

Podjęcie Skoncentrowane na Rozwiązaniach w doskonaleniu zawodowym nauczycieli

Solution-Focused Approach in the professional development of teachers

Słowa kluczowe: Podjęcie Skoncentrowane na Rozwiązaniach, doskonalenie zawodowe nauczycieli, edukacja skoncentrowana na rozwiązaniach.

Key words: Solution-Focused Approach, professional development of teachers, solution-focused education

Abstract. Based both on internal and external evaluation results, teacher training programmes invariably stress the need for skills which would allow them to tackle various problems occurring in educational institutions. The most serious of these issues pertain to the psychosocial functioning of students and teachers at school. The latter frequently experience stress, disappointment, and work overload, if they concentrate on problems. This paper proposes a new method of teacher training pursuant to the Solution-Focused Approach. The role of the student, the teacher, and their mutual relationship changes as this approach puts emphasis on the resources and accomplishments of both. The paper presents the possibilities of applying the Solution-Focused Approach to the professional development of teachers as well as to the educational process. It also summarises the results of a survey on teachers' attitude towards work and self-development in two aspects: problem-solving and solution-seeking approach.

Wprowadzenie. Potrzeba ustawicznego doskonalenia nauczycieli wynika z istoty zawodu i jest jego stałą cechą (zob. H. Kwiatkowska 2008). Taki stan rzeczy uwarunkowany jest zmianami w różnych obszarach życia społecznego, które wymagają od szkół m.in. dostosowania oferty edukacyjnej do potrzeb rynku oraz przygotowania uczniów do życia w stale zmieniającej się rzeczywistości, dla której znamienne są zjawiska zagrożające rozwojowi osobowości młodych ludzi. Wydaje się, że nauczyciele rozumieją konieczność podnoszenia swych kwalifikacji i kompetencji zawodowych, a mimo to wielu z nich jest bardzo negatywnie nastawionych do doksztalcania i doskonalenia swojego warsztatu pracy. Zniechęcenie do szkoleń ma niewątpliwie związek z podejściem decydentów, którzy poprzez ciągłe wprowadzanie zmian w systemie edukacji oraz permanentną kontrolę pracy szkoły utrzymują nauczycieli w poczuciu totalnego braku kompetencji i zmuszają ich do budowania wartości zawodowej poprzez zaliczanie kolejnych godzin szkoleń, kursów lub studiów podyplomowych.

Dbłość o właściwe funkcjonowanie szkoły niewątpliwie musi łączyć się z inwestowaniem w rozwój zawodowy nauczycieli, jednak inwestycja ta będzie opłacalna tylko wtedy, kiedy program rozwoju zawodowego będzie dostosowany do potrzeb nauczycieli, uczniów i placówki.

Tematyka szkoleń dla nauczycieli realizowanych np. w ramach szkoleniowych rad pedagogicznych jest zwykle ustalana kolegią. Jeżeli uda się dobrze skorelować temat szkolenia z rzeczywistymi potrzebami nauczycieli, wynikającymi z ich doświadczenia, etapu kariery, możliwości poznawczych i instytucjonalnymi wymaganiami, które mają spełniać, to może on skutecznie przyspieszyć ich rozwój, zarówno ten addytywny (zdobywanie wiedzy, rozwijanie umiejętności, większe zrozumienie), jak i transformacyjny (zasadnicza zmiana przekonań, przekwalifikowanie, zastąpienie jednych umiejętności innymi) (Ch. Day 2008, s. 154).

Nad doskonaleniem zawodowym kadry pedagogicznej szkoły czuwa dyrektor, który dokonuje oceny nauczycieli w różnych obszarach ich pracy. Ocena przełożonego powinna służyć motywowaniu nauczycieli do dalszej pracy i doskonalenia swoich kompetencji. Tymczasem praktyka pokazuje, że dobra ocena skłania nauczycieli do kontynuowania dobrej pracy, zaś niedoceniecie ich wysiłków, koncentrowanie się na porażkach i wytykanie błędów wywołuje poczucie niesprawiedliwości, obniżenie motywacji do pracy oraz narastanie sytuacji konfliktowej między ocenianym i oceniającym (zob. A. Okoński 2013, s. 72–73; por. T. Zubrzycka-Maciąg 2013).

Analogicznie sytuacja wygląda w przypadku oceniania uczniów przez nauczyciela. Panujący w polskich szkołach system oceniania rodzi u uczniów przekonanie, że nauczyciele chcą ich złapać na niewiedzy. Ocena aktywności edukacyjnej uczniów koncentruje się bowiem w istocie na akcentowaniu niedoskonałości, podkreślanu popełnionych błędów, akcentowaniu braków wiedzy i koncentracji na niewłaściwych zachowaniach. Podkreślenie tego, co złe, niepoprawne, niedoskonałe wywołuje wiele nieprzyjemnych emocji: poczucie wstydu, winy, niemocy, strachu. To wszystko obniża poczucie własnej wartości uczniów, zmniejsza ich nadzieję na sukces szkolny i odbiera motywację do pożądaną przez nauczyciela aktywności.

Niewątpliwie w ofercie szkoleń dla nauczycieli można znaleźć wiele propozycji dotyczących nowatorskich metod edukacyjnych, które służyć mają zwiększeniu efektywności nauczania. Możliwe to będzie jednak tylko wtedy, kiedy uczniowie będą chcieli współpracować z nauczycielem, tzn. będą na nauce skoncentrowani i zmotywowani do niej. Okazuje się jednak, że uczniowie mają często inną wizję siebie w szkole niż nauczyciele, toteż cele uczniów pozostają w sprzeczności z celami i oczekiwaniami nauczycieli (zob. T. Zubrzycka-Maciąg 2013). Dość powszechne jest wypełnianie przez nauczycieli zadań w sposób, który można wyrazić formułą: „nauczyciel goni – uczeń ucieka”. Nauczyciel koncentruje się tu na wytykaniu błędów uczniom, ujawnia wobec nich pretensje, ma tendencje do wymówek i w ten sposób stara się zmusić ich do wykonywania poleceń (zob. A. Strycharz 1998). Krytyka, kontrola i negatywna ocena odbierane są przez uczniów jako swoista kara, toteż podejmowanie wysiłków, by

sprościć zadaniom szkolnym, oparte jest na motywacji negatywnej i skoncentrowane na niepopelnianiu błędów. W efekcie w klasie panuje atmosfera pełna napięć i konfliktów, a wzajemne relacje nauczyciela i uczniów cechuje brak zrozumienia, dystans i niechęć do współpracy. Jeżeli szkoła ma być miejscem, w którym uczniowie mają rozwijać swe potencjalne możliwości i stawać się zdolnymi do poznania i budowania autonomicznego „ja”, to warto zadać sobie pytanie, w jaki sposób oraz za pomocą jakich metod i środków nauczyciele mogą stwarzać wychowankom okazję do zdobywania doświadczeń na to pozwalających?

Przedstawione poniżej nowatorskie podejście do pracy w szkole proponuje zmianę w dotychczasowym postrzeganiu roli ucznia, nauczyciela i relacji między nimi poprzez „przekserowanie” uwagi nauczycieli z tego, co: niepożądane, niepoprawne, złe na to, co: pożądane, poprawne, dobre. Koncentracja na osiągnięciach i sukcesach sprzyja budowaniu poczucia własnej wartości, skłania do dalszego starania się i współpracy, a cała aktywność opiera się na podstawie wewnętrznej pozytywnej motywacji do powtórzenia sukcesu.

Istota Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach bazuje na założeniach krótkoterminowej Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach (*Solution Focused Brief Therapy* lub *Brief Solution Focused Therapy*), która z kolei nawiązuje do dorobku M. Eriksona oraz wybranych metod pracy rozwijanych w Mental Research Institute w Palo Alto w USA m.in. przez Weaklanda, Watzlawicka i Fischę (zob. M.D. Selekman 1993, 1997, J. Szczepkowski 2014). Bardzo znaczący wkład w precyzyjne opracowanie BSFT wnieśli de Shazer (1985, 1988, 1991) oraz Kim Berg (1994), którzy w 1978 roku założyli Brief Family Therapy Center w Milwaukee, gdzie wraz z grupą terapeutów propagowali to podejście w pracy z klientami. Wkrótce założenia Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach zaczęto wykorzystywać także w działaniach pozaterapeutycznych, w takich obszarach, jak: zarządzanie zasobami ludzkimi, edukacja, wychowanie (Szczepkowski 2010).

W PSR przyjmuje się, że „ekspertami od swojego życia” są sami klienci, bowiem to oni wiedzą najlepiej, co czują i czego potrzebują. Celem pracy z klientem jest budowanie pożądanej przez niego przyszłości opartej na budowaniu rozwiązań, a nie na rozwiązywaniu problemów. Uwaga ukierunkowana jest tu na to, co ma być, a nie na to, czego ma nie być w życiu zawodowym czy osobistym człowieka.

Zgodnie z założeniami PSR działania pomocacza ukierunkowane są na pracę z klientem, a nie z jego problemem, dostrzeganie zasobów klienta zamiast jego deficytów oraz wykorzystanie tych spostrzeżeń do budowania możliwych i pożądanych przez klienta wersji przyszłości. Głównym narzędziem pracy z człowiekiem w nurcie PSR jest dialog pełen szacunku i zrozumienia dla sposobu postrzegania przez niego rzeczywistości oraz dla jego potrzeb i celów (zob. E. Majchrowska, T. Zubrzycka-Maciąg 2016; T. Zubrzycka-Maciąg 2018).

Podejście skoncentrowane na rozwiązaniach w edukacji. Pionierkami w wykorzystaniu PSR w edukacji są dwie nauczycielki ze Szwecji K. Mahlberg i M. Sjoblom (2004), autorki programu „Lip-Focus” (zob. E. Majchrowska, T. Zubrzycka-Maciąg 2016).

W Polsce edukacja skoncentrowana na rozwiązaniach (ESR) pojawiała się dopiero w ostatnich latach. W 2014 r. psycholog E. Majchrowska i pedagog T. Zubrzycka-Maciąg stworzyły polską wersję modelu edukacji skoncentrowanej na rozwiązaniach dostosowaną do warunków polskich szkół. Model ten obejmuje indywidualną pracę z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami oraz pracę z całą klasą na podstawie metod i technik podejścia skoncentrowanego na rozwiązaniach oraz założeń programu szwedzkich autorek.

Włączenie idei Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach do edukacji umożliwia alternatywne dla dotychczasowych sposoby angażowania się nauczyciela w pracę z uczniami i w sam proces nauczania, stwarzając szansę na korzystną zmianę klimatu w polskiej szkole.

W tradycyjnym modelu edukacji charakterystyczne dla polskich nauczycieli jest koncentrowanie się na problemach uczniów, które wymusza badanie istoty problemów, a zatem poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Co jest prawdziwym problemem ucznia? Jaka jest przyczyna problemu ucznia? Jak długo trwa problem? Co na temat problemu mają do powiedzenia inni nauczyciele, rodzice, rówieśnicy? Poszukiwanie przyczyn problemów przynosi różne interpretacje od różnych podmiotów, co z kolei sugeruje odmienne strategie zaradcze bądź naprawcze, które często bywają nietrafione, bo nie uwzględniają potrzeb ucznia jako głównego podmiotu zmiany. Poszukujący rozwiązań dla problemów uczniów nauczyciele doświadczają natomiast trudności, rozczarowań i porażek.

W podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniach kluczowe jest przekonanie, że w odniesieniu do każdego problemu można wskazać wyjątki – to znaczy sytuacje, kiedy problem nie występował albo występował z mniejszym natężeniem. Nauczyciel skoncentrowany na rozwiązaniach – zamiast koncentracji na problemie – poszukuje zatem odpowiedzi na pytania: W jakich sytuacjach problem nie występuje? Jak to możliwe, że wszystko układa się dobrze? Co pomaga zwiększyć motywację i zaangażowanie ucznia? Jakie zasoby posiada uczeń? Co przynosi pozytywne skutki? Co inni nauczyciele, rodzice, rówieśnicy mają do powiedzenia na temat „wyjątków”?

Znalezienie takich „zdrowych” wyjątków jest podstawą do tego, aby je powtarzać i rozwijać, dlatego wysiłki nauczyciela ukierunkowane są na szukanie, wydobywanie i wzmacnianie sytuacji, w których uczeń dobrze funkcjonował w szkole. Istnienie wyjątków jest dowodem na to, że uczeń posiada zasoby, siły i umiejętności wskazujące na to, że zmiana w jego zachowaniu jest możliwa. Skoro podmiotem zmiany ma być uczeń, to on, przy pomocy nauczyciela, wyznacza kierunek modyfikacji własnych zachowań, zgodnie z założeniem, że cele, które uczniowie sami sformułowali, będą bardziej realne do osiągnięcia niż te wyznaczone przez pedagoga (por. I.K. Berg, T. Steiner 2003). Pomoc nauczyciela w budowaniu rozwiązań polega na poszukiwaniu wraz z uczniem

innych (akceptowanych) sposobów na zaspokajanie jego potrzeb, które manifestują się różnymi niepożądanymi zachowaniami.

Nauczyciel nie rozwiązuje problemu za ucznia, lecz wykorzystuje dialog, poprzez który wspólnie z uczniem buduje rozwiązania. Pedagog skoncentrowany na rozwiązaniach zwraca szczególną uwagę na sposób komunikacji z uczniami. Znamienne dla PSR są pytania otwarte, których celem jest zdobycie większego dostępu do myśli oraz uczuć uczniów (por. P. Jong, I.K. Berg, 2007). Są to m.in. pytania o zmianę (o cel), o wyjątki, o przeszłość, pytania skalujące oraz pytania relacyjne (zob. E. Majchrowska, T. Zubrzycka-Maciąg 2016).

Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach można wykorzystywać nie tylko w pracy indywidualnej z uczniem, ale też w pracy z całą klasą oraz w kontaktach w rodzinach uczniów i innymi ich nauczycielami dla formułowania wspólnych celów. Praca z klasą oparta jest na programie „coachingu klasowego” i polega na prowadzeniu klasy w kierunku konstruktywnych, pożądanych przez uczniów i nauczycieli zmian wyznaczonych poprzez demokratycznie określone cele (zob. E. Majchrowska, T. Zubrzycka-Maciąg 2016; T. Zubrzycka-Maciąg 2018).

Wykorzystanie przez nauczyciela PSR w pracy w szkole możliwe będzie jednak tylko wówczas, gdy sam nauczyciel będzie orędownikiem tego podejścia. Warunkiem uznania podmiotowości ucznia, skierowanie uwagi na jego zasoby oraz używanie języka dialogu i motywacji będzie możliwe tylko wtedy, gdy on sam będzie czuł się podmiotem procesu edukacyjnego. Warunkiem niezbędnym do modyfikacji postaw i zachowań zawodowych nauczyciela w kierunku koncentracji na poszukiwaniu rozwiązań jest jego zdolność do refleksji nad własnymi sukcesami i poszukiwanie obszarów dalszego rozwoju wypływających z jego własnych motywacji i potrzeb.

Nie wszyscy nauczyciele są skłonni porzucić przyzwyczajenie krytycznej kontroli, pouczania, krytykowania i brania pełniej odpowiedzialności za rozwój ucznia. Szkolenie nauczycieli w zakresie PSR pozwala nie tylko zapoznać ich z założeniami tego nurtu i możliwościami wykorzystania go w pracy z uczniami, ale poprzez doświadczenie wpływu metod i technik stosowanych w podejściu „na własnej skórze” przekonuje do korzyści wynikających z przyjęcia idei PSR zarówno w pracy z uczniami, jak i w doskonaleniu własnego profesjonalizmu. Koncentracja na własnych sukcesach oraz postrzeganie uczniów przez pryzmat ich zasobów i osiągnięć pozytywnie wpływa na zaangażowanie i motywację nauczycieli oraz zwiększa ich szansę na odczuwanie zadowolenia i satysfakcji z pracy.

W celu ukazania nastawienia nauczycieli do wykonywania zawodu i samodoskonalenia z dwu perspektyw tj. koncentracji na rozwiązywaniu problemów oraz koncentracji na poszukiwaniu rozwiązań, przeprowadzono badania kwestionariuszowe, których wyniki przedstawiono poniżej.

Założenia metodologiczne i wyniki badań własnych. Badania sondażowe przeprowadzono w 2018 r. wśród nauczycieli korzystających z różnych form doskonalenia zawodowego (kursy kwalifikacyjne, studia podyplomowe, szkolenia). W badanej

grupie znalazło się 90 nauczycieli przedmiotów humanistycznych, ścisłych, artystycznych oraz nauczania początkowego zatrudnionych w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych na terenie województwa lubelskiego. Wiek respondentów wahał się od 25 do 48 lat, a staż pracy wynosił od roku do 25 lat. W grupie badanych osób znalazło się 6 mężczyzn i 84 kobiety.

Opinie badanych zbierano za pomocą kwestionariusza ankiety składającej się z kilkunastu pytań o charakterze otwartym i zamkniętym. Konstrukcja ankiety pozwoliła na ukierunkowanie uwagi badanych najpierw na problemy, a następnie na pozytywne aspekty związane z wykonywanym zawodem. Poszczególne pytania kwestionariusza dotyczyły zatem początkowo m.in.: obciążeń w pracy nauczyciela, oczekiwań względem nauczycieli, krytycznej oceny własnych kompetencji pedagogicznych, samopoczucia i motywacji do dalszego doskonalenia, a następnie osiągnięć nauczycieli w zawodzie, ich zasobów wykorzystywanych do osiągania sukcesów, predyspozycji do zawodu oraz kierunków dalszego doskonalenia i motywacji do realizacji wyznaczonych celów.

W pierwszym pytaniu ankiety poproszono badanych o dokończenie zdania: *Praca w szkole kojarzy mi się z...* Z uzyskanych wypowiedzi wynika, że największa grupa badanych nauczycieli (37%) pracę w szkole kojarzy z wysiłkiem psychofizycznym tj.: stresem, ciężką pracą, wielkim poświęceniem, „orką na ugorze”. Blisko ¼ badanych (23%) pracę w szkole utożsamia z uczeniem dzieci i młodzieży, a 15% z wychowywaniem oznaczającym rozwiązywanie problemów wychowawczych i utrzymywanie dyscypliny. Po 2% badanych pracę w szkole kojarzy z: papierkową robotą, hałasem, odpowiedzialnością, wyzwaniem. Jednoznacznie pozytywne skojarzenia z wykonywanym zawodem ma łącznie 17% badanych nauczycieli, dla których praca w szkole oznacza: radość, przyjemność, satysfakcję (11%); rozwój i doskonalenie (4%) oraz pasję i kreatywność (2%).

W odpowiedzi na pytanie: *Czego oczekuje się współcześnie od nauczyciela w polskiej szkole?* badani podawali: wysokiego poziomu wiedzy, skutecznych metod nauczania, dobrych wyników dzieci w nauce i sukcesów na egzaminach (36%); wyřeczania rodziców w wychowaniu (27%); perfekcjonizmu we wszystkim (14%), ciągłego doskonalenia, uczestniczenia w różnych projektach (14%); wypełniania dokumentacji (10%); zrealizowania programu (7%); odpowiadania na potrzeby uczniów; umiejętności rozwiązywania wszystkich problemów (7%); motywowania uczniów do pracy (7%); ciągłego poświęcania się dla pracy (7%); dostosowania się do wymagań i zmian (7%); zaangażowania i pracy w domu (4%); a także indywidualnego podejścia do ucznia, elastyczności, samodzielności, pokory, wszechstronności i dyspozycyjności.

Ukierunkowując uwagę nauczycieli na trudności i problemy związane z wykonywaniem zawodu zapytano, jakie widzą u siebie „niedostatki” (w umiejętnościach, wiedzy, cechach charakteru), które mogą utrudniać im bycie „dobrym nauczycielem”. Zgodnie z oczekiwaniami nauczyciele mieli dużą łatwość we wskazywaniu takich obszarów. W wyniku krytycznej analizy własnych kompetencji zwracali uwagę na: trudności z wprowadzeniem i utrzymaniem dyscypliny, brak konsekwencji, „miękkiego charakteru” (24%), brak asertywności, szczególnie wobec rodziców (23%), brak pewności

siebie i wiary w siebie (18%), trudności w opanowaniu emocji, zbyt przejmowanie się trudnymi sytuacjami, nadwrażliwość (11%), brak umiejętności radzenia sobie ze stresem (8%), brak umiejętności do pracy z trudnymi uczniami (7%), szybkie zniechęcanie się wobec trudności (7%), brak samodyscypliny i organizowania sobie pracy (5%), lęk przed nowymi sytuacjami (3%), a także niedostatek wiedzy i umiejętności w zakresie diagnozowania zaburzeń rozwojowych (2%). Jedna z osób napisała: „Są takie dni, kiedy wydaje mi się, że mam same niedostatki”.

Udzielając odpowiedzi na kolejne pytanie: *Jakie sytuacje w szkole są dla Pani/Pana najbardziej stresujące?*, nauczyciele wymieniali przede wszystkim: spotkania z rodzicami (55%), problemowe zachowanie uczniów (42%), prowadzenie dokumentacji (35%).

Wykorzystując koncentrację nauczycieli na problemach, zadano pytanie: *Kiedy myśli Pani/Pan o trudnościach związanych z wykonywaniem zawodu nauczyciela, to jakie emocje wywołuje u Pani/Pana myśl o pracy w szkole?* Wskazując na emocje towarzyszące wykonywaniu zawodu postrzeganego z perspektywy problemów i obciążeń, badani nauczyciele wskazywali przede wszystkim na: niepokój (58%), stres (32%), zniechęcenie (32%), ale także motywację (28%) i ciekawość (26%).

Zapytani o to, na ile w skali od 0 do 10 badani oceniają swoją motywację do dalszego doskonalenia zawodowego, nauczyciele odpowiadali: średnią lub niską (58%), wysoką (34%) i bardzo wysoką (8%). Nietrudno się domyślić, że motywacja, u podłoża której leży dążenie do pokonywania trudności i rozwiązywania problemów naprawienia błędów, skojarzona jest z trudnymi emocjami.

Pierwszym pytaniem ukierunkowującym myślenie nauczycieli na poszukiwanie rozwiązań było: *Co dla Pani/Pana jest wskaźnikiem sukcesu w zawodzie nauczyciela?* Z odpowiedzi wynika, że dla badanych pedagogów najważniejsze jest poczucie zadowolenia z pracy (86%) oraz sympatia uczniów (72%). Wskaźnikami sukcesu zawodowego dla mniejszej liczby badanych było: uznanie rodziców (45%), uznanie dyrektora (13%), uzyskanie najwyższego stopnia awansu zawodowego (8%) oraz wysokie zarobki (8%).

W kolejnym pytaniu poproszono badanych, aby napisali: *Co dobrego mogliby powiedzieć o swoich uczniach?* Z odpowiedzi nauczycieli wynika, że ich uczniowie są: uprzejmi, zaangażowani, mądrzy, otwarci na nowe doświadczenia, ciekawi świata, chętni do rozmowy i współpracy, reagujący na potrzeby innych, kreatywni, koleżeńscy, wdzięczni, poszukujący wartości we współczesnym świecie, pełni pasji, zadowoleni, pełni entuzjazmu, inteligentni, pomysłowi, nieszablonowi, dzielni, pomocni, szczerzy, odpowiedzialni, konsekwentni, rozrywkowi, komunikatywni, utalentowani, asertywni, zabawni, ambitni, o wszechstronnych zainteresowaniach, wrażliwi, pracowici, pełni werwy, prawdziwi w zachowaniach, opiekuńczy, uważni, ufni, zmotywowani do pracy, mili, zaangażowani, wyrozumiali, empatyczni, obowiązkowi, zdolni, naturalni, spontaniczni.

Następnie zadaniem nauczycieli było przypomnienie sobie choćby najmniejszego własnego osiągnięcia w pracy i opisanie, czego ono dotyczyło. Sukcesy badanych

nauczycieli dotyczyły różnych sytuacji i obszarów pracy, od uśmiechu dziecka nieśmiałego przez podziękowania od klasy, dobry kontakt z rodzicami, pochwałę przełożonego, aż po lidera zespołu oceniającego w szkole i wysoki wynik w rankingu na najlepszego nauczyciela. Najistotniejsze było jednak to, że przywołane sukcesy wskazywały samym badanym na istnienie wyjątków w ich pracy, tj. sytuacji, kiedy sprawy miały się naprawdę dobrze.

W celu wydobycia zasobów nauczycieli nawiązano do poprzedniego pytania i zadano kolejne: *Dzięki czemu (jakim Pani/Pana umiejętnościom, cechom, pomocy innych) udało się osiągnąć ten sukces?* Po wcześniejszym uzmysłowieniu sobie własnych sukcesów nauczyciele bardzo chętnie się autokomplementowali i wskazywali na wiele zasobów, dzięki którym byli skuteczni w pracy. W odpowiedziach pojawiły się m.in.: wyrozumiałość, cierpliwość, dociekliwość, zainteresowanie, empatia, konsekwencja, umiejętność komplementowania uczniów, umiejętność współpracy z nauczycielami i rodzicami, otwartość na potrzeby uczniów, zaufanie do uczniów i dawanie im swobody, pracowitość, uważność, pomysłowość, zorganizowanie, samodzielność, umiejętność radzenia sobie ze stresem, systematyczność, spokój, wrażliwość, pozytywne nastawienie i wiara w to, że się uda, pewność siebie.

W kontekście powyższego kolejne pytanie brzmiało: *W czym chciał(-a)by się Pani/Pan doskonalić, co rozwijać, czego się nauczyć, aby mieć więcej osiągnięć i sukcesów?* Z odpowiedzi nauczycieli można wnioskować o ich samoświadomości i refleksyjności, które są podstawą wyznaczania celów doskonalenia odpowiadających na rzeczywiste potrzeby zainteresowanych. Wskazywane przez nauczycieli kierunki samodoskonalenia związane były przede wszystkim z rozwojem osobistym, ale podkreślały też potrzebę poszerzania wiedzy i umiejętności pomocnych w pracy z uczniami i ich rodzicami. Gdyby badani nauczyciele byli uczestnikami szkolenia z zakresu PSR, to po wyznaczeniu celu doskonalenia byłiby proszeni o wyznaczenie najmniejszego kroku, jaki mogliby uczynić w celu przybliżenia się do pożądanej przyszłości. Ten pierwszy, mały krok do zmiany jest podczas warsztatu przedmiotem szczegółowej analizy pod kątem jego realności, konkretności czy mierzalności.

Ukierunkowani na pozytywną zmianę, bardziej świadomi własnych zasobów i sukcesów ankietowani nauczyciele odpowiadali następnie na pytanie: *Kiedy myśli Pani/Pan o swoich dotychczasowych osiągnięciach, sukcesach i mocnych stronach, to jakie odczucia towarzyszą Pani/Panu na myśl o pracy w szkole?* W odpowiedzi na to pytanie nauczyciele wskazali na: motywację (70%), ciekawość (53%), entuzjazm (48%), zadowolenie (47%). Inna, bo wyższa i oparta na innych emocjach niż w przypadku koncentracji na problemach, była też motywacja nauczycieli do dalszego doskonalenia. Z deklaracji nauczycieli wynika, że koncentracja na pozytywnych aspektach pracy, dotychczasowych osiągnięciach i zasobach, generuje u nich przeważnie wysoką (58%) i bardzo wysoką (36%) motywację do samodoskonalenia. Tylko 6% badanych oceniało swoją motywację do rozwoju zawodowego jako średnią.

Podsumowanie. Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach, w którym nauczycieli uznaje się za ekspertów od własnego rozwoju oraz pozostawia w ich gestii decyzję o wyborze sposobów dochodzenia do rozwiązań spełnia kryteria podmiotowości. Wyniki sondażu oraz rozmowy z nauczycielami podczas szkoleń z ESR wskazują, że ocenianie zarówno samego siebie, jak i uczniów z perspektywy poszukiwania rozwiązań pozwala dostrzec szeroką gamę możliwości konstruktywnego działania. Świadomość posiadanych zasobów oraz doświadczanie choćby małych sukcesów wzmacnia zaś samoocenę, poczucie sprawstwa, asertywność oraz motywację do rozwoju zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów. Skupianie się na mocnych stronach i zdobytych osiągnięciach wyzwala chęć ich pomnażania, co z kolei pomaga nauczycielom w wyznaczaniu kolejnych celów zawodowych, których realizacja wiąże się z pozytywnym wyzwaniem i pozytywnym przeżywaniem.

Wykorzystanie metod i technik PSR w pracy z uczniami pomaga zbudować właściwą atmosferę w klasie szkolnej, w której uczeń przyjmuje odpowiedzialność za własny rozwój. Będąc docenianym, wierzy we własne możliwości, buduje poczucie własnej wartości i sprawczości, staje się aktywny i zaangażowany w proces edukacyjny (zob. K. Mahlberg, M. Sjoblom 2004; J. Murphy 1997).

Zmotywowany do pracy nauczyciel we współpracy z zaangażowanym uczniem to tandem dający realną nadzieję nie tylko na radość i satysfakcję, ale także sukcesy obydwu stron. Można zatem żywić przekonanie, że doskonalenie nauczycieli w zakresie Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach jest szansą na zmianę klimatu polskiej szkoły.

Bibliografia

1. Berg I.K. (1994). *Family based services: A solution-focused approach*. New York: Norton.
2. Berg I.K., Steiner T. (2003). *Children's Solution Work*. New York: W.W. Norton & Company Inc.
3. Day Ch., (2008). *Nauczyciel z pasją. Jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*. Gdańsk: GWP.
4. de Shazer S. (1985). *Keys to solution in brief therapy*. New York: Norton; de Shazer S. (1988). *Clues: Investigating solutions in brief therapy*. New York: Norton; de Shazer S. (1991). *Putting difference to work*. New York: Norton.
5. Famuła-Jurczak A., (2013), *O potrzebie nowego spojrzenia na rolę zawodową nauczyciela*. W: B. Akimjaková, A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, O. Račková (red.), *Nauczyciel kreatorem zmiany*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU.
6. Jong P. de, Berg, I.K. (2007). *Rozmowy o rozwiązaniach*. Kraków: Księgarnia Akademicka.
7. Kwiatkowska H. (2008). *Pedeutologia*. Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
8. Mahlberg K., Sjoblom M. (2004), *Solution focused education*, Stockholm: Mareld.
9. Majchrowska, E., Zubrzycka-Maciąg, T. (2016). *Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach w Edukacji*. *Rozwiązania*, 2, 24–29.
10. Murphy J. (1997) *Solution-Focused Counseling in Middle and High Schools*. Alexandria: American Counseling Association.

11. Okoński A. (2013), *Rozwój zawodowy nauczyciela*. W: B. Akimjaková, A. Famuła-Jurczak, P. Mazur, O. Račková (red.), *Nauczyciel kreatorem zmiany*. Ružomberok: VERBUM – vydavateľstvo KU.
12. Selekman M.D. (1993). *Pathways to change: Brief therapy solutions with difficult adolescents*. New York: Guilford.
13. Selekman, M. D. (1997). *Solution-focused therapy with children: Harnessing family strengths for systemic change*. New York: Guilford.
14. Strycharz A. (1998). *Czy nauczycielom potrzebna jest asertywność?* „Carpe Diem”, 2, 16–17.
15. Szczepkowski J. (2010). *Praca socjalna – podejście skoncentrowane na rozwiązaniach*. Toruń: Akapit.
16. Zubrzycka-Maciąg T. (2013). *Stres nauczycielek szkół podstawowych i gimnazjów*. Lublin: UMCS.
17. Zubrzycka-Maciąg T. (2018). *Edukacja skoncentrowana na rozwiązaniach*. „Edukacja-Technika-Informatyka” Kwartalnik naukowy, nr 3(25), s. 153–158.

dr hab. Teresa ZUBRZYCKA-MACIĄG, prof. UMCS – Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie, Instytut Pedagogiki