

Sylwia Seul

Poznawanie ucznia i interakcja z nim

Nauczyciel i Szkoła 3-4 (24-25), 253-265

2004

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej bazhum.muzhp.pl, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

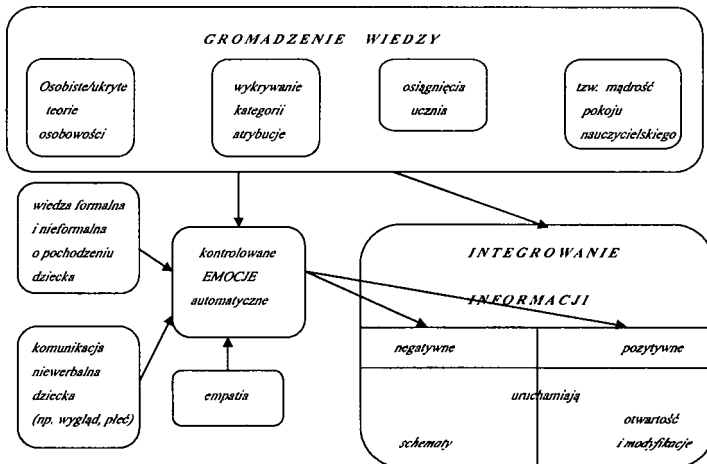
Sylwia Seul

Poznawanie ucznia i interakcja z nim

1. Poznawanie ucznia

Jednym z istotnych elementów decydujących o pracy i efektywności w zawodzie nauczyciela jest poznanie ucznia. Przebiega ono zgodnie z ogólnymi zasadami spostrzegania społecznego, które zostaną tu przedstawione (schemat nr 1) z uwzględnieniem specyfiki relacji łączącej nauczyciela z uczniem, wskazujący na proces poznawania ucznia i relacje między poszczególnymi elementami.

Schemat 1. Poznawanie ucznia



Na to spostrzeganie wpływają procesy zdominowane przez reakcję afektywną. Pozytywne emocje uelastyczniają orientację i otwartość poznawczą; zatem uczeń, który dostarcza pozytywnych reakcji emocjonalnych, uruchamia te procesy u nauczyciela. Dla wczesnej fazy interakcji z uczniem charakterystyczne są sądy migawkowe, automatyczne, nasycone informacjami. Emocje decydują także o tendencyjnej selekcji i przetwarzaniu informacji. Emocje wzbudzone dro-

gą empatyczną niewerbalną, słabiej kontrolowane, łatwiej uruchamiają automatyczne tworzenie sądów o uczniu niż zapośredniczone przez procesy poznawcze. Zachowania ucznia zgodne ze wcześniejszym doświadczeniem zapamiętywane jest automatycznie, ale ich niezgodność uruchamia procesy refleksyjnego przetwarzania - aż do znalezienia przez nauczyciela wyjaśnienia zadowalającego.¹

Rezultatem doświadczeń zawodowych są stereotypy, które nauczyciel traktuje jak narzędzie do wykorzystania np. w przyszłych sytuacjach i wnioskowaniu o uczniach. Niejednoznaczne informacje o uczniu nauczyciel interpretuje jako zgodne ze stereotypem, jeżeli informacja jest jego elementem - a uczeń należy do grupy już wcześniej kategoryzowanej (np. przeszkadzający na lekcji). Wówczas stereotyp podlega modyfikacji, przyjmując formę bardziej ekstremalną. Spostrzeganie stereotypowe ma charakter myślenia dedukcyjnego i maleje ze wzrostem wiedzy o uczniu. Zaangażowanie w wyjaśnianie zachowania zwiększa pamięciową dostępność². Nauczyciel często klasyfikuje uczniów np. na wymiarach: inteligentny, twórczy, pracowity, neurotyczny, przystosowany społecznie. Liczba wymiarów jest zależna od złożoności poznawczej i ukrytej teorii osobowości³. Powstają nieuprawnione uogólnienia, wyrażane słownie i podtrzymywane w grupie⁴. Dla nauczyciela taką grupą są inni nauczyciele, dlatego Konarzewski⁵ mówi o tzw. mądrości pokoju nauczycielskiego, jako sprzyjającej społecznemu uczeniu stereotypów.

Nauczyciel nabywa przekonanie, że kategorie uczniów istnieją obiektywnie, a on tylko uczy się je rozpoznawać, a faktycznie to etykietuje uczniów. Kategorie słowne pomagają przewidywać zachowanie ucznia: z elementem afektywnym wykorzystane w bezpośrednim działaniu i deskryptywnym - do zrozumienia dziecka. Są one dokładne wówczas, gdy odzwierciedlają faktyczne osiągnięcia dzieci i wskazują na fakt, że nowe informacje społeczne (np. o uczniu) nauczyciel gromadzi z uwzględnieniem wiedzy wcześniejszej i koduje jako prawdziwe lub fałszywe. Jest to rezultatem procesu rozpoznawania i konfrontowania z wcześniejszymi doświadczeniami. Nauczyciel w kontakcie z nowymi uczniami (np. na początku I lub IV klas) może już dysponować w swojej pamięci śladami, pozwalającymi na rozpoznawanie napływających informacji, albo stworzy nowe

¹ J.A. Bargh, Automatyzm dnia powszedniego *Czasopismo Psychologiczne*, 1999, 5(3), s. 209-256.

J. Haidt The emotional dog and its rational tail. A social intuitionist approach to moral judgment. *Psychological Review* 2001, 108 (4), s. 814-834.

² C.M. Judd, B. Park, Definition and assessment of accuracy in social stereotypes, *Psychological Review*, 1993, 100, s. 109-128.

³ A.G.Greenwald, M.R. Banaji, Utajone poznanie społeczne: postawy, wartościowanie siebie i stereotypy. *Przegląd Psychologiczny*, 1995, 38 (1), s. 11-64.

⁴ E.R. Smith, M.A. Zarate, Social judgement, *Psychological Review*, 1993, 100, s.3-21.

⁵ K.Konarzewski, *Nauczyciel*, W: red. K. Konarzewski, *Sztuka nauczania, Szkoła*, Warszawa 1993, s. 148-179.

kategorię. Dokonuje w swojej świadomości integracji dawnych śladów pamięciowych (o innych uczniach!) z informacjami otrzymywanymi w kontakcie z poznawanymi nowymi osobami. Aktywizuje informacje i sądy o dziecku wtedy, gdy w zachowaniu pojawia się element przypominający istniejące w pamięci wzorce, które wpływają na kategoryzację bodźców społecznych⁶. Uwaga selektywna nauczyciela prowadzi do wytworzenia przypadkowych związków między spostrzeżeniem a rzeczywistością społeczną. Wytwarza on oczekiwania przyszłych zdarzeń w oparciu o mechanizmy pamięci długotrwałej i krótkotrwałej. Są to więc krótko- i długotrwałe oczekiwania w oparciu o informacje świeże i oddalone w czasie, słabe wzmocnienia⁷. Wcześniejsze zachowania ucznia wyzwalają oczekiwania, co może prowadzić do deformacji w spostrzeganiu osiągnięć, zachowania i atrybutów, a to - do samospełniającego się proroctwa i w ten sposób tworzy rzeczywistość społeczną ucznia.

Gdy nauczyciel dysponuje błędnymi informacjami, ale jest przekonany o ich adekwatności z powodu płynności procesów w pamięci, powstają także iluzje pamięci⁸. Sygnały podobne wzmagają przekonanie o posiadaniu tych informacji wskutek powierzchownych analiz. Nowe informacje mogą prowadzić do potwierdzenia oczekiwań i stać się źródłem atrybucji (asymilacja) czyli podstawy wyjaśnienia zachowań, lub je modyfikować (akomodacja). Powiązania między kategoriami poznawczymi pozwalają na automatyczne, bezwysiłkowe operowanie informacjami o uczniach⁹.

Nauczyciel zakłada średnie natężenie cechy gdy musi podjąć decyzję, a brak istotnych danych o uczniu i ocena formowana jest wówczas na bieżąco¹⁰. Uwzględnianie przez nauczyciela w formułowaniu sądów i przekonań zaczerpniętych od innych nauczycieli wytwarza złudzenie, że sądy korespondują ze społeczną rzeczywistością szkolną. Materska¹¹ proponuje, aby przy podejmowaniu

⁶ R.M. Nosofsky, T.J. Palmeri, S.C. McKinley, Rule-plus-exception model of classification learning. *Psychological Review*, 1994, 101 (1), s.53-79.

⁷ G.L. Clore, N., Schwarz, M. Cinway, Affective causes and consequences of social information processing. [W:] R.S. Wyer, T.K. Srull (red.) *Handbook of social cognition* (2 nd ed., t 1) 1994 s. 323-417.

Carlston, D.E., Associated systems theory: A systematic approach to cognitive representations of persons. In R. S. Wyer (ed.) *Advances in social cognition*. T. 7 Hillsdale, N.J.: Erlbaum. 1994, s.1-78.

⁸ V.Dragoi, J.E.R. Staddon, The dynamics of operant conditioning, *Psychological Review*, 1999. 106, 1. S. 20-61. W.J. Friedman, Memory for the time of past events, *Psychological Bulletin*, 1993, 13 s. 44-66.

⁹ A.Koriat, How do we know that we know? The accessibility model of the feeling of knowing. *Psychological Review*, 1993. 100 (4). s. 609-639.

¹⁰ C.M. Judd, B. Park, ... Op. Cit.

¹¹ T.Tysza, Konstrukcyjne podejście do formułowania ocen i podejmowania decyzji. [W:] Biela A., Brzeziński J., Marck T. (red.) *Spoleczne, eksperymentalne i metodologiczne konteksty procesów poznawczych człowieka*. Poznań 1995 s. 269-298.

¹² M. Materska, Z badań nad ocenianiem profesjonalnym czyli: jak mierzona jest niewymierna wartość szkolnych wypracowań, Warszawa, 1994.

decyzji pragmatycznych stosować proces pomocniczy ewaluacji z analitycznymi metodami oceniania, odracaniem. Wprowadzenie wskazówek Materskiej zredukuje zapewne procesy automatycznego tworzenia sądów o uczniach - na korzyść sądów refleksyjnych i trafniejszych.

Jeżeli atrybuty uczenia nie wynikają z obserwowanych zachowań, są trwałe i odporne na fakty, to mają charakter nefalsyfikowalnych hipotez nauczyciela. Refleksja i kontrola nad rozwojem ucznia wynika z aktywnego przetwarzania informacji o nim i daje szansę na posługiwanie się rzetelną wiedzą o uczniu.

2. Interakcja z uczniem

Interakcja nauczyciela z uczniem zdeterminowana jest instytucjonalnie i charakteryzuje się sekwencją zachowań w powtarzalnych sytuacjach, jawnością ról i względną trwałością interakcji. Jest ona dla ucznia źródłem różnorodnych emocji (lęku, bezpieczeństwa, zagrożeniu, rywalizacji, zaciekawień, porażki) a także zaspokajanych potrzeb odnoszenia sukcesów, afiliacji - i budujących poczucie własnej wartości. Interakcje ujawniają istniejące konflikty. Nauczyciele zwykle spostrzegają dzieci, które sprawiają trudności w trakcie prowadzenia lekcji jako robiące celowo „na złość” i celowo zwracające na siebie uwagę rówieśników¹².

Traktując dziecko, jakby było na bardziej zaawansowanym poziomie rozwojowym niż jest w danym momencie, nauczyciel stymuluje jego rozwój. Efektywna kontrola nauczyciela wynika z dostosowania do cech charakterystycznych ucznia, a pojawiające się nowe umiejętności wzmacnia w interakcji¹³. Na reakcje emocjonalne uczniów rzutuje komunikacja niewerbalna, przejrzystość sytuacji, zaangażowanie i samopoczucie nauczyciela. Tok interakcji jest pochodną wrażliwości nauczyciela, z jaką dopasowuje swoje zachowanie do ucznia od orientacji do działania.

W pierwszych latach edukacji dzieci kształtują wzorce i nawyki komunikowania w szkole. Więź wytwarzana w klasach I-III jest źródłem ich poczucia bezpieczeństwa i stabilnej samooceny, a nauczyciele mają mniejsze szanse wchodzenia z nimi w epizody wspólnego zaangażowania, które są kluczowym warunkiem efektywnego pobudzenia rozwoju.

¹² P. Kostrzyński, Wpływ uaktywnionej struktury poznawczej na interpretację obserwowanej sytuacji wychowawczej, dobór przez nauczyciela strategii własnych działań, *Psychologia Wychowawcza* 1993, 36 (5), 417-425.

¹³ H.R. Schaffer, Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego, [W:] A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań, Zysk i S-ka Wydawnictwo, 1994, s. 150-189.

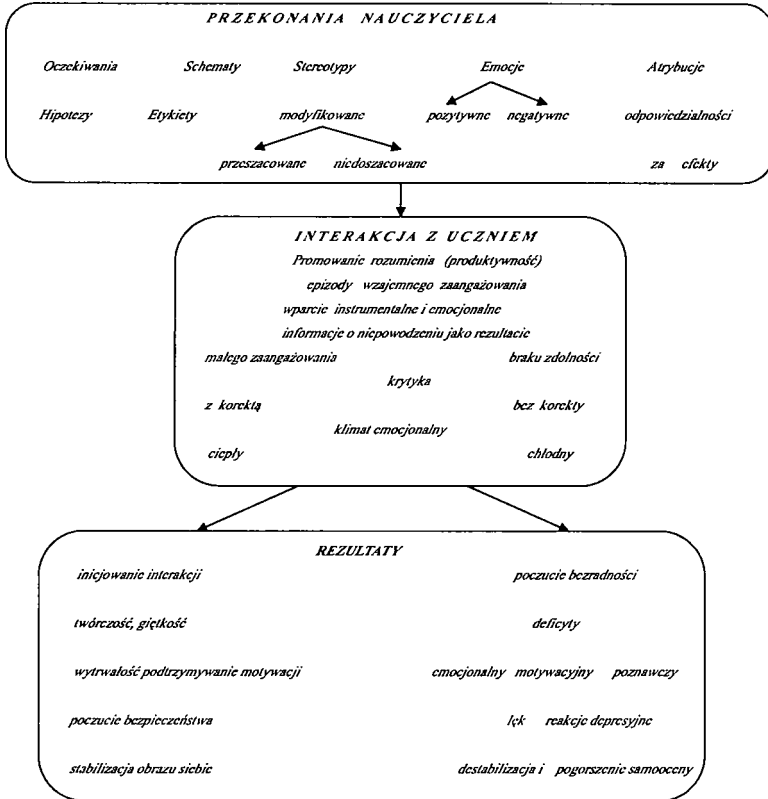
Może nauczyciel także zakłócać przebieg rozwoju ucznia popełniając błędy lub zaniedbując konieczne działanie, np. wytwarzają stan zagrożenia, emitując komunikaty oschłości, niechęci, surowości, przesadnie wysokich wymagań, dbając o utrzymanie dystansu wobec klasy. Uczniowskie reakcje stanowią sukcesywny wkład w interakcję podczas lekcji, gdy interpretują komunikaty nauczyciela zgodnie ze swoim wcześniejszym doświadczeniem uzyskany w relacjach z innymi ludźmi i przypisuje znaczenie stosowanym strategiom nauczycielskim (od ingracji, przez humor, obrażanie, przepraszenie, ironię, sarkazm po zakłopotanie)

Optymalne wykorzystanie zasobów ucznia i nauczyciela jest realizowane w warunkach poczucia bezpieczeństwa, kompetencji i sprawstwa, sensu tego, co robią obaj partnerzy interakcji. Brzezińska¹⁴, prezentuje cztery modele interakcji ucznia z nauczycielem: 1. spontaniczność ucznia – brak ingerencji nauczyciela, 2. skoordynowana aktywność ucznia i nauczyciela, 3. skoordynowana aktywność nauczyciela i ucznia, 4. dominacja nauczyciela – kontrolowana aktywność ucznia. Podmiotowy styl interakcji zakłada respektowanie potrzeb obojga partnerów, wspólne działania i realizowanie specyficznych zadań, który sprzyja wzrostowi poczucia kompetencji, własnej wartości i poczucia odpowiedzialności za efekty pracy. O wytworzeniu poczucia podmiotowości u nauczyciela decyduje wysiłek, który nauczyciel podejmuje przy pracy z uczniem. Niskie wyniki pracy ucznia spostrzeganie jako rezultat skuteczności oddziaływań dydaktycznych może pogorszyć samopoczucie nauczyciela albo także wywołać refleksję nad źródłami słabych efektów i szukać innych rozwiązań. Lękliwy nauczyciel będzie starał się potwierdzać swoje oczekiwania uruchamiając mechanizm samospełniającego się proroctwa jakim jest wydajność/produktywność. Aktywność taka zredukuję lęk oraz poprawi przekonanie o własnych kompetencjach. Zagrożenie poczucia własnej wartości i kompetencji skłoni nauczyciela do unikania interakcji i hamowania inicjatywy uczniów

Jak widać w zaprezentowanym schemacie (nr 2) na ostateczny kształt interakcji nauczyciela z uczniem wpływają wcześniejsze informacje i doświadczenie, wytworzone przekonania społeczne, aktualne zachowanie, atrybuty uczniów i nauczyciela oraz ich interpretacje w tym również atrybucja przyczyn, które skłaniają ucznia do podjęcia nauki. Uczeń próbuje zdiagnozować, które z dotychczasowych osiągnięć są dziełem przypadku, a które efektem jego aktywności. Jego konfrontacja z zadaniami zależna jest od aktualnych procesów poznawczych i emocjonalnych, które mogą mobilizować do aktywnego radzenia sobie z sytuacją. Otwarta komunikacja nauczyciela decyduje o uruchomieniu przez ucznia myślenia rozbiczego i motywacji sprzyjającej spostrzeganiu zadania jako moż-

¹⁴ A. Brzezińska. Czym może być aktywne uczestnictwo ucznia i nauczyciela? [W:] G. Lutomski (red), *Uczyć inaczej*, Poznań 1994 s. 31-41.

Schemat 2. Wpływ przekonań nauczyciela na interakcję



liwego do realizacji. Natomiast niespójne komunikaty słowne i bezsłowne, emitowane przez nauczyciela, utrudniają uczniowi właściwą realizację zadania¹⁵.

Ekspresja emocji nauczyciela (również negatywnych) mobilizuje uczniów do aktywności w trakcie lekcji. Stanowi ona dla uczniów sprzężenie zwrotne. Nauczyciel staje się bowiem pośrednikiem poprzez komunikowanie zaufania i poczucia kompetencji, które nadają zadaniu znaczenie i wartość. Rozwijają ope-

¹⁵ M.A. Runco, Ukryte teorie osobowości i twórczość ideacyjna, [W:] J. Brzeziński, (red.) Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej, Poznań 1993 s.143-163, S. Seul, Komunikacja niewerbalna jako źródło zaburzeń relacji interpersonalnych (na przykładzie klasy szkolnej), O języku i komunikowaniu się, T. Rzepa (red.) Szczecin, 1998 s.165-174.

racje poznawcze niezbędne do samodzielnego rozwiązywania problemów, także za pomocą słów- wtrąceń o charakterze kooperacyjnym, które kształtują produktywność i epizody wspólnego zaangażowania¹⁶. Ta produktywność pozwala uczniowi obserwować efekty własnego działania, uruchamia strefę najbliższego rozwoju dziecka. Nauczyciel dostarczający swobody, zachęca do częstszego reagowania, zadając pytanie trudniejsze, udzielając pomocy i czasu przy formułowaniu odpowiedzi prawidłowych. Reakcje nauczyciela umożliwiają uczniowi wgląd w nowo nabywane umiejętności, a więc kreowanie obrazu własnej osoby.

Decyduje nauczyciel o tym, czy uczeń spostrzega sytuację jako bezpieczną czy zagrażającą, czy przeżywa napięcie emocjonalne, lęk. Nieprzyjemne emocje skłaniają ucznia do redukcji lub neutralizacji poprzez aktywizację na ten cel zasobów, które powinien przeznaczać na eksplorację i twórczość. Poczucie bezpieczeństwa kreuje nauczyciel poprzez stwarzany w klasie klimat emocjonalny, a częściej czyni to wobec uczniów spostrzeganych jako lepsi zwłaszcza poprzez komunikację niewerbalną¹⁷. Część uczniów nawiązuje kontakt wzrokowy połączony z ciepłym uśmiechem, a skracanie dystansu fizycznego przez nauczyciela uczeń odbiera w trakcie lekcji, w której udział komunikatów niewerbalnych dwukrotnie przewyższa komunikację werbalną. I w tej samej sali, z tymi samymi rówieśnikami i na tym samym przedmiocie nauczania dziecko przeżywa inne emocje, dlatego, że zmienia się osoba prowadzącego lekcje. Jakość komunikowanych emocji nauczyciela zmienia interakcję z uczniem.

Wytworzony u nauczyciela obraz ucznia decyduje o interakcji i powoduje przypisywanie mu odpowiedzialności za rezultaty zachowania. Uczeń bywa obciążony przez nauczyciela odpowiedzialnością za wywołanie negatywnych zachowań oraz niepodjęcie przeciwdziałań, ale i za potencjalne skutki, które realnie nie wystąpiły¹⁸. Wysoka odpowiedzialność angażuje poczucie własnej wartości i wyzwala intencję kierowania zachowaniem zdeterminowanym zadaniowo, w którym ważna jest jasność celu, większa efektywność własna, wytrwałość i zobowiązanie zadaniowe.

Dbając o poczucie własnej wartości i kompetencji nauczyciel racjonalizuje swój udział, gdy zauważa, że jest odpowiedzialny również za negatywne konsekwencje poprzez akcentowanie swoich pozytywnych intencji. Jednocześnie osłabia powiązanie osobiste zaznaczając niejednoznaczność norm i celu trudnego do interpretacji. Te zabiegi nauczyciela obniżają jego poczucie sprawstwa, zmniejszają

¹⁶ A.L.Brown,R.A. Ferrara, *Poznawanie stref najbliższego rozwoju*, [W:] A.Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań 1994 s. 217-258., Schaffer, H. R. ... op.cit.

¹⁷ R.A. Hinde, J. Stevenson-Hinde, *Związki interpersonalne a rozwój dziecka*, [W:] A.Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań 1994 s. 45-71. W.Domachowski, *Psychologia społeczna w komunikacji niewerbalnej*, Toruń 1993.

¹⁸ D. Doliński, *Niepewność samooceny a konformizm*, *Przegląd Psychologiczny* 1993, 36 (1). s. 27-38.

szają aktywność, ale też wzbudzają niepewność i alienację. Przypisywanie komuś odpowiedzialności za negatywne konsekwencje działania zmniejsza własne poczucie zagrożenia i przywraca poczucie kontrolowania zdarzeń. Uwzględnienie łańcucha aktywności nauczyciela i ucznia pozwoli nauczycielowi spostrzegać swoją odpowiedzialność za rezultaty dydaktyczne i wychowawcze. Spowoduje to przesunięcie mechanizmu atrybucji i stabilizację poczucia własnej wartości nauczyciela oraz jego przeświadczenia o sensowności działania. Nauczyciel o wysokim poczuciu odpowiedzialności spostrzegany jest jako kontrolujący swoją sytuację¹⁹. Wyjaśniając zdarzenia negatywne inicjuje aktywność poznawczą. Z regulacyjnego punktu widzenia ważniejsze jest dla nauczyciela uniknięcie negatywnych niż uzyskanie pozytywnych skutków działania. Prowadzi to w konsekwencji do odmiennego spostrzegania zachowań negatywnych, opisywanych w kategoriach braku umiejętności – czyli nieintencjonalnych i niediagnostycznych dla trwałych cech osobowości, a cudzych jako intencjonalnych, wiodąc do atrybucji dyspozycyjności²⁰. Aby pełnić funkcję sprzyjającą rozwojowi ucznia trzeba zapewnić mu minimum opieki i wsparcia. Nauczyciel w swojej pracy bywa narażony na przeżywanie zagrożenia, co utrudnia mu optymalne funkcjonowanie w interakcji z uczniem. Przeżywanie stresu może prowadzić do wypalenia w zawodzie nauczyciela²¹. Wiąże się to z uogólnionym doświadczeniem niepowodzenia w zmaganiu ze stresem i obciążeniami emocjonalnymi wykonywanej profesji. Osoby, które wypracowały techniki regeneracji sił i aktywnie przeciwdziałają stanom wyczerpania, przeciwdziałają wypaleniu. Wojciszke i Grzelak²² zauważają, że doznawanie poczucia krzywdy (towarzyszące również wielu nauczycielom) prowadzi do takich konsekwencji jak: niezadowolenie z życia, negatywne wizje świata, uproszczony obraz świata, poczucie bezsilności, obarczanie innych odpowiedzialnością w celu utrzymania stabilnego obrazu siebie. Nauczyciele odczuwają również dotkliwe skutki błędów w zarządzaniu oświatą (ciągłe zmiany programów i wymagań, braki materialne) oraz trudności administracyjne dyrekcji, na której spoczywa obowiązek tworzenia klimatu współpracy i pomocy zamiast rywalizacji i rozliczania nauczycieli.

Jako wychowawca nauczyciel odpowiada osobiście za klasę przed dyrekcją, a więc za zachowanie dzieci oraz ich osiągnięcia. Ten hierarchiczny model dzia-

¹⁹ B.R. Schlenker, T.W. Britt, J. Pennington, J. Murphy, K. Doherty. The triangle model of responsibility. *Psychological Review*, 1994, 101 (4). s. 632-652.

²⁰ M.Lewicka, Aktor czy obserwator. Psychologiczne mechanizmy odchylenia od racjonalności w myśleniu potocznym. Warszawa – Olsztyn 1993.

²¹ H. Sęk, Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania, [w:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.) Edukacja wobec zmiany społecznej. Poznań - Toruń 1994 s. 325-343.

²² B. Wojciszke, J. Grzelak, Poczucie krzywdy Polaków: wzorce przeżywania, determinanty i konsekwencje. W: A. Biela, J. Brzeziński, T. Marek (red.) Społeczne, eksperymentalne i metodologiczne konteksty procesów poznawczych człowieka. Poznań 1995 s. 1-58.

łający w oświacie sprawia wrażenie porządku. Ocena pracy szkoły, dokonana na podstawie dokumentacji, może więc wypaść wysoko, ale jednocześnie zostają uruchomione procesy społeczne wywołujące niekorzystne warunki dla funkcjonowania emocjonalnego i społecznego nauczycieli, a w konsekwencji ich pracy dydaktyczno-wychowawczej.

U ucznia nie uważającego się za sprawcę sukcesu, nie czującego odpowiedzialności za efekty swej pracy wytwarza się poczucie bezradności. Sędek²³ określa je syndromem bezradności intelektualnej w szkole, opisanym przez deficyty: poznawczy, motywacyjny i emocjonalny. Deficyt poznawczy, który jest skutkiem zniechęcenia ucznia do aktywnego i twórczego myślenia w określonym obszarze wiedzy (jako rezultat powtarzania nieefektywnej pracy), przedłużonej ekspozycji na niekontrolowaną sytuację. Podłożem deficytu poznawczego jest tendencja do unikania wysiłku umysłowego, potrzebnego do przebudowy starych lub generowania nowych programów. Deficyt ten utrudnia twórcze myślenie problemowe. Bezradność jest czynnikiem sprawczym niskich osiągnięć szkolnych – gdyż blokuje aktualizowanie zdolności uczenia (ze zrozumieniem, pozostaje tylko uczenie mechaniczne). Pojawiają się trudności z myśleniem, koncentracją uwagi, zrozumieniem nowego materiału, zmobilizowaniem aktywności poznawczej na lekcjach. Deficyt motywacyjny polega na obniżeniu poziomu motywacji wewnętrznej: zadanie wydają się mniej interesujące, mniej wciągające, mniej angażujące. Deficyt emocjonalny wiąże się z poczuciem zagrożenia i jest konsekwencją szeregu emocji o wydźwięku depresyjnym: lęku, rozdrażnienia, przygnębienia.

Jeden z elementów interakcji nauczyciela z uczniem kreuje specyficzny klimat emocjonalny. Nauczyciel dając uczniowi poczucie bezpieczeństwa skutecznie redukuje przeżywany przez niego lęk, chroniąc przed deficytem emocjonalnym, przed oceną rówieśników i dyskredytacją. Wówczas uczeń nie odczuwa obaw przed zabranieniem głosu ani wywołany ani spontanicznie. Jeśli poświęca uwagę uczniowi, skłaniając go do efektywniejszej pracy i samodzielności, to uczeń próbuje swoim zachowaniem odpowiedzieć na komunikat nauczyciela, wskazujący na pokładane w nim zaufanie wywołuje u dziecka motywację do aktywności poznawczej, do podnoszenia poziomu wiedzy i umiejętności, do ponoszenia wysiłku w celu rozwiązywania problemów, a także - wyzwolenie autonomii w zachowaniu.

Uczeń uniezależnia się od wzmocnień nauczyciela, gdy skutki podejmowanych przez niego działań stają się źródłem wzmocnień wewnętrznych i osobistej satysfakcji. Samodzielnie wprowadza elementy do aktywności, która dostarcza wzmocnień. Emocjonalne zaangażowanie nauczyciela o znaku pozytywnym

²³ G. Sędek, *Bezradność intelektualna w szkole*. Warszawa 1995.

wyzwała podobne reakcje uczniów, a więc pozytywną postawę i potrzebę aktywności poznawczej.

Oczekiwanie nauczyciela, skłaniają go do zróżnicowanego traktowania uczniów poprzez stwarzanie ciepłego klimatu emocjonalnego (np. nauczyciele częściej pochylają się nad uczniem, dłużej patrzą w oczy, częściej przytakują i uśmiechają się; wytwarzają poczucie bezpieczeństwa), dostarczanie sprzężenia zwrotnego z korektą ułatwiającą lepsze wykonanie zadania, poświęcanie więcej energii i czasu zachęcające do aktywności (element poczucia sprawstwa i efektywności) i pozwalający dziecku na większą wydajność (dając mu poczucie kompetencji). Przekonanie o własnej efektywności zwiększa odporność ucznia na porażkę, pozwala na zmodyfikowanie oceny własnych możliwości wobec przyszłych wymagań szkoły i rodziców; może wzmacniać motywację do pracy twórczej. Gesty i mimika oraz jakość artykulacji nauczyciela są rozpoznawalnymi wskaźnikami akceptacji automatycznie odczytywanymi przez uczniów. Niecierpliwość w postępowaniu z uczniami, nadmierne stosowanie represji i kar, zachęcanie do współzawodnictwa, stałe porównywanie, pomijanie i znieważanie słabszych czy inne wskazane wcześniej zachowania decydują o niepełnej interakcji nauczyciela z uczniem.

Poznaniak²⁴ pokazuje, że uczeń nie spełniający oczekiwań może wywołać reakcję w postaci ukarania. Oczekiwanie nauczyciela spełniane prowadzą do efektu Galatei, gdy dziecko rozwija swoje możliwości i efektu Golema, jeśli niskie oczekiwania hamują rozwój ucznia. Uczeń dostrzega różnice w wymaganiach wobec siebie i rówieśników, niekiedy wchodzi w rolę dobrego ucznia, gdy nauczyciel ceni go wyżej. Staje się jednak uczniem sabotującym, gdy nauczyciel komunikuje mu niskie oczekiwanie niż rówieśnikom.

W trakcie pracy dydaktycznej i wychowawczej nauczyciel rozwija i koryguje swoje dotychczasowe kompetencje zawodowe, których początek formowania ma miejsce na studiach w uczelni wyższej. W założeniach studia umożliwiają nabywanie umiejętności i wiedzy, rozumienia, refleksji naukowej oraz sprawności instrumentalnych osobowych i społecznych²⁵. Ponadto każdy wnosi swoisty bagaż własnych doświadczeń z czasu, gdy jeszcze występował w roli ucznia jako uczestnik interakcji.

²⁴ W. Poznaniak, *Stygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmiany społecznej*, [W:] J. Brzeziński, L. Witkowski (red.) *Edukacja wobec zmiany społecznej*, Poznań - Toruń: 1994 s. 304 - 324.

²⁵ A. Brzezińska, *Refleksja w działalności nauczyciela*, *Studia Edukacyjne* 97(3), Poznań: 1998 s. 111-131.

Zakończenie

Jednym z ważnych elementów decydujących o efektywności i satysfakcji w pracy nauczyciela jest interakcja, w którą wchodzi z uczniem. Jakość tej interakcji jest zdeterminowana wytworzonym wcześniej przekonaniem o uczniu. Chciałam wskazać jak przekonania powstają dzięki udziałowi aktywności poznawczej nauczyciela, empatii, gotowym informacjom i emocjom skojarzonym z uczniem. Te elementy decydują o integracji informacji w formie bądź zamkniętych schematów bądź otwartych i podatnych na modyfikację struktur poznawczych.

Przekonania o uczniu uruchamiają gotowość do interakcji, która wyzwała produktywność i zaangażowanie dziecka. Nauczyciel jest gotowy do udzielenia mu wsparcia instrumentalnego i emocjonalnego. Udziela informacji zwrotnej, przy niepowodzeniu wskazuje możliwości skorygowania. Rezultatem takiego wchodzenia w interakcję jest „repcja ucznia” w inicjowaniu twórczym realizowaniu zadań, wytrwałości w niepowodzeniach, poczuciu bezpieczeństwa, stabilizacja pozytywnego obrazu siebie.

Brak wymienionych elementów w interakcji z dzieckiem jest źródłem poczucia bezradności, deficytów poznawczych, emocjonalnych, motywacyjnych, lęku, reakcji depresyjnych, pogorszenie obrazu siebie a w perspektywie czasowej prowadzi do zachowań problemowych ucznia. Z tego względu nie jest obojętne, czy nauczyciel wchodzi w grupę uczniów poznając ją czyni to refleksyjnie. Rezygnacja przez nauczyciela z takiej aktywności poznawczej ma więc wymiar etyczny, gdyż staje się on współtwórcą przyszłych problemów ucznia, gdy zadowala się szybkimi automatycznie formowanymi schematami, którymi potem posługuje się w pracy.

Bibliografia:

1. Bargh J.A., Automatyzm dnia powszedniego, *Czasopismo Psychologiczne*, 1999, 5(3), s. 209-256.
2. Brown A.L. Ferrara R.A., Poznawanie stref najbliższego rozwoju, W: A Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań, Wydawnictwo. Zysk i S-ka, 1994, s. 217-258.
3. Brzezińska A., Czym może być aktywne uczenie ucznia i nauczyciela? W: G. Lutomski (red.) *Uczyć inaczej*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora Poznań, 1994, s.31-41.

4. Brzezińska A., Refleksja w działalności nauczyciela, *Studia Edukacyjne* 97(3). Poznań, Wyd. UAM, 1998, s. 111-131.
5. Carlston D.E., Associated systems theory: A systematic approach to cognitive representations of persons. In R. S. Wyer (ed.) *Advances in social cognition*. T. 7. Hillsdale, N.J. Erlbaum 1994, s.1-7.
6. Clore G.L., Schwarz N., Cinway M., Affective causes and consequences of social information processing, W: R.S. Wyer, T.K. Srull (red.) *Handbook of social cognition* (2 nd ed., T. 1, Hillsdale, N.J., Erlbaum. 1994, s. 323-417.
7. Doliński D., Niepewność samooceny a konformizm, *Przegląd Psychologiczny* 1993, 36 (1) s. 27-38.
8. Domachowski W., *Psychologia społeczna w komunikacji niewerbalnej*. Toruń, Edytor, 1993.
9. Dragoi V. Staddon J.E.R., The dynamics of operant conditioning. *Psychological Review*, 1999, 106, 1 s. 20-61.
10. Friedman, W.J., Memory for the time of past events. *Psychological Bulletin* 1993, 13s. 44-66.
11. Greenwald A. G., Banaji M.R., Utajone poznanie społeczne: postawy, wartościowanie siebie i stereotypy, *Przegląd Psychologiczny*, 1995, 38 (1) s. 11-64.
12. Haidt J., The emotional dog and its rational tail. A social intuitionist approach to moral judgment, *Psychological Review*, 2001, 108 (4), s. 814-834.
13. Hinde R. A., Stevenson-Hinde J. Związki interpersonalne a rozwój dziecka, W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.), *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka 1994 s. 45-71.
14. Judd C.M., Park B., Definition and assessment of accuracy in social stereotypes. *Psychological Review*, 1993, 100 s.109-128.
15. Konarzewski K., *Nauczyciel*, W: K. Konarzewski, *Sztuka nauczania*, Szkoła, Warszawa, PWN, 1993, s. 148-179.
16. Koriat A., How do we know that we know? The accessibility model of the feeling of knowing, *Psychological Review*, 1993, 100 (4) s. 609-639.
17. Kostrzyński P., Wpływ uaktywnionej struktury poznawczej na interpretację obserwowanej sytuacji wychowawczej, dobór przez nauczyciela strategii własnych działań, *Psychologia Wychowawcza*, 1993, 36 (5) s. 417-425.
18. Lewicka M., Aktor czy obserwator. Psychologiczne mechanizmy odchyień od racjonalności w myśleniu potocznym, Warszawa – Olsztyn, PTP Pracownia Wydawnicza, 1993.
19. Materska M., Z badań nad ocenianiem profesjonalnym czyli: jak mierzona jest niewymierna wartość szkolnych wypracowa, Warszawa, Wydawnictwo Instytutu Psychologii PAN 1994.

20. Nosofsky R. M., Palmeri T. J., McKinley S. C., Rule-plus-exception model of classification learning. *Psychological Review*, 1994, 101 (1) s. 53-79.
21. Poznaniak W., Stygmaty i dylematy etyczne w warunkach zmiany społecznej. W: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja wobec zmiany społecznej*. Poznań – Toruń, Edytor 1994 s. 304 – 324.
22. Runco M. A., Ukryte teorie osobowości i twórczość ideacyjna. W: J. Brzeziński, (red.) *Psychologiczne i psychometryczne problemy diagnostyki psychologicznej*. Poznań, Wyd. Nauk. UAM. 1993, s. 143-163.
23. Schaffer H. R., Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego. W: A. Brzezińska, G. Lutomski (red.) *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań, Wydawnictwo Zysk i S-ka, 1994, s.150-189.
24. Schlenker B.R., Britt T.W., Pennington J., Murphy J., Doherty K., The triangle model of responsibility. *Psychological Review*, 1994, 101 (4), s. 632-652.
25. Seul S., Komunikacja niewerbalna jako źródło zaburzeń relacji interpersonalnych (na przykładzie klasy szkolnej). O języku i komunikowaniu się, T. Rzepa (red.) Szczecin, US. 1998, s. 165-174.
26. Sędek G. Bezradność intelektualna w szkole. Warszawa, PAN 1995.
27. Sęk H., Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Społeczne i podmiotowe uwarunkowania w: J. Brzeziński, L. Witkowski (red.), *Edukacja ...op.cit.* 1994, s.325-343.
28. Smith E.R., Zarate M. A., Social judgement, *Psychological Review*, 1993, s.100, 3-21.
29. Tyszka T. Konstrukcyjne podejście do formułowania ocen i podejmowania decyzji W, Biela A., Brzeziński J., Marek T. (red.) *Społeczne, eksperymentalne i metodologiczne konteksty procesów poznawczych człowieka*, Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, 1995, s. 269-298.
30. Wojciszke B., Grzelak J., Poczucie krzywdy Polaków: wzorce przeżywania, determinanty i konsekwencje, W: A. Biela, J. Brzeziński, T. Marek (red.) *Społeczne, eksperymentalne i metodologiczne konteksty procesów poznawczych człowieka*, Poznań, Wydawnictwo Fundacji Humaniora 1995 s. 31-58.

Summary:

The article presents factors in pupil's recognizing. It focused on: accumulate knowledge (based on discovering social categories, personal theory, casual attributions, pupil's achievement and teacher's room wise), nonformal i formal knowledge about child's origin, nonverbal cues, empathy and emotions and the quality of interaction in teaching and consequences for pupils development.