

Mariusz Dobijański

Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach
Wydział Humanistyczny

Socjalizacja dzieci i młodzieży niedostosowanej społecznie metodami opartymi na wpływie osobistym wychowawcy

Social rehabilitation of socially awkward young people by using methods based on the personal educator's impact

Streszczenie: Celem artykułu jest przedstawienie metod pracy resocjalizacyjnej opartych na wpływie osobistym nauczyciela/wychowawcy. W artykule przedstawione są tradycyjne metody socjalizacyjne oraz metody adaptowane do procesu edukacyjnego z szeroko rozumianego biznesu, w którym rolę nauczyciela pełni coach, mentor lub tutor. Wszystkie z przedstawionych metod wymagają spełnienia podstawowego warunku, jakim jest oparcie procesu na kluczowej roli „mistrza”, „przewodnika”, „przywódcy”, jakim jest nauczyciel/wychowawca, obdarzonego podstawową cechą wymaganą w indywidualnej relacji edukacyjnej z uczniem, tj. autorytetem.

Słowa kluczowe: resocjalizacja, wpływ osobisty, autorytet, indywidualizacja, rozwój potencjału

Abstract: The purpose of the article is to present methods in resocialization work based on the personal teacher's or educator's impact. The article submits traditional socialization methods as well as methods adapted to educational process for widely understand business, where the teacher fulfills the role of coach, mentor or tutor. All the presented methods require the accomplishment of essential term: basing the process on a key role of teacher/educator as 'the master', 'the guide', 'the leader', whose characteristic attribute is being 'authority figure' in the individual educational relationship with the student.

Keywords: resocialization, personal impact, authority figure, potential development

Człowiek nie jest istotą doskonałą. Rodząc się, otwiera swoją czystą kartę życia, której – zdaniem Arystotelesa – zapis następuje na przestrzeni czasu i w miarę zdobywania doświadczeń [za: Woolhouse, 2005]. Dążenie do doskonałości winno być efektem procesu wychowania, tj. świadomego i systematycznego wpływu na osobowość człowieka, jaki następuje w jego środowisku wychowawczym.

Nowo narodzona jednostka ma szansę stać się człowiekiem, choć nie jest to warunek wystarczający. „Droga do człowieczeństwa wiedzie przez uspołecznienie, zwane inaczej socjalizacją i kulturyzacją – nabywanie kultury

(mowa, zabawa, praca, nabywanie świadomości) (...). Procesy te zwykle się określać mianem hominizacji” [za: Wołoszyn, 2003, s. 77]. Trwanie społeczności ludzkiej i jej kultury zapewnia zjawisko wychowania.

Celem wychowania jest rozwój człowieka oraz wywołanie trwałych zmian w jego osobowości [za: Muszyński, 1977], pozwalających mu na tworzyć współdziałalność w życiu społecznym [za: Miller, 1966]. A więc z punktu widzenia socjologii wychowania wychowanie jest wytworem i elementem składowym życia społecznego, procesów i relacji w nim zachodzących. W teorii wychowania wychowanie jest z kolei działalnością społeczną podporządkowaną przyjętym w strategii wychowania celom wychowawczym [za: Tyrała, 2001].

Wychowanie może być świadome i nieświadome, może też być jednym i drugim jednocześnie [za: Sujak, 1982]. To zamierzone wpływanie na sferę emocjonalno-wolicjonalną człowieka [za: Muszyński, 1977], które koncentruje się na rozwoju umysłowym i uczuciowym jednostki, jej sferze motywacji i działania [za: Łobocki, 2008]. To kształtowanie charakteru osoby, „w którym – stała, silna, samodzielna, przedsiębiorcza i praktyczna wola jest skierowana na cele wartościowe, w tym cele moralne” [Okoń, 2007, s. 56]. Nieświadomie wychowanie polega na przejmowaniu doświadczeń i form zachowań w drodze spontanicznego i samorzutnego naśladownictwa oraz bezpośredniego uczestnictwa w życiu określonej grupy społecznej.

Cechami konstytutywnymi wychowania są akomodacja, aproksymacja i indoktrynacja. Akomodacja (zgodnie z teorią Piageta) to modyfikacja wytworzonych struktur poznawczych pod wpływem nowych doświadczeń, która pozwala jednostce na utrzymanie równowagi pomiędzy nią a jej środowiskiem społecznym [za: Wadsworth, 1998]. Właściwością akomodacji „jest przyjęcie przez podmiot wychowywany odpowiedzialności za wszystko to, co wnosi w jej życie rodzina, najbliższe środowisko społeczne itp., będące dla niej samej podstawowym źródłem informacji o wartościach uniwersalnych, naczelnych, a także codziennych, na podstawie których stawia ona sobie podstawowe zadania oraz zmierza do poszukiwania sensu własnego życia” [de Tchorzewski, 2008, s. 320].

Aproksymacja wymaga przybliżenia jednostkom ich możliwości, form zachowań i wynikających z treści przyjętych wartości i celów życiowych, a więc powinności będących efektem przynależności do określonej społeczności.

Indoktrynacja stanowi cechę wychowania, która oznacza systematyczny i zorganizowany wpływ na przekonania i poglądy, a więc świadomość jednostek (grup), poprzez idee zawarte w określonych doktrynach instytucji społecznych – rodziny, organizacji, stowarzyszeń, Kościoła, partii, wspólnot itp.

Akomodacyjno-aproksymacyjny charakter wychowania stanowi o socjalizacji człowieka, której istotą jest przygotowanie go do życia w społeczeństwie. To proces „transakcji” opartej na przystosowaniu i przybliżaniu się do innych osób, interioryzacji wzorów zachowań i wartości pozwalających na funkcjonowanie w zbiorowości w sposób społecznie pożądany, tj. „przystosowania się jednostki do adekwatnego funkcjonowania w rolach przypisanych jej przez system społeczny” [Pytka, 2008, s. 9-10], rodzaj pozytywnej edukacji społecznej odbywającej się „dzięki działaniu wszechobecnych w zbiorowościach ludzkich pozaintencjonalnych mechanizmów: naśladownictwa, identyfikacji i internalizacji” [Konopczyński, 2014, s. 9].

O powodzeniu procesu resocjalizacji w dużej mierze decyduje osoba wychowawcy, poziom jego kultury i specjalistyczna wiedza, dzięki którym jest on w stanie w sposób właściwy organizować proces wychowania, kształtować i realizować jego cele, stosować właściwe metody i środki wychowawcze. Rolą wychowawcy jest tworzenie sprzyjających warunków, pozwalających wychowankowi na osiąganie coraz wyższego poziomu rozwoju w oparciu o potencjał i potrzeby psychologiczno-społeczne. Wszechstronność wychowawcy i jego nietuzinkowa osobowość może stanowić doskonałe narzędzie w metodach opartych na wpływie osobistym.

Metody warunkowane osobistymi walorami osoby wychowującej oparte są na stosunku wychowawczym pomiędzy wychowankiem a osobami będącymi z nim w sytuacji wychowawczej. „Sytuacja wychowawcza oznacza każdą taką styczność wychowanka z innymi osobami, która jest zorganizowana, inspirowana lub tylko aprobowana i kontrolowana przez wychowawcę, która wyzwała konstruktywną aktywność podopiecznego” [Muszyński, 1965, s. 173]. Stosunek wychowawczy wymaga wzajemnych interakcji, które mogą mieć charakter zewnętrzny (np. chęć uniknięcia kary lub zdobycia nagrody) lub wewnętrzny (wychowankowi zależy na aprobacie, możliwości spędzenia czasu z wychowawcą, pozytywnej relacjach z wychowawcą). Ograniczenie tej metody wynika z jej istoty, tj. faktu, iż „może się nią posłużyć tylko ten wychowawca, którego łączy z wychowankiem stosunek wewnętrzny” [Górski, 1985, s. 140] „mający walor wychowawczy” [Kamiński, 1972, s. 32]. Wychowawca, którego ambicją jest zmiana zachowania wychowanka, musi być dla niego osobą znaczącą i obdarzoną autorytetem.

Autorytet wymaga posiadania określonego zestawu cech pozwalających wychowawcy na pełnienie roli osoby zdolnej do przewodzenia i kształtowania osobowości wychowanka zgodnie z wymaganiami i oczekiwaniami społecznymi [za: Dubisza, 2003]. Uczestnictwo w relacji interpersonalnej wychowanka z wychowawcą występującym w roli autorytetu może mieć dla

wychowanka wartość nagradzającą lub karzącą. „Wychowankowie będą wykazywali większą skłonność do nawiązywania i podtrzymywania interakcji z wychowawcą, im bardziej jego zachowania w tych interakcjach posiadają dla nich właściwości nagradzające oraz, po wtóre, wychowankowie będą skłonni sami przejawiać takie zachowania, które mogą wywoływać lub przedłużać nagradzające zachowania wychowawcy. Jakość tych zachowań zależy to od tego, jakie wymagania i oczekiwania przekaże on wychowankowi i jakie zachowania będzie nagradzał, a jakie karał swym zachowaniem” [Muszyński, 1965, s. 236]. Istotą wykorzystywania autorytetu jest dbałość o to, by w kształtowaniu zachowań i osobowości wychowanka wychowawca nie przekroczył cienkiej granicy, jaką dzieli wykorzystywanie wpływu osobistego od przymusu (wynikającego z lęku przed karą, represją ze strony wychowawcy), przekupstwa (nęcenia wychowanka nagrodami), czy też wykorzystywania prestiżu wynikającego z posiadanej pozycji (dla przykładu: wywoływanie negatywnej opinii grupy o wychowanku). W wymienionych sytuacjach wychowanek podporządkowuje się woli wychowawcy, nie sprzeciwia się jego poleceniom i stosuje do wymagań, jednak źródła motywacji wychowanka do takich zachowań mają charakter zewnętrzny, niewynikający z pozytywnych emocji wobec wychowawcy, a jedynie potrzeby uniknięcia kary, zyskania nagrody lub aprobaty grupy. Paradoksalnie dochodzi więc do zniekształcenia relacji wychowawczej, a osoba wychowawcy staje się dla wychowanka narzędziem służącym do realizacji jego własnych celów.

Heteroteliczna (będąca wynikiem imponowania) i autoteliczna (będąca efektem utożsamiania się) zależność pomiędzy wychowankiem i wychowawcą w procesie intensywnej identyfikacji wywołuje naśladowcze reakcje tego pierwszego – nie tylko w obszarze zachowań, ale także motywacji, postaw i osobowości [za: Reykowski, 1967]. Wskaźnikiem zachodzących autentycznych zmian jest stopień zgodności motywacji przyświecającej wychowankowi w podejmowanych decyzjach z motywacją, jaka przyświeca wychowawcy. Wychowawca posiadający autorytet jest dla wychowanka osobą znaczącą wewnątrznie, cieszącą się zaufaniem i szacunkiem. Pomimo tego, że autorytet generalnie przypisujemy osobom, trzeba pamiętać, że z reguły związany jest on przede wszystkim z cechami bądź właściwościami wychowawcy i z tym, na ile z cechami (walorami) wychowawcy utożsamiają się sami wychowankowie [za: Kalinowski, 2008].

Przykład własny

Wychowawca obdarzony autorytetem może wykorzystywać w procesie resocjalizacji przykład własny. Efektem tej metody winna być, wskutek

wpływu wychowawczego (wzmocnionego poprzez zastosowanie określonych bodźców zachęcających), modyfikacja własnych zachowań wychowanka na rzecz zachowań naśladowczych wychowawcy. Zachowania naśladowcze muszą podlegać stymulowaniu i wzmacnianiu, a efektywność tej metody będzie tym większa, im większy będzie stopień doświadczenia przez wychowanka określonych nagród będących skutkiem odwzorowywania zachowań wychowawcy.

Oddziaływanie własnym przykładem wymaga zaufania wychowanka do wychowawcy. „Zaufanie to może powstać tylko wówczas, gdy zaistnieje tożsamość celów postępowania podopiecznego i wychowawcy” [Górski, 1985, s. 144]. Zaufanie ma charakter procesualny, tworzy się na podstawie szeregu doświadczeń interpersonalnych osób będących z sobą w relacjach i najczęściej jest rezultatem zrozumienia, wyrozumiałości, sprawiedliwej oceny, usprawiedliwienia i przebaczenia, uzyskania wsparcia i akceptacji ze strony wychowawcy [za: Pilch, 1990].

Modelowanie zachowań jest wynikiem warunkowania społecznego i sytuacyjnego, dlatego też wychowawca modelujący proces wychowawczy własnym przykładem winien:

- określić akceptowane oraz oczekiwane przez siebie kluczowe role i postawy wychowanków, przy jednoczesnym uwzględnieniu ich potrzeb;
- umożliwić im dokonanie wizualizacji funkcjonowania w codziennych sytuacjach życiowych i trenowania w wyobraźni postaw i aktywności pozwalających wychowankom na bycie „bohaterem”;
- stwarzać sytuacje pozwalające na wykazywanie się codziennym „bohaterstwem” [za: Zimbardo, Johnson, McCann, 2010].

Posługiwanie się przykładem własnym wymaga działania z pozycji potrzeb, wartości i problemów wychowanków, a stosowanie przykładu własnego należy rozpocząć od wartości i problemów bliskich wychowankowi, a dopiero po jakimś czasie (stopniowo) możliwe jest przechodzenie do wartości, na których zależy wychowawcy [za: Muszyński, 1965].

Przekazywanie decyzji

Ukierunkowywanie aktywności wychowanka możliwe jest w efekcie przekazywania decyzji, czyli „wydawania określonej osobie zleceń zadaniowych” [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 312]. Zlecenie zadaniowe może dotyczyć celów (stawiania zadań), jak również decyzji dotyczącej środków działania (udzielanie instrukcji). Zlecenia mogą mieć charakter łączony (dotyczyć celów i środków) szczególnie wtedy, gdy zadanie wymaga realizacji bardzo szczegó-

łowych celów i użycia konkretnych środków niezbędnych do ich osiągnięcia [za: Zieleniewski, 1967]. Istotą przekazywania decyzji jest możliwość ich realizacji przez wychowanka, który musi mieć szansę na końcowe odniesienie sukcesu, zwiększając tym samym wiarę we własne siły i motywację wychowanka do podejmowania kolejnego wysiłku.

Zlecenia zadaniowe przekazywane wychowankom może różnić „stopień stanowczości i rodzaj nacisku, do którego się odwołują” [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 313]. Najbardziej stanowczym zleceniem zadaniowym jest rozkaz (obarczony rygorem kary – wskazanej wprost lub domniemanej) lub mniej stanowczy zakaz (nakaz), informujący wychowanka o tym, jak nie powinien lub jak powinien się on zachowywać w określonych sytuacjach. Nakazem czy zakazem nie jest zalecenie, które może być przez wychowanka niewykonane i którego odrzucenie nie powinno powodować żadnej kary oprócz tej, którą może być ewentualne niepowodzenie doznane przez zleceniobiorcę [za: Zieleniewski, 1967].

Trudno z relacji interpersonalnych wykluczyć rozkazywanie czy nakazywanie (zakazywanie), „niemniej jednak skrajna dominacja rozkazywania i mała liczba zaleceń z pewnością nie sprzyja rozwijaniu się skłonności do samokontroli i samowychowania” [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 314]. Wychowankowie nie mogą mieć wątpliwości, czy przekazywana im informacja ma charakter rozkazu, nakazu czy też zalecenia. Dotyczy to nie tylko formy słownej przekazywanego komunikatu, ale także ewentualnych konsekwencji, które w przypadku sankcji zewnętrznych zmieniają zalecenie w rozkaz czy też nakaz.

Wychowawca w procesie resocjalizacji nie jest w stanie uniknąć wydawania zleceń w postaci rozkazów, zakazów (nakazów) czy zaleceń. Jest to niezbędne dla utrzymania właściwego kierunku procesu wychowania. Autorytet formalny wychowawcy co prawda daje mu prawo formułowania zleceń wywołujących zarówno sankcje zewnętrzne, jak i wewnętrzne. Trudno jednak zakładać, że jeśli wychowawcy nie będzie towarzyszyć autorytet osobisty, będzie on w stanie zapewnić nie tylko posłuszeństwo, ale także realizować stawiane przed wychowankiem cele resocjalizacyjne, wdrażać go do samokontroli i samowychowania czy w końcu doprowadzić do internalizacji przez wychowanka społecznie aprobowanych norm i wartości.

Doradzanie wychowawcze

Wychowawca posiadający autorytet może wykorzystać ten fakt, stosując metodę doradzania wychowawczego, a więc, ukierunkowując i pobudzając aktywność wychowanka, wpływać na przebieg jego procesu resocjalizacji.

„Doradzanie wychowawcze stosuje się po to, aby ukazać wychowankowi nieostrzegane przez niego aspekty sytuacji, uświadamiając wychowankowi, który siłą zapewnia sobie »autorytet« wśród kolegów, konsekwencji takiego postępowania, polegających przykładowo na odrzuceniu go przez grupę, lub pozornym podporządkowywaniu się przy jednoczesnym negatywnym stosunku emocjonalnym, braku sympatii, zaufania i przyjaźni” [Kalinowski, 2008, s. 242].

Doradzanie jest metodą udzielania rad osobom ich potrzebującym, które poszukując sposobów rozwiązania problemów, zwracają się z taką prośbą do wychowawcy. Wychowawca będący dla wychowanka obojętnym, pozostający z nim w stosunku zewnętrznym nie jest w stanie wpłynąć na jego zachowanie i postawy. „Człowiek przyjmuje i stosuje się do rad i wskazówek pochodzących od tych osób, które ceni, ma do nich zaufanie i liczy się z ich zdaniem, a więc z którymi łączą go stosunki typu wewnętrznego” [Górski, 1985, s. 146].

Doradzanie wychowawcze może być skuteczne jedynie wtedy, kiedy wychowanek znajduje się w sytuacji sprzyjającej wyzwalaniu postulowanych czynności, nie będąc jeszcze przygotowanym do tej sytuacji [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 315]. Rolą wychowawcy jest ukazanie wychowankowi nieostrzeżonych przez niego tych elementów sytuacji, które mają istotny wpływ na skutki podejmowanych decyzji. Wychowanek jest w stanie przyjąć radę, jeżeli znajduje się w sytuacji wymagającej doradzenia (sytuacja występująca stosunkowo rzadko) lub gdy wychowawca zorganizuje sytuację wychowawczą, w której okaże się, że wychowanek, stosując znane mu sposoby (negatywne) postępowania, nie będzie w stanie osiągnąć spodziewanych korzyści. Doradzanie wychowawcze winno pomóc wychowankowi podjąć decyzję o zmianie dotychczasowego sposobu postępowania, spodziewając się określonej nagrody będącej skutkiem tej zmiany, utwierdzić go w przekonaniu, że nowe sposoby rozwiązywania są lepsze (bardziej efektywne).

Doradzanie wychowawcze nie wyklucza krytyki, która niekiedy jest wręcz niezbędna. „Krytyka umożliwia szybkie rozpoznawanie i uświadamianie sobie błędów w postępowaniu. To zaś jest nieodzownym warunkiem skutecznej zmiany zachowania się jednostki” [Górski, 1985, s. 148], stwarza warunki dla szybkiej konstatacji popełnianych błędów oraz ich rozpoznania i uświadamiania sobie konsekwencji.

Nikt nie lubi poddawany być krytyce, która zawsze w pewien sposób obniża samopoczucie i wartość samego siebie osoby krytykowanej. Krytyka najczęściej odbierana jest jako działanie karzące, wywołujące reakcje obronne, gniew, agresję lub inne przejawy wrogości. Wychowanek wówczas, zamiast

poddać się krytyce i wyciągnąć z niej określone ważne informacje, zmieniać swoje zachowanie, dokonuje subiektywizacji własnego działania, tłumaczy je, szuka winnych (poza własną osobą) lub też zniechęca się i zaprzestaje wysiłków pracy nad sobą. Krytyka w takiej sytuacji staje się nieskuteczna lub wręcz destrukcyjna z perspektywy celów resocjalizacyjnych.

Krytyka nie może wywoływać irracjonalnych mechanizmów obronnych. Wychowawca powinien szukać okazji do pochwały pozytywnych zachowań wychowanka. Ignorowanie naturalnej potrzeby doceniania i zauważania wysiłków a skupianie się tylko na krytyce nie przyniesie pozytywnych rezultatów wychowawczych. Warto więc „osładzać” krytykę informacjami pozytywnymi dla ocenianej osoby, dając jej do zrozumienia, „że ocenia się ją wszechstronnie i sprawiedliwie. Zmniejsza to poczucie zagrożenia i chęć bronięcia się przed zarzutami za wszelką cenę” [Czapów, Jedlewski, 1971, s. 318].

Przedmiotem krytyki jest zachowanie wychowanka. Krytykujący wychowawca nie może nadużywać własnego autorytetu, podkreślając znaczenie własnej osoby oraz własną dojrzałość i umiejętność funkcjonowania w społeczeństwie. Komunikaty konstruowane w formie „ja uważam, że ...”, „ja się na to nie godzę” nie tłumaczą wychowankowi tego, jak ma postępować w przyszłości, a jedynie powodują wrażenie nieomyślności wychowawcy, wywyższania się przez niego.

Przekonywanie

Przekonywanie to metoda dostarczania informacji kształtujących i przekształcających przekonania podopiecznego, mających wpływ na jego postawy i zachowania. Struktura komunikatu zawierającego informacje mające przekonać wychowanka do określonych zmian zawiera żądanie, tezę i argumenty [Kalinowski, 2008, s. 243]. Obejmuje określone oczekiwania związane z zachowaniem osoby (często w formie rozkazu), w ślad za którymi komunikowane są argumenty uzasadniające stawiane oczekiwanie (rozkaz). Różnice pomiędzy przekonywaniem a rozkazywaniem „wskazują, że po to, aby zlecić wychowankowi jakieś zadanie w formie rozkazu, wystarczy zewnętrzny stosunek między wychowawcą a podopiecznym, ponieważ niewykonanie zadania w takim wypadku grozi określona karą zewnętrzną. Natomiast, żeby przekonać o czymś wychowanka, wychowawca musi być dla niego autorytetem (wychowanek liczy się z jego zdaniem, jak z opinią eksperta)” [Górski, 1985, s. 150].

Metoda przekonywania wymaga kierowania się następującymi wskazówkami:

- „przekonując, trzeba nawiązywać do istotnych dla jednostki potrzeb i zainteresowań oraz do absorbujących ją aktualnie problemów, wskazując jednocześnie sposoby ich rozwiązania,
- skuteczność przekonywania wymaga wywołania u podopiecznego konfliktu wewnętrznego pomiędzy jego dotychczasowymi przekonaniem a przekonaniem przekazywanym przez wychowawcę (jednostka przy naszej pomocy winna rozwiązać konflikt wewnętrzny zgodnie z oczekiwaniami – przyp. autora),
- przekonanie jest tym bardziej skuteczne, im bardziej wychowawca jest dla wychowanka osobą znaczącą, wychowanek na ogół pragnie wtedy upodobnić się do wychowawcy, dlatego też łatwiej przyjmuje jego poglądy” [Kalinowski, 2008, s. 244].

Rezultaty przekonywania zależą od cech wychowanka (jego siły przekonań własnych i posiadanego systemu wartości, otwartości na argumenty wychowawcy i jego samego, potencjalnej płaszczyzny porozumienia z wychowawcą), cech wychowawcy (jego wiarygodności, bezstronności i obiektywności, rzetelności, posiadanego autorytetu i umiejętności formułowania argumentów) oraz rodzaju argumentacji (ich racjonalności, odwołania do logiki, siły użytych argumentów).

Przy przekonywaniu „nie można pomijać indywidualnego stanu intelektualnego i emocjonalnego wychowanka, dlatego też w każdym wypadku powinno się po pierwsze: wykazać jednostce, że się ją słucha i rozumie, po drugie: pozostawić wychowankowi inicjatywę w formułowaniu i wyrażaniu jej dotychczasowych przekonań i wykazać, że poglądy, które mu przekazujemy w niczym mu nie zagrażają, po trzecie: ustalić wartości pozytywne zawarte w poglądach obu osób i w procesie przekonywania odnosić się jedynie do tych wartości” [Kalinowski, 2008, s. 244]. Nie można nauczyć niczego drugiego człowieka, przekonać go do własnych opinii i sądów, jeśli czuje się on zaatakowany [za: Allport, 1964].

Przekonywanie może mieć charakter przymuszania, perswadowania i uzasadniania. Przekonywanie przez przymuszanie następuje wskutek uświadomienia wychowankowi konsekwencji (kary bądź nagrody), perswadowanie podkreśla znaczenie i doniosłość informacji dla osoby przekonywanej, a uzasadnienie odwołuje się do określonego systemu wartości (prawdy, słuszności, obiektywności). Istotności używania odpowiednich argumentów, ich właściwego rodzaju, zgodności z przekonaniem osoby przekonywanej, sposobu ich przedstawienia i logiczności argumentowania, trafności użytych argumentów nie da się przecenić, co w połączeniu z sugestywnym (stanowczym, silnym,

mocno zabarwionym emocjonalnie) sposobem ich przedstawienia znacząco wpływa na skuteczność tej metody.

Coaching, tutoring i mentoring

Te obcojęzyczne słowa dotyczą dosyć intensywnie rozwijających się nowych trendów w systemie edukacji, znajdując w nim coraz większe zastosowanie. Są efektem poszukiwania nowych metod kształcenia i wychowania w oświacie, ale także szerokiej krytyki szkoły, której przypisuje się nadmierną kontrolę, budowanie braku zaufania i zagrożenia, będących efektem ciągłego sprawdzania i mierzenia efektów edukacyjnych, dążenia do unifikacji i standaryzacji, manipulacji karami i nagrodami, sterowania zewnętrznego prowadzącego do zmniejszenia zaangażowania i aktywności ucznia [za: Łukaszewicz, 2002].

Od mentora i tutora wymaga się wiedzy nie tylko na temat samego przedmiotu pracy (aktywności) ucznia, ale także wiedzy o samym uczniu. Coach nie ma konieczności gromadzenia dużej wiedzy na temat samego wychowanka, tego, czym się zajmuje i nad czym pracuje, uznając, że to uczeń winien być ekspertem, a rolą coacha jest pomoc i wsparcie ucznia w osiągnięciu celów, które sam sobie wyznaczył. Mentor z racji swojej pozycji i wiedzy jest osobą przekazującą tę wiedzę, a zadaniem ucznia jest z jednej strony przyswojenie tej wiedzy, ale także inspirowanie się nią w celu wyzwolenia własnej aktywności (ciekawości wiedzy). Coach i tutor w swojej pracy posługują się przede wszystkim pytaniami (w tym także technikami aktywnego słuchania), których celem jest uaktywnianie ucznia, wzmacnianie go, uświadamianie dotyczące posiadanej wiedzy (również o sobie samym) i podnoszenie odpowiedzialności za swoje działanie.

Każda z tych metod ma swoje wady i zalety, w różnym też stopniu może być wykorzystywana w pracy szkoły. Wydaje się, że największe zastosowanie w warunkach edukacji ma tutoring, który pozostawia nauczycielowi rolę eksperta (wie, czego chce nauczyć ucznia i co uczeń wiedzieć i umieć powinien – tutoring przedmiotowy i wychowawczy), uznając jednocześnie indywidualność ucznia i dając mu możliwość stawiania indywidualnych celów, stymulując i towarzysząc uczniowi/wychowankowi w rozwoju, współkierując w sposób ani nie permissywny, ani autorytatywny, nie wyrażając, a wspierając ucznia jako osobę indywidualną. Mentor jawi się bardziej jako tradycyjny nauczyciel, który będąc mistrzem i autorytetem, stara się pociągnąć ucznia własnym przykładem, nie do końca wykorzystując indywidualne cechy i potrzeby ucznia. Najmniej przydatny w szkole (co nie oznacza, że wyklucza się jego zastosowa-

nie) wydaje się coaching, w którym nauczyciel bardziej koncentruje się na procesie niż treści, pozostawia uczniowi duży stopień samodzielności i akceptuje jego decyzje.

Coaching

Coaching „otwiera potencjał osoby w celu zmaksymalizowania jej własnych wyników. Pomaga jej raczej uczyć się niż być nauczaną” [Whitmor, 2011, s. 8]. Jest to metoda pracy, której istotą jest umożliwienie uczniom odkrycia własnych możliwości, zdolności, sprawności, dzięki którym będą mogli oni, w pełni je wykorzystując, odnosić sukcesy. Ten rodzaj pomocy stanowi proces, którego celem jest wsparcie osób w dotarciu do „ich szczytowych możliwości. Coaching polega na rozwijaniu silnych stron, pomocy w pokonywaniu wewnętrznego oporu i przekroczeniu własnych ograniczeń w celu osiągnięcia osobistej doskonałości” [Dilts, 2003, s. 20].

W edukacji (dydaktyce i wychowaniu) coaching wymaga przekroczenia określonych barier, które w niej istnieją. Związane są one przede wszystkim z rolami tradycyjnie pełnionymi przez nauczycieli i ich uczniów. Domeną dzisiejszej szkoły – niestety, nadal – jest uświadamianie uczniowi, że nie ma on kompetencji i wiedzy, a dzięki nauczycielowi te istniejące braki będzie miał on szansę nadrobić. Coaching zakłada odejście od tradycyjnego nauczania na rzecz uczenia się uczniów, uznając, że mają oni kompetencje do rozwiązywania problemów napotykanych na drodze edukacji, a rolą nauczyciela nie jest dostarczanie gotowych rozwiązań, a raczej towarzyszenie i wspieranie w procesie podejmowania decyzji pozwalających na rozwiązanie problemów. Dochodzi do przesunięcia odpowiedzialności za rezultaty podejmowanych decyzji w stronę ucznia, a tym samym zwiększania w nim poziomu świadomości i poczucia odpowiedzialności za własny rozwój.

Efektem coachingu jest to, że uczeń uczy się podejmować decyzje samodzielnie, biorąc odpowiedzialność za poszczególne działania prowadzące do osiągnięcia zakładanych celów, zmuszony jest do samodzielnego organizowania sobie warunków i wsparcia dla swoich działań, co tym samym pozwala na osobiste odczuwanie satysfakcji towarzyszącej wychowankowi w osiąganiu zwycięstwa, jak i emocjom wynikającym z porażki.

Couch jest towarzyszem ucznia, którego zadaniem jest jego wsparcie przy projektowaniu i realizacji ścieżki działania warunkującej możliwość osiągnięcia sukcesu. Nauczyciel staje się partnerem ucznia w procesie jego rozwoju. Znając swój potencjał i potrzeby, przy odpowiednim wsparciu, uczeń będzie potrafił określić własne cele rozwojowe i metody ich osiągania. Nauczyciel wspiera więc ucznia w pokonywaniu przez niego przeszkód wewnętrznych

(w postaci nawyków, przekonań, postaw) utrudniających mu radzenie sobie z wszelkimi przeszkodami zewnętrznymi. Istotą coachingu jest koncentracja na rozwiązaniach, nie na problemach, koncentrowanie się na aktywności ku przyszłości (wyobrażonym efektem).

Coaching polega przede wszystkim na aktywizowaniu wychowanka, co jest efektem uświadomienia sobie przez niego posiadanych mocnych stron i odnalezienia drogi prowadzącej do efektywnego i skutecznego wykorzystania ich w praktyce. Wymaga indywidualnej, opartej na zaufaniu relacji nauczyciela i ucznia, przełamania barier i hamulców w interakcji między nimi, dawania uczniowi szansy na osiągnięcie sukcesu w obszarach aktywności, w których do tej pory tych sukcesów nie odnosił.

Mentoring

Mentoring zakłada relację pomiędzy mistrzem a uczniem, a jego istotą jest odkrywanie i rozwijanie na drodze indywidualnych spotkań potencjału ucznia, jego świadomości i odpowiedzialności za własny rozwój. Tradycyjnie mistrz (mentor) czerpał z zasobów swojej wiedzy, uczeń zaś był biernym odbiorcą. „W dzisiejszych czasach, kiedy wiedza przestaje być aksjomatem, sprawne posługiwanie się informacją – jej nabywanie, użytkowanie, wartościowanie, selekcja i przetwarzanie z wykorzystaniem nowoczesnych technologii – staje się podstawową kompetencją ucznia. Rolą nauczyciela jest wyposażenie ucznia w kulturowe narzędzia myślenia i uczenia się” [Nowak, 2007, s. 56]. Nauczyciel nie tyle dostarcza wiedzy, co udziela wskazówek i porad pozwalających na znalezienie właściwego rozwiązania.

Celami szczegółowymi mentoringu są: identyfikacja oraz analiza mocnych i słabych stron podopiecznego, wsparcie go w podejmowanych wyzwaniach, odkrywanie oraz rozwijanie potencjału ucznia i jego wewnętrznej motywacji, ciągłe i nieustające przekazywanie informacji zwrotnych budujących samoświadomość, odkrywanie w podopiecznym sprawstwa i wpływu na innych, indukcja możliwych ścieżek kariery oraz analiza zagrożeń i szans oraz rozwijanie kompetencji osobistych i społecznych wychowanka [za: Karwala 2007, s. 29].

Mentoring nie jest coachingiem, od którego odróżnia go dzielenie się wiedzą i doświadczeniem, a także fakt, iż mentor nie uchyla się od udzielania wskazówek i porad. Uczeń dzięki pracy z mentorem poznaje swoje mocne strony, rozwija samoświadomość oraz dąży do realizacji własnego potencjału. Celem mentoringu jest odpowiednie modelowanie ścieżki kariery osoby mentorowanej oraz budowanie jej samoświadomości. Mentoring wymaga,

by w relacjach pomiędzy uczniem a jego mistrzem pojawiły się takie cechy jak: wzajemne zaufanie, zrozumienie, poufność i obustronny szacunek.

Zadaniem mentora jest wspieranie rozwoju osobistego podopiecznego poprzez umożliwienie mu poszukania nowych pomysłów i rozwiązań, zwiększanie jego wiary i pewności siebie. Zadaniem nauczyciela jest wskazywanie ewentualnych możliwości, ale to podopieczny musi znaleźć odpowiednie rozwiązanie i zdecydować o jego zastosowaniu, podejmowanie działań rozwijających zdolności i umiejętności poznawcze ucznia, rozwianie strategii myślenia i działania, ale także praca na rzecz zwiększenia motywacji wychowanka.

Mentor to osoba obdarzona wieloma cechami, wśród których szczególnie niezbędne wydają się życzliwość (dostępność i otwartość dla swoich uczniów), umiejętność słuchania i wyrażania własnych myśli, wspierania, dzielenia się i udzielania informacji, podejmowania decyzji, wytrwałość w dążeniu do celu (silne nastawienie motywacyjne), szczerą chęć dokonywania zmian, doskonalenia i pokonywania słabości, no i oczywiście wywoływania autentycznego zaangażowania i współpracy podopiecznych.

Tutoring

Indywidualny rozwój potencjału ucznia i motywowanie go do aktywności w procesie uczenia się jest zadaniem tutora, nauczyciela, który podczas regularnych spotkań z uczniem w sposób celowy i ukierunkowany aktywizuje ucznia do pracy nad własnym rozwojem.

Tutor to „mentor korzystający z narzędzi coacha” [Traczyński, 2009, s. 36], „wychowawca kilkusobowej grupy uczniów lub studentów w anglosaskich kolegiach i uniwersytetach, sprawujący opiekę nad tokiem studiów oraz codziennym zachowaniem swoich podopiecznych w szkole i poza nią” [Okoń, 1981, 324]. Metodą tutoringu określane jest indywidualne, odbywające się w atmosferze dialogu, szacunku i wzajemnej uwagi spotkanie między tutorem (nauczycielem, opiekunem) a uczniem [za: Czekierda, Budzyński i inni, 2009].

Istotą tutoringu jest „poszukiwanie sposobów skutecznego wspomagania ucznia w jego rozwoju, niezależnie od uwarunkowań podyktowanych jego predyspozycjami psychofizycznymi” [Nerwińska, 2010, s. 51]. Wymaga budowania pomiędzy uczniami a nauczycielem relacji opartych na pedagogice dialogu personalnego, wywołania gotowości do uczenia się zarówno uczniów, jak i nauczyciela. „Głównym celem i punktem odniesienia tego procesu jest poszanowanie godności człowieka poprzez akceptację drugiej osoby, co pomaga w skutecznej pracy indywidualnej z uczniem. Tutoring zatem to praca na mocnych stronach podopiecznego, której celem jest również odkrywanie jego talentu” [Sarnat-Ciastko, 2010, s. 404].

Dalekosiężnym celem tutoringu winno być zintegrowanie środowisk odpowiedzialnych za proces edukacyjny, w tym szczególnie uczniów, rodziców i nauczycieli. Dlatego też od samego początku istotne jest to, by dbać o właściwy klimat społeczny oparty na szacunku oraz wzajemnej uwadze i akceptacji, a więc „atmosfery sprzyjającej rozwojowi ucznia w jego indywidualności potrzeb i zainteresowań” [Kordziński, 2018, s. 119].

Tutor w swojej pracy posługuje się przykładem własnym, czerpiąc z doświadczenia, systematycznie omawia z uczniem realizację zleconych wcześniej zadań, inspiruje i zachęca do poszukiwania różnych rozwiązań pojawiających się problemów. Praca nauczyciela tutora „powinna przyjąć formę negocjacji podjętych z młodzieżą, których celem byłoby ustalenie kształtu wspólnej rzeczywistości ze szczególnym uwzględnieniem kształtowania u podopiecznych nawyków świadomego podejmowania decyzji, które dotyczą się ich własnego »Ja«” [Melosik, 2002, s. 78].

Proces tutoringu zakłada przebieg w oparciu o następujące etapy:

- 1) „poznanie podopiecznego (jego talentów, mocnych i słabych stron, preferowanych stylów uczenia się, wartości, planów życiowych);
- 2) wspólne wyznaczanie celów edukacyjnych i zaplanowanie działań niezbędnych do ich osiągnięcia;
- 3) realizację przyjętego planu współpracy;
- 4) podsumowanie efektów współpracy tutorskiej” [Kordziński, 2018, s. 120].

Efektom wprowadzenia tutoringu do szkoły winno być zwiększenie bezpieczeństwa uczniów, rozwój zawodowy nauczycieli, wzrost samodzielności i odpowiedzialności uczniów, podejmowania przez nich decyzji, systematyczności, samodyscypliny, planowania, dokonywania wyborów, realizacji przyjętych planów i pokonywania trudności, samodzielnego uczenia się, samoakceptacji i poczucia własnej wartości, twórczego myślenia, odwagi w głoszeniu własnych poglądów, wrażliwości na innych, a także wzrost zaufania pomiędzy wychowankami a nauczycielem [za: Nerwińska, 2010].

Indywidualizacja procesu uczenia się i wychowania wymaga daleko idącej współpracy pomiędzy uczniem/wychowankiem a nauczycielem/wychowawcą. Metody oparte na wpływie osobistym są metodami podkreślającymi indywidualność zarówno jednej, jak i drugiej strony procesu edukacyjnego, pozostawiającymi im poczucie podmiotowości i odpowiedzialności za realizację wspólnych celów. Metody zindywidualizowanych oddziaływań stają się (winny stawać się) coraz bardziej powszechnymi i stosowanymi metodami pracy w szkołach i placówkach. Wymagają posługiwania się technikami i na-

rzędziami diagnozy i wspierania uczniów. Wydaje się, że nie mają specjalnych ograniczeń i można je stosować z powodzeniem w pracy wychowawczej także z uczniami i wychowankami z problemami wychowawczymi, wykazującymi objawy nieprzystosowania społecznego. Stanowią wyzwanie przyszłości, bowiem tylko przeniesienie odpowiedzialności za własne uczenie się – przy jednoczesnym wsparciu i ukierunkowaniu wychowanka – może pozwolić mu na rozwój potencjału i świadomości konieczności uczenia się przez całe życie, co w społeczności opartej na wiedzy jest jedną z podstawowych (kluczowych) kompetencji.

Bibliografia

- Allport G.W., 1964, *Właściwości motywacji człowieka*, [w:] J. Reykowski (red.), *Problemy osobowości i motywacji w psychologii amerykańskiej*, PWN, Warszawa.
- Czapów Cz., Jedlewska S., 1971, *Pedagogika resocjalizacyjna*, PWN, Warszawa.
- Czekierda P., Budzyński M., Traczyński J., Zalewski Z., Zambruska A., 2009, *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław.
- Dilts R., 2003, *From Coach to Awakener*, Meta Publications, California.
- Dubisza S., 2003, *Uniwersalny słownik języka polskiego*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Górski S., 1985, *Metodyka resocjalizacji*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa.
- Łobocki M., 2008, *Teoria wychowania w zarysie*, Wydawnictwo Impuls, Kraków.
- Łukaszewicz R.M., 2002, *Studia nad alternatywami w edukacji*, Wydawnictwo Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Wrocław.
- Kalinowski M., 2008, *Przykłady praktycznych modeli resocjalizacyjnych w różnych krajach*, [w:] B. Urban, J.M. Stanik (red.), *Resocjalizacja*, PWN, Warszawa.
- Kamiński A., 1972, *Funkcje pedagogiki społecznej*, PWN, Warszawa.
- Karwala S., 2007, *Model mentoringu we współczesnej szkole wyższej*, WSB-NLU, Nowy Sącz.
- Konopczyński M., 2014, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Kordziński J., 2018, *Szkoła uczenia się*, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa.

- Melosik Z., 2002, *Młdzież w kulturze współczesnej. Paradoksy pop-tożsamości*, [w:] E. Malewska, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków.
- Miller R., 1966, *Proces wychowania i jego wyniki*, PZWS, Warszawa.
- Muszyński H., 1965, *Teoretyczne problemy wychowania moralnego*, PZWS, Warszawa.
- Muszyński H., 1977, *Zarys teorii wychowania*, PWN, Warszawa.
- Nerwińska E., 2010, *Tutoring w szkole jako ważna zmiana praktyki edukacyjnej*, „Meritum”, nr 3(18)10, MSCDiDN, Warszawa.
- Nowak J., 2007, *Nauczyciel – mentor czy facylitator*, [w:] E. Sałata, S. Ośko (red.), *Współczesne problemy pedagogologii i edukacji*, Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, PIB, Radom.
- Okoń W., 1981, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa.
- Okoń W., 2007, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Pilch I., 1990, *Psychologiczna analiza zaufania interpersonalnego (Podejścia teoretyczne i metody badania empirycznego)*, [w:] Z. Ratajczak, W. Wosińska (red.), *Zaufanie i niesprawiedliwość a społeczne funkcjonowanie człowieka*, Uniwersytet Śląski, Katowice.
- Pytka L., 2008, *Pedagogika resocjalizacyjna. Wybrane zagadnienia teoretyczne, diagnostyczne i metodyczne*, APS, Warszawa.
- Reykowski J., 1967, *Osobowość*, [w:] M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski (red.), *Psychologia jako nauka o człowieku*, PWN, Warszawa.
- Sarnat-Ciastko A., 2010, *Tutor a wychowawca – rzeczywistość nadana czy wybrana?*, [w:] *Podstawy edukacji. Podmiot w dyskursie pedagogicznym*, t. 3/10, Wydawnictwo AJD, Częstochowa.
- Sujak E., 1982, *Życie jako zadanie*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa.
- Tchorzewski de A.M., 2008, *Wychowanie – jego właściwości*, [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Traczyński J., 2009, *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, [w:] P. Czekierda, M. Budzyński, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zambrzuska (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Wiedzy Otwartej, Wrocław.
- Tyrała P., 2001, *Metodyka wychowania: bliżej nauczycielskiej prakseologii*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Wadsworth, B.J., 1998, *Teoria Piageta. Poznawczy i emocjonalny rozwój dziecka*, WSiP, Warszawa.

- Whitmor J., 2011, *Coaching. Trening efektywności*, Burda Publishing Polska, Warszawa.
- Wołoszyn S., 2003, *Wychowanie w społeczeństwach pierwotnych*, [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika – podręcznik akademicki*, t. 1, PWN, Warszawa.
- Woolhouse R., 2005, *Tabula rasa*, [w:] T. Honderich (red.), *The Oxford Companion to Philosophy*, Oxford University Press, Oxford.
- Zieleniewski J., 1967, *Organizacja zespołów ludzkich. Wstęp do teorii organizacji i kierowania*, PWN, Warszawa
- Zimbardo P.G., Johnson R.I., McCann V., 2010, *Psychologia. Kluczowe koncepcje*, PWN, Warszawa.