

## POMOC LUDZIOM, KTÓRZY POMAGAJĄ INNYM

### I. Wstęp

Artykuł poświęcony jest przedstawieniu jednej z profesjonalnie organizowanych form pomocy psychologicznej oraz jej efektów. Pomoc adresowana jest tu do osób, które w swej codziennej pracy, z racji wykonywanego zawodu, pomagają innym.

Forma, o której mowa, nosi nazwę "Studium Specjalnej Socjoterapii" i od 1985 roku stosowana jest jako metoda szkolenia psychologicznego pracowników oświaty. Na cykl szkoleniowy składa się pięć spotkań (łącznie 250 godzin), prowadzonych metodami psychologicznego treningu grupowego przez posiadających doświadczenia w pracy z grupami psychologów, zazwyczaj rekomendowanych przez Polskie Towarzystwo Psychologiczne.

Uczestnikami szkolenia (dobieranymi zawsze na zasadzie dobrowolnych zgłoszeń) są psycholodzy, pedagodzy szkolni i nauczyciele. Godnym uwagi zjawiskiem jest fakt wyraźnego zwiększania się w ostatnich latach wśród uczestników odsetka osób zatrudnionych w szkołach, przede wszystkim pedagogów szkolnych i nauczycieli-wychowawców. Coraz częściej też w szkoleniu tym podejmują udział kierownicy placówek oświatowych. Wszystkie te osoby zaangażowane są w proces tworzenia w środowisku edukacyjno-wychowawczym lepszych warunków rozwoju dzieciom i młodzieży, szczególnie tym, których rozwój lub zachowanie są z jakichś przyczyn nietypowe, zaburzone, czy też zagrożone patologią środowiska.

Środowisko edukacyjno-wychowawcze, jako złożony z kilku podsystemów układ społeczny, tworzy się i ulega przeobrażeniom w stałym procesie skomplikowanych interakcji osobowych. Stanowi ono istotne psychologiczne tło, wpływające na przebieg i efekty relacji między dziećmi a ich wychowawcami. Celem tych relacji jest pomoc dzieciom i młodzieży w realizowaniu potrzeb poznawczych i emocjonalnych warunkujących rozwój.

Działania na rzecz rozwoju dziecka (niezależnie od jego wieku) wymagają nie tylko fachowej wiedzy i umiejętności interpersonalnych nauczycieli, ale łączą się również z potrzebą stałej współpracy z dorosłymi, z którymi dziecko jest związane lub od których jest zależne. Osoby pomagające dziecku znajdują się więc stale w sytuacjach interpersonalnych, wymagających od nich znacznego poziomu kompetencji społecznej. Utrzymywanie zachowań adekwatnych społecznie na optymalnym poziomie wymaga kombinacji różnych umiejętności niezbędnych do optymalnego działania (1).

W praktyce jest najczęściej tak, że trudno jest nauczycielowi czy psychologowi obiektywnie ocenić efekty pomocy udzielanej wychowankom czy ich rodzicom. Nie należy także do tradycji placówek oświatowych tworzenie zespołów osób udzielających sobie nawzajem wsparcia emocjonalnego i dostarczających sobie na bieżąco informacji zwrotnych o funkcjonowaniu w zadaniach wychowawczych. Dlatego też nauczyciele, wychowawcy, psychologowie szkolni działają w sytuacjach w znacznym stopniu "niejasnych", np. w porównaniu z terapeutami-klinicystami, którzy pomagając czy lecząc mają tradycje omawiania przypadków w zespołach, możliwość korzystania z superwizji, itp.

Obciążenie zadaniami w połączeniu z brakiem możliwości odreagowania stresu i otrzymania pomocy umożliwiającej korekcję własnego zachowania powoduje, że nauczyciele i wychowawcy "radzą sobie" z trudnościami przez ograniczenie ekspresji emocjonalnej (szczególnie dotyczy to takich uczuć jak żal, przykrość, złość, bezradność) lub poprzez nadużywanie posługiwania się rolą (zakazy, nakazy, formalizm). Takie strategie utrudniają im zdrowe kontakty z innymi, stając się wtórnym źródłem stresu.

Obciążenia emocjonalne, kumulujące się czasami przez całe lata, są często przeżywane jako stan permanentnego napięcia, którego źródeł osoby odczuwające nie potrafią sobie jasno uświadomić. Często pojawiają się wówczas dolegliwości psychosomatyczne, niepowodzenia w kontaktach z ludźmi, poczucie braku satysfakcji z życia i inne objawy nerwicowe. Wzorzec zachowania, w którym energia jest skierowana na stłumienie napięcia, ma uwarunkowania kulturowe, dodatkowo wzmocniane spostrzeganiem przez podmiot, jako

pierwszoplanowych, wymagań społecznych związanych z pełnioną rolą nauczyciela. Dotyczy to, jak sądzę, również psychologów.

Rola społeczna definiowana jest najczęściej jako system postulatów, które stawiają nauczycieli, pedagogów i psychologów w sytuacji znacznych wymagań i oczekiwań społecznych. W przepisach roli wpisane są zakazy objawiania negatywnych emocji, słabości, niekonsekwencji. Formułowane są natomiast wzorce zachowań idealnych w rodzaju: "bądź otwarty na problemy innych, opanowany, życzliwy, odpowiedzialny, kompetentny", a przy tym "spontaniczny, wrażliwy", etc. Pełnienie roli nauczyciela, pedagoga czy psychologa jest również związane z permanentną ekspozycją społeczną, co powoduje, że obraz samego siebie (poczucie własnej wartości) w znacznym stopniu zależy od otrzymywanych informacji zwrotnych. Źródłem tych informacji są często zachowania dzieci, rodziców lub oceniające informacje od zwierzchników. Informacje te często są niejednoznaczne lub skoncentrowane na niezadawalających aspektach działania nauczyciela. Dodatkowym powikłaniem są różne sposoby interpretowania tych informacji przez podmiot. Osoby, o których mowa, często przeżywają te sytuacje jako nieustanne "bycie na cenzurowanym", a wrażenie to niejednokrotnie potęgowane jest przez określone metody oceny ich pracy, używane przez zwierzchników.

Doświadczenie interpersonalne osób pełniących wymienione role charakteryzuje sposób, w jaki reagują one na informacje zwrotne: zapamiętują więcej informacji o znaczeniu negatywnym, do nich też przywiązują większą wagę, a informacje niejasne interpretują zwykle na swoją niekorzyść. Informacjom pozytywnym przypisują na ogół mniejsze znaczenie (o ile w ogóle je zauważają), często traktując je jako niezastępowane komplementy. Z klinicznego punktu widzenia skłonność do takich zachowań wskazuje na poczucie zagrożenia w sytuacji bezpośredniego kontaktu z ludźmi i płynące z niego znaczne zniekształcenie komunikatów dotyczących "Ja".

Jak wynika z powyższego, osoby pracujące w wymienionych zawodach są niejako z założenia narażone na stres, a ze względu na zbyt sztywną identyfikację z "idealnym wzorcem roli" są osamotnione w przewyciężaniu stresu. Owo poczucie osamotnienia (lęk przed odrzuceniem) potęgują trudności zawodowe lub osobiste.

Wydaje się, że oferta pomocy psychologicznej ludziom zatrudnionym w oświacie zawarta w programie Studium Socjoterapii wynika z trafnej diagnozy potrzeb ludzi pracujących z dziećmi i młodzieżą. Rosnące z roku na rok zainteresowanie tą formą pomocy wskazuje, że stwarza ona uczestnikom możliwości rozwoju i lepszego radzenia sobie w pracy edukacyjnej, wychowawczej i terapeutycznej. Do tej pory nie było jednak badań, które kontrolowałyby zmiany zachodzące u uczestników Studium w procesie szkolenia. Przedstawiona dalej metoda szkolenia i wstępne wyniki badań jej efektów stanowią próbę wypełnienia tej luki.

## II. Charakterystyka programu szkoleniowego

Program szkoleniowy ma dwa zasadnicze cele: jednym z nich jest tworzenie sytuacji ułatwiających uczestnikom rozwój i zmianę osobistą, drugi to umożliwienie poszerzenia wiedzy ogólnej z zakresu procedur pomocy psychologicznej i opanowanie konkretnych umiejętności interpersonalnych. Podstawę szkolenia stanowi praca w małej grupie stanowiącej z założenia "odbicie problemów interpersonalnych, z którymi konfrontują się jednostki w swym rzeczywistym środowisku społecznym" (5). Samopoznanie i rozwój osób w grupie następuje dzięki dynamice procesów grupowych oraz idącemu za nią określaniu i przepracowywaniu relacji wewnątrz grupy. Praca grupy i rola prowadzących wyznaczane są poprzez wartości charakteryzujące filozofię pomocy w nurcie psychologii humanistycznej, gdzie grupa traktowana jest jako źródło oparcia emocjonalnego i poczucia wspólnoty oraz informacji zwrotnych (5). W praktyce wartości te sprowadzają się do następujących zasad ukierunkowujących aktywność uczestników:

1. "Pomóż samemu sobie, abyś mógł pomagać innym".

Pomoc samemu sobie prowadzi poprzez samopoznanie - poszerzenie świadomości własnego "Ja". Proces ten, według obrazowego porównania Masłowa, to "dokopywanie się do głębi człowieczeństwa", tłumionych uczuć i potrzeb. Pomoc samemu sobie to również odkrywanie swoich zasobów i możliwości, jak też poznawanie swoich granic. Stawanie się "pełniejszą osobą" jest możliwe

wówczas, jeśli proces ten odbywa się w warunkach akceptacji dla swego wzbogaconego "Ja". Zgoda na poszerzony i zróżnicowany zakres własnych uczuć, myśli i zachowań wpływa na harmonię między przeżywaniem i działaniem (wg. Rogersa - osiągnięcie kongruencji), właściwie uznawaną za elementarną w kontakcie z innymi ludźmi i światem.

2. "Buduj kontakty z innymi na zdrowych zasadach".

Podstawę dobrych kontaktów stanowi równowaga między postawami "daję" i "biorę". Drogą do osiągnięcia optymalnego poziomu tej równowagi jest otwartość w komunikowaniu się z innymi, zaufanie umożliwiające wzajemność w dawaniu wsparcia emocjonalnego. Świadomość, że inni są źródłem oparcia, stwarza atmosferę bezpieczeństwa niezbędną do eksplorowania siebie, eksperymentowania w zdobywaniu nowych doświadczeń, warunkujących rozwój i zmiany.

Rozwój osobisty w dialogu z innymi oznacza również poszanowanie odmienności, tolerancję dla różnych od własnego systemów wartości, otwarcie na informacje płynące od innych. Przyswajanie takiej postawy pełni istotną rolę w poszerzaniu świadomości relacji "ja - inni ludzie", a także stanowić może dla jednostki ważne źródło wzmocnień.

3. "Bądź świadomy, że w każdym momencie uczysz się czegoś od innych i jest to relacja zwrotna".

Uczestniczenie w formach treningowych, osadzone w konwencji spotkania małej grupy i zachodzące w niej procesy składają się na metodę uczenia się poprzez aktywne uczestnictwo i doświadczenie (2). Ta forma uczenia się jest określana także jako tzw. uczenie dialogowe. Uczestnicy szkoleni tą metodą zdobywają nową wiedzę o sobie i innych ludziach oraz o relacjach interpersonalnych. W trakcie spotkań mają również okazję poznawać nowe techniki czy procedury pomocne w pracy z ludźmi, a także odnosić swoje doświadczenie do teorii psychologicznych. Wpływa to na zwiększenie umiejętności porządkowania i analizowania poznawczego wydarzeń, przeżyć a także procesów zachodzących w zachowaniach jednostek i grup.

Podłożem opisywanych wyżej form aktywności jest cykl pięciu spotkań, nazwanych następująco:

- a/ trening interpersonalny - grupa otwarcia,
- b/ trening umiejętności wychowawczych,
- c/ trening zadaniowy - uczestnicy planują dla dzieci zajęcia socjoterapeutyczne, które następnie będą prowadzić w swoich placówkach,
- d/ warsztaty terapii rodzin - systemowe uzupełnianie kontekstu pracy z dziećmi,
- e/ trening indywidualnego stylu pracy terapeutycznej - jego podstawą jest praca nad problemami emocjonalnymi, które utrudniają pracę socjoterapeutyczną uczestnikom.

### **III. Zmienne kontrolowane. Metody badawcze**

Dobór zmiennych służących do kontrolowania zmian zachodzących u uczestników szkolenia został dokonany ze względu na dwa kryteria:

- jednym z nich było to, aby w metodzie uwzględnić opisywane w literaturze właściwości osób skutecznie pomagających lub leczących, wśród których najczęściej wymieniane są takie cechy jak: życzliwość (ciepło), empatia, tolerancja, autentyczność, cierpliwość, chęć niesienia pomocy (3,4);

- drugim była przystawalność (odpowiedniość) metody do wartości i aktywność inspirowanych przez formę i treści szkolenia opisane wcześniej.

W niniejszym opracowaniu zostaną omówione wyniki badań przeprowadzone trzema metodami:

1. Skala Samoakceptacji - E. M. Bergera. Zawiera ona 36 twierdzeń opisujących uczucia w stosunku do siebie i swojego postępowania. Każde twierdzenie osoba badana odnosi do siebie określając wynik na skali od 0 do 4 punktów.

Maksymalny wynik - 144 pkt.

2. Skala Empatii Emocjonalnej - A. Mehrabiana i N. Epsteina.

Opis tej metody wraz z normami zawiera praca J. Rembowski (6).

3. "Test Siedmiu Sytuacji Projekcyjnych" bada reakcję uczestników szkolenia na zachowania uczniów niezgodne z normami lub powszechnie uznawane za zaburzone. Trzy sytuacje tego testu, tzn. I,

III, V, opisują kłopotliwe zachowania uczniów nie ukierunkowane wprost przeciw nauczycielowi. Sytuacje II, IV i VI opisują zachowania uczniów ukierunkowane przeciw nauczycielowi. Sytuacja VII - może być interpretowana ze względu na ukierunkowanie zachowania ucznia dwoiście (patrz załącznik 1). Po przeczytaniu opisu każdej z siedmiu sytuacji osoba badana odpowiadała na pytania: co czujesz (jakie emocje wywołuje w Tobie ta sytuacja?), co myślisz (jak wyjaśniasz tę sytuację?), co robisz (jakie podejmujesz działanie?). Wypowiedzi osób badanych w omawianym teście były oceniane pod względem trafności spostrzegania sytuacji w relacji: nauczyciel - uczeń trudny (zgodnie z instrukcją badany miał utożsamić się z nauczycielem w przedstawionych sytuacjach).

Robocze określenie pojęcia "trafność" składało się z następujących elementów:

- rozpoznanie sfrustrowanej potrzeby psychologicznej, wyrażonej pod postacią kłopotliwego zachowania uczniów,
- podjęcie adekwatnego działania służącego nawiązaniu kontaktu z dziećmi,
- podjęcie konstruktywnej próby rozwiązania problemowej sytuacji,
- uświadomienie i kontrola przeżywanych emocji.

Tym opisem posługiwali się sędziowie kompetentni oceniający trafność spostrzegania sytuacji w relacji "nauczyciel - uczeń trudny", przypisując odpowiednią wartość wypowiedziom badanych w każdej z siedmiu sytuacji i posługując się skalą ocen 1 - 5 punktów. Dodatkowo sędziowie kompetentni określali (nazywali) emocje zawarte w wypowiedziach badanych. Określenie treści przeżywanych przez badanych emocji miało zastosowanie w analizie jakościowej wyników tej metody.

#### **IV. Opis zastosowanej procedury ewaluacyjnej. Wyniki badań.**

Badania ewaluacyjne obejmowały dwa aspekty oczekiwanych zmian:

1/ funkcjonowanie osobiste (właściwości osobowości) uczestników Studium, określone przez wyniki w Skali Samoakceptacji E. M. Bergera i w Skali Empatii Mehrabiana i Epsteina;

2/ funkcjonowanie w zadaniach, rozumiane jako trafność spostrzegania przez badanych sytuacji w relacji "nauczyciel - uczeń trudny".

W badaniach zastosowano procedurę pomiarów powtarzanych w czasie. Badanie pierwsze (pretest) przeprowadzono przed rozpoczęciem szkolenia i zastosowano w nim wszystkie wymienione metody. Badanie drugie (intertest), w którym zastosowano tylko obie skale, przeprowadzono w trakcie szkolenia, po dwóch pierwszych treningach. Badanie trzecie (posttest) z zastosowaniem znowu wszystkich metod, przeprowadzono bezpośrednio po zakończeniu całego cyklu szkoleniowego.

Badaniami objęto 32 osoby uczestniczące w Studium Socjoterapii w Katowicach, w roku szkolnym 1990/91. Udział w badaniach był dobrowolny. Osobą motywującą do badań i prowadzącą je był trener jednej z grup (autorka niniejszego referatu). Oceny testów projekcyjnych dokonywali losowo dobrani studenci V roku psychologii.

W wyniku analizy uzyskanych danych okazało się, że:

1. Trzy pomiary poziomu samoakceptacji badanych wskazują na jej wzrost w każdym kolejnym pomiarze w porównaniu z poprzednim. W preteście średnia grupy wynosiła 90 punktów, w interteście 94,7, a w postteście - 103,5. (Rozpiętość wyników wg. punktacji skali Bergera: 0 - 144.) Różnice między wynikami kolejnych pomiarów okazały się statystycznie istotne (t-Studenta) na poziomie 0,05.

W analizie jakościowej wyników można zauważyć wzrost poczucia podmiotowości u badanych osób; wyraźnie podwyższyły się wyniki w zakresie twierdzeń badających poczucie odpowiedzialności za siebie i podejmowanie działania. Zwiększyło się także zaufanie do możliwości wpływania na swój los (poczucie sprawstwa). Podwyższeniu uległo poczucie własnej wartości, a szczególnie przyzwalanie sobie na pełniejszą ekspresję "Ja" w relacjach z ludźmi, z jednoczesnym zmniejszeniem obaw przed oceną, odmiennością od innych czy krytyką otoczenia. Niewielkie natomiast zmiany dotyczyły twierdzeń opisujących sytuacje ekspozycji społecznej, np. przemówienie publiczne, wypowiedzenie własnej opinii w grupie.

2. Kolejne pomiary poziomu empatii emocjonalnej wykazywały tendencję wzrostową (pretest 198,90, intertest 199,6, posttest 201,60),



ale różnice te okazały się nieistotne statystycznie.

Warto zauważyć, że osoby badane już w pierwszym pomiarze wykazały się wysokim poziomem empatii (wg norm podawanych przez J. Rembowskiego (6)). Wydaje się, że empatia (rozumiana jako rezonans emocjonalny w kontaktach służących wychowaniu czy udzielaniu pomocy psychologicznej) w "zbyt dużym stężeniu" może uczynić osobę pomagającą mniej skuteczną. Nowe światło na tę sprawę mogłoby zapewne rzucić dodatkowe badanie aspektu poznawczego empatii. (Graficzna prezentacja wyników obu skal w zał. 2.)

3. Trafność spostrzegania sytuacji badano dwukrotnie (pretest, posttest). Średnie z ocen trzech sędziów kompetentnych (dla reakcji określonej osoby na określoną sytuację) przypisano do następujących kategorii: (trafność) niska - 1.0-2.33 pkt, przeciętna - 2.34-3.66 i wysoka - 3.67-5.0. Przy zastosowaniu powyższej kategoryzacji porównanie wyników pre- i posttestu ujawnia korzystną tendencję: spada odsetek reakcji ocenianych jako "niska trafność" i "przeciętna trafność", wzrasta natomiast odsetek reakcji ocenionych jako "wysoka trafność". W postteście blisko połowa reakcji osób badanych mieściła się w kategorii "wysoka trafność" (graficzna prezentacja wyników - zał. 2).

Analiza jakościowa wskazuje, że przed rozpoczęciem szkolenia u badanych dominowały postawy obronne, unikanie nawiązywania bezpośredniego kontaktu z kłopotliwym dzieckiem lub grupą oraz posługiwanie się sankcjami wynikającymi z roli. W przeżyciach emocjonalnych badanych najczęściej dawały się odczytać: lęk połączony z ukrywanym poczuciem bezradności oraz irytacja. W postteście badani częściej nazywali wprost przeżywane emocje, również negatywne, jak złość, niepokój czy bezradność. Potrafili jednak godzić się z ich odczuwaniem i wyrazić je w kontrolowanej formie. Wydaje się, że dzięki temu kontakt z dzieckiem był dla nich mniej zagrażający i podejmowali bardziej konstruktywne wychowawcze i terapeutyczne działania. W analizie pretestu uwidoczniła się tendencja do wyjaśniania zachowania dziecka w kategoriach diagnoz, "etykiet", np. dziecko nadpobudliwe psychoruchowo, socjopatyczne, itp. Postępowało za tą diagnozą działanie typu "unikanie kontaktu", np. skieruję dziecko do poradni lub innego specjalisty. W postteście opisy zachowania częściej odnosiły się do analizy kontekstu situa-

cyjnego lub chęci zrozumienia doświadczenia dziecka, np. rozmowy z nim poza klasą, poznania rodziców. Częściej też dzieci otrzymywały jasną informację o znaczeniu ich zachowania dla nauczyciela, np. o tym, że ich zachowanie w tej chwili mu przeszkadza, sprawia przykrość.

Przedstawione wyniki badań stanowią wstępną analizę materiału zebranego w trakcie i po zakończeniu omawianego szkolenia. W ich świetle Studium Socjoterapii rysuje się jako korzystna edukacyjnie i rozwojowa forma pomocy psychologicznej. Potwierdzeniem tego wydaje się również fakt, że znaczna większość osób badanych kontynuuje spotkania szkoleniowe, a także inicjuje w swoich środowiskach prowadzenie różnych działań profilaktycznych adresowanych do dzieci, młodzieży i wychowawców. Warto zaznaczyć również, że absolwenci Studium dostrzegają wartość współpracy podejmując niektóre działania wspólnie, np. trzy absolwentki Studium utworzyły od podstaw świetlicę terapeutyczną dla zaniedbanych dzieci (Siemianowice). Większość osób we współpracy prowadzi różnego rodzaju grupy dziecięce i młodzieżowe na terenie swoich placówek. 16 osób spośród absolwentów wyraża gotowość uczestniczenia w grupie superwizyjnej nastawionej na analizę własnych problemów i rozwój umiejętności pomagania.

## **Help people who help others**

### **Summary**

This article provides results from an evaluation of training programme for teachers, educators, and school psychologists called "Sociotherapy Studies". The training is aimed at preparation for working with children who evince the problem or antinormative behaviors. It is long-term course which includes interpersonal training, educational skill training, workshop on family problems, planning, beginning of sociotherapeutic activities and supervision.

This evaluation is based on pre- and post-test scheme without a comparison group. 32 participants were tested. The results indicate

improvement of participants self-confidence and their coping skills in the field of contact with maladjusted children.

## **Bibliografia.**

1. Argyle M.: Psychologia stosunków międzyludzkich, 1991, 100-101.
2. Egan G.: Uczestnictwo w grupowym treningu psychologicznym i rozwój interpersonalny. PTP, Warszawa, 1986.
3. Goldstein H.: Psychotherapeutic attraction, Perganson Press, New York, 1977.
4. Gurman A., Razin A. M.: Effective psychotherapy. A handbook of research, New York, 1977.
5. Lieberman M. A.: Grupowe metody pomocy psychologicznej. Nowiny Psychologiczne nr 1/84, 60-66.
6. Rembowski J.: Empatia, PWN, 1989, 203-205.

## **ZAŁĄCZNIK 1**

Test siedmiu sytuacji projekcyjnych

Poniżej znajduje się kilka opisów sytuacji szkolnych.

Ustosunkuj się do nich, odpowiadając na następujące pytania:

1. Co myślisz na temat zachowania się ucznia(ów)? - spróbuj wyjaśnić jego zachowanie.
2. Co czujesz w tej sytuacji będąc jej uczestnikiem? (np. smutek, żal, zdziwienie, itp.)
3. Jakie działania podejmujesz, jak sobie radzisz?
  - I. Danka jest uczenicą klasy III. Często zdarza się, iż wyrwana przez Ciebie do odpowiedzi zapomina wszystko, co chciała powiedzieć. Nie rozumie nawet, co do niej mówisz.
  - II. Pewnego dnia na zastępstwie (z...) uczniowie poprosili Cię o ciche zajęcia, bo (usłyszałeś gdzieś z ostatnich ławek) przecież i tak nie znasz się na...
  - III. Jurek jest uczniem klasy II. Bez istotnej przyczyny wychodzi w czasie lekcji z ławki, kręci się, wierci. Bywa, że ciągnie dzieci za włosy, gryzie. Pracuje niesystematycznie, niedokładnie. Natomiast łatwo nawiązuje kontakt z otoczeniem, jest rozmowny.

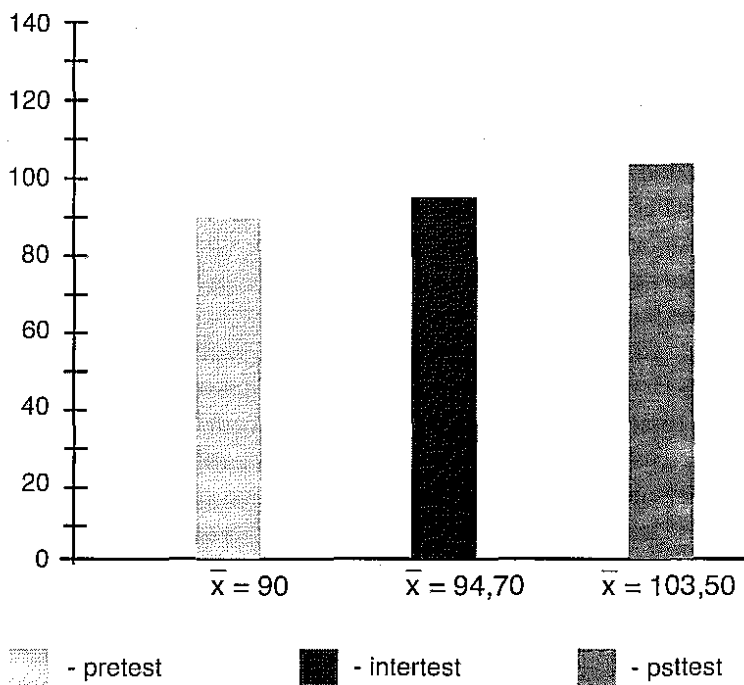
IV. Na zebraniu - godzinie wychowawczej - jeden z uczniów oświadcza, iż nie podoba mu się Twój stosunek do niego. Uważa on, iż nie umiesz sprawiedliwie ocenić postępów ucznia.

V. Kasia jest 10-letnią dziewczynką. Kradnie drobne przedmioty z teczek swoich kolegów. Często robi to w taki sposób, iż można ją przyłapać na gorącym uczynku.

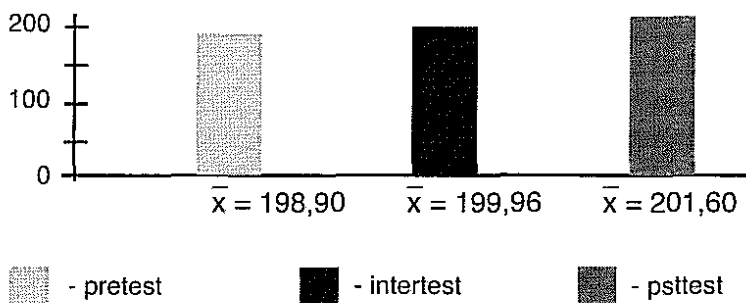
VI. To jest Twoja pierwsza lekcja w "nowej" szkole. Co jakiś czas dostrzegasz poszturchujących się uczniów i ich lekceważące spojrzenia. Dochodzą do Ciebie ich chichoty.

VII. Wojtek jest uczniem III klasy. Dopuszcza się różnych wybryków na terenie szkoły. Zapalił np. papierosa w Twojej obecności, przynosi do szkoły różne zwierzątka. Raz przyniósł szczura i wypuścił go na lekcji. Na Twoje uwagi odpowiada impertynencko. Demonstruje postawę, "że nic sobie z niczego nie robi i nikogo się nie boi".

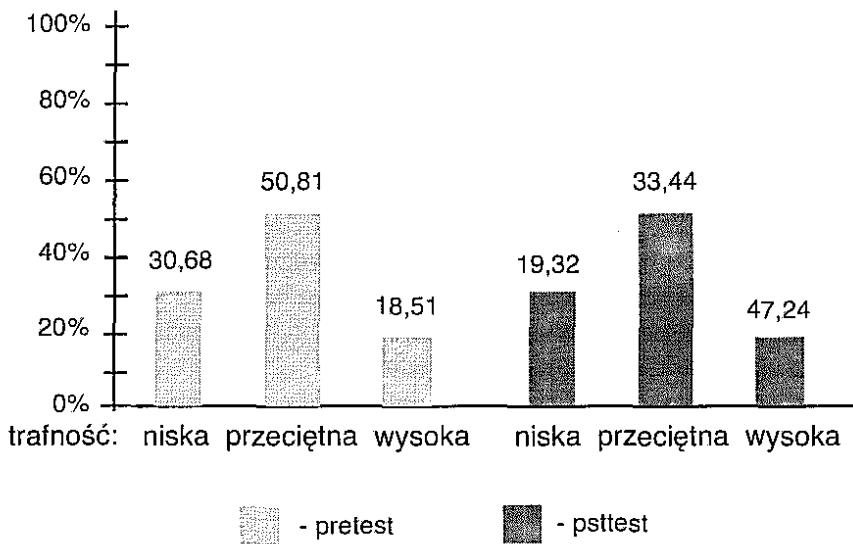
Notki dane z obserwacji zachowań w pierwszej fazie szkolenia Stosowano również wywiady strukturalizowane i arkusze spostrzegania osób, które nie będą tutaj analizowane Własne opracowanie przy współpracy M. Krzyśko.



Ryc. 1. Zmiany poziomu samoakceptacji u uczestników szkolenia. Różnice między średnimi w t-Studenta istotne przy  $p > 0,05$ .



Ryc. 2. Zmiany poziomu empatii u uczestników szkolenia. Różnice między średnimi w t-Studenta nieistotne statystycznie.



Ryc. 3. Zmiany w zakresie trafności spostrzegania relacji "nauczyciel - uczeń trudny" u uczestników szkolenia