



Przygotowywanie pedagogów do profilaktyki uzależnień

Maria Deptuła

Praca profilaktyczna w szkole i w środowisku lokalnym wymaga specjalistycznej wiedzy i umiejętności, które trudno wyliczyć w ramach tego artykułu. Wśród nich niezwykle istotną rolę odgrywają kompetencje w zakresie współpracy z innymi ludźmi i kierowania pracą różnych grup – dzieci, młodzieży, dorosłych. Z tego powodu bardzo ważną częścią procesu kształcenia przyszłych profilaktyków jest stworzenie studentom warunków do rozwijania umiejętności interpersonalnych niezbędnych w procesie budowania dobrego kontaktu. Ważne jest też umożliwienie im zdobywania wiedzy i umiejętności niezbędnych dla wspomaganie rozwoju dzieci i młodzieży, zwłaszcza tych, które pochodzą z rodzin dysfunkcyjnych.

Od dziesięciu lat we wczesnej profilaktyce adresowanej do całej populacji dzieci i młodzieży oraz do grup ryzyka dominuje podejście ukształtowane pod wpływem psychologii humanistycznej, szczególnie nurtu zapoczątkowanego przez C. Rogersa. Z uwagi na to, w naszym programie 195 godzin na studiach dziennych i 125 godzin na studiach zaocznych przeznaczamy na uczenie studentów **podejścia skoncentrowanego na osobie i pracy z grupą metodami aktywnymi**. Cykl zajęć służących tym celom obejmuje pięć przedmiotów realizowanych w ciągu trzech lat metodą psychologicznego treningu grupowego przez trenerów posiadających rekomendację Polskiego Towarzystwa Psychologicznego. Przedmioty te

to: *Rozwijanie umiejętności interpersonalnych, Trening umiejętności wychowawczych, Warsztat pracy z grupą* oraz laboratoria do przedmiotów *Wspomaganie rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży* i *Teoria i metodyka wczesnej profilaktyki uzależnień*.

Niniejszy artykuł pragnę poświęcić dwóm pierwszym modułom.

Założenia

Przyjmujemy za C. Rogersem, że naszym zadaniem jest wspomaganie studentów *w zdobyciu doświadczeń, wiedzy i w osiągnięciu takiego poziomu osobistego rozwoju, który umożliwi bardziej konstruktywne radzenie sobie z „rzeczywisto-*

ścią” (Rogers, s. 112), jaką jest w tym przypadku wypełnianie roli pedagoga-profilaktyka. Uważamy, że najważniejsze jest podmiotowe traktowanie dzieci, młodzieży i rodziców, działanie wspólnie z nimi i na ich rzecz, zgodnie ze stanem wiedzy naukowej i obowiązującym prawem. Takie wypełnianie roli pedagoga ułatwia opanowanie *podejścia nastawionego na osobę* (*person-centered approach*). Opiera się ono na hipotezie, że *jednostka dysponuje olbrzymimi zasobami umożliwiającymi jej zrozumienie samej siebie, zmianę sposobu pojmowania siebie, zmianę jej podstawowych postaw oraz zachowania kontrolowanego przez nią samą. Zasoby te można wykorzystać, jeśli stworzy się odpowiedni klimat wspomagającego nastawienia psychologicznego* (ibidem s. 129). Stworzenie klimatu wspomagającego rozwój wymaga spełnienia trzech warunków: autentyczności w relacji z osobami, którym się pomaga, ich akceptacji i empatyczne- go zrozumienia (ibidem). Rozwijaniu tych zdolności u naszych studentów służy cykl zajęć psychoedukacyjnych. **Przyjmujemy, że zdolności te można rozwijać tylko w kontakcie z osobą stosującą tego rodzaju podejście wobec osób, które mają się go nauczyć.**

Cele i formy pracy

Moduł „Rozwijanie umiejętności interpersonalnych” (30 godzin) realizowany jest w ciągu trzech kolejnych dni. Celem zajęć jest tworzenie w grupie klimatu sprzyjającego uczeniu się przez doświadczenie. Rozpoczynamy od przedstawienia studentom celów zajęć i scharakteryzowania specyfiki procesu uczenia się przez doświadczenie. Informujemy ich o prawie do decydowania o własnym poziomie aktywności z możliwością odmowy wykonania polecenia nauczyciela bądź odmowy udziału w ćwiczeniach. Prawo to nie przysługuje studentom w trakcie tradycyjnych zajęć akademickich, gdzie zarówno aktywność studentów, jak i jej efekty podlegają ocenie.

Informujemy studentów, że doskonalenie kompetencji interpersonalnych wymaga dobrej kondycji psychicznej, dlatego jeśli ktoś aktualnie przeżywa bardzo trudną sytuację, jest pod opieką Poradni Zdrowia Psychicznego, proszony jest o kontakt z osobą prowadzącą zajęcia po to, by ustalić najlepsze dla niego w tym momencie sposoby uzyskania zaliczenia tego przedmiotu.

Po zawarciu kontraktu następują ćwiczenia, które umożliwiają pogłębienie integracji w gru-

pie i przyglądanie się własnemu funkcjonowaniu na forum grupy i w relacjach z jej poszczególnymi członkami. Przebieg tego modułu jest specyficzny dla grupy i tworzony w znacznej mierze w odpowiedzi na potrzeby uczestników zajęć. Jest on jednak okazją do refleksji nad własnymi kompetencjami interpersonalnymi i uczenia się metodami aktywnymi, do budowania klimatu zaufania i współpracy w grupie, doświadczania na sobie *podejścia skoncentrowanego na osobie*.

Świadomemu uczeniu się przez studentów tego podejścia służy drugi moduł: „**Trening umiejętności wychowawczych**”. Przedmiot ten realizowany jest w formie 2-3 spotkań lub w formie systematycznych cotygodniowych, 4-godzinnych zajęć. Jego głównym celem jest **świadome rozwijanie zdolności do bycia autentycznym w kontakcie z innymi osobami, do empatycznego rozumienia ich oraz okazywania bezwarunkowej akceptacji**. Te fundamentalne w koncepcji C. Rogersa umiejętności są ściśle związane z rozwojem **inteligencji emocjonalnej**. Pojęcie to według J.D. Mayera i P. Saloveya obejmuje *umiejętność właściwej percepcji, oceny i wyrażania emocji, umiejętność docierania do uczuć, zdolność ich generowania w momentach, gdy mogą wspomóc myślenie, umiejętność rozumienia emocji i zrozumienie wiedzy emocjonalnej oraz umiejętność regulowania emocji tak, by wspomagać rozwój emocjonalny i intelektualny*.

Proces tworzenia warunków do rozwoju zdolności emocjonalnych i społecznych studentów w tym module jest nieco bardziej sformalizowany niż w module pierwszym. W naszej ofercie jest więcej ćwiczeń o określonej z góry strukturze mniej zaś sytuacji otwartych, których treść zależy wyłącznie od inwencji studentów. Uważamy za bardzo ważne, aby procesowi uczenia się towarzyszyła pozytywna, wewnętrzna motywacja prospołeczna. Staramy się koncentrować uwagę studentów nie tylko na tym, co dzięki nowym umiejętnościom mogą uzyskać dla siebie, lecz także na tym, co będą mogli ofiarować innym.

W budzeniu pozytywnej motywacji pomagają nam ćwiczenia koncentrujące uwagę studentów na ich pozytywnych relacjach z dorosłymi w dzieciństwie. Praca ta jest punktem wyjścia do osobistych refleksji nad posiadanymi kompetencjami wychowawczymi. Powstają prace plastyczne i literackie dotyczące wizji własnego przygotowywania się do wypełniania roli

wychowawcy i opiekuna dzieci. Dzięki nim krystalizuje się indywidualny plan rozwoju studentów, który ukierunkowuje ich proces uczenia się i pomaga podtrzymać wewnętrzną motywację.

Rozwijaniu **zdolności do bycia autentycznym w kontakcie z innymi ludźmi** służy seria ćwiczeń umożliwiających studentom wgląd we własne uczucia pojawiające się w trakcie zajęć, nazywanie i komunikowanie ich wybranej osobie lub grupie. Proces ten rozpoczyna się już w trakcie pierwszego modułu, kiedy studenci pytani są o samopoczucie w trakcie różnych ćwiczeń. Chociaż są to w przeważającej mierze doświadczenia oceniane przez studentów pozytywnie, to jednak wielu osobom sprawia trudność mówienie o swoich uczuciach.

Ogromną rolę w procesie uczenia się studentów odgrywa zdolność nauczyciela do okazywania im akceptacji i empatycznego rozumienia, zwłaszcza wtedy, gdy mówią oni o uczuciach, które mogą być dla niego zaskakujące czy niewygodne (np. studenci mówią, że się nudzili, że ich złości „ciągle” powtarzanie pytania o to, jak się czują, bo jak się dobrze czują, to nie ma o czym mówić). Ważna jest też autentyczność nauczyciela w kontakcie z nimi, świadomość własnych uczuć i umiejętność komunikowania ich w sposób sprzyjający rozwojowi studentów.

Autentyczność w *podejściu nastawionym na osobę* nie oznacza bowiem (jak się często sądzi) braku refleksyjnego ustosunkowania się do samego siebie i innych. Nie jest tożsama ze spontanicznością przypadkowych reakcji emocjonalnych (Starczewska, s. 20). Dzięki takiej postawie nauczyciel staje się modelem *podejścia nastawionego na osobę*, zanim jeszcze rozpocznie się proces świadomego uczenia się tego stylu wspomaganego rozwoju innych ludzi przez studentów.

Pamiętając o tym, jak trudne jest komunikowanie uczuć innym ludziom, koncentrujemy się często najpierw na tworzeniu warunków do doskonalenia ekspresji niewerbalnej studentów oraz rozwijaniu zdolności do odczytywania sygnałów niewerbalnych innych ludzi. Korzystamy z filmów, zdjęć, z zabaw grupowych wymagających niewerbalnej ekspresji.

Zdolność do identyfikacji emocji w stanach własnego organizmu, uczuciach i myślach oraz zdolność do precyzyjnego wyrażania emocji i potrzeb z nimi związanych, to w koncepcji J.D. Mayera i P. Saloveya podstawowe zdolności w rozwoju inteligencji emocjonalnej. W po-

łączeniu z bardziej złożoną zdolnością do otwartości zarówno na uczucia przyjemne, jak i nieprzyjemne, decydują, moim zdaniem, o możliwości bycia **autentycznym, szczerym i wewnętrznie spójnym w relacji z innymi osobami**. Studenci różnią się poziomem rozwoju wyżej opisanych zdolności, jednak największą trudnością sprawia im wyrażanie tzw. emocji negatywnych: strachu, złości, smutku, wstydu, itp. Jest to niewątpliwie konsekwencją treningu socjalizacyjnego, w ramach którego uczymy się ukrywać emocje kłopotliwe dla innych ludzi, czy obnażające naszą słabość (Saarni, s. 99-102; Johnson s. 98-103). Zachęcamy studentów do refleksji nad znaczeniem tych trudnych uczuć w życiu ludzi oraz różnymi powodami i skutkami ich tłumienia. Spojrzenie na emocje jako na *sygnały istotnych zmian w jednostce i jej otoczeniu* (Mayer i Salovey s. 38) ułatwia zmianę nastawienia do emocji i wzmacnia motywację studentów do rozwijania umiejętności uświadamiania ich sobie i asertywnego komunikowania innym.

Z uwagi na to, że ćwiczenia tych indywidualnych zdolności odbywają się w parach, małych grupach i na forum całej grupy, powstają warunki zarówno do rozwijania **zdolności identyfikacji emocji u innych ludzi** (podstawowego warunku **empatycznego rozumienia**), jak i wzbogacania swojej wiedzy o emocjach innych ludzi, a w konsekwencji zwiększania **akceptacji** dla innych ludzi i szacunku dla ich indywidualności.

Doskonaleniu zdolności **empatycznego rozumienia** innych służą także specjalne ćwiczenia, często wykorzystujące psychodramę, w trakcie której jeden student podejmuje rolę dziecka, nauczyciela czy rodzica znajdującego się w trudnej sytuacji, a drugi rolę pedagoga. Studenci uczą się zadawania otwartych pytań, porządkowania chaotycznych wypowiedzi, pomagania w wyodrębnieniu najbardziej istotnego dla mówiącego problemu i komunikowania rozmówcy jak rozumieją to, co chce im przekazać. Uczą się także odzwierciedlania uczuć przeżywanych przez rozmówcę. W trakcie tych ćwiczeń mogą odkryć, że empatyczne reagowanie na stan drugiego człowieka i nastawienie na to, żeby go zrozumieć, pomaga mu zrozumieć samego siebie. Studenci często spostrzegają, że do zrozumienia drugiego człowieka nie jest konieczne posiadanie podobnych doświadczeń, porównanie jego przeżyć z własnymi. Empatyczne rozumienie jest bowiem *intuicyjnym chwytaniem cudzej autentycznej rzeczywistości psychicznej* niezależnie od tego jak różni się ona od naszej własnej, jak bardzo jest ukryta za konwencjonalnymi

środkami wyrazu, schematami wyuczonych reakcji (Starczewska, s. 20-21).

Doświadczenie empatycznego słuchania przez drugiego człowieka jest zwykle bardzo silnie przeżywane przez studentów. Myślę, że w każdym przypadku, kiedy nasz proces nauczania się powiedzie, studenci zmieniają postawę wobec osób potrzebujących pomocy. Tu rozpoczyna się nauka współpracy z nimi, zwiększa się szacunek dla nich i gotowość respektowania ich praw. Towarzyszy temu często uczucie ulgi spowodowane odkryciem, że pedagog nie musi znać wszystkich rozwiązań cudzych problemów i lepiej od zainteresowanych wiedzieć, co można zrobić.

Empatyczne rozumienie umożliwiające przerzucenie pomostu między światem rozmówcy i słuchającego jest szczególnie istotne w kontaktach z rodzicami, którzy z różnych powodów nie radzą sobie z wypełnianiem swojej roli wobec dzieci. Dzięki niemu można im pomagać, chociaż samemu jeszcze się rodzicem nie jest, albo zupełnie inaczej wypełnia się swoją rolę. Dzięki niemu uzyskuje się dostęp do doświadczeń dzieci, także tych, które nigdy nie powinny być ich udziałem i możliwe jest udzielenie im profesjonalnej pomocy. Rozwijanie zdolności do empatycznego reagowania pomaga też studentom w ich osobistym życiu, bowiem zdolność ta należy prawdopodobnie do elementów *najsilniej wspomagających tworzenie więzi międzyludzkich i podtrzymujących zachowania prospołeczne* (Saarni s. 102).

Ostatnim z elementów *podejścia nastawionego na osobę* jest **akceptacja**. Oznacza ona wstępną zgodę na to, by samemu stawać się coraz bardziej sobą i aby inni stawali się coraz bardziej tymi, kim są. Nie jest to jednak przyzwolenie na każdy dowolny i przypadkowy sposób własnego i cudzego istnienia. Akceptacja, to takie zaangażowanie we własne i cudze istnienie, którego konsekwencją jest niezgoda na wszystko, co ogranicza, zniewala i hamuje proces moralnego i emocjonalnego dojrzewania człowieka.

Świadoma praca studentów nad uczeniem się akceptacji rozpoczyna się w czasie drugiego modułu. Służą temu m.in. ćwiczenia w wyrażaniu uczuć pozytywnych i negatywnych, asertywnego wyrażania i przyjmowania krytyki, uczenia się odmawiania, wyrażania sprzeciwu wobec zachowań innych ludzi naruszających prawa jednostki, rozwiązywania konfliktów. Główną metodą jest psychodrama projektowana początkowo przez na-

uczyciela a potem przez studentów. Jednak sama metoda ma (zarówno tu, jak i w całym omawianym cyklu zajęć) znaczenie drugorzędne. Cele i formy naszej pracy wyznacza przyjęcie założenia, że jedynie w takim klimacie – *kiedy jednostka jest ceniona i akceptowana, ma skłonność do rozwijania większej troski o siebie samą. Jeśli jednostka jest wysłuchiwana z empatią, może ona z większą dokładnością przyglądać się strumieniowi swoich wewnętrznych doświadczeń. Jeżeli zaś człowiek rozumie i ceni siebie, jego „ja” staje się bardziej spójne z doświadczaniem. Taka osoba staje się bardziej autentyczna, bardziej szczerą*, co umożliwia jej *stanie się bardziej efektywnym promotorem własnego rozwoju* (Rogers s. 131). To przekonanie C. Rogersa każe nam wierzyć, że jeśli uda się studentom stworzyć taki klimat, to będą oni dalej rozwijać swoje kompetencje do wspomagania rozwoju innych ludzi także po zakończeniu naszych zajęć.

Efekty

Od początku realizowanego przez nas programu prowadziłyśmy systematyczną anonimową ocenę zajęć. W odpowiedzi na otwarte pytania kolejne roczniki studentów podkreślają korzyści w postaci lepszego rozumienia siebie i innych, lepszego radzenia sobie w kontaktach interpersonalnych, krystalizowania się swojej koncepcji bycia wychowawcą, większego poczucia kompetencji społecznej. Zwracają też uwagę na to, że poprawiła się atmosfera w grupie i ich relacje z koleżankami i kolegami. Piszą o tym, jak umiejętności rozwijane w czasie tych zajęć wykorzystują podczas praktyk studenckich w pracy z dziećmi i młodzieżą. Część z nich podejmuje pracę w charakterze wolontariuszy w organizacjach pozarządowych i placówkach niosących pomoc dzieciom z rodzin dysfunkcyjnych. Mniej niż 1% stanowią wypowiedzi wskazujące na to, że studenci nie uwierzyli nauczycielom i grupie, nie czuli się dobrze na tak prowadzonych zajęciach i nie zamierzają posługiwać się tymi metodami w przyszłej pracy.

Efektom zajęć jest też nowa, bardziej osobista relacja nauczycieli ze studentami. Utrzymuje się ona także w czasie konwersatoriów i wykładów sprzyjając procesowi uczenia się. Studenci zgłaszają się ze swoimi osobistymi problemami i czasem dzięki naszej pomocy podejmują dalszą pracę nad sobą w odpowiednich grupach poza uczelnią. Dotyczy to zwłaszcza studentów z rodzin z problemem alkoholowym.

Wiele osób podejmuje też dalsze formy doskonalenia umiejętności wspomagania rozwoju dzieci i młodzieży metodami opartymi na psychologii humanistycznej w ramach treningów, warsztatów. Zawsze, gdy stwarzaliśmy studentom możliwość brania udziału w ponadprogramowych zajęciach, przygotowujących do podejmowania działań profilaktycznych, mieliśmy nadmiar chętnych. Nasi najlepsi studenci prowadzili zajęcia pokazowe z dziećmi i młodzieżą dla studentów ze Szwajcarii. Pierwsi absolwenci naszej specjalności realizowanej w opisywanym tu kształcie skończyli w bieżącym roku prowadzone przez nas Dwuletnie Podyplomowe Studia w zakresie Profilaktyki Uzależnień i Socjoterapii. □

* Z myślą o przygotowywaniu pedagogów do działalności profilaktycznej zaprojektowałam zmiany w programach kształcenia na kierunku Pedagogika o specjalności Opiekuńczo-Wychowawcza (5-letnie studia dzienne) i opracowałam program kształcenia dla specjalności Praca opiekuńcza z profilaktyką społeczną (3-letnie studia zaoczne). Szczegółowy program realizowany przez Zakład Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej w Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego od roku 1995/96 na studiach zaocznych i od roku 1996/97 na studiach dziennych zamieściłyśmy na stronie internetowej www.ab-bvd.edu.pl.

Autorka jest pedagogiem, profesorem w Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego (kierownikiem Zakładu Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej) i w Kujawsko-Pomorskiej Szkole Wyższej, trenerem PTP.

Bibliografia

- Johnson D.W. (1992) *Podaj dłoń*. Warszawa, Instytut Psychologii Zdrowia i Trzeźwości.
- Mayer J.D. i Salovey P. (1999). *Czym jest inteligencja emocjonalna?* W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.) *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Poznań, Dom Wydawniczy REBIS.
- Rogers C.R. (2002). *Sposób bycia*. Poznań, Dom Wydawniczy REBIS.
- Saarni C. (1999). *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*. W: P. Salovey, D.J. Sluyter (red.) *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*. Poznań, Dom Wydawniczy REBIS.
- Starczewska K. (1987) *Jak pomagać sobie i innym – idee psychologii humanistycznej*. Prezentacje Młodzieżowego Ośrodka Psychologicznego PTP, Zeszyty Problemowo-Metodyczne nr 6.