb i in., mówiąc o zasadach, najczęściej ujmują je w postaci prawa. Na przykład przy omawianiu zasad powstawania barier komunikacyjnych piszą: "... im bardziej członkowie jednej grupy odczuwają zachowanie członków innej grupy jako wrogie,

tym bardziej ograniczone jest komunikowanie się między tymi grupami" 7/.

W. Szewczuk w monografii pt. Psychologiczne podstawy zasad wychowania poddaje krytyce zasadność używania terminu "zasada" w znaczeniu normatywnym w odniesieniu do zagadnienia wychowania. Wychowanie - jego zdaniem - to proces, działanie: "jak każdy inny proces, tak i to działanie ma swoje prawidłowości, podlega /.../ określonym prawom..." 8/.

Z tych ogólnych praw - zasad można z kolei wyprowadzić szereg dyrektyw wyznaczających sposób postępowania wychowawczego, który zabezpieczałby maksymalną jego skuteczność.

W swoich dalszych rozważaniach, mówiąc o zasadach skutecznego kontaktu, nie będę ujmował ich w postaci norm, lecz zależności.

W świetle licznych publikacji oraz doświadczeń własnych uważam, że korzystny kontakt nauczyciela z uczniem lub rodzicami jest uwarunkowany przestrzeganiem następujących zasad:

- zasady wzajemnej akceptacji,
- zasady motywacji,
- zasady sprzyjających warunków zewnętrznych,
- zasady wyrównanych postaw emocjonalnych,
- zasady komunikatywności,
- zasady dyskusyjności i partnerstwa.

2. Z a s a d a w z a j e m n e j a k c e p t a c j i

R. Wallen, omawiając zagadnienie kontaktu klinicysty z pacjentem, uważa, że "... ze strony pacjenta duże znaczenie dla ustalenia kontaktu z klinicystą mają dwa czynniki. Jednym z nich jest brak niepokoju co do wzajemnego stosunku i jego następstw, drugim zaś przekonanie, że klinicysta może mu przynieść ulgę w jego cierpieniu lub ułatwić osiągnięcie ważnych celów" 9/.

Rozwijając tę myśl, pragnę odpowiedzieć na pytanie, jakie zachowania osób wchodzących w interakcje w związku z procesami wychowawczymi wprowadzają niepokój oraz jakie umiejętności osób wchodzących w kontakt mogą ułatwić osiągnięcie ważnych celów.

Istnieje szereg faktów wskazujących na to, że między rodzicami, uczniem a nauczycielem zachodzi skuteczny kontakt, jeżeli u jego podstaw leży wzajemne **z a u f a n i e**. Wykładnikiem klimatu zaufania jest wzajemna, obiektywna, rzeczowa, a zarazem życzliwa postawa. Wszelkiego rodzaju próby wykorzystania zdobytych informacji od rodziców lub dziecka przez nauczyciela przeciwko dziecku dewastują nieodwracalnie klimat zaufania. Podstawą działalności nauczyciela powinna być norma etyczna, że dane o dziecku można wykorzystać tylko i wyłącznie w celu przezwyciężenia trudności, w jakich się ono znalazło, nie zaś przeciwko dziecku. Również wszelkiego rodzaju rozgłaszanie zdobytej wiadomości o uczniu czy rodzicach osobom trzecim niweczy często z trudem wytworzony klimat zaufania.

Dla nauczyciela powinno być rzeczą obojętną, czy rodzic, z którym kontaktuje się, jest kobietą czy mężczyzną, czy ładną i schludną, czy fizycznie zaniedbaną i pokrzywdzoną, bez względu na posiadane cechy moralne. W kontaktach z rodzicami czy z dzieckiem osobista sympatia lub antypatia, moralna aprobata lub dezaprobata nie mogą mieć wpływu na postawę emocjonalną, na lepsze lub gorsze traktowanie.

Szkoła powinna posiadać określoną tradycję przyjmowania rodziców bez względu na ich wykształcenie, zajmowane stanowisko, wygląd zewnętrzny, poziom wyśławiania się lub status społeczny. Wszelkiego rodzaju odczucia rodziców i dzieci dotyczące różnicy w ich traktowaniu przez nauczycieli jest bardzo przez dzieci odczuwane i przeżywane. Postępowaniem jednostki - zgodnie z koncepcjami D.Mc.Clellanda, O.Mowrera i K.Lewina dotyczącymi mecha-

nizmów sterowania zachowaniem - kieruje tendencja do nawiązywania kontaktów z przedmiotami wzbudzającymi dodatnie uczucia oraz unikania przedmiotów wzbudzających uczucia przykre^{10/}.

Przeto odrzucanie osoby ze względu na jej cechy fizyczne lub moralne postępowanie, utrudnia wzajemną akceptację, jak również skuteczny kontakt ze względu na dominującą tendencję do unikania się. Zgoła odmienna sytuacja jest wówczas, gdy partnerzy kontaktu wzajemnie się akceptują. Rodzic lub uczeń, który czuje się zaakceptowany przez nauczyciela, wzmacnia tym samym swój autoportret.

"To z kolei - jak sądzi A. Kępiński - zmniejsza ładunek uczuć negatywnych w stosunku do otoczenia, w myśl zasady jednolitości kolorytu uczuciowego. Granica między światem zewnętrznym a wewnętrznym, jeśli chodzi o sprawy uczuciowe, nie jest ostra; koloryt po obu stronach granicy jest podobny. Gdy czuje się ciemność w sobie, ciemności panują też na zewnątrz, a gdy wewnątrz jest jaśniejsze, to i świat otaczający staje się piękniejszy. Obraz samego siebie jest czułym wskaźnikiem kolorytu uczuciowego, gdyż jest on najłatwiej uchwytany wśród różnorodnych uczuć i nastrojów. Najłatwiej też rozjaśnić koloryt uczuciowy, poprawiając autoportret. Na tym polega zresztą metoda wywoływania u kogoś pozytywnych uczuć w stosunku do siebie"^{11/}.

Z przytoczonych poglądów można wnioskować, że wzajemna akceptacja nauczyciela z jednej strony rodziców i dziecka z drugiej podniesie nie tylko skuteczność kontaktu, ale będzie również miała znaczenie terapeutyczne; ponieważ zmieni w kierunku pozytywnym stosunek szczególnie tych ostatnich do świata oraz pomoże w sposób bardziej racjonalny uporządkować im swoje postawy.

Dla wzajemnej akceptacji jest rzeczą ważną, aby nauczyciel cieszył się a u t o r y t e t e m w oczach rodziców i ich dzieci.

Edaniem A.Lewickiego, L.Paryzka i B.Waligóry o autorytecie wychowawcy decydują: "... po pierwsze wnikliwość psychologiczna, dzięki której wychowawca nie daje się naiwnie "nabrać", oszukać czy okłamać, oras po drugie, konsekwencja, tzn. kierowanie się w stosunkach z ludźmi tymi samymi zasadami postępowania, jakich wymaga się od wychowanka" ^{12/}. Innymi słowy, jeżeli rodzice są przekonani, że nauczyciel może im pomóc, przynieść ulgę ich troskom związanym z wychowaniem dzieci, jeżeli oceniają go jako dobrego pedagoga, to i kontakt z nim będzie atrakcyjny i korzystny.

Zbierając przedstawione wyżej dane, można powiedzieć, że kontakt nauczyciela z rodzicami lub dzieckiem jest tym korzystniejszy, im rodzice i dzieci w wyższym stopniu akceptują nauczyciela i jego poziom etyczny, im kontakt odbywa się w lepszym wzajemnym klimacie zaufania oras im w mniejszym stopniu zachowanie nauczyciela wobec rodziców i uczniów jest zdeterminowane osobistą antypatią lub nadmierną sympatią.

3. Z a s a d a m o t y w a c j i

Pojęcie "mtyw" odnosimy do takiego "... stanu organizmu, w którym jego energia jest zmobilizowana i skierowana w sposób wybiórczy ku czemuś /.../. Mówimy, że organizm jest motywowany tylko wówczas, gdy charakteryzuje go zarówno mobilizacja energii, jak również ukierunkowanie zachowania ku jakiemuś wybranemu celowi ..." ^{13/}. Przytoczona definicja sugeruje, że mtyw łączy w sobie zarówno stan mobilizacji energii, jak również cel. Motywy są motorem aktywności, a u podstaw motywacji leżą potrzeby. Aby jednostka działała, jest rzeczą konieczną zaspokojenie przez mtyw w sposób bezpośredni lub pośredni określonej potrzeby i jego przedmiotowe umotywanie.

S. Gerstmann, omawiając wpływ procesów motywacyjnych na pracę osób biorących udział w rozmowie lub wywiadzie, stwierdza, że "... od natężenia i charakteru motywacji zależy zarówno bogactwo treści wypowiedzi, jak i ich ścisłość i wiarygodność" 14/.

Nauczyciel winien pobudzić wiele motywów w celu nawiązania skutecznego kontaktu z rodzicami lub uczniami.

Jednym z podstawowych motywów jest wewnętrzna akceptacja przez rodziców lub uczniów celu działania sugerowanego przez nauczyciela. Należy zainteresować rodziców celami kontaktu poprzez ukształtowanie przekonania, że skutkiem interakcji będzie ułatwienie dziecku czy rodzicom osiągnięcie ważnych celów. Istotnym motywem skłaniającym do współdziałania z nauczycielem jest także przekonanie rodziców i dziecka o wspólnocie celów ich i nauczyciela. Poczucie to rodzi chęć uczestnictwa i zajęcia czynnej postawy, powoduje, że zastąpiona zostaje bierność i rezygnacja człowieka przekonaniem o realnych możliwościach powrotu do aktywnego i szczęśliwego życia, postawą pobudzenia tkwiących w człowieku potencjalnych sił regeneracji funkcjonalnej.

Wyżnym motywem współdziałania rodziców i ucznia z nauczycielem może być również dyskretna mobilizacja ambicjonalna, tzn. dobrze wyważone uznanie za sukcesy z jednoczesnym zwróceniem uwagi w sposób dyskusyjny na niedociągnięcia w procesie wychowania.

Wywiad nauczyciela z rodzicami lub rozmowa z dzieckiem może być również okazją dla tych ostatnich do odreagowania napięcia emocjonalnego, które powstaje u rodziców na skutek trudności związanych z wychowaniem dziecka zgodnie z żywionymi ideałami, zaś u dziecka w związku z trudnością ułożenia sobie satysfakcjonujących stosunków z kolegami, rodzicami i nauczycielami. Rozmowa lub wywiad może mieć także charakter nagradzający dla obu

stron, jeżeli klimat i treść rozmowy są odzwierciedlane jako sytuacja przyjemna, oschłość, szorstkość, pretensje, krytyki, wymówki, ubliżanie czynią rozmowę lub wywiad okolicznością nieprzyjemną. Zdaniem T. Newcomba nagradzający charakter rozmowy wpływa na jego częstotliwość. Powstaje tu błędne koło: komunikujemy się najchętniej z osobami atrakcyjnymi, a najmocniej odczuwamy atrakcyjność tych, z którymi się najczęściej kontaktujemy^{15/}.

Uogólniając dane, można powiedzieć, że kontakt nauczyciela z uczniem lub rodzicami jest tym korzystniejszy, im partnerzy kontaktu mają większe poczucie wspólnoty celów i im bardziej jest on dla dzieci i rodziców nagradzający.

4. Z a s a d a s p r z y j a j ą c y c h w a r u n k ó w z e w n ę t r z n y c h

Analizując złożone formy interakcji, należy wziąć pod uwagę ich zależność od całości kształtu warunków zewnętrznych. Mówiąc o warunkach zewnętrznych kontaktu nauczyciela z rodzicami lub uczniem, mam na myśli m.in., w jakim miejscu wystąpił kontakt /szkoła, dom dziecka, mieszkanie nauczyciela, park, ulica/, czy kontakt powstał przypadkowo czy na skutek wyraźnych zabiegów jednej ze stron, np. wezwanie urzędowe, obopólna umowa, jeśli nastąpiło w szkole, to czy jego miejscem był korytarz, pokój nauczycielski, gabinet dyrektora, gabinet pedagogiczny, czy w obecności innych, czy w "cztery oczy".

Rola, jaką pełni nauczyciel względem ucznia i rodziców w dużym stopniu formalizuje stosunki między nimi, np. wezwanie rodziców do szkoły, wywiadówka, kompetencje nauczyciela w zakresie oceniania ucznia nadają kontaktom charakter formalny. Pomimo tych naturalnych ograniczeń istnieją duże możliwości ich odformalizowania. Przede wszystkim należy nasycić klimat

kontakty elementami nieformalnymi poprzez unikanie jako miejsca kontaktu gabinetu dyrektora, klasy czy pokoju nauczycielskiego, a wykorzystać do tych celów na przykład istniejące przy szkołach gabinety pedagogiczne. Gabinet pedagogiczny powinien stwarzać nastrój neutralności i pogody. Powinien być tak umeblowany, aby nie stwarzał warunków bardzo oficjalnych. Nie powinno się rozmawiać z uczniem lub z rodzicami, siedząc za biurkiem lub naprzeciw stołu. Pomieszczenie do rozmów powinno przypominać normalny domowy gabinet, ponieważ tu uczeń lub rodzice są poddawani sugestiom wychowawczym, tu przyjmują na siebie nowe obowiązki, akcentują nowy sposób bycia. Odformalizować kontakt można również poprzez nadanie wywiadowi lub rozmowie charakteru dialogu, wymiany poglądów, gdzie nie ma pytanego i pytającego. Podczas rozmowy-wywiadu nauczyciel nie powinien czytać poczty, zaglądać do notatek, odbierać telefonów itp. Brak klimatu nieformalnego czyni kontakt bezbarwnym i nudnym.

Zbierając powyższe dane, można powiedzieć, że kontakt nauczyciela z rodzicami lub uczniem jest tym korzystniejszy, im w mniejszym stopniu zewnętrzne warunki kontaktu są oficjalne, urzędowe; im w większym stopniu elementy formalne kontaktu są łączone i harmonizowane z akcentami nieformalnymi.

5. Z a s a d a w y r ó w n a n y c h p o s t a w e m o c j o n a l n y c h

K.Obuchowski, analizując potrzeby człowieka, zwraca uwagę m.in. na potrzebę kontaktu emocjonalnego. Jego zdaniem przez kontakt emocjonalny należy rozumieć taki stosunek dwustronny, w którym osobnik czuje, że jest przedmiotem zainteresowania i sympatii osoby drugiej oraz że ta druga osoba współdzwiewczy z jego stanami uczuciowymi - przeżywa wspólnie jego radości

i smutki ^{16/}.

Według S.Gerstmana u podstaw kontaktu emocjonalnego leży wzajemna emocjonalna akceptacja wartości osób i działania, które ma być wspólnie wykonane ^{17/}. U rozmówców powstają nastawienia o silnym ładunku emocjonalno-motywacyjnym, skłaniającym do współdziałania. Używając nomenklatury pojęciowej Z.Zaborowskiego, można powiedzieć, że jeżeli istnieją wyrównane postawy emocjonalne w stosunkach interpersonalnych, to w przypadkach wyrównanych dodatnich postaw emocjonalnych rodzą się uczucia życzliwości, braterstwa, którym towarzyszy chęć współdziałania, zaś w przypadku negatywnych postaw emocjonalnych rodzą się uczucia niechęci, wrogości, zawiści czemu towarzyszy agresja, unikanie, odmawianie pomocy. Z.Zaborowski w wyniku badań eksperymentalnych doszedł do wniosku, że bardzo często istnieją też asymetryczne postawy emocjonalne. W tych przypadkach powstaje tendencja do wyrównywania postaw emocjonalnych w kierunku dodatnim albo ujemnym. Zależy to od szeregu okoliczności ^{18/}.

Odnosząc powyższe stwierdzenia do zagadnień kontaktu nauczyciela z rodzicami lub dzieckiem, należy postawić pytanie, jakie warunki musi spełnić ów kontakt, aby można go określić jako skuteczny w kontekście zasygnalizowanych twierdzeń.

Przede wszystkim należy przyjąć założenie, że rodzice w zasadzie akceptują własne dziecko, przejawiają wobec niego propulsywne uczucia. Czynienie zatem rodzicom li tylko wymówek, okazywanie stałych pretencji i niezadowolenia, używanie pod adresem ich syna określeń typu: chuligan, oszust, złodziej, kłamczewy itp. bez dostrzegania jego cech pozytywnych zostaje odzwierciedlone przez nich jako przejaw awersji nauczyciela względem ich dziecka, a sytuacja wywiadu z nauczycielem jako przykra i karząca. Nie wpłynie ona pozytywnie na klimat kontaktu i jego skuteczność. Także czynienie rodzicom wymówek za złe wychowanie dziecka, robienie wytyków i arbitralne pouczanie

nie jest również przejawem skutecznego oddziaływania nauczyciela na rodziców. Podobnie rozmowa z dzieckiem, podczas której nauczyciel tylko upomina, czyni wymówki, poucza, karze, nie spełnia oczekiwań nauczyciela. C.Hovland, O.Harvey i M.Sherif twierdzą, że kiedy rozbieżność pomiędzy stanowiskiem słuchacza a źródłem jest dostatecznie duża, to możliwość zmiany postaw się zmniejsza lub całkowicie zanika ^{19/}. Dzieje się tak na skutek faktu, iż łatwiej jest odrzucić źródło przekazu, aniżeli postawy uznać za błędne. Odrzucając informacje, jednostka najczęściej odrzuca również i źródło przekazu /nauczyciela/.

Nauczyciel w kontakcie z rodzicami lub dzieckiem powinien doprowadzić do przekonania tych ostatnich, że postawy wyjściowe jego i ich są podobne, że mają podobne poglądy, że jednakowo cenią określone warunki, a zwłaszcza postępowanie i osobowość dziecka, a dopiero wówczas dyskusyjnie poruszyć problemy, co do których istnieje różnica postaw. Nauczyciel nie powinien wymagać od rodziców lub uczniów, aby przedstawiali siebie w niekorzystnym świetle. Nawet wtedy, gdy rodzice poddani chwilowej emocji oceniają swoje dziecko bardzo negatywnie, nauczyciel nie powinien w pełni podzielać poglądu rodziców. Doświadczenie uczy, że po uniesieniu rodzice przechodzą najczęściej w drugą skrajność i wówczas mają pretensje do nauczyciela, przypisując mu negatywny stosunek do ich dziecka, czują do niego urazę, posądzają, że się "uwziął", unikają z nim kontaktu, mają poczucie niesmaku.

Nauczyciel podczas rozmowy z dzieckiem lub rodzicami powinien także pamiętać o konieczności względnego dostrajania własnego stanu emocjonalnego do partnerów kontaktu. Chodzi tu o tzw. syntonię uczuć. Nie może jednak dopuścić do zbytniego zbliżenia emocjonalnego, ponieważ rozmówcy taką atmosferę będą chcieli utrzymać przez cały czas spotkania, co mogłoby spowodować na dalszy plan cel kontaktu. Atmosfera poważna i rzeczowa mogłaby przekształcić się w paplaninę, gadulstwo i czułośćkowość.

Podsumowując te rozważania, można stwierdzić, że kontakt nauczyciela z rodzicami i uczniem jest tym korzystniejszy, im bardziej są wyrównane postawy emocjonalne partnerów kontaktu względem określonych wartości, a zwłaszcza pozytywna akceptacja przez nauczyciela osoby dziecka.

6. Z a s a d a k o m u n i k a t y w n o ś c i

S.Gerstmann istotę kontaktu intelektualnego upatruje w całkowitym zrozumieniu się osób biorących udział w rozmowie oraz istnieniu między rozmówcą a prowadzącym rozmowę lub wywiad określonej wspólnoty poglądów^{20/}. Konkretyzując stanowisko S.Gerstmanna, można podać szereg warunków wzajemnego prawidłowego rozumienia się. Na pierwszym miejscu należy wyróżnić aparaturę pojęciową, którą posługują się rozmówcy. Nauczyciel powinien uwzględnić fakt, że dziecko czy nawet rodzice nie znają wielu pojęć psychologicznych. Dlatego powinien używać tylko tych, co do których jest przekonany, że rozmówcy je znają i potrafią się nimi posługiwać zgodnie z ich rzeczywistym znaczeniem. W przypadku rozmowy czy wywiadu rodzic lub uczeń może nie chcieć się przyznać do tego, że pewnych słów nie zna i wówczas daje odpowiedź wymijającą lub niezgodną z własną postawą lub odczuciem. Należy również unikać używania pojęć wieloznacznych, zaś zdanie redagować jasno, krótko i zwięźle.

Komunikowanie się w procesach interakcji odbywa się nie tylko za pomocą słów, ale także innych form wyrażania, jak: mimika, pantomimika, modulacja głosu, natężenie i barwa głosu, akcentowanie niektórych słów itp. Nauczyciel powinien dążyć do tego, aby wszystkie jego zachowania mimiczne i pantomimiczne były także w pełni rozumiane przez partnera rozmowy. Niezrozumiały uśmiech nauczyciela, dwuznaczne spojrzenie lub uniesienie się może zniweczyć powstały kontakt.

Rodzice i dzieci stosunkowo łatwo odróżniają postawę maskującą od rzeczywiście żywionej postawy nauczyciela. Grymas niezadowolenia, okazanie zniecierpliwienia lub pogardy zostaje bardzo łatwo zauważone przez partnera kontaktu z nauczycielem. Dlatego zachowania nauczyciela powinny być wyrazem rzeczywistych braterskich postaw względem innych ludzi.

Zbierając powyższe dane, można stwierdzić, że kontakt nauczyciela z rodzicami lub dzieckiem jest tym korzystniejszy, im w większym stopniu nauczyciel posługuje się aparaturą pojęciową zrozumiałą dla rodziców i dzieci, im w szerszym zakresie ekspresyjne formy jego zachowania się są bardziej dla nich zrozumiałe.

7. Z a s a d a d y s k u s y j n o ś c i i p a r t n e r s t w a

A. Kępiński, omawiając skutki kontaktu psychiatrycznego, zwraca uwagę, że pod wpływem kontaktu z psychiatrą chory zmienia się, ale nie zmienia go lekarz, lecz zmienia się sam. Choremu nie można narzucić prawdy o sobie, musi on do niej dojść sam. Psychiatra jest "katalizatorem" procesu poznawania siebie^{21/}. Przeniesienie tej wskazówki na płaszczyznę kontaktu nauczyciela z rodzicami lub dzieckiem jest w pełni zasadne ze względu na autonomię jednostki wobec wymogów otoczenia. Znajomość wymogów otoczenia przez daną jednostkę nie jest równoznaczne z chęcią ich przestrzegania. Jednostka rzeczywiście przestrzega w swoim postępowaniu tylko tych zasad, które uległy internalizacji. Warunkiem internalizacji zasad jest ich przeżycie i zaakceptowanie jako własnych w wyniku samodzielnego dojścia ich słuszności.

Prowadzenie rozmów lub wywiadów, których celem jest przekazanie sugestii wychowawczych powinno przybrać formę dialogu - dyskusji. Należy tak kierować rozmową lub wywiadem, aby rodzice i dziecko mieli przekonanie, że nowe ich zachowania są skutkiem

ich własnych przemyśleń, nie są zaś narzucone przez nauczyciela. Moralizatorstwo, pouczanie, stosowanie zwrotów typu: "Pani źle postępuje względem własnego syna" lub "Twoje postępowanie jest przejawem jawnego łamania regulaminu szkolnego, jest aspołeczne i świadczy o złym wychowaniu ciebie przez rodziców" itp. jest mało efektywne. Pojawiają się opory i zahamowania, ponieważ szczerłość, mówienie prawdy zostało ukarane przez nauczyciela.

W dyskusji powinny wystąpić dwa etapy: zbieranie informacji oraz szukanie nowych rozwiązań i podawanie sugestii wychowawczych. Zdarza się niekiedy, że rodzice pracują nad rozwiązaniem problemów swojego dziecka, jako mniej lub bardziej równoprawni partnerzy nauczyciela. Niejednokrotnie jednak na etapie szukania nowych rozwiązań wyklucza się rodziców w toku pracy. Przeto na naradzie diagnostycznej zbiera się doradca szkolny, wychowawca klasy, dyrektor szkoły, gdzie referuje się spostrzeżenie, podejmuje się decyzje, a następnie informuje się rodziców o podjętych decyzjach. Jako uzasadnienie takiego stanu rzeczy przyjmuje się, że obecność rodzica przeszkadzałaby w szczerym przedstawieniu faktów, które dla niego mogłyby być przykre.

Niezależnie od tego, na ile te argumenty są słuszne, dobrze byłoby się zastanowić, czy ta argumentacja równoważy negatywne skutki takiej strategii /rodzice odnoszą wrażenie, że mówi się o nich za ich plecami, podejmuje się decyzje bez ich udziału, stawia się rodziców w sytuacji bezradności, nie dając prawa głosu ani wyboru działania/.

Partnerstwo, dyskusyjność, swoboda wypowiedzania swoich poglądów i różnica zdań nie oznaczają wykluczenia pewnego dystansu wobec osób biorących udział w rozmowie. Atmosfera rzeczowości, powagi, szacunku i ufności, a zarazem dystansu zapobiega poufałości, skłania do wypowiedzania się w sposób odpowiedzialny i wiarygodny.

A zatem kontakt nauczyciela z rodzicami lub uczniem jest tym korzystniejszy, im w większym stopniu w formie dyskusyjnej stara się nauczyciel przekazywać sugestie wychowawcze, im bardziej uczestnik kontaktu ma przeświadczenie, że nowe sugerowane przez nauczyciela metody postępowania są skutkiem własnych przemyśleń, ustaleń, nie są zaś narzucone przez nauczyciela.

Wyróżniono szereg zmiennych warunkujących skuteczny kontakt nauczyciela z rodzicami i uczniami. Ich ilość, treść i zakres ma z pewnością charakter dyskusyjny. Pomimo dyskusyjności wyróżnionych zmiennych można na ich podstawie odpowiedzieć na pytanie, dlaczego w konkretnej sytuacji wychowawczej kontakt okazał się mało skuteczny albo wręcz skomplikował klimat wychowawczy.

-
- 1/ A.Lewicki /red./, Psychologia kliniczna. Warszawa 1969, PWN, s. 40.
 - 2/ W.Okoń, Zarys dydaktyki ogólnej. Warszawa 1965. PZWS, s.109.
 - 3/ A.Lewicki, op. cit., s. 150.
 - 4/ M.Jarosz, Elementy psychologii lekarskiej i psychopatologii ogólnej, Warszawa 1971, PZWL, s. 200-201.
 - 5/ S.Baley, Psychologia wychowawcza w zarysie. Warszawa 1962, PWN, s. 215-217.
 - 6/ W.Szewczuk, Psychologiczne podstawy zasad wychowania. Warszawa 1972, PZWS.
 - 7/ T.Nevcomb, R.Turner, P.Converse, Psychologia społeczna. Warszawa 1970, PWN, s. 468.
 - 8/ W.Szewczuk, op. cit., s. 10.
 - 9/ R.Wallen, Psychologia kliniczna. Warszawa 1964. PWN, s.91.
 - 10/ Z.Skorny, Psychologiczne mechanizmy zachowania się. Warszawa 1972, PZWS, s. 122.
 - 11/ A.Kępiński, Psychopatologia nerwic. Warszawa 1972. PZWL, s. 289.
 - 12/ A.Lewicki, op. cit., s. 420.

- 13/ T.Nevcomb i in., op. cit., s. 42.
- 14/ S.Gerstmann, Rozmowa i wywiad w psychologii. Warszawa 1972, PWN, s. 167.
- 15/ T.Nevcomb i in., op. cit., s. 238.
- 16/ K.Obuchowski, Psychologia dążeń ludzkich. Warszawa 1966. PWN, s. 201.
- 17/ S.Gerstmann, op. cit., s. 144.
- 18/ Z.Zaborowski, Wyrównywanie postaw emocjonalnych w stosunkach międzyludzkich. Przegląd Psychologiczny 1969, nr 18, s. 124 i nast.
- 19/ T.Nevcomb i in., op. cit., s. 120.
- 20/ S.Gerstmann, op. cit., s. 99.
- 21/ A.Kępiński, op. cit., s. 246.