

Sandra Collins

Athabasca University,

Nancy Arthur

University of Calgary,

Candace Brown

Athabasca University,

Barbara Kennedy

University of Calgary

Opinie doradców i opiekunów praktyk na temat kształcenia w obszarze wielokulturowości i sprawiedliwości społecznej*

Doradcy i opiekunowie praktyk przedstawili swoje przemyślenia na temat przygotowania zawodowego (a czasem jego braku) do uprawiania poradnictwa wielokulturowego oraz podejmowania działań w obszarze sprawiedliwości społecznej. Podkreślili oni potrzebę przywiązywania większej wagi do doświadczenia praktycznego zarówno podczas zajęć akademickich, jak i poza nimi. Inne ważne z ich punktu widzenia kwestie to przekładanie teorii na praktykę, szersza, systemowa konceptualizacja doświadczeń klientów i praktycznej roli zawodowej oraz kształcenie umiejętności bezpośrednio związanych z działaniami w zakresie sprawiedliwości społecznej i rzecznictwa. Artykuł omawia wnioski płynące z tych spostrzeżeń dla kształcenia doradców.

Słowa kluczowe: sprawiedliwość społeczna, poradnictwo wielokulturowe, kształcenie doradców

W ostatnich dwóch dekadach wyraźnie wzrosła świadomość tego, jak ważną rolę w działaniach wszystkich doradców, zwłaszcza doradców psychologicznych, odgrywają zagadnienia poradnictwa wielokulturowego i kwestie sprawiedliwości społecznej. Badacze tej problematyki twierdzą, że należy wyjść poza perspektywę jednostkową i bardziej skupić się na znaczeniach szerszych kontekstów i systemów, które oddziałują na życie klientów (Greenleaf i Williams, 2009; Hage i Kenny, 2009; Vera i Speight, 2003). Klientów i ich problemy można zrozumieć w pełni jedynie

* Artykuł ten był częściowo finansowany z funduszy grantu badawczego przyznanego S. Collins i N. Arthur przez Social Sciences and Humanities Research Council of Canada.

z głębszy ich tożsamości kulturowe, a warunkiem zainicjowania faktycznych i istotnych zmian jest uwzględnienie ich doświadczania ucisku społeczno-kulturowego oraz barier ograniczających ich zasoby i możliwości korzystania z usług (Arthur i Collins, 2010).

Wypracowano również kilka różnych modeli kompetencji niezbędnych w poradnictwie wielokulturowym, w celu przygotowania doradców do pracy ze zróżnicowanymi kulturowo klientami. A więc w pracy, w której doradcy muszą brać pod uwagę całą złożoność życia tych klientów (Arredondo i in., 1996; *American Psychological Association* [APA], 2002; Collins i Arthur, 2010a). W miarę jak zmieniają się koncepcje poradnictwa wielokulturowego i sprawiedliwości społecznej, konceptualne modele coraz częściej uwzględniają szersze definicje kultury (włączając takie aspekty jak np. płeć, orientacja seksualna, etniczność, religia, wiek, stan zdrowia i pochodzenie społeczne). Coraz bardziej też brane są w nich pod uwagę wpływy systemów na życie klientów, a w opisach roli praktyków eksponowana odpowiedzialność za przyczynianie się do zmian na poziomie systemowym (Collins i Arthur, 2010a, 2010b).

Uwzględniając te zmiany, do programów studiów magisterskich z zakresu poradnictwa i psychologii poradnictwa zaczęto włączać teoretyczne zagadnienia poradnictwa wielokulturowego, a w niektórych przypadkach także sprawiedliwości społecznej, i wówczas one stawały się główną osią w rozwoju kompetencji wymaganych w profesjonalnej praktyce (Constantine, i in., 2007; Zalaquett, i in., 2008). Jednakże mniej uwagi poświęcono przy tym sposobom podnoszenia świadomości i wykształcania wrażliwości studentów na kwestie sprawiedliwości społecznej i metodom przygotowania ich do podejmowania interwencji w systemach wpływających na życie klientów (Pieterse, i in., 2009). W programach nauczania nacisk kładziono bowiem przede wszystkim na zakres i treść wiedzy, a nie na efektywność procesów uczenia się (Smith, i in., 2006). To zrodziło pytanie, do jakiego stopnia osoby zajmujące się kształceniem doradców przygotowują praktyków do złożonych i wielopoziomowych ról i kształtują ich umiejętności praktyczne niezbędne do operacjonalizacji zdobytej „wielokulturowej” wiedzy i wrażliwości na kwestie sprawiedliwości społecznej (Miville i in., 2009).

W niniejszym artykule przedstawiamy wyniki badań opinii doradców i opiekunów praktyk na temat ich własnego, wyniesionego z edukacji przygotowania do uprawiania poradnictwa wielokulturowego i zaangażowania się w kwestie sprawiedliwości społecznej na rzecz swych klientów. Interesowały nas pozytywne doświadczenia edukacyjne ułatwiające rozwój kompetencji, a także trudności i wyzwania, które respondenci napotkali zarówno podczas studiów, jak i w trakcie wykonywania działań zawodowych.

Metodologia

Dla potrzeb naszego badania wykorzystaliśmy metodę opartą na teorii zdarzeń krytycznych (*critical incident technique, CIT*), którą można zastosować w badaniach konkretnych sytuacji (Arthur, 2001; Butterfield, i in., 2005). CIT używano na przykład do badania refleksyjnej praktyki w szkolnictwie wyższym (Wong-Wylie, 2007) oraz badania sposobów, w jakie początkujący doradcy postrzegają swoją tożsamość zawodową (Howard, i in., 2006). CIT stosowaliśmy również w badaniach kompetencji doradców kariery w zakresie sprawiedliwości społecznej (Arthur, i in., 2013; Arthur, i in., 2009).

Jennifer C. Caldwell i Elizabeth M. Vera (2010) wykorzystywały krytyczne zdarzenia relacjonowane przez doktorantów i doradców, badając, jak orientacja na sprawiedliwość społeczną przekłada się na praktykę, w ramach szerszego projektu badawczego, którego celem było określenie skuteczności kształcenia w zakresie kompetencji kulturowych i sprawiedliwości społecznej na poziomie magisterskim. Dane zgromadzono za pomocą ankiety internetowej po części skupiającej się na pozytywnych i mniej pozytywnych zdarzeniach krytycznych, których wyodrębnieniu miały pomóc następujące pytania:

- (a) zastanowiwszy się nad swoją edukacją zawodową, opisz jakieś znaczące zdarzenie, które przyczyniło się do rozwoju twoich kompetencji w zakresie poradnictwa wielokulturowego i sprawiedliwości społecznej, oraz
- (b) zastanowiwszy się, co mogłoby lepiej przygotować cię do działań doradczych lub nadzorowania praktyk w kontekście wielokulturowości i sprawiedliwości społecznej, opisz znaczące zdarzenie, które zahamowało lub utrudniło rozwój twoich kompetencji związanych z poradnictwem wielokulturowym i sprawiedliwością społeczną.

Podpunkty towarzyszące tym pytaniom dawały respondentom dodatkowe wskazówki przy formułowaniu odpowiedzi. Przy każdym zdarzeniu krytycznym respondenci mieli skupić się na tych interakcjach z klientami lub praktykantami, w których w grę wchodziły różnice kulturowe związane z etnicznością, narodowością, płcią, orientacją seksualną, pozycją społeczno-ekonomiczną, wiekiem, religią i/lub (nie)pełnosprawnością.

W niniejszym artykule relacjonujemy wyniki badania z udziałem dwóch grup respondentów: doradców i opiekunów praktyk. Wyniki dotyczące studentów zostały przedstawione w innej publikacji (Collins, i in., 2013).

Ankieta internetową wypełniło 25 opiekunów praktyk na studiach z psychologii poradnictwa prowadzonych na kanadyjskich uczelniach, których pracownikami są autorzy. Z tych 25, 15 osób przytoczyło jakieś zdarzenie krytyczne. 68% opiekunów mieszkało w prowincji Alberta, 12% w Kolumbii Brytyjskiej, 8% w Quebecu, a reszta w pozostałych częściach kraju. 33% miało od 50 do 59 lat, 29% od 40 do 49 lat, 17% od 60 do 69 lat, a pozostali byli młodsi. 72% respondentów było

płci żeńskiej, 92% grupy stanowili biali. Doradców do uczestniczenia w badaniach zaprosiło *Canadian Counselling and Psychotherapy Association* (Kanadyjskie Stowarzyszenie Psychoterapii i Poradnictwa) oraz lokalne stowarzyszenia doradców.

W badaniu wzięło udział także 48 doradców, w tym 29 opisało zdarzenia krytyczne. Pod względem geograficznym, doradcy byli bardziej rozproszeni: 43% mieszkało w Albercie, 23% w Ontario, 15% w Kolumbii Brytyjskiej, zaś pozostali w innych prowincjach i terytoriach. 33% doradców miało również od 50 do 59 lat, jednak druga najbardziej liczna grupa (25%) miała od 30 do 39 lat, a kolejne – poniżej 29 lat i od 40 do 49 lat (obie po 17%). W rezultacie grupa ta była ogólnie rzecz biorąc młodsza niż opiekunowie praktyk. 75% osób było płci żeńskiej, a 98% grupy stanowili biali. Większość zarówno doradców jak i opiekunów miała ukończone studia magisterskie (odpowiednio 70% i 80%), reszta natomiast posiadała stopień doktora.

Do analizy danych dotyczących zdarzeń krytycznych użyto oprogramowania Nvivo, wyodrębniając i grupując wyłaniające się z ich opisów zagadnienia oraz określając relacje między nimi. Każdą transkrypcję podzielono na pojedyncze wątki myślowe, które zakodowano, biorąc pod uwagę kontekst danego stwierdzenia, aby zachować jego pełne znaczenie. Na przykład stwierdzenie „pozwoliło mi to na zgłębienie moich uczuć i myśli, które mogły mieć wpływ na wielokulturową relację poradniczą”, kontekstualizowano w odniesieniu do poprzedzającej je wskazówki lub wcześniejszego stwierdzenia respondenta. W każdym ze zdarzeń krytycznych najpierw określono naturę konkretnych zaobserwowanych w nim procesów uczenia się (np. specyficzna czynność edukacyjna¹ lub doświadczenie praktyczne), następnie zaś zanalizowano oddziaływanie danego procesu uczenia się. W interpretacji doświadczeń uczestników przyjęliśmy perspektywę krytyczną, uwzględniając wpływy struktur władzy występujących w społeczeństwie, edukacji oraz w danym zawodzie, a także analizując jej znaczenia zarówno bezpośrednio artykułowane, jak i ukryte (Fox, Prilleltensky i Austin, 2009). Aby zapewnić wiarygodność i miarodajność analiz, dane z transkrypcji były kodowane jednocześnie przez kilku badaczy. Dodatkowo zaś badacze zaangażowani byli w proces refleksji, zastanawiając się nad uznawanymi przez siebie wartościami, swymi założeniami i uprzedzeniami naukowymi i omawiając ich ewentualny wpływ na decyzje o takim czy innym sposobie kodowania danych (Fox i in., 2009).

¹ Przez specyficzne czynności edukacyjne autorzy prawdopodobnie rozumieją zarówno czynności standardowe (wykłady, seminaria, ćwiczenia) jak i niestandardowe np. zajęcia terenowe, wolontariat lub udział w wydarzeniach życia publicznego, w trakcie których mają miejsce procesy uczenia się – dopisek redakcji.

Wyniki i omówienie

Analizy uwag respondentów na temat rozwoju kompetencji związanych z poradnictwem wielokulturowym i sprawiedliwością społeczną wskazały na trzy główne obszary tematyczne: (a) uzyskane kompetencje, które odzwierciedlały efekty uczenia się ze zdarzeń krytycznych; (b) napotkane bariery, w tym czynniki osobowe, międzyosobowe i kontekstowe, które utrudniały rozwój kompetencji, oraz (c) dostrzeżone luki, czyli dodatkowe kompetencje, które uczestnicy pragnęliby zdobyć w toku edukacji lub też wskazówki dotyczące modyfikacji procesów kształcenia. W każdym z tych obszarów wyodrębniono szersze zagadnienia, a następnie pogrupowano ich bardziej skonkretyzowane przykłady. Wynika z nich jasno, że doradcy i opiekunowie praktyk rozwinęli kompetencje z zakresu doradztwa wielokulturowego oraz sprawiedliwości społecznej na podstawie doświadczeń edukacyjnych zarówno w ramach studiów magisterskich, jak i poza nimi. Napotkali oni również bariery oraz określili luki zarówno w treściach swej edukacji (kompetencje), jak i w procesach uczenia się (studia i praca). Każdy z tych obszarów przedstawimy w kolejnych częściach artykułu.

Uzyskane kompetencje

Omawiając szerokie zagadnienia będziemy przytaczać wyimki z opisów zdarzeń krytycznych przedstawionych przez respondentów, aby zilustrować przewijające się tematy. Litera P oznacza opiekuna praktyki, D natomiast doradcę.

Świadomość kultury własnej i innych. W obu grupach najczęściej wspomnianym komponentem kompetencji była *świadomość kultury innych*, z konkretnymi przykładami z trzech sfer: (a) świadomość zróżnicowanych kultur klientów – „Zawsze pamiętam, że doświadczenie drugiej osoby trzeba rozumieć z jej indywidualnej perspektywy” – P; (b) świadomość niesprawiedliwości i ucisku – „Wiele dowiedziałam² się na temat stosunków władzy w społeczeństwie i o tym, że niektóre kultury są bardziej uprzywilejowane niż inne” – D; oraz (c) świadomość wpływów systemowych, często powiązanych z kulturą tożsamością (tożsamościami) – „Te kursy otworzyły mi oczy na nierówności w naszym społeczeństwie. Nazwały te zjawiska po imieniu i wyjaśniły mechanizmy ich działania” – D.

W obu grupach rozwinęła się również *samoświadomość* dotycząca trzech konkretnych sfer: (a) ich własnych przywilejów i uprzedzeń – „Wcześniej nie myślałam w ogóle, co to znaczy być feministką, albo co się dzieje, gdy rodzisz się z jakimś kolorem skóry, orientacją seksualną i pozycją społeczną ... to otworzyło mi oczy, a jednocześnie złamało serce: musiałam uświadomić sobie kilka przykrych prawd

² W oryginalnym tekście z przytaczanych wypowiedzi respondentów nie wynika ich płeć. Oddanie tej neutralności w języku polskim nie jest możliwe; ze względu na to, że w badaniu uczestniczyło więcej kobiet niż mężczyzn, zastosowano formy gramatyczne rodzaju żeńskiego. (przyp. tłum.)

o przywilejach i niesprawiedliwości wplecionych w moje życie” – D; (b) ich kultury i tożsamości kulturowych – „Pomogło mi to zrozumieć i jasno uświadomić sobie moje własne wartości, tak żebym mogła starać się nie narzucać ich innym” – P; oraz (c) granic ich kompetencji w podejmowaniu poradnictwa wielokulturowego oraz kwestii sprawiedliwości społecznej – „i barier wewnętrznych i zewnętrznych, które utrudniają mi uprawianie tego paradygmatu na poziomie, który chciałabym osiągnąć” – D. Przykładów na granice kompetencji zanotowano mniej niż przykładów w innych sferach.

Świadomość kultury zarówno swej własnej jak i innych stanowi główne zagadnienie w literaturze na temat wielokulturowości oraz modeli rozwoju kompetencji (Arredondo i in., 1996; Collins i Arthur, 2010a; Sue i in., 1998). W naszym badaniu doradcy i opiekunowie rozumieli, że prawdziwe uznanie kultury innych bezdyskusyjnie wymaga samoświadomości kulturowej: „Ponieważ wiem, jakie są moje korzenie, rozumiem, z czym porównuję wartości/doświadczenia moich klientów” – P i „Nie mogę wyłączyć mojej własnej tożsamości kulturowej z procesu poradniczego” – D.

Literatura potwierdza ogólne spostrzeżenie, że programy kształcenia doradców stosunkowo dużo uwagi poświęcają kształtowaniu świadomości kulturowej i tożsamości kulturowych (Cates i Schaeffe, 2009; Pieterse, 2009). Opiekunowie wskazali na jedną lub dwie specyficzne czynności, procesy grupowe lub strategie nauczania, które miały negatywny wpływ na rozwój kompetencji. W przypadku doradców, specyficzne czynności edukacyjne konsekwentnie przyczyniały się do rozwoju kompetencji równoległe z innymi procesami uczenia się ze zdarzeń krytycznych.

Kulturowa wrażliwość w relacji klient-doradca. Kolejnym ogólnym zagadnieniem była kompetencja wyrażająca się umiejętnością budowania relacji klient-doradca w oparciu o wrażliwość kulturową. Zarówno doradcy, jak i opiekunowie wyliczyli w tym zakresie następujące elementy (w kolejności częstotliwości wspomnienia): (a) akceptacja i szacunek dla różnicy – „w naszych działaniach zawodowych musimy wypracować podejście do różnicy oparte na szacunku, powstrzymywaniu się od sądów oceniających, oraz pragnieniu zrozumienia różnic kulturowych i uczenia się o nich od ludzi, którym świadczymy usługi” – P; (b) budowanie relacji współpracy opartej na zaufaniu – „klienci i podopieczni opisują swoje doświadczenia bardziej konkretnie, podają przykłady, a rozmowa staje się bardziej osobista i to obustronnie” – D; (c) zasięganie informacji o kulturze klienta lub praktykanta – „jeśli jako doradcy zakładamy, że z góry wiemy, co jest ważne dla naszych klientów, możemy popełnić ogromny błąd i potraktować ich, jakby byli ‘niewidzialni’” – P; oraz (d) w mniejszym stopniu, rozumienie zróżnicowania władzy – „to doświadczenie przypominało mi, żebym nie była zbyt zadowolona, z tego jak w poradnictwie dynamika władzy traktuje różne tożsamości społeczne” – D. Doradcy dodali jeszcze potrzebę wypytywania o kontekst(y) doświadczeń klientów/studentów: „Zrozumiałam dynamiczną i interaktywną wymianę między jednostką a jej kontekstem społecznym i zyskałam wgląd w to, jak ludzie aktywnie negocjują swoje położenie” – D.

Tworzenie relacji między doradcą a klientem „wyczulonej” na kulturę jest podstawą kompetentnej praktyki. Z tego powodu Sandra Collins i Nancy Arthur (2010a; 2010b) uwypuklają „sojusz roboczy” jako trzeci centralny obszar kompetencji w swym modelu *poradnictwa nasyczonego kulturowo* (*culture-infused counseling*). Co ciekawe, w przypadku doradców podejścia/perspektywy przygotowujących ich do zawodu nauczycieli nie wiązały się z rozwojem ich kompetencji interpersonalnych w tym zakresie, choć może to być po prostu odzwierciedleniem specyficznych procesów uczenia się, które doradcy wyeksponowali w swoich opisach zdarzeń krytycznych.

Poszerzenie wyobrażenia o zawodzie i roli zawodowej. Doradcy i opiekunowie praktyk uważali, że zdarzenia krytyczne, których doświadczyli, wiązały się z *poszerzeniem perspektywy*, chociaż różną wagę przykładali oni do konkretnych aspektów tego zjawiska. Opiekunowie najczęściej podkreślali, że kultura jest podstawą wszelkiego poradnictwa, zauważając np. – „Teraz reaguję inaczej, gdy ktoś nazywa mnie ‘doradcą pracującym w warunkach różnorodności’. No bo czyż nie jesteśmy wszyscy różni lub wielokulturowi? Czyż nie pracujemy wszyscy z różnorodnością lub wielokulturowością?” oraz „Teraz pracuję z ludźmi inaczej niż na początku. Widzę ich teraz w szerszym kontekście”. Doradcy natomiast przytaczali więcej przykładów na działania w obszarze sprawiedliwości społecznej, traktując ją jako część roli zawodowej doradcy: „Zrozumiałam, że mam obowiązek podejmować działania na rzecz sprawiedliwości społecznej. Naprawdę chcę przekuć słowa w czyny”.

Obie grupy podkreślały też potrzebę krytycznej refleksji nad tradycyjnymi podejściami do teorii i praktyki poradnictwa. Spostrzeżenia te wynikały z ich analizy własnych doświadczeń edukacyjnych, które „umacniały utożsamianie najlepszej praktyki poradniczej z podejściem białej klasy średniej” – D. „Jeśli wszystko przedstawia się z perspektywy dominującej, studenci nie mogą rozwinąć krytycznej świadomości swojej własnej kultury i środowiska” – P. Jeden z doradców podsumował: „Musimy dokładnie przyjrzeć się ‘naturze pomagania’ i przedyskutować ją”.

Struktura wiekowa grupy wskazuje, że wielu respondentów zakończyło kształcenie w czasach, gdy tradycyjne podejścia były normą. Ich doświadczenia są odzwierciedleniem zwrotu, który nastąpił w psychologii poradnictwa: zwrotu ku szerszej konceptualizacji roli i odpowiedzialności zawodowej oraz ku rozwijaniu świadomości sprawiedliwości społecznej (Greenleaf i Williams, 2009; Hage i Kenny, 2009).

Proces poradniczy oparty na wrażliwości kulturowej. Co interesujące, jedynie opiekunowie praktyk zwrócili uwagę na kompetencje w zakresie wrażliwości kulturowej widoczne w procesie poradniczym. Być może że opiekując się praktykantami bardziej skupiali się na takich jego aspektach jak: (a) konceptualizacja przypadków z punktu widzenia inkluzji kulturowej – „trzeba rozwijać rozumienie różnorodnej dynamiki symptomów w ocenie i interwencji psychologicznej”; (b) kulturowo wrażliwa ocena – „pozwoliło mi to zwrócić większą uwagę na własne zachowania pozawerbalne i interakcje w fazie oceny; dzięki temu mogłam określić, jak znaczną rolę odgrywa w niej moja kultura”; oraz (c) podnoszenie świadomości klientów –

„... uczyłam się, jak pomagać klientom dostrzec wpływy założeń, z którymi mogą się nie zgadzać ... na przykład, wielu założeń na temat płci i zachowań ‘właściwych’ dla danej płci. Niektóre z tych założeń ... mogą nie być naprawdę ich założeniami, ale wynikać z wpływów społeczeństwa, rodziny, obyczajów itd.”

Doradcy nie przytaczali w tym zakresie żadnych przykładów, co wskazuje, że być może te konkretne aspekty procesu poradniczego nie są należycie uwypuklone w programach kształcenia doradców. Liczne dowody wskazują, że zagadnienia rozwoju świadomości kulturowej oraz relacji doradca-klient zajmują poczesne miejsce w wielu programach nauczania (Alberta i Wood, 2009; Pieterse i in., 2009; Ratts i Hutchkins, 2009). Natomiast inne komponenty procesu poradniczego są rozproszone w odrębnych kursach dotyczących, np. oceny i interwencji, które nie poświęcają aż tak wiele uwagi bezpośrednio zasadom praktyki wielokulturowej i działań w obszarze sprawiedliwości społecznej.

Kierowanie własnym rozwojem zawodowym/samozarządzanie karierą zawodową (professional self-management). Jedynie doradcy wyodrębnili zagadnienie kierowania *własnym rozwojem zawodowym/samozarządzania karierą zawodową*, obejmujące:

- (a) zaangażowanie w podnoszenie poziomu kompetencji –
 „... to było bardzo powierzchowne wprowadzenie, więc muszę sama szukać możliwości uczenia się i rozwoju, tak żebym była w stanie monitorować swoje założenia i kwestionować własne przekonania... Ale cieszę się, że studia dały mi jakieś podstawy, tak że przynajmniej ... wiem, czego nie wiem i umiem się kontrolować”; oraz
- (b) elastyczność i odpowiedzialność za własne uczenie się – „dzięki temu zdałam sobie sprawę, że jestem odpowiedzialna za własne kształcenie”.

Proces poradniczy u opiekunów oraz zarządzanie własnym rozwojem zawodowym/ samozarządzanie karierą zawodową u doradców wiązało się z jednym kursem z zakresu poradnictwa wielokulturowego na studiach magisterskich oraz doświadczeniami z ich własnej praktyki.

Działanie w obszarze sprawiedliwości społecznej. W analizach zdarzeń krytycznych opisanych przez obie grupy respondentów *działanie w obszarze sprawiedliwości społecznej* pojawiało się rzadziej. W obu grupach uczenie się w tym zakresie związane było z jednym kursem na studiach magisterskich oraz doświadczeniami z własnej praktyki. Opiekunowie przytaczali jeszcze własną lekturę, refleksję i badania. Obie grupy najczęściej przytaczały tutaj rzecznictwo (*advocacy*) na poziomie systemowym. Formułując swoje odpowiedzi w terminologii *American Counseling Association* (Amerykańskiego Stowarzyszenia ds. Poradnictwa Psychologicznego³),

³ Tłumaczenie nazwy Stowarzyszenia za Glen O. Gabbard et. al. *Profesjonalizm w psychiatrii*, tłum. S. Pikiel, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2013.

respondenci przytaczali przykłady „wspólnego występowania” ze studentami/klientami oraz „rzecznictwa ich w imieniu” (Ratts i Hutchkins, 2009, s. 270) w celu zmiany systemu negatywnie oddziałującego na ich życie: „...pracowałam z nim nad... sposobami rozwiązania tej sytuacji (sama angażując się, jeśli tego chciał, na przykład w rozmowy z personelem agencji, żeby skoordynować spotkanie, itp.)” – P i „zaangażowanie się w aktywizm dało mi poczucie siły i zachęciło do podejmowania działań na rzecz moich klientów i grup uciśnionych, nawet jeśli nie miałam żadnych klientów z danej marginalizowanej grupy” – D.

Innymi aspektami działania w obszarze sprawiedliwości społecznej było w przypadku obu grup upełnomocnienie (*empowerment*) klientów – „w interwencjach jednostkowych chodzi o upełnomocnienie klientów” – P; „możemy pracować z grupą kulturową klienta, aby pomóc jej osiągnąć upełnomocnienie” – D; oraz podnoszenie świadomości innych – „gdyby większość Kanadyjczyków zdawała sobie sprawę z tego, co się dzieje, nie popieraliby tego. Krzewienie świadomości to pierwszy krok” – D.

Stosunkowo niewielka liczba odpowiedzi dotyczących działań w obszarze sprawiedliwości społecznej wskazuje, że obie grupy bardziej ogniskują się na wielokulturowej świadomości i wrażliwości na różnice kulturowe w kontekście poradnictwa indywidualnego, rodzinnego i grupowego. Odnotowano mniej dowodów wskazujących, że doświadczenia edukacyjne przyczyniają się do wzrostu kompetencji w obszarze sprawiedliwości społecznej, a szczególnie w działaniach wykraczających poza bezpośrednią pracę z klientem. Spostrzeżenie to znajduje potwierdzenie w literaturze (Alberta i Wood, 2009; Cates i Schaeffle, 2009; Pieterse, 2009; Pieterse i in., 2009; Ratts i Hutchkins, 2009).

Azara L.Santiago-Rivera, Kristin Talka i Amy W. Tully (2006) zauważają, że interwencje na poziomie mikro nie są wystarczające w przypadku problemów uwarunkowanych czynnikami kontekstu lub systemu. Aby w pełni zaspokoić potrzeby klientów, niezbędny jest zwrot w kształceniu, a przynajmniej dodatkowe szkolenie w zakresie umiejętności związanych ze sprawiedliwością społeczną (rolami i działaniami w jej obszarze).

W kolejnej części omawiamy powiązania między nabytymi kompetencjami a lukami w treściach i procesach uczenia się. Podkreślamy przy tym raz jeszcze, że należy zwrócić większą uwagę na działania w obszarze sprawiedliwości społecznej.

Dostrzeżone luki

W obszarze *dostrzeżonych luk* wyodrębniono trzy główne zagadnienia: (a) potrzebę poszerzenia kompetencji w konkretnych obszarach tematycznych i potrzebę zmian w procesach uczenia się wspierających rozwój tych kompetencji zarówno w (b) programach studiów magisterskich, jak i w (c) środowisku pracy. Najpierw przyjrzymy się lukom, które respondenci dostrzegli w swoich *kompetencjach*, ponieważ

owe ewentualne niedostatki uczenia się wynikają logicznie z powyżej omówionych zagadnień kompetencji.

Luki w kompetencjach. Przytoczone omówienie pokazuje, że obie grupy zauważyły niedostateczne kompetencje w obszarze sprawiedliwości społecznej. Zgodnie z oczekiwaniami, doradcy najczęściej wskazywali na luki w kompetencjach praktycznego działania na rzecz sprawiedliwości społecznej. Natomiast opiekunowie praktyk nie wskazali na niedobory w tym zakresie. Może to wynikać po prostu z mniejszej liczebności grupy opiekunów i ich specyficznym podejściu do zdarzeń krytycznych. Doradcy zauważyli: „Dobrze byłoby ... wiedzieć... co robić, żeby zmniejszyć nierówności. To może zabrzmie głupio, ale co właściwie mamy z tym zrobić”, i chcieli „bezpośrednich wskazówek dotyczących wprowadzania działań na rzecz sprawiedliwości społecznej”. Również literatura przedmiotu oręduje za szkoleniem w zakresie praktycznych umiejętności w tym obszarze (Alberta i Wood, 2009; Pieterse i in., 2009).

Opiekunowie przytoczyli najwięcej przykładów na kompetencje przejawiające się w rozumieniu kultury innych; zaś u doradców był to kolejny obszar kompetencji po praktycznych umiejętnościach w zakresie sprawiedliwości społecznej. „Z pewnością pomocna byłaby tu wiedza na temat niektórych kultur, z którymi pracowałam i na temat ich doświadczeń w krajach rodzimych” – P; „Nadal brakuje mi wiedzy o innych kulturach i religiach ... dużo uwagi poświęca się Pierwszym Narodom,⁴ ale oprócz nich jest jeszcze wiele innych grup, o których nic nie wiem” – D. Doradcy najczęściej podkreślali potrzebę poznania „praktyk i wartości religijnych”.

Rozumienie i uznanie różnorodności religijnej to nowy obszar w literaturze z zakresu poradnictwa wielokulturowego i sprawiedliwości społecznej, a przeprowadzone do tej pory badania wskazują, że jest to temat albo nieobecny albo zaniedbywany w kształceniu doradców (Vera, 2009). Kolejną najczęściej przytaczaną przez doradców luką w treściach (kompetencji) była niedostateczna świadomość wpływów systemowych, co logicznie wiąże się z ich sygnalizowaną powyżej potrzebą praktycznych umiejętności w obszarze sprawiedliwości społecznej. Zauważyli oni potrzebę „ramowej świadomości społecznej i wiedzy, jak władza i różnica działają w naszym wielokulturowym i zróżnicowanym społeczeństwie”; oraz rozumienia „społecznych determinantów zdrowia”.

Co interesujące, opiekunowie nie odnotowali luk w tym zakresie, podobnie jak to było w przypadku kompetencji sprawiedliwości społecznej. Wskazali natomiast na kwestie samoświadomości, zwłaszcza w odniesieniu do przywilejów i uprzedzeń. W swych opisach zdarzeń krytycznych opiekunowie przytaczali głównie przykłady swoich potrzeb i kompetencji, jednakże w tym przypadku ich obserwacje dotyczyły samoświadomości i odpowiedzialności praktykantów – „Chciałabym, aby zajęcia pomagały studentom zrozumieć ich własne uprzedzenia” lub:

⁴ Pierwsze Narody (*First Nations*) to oficjalny termin określający autochtoniczne ludy Kanady. (przyp. tłum.)

„Uważam, że jedną z najważniejszych rzeczy jest wgląd w to, jak formułujemy założenia na temat innych. To właśnie te założenia są problematyczne – założenia mogą być pomocne, ale jeśli przyjmujemy je jako coś naturalnego i nie weryfikujemy ich w bezpośrednim kontakcie z daną osobą, stają się one prawdziwym problemem” - P.

Ta różnica w perspektywie tłumaczy niektóre rozbieżności między wskazaniem doradców a opiekunów w niniejszej problematyce. Jedynie doradcy odnotowali rozumienie zróżnicowania stosunków władzy – „omówienie władzy i sesji terapeutycznej” – a zwłaszcza „związek między pozycją w stosunkach władzy a postrzeganiem” oraz ważność „równości między doradcą i klientem”.

Luki w kompetencjach w obu grupach wiązały się ze zdarzeniami krytycznymi, jakie miały miejsce zarówno podczas studiów magisterskich, jak i praktycznych doświadczeń zawodowych. Powyższe omówienie wskazuje na te dwa kluczowe obszary. W przypadku doradców, podejście i perspektywa nauczycieli przyczyniały się do dostrzeżonych niedoborów kompetencyjnych.

Chociaż i doradcy, i opiekunowie praktyk wskazali na teoretyczne komponenty posiadanych kompetencji w zakresie poradnictwa wielokulturowego i sprawiedliwości społecznej, zademonstrowali jednak także takie obszary, w których byli mniej przygotowani na stawianie czoła wyzwaniom zawodowej praktyki. W większości przypadków, szczególnie zaś wśród doradców, przytoczone przykłady dotyczyły czynników systemowych, które były zarówno kontekstem, jak i przyczyną problemów klientów, oraz wymagały zmiany. Temat ten przewija się w badaniach, a także w bieżącej literaturze. Konieczne wydaje się przeniesienie uwagi z indywidualnego klienta na czynniki kontekstowe i systemowe, które przyczyniają się do powstawania problemów i ograniczają możliwości ich rozwiązywania, co z kolei pociąga za sobą konieczność zmian w sposobie kształcenia doradców (Constantine i in., 2007).

Luki w procesie kształcenia. Oprócz luk w treści programów nauczania, i doradcy i opiekunowie praktyk podnieśli potrzebę konkretnych zmian w organizacji procesu uczenia się w ramach programów kształcenia doradców. Obie grupy wskazały na konieczność budowania solidnych podstaw koncepcyjnych poradnictwa wielokulturowego i sprawiedliwości społecznej oraz włączenia tej tematyki do wszystkich kursów. W zgodzie z wcześniejszymi spostrzeżeniami respondenci uważali, że w kształceniu doradców należy odejść od perspektywy intrapsychoicznej i przyjąć społeczno-kontekstowy punkt widzenia. Szczególną wagę przykładali do „świadomości krytycznej” i optyki „teorii krytycznej” jako narzędzia służącego „podważaniu dominujących perspektyw i badań oraz pracy z klientami o różnej płci, rasie, orientacji seksualnej lub pochodzeniu klasowym, w sposób bardziej otwarty i umożliwiający upełnomocnienie”.

Jak wiadomo, narzędzia psychologii krytycznej umożliwiają analizowanie, jak doradca i klient interpretują rzeczywistość, oraz badanie szerszych społeczno-kulturowych czynników wpływających na ich doświadczenia i punkty widzenia (Fox

i in., 2009; Durham i Glossoff, 2010). Aby dokonać efektywnego zwrotu w kierunku bardziej systemowej perspektywy oraz zastosowania krytycznej opcji w teorii i praktyce, należy dać im wsparcie, eksponując te elementy w programie nauczania. Zarówno doradcy jak i praktycy sami zauważają: „Gdyby uwzględniono to w programie studiów, prawdopodobnie od razu uznałabym to za bardziej znaczące” – D; „trzeba naprawdę propagować integrację kompetencji rozumienia wielokulturowego i sprawiedliwości społecznej na wszystkich kursach i zajęciach” – D; na przykład, „Teraz widzę, jak w kurs statystyki można by włączyć w większym stopniu kwestie kultury i sprawiedliwości społecznej. Wyliczenie ‘ograniczeń niniejszych badań’ nie ujmuje całej złożoności problemu” – P.

Obie grupy wskazywały, że specyficzne czynności edukacyjne mogłyby usprawnić proces uczenia się, różniły się jednak w określaniu natury tych czynności. Opiekunowie skupiali się na ulepszaniu tradycyjnych modeli poprzez interakcję, odgrywanie ról, studia przypadków i wystąpienia zaproszonych prelegentów. Natomiast doradcy, zgodnie ze swym wykazanim powyżej zaangażowaniem w kwestie sprawiedliwości społecznej, skupiali się na wyprowadzeniu studentów z sali wykładowej czy przestrzeni wirtualnej, tak aby nawiązywali kontakt z organizacjami społecznymi, praktykami i członkami różnych grup kulturowych oraz uczestniczyli w działaniach w obszarze sprawiedliwości społecznej poprzez wolontariat, uczestnictwo w wiecach politycznych oraz bezpośrednio angażowanie się w rzecznictwo. Uwytklali oni przede wszystkim zastosowanie wyników uczenia się w rzeczywistym świecie. To tłumaczy poniekąd, dlaczego na mapie koncepcyjnej doradców nie było połączenia między poszczególnymi zdarzeniami krytycznymi specyficznych czynności edukacyjnych a procesami kształcenia. W naszym kodowaniu definicja specyficznych czynności edukacyjnych ograniczona była do działań związanych z zajęciami kursowymi i tylko one jako zdarzenia krytyczne nie wiązały się z lukami w procesach kształcenia.

I opiekunowie, i doradcy pragnęli mieć więcej różnych możliwości poznawania w czasie studiów poradnictwa wielokulturowego i zagadnień sprawiedliwości społecznej. Wielu praktyków o dłuższym doświadczeniu w ogóle nie miało takich możliwości kształcenia na studiach: „Żadne zajęcia ani dyskusje na moich studiach magisterskich nie dotyczyły wielokulturowości czy sprawiedliwości społecznej” – D; „Gdy studiowałam, w ogóle nie mówiło się o wielokulturowości i sprawiedliwości społecznej” – P; „Mam nadzieję, że obecnie więcej wagi niż niegdyś przykładają się do rozwijania podejść, wiedzy i umiejętności dotyczących pracy z klientami z grup mniejszościowych oraz właściwie traktuje się ich potrzeby” – P; i „Być może gdyby więcej się wtedy mówiło o sprawiedliwości społecznej, miałabym lepsze podstawy do pracy” – D.

Obie grupy zgodne były co do istotności zdobywania większego doświadczenia praktycznego: „Potrzeba więcej stażów w środowiskach zróżnicowanych kulturowo” – P; lub „Studenci powinni odbywać praktyki w organizacjach społecznych, które angażują się w działania w obszarze sprawiedliwości społecznej” – D.

Kontrastowali oni też wiedzę książkową i faktyczną praktykę: „Myślę, że powinniśmy w pełni angażować się w doświadczenia, które pozwalają nam głębiej zrozumieć innych; nie dojdiesz do tego, czytając książki o różnicach kulturowych” – D. Jedna z uczestniczek wskazała, jak bardziej bezpośrednio połączyć uczenie się z działaniem w obszarze rzecznictwa:

„... wiedza książkowa daje bardzo niewiele, no może tylko jakieś podstawy, żeby wkroczyć w świat i zacząć działać. Czyż nie byłoby świetnie, gdyby praktyki studenckie stwarzały okazje faktycznego działania na rzecz klientów i sprawiedliwości społecznej? Moglibyśmy faktycznie uczestniczyć w polepszaniu stanu zdrowia naszych społeczności, a nawet pozbawić się w ten sposób pracy!” – P.

Przykłady te to kolejny powód do zwrócenia uwagi na kładzenie większego nacisku na nabywanie praktycznego doświadczenia w celu opanowania złożonych kompetencji (Burnes i Singh, 2010; Miller i Sendrowitz, 2011; West-Olatunji, 2010).

Luki w procesie pracy. W nieco mniejszym stopniu doradcy i opiekunowie wskazywali na sposoby ulepszania uczenia się w środowisku pracy. W obu grupach różne koncepcje pojawiały się z różną częstotliwością. Opiekunowie bardziej podkreślali okazje rozwoju zawodowego, zauważając „brak formalnego szkolenia z zakresu wielokulturowości i sprawiedliwości społecznej dla całego personelu”. Doradcy zaś większą wagę przykładali do lepszego wsparcia koleżeńskigo i współpracy: „Jedyny sposób, w jaki można by do tego podejść, który przychodzi mi do głowy, to zabrać się do roboty razem z tymi, którzy mają już jakieś doświadczenie i mogą udzielić wsparcia”. Doradcy (ale opiekunowie już nie) zauważyli również rolę przywództwa w miejscu pracy: „Ci, którzy mają władzę, muszą zrozumieć, co się dzieje”.

Chociaż nie stanowi to konkretnego celu naszego studium, warto zauważyć, że uwagi na temat potencjalnych procesów uczenia się w miejscu pracy wskazują na możliwe kierunki dalszych badań. Literatura proponuje poszerzenie kształcenia w obszarze wielokulturowości i sprawiedliwości społecznej o ustawiczne szkolenie w ramach organizacji (Park-Taylor i in., 2009). Jednocześnie Jose R. Parra-Cardone, Kendal Holtrop i David Cordova (2005) ostrzegają, że zaangażowanie w kwestie sprawiedliwości społecznej może z czasem zanikać, jeśli zabraknie profesjonalnego działania podtrzymującego ciągły rozwój kompetencji.

Napotkane bariery

Jednym z ważnych spostrzeżeń wynikających z badania było określenie przeszkód w rozwoju kompetencji, których wyeliminowanie poprawiłoby możliwości i efekty uczenia się. I znów można zauważyć tu analogie do koncepcji przytoczonych powyżej.

Brak wsparcia. Najczęściej wspominaną przez doradców i opiekunów praktyk barierą był brak wsparcia. W ich doświadczeniach edukacyjnych ani poradnictwa wielokulturowego ani sprawiedliwości społecznej nie definiowano jako ważnego elementu pracy i roli zawodowej: „Każdemu przykładowemu kontekstowi systematycznie przeciwstawiano ‘empirycznie udowodnione’ uzasadnienie personalizacji i patologizacji” – D; „uczono nas, jak pomóc pojedynczemu klientowi w konflikcie, na przykład, z kierownikiem rasistą, ale nie uczono nas, że naszym zadaniem w organizacji lub społeczeństwie jest stawienie czoła temu kierownikowi, lub społeczeństwu” – D. Dodatkowo, zasad wielokulturowości i sprawiedliwości społecznej nie formułowano w oparciu o praktykę. W niektórych przypadkach niespójność ta była oczywista w nauczaniu i treściach programowych: „Nie traktowano mnie z takim szacunkiem dla różnicy, jaki jednocześnie przedstawiano jako istotną cechę dobrego doradcy. W moim odczuciu było to sprzeczne z celami poradnictwa wielokulturowego. Trudno mi to było zrozumieć i zaakceptować”. – D.

W innych przypadkach, respondenci zauważali brak modelowych rozwiązań w przygotowaniu do prowadzenia praktyk studenckich: „Opiekunowie praktyk potrzebują jakiegoś szkolenia w tej dziedzinie” – P; „Chciałam to bardziej zgłębić, ale wszystko jakoś stanęło w martwym punkcie. Na praktykach ani nikt się mną faktycznie nie opiekował, ani nie prowadził” – P. U niektórych respondentów bariery te utrzymywały się również w bieżących kontekstach pracy: „Czuję się jak agent systemu opartego na kulturowych uprzedzeniach, a nawet na rasizmie” – D; „czasem nie jestem w stanie pracować z niektórymi współpracownikami, bo mają bardzo sztywne poglądy” – P.

Judith C. Durham i Harriet L. Glossoff (2010) oraz Annelise A. Singh i in. (2010) zalecają, aby wykładowcy na nowo podjęli kwestię modelowania zasad wielokulturowości i sprawiedliwości społecznej wraz ze studentami.

Brak poczucia sprawczości. Ważną barierą w przypadku doradców okazał się też brak poczucia sprawczości. Najbardziej znaczący był brak pewności siebie, co współgra z komentarzami na temat luk w poczuciu kompetencji:

„To o wiele trudniejsze – uważam, że nie mam kwalifikacji, aby występować jako ‘wielokulturowo świadomy’ doradca – mam wrażenie, że wiem na pewno tylko to, że nie wiem (a może i nie mogę wiedzieć) wystarczająco dużo, aby być wielokulturowo kompetentna, więc próbuję być pokorna i ciekawa, i uczyć się od moich klientów i praktykantów”.

„Przez jakiś czas sama byłam dla siebie przeszkodą – byłam niemal „zbyt” świadoma własnego braku świadomości – co ciekawe, był taki okres, kiedy wydaje mi się, że za dużo myślałam (o ile to możliwe), tak że utknęłam w jakimś poczuciu niepewności (które nie było właściwie złe, ale wtrąciło mnie w kryzys tożsamości na jakiś czas)”.

Ten ostatni komentarz podkreśla zauważoną wcześniej przez doradców potrzebę zrównoważenia nacisku na podnoszenie świadomości wraz z rozwojem praktycznych umiejętności i zastosowaniem teorii w praktyce pod okiem życzliwego i wspierającego opiekuna. Co interesujące, opiekunowie nie przytoczyli żadnych przykładów braku pewności siebie. Jednakże w obu grupach wspólna była walka z poczuciem bezsilności: „Takie sytuacje sprawiają, że mam trochę poczucia bezradności, jeśli chodzi o możliwości zmiany...” – P; „empatia kulturowa uwypukla niesprawiedliwość i poczucie bezradności” – D; „mam takie przykre uczucie, że w obliczu tych wielkich problemów mogę działać bardzo niewiele” – D.

W niektórych przypadkach bezpośrednim źródłem poczucia bezradności były kulturowo opresyjne uwarunkowania, w których pracowali doradcy: „Pracuję według wytycznych lub bezpośrednich nakazów, które odbierają niektórym osobom dostęp do możliwości edukacyjnych. Z drugiej zaś strony występuję w imieniu i na rzecz tych studentów na spotkaniach. Jedno przeczy drugiemu”.

W niektórych przypadkach doradcy wiązali brak poczucia osobistej sprawczości z własnym doświadczeniem ucisku kulturowego: „Pod wieloma względami miałam taką samą pozycję jak ten kierownik, a jednak czułam, że odebrano mi głos” – D.

Brak poczucia oddania sprawie. W przypadku opiekunów praktyk brak poczucia oddania sprawie pojawiał się częściej niż brak poczucia sprawczości, choć doradcy również przytaczali jego przykłady. „... Czasem czułam niechęć, bo ‘miałam’ coś zrobić, ale nie czułam się do tego przekonana ... A potem miałam poczucie winy z powodu tej niechęci. Przez to kwestionowałam własne zaangażowanie w działania społeczne” – D.

Była to kolejna sfera, w której uwagi opiekunów zawierały refleksje dotyczące studentów, których praktyki nadzorowali: „niektórzy praktykanci... nie mieli rozwiniętej samoświadomości na poziomie właściwym do odbywania praktyk. Gdy starałam się poruszać z nimi ten temat, powstawała bariera i to był właściwie koniec praktyki”.

Matthew J. Miller i Kerrin Sendrowitz (2011) twierdzą, że poczucie własnej skuteczności (którego częścią jest osobista sprawczość) stanowi podstawę zarówno zainteresowania kwestiami sprawiedliwości społecznej jak i zaangażowania w nie (np. poczucia *oddania sprawie*).

Brak kompetencji. Nie jest zaskoczeniem, że sam brak kompetencji czasem stanowił barierę dalszego ich rozwoju lub zaangażowania się w rozwiązywanie problemów wielokulturowości i sprawiedliwości społecznej dotyczących klientów. Doradcy zauważyli: „brak zrozumienia dla innych kultur”; „Miałam wrażenie, że brakuje mi pewnych umiejętności w pracy z różnymi kulturami”. Opiekunowie zaś komentowali: „Czułam się bardzo nieprzygotowana i ... nie byłam w stanie pojąć wagi problemów, z jakimi zmagają się te rodziny” oraz „początkowo w pracy z klientami miałam wrażenie, że co prawda wzrasta moja świadomość, ale wraz z nią nie wzrastają moje umiejętności właściwego działania”. W obu przypadkach komentarze

odzwierciedlały poczynione już w niniejszym artykule spostrzeżenia, że istotny jest rozwój zarówno wiedzy jak i umiejętności praktycznego działania.

Włączanie zagadnień kulturowych i sprawiedliwości społecznej w kształcenie i praktykę

Jednym z głównych zagadnień przewijających się w refleksjach doradców i opiekunów praktyk na temat zdarzeń krytycznych w ich rozwoju zawodowym była nieadekwatność programów studiów magisterskich, które nie przygotowały ich w pełni do właściwego reagowania na różnorodne potrzeby klientów i poszerzania własnej roli zawodowej o działania dotyczące systemowych i kontekstowych czynników, często nadających kształt doświadczeniom ich klientów. Wskazali oni wiele obszarów kompetencji związanych z poradnictwem wielokulturowym i sprawiedliwością społeczną; jednakże w znacznym stopniu to ich doświadczenia praktyczne pomogły uzupełnić niedobory formalnego kształcenia. W badaniu Jennifer C. Caldwell i Elizabeth M. Very najważniejszymi zdarzeniami krytycznymi okazały się „doświadczenie niesprawiedliwości” oraz „wpływ znaczących osób”, o które łatwiej w warunkach praktycznego uprawiania zawodu. Tymczasem uczenie się w ramach studiów magisterskich podejmowanych przez respondentów często ograniczało się do konkretnego kursu lub specyficznej czynności edukacyjnej w ramach innych kursów. Niewiele wskazywało na integrowanie wiedzy i umiejętności zdobytych dzięki poszczególnym kursom. Związane jest to po części z wiekiem respondentów. Jednakże stanowi to również wskazówkę, że elementy specjalistycznej wiedzy należy włączać równomiernie w cały program studiów magisterskich, a nie omawiać je oddzielnie w ramach konkretnego, pojedynczego kursu poradnictwa wielokulturowego (Fouad i Arredondo, 2007; Lewis, 2010; Pack-Brown, Thomas i Seymour, 2008). Podejście takie zgodne jest z rekomendacjami APA (Amerykańskiego Towarzystwa Psychologicznego) (2002) zawartymi w *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists* (Wskazania dotyczące wielokulturowej edukacji, szkolenia, badań, praktyki i zmian organizacyjnych dla psychologów).

Innym kluczowym tematem przewijającym się w naszym badaniu były dysproporcje między rozwojem kompetencji w zakresie świadomości kulturowej (swej własnej kultury i kultury innych) a pełniejszym rozumieniem oddziaływań systemu na życie klientów i konkretnymi umiejętnościami praktycznego przyczyniania się do zmian na poziomie systemowym. Spostrzeżenie to zbieżne jest z uwagami innych badaczy (Alberta i Wood, 2009; Cates i Schaeffe, 2009; Pieterse, 2009; Ratts i Hutchkins, 2009). Jako osoby kształcące doradców skutecznie angażujemy studentów w przyswajanie treści, natomiast mniej udaje nam się wyposażanie ich w umiejętności przekuwania wiedzy na temat wielokulturowości i sprawiedliwości społecznej w faktyczną praktykę. W tym w analizie na poziomie systemu, w aktywne

rzecznictwo i tworzenie strategii zmiany w ramach organizacji/społeczeństwa (Durham i Glossoff, 2010; Greenleaf i Williams, 2009; Lewis, 2010).

Collins i Arthur (2010a, 2010b) powracając w ostatnich latach do swojego własnego modelu *poradnictwa nasyconego kulturowo* (*culture-infused counseling*), podkreślają wyraźnie konieczność nabywania konkretnych umiejętności działania w obszarze sprawiedliwości społecznej. Z tego badania płynie ważna lekcja o łączeniu programu nauczania w zakresie rozwoju umiejętności z praktycznym doświadczeniem, w którym studenci mieliby możliwość angażowania się w działania wymagające przełożenia teorii na praktykę na drodze uczenia się przez doświadczenie, bezpośredniego zaangażowania się w sprawy klientów doświadczających niesprawiedliwości społecznej i/lub naśladowania wzorców dostarczonych przez opiekunów praktyki i innych członków społeczności, aktywnie zaangażowanych w różne formy działalności na rzecz sprawiedliwości społecznej. Inni badacze doszli do podobnych wniosków, zalecając tworzenie możliwości praktycznego uczenia się poprzez pomoc potrzebującym, wolontariat, odbywanie praktyk w warunkach wymagających działań na rzecz sprawiedliwości społecznej, pracę zespołową i inne procesy w których ma miejsce uczenie się i w których teoria przekłada się na praktykę (Ibrahim; 2010; Miller i Sendrowitz, 2011; West-Olatunji, 2010). To właśnie przenoszenie wiedzy książkowej na konteksty prawdziwego życia wiązało się w przypadku uczestników badania z doświadczaniem najefektywniejszego uczenia się.

* * *

Nasze studium badawcze wskazuje, co w uczeniu się doradców i opiekunów praktyk zadziało skutecznie, a co nie zadziało. To zaś daje pewne wyobrażenie na temat możliwych zmian w kształceniu akademickim, które pozwoliłyby lepiej przygotować studentów do faktycznej pracy z klientami. Nasi respondenci mogli wziąć udział w badaniu ze względu na swe konkretne zainteresowania zagadnieniami poradnictwa wielokulturowego i sprawiedliwości społecznej. Pewnym ograniczeniem naszego badania były ramy czasowe, w których respondenci kończyli studia magisterskie. W osobnym artykule analizujemy doświadczenia obecnych magistrantów kształcących się w zakresie poradnictwa wielokulturowego i sprawiedliwości społecznej (Collins i in., 2013). Ponieważ kwestie sprawiedliwości społecznej stają się kluczowym, coraz powszechniej uznawanym tematem w psychologii poradnictwa i kształceniu doradców, zachęcamy innych naukowców do badania, w jaki sposób możemy efektywniej przygotować studentów do podjęcia tych wyzwań.

Bibliografia

- Alberta A., Wood A. (2009) *A practical skills model for effectively engaging clients in multicultural settings*, "The Counseling Psychologist", 37(4), s. 564-579. doi:10.1177/0011000008326231.
- American Psychological Association (2002) *Guidelines on multicultural education, training, research, practice, and organizational change for psychologists*. Dostępne na <http://www.apa.org/pi/multiculturalguidelines.pdf>.
- Arredondo P., Toporek, R. Brown, S. Sanchez, J. Locke, D.C. Sanchez, J. Stadler H. (1996) *Operationalization of the Multicultural Counseling Competencies*. "Journal of Multicultural Counseling & Development" 24(1), s. 42-78. Dostępne na <http://ca.wiley.com/>.
- Arthur N. (2001) *Using critical incidents to investigate cross-cultural transitions*, "International Journal of Intercultural Relations" 25, s. 41-53.
- Arthur N., Collins S. (2010) *Social justice and culture-infused counselling*, [w:] N. Arthur, S. Collins (red.), *Culture-infused counselling* (wyd. 2., ss. 139-164). Calgary, AB: Counselling Concepts.
- Arthur N., Collins S., Marshall C., McMahon M. (2013) *Social justice competencies and career development practices*. *Canadian "Journal of Counselling and Psychotherapy"* 72, s. 136-154.
- Arthur N., Collins S., McMahon M. Marshall C. (2009) *Career Practitioners' views of social justice and barriers for practice*, "Canadian Journal of Career Development" 8(1), s. 22-31. Dostępne na <http://www.ceric.ca/cjcd/>.
- Burnes T.R., Singh A.A. (2010) *Integrating social justice training into the practicum experience for psychology trainees: Starting earlier*, "Training and Education in Professional Psychology", 4(3), s. 153-162. doi:10.1037/a0019385.
- Butterfield L., Borgen W., Amundson N., Maglio A. (2005) *Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond*, "Qualitative Research", 5, s. 475-497. doi:10.1177/1468794105056924.
- Caldwell J.C., Vera E.M. (2010) *Critical incidents in counseling psychology professionals' and trainees' social justice orientation development*, "Training and Education in Professional Psychology", 4(3), s. 163-176. doi: 10.1037/a0019093.
- Cates J., Schaeffe S. (2009) *Infusing multicultural training into practicum*, "Journal of Counseling Research and Practice", 1(1), s. 32-41, Dostępne na <http://www.msccounselor.org>.
- Collins S., Arthur N. (2010a) *Culture-infused counselling: A fresh look at a classic framework of multicultural counseling competencies*, "Counselling Psychology Quarterly", 23(2), s. 203-216, doi:10.1080/09515071003798204.
- Collins S., Arthur N. (2010b) *Culture-infused counselling: A model for developing cultural competence* "Counselling Psychology Quarterly", 23(2), s. 217-233. doi:10.1080/09515071003798212.
- Collins S., Arthur N., Brown C., Kennedy B. (2013) *Student Perspectives on Graduate Education Facilitation of Multicultural and Social Justice Competency*, W przygotowaniu.
- Constantine M., Hage S., Kindaichi M., Bryant R. (2007). *Social justice and multicultural issues: Implications for the practice and training of counsellors and counseling psychologist*,

- “Journal of Counseling and Development”, 85(1), s. 24-30. Dostępne na <http://onlinelibrary.wiley.com/>.
- Durham J., Glosoff H. (2010) *From passion to action: Integrating the ACA advocacy competencies and social justice into counselor education and supervision*, (ss. 139-149) [w:] *ACA Advocacy competencies: A social justice framework for counsellors*, M. Ratts, R. Toporek, J. Lewis (red.) Alexandria, VA, US, American Counseling Association.
- Fouad N.A., Arredondo P. (2007) *Becoming culturally oriented: Practical advice for psychologists and educators*, Washington, DC: American Psychological Association.
- Fox D., Prilleltensky, I. Austin S. (2009) *Critical psychology for social justice: Concerns and dilemmas*, [w:] *Critical Psychology: An introduction*, D. Fox, I. Prilleltensky, S. Austin (red.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Greenleaf A. Williams J. (2009) *Supporting social justice advocacy: A paradigm shift towards an ecological perspective*, “Journal for Social Action in Counseling and Psychology”, 2(1), s. 1-14. Dostępne na <http://jsacp.tumblr.com/>.
- Hage S.M., Kenny M.E. (2009) *Promoting a social justice approach to prevention: Future directions for training, practice and research*, “Journal of Primary Prevention”, 30(1), 75-87. doi:10.1007/s10935-008-0165-5.
- Howard E.E., Inman A.G., Altman A.N. (2006) *Critical incidents among novice counselor trainees*, “Counselor Education and Supervision”, 46(2), s. 88-102. Dostępne na <http://www.wiley.com/>.
- Ibrahim F. (2010) *Social justice and cultural responsiveness: Innovative teaching strategies for groups work*, “Journal for Specialists in Group Work”, 35(3), s. 271-280. doi:10.1080/01933922/2010.492900.
- Lewis B.L. (2010) *Social justice in practicum training: Competencies and developmental implications*, “Training and Education in Professional Psychology”, 4(3), s. 145-152. doi:10.1037/a0017383.
- Miller M.J., Sendrowitz K. (2011) *Counseling psychology trainees’ social justice interest and commitment*, “Journal of Counseling Psychology”, 58(2), s. 159-169. doi:10.1037/a0022663.
- Miville M., Duan C., Nutt R.L., Waehler C.A. Suzuki L., Pistole C., Arredondo P., Corpus M. (2009) *Integrating practice guidelines into professional training implications for diversity competence* “The Counseling Psychologist” 37(4), s. 519-563. doi:10.1177/0011000008323651.
- Pack-Brown S., Thomas T., Seymour J. (2008). *Infusing professional ethics into counselor education programs: A multicultural/social justice perspective*, “Journal of Counseling & Development”, 86(3), s. 296-302. Dostępne na: <http://www.counseling.org/>.
- Park-Taylor J., Kim G. S., Budianto L., Pfeifer G., Laidlaw P., Sakurai M. (2009) *Toward reflective practice: A multicultural competence training model from a community mental health center*, “Professional Psychology: Research and Practice”, 4(1), s. 88-95. doi:10.1037/a0013828.
- Parra-Cardone J.R., Holtrop K., Cordova D. (2005). “*We are clinicians committed to cultural diversity and social justice*”: *Good intentions that can wane*, “Guidance & Counseling”, 21(1), s. 36-46. Dostępne na www.utpress.utoronto.ca/.

- Pieterse A. L. (2009) *Teaching antiracism in counselor training: Reflections on a course* "Journal of Multicultural Counseling & Development", 37(3), s. 114-124. Dostępne na <http://www.counseling.org>.
- Pieterse A. L., Evans S., Risner-Butner A., Collins N., Mason L. (2009) *Multicultural competence and social justice training in counseling psychology and counselor education* "The Counseling Psychologist", 37(1), s. 93-115. doi:10.1177/0011000008319986.
- Ratts M., Hutchkins M. (2009) *ACA Advocacy Competencies: Social justice advocacy at the client/student level* "Journal of Counseling and Development", 87(3), s. 269-276. Dostępne na <http://onlinelibrary.wiley.com/>.
- Santiago-Rivera A., Talka K., Tully A.W. (2006). *Environmental racism: A call to the profession for community intervention and social action*, [w:] *Handbook for social justice in counseling psychology: Leadership, vision, and action* (ss. 185-199), R. Toporek, L. Gerstein, N. Fouad, G. Roysircar, T. Israel (red.), Thousand Oaks, CA: Sage.
- Singh A.A., Hofsess C., Boyer E., Kwong A., Lau A., McLain M., Haggins K.L. (2010) *Social justice and counseling psychology: Listening to the voices of doctoral trainees* "The Counseling Psychologist", 38(6), s. 766-795. doi:10.1177/0011000010362559.
- Smith T.B., Constantine M.G., Dunn T.W., Dinehart J.M., Montoya J.A. (2006) *Multicultural education in the mental health professions: A meta-analytic review*, "Journal of Counseling Psychology", 53(1), s. 132-145. doi:10.1037/0022-0167.53.1.132.
- Sue D.W., Carter R., Casas J.M., Fouad N.A., Ivey A., Jensen M.,... Vazquez-Nuttall E. (1998). *Multicultural counseling competencies: Individual and organizational development*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Vera E. (2009) *When human rights and cultural values collide: What do we value?* "The Counseling Psychologist", 37(5), s. 744-751. doi:10.1177/0011000009333985.
- Vera E.M., Speight S.L. (2003) *Multicultural competence, social justice, and counseling psychology: Expanding our roles*, "The Counseling Psychologist", 31(3), s. 253-272, doi:10.1177/0011000003031003001.
- West-Olatunji, C. (2010) *If not now, when? Advocacy, social justice, and counsellor education* "Counseling and Human Development", 42(8), s. 1-12. Dostępne na <http://www.counseling.org/>.
- Wong-Wylie, G. (2007) *Barriers and facilitators of reflective practice in counsellor education: Critical incidents from doctoral graduates* "Canadian Journal of Counselling", 41(2), s. 59-76. Dostępne na <http://cjc-rcc.ucalgary.ca/cjc/>.
- Zalaquett, C., Foley, P., Tillotson, K., Dinsmore, J., Hof, D. (2008) *Multicultural and social justice training for counselor education programs and colleges of education: Rewards and challenges* "Journal of Counseling and Development", 86(3), s. 364-372. Dostępne na <http://onlinelibrary.wiley.com/>.