

MAGDALENA PIORUNEK

*Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu*

IWONA WERNER

*Wyższa Szkoła Nauk Humanistycznych i Dziennikarstwa
w Poznaniu*

WYCHOWAWCA WSPARCIEM DLA UCZNIA? RELACJE UCZEŃ - WYCHOWAWCA W PERCEPCJI GIMNAZJALISTÓW

ABSTRACT. Piorunek Magdalena, Werner Iwona, *Wychowawca wsparciem dla ucznia? Relacje uczeń – wychowawca w percepcji gimnazjalistów* [Is the Class Teacher the Student's Support? Student-Teacher Relations in the Perception of the Lower Secondary School Students]. *Studia Edukacyjne* nr 32, 2014, Poznań 2014, pp. 99-122. Adam Mickiewicz University Press. ISBN 978-83-232-2837-0. ISSN 1233-6688

It is generally accepted that the school plays a number of functions. The function of school aid involves supporting, advising, assistance, mentoring, training, coaching and therapy and the class teacher should play a special role in the educational system of assistance. The main objective of the study was to investigate how students perceive the class teacher, especially in the context of establishing relationships and coping with students' behavioral difficulties and personal problems. The paper presents selected results of a research conducted in lower secondary schools with a diagnostic survey method (N = 393 students). The results indicate that teachers are of little support for students and the roles they perform are primarily educational and formal.

Key words: class teacher, lower secondary school student, student-teacher relations, support

Stopień komplikacji, brak stałości, wysoki stopień ryzyka i niepewności, szeroko zakrojona kultura indywidualizmu wyznaczają ramy rzeczywistości społecznej, w której powstaje zapotrzebowanie na różne formy pomocy w toku całego życia człowieka¹. Jedną z instytucji, której z racji powszechno-

¹ Szerzej na temat współczesnych tendencji w zakresie pomagania w: M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, Toruń 2010 oraz teŹe: *Pomoc psy-*

ści oraz obejmowania swoim zasięgiem długiego okresu dzieciństwa i adolescencji tradycyjnie przypisywano, obok szeroko pojętych funkcji edukacyjnych także konieczność udzielania pomocy w zróżnicowanych sytuacjach stresujących, trudnych, kryzysowych, pozostaje szkoła.

Realizowanie tych funkcji i zadań szkoły powinno z założenia mieć charakter zindywidualizowany, a pomoc uczniom w zmaganiu się z sytuacjami trudnymi, w rozwiązywaniu złożonych problemów życiowych i rozwojowych jest jednym z istotniejszych warunków efektywności całego procesu edukacyjnego.

Jakość edukacji uzależniona jest zarówno od jakości samej szkoły, jak też jakości przestrzeni edukacyjnej, w której placówka ta funkcjonuje. Będzie zatem definiowana poprzez kondycję psychofizyczną i społeczną poszczególnych podmiotów edukacyjnych, ze szczególnym uwzględnieniem samego ucznia, który nie może efektywnie się uczyć, kiedy znajduje się w obiektywnie skomplikowanej sytuacji życiowej, doświadcza trudności, problemów, kryzysów o zróżnicowanej etiologii i szerokim spektrum symptomów. Trzeba także zauważyć, że etiologia szeregu sytuacji problemowych wiąże się z samą szkołą, w której uwidacznia się atrofia funkcji wychowawczych², a złożone zależności pomiędzy uczniami czy personelem a uczniami, które definiuje szerszy kontekst kultury popularnej, niosą ryzyko powstawania szeregu sytuacji stresogennych.

Kontekst funkcjonowania szkoły i rodziny także nie ułatwiają zmagania się uczniów z problemami. Rzeczywistość zbyt złożona i niejasna by ją ogarnąć i wytłumaczyć, nacechowana elementami ryzyka w stopniu uniemożliwiającym uzyskanie poczucia bezpieczeństwa, zbyt niepewna by zyskać poczucie sprawstwa, zbyt niejasna, pozbawiona sensu i możliwości zapanowania nad nią by zdobyć stabilne poczucie koherencji, kreują specyficzne warunki życiowe i rozwojowe dzieci i młodzieży.

Szkoła obok swoich podstawowych funkcji powinna być zorientowana na pomaganie, wspieranie, doradzanie uczniom, ale także pozostałym podmiotom procesu edukacyjnego i partnerom codziennych szkolnych interakcji – nauczycielom i rodzicom.

Nauczyciele uwrażliwieni na uczniowskie dylematy, pytania i wątpliwości, problemy, sytuacje trudne i kryzysowe mają szansę dostrzec ich symptomy w codziennych relacjach, w wielu sytuacjach służyć swoim uczniom wsparciem.

chopedagogiczna w terapeutycznej kulturze indywidualizmu, red. M. Cylikowska-Nowak, J. Imielska, E. Kasparek-Golimowska, Poznań 2011, s. 27-44.

² Por. np. M. Piorunek, *Wokół problemów doradztwa w szkole. Percepcja pomocowych funkcji szkoły w narracjach rodzicielskich*, *Studia Edukacyjne*, 2012, 22, s. 283-299.

Nauczyciele pełnią zatem w codzienności szkolnej (poza funkcjami dydaktycznymi) szereg funkcji pomocowych, doradczych, a ich oddziaływania wiążą się z treningiem, coachingiem, mentoringiem³, różnymi formami terapii⁴, które stają się składnikami szeroko pojętej pomocy w rozwoju ucznia. W praktyce edukacyjnej te działania wzajemnie się uzupełniają, semantycznie zaś pokrywają sąsiadujące ze sobą, nieostre znaczeniowo obszary aktywności służącej świadczeniu pomocy.

Realizacja funkcji pomocowych z mocy stosownych przepisów spoczywa na takich wyspecjalizowanych pracownikach szkoły, jak pedagog, psycholog, logopeda, terapeuta⁵. Organizację pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole reguluje także stosowne rozporządzenie odnoszące się do szczegółowych kategorii osób, wobec których szkoła powinna świadczyć różne formy poradnictwa, pomocy, wsparcia⁶. Nie sposób jednak pominąć

³ S. Thorpe, J. Clifford, *Podręcznik coachingu*, Poznań 2007; W. Pallasch, R. Petersen, *Coaching. Ausbildungs- und Trainingskonzeption zum Coach in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern*, Weinheim und Muenchen 2005.

⁴ J. Elliott, M. Place, *Dzieci i młodzież w kłopotcie*, Warszawa 2000.

⁵ Por. J. Jastrząb, *Rola i zadania nauczyciela terapeuty*, Internetowy zapis wykładu wygłoszonego podczas I Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycieli Terapeutów w Gdańsku. Autorka wskazując na szeroki zakres zadań nauczyciela terapeuty, przypisuje mu w zależności od głównego celu jego działalności następujące role: psychoedukatora, kinezyterapeuty i rehabilitanta, psychokreatora, reedukatora, logoterapeuty, psychoterapeuty, socjoterapeuty, diagnosty, doradcy, mediatora, metodyka, animatora, badacza i eksperymentatora.

⁶ W Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (z późniejszymi zmianami), pomoc psychologiczno-pedagogiczna rozumiana jest także bardzo szeroko, a jej potencjalne obszary są wskazywane z uwzględnieniem kilku kryteriów. Obejmuje ona zarówno uczniów (których kategorie wyliczane są w §3.1), ale także rodziców i nauczycieli, w stosunku do których wspomina się o pomocy w rozwiązywaniu problemów wychowawczych i dydaktycznych oraz rozwijaniu ich umiejętności wychowawczych w celu zwiększenia efektywności pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla uczniów (pkt 2) w formie porad, konsultacji, warsztatów i szkoleń.

W §2.1 ustawodawcy próbują dokonać wyliczenia kategorii uczniów, do których w pierwszym rzędzie kierowana jest pomoc, wsparcie i poradnictwo, po wcześniejszym rozpoznaniu ich indywidualnej sytuacji. Mowa tu mianowicie o problemach uczniów wynikających z:

- 1) niepełnosprawności;
- 2) niedostosowania społecznego;
- 3) zagrożenia niedostosowaniem społecznym;
- 4) szczególnych uzdolnień;
- 5) specyficznych trudności w uczeniu się;
- 6) zaburzeń komunikacji językowej;
- 7) choroby przewlekłej;
- 8) sytuacji kryzysowych lub traumatycznych;
- 9) niepowodzeń edukacyjnych;
- 10) zaniedbań środowiskowych związanych z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego, kontaktami środowiskowymi;

w tym kontekście roli samego nauczyciela, który obok funkcji *stricte* edukacyjnych, pełni także funkcje pomocowe, doradcze. Ta sfera działania jest wkomponowana przede wszystkim w funkcjonowanie **nauczyciela-wychowawcy**, który potencjalnie ma szansę, ze względu na częstszy i specyficzny kontakt z uczniami (lekcje wychowawcze, spotkania i aktywności o charakterze mniej sformalizowanym, niepodlegające ocenie), nawiązać z nim relacje o charakterze emocjonalnym, bazujące na zaufaniu interpersonalnym, stanowiące podstawę wsparcia społecznego świadczonego osobom potrzebującym. Zresztą, w tej właśnie roli nauczyciel-wychowawca bywa obsadzany częściej niż np. pedagog czy psycholog przez rodziców uczniów, którzy także przede wszystkim z wychowawcą mają często bieżący kontakt⁷.

Jak wychowawca wywiązuje się z tych funkcji, w jakim zakresie wychodzi poza czysto dydaktyczny kontekst w swoich relacjach z uczniem w przestrzeni edukacyjnej? Czy i w jakim zakresie stanowi rzeczywiste wsparcie dla swoich uczniów doświadczających codziennego stresu, sytuacji trudnych, problemów, kryzysów o zróżnicowanej etiologii i przebiegu?

Jak sami uczniowie postrzegają poszczególne komponenty pełnione przez niego roli? Kim *de facto* jest wychowawca w interakcjach z uczniami w percepcji młodzieży?

Pytania te stały się zaczynem przeprowadzonych badań sondażowych, skierowanych do uczniów wielkomiejskich gimnazjów publicznych. Przede wszystkim do uczniów klas drugich i trzecich tych gimnazjów (co najmniej roczny kontakt gimnazjalistów ze swoim wychowawcą) skierowano autorską ankietę zatytułowaną *Mój wychowawca i Ja*. Dodatkowo, w celu dokonania zobiektywizowanej diagnozy wybranych aspektów funkcjonowania społecznego wychowawców zastosowano Profil Kompetencji Społecznych (PROKOS)⁸, służący do pomiaru i oceny poziomu kompetencji społecznych w pięciu obszarach: kompetencji asertywnych, kompetencji kooperacyjnych, kompetencji towarzyskich, zaradności społecznej oraz kompetencji społecznikowskich. Ze względu na ograniczone ramy wystąpienia ten aspekt badań nie zostanie zrelacjonowany.

Dobór próby badawczej na poziomie szkół gimnazjalnych miał charakter losowy, podobnie jak dobór uczniów i wychowawców w ramach poszczególnych placówek. Przebadano 393 uczniów oraz 123 nauczycieli, którzy

11) trudności adaptacyjnych związanych z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego, w tym związanych z wcześniejszym kształceniem za granicą (Rozporządzenie MEN z 17 listopada 2010).

⁷ Por. wyniki badań realizowanych w paradygmacie interpretatywnym zamieszczone w: M. Piorunek, *Wokół problemów doradztwa w szkole*.

⁸ A. Matczak, K. Martowska, *Profil Kompetencji Społecznych*. Podręcznik, Warszawa 2013.

w roku przeprowadzenia badań i/lub w ostatnich latach pełnili funkcję wychowawcy. Badania zrealizowano w kilkunastu gimnazjach publicznych w Poznaniu i na jego przedmieściach⁹. Starano się zatem docierać do gimnazjów typowych, ogólnodostępnych, do których uczęszcza większość populacji adolescentów. Realizują one zbliżone koncepcje wychowania i nauczania, w podobnych warunkach społecznych (stosunkowo liczne klasy, po kilka klas na danym poziomie nauczania) i przestrzennych (typowe budynki szkolne spełniające standardy instytucji edukacyjnych w kraju). W grupie uczniów próba badawcza była niemal wyrównana ze względu na kryterium płci respondentów. Badania prowadzono w okresie marzec-czerwiec 2014 roku.

Zdecydowano się na realizację badań na etapie gimnazjalnym, ponieważ przypada on na newralgiczny okres rozwojowy w życiu młodego człowieka – pasaż pomiędzy dzieciństwem i dorosłością, szczególnie trudny czas, tak w kategoriach poszukiwania tożsamości jednostkowej, jak i socjalizacyjno-wychowawczych wobec przejawów buntu, oporu, czy bierności młodzieży w zmaganiu się z zadaniami rozwojowymi. Wydaje się także, że na etapie gimnazjum następuje kumulacja szeregu indywidualnych i grupowych problemów uczniowskich, a zapotrzebowanie na wsparcie, pomoc czy doradztwo ze strony tej grupy osób jest bardzo duże. W roli osób wspierających potencjalnie mogliby zostać obsadzeni wychowawcy – osoby, z którymi uczniowie mają regularny kontakt, również w sytuacjach nieformalnych, spontanicznych, sprzyjających wzajemnemu poznaniu. Dodatkowo, także nauczyciele-wychowawcy powinni dysponować wrażliwością pozwalającą na dostrzeganie problemów, motywacją do świadczenia pomocy oraz umiejętnościami w tym zakresie.

Badaczy interesowały następujące pola problemowe, które znalazły odzwierciedlenie w skonstruowanym obszernym kwestionariuszu ankiety:

- 1) oceny i emocje, jakie wychowawca budzi u respondentów;
- 2) percepcja behawioralnego komponentu postawy wychowawcy wobec personalnego problemu kilkunastolatka;
- 3) percepcja reakcji wychowawcy wobec problemu społeczności klasowej jako całości;
- 4) postrzeganie różnych komponentów złożonej roli wychowawcy przez gimnazjalistów.

⁹ Badania ankietowe realizowali w poszczególnych gimnazjach przeszkoleni studenci studiów uzupełniających magisterskich na kierunku pedagogika, głównie członkowie Studenckiego Koła Naukowego Poradnictwa Społecznego „poMOC” oraz doktoranci z Zakładu Poradnictwa Społecznego na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM.

Przedmiotem niniejszego opracowania, ze względu na obszerność i wielość zgromadzonego materiału badawczego znacznie wykraczającą poza jego ramy objętościowe, będą tylko wybrane obszary problemowe. Prezentacja i analiza uzyskanych wyników badań sondażowych dotyczyć będzie przede wszystkim obszaru drugiego i czwartego.

Wychowawca w roli – perspektywa gimnazjalistów

Gimnazjalistów poproszono o ustosunkowanie się w pięciostopniowej skali (od *zdecydowanie zgadzam się* do *zdecydowanie nie zgadzam się*) do czternastu deskryptorów odnoszących się do szerokiej palety potencjalnych komponentów roli wychowawcy. Mieli zatem odpowiedzieć, w jakim stopniu ich wychowawca jest dla nich osobą pełniącą określone role dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze, pomocowe.

Kategorie zmiennej można pogrupować w ramach trzech wymiarów roli wychowawcy:

- 1) formalny aspekt roli nauczyciela;
- 2) wychowawca jako osoba znacząca, wywołująca określone (pozytywne/negatywne) emocje;
- 3) wychowawca jako osoba wspierająca jednostki i grupy gimnazjalistów.

W ramach pierwszego powyżej wymienionego obszaru można zauważyć, że w percepcji znacznej grupy uczniów wychowawca nie wychodzi poza **aspekt dydaktyczno-organizacyjny roli**, charakterystyczny dla większości nauczycieli. Nie jest zatem innym nauczycielem niż pozostali, a jego aktywność wiąże się przede wszystkim z organizacją procesu dydaktycznego. Na przykład:

– dla 66,91% respondentów wychowawca jest przede wszystkim urzędnikiem szkolnym (kategorie: *zdecydowanie zgadam się* i *raczej zgadzam się* potraktowane łącznie; w poniższych rozważaniach postąpiono analogicznie); brak stanowiska w tym względzie (kategoria *trudno powiedzieć*) wyraża niemal czwarta część badanych;

– dla 78,62% badanych wychowawca stanowi osobę przekazującą wiedzę, ale nieco ponad 14% nie formułuje w tym względzie swojego stanowiska;

– 60,8% uczniów podkreśla, że wychowawca to osoba decydująca o ich ocenach; niemal piąta część badanych i tu nie formułuje opinii;

– 54,96% (ponad połowa) wskazuje na wychowawcę jako osobę, która potrafi utrzymać porządek i dyscyplinę w klasie, co piąty uczeń nie zajmuje w tej kwestii stanowiska, a bardzo zbliżona liczebnie grupa (1/5 badanych)

z różnym stopniem stanowczości (kategorie *raczej nie zgadzam się* i *zdecydowanie nie zgadzam się* potraktowane łącznie) nie zgadza się z tym stanowiskiem;

- 69,47% uważa, że wychowawca to osoba, która rozdziela uczniom różne zadania i sprawdza ich wykonanie, ponownie zwraca tu uwagę stosunkowo duży odsetek osób niezdecydowanych co do tej kwestii (niemal piąta część badanych);

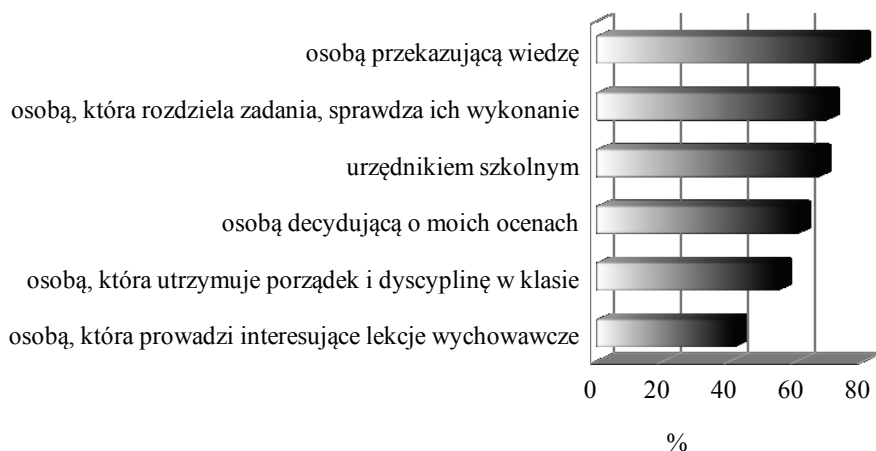
- 41,72% uczniów zauważa, że ich wychowawca prowadzi bardzo interesujące dla nich lekcje wychowawcze – należy zatem domniemywać, że ma kompetencje merytoryczne i metodyczne w zakresie prowadzonych zajęć, ale także w sposób pożądaný przez gimnazjalistów dobiera przekazywane treści (treści interesujące, ważne dla uczniów). Co trzeci gimnazjalista nie potwierdza tej opinii (33,84%), a co piąty w ogóle dystansuje się od dokonywania takiej oceny.

Generalnie, uczniowie stosunkowo często (od ponad połowy z nich do nawet ok. 80% w różnych kategoriach wyżej opisywanego wymiaru roli wychowawcy) postrzegają wychowawcę jako urzędnika, osobę przekazującą wiedzę i czuwającą nad organizacją edukacyjnego kontekstu pobytu ucznia w szkole (wystawianie ocen, dyscyplina klasowa, przydział zadań i egzekwowanie ich realizacji). Zastanawia stosunkowo duża grupa badanych dystansująca się od dostrzegania tych, oczywistych przecież z punktu widzenia ucznia, aspektów roli wychowawcy. Otwarte pozostaje pytanie, czy wychowawcy tej grupy młodzieży tych funkcji nie realizują, czy może brak stanowiska jest wyrazem postawy ambiwalencji i niezdecydowania odnośnie do różnych przejawów edukacyjnego funkcjonowania jako swoistej presji zewnętrznej, charakterystycznych dla etapu adolescencyjnego poszukiwania tożsamości i uzyskiwania niezależności.

Wychowawca z racji specyfiki relacji z uczniem oraz czynnego uczestnictwa w procesie wychowania i nauczania ma szansę stać się dla młodego człowieka **modelem**, osobą znaczącą, a z pewnością jego działania stanowią element zewnętrznych stymulacji (układ nagród i kar) rodzących określone **emocje**.

Dla nieco ponad trzeciej części respondentów (37,65%) stanowi on wzór do naśladowania. Niemal tak samo liczna grupa badanych nie formułuje w tej kwestii swojego stanowiska (36,13%), a ¼ diagnozowanych uczniów jest przeciwnego zdania (25,7%). Ujawniona znaczna polaryzacja stanowisk wskazuje, że pozaformalny aspekt działalności wychowawcy, wykraczający poza funkcje dydaktyczne, związany nie tylko z merytorycznym przygotowaniem nauczyciela w obrębie konkretnej dyscypliny, nie jest przez uczniów dostrzegany lub sami wychowawcy nie przykładają do niego wagi.

Tylko co trzeci gimnazjalista widzi w wychowawcy klasy wzór do naśladowania, co niekoniecznie obciąża samego wychowawcę, bowiem należy się spodziewać, że w dobie dominacji kultury popularnej, w hiperrzeczywistości medialnej młodzież będzie takich wzorców poszukiwała poza szkołą, a dodatkowo w okresie adolescencyjnego buntu przeciwko dorosłym to nie oni będą stawiali się dla młodych modelami.



Ryc. 1. Dydaktyczno-organizacyjny aspekt roli wychowawcy w percepcji gimnazjalistów. Wykres ilustruje poziom akceptacji dla stwierdzenia: *zgadzam się, że mój wychowawca jest dla mnie...*

(źródło: badania własne)

44,27% gimnazjalistów wskazuje, że wychowawca jest osobą lubianą przez większość uczniów. Nieco ponad czwartą część (26,71%) z nich jest przeciwnego zdania, a 28,75% respondentów nie dokonuje żadnych ocen w tym względzie. W zakresie identyfikowania pozytywnych emocji odnośnie do wychowawcy także zauważamy znaczną polaryzację stanowisk, choć najczęściej jednak młodzież swojego wychowawcę lubi.

Przeciwnie uczucia – lęku, strachu (kategoria: *osoba, której się trzeba bać*) wychowawca budzi u około 14% (13,99%) przebadanych uczniów. Niemal 70% z nich (68,95%) z różnym stopniem stanowczości nie zgadza się z twierdzeniem, jakoby bali się wychowawcy. Ponownie zastanawia stosunkowo wysoki odsetek osób dystansujących się od jednoznacznych odpowiedzi.

Wychowawca może także jako osoba bezpośrednio zaangażowana we wspieranie rozwoju jednostek, traktująca uczniów holistycznie, potencjalnie

gotowa do działań prospołecznych¹⁰, posiadająca kompetencje społeczne (otwarte pozostaje pytanie o rzeczywisty poziom owej gotowości i zakres kompetencji) stanowić dla gimnazjalisty naturalne wsparcie, służyć pomocą. Czy uczniowie rzeczywiście tak postrzegają jego rolę? Oto:

- jako przyjaciela traktuje go co piąty gimnazjalista (20,53%), ale co drugi z nich zaprzecza obsadzeniu go w takiej roli (49,35%), podczas gdy niemal 30% nie zajmuje w tej kwestii stanowiska;

- nieco ponad połowa badanych (53,95%) traktuje wychowawcę jako osobę, na której można polegać, niemal co piąty uczeń (18,59%) nie ma jednak takiego komfortu, a czwarta ich część woli nie ustosunkowywać się do tej kwestii;

- niemal połowa gimnazjalistów (47,07%) zwróci się do swojego wychowawcy po pomoc, gdy znajdzie się w trudnej sytuacji, z kolei trzecia (31,8%) część badanych raczej lub zdecydowanie nie zamierza tego robić, a od jednoznacznej odpowiedzi uchyla się co piąty badany;

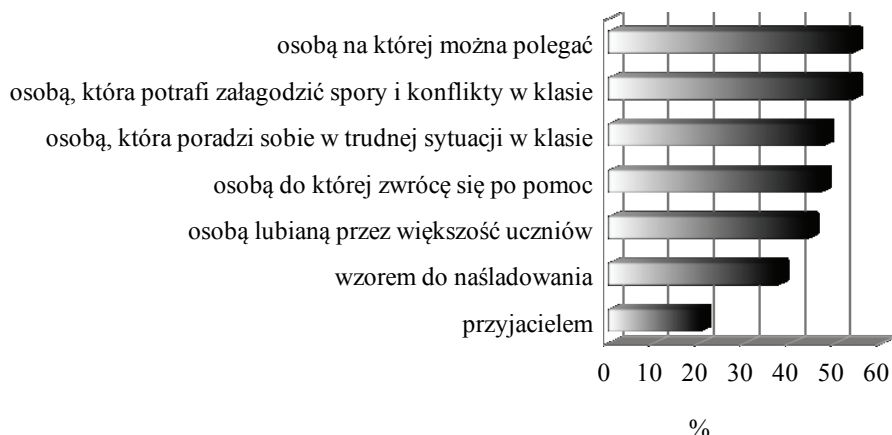
- nieco ponad połowa uczniów (53,94%) traktuje wychowawcę jako osobę potrafiącą załagodzić spory i konflikty powstałe w grupie klasowej, podczas gdy w opinii co czwartego gimnazjalisty tak nie jest (26,71%). Brak stanowiska cechuje z kolei niemal 20% badanych;

- prawie co drugi uczeń (47,58%) sądzi, że wychowawca poradzi sobie w każdej trudnej sytuacji w klasie, co czwarty jest przeciwnego zdania (25,19%). Podobny odsetek nie wypowiada się w tej kwestii jednoznacznie.

Przyjrzenie się powyżej zrelacjonowanym wynikom badań, przy świadomości stosunkowo dużego rozrzutu uzyskanych odpowiedzi, wskazuje na postrzeganie przez gimnazjalistów swojego wychowawcy w pierwszym rzędzie jako nauczyciela w dydaktyczno-organizacyjnej roli. Rzadziej traktują go jako osobę bliską, która może być pomocna w rozwiązywaniu indywidualnych i klasowych problemów. Być może jest to wynikiem rzeczywistego

¹⁰ Gotowość do działań prospołecznych obejmuje składnik percepcyjny (zdolność spostrzegania potrzeb i emocji innych ludzi), motywacyjny (chęć podejmowania działań na rzecz innych osób) i operacyjny (umiejętność programowania czynności i realizowanie określonych działań na rzecz innych). Oznacza to zatem w praktyce, że przejawianie tej gotowości (rozumianej jako postawa prospołeczna) wymaga dostrzeżenia problemu, chęci niesienia pomocy i umiejętności działania na rzecz potrzebujących. Wydaje się, że kształcenie i rozwijanie wspomnianej postawy jest szczególnie istotne wśród „profesjonalistów od pomagania”, do których obok doradców, terapeutów, rehabilitantów, można w jakieś mierze zaliczyć i nauczycieli; por.: H. Sęk (red.), *Spółeczna psychologia kliniczna*, Warszawa 1993, s. 366. Zachowania prospołeczne warunkowane są zarówno czynnikami osobowościowymi, jak i sytuacyjnymi. Wśród tych pierwszych wymienia się osobowość altruistyczną, której rozwojowi sprzyja nagradzanie w sytuacji okazywania pomocy (niebezpieczeństwo: stłumienie wewnętrznej motywacji i tzw. efekt nadmiernego uzasadnienia) i modelowanie zachowań pomocowych (por. E. Aronson, T. Wilson, R. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań 1997).

niepodejmowania przez wychowawców takich działań, choćby na skutek atrofii pozadydaktycznych funkcji szkoły. Stanowić może także wynik ich braku kompetencji w tym zakresie (niewłaściwe przygotowanie nauczycieli, brak selekcji do zawodu pod kątem posiadanych kompetencji społecznych). Wynikać może także z faktu, że młodzież w okresie dorastania nie poszukuje rzeczywistego wsparcia, zwłaszcza emocjonalnego w szkole. Rola tej instytucji została przez nich sprowadzona do realizacji sformalizowanych zadań edukacyjnych, a otaczający dorośli, w tym i nauczyciele, nie stanowią punktu odniesienia dla zmagania się młodzieży z problemami czy stresem codziennym. Generalnie, stosunkowo duży odsetek gimnazjalistów nie żywi wobec wychowawcy żadnych emocji (choć należy podkreślić, że jeśli te emocje się pojawiają, mają one trzy razy częściej wydźwięk pozytywny), a traktowanie go jako wzoru do naśladowania deklaruje co trzeci uczeń.



Ryc. 2. Emocjonalno-wspierający aspekt roli wychowawcy w percepcji gimnazjalistów. Wykres ilustruje poziom akceptacji dla stwierdzenia: *zgadzam się, że mój wychowawca jest dla mnie...*

(źródło: badania własne)

Dodatkową weryfikację powyżej nakreślonego obrazu wychowawcy stanowią odpowiedzi gimnazjalistów na pytanie: z jakimi kwestiami, problemami zwracają się do swojego wychowawcy. W tym zakresie również formalny i dydaktyczny aspekt roli istotnie dominuje nad pozostałymi wymiarami roli wychowawcy, gdyż:

– aż blisko 9 na 10 uczniów (86,25%) jest zgodnych, że będzie rozmawiać o swoich ocenach z wychowawcą, a zarazem, w opozycji do wcześniej

omówionych danych, niezdecydowanie deklaruje mniej niż co dziesiąty gimnazjalista (8,14%) – to bliskie jednomyślności stanowisko badanych gimnazjalistów nasuwa analogię wychowawcy jako „notariusza” sprawującego pieczę nad dziennikiem z ocenami, wypisującego świadectwa oraz „adwokata z urzędu” reprezentującego uczniów wobec pozostałych nauczycieli;

– do wychowawcy zwróci się także blisko $\frac{3}{4}$ ankietowanych (71,5%) w sytuacji udokumentowanych, w formie uwag w dzienniczku, problemów zgłaszanych przez pozostałą część grona pedagogicznego, a zatem pamiętając o zadaniu wychowawcy, jakim jest wystawianie oceny z zachowania, ponownie nasuwa się wniosek, iż przez gros uczniów wychowawca postrzegany jest jako urzędnik dysponujący prerogatywami pozwalającymi na być może korzystniejsze „rozpatrzenie” ich spraw i interesów;

– owa „interesowność” uczniów, będąca przecież w znacznej mierze efektem realizacji przez szkołę oficjalnych i ukrytych programów promujących m.in. współzawodnictwo oraz koncentrację na ocenach i punktach, pośrednie potwierdzenie znajduje w fakcie, że co drugi badany (52,42%) deklaruje, iż zwróci się do wychowawcy, kiedy będzie chciał, aby ten zapamiętał go z dobrej strony, natomiast przeciwny takiej postawie jest zaledwie co szósty (17,3%) ankietowany. Charakter tego stwierdzenia nie pozwala na wnioskowanie wprost o konformistyczno-ingracyjnych motywacjach znaczącego odsetka badanych gimnazjalistów, jednak w kontekście zrelacjonowanych dalej wyników można z niemalym prawdopodobieństwem przyjąć, iż tego rodzaju motywy dominują nad motywami afiliacyjnymi.

Formalno-urzędniczy charakter relacji uczeń – wychowawca zasadza się zatem na uzyskiwaniu przez gimnazjalistów informacji w kwestiach ważnych dla pełnionej roli ucznia (oceny, rankingi itp.) oraz, jak można domniemywać, próbach wyjaśniania, usprawiedliwiania, negocjowania swojego statusu. Można zatem przyjąć, że w tej relacji uczniowie poszukują wsparcia informacyjnego, co potwierdza fakt, iż 63,61% gimnazjalistów zainicjuje rozmowę z wychowawcą, kiedy będzie potrzebować ważnych dla siebie informacji, a nie zrobi tego zaledwie co szósty (16,03%) ankietowany.

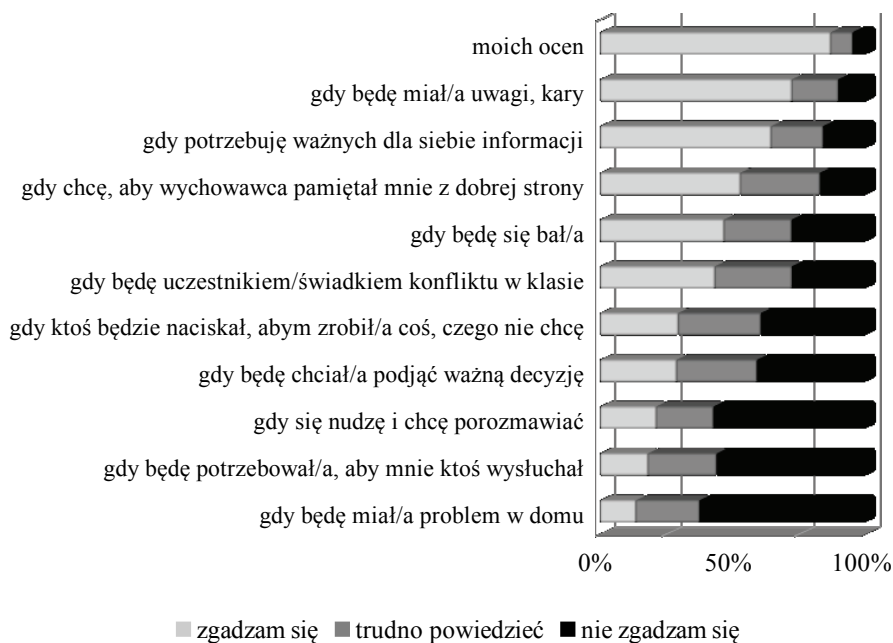
A w jakim stopniu uczniowie poszukują u wychowawcy wsparcia w sytuacjach problemowych i konfliktowych w klasie, kiedy konieczne jest zaktywizowanie przez wychowawcę kompetencji wykraczających poza behawiorystyczną umiejętność dyscyplinowania grupy? Czy dostrzegają w wychowawcy, lub też innymi słowy, czy wychowawca pozwala w sobie dostrzec – *ad literam* wychowawcę właśnie, ale także mediatora czy mentora? I tak:

– zdecydowanie mniej niż połowa uczniów (42,75%) zwróci się do wychowawcy, kiedy stanie się uczestnikiem lub świadkiem konfliktu w klasie,

a zarazem blisko co trzeci (27,73%) tego nie robi, podobnie jak również prawie co trzeci (28,75%) nie ujawnia jednoznacznego stanowiska;

- bardzo zbliżone deklaracje złożyli badani uczniowie w odniesieniu do sytuacji, w której im samym lub ich koleżance/koledze z klasy coś będzie zagrażało, kiedy będą odczuwali strach: blisko 1/3 (27,74%) nie podejmie próby rozmowy z wychowawcą, mniej niż połowa (46,05%) taką próbę podejmie, a co czwarty (25,19%) ponownie deklaruje trudność wyboru odpowiedzi;

- przy podejmowaniu ważnych decyzji mentora w wychowawcy dostrzega zaledwie mniej niż co trzeci gimnazjalista (28,24%), podobna liczebnie grupa (29,77%) nie deklaruje jednoznacznego stanowiska, a 40,46% nie bierze pod uwagę rozmowy z wychowawcą, możliwości poznania jego stanowiska, doświadczenia czy rady przy podejmowaniu istotnych dla siebie wyborów.



Ryc. 3. Kwestie, z jakimi zwracają się gimnazjaliści do wychowawców. Wykres ilustruje poziom akceptacji dla stwierdzenia: *do wychowawcy zwrócę się w następujących sprawach...*
(źródło: badania własne)

Zaznaczający się w powyższym obszarze większy dystans gimnazjalistów wobec wychowawcy, w porównaniu z obszarem jego formalno-

dydaktycznej działalności, zostaje jeszcze wyraźniej zaznaczony, kiedy pytamy o możliwość rozmowy z wychowawcą w sferze osobistych, niekoniecznie związanych ze szkołą przeżyć, a zatem:

- w przypadku doświadczania problemów w obszarze rodzinnym, tylko co ósmy (13,22%) gimnazjalista zadeklarował gotowość dzielenia się tymi trudnościami z wychowawcą, przeciwnych takiej rozmowie jest 62,08% badanych, z czego możliwość taką zdecydowanie wyklucza (kategoria: *zdecydowanie nie zgadzam się*) niemal połowa respondentów (44,78%);

- podobnie w sytuacji potrzeby wysłuchania, którą możemy traktować jako przejaw poszukiwania wsparcia emocjonalnego, a zarazem okazywanego drugiej osobie zaufania, zaledwie co szósty uczeń gimnazjum (17,81%) zwróci się do wychowawcy, natomiast ponad połowa (55,98%) w tej sytuacji nie weźmie pod uwagę wychowawcy, a co czwarty (25,7%) gimnazjalista nie sprecyzował swojego stanowiska w tym obszarze;

- powyższych danych nie możemy tłumaczyć wyłącznie rozwojowo uzasadnioną niechęcią czy onieśmieniem dorastającej młodzieży przed zwierzaniem się z intymnych, trudnych czy wstydlivych problemów dorosłemu przedstawicielowi instytucji, jaką jest szkoła, gdyż nawet w sytuacji psychologicznie neutralnej (stwierdzenie: *nudzę się i chcę porozmawiać*), więcej niż połowa (56,99%) ankietowanych nie rozważa zwrócenia się do wychowawcy, a opcję taką bierze pod uwagę zaledwie co piąty gimnazjalista (20,86%).

Rezultaty te dobitnie potwierdzają trend zaobserwowany dla stwierdzenia diagnozującego stopień postrzegania wychowawcy jako przyjaciela – powyższej zanalizowane skonkretyzowane znaczenia wychowawcy jako przyjaciela uwypukliło szczątkowy entuzjazm gimnazjalistów w zakresie poszukiwania responsywności i emocjonalnego wsparcia w osobie wychowawcy.

Wychowawca wobec osobistego problemu gimnazjalisty

Z punktu widzenia tematyki niniejszego opracowania szczególnie interesujące wydaje się bardziej szczegółowe odniesienie się do różnych aspektów potencjalnego funkcjonowania wychowawcy w kontekście **wsparcia, pomocy, doradzania uczniowi** na etapie gimnazjalnym.

W obszarze doradzania uczniowi diagnozowano, po pierwsze, gotowość gimnazjalistów do zwrócenia się do wychowawcy w sytuacji trudnej, której sami nie potrafią rozwiązać, a jednocześnie nadarza się dogodna okazja, aby zapytać o radę wychowawcę. Więcej niż co czwarty ankietowany (26,34%)

zdecydowanie wykluczył taką możliwość, natomiast przy braku innych możliwości taką opcję rozważałby niechętnie (kategoria odpowiedzi: *możę ostatecznie zapytać o radę, ale wolałbym zwrócić się do kogoś innego*) co trzeci badany (32,74%). Więcej niż co piąty (21,48%) respondent zwróciłby się po radę do wychowawcy, lecz zaledwie 6,39% uczyni to chętnie, gdyż spodziewa się, iż uzyskana od wychowawcy rada będzie ważna i pomocna. Natomiast, co piąty ankietowany (19,44%) uchylił się od wskazania jednoznacznej odpowiedzi, tłumacząc się tym, iż nad taką możliwością wcześniej się nie zastanawiał¹¹.

Po drugie, w wymiarze doradczym sprawdzano gotowość uczniów gimnazjalnych do konsultowania z nauczycielem-wychowawcą swojej przyszłości w aspekcie decyzji o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej. Zanim przedstawione zostaną rezultaty, warto zaznaczyć w tym miejscu, iż począwszy od roku szkolnego 2013/2014 w szkołach gimnazjalnych na terenie Poznania wdrażane są tzw. Standardy Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży, przygotowane przez Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży w Poznaniu, które podkreślają znaczenie nauczycieli (w tym wychowawców), a nie wyłącznie doradców zawodowych czy pedagogów szkolnych, w szkolnym procesie przygotowania młodzieży do wyboru dalszej ścieżki kształcenia¹².

¹¹ Dla pełniejszego opisu zgeneralizowanych sposobów reagowania młodych na pojawiające się w ich życiu problemy można w tym miejscu przywołać kontekstowo wyniki niemiecko-rosyjsko-polskich badań młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych (to nadal etap adolescencji w życiu młodego człowieka), które w odniesieniu do rodzimych uczniów w aspekcie deskrypcji ich sposobu zmagania się z trudnościami wskazują na to, że tylko co drugi z nich zwróci się ze swoimi problemami do osób dorosłych. Najczęściej samodzielnie będą rozważali różne warianty rozwiązań (ponad 80% respondentów), stosunkowo często będą także próbowali odreagować problem (np. słuchanie głośnej muzyki, sport) bądź przed nim „uciec”, stosując nieefektywne strategie zmagania się z problemami (wycofanie się, używki). Powiernikami ich problemów osobistych znacznie częściej niż dorośli będą też rówieśnicy (ponad 70% badanych). Fakt, że to generalnie często nie osoba dorosła będzie tą, do której adolescent zwróci się z problemem pośrednio tłumaczy także fakt, że nie ma wśród obdarzonych zaufaniem również wychowawców, których dodatkowo „obciąża” odium wchodzenia z uczniem w relacje sformalizowane na gruncie instytucjonalnym. Pełna analiza założeń metodologicznych oraz rezultatów badań przywołanych w niniejszym przypisie znajduje się w: G. Miłkowska, M. Piorunek, L. Sałaciński, *Młodość polska w globalnym świecie – pomiędzy teraźniejszością a przyszłością. Empiryczne studium porównawcze*, [w:] *Jugendliche im Zeitalter der Globalisierung. Eine vergleichende Pilotstudie in Ostdeutschland, Polen und Russland*, red. W. Schubarth, A. Seidel, K. Speck, L. Sałaciński, Potsdam 2011, s. 68-129.

¹² We wstępie do dokumentu „Standardy doradztwa zawodowego w szkołach gimnazjalnych miasta Poznania” czytamy m.in.: „*Niniejszy dokument stanowi pierwszą próbę stworzenia standardów - czyli kryteriów, wzorców, przeciętnego modelu usługi, określającego poziom i zakres realizowanych działań w obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach. (...) Naszym celem przy tworzeniu Standardów doradztwa zawodowego w szkołach gimnazjalnych Miasta Poznania było dążenie do ujednolicenia usług doradztwa edukacyjno-zawodowego w gimnazjach. Mamy nadzieję, że standardy przyczynią się do usprawnienia i umocnienia wszelkich działań doradczych w każdym gim-*

Jest to kolejny dokument (tym razem na poziomie lokalnym), po wspomnianym wcześniej Rozporządzeniu MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach, który nakłada na kadre pedagogiczną zobowiązanie do udzielania wsparcia, pomocy i doradztwa¹³. Standardy i rozporządzenia zapewne nie są punktem odniesienia dla młodzieży gimnazjalnej, a o ich rzeczywistych relacjach z wychowawcą w omawianym aspekcie świadczy fakt, że: ponad połowa ankietowanych (53,83%) nie zwróci się z prośbą do niego o poradę w kwestii wyboru dalszej ścieżki kształcenia, z czego aż 33,93% nie widzi żadnego powodu, aby to zagadnienie poruszać w kontaktach z wychowawcą, zdanie przeciwne zadeklarował nieco więcej niż co czwarty badany (26,79%), a od udzielenia jednoznacznej odpowiedzi uchyła się znowu blisko co piąty badany gimnazjalista (19,39%). Zastanawiający jest tak spory odsetek uczniów, którzy nie zamierzają uzyskiwać ważnych dla siebie informacji w obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego od wychowawcy, który w myśl przywołanych „Standardów doradztwa zawodowego w szkołach gimnazjalnych miasta Poznania” miałby być jedną z kluczowych osób w tym zakresie. Czy wynika to z braku zaufania i poczucia dorastającej młodzieży, iż dorosły, a zwłaszcza przedstawiciel sformalizowanego systemu szkolnego, nie posiada wystarczającej wiedzy o ich indywidualnych możliwościach, zdolno-

nazjum w naszym mieście. (...) W szkole jednym z obszarów umożliwiających wprowadzenie wspomnianej zasady zarządzania jakością jest realizacja zadań z zakresu Wewnątrzszkolnego Systemu Doradztwa Edukacyjno-Zawodowego. Pomoc w zakresie podejmowania decyzji o wyborze kolejnej szkoły lub zawodu, jaką uczeń otrzymuje ze strony nauczycieli (na podstawie ich rozeznania w jego zainteresowaniach, potencjale, ale też o ewentualnych trudnościach), jest jednym z kluczowych czynników wysokiej jakości kształcenia w danej szkole. Wszelkie działania podejmowane w szkole służące rozwojowi ucznia (nie tylko w postaci wyników kształcenia), a pośrednio budujące jego przyszły sukces życiowy, mają znaczący wpływ na poziom jakości szkoły. O jakości pracy każdego gimnazjum decyduje zatem także wkład wnoszony przez każdego pracownika szkoły do realizacji zadań z zakresu szeroko pojętej pomocy w planowaniu kariery edukacyjno-zawodowej uczniów.” <http://cdzdm.pl/wp-content/uploads/2014/09/standardy.pdf>, s. 1-2).

¹³ W odniesieniu do wychowawców klas w szkołach gimnazjalnych „Standardy doradztwa zawodowego w szkołach gimnazjalnych miasta Poznania” stanowią m.in., że: „W ramach Wewnątrzszkolnego Systemu Doradztwa Edukacyjno-Zawodowego szkoła stwarza warunki do: systematycznej realizacji (na każdym poziomie nauczania) lekcji wychowawczych z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego (wg kanonu tematów ujętych w standardach zewnętrznych). (...). Lekcje wychowawcze z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego odbywają się minimum 1 raz w miesiącu (lekcje dotyczące samopoznania, funkcjonowania w grupie - ujęte w Programie Wychowawczym - również dotyczą obszaru doradztwa edukacyjno-zawodowego)” (s. 13) oraz wskazują, iż: „W ramach Wewnątrzszkolnego Systemu Doradztwa Edukacyjno-Zawodowego nauczyciele-wychowawcy klas informują uczniów i rodziców o zmianach zachodzących w szkolnictwie ponadgimnazjalnym” <http://cdzdm.pl/wp-content/uploads/2014/09/standardy.pdf>, s. 16). Por. także wcześniejsze rozważania dotyczące włączania nauczycieli i wychowawców w działania z zakresu szeroko rozumianego poradnictwa kariery: M. Piorunek, M. Woźniak, *Nauczyciel jako doradca zawodowy*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Kraków 2008, s. 371-380.

ściach, zainteresowaniach i potrzebach? Na czym koncentruje się uwaga wychowawcy w odniesieniu do funkcjonowania jego wychowanków? Co, zdaniem gimnazjalistów, jest ważne dla wychowawcy?

Dalsza analiza wskazuje, iż wychowawcy koncentrują się przede wszystkim na wybranych wymiarach ich funkcjonowania. Respondenci sądzą, że dla wychowawcy najistotniejsze jest, aby uczeń:

- jak najlepiej zdał końcowy egzamin gimnazjalny – tak sądzi 41,48% pytanych;
- nie stwarzał problemów – 27,23% respondentów jest tego zdania;
- więcej się uczył – 26,21% odpowiedzi;
- nie zadawał niepotrzebnych pytań – 6,36% badanych zauważyło ten aspekt swoich relacji z wychowawcą.

Generalizując, możemy zatem stwierdzić, że mniej więcej czwarta część badanych (a w odniesieniu do końcowego egzaminu gimnazjalnego aż ok. 40% respondentów) jest zdania, że wychowawca skupia się przede wszystkim na edukacyjnym wymiarze ich funkcjonowania. Dostrzega w nich przede wszystkim ucznia. Nieco upraszczając – sam jest w oczach gimnazjalisty w dużej mierze przede wszystkim funkcjonariuszem i specjalistą z zakresu określonego przedmiotu, a dodatkowo – w równie formalnych kategoriach traktuje młodego człowieka. Kilkunastolatek, z którym pracuje wychowawca, to przede wszystkim **uczeń**, który ma określone powinności edukacyjne. Co więcej, można przypuszczać, iż zainteresowanie wychowawcy przyszłością ucznia (choćby „wyłącznie” w wymiarze dalszych losów edukacyjnych i zawodowych) kończy się dla sporego odsetka badanej młodzieży w ostatnim dniu egzaminów gimnazjalnych.

Ten wymiar relacji nauczyciel-uczeń wydaje się szczególnie emblematyczny, kiedy zestawimy go z informacją, że gimnazjaliści uważają, iż dla wychowawcy ważne jest także, aby młody człowiek:

- dobrze radził sobie w życiu – 12,98% odpowiedzi;
- był dobrym, rozsądnym człowiekiem – 20,61% odpowiedzi¹⁴.

W oczach gimnazjalisty ważniejsza dla wychowawcy jest zatem kategoria *uczeń* niż *człowiek*. Rozważania na temat zasadności tego odczucia schodzą na plan dalszy w sytuacji, kiedy uświadamiamy sobie, że tak właśnie doświadczają codzienności szkolnej co najmniej 4/5 respondentów, którzy nie wybrali powyższych opcji. Całości obrazu dopełnia fakt, że 14,25% respondentów wskazuje na kategorię *nie mam pojęcia co jest ważne dla mojego wychowawcy*. Co siódmy gimnazjalista nie wie (nie potrafi lub nie chce odczytać

¹⁴ Należy zaznaczyć, iż w pytaniu: co zdaniem gimnazjalistów jest ważne dla ich wychowawcy, z kafeterii odpowiedzi respondenci mogli wskazać dwie.

komunikatu), jak wychowawca postrzega młodych ludzi, z którymi pracuje bądź nie dostrzega w funkcjonowaniu nauczycielskim pozaedukacyjnych wymiarów (być może zresztą ich tam nie ma?), bądź ich nie oczekuje, lokując swoje preferencje w tym względzie w środowisku pozaszkolnym, czy nawet szerzej – poza światem dorosłych.

Analizując wymiar doświadczanego przez młodzież wsparcia emocjonalnego ze strony wychowawców, należy pamiętać o relacyjnym wymiarze wsparcia, tj. gotowości do okazywania wsparcia, jak również gotowości do przyjęcia wsparcia. Uwzględniając zatem niewysoki poziom zaufania, jakim darzą nauczycieli gimnazjaliści¹⁵, co można interpretować w kontekście rozwojowym jako element budowania własnej tożsamości¹⁶, gimnazjalistów zapytano o ich przekonania w zakresie gotowości wychowawców do dostrzegania i rozumienia stanów emocjonalnych (zwłaszcza o znaku negatywnym, takich jak smutek, ogólne złe samopoczucie psychiczne), czyli pytano o stopień wrażliwości empatycznej nauczycieli¹⁷. I tak, zainteresowanie ze strony wychowawcy swoim gorszym samopoczuciem psychicznym dostrzega co trzeci respondent (34,61%), w tym co ósmy (12,82%) spodziewa się także działań ze strony nauczyciela na rzecz bliższego przyjrzenia się problemowi (kategoria odpowiedzi: *z pewnością to zauważy i będzie chciał ze mną na ten temat porozmawiać*). Niestety, aż 45,12% respondentów wskazało, z różnym stopniem pewności, iż nauczyciel nie zauważy ich obniżonego nastroju lub nawet jeśli dostrzeże jakiś niepokojący sygnał, to nie będzie próbował diagnozować jego przyczyn. Ponownie co piąty badany (20,25%) nie potrafi przewidzieć, jak w takiej sytuacji zachowa się nauczyciel. Jak już powyżej wspomniano, młodzież niekoniecznie jest gotowa do przyjmowania ewentualnej pomocy czy wsparcia emocjonalnego ze strony nauczycieli, tym niemniej sporym niepokojem mogą napawać relacjonowane wyniki, które demonstrują, iż większość nauczycieli-wychowawców nie okazuje emocjonalnej responsywności (i znowu pojawia się wątpliwość odnośnie przyczyn takiego stanu, które można zawrzeć w lapidarnych pytaniach: czy nie potrafią? czy nie chcą?), która mogłaby stać się istotnym elementem interwencyjnym podejmowanym przez różne podmioty, także ułożone poza szkołą. Warto w tym miejscu podkreślić fakt, iż analiza danych epidemio-

¹⁵ Por. np. A. Jankowska, *Nauczyciel (nie)godny zaufania*, Edukacja Humanistyczna, 2013, 2, s. 235-244.

¹⁶ Por. np. D. Musiał, *Kształtowanie się tożsamości w adolescencji*, [w:] *Studia z psychologii w KUL*, red. P. Francuz, W. Otrębski, t. 14, Lublin 2007, s. 73-92.

¹⁷ Więcej o adaptacyjnym znaczeniu wrażliwości empatycznej, także w zawodach świadczących pomoc innym np. w: M. Kliś, *Adaptacyjna rola empatii w różnych sytuacjach życiowych*, *Horyzonty Psychologii*, 2012, 2, s. 147-171.

logicznych wskazuje na rosnące wskaźniki zaburzeń depresyjnych w grupie dzieci i adolescentów oraz obniżanie średniej wieku ujawniania się zaburzeń tego typu¹⁸, zatem tym bardziej wczesne dostrzeżenie i reagowanie na niepojawiające symptomy ma kluczowe znaczenie. W poznawczo-behawioralnych koncepcjach wyjaśniających przyczyny depresji dzieci i młodzieży zwraca się uwagę na dwa dysfunkcyjne schematy poznawcze, które przejawiają się w postaci przekonań o własnej bezradności i/lub niezasługiwaniu na miłość¹⁹. W prezentowanych badaniach zapytano gimnazjalistów: czy do kogośkolwiek zwrócić się z prośbą o pomoc w sytuacji, kiedy staną się ofiarami konfliktu w klasie, gdy będą zastraszani i będą obawiali się dalszych reakcji ze strony kolegów i koleżanek klasowych. W kontekście profilaktyki zaburzeń depresyjnych warto podkreślić fakt, iż blisko co trzeci (29,26%) respondent zadeklarował, że nie będzie do nikogo zwracał się o pomoc w doświadczanej trudnej emocjonalnie i społecznie sytuacji. Można przypuszczać, iż jednym z istotnych powodów niezwracania się o wsparcie innych osób są właśnie dysfunkcyjne przekonania o własnej bezradności i braku poczucia wpływu na swoje położenie. Zaobserwowano także statystycznie istotną różnicę ze względu na płeć ($p = 0,00019$ w teście χ^2 Pearsona) w grupie respondentów, którzy wskazali, iż zwrócić się do kogośkolwiek z prośbą o pomoc: istotnie częściej potrzebę wsparcia zakomunikują dziewczęta (79,08%) w porównaniu z ich kolegami (61,78%), co jak można z dużą dozą pewności przypuszczać, jest efektem odmiennych dla obydwu płci skryptów socjalizacyjno-kulturowych w odniesieniu do okazywania strachu, lęku, czy słabości²⁰. Poproszono następnie tych respondentów, którzy zadeklarowali zwrócenie się z prośbą o pomoc o wskazanie osoby lub osób, do których się zwrócą. Hierarchia częstotliwości wskazań ukształtowała się następująco:

- do rodziców zwróci się 63,38% ankietowanych, z tym że istotnie częściej uczynią to dziewczęta niż chłopcy (70,06% vs 54,92%, $p = 0,00917$);
- u wychowawcy klasy wsparcia poszuka 29,93% badanych;
- zbliżony odsetek (27,11%) będzie szukać pomocy wśród pozostałych kolegów z klasy;
- w gronie rówieśników spoza klasy wsparcia poszuka blisko co czwarty respondent (22,89%);

¹⁸ Por. np. E. Link-Dratkowska, *Depresja dzieci i młodzieży – podejście poznawczo-behawioralne. Teoria i terapia*, Psychiatria, 2011, 8, 3, s. 84-90.

¹⁹ Por. np. M. Kołodziejek, *Depresja u dzieci i młodzieży: podstawy teoretyczne, psychoterapia poznawczo-behawioralna*, Psychoterapia, 2008, 2, s. 15-33.

²⁰ Por. np. B. Zilbergeld, *Wychowanie zależniowych bohaterów*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Warszawa 2005, s. 303-315.

– zaledwie co szósty (17,25%) z problemem o charakterze przemocowym, któremu towarzyszą silne negatywne uczucia, zwróci się do psychologa lub pedagoga szkolnego;

– co dziesiąty (10,56%) ze swoim problemem skieruje się do rodzeństwa;

– niewielki odsetek (3,17%) wsparcia będzie szukać u znajomego poznanego w Internecie, podobnie nieliczni (2,46%) zwrócą się do innego nauczyciela ze swojej szkoły;

– co dziesiąty badany (11,27%) wybrał kategorię: zupełnie inna osoba i wskazywał najczęściej na przyjaciół, przyjaciół spoza szkoły, czy starszych przyjaciół, a w dwóch przypadkach młodzież zadeklarowała szukanie pomocy u dyrektora szkoły.

Zatem, ponownie znajdujemy powód do wyrażenia zaniepokojenia stosunkowo niskim odsetkiem (mniejszym aniżeli 1/3) gimnazjalistów, którzy w obliczu doświadczanego w klasie problemu o charakterze przemocowym zwróci się do dorosłej osoby, która w szkolnej przestrzeni wydaje się być właściwym adresatem, czyli do wychowawcy. Charakterystyczny jest również fakt niewielkiego zainteresowania młodzieży szukaniem pomocy u profesjonalnej kadry zatrudnianej przez szkołę, tj. pedagoga szkolnego czy psychologa.

Wychowawca w ekspresjach i impresjach gimnazjalistów

Ilościowe charakterystyki postrzegania wychowawców klasy przez młodzież gimnazjalną zrelacjonowane powyżej zostały uzupełnione próbką danych jakościowych. Jedno z zadań dla respondentów brzmiało: *Zatóżmy, że pod dowolnym nickiem prowadzisz bloga, w którym opisujesz także to, co dzieje się w szkole. Gdy na blogu będziesz wspominał o wychowawcy klasy, to jakim określeniem się wtedy posłużysz? Napisz proszę, jak byś go najprawdopodobniej nazwał.* Celem tego zadania było poznanie i zbadanie spontanicznych określeń, skojarzeń, ekspresji uzyskanych w warunkach poczucia anonimowości, jakimi gimnazjaliści opisują bądź potencjalnie mogliby opisywać wychowawców klasy. Zebranie tego rodzaju danych może pozwolić na bliższe przyjrzenie się postawom gimnazjalistów wobec wychowawców, a zwłaszcza poznawczym oraz emocjonalnym komponentom tychże postaw. Do pytania tego ustosunkowało się 285 ankietowanych, co stanowi 72,52% badanej grupy. Klasyfikacja uzyskanych wypowiedzi pozwala na wyłonienie poniższych kategorii (w poniższym zestawieniu zilustrowano je przykładowymi wypowiedziami gimnazjalistów):

1) określenia **formalne** standardowo stosowane w warunkach publicznych, oficjalnych zostały użyte przez nieco ponad czwartą część ankietowanych, którzy odnieśli się do tego pytania (26,67%): *wychowawca, nauczyciel, nasz wychowawca, mój wychowawca, Pan/Pani...*;

2) określenia **ekspresyjne**, rozumiane tutaj jako wyrażnie akcentujące osobistą, emocjonalną relację ucznia do nauczyciela (15,44%), wśród których można wyodrębnić określenia znamionujące relacje o zróżnicowanym zabarwieniu emocjonalnym, tj.:

– pozytywnym (8,42% wszystkich odpowiedzi), np.: *moją drugą mamą, tylko, że w szkole; mój wychowawca best ever; najlepsza wychowawczyni jaka mogła się przytrafić; to osoba, której wiele zawdzięczam; bardzo dobrym nauczycielem i jeszcze lepszym wychowawcą; mój wychowawca był najlepszą osobą w szkole, takich ludzi to o świecy szukać; mój wychowawca jest najlepszy i jedyny w swoim rodzaju;*

– negatywnym (5,26%), np.: *nie lubiący ani niewspierający mnie nauczyciel; zły wychowawca, którego nie lubię; nienawidzę mojej wychowawczyni, nie da się z nią pogadać; nasz wychowawca o niczym nas nie informuje, nie interesuje się nami; wredny wampir, uśmiech sadysty; ruda mała, wredna suka; stara, tępa ścierka;*

– ambiwalentnym (1,06%), np.: *matematyczka kochająca ciekawe zadania – mam co do niej mieszane uczucia; sympatyczna, miła, kompromisowa, mądra, wredna (zad. domowe za dużo);*

– neutralnym (0,7%), np.: *normalny nauczyciel, ale na pewno nie przyjaciel; osobą, której nie znam, ale ta osoba trochę mnie zna;*

3) określenia **impresyjno-asocjacyjne**, rozumiane jako skojarzenia powstające w związku z osobą wychowawcy i oparte raczej na postrzeganych czy przypisywanych atrybutach wychowawcy, aniżeli na wyrażnie zaznaczonym ustosunkowaniu emocjonalnym – ta kategoria stanowiła prawie 40% odpowiedzi, wśród których można wyróżnić określenia:

– pozytywne (18,95%), np.: *dobra wróżka, troskliwy nauczyciel; ciekawa nauczycielka o mocach bohatera; wychowawca cool; bardzo miła i pomocna osoba; gościu na luzie; powiem, że moja wychowawczyni jest sympatyczna; mój wychowawca jest spoko; Pani jest surowa, ale można z nią porozmawiać, tańczy breaka; najmiłsza pani; całkiem ciekawa osobowość;*

– negatywne (8,77%), np.: *mała wredna snajperka; Osoba ze Wzrokiem Wiecznego Potępienia; lewitująca czasem pomocnica diabła; gestapo; Hitler; poirytowane zwierzę; potwór; nieempatyczna, surowa, źle nastawiona do kontaktów chłopak-dziewczyna; Dyktator; czepiająca się; potworna, szurnięta, roztrzępana, choleyczka; krejzi;*

– ambiwalentne oraz ironiczne (9,47%), np.: *osoba miła i bardzo cierpliwa wobec mojej klasy, ale nic nie umiejąca załatwić porządnie; Królowa nauk, Matka*

wszystkich uczniów; spocona Jola; pudel z honolulu; szkolne newsy; komik; super epicki nauczyciel, lecz lepsze są jednorożce;

- neutralne (2,1%), np.: szef; belfer; Pani Neutralna; normalny wychowawca;

4) określenia typu **przezwiska** funkcjonujące prawdopodobnie w środowisku szkolnym (6,67%), np.: *Izma; Kaczmar; Trapez; Baryłka; „brzytwa”;*

5) inne, wynikające z niezrozumienia zadania (11%), np.: *blog szkolny, klasa IIa, nie prowadzę* lub będące odmową udzielenia odpowiedzi wprost, np. *żeby nie obrazić, nie pisałbym o nim.*

Z powyższego zestawienia można wnioskować o całej gamie postaw respondentów wobec wychowawców, spośród których wyraźnie zaznaczyły się skrajnie odmienne ustosunkowania. W przybliżeniu, co czwarty respondent użył pozytywnego określenia ekspresyjnego bądź impresyjnego opisując swojego wychowawcę. Kiedy zestawimy to z danymi ilościowymi odnośnie pełnionych przez wychowawców pozadydaktycznych ról oraz ich gotowości do okazywania zainteresowania i wsparcia, to znajdziemy w tym aspekcie zgodność pomiędzy tymi dwoma rodzajami danych. Godne podkreślenia są pojawiające się wyrażenia świadczące o pozytywnych ustosunkowaniach emocjonalnych oraz pojedyncze stwierdzenia entuzjastycznie opisujące wychowawcę. Wśród nich znajdujemy również pośrednie potwierdzenie, iż część gimnazjalistów spotkała na swojej drodze profesjonalnych, w najlepszym tego słowa rozumieniu, nauczycieli, dla których empatia i budowanie relacji opartych na zaufaniu i autentyczności to naturalna składowa ich roli. Z drugiej strony, blisko 15% respondentów ujawniło swoje negatywne emocje oraz sądy względem nauczyciela. Część użytych sformułowań pozwala przypuszczać, iż respondenci w ten sposób zakomunikowali swoje niezadowolone, gniew, frustrację spowodowane nieadekwatnymi, niezgodnymi z ich potrzebami i oczekiwaniami sposobami psychospołecznego funkcjonowania wychowawców. Uzyskane dane pozwalają przypuszczać, iż część wychowawców gimnazjalnych ma znaczące deficyty w obszarze kompetencji społecznych. Charakterystyczny dla adolescentów dystans i krytycyzm wobec zastanej rzeczywistości znalazł swoje potwierdzenie w ambiwalentnych, momentami sarkastycznych, impresjach i ekspresjach – co dziesiąty badany właśnie w takiej formie odniósł się do wychowawcy.

Podsumowanie

Podsumowując powyższą relację badawczą, należy zauważyć, iż pomimo zróżnicowanych sądów młodzieży gimnazjalnej w dziedzinie postrzegania poszczególnych komponentów roli wychowawcy, zostały zidentyfikowane następujące tendencje:

1. Zdecydowanie dominującym aspektem pełnionej przez wychowawcę roli jest postrzeganie go jako urzędnika szkolnego, z którym kontakt sprawdza się w zdecydowanej większości przypadków do omawiania kwestii dydaktycznych (jak oceny szkolne, oceny ze sprawowania) oraz organizacyjnych. Całkiem nieźle wypada w tym kontekście postrzeganie udzielanego przez wychowawców wsparcia informacyjnego, oczywiście zawężonego do kwestii formalnych. Wyniki badań tworzą także przesłanki do przypuszczenia, iż odpowiedzią uczniów na urzędnicze definiowanie roli wychowawcy jest przyjmowanie przez niemały odsetek gimnazjalistów postaw klientelistycznych i konformistycznych. Rodzi to dalsze pytania, do czego *de facto* przygotowuje szkoła i jaki obraz społeczeństwa szkoła przekazuje?

2. Skoncentrowanie uwagi wszystkich podmiotów sytuacji edukacyjnych na ocenach, wynikach egzaminów gimnazjalnych itp. oraz ograniczenie kontaktów do ram wyznaczanych godzinami lekcyjnymi nie tworzy korzystnych warunków do realizacji innych, wpisanych w misję wychowawcy klasowego ról, związanych z wychowywaniem i wspieraniem młodzieży w trudnym okresie adolescencji. Niestety, wyniki badań pokazują również, że niemała część wychowawców nie wykorzystuje (nie chce? nie potrafi?) nawet lekcji wychowawczej do bliższego poznania uczniów, nie mówiąc już o budowaniu zaufania, które jest fundamentem gotowości do szukania wsparcia emocjonalnego.

3. W powyższym kontekście nie dziwi bardzo niewielki odsetek gimnazjalistów dostrzegających możliwość zwrócenia się do wychowawcy w przypadku osobistych trudności czy wątpliwości. Jak dobrze wiadomo, poszukiwanie wsparcia jest istotnym czynnikiem buforowym, chroniącym przed szkodliwymi następstwami w zakresie nieumiejętnego/niewystarczającego radzenia sobie ze stresem, a w przypadku młodzieży chroni m.in. przed depresją²¹. To za mało powiedziane, że gimnazjaliści nie szukają wsparcia emocjonalnego u swoich wychowawców, skoro ponad połowa z nich nie czuje się w relacji z wychowawcą na tyle swobodnie, aby zainicjować niezobowiązującą rozmowę – wygląda na to, że prawie w ogóle nie rozważają możliwości zwrócenia się po wsparcie do wychowawcy (duży odsetek zdecydowanie negatywnych odpowiedzi przy zaobserwowanej generalnej tendencji blisko 1/3 badanych do braku jednoznacznych wskazań).

4. Rezultat ten, jak można domniemywać, jest wprost związany z dostrzeganą także przez samych uczniów atrofią funkcji wychowawczych szkoły – generalizując: zaledwie mniej niż połowa uczniów deklaruje goto-

²¹ Por. np. R. Sikora, *Wsparcie społeczne i strategie radzenia sobie ze stresem a depresyjność młodzieży*, Psychologia Rozwojowa, 2012, 2, s. 41-54.

wość zwrócenia się do wychowawcy z problemami, które dotyczą społeczności klasowej (konflikty, nieporozumienia, zagrożenia)! A przecież nauczyciel o przeciętnych umiejętnościach społecznych, ale pozostający w autentycznym, emocjonalnym, a nie tylko urzędniczym kontakcie z klasą oraz podejmujący trud wychowawczego zaangażowania, sygnalizuje gotowość do udzielenia wsparcia także w wymiarze indywidualnym. Otwartość nauczyciela, jego empatyczną gotowość do nawiązywania relacji uczniowie z pewnością dostrzegą i docenią – znajdujemy na to pośredni dowód w serdecznych określeniach, jakimi darzona jest część wychowawców. Wydaje się, że bez zwiększenia pedagogicznego zaangażowania w rozwiązywanie codziennych trudności w klasie wychowawca nie będzie obdarzony wystarczającym zaufaniem, aby szukać u niego życzliwości i pomocy w obliczu rozmaitych wyzwań rozwojowych i społecznych, z jakimi zmaga się młodzież gimnazjalna.

BIBLIOGRAFIA

- Aronson E., Wilson T., Akert R., *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 1997.
- Elliott J., Place M., *Dzieci i młodzież w kłopotcie. Poradnik nie tylko dla psychologów*, WSiP, Warszawa 2000.
- Jankowska A., *Nauczyciel (nie)godny zaufania*, Edukacja Humanistyczna, 2013, 2.
- Jastrząb J., *Rola i zadania nauczyciela terapeuty*, Internetowy zapis wykładu wygłoszonego podczas I Ogólnopolskiego Zjazdu Nauczycieli Terapeutów w Gdańsku, Gdańsk 2008.
- Kliś M., *Adaptacyjna rola empatii w różnych sytuacjach życiowych*, Horyzonty Psychologii, 2012, 2.
- Kołodziejek M., *Depresja u dzieci i młodzieży: podstawy teoretyczne, psychoterapia poznawczo-behawioralna*, Psychoterapia, 2008, 2.
- Link-Dratkowska E., *Depresja dzieci i młodzieży – podejście poznawczo-behawioralne. Teoria i terapia*, Psychiatria, 2011, 8, 3.
- Matczak A., Martowska K., *Profil Kompetencji Społecznych. Podręcznik, Pracownia Testów Psychologicznych PTP*, Warszawa 2013.
- Miłkowska G., Piorunek M., Sałaciński L., *Młodzież polska w globalnym świecie – pomiędzy teraźniejszością a przyszłością. Empiryczne studium porównawcze*, [w:] *Jugendliche im Zeitalter der Globalisierung. Eine vergleichende Pilotstudie in Ostdeutschland, Polen und Russland*, red. W. Schubarth, A. Seidel, K. Speck, L. Sałaciński, Universitaetsverlag, Potsdam 2011.
- Musiał D., *Kształtowanie się tożsamości w adolescencji*, [w:] *Studia z psychologii w KUL*, red. P. Francuz, W. Otrębski, t. 14, Wydawnictwo KUL, Lublin 2007.
- Pallasch W., Petersen R., *Coaching. Ausbildungs- und Trainingskonzeption zum Coach in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern*, Juventa, Weinheim und Muenchen 2005.
- Piorunek M., Woźniak M., *Nauczyciel jako doradca zawodowy*, [w:] *Nauczyciel w świecie współczesnym*, red. B. Muchacka, M. Szymański, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2008.

- Piorunek M. (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2010.
- Piorunek M., *Pomoc psychopedagogiczna w terapeutycznej kulturze indywidualizmu*, [w:] *Podmiot. Sztuka – Terapia – Edukacja*, red. M. Cylikowska-Nowak, J. Imielska, E. Kasperek-Golimowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Medycznego, Poznań 2011.
- Piorunek M., *Wokół problemów doradztwa w szkole. Percepcja pomocowych funkcji szkoły w narracjach rodzicielskich*, *Studia Edukacyjne*, 2012, 22.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 30 kwietnia 2013 roku w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Internetowy System Aktów Prawnych, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20130000532> [dostęp: 10.12.2014].
- Sęk H., *Podstawowe rodzaje pomocy psychologicznej*, [w:] *Społeczna psychologia kliniczna*, red. H. Sęk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1993.
- Sikora R., *Wsparcie społeczne i strategie radzenia sobie ze stresem a depresyjność młodzieży*, *Psychologia Rozwojowa*, 2012, 2.
- Standardy doradztwa zawodowego w szkołach gimnazjalnych Miasta Poznania, materiał opracowany przez Centrum Doradztwa Zawodowego dla Młodzieży w Poznaniu, 2013, <http://cdzdm.pl/wp-content/uploads/2014/09/standardy.pdf> [dostęp: 10.12.2014].
- Thorpe S., Clifford J., *Podręcznik coachingu*, Dom Wydawniczy Rebis, Poznań 2007.
- Zilbergeld B., *Wychowanie zależniowych bohaterów*, [w:] *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, red. J. Stewart, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.