

Izabela Krasiejko

Podjęcie Skoncentrowane na Rozwiązaniach w edukacji

Podstawy Edukacji 2, 267-288

2009

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

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Izabela Krasiejko

Podójście Skoncentrowane na Rozwiązaniach w edukacji

Podójście Skoncentrowane na Rozwiązaniach (Solution-Focused Approach – SFA) jest metodą pracy z klientem polegającą na poszukiwaniu rozwiązań dla sytuacji problemowych (w zasadzie niezależnie od natury samego problemu), bez odwoływania się do analizy przyczyn danego problemu, jego natury i podłoża. Istotą Podójścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach jest rozwijanie u klienta motywacji i procesu zmiany poprzez wzmacnianie jego skutecznych działań, prowadzących w kierunku oczekiwanych celów.

Podójście Skoncentrowane na Rozwiązaniach (PSR) jest stosowane zarówno w pracy z osobami indywidualnymi, parami, jak i rodzinami i innymi grupami. Korzenie tego sposobu myślenia wywodzą się z praktyki M. Ericksona oraz niektórych metod pracy rozwijanych w Mental Research Institute w Palo Alto (USA), a jego tło filozoficzne stanowi konstrukcjonizm społeczny. Twórcami metody są S. de Shazer i I. K. Berg, terapeuci amerykańscy. Założyli oni w Milwaukee (USA) ośrodek krótkoterminowej terapii rodzin. W praktyce psychologicznej i klinicznej PSR stosuje się na równi z innymi metodami terapii krótkoterminowej. Opisywana metoda jest wykorzystywana m.in. w pracy z osobami uzależnionymi od środków chemicznych, stosującymi i doświadczającymi przemocy domowej, cierpiącymi na zaburzenia psychiczne.

Ponad 30 lat rozwoju PSR przyczyniło się do upowszechnienia tej metody w wielu miejscach na świecie, począwszy od Stanów Zjednoczonych i Kanady, poprzez Wielką Brytanię, kraje skandynawskie, Holandię, Australię, po Polskę. W Europie propagowaniem tego nurtu zajmuje się Europejskie Stowarzyszenie Terapii Krótkoterminowej (European Brief Therapy Association), które organizuje coroczne konferencje, finansuje projekty badawcze itp. W Polsce PSR wdrażano i upowszechniano podczas 3-letniego (2004–2007) polsko-holenderskiego projektu „Podójście skoncentrowane na rozwiążaniach w systemach pomocy społecznej i edukacji w Polsce”, koordynowanego przez Fontys OSO – Uniwersytet Fontys w Tilburgu oraz Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. W jego realizację było zaangażowanych ponad

1000 osób z różnych ośrodków pomocowych oraz naukowych w Małopolsce, na Śląsku oraz w Holandii. Prowadzono warsztaty pokazowe dla wielu instytucji oraz wykształcono grupę profesjonalnych trenerów PSR. Oprócz szeroko rozumianej terapii, PSR jest również praktykowane w obszarze poradnictwa, doradztwa zawodowego, pracy socjalnej, kuratorskiej, w zarządzaniu zespołami pracowniczymi, coachingu i edukacji.

Obecnie w Polsce PSR znajduje również szerokie zastosowanie w edukacji, w różnorodnych formach pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a dokładniej w:

- instytucjach oświatowych - szkołach, poradniach psychologiczno-pedagogicznych;
- organizacjach pomocy społecznej - świetlicach socjoterapeutycznych, domach dziecka, centrach interwencji kryzysowej;
- ośrodkach ochrony zdrowia - ośrodkach leczenia uzależnień, ośrodkach zdrowia psychicznego (www.metis.pl).

Esencją PSR w edukacji jest skoncentrowanie na możliwościach, a nie na problemach, w pracy z klientami. Ważny jest cel, do którego klient (uczeń, podopieczny, rodzic, nauczyciel itp.) zmierza, i jego zasoby, mogące mu pomóc w osiągnięciu tego celu.

Bardzo często, chcąc rozwiązać sytuacje trudne, związane np. z uciążliwymi zachowaniami dziecka, analizuje się dogłębnie genezę tych zachowań, liczne sytuacje, w których występują. Niejednokrotnie precyzyjna diagnoza problemu prowadzi do uczucia bezradności u osoby pomagającej; historia traumatycznych doświadczeń czy też organiczne dysfunkcje przesłaniają zdrowy potencjał dziecka i nadzieję na zmianę (B. Łęcka, K. Szczęsna, www.metis.pl).

Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach kwestionuje założenie, że pojęcie wszystkich spraw związanych ze źródłem problemu to jedyny sposób, by rozwiązać zaistniałą sytuację. Jest to podejście zorientowane w większym stopniu na przyszłość i na działanie. Stosując PSR, osoba pomagająca klientowi koncentruje się na jego:

- potrzebach (zamiast na problemach);
- potencjale i mocnych stronach (zamiast na brakach i słabych stronach);
- poprzednich sukcesach (zamiast na porażkach);
- wyjątkach od sytuacji problemowej (zamiast na częstotliwości pojawiania się i rozmiarze problemu);
- definiowaniu i konstruowaniu wizji pożądanej przyszłości (zamiast na obezwładniającej przeszłości).

Kluczowe założenia PSR w edukacji są stosowane w praktyce w procesie dydaktyczno-wychowawczym na różnych szczeblach kształcenia wobec uczniów i studentów, w działaniach władz oświatowych, zespołu nauczycielskiego, w pracy pedagogów i psychologów, trenerów i supervisorów PSR. Są one następujące:

- klienta uważamy za kompetentnego (skoncentrowanie na zasobach osoby, jej sukcesach, radzeniu sobie z trudnościami, podkreślanie jej mocnych stron i możliwości, a nie wad i słabych stron; nie tyle skupianie się na tym, co złe i na tego przyczynach czy naprawianiu, ile na analizie tego, co dobre; wydobywanie wszystkich sił i zasobów jednostki, które są niezbędne do rozwiązania problemu; zawsze istnieją sytuacje, w których osoba okazała kompetencje w radzeniu sobie z trudnościami napotkanymi w życiu i ma umiejętności, które będą przydatne do rozpoczęcia procesu budowania rozwiązań);
- ateoretyczna, nienormatywna postawa skoncentrowana na osobę (mało czasu w kontakcie z drugą osobą – klientem, uczniem, studentem, pracownikiem – poświęca się na domniemanie bądź wyjaśnianie, dlaczego problem istnieje; opinię osoby przyjmuje się bez wartościowania; każdy wraz ze swym doświadczeniem jest niepowtarzalny);
- koncentrowanie się na rozwiązaniach (szczególny nacisk kładzie się na rozwiązanie problemu, a nie na sam problem; odchodząc od problemu i znajdując „wyjątki” – chwile bez problemu, można pracować z osobą w celu pokonania trudności);
- oszczędność postępowania (praca od rzeczy najprostszych po trudne; małe zmiany wywołują duże zmiany – niewielka zmiana w jednej sferze życia jednostki może doprowadzić do gruntownych zmian w innych sferach, minimalne zmiany są konieczne do zainicjowania rozwiązania, a gdy zmiana jest już zapoczątkowana, dalsze uruchomi sam zainteresowany);
- zmiana jest nieunikniona – „nic nie dzieje się zawsze” (w dowolnej problematycznej sytuacji muszą zaistnieć momenty, w których problem się nie pojawia, nie jest zauważany jako problem przez osobę lub jest przez nią pokonany; należy więc poszukiwać tych okresów, czyli tzw. wyjątków, gdyż sugerują one stosowne rozwiązania i stanowią wartościowe źródło informacji o posiadanych przez osobę zasobach);
- orientacja na terażniejszość i przyszłość (poprawa aktualnej i przyszłej sytuacji jednostki zyskuje pierwszeństwo nad korygowaniem przeszłości; praca z przeszłością dotyczy jedynie badania tzw. wyjątków, tj. sytuacji, w których problem nie istniał; kiedy następowała poprawa; kiedy było źle lub sytuacja się pogarszała, ale mimo tego klient sobie jakoś radził);
- osoba (klient, uczeń, pracownik) jest ekspertem od swojego życia (podążanie w kierunku wyrażonego przez nią celu, wsłuchiwanie się w słowa określające kierunki zmian oraz spostrzeżenia dotyczące wyjątków od problemów; konsultant (zwierzchnik, nauczyciel, pedagog itd.) jest ekspertem od prowadzenia rozmowy, analizy układów odniesienia rozmówcy oraz rozpoznawania tych spostrzeżeń, które mogą być przydatne w poszukiwaniu rozwiązań);
- jednostka (klient, uczeń, pracownik itd.) pragnie odnieść sukces, zawsze współpracuje; jeśli pozna się jej sposób myślenia i będzie się nań wyczu-

lonym, to współpraca jest nieunikniona; opór także stanowi formę współpracy, osoba mówi nam w ten sposób, że należy zmienić rodzaj działania, że robimy coś nie tak, nie w tym tempie; należy więc postępować zgodnie z filozofią centralną PSR: jeśli się nie zepsuło, nie naprawiaj; gdy już wiesz, co działa, rób to częściej; jeśli nie działa, nie rób tego więcej, zrób coś innego (P. Jong, I. Berg, 2007; J. Kienhuis, T. Świtek, 2007).

Warto podkreślić, że powyższe założenia wpisują się w tytuł niniejszej publikacji – *Ciągłość i zmiana*. Działanie konsultanta rozpoczyna się od emocjonalnego i intelektualnego wyjścia naprzeciw klientowi. Fachowo pomagający najpierw przebywa z klientem w świecie jego przeżyć, doznań, wartości. Dopiero na tym tle wprowadzane są zmiany. W procesie zmian, nad którym pracują klient z konsultantem, istotne jest poszanowanie poczucia ciągłości między tym, „co i jak było wczoraj”, a tym, „co i jak jest dzisiaj”, oraz tym, „co i jak ma być jutro”. Poczucie ciągłości jest istotnym elementem zachowania orientacji człowieka w swoim środowisku (Insabeart, Cabie, 1997, za: T. Świtek, 2009).

Zgodnie z założeniami konstruktywizmu społecznego (na którym opiera się PSR) do zmian percepcji i definicji lub znaczeń u klientów dochodzi w kontekstach, tj. społecznościach. Dlatego tworzenie znaczeń nie jest kwestią wyłącznie indywidualną, polegającą na tym, że klient tworzy własne znaczenia (łącznie z rozwiązaniami), nie zważając na środowisko, w którym żyje, i innych ludzi. Ludzie zawsze żyją bowiem w kontekstach rodzinnych, narodowych, społeczno-ekonomicznych, religijnych. Zmieniają kształt znaczeń pod wpływem społeczności, do których przynależą. Poprzez pytania o relację z innymi konsultant może analizować spostrzeżenia klienta dotyczące danego kontekstu. Specjalista pracujący w ramach PSR stara się nie wprowadzać własnych rozwiązań, nawet jeśli opierają się one na wiedzy teoretyczno-praktycznej dotyczącej problemu klienta i jego przyczyn, zwłaszcza jeśli są one oderwane od kontekstu klienta. Robi to tylko w ostateczności, jeśli klient nie potrafi skorzystać z własnych doświadczeń. Konsultant jest partnerem we współpracy, stosując procedury budowania rozwiązań, zachęca klienta do tworzenia własnych definicji rzeczywistości (problemów, preferowanej przyszłości, sukcesów, mocnych stron i rozwiązań). Towarzyszy klientowi w ten sposób w trakcie zmagania zmierzających do stworzenia sobie bardziej szczęśliwego i owocnego życia.

W literaturze dotyczącej PSR w edukacji (za: J. Kienhuis, 2007) można zauważyć odzwierciedlenie wyżej wymienionych założeń w hasłach, takich jak: „oddajmy uczniom głos”, „uważajmy uczniów za kompetentnych”, „każdy uczeń ma mocne strony”. Wszystkie te idee były podejmowane przez pedagogów na przestrzeni wieków, istniały także w przeszłości. Współcześnie także podejmuje się próby ich wdrożenia do praktyki edukacyjnej, co pokażę poniżej, odnajdując wybrane przykłady obrazów składających się na proces ciągłości w myśli pedagogicznej. Jednak twórcy PSR stworzyli własne meto-

dy i techniki realizowania powyższych zasad i założeń, które postaram się pokazać w drugiej części, jako przykłady zmiany.

Przykłady stosowania wybranych założeń Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach w myśli pedagogicznej i w praktyce edukacyjnej jako przejaw ciągłości

Idea „oddania uczniom głosu” wywodzi się z idei emancypacji przez upodmiotowienie. Berlin (1955) i Freire (1972) (za: J. Kienhuis, 2007) w swych rozważaniach i działaniach przedstawiają dialog w nauczaniu jako opartą na zasadach szacunku współpracę, w której jedna z osób nie narzuca niczego drugiej. Analizując jednak historię wychowania, należy zauważyć, że korzenie kształcenia wyzwalamy się jeszcze dalej, do pajdocentrycznych myśli pedagogicznych ujmujących zagadnienia szkoły, treści i metod wychowania oraz nauczania wyłącznie ze stanowiska dziecka, jego właściwości psychicznych, indywidualnych i subiektywnych potrzeb. Do prekursorów kształcenia w wolności W. Puślecki (1996) zaliczył: J. J. Rousseau, J. H. Pestalozziego, E. Key, M. Montessori. Spośród twórców systemów kształcenia w wolności można wymienić: R. Steiner, A. S. Neilla, C. Rogersa, H. Giroux, H. von Schoenebecka.

Wolność ucznia może i powinna funkcjonować na płaszczyźnie wolności „od” (przedmiotowego traktowania, manipulowania, lęku, przymusu, kar, tyranizacji, stosunków panowania, jednostronności, schematyzmu, indoktrynizacji) i wolności „do” (inności, zadawania pytań i uzyskiwania odpowiedzi, dialogu, negocjacji, współdziałania, wyboru ofert, krytyki, oceniania, inicjatywy, własnych poszukiwań) (W. Puślecki, 1996).

Przykładem realizowania kształcenia w wolności w polskiej szkole jest koncepcja kształcenia wyzwalamy się w edukacji wczesnoszkolnej W. Puśleckiego (1996), w której wolność i odpowiedzialność ucznia za siebie jest atrybutem jego podmiotowości w procesie kształcenia, wiadomości i umiejętności uczniów są wartościami służebnymi wobec wartości nadrzędnej, jaką jest osoba ucznia i jej rozwój, uczeń ma prawo do swobodnego wyboru ofert edukacyjnych, zadań wykonywanych w domu i szkole, partnera do wspólnie wykonywanego zadania, organizacyjnych form pracy, stwarza się sytuacje umożliwiające stosowanie metod samodzielnego dochodzenia do wiedzy, uczeń ma prawo do popełniania błędów, stosuje się ocenę ze wskazaniem stron pozytywnych, a nie tylko luk w wiedzy i umiejętnościach (co obecnie jest nazywane ocenianiem kształtującym, por. D. Sterna, 2008).

Wiele innych przykładów innowacji, szkół alternatywnych i alternatyw edukacyjnych w szkołach, alternatywy w edukacji pozaszkolnej (oświata dorosłych, ośrodki kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli itp.) oraz społeczny ruch odnowy edukacji i oporu edukacyjnego (stowarzyszenia oświatowe, edukacyjne inicjatywy obywatelskie, niezależne wydawnictwa edukacyjne, subkultury edukacyjne) zmierzający do wolności nauczyciela i uczniów pokazanych jest w publikacjach B. Śliwerskiego, takich jak: *Wyspy oporu edukacyjnego* (2008), *Pedagogika alternatywna* (2007, 2008), *Edukacja alternatywna* (2000), *Edukacja autorska* (2008). W polskim szkolnictwie publicznym powstało przeszło 5000 programów i klas autorskich, wśród których zdarzały się rozwiązania wręcz przełomowe dla współczesnej pedagogiki szkolnej.

Miejsce szczególne wśród celów wychowawczych we współczesnych nurtach kształcenia zajmuje świadoma praca uczniów nad własnym rozwojem, połączona z podejmowaniem decyzji o przebiegu uczenia się i samodzielnym, odpowiedzialnym staraniem się o jego rezultaty. Ostatnio coraz więcej pisze się o roli tzw. metapoznania (na które składa się wiedza metapoznawcza i samoregulacja uczenia się) (por. M. H. Dembo, 1997; E. Czerniawska, 1999). Zdaniem J. Grochulskiej (1985), szkoła i nauczyciel mogą sprawić, że dziecko pozna możliwości uczenia się i posiadzie umiejętności w tym zakresie. Do koncepcji „rozszerzających granice edukacyjne człowieka” J. Grochulska (1985) zaliczyła: koncepcje edukacji skoncentrowanej na uczniu C. Rogersa, edukację „duszy” B. Neville’a i edukację „kompatybilną” do mózgu ucznia S. Kovalik.

Równoległe ze studiami i badaniami nad kształceniem opartym na samoregulacji coraz częściej wskazuje się znaczenie wpływu uczniów na proces uczenia się (np. W. Puślecki, 1996) oraz współdziałania uczniów w procesie kształcenia (np. B. Wojciechowska-Charlak, 1985, 1991; J. Kujawiński, 1998a, 1998b). Gdy uczniowie kierują własnym uczeniem się, mogą wybierać cele, zaspokajać potrzeby, wyzwania, czyli mogą wykonywać interesujące zadania o stopniu trudności odpowiednim do swoich możliwości. Poza tym uczniowie mogą mieć decydujący wpływ na własne kształcenie, dzięki czemu czują się trwale zmotywowani wewnątrznie do nauki oraz odpowiedzialni za jej wyniki. Uczniowie samodzielnie regulujący własny proces nauki wiedzą, jakie metody postępowania mają do dyspozycji, rozumieją, w jaki sposób te metody działają, kiedy należy po nie sięgnąć oraz dlaczego istnieje konieczność ich zastosowania (Lipson, Wixon, 1983, za: S. G. Paris, L. R. Ayres, 1997).

Kształcenie wyzwalające nie jest możliwe bez dialogu. Naturalną potrzebą każdego człowieka jest zgłębianie tajemnicy otaczającego świata poprzez stawianie pytań. Dydaktycy z kręgu postępowej pedagogiki współczesnej (np. M. Śnieżyński, 1997, 2001; J. Kujawiński, 1998b; J. Rutkowiak, 1992) postulują przechodzenie od monologu do dialogu edukacyjnego. Zadaniem szkoły jest stworzenie dziecku warunków do zadawania pytań i uczenie tej sztuki

tak, by owa umiejętność służyła rozwojowi i była coraz bardziej kształcąca (M. Dudzikowa, 1993).

Kolejne z wymienionych wyżej idei, mianowicie: „uważajmy uczniów za kompetentnych”, „każdy uczeń ma mocne strony”, były i są obecne w myśli pedagogicznej i działaniu praktycznym pod postacią *empowermentu* (wzmocnienia). *Empowerment* w edukacji i terapii polega na koncentrowaniu się na mocnych stronach osoby (szczególnych umiejętnościach, talentach, wybitnych i często nietypowych zainteresowaniach). Przykładem jego zastosowania są programy edukacyjne i wspomagające dla dzieci, młodzieży i dorosłych, np. Treatment and Education of Autistic and related Communication handicapped Children (TEACCH). Jest to program edukacyjno-terapeutyczny dla dzieci i młodzieży z autyzmem, który powstał w Północnej Karolinie na podstawie wyników projektów badawczych E. Schoplera. Obecnie jest stosowany w całych USA i wielu innych krajach świata, również w Polsce (R. Symalla, 2002). Na centralnym miejscu stawiana jest indywidualizacja programu wsparcia. Dlatego ważną rolę odgrywa diagnostyka, niezbędna jest tu bowiem obszerna i aktualna wiedza o zdolnościach, zainteresowaniach i szczególnych problemach w zakresie różnych dziedzin funkcjonowania danej osoby. Przygotowana na tej podstawie interwencja wychodzi nie od deficytów, ale zawsze od mocnych stron i zainteresowań danej osoby i stara się je wykorzystać do wyrównania słabości. Szczególne znaczenie w konkretnym planie wsparcia mają umiejętności, od których można zacząć i – dzięki celowemu wsparciu – dalej rozwijać aż do osiągnięcia jak najlepszych rezultatów. Również osoby z autyzmem uczą się najlepiej i czują się najbardziej komfortowo, jeśli nauczany materiał jest dla nich interesujący i kiedy odnoszą sukcesy. Przykłady tego typu działań edukacyjnych można znaleźć w literaturze (por. np. P. Szatmari, 2007).

Zaletą „dawania uczniom głosu”, „wzmocnienia” jest z pewnością stwarzanie przestrzeni i możliwości do świadomego uczestniczenia uczniów we własnym kształceniu. Sterowanie własnym uczeniem prowadzi do wzrostu motywacji i zaufania do samego siebie, zwiększa odpowiedzialność za własną naukę. Autoregulacja uczenia się łączy się z rozwojem potencjalnych możliwości jednostki, jej zdolności i zainteresowań, co ma związek z poczuciem samorealizacji.

Dyskusja nad wyzwaniem oraz wzmocnieniem w edukacji oraz upodmiotowieniem jej uczestników jest, jak widać, od dawna obecna w historii wychowania. Nad kształceniem wyzwalającym prowadzono rozważania teoretyczne i badania naukowe, a współcześnie istnieje wiele placówek wprowadzających te idee do swej praktyki. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach dołącza się do tego dyskursu poprzez stworzenie unikalnych dla siebie metod pracy, które zostaną przedstawione poniżej. Od lat 80. XX w. prowadzone są badania nad skutecznością tych strategii, również w edukacji (www.ebta.nu).

Zadania i metodyka Pracy Skoncentrowanej na Rozwiązaniach jako przykład innowacji

Do głównych zadań PSR, które mogą być zastosowane również w edukacji, zalicza się: szukanie zasobów, wyznaczenie celów poprzez określanie obrazu preferowanej przyszłości, szukanie wyjątków, szczegółowego obrazu małej zmiany oraz pierwszego kroku w kierunku celu, dostrzeganie zasobów poprzez komentowanie mocnych stron i osiągnięć w formie informacji zwrotnej lub komplementu. Tomasz Świtek (2009) zauważa przy tym, że o ile w PSR ważną rolę odgrywa skupienie się na celach i obrazie preferowanej przyszłości, składających się na kształt rozwiązań, o tyle warto pamiętać, aby inną częścią rozwiązania dla klienta było radzenie sobie z bieżącą sytuacją, w której się on znajduje i którą chce zmieniać. Dlatego obie strategie osiągnięcia preferowanej przyszłości oraz radzenia sobie z tym, co jest bieżącym problemem, stanowią całość obrazu poszukiwanych i użytecznych rozwiązań.

Posługując się metaforą L. Cauffmana (2001, za: J. Kienhuis, 2007), komunikację skoncentrowaną na rozwiązaniach porównuje się do tańca 8 kroków – istnieje pewna liczba kroków, ale ich układ jest dowolny, również to, czy wszystkie zostaną wykorzystane. Zaliczamy do nich: nawiązanie kontaktu, kontekst, użyteczne cele ucznia, zasoby ucznia, wyjątki od problemu, komplementy, ukierunkowanie na przyszłość, skalowanie. Do głównych technik stosowanych w czasie rozmowy należą: słuchanie, frazowanie, podsumowywanie, zadawanie pytań (np. pytania o szczegóły, o relacje, o wyjątki, o różnicę, pytanie o cud, o radzenie sobie, pytania skalujące). Niezwykle ważną techniką w tej metodzie jest technika obrazowania, w której prowadzący dialog konsultant (nauczyciel, pedagog) stara się wspólnie z klientem (uczniem) stworzyć jak najbardziej szczegółowy obraz (np. preferowanej przyszłości, małej zmiany, wyjątku, pierwszego kroku w kierunku zmiany). W trakcie tej techniki zadaje się pytania, dotyczące działań, relacji, myślenia, uczuć, wyglądu. Ważne jest, by prowadzić rozmowę, zadając pytania na tzw. zakładkę, czyli po wysłuchaniu odpowiedzi sfrazować ją (powtórzyć z uwypukleniem słów kluczowych) i dopiero zadać pytanie. Do innych technik należą *reframing* (nadanie innego znaczenia), dekrystalizacja, aikido perspektyw (za: P. Jong, I. Berg, 2007; J. Szczepkowski, 2008; T. Świtek, 2009; T. Świtek, materiały szkoleniowe).

Nauczyciele w sytuacjach wychowawczych i dydaktycznych nie skupiają się więc na problemie i jego przyczynach, co mogłoby jeszcze bardziej zniechęcić i pogłębić uczniów. Wciągają ich do rozmowy, z jednej strony uważnie słuchają, co mają oni do powiedzenia, aby zapoznać się z ich punktem odniesienia oraz kontekstem, w którym rozgrywa się dana sytuacja, z drugiej strony zadają pytania prowadzące do wyjścia z sytuacji trudnej. Ważne jest,

by uzyskać od uczniów opis obrazu preferowanej przyszłości, czyli tego, jak zmieni się ich życie, kiedy problemy zostaną rozwiązane. Wzbudza to w nich motywację i poczucie odpowiedzialności oraz zachęca do wytyczenia pierwszych, małych kroków w kierunku zmiany. Dobrą techniką w pracy z uczniami, czy to podczas pracy grupowej, czy indywidualnej, jest skalowanie, które obrazuje poniższy przykład.

Sesja terapeutyczna pedagoga rodzinnego z Wiktoria, uczennicą II klasy (scenopis sesji pracy własnej).

- Powiedz, Wiktoria, jak w szkole?
- Dostałam A (najwyższa ocena w II klasie) z plastyki.
- Tak, ty wspaniale rysujesz, widziałam Twoje rysunki. Co narysowałaś tym razem?
- Zrobiłam takiego kogucika na patyku, pomalowałam mu pióra na kolorowo, był bardzo ładny.
- Tak?
- Mnie się podobał, i pani mi dała to A, i mamie się podobał.
- To faktycznie musiał być ładny. A poza tym, co w szkole?
- Dostałam też A z matematyki, za dodawanie.
- Dostałaś A z matematyki! To wspaniale! A co to były za zadania?
- Takie, wie Pani, na dodawanie dwucyfrowych liczb i tekstowe na liczenie pieniędzy.
- Wiktoria, powiedz mi, a po co ci ta umiejętność liczenia, dodawania liczb, liczenie pieniędzy?
- No, żeby w sklepie wiedziała, ile co kosztuje i jak mam zapłacić, ile wziąć reszty.
- Czyli jest to ważne?
- Tak, ważne.
- I ty to umiesz?
- Umiem.
- No i co tam jeszcze w szkole?
- Z czytania znowu dostałam C, Pani mówi, że słabo czytam.
- Pani mówi, że słabo czytasz. A ty co o tym sądzisz?
- Też myślę, że słabo. Bo ja muszę najpierw po cichu sobie przeczytać wyraz, powoli, a później dopiero na głos i to wolno mi wychodzi. Czasem mi się wyrazy mylą.
- Wiktoria powiedziałaś, że musisz najpierw po cichu sobie przeczytać wyraz, powoli, a później dopiero na głos i to wolno ci wychodzi. Jak więc chciałabyś czytać?
- No, szybko, tak jak inne dzieci w mojej klasie, płynnie, bez błędów.
- A! Płynnie byś chciała czytać. A po co ci takie czytanie?
- Mogłabym sobie czytać różne rzeczy i bym się tak nie męczyła.
- A, mogłabyś sobie czytać różne rzeczy, a jakie na przykład?
- Program, co jest grane w telewizji, i czytanki do szkoły, i polecenia do zadań, no i takie gazetki dla dzieci, u mnie w klasie dziewczyny mają takie gazetki o kucykach, o wrózkach i o Barbie, wie Pani, takie dla dziewczyn. Też chciałabym takie mieć.

- Dobrze zrozumiałam, że wynika z tego, że płynne czytanie jest dla ciebie ważne?

- Tak!

- Wiktoria, zróbmy sobie taką skalę, ty przecież znasz liczby, umiesz świetnie liczyć. Na tej skali jest 0 i 10, zobacz (rysuję skalę), 0 oznacza „nie umiem czytać”, 10 „umiem czytać szybko, płynnie, bezbłędnie”, powiedz mi, w jakim punkcie na skali jesteś dzisiaj?

- 5.

- 5. Powiedz mi zatem, co już więc takiego jest dzisiaj, co ci mówi, że jest to 5, a nie mniej?

- Kiedyś, jak byłam mała, to przecież nie znałam nawet liter. Nauczyłam się ich, jak byłam w zerówce. Później nauczyłam się czytać takich krótkich wyrazów po literce. No a teraz, w II klasie, to umiem czytać, tylko że wolno i czasem coś przekręcę.

- Dużo to cię kosztowało wysiłku?

- Tak, nie pamiętam już, ale chyba tak, bo przecież liter jest dużo, robiliśmy potem różne ćwiczenia w zerówce i I klasie, czytaliśmy różne czytanki.

- Co ci pomogło dojść już do tego, by znać litery i czytać dłuższe teksty?

- No to, że ćwiczyłam.

- A! Ćwiczenie jest ważne.

- Tak.

- Słuchaj Wiktoria, a czy posiadasz jakąś umiejętność, umiesz coś takiego robić, co na naszej skali oceniałabyś więcej niż na 5?

- Tak, np. umiem jeździć na rowerze, na rolkach!

- Na rowerze, tak na dwóch kółkach?

- Tak.

- O! To wspaniale!

- I potrafię wspinać się na różne przyrządy i na taką kolejkę na placu zabaw, a to wcale nie jest łatwe. Za to, to bym sobie dała 10! Mama mówi, że na placu zabaw to ja jestem taka sprytna jak taka małpka w cyrku.

- Mama mówi, że jesteś taka sprytna jak małpka, to ty to pewnie umiesz robić świetnie. Co robiłaś, by nauczyć się tego tak dobrze?

- Powtarzałam duuużo razy. A jak się przewróciłam lub spadłam, to nie płakałam, tylko próbowałam dalej.

- A! Czyli takie powtarzanie pomagało?

- Tak! I to, że mama mnie chwaliła.

- A, i mama cię chwaliła...Wróćmy więc do naszej skali i czytania. Powiedz Wiktoria, po czym poznasz, że na tej skali będziesz na 6?

- Że nie będę mylić się w dłuższych wyrazach i że trochę szybciej będę czytać, i że dostanę B, a nie C z czytania, jak pani będzie pytać.

- Aha, czyli pani to zauważy, a kto jeszcze?

- Mama i tata, jak będę odrabiać lekcje i czytać coś. I dzieci w szkole.

- I co się stanie, jak oni to zauważą?

- Pani będzie mi mogła dać lepszą ocenę i pewnie mnie pochwali, rodzice będą się cieszyć, a koledzy nie będą się ze mnie śmiać i nie będą się niecierpliwić, kiedy jest moja kolej.

- A co ty na to, jak ty będziesz się czuć?

- No, będę zadowolona i nie będę się wstydzić.
 - A co byś pomyślała wtedy o sobie?
 - O, że jak chcę, to potrafię lepiej czytać.
 - A jak byś tak się zastanowiła, Wiktoria, i powiedziała mi, co musiałoby się stać, byś mogła tak czytać na to 6 na skali? Przypomnij sobie to, o czym rozmawialiśmy, jak uczyłaś się jeździć na rowerze, na rolkach, bawić na tych przyrządach na placu zabaw...
 - Chyba musiałabym częściej czytać.
 - Częściej czytać, co to znaczy?
 - No tak codziennie, np. pół godziny?
 - Codziennie pół godziny. A co to mogłoby być?
 - Te książki, co mamy w domu, to nie. Mama dużo mi nakupowała, bajek i różnych takich, ale one są takie długie... Najbardziej to te gazetki dla dziewczyn, ale mama nie ma pieniędzy, żeby mi kupić, a wstydzę się poprosić Dominikę, by mi pożyczyła.
 - Wiesz, to ja mam pomysł, kilka takich gazetek mam w domu, bo mam córeczkę, spytam też moich koleżanek, które mają córki, może one mają już takie używane, to ci przyniosę.
 - To byłoby super! Taką gazetkę to mogę czytać i przez godzinę!
 - To fajnie. A wspominałaś też, że chciałabyś, by pani mogła postawić ci B zamiast C, jak myślisz, dzięki czemu mogłoby być to możliwe?
 - No, gdybym czytała czytanki z podręcznika.
 - Co lub kto mógłby ci pomóc, byś o tym pamiętała?
 - Musiałabym zaznaczać sobie w książce, której czytanki mam się nauczyć i poprosić mamę, by mnie dopilnowała.
 - I poprosić mamę, by cię dopilnowała, a jak to by mogło wyglądać?
 - No np. gdyby mama wyznaczyła mi jakąś godzinę w ciągu dnia i przypominała mi o niej. I posiedziała przy mnie albo chociaż słuchała, jak coś robi.
 - Kiedyś tak było?
 - Tak, w I klasie.
 - I to by pomogło?
 - Tak, wtedy, w I klasie, było mi tak rażniej, z mamą.
 - Wiktoria, spójrz na tę skalę jeszcze raz, co musiałabyś zrobić, takie 2-3 rzeczy w ciągu najbliższego tygodnia, by pomogłoby ci się to przesunąć na skali bliżej 6?
 - Poproszę mamę, by wyznaczyła mi godzinę po przyjściu ze szkoły i przypilnowała mnie, bym przeczytała kilka razy czytankę, którą mamy zadana, tak codziennie pół godziny. No, a jakby pani mi przyniosła tę gazetkę, to bym całą przeczytała!
 - Dobra, to jesteśmy umówione, ja ci za dwa dni dam tę gazetkę, mam taką o „Małych kucykach”, ostatnio kupowałam córeczce i już ją przeczytałyśmy, może być?
 - Tak!
 - A ty czytasz z mamą czytanki. I zobaczymy za tydzień, co się poprawiło?
- Dobrze?
- Tak!

W powyższej sesji wykorzystałam takie techniki, jak: komplementowanie, skalowanie z pytaniami o cel, o bieżącą sytuację, o wyjątki, o relacje, o małą zmianę, o pierwsze kroki w kierunku zmiany. Umożliwiło to zamienić problem w cel i znaleźć rozwiązania adekwatne do danego kontekstu i sytuacji, wykorzystując zasoby Wiktorii. Dzięki zastosowaniu techniki obrazowania pomogłam dziewczynce nakreślić cel, szczegółowy obraz preferowanej przyszłości oraz plan działań w kierunku małej zmiany.

Do pracy indywidualnej z dzieckiem wart wykorzystania jest również program B. Furmana „Daję radę” (E. Majchrowska, www.tsr.pl). Metoda ta umożliwia przekształcenie dziecięcych problemów w pozytywne i konstruktywne rozwiązania, dzięki którym dzieci poznają swoje nowe zdolności. Program składa się z 15 kroków stawianych jeden po drugim, które stanowią pewien proces postępowania:

1. Wykorzystywanie zdolności do rozwiązywania problemów (wydobywamy te zdolności, które pomogą rozwiązać problem, i uświadamiamy dziecku, że je już ma).
2. Gromadzenie i wykorzystywanie wszystkich zdolności posiadanych przez dziecko (omawiamy je z dzieckiem i uzgadniamy z nim, które zdolności najpierw chciałoby rozwinąć).
3. Wykorzystywanie odkrytych zdolności (pomagamy dziecku poznać, jakie będzie miało korzyści, kiedy rozwinie swoje zdolności).
4. Nazwanie poszczególnych zdolności (zapraszamy dziecko, aby samo je nazwało).
5. Poszukiwanie wraz z dzieckiem postaci, która jest dla niego symbolem siły (pozwalamy dziecku wybrać pomocnika – zwierzę albo inną postać, np. z bajki, która pomoże rozwinąć zdolności).
6. Prosimy, aby dziecko wymieniło szereg umiejętności swojego bohatera.
7. Budowanie zaufania (pomagamy dziecku nabrać wiary, że nauczy się nowych umiejętności, które ma jego ulubiony bohater).
8. Planowanie uroczystości (planujemy z dzieckiem, jak będziemy świętować, kiedy zdobędzie nową umiejętność).
9. Opis zdolności (prosimy dziecko, aby opisało i pokazało, jak będzie się zachowywać, kiedy tę zdolność posiada).
10. Uroczyste obwieszczenie (informujemy ludzi z otoczenia dziecka o tym, jakie zdolności opanowało; najbliżsi, dowiadując się o osiągnięciach dziecka, a nie o porażkach, dodają mu otuchy).
11. Ćwiczenie umiejętności (ćwiczenie czyni mistrza, zastanawiamy się, gdzie i jak dziecko może ćwiczyć nowe umiejętności).
12. Pomoc w przypomnieniu (prosimy dziecko, aby powiedziało, jak inaczej chciałoby reagować, kiedy zapomni o swojej umiejętności).
13. Świętowanie sukcesu (kiedy dziecko nauczy się danej zdolności, umiejętności, wtedy jest czas na świętowanie jego sukcesu i okazja, aby podziękować wszystkim osobom, które wspierały dziecko).

14. Pokazanie umiejętności (dodajemy otuchy dziecku, aby pokazało nowe umiejętności innym dzieciom).
15. Przejście do następnych umiejętności (uzgadniamy z dzieckiem, jakich następnych umiejętności chciałoby się nauczyć).

Program „Daję radę” jest metodą nauki pomagającą dzieciom rozwiązywać ich problemy poprzez uczenie nowych umiejętności. Bazuje na idei, że dzieci powinny aktywnie uczestniczyć w uczeniu się nowych rzeczy, których potrzebują do przezwyciężania trudności. W celu wykorzystania tej metody, najpierw należy zidentyfikować konkretną zdolność dziecka, która prowadzi do rozwiązania problemu. Kiedy zostanie uświadomiona, należy ustalić z dzieckiem, co jej wyuczenie dla niego oznacza i do czego ją praktycznie wykorzysta. Pomagając dziecku dostrzec korzyści – dla niego i dla jego otoczenia – z nabycia przez nie nowych umiejętności, wspólnie planujemy uroczystość, którą uczymy sukces. Tym sposobem wzmacniamy motywację do zmiany.

Dziecko może rozpocząć naukę nowej umiejętności tylko wtedy, kiedy wierzy w osiągnięcie sukcesu. Można mu w tym pomóc poprzez pozwolenie na wybranie spośród różnych kandydatów symbolu siły, który wesprze go podczas nauki. Aby dziecko było zmotywowane do działania i wkładało w nie dużo energii, musimy być pewni, że będzie chętnie ćwiczyć daną umiejętność. Należy chwalić każdą oznakę postępu. Powinno się również wcześniej przygotować i chronić przed wydarzeniem, które mogłoby mieć negatywny wpływ na dotychczasową naukę i spowodować zapomnienie wyuczonej zdolności. Można zadać dziecku pytanie, jak chciałoby się zachować, kiedy o tej zdolności zapomni.

Nowa wyuczona zdolność musi być wpajana, aby stała się przyzwyczajeniem. Należy rozważyć z dzieckiem, w jaki sposób będziemy świętować fakt zdobycia nowej umiejętności i dziękować ludziom, którzy mu w tym pomogli. Dodatkowo dajemy dziecku możliwość, aby nowo nabytą zdolnością pochwaliło się innym dzieciom. Metoda pomaga dzieciom przezwyciężyć problemy i nauczyć się nowych umiejętności. Jednocześnie uświadamia dziecku, jak ważne jest ono dla otoczenia, jaki ma na nie znaczący wpływ. Gdy jego najbliższe otoczenie łączy chęć pomagania mu w nauczaniu się ważnych umiejętności, wówczas staje się ono lepszym nauczycielem. Osiągnięty sukces, oprócz pozytywnych zmian w zachowaniu dziecka, buduje szczęśliwszą wspólnotę, która może pomyślnie się rozwijać.

Równie skuteczną metodą, do zastosowania nie tylko w terapii, lecz także w edukacji na różnym poziomie kształcenia, jest „Talia atutów” T. Świtka (www.centrumprsr.eu). „Talia atutów” podzielona jest na dwa etapy: pierwszy służący raczej opisowi własnej rzeczywistości, drugi służący planowaniu i obserwowaniu wprowadzanych zmian w danym obszarze funkcjonowania. Uważne i rzetelne udzielenie odpowiedzi w pierwszym formularzu powinno pomóc klientowi w określeniu, jak ma wyglądać, na

czym ma polegać pożądanym przez niego stan rzeczy, znalezieniu momentów, kiedy udawało mu się postępować w użyteczny dla niego sposób, zdefiniowaniu różnych czynników pomocnych klientowi w takim konstruktywnym postępowaniu, ewaluacji swojej obecnej sytuacji w danym obszarze. Na tej podstawie klient podejmuje decyzję, czy chce przejść do drugiego etapu (co oznacza pracę nad zmianą poprzez działanie), czy też obecna sytuacja ma pozostać bez zmian.

Drugi etap jest poświęcony planowaniu i wprowadzaniu pewnych poświadanych zachowań oraz obserwowaniu, w jakim stopniu przynoszą one poświadane efekty. Mówimy więc tutaj o zmianie na poziomie działania. Do pracy na tym etapie służą arkusze zatytułowane „Talia atutów” – formularz zmian-1 oraz „Talia atutów” – formularz zmian-2.

W owych formularzach klient posługuje się głównie wykorzystaniem możliwości, które dają „skalowanie”, oraz „samoobserwacja”. W przypadku wykorzystywania „skali” oraz „samoobserwacji” klienci określają, co w ich życiu w danym obszarze działa w sposób wystarczający, z czego mogą być zadowoleni, przypominają sobie okresy, kiedy było lepiej niż obecnie, poszukując elementów, które pomagały w tym, że było lepiej; na podstawie własnych doświadczeń, uzyskiwanej wiedzy, wykorzystaniu doświadczeń grupy lub terapeuty planują „małe kroki” (zachowania), które będą wprowadzać zmianę w wybranym obszarze, obserwują, w jakim stopniu wprowadzane nowe strategie zachowania, postępowania wpływają na ich życie, podejmują decyzje o tym, co działa i co warto kontynuować, oraz na temat tego, co jest nieskuteczne i co w związku z tym należy robić, żeby przynosiło lepsze skutki.

„Talię atutów” zastosowałam m.in. w swej pracy dydaktycznej jako nauczyciel akademicki na seminarium magisterskim. Na jednych z zajęć poprosiłam studentów o wypełnienie niniejszych formularzy:

„Talia atutów” – część 13
Ja – jako dobry magistrant

1. Napisz, po jakich swoich zachowaniach poznajesz, że jesteś dobrym magistrantem.
2. Opisz kilka sytuacji, w których zachowywałeś się chociaż częściowo w opisany powyżej sposób. Kiedy miałeś poczucie, że to było to, czego oczekujesz od siebie w tym obszarze!
3. Na podstawie napisanych powyżej przykładów oraz tych, które masz w swojej głowie, postaraj się napisać, czego się dowiedziałeś o tym, co potrafisz robić, jakie masz umiejętności, jakie masz cechy charakteru, które pozwalają Ci tak się zachowywać „jak dobry magistrant”.
4. Co „w Tobie” i „na zewnątrz” pomagało Ci tak się zachowywać?
5. Na skali od 1 do 10, gdzie 1 oznacza w minimalnym stopniu zachowuję się jak „dobry magistrant”, 10 oznacza „w maksymalnym stopniu zachowuję się jak dobry magistrant” zaznacz odpowiadające Twojej sytuacji miejsce!

„Talia atutów” – formularz zmian-1

W poprzednim formularzu („Talia Atutów” – 1-13) udzieliłeś wielu odpowiedzi.

W pytaniu 1 zastanawiałeś się, jak Ty poznajesz po swoim zachowaniu i innych rzeczach, że dany obszar Twojego życia funkcjonuje optymalnie – jak to wygląda, czy też ma wyglądać. W pytaniu 2 pisałeś o tych momentach, kiedy tak było, kiedy potrafiłeś tak się zachowywać. Udowodniłeś w ten sposób, że masz takie możliwości. Dzięki odpowiedziom na pytanie 3 nazwałeś, jakimi dysponujesz umiejętnościami, cechami, zaletami, które mogą być Ci pomocne w osiągnięciu danego celu, a dzięki odpowiedzi na pytanie 4 nazwałeś, co jest Ci pomocne, aby tak się zachowywać, działać.

Odpowiedź na pytanie 5 jest już próbą znalezienia się w Twojej obecnej sytuacji w wybranym obszarze życiowym w oparciu o skalę od 1 do 10. Jeśli chcesz kontynuować dalszą pracę nad przygotowaniem się do wprowadzania dalszych zmian w swoim życiu w wybranym przez Ciebie obszarze, przejdź do punktów zawartych w tym formularzu.

1. Powtórz, jak w formularzu „Talia Atutów – część 13” oceniłeś swoją sytuację na skali od 1 do 10 (zgodnie z odpowiedzią w poprzednim formularzu na pytanie 5).
2. Napisz teraz, co takiego już jest w tym obszarze, co pozwoliło ocenić Ci tę sytuację na (Twoja ocena z punktu 1), a nie na niższym poziomie. W odpowiedzi na to pytanie staraj się pisać o tym, co robisz, co myślisz, co czujesz, co robią inni, co jest, dzięki czemu tak, a nie niżej oceniasz tą sytuację.
3. Przypomnij sobie teraz takie chwile w Twoim życiu, kiedy mogłeś dać wyższą ocenę niż ta którą wystawiłeś w pytaniu 1. Napisz teraz, co takiego wtedy robiłeś, myślałeś, czułeś, co robili inni, co było innego niż teraz, dzięki czemu możesz wyżej ocenić tamtą sytuację.
4. Wyobraź sobie teraz taki moment w Twojej niedalekiej przyszłości, kiedy na skali od 1 do 10 będziesz mógł ocenić omawiany obszar o trochę więcej, niż oceniłeś to w punkcie 1, czyli kiedy będziesz mógł powiedzieć: „teraz to jest np. (dotychczasowa ocena) + 1”.
Napisz, co takiego będzie w tamtej sytuacji, co Ty będziesz robił, myślał, czuł, co będą robili inni, co będzie innego, dzięki czemu będziesz mógł ocenić tamtą sytuację wyżej niż obecnie?
5. Teraz na podstawie odpowiedzi na pytania 3 i 4 zastanów się i napisz, jakie będą Twoje najbliższe dwa lub trzy kroki w kierunku tego, abyś rzeczywiście za jakiś czas mógł powiedzieć, że na tej skali od 1 do 10 jesteś trochę wyżej niż obecnie (może o 0,5 lub 1). Pisz o tym, co, gdzie, kiedy i w jaki sposób zrobisz, kto będzie Ci w tym pomagał, jakie myśli i uczucia będą Ci pomocne, aby wykonać te kroki.

Jeśli już wiesz, co zrobić, to zostaw ten formularz w bezpiecznym miejscu i weź się do roboty. Masz przecież wpływ na niektóre rzeczy w Twoim życiu. Powodzenia!

Pamiętaj, abyś zwracał uwagę nawet na najdrobniejsze zmiany – z nich bowiem składa się wszystko, co jest ważne i istotne w życiu każdego z nas! Jeśli coś działa, rób to dalej!

Zastosowanie tej metody umożliwiło studentom świadome planowanie pisania pracy magisterskiej, znalezienie sposobów działania adekwatnych do możliwości, preferencji, aktualnej sytuacji i okoliczności, zwiększyło ich motywację wewnętrzną do tego działania oraz poczucie odpowiedzialności za jego efekty.

Inne przykłady zastosowania PSR w edukacji w pracy z uczniami, rodzicami i radą pedagogiczną znajdują się w publikacji: *Klient ekspertem. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach i jego zastosowanie w Polsce* (J. Kienhuis, T. Świtek, 2007).

W PSR na szczególną uwagę zasługuje sposób prowadzenia szkoleń w zakresie tej metody dla studentów i profesjonalistów oraz superwizji. Szkolenie w pracy skoncentrowanej na rozwiązaniach zawsze obejmuje ćwiczenie słuchania i zadawania szczególnego rodzaju pytań (o cud, o wyjątki, o relacje, o radzenie sobie, o skalę, o różnicę itd.). Takie umiejętności ćwiczy się poprzez oglądanie nagrań wideo, przedstawiających pracę doświadczonych terapeutów, obserwację trenera w pracy z uczestnikiem szkolenia nad jego osobistym lub wymyślonym problemem, pracę nad własnym lub znanym z doświadczenia problemem z innymi uczestnikami szkolenia poprzez odgrywanie ról. Jednak szkolenie w pracy skoncentrowanej na rozwiązaniach nie posługuje się typowymi przypadkami – skoro nie ma typowych klientów, nie ma też typowego przebiegu rozmowy. Jak najczęściej korzysta się więc z prawdziwych przypadków. Trener przedstawia je, korzystając z własnego doświadczenia, z nagrań wideo. Również uczestnicy mogą dostarczyć materiału do rozmów i przemyśleń (J. Kienhuis, T. Świtek, 2007; T. Nelson, 2007).

Najlepiej odbierane są szkolenia mające strukturę podobną do sesji terapeutycznej PSR oraz te, które są prowadzone zgodnie z założeniami PSR. W ten sposób pracuje T. Świtek z Centrum Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach (www.centrumpsr.eu). Staram się, aby taką strukturę miały prowadzone przeze mnie zajęcia z pracy socjalnej skoncentrowanej na rozwiązaniach na specjalności praca socjalna w Akademii im. J. Długosza w ramach przedmiotu warsztat pracownika socjalnego.

W trakcie zajęć z zakresu PSR często zadawane są pytania o to, czego chcą uczestnicy, co będzie dla nich użyteczne. Również w trakcie spotkania i po nim trener pyta uczestników, czy przedstawiane treści i sposób pracy są zgodne z ich oczekiwaniami, a jeśli nie, to co można byłoby zrobić, by tak było.

Trener ma świadomość, że uczestnicy przychodzą na szkolenie z pewną wiedzą i umiejętnościami w zakresie pomagania innym, nawet jeśli są studentami bez praktyki zawodowej. Wśród zadań trenera znajduje się m.in. takie, by umieścić opisy przypadków przedstawiane przez uczestników w pewnych ramach – zastosować terminologię pracy skoncentrowanej na rozwiązaniach. Trener jest mistrzem skoncentrowanych na rozwiązaniach określeń, sformułowań, założeń i używając ich w odpowiednim momencie, może umieścić doświadczenia uczestników w ramach pojęć terapii skoncentrowanej na rozwią-

zaniach, w formie wprowadzenia do ćwiczenia, komentarza do przypadków i ról odegranych w ramach ćwiczeń. Jak napisałam powyżej, znaczenie zależy od kontekstu. Od trenera można oczekiwać, że doprowadzi do poszerzenia kontekstu szkolenia. Podobnie jak w terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach, w szkoleniu istotne jest, by unikać stwierdzeń typu: „tak jest” lub „tak nie jest”, lub udowadniać rację. Podobnie jak nie można ulepszyć klienta, nie można też ulepszyć uczestnika. Można natomiast zachęcić uczestników do zapoznania się z podejściem innych osób, z przedstawionymi przykładami i do zastanawiania się nad nimi, wychodząc od pytania: jak dane podejście, postawa, sposób oraz zadawanie pytania i jego treść pomoże klientowi?

W trakcie szkolenia sukcesom uczestników poświęca się dużo uwagi. To nie tylko metoda prób i błędów, jak przy ćwiczeniu każdej umiejętności, ale również metoda prób i sukcesów.

Podobnie jak w czasie terapii, zadaje się uczestnikom zadania do wykonania pomiędzy spotkaniami, gdyż ten czas jest najważniejszy w pracy nad zmianą. Najlepiej kiedy uczestnicy szkoleń mają możliwość zastosowania nabytych umiejętności w praktycznym działaniu z klientami.

Superwizja również jest prowadzona w sposób skoncentrowany na rozwiązaniach. Zadaniem superwizora jest pomóc terapeutce budować, wzmacniać, poszerzać i akcentować jego terapeutyczne mocne strony, umiejętności i sukcesy. Celem superwizji jest ułatwienie rozwoju kompetentnego terapeuty. Superwizor uznaje i ceni fakt, że terapeuta ma wiele kompetencji, które pozwalają mu skutecznie działać. Przy tych posiadanych już kompetencjach zadaniem superwizora jest wzmacnianie zdolności terapeuty do stosowania mocnych stron w pracy z klientem.

Podobnie jak w pracy na sesji z klientem, w trakcie superwizji można zastosować technikę skalowania, np.:

Na skali od 0 do 10, gdzie 0 oznacza dno a 10 – genialnie, jak oceniłbyś swoją pracę podczas tej sesji? Co było na tej sesji, że pozwoliło ci się ocenić na a nie mniej? Co sprawdziło się w trakcie sesji i kiedy to zrobiłeś? Na czym powinieneś skupić się w przyszłości? Co wpłynęłoby na zwiększenie punktacji o 1 lub 2? (J. Trenhaile, 2007), oraz zadawać pytania tego typu:

- Jaki jest twój cel w dzisiejszej rozmowie?
- Jakie mocne strony pokazałeś w tej sesji, którą teraz obejrzymy (którą właśnie zakończyłeś, o której będziemy rozmawiać)?
- Co jest odmiennego w sytuacji, kiedy masz wrażenie, że posuwasz się do przodu z tym lub innym klientem?
- To jest naprawdę dobre! Skąd miałeś taki pomysł?
- Co twoim zdaniem klient chciałby, byś robił inaczej?
- Co mógłbyś zrobić inaczej (zamiast tego)? (J. Briggs, G. Miller, 2007).

Przy zastosowaniu takiego pozytywnego i konstruktywnego podejścia można uniknąć wielu odczuć niewiary i nadmiernego samokrytycyzmu ze

strony terapeutów i innych zjawisk, takich jak wypalenie zawodowe czy zmiana zawodu.

W szkołach i placówkach szkoleniowych realizujących PSR, uczący się są traktowani jako „eksperci od własnego życia”, nauczyciele, trenerzy, superwizorzy natomiast okazują im wiele otwartości i zrozumienia, pomagając w podróży do wybranych przez nich celów. Stosując PSR, nauczający sami uczą się, jak poprzez różnego rodzaju eksperymenty reagować na niekiedy trudne sytuacje, jak formułować zadania dla uczących się, aby samodzielnie szukali rozwiązań problemów i osiągnęli cele. Jednocześnie konsultanci i trenerzy są świadomi tego, że poszerzając wiedzę i umiejętności powinni móc kontrolować własny proces uczenia się i że to właśnie oni są siłą wiodącą w tym procesie przez poddawanie refleksji swoich osobistych doświadczeń, ponieważ przychodzą do placówki oświatowej z już uzyskaną wiedzą, pomysłami, nawykami i sposobami radzenia sobie w sytuacjach trudnych (A. Wojnar, 2007; www.uj.edu.pl). Ta uprzednia wiedza stanowi surowiec dla nowej, którą wspólnie z innymi stworzy.

W komunikacji skoncentrowanej na rozwiązaniach w szkole istotne jest, aby nauczyciel starał się poznawać to, co myśli i jak pojmuje uczeń, dotyczy to również samego procesu uczenia się oraz tego, co zdaniem ucznia jest dla niego użyteczne. Służą temu specjalnie stawiane pytania oraz ewaluacja działań nauczyciela. Dzięki temu nauczyciele uczą się nie tylko w trakcie przygotowywania do praktyki szkolnej, ale bardziej z samej praktyki. Schon (za: J. Kienhuis, 2007) wskazuje, że nauczyciel, rozwijając umiejętności ucznia, sam uczy się poprzez „refleksję w działaniu” i „refleksję nad działaniem” wraz z uczniami, skupiając się na mocnych stronach i stosując postawę pytającą. Również w polskiej edukacji znane są tzw. *Action research* (badania w działaniu) (por. S. Palka, 1984; R. Sagor, 2008; www.wioskitematyczne.org.pl). Proces oparty na badaniu w działaniu najprościej można przedstawić jako spiralę złożoną z powtarzających się elementów: obserwacja (*look*) to zbieranie odpowiednich informacji dla zbudowania pełnego obrazu rzeczywistości. Refleksja (*think*) to etap stawiania hipotez na temat zastanej rzeczywistości oraz próba jej interpretacji i wyjaśnienia problemów. Działanie (*act*) – na tym etapie odbywa się planowanie działania i jego realizacja. Faza kończy się oceną efektów podjętej akcji (ewaluacją) oraz planowaniem dalszych kroków.

Ujęcie tych faz w formie spirali oznacza ich powtarzalność. Umożliwia to też ciągle dostosowywanie procesu badawczego i kierunku podejmowanych działań do zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Celem zabiegu jest możliwość obserwowania zmiany, która w tej metodologii, zgodnie z założeniami interakcjonizmu symbolicznego, pojmowana jest nielinearnie, jako proces pozbawiony wyraźnego początku i końca, przebiegający stale i ewoluujący.

Spirala badania może również przyjąć postać czterofazową, składając się wtedy na nią: planowanie działania, podejmowanie akcji, obserwacja rezultatów i refleksja nad wynikami. Konieczne jest, aby badacz od samego początku pracy przyjął postawę współpracownika, a czasem nawet ucznia (w opozycji do np. postawy eksperta). Podczas zbierania wstępnych danych (jak i w całym procesie badawczym) przyjęcie przez badacza roli ucznia, uważnie wysłuchującego, co badani mają mu do powiedzenia, pozwala mu na dotarcie do subiektywnych sądów badanych osób. Jest to ważne dla poznania wizji świata członków społeczności. Jej znajomość jest istotna przy planowaniu działań i doborze odpowiednich sposobów ich realizacji. Taka postawa badacza może też podnosić u badanych poczucie własnej wartości, a to sprzyja ich partycypacji w badaniach. Współuczestnictwo może zostać osiągnięte tylko w warunkach dobrowolności. Wymaga ekspresji, co jest zaprzeczeniem represji. Współuczestnictwo prowadzi też do zmian postaw w kierunku rozwijania relacji wzajemnych i sposobów komunikacji. Kolejnym istotnym elementem jest tutaj dialog, możliwość wyrażania idei i ich swobodnego dyskusowania. Współuczestnictwo oznacza dostęp do podejmowania decyzji poprzez niezależne wyrażanie własnych poglądów, udział w podejmowanych działaniach.

Jeśli mamy konstruować wiedzę naprawdę interaktywnie, powinniśmy także wejść w prawdziwą interakcję z uczniami, którzy są grupą odbiorców naszej codziennej działalności w szkole. Uczniowie są zatem naszymi partnerami, współpracownikami w badaniach, ważnym źródłem informacji zwrotnej, a nie tylko źródłem surowych danych. Dlatego istotnym wymogiem jest autentyczny związek z uczniem – twierdzi J. Kienhuis, kierownik merytoryczny Projektu PSR w Polsce (za: A. Wojnar, 2007, www.uj.edu.pl) – Musimy zdać sobie sprawę, że oddanie uczniom głosu stanowi wyzwanie nie tylko dla nauczycieli i uczniów, ale również dla metodyków uniwersyteckich programów studiów dyplomowych i podyplomowych. Gdy metodycy analizują swoją praktykę pod kątem tworzenia programów nauczania studentów i doktorantów, powinni postrzegać ich jako współpracowników w badaniach, których w procesie realizacji tych programów należy wysłuchać.

Bibliografia

- Berger, B. (2007). SFA w praktyce szkolnej. W: J. Kienhuis, T. Świtek (red.). *Klient ekspertem. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach i jego zastosowanie w Polsce*. T. Stanek, M. Świtek (tłum.). Kraków.
- Briggs, J., Miller, G. (2007). Superwizja dla sukcesu. W: T. Nelson (red.). *Edukacja i szkolenie w krótkoterminowej terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach*. T. Stanek (tłum.). Kraków.

- Czerniawska, E. (1999). Samoregulacja uczenia się – aktualny stan wiedzy. *Psychologia Wychowawcza*, 5.
- De Jong, P., Berg, I. (2007). *Rozmowy o rozwiązaniach*. M. Izdebski (tłum.). Kraków.
- Dembo, M. H. (1997). *Stosowana psychologia wychowawcza*. Warszawa.
- Faure, E. (1975). *Uczyć się, aby być: raport Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji UNESCO*. Z. Zakrzewska (tłum.). Warszawa.
- Grochulska, J. (1994). *Granice możliwości edukacyjnych człowieka*. Kraków.
- Grochulska, J. (1996). Uczyć kierowania własnym losem. W: J. Grochulska, M. Kawka, W. Went (red.). *Pomiędzy wolnością a przymusem: w poszukiwaniu złotego środka w edukacji. Materiały z ogólnopolskiej konferencji w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie, 6–7 maja 1994*. Kraków.
- Grochulska-Stec, J. (1995). Rozszerzanie granic możliwości rozwojowych człowieka. W: M. Feiner (red.). *Alternatywne teorie i praktyki wychowawcze*. Kraków.
- Kienhuis, J. (2007). Dajmy uczniom głos. W: J. Kienhuis, T. Świtek (red.). *Klient ekspertem. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach i jego zastosowanie w Polsce*. T. Stanek, M. Świtek (tłum.). Kraków.
- Kienhuis, J., Świtek, T. (2007). *Klient ekspertem. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach i jego zastosowanie w Polsce*. T. Stanek, M. Świtek (tłum.). Kraków.
- Korczak, J. (1978). Jak kochać dziecko. W: J. Korczak. *Pisma wybrane*. Warszawa.
- Kujawiński, J. (1998a). *Metody edukacyjne nauczania i wspierania edukacyjnego w klasach początkowych*. Poznań.
- Kujawiński, J. (1998b). *Współdziałanie partnerskie w szkole: uczniów z nauczycielami i uczniów ze sobą*. Poznań.
- McCombs, B. J., Pope, J. E. (1997). *Trudny uczeń, jak go skłonić do nauki*. Warszawa.
- Nelson, T. (red.) (2007). *Edukacja i szkolenie w krótkoterminowej terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach*. T. Stanek (tłum.). Kraków.
- Palka, S. (1984). *Kształcenie poprzez badanie w praktyce szkolnej*. Kraków.
- Paris, S. G., Ayres, L. R. (1997). *Stawanie się refleksyjnym uczniem i nauczycielem*. M. Janowski, M. Micińska (tłum.). Warszawa.
- Puślecki, W. (1996). *Kształcenie wyzwalające w edukacji wczesnoszkolnej*. Kraków.
- Sagor, R. (2008). *Badanie przez działanie: jak wspólnie badać, żeby lepiej uczyć*. K. Krużyński (tłum.). Warszawa.
- Sterna, D. (2008). *Ocenianie kształtujące w praktyce: z przykładami z kursu internetowego „Akademii Szkoły Uczącej Się”*. Warszawa.
- Symalla, R. (2002). TEACCH – nauczyć się żyć z autyzmem. W: A. Perzanowska, A. Wolińska-Chlebosz, A. Dąbek-Malczyk (red.). *Życ z autyzmem: wybrane zagadnienia dotyczące problematyki osób dorosłych z autyzmem*. Kraków.
- Szatmari, P. (2007). *Uwięziony umysł. Opowieści o ludziach z autyzmem*. M. Sekerdej (tłum.). Kraków.
- Szczepkowski, J. (2007). *Terapia młodzieży z problemem narkotykowym: podejście skoncentrowane na rozwiązaniach*. Toruń.
- Śliwerski, B. (2007). *Pedagogika alternatywna: postulaty, projekty i kontynuacje*. T. I. Kraków.
- Śliwerski, B. (2008a). *Edukacja autorska*. Kraków.

- Śliwerski, B. (2008b). *Pedagogika alternatywna: postulaty, projekty i kontynuacje*. T. II. Kraków.
- Śliwerski, B. (2008c). *Wyspy oporu edukacyjnego*. Kraków.
- Śliwerski, B., Piekarski, J. (red.) (2000). *Edukacja alternatywna: nowe teorie, modele badań i reformy*. Kraków.
- Śnieżyński, M. (2001). *Dialog edukacyjny*. Kraków.
- Świtek, T. (2009). *Ścieżki rozwiązań*. Kraków.
- Świtek, T. *Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach*. Kurs podstawowy. Materiały szkoleniowe nieopublikowane. Maszynopis.
- Trenhaile, J. (2007). *Superwizja skoncentrowana na rozwiązaniach*. W: T. Nelson (red.). *Edukacja i szkolenie w krótkoterminowej terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach*. T. Stanek (tłum.). Kraków.
- Wojciechowska-Charlak, B. (1984). *Formy współdziałania uczniów klas I-III w procesie dydaktyczno-wychowawczym*. *Życie Szkoły*, 4.
- Wojciechowska-Charlak, B. (1991). *Efektywność współdziałania uczniów w procesie dydaktyczno-wychowawczym*. Warszawa.
- <http://www.centrumpr.eu> (19.06.2009).
- <http://www.ebta.nu> (17.06.2009).
- <http://www.metis.pl> (15.06.2009).
- <http://www.tsr.pl> (25.06.2009).
- <http://www.uj.edu.pl> (20.06.2009).
- <http://www.wioskitematyczne.org.pl> (23.06.2009)

Streszczenie

Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach (Solution-Focused Approach – SFA) jest metodą pracy z klientem polegającą na poszukiwaniu rozwiązań dla sytuacji problemowych (w zasadzie niezależnie od natury samego problemu), bez odwoływania się do analizy przyczyn danego problemu, jego natury i podłoża. Istotą Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach jest rozwijanie u klienta motywacji i procesu zmiany poprzez wzmacnianie jego skutecznych działań, prowadzących w kierunku oczekiwanych celów.

Ponad 30 lat rozwoju PSR przyczyniło się do upowszechnienia tej metody w wielu miejscach na świecie, począwszy od Stanów Zjednoczonych i Kanady, poprzez Wielką Brytanię, kraje skandynawskie, Holandię, Australię, po Polskę. W Europie propagowaniem tego nurtu zajmuje się Europejskie Stowarzyszenie Terapii Krótkoterminowej (European Brief Therapy Association), które organizuje coroczne konferencje, finansuje projekty badawcze itp. W Polsce PSR wdrażano i upowszechniano podczas 3-letniego (2004–2007) polsko-holenderskiego projektu *Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach w systemach pomocy społecznej i edukacji w Polsce*, koordynowanego przez Fontys OSO – Uniwersytet Fontys w Tilburgu oraz Instytut Socjologii Uniwersytetu Jagiellońskiego. W jego realiza-

cję było zaangażowanych ponad 1000 osób z różnych ośrodków pomocowych oraz naukowych w Małopolsce, na Śląsku oraz w Holandii. Prowadzono warsztaty pokazowe dla wielu instytucji oraz wykształcono grupę profesjonalnych trenerów PSR. Oprócz szeroko rozumianej terapii, PSR jest również praktykowane w obszarze poradnictwa, doradztwa zawodowego, pracy socjalnej, kuratorskiej, w zarządzaniu zespołami pracowniczymi, coachingu i edukacji.

Artykuł zawiera zasady, metody i przykłady zastosowania Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach w edukacji, w pracy indywidualnej i grupowej z uczniami na różnych poziomach kształcenia.

Summary

Solution – Focused Approach (SFA) is a method of work with client that lies in searching for solutions to problematic situations, in principle regardless of a nature of the problem itself, without analysis of causes, nature and the base of problem. The essence of the Solution – Focused Approach is the development of client's motivation and process of change through reinforcing his successful actions which lead to expected results.

Over 30 years of development of SFA contributed to popularization of the method in many places in the world, from the United States and Canada, through the United Kingdom, Scandinavian countries, Holland and Australia to Poland.

In Europe the movement is propagated by European Brief Therapy Association, which annually organizes conferences, finances research projects, etc.

In Poland SFA was implemented and popularized during three years long (2004-2007) Polish-Dutch Project *Solution – Focused Approach in Systems of Social Services and Education in Poland* that was coordinated by Fontys OSO – Fontys University in Tilburg and Institute of Sociology, Jagiellonian University. Over one thousand of people, from different social services departments and science centres in Little Poland, Silesia and Holland, were involved in carrying out the project. The workshops were conducted for many institutions and the group of professional SFA trainers. Besides widely apprehended therapy, SFA is also practised in the areas of advisory services, occupational counselling, social work, probation work, management of teams of workers, coaching and education.

The article includes rules, methods and examples of the application of Solution – Focused Approach in individual and group work with students on different levels of education.