

Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis

Studia de Cultura VI (2014)

Piotr Słowik

Uniwersytet Jagielloński

Instytut Psychologii Stosowanej

Zakład Interwencji Kryzysowej i Psychoterapii

Rola i znaczenie edukacji psychologicznej nauczycieli w kontekście zmian społeczno-kulturowych w Polsce

Wprowadzenie

Po przemianach ustrojowych w Polsce obserwuje się liczne zmiany, które dokonują się w systemach kształcenia w Polsce. Wywołują one – co oczywiste – liczne dyskusje i polemiki na temat wprowadzanych innowacji. Z jednej strony pojawiają się głosy zadowolenia, ale z drugiej – są też zdania krytyczne, które zachęcają do dalszych poszukiwań w rozwiązaniach edukacyjnych. Natomiast nauczyciele na skutek zaistniałych zmian społeczno-kulturowych, które nadal jeszcze dokonują się w Polsce, znajdują się często w nowych sytuacjach, wymagających nowych wyzwań, co wymusza na nauczycielach ciągłe przystosowywanie się do nowych zadań. Ponadto, jak pisze Pilecka (1997: 180): „Z punktu widzenia potrzeb współczesnej edukacji bardzo ważny jest rozwój umiejętności komunikacyjnych – komunikowania się z samymi dziećmi oraz osobami dorosłymi współodpowiedzialnymi za ich rozwój i edukację”. Dlatego też nauczyciele stają przed koniecznością ustawicznej edukacji (*long term education*), aby móc w pełni przygotować się do pojawiających się nowych wymagań i oczekiwań. W tym kontekście warto przyjrzeć się roli, jaką może i powinna odegrać edukacja psychologiczna nauczycieli.

Należy podkreślić jej znaczenie i odpowiedzieć na pytanie, dlaczego edukacja psychologiczna jest potrzebna nauczycielowi. Rola edukacji psychologicznej wydaje się ważna ze względu na kilka istotnych czynników, które mogą wpływać na trudności w komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem oraz nauczycielem a rodzicami. Warto te czynniki poddać bardziej szczegółowej analizie.

Wiedza psychologiczna jako ważny element rozumienia drugiego człowieka

Jak zauważa Gasiul (1996), warto zrozumieć rolę, jaką psychologia może pełnić w przygotowaniu człowieka do życia we współczesnym świecie. Nauczyciel, którego zadaniem jest także kształtowanie i wychowywanie młodego człowieka (oprócz przekazywania, uczenia konkretnej wiedzy), powinien mieć podstawy wiedzy psychologicznej. Częściowo wiedzę taką uzyskuje w czasie studiów, ale często jest to

wiedza fragmentaryczna (co zrozumiałe zważywszy na charakter studiów pedagogicznych). Ponadto ma ona charakter teoretyczny, bez możliwości rozwijania indywidualnego doświadczenia warsztatowo-treningowego, które wydaje się bardzo przydatnym elementem edukacji nauczyciela. Jak zauważa z kolei Pilecka (1997: 178), nauczyciel powinien orientować się w różnych koncepcjach człowieka i jego rozwoju i dlatego „tylko szeroka i zróżnicowana wiedza psychologiczna może stanowić podstawę refleksji nad własnymi działaniami, pozwoli lepiej rozumieć zarówno zachowanie uczniów, jak i swoje własne”. Autorka ta podkreśla, że nauczyciel w coraz bardziej zmieniającej się współczesnej polskiej szkole powinien być przygotowany do wspomaganie rozwoju „nie tylko dziecka o prawidłowym, harmonijnym rozwoju, ale również dziecka wybitnie zdolnego, dziecka o obniżonych w różnym stopniu możliwościach umysłowych, o specjalnych potrzebach zdrowotnych, mającego trudności komunikacyjne i ograniczenia w zmysłowym poznawaniu świata”.

Trzeba też zauważyć, że coraz więcej dzieci ma także problemy z nadpobudliwością, agresją, a także różnego rodzaju uzależnieniami, co z kolei wymaga odpowiednich umiejętności psychologicznych w pracy z takimi uczniami. Szczególnie przydatna wydaje się tutaj pewna wrażliwość kliniczna, która, jak podkreśla Mazurkiewicz (1996), w pewnym podstawowym zakresie powinna być znana nauczycielowi. To właśnie edukator – jako pierwszoplanowa osoba w kontakcie z dzieckiem (które ma okazję codziennie obserwować) – powinien dostrzegać nieprawidłowości, czy też pierwsze zaburzenia w zachowaniu, i, w dalszej kolejności, zgłaszać problem psychologowi lub pedagogowi.

Wrażliwość kliniczna oznacza też pewną gotowość do reagowania w sposób, który oceniamy psychologicznie jako diagnostyczny i terapeutyczny. W odniesieniu do pedagoga polega to na aktywnej postawie podczas spostrzegania, która przejawia się w zauważaniu i wyodrębnianiu znaczących elementów zachowania dziecka w pewnej refleksyjności w stosunku do faktów zaobserwowanych w jego zachowaniu (Mazurkiewicz 1996: 34).

Dlatego też, aby proces edukacji mógł być prawidłowo realizowany, należy podkreślić, że ważną rolę odgrywa tutaj nauczyciel, który w bezpośredni sposób pracuje z uczniami. Jak stwierdza Pilecka (1997):

nauczyciel powinien być twórcą własnej, osobistej wiedzy psychopedagogicznej. Ciągłe poszukiwać metod, a nie tylko dobrze stosować dane i znane. Powinien znać sposoby dochodzenia do wiedzy [bardziej] niż ją samą. Wiedza nie może być czymś stałym i niezmiennym. Sam ją winien zdobywać i ciągle weryfikować (Pilecka 1997: 181).

Należy podkreślić, że praca nauczyciela i edukacja jest procesem niepowtarzalnym, ale „przebiegającym z pewnym namysłem, refleksją i weryfikowanym w praktyce i w działaniu” (Pilecka 1997: 181). Jak z kolei pisze Kwieciński (1991), nauczyciel „musi być przede wszystkim intelektualistą, człowiekiem ustawicznie poszukującym prawdy i wartości, dokonującym nieustannej krytycznej interpretacji wiedzy i świata” (za Pilecka 1997: 182). Dlatego też ważny jest sposób kształcenia

i przygotowania do zawodu nauczyciela. Natomiast nauczyciel oprócz przekazywanej wiedzy powinien uczyć uczniów także odpowiednich postaw, wartości i zasad moralnych, opartych na prawidłowym rozwoju emocjonalnym, są to bowiem nieodłączne elementy dobrej edukacji młodego pokolenia.

Ponadto, na co zwraca uwagę Kuźma (1997: 198), „nowoczesna i dobra szkoła, kształcąca intelekt dziecka przez wprowadzanie go w arkana wielu nauk szczegółowych, nie może pominąć tego, co najistotniejsze – rozwoju samego człowieczeństwa”. Dlatego też należy pokazywać szerszy kontekst procesu edukacji.

Zmiany społeczno-kulturowe i zmiany tożsamości młodzieży

Kolejny ważny czynnik wiążący się z trudnościami w komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniami i rodzicami może wynikać z faktu, iż w ostatnich latach w Polsce nastąpiły znaczące przemiany polityczne, społeczne i kulturowe. Przemiany te, które następowały stopniowo po 1989 roku i były związane ze zmianami ustrojowymi, doprowadziły do formowania się nowego stylu życia oraz relatywizacji dotychczasowych wartości. Należy też zauważyć, że zmieniające się czynniki społeczno-kulturowe mają wpływ na kształtowanie się tożsamości młodzieży i wydaje się, że wpływ ten często odgrywa negatywną rolę. A dzieje się tak dlatego, że mamy do czynienia z realnym i szczególnie dotkliwym dla młodych ludzi kryzysem obowiązków wartości i wzorców, nakładających się na naszą tożsamość narodową (por. Słowik, Passowicz 2004, 2006).

Warto też zauważyć, na co zwracają uwagę Oleszkowicz i Bąk (1997), że w okresie dorastania u młodego człowieka pojawia się w pewnym momencie jego rozwoju nowy typ identyfikacji i jest to identyfikacja z ideologią (a nie tylko z konkretną osobą). Jak pisze Erikson (za: Witkowski 1989; Oleszkowicz, Bąk 1997: 105) „ideologia jest w tym okresie nieuniknionym, choć niebezpiecznym opiekunem tworzącej się tożsamości”. Dlatego też jest to ważny element w tworzącej się tożsamości młodzieży, która jest szczególnie podatna na ideologię, często bardzo radykalną. „Im bardziej radykalne będą poglądy grupy odniesienia, im bardziej będzie ona hermetyczna i wojująca, tym silniej ujawniają się mechanizmy obronne uwikłane w procesy tożsamościowe: nietolerancja na inność, totalność w widzeniu własnego świata, mechanizm atrybucji wroga itp. W tych mechanizmach jest również miejsce dla buntu. Z punktu widzenia problemów tożsamościowych, bunt jako forma sprzeciwu będzie głównie wywoływany spostrzeganym dysonansem między własną ideologią a ideologią innych, dysonansem między wyobrażeniami i oczekiwaniami jednostki a rzeczywistością, z którą się spotyka. W konsekwencji taki dysonans jest spostrzegany przez dorastającego jako bariera ograniczająca jego funkcjonowanie i możliwości działania i dlatego może wywoływać gwałtowny sprzeciw” (Oleszkowicz, Bąk 1997: 105). Jest to ważny mechanizm w rozwoju tożsamości młodego człowieka, który pokazuje możliwe uwikłania, mogące niekiedy prowadzić do kryzysu tożsamości.

Ponadto uważa się, że w świadomości zbiorowej funkcjonują określone twierdzenia, zdania, obrazy i odczucia, które pozwalają określić, kim jesteśmy, i w ten

sposób wyznaczają naszą tożsamość. „Są to wszystkie opisowe elementy naszych uogólnionych doświadczeń, które mają pewną stałość, powtarzalność, które były podobne wczoraj i dziś i co do których sądzimy, że będą nas charakteryzować w przyszłości, to wyznacza nasze grupowe poczucie ciągłości i spójności” (Grzegołowska-Klarkowska 1991: 264–265).

Jak zauważają Słowik i Passowicz (2004), poczucie spójności zachwiane jest na skutek silnych emocji, wywołujących spory, które odzwierciedlają głęboką niezgodę co do treści odpowiedzi na pytania o kryteria ocen i przebieg linii granicznej oddzielającej to co było dobre, od tego, co było złe w dotychczasowej wspólnej historii, a na te procesy nakładają się dodatkowo czynniki związane z obiektywnymi przemianami kulturowymi, dające się opisać w oparciu o modele trzech kultur, które przedstawiła Margaret Mead (por. Mead 1978; Słowik, Passowicz 2004).

Jak dalej zauważają Słowik i Passowicz (2004, 2006), szczególne znaczenie mają spostrzeżenia, które odnoszą się do kultur prefiguratywnych i kofiguratywnych (por. Fatyga 1998). „Doświadczenie młodych i prawidłowo przystosowanych do nowych warunków socjo-ekonomiczno-kulturowych staje się stopniowo doświadczeniem dominującym w kulturze kofiguratywnej, będąc zarazem głównie doświadczeniem grup rówieśniczych. [...] Kultura kofiguratywna zmusza niejako do życia terażniejszością, często odrywa pokolenia wstępujące zarówno od przeszłości, ale i od przyszłości, która wydaje się niejasna i niepewna. [...] Kultury prefiguratywne z kolei to takie, w których rozłamy międzypokoleniowe dokonują się w skali globalnej oraz coraz częściej doprowadzają już nie tylko do różnicy poglądów, lecz do otwartego buntu młodzieży. W kulturach prefiguratywnych, jak i w kofiguratywnych, spotykają się nosiciele różnych tradycji i praktyk kulturowych (co zwiększa wydatnie i upowszechnia odczucie, iż kultura jest mixtem, a nie jednorodną całością). Pojawiają się tutaj «emigranci w czasie», którzy są nosicielami dawniejszych postaci kultury. Zarazem oddziałuje tu kultura popularna homogenizująca postawy, zachowania i światopoglądy. Całość rzeczywistości kulturowej jest niespójna, a reakcją na ten stan jest bądź poczucie zagrożenia i postfiguratywna gorliwość, bądź postfiguratywna lojalność dorosłych wobec własnych wartości i wartości wyznawanych przez starsze pokolenia” (Fatyga 1998: 5).

Jak się wydaje, opisane zmiany społeczno-kulturowe w poważnym stopniu wpływają na formowanie się tożsamości u młodzieży, czego dotyczą niekorzystne zmiany. Potwierdzają to badania CBOS-u (1998), z których wynika, iż młodzi ludzie (na co sami wskazują w badaniach) „są pierwszym pokoleniem dorastającym wśród chaosu pomieszanych pojęć, sporów nie tylko ideologicznych, zamazanych różnic między tym, co właściwe, a tym, co złe. [...] Zagubiliśmy się w tej gmatwaninie, której korzenie sięgają czasów, które znamy jedynie z opowiadań starszych” (Meller, Flankowska 1998: 5–6). Problemy wynikające z tych niekorzystnych zmian utrzymują się do dzisiaj. „Najczęściej zaobserwować można ucieczkę w jakieś projekcje przyszłości, mitycznej przeszłości lub alternatywnej terażniejszości. W takim kontekście wcielanie tego co fantastyczne w życie, czyli *Role Playing Gamet*, znane

jako gry RPG (tzw. wejście w świat fantazji wirtualnej i odgrywanie przyjętej roli), mimo potencjalnych skutków prorozwojowych może niepokoić, gdyż w zachowaniu tym dopatrzeć można się formy obrony przed zbyt wymagającą rzeczywistością, niż konstruktywnego podejmowania wyzwań, jakie ona ze sobą niesie” (Słowik, Passowicz 2004: 161).

Podsumowując tę analizę, wspomniani autorzy zauważają, że – w konsekwencji zmian polityczno-społeczno-kulturowych – wystąpiły niekorzystne czynniki, które mogą prowadzić do dwóch poziomów dysocjacji:

a) „Na poziomie identyfikacji emocjonalnej przebywa się w świecie ulubionej fikcji, co spełnia rolę szczególnego znieczulenia przed ciągłym lękiem związanym z możliwością niepowodzenia.

b) Na poziomie poznawczym pozwala to postępować zgodnie z zasadą „być cool”, to znaczy nie angażować się w nic, żyć na luzie, lekceważyć tradycyjne hierarchie, być swoim własnym bogiem, tworzyć swoje własne prawa, niczym się nie martwić, mieć poczucie, że niczego się nie potrzebuje, do niczego nie dąży.

Należy w tym miejscu zwrócić uwagę, iż taki mechanizm może prowadzić do poważnych zaburzeń osobowościowych i utrwalenia się takich cech, jak:

- a) brak empatii emocjonalnej w relacjach z innymi ludźmi;
- b) instrumentalne, przedmiotowe ich traktowanie;
- c) czasowe zacieranie się granic między fikcją a realną rzeczywistością.

Dają się również zauważyć specyficzne zmiany w korzystaniu z dóbr kultury. Można zaobserwować np.: rzadsze uczęszczanie młodzieży do teatrów, filharmonii, muzeów, także mniej atrakcyjne stało się czytanie literatury pięknej. Zamiast tego coraz częściej czas wypełniają gry komputerowe, które sprzyjają zacieraniu się – u «odbiorcy» – granic pomiędzy realnością, a ‘rzeczywistością wirtualną’. Konsekwencją może być postrzeganie rzeczywistości jako pewnej iluzji, która nie rozgrywa się naprawdę. Ten stan rzeczy pogłębia fakt, iż duża część młodzieży realnie żyje w internetowej sieci i chociaż w pewien sposób przybliża to ją do świata (przez dostarczane informacje), to często oddala od rzeczywistego obcowania z rzeczywistymi ludźmi w rzeczywistych sytuacjach” (Słowik, Passowicz 2004: 161–162).

Nie dotyczy to oczywiście wszystkich, ale wielu młodych ludzi styka się z taką sytuacją. Opisane zjawisko pociąga za sobą wiele nowych problemów psychologicznych szczególnie wśród młodzieży, ale także wśród (zwłaszcza) młodych nauczycieli, co, jak się wydaje, wymaga odpowiedniej edukacji psychologicznej nauczycieli z tego zakresu.

W analizie tej trzeba zwrócić także uwagę na rolę, jaką pełnią dorośli (będący autorytetem dla ludzi młodych), a zwłaszcza rodzice, w kształtowaniu się osobowości dziecka.

Analizując relacje rodzice–dzieci z perspektywy kulturowej, Fatyga (1998: 2) pisze, iż: „poczucie wyobcowania, tak często ostatnio doświadczane przez ludzi starszych w stosunku do młodzieży, bierze się również z tego, iż nie potrafią oni już

dzisiaj narzucić młodym ludziom swoich moralnych imperatywów, a nawet w świetle współczesnych uwarunkowań kulturowych nie potrafią podtrzymać dyskursu międzygeneracyjnego”. Szczególnie niepokojąca jest obserwacja, która wskazuje, że „najogólniejszą tendencją można ująć jako zmniejszanie się obszaru społecznej kontroli nad młodym pokoleniem oraz zmniejszaniem się poczucia społecznej odpowiedzialności za nie. Widać to w reakcjach dorosłych na nieakceptowane i obiektywnie szkodliwe zachowania młodzieży. Kto dziś zwróci uwagę uczniowi «podstawówki» palącemu pod szkołą papierosa? Albo przeciwstawi się młodzieży «rozrabiającej» w autobusie?” (Fotyga 1998: 4).

W przedstawionym opisie uwidacznia się potrzeba kogoś, kto nie tylko udzieliłby wsparcia, ale poprzez swój sposób bycia w relacji z młodym człowiekiem byłby modelem, który w ukształtowaniu i zintroyektowaniu wyraźnej wewnętrznej hierarchii wartości. Wydaje się, że w tej sytuacji szczególnie ważne zadanie może przypaść nauczycielowi, który może pełnić taką rolę.

Okres buntu młodzieży jako czynnik utrudniający komunikację

W okresie adolescencji może dochodzić do buntu, który kojarzy się z negacją i oporem. Oleszkowicz i Bąk (1997) uważają, że można mówić o dwóch rodzajach buntu u młodzieży: społecznym buncie młodzieży oraz buncie dorastania. Bunt społeczny występuje wtedy, gdy następuje załamanie w strukturze kulturowej, najczęściej wówczas gdy zachodzi silna rozbieżność pomiędzy normami i celami kulturowymi a społecznie ustrukturuowanymi możliwościami działania członków grupy, które są zgodne z tymi normami. Mamy wtedy do czynienia ze zjawiskiem anomii (opisanym przez Mertona 1982), dlatego też młody człowiek, gdy znajdzie się w takim społeczeństwie, musi podjąć działania, które pomogą mu przystosować się do tej nowej skomplikowanej sytuacji. Należą do nich cztery rodzaje zachowań: innowacyjne, rytualistyczne, wycofujące oraz właśnie bunt, gdy odrzuca dotychczasowe cele i środki i na ich miejsce wprowadza nowe (por. Oleszkowicz, Bąk 1997). Sytuacja taka ma najczęściej miejsce w okresie różnych przełomów społeczno-politycznych (np. w roku 1980, 1981, czy też ostatnie zmiany po roku 1989). Jak zauważają niektórzy autorzy w Polsce, sytuacja cały czas jest anomijna, jedynie zmienia się charakter tej anomii. „Sytuacja nadal jest oceniana jako kryzysowa, anomijna, chociaż tym razem nie jest tak łatwo zareagować, bo «wróg» ma wiele twarzy. Młodzi ludzie czują [że znajdują] się w chaosie wartości, nie wiedzą co wybrać. Trudno określić cel, ale jeszcze trudniej sposób, w jaki go osiągnąć” (Oleszkowicz, Bąk 1997: 102). Wydaje się, że opisana sytuacja niewiele się zmieniła do dzisiaj, pomimo że upłynęły już kolejne lata od okresu przełomu z roku 1989 oraz od czasu analizy przez cytowane autorki. Wydaje się, że analizowane zjawisko nawet się nasiliło, zwłaszcza po tragicznej katastrofie samolotu prezydenckiego w Smoleńsku w 2010 roku i konsekwencjach polityczno-społeczno-kulturowych, które wystąpiły po tym wydarzeniu. Sytuacja jest jednak chyba nieco inna niż ta, która wg Mertona może doprowadzić

bezpośrednio do buntu. Pojawia się jednak wiele przesłanek, które wskazują na aktualność tej koncepcji w innych jej kontekstach.

Natomiast analizując bunt dorastania, warto zauważyć, że wiele trudnych zmian emocjonalnych pojawia się w okresie adolescencji i często przysparzają one kłopotów wychowawczych nauczycielom. Dla nastolatka powodem do buntu stają się zewnętrzne oznaki dorosłości, co daje często złudne poczucie prawa do większej niezależności, wolności i chęci kontroli oraz decydowania o własnym życiu. Bunt w okresie wczesnej adolescencji najczęściej wiąże się właśnie z poczuciem ograniczania tych oczekiwań i praw. „Jego przedmiotem stają się konkretne nakaazy, zakazy i wymagania stawiane przez rodziców i nauczycieli (szkołę). Z drugiej strony, służy on wyraźnemu zaznaczeniu, nadawaniu znaczenia własnej osobie. Przeciwwstawiając się dorosłym, młodzież stara się praktycznie i aktywnie zająć pozycje równouprawnionego partnera [...], omawiany w tym punkcie bunt ma charakter sytuacyjny i reaktywny, a związane z nim emocje negatywne podlegają charakterystycznej dla tego okresu labilności i zmienności” (Oleszkowicz, Bąk 1997: 103). Bunt ten będzie przejawiał się głównie w różnych formach zachowania, często niezgodnych z oczekiwaniami dorosłych, w sposobie bycia, w sposobie używania języka itp. Jest to okres, który wymaga od nauczyciela szczególnego podejścia do ucznia i odpowiednich umiejętności interpersonalnych i komunikacyjnych.

Zmiany i trudności w systemie edukacji

W ostatnich latach na skutek zmian społecznych, politycznych i kulturowych zaczęły następować w Polsce zmiany w szkolnictwie na różnych jego poziomach (poczynając od szkoły podstawowej, poprzez szkołę średnią aż do szkolnictwa wyższego). Zmiany zaczęto wprowadzać, argumentując, że polskie szkolnictwo jest przestarzałe, przeładowane wiadomościami, a przede wszystkim że uczniowie przeżywają nadmierny stres, który wynika m.in. z przeładowania programów, nadmiernej rywalizacji oraz konfliktów interpersonalnych, w tym także z nauczycielami, oraz obserwuje się pogorszenie sprawności psychofizycznej uczniów (por. np. Meller 2003; Słowik, Passowicz, Wysocka-Pleczyk 1997; Słowik, Passowicz 2004, 2006; Passowicz, Słowik 2013).

W początkowym okresie zmian zaczęły pojawiać się postulaty wprowadzenia tzw. bezstresowego sposobu nauczania, gdzie kładzie się nacisk na rozluźnienie dyscypliny wśród uczniów i ogranicza programy nauczania, często zastępując program obowiązkowy przedmiotami do wyboru przez ucznia. Dlatego też wiele dotychczasowych programów zostało zastąpionych nowymi propozycjami. Zmienił się system nauczania oraz oceniania. Cały czas szuka się też nowych rozwiązań. Nie obowiązuje już jeden program nauczania dla wszystkich szkół. Często też nauczyciel może sam decydować o doborze poszczególnych lektur i programie nauczania.

Z drugiej strony, w ostatnich latach w szkołach znacząco wzrosła ranga uczniów i rodziców (silne podkreślanie praw uczniów i wzmacnianie tendencji do kontroli procesu edukacji przez rodziców). Jednocześnie w środowiskach edukacyjnych

pojawiają się opinie wskazujące na wiele niedoskonałości, a nawet niepokoje co do słuszności wprowadzonych zmian, np. mówi się niekiedy o obniżeniu poziomu kształcenia, czy też o zbytym rozluźnieniu dyscypliny. Niektórzy autorzy (por. też Passowicz, Słowik 2013) zauważają, że niekiedy rezygnuje się z kształtowania u uczniów nawyku do samodzielnego myślenia, kształtowania postawy dialogicznej, rezygnuje się też z promowania systemów wartości i zasad moralnych promujących umiejętność odraczania gratyfikacji, etyki rzetelnej pracy i adekwatnego planowania własnego rozwoju. W efekcie kształtuje się postawę bierną i odtwórczą, a jednocześnie roszczeniową i krytyczną (ale wobec innych, nie wobec siebie), przeceniając znaczenie doraźnych ułatwień i przyjemności, proponując nadmierny relatywizm i źle rozumiany tzw. luz (w praktyce często oznaczający brak szacunku i kultury osobistej), a nawet niekiedy nieadekwatnie rozumianą wolność i tolerancję, przy rezygnacji z ważnych treści i wiadomości w nauczaniu i wychowaniu, co w konsekwencji może prowadzić do utraty przez młodzież gotowości do systemowej transgresji, wyrażającej się poprzez umiejętności krytycznego spojrzenia z dystansu na rzeczywistość, w którą jest się zanurzonym, jak również poprzez konstruktywne krytycyzm wobec samego siebie (por. Passowicz, Słowik 2013).

Stosunkowo często zapomina się, albo wręcz rezygnuje (uważając to za niemodne) z przekazywania młodzieży pewnych zasad związanych z tzw. „dobrym wychowaniem” i kulturą osobistą, dając przyzwolenie na „drobne łamanie norm” (np. dotyczące sposobu bycia, zachowania w szkole i poza nią, kultury języka, sposobu ubierania itp.). Może to dawać poczucie, że takie zasady są już nieważne i niepotrzebne.

Ponadto, analizując obowiązujące obecnie w Polsce wzorce kariery ludzi młodych, można odnieść je do orientacji merkantylnej opisanej przez Fromma (1994), w której dominują wartości powiązane z mechanizmami współczesnego rynku i jego cechą bezosobowego popytu, również w stosunku człowieka do siebie samego. Najważniejszym imperatywem staje się tutaj: ‘bycie człowiekiem sukcesu’, który od dzieciństwa kształtuje swoją karierę, natomiast doskonalenie osobowości w praktyce wydaje się mało ważne, znaczenia nabiera za to specyficzny stosunek do pieniądza. Stosunek ten łączy szeroko rozumiane pokolenie czasu transformacji, gdzie wiedza (w myśl takiej logiki) traktowana jest jako przepustka do osiągnięcia jak największego zysku finansowego, a nie zdobycia wartości samej w sobie (por. Słowik, Passowicz 2004). W myśleniu merkantylnym przydatna jest jedynie wiedza powierzchowna, która ma walor głównie praktyczny. A jak pisze Kwaśnica (2004), taki typ myślenia jest promocją swoistej bezrefleksyjności, która może prowadzić do powstania tzw. etyki utylitarnej, gdzie ocenia się jedynie skuteczność zastosowanych środków, natomiast nie uwzględnienia się oceny ich samych jako takich, a przede wszystkim celu, jakiemu mają one służyć.

Nie docenia się także i zaniedbuje pracę nad rozwojem inteligencji emocjonalnej i mówi się nawet o tzw. „emocjonalnym analfabetyzmie”, który uwidacznia się w dzisiejszych społeczeństwach w coraz większej skali, a przejawia się m.in. tym, że

coraz więcej młodych ludzi nie potrafi kontrolować i panować nad swoimi emocjami w codziennym życiu (por. Goleman 1997).

Konsekwencją tych zmian społeczno-kulturowych, które wiążą się ze zmianami edukacyjnymi, może być niższy poziom samodzielnego i twórczego myślenia, o czym pisała znana badaczka tej problematyki H. Świda-Zięba (za: Meller, Flankowska 1998), która na podstawie badań zauważała, iż młodzież pomimo deklarowanego indywidualizmu naśladuje często bezkrytycznie grupę, wygłasza sądy cudze, najczęściej zasłyszane w telewizji czy przeczytane w internecie jako własne, młodzież nie pyta, nie podważa, nie wątpi (por. też Słowik, Passowicz 2004).

Kolejnym problemem jest to, że nauczyciele, zwłaszcza w szkołach publicznych, w niedostatecznym stopniu w procesie dydaktycznym uwzględniają różnice indywidualne w poziomie rozwoju uczniów: „nauczanie rzadko wyprzedza procesy rozwojowe i pobudza kształtowanie wewnętrznych funkcji psychicznych” (Kuźma 1997: 193). Dlatego też, jak się wydaje, nie sprzyja to w pełni rozwijaniu zdolności przez uczniów, a zwłaszcza tych szczególnie utalentowanych, a jedynie służy pewnej przeciętności.

Ponadto obserwuje się nasilenie zachowań agresywnych wśród uczniów, co wiąże się z ogólnym wzrostem zachowań agresywnych wśród młodzieży w Polsce w stosunku do okresu przed zmianami ustrojowymi, a tym samym zmianami, które pojawiły się w polskiej edukacji (por. np.: Chymuk 1998; Gruszczńska 1998; Janicki, Władyka 2003; Słowik, Passowicz 1998, 2004, 2006). Wielu nauczycieli styka się coraz częściej z tym problemem. Wzrost agresywności może wynikać z wielu powodów opisanych powyżej (m.in. zmiany społeczno-kulturowe, zmiany tożsamości, zmiany w procesie edukacji i wychowania). Aby nauczyciele mogli sobie lepiej radzić z tymi problemami, szczególnie ważna i przydatna wydaje się wiedza oraz umiejętności psychologiczne.

Kolejnym bardzo istotnym problemem w pracy nauczyciela jest doświadczanie stresu. Badania dotyczące tego tematu przedstawia Grzegorzewska (2007), która podaje, że: „Doświadczanie stresu przez nauczycieli ma poważne następstwa, ponieważ przyczynia się do wystąpienia różnorodnych trudności czy nieprawidłowości w sferze somatycznej i psychicznej, a to z kolei może mieć wpływ na obniżenie efektywności pracy dydaktycznej i wychowawczej” (Grzegorzewska 2007: 53; por. też Quick, Quick 1984). Jest wiele powodów, które wywołują stres u nauczycieli, jednym z ważniejszych źródeł stresu, na co też wskazuje Grzegorzewska, „mogą być złe stosunki międzyludzkie w pracy, brak współpracy w gronie nauczycielskim, brak empatii, zrozumienia i wsparcia ze strony innych nauczycieli. [...] Ważna jest także współpraca z rodzicami uczniów. Stresogenne mogą być również metody organizacji pracy w szkole, brak harmonijnego jej funkcjonowania jako instytucji, także mała możliwość wpływu nauczyciela jako jednostki na decyzje podejmowane w szkole” (Grzegorzewska 2007: 55). Na podstawie badań i analizy czynnikowej (Borg i in. 1991, za: Grzegorzewska 2007) udało się wyróżnić cztery podstawowe wymiary stresu, które najczęściej występują u nauczycieli: nieprawidłowe zachowania

uczniów, presja czasu jako źródło trudności, potrzeba satysfakcji zawodowej, niedostateczne relacje koleżeńskie. Pokazanie wielowymiarowej struktury stresu ma duże znaczenie w szukaniu odpowiednich rozwiązań profilaktycznych, które mogą pomóc nauczycielom w radzeniu sobie ze stresem.

Propozycje edukacji psychologicznej dla nauczycieli

Jak już wspomniano, ważną rolę w tworzeniu nowych form edukacji powinna odgrywać wiedza psychologiczna. Jak zauważa Pilecka (1997), zachodzące w Polsce w ostatnich latach transformacje są okazją do ponownej refleksji nad wzajemnymi związkami pedagogiki i psychologii. „Psychologia jako nauka jest niezbędna w tworzeniu filozofii wychowania i nauczania” (Pilecka 1997: 175). Jednym zdaniem każdy pedagog czy nauczyciel „musi postawić sobie pytanie o cel procesu edukacji. Jeśli go bowiem nie określi, będzie konstruować programy edukacyjne, uczące faktów przypadkowych i nastawień o wątpliwej wartości” (Pilecka 1997: 175). Powinno zbudować się odpowiednią filozofię edukacji, a obserwuje się, że często brakuje takiego podejścia i mają miejsce przypadkowe wybory (por. Passowicz, Słowik 2013 [w druku]). Z kolei Kuźma (1997) podkreśla, że w wielu szkołach „atmosfera nie sprzyja swobodnemu aktywnemu rozwojowi uczniów [...], a uczniowie nie są traktowani podmiotowo a raczej instrumentalnie” (Kuźma 1997: 195). Dlatego też, jak się wydaje, niezbędne jest ciągle poszerzanie kompetencji nauczyciela.

Pilecka (1997) pisze, że nauczyciel, pracując z różnymi uczniami mającymi różny poziom zdolności oraz różne problemy, powinien orientować się i znać różne koncepcje człowieka, a także koncepcje dotyczące jego rozwoju, a do tego potrzebna jest odpowiednia wiedza psychologiczna, która pomoże zrozumieć problemy uczniów, a także ułatwi zrozumienie własnych trudności. Trzeba tutaj zwrócić szczególnie uwagę na rozwój własny nauczyciela, który może ułatwić mu głębsze zrozumienie skomplikowanego procesu edukacyjnego, a służyć temu może edukacja psychologiczna. Warto też zaznaczyć, że „budowanie w miarę szerokiego i zróżnicowanego systemu wiedzy psychologicznej to wreszcie gwarancja prawidłowej realizacji zadań edukacji integracyjnej, która coraz bardziej dominuje w polskim systemie oświaty” (Pilecka 1997: 178). Autorka przypomina również, że nauczyciel jest przewodnikiem w procesie rozwoju dziecka, a także pełni funkcję łącznika pomiędzy dzieckiem a środowiskiem, co wymaga od nauczyciela umiejętności pomagania oraz mediowania czy negocjowania w trudnych sytuacjach. Podobnie wypowiada się Łaguna (1996), która uważa, że należy w kształceniu nauczycieli uwzględnić zdobywanie umiejętności w sferze funkcjonowania społecznego, takich jak m.in.: dobre nawiązywanie kontaktu, umiejętne dyskusowanie, rozwiązywanie konfliktów, prowadzenie negocjacji. Jest to bardzo ważna rola nauczyciela w pracy z uczniami, bo, jak zauważa Kuźma (1997), obserwuje się, że rodzice coraz mniej czasu poświęcają swoim dzieciom, a to w konsekwencji negatywnie wpływa na ich rozwój, zwłaszcza emocjonalny. Ale – co bardzo ważne – Pilecka (1997) uważa, że są „takie obszary rozwoju dziecka, stymulowanie których wymaga umiejętności

o wyraźnym charakterze psychologicznym, a nawet raczej psychoterapeutycznym. Należy do nich osobowość i kompetencje społeczne. Nauczyciel powinien poznać nie tylko teoretyczne założenia różnych form psychoterapii, ale poznać poszczególne techniki drogą działania praktycznego. Pragnę bardzo mocno podkreślić, iż rozwijanie osobowości i kompetencji społecznych dzieci powinno stanowić podstawowe cele wychowania i nauczania z psychologicznego punktu widzenia” (Pilecka 1997: 179).

Uwidacznia się tutaj kolejny ważny wątek, czyli posiadanie przez nauczyciela praktycznych umiejętności psychologicznych. Nie chodzi tutaj o to, że nauczyciel ma się nauczyć i prowadzić psychoterapię (bo to nie jest jego rolą), ale o to, że nauczyciel może posługiwać się elementami wiedzy psychologicznej, które poprawią jakość jego pracy oraz pomogą w rozumieniu trudnych sytuacji interpersonalnych i ich rozwiązywaniu. Umiejętności takie będą sprzyjać również „uruchamianiu i interpretacji sił dynamizujących rozwój dziecka. Umiejętności przekształcania wiedzy psychologicznej w działania praktyczne, czyli stosowanie tej wiedzy w rozwiązywaniu różnych problemów edukacyjnych może nabyć młody człowiek wyłącznie w konkretnych sytuacjach” (Pilecka 1997: 179). Są to sytuacje, które występują w szkole każdego dnia i uczeń powinien uczyć się, oprócz nabywania wiedzy teoretycznej, także kompetencji społecznych, jak również rozwiązywania sytuacji trudnych i konfliktowych zarówno z innymi uczniami, jak również z nauczycielami, a może także rodzicami.

Jak zaważa Pilecka, najlepszym sposobem na rozwijanie u młodego człowieka „umiejętności samopoznania i samodoskonalenia” są praktyczne ćwiczenia, które może on wykonywać „wyłącznie w toku treningów interpersonalnych, umiejętności psychoedukacyjnych czy pracy nad sobą” (Pilecka 1997: 181). Na pewno potrzebny jest tutaj także psycholog, który najlepiej potrafi prowadzić takie zajęcia, ale niektóre elementy treningu w węższym zakresie może wprowadzać także dobrze przygotowany nauczyciel (który sam wcześniej uczestniczył w takich profesjonalnie przeprowadzonych treningach interpersonalnych).

Kolejnym celem edukacji psychologicznej jest rozwijanie osobistych kompetencji nauczyciela, większej samoświadomości, czyli m.in. świadomości swoich mocnych i słabych stron w kontaktach interpersonalnych i swoich cech osobowościowych, które utrudniają lub ułatwiają takie kontakty. Trzeba tutaj podkreślić, że proces ciągłego samopoznania, samodoskonalenia i samokształcenia chroni nauczycieli przed szybkim wypaleniem zawodowym (Pilecka 1997: 181). Jak proponuje Łąguna (1996), w procesie kształcenia nauczycieli warto „stworzyć okazje do lepszego poznania siebie, rozwijania umiejętności radzenia sobie ze stresem, efektywnego uczenia się, poczucia podmiotowości i sprawczości, rozwijania samoakceptacji, umiejętności rozumienia siebie i innych”. Wymienione umiejętności mogą bardzo wzbogacić kompetencje psychologiczne nauczyciela.

Potrzebne są tu zajęcia prowadzone m.in. metodami aktywizującymi (por. Łąguna 1996). Dlatego też w ramach edukacji psychologicznej dla nauczycieli

proponuje się pracę w formie zajęć warsztatowych z elementami treningowymi, gdzie pracuje się także poprzez własne doświadczanie. Taka praca powinna dotyczyć m.in.: otwartości, empatii, komunikacji werbalnej i niewerbalnej, dobrego kontaktu interpersonalnego, aktywnego słuchania drugiej osoby, asertywności, umiejętności radzenia sobie ze stresem.

Aby nauczyciel mógł nabyć takie umiejętności, powinien wziąć udział w prowadzonych przez odpowiednio przygotowanych psychologów zajęciach o charakterze teoretycznym, ale głównie praktycznym (warsztatowo-treningowym), w których nauczyciel może uczestniczyć np. w ramach dodatkowych szkoleń, podnosić swoje kwalifikacje w tym zakresie. Warto także zaproponować udział nauczycieli w grupach wsparcia.

Na koniec warto się przyjrzeć, jakie umiejętności psychologiczne mogą być przydatne w pracy nauczyciela, pomagając w lepszej komunikacji oraz rozwiązywaniu sytuacji trudnych. W ramach dodatkowych szkoleń nauczyciel może zwiększyć swoje kompetencje i umiejętności psychologiczne w kilku ważnych zakresach.

Komunikacja interpersonalna

Bardzo przydatne jest prawidłowe komunikowanie interpersonalne, jest wiele pozycji omawiających i analizujących tę problematykę (por. Nęcki 1992). Można wymienić np. teorie systemowe w komunikowaniu, ujęcie systemowo-pragmatyczne, teorie komunikowania konstruktywistów (w tym symboliczny interakcjonizm), teorie samoświadomości „skryptów”, teorie reguł społecznych, analizę transakcyjną, czy też koncepcje psychoterapeutyczne. Poznanie niektórych z tych idei w trakcie zajęć warsztatowych może ułatwić zrozumienie ogólnego zjawiska komunikowania się pomiędzy ludźmi i ułatwić własną komunikację z innymi. Bardzo istotną kwestią jest umiejętność werbalnego wyrażania uczuć i emocji, na co zwraca uwagę Johnson (1992). Ponadto można uczyć się ogólnych zasad konwersacji (zasady takie opisuje np. Nęcki 1992 oraz Eicher 1995), a także zasad wyrażania uczuć (np. Johnson 1992), które poprawiają i ułatwiają wzajemną komunikację, a następnie odbyć ćwiczenia w tym zakresie.

Komunikacja niewerbalna

W tym kontekście trzeba wspomnieć o komunikacji niewerbalnej, która jest bardzo ważnym elementem komunikacji międzyludzkiej. Jak uważa wielu badaczy, komunikaty niewerbalne niosą więcej społecznych znaczeń sytuacji (ponad 65%) niż komunikaty werbalne (mniej niż 35%) i dlatego skuteczność komunikacji niewerbalnej może być bardziej znacząca niż wypowiedzi słownych (Johnson 1992). Informacje przekazujemy także poprzez: ogólny wygląd, postawę ciała, sposób chodzenia, sposób ubierania się (także kolorystykę ubioru), ozdoby, makijaż, fryzurę, fizyczne napięcie, mimikę twarzy, kontakt wzrokowy, wymianę i długość spojrzeń, ruchy rąk i ciała, ton głosu i barwę głosu, rytm wypowiedzi, szybkość mówienia,

wysokość głosu, gestykulację, dotyk i kontakt fizyczny, dystans fizyczny między rozmówcami, pozycję ciała w trakcie rozmowy, dźwięki paralingwistyczne (takie jak westchnienia, gwizdanie, płacz, pomruki, sapanie, śmiech), a także wskaźniki napięcia (łzy, drżenie rąk, palców, pocenie się, uporczywe przelitykanie śliny, pociąganie nosem, przyspieszony oddech itp.), organizację środowiska w skali osobistej (np. urządzenie własnego mieszkania) oraz w skali publicznej (komunikowanie przez architekturę i urbanistykę, a także sztukę), jak również ogólny nastrój (Johnson 1992; Kępiński 2002; Nęcki 1992; Wallen 1964).

Otwartość

Jedną z najbardziej podstawowych i ważnych umiejętności interpersonalnych jest otwartość. Jak pisze Johnson (1992), otwartość to umiejętność dzielenia się z drugą osobą swoimi odczuciami. Jest to także przekazanie takich informacji z przeszłości na swój temat, które pozwolą drugiej osobie lepiej zrozumieć reakcje danej osoby na różne sytuacje. W otwartości nie chodzi o ujawnianie intymnych szczegółów (choć nie musi ona tego wykluczać), chodzi bardziej o pokazanie reakcji emocjonalnych na daną sytuację. Ważne jest, aby być szczerym z rozmówcą. Poza tym, jak podkreśla Johnson (1992), bez otwartości nie jest się w stanie stworzyć z nikim bliskiego i osobistego związku. Z pozoru umiejętność ta może wydawać się prosta, jednak doświadczenie psychologiczne pokazuje, że ludzie mają często dużą trudność z prawdziwą otwartością i dlatego bardzo przydatne są treningi psychologiczne, na których można w bezpieczny sposób uczyć się otwartości. Otwartość poprawia wyraźnie także umiejętności komunikowania się oraz dostarcza większej satysfakcji w relacjach z innymi ludźmi.

Aktywne słuchanie

Jest to bardzo ważna umiejętność w pracy z uczniami, przydatna, gdy chcemy komuś pomóc lub rozwiązać jakąś trudną sytuację np. interpersonalną. Jak pisze Jedliński (1993), aby pomóc drugiej osobie w trudnej sytuacji, musimy działać spokojnie i z rozmysłem, bez pośpiechu wysłuchujemy rozmówcę, nie zaczynamy też od pocieszania, ale właśnie od dokładnego wysłuchania. Nasz rozmówca najczęściej odczuwa potrzebę wypowiedzenia się i „wyrzucenia” z siebie trudnych i bolesnych spraw, a my sami potrzebujemy czasu, aby go wysłuchać i poznać jego problem. „Słuchając, z jednej strony okazujemy rozmówcy zainteresowanie i życzliwość, z drugiej zaś pomagamy mu uporządkować swe myśli, uczucia i wrażenia. Jednocześnie poprawiamy jego samopoczucie i pomagamy mu lepiej rozeznąć się w trudnej sytuacji, w której się znalazł. Właśnie to spokojne rozeznanie sytuacji jest podstawowym celem naszej pomocy [...] gdy rozmówca takie rozeznanie uzyska, w większości przypadków potrafi już sam dać sobie radę” (Jedliński 1993: 15).

Empatia

Kolejną ważną umiejętnością jest empatia. Pojęcie to nabiera coraz większego znaczenia, ale jest to dyspozycja złożona i, jak zauważa Mirski (1996), składa się na nią kilka istotnych czynników: pochodzenia biologicznego, społecznego, emocjonalnego oraz poznawczego. Należy też przyjąć, że empatia emocjonalna oraz poznawcza są różnymi przejawami tego samego zjawiska. Jak dalej pisze Mirski (1996): „empatia emocjonalna jest automatycznym wczuwaniem się w uczucia innych ludzi”, natomiast „empatia poznawcza jest zdolnością do orientowania się na szczeblu bardziej poznawczym, intelektualnym, w tym, co się dzieje u innego człowieka” (Mirski 1996: 214).

Trzeba też podkreślić, że te dwa rodzaje empatii wzajemnie się uzupełniają. Jak z kolei stwierdza Nęcki (1992): „empatia to umiejętność adekwatnego spostrzeżenia stanu wewnętrznego drugiej osoby: tak jakby się było tą osobą” (Nęcki 1992: 35). Czyli potrafimy odczuć to, czuje druga osoba, uczymy się tego choćby przez aktywne słuchanie drugiej osoby. Można przyjąć, że z jednej strony jest to dyspozycja niejako wrodzona, z drugiej można ją wzmacniać albo też uczyć się jej i ją ćwiczyć.

Trening interpersonalny

Trening interpersonalny (psychologiczny) jest psychologiczną metodą pracy, czy też specyficznym sposobem uczenia się, który pozwala poprzez własne doświadczenie uzyskane w trakcie spotkań w małej grupie (od 8 do 16 osób) rozwijać określone umiejętności, np. kompetencje interpersonalne. Uczenie takie odbywa się przez doświadczenie i eksperymentowanie z nowymi zachowaniami, stwarza możliwość dowiedzenia się więcej o naszym funkcjonowaniu w grupie oraz tego, w jaki sposób budujemy kontakty z innymi ludźmi. Praca w grupie treningowej stwarza możliwość przyglądnięcia się własnym emocjom w relacjach z innymi osobami, pomaga rozwijać takie umiejętności, jak otwarte mówienie o własnych potrzebach, czy też aktywne słuchanie innych, rozwija także wrażliwość społeczną (por. Zaborowski 1997). Warto podkreślić, że trening interpersonalny ma charakter edukacyjny i dlatego jest adresowany do ludzi zdrowych, w odróżnieniu od psychoterapii, gdzie najważniejsza jest ocena problemów pacjenta, określenie ich genezy i mechanizmów (por. Jedliński i in. 2000). „Podczas treningu kładzie się natomiast nacisk na interakcje z innymi ludźmi, doświadczenie «tu i teraz», na eksperymentowanie z nowymi zachowaniami i wyrażanie uczuć” (Jedliński i in. 2000: 9). Trening interpersonalny może być bardzo przydatną metodą w kształceniu psychologicznym nauczycieli (por. też Doroszewicz, Zwoliński 1980). Dlatego warto zaproponować nauczycielom taką formę zajęć, prowadzonych przez odpowiednio przygotowanego trenera (psychologa).

Trening asertywności

Asertywność jest to zachowanie, czy też umiejętność, dzięki której ludzie potrafią otwarcie wyrażać swoje myśli, przekonania, uczucia, nie lekceważąc uczuć i poglądów innych osób. Asertywność jest przeciwieństwem zachowań uległych oraz agresywnych i właśnie w opozycji do nich uczymy się tego zachowania. Jak podaje Król-Fijewska (1993), asertywne zachowanie „to zespół zachowań interpersonalnych, wyrażających uczucia, postawy, życzenia, opinie lub prawa danej osoby w sposób bezpośredni, stanowczy i uczciwy, a jednocześnie respektujący uczucia, postawy, życzenia, opinie i prawa innej osoby (osób)” (Król-Fijewska 1993: 9). Umiejętność zachowań asertywnych jest bardzo przydatna w różnych trudnych sytuacjach interpersonalnych. Zachowań asertywnych możemy się nauczyć w trakcie treningów asertywności, gdzie uczestnik uczy się wyrażania samego siebie w sposób jasny, uczciwy i bezpośredni, ale jednocześnie respektujący prawa innej osoby. Zachowania takie dają człowiekowi największą szansę osiągnięcia pożądaných rezultatów, a zarazem pozwalają zachować szacunek dla samego siebie i innych (por. Rees, Graham 1995; Król-Fijewska, 1993; Słowik 1996). Bardzo wyraźnie trzeba podkreślić, że coraz częściej problemem są zachowania agresywne (np. agresja słowna, agresywne reakcje w relacjach międzyludzkich, sposób bycia), a nie zachowania uległe (które dominowały dawniej); asertywność może być właśnie sposobem zapanowania nad taką negatywną formą zachowania. Asertywność to także umiejętność odpowiedniego przyjmowania zarówno krytyki (różnych jej form), jak i pochwał.

Treningi relaksacyjne

Treningi takie mogą pomóc w zmniejszeniu napięcia oraz zwiększenia poczucia kontroli „nad sobą”. Działają relaksacyjnie i regenerująco na organizm człowieka oraz na jego stan psychiczny (emocjonalny). Dzięki nim można wypracować nawyki wprowadzania się w stan relaksu np. w sytuacji trudnej, a niektóre z treningów relaksacyjnych mogą, oprócz osiągania doraźnych celów, przyczyniać się do głębszych i korzystnych zmian osobowościowych (por. Siek 1990). Jak podaje Siek (1990), obecnie stosuje się „kilkadziesiąt różnych odmian treningów relaksacyjnych, a do najczęściej stosowanych i najbardziej znanych należą trening autogenny Schultza, relaksacja stopniowa Jacobsona, różne odmiany medytacji” (Siek 1990: 5). Wydaje się, że niektóre elementy treningów mogą być przydatne w redukcji stresu w pracy nauczyciela.

Radzenie sobie ze stresem

Problem stresu w zawodzie nauczyciela może być złożony, a radzenie sobie ze stresem bywa trudne, szczególnie wtedy, gdy stres długo się utrzymuje i jest bardzo nasilony. Wówczas nauczyciel może wymagać porady i pomocy specjalisty (np. psychologa czy psychoterapeuty). W wielu jednak sytuacjach istnieje możliwość

uczenia się technik, które mogą pomóc w redukcji stresu i zmniejszenia jego negatywnych skutków. Mogą to być warsztaty i spotkania psychoedukacyjne. Neidhardt, Weinstein, Conry (1996) podają wiele technik i strategii radzenia sobie ze stresem. Autorzy ci uważają, że można go kontrolować, zmniejszyć i zapanować nad swoją reakcją na stres. Piszą: „możesz przyswoić sobie konkretne umiejętności, które pozwolą ci rozpoznawać czynniki stresotwórcze i zmienić szkodliwe reakcje na stres bez sięgania po proszki, papierosy, alkohol czy narkotyki. Gdy opanujesz te umiejętności, będziesz mógł zapanować nad stresem, jeśli się pojawi, jak również zapobiec jego wystąpieniu w ostrej formie (Neidhardt, Weinstein, Conry 1996: 23)”. Dlatego też nauczyciele mogliby uczestniczyć w dodatkowych zajęciach z tego zakresu organizowanych przez odpowiednich specjalistów.

Wnioski

Przeprowadzona analiza wskazuje na dużą wagę, czy wręcz konieczność edukacji psychologicznej w systemie kształcenia nauczycieli w trakcie studiów pedagogicznych oraz po ich ukończeniu poprzez uzupełnianie tej wiedzy w ramach dodatkowych kursów. Szczególnie ważne jest uczenie się umiejętności psychologicznych w ramach dodatkowych szkoleń czy warsztatów. Przydatna jest zwłaszcza możliwość dalszego uzupełniania wiedzy psychologicznej przez pracujących nauczycieli, którzy mogą w bardziej konkretny i dojrzały sposób uzupełnić swoją wiedzę i umiejętności psychologiczne w zależności od aktualnych potrzeb wynikających ze specyfiki ich pracy.

Nauczyciel znajduje się obecnie w trudnej sytuacji, gdyż – na skutek zmian społeczno-kulturowych i politycznych – nasilonej krytyce i zmienności podlega system edukacyjny, co powoduje brak stabilności w pracy. Dodatkowo obserwuje się zmiany tożsamości młodzieży oraz wzrost zachowań agresywnych, co również powoduje wiele trudności wychowawczych i edukacyjnych. Obserwuje się narastający stres w pracy nauczyciela.

Wydaje się, że te trudności można złagodzić poprzez zwiększenie roli edukacji psychologicznej nauczycieli już pracujących, zachęcając i umożliwiając im szkolenia, warsztaty, a nawet zajęcia treningowe. W trakcie zajęć praktycznych warto pracować nad pogłębieniem otwartości, empatii, asertywności, umiejętności interpersonalnych i komunikacyjnych. Można także pomóc w radzeniu sobie ze stresem.

Bibliografia

- Chymuk M. (1998), *Przestępczość i patologie społeczne wśród młodzieży*, [w:] *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*, red. J. Kuźma, Z. Szarota, t. 1, Kraków.
- Doroszewicz K., Zwoliński M. (1980), *O możliwościach wykorzystania niektórych właściwości treningu interpersonalnego w kształceniu psychologicznym nauczycieli*, Psychologia wychowawcza, 1.
- Eicher J. (1995), *Sztuka komunikowania się*, Łódź.

- Fatyga B. (1998), *Ekspertyza. Zapobieganie i Przeciwdziałanie Przemocy Rówieśniczej w szkołach i środowiskach lokalnych. Rozwiązania modelowe*, Portal Psychologiczny.
- Fromm E., (1994), *Niech się stanie człowiek*, Warszawa.
- Gasiul H. (1996), *Refleksje nad mechanizmami i formami oddziaływań wiedzy psychologicznej na umysłowość oraz zachowanie człowieka*, [w:] *Dziecko-Społeczeństwo-Edukacja: Dylematy Psychologiczne*, red. W. Pilecka, J. Kossewska, Kraków.
- Goleman D. (1997), *Inteligencja emocjonalna*, Poznań.
- Gruszczyńska B., (1998), *Przestępczość w Polsce w okresie transformacji w świetle danych statystycznych*, [w:] *Bezpieczny obywatel, bezpieczne państwo*, red. J. Widacki, J. Czapska, Lublin.
- Grzeżołowska-Klarkowska H. (1991), *Samoobrona przez samooszukiwanie się*, [w:] *Złudzenia, które pozwalają żyć*, red. M. Kofta, T. Szustrowa, Warszawa.
- Grzegorzewska K. (2007), *Stres w zawodzie nauczyciela*, Kraków.
- Janicki M., Władyka W. (2003), *Raport, Strachy na lachy*, „Polityka”, 12(2404), 1–16.
- Jedliński K. (1993), *Sztuka słuchania*, [w:] *Rezonans i dialog, ABC psychologicznej pomocy*, red. J. Santorski, Warszawa.
- Jedliński K. (2000), *Trening interpersonalny*, Warszawa.
- Johnson D.W. (1992), *Podaj dłoń*, Warszawa.
- Kepiński A. (2002), *Poznanie chorego*, Kraków.
- Król-Fijewska, M. (1993), *Trening asertywności*, Warszawa.
- Kuźma J. (1997), *Dziecko w systemie współczesnej edukacji – nadzieje i zagrożenia*, [w:] *Funkcje psychologii w dobie przemian społeczno-kulturowych w Polsce*, red. W. Pilecka, M. Kliś, Kraków.
- Kwaśnica R. (2004), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, [w:] *Pedagogika 2. Podręcznik akademicki*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa.
- Kwieciński Z. (1991), *Konteksty pytań o zmiany w kształceniu nauczycieli*, [w:] *Edukacja nauczycielska wobec zmiany społecznej*, red. H. Kwiatkowska, Warszawa.
- Kwieciński Z. (2013), *Przyszłość kształcenia w Polsce*, „Academia”, 1(33).
- Łaguna M. (1996), *Program kształcenia nauczycieli z zastosowaniem metod aktywizujących: założenia, realizacja oraz doświadczenia i opinie studentów*, [w:] *Dziecko – Społeczeństwo – Edukacja: dylematy psychologiczne*, red. W. Pilecka, J. Kossewska, Kraków.
- Mazurkiewicz M. (1996), *Wrażliwość kliniczna jako główny cel psychologicznej edukacji nauczyciela*, [w:] *Dziecko – Społeczeństwo – Edukacja: dylematy psychologiczne*, red. W. Pilecka, J. Kossewska, Kraków.
- Mead M. (1979), *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, Warszawa.
- Meller M., Flankowska J. (1998), *Pokolenie Frugo*, „Polityka”, 14(2135).
- Meller M. (2003), *Kres bezstresu*, „Polityka”, 12(2404).
- Merton R.K. (1982), *Teoria socjologiczna i struktura społeczna*, Warszawa.
- Mirski A. (1996), *Empatia jako proces komunikacyjny*, [w:] *Dziecko – Społeczeństwo – Edukacja: dylematy psychologiczne*, red. W. Pilecka, J. Kossewska, Kraków.
- Neidhardt E.J., Weinstein M.S., Conry R.F. (1996), *Jak opanować stres, Skuteczne metody dla każdego*, Lublin.
- Nęcki Z. (1992), *Komunikowanie interpersonalne*, Wrocław–Warszawa–Kraków.

- Oleszkowicz A., Bąk O. (1997), *Bunt młodzieży – reakcja na kryzys społeczny czy konieczność rozwojowa*, red. W. Pilecka, W. Czajkowski, „Prace Psychologiczne, Rocznik Naukowo-Dydaktyczny”, 180.
- Passowicz P., Słowik P. (2013), *Psychospołeczny i środowiskowy kontekst zmian edukacyjnych w Polsce. Szanse i zagrożenia*, [w:] *Zagrożenia Środowiskowe*, red. A. Borzęcki, Lublin, 470–481.
- Pilecka W. (1997), *Pedagogika a psychologia – implikacje dla kształcenia nauczycieli*, [w:] *Funkcje psychologii w dobie przemian społeczno-kulturowych w Polsce*, red. W. Pilecka, M. Kliś, Kraków.
- Quick J.C., Quick J.D. (1984), *Organizational stress and preventive management*, New York.
- Rees S., Graham R. (1995), *Bądź sobą. Trening asertywności*, Warszawa.
- Siek S. (1990), *Treningi relaksacyjne*, Warszawa.
- Słowik P. (1996), *Wykorzystanie metod i technik psychoterapeutycznych dla rozwoju i samorozwoju człowieka*, [w:] *Dziecko – Społeczeństwo – Edukacja: dylematy psychologiczne*, red. W. Pilecka, J. Kossewska, Kraków.
- Słowik P., Passowicz P., Wysocka-Pleczyk M. (1997), *Nowe systemy edukacyjne w Polsce – nadzieje czy obawy*, [w:] *Funkcje psychologii w dobie przemian społeczno-kulturowych w Polsce*, red. W. Pilecka, M. Kliś, Kraków.
- Słowik P., Passowicz P. (1998), *Psychospołeczne uwarunkowania wzrostu przestępczości wśród młodzieży w Polsce*, [w:] *Agresja i przemoc we współczesnym świecie*, red. J. Kuźma, Z. Szarota, t. 1, Kraków.
- Słowik P., Passowicz P. (2004), *Przestępczość wśród młodzieży w Polsce – determinanty psychospołeczne*, [w:] *Przemoc i marginalizacja. Patologie społecznego dyskursu*, red. P. Piotrowski, Warszawa.
- Słowik P., Passowicz P. (2006), *Juvenile Delinquency in Poland: Psycho-Social Conditions*, [w:] *Understanding Problems of Social Pathology*, red. P. Piotrowski, Amsterdam–New York.
- Wallen R.W. (1964), *Psychologia kliniczna*, Warszawa.
- Witkowski L. (1989), *Rozwój i tożsamość w cyklu życia*, Toruń.
- Zaborowski Z. (1997), *Trening interpersonalny*, Warszawa.

The role and meaning of psychological education of teachers in the context of socio-cultural changes in Poland

Abstract

The article presents an analysis of the socio-cultural changes in Poland after 1989 in the context of changes of the identity of young people and new educational forms resulting from it. For several years there are observable changes taking place in educational systems in Poland, which causes a discussion and polemic on the issue of introducing changes. There are voices of satisfaction, but there are also a lot of critical ones, which encourage to seek further for educational solutions. There are also many negative phenomena which can be observed at schools, such as the increasing level of aggression of students, hyperactivity problems, and also addiction problems of many kinds. When analyzing the socio-cultural changes connected with the educational changes, one can clearly see in students a lower level of independent and creative thinking and an attitude towards the ad hoc, often mercantile goals. The teachers, on the other hand, often find themselves in new situations which confront them with new challenges, which requires them to use a special approach to a student and an appropriate

range of interpersonal and communicative skills. That is why teachers are offered to study psychological education which can be conducted in a form of specialized training, workshop or even interpersonal training.

Słowa kluczowe: edukacja psychologiczna, nauczyciel, umiejętności psychologiczne, tożsamość młodzieży, zmiany społeczno-kulturowe

Key words: psychological education, teacher, psychological skills, youth identity, socio-cultural changes

Piotr Słowik

Doktor w zakresie psychologii klinicznej, psycholog i socjolog, pracuje jako adiunkt w Zakładzie Interwencji Kryzysowej i Psychoterapii Instytutu Psychologii Stosowanej Uniwersytetu Jagiellońskiego. Naukowo zajmuje się psychologią kliniczną, psychopatologią, psychologią zdrowia oraz prowadzi treningi psychologiczne. Opublikował ok. 50 artykułów naukowych i wygłosił 80 referatów naukowych.