

КОМУНИКАЦИЯ, АФЕКТ И УЧЕНЕ В КЛАСНАТА СТАЯ

Доц. д-р Златка Желязкова
Тракийски университет – Стара Загора

Резюме. Статията поставя въпроса за стойността и значението на ефективната комуникация в процеса на обучение. Практиката показва, че при преследването на учебните и образователните цели педагозите не отчитат в достатъчна степен емоционалните и поведенческите компоненти на процеса – възрастови особености, стилове на учене, положителна нагласа и др. Разглеждат се стратегии за постигане на афективна среда за учене, подпомагаща когнитивните процеси и пълноценната комуникация в класната стая. Материалът има за цел да представи общопедагогически рефлексии за неправилно поведение на учителите и неадекватната комуникация с учениците, обратната връзка, степенуването на трудността на изучавания материал и др., осъзнаването на които би довело до намаляване на тревожността в класната стая, повишаване на мотивацията, успеваемостта и способността за себеизразяване на обучаемите.

Ключови думи: афективна среда; комуникация; междуличностни отношения; езиково изразяване

Ефективна педагогика

При подготовката за бъдещата си преподавателска дейност, а и в педагогическата практика, участниците в образователната дейност се ангажират преди всичко с осъществяване на ефективно обучение. Ефективната педагогическа дейност се предпоставя от консултиране с добри източници и прилагане на практика или споделяне на опит. От друга страна, колкото и добре да познаваме процеса на преподаване, теорията зад различните методи и техники, както и психологическите процеси, които протичат по време на обучението, ако не ги изпробваме в собственото си преподаване, не можем да сме сигурни, че наистина работят. Често се оказва, че теорията е неадекватна за практическата работа на учителя, който се сблъсква понякога с недисциплинирани или немотивирани студенти или ученици, с психологически, емоционални и ред други проблеми и фактори, влияещи върху учебния процес. Въпросите, които най-често възникват, са: *Колко начини има да се научи или преподава?; Какви*

материали да се включат и какви биха били нагласите към предложеното учебно съдържание?; Как да разберем коя комбинация е най-добра за конкретни обучаеми и конкретен контекст?. Преподавателската дейност има не само информираща и образователна функция, но и възпитателна, емоционална стойност. Въпросът за афективността на знанието занимава педагозите, които възприемат възпитателната си роля успоредно с преподавателската. Историите, приказките, легендите и басните, дори и тези с универсален характер работят по посока на съпребивяване, съизмерване с другите, развиване на емпатия и умения за комуникиране. Дистанционното обучение показва на всички колко ценна е личността на учителя; корените, на които стъпва човешкото познание; необходимостта от приемственост, от реална комуникация и човешко общуване. Технологиите не могат да заменят учителите; учителите, които използват технологии, ще превъзхождат тези, които не го правят, но техните познания, прозрения, възможности да боравят с разнообразни методи и техники, са им необходими, за да могат да продължат напред и да се справят с все по-големите предизвикателства на новите времена. Ефективните учители са тези, които влагат страст в работата, обичат учениците, но и са надеждни източници на опит и знания. Технологията може да изглежда достоверна – всичко, което виждаме на телефоните или компютрите, приемаме за истинно, но с технологиите не може да се изрази емоция, страст, да се добие чувство за реалност.

Преподавателската дейност е преди всичко комуникационен процес – процес на установяване на ефективни и емоционални комуникационни взаимоотношения с учащите. Ефективните учители са ефективни комуникатори. Те са тези, които разбират, че комуникацията и ученето са взаимозависими и знанията и нагласите, които учениците вземат със себе си от класната стая, са избирателно извлечени от сложен набор от вербални и невербални съобщения за учебния предмет, от учителя, както и от рефлексии за самите себе си. Такива учители се интересуват повече от това, което учениците са научили, отколкото от това, което са преподавали, като признават, че двете неща невинаги се припокриват. Те са тези, които съзнателно и стратегически вземат решения както за това какво се съобщава, така и за това *как* се съобщава. Ефективно е обучението, при което се създава емоционална комуникационна връзка с обучаемия, така че обучаемият да има възможност да постигне оптимален успех в учебната среда. Използването на различни стратегии за обучение се диктува от различните стилове на учене на обучаемите. Ако наблюдаваме как играят децата в училище, вероятно ще ги видим като примери – често с удивителна и смущаваща точност – на традиционния, предметно центриран модел на обучение. „Учителят“ говори, пише на дъската, раздава различни неща, дисциплинира „учениците“, като се опитва да ги накара да говорят все по-малко. При наблюдение обаче върху това как дете учи друго дете как да прави нещо

извън училищния контекст, динамиката на взаимоотношенията е различна – „учителят“ – т.е. детето, което е влязло в ролята на учител, демонстрира, задава и отговаря на множество въпроси и влиза в силно интерактивна връзка с обучаемия. Също така, ако наблюдаваме как едно дете се опитва да научи как нещо работи или как да направи нещо самостоятелно, е много по-вероятно да видим практически, изследователски подход, при който детето се опитва да разбере единствено как точно „трябва“ да процедира. Ролята на учителя в голяма степен е да проверява уместността на дадена техника за постигане на определена цел, включително и съпътстващите афективни реакции, тревожност, продуктивно взаимодействие, понякога апатията към учебния процес или други форми на неприемливо поведение, които са най-значимите проблеми, пред които сме изправени днес. Не са изключени и случаи на неприемлива комуникация и поведение от страна на самите учители – недостатъчна подготовка, апатия, несправедливо оценяване, скучно преподаване, претоварване с излишна информация, сарказъм, критичност, накърняване достойнството на учениците и др. – тема, която остава почти незасегната от изследванията. А всички те безспорно извеждат личността на учителя като най-силния компонент на ефективното обучение.

Теоретичен обзор

Редица автори у нас и по света се занимават с въпросите за ефективното преподаване, свързано с призванието на учителската професия и отговорността ѝ за емоционалното и личностното възпитание. Според А. Лампкин ефективното преподаване е развиващо и динамично. Учителите трябва да се усъвършенстват непрекъснато, докато натрупват нови знания и променят своите вярвания и нива на разбиране. Учителите разширяват своята дисциплинарна експертиза и управленски способности, докато свързват новата информация с това, което вече знаят. Те размишляват върху това, което знаят, изграждат нови парадигми и организират схеми за задълбочаване на разбирането си. Докато учителите ценят придобиването на нови прозрения и знания, може да се разочароват, когато учениците не споделят страстта им към ученето. В това се крие огромното предизвикателство в процеса на преподаване и учене: как „да се преодолее съпротивата на учениците, така че те да видят лични ползи и да предприемат действия за използване на наученото“ (Lumpkin 2020, p. 33). Най-добрите практики в преподаването включват учители, които поставят високи очаквания към учениците, помагат им да учат извън часовете, осигуряват целенасочена и бърза обратна връзка, улесняват възприемането чрез интерактивни лекции в комбинация със стратегии за активно учене и осигуряват разнообразни учебни изживявания, като опитност, връзка с „реалния“ живот и проблеми, чието разрешаване предоставя различни възможности за учене (Ambrose, Bridges, DiPeitro, Lovett & Norman 2010; Bain 2004; Diamond 2008; Fink 2013).

В допълнение към практиките и стажовете, дейността на учениците и ползите, които извличат от нея, зависят от това колко добре учителите проектират своите курсове, инструктират учениците и оценяват обучението. Я. Мерджанова откроява сред базовите методически подходи в обучението „библейски първични генеалогии, универсални всечовешки явления и лични събития“ (Merdzhanova 2019, p. 17), а по-нататък в същата публикация говори за „мултисензорна компетентност“, която се постига с помощта на аналогизиране, метафоризиране, умствени представи и вътрешни визуализации, идентификация и въображаеми пътувания, символизиране; изработване на евристични схеми, моделиране, проектиране и екстраполиране; изработване на мандали; мултисензорно решаване на проблеми. По думите на Ангелова, „в съвременния дигитален свят на незабавен и лесен достъп до всякакъв вид информация постепенно започват да се преобръщат и традиционните представи за преподаване в училище. Търсенето на нови методи, подходи и модели има за цел да откликне на променящото се отношение на учениците към начините на придобиване на знания, мотивацията за учене и ролята на учителя в целия този процес“ (Angelova 2020, p. 152).

Най-обхватните изследвания в областта на комуникацията в обучението са извършени от американски учени. В рамките на компилация, озаглавена *Наръчник за образователна комуникация*, група автори синтезират първите три десетилетия, посветени на изследвания в областта на комуникацията в обучението, подчертаващи стойността ѝ за процеса на обучение (Richmond, McCroskey & Mottet 2015). Авторите на изданието предлагат термина реторична/релационна цел на теорията на образователната комуникация. Според тях в исторически план съществуват две традиции в изследването на човешката комуникация: реторическа и релационна, като тези две традиции отразяват две от основните цели, които изпълняваме, когато общуваме: (1) да влияем и/или да постигаме цели и (2) да развиваме и поддържаме взаимоотношения. И учителите, и учениците, твърдят авторите, си поставят реторични и релационни цели в рамките на класната стая. В контекста на обучението учениците имат както академични потребности (да получават добри оценки), така и необходимост от осъществяване на взаимоотношения (да се чувстват утвърдени като личности). Въпреки че не всички ученици са водени от академични и релационни потребности в еднаква степен, задоволяването им е важно за успешните резултати от обучението. Учителите, от друга страна, се ръководят от две основни комуникативни цели: първо, да се фокусират върху това да влияят на учениците да научат и разберат необходимото съдържание, и на второ място, да осъществят специфични релационни/комуникативни цели, свързани с установяването на специфични типове взаимоотношения, които искат да имат със своите ученици. Така описаните цели (реторична и релационна) са дефинирани и по други начини – например като ориентира-

ни към преподавателя (фокусът е върху съдържанието) или ориентирани към ученика (фокусът е върху получателя). Тези две учебни цели не са диалектика на преподаването, а относително независими една от друга. Учителите, които поставят еднаква тежест върху двете цели, „по-успешно използват комуникационни поведения като непосредственост, уместност, яснота и постигане на съответствие, за да постигнат тези цели и най-вероятно ще отговорят както на релационните, така и на академичните потребности на учениците“ (Richmond, McCroskey & Mottet 2015, p. 269). При преследване на една от целите, при което другата се игнорира, се ограничава способността да се посрещат всички релационни и академични потребности на учениците. С напредването на възрастта на учениците, предвиждат авторите, нуждата от утвърждаващи взаимоотношения в клас вероятно отслабва: по-важно става задоволяването на академичните потребности и търсения, но реторичните и релационните цели продължават да имат своето значение на всички образователни нива. По същество, афективното учене е в основата на всеки вид когнитивно или психомоторно учене, така че то е в основата на всички реторични и релационни учебни цели. Твърде често учителите споделят убеждението, че са наети да преподават конкретен предмет, а не да карат учениците да се чувстват добре, да харесат предмета или учителя. Изследванията, от друга страна, показват, че ако учениците не харесват предмета, нивото на когнитивното и психомоторното учене значително намалява. Ако липсва положителна настройка към учебното съдържание или личността на учителя, на когнитивно или поведенческо ниво, ученето се случва значително по-трудно. Поради тази причина афективното учене е най-важната област на образователния процес – то е в основата на всяко учене (Wrench, Richmond & Gorham 2009).

Редица други автори също се ангажират с въпросите, свързани с ефективното преподаване, като подчертават необходимостта учителите да бъдат по-умели в начина, по който преподават и си взаимодействат с учениците (Brookfield 2015; Barkley & Major 2018). Бързо променящите се времена предполагат необходимост от преосмисляне процесите на преподаване и учене в посока на интерактивност, разбираана като внимателно подбрани активни методи на обучение. Активното учене „подсилва“ съдържанието, концепциите и уменията, помага на учениците да задълбочат знанията по предмета и да развият по-високи когнитивни умения; предоставя им възможности да обмислят и прилагат наученото чрез дискусии и други дейности; повишава ангажираността и мотивацията, благоприятства климата в класната стая, а чувството за общност повишава ентусиазма за работа.

Ценността на образованието в мисленето на педагозите

Тенденцията в политиките за образованието е то да става все по-практически насочено, да се търси пряка връзка между изучаваното в училище и

употребата му в живота. Студентите от педагогическите специалности постъпват в университета с много различни мотиви: повишените учителски заплати, препоръки от приятели или родители, идеята да преподават известно време, след като завършат, и след това да се насочат към нещо друго и т.н. Едва 10% от анкетираните в началото на първи курс през академичната учебна 2021/2022 г. заявяват категорично, че ще се занимават с преподаване, тъй като чувстват това като призвание в живота си. Осъзнаването на нарастващата тежест и прецизност на професионалното обучение от страна на студентите – бъдещи педагози – се случва в процеса на обучението, по време на стажа и практиката, в резултат на разширяване на познанията им, погледа им върху живота, избистрянето на социалните и гражданските им позиции. Въпреки недобре диференцираните им мотиви за избор на учебното заведение, в което са постъпили, на въпросите със свободен отговор за тяхното виждане за учителската професия студентите нацелват ключовите проблеми на днешното образование: „Образованието не ни подготвя за живота“; „Трябва да има повече мъже в учителската професия“; „Искам да науча повече за историята на образованието, тъй като смятам, че можем да се възползваме от опита на тези преди нас и от миналото“; „Смятам, че наблягаме твърде много на мисловната страна на обучението, а не отделяме внимание на волевата страна, на уменията да се изразяваме добре“; „Винаги съм осъзнавала важноста на учителя, отговорността на професията по отношение на чувството ни за национална принадлежност и дори съдбата на нацията ни“; „Искам да науча и усвоя методи, които поощряват индивидуалността и свободата на ученика да изразява мнението си“; „Винаги се усеща кога учителят е искрен и се интересува от учениците – за мен това е най-важното“, „ако използваме правилните методи, няма да има нужда да се занимаваме с дисциплината на учениците“; „Доброто образование е най-голямото богатството“. В тези откровени отговори на студентите образованието се оценява като част от социалната еволюция, която е призвана да удовлетворява както индивидуалните потребности на учениците, така и тези на обществото. Анкетното проучване, проведено със студенти, които доскоро са били ученици, открии и един съществен психологически феномен – през различните възрастови периоди самите ученици търпят съществени изменения в мотивацията си за учене. Такова вникване в психологическата структура и дейността на детето следва да се отрази и върху възпитателните процеси. Собствените инстинкти и способности на детето предоставят „материала“ и дават отправната точка за цялото образование. Така тълкуването на целите и средствата на възпитанието би съвпаднало с природата на детското развитие и няма да се възприема като натиск отвън. Естественото детско общуване е бъдещото социално общуване и доброто образование, стъпващо на традициите, органично проектира това бъдещо общуване. Обучението в педагогическите специалности, стъпващо на

теории и традиции, споделят студентите, е откъснато от случващото се днес в българското училище, но то дава един идеален образ на това, което трябва да бъде – да предоставя на детето условия за разгръщане на целия му потенциал, да го подготви за живота, като едновременно с това съхрани психиката му и го зареди с оптимизъм и вяра в себе си.

Афективна учебна среда

Разбирането, че комуникацията и ученето са взаимозависими, че знанията и нагласите, които учениците вземат със себе си от класната стая, са селективно извлечени от сложен набор от вербални и невербални съобщения, съпътстващи преподаването по отделните предмети, предполага учителят да е подготвен да използва комуникацията като основен инструмент в своята работа, за да може да изгради афективна учебна среда и така да увеличи когнитивния и психомоторния ефект на обучението в класната стая. Преподавателската дейност налага установяване на ефективни и емоционални комуникационни взаимоотношения с учениците. Ефективният учител е по-загрижен за това, което учениците са научили, отколкото за това, което е преподавал, като двете не са непременно синонимни. Съзнателно и стратегически, той взема решения както за това какво се комуникира, така и за това как то да се комуникира. „Учебната комуникация се определя като съзнателна дейност на учителя, който установява ефективна и емоционална комуникационна връзка с обучаемия, така че обучаемият да има възможност да постигне оптимален успех в учебната среда“ (Wrench, Richmond & Gorham 2009, p. 11). Преподаването в най-опростен вид би могло да се сведе до взаимоотношения с учениците, от една страна, и постиженията на учениците, от друга. На въпрос, поставен на учители от курс за следдипломна квалификация за учители по английски език, защо са избрали учителството като кариера и защо продължават да работят в училище, по-голямата част отговарят, че е заради децата – защото ги обичат и защото обичат да контактуват с деца. „Това, което може да превърне един лош ден в добър“, споделя една от курсистките, е „моментът, в който „крушката светва“, когато всичко се събира и лицето на ученика светва от осъзнаването, че е разбрал какво говоря“. Установяването на ефективна комуникационна връзка означава съсредоточаване върху „опаковката“ на това, което се комуникира, така че разбирането от страна на учениците да е максимално, както и осъзнаването на това как учителите и учениците взаимно си подават информация. По подобен начин се установява и емоционалната комуникационна връзка – чрез фокусиране върху това как учителите и учениците се чувстват един към друг, към процеса на комуникация и към това, което се преподава и научава. Ефективността на обучителната комуникация е силно свързана с емоционалните последици от изборите, които учителите правят, а афективните резултати отразяват някои от най-важните цели на обучението.

Инструктивната комуникация (комуникация с инструкции – указанията, които учителят дава на учениците, както и всички останали взаимодействия между учителя и учениците) е процес, при който учителят избира и подрежда какво учениците трябва да научат (съдържанието), решава как най-добре да им помогне да учат (стратегията на обучението), и определя как ще се определя успехът в ученето – как ще бъде оценен и съобщен на учениците техният напредък (оценка/обратна връзка).

Учител	>	Съобщение	>	Обучителна стратегия/канал	>	Ученик/Реципиент
				^	Оценка/ Обратна връзка	^
					Учебна среда / контекст	

Фигура 1. Процес на комуникация с инструкции

Между различните елементи на процеса съществува динамично взаимодействие – това, което работи за един учител, с една група ученици, може да не е най-ефективният избор за друг учител с други ученици. Този процес се извършва в рамките на даден контекст или среда, отчита се и влиянието на външни фактори. Учителят, като ръководител на целия учебен комуникационен процес, в най-голяма степен влияе върху емоционалната среда. Освен достатъчно познания за предметните области, в които преподават, както и за подходящите методи за преподаване на тези предмети, е необходима и правилната нагласа към работата и учениците. Още през 1956 г. в таксономията на Блум са открити трите области на ученето – когнитивна, емоционална и психомоторна, и се подчертава необходимостта във всяка област на съдържание това, което учителят преподава, да бъде избрано с внимание както към когнитивните, така и към емоционалните резултати от обучението. Афективната област на ученето е дефинирана като такава, чиито цели са подчинени на постигането на чувство, емоция или степен на приемане или отхвърляне.

Обратната връзка е отговорът или реакцията на учителите и учениците на съобщения, които са си предали един на друг. Тя изпълнява три основни функции: 1) подпомагане на учителите при определяне дали изборът на учебния процес, който са направили, е подходящ; 2) подпомагане на учениците да определят дали тяхната интерпретация на това, което според тях е съобщил учителят, е правилна, или не; и 3) увеличаване на вероятността за разбиране. Обратната връзка от учениците към учителите позволява на учителите да разбират, че постигат целите си, и им позволява да коригират проблемите, преди афектът да е намалял. Същите цели има и обратната връзка от учителите към учениците. При афектно обучение, когато е необходимо оценяване на представянето на учениците (по някаква градуирана скала, като например поста-

вянето на оценки), учителите ще внимават дали интерпретацията на техните ученици на това, което се има предвид под индивидуална оценка, съответства на предвиденото от тях послание. Контекстът на обучението се отнася до физическите и/или психологическите обстоятелства, при които се провежда обучението. Множество проучвания демонстрират ефекта на физическата среда върху емоционалните реакции на хората към това, което се случва в тази среда. Учителите с комуникативно ориентиран възглед за обучението прилагат, много често интуитивно, принципите, предложени в резултат на проучвания в поведенческата и образователната психология. При нея ученето се разглежда като промяна в поведението и като такова, то може да бъде насърчено от комуникацията на учителя, което засилва желаното поведение, наказва нежеланото поведение, моделира (предоставяйки примери за подражание на учениците) и оформя (подсилва поведението, които се доближават до желаното поведение). Учителят, като мениджър на класа, обикновено се опитва да контролира всички ученици във всеки един момент. Когато учениците работят в групи и в стаята става шумно, чувството е сякаш учителят е „абдикирал“ от отговорността си да преподава. Груповата работа обаче предоставя възможност да се увеличи максимално активното участие на учениците, да се развиват уменията им за междуличностна комуникация и сътрудничество и да се затвърдят знанията им. Изследванията предоставят доказателства, че учениците запазват информацията по-дълго, когато имат възможност да я изразят вербално, особено пред своите връстници. Ролята на учителя в обучението в малки групи е на мениджър и в тази си роля той трябва ясно да дефинира поставената задача и да даде насоки относно ресурсите, които могат да се ползват, времевите граници и организацията на различните стъпки, необходими за изпълнение на задачата. Както бе споменато в теоретичния обзор, основна функция на учителя е да осъществи добра комуникация, за да бъдат задоволени потребностите на учениците, т.е. да създаде и използва ефективна и емоционална комуникация. Проблемите възникват тъкмо тогава, когато това не се случва.

Измерване на афекта на учениците

Разработени са редица различни методи за изследване на емоционалната атмосфера в класната стая. В един от предлаганите инструменти, проектиран от група американски изследователи, се измерват нагласите на учениците към: 1) инструктора на курса (оценка на учителя), 2) съдържанието на курса и 3) афективността на ученето, свързано нивата на въздействие върху учениците (Chesbro & McCroskey 2001). Най-съществените изводи, до които стигат авторите за инструкциите, с които учителите ръководят дейността в класа, са: – непрекъснатото информироване, напомняне и комуникиране на целите намаляват вероятността учениците да стават невнимателни, объркани или разсеяни;

– инструкциите да съответстват на когнитивното развитие/потенциала и стила на учене на учениците: индивидуалния начин на когнитивна обработка, преобладаващата перцептивна модалност (която разделя учещите на: визуални, слухови или тактилни/кинестетични), емоционалните или мотивационните ориентации;

– независимо от възрастта на учениците те имат нужда да видят как съдържанието е свързано с живота и интересите им;

– по-важна от всички останали академични нужди на учениците е необходимостта да постигнат успех или поощрение в класната стая.

Последният от изводите се припокрива с най-високата стълбица от йерархията на потребностите на Маслоу – за потребността от признание, от положителна оценка (след удовлетворяването на физиологичните нужди, потребностите за безопасност, за принадлежност или обич). Това е необходимостта да използваме нашите способности, потенциала си, уменията и талантите си, за да постигнем и да бъдем всичко онова, което бихме могли. Казано с други думи, ако не отговорим на някои от междуличностните потребности на нашите ученици, никога няма да имаме възможност да отговорим на академичните им такива. Потребностите на учениците надхвърлят придобиването на знания и умения. Дълго след като са забравили какво се е случило на определена дата в историята, как да спрегнат глагол на изучавания чужд език или как да решат алгебрично уравнение, учениците ще продължат да изпитват емоционалната потребност от постигане на успехи и от пълноценно общуване.

Възприятия и тревожност в класната стая

Тревожността и безпокойството, завладяващи във все по-голяма степен съвременния свят, неизменно присъстват и в училищната среда. Психолозите подчертават, че повечето безпокойства са причинени от негативни мисли за себе си и пречат да постигнем най-доброто, на което сме способни. Ако ученик, който учи за тест, започне да мисли, че няма да може да се справи добре с теста, тази мисъл може да стане толкова завладяваща, че да доведе до тревожен епизод или дори до паническа атака. Много ученици не са способни да учат, когато са уплашени, тревожни или притеснени. Учениците не могат и да общуват ефективно, когато са уплашени, тревожни или притеснени за нещо. Известно напрежение или ниво на стрес са необходими за нормалното ни функциониране. Никой не е в състояние да определи здравословното количество натиск, при който учениците да се представят добре, без да се стига до обратен ефект – момент, в който напрежението има негативни последици и може да доведе до чувство на безпомощност или депресивно състояние. Тясно свързан с тревожността е страхът от общуване, който се определя като страх или безпокойство, свързани с реална или очаквана комуникация с друго лице или хора (Richmond, McCroskey & Mottet 2015). Изчислено е, че 20% от учениците в училище вероятно страдат от

притеснение при общуване. Учениците, които се притесняват от комуникация, са склонни да говорят тихо и често говорят само тогава, когато са принудени. Ученикът, който е силно комуникативно притеснен (притеснява се да говори, предпочита да мълчи) по всяка вероятност страда от обща тревожност, има ниска толерантност към неяснотите, страда от липса на самоконтрол, липса на ентузиазъм, липсва му емоционална зрялост, интровертен е, има ниско самочувствие, не е иновативен, има ниска толерантност към евентуални разногласия и не е настоятелен в това, което прави. От друга страна, ученикът, който има ниско ниво на тревожност при комуникация (обича да говори, обикновено е общителен), се характеризира с ниска обща тревожност, толерира двусмислени ситуации, има висока степен на самоконтрол, авантюристичен е, емоционално зрял, екстровеертен, има високо самочувствие, иновативен е, способен е да толерира относително високи нива на несъгласие и е уверен в действията си. В класната стая страхът от общуване прави ученик, който е тих, да бъде възприеман по по-малко положителен начин от ученика, който е общуващ. Учениците, които са тихи в класната стая, се възприемат и като по-малко компетентни, дори по-ниско интелигентни. В резултат на това те получават по-малко възможности да коригират грешките си, получават по-малко внимание и подкрепа от учителя, по-рядко искат помощ и съответно получават по-ниски оценки, тъй като тяхното учене се измерва чрез стандартизирани тестове за постижения. Така, един на пръв поглед незначителен психологически проблем се явява сериозно negliжиран в образователната система. Интересни резултати са представени от анкета сред ученици в горните училищни класове, в която на базата на 24 твърдения (табл. 1) описват как се чувстват относно комуникацията с учителя си, като посочват степента (от 1 – напълно съгласен, до 7 – напълно несъгласен), в която всяко твърдение се отнася за тях (McCroskey 1982).

Таблица 1. Измерване нивото на страха от общуване

1. Не обичам да участвам в групови дискусии.
2. Като цяло, се чувствам комфортно, докато участвам в групови дискусии.
3. Напрегнат и нервен съм, докато участвам в групови дискусии.
4. Обичам да се включавам в групови дискусии.
5. Включването в групови дискусии с нови хора ме прави напрегнат и нервен.
6. Спокоен и отпуснат съм, докато участвам в групови дискусии.
7. Като цяло, съм нервен, когато трябва да участвам в групови работи.
8. Обикновено съм спокоен и отпуснат, докато участвам в групови работи.
9. Спокоен съм, когато ме помолят да изразя мнение по време на групови работи.
10. Страх ме е да се изказвам по време на групови работи.
11. Общуването по време на групови работи обикновено ме кара да се чувствам неудобно.

12. Много съм спокоен, когато отговарям на въпроси по време на груповата работа.
13. Докато участвам в разговор с нов познат, се чувствам много нервен.
14. Не се страхувам да говоря по време на дискусии.
15. Обикновено съм много напрегнат и нервен в разговори.
16. Докато разговарям с нов познат, се чувствам много спокоен.
17. Обикновено съм много спокоен и отпуснат в разговорите.
18. Страхувам се да говоря в час.
19. Не се страхувам да изнасям реч.
20. Някои части от тялото ми се чувстват много напрегнати и сковани, докато изнасям презентация пред класа.
21. Чувствам се спокоен, докато изнасям презентация.
22. Мислите ми стават объркани, когато говоря.
23. Изправям се пред перспективата да изнеса реч с увереност.
24. Докато изнасям реч, ставам толкова нервен, че забравям факти, които наистина знам.

Подобни въпросници са съставени и за измерване на стреса при изпитване или на начина на възприемането на учителите. В един от тях учениците скалират твърдения, които описват как се чувстват относно комуникацията си със своя учител: например „*Чувствам се неудобно да комуникирам с моя учител*“; „*Страхувам се, когато учителят се обръща към мен*“.

Използването на повече такива инструменти за прилагане на комуникационни стратегии дава ориентири на преподавателя, благодарение на които той може да намали вероятността учениците да страдат от безпокойство в класната стая. Ако можем да комуникираме ефективно с нашите ученици, вече сме предприели крачка към намаляване или предотвратяване на страховете и тревогите в класната стая. И накрая, учениците ще придобият част от представата за себе си за това кои и какви са, като слушат, гледат и моделират поведението и нагласите на възрастните в своето обкръжение. Например учениците често наблюдават и моделират невербалното и вербалното поведение на своите учители. Те смятат своите учители за модели за подражание. Ако нямаме позитивно отношение към себе си, към нашата професия, нашето училище, нашата държава и общото състояние на образованието, учениците ще копират същото отношение и поведение, които показваме ние.

Редица са факторите, които допринасят за развитието на самооценката на ученика. Никой не е сигурен точно какви променливи или комбинации от променливи влияят на отделния ученик. Всеки ученик е уникален и различен и представата му за себе си е повлияна от обстоятелствата. Също така знаем, че ако ученикът получава много негативна комуникация за дълги периоди, вероятността той да придобие понижено самочувствие, се увеличава. Не са известни всички причини, поради които някои ученици имат по-високи или

по-ниски (реалистични или нереалистични) представи за себе си от други, но комуникацията безспорно оказва значително влияние върху възприятията на ученика за себе си. Децата идват на училище с най-различни представи за себе си и своите способности. Те са формирали представа за стойността си като човешки същества и за способността си да се справят успешно със своята среда. Ниското самочувствие често се пренебрегва, защото не успяваме да отделим времето и усилията, които са необходими, за да проявим чувствителност към това как децата виждат себе си и преценяват своите способности.

За съжаление, много от децата ни влизат в класните стаи с чувството, че са „безполезни“ или „неспособни“. Нужни са време, усилия, грижа и ефективна комуникация с учителите, за да започнат тези деца да се възприемат по различен начин. По-тревожното е, че много деца идват на училище с усещането, че са „полезни“, „ценни“ или „способни“, и някъде в процеса на обучение положителното Аз преминава към негативна представа за себе си. Независимо дали децата идват с негативна представа за себе си, или развиват отрицателна представа за себе си в училище, представата им може да повлияе на учебните им постижения и дори да доведе до антисоциално поведение. С нарастването на афинитета и ефективната комуникация нараства и вероятността учениците да ни повярват, когато кажем, че са добри.

Въздействие на оценяването върху учителите и учениците

Оценяването на учениците ги кара да се чувстват уязвими. Учителите, поставени в позицията да поставят периодично оценки върху устното и писменото представяне на учениците, също изпитват затруднения и неудобство. С тестването, съпътствано от фиксирани скали за оценяване, се постига относителна безпристрастност; системите за оценяване, съобразени с норми или критерии, освобождават учителите от необходимостта да правят собствени наблюдения и преценки за усилията или достиженията на учениците. Проучванията показват съществено значение на влиянието на успеха и съответно на неуспеха върху самочувствието, мотивацията и отношението към ученето. Това изправя учителите пред често противоречиви алтернативи и взаимозависими решения: решаване как ще бъдат оценявани учениците, и решаване как да им предадат тези преценки, като се стараят да предоставят повече информация на учениците за тяхното представяне, отколкото просто да им съобщат оценките. Описателната обратна връзка може да бъде положителна и окуражаваща. Дори работа, която е честно и справедливо оценена като под стандарта, може да бъде върната както с положителни, така и с коригиращи коментари. Редовната формираща обратна връзка помага на много ученици да се справят по-добре, отколкото биха се справили без нея, и им дава индикация за това как се справят и как могат да се справят по-добре, преди да бъдат официално оценени. Друга препоръка, която извличат проучванията, е преценки-

те за ученика *като личност* да се дават отделно от преценките за напредъка по отношение на постигнатите учебните цели. Учениците се различават по отношение на своите индивидуални ориентации към ученето и оценката и следователно реагират по различен начин както на оценъчната, така и на описателната обратна връзка, а обезсърчаващите преживявания с определен тип ученици понякога могат да накарат учителите да вземат решения за оценяване, които се отклоняват от обективно базираното оценяване.

Неприемливо поведение на ученици и управление на класа

Добре управляваната класна стая е тази, в която се насърчава продуктивното взаимодействие; учениците „овластяват“ учителя; непосредствеността и афектът са високи и рядко е необходимо извънредно „налагане на дисциплина“. Дори опитни преподаватели споделят, че лошото поведение и апатията на учениците са най-значимите проблеми, пред които са изправени днес. Изписани са огромен брой публикации, в които се търси решението за лошото поведение на учениците в класната стая. Няколко стратегии се открояват като доказали ефективността си в справянето с негативните поведенчески прояви, разстройващи реда и възпрепятстващи изпълнението на задачите в часовете. Изключително агресивните ученици се нуждаят от специални техники за контрол на поведението, които не могат и не би следвало да се прилагат от учителите. В общите случаи на деструктивно поведение правилното комуникиране налага подходящо или желано поведение и маниер на работа в класната стая. Правилният избор на стратегии модифицира или променя разрушителното вербално или невербално комуникационно поведение на ученика. Комуникацията, ученето и въздействието са силно свързани. Колкото повече един ученик комуникира или се държи по положителен начин, толкова по-високи са и учебните резултати. Сред причините за лошото поведение на учениците изследователите най-често изтъкват следните:

- търсене на внимание – една от основните причини нашите ученици да се държат лошо е, че те „искат нашето внимание“, дори ако вниманието не е положително;

- бунт – понякога ученикът просто иска да покаже, че няма да следва установените конвенционални училищни или класни политики или норми; така илюстрира, че е независим, уверен, свободен, автономен, разчитащ на себе си. Това най-често се случва около шести или седми клас;

- психологическо или физиологично освобождаване – много често лошото държание е средство за освобождаване на умствена, емоционална или физическа енергия. Често отделяме значително внимание на познавателните потребности и когнитивното развитие на учениците, пренебрегвайки нуждата им от освобождаване на психологическа или физическа енергия. Когато учениците се възбудят психически, емоционално или физически, те често трябва да освободят тази енергия по подходящ начин;

– апатия – проявява на апатични комуникационни реакции: безразличие, липса на емоции или безгрижие като форма на пасивно, деструктивно поведение с цел да се дразни и предизвика учителят;

– умора – синдромът на умората, отегчението, разочарованието понякога също се проявяват като вербално или невербално лошо поведение. Очакването за забавление кара учениците да се държат лошо, за да „оживят“ скучния им урок;

– отмъщение – понякога учениците се държат лошо, за да си отмъстят, да се реваншират или да направят живота на учителя неприятен за нещо, което е направил или не е направил;

– афект на „омразния учител“ – учениците, които не харесват учителите си, проявяват повече лошо поведение и се държат лошо по-често от учениците, които харесват учителите си;

– нездравословно отношение към училището – възприемане на училищната среда като враждебна, неотговаряща на нуждите;

– неорганизираните учители – разсеяните, неорганизираните, безредни учители обикновено сами допринасят за дезорганизацията, хаоса и безразличието, водещи до лошото поведение на учениците.

Редица автори (Pakaslahti & Keltikangas-Jarvinen 2000; McCroskey 1982; Richmond 2015; Redondo 2017) разработват методи за установяване на факторите, съставляващи скалата за физическа агресия (Physical Aggression Scale – PAS), отразяваща склонността към насилие срещу обекти, физическа конфронтация (така наречения „тормоз“ над ученици) и агресия при осъществяване на контрол/изпълнение на задача. Вербалната агресия обикновено се определя като отправяне на послание, което атакува самооценката на човека, за да причини психологическа болка (Pakaslahti & Keltikangas-Jarvinen 2000). Изявления, които целенасочено се използват, за да наранят друг човек, се считат за вербално агресивни. За да „работи“ тормозът, насилникът обикновено се нуждае от последователи или поддръжници, които го насърчават да продължи. Агресията, хомофобията и насилственото поведение са разпространени сред подрастващите групи от връстници – особено сред момчетата. Подбудителят на тези деяния може дори да не е някой от традиционните училищни хулигани, а някой от популярните ученици. Тази сравнително нова концепция за това кои са насилниците, налага промяна към отношението в тази насока, често пренебрегвана както от преподавателите, така и от служителите и администраторите в училищата. Предлагащите инструменти за установяване на нивата агресивен потенциал биха могли да предоставят информация и да помагат на училищния педагогически състав да се справят с проблема. Така например в един от тях, по скала от 1 до 5, учениците отбелязват доколко са верни за тях твърдения от рода на: *Понякога не мога да контролирам импулса да ударя друг човек; Ако съм достатъчно провокиран, може да ударя друг ученик; Ако*

някой ме удари, аз му отвърщам; Понякога съм толкова ядосан, че съм чутил неща; Когато съм разочарован, показвам раздразнението си; Някои мои приятели смятат, че съм импулсивен; Понякога чувствам, че животът се е отнесъл несправедливо към мен и др. (Redondo 2017, p. 586).

Какво могат да направят учителите? Трайните последици от тормоза са доста тежки както за насилника, така и за жертвата. Установено е, че жертвите на насилници имат по-ниско самочувствие и са по-депресирани от своите съученици, които не са били насилвани, до 23-годишна възраст, а 65% от момчетата, идентифицирани като насилници в началното училище, са осъдени за престъпление до 24-годишната си възраст. Трайните последици от тормоза са пагубни и за двете страни. Тъй като тормозът засяга както академичната, така и неакадемичната част от живота на нашите ученици, това, което учителите могат да направят, за да помогнат както на насилниците, така и на жертвите, е от изключителна важност. На първо място е признаването на тормоза като проблем, на второ място, създаването на среда без тормоз – задаване на граници, приучаване на жертвите да бъдат открити и активни към виктимизацията. За склонните към агресия ученици се препоръчва насочването им към спортни занимания като най-адекватно просоциално решение, което да предотврати превръщането им в насилници в училище. Комуникацията, въздействието и подходящото управление на класа остават основните средства за създаването на среда, в която учителят упражнява силно положително и емоционално въздействие върху учениците и се постигат високи нива на когнитивно, емоционално и психомоторно обучение. Ефективно управляваната класна стая създава ученици, които могат да учат сами и ще продължат да използват материала, който са научили в часовете. Сред успешните подходи за управление на класната стая се посочват: 1) положителното подкрепление (когато се дава награда или веднага след желаното поведение на ученика му се предоставя някакво положително последствие); 2) отрицателното подсилване – когато премахваме отрицателно последствие или наказание. Доказано е, че поведението на ученика се подобрява, когато появата на желаното поведение води до премахване на наложено наказание. Постепенно, чрез утвърждаване на малки части от желаното поведение „оформяме“ поведението на ученика в посоката, която се счита за желана.

Наказанията или негативните последици могат да дойдат под формата на невербално или вербално комуникационно поведение, което наказва ученика за неподходящо поведение – с идеята така поведението на учениците, което води до отрицателни последици, да намалява. Освен това игнорирането на леко неправилно поведение често води до премахването му. Нито един от посочените подходи не гарантира, че подходящото поведение на учениците ще се увеличи, а неподходящото ще намалее. Всеки от тях е предпоставка за промяна на поведението на учениците и стъпвайки на собствения си опит и знания, учителят си изгражда адекватна на ситуацията стратегия.

Неприемливо поведение на учителя. Нарушена комуникация в класа

Поведението, комуникацията, контролът и загрижеността на учителя оказват влияние върху възприятието, представянето и поведението на учениците. Задачите на учителя са многобройни – представяне на съдържанието на предмета, обясняване на трудни концепции, моделиране и стимулиране на умения за решаване на проблеми, насърчаване както на когнитивното, така и на афективното учене на учениците, мотивиране за академични постижения и осигуряване на благоприятна среда за учене. Изследвана наскоро в литературата за комуникационно образование сфера на „лошо поведение на учителя“ предизвиква основателно безпокойство. Обемните проучвания обикновено са насочени към проблемите, които по презумпция учениците предизвикват в класната стая, а се игнорира фактът колко силно е влиянието на присъствието и поведението на учителя. Някои изследователи още в края на миналия век отбелязват, че в педагогическата литература често се пренебрегва въпросът за самите учители като потенциален източник на проблеми в класната стая (Kearney, Plax, Hays & Ivey 1991). Авторите на публикацията се отклоняват от традицията и правят две предположения относно учителите и лошото поведение. Първото е, че самите учители могат да се държат лошо, а второто – че тези неправилни поведения „могат да станат потенциални източници на недоволство и съпротива от страна на учениците“ (Kearney, Plax, Hays & Ivey 1991, р. 310). Неприемливото поведение на учителя се определя като „онези действия на учителя, които пречат на обучението и по този начин на ученето“ (Kearney, Plax, Hays & Ivey 1991, р. 310). В наши дни все по-често наблюдаваме лошо поведение на учителите на всяко ниво на образователния процес. Причините, поради които учителите се държат лошо, са от различно естество: някои са неспособни да се „свържат“ с учениците, други не се отнасят сериозно към работата си, на трети им липсва достатъчна подготовка или са неинформирани относно съдържанието на преподавания предмет и т.н. Откритите в литературните източници причини са:

- скука – като и учениците, учителите също се отегчават от ежедневния процес на преподаване и губят интерес към работата си;
- липса на ентузиазъм и любов към преподаването – в училищната система често попадат хора, които просто не обичат да преподават;
- застояване в професията – застаряване на педагогическия персонал, което обяснява липсата на желание за квалификация и следене на професионалните новости, умората от работата с учениците;
- твърде високи очаквания – поставяне на твърде високи или непостижими очаквания за себе си и нашите ученици;
- лошо взаимодействие с учениците – неефективната комуникация с учениците увеличава склонността към лошо поведение. Учителите, които не умеят да общуват добре, обикновено получават много малко положителна об-

ратна връзка от своите ученици, изпитват затруднения в получаването ѝ, не могат да установят доверие у учениците, имат по-малък контрол върху своите ученици, имат по-нисък афинитет към учениците и по-отбранителна, враждебна настройка към тях и към работата си;

– лошо представяне на преподаването – учителите, които не могат да преподават, не могат да представят материала по интересен, стимулиращ и вълнуващ начин или не се стремят да усвоят необходимите комуникационни умения, които допринасят за доброто преподаване, е по-вероятно да стигнат до поведенчески проблеми. Те са несигурни, притеснителни и се държат отбранително при представянето си в преподаването. Може би дори осъзнават, че представянето им е неприемливо, но не знаят как да го подобрят, и вместо да потърсят помощ, те се превръщат в проблем с лошото си поведение;

– стрес и претоварване – все повече добри учители страдат от силен стрес и претоварване. Стресът и претоварването за дълги периоди могат да накарат един много добър учител да развие проблеми с лошото поведение.

Някои от тези причини за лошо поведение могат да бъдат управлявани или контролирани. Все по-често се огласяват случаи с учители от образователната ни система, които невербално или вербално малтретират ученици. Това, което учениците възприемат като обичайно лошо поведение на учителя, е: некомпетентност или нехайност, грубо отношение към учениците – използване на обиди, сарказъм, унижения, враждебност, фаворизиране, пристрастност, предразсъдъци. Макар неправилното поведение на учителите да не е норма, последиците за образователната система и за психичното здраве на учениците са неоспорими. Развитието на Аз-концепцията на учителя е функция на собственото възприятие за себе си и комуникацията с другите. Макар Аз-концепцията да е изключително субективна, тя е продукт на взаимодействие с другите, а университетът, където се подготвят бъдещите учители, има най-съществената роля за изграждането ѝ и за обезпечаването на личността, която ще влезе в българското училище и ще възпитава новите поколения.

БЕЛЕЖКИ

1. АНГЕЛОВА, К., 2020. Моделът „Обърната класна стая“ на територията на началното училище. Сборник с доклади от научно-практическа конференция „Актуални политики и практики в образованието“, 152 – 157.

REFERENCES

- AMBROSE, S. A.; BRIDGES, M. W.; DIPEITRO, M.; LOVETT, M. C. & NORMAN, M. K., 2010. *How learning works: Seven research based principles for smart teaching*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- BARKLEY, E. F. & MAJOR, C. H., 2018. *Interactive lecturing: A handbook for college faculty*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- BAIN, K., 2004. *What the best college teachers do*. Cambridge, MA: Harvard University.
- BROOKFIELD, S. D., 2015. *The skilful teacher: On technique, trust, and responsiveness in the classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- CHESBRO, J. L. & MCCROSKEY, J. C., 2001. The relationship of teacher clarity and immediacy with student state receiver apprehension, affect, and cognitive learning. *Communication Education*, no. 50, pp. 59 – 68.
- DIAMOND, R. M., 2008. *Designing and assessing courses and curricula: A practical guide*. San Francisco, CA : Jossey Bass.
- FINK, L. D., 2013. *Creating significant learning experiences: An integrated approach to designing college courses*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- KEARNEY, P.; PLAX, T. G.; HAYS, E. R.; IVEY, M. J., 1991. College teacher misbehaviors: What students don't like about what teachers say or do. *Communication Quarterly*, no. 39, pp. 309 – 324.
- LUMPKIN, A., 2020. Effective Teaching and Learning – A Five-Step Process. *Journal of Education and Culture Studies*, (online), Vol. 4, no. 3. [viewed 11 May 2022] Available from: <http://www.scholink.org/ojs/index.php/jecs/article/view/3020>
- MCCROSKEY, J. C., 1982. An introduction to rhetorical communication. In: McCroskey, J. C., *An introduction to rhetorical communication*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- MERDZHANOVA, Y., 2019. Ot bazovi metodicheski podhodi za transversalni kompetentnosti do individualna avtorska uchebna kniga. *Multidisciplinary Journal of Science, Education and Art* [online], [Viewed on 8 June 2022]. Available from: <http://www.usb-blagoevgrad.swu.bg>
- MERDZHANOVA, Y., 2018. *Filosofiya na obrazovanieto, proyavena v akademichen kurs. Portfolio za filosofstvashti lyubiteli na obrazovanieto*. Sofia: Sv. Kliment Okhridski [In Bulgarian].
- PAKASLAHTI, L. & KELTIKANGAS-JARVINEN, L., 2000. Comparison of peer, teacher and self-assessments on adolescent direct and indirect aggression. *Educational Psychology*, vol. 20, no. 2, pp. 177 – 190.
- RICHMOND, V.; MCCROSKEY, J. C. & MOTTET, T., 2015. *Handbook of Instructional Communication*. [online], [viewed 21 July 2022] Available from: <https://doi.org/10.4324/9781315664064>.
- REDONDO, N., M.; PEÑA, EL.; GRAÑA, J. L. & ANDREU, M., 2017. Psychometric properties of the Aggression Questionnaire: A replication in a sample of partner-assaultive men in psychological treatment. *Psicothema*, (online), vol. 29, no. 4, pp. 584 – 589 [viewed 15 April 2022]. Available from: doi: 10.7334/psicothema2016.390

WRENCH, J.; RICHMOND, V. & GORHAM, J., 2020. *Communication, Affect and Learning in the Classroom*. San Francisco, California, USA: Creative Commons.

COMMUNICATION, AFFECT AND CLASSROOM LEARNING

Abstract. The report draws the attention at the value and importance of effective communication in the learning process. Practice shows that when pursuing learning and educational goals, pedagogues do not sufficiently take into account the emotional and behavioral components of the process – the age characteristics, the different learning styles, the need for a positive attitude, etc. Strategies for achieving an affective learning environment that supports cognitive processes and meaningful classroom communication are explored. The material aims to present general pedagogical reflections on the inappropriate behavior of teachers and inadequate communication with students; feedback, grading the difficulty of the studied material, etc., whose recognition would lead to a decrease in anxiety in the classroom, an increase in motivation, the success and ability for self-expression of the learners.

Keywords: affective environment; communication; interpersonal relationships; linguistic expression

✉ **Dr. Zlatka Zhelyazkova, Assoc. Prof.**

ORCID iD: 0000-0001-9982-0268

Faculty of Education

Trakia University

Stara Zagora, Bulgaria

E-mail: zlatka.zhelyazkova@trakia-uni.bg