

**Nauczyciel-wychowawca
(nie)wspierający ucznia –
o znaczeniu nauczycielskich
kompetencji społecznych**

UNIwersytet IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU

SERIA PSYCHOLOGIA I PEDAGOGIKA NR 329



POZNAŃ 2020



MAGDALENA PIORUNEK

**Nauczyciel-wychowawca
(nie)wspierający
ucznia –
o znaczeniu
nauczycielskich
kompetencji
społecznych**



Recenzenci: prof. dr hab. Joanna Madalińska-Michalak
prof. dr hab. Mirosław J. Szymański

Publikacja sfinansowana przez Wydział Studiów Edukacyjnych UAM

© Magdalena Piorunek 2020

This edition © Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020

Projekt okładki: Ewa Wąsowska
Redaktor: Ewa Dobosz
Redaktor techniczny: Elżbieta Rygielska
Łamanie komputerowe: Reginaldo Cammarano

ISBN 978-83-232-3841-6 (wersja drukowana)

ISBN 978-83-232-3842-3 (PDF)

ISSN 0083-4254

WYDAWNICTWO NAUKOWE UNIWERSYTETU IM. ADAMA MICKIEWICZA W POZNANIU
61-701 POZNAŃ, UL. FREDRY 10

www.press.amu.edu.pl

Sekretariat: tel. 61 829 46 46, faks 61 829 46 47, e-mail: wyd nauk@amu.edu.pl

Dział sprzedaży: tel. 61 829 46 40, e-mail: press@amu.edu.pl

Wydanie I. Ark. wyd. 12,00. Ark. druk. 11,375

DRUK I OPRAWA: VOLUMINA.PL DANIEL KRZANOWSKI, SZCZECIN, UL. KS. WITOLDA 7-9

Spis treści

Wprowadzenie	7
1. O pomaganiu i wspieraniu w systemie edukacyjnym	11
2. Rola nauczyciela-wychowawcy we wspieraniu ucznia (między założeniami a realiami)	20
3. O roli wychowawcy oczami uczestników relacji (przyczynki narracyjne)	39
4. Nauczycielskie kompetencje społeczne – refleksje wprowadzające ...	57
5. Nastolatki o swoich wychowawcach	70
5.1. Metodologiczne podstawy badań	70
5.2. Wybrane aspekty roli wychowawcy w perspektywie uczniowskiej	75
5.3. Uczniowskie oceny i emocje wobec wychowawcy	90
5.4. Wychowawcy wobec problemu uczniowskiego – poszukiwanie wsparcia z inicjatywy nastolatków (percepcja adolescentów)	113
5.5. Wychowawcy wobec problemu zespołu klasowego (percepcja adolescentów)	125
5.6. Słowami uczniów – adolescenty o swoich wychowawcach	134
6. Nauczyciele o swoich kompetencjach społecznych	145
6.1. Metodologiczne podstawy badań	145
6.2. Profil nauczycielskich kompetencji społecznych	150
7. Możliwości rozwoju nauczycielskich kompetencji społecznych – refleksje podsumowujące	160
Postscriptum	171
Bibliografia	173
Summary: The Teacher (Not) Supporting the Pupil – the Importance of Teachers’ Social Competences	181

Wprowadzenie

Obserwacja relacji międzyludzkich w szkole prowadzi do identyfikacji szeregu problemów w ich obrębie, artykułowanych także przez osoby mające bezpośredni lub pośredni kontakt ze szkołą, nauczycieli, rodziców, uczniów, dyrekcję przedstawicieli nadzoru pedagogicznego. Problemy te mają różne, złożone przyczyny, mają też wspólny mianownik, jakim jest niedostatek w zakresie kompetencji społecznych wszystkich stron interakcji. Jednak to wobec nauczyciela, jako dydaktyka i wychowawcy, profesjonalisty w zakresie wspomagania rozwoju ucznia, oczekiwania związane z posiadaniem i rozwijaniem kompetencji społecznych, umiejętności mediacyjnych, pomocowych, doradczych są zasadnie największe.

W dyskursie potocznym osoby zajmujące się w praktyce rozwojem nauczycielskich kompetencji społecznych, prowadzące warsztaty i treningi komunikacji adresowane do tej grupy zawodowej wskazują, że ci w toku dokonywanych autodiagnoz nader często przyznają się do bezradności w relacjach z uczniami. Z jednej strony nie radzą sobie z formułowaniem wymagań i ich egzekwowaniem, są niekonsekwentni w przestrzeganiu reguł, z drugiej zaś strony – często wchodzą w kompetencje rodziców, przyjmując wobec uczniów postawy nadmiernie opiekuńcze, myślą empatię z pobłażaniem. Różnie rozumieją zadania wychowawcze, które im powierzono, dostrzegając szereg ograniczeń ich praktycznej realizacji.

Chętnie definiują swoje problemy, przerzucając odpowiedzialność na rodziców. Mówią o rodzicach jako „trudnych”, „roszczeniowych”. Wskazują na brak umiejętności prowadzenia rozmów, nie zawsze potrafią się odnieść do istoty problemu, działają na niekontrolowanych emocjach. Brak im nastawienia na rozwiązanie konfliktu. Mają problemy z ustaleniem granic asertywności. Czasami nie podejmują dialogu z rodzicami, biernie przyjmują bezzasadną krytykę albo sami przyjmują postawę besserwissera, komunikując się z pozycji wszechwiedzy. Nie traktują rodziców jak partnerów współpracujących z nimi w procesie edukacji dziecka.

Nauczyciele przyznają się także do trudności w relacjach z nauczycielami czy dyrekcją. Wskazują na problemy we współpracy z gronem pedagogicznym, podkreślają częste przyjmowanie przez nauczycieli postaw rywaliza-

cyjnych, motywowanych chęcią pozyskania profitów zawodowych i „bycia” dostrzeżonym. Podnoszą nierespektowanie przez niektórych członków grona pedagogicznego przyjętych reguł, sformułowanych np. w wewnątrzszkolnym systemie oceniania i regulaminach szkoły. Prowadzi to do niekonsekwencji w działaniach nauczycielskich – w efekcie tworzy się syndrom „ulubionego”, pobbłażającego nauczyciela i ocenianego zdecydowanie gorzej, tego wymagającego. Brak dobrze funkcjonujących zespołów nauczycieli (np. przedmiotowo, wychowawców), których członkowie są powoływani nominalnie, ale nie szukają efektywnie wspólnych praktycznych rozwiązań, podejmując działalność fasadową – to kolejny zgłaszany problem. Wymagania zewnętrzne wobec nauczycieli – koncentracja na zadaniach dydaktycznych i wynikach egzaminów zewnętrznych – demotywuje ich do pracy wychowawczej, budowania spójnej wizji absolwenta szkoły, profilu formacyjnego.

To tylko niektóre ze swobodnie artykułowanych refleksji (dalekie od kompletności), identyfikowanych w przestrzeni relacyjnej szkoły, która przecież, jak w soczewce, skupia zjawiska i procesy społeczne zachodzące w skali lokalnej czy w skali makro – krajowej czy wręcz globalnej.

Wśród pracujących w szkole nauczycieli szczególna (choć ze wszech miar niedoceniana) rola przypada nauczycielom-wychowawcom klas. Nieczęsto podejmuje się też refleksję naukową skoncentrowaną na tej właśnie grupie nauczycieli, a przecież w kategoriach formalnych oraz w ramach oczekiwań społecznych przypisuje się im znaczącą rolę daleko wykraczającą poza *stricte* dydaktyczne zadania. Nauczyciel-wychowawca doskonale znający uczniów, z klasy, której mu wychowawstwo powierzono, potrafi ich wspierać, pomagać w zmaganiu się z sytuacjami stresującymi, trudnymi, służyć radą, identyfikować zasoby ucznia i pomagać je efektywnie wykorzystywać. A działania te podejmuje, identyfikując potrzeby ucznia, w kontekście dogłębnej znajomości jego otoczenia szkolnego i środowiska rodzinnego – to standard, zapewne bardzo trudno osiągalny w zagmatwanej, chaotycznej, dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej. Ale już zbliżanie się do niego winno być wpisane w zadanie stawiania się refleksyjnym nauczycielem-wychowawcą.

Jak wygląda praktyka w tym zakresie, czy nauczyciel-wychowawca stanowi dla ucznia rzeczywiste wsparcie, jak uczniowie postrzegają jego rolę i kompetencje w tym zakresie, a jak sami nauczyciele je opisują i diagnozują swój poziom kompetencji społecznych – to główne pytania, na które będzie się poszukiwać odpowiedzi w przedkładanej czytelnikowi publikacji. Jest ona adresowana zarówno do teoretyków zajmujących się edukacją, w tym takimi subdyscyplinami pedagogiki, jak poradnictwo, pedagogika szkoły, pedeutologia, jak również do praktyków – decydentów wpływających na kształt szkoły, a przede wszystkim samych nauczycieli.

Publikacja ta nie jest typowym raportem z badań, zazwyczaj skoncentrowanych w miejscu i czasie, choć wątki badawcze są w niej szeroko obecne. Pochodzą one z wielu ujęć badawczych, skupionych na realizacji poszczególnych celów badawczych, realizowanych w przeciągu kilku lat, w ramach zróżnicowanych paradygmatów badawczych, a wyniki empirycznych weryfikacji posłużyły do zilustrowania owej tytułowej (nie)wspierającej roli wychowawcy klasy w perspektywie ich kompetencji społecznych. Zadaniem tej refleksji jest przede wszystkim wskazanie na procesy pomocy i wsparcia adresowanego do uczniów, obecne w przestrzeni szkoły, które kreuje nauczyciel-wychowawca. Proponowany czytelnikowi tekst odwołuje się do wieloletnich dociekań autorki poświęconych różnym wymiarom wsparcia społecznego, pomocy, poradnictwa adresowanego do różnych podmiotów, w perspektywie ich całonocnego rozwoju.

W monografii zaprezentowano obok autorskich poszukiwań badawczych i refleksji teoretycznych, także wyniki badań współautorskich prowadzonych z Iwoną Werner. Za zgodą współautorki wykorzystano w publikacji wyniki badań wspólnych oraz fragmenty tekstów, w których zostały one częściowo zaprezentowane w różnych kontekstach (w niniejszej monografii zostały one poszerzone o fragmenty i interpretacje dotąd niepublikowane). Są wśród tych tekstów wspólnych następujące:

- M. Piorunek, I. Werner, *Praktyczny wymiar kompetencji społecznych w edukacji. Dymensje roli wychowawcy*, (w:) I. Werner, E. Więcek-Janka (red.) *Pomiędzy zarządzaniem procesami edukacyjnymi a rynkiem pracy*, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie” 15, 2014, z. 8, cz. II;
- M. Piorunek, I. Werner, *Wychowawca wsparciem dla ucznia? Relacje uczeń – wychowawca w percepcji gimnazjalistów*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 32;
- M. Piorunek, I. Werner, *Kompetencje społeczne nauczycieli – diagnoza i pomocowe implikacje*, „Studia Edukacyjne” 2017, nr 44;
- M. Piorunek, I. Werner, *(Nie)wspierający wychowawca klasy. Realizacja pomocowych aspektów roli nauczyciela z perspektywy gimnazjalistów*, (w:) S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

Niniejszym serdecznie dziękuję dr Iwonie Werner za lata wspólnej pracy i możliwość selektywnego wykorzystania jej rezultatów w tej monografii, która na skutek różnych okoliczności życiowych nie mogła już powstawać w kooperacji.

Podziękowania kieruję także do tych uczniów i nauczycieli oraz studentów, którzy brali udział w badaniach na poszczególnych etapach, zechcieli się podzielić swoimi spostrzeżeniami, sformułować swoje refleksje, wziąć udział w wypełnianiu kwestionariuszy i ankiet. Dzięki tym osobom monografia przybrała obecny kształt.

1

O pomaganiu i wspieraniu w systemie edukacyjnym

Kategorie pomagania i wspierania pojawiają się często w dyskursie społecznym, rozpatrywane bywają w wymiarze nieformalnym (relacje przyjacielskie, koleżeńskie, rówieśnicze) i formalnym – odniesionym do instytucji i osób profesjonalnie powołanych do świadczenia pomocy. Obok instytucji bezpośrednio powiązanych ze wsparciem, pomocą społeczną, pomocą psychologiczną, pedagogiczną, poradnictwem, interwencją kryzysową, kategorie te łączone są z szeroko pojętą edukacją, stanowią komponent działań realizowanych w systemie oświaty.

Czym jest zatem wspomniana *pomoc*?

Zgodnie z definicją przyjętą przez B. Hajduka i E. Hajduka (2008, s. 9): „A pomaga B wówczas, gdy wykonuje czynności przynoszące skutki (efekty) powiększające zakres samodzielności B, gwarantujące zachowanie osiągniętego poziomu samodzielności lub przeciwdziałające jego redukcji”. Autorzy (Hajduk B., Hajduk E., 2008, s. 12) odwołują się w niej do kategorii samodzielności jako „koniecznej do pożądanej obecności jednostki w tworzeniu warunków współokreślających przebieg życia innych jednostek i grup”. Samodzielność jest cechą stopniowalną, związaną z aktywnością jednostki, uwarunkowaną biologicznie i kulturowo, na którą wpływ może mieć wsparcie społeczne.

Sękowa (1993, s. 368) określa pomoc psychologiczną jako:

zachowanie społeczne, działalność prospołeczną, która jest uwarunkowana motywacją empatyczno-autoteliczną i w której wykorzystuje się wiedzę (...), aby w interakcji z człowiekiem potrzebującym – często na zasadach współpracy – zmierzać do rozwiązania problemów życiowych osoby wspomaganej, do przezwyciężenia jej trudności, do zapobiegania zaburzeniom i usuwania ich.

Komentując tę definicję, autorka wskazuje jednocześnie, że obok terapeutycznych celów pomocy, może także chodzić o optymalizację rozwoju jednostki i jej relacji z otoczeniem zmierzającą do twórczego przystosowania.

Celem pomocy jest dla Brammera (1984) samopomoc i w miarę możliwości samowystarczalność. Potrzeby autonomii i samorealizacji uznaje on za podstawę działań pomocowych, podobnie jak przyjęcie założenia o tym, że jednostka działa w sposób kompetentny i godny zaufania, przy czym określone doświadczenia życiowe mogą warunki te czasowo zawieszać. Kolejnym ważnym warunkiem świadczenia skutecznej pomocy jest zaufanie do możliwości

rozwojowych wspomaganego oraz znajomość społeczno-biograficznego kontekstu jego funkcjonowania. „Pomagający musi rozumieć szczególne okoliczności życiowe wspomaganego i być tam, gdzie on jest” (Brammer, 1984, s. 11).

Dużą wagę w analizie działań pomocowych przywiązuje się do kategorii odpowiedzialności, zarówno tej, która wiąże się z powstawaniem problemów, trudności, kryzysów, jak i tej, która dotyczy rozwiązywania problemu.

Opisane przez F. Brickmanna i innych (1982) atrybucyjne modele pomocy, może w nieco upraszczający, ale skłaniający do refleksji sposób, wskazują na możliwe kombinacje tych dwóch rodzajów odpowiedzialności. Opisują zatem cztery różne ujęcia pomagania, które będą miały konsekwencje dla całego przebiegu procesu pomocowego.

W modelu medycznym wspierani są pozbawieni odpowiedzialności za powstanie problemu oraz za jego rozwiązanie. Brak poczucia sprawstwa w konsekwencji powoduje, że poddają się dyrektywnym formom wsparcia, podporządkowując się pomagającym, którzy nimi kierują.

W modelu kompensacyjnym przyjmuje się, że człowiek nie jest wprawdzie odpowiedzialny za powstanie swoich problemów, ale już za to, jak sobie z nimi poradzi, odpowiada, co wymusza podejmowanie z jego strony aktywności zmierzającej do uporania się z problemami.

W modelu oświatowym z kolei wspomagani są odpowiedzialni za powstanie problemu, ale nie ponoszą odpowiedzialności za ich rozwiązywanie, a ich głównym zadaniem jest poddanie się działaniom naprawczym i pomocy ze strony kompetentnych specjalistów.

Model moralny zaś zasadza się na przeświadczeniu o ponoszeniu przez jednostkę odpowiedzialności za własne życie, a więc i za pojawiające się w jego przebiegu problemy oraz za ich rozwiązanie, co wiąże się z wysokim stopniem aktywności własnej podmiotu, który powinien się samodzielnie zaangażować w wychodzenie z sytuacji trudnych, kryzysowych.

Te odmienne ujęcia procesu pomocowego wiążą się z odmiennym zdefiniowaniem jego celów, oczekiwań i pożądaných rezultatów, implikują inne usytuowanie wspomaganego i pomagającego w toku interakcji, wymuszają stosowanie różnych strategii pomocowych. Jakkolwiek szczególnie pożądane byłyby w praktyce społecznej te modele, które zakładają współodpowiedzialność wspomaganego za rozwiązanie problemów (kompensacyjny, moralny), to szczególnie trudny relacyjnie i zapewne nieefektywny w realizacji pomocowych funkcji będzie układ atrybucyjnych modeli pomagającego i wspomaganego, które są sprzeczne (np. poszukujący pomocy oczekuje gotowych rozwiązań, podczas gdy pomagający realizuje w praktyce model moralny). Sprzeczność ta będzie rodziła szereg kolejnych realnych problemów, stać się może źródłem nieufności w interakcji i niejasności co do zakresu, rodzaju, sposobów pomagania.

Rozważania powyższe odnieść możemy do relacji nauczyciel-uczeń, w ramach której ten pierwszy podejmuje (lub stara się ich unikać) określone działania pomocowe wobec podopiecznego (Popiołek, 1995). W modelu medycznym *de facto* sterujemy wychowankiem uznanym za niedojrzałego, niesamodzielnego, występując wobec niego z pozycji eksperckich. Model kompensacyjny możliwy jest do zastosowania wobec osób zdolnych do samodzielnego działania, radzenia sobie z trudnościami przy mobilizacji pomagającego. Jeśli jednak pomagający przeceni możliwości wspomaganego, będzie on narażony na przykre konsekwencje poczucia braku sprawstwa lub wręcz przeciwnie – konsekwencją samodzielnej walki z trudnościami stanie się poczucie wyobcowania czy nadmiernie wysokie poczucie sprawstwa związane z nierealistyczną oceną swoich możliwości. W modelu oświatowym postrzega się wspomaganą jako osoby, które nie są w stanie jeszcze stać się samodzielne, winny zatem być przede wszystkim podporządkowane autorytetom. Osiąganie efektów w tym modelu warunkowane jest dyscypliną zewnętrzną, a pomagający zyskuje władzę nad wspomaganym, którą może wykorzystywać w patologiczny sposób. W modelu moralnym zakłada się sprawczość wspomaganą i posiadanie przez nich zasobów umożliwiających samodzielne rozwiązywanie problemów, co stanie się bezskuteczne w sytuacji, gdy będziemy mieli do czynienia z osobą niedojrzałą, o niskiej samoocenie, której nałożenie nadmiernej odpowiedzialności utrudni funkcjonowanie.

Określenie odpowiedzialności ucznia za powstanie problemu oraz jego możliwości zaradczych, „potencjału samopomocowego” jest niezwykle trudne. Nauczyciele nie zamierzający angażować się w udzielanie pomocy mogą w drodze manipulacji dokonać atrybucji przyczyn trudności i problemów wychowanka na potrzebującego pomocy ucznia, przypisując mu winę za ten stan rzeczy i uznając w konsekwencji, że musi on radzić sobie sam. Nauczyciel może też błędnie uznać, że skoro inni radzą sobie z określonymi problemami, to i jego podopiecznego na to stać. Możemy mieć także do czynienia z paradoksalną sytuacją, w której kierujemy oddziaływaniami pomocowymi przede wszystkim do tych, którzy są w stanie je efektywnie wykorzystać, co pozostawia na marginesie osoby ze środowisk defaworyzowanych.

Kryteria oceny, czy i jak pomagać uczniowi, wynikać mogą z określonego jego obrazu, który ukształtował sobie nauczyciel (Popiołek, 1995, s. 62):

Ocena potrzeby pomocy danej osobie zależy również od tego, jak dalece przekonujące są dla potencjalnego pomagającego symptomy nieradzenia sobie z sytuacją. Uczeń pokorny, przygnębiony, narzekający, proszący o pomoc, będzie inaczej w tym względzie postrzegany niż buntujący się, napięty, stroniący od kontaktów. Stopień możliwości poradzenia sobie z problemem nie ma związku z tymi zachowaniami, ale według nich jest oceniany.

Wspomniane modele wymagają elastycznego stosowania w celu uniknięcia błędnego, często stereotypowego zaklasyfikowania kategorii wspomaganych, uwzględniania dynamiki sytuacji pomocowej, nawykowego wykorzystywania nieefektywnych sposobów pomagania. Skłaniają one do refleksji na temat często intuicyjnie stosowanych w edukacji „podejść” do procesów pomocowych. Gdy nauczyciel ma do czynienia z osobami o niskim poziomie dojrzałości psychospołecznej, w młodszych klasach często jest skłonny do stosowania medycznego modelu pomocy, zakłada bowiem często intuicyjnie, że problem trzeba niejako rozwiązać za dziecko, a odpowiedzialność za jego powstanie i skuteczne zmaganie się z nim powinni ponosić dorośli. Gdy mamy do czynienia z młodzieżą na etapie adolescencji częściej nauczyciele są skłonni wykorzystywać kompensacyjny model pomocy, przypisując dorastającym zdolność do samopomocy i możliwości aktywnego zaangażowania w rozwiązywanie swoich problemów. Z kolei model moralny jest najczęściej odnoszony do uczniów dorosłych, a model oświatowy bywa wykorzystywany w placówkach resocjalizacyjnych.

Do aktywności mającej na celu pomaganie innym dochodzi w ramach relacji pomocowej, na której kształt wpływa zarówno specyfika potrzeb i charakterystyka psychorozwojowa jednostki potrzebującej wsparcia oraz jej społecznego kontekstu (środowiska pochodzenia, relacje pozapomocowe, w których jednostka pozostaje równoległe itd.), jak też charakterystyka i społeczny kontekst pomagającego. Do spotkania wspomaganego (wspomaganych) i pomagającego (pomagających) dochodzi w określonym czasie i miejscu ich biograficznego doświadczenia, co powoduje, że wchodzą oni w relację ze swoistym „bagażem życiowym”, wyznaczającym ramy interakcji, często także wyjaśniającym przyczyny powstania problemów i określającym style i strategię radzenia sobie z nimi. Każdy może stać się zarówno biorcą pomocy, jak i osobą jej udzielającą w zależności od kontekstu społecznego, występuje zatem – uwzględniając dodatkowo aspekt sformalizowanego odgrywania ról pomocowych, jak i pomoc nieformalną – w niezwykle zróżnicowanych relacjach przyjmowania i udzielania wsparcia (Otrębska-Popiołek, 1991).

Adekwatna, efektywna i etyczna pomoc i wsparcie społeczne uwzględnia prawo osoby wspomaganej do decydowania/współdecydowania czy, od kogo, w jakich okolicznościach, w jakiej formie i jak długo trwającą pomoc chce ona otrzymywać, powinno uwzględniać podmiotowość oraz autonomię wspomaganego i pomagającego.

Zachowania pomocowe dostosowane do potrzeb wspomaganego powinny preferować reakcje podtrzymujące i rozumiejące, a pomagającego powinna cechować empatia, zdolność spostrzegania społecznego i prospołeczna motywacja prowadząca do zaangażowania na rzecz innej osoby. Podstawą relacji

pomocowej jest zaufanie interpersonalne, do powstawania którego przyczyniają się liczne zachowania pomagającego, a wśród nich (Sęk, 1993, s. 370):

- przejawianie autentycznego zainteresowania, troski i szacunku wobec wspomaganego (wspomagany niezależnie od rodzaju jego problemu, stopnia personalnej odpowiedzialności za jego powstanie jest przede wszystkim osobą, którą trzeba uszanować, nie zaś generalizująco oceniać i stereotypowo etykietować);
- wykazywanie zdolności do zachowania własnej psychicznej odrębności w kontakcie ze wspomaganym, która umożliwi efektywne działanie niezależnie od dojmujących uczuć niepokoju, bezsensu, obaw (wchodzenie w relację z empatią, ale nie przejmowanie całej odpowiedzialności za rozwiązanie problemu);
- odznaczanie się zdolnością do zachowania swoistej symetrii w kontakcie z potrzebującym pomocy, któremu także przysługuje rzeczywiste przyzwolenie na odrębność (prawo wspomaganego do decyzji i zachowań, z którymi się nie zgadzamy, których nie podzielamy);
- umiejętność jasnego komunikowania informacji i intencji w kontekście werbalnym i niewerbalnym (aktywne słuchanie, odsłanianie się, wyrażanie ekspresji, umiejętność precyzowania wypowiedzi, unikania ukrytych programów w funkcji mechanizmów obronnych – por. Davis, Fanning, McKay, 2007);
- zdolność do plastycznej zmiany zachowań w zależności od potrzeb wspomaganego, udzielanie adekwatnego rodzaju wsparcia w zależności od stanu psychofizycznego osoby wspomaganego (np. dawanie wsparcia informacyjnego dopiero wówczas, gdy potrzebujący jest w stanie przekazywane informacje przyjąć).

Niebagatelne znaczenie dla kształtu relacji pomocowej będą miały także przekonania społeczne i jednostkowe dotyczące poczucia odpowiedzialności, sprawstwa, potrzeby zaangażowania (proporcji wkładu motywacyjnego i aktywności własnej pomiędzy pomagającym a wspomaganym), stereotypy postrzegania osób, grup poszukujących wsparcia lub od niego się odzegnujących, kulturowo usankcjonowane wzorce pożądanego funkcjonowania wspomaganego i pomagającego oraz zapatrywania na pożądanego wzorca niesienia pomocy i strategii rozwiązywania problemów.

Świadczenie pomocy może zachodzić zarówno w relacjach formalnych, jak i nieformalnych, może mieć charakter profesjonalny lub niefachowy, spontaniczny, może być realizowane w ramach długotrwałego procesu lub incydentalnego, czasem przygodnego kontaktu. Pomoc profesjonalna wymaga zarówno szerokiej wiedzy teoretycznej z zakresu nauk społecznych, szeregu umiejętności praktycznych związanych z nawiązywaniem kontaktu, aktyw-

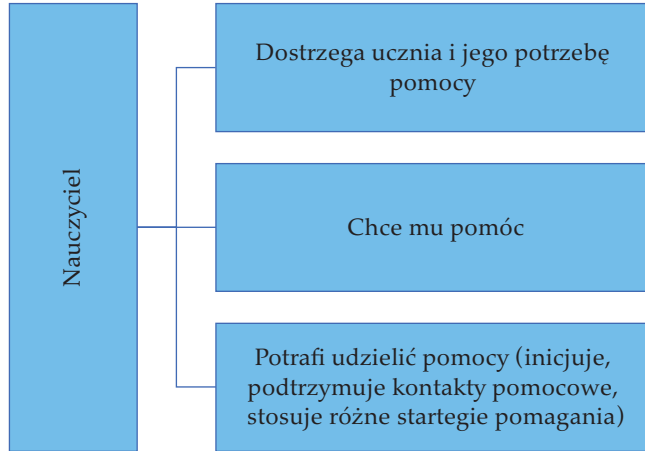
nym jego podtrzymywaniem, udzielaniem wsparcia emocjonalnego, informacyjnego, trenowaniem określonych umiejętności, wycofywaniem się z aktywnego kontaktu¹). Różna oczywiście będzie jakościowa charakterystyka tych kompetencji, gdy uwzględnimy zróżnicowanie strategii pomocowych stosowanych w relacjach ze wspomaganymi. Heron (Murgatroyd, 2000, s. 17–18) wskazuje na istnienie sześciu strategii stosowanych przez osoby świadczące pomoc. Zalicza do nich: strategię instruktazową (związaną z formułowaniem rad i sądów oraz kierowaniem wspomaganym, ma ona dyrektywny charakter), informacyjną (przekazywanie informacji, wskazówek, interpretacja zachowań), konfrontacyjną (związaną ze stawianiem wyzwań i uwalnianiem zahamowań, co umożliwia ich identyfikowanie i modyfikowanie), oczyszczającą (prowadzącą do emocjonalnego *katharsis*, do uwolnienia skrywanych emocji, co pozwala lepiej zrozumieć siebie), katalizującą (umożliwiająca samodzielną kontrolę własnego postępowania dokonywaną przez wspomaganego), podtrzymującą (związaną z afirmacją, umacnianiem, budowaniem wzajemnych związków i wsparciem emocjonalnym).

Każda z licznych form działań pomocowych indywidualnych czy grupowych, bezpośrednich czy pośrednich, nastawionych na niwelowanie zaburzeń czy optymalizowanie rozwoju i prewencję psychospołeczną wymaga różnych kompetencji tak *stricte* profesjonalnych „twardych”, jak i społecznych – „miękkich”.

Nauczyciel, którego podstawową funkcją jest kierowanie procesem edukacyjnym, jest jednocześnie osobą, która wspomaga ucznia w procesie uczenia się, ale tworząc dla tych działań warunki, powinna postrzegać go holistycznie, jako jednostkę w sieci społecznych powiązań stanowiących dla niego wsparcie lub wręcz przeciwnie źródło sytuacji trudnych. Jest więc kimś, kto może w działania pomocowe się angażować, czy jednak ten potencjał pomocowy zostanie uruchomiony i wykorzystany, a dodatkowo – w jakim stopniu jest oczekiwany przez poszczególne podmioty edukacyjne – to już pytania, na które nie ma prostej odpowiedzi.

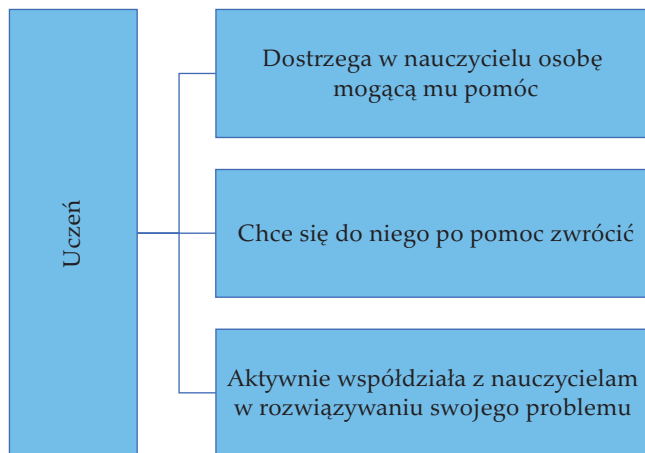
Zaistnienie relacji pomocowych w układzie nauczyciel-uczeń wymaga spełnienia określonych podstawowych warunków po stronie nauczyciela (rys. 1). Oznacza to, że nauczyciel jest na tyle uważny, że dostrzega potrzeby ucznia i jego zapotrzebowanie na wsparcie, ma motywację do udzielania mu pomocy i potrafi to zrobić – zbudować relację służącą pomocy uczniowi i zaangażować się w zastosowanie różnych strategii pomocowych (od dialogowych po aktywizujące, interwencyjne).

¹ Por. Brammer, 1984. Z kolei Murgatroyd wskazuje na siedem głównych form udzielania pomocy, a wśród nich wymienia: informowanie, działanie bezpośrednie, naukę i trening, zmianę systemu, obronę interesów, zapoznanie z oddźwiękiem, doradzanie (por. Murgatroyd, 2000, s. 15).



Rys. 1. Czynniki związane z osobą nauczyciela warunkujące efektywną relację pomocową
 Źródło: opracowanie własne.

Wymaga też spełnienia kilku warunków po stronie ucznia, który właśnie w nauczycielu może dostrzec osobę, która zechce i potrafi mu pomóc, nie ma oporów w zwróceniu się po tę pomoc (zarówno sytuacja inicjatywy uczniowskiej, jak i przyjęcia oferty pomocy sformułowanej przez nauczyciela) i chce swój problem rozwiązać (rys. 2).



Rys. 2. Czynniki związane z osobą ucznia warunkujące efektywną relację pomocową
 Źródło: opracowanie własne.

Działania o charakterze pomocowym realizowane w relacji nauczyciel-uczeń opisuje model pomagania w sytuacji sprzężenia ról społecznych, za-

proponowany przez Hajduk B. i Hajduka E. (2008, s. 151–158). Udzielanie pomocy, wsparcia w tym modelu wyznacza zatem odgrywanie roli zawodowej, związanej z pomocą w rozwoju jednostki w uzyskiwaniu przez nią samodzielności (utożsamianą z procesem organizowania uczenia się dziecka). Autorzy przyjmują założenie, że gotowość nauczyciela do niesienia pomocy uczniowi uwarunkowana jest syndromem cech osobowościowych pomagającego oraz cechami sytuacyjnymi, uruchamiającymi zachowania allocentryczne. Wśród uwarunkowań osobowościowych wskazują na: wysoki stopień internalizacji przez nauczycieli norm związanych z pomaganiem uczniom w nauce (możemy tę kategorię postrzegać szeroko – jako pomoc w identyfikowaniu i wykorzystaniu potencjału, jako usuwanie barier blokujących lub utrudniających rozwój, jako uruchamianie czynników ochronnych), uprzednie pozytywne doświadczenia nauczyciela w pomaganiu uczniowi, które przyniosły korzystnie ewaluowane rezultaty, umiarkowany stopień rozbieżności między obrazem ucznia realnego, z którym ma on do czynienia, a obrazem ucznia idealnego (zbyt duży stopień rozbieżności między obrazem realnym a idealnym demotywuje do zmiany stanu rzeczy), umiarkowany stopień samoakceptacji pedagoga. Z kolei wśród uwarunkowań sytuacyjnych autorzy wskazują na cechy ucznia, które będą miały znaczenie dla wyzwania gotowości nauczyciela do świadczenia pomocy. Są wśród nich: sympatyczny wygląd zewnętrzny ucznia, jego pracowitość i dostrzegane zmniejszone możliwości intelektualne, obiektywnie trudne warunki opiekuńczo-wychowawcze systemu rodzinnego ucznia, znajdowanie się przez niego w sytuacji trudnej, postrzeganej jako przez niego niezawinionej, ale także formułowanie przez ucznia próśb o pomoc czy wyrażanie wdzięczności za otrzymane wsparcie. Badania B. Hajduk (2008, s. 154–155) wskazują między innymi, że

udział uwarunkowań osobowościowych w powstawaniu motywacji prospołecznej jest relatywnie słaby, sprzyja jej wysoki stopień internalizacji normy i pozytywne doświadczenia nauczycieli będące skutkiem pomagania.

Znacznie silniej motywację prospołeczną nauczycieli różnicują cechy uczniów, którym pomoc jest potrzebna (...) Mówimy o efekcie interkorelacji układów cech osobowości nauczyciela i właściwości ucznia (...) badania potwierdzają przypuszczenie o jednoczesnym działaniu wielu uwarunkowań niesienia pomocy w układzie sprzężonych ról społecznych (Hajduk B., Hajduk E., 2008, s. 158).

W procesie świadczenia pomocy niezmiernie istotna jest także zdolność do pogłębionej (auto)refleksji wraz z dojrzałością psychospołeczną pomagającego, które wiążą się z jego kompetencjami i doświadczeniem – mądrością. W procesie pomagania mądrość ta oznacza (por. Egan, 2002, s. 47):

- dojrzałość i rzetelną autodiagnozę, dzięki której możliwe jest wyciąganie wniosków i przyznawanie się do błędów;
- umiejętność dokonywania wglądu w relacje międzyludzkie, pogłębione zrozumienie innych;
- umiejętność dekodowania znaczeń (także ukrytych) w przebiegu zdarzeń, przenikliwość w opisie i ocenie sytuacji;
- tolerancję dla niejednoznaczności, zmienności, akceptację niejasności, ambiwalencji opinii, emocji, niekonsekwencji zachowań, sytuacji wychodzących poza utarte schematy i przewidywalne reakcje;
- umiejętność dostrzegania, konstruktywnego nazywania i analizy problemów,
- kompetencje w zakresie transgresyjnego myślenia, holistycznego ujmowania rzeczywistości, „metarozumowania”;
- umiejętność analizy (dostrzeganie związków przyczynowo-skutkowych, błędów w rozumowaniu) i syntezy zarówno w odniesieniu do doświadczeń wspomaganego, jak i własnych, intuicja, umiejętność syntezy informacji pozyskiwanych informacji;
- zdolność myślenia perspektywicznego i łączenia trzech perspektyw temporalnych – przeszłości, teraźniejszości i przyszłości – w biografii jednostki i analizowania ich związków;
- zdolność łączenia wielu ról i działań o różnym charakterze wynikających z aktualnych potrzeb wspomaganego w procesie pomocowym (związanym ze wsparciem emocjonalnym, stawianymi wymaganiami, realizacją wypracowanego kontraktu).

2

Rola nauczyciela-wychowawcy we wspieraniu ucznia (między założeniami a realiami)

Szkoła to ważna przestrzeń społecznego funkcjonowania dziecka i młodego człowieka, w której nawiązuje szereg relacji z dorosłymi i rówieśnikami. To przestrzeń, w której przebywających w niej ludzi wiążą niezwykle zróżnicowane i złożone relacje. Ich podstawą są zarówno wzajemne oddziaływania komunikacyjne (zarówno komunikacja jedno-, jak i dwustronna/wielostronna czy tranzytowa), ale też różne typy zależności (nauczyciele jako dysponenti systemu nieformalnych i sformalizowanych wzmocnień np. ocen, promocji, świadectw; uczniowie jako podmioty legitymizujące realizację zadań profesjonalnych czy wręcz misji pedagogicznej szkoły). Dla wielu regulatorem tych relacji są różne formy przymusu symbolicznego czy też bezpośrednio (uczniowie chodzą do szkoły, ponieważ muszą – za niedopełnienie tego obowiązku grożą im czy ich rodzicom określone konsekwencje). Innym niewątpliwie pożądanym typem relacji będzie współdziałanie poszczególnych podmiotów w ramach realizacji funkcji szkoły, tak społeczno-kulturowych, jak i dydaktyczno-wychowawczych. Zapewne w niektórych przypadkach możemy wręcz mówić o relacjach opartych na komplementarności, związanej z tworzeniem wspólnoty szkolnej i uzupełnianiem się działań poszczególnych jej członków². Wychowawcy, nauczyciele przedmiotowi, pedagodzy, pozostali członkowie personelu szkolnego to świat dorosłych, którzy odgrywając przypisane im edukacyjne role, świadomie lub spontanicznie ingerują w przestrzeń funkcjonowania ucznia realizując poszczególne zadania oświatowe. Stopień realizacji tych zadań uzależniony jest między innymi od ich kompetencji społecznych i merytorycznego przygotowania.

Nauczyciel, funkcjonując w relacjach z uczniami i pozostałymi uczestnikami procesów edukacyjnych, jest (powinien być) specjalistą w określonej, nauczanej dyscyplinie (kompetencje merytoryczne – specjalista z zakresu tego, czego naucza), winien dysponować wiedzą i umiejętnościami odnośnie do tego, jak nauczać (kompetencje metodyczne) oraz odgrywać rolę osoby wspierającej rozwój wychowanka (kompetencje miękkie/społeczne związane z kierunkową/emocjonalno-wolicjonalną sferą osobowości) (Piorunek, 1997). Jeszcze szerzej rolę nauczyciela w jej kontekście „wiedzotwórczym” postrzega Dylak

² Na temat typów relacji społecznych i ich przemian we współczesnym świecie, w tym wspomnianej komplementarności relacji pisze m.in. Marody, Giza-Poleszczuk, 2004.

(2013, s. 169–170) odwołujący się do obrazowego pojęcia architektury wiedzy w szkole.

Architektura wiedzy z jej przestrzenną strukturą odzwierciedla światy uczniów, relacje uczniowie – nauczyciel i rodzice, a także (...) kulturowe konteksty życia uczniów i nauczycieli (...). Nauczyciele i uczniowie są bardzo ściśle spleceni w przestrzeni kulturowej klasy, szkoły czy grupy społecznej (...) interakcje między nimi opierają się zawsze na wymianie, nigdy wyłącznie na jednostronnym pobieraniu. Według K. Forsythe, nauczyciele nie są właścicielami albo przekazicielami wiedzy, ale tak naprawdę są i powinni być postrzegani jako architekci wiedzy. (...) architekt wiedzy to przede wszystkim strategiczny projektant, który otwiera nowe formy przestrzeni pracy i nauki poprzez rozwijanie nowych infrastruktur dla ludzkich interakcji.

Wskazując na uniwersalne zadania nauczyciela, możemy zauważyć, że organizuje on fizyczne środowisko uczenia, zarządza sytuacjami edukacyjnymi, w ramach których uczniowie uczą się od niego i za jego pomocą oraz od rówieśników i za ich pomocą oraz modeluje stosunek uczniów do procesu uczenia się i wielu biograficznych wyzwań (Brzezińska, 2008).

Każdy nauczyciel jest specjalistą z zakresu określonej dyscypliny (np. historii, biologii, matematyki), dydaktykiem – dysponuje umiejętnościami nauczania w zakresie konkretnego przedmiotu, jest też OSOBA, która może afirmować uczniowskie działania, wspierać, pomagać, doradzać, negocjować, rozwiązywać konflikty. Wszystkie działania podejmowane przez nauczyciela w szkole, klasie, w relacjach z pojedynczymi uczniami i ich grupami wymagają posiadania przez pedagoga kompetencji społecznych umożliwiających wywieranie pożądanego wpływu na innych ludzi w sytuacjach społecznych, tj. dostrzeżenie i rozumienie sytuacji interakcyjnych, gotowość do angażowania się w sytuacje społeczne oraz umiejętność adekwatnego zachowania się w takich sytuacjach. Argyle (2002)³ do kompetencji społecznych zalicza między innymi: komunikowanie się, asertywność, udzielanie wsparcia społecznego, spostrzeżenie potrzeb emocjonalnych i zapotrzebowanie na informację, zwiększanie motywacji, umiejętności negocjacyjne.

Nauczyciel obok odpowiedzialności za procesy dydaktyczne, wchodzi w relacje z dziećmi i młodzieżą uczestniczy w procesach wtórnej socjalizacji ucznia, mając szansę stawać się dla niego modelem, ale także świadomie i celowo wychowuje, przyczyniając się do hierarchizacji wartości wpływających na kształt bieżącego funkcjonowania i przyszłej biografii wychowanków, uczy ich odnajdywania się i kreowania ról społecznych w poszczególnych grupach odniesienia (w rodzinie, szkole, grupie, społeczności lokalnej itd.).

³ Jak wskazano w poprzednim rozdziale niniejszego opracowania, listy kompetencji społecznych, przywoływane przez poszczególnych autorów, są różne, choć wydaje się panować zgodność przynajmniej co do kilku z nich, przytaczanych w bieżącym akapicie.

Styl działania nauczyciela nie tylko (...) powoduje jakieś efekty dydaktyczne, ale zawsze – czy jest on tego świadomy, czy nie – ma także swe efekty wychowawcze i społeczne. Pozostawia jakiś ślad w wartościach, przekonaniach i zachowaniach pozostałych uczestników szkolnej społeczności i społeczności lokalnej (Brzezińska, 2008, s. 39).

Nauczyciel korzysta mniej lub bardziej umiejętnie ze swoich zasobów w realizacji zadań związanych z rolą zawodową. Nauczyciel stanowi dla ucznia źródło granic określających zgodność *versus* niezgodność określonych zachowań z normami społecznym, źródło wymagań poznawczych i społecznych, daje impuls do budowania samowiedzy i samooceny ucznia w kontekście kształtującego się poczucia kompetencji, stanowi „wsparcie instytucjonalne jako przedstawiciel «szkoły», w relacji interpersonalnej i w relacjach grupowych w klasie wsparcie poznawcze, emocjonalne, czasami także rzeczowe” (Brzezińska, 2008, s. 50).

Tak szerokie potraktowanie roli nauczyciela wynika z przyjęcia założenia, że zasadniczą funkcją szkoły jest edukacja dzieci i młodzieży, rozumiana szeroko jako pomoc w rozwoju młodego człowieka, tj. obejmująca działania interweniujące w przebieg rozwoju i wspomaganie jego procesów. Zindywidualizowana realizacja tych funkcji i zadań szkoły musi uwzględniać nie tylko podmiotowe czynniki charakterystyki młodego człowieka, jakość kontekstu środowiskowego jego rozwoju, ale i czynnik biograficzny, tj. wielość i różnorodność sytuacji życiowych (w tym problemowych, trudnych, kryzysowych), w których znajduje się uczeń. Zmaganie się z takimi właśnie sytuacjami, rozwiązywanie złożonych problemów życiowych i rozwojowych, a przede wszystkim zapobieganie im i optymalizujące wykorzystanie potencjału i zasobów jednostek jest jednym z istotniejszych warunków efektywności całego procesu edukacyjnego.

Nauczyciel (w tym nauczyciel-wychowawca) ma szansę stać się dla ucznia osobą znaczącą, gdyż znajduje się w pewnym stopniu w pozycji uprzywilejowanej w relacjach z uczniami ze względu na częstość i jakość kontaktów z młodzieżą, ale także ze względu na znaczenie tych kontaktów dla zaspakajania ważnych potrzeb ucznia. Może także wytworzyć więź emocjonalną z uczniami oraz stanowić dla nich wzorzec postępowania (Brzezińska, 2008). Ten potencjał nauczycielski może jednak, w obecnej rzeczywistości szeregu konkurencyjnych modeli, odnajdywanych przez uczniów także w przestrzeni wirtualnej, aksjonormatywnego chaosu, niepewności i permanentnej zmienności, nie zostać w pełni wykorzystany. Zwłaszcza że społeczny odbiór osoby nauczyciela nie sprzyja pozyskiwaniu przez niego znaczenia w relacjach z uczniami. Brzezińska (2008) wskazuje, że decydują o tym określone właściwości zachowania pedagoga – spójność wewnętrzna i zewnętrzna jego zachowań (pozytywne wartościowanie przez otoczenie) oraz właściwości interakcji nauczyciela z uczniami. Wśród tych ostatnich Brzezińska (2008) wskazuje między innymi: częstość kontaktu nauczyciela z uczniami, możliwości wspólnego

ustalania celów i sposobów ich realizacji, wspólnego pokonywania trudności, pozostawiania uczniowi przestrzeni do własnej aktywności, równoważenia kształtu relacji poprzez wykorzystanie zasobów obydwu stron czy możliwości ujawniania emocji.

Skuteczność działań służących optymalizowaniu rozwoju ucznia będzie bezpośrednio związana z jakością samej szkoły, jak i jakością przestrzeni kulturowo-społecznej, w której on funkcjonuje. Będzie miała bezpośredni związek z kondycją psychofizyczną i społeczną poszczególnych podmiotów edukacyjnych, w tym samego ucznia, który nie może się efektywnie uczyć i wykorzystywać pełni możliwości rozwojowych, gdy znajduje się w obiektywnie skomplikowanej sytuacji życiowej, doświadcza trudności, problemów, kryzysów normatywnych o zróżnicowanej etiologii i szerokim spektrum symptomów. Musimy sobie zdawać sprawę z faktu, że źródłem szeregu sytuacji problemowych może być także sama szkoła. Nie sposób odpowiedzialnie mówić o podnoszeniu jakości edukacji bez świadomości, że uczeń musi dostrzegać (aspekt percepcyjny) sens kształcenia, chcieć (aspekt motywacyjny), oraz móc i potrafić zdobywać i wykorzystywać wiedzę i umiejętności na miarę swoich możliwości rozwojowych (aspekt behawioralny) (Piorunek, Kozielska, 2012).

Szkoła, obok swoich podstawowych funkcji, powinna zatem być zorientowana na świadczenie szeroko rozumianego wsparcia i pomocy swoim uczniom, ale także pozostałym podmiotom procesu edukacyjnego i partnerom codziennych szkolnych interakcji – nauczycielom i rodzicom. Realizacja tych funkcji z natury rzeczy spoczywa na wyspecjalizowanych jej pracownikach, takich jak pedagog, psycholog, logopeda, terapeuta. Nie sposób także pominąć w tym kontekście roli samego nauczyciela, który obok funkcji *stricte* edukacyjnych, pełni także funkcje pomocowe (np. związane terapią pedagogiczną, socjoterapią, animacją, mediacją, diagnostyką). Brammer (1984), wskazując na pomoc ustrukturowaną i nieustrukturowaną, zalicza do tego pierwszego poziomu zawodowych i nieprofesjonalnych pomagających. Nauczycieli lokuje wśród zawodowych pomagających obok psychologów, pracowników społecznych, lekarzy, pielęgniarek czy doradców szkolnych, zawodowych, prawnych itd. Wydaje się to uzasadnione, gdyż nauczyciele uwrażliwieni na uczniowskie problemy, sytuacje trudne i kryzysowe mają szansę dostrzec ich symptomy w codziennych relacjach, dokonać protodiagnozy i ukierunkować ewentualną dalszą pomoc specjalistyczną. W wielu wypadkach, kiedy pomoc nie wymaga zbyt zaawansowanych specjalistycznych procedur postępowania doradczego, terapeutycznego, mogą jej udzielić samodzielnie, a szeregu umiejętności służących pomaganiu się nauczyć (Gordon, 1993).

Nauczyciele zatem pełnią w codzienności szkolnej (poza funkcjami dydaktycznymi) wiele funkcji profilaktycznych, pomocowych, doradczych, a ich oddziaływania wiążą się z:

- mentoringiem (por. Clutterbuck, 2002; Parsloe, Wray, 2002; Megginson, Clutterbuck, Garvey, Stokes, Garrett-Harris, 2008; Sidor-Rządkowska (red.), 2014; Bennewicz, Prelewicz, 2019);
- tutoringiem (Budzyński, Czekerda, Traczyński, Zalewski, Zembruska (red.), 2009; Fingas, Szala, Czekerda, 2018);
- coachingiem (por. Thorpe, Clifford, 2007; Pallasch, Petersen, 2005; Rogers, 2010);
- różnymi formami terapii (Elliott, Place, 2000), 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.

Na podkreślenie zasługuje fakt, że wszystkie podmioty relacji edukacyjnych występują w szkolnej rzeczywistości w podwójnej roli – mogą stać się zarówno odbiorcą pomocy, poradą, podmiotem wspieranym, ale także osobą tę pomoc świadczącą. Prawdopodobnie ta dotyczy tak psychologów i pedagogów zatrudnionych w szkole, nauczycieli, jak i uczniów i ich rodziców. Dla przykładu nauczyciel pomagający uczniowi uporać się z problemami adaptacyjnymi czy doradzający wybór określonego wariantu drogi edukacyjnej sam jednocześnie może potrzebować wsparcia i doradztwa, np. odnośnie do strategii utrzymywania dyscypliny w klasie szkolnej czy radzenia sobie z własnymi emocjami, generującymi symptomy wypalenia zawodowego.

Zapotrzebowanie na kontakt, wsparcie, pomoc ze strony ucznia i pozostałych uczestników procesów edukacyjnych uzależnione są od rodzaju problemu, jakiego podmiot doświadcza. Ich różnorodność, indywidualny, niepowtarzalny charakter, nieprzewidywalność znacznie utrudniają (może wręcz uniemożliwiają) klasyfikację takich sytuacji problemowych. Zwłaszcza że szeroko rozumiane wsparcie i pomoc psychopedagogiczna nie służą tylko celom terapeutycznym (zamianie zachowania zaburzonego w niezaburzone lub minimalizacji skutków zachowania zaburzonego), ale wiążą się także z realizacją celów promocyjno-profilaktycznych, służących optymalizacji funkcjonowania jednostki (Sęk, 1993; Piorunek, 2010). Można zatem mówić o wsparciu i pomocy także wówczas, gdy uczniowie, rodzice nauczyciele nie wskazują na konkretne sytuacje trudne, stresowe, krytyczne, nie przywołują określonych problemów, ale można ich funkcjonowanie w codzienności poprawić.

Hornby, Hall E., Hall C. (2005), dostrzegając „wyjątkowość” roli nauczyciela-wychowawcy, wskazali na następujące cele jego pracy:

- permanentny kontakt z każdym uczniem;
- budowa w klasie atmosfery troski i zaufania;
- obserwowanie i towarzyszenie w rozwoju uczniów;

- prowadzenie rozmów (zarówno bieżących, jak i o określonych celach wychowawczych czy pomocowych) z uczniami i ich rodzicami;
- wspieranie i doradzanie podopiecznym.

Do niezbędnych im kompetencji zaś zaliczyli oni (Hornby, Hall E., Hall C., 2005, s. 17) następujące umiejętności:

sluchania i służenia uczniom radą, przekazywania rzetelnych informacji, obserwowania i analizowania zachowania uczniów oraz ich rozwoju, porozumiewania się z rodzicami i kolegami podopiecznych, organizowania zajęć służących kształceniu indywidualnemu i społecznemu, zgodnych ze szkolnymi założeniami wychowawczymi.

Fontana (1998, s. 353) podkreśla, że funkcją każdego nauczyciela (nie tylko wychowawcy) jest pomaganie dzieciom i młodzieży w radzeniu sobie z ich problemami i podejmowaniu życiowo ważnych decyzji. Nauczyciele różnie postrzegają znaczenie własnej roli doradczej, wykazują zróżnicowaną gotowość do jej odgrywania, posiadają też różne kompetencje społeczne umożliwiające jej efektywne odgrywanie. „...Gdy dzieci podejmują decyzję, do kogo zwrócić się w potrzebie, poszukują (...) dwóch cech: współczucia i szczerości, a nie wielkiej znajomości technik doradztwa...”. Oczekują one możliwości nawiązania rozmowy w atmosferze zrozumienia, zainteresowania i zaufania, co jest o tyle trudne, że nauczyciel pozostaje dla ucznia przedstawicielem formalnej władzy ulokowanej w strukturze systemu oświaty, jest powiązany relacjami zależności z dyrekcją, nadzorem pedagogicznym, innymi nauczycielami czy relacjami współzależności z rodzicami. Nie jest tylko bezinteresownym doradcą, występuje wobec ucznia niejako w podwójnej roli.

Hornby, Hall E., Hall C. (2005)⁴ zaproponowali trójstopniowy model pomocy psychopedagogicznej w szkole (szkolnego doradztwa)⁵. Model ten ma charakter rozwojowy, łączy podejście humanistyczne do procesów pomagania, wedle którego jednostki dysponują zasobami niezbędnymi do rozwiązywania własnych problemów i ponoszenia odpowiedzialności za swoje życie z założeniami psychologii kognitywnej i nurtu konstruktywistycznego (Jean Piaget, Lew Wygotski, Jerome S. Bruner), związanego z uznaniem nieustannych interakcji i oddziaływań pomiędzy jednostką i jej otoczeniem społecznym, co prowadzi do konieczności brania pod uwagę w działaniach pomocowych dynamicznego układu jednostka-otoczenie oraz założenia psychologii całościowego rozwoju jednostki (psychologia *life-span*). W psychologiczno-edukacyjnym ujęciu doradztwa tych autorów (Hornby, Hall E., Hall C., 2005, s. 33)

⁴ Analiza zaproponowanego przez autorów modelu została na potrzeby niniejszego opracowania nieco zmodyfikowana i uzupełniona.

⁵ Autorzy wprawdzie odwołują się do określenia „terapia”, wydaje się jednak, że ta nomenklatura powoduje zawężenie postrzegania problematyki doradztwa w szkole.

wszelkie interwencje służą uczeniu młodego człowieka (adekwatnie do jego możliwości rozwojowych) sztuki życia:

Każdą życiową umiejętność, którą można dziecko nauczyć, mamy prawo włączyć do zbioru interwencji, z których będzie mógł skorzystać doradca. (...) w trakcie interwencji psychologiczno-edukacyjnej można korzystać ze zdobyczy różnych szkół myślenia (...) umiejętności, na które zwracają uwagę humanistyczna, behawioralna, poznawcza lub psychodynamiczna szkoła terapeutyczna.

Zwolennikiem takiego eklektyzmu podporządkowanego praktycznej użyteczności jest także Egan (2002). Z kolei Brammer (1984, s. 54–58), wskazując na specyfikę różnych kierunków teoretycznych, z którymi identyfikują się pomagający – kierunku psychoanalitycznego, behawioralnego, fenomenologicznego, empiryczno-racjonalnego, transakcyjno-komunikacyjnego, fizjologicznego, dostrzega wagę konstruowania osobistych teorii pomagania, opartych także na wiedzy „gorącej”, będącej efektem pozyskiwanego doświadczenia, która także często ma charakter eklektyczny. Autor wskazuje przy tym na konieczność podejmowania przez pomagającego tworzącego osobistą teorię pomagania, metarefleksji zmierzającej do określenia personalnych celów i wartości pomagania (odpowiedź na pytanie o model osoby efektywnej oraz model dobrego życia uznawany przez pomagającego), uświadomienia sobie istoty człowieczeństwa (poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, kim w istocie jest człowiek i jak tworzy własną historię) oraz zdefiniowania zmiany zachowania, która prowadzi do odpowiedzi na pytanie: na czym w istocie polega pomoc drugiej osobie (Brammer, 1984). We wspomnianym wcześniej modelu rola poszczególnych pedagogów, psychologów, nauczycieli czy nauczycieli-wychowawców jest różna w poszczególnych jego fazach. Najefektywniejsze byłoby zapewne kompleksowe współdziałanie szerszych zespołów skoncentrowanych na realizacji zadań pomocowych, w które zaangażowani byłiby przede wszystkim pedagodzy i psychologowie szkolni, pracownicy socjalni, wspomagani w dalszej kolejności przez nauczycieli bezpośrednio pracujących z danym uczniem.

W pierwszej fazie, wspomnianego wcześniej, trójstopniowego modelu pomocy psychopedagogicznej w szkole (doradztwa w szkole – Hornby, Hall E., Hall C., 2005, s. 33–37) obejmującego **rozpoznanie** uczniowskiego („właścicielem” problemu może być także inny podmiot edukacji) problemu, istotne staje się jego dostrzeżenie i nazwanie. Procesy identyfikacji tych problemów mogą zostać uruchomione z inicjatywy osób ich doświadczających lub być wynikiem aktywności nauczycielskiej. W tej fazie działań szczególnie istotna jest ze strony potencjalnego pomagającego uważność, wrażliwość na trudności, problemy i kryzysy innych, motywacja do świadczenia pomocy oraz umiejętności interpersonalne służące nawiązaniu kontaktu z potrzebującym. Jest to także moment zwerbalizowania problemu, z którym mamy do czynienia

oraz określenia „czyj” jest ów problem, a tym samym wskazania adresatów naszej potencjalnej pomocy. Nie sposób przedstawić zamkniętej klasyfikacji problemów, z jakimi uczniowie mogą się do nauczyciela zwrócić lub na które ten może reagować w sposób spontaniczny. Mogą one stanowić konsekwencje określonych dysharmonii i zaburzeń rozwojowych, mogą być efektem problemów adaptacyjnych w środowisku szkolnym i klasowym, trudności socjalizacyjnych w środowiskach pozaedukacyjnych czy być wynikiem określonych zdarzeń lub kryzysów w biografii ucznia bądź w rozwoju systemu rodzinnego.

Na kolejnym etapie niezbędna jest **interwencja** psychopedagogiczna, która w pewnych sytuacjach zasadza się na bezpośrednim udziale personelu pedagogicznego szkoły w rozwiązywaniu konkretnego problemu podopiecznego – zastosowaniu adekwatnej strategii pomocy, wsparcia społecznego, z których wiele nie wymaga specjalistycznego wykształcenia i wiąże się z umiejętnościami komunikacyjnymi i empatycznym towarzyszeniem wspomaganemu w kolejnych etapach drogi biograficznej. Gdy to nie jest możliwe, istotne jest delegowanie realizacji działań pomocowych na innych specjalistów.

W trzeciej fazie pracy z uczniami należy koncentrować się na wspieraniu działań samego zainteresowanego realizującego program wychodzenia z sytuacji trudnej (tu w grę mogą wchodzić różne techniki motywowania, np. pochwały, zachęty, słowa otuchy) czy kryzysowej, na **pomocy w konsolidowaniu i utrwalaniu dokonujących się w uczniu zmian** oraz umożliwieniu mu samo-realizacji i wykorzystania pełni jego możliwości rozwojowych, identyfikowania zasobów i słabych stron. Wymaga to uświadamiania uczniowi, czego się nauczył i jak te posiadane umiejętności może wykorzystać oraz stwarzania sytuacji, w których będzie mógł to rzeczywiście robić (przygotowanie do samodzielności).

Efektywne funkcjonowanie tego modelu uzależnione jest od:

- typu problemu, rodzaju sytuacji stresowej, z którą zmagają się uczniowie, stopnia jego zaangażowania w zmaganie się z trudnościami, jego sytuacji życiowej (w tym rodzaju wsparcia, na które może on liczyć w systemie rodzinnym i pozaszkolnym);
- ale także od specyfiki funkcjonowania konkretnego nauczyciela i całego grona pedagogicznego, która z kolei uwarunkowana jest ich kompetencjami pomocowymi, ich aktywnością w procesach wspierania, sytuacją biograficzną tych osób;
- oraz kontekstu sytuacyjnego związanego z funkcjonowaniem i organizacją konkretnej szkoły, klasy.

Wydaje się często, że o ile funkcje pomocowe w szkole są przypisane roli pedagoga, psychologa szkolnego, doradcy zawodowego czy nauczyciela-terapeuty, o tyle obarczanie nimi nauczycieli-wychowawców i nauczycieli-przedmiotowych jest nadmiernym wymaganiem wobec tych osób, i tak przeciążonych obowiązkami edukacyjnymi, funkcjonujących w niełatwych realiach

polskiej szkoły. Tymczasem to oni właśnie często dysponują z jednej strony największymi możliwościami diagnostycznymi (moglibyśmy o nich powiedzieć osoby wspierające „pierwszego kontaktu”), z drugiej zaś w znacznej większości wypadków dysponują już rozległą wiedzą i umiejętnościami świadczenia pomocy, zdobytymi w toku samokształcenia i edukacji ustawicznej (Wiliński, 2010–2011), nie zawsze z nich jednak chcą czy mogą korzystać.

Nauczycieli-wychowawców powinna cechować przede wszystkim szczerść, empatia i szacunek, autentyczność – tak charakterystyczne dla terapii opartych na paradygmacie humanistycznym. Postawy nauczycieli-wychowawców pełniących role pomocowe i doradcze, zgodnie z tym wzorcem, powinna charakteryzować też koncentracja na zasobach i możliwościach ucznia (nie jego brakach i ograniczeniach), postrzeganie ucznia jako osoby kompetentnej i odpowiedzialnej, zwrócenie się ku przyszłości ucznia (a nie skupienie się na trudnych doświadczeniach przeszłości, stopniowanie złożoności interwencji (rozpoczynamy od działań prostych, niewielkimi krokami promujemy wielkie zmiany; Hornby, Hall E., Hall E., 2005).

Nauczyciel-doradca powinien umieć słuchać, posiadać pewne umiejętności terapeutyczne, negocjacyjne, związane z kierowaniem grupą. Powinien też dysponować wiedzą psychopedagogiczną o specyfice rozwoju i socjalizacji ucznia, typowych problemach emocjonalnych i behawioralnych na poszczególnych etapach rozwojowych, o podstawowych strategiach interwencyjnych oraz o założonych i rzeczywistych uwarunkowaniach świadczenia pomocy w konkretnym środowisku szkolnym (Hornby, Hall E., Hall C., 2005).

Jeżeli funkcji nauczyciela nie sprowadzimy do roli przekaźnika gotowej wiedzy i wzorców zachowań, a przyznamy mu prawo do wychowywania rozumianego jako swoistej interwencji w rozwój wychowanka oraz wspomaganie procesów jego socjalizacji i enkulturacji (dając mu stosowne do tego celu instrumenty), uznamy tym samym rolę nauczyciela jako naturalnego, jednego z pierwszych (nie licząc naturalnych grup wsparcia) wychowawców, diagnostów, doradców i terapeutów młodego człowieka. Nauczyciel, stale obcując z wychowankiem, w toku codziennych relacji z pojedynczymi osobami i grupami uczniów na terenie szkoły w pełni poznaje jego potrzeby, przygląda się jego problemom niejako „od środka”. Nie tylko dostrzega symptomy już istniejących problemów, może przeciwdziałać ich nasilaniu się i eskalacji zaburzeń, może też reagować, uruchamiając system wsparcia społecznego. Nie ma w tym względzie wyręczać specjalistycznych agend poradniczych, może je jednak znacząco wspomagać, a pierwszy kontakt z takimi placówkami bardzo często zależy właśnie od niego.

Nauczyciel jest ważnym elementem sieci społecznych, w których funkcjonują uczniowie, może z tego też względu stanowić ważny komponent jego wsparcia społecznego.

Wsparcie społeczne strukturalne możemy zdefiniować jako obiektywnie istniejące i dostępne sieci społeczne, które wyróżniają się od innych sieci tym, że poprzez fakt istnienia więzi, kontaktów społecznych, przynależności, pełnią funkcję pomocną wobec osób znajdujących się w trudnej sytuacji (Sęk, Cieślak, 2006, s. 14–15).

W takim ujęciu efekty pomocy zależą od takich cech tej sieci wsparcia, jak: wielkość, gęstość, spójność i dostępność. Każda z tych cech ma wymiar obiektywny i może być mierzona subiektywnymi odczuciami (Sęk, Cieślak, 2006). Spośród nich szczególnie istotny wydaje się ostatni czynnik, tj. dostępność poszczególnych składowych sieci wsparcia. Nie ma jednak tak wielkiego znaczenia obiektywny fakt częstego kontaktu ucznia z nauczycielem, jeśli uczeń nie postrzega tego dorosłego jako dostępnego, autentycznie zainteresowanego jego sytuacją, gotowego do podjęcia działań prospołecznych. Z kolei w ujęciu funkcjonalnym, „wsparcie społeczne można określić jako: rodzaj interakcji społecznej, która zostaje podjęta przez jednego lub obu uczestników w sytuacji problemowej, trudnej, stresowej, krytycznej” (Sęk, Cieślak, 2006, s. 18). Wsparcie społeczne pełni funkcję buforową wobec zagrożenia niepomyślnym rozwiązaniem problemu i ewentualną patologią, ponieważ osłabia napięcie stresowe i łagodzi jego negatywne skutki, pomagając w zmaganiu się z problemem (Sęk, Cieślak, 2006, s. 18).

W toku interakcji między „dawcą” a „biorcą” tego wsparcia, które może zachodzić w relacjach między jednostkami, jednostkami a grupami oraz między grupami społecznymi, dochodzi do przekazywania lub wymiany emocji, informacji, instrumentów działania czy dóbr rzeczowych. Sęk i Cieślak (2006) wskazują na następujące, różne treściowo rodzaje wsparcia, których podstawą wyróżnienia jest treść wymiany społecznej:

- wsparcie emocjonalne związane z przekazem pozytywnych emocji, akceptacją wspomaganego, zrozumieniem jego sytuacji, co podnosi samoocenę wspieranego, poprawia jego nastrój, daje nadzieję (często najbardziej oczekiwane przez zainteresowanych);
- wsparcie informacyjne skoncentrowane wokół przekazu informacji sprzyjających zrozumieniu przez wspomaganego swojej sytuacji i efektywnemu poszukiwaniu dróg radzenia sobie z problemem, może przybrać formę dzielenia się własnymi doświadczeniami przez wspierających, przekazywania informacji zwrotnych o działaniach osób wspieranych;
- wsparcie instrumentalne związane z instruowaniem wspomaganego lub modelowaniem jego zachowań doradczych;
- wsparcie rzeczowe (materialne) – bezpośrednie działania na rzecz potrzebującego, np. przekazywanie określonych środków, rzeczy w sytuacji potrzeb ze strony wspomaganych;
- wsparcie duchowe, uruchamiane w specyficznych sytuacjach krytycznych, np. związanych z cierpieniem i bólem duchowym.

Wydaje się, że ten często przywoływany podział, podobnie jak większość typologii, ma charakter jedynie orientacyjny, gdyż w praktyce społecznej granice między poszczególnymi rodzajami wsparcia pozostają płynne. Nauczyciel ma potencjalnie możliwość świadczenia, z różną intensywnością, zależną od okoliczności, wszystkich tych rodzajów wsparcia, zarówno wobec pojedynczych uczniów i grup uczniowskich, jak i rodziców czy pozostałych nauczycieli oraz osób podejmujących współpracę ze szkołą. Rzecz w tym jednak, że jego funkcjonalność jest uzależniona od dwóch jego wymiarów – wsparcia spostrzeganego (oczekiwanego) i otrzymywanego. Pierwsze z nich wiąże się z wiedzą i przekonaniem jednostki o tym, od kogo i jaką pomoc może uzyskać. Drugie zaś jest oceniane obiektywnie lub subiektywnie przez wspieranego jako faktycznie otrzymana pomoc (Sęk, Cieślak, 2006).

Efektywne otrzymanie przez ucznia wsparcia społecznego od nauczyciela zależne jest od wielu czynników. Poza nauczycielskimi kompetencjami umożliwiającymi świadczenie pomocy i wsparcia, istotne jest także czy uczeń ujawnia potrzebę takiego wsparcia, jaką postawę przyjmuje, mobilizując sieci wsparcia bądź pomocy unikając, a wreszcie także czy tego wsparcia oczekuje akurat od nauczyciela. Czy nauczyciel jest osobą, którą w ogóle uczeń bierze pod uwagę jako potencjalnie wspierającą w sytuacjach stresujących, trudnych – to jedno z pytań, na które odpowiedź nie jest jednoznaczna, tym bardziej że relacja między tymi osobami jest dynamiczna, a postawa samego nauczyciela w toku interakcji może ucznia dodatkowo zachęcać *versus* zniechęcać do poszukania pomocy właśnie u niego. Nie tylko zresztą uczeń, ale także jego rodzic nie zawsze postrzegają pracowników szkoły jako potencjalne źródło wsparcia i pomocy.

Ilustrację poruszanego wątku stanowią wnioski, wyłaniające się ze swobodnych rozmów prowadzonych z rodzicami uczniów gimnazjów lub/i liceów (techników) w pionie szkolnictwa publicznego, mających na celu rozpoznanie ich subiektywnego doświadczenia, deskrypcji i ewaluacji pomocowych funkcji szkoły. Prowadzone rozpoznanie nie miało charakteru systematycznych badań, było raczej pogłębionym kontaktem z praktyką edukacyjną, a prowadzone rozmowy były ustrukturuwane w niewielkim stopniu (Piorunek, 2012, s. 291–298). Uzyskane dzięki nim informacje można raczej potraktować jako swoisty kolaż jednostkowych obrazów, które można analizować przede wszystkim w kategoriach paradygmatu interpretatywnego. W żadnym zaś wypadku nie stanowią one podstawy do szerszych uogólnień czy rozważań o charakterze normatywnym. Dane pozyskane przed laty, siłą rzeczy, nie opisują obrazu szkoły „tu i teraz”, ale stanowią pewien uniwersalny przyczynek, punkt wyjścia do refleksji nad tym, na ile ta instytucja wraz z jej przedstawicielami jest dla rodziców potencjalnym źródłem wsparcia. Skoncentrowano się na rodzicach uczniów na etapie adolescencji, która sama w sobie stanowi rozwojowo okres

trudny, związany z definiowaniem swojej tożsamości, stresogenny, obciążony ryzykiem popełnienia szeregu błędów czy doświadczenia trudności stawania się dorosłymi.

Zebrany materiał narracyjny – w tym celowo dobrane, przytoczone poniżej fragmenty wypowiedzi – wskazują przede wszystkim na atrofię wychowawczych funkcji szkoły, w ramach których mogłyby się lokować jej działania związane ze wsparciem i pomocą świadczoną uczniom. O ile rodzice dostrzegają funkcje kształtujące szkoły i na nich się głównie koncentrują, mają też świadomość określonych działań opiekuńczych tej instytucji odniesionych jednakże do młodszych kategorii wiekowych dzieci, o tyle o wychowywaniu w szkole mówią w przede wszystkim w kontekście dyscypliny (... *tak, szkoła wychowuje i to dobrze wychowuje. Mają dyscyplinę. W szkole są kamery ..., ... jest zamontowany monitoring (...) trzeba przyznać, porządek tu jest, no i z tego też nie ma problemów i jest bezpiecznie*⁶, która jest zdaniem rozmówców bądź egzekwowana w sposób nie budzący zastrzeżeń, bądź zdecydowanie zbyt liberalny (... *szkoła nie spełnia żadnych funkcji wychowawczych, bo jak można mówić o kształtowaniu, nie wyznaczając uczniom granic i nie mając sprecyzowanych zasad w szkole obowiązujących*). Osobliwe i niepokojące wydaje się sprowadzenie funkcji wychowawczych szkoły do wymiaru utrzymywania kontroli i dyscypliny. Rodzice albo nie oczekują od szkoły, albo nie dostrzegają (ponieważ ich po prostu nie ma) jej działań służących hierarchizowaniu świata wartości, kształtowaniu tożsamości jednostkowej młodego człowieka, stanowiących istotę oddziaływań wychowawczych. Postawienie znaku równości pomiędzy wychowaniem a dyscypliną wskazuje, jak bardzo współczesna szkoła ograniczyła swoje pozadydaktyczne funkcje. Jeden z rodziców wręcz wskazał:

... rola szkoły to nie pomaganie, a edukowanie. Dla mnie szkoła ma głównie edukować. Po pomoc zwracałbym się raczej do bliskich i rodziny, a nie do nauczycieli, którzy mimo całej sympatii jaką budzą, są jednak dla mnie obcymi ludźmi ...

Inny zaś zauważa, że

... szkoła w większym stopniu powinna zwracać uwagę na problemy uczniów, bo tak naprawdę spędzają oni w niej bardzo dużą ilość swojego czasu. Ja wiem, że wychowanie wynosi się z domu i że to rodzice są od doradzania i pomagania dzieciom, ale dzisiejsza szkoła chyba jest nastawiona jedynie na przekazywanie wiedzy ...

... oni są tak skupieni na przekazywaniu wiedzy, że nie widzą nic innego...

⁶ Wszystkie fragmenty tekstu pisane kursywą, także w dalszej części tego rozdziału, pochodzą z oryginalnych wypowiedzi rodziców, z którymi przeprowadzono pogłębione wywiady, fragmenty te znajdują się także w publikacji Piorunek, 2012.

Swego rodzaju wyjątkiem jest na tym tle optymistyczna wypowiedź jednej matek:

... Tak mam zaufanie do tej szkoły (...) Tak naprawdę mogę się do niej zwrócić z każdym problemem. Z problemami finansowymi, osobistymi, gdy dziecko ma problemy w nauce, kiedy zostaną dotknięta przemocą ...

Pomoc, wsparcie, doradzanie kojarzą się rodzicom przede wszystkim z osobą wychowawcy klasy, który staje się dla nich transmiterem i tłumaczem rzeczywistości szkolnej, łącznikiem pomiędzy ich dzieckiem w roli ucznia a nimi samymi, którzy przecież codzienności szkolnej także indywidualnie doświadczali, ale towarzyszy im refleksja (lub tylko ogólne przeświadczenie, że nie rozumieją swojego dziecka i jego szkoły) nieprzystawalności owego sprywatyzowanego doświadczenia do współczesności kolejnego pokolenia.

Co ciekawe, mimo naturalnie wpisanych w rolę pedagoga, psychologa szkolnego, działań poradniczych, konsultacyjnych, pomocowych, to nie ci specjaliści byli najczęściej przywoływanymi w tym kontekście postaciami. Po pierwsze dlatego, że bywają dla rodziców i młodzieży anonimowi. Uczniowie nie mają z nim bezpośredniego, bieżącego kontaktu, specjaliści ci z różną intensywnością inicjują działania pomocowe, często koncentrując się przede wszystkim na procedurach i dokumentowaniu nałożonych na nich formalnych zobowiązań, są raczej urzędnikami nadanymi społeczności uczniowskiej i rodzicielskiej z zewnątrz niż naturalnymi jej elementami. Bywa, że w niektórych środowiskach utrzymuje się przeświadczenie, że wizyta u pedagoga, psychologa jest stygmatyzująca, ponieważ taki kontakt oznacza pośrednio swoistą niewydolność edukacyjną i nie zapewnia wystarczającej dyskrecji.

... do pedagoga to tak głupio chodzić, chodzi się tam za złe zachowanie ...

Nie wiem nawet kto jest pedagogiem i psychologiem, bo nigdy nie widziałam tej osoby na oczy. Dzieci [na etapie gimnazjum – przyp. MP] nie chodzą tam ze swoimi problemami, bo się po prostu wstydzą. Myślę, że łatwiej jest im iść do wychowawcy i „naskarżyć na kolegę”. (...) Kiedy dziecko zgłosiło mi problem, to też poszłam do wychowawcy, aby zajął się sprawą, bo to on lepiej zna dzieci. To wychowawca zwraca uwagę dotyczącą zachowania czy nauki. Chyba nie poszłabym po pomoc do pedagoga czy psychologa, bo wiem, że dla mojego dziecka to zupełnie obca osoba ...

Zarówno jednak w przypadku wychowawcy, jak i pedagoga, wskazując na „potencjał doradczy” ze strony tych osób, rodzice koncentrują się na ich cechach emocjonalno-wolicjonalnych, ich osobowości i życiowym doświadczeniu, które uprawomocnia ich w roli doradców i przyczynia się do budowania zaufania między radzącym się rodzicem a udzielającym pomocy profesjonalistą.

Wiem, że jest on człowiekiem, który ma powołanie. Asia zawsze mogła z nim porozmawiać na każdy nurtujący ją temat. Wiem o tym, bo mi potem w domu o tym mówiła. Myślę, że ten wychowawca to mądry człowiek. Zna się na życiu. Wiele przeszedł, tak, jak ja i dzieci...

Kontrast dla tej wypowiedzi stanowić może inny cytat świadczący o braku rzeczywistego kontaktu pomiędzy nauczycielem a rodzicem i przeintelektualizowaniu wypowiedzi tego pierwszego, co czyni go praktycznie niekomunikatywnym i nieskutecznym w świadczeniu pomocy:

Mają też taką nauczycielkę (...) że jak rodzice z nią rozmawiają to nie wiedzą o co chodzi. Nie tylko ja, ale w ogóle wszyscy rodzice. Tak mówi jakby wszystkie rozumy zjadła, że my potem wychodzimy i się zastanawiamy o co chodziło. Zamiast powiedzieć prosto, to ona jakieś takie słowa używa, że ja jej nie rozumiem ...

Wśród respondentów dość często dominuje przeświadczenie, że pedagodzy i nauczyciele to osoby, które nawet jeśli mogłyby pomóc, to tylko w problemach edukacyjnych. Profilaktyczna czy optymalizacyjna funkcja doradztwa czy wsparcia psychopedagogicznego nie są więc przez większość badanych dostrzegane.

Nie zwracałam się do wychowawcy, pedagoga (...) bo ja radzę sobie z dziećmi. A w szkole ona też jest grzeczna. Gdyby tak nie było, to dostalabym wezwanie od wychowawcy, że mam przyjechać do szkoły na rozmowę z nim, a nigdy taka sytuacja nie miała miejsca (...). Nie, nie byłam nigdy w szkole córki [licealistki – przyp. MP]. Nie było takiej potrzeby (...) na wywiadówce też nie byłam, ani jednej, bo wiem, że ona sobie radzi w szkole (...) jest dobrą uczennicą ...

... zdecydowanie nie rozważałabym udania się do pedagoga szkolnego. Być może wychowawczyni by mnie tam skierowała, ale na pewno nie poszłabym tam bezpośrednio. Nie mogłabym zaufać komuś, kogo w ogóle nie znam. Odnoszę wrażenie, że pani pedagog siedzi zamknięta w swoim gabinecie i zajmuje się „papierkową” robotą, zamiast zainteresować się tym, co tak naprawdę należy do jej obowiązków – a więc pracą z młodzieżą ...

... Z tego, co słyszę od syna szkolny pedagog czy psycholog, nie cieszy się u uczniów dużym zaufaniem. Traktowany jest raczej jako zło konieczne... Jednak wydaje mi się, że jego wykształcenie pozwala mu na osiągnięcie jakichś rezultatów w pracy, mimo tego nastawienia dzieciaków ...

... Rozmawiając z moją córką odnoszę wrażenie, że nie do końca wie w jakich sprawach może zwrócić się do pedagoga. Sama też miałabym problem podejmując decyzję czy z niektórymi sprawami zwracać się do pani pedagoga czy lepiej rozwiązać je bez angażowania szkoły ...

Rezerwa wobec angażowania pracowników szkoły w pomoc w sytuacjach trudnych ucznia i jego rodziny, zwłaszcza jeśli nie są w sposób oczywisty powiązane z problemami w nauce jest w tych wypowiedziach wyraźnie widoczna. Rodzice nie obsadzają nauczycieli i pedagogów w roli osób świadczących wsparcie, ponieważ nie mają wobec nich zaufania, nie chcą przyznać się do

przeżywania trudności, doświadczania sytuacji stresujących przed osobami, z którymi łączą je relacje zależności. To oczywiście tylko celowo przywołane wypowiedzi o zdecydowanie negatywnym czy ambiwalentnym wydźwięku. Nie brakowało także wypowiedzi wskazujących na konstruktywną rolę pedagoga czy wychowawcy w rozwiązywaniu uczniowskich problemów czy wspieraniu młodzieży w sytuacjach trudnych.

Na uwagę zasługuje jeszcze jeden istotny aspekt związany z praktyką świadczenia pomocy, zasadzający się na pytaniu: czy mamy do czynienia z obiektywnie niskim poziomem realizacji zadań pomocowych i doradczych w szkole czy po prostu deficytami przepływu informacji o możliwościach korzystania z takiego wsparcia. Jedna z pytanych matek ujęła to następująco:

...Myślę, że powinna zostać bardziej rozwinięta kwestia informacji o tym, że w ogóle pomoc jest dostępna. W innym przypadku można odnieść wrażenie, że jej po prostu nie ma. Ja i moja córka wprowadzie jej nie potrzebujemy, ale nigdy nie wiadomo co się zdarzy, a poza tym zdaję sobie sprawę, że jest wiele osób, które takiej pomocy potrzebują, jednak oczekują, że ktoś im ją zaoferuje, w pewnym sensie boją się o nią poprosić...

Te wyrywkowe wypowiedzi są znamienne, wskazują bowiem na aktualność pytania o to, jaką pomoc i wsparcie świadczyć mogą faktycznie pracownicy szkoły, jakie są ich możliwości i kompetencje w tym względzie, a także jakie są oczekiwania uczniów i ich rodziców w tym kontekście.

Wśród nauczycieli (jak wskazywano także w powyższych przykładowych fragmentach narracji) szczególna rola przypada wychowawcy klasy, którego częstotliwość i intensywność kontaktu z uczniem jest potencjalnie największa, a charakter relacji budowanych w zróżnicowanych sytuacjach oświatowych i pozaszkolnych najbardziej złożony. Wychowawca ma potencjalnie większą niż pozostali członkowie personelu szkolnego możliwość kontaktu z uczniem nie tylko na lekcjach przedmiotowych, ale i wychowawczych czy w sytuacjach nieformalnych działań związanych z realizacją różnych zadań zespołu klasowego czy poszczególnych jednostek. Jest więc osobą ze świata dorosłych, z którą relacje ucznia mają szansę przybrać najbardziej pogłębiony i wielowątkowy charakter. Ma on szansę stać się doradcą, wsparciem emocjonalnym, pomagającym w rozwiązywaniu bieżących problemów, towarzyszącym w podejmowaniu decyzji, dokonywaniu wyborów, zmaganiu się z codziennością i krytycznymi wydarzeniami życiowymi, animatorem uczniowskich działań, przewodnikiem po świecie dorosłych. Potencjalnie znaczący dorosły, jakim jest wychowawca, wkracza w życie dziecka, a potem nastolatka najczęściej na stosunkowo długi (zazwyczaj kilkuletni) okres, staje się elementem zapośredniczonego świata wtórnej socjalizacji, którego reguły ma za zadanie uczniowi tłumaczyć.

Wychowawca klasy aktywnie uczestniczy też w kształtowaniu relacji wewnątrz zespołu klasowego, jest osobą mogącą budować tożsamość klasy,

wspierać ją jako grupę, która dynamicznie się rozwija, co wymaga uważności na każdego jej członka.

Z takich też założeń wychodzi się w szkolnej rzeczywistości, powierzając funkcje wychowawcy klasy, stosując „niepisane zasady”, że wychowawcą klasy (za zgodą samego zainteresowanego) staje się nauczyciel mający szczególnie częsty kontakt z daną klasą (prowadzi wiele lekcji w tej klasie), ma już pewne doświadczenie w pracy pedagogicznej (funkcji tych nie powierza się nauczycielom-stażystom). To, jaki ostatecznie przyjmie kształt relacja wychowawca-uczeń, będzie uzależnione od właściwości poszczególnych uczestników relacji, kontekstu, w jakim oni funkcjonują czy szeregu czynników budujących wzajemne oddziaływanie w konkretnych realiach czasoprzestrzennych.

Na Portalu Oświatowym.pl adresowanym do nauczycieli (Winczewska, 2016) wskazuje się na zadania nauczyciela wychowawcy, które sprowadzają się do opieki nad oddziałem oraz prowadzenia pracy wychowawczej w powiązaniu z programem wychowawczym szkoły (§ 15 załącznika nr 2 do rozporządzenia MEN z 21 maja 2001 r.):

Zakres jego zadań i obowiązków powinien być określony w statucie szkoły i obejmować:

- 1) obowiązek prowadzenia zajęć wychowawczych z uczniami (załącznik nr 1 do rozporządzenia MEN z 7 lutego 2012 r.),
- 2) zadania i obowiązki związane z ocenianiem zachowania uczniów w ramach oceniania wewnątrzszkolnego (art. 44b, art. 44f, 44g, 44h ustawy o systemie oświaty oraz § 13 rozporządzenia MEN z 10 czerwca 2015 r.),
- 3) zadania i obowiązki związane z udzielaniem uczniom pomocy psychologiczno-pedagogicznej (§ 19 rozporządzenia MEN z 30 kwietnia 2013 r.),
- 4) zadania związane z udzielaniem pomocy uczniom, którym z przyczyn rozwojowych, rodzinnych lub losowych potrzebna jest pomoc i wsparcie, w tym również pomoc materialna (art. 90c ustawy o systemie oświaty oraz § 2 ust. 1 pkt 8 załącznika nr 2 do rozporządzenia MEN z 21 maja 2001 r.),
- 5) obowiązki związane ze współdziałaniem z rodzicami w zakresie nauczania, wychowania i profilaktyki, zgodnie z postanowieniami statutu w sprawie organizacji i form tego współdziałania (§ 2 ust. 1 pkt 10 załącznika nr 2 do rozporządzenia MEN z 21 maja 2001 r.),
- 6) zadania i obowiązki dotyczące wykonywania czynności administracyjnych, w tym prowadzenie dokumentacji przebiegu nauczania (§ 10 i 15 rozporządzenia MEN z 29 sierpnia 2014 r.),
- 7) realizowanie innych zadań ustalonych w statucie szkoły (załącznik nr 2 do rozporządzenia MEN z 21 maja 2001 r.).

Wychowawca klasy w kategoriach formalnych jest także powołany do świadczenia pomocy, o czym traktuje m.in. Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach

(Dz.U. poz. 1591), modyfikowane w kolejnych latach (por. Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 lipca 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach). W § 4.1. przywołanego Rozporządzenia wskazuje się wprost, że

pomocy psychologiczno-pedagogicznej w przedszkolu, szkole i placówce udzielają uczniom nauczyciele, wychowawcy grup wychowawczych oraz specjaliści wykonujący w przedszkolu, szkole i placówce zadania z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, w szczególności psycholog, pedagog, logoped, doradca zawodowy i terapeuta pedagogiczny.

Wychowawcy, o których tu między innymi mowa, zobowiązani są do adekwatnego reagowania i świadczenia pomocy związanej z różnymi kategoriami sytuacji uczniowskich, przy czym ich lista nie jest z pewnością zamknięta. Wymienia się wśród nich (jakkolwiek kategorie te nie są rozłączne): niepełnosprawność, niedostosowanie społeczne, i zagrożenie tym syndromem, zaburzenia zachowania i emocji, szczególne uzdolnienia, specyficzne trudności w uczeniu się, deficyty kompetencji i zaburzeń sprawności językowych, przewlekłe choroby, sytuacje kryzysowe lub traumatyczne, niepowodzenia edukacyjne, zaniedbania środowiskowe związane z sytuacją bytową ucznia i jego rodziny, sposobem spędzania czasu wolnego i kontaktami środowiskowymi, trudności adaptacyjne związane z różnicami kulturowymi lub ze zmianą środowiska edukacyjnego.

Z kolei w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego Dz.U. poz. 1675 precyzuje się zadania szkoły i placówek przedszkolnych związane z tworzeniem wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego⁷, w ramach którego funkcję wio-

⁷ Na kształt tego systemu składają się „działania w zakresie doradztwa zawodowego w przedszkolach, oddziałach przedszkolnych w szkołach podstawowych i innych formach wychowania przedszkolnego, które obejmują preorientację zawodową mającą na celu wstępne zapoznanie dzieci z wybranymi zawodami oraz pobudzanie i rozwijanie ich zainteresowań i uzdolnień; działania w zakresie doradztwa zawodowego w klasach I–VI szkół podstawowych obejmujące orientację zawodową, która ma na celu zapoznanie uczniów z wybranymi zawodami, kształtowanie pozytywnych postaw wobec pracy i edukacji oraz pobudzanie, rozpoznawanie i rozwijanie ich zainteresowań i uzdolnień. Z kolei działania w zakresie doradztwa zawodowego w klasach VII i VIII szkół podstawowych oraz w szkołach ponadpodstawowych mają na celu wspieranie uczniów w procesie przygotowania ich do świadomego i samodzielnego wyboru kolejnego etapu kształcenia i zawodu, z uwzględnieniem ich zainteresowań, uzdolnień i predyspozycji zawodowych oraz informacji na temat systemu edukacji i rynku pracy” (fragmenty Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego Dz.U. poz. 1675).

dadą pełni doradca zawodowy, wspomagany lub wręcz zastępowany w razie potrzeby przez nauczycieli, ze szczególnym uwzględnieniem wychowawców.

Szereg szczegółowych zadań i funkcji wychowawców w szkołach na poziomie realizacyjnym regulują statuty poszczególnych placówek oraz programy wychowawczo-profilaktyczne powstające w toku konsultacji całego grona pedagogicznego i udostępniane społeczności szkolnej⁸. Generalnie, zadania wychowawców znacznie wykraczają poza aspekt dydaktyczny roli nauczyciela, a jego funkcje wychowawcze, a zwłaszcza związane ze wsparciem i pomocą, są dostrzegane przez organy regulujące funkcjonowanie systemu edukacyjnego.

Wobec nauczyciela-wychowawcy pojawia się zatem, tak w kontekście formalnych uregulowań, jak i nieformalnych oczekiwań, wiele wymagań, którym sprostać może tylko osoba zaangażowana w relacyjną sferę funkcjonowania, osoba dostrzegająca potrzeby uczniów (uważna i wrażliwa), zmotywowana do ich wspierania (chcąca działać) i dysponująca umiejętnościami w tym zakresie (wiedząca, jak to efektywnie czynić). Tak duże wymagania wobec wychowawcy rodzą z kolei pytania o rzeczywiste możliwości ich działania w tym obszarze, potencjalną konfliktowość w zakresie potrzeb poszczególnych podmiotów edukacyjnych (czegoś innego mogą oczekiwać od wychowawcy uczniowie, czegoś innego ich rodzice, wreszcie dyrekcja i nadzór pedagogiczny mogą swoje wymagania werbalizować zupełnie inaczej). Wreszcie wychowawca musi się w realizacji tych oczekiwań zmierzyć z szeregiem ograniczeń, wynikających nie tylko z braku personalnych kompetencji (nie wiem, jak to zrobić;

⁸ Dla przykładu na stronie internetowej jednej z szkół podstawowych aglomeracji poznańskiej <https://cloud5.edupage.org/> (dostęp: listopad 2019) w programie wychowawczo-profilaktycznym czytamy: „W zapisach ustawowych, wychowanie rozumiane jest jako «wspieranie dziecka w rozwoju ku pełnej dojrzałości w sferze fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej, wzmacniane i uzupełniane przez działania z zakresu profilaktyki problemów dzieci i młodzieży». W działaniach wychowawczych na terenie szkoły, podkreślona jest również nadrzędna rola osobowości nauczyciela, który powinien realizować przyjętą koncepcję wychowania jako wspierania ucznia w rozwoju. Proces ten angażuje dwie osoby: **wychowawcę** (np. rodzica, nauczyciela, duszpasterza, sąsiada, starszego kolegę/koleżankę) oraz wychowanka(dziecko/nastolatka), które muszą pozostawać w relacji osobowej (z poszanowaniem godności wychowawcy i wychowanka). Celem wychowawczym jest osiągnięcie dojrzałości w czterech podstawowych sferach: 1. fizycznej (zdrowy styl życia). 2. psychicznej (odpowiedzialność za siebie). 3. społecznej (konstruktywne role społeczne). 4. duchowej (aksjologiczna – poczucie sensu życia, system wartości). Modelowy proces wychowania w środowisku szkolnym cechuje jednak ograniczona skuteczność. (...) Efektem oddziaływań czynników wewnętrznych i zewnętrznych jest zakłócenie procesów wychowawczych, które prowadzi do dezorganizacji procesu dojrzewania dzieci i młodzieży oraz zaburzeń w zachowaniu, wymuszając interwencję profilaktyczną (...) profilaktyka to: «kompleksowa interwencja kompensująca niedostatki wychowania, która obejmuje równoległe trzy obszary działania: – wspomaganie wychowanka w radzeniu sobie z trudnościami zagrażającymi jego prawidłowemu rozwojowi i zdrowemu życiu (czyli budowanie odporności i konstruktywnej zaradności); – ograniczanie i likwidowanie czynników ryzyka, które zaburzają prawidłowy rozwój i dezorganizują zdrowy styl życia; – inicjowanie i wzmacnianie czynników chroniących, które sprzyjają prawidłowemu rozwojowi oraz umożliwiają prowadzenie zdrowego stylu życia” (Gaś, Poleszak, 2017)”.

nie umiem; nie potrafię), ale także ze złożoności i indywidualności zapotrzebowania na pomoc ze strony partnerów interakcji, wyzwań będących również wynikiem trudności obiektywnych (brak w przestrzeni szkoły i procesie edukacyjnym miejsca i czasu na działania z tego zakresu). To „zaledwie” instrumentalny kontekst działań pomocowych i wspierających podejmowanych przez wychowawcę.

Otwarte pozostają również pytania rudymenarne – czemu ta pomoc, udzielane uczniowi wsparcie ma w istocie służyć – jak zdefiniujemy jej cele, jakie wartości wytyczają kierunek naszych działań, jak rozumiemy i pielęgnujemy podmiotowość i autonomię uczestników relacji?

Z punktu widzenia moralnego uprawomocnienia pomocy oraz jej efektywności najkorzystniejsza wydaje się jej niedyrektywna forma czyli oferowanie. Inicjatorem działań jest co prawda pomagający [w tym wypadku wychowawca – przypomnienie MP], jednak to wspomagany decyduje o jej przyjęciu bądź odrzuceniu lub czasowym odroczeniu skorzystania z niej. Pomagający komunikuje podopiecznemu swoje zdanie, przy czym niczego mu nie narzuca, dzięki czemu ma on zapewnione poczucie sprawstwa oraz panowania nad swoim życiem (...) niekiedy niezbędna jest ingerencja w świat wspomaganego, gdyż jego pasywność może stanowić dla niego zagrożenie. W takiej sytuacji zasadne jest podjęcie sterowania, a więc pomocy o charakterze dyrektywnym z zaznaczeniem, że owa ingerencja zawsze musi zostać ograniczona do minimum (Adamczewski, 2018, s. 95).

3

O roli wychowawcy oczami uczestników relacji (przyczynki narracyjne)

Każdy z uczestników długoletniego procesu edukacji wchodził w różne relacje ze znaczną liczbą nauczycieli. Ich kształt jest warunkowany zarówno specyfiką funkcjonowania samych nauczycieli (ich cechy osobowe, kompetencje, reakcje i zachowania, wygląd), jak i uczniów, ale także szeregiem czynników sytuacyjnych (relacje są efektem spotkań w określonej przestrzeni, czasie, w określonym kontekście celów, zadań instytucjonalnych, oczekiwań i reguł organizujących przebieg socjalizacji wtórnej). Często inaczej doświadczamy kontaktów z nauczycielami w momencie ich zaistnienia, inaczej je zapamiętaliśmy, oceniamy i relacjonujemy z pewnego dystansu czasowego, w miarę nabywania kolejnych doświadczeń, które przyczyniają się do budowania innej ich hierarchii, na skutek zyskiwania nowych perspektyw oglądu. Zapewne wielu z nas jest w stanie wskazać nauczycieli, których w czasie edukacji czy z dzisiejszej perspektywy szczególnie ceniliśmy, stanowili dla nas ważne postaci, wzory osobowe, byli (są) autorytetami. Nauczyciele-wychowawcy mają w tych relacjach z uczniami pozycję szczególną, gdyż ich potencjalny zakres oddziaływań na ucznia jest większy, z drugiej jednak strony – relacje te mogą być budowane w kontekście znacznie większej liczby, zróżnicowanych pól aktywności. Podkreślenia wymaga także fakt, że realizację swoich obowiązków wychowawca powinien dostosować do wieku i poziomu rozwoju psychospołecznego uczniów, z którymi pracuje, a i oczekiwania (a przynajmniej ich hierarchia) wobec niego na różnych poziomach edukacji będą różne.

Starając się przyjrzeć roli nauczyciela pełniącego funkcję wychowawcy klasy, uwzględniono różne perspektywy oglądu. Jedną z nich było spojrzenie retrospektywne, refleksja czyniona z kilkuletniej perspektywy, pozwalającej na bardziej racjonalną ocenę, pozbawioną emocji związanych z bezpośrednim zaangażowaniem uwarunkowanym relacjami zależności, podporządkowania czy przywiązania.

Poproszono mianowicie afirmujących to przedsięwzięcie studentów 3. roku studiów licencjackich oraz 1. i 2. roku studiów uzupełniających magisterskich na kierunku pedagogika o pisemną refleksję dotyczącą oceny roli wychowawcy w szkole i klasie (*Czy wychowawca jest potrzebny i dlaczego?*). Poproszono także o swobodny opis funkcjonowania dowolnie wybranego wychowawcy, z którym zetknęli się młodzi ludzie kilka lat wcześniej – na etapie gimna-

zjum lub liceum, a także o zaprezentowanie sylwetki idealnego wychowawcy. Z pewnością, ze względu na liczebność grupy osób, które się wypowiedziały, oraz z uwagi na fakt, że były to studentki pedagogiki, a więc przedstawicielki kierunku społecznego, którego przedmiotem jest edukacja właśnie, co sprzyja budowaniu większej świadomości w tym obszarze, nie mamy do czynienia z reprezentatywnymi badaniami, a otrzymany materiał narracyjny możemy jedynie potraktować jak ilustrację określonego nurtu refleksji, które stały się udziałem przyszłych pedagogów. Rozpoznanie prowadzono w pierwszym kwartale 2020 r.

Zwraca uwagę jednorodność studentów w kwestii oceny stopnia użyteczności tej funkcji w przestrzeni szkolnej. Wszyscy zdecydowanie uznają, i to najczęściej z całą mocą, potrzebę istnienia tej funkcji. Są też wyjątkowo zgodni co do priorytetów w zakresie funkcjonowania takiej osoby. Egzemplifikacją takiego myślenia są następujące fragmenty wypowiedzi⁹:

*...Wychowawca jest bardzo potrzebny. Rola nauczyciela skupia się (z reguły) jedynie na kształceniu uczniów, natomiast rola wychowawcy ma znacznie większe znaczenie w ich życiu szkolnym. Wychowawca poświęca bowiem czas na zbudowanie odpowiedniej relacji z uczniami, kładąc przy tym nacisk na ich wychowanie. Poza tym nie traktuje ich tylko i wyłącznie jako uczniów. Dla niego uczniowie są po prostu dziećmi, które nie przyszły do szkoły tylko po to, by się uczyć. Życie szkolne to także zabawa, nawiązywanie więzi z rówieśnikami oraz poznawanie świata z innej perspektywy, niż na co dzień. Wychowawca tę perspektywę dzieciom pokazuje. Pomaga im przebrnąć przez tę „drogę szkolną”, która nie zawsze jest łatwa. **Jest dla swoich dzieci wsparciem**¹⁰. Wychowawca nawiązuje kontakt zarówno z dziećmi, jak i ich rodzicami. Stara się wiedzieć o swoich dzieciach wszystko, by w razie potrzeby pomóc, porozmawiać, pocieszyć, lecz przede wszystkim zrozumieć. (...). Wychowawca to jakby rodzic na czas przebywania dziecka w szkole. Jest to może zbyt mocne porównanie, lecz chodzi tu o **istotę jego relacji z dzieckiem. Powinna być ona bowiem zbudowana na zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa**. Wychowawca pomaga rodzicom w wychowaniu ich dziecka i skupia uwagę na jego zachowaniu, emocjach oraz ewentualnych problemach, z jakimi się zmagają. Skupiając się nie tylko na indywidualnym podejściu do każdego ucznia, zadaniem wychowawcy jest „nadzorować” funkcjonowanie wszystkich dzieci w jego klasie. To w dużej mierze od wychowawcy zależy, jak uczniowie zintegrują się ze sobą i czy w ogóle się to uda. Wychowawca ma pomóc dzieciom nawiązać odpowiednie kontakty ze sobą, ma nauczyć ich rozwiązywania powstałych między nimi sytuacji problemowych, ma pomóc im porozumieć się ze sobą. **Jego obecność jest zatem konieczna, by dzieci czuły się dobrze wśród swoich rówieśników, by nauczyły się nawiązywać odpowiednie relacje między sobą, ale także aby czuły, że mają stałe oparcie i że mogą liczyć na pomoc z jego strony...***

⁹ Wszystkie fragmenty tekstu wyróżnione kursywą to fragmenty oryginalnych wypowiedzi studentek, poprawiono tylko usterki interpunkcyjne i gramatyczne pozostające bez istotnego związku z ich zasadniczą treścią.

¹⁰ Wszystkie podkreślenia w przytaczanych fragmentach narracji w niniejszym rozdziale są efektem analizy tekstów i pochodzą od autorki monografii.

Przypisano tu nauczycielowi-wychowawcy funkcje daleko wykraczające poza typową relację dydaktyczną. Uczyniono go odpowiedzialnym za sferę relacji społecznych w klasie, a główne oczekiwanie wobec niego obejmuje przede wszystkim wspieranie ucznia jako jednostki i grupy klasowej.

Powierzanie wychowawstwa służy przede wszystkim możliwości zbudowania szczególnej relacji z uczniami danej klasy, pokazania im, że z żadnym problemem nie zostaną sami i że szkoła jest dla nich przyjaznym miejscem. Wychowawca ma możliwość wpłynąć na integrację uczniów i stworzyć z nich zgrany zespół.

Poniższe fragmenty wypowiedzi, o nieco idealistycznym wydźwięku, wskazują także na znacznie poszerzony, w stosunku do nauczyciela przedmiotowego, zakres oczekiwań formułowanych pod adresem nauczyciela-wychowawcy. Można naturalnie dyskutować nad tym, które z przywołanych niżej funkcji wychowawcy klasy może realnie pełnić (określony kontekst systemowo-instytucjonalny), które z nich są pożądane z punktu widzenia poziomu i specyfiki rozwojowo-socjalizacyjnej uczniów, czy i w jakim stopniu poszczególne uczniowie rzeczywiście potrzebują i oczekują tego rodzaju wsparcia. Wypowiedzi te są także swego rodzaju świadectwem uznawanych ideologii edukacyjnych, wynikających z przywiązania do adaptacyjnego *versus* emancypacyjnego nurtu edukacyjnego (Śliwerski, 2015). Niewątpliwie jednak autorki tych wypowiedzi, zapewne często nieświadomie, personalizując własne oczekiwania wobec wychowawców, kreślą obraz nauczyciela zaangażowanego w życie ucznia, mającego świadomość, że ten funkcjonuje w środowisku pozaszkolnym w konkretnym kontekście społecznym, wyzwalającym lub blokującym potencjał rozwojowy jednostek, wychowawcy katalizującego wykorzystywanie zasobów uczniowskich.

*...Wychowawcy klasy można przypisać różne funkcje. Nierzadko odgrywa rolę opiekuna, mentora, przywódcy, informatora, kontrolera, moderatora, sędziego, adwokata czy organizatora. Uważam, że wychowawca jest potrzebny klasie, ale nie po to, by nią „dyrygować”, co często zdaje się mieć miejsce w praktyce szkolnej. Klasę tworzą bowiem dzieci bądź adolescenci (w zależności od poziomu edukacyjnego, na którym znajdują się uczniowie), którzy są na różnym etapie rozwoju, przede wszystkim rozwoju emocjonalnego i społecznego. Są oni w trakcie nabywania kompetencji związanych z funkcjonowaniem w grupie. **Im dojrzała jest klasa, tym bardziej wychowawca powinien skłaniać się ku postawie dialogowej czy liberalnej, pozwalając uczniom w miarę samodzielnie działać.** Myślę, że powierzenie nauczycielowi funkcji wychowawcy klasy ma także kształtować u jej członków **poczucie wspólnotowości** oraz przynależności do konkretnej, określonej i w pewnym sensie podobnej grupy osób, które nie są wtedy już tylko jednostkowymi, niezależnymi podmiotami tworzącymi daną szkołę i cały system...*

Obok wielości przypisanych funkcji zwraca uwagę w powyższej wypowiedzi także fakt dostrzeżenia korelacji pomiędzy stylem działania wychowawcy a po-

ziomem dojrzałości psychospołecznej uczniów oraz zwrócenie uwagi na grupowy wymiar funkcjonowania ucznia.

...Wychowawca klasy jest bardzo potrzebny. Jest on opiekunem klasy, jej przedstawicielem wśród grona pedagogicznego. (...). Każda klasa ma przypisaną „osobę pierwszego kontaktu”, do której może się zwrócić w każdej sytuacji. Wychowawca, jak sama nazwa mówi, powinien wychowywać młodzież, czyli do jego obowiązków oprócz edukacji (...) należy **wychowanie**.

... Myślę, że wychowawca to powinna być osoba godna zaufania, która zbuduje z uczniami silną relację, aby podopieczni wiedzieli, do kogo się zwrócić w każdej sytuacji. Owo wychowanie, moim zdaniem, nie powinno ograniczać się wyłącznie do kwestii umysłowej, a więc przekazywania określonej wiedzy. W tym wypadku należy skupić się w dużej mierze na kwestii moralnej wychowania uczniów...

...Jest niezbędnym elementem funkcjonowania klas. Jest swego rodzaju **opiekunem**, który czuwa, aby uczniowie czuli się dobrze w klasie, dba o poprawne relacje, ale z drugiej strony **sprawuje** w pewnym stopniu **kontrolę**, aby uczniowie wypełniali swój obowiązek szkolny. Gdy pojawiają się trudności edukacyjne, to pełni funkcję **motywatora**, który analizuje sytuację, zachęca ucznia do działania, często przy tym angażując pozostałych członków klasy, którzy pomagają koleżankom i kolegom z klasy...

...powierzenie nauczycielom funkcji wychowawcy klasy służy przede wszystkim temu, aby uczniowie mogli mieć „**opiekuna sprawującego nam nimi pieczę**”, do którego będą mogli się zwrócić z każdym problemem. Myślę też, że funkcja ta wiąże się z udzielaniem uczniom indywidualnych wskazówek, dotyczących ich edukacji oraz pomocą w odnajdywaniu lub umacnianiu wartości niezbędnych do osiągnięcia zamierzonych przez nich celów...

...Powinna stanowić dla nich taki **wzór do naśladowania i wzbudzać szacunek**. Powinna dawać im poczucie bezpieczeństwa i świadomość, że zawsze mogą do niej zwrócić się z każdym problemem...

...Moim zdaniem, jest potrzebna osoba odpowiedzialna za grupę, która będzie niejako jej **przewodnikiem, opiekunem, doradcą nie tylko w kwestiach związanych z nauką**, ale też jeśli zajdzie taka potrzeba i wyrażona zostanie chęć ze strony uczniów i ich rodziców opiekunów – będzie pomocna również w rozwiązywaniu problemów natury osobistej. Jedną z podstawowych potrzeb ludzkich jest potrzeba poczucia bezpieczeństwa, a grupa, żeby współpracować musi czuć bezpieczeństwo i zaufanie, wydaje mi się, że jeśli wychowawcy uda się stworzyć taką atmosferę w klasie, to tym efektywniejsza będzie praca i relacje w grupie.

...Powinien być on **łącznikiem pomiędzy uczniami a nauczycielami oraz nauczycielami a rodzicami**...

...Funkcja wychowawcy polega nie tylko na nauczaniu, ale na **wspieraniu dzieci w różnych aspektach życia**. Według mnie to również rola **przewodnika, a czasem nawet „przyjaciela**” (bliskiej osoby, której można zwierzyć się z problemów czy poprosić o radę).

...Jego postać można porównać do pasterza, który pilnuje, opiekuje się swoimi owieczkami ☺ Powierzenie funkcji wychowawcy klasy powinno być dobrze przemyślane, bo **nie każdy na-**

uczyciel się do tego nadaje, czasami ta funkcja jest nadmiernie wykorzystywana i może szkodzić uczniom, a nie pomagać...

W ostatniej z przytoczonych wypowiedzi pojawia się dodatkowy, niezwykle istotny wątek, otóż wychowawca, to „osoba zaufania publicznego”, która nie może go nadużywać, ani wykorzystywać informacji pozyskanych w kontakcie z uczniami niezgodnie z ich intencjami.

Studenci bezdyskusyjnie dostrzegają zasadność istnienia funkcji wychowawcy klasy, opisują niezwykle szeroki zakres aktywności i odpowiedzialności wychowawcy, dostrzegając zróżnicowane modele jego działania, podkreślając, że jego funkcja „wychodzi poza” standardową aktywność nauczyciela przedmiotowego. Zwraça uwagę podkreślanie swoistości relacji z wychowawcą, formułowanie oczekiwań większych, a z pewnością nieco innych, niż wobec pozostałych nauczycieli, docenienie zaufania jako podstawy budowania relacji wychowawca-uczeń, skupienie się na poczuciu bezpieczeństwa zarówno w tej dwupodmiotowej relacji, jak i w pozostałych relacjach w przestrzeni szkolnej. Taki kolaż zróżnicowanych ról przypisywanych wychowawcy prowadzi do jeszcze jednego wniosku – wszystkie one wymagają od nauczyciela-wychowawcy rozbudowanych kompetencji społecznych i szeregu umiejętności pomocowych.

Po pytaniu wstępnym o funkcję nauczyciela-wychowawcy klasy poproszono także studentów o swobodny opis ich **doświadczeń szkolnych związanych z wychowawcą klasy w gimnazjum lub liceum**.

Budujące były liczne bardzo pochlebne wypowiedzi, świadczące o nawiązaniu z wychowawcą pozytywnej relacji, wskazujące na ważne z uczniowskiego punktu widzenia przymioty wychowawcy – cechy, umiejętności wysoko ewaluowane przez młodzież, tak w perspektywie prezentystycznej, jak i z kilkuletniego dystansu czasowego.

W poniższych, celowo dobranych fragmentach narracji wskazano (oznaczając tłustym drukiem) szczególnie istotne fragmenty, słowa kluczowe, wokół których osnuta była wypowiedź, a które z analitycznego punktu widzenia mają istotne znaczenie dla deskrypcji najistotniejszych cech, zachowań przypisywanych pozytywnie ocenianym wychowawcom.

*...Nie tylko była w mojej opinii **dobrym nauczycielem, ale też dobrym, pomocnym w każdej sprawie człowiekiem**. Z każdym problemem czy rozterką można było się do niej zwrócić. Miała w sobie dużo klasy, jednak kiedy można było pozwolić sobie na żarty, często się śmiała. **Stawiała na współpracę z ludźmi w myśl zasady: szacunek za szacunek...***

***Był wymagający, ale z każdym problemem mogliśmy przyjść do niego**. Nie pobrażał nam. Bardzo dbał o to, byśmy mieli dobre oceny, motywował nas do nauki. Kiedy widział, że ktoś opuszcza się w nauce bądź zachowaniu, brał go na rozmowę, wyjaśniał sprawę. (...) Im*

dłużej był naszym wychowawcą, tym bardziej potrafił z nami żartować, schodzić na bardziej luźne tematy w rozmowach. Pozwolił nam się nawet nazywać wodzem. Pseudonim wymyślili mu chłopacy, jednak nie był on prześmiewczy, ponieważ myślę, że **wszyscy darzyli go szacunkiem. Miał on wśród nas autorytet.**

...Moja wychowawczyni była wspaniałą osobą. Bardzo **troszczyła się o wszystkich uczniów.** Zawsze gdy pojawiał się jakiś problem, nawet taki, który nie był ściśle powiązany ze szkołą starała się pomóc (...). Bardzo dbała o to, żeby klasa była zgrana (...). Wychowawczyni była **bardzo życzliwą osobą**, która martwiła się o nas w czasie naszej nieobecności w szkole (...). Wychowawczyni była taką osobą, że każdy z uczniów wiedział, że **może zawsze do niej przyjść na rozmowę i opowiedzieć, czemu się źle czuje...**

...Była to nauczycielka chemii (...). Uwielbiała porządek i wymagała od nas (...) odpowiedzialnego podejścia do zajęć. Nie tolerowała spóźniania się, czy też nieprzygotowania. Wszystko musiało mieć doprecyzowane i dopięte na ostatni guzik. Tym samym budziła w nas pewnego rodzaju niepokój oraz obawę. Bardzo poważnie podchodziła do tematów organizacyjnych (...). Ceniła sobie współpracę, dlatego angażowała się w te zadania bardzo mocno. (...) tym, co wyróżniało ją spośród innych wychowawców było **miłe, a zarazem spokojne podejście i usposobienie do uczniów.** Umiała nawiązać z nami poprawny kontakt.

Na lekcjach wychowawczych, jak żaden inny wcześniejszy wychowawca, prowadziła zajęcia dotyczące trudnych tematów życia codziennego, takich jak przemoc, używki, pewność siebie, wsparcie, przyjaźń, itp. Było to potrzebne z uwagi na występujące w tym czasie niepokojące zjawisko wśród uczniów naszej klasy, mianowicie prześladowanie, wyśmiewanie słabszych. Uczniowie wchodzący w skład mojej klasy bardzo różnili się między sobą pod względem statusu materialnego ich rodziców. (...) bolało mnie (...) zachowanie tak zwanych osób „lepszycy”, dlatego nie raz interweniowałam u wychowawcy. Pani wychowawczyni **zawsze wysłuchiwała mnie z uwagą i nigdy nie bagatelizowała sprawy.** Próbowwała rozwiązać problemy łagodnie, tłumacząc nam, że nie można zachowywać się w taki sposób wobec siebie, a także to, że inny nie znaczy gorszy. Kilkakrotnie interweniowała również u rodziców. Współpracowały razem z Panią pedagog w kierunku poprawy sytuacji w klasie. (...) Ja jednak wiem, że inni wychowawcy nie zrobiliby nawet w części tego, co robiła ona. **Bardzo angażowała się w sprawy mojej klasy. Nie zostawiła bez wsparcia żadnego ucznia, który potrzebował pomocy, a tym samym umiała wpłynąć, choć w pewnym stopniu, na nasze postępowanie.** Nie robiła tego metodą nagród i kar. **Miała w sobie siłę perswazji, której nie można było lekceważyć.** Nie pokazywała nikomu, że jest gorszy czy też lepszy. (...) Osobiście, uważam ją za przykład wychowawcy. (...) Często rozmawiała ze mną na temat sytuacji w klasie, problemów między uczniami. Nigdy nie otrzymałam informacji „nie wiem”, „nie mam czasu”, „musicie załatwić to między sobą”. Umiała też rozgraniczyć, kiedy był możliwy czas na zabawę, rozrywkę, a kiedy na tematy poważne. Często rozmawiała z klasą na temat odpowiedniego zachowania. Jej interwencje nie były bezpodstawne. A co najważniejsze, **zawsze broniła nas w oczach innych nauczycieli, przez co dawała oznaki zainteresowania naszym dobrem...**

...Moja wychowawczyni z gimnazjum miała już spore doświadczenie w zawodzie nauczyciela (...). Była bardzo **cierpliwą, życzliwą, i pogodą osobą, z którą można było porozmawiać na różne tematy, nie tylko związane z matematyką.** (...) Jako wychowawca klasy starała się nawiązać dobre relacje z każdym wychowankiem. **Dbła również o to, aby każdy w klasie**

*czuł się dobrze, abyśmy umieli ze sobą rozmawiać, pomagali sobie wzajemnie i nie konkuro-
wali ze sobą. Umiiała dostrzec rodzące się problemy i szybko reagować...*

*...Wychowawcą mojej klasy w liceum była nauczycielka fizyki. Wspominam jej osobę bardzo
dobrze i bardzo często. (...) Nasza wychowawczyni była bardzo **pogodną, wesołą i zawsze
uśmiechniętą osobą. Bardzo interesowała się naszym życiem, zarówno tym szkolnym,
jak i pozaszkolnym.** Uważam to za jej atut, ponieważ moim zdaniem wychowawca powinien
choćby starać się poznać każdego ucznia jak najlepiej. **Bardzo lubiła z nami rozmawiać.**
Oprócz spotkań na lekcji wychowawczej, często podchodziła do nas na przerwach i pytała, co
u nas słychać, czy nie mamy żadnych problemów, czy nie potrzebujemy jakiejś pomocy. (...)
Często powtarzała, że czuje się jak nasza „szkolna mamusia”. Wiem także, że na spotkaniach
z rodzicami mówiła im, jak bardzo cieszy się, że ma pod swoją opieką tak wspaniałą i niezwykle
zgraną klasę. **Doceniała nas i uświadamiała, jak bardzo jej na nas zależy.** Pomimo że
całą klasą widywaliśmy się tylko raz w tygodniu – właśnie na godzinie wychowawczej, czuliśmy
jej obecność i wsparcie. Kiedy pojawiał się jakiś problem, na przykład na innej lekcji, zawsze
dążyła do poznania jego przyczyny i starała się znaleźć rozwiązanie (...)*

*...Bardzo miło wspominam moją wychowawczynię z okresu gimnazjalnego (...) Chociaż nie-
którym jej zachowanie wydawało się dosyć kontrowersyjne, ja, zarówno w tamtym okresie, jak
i teraz wspominając tamten czas, uważam, że świetnie wykonywała swoją pracę. **Nie było pro-
blemu, którego nie potrafiła rozwiązać. Od samego początku dała wrazenie osoby chcą-
cej pomóc nam, ale tylko pod warunkiem, jeśli my wobec niej również będziemy fair.**
W klasie panowały jasne reguły, ale nie było żadnego rygoru. Wręcz przeciwnie, bardzo
często z nami żartowała, jednak nie pozwalała przekroczyć pewnych granic. Myślę, że cieszyła się
wielką sympatią wśród młodzieży, bo **potrafiła dostosować język do tego, jakim posługują
się młodzi (...).** Stosowała taki język, jaki był dla nas zrozumiały i jaki chcieliśmy słyszeć (...).
Nie było żadnych tematów tabu, wręcz przeciwnie, często to ona **zawstydziała nas swoją
otwartością. Ale dzięki temu my również się tego nauczyliśmy. Pozwalała na popełnia-
nie błędów, wyciągała konsekwencje, ale jednocześnie oferowała ogrom wsparcia...***

*...moja wychowawczyni zwracała dużą uwagę na **włączanie wszystkich uczniów klasy i za-
chęcała do podejmowania różnych przedsięwzięć.** Surowości i wysokim oczekiwaniom towa-
rzyszył też **optymizm i humor,** który pozwalał mi czuć się bezpieczniej w czasie zajęć. Z perspek-
tywy czasu myślę też, że moja wychowawczyni **była uważnym obserwatorem.** Jeśli dostrzegała
jakiś problem, starała się na niego reagować poprzez rozmowę z uczniem lub jego rodzicami...*

*...Moją wychowawczynię z gimnazjum wspominam bardzo dobrze. Była bardzo **ciepłą oso-
bą, z każdego próbowała wykrzesać to co najlepsze. Jako wychowawca zawsze stała
za nami, jako swoją klasą przed innymi nauczycielami.** Wobec mnie i klasy pani zacho-
wywała się **bardzo sprawiedliwie i uczciwie.** Moja klasa była klasą trudną, co skutkowało
wieloma skargami na nas do naszej wychowawczyni. Pani oczywiście robiła nam pogadanki na
temat prawidłowego zachowania, ale przed innymi nas broniła. Moja wychowawczyni często
organizowała nam wycieczki, nawet tygodniowe...*

Analizując powyższe wypowiedzi, dostrzegamy w nich różne obrazy na-
uczycieli-wychowawców, nie tylko reprezentantów różnych nauczanych dzie-

dzin, ale także po prostu różnych pedagogów, którzy próbowali realizować zdefiniowany zakres obowiązków wobec poszczególnych uczniów i klas w sobie właściwy sposób. Ich „stawanie się” wychowawcami doceniali uczniowie, eksponując w swoich narracjach te ich zachowania i właściwości, które do tego się przyczyniały, mając także świadomość pewnych ich ograniczeń czy ambiwalencji w ocenach tych starań. Zwraca uwagę, że katalog tych pożądaných przez uczniów kompetencji wychowawców sprowadza się do kilku zasadniczych, które uczniowie dostrzegają i zapamiętują, i poprzez które definiują swojego nauczyciela. Nie mają one charakteru czysto dydaktycznego – mniejsze znaczenie ma to, jakiego przedmiotu nauczał dany nauczyciel, w jakim stopniu był to przedmiot lubiany przez ucznia, co najczęściej ma bezpośredni związek z poziomem jego rezultatów edukacyjnych w danym obszarze, czy nauczyciel był postrzegany jako wymagający itd. – są to raczej kompetencje o charakterze społecznym, związane z budowaniem relacji i gotowością do działań prospołecznych na rzecz uczniów:

Są to mianowicie (bez prób hierarchizacji):

- umiejętności obserwacji (uwaga) i diagnozowania sytuacji ucznia i klasy;
- nastawienie na rozwiązywanie pojawiających się problemów i trudności (motywacja i kompetencje behawioralne w zakresie niesienia wsparcia i pomocy – *nie zostawiła nikogo bez wsparcia...; zawsze wysłuchała; nie bagatelizowała... zaangażowana w sprawy klasy...*);
- życzliwość, cierpliwość, troska, szacunek wobec ucznia;
- sprawiedliwość i uczciwość;
- umiejętność pracy z wykorzystaniem zasobów uczniowskich (*doceniała nas; uświadamiała, jak bardzo jej na nas zależy...; zachęcała do podejmowania różnych przedsięwzięć, z każdego próbowała wykrzesać to, co najlepsze...*);
- lojalność wobec grupy klasowej, obrona jej integralności i granic zewnętrznych przed ewentualnymi atakami, oskarżeniami pochodzącymi od innych podmiotów edukacyjnych (co wiązało się zawsze z próbami wyjaśnienia sytuacji w klasie);
- pogodne usposobienie (*często się śmiała...; wesoła, pogodna, otwarta, optymizm, poczucie humoru, dostosowanie języka do oczekiwań młodzieży...*).

Trzecia część studentów nie wspomina pozytywnie nauczycieli-wychowawców, z którymi miała do czynienia na etapie adolescencji. Niezwykle trafnie ujęła to jedna z piszących osób – *można być dobrym nauczycielem, ale złym wychowawcą*. Jak pokazały wcześniejsze rozważania, opinie i oceny nauczycieli-wychowawców są formułowane na podstawie tych cech i właściwości, które nie mają bezpośredniego związku ze sferą dydaktyczną. Piszący podkreślali też wagę optymalnego poziomu zaangażowania w relacje z uczniami – zarówno brak zainteresowania i pozostawienie ich samym sobie, jak i przeciwnie –

próba przesadnego sterowania, nacisku i kontroli, z nieznacznym marginesem swobody nie przysparzały wychowawcom sympatii uczniowskiej. Niepożądane były zarówno strategie unikowe w codziennym funkcjonowaniu (nieostrzeżenie problemów, ich przemilczanie, bycie *ponad* lub *poza* uczniowską codziennością), ani zbyt daleko idącej ingerencji w sytuacjach problemowych pojawiających się między poszczególnymi podmiotami edukacyjnymi (działanie bez przyzwolenia, bez poszanowania prawa do decyzji czy prywatności ucznia). Wskazywano także na ewidentne błędy w postępowaniu wychowawczym, wśród nich na faworyzowanie uczniów, ich niesprawiedliwe traktowanie, stosowanie gier podważających zaufanie w grupie czy wykorzystujących emocjonalne szantaże i autokratyczne panowanie nad klasą. Oto przykłady niektórych wypowiedzi obrazujących te zjawiska:

...Wspominam go bardzo źle. (...) **Zdecydowanie faworyzował niektóre osoby** (...). Często zapraszał nas na rozmowy do tzw. kantorka, którym był oddzielny pokój dla nauczycieli wychowania fizycznego. Niekiedy wymagał tego nawet na każdej przerwie, bo inaczej się na nas obrażał? Tak, to jest dobre określenie. Jeśli klasa zrobiła coś nie po jego myśli lub była nieposłuszna, to bardzo ciężko później było się z nim dogadać. Potrafił z byle powodu wstawić po dwie oceny niedostateczne na jednej lekcji połowie klasy, zbytnio tego nie argumentując. Wymagał podziękowań za niemal wszystko (...). Jeśli na koniec lekcji wspólnie mu za to nie podziękowaliśmy, to nasz **wychowawca był obrażony** przez następny tydzień, a objawiało się to tym, że na wszystkich prowadzonych przez siebie lekcjach robił niezapowiedziane sprawdziany, ignorował nas, nie odzywał się, nie odpowiadał „dzień dobry” i omijał wzrokiem na korytarzu oraz wiele innych dziwnych zachowań. Ponadto **zdecydowanie za bardzo wtrącał się w życie osobiste uczniów**...

...Naszym wychowawcą była pani w starszym wieku, legenda tej szkoły (...). Bardzo dobry nauczyciel pod względem wymagań i poziomu, jaki starała się utrzymać, ale miała pewne wątpliwe przyzwyczajenia. **Faworyzowała uczniów lepszych, dodatkowo próbowała uzyskać różne informacje od tych bardziej zaufanych**. Największą złą sprawą pani wychowawczyni była obecność. Uwielbiała frekwencję bliską 100% oraz osoby, którym udało się ją osiągnąć. Pani (...) była autorytetem nie do podważenia, całe życie spędziła w tej szkole i każdy szanował ją, mimo świadomości jej podejścia do uczniów. (...)

...Był to nauczyciel matematyki. Teraz wspominam go z uśmiechem na twarzy, podczas wspomnień z przyjaciółmi, jednak wtedy tak nie było. Był to również były wojskowy, bardzo surowy, z ścisłymi zasadami, które każdy bał się złamać. **Każdy z klasy miał do niego wielki szacunek, jednak nie był on wykształcony przez autorytet, ale przez strach**. Podczas lekcji matematyki wymagał od nas więcej niż od innych klas. Pilnował nas pod każdym względem, często dostawaliśmy kary w postaci ocen niedostatecznych, uwag, dodatkowych zadań i godzin. Wspominamy go bardzo często, w postaci żartów, jednak **nie mieliśmy z nim żadnej więzi, ani nie czuliśmy zaufania**. (...) **Uważam, że był dobrym nauczycielem, jednak złym wychowawcą**...

...nie trafiłam na żadnego wychowawcę, który byłby godny naśladowania (...). Lekcje wychowawcze (...) opierały się głównie na tak zwanym „czasie wolnym” dla

*uczniów, który wypełnialiśmy sobie sami np. rozmową. Pani wychowawczyni w tym czasie najczęściej uzupełniała braki w dzienniku lub sprawdzała testy z przedmiotu, którego uczyła. (...) Wychowawczyni nie ingerowała w nasze problemy wewnątrzklasowe, jak również z nauczycielami, nie zwracaliśmy się do niej o pomoc. Z kolei w gimnazjum (...) nie mieliśmy dobrego kontaktu z panią wychowawczynią, ponieważ **bardzo mocno ingerowała ona w nasze relacje koleżeńskie oraz działała często na naszą niekorzyść...***

*...Rok później (...) moja klasa dostała wychowawcę, który po roku ledwo znał nasze imiona. Gdy pojawiał się problem wychowawczyni udawała, że go nie widzi. **Była bardzo niesprawiedliwa w ocenie, jak i osądach dotyczących niektórych osób.** Miała swoich dwóch ulubionych uczniów, a reszta mało ją interesowała. **Nie angażowała się w żadne projekty, wycieczki itd. Była bierna i niczym nie różniła się od nauczycieli przedmiotowych.** Lekcja wychowawcza polegała na uzupełnianiu dziennika czy przypominaniu o zadaniach...*

Próby stworzenia obrazu idealnego wychowawcy są w bezpośredni sposób powiązane z omówionymi wcześniej ocenami, opiniami studentów, gdyż ów konstrukt, „idealny” podmiot budowany jest właśnie na bazie dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych i kontaktów z realnymi postaciami wychowawców klasowych. Próbuąc wspomniany konstrukt wypełnić treścią fragmentów narracji studentów, wskazać musimy przede wszystkim na wagę inteligencji interpersonalnej związanej z bezwarunkową akceptacją ucznia (ale warunkową akceptacją zachowania – *obowiązywały jasne reguły... miała zasady i ich przestrzegała...*), okazywaną mu empatią i zrozumieniem oraz umiejętność nawiązywania i podtrzymywania podmiotowych, opartych na wzajemnym zaufaniu i zrozumieniu relacji z uczniem i z klasą jako całością. Wymaga to od wychowawcy konsekwentnego przestrzegania zasad efektywnej komunikacji, holistycznego postrzegania dziecka – adolescenta – młodego człowieka w kontekście podmiotowych, środowiskowych, biograficznych uwarunkowań jego funkcjonowania, bycia rzecznikiem ucznia w zderzeniu z chaotyczną, niepewną, wymagającą rzeczywistością społeczną i jego wsparciem w zmaganiu się z problemami. To niezwykle szerokie, zapewne niemal niemożliwe do realizacji (wobec szeregu ograniczeń zewnętrznych) oczekiwania. Trzeba jednak pamiętać, że mówimy o długotrwałym procesie relacyjnym, który może być stale doskonalony.

...Idealny wychowawca (...) powinien troszczyć się o uczniów; pomagać im w codziennych, trudnych sytuacjach; reagować, gdy widzi, że naprawdę coś złego dzieje się z uczniem; rozwiązywać spory między uczniami i nauczycielami; dużo rozmawiać i poruszać tematy tabu; ciekawie organizować lekcje wychowawcze. Lecz musi także pamiętać, że zbytne interesowanie się uczniem, jego życiem osobistym może odnieść efekt zupełnie inny od zamierzonego, bo są pewne granice, których nikt nie powinien przekraczać...

*...jest życzliwy i dba o dobre relacje z uczniami, jak i całą klasą, ale również taki, który **sprawuje kontrolę. Chodzi (...) o nadzorowanie procesu uczenia się, postępów w nauce,***

bądź niepowodzeń (...). To taki wychowawca, który wysłucha ucznia i będzie się starał pomóc, gdy pojawi się problem. Idealny wychowawca cechuje się cierpliwością (...)

...idealny wychowawca klasy powinien być przede wszystkim otwarty na budowanie relacji z uczniem, umieć go wysłuchać i nie bagatelizować problemów, które mogą wydawać mu się błahe. Według mnie **prawidłowa komunikacja pomiędzy wychowawcą klasy a uczniami, to podstawowy element sprzyjający budowaniu zaufania i efektywnej współpracy. Dobry kontakt z uczniami ma wpływ nie tylko na atmosferę w klasie, ale również na szybką reakcję wychowawcy na powstały problem.** Idealny wychowawca powinien cechować się także cierpliwością i wyrozumiałością wobec swoich wychowanków...

...Idealny wychowawca to osoba, której zależy na dobru wszystkich dzieci z jego klasy. (...) **dąży do zbudowania prawidłowej, pozytywnej i silnej relacji ze swoją klasą oraz z każdym dzieckiem indywidualnie.** Oprócz tego, musi on zauważać w każdym dziecku jego cechy pozytywne. Musi doceniać każdego ucznia, a jeśli któryś sprawia kłopoty, nie krytykować, lecz odnaleźć powód jego zachowania i pomóc mu. Ponadto, robi wszystko, by jak najlepiej zintegrować wszystkie dzieci ze sobą, a jeśli jest to trudne, rozwiązuje wszelkie problemy, które tę integrację zakłócają. Idealny wychowawca to osoba, która dba o bezpieczeństwo ucznia w szkole, ale także i poza nią. **Musi znać każde dziecko oraz zainteresować się jego ewentualnymi problemami, z którymi się zmagają. Cechy idealnego wychowawcy, to: chęć wsparcia i pomocy, opieka, troska, zainteresowanie, wyrozumiałość, zaufanie i kreatywność.** (...) Czasami nawet najtrudniejszy problem można rozwiązać w bardzo prosty sposób. Idealny wychowawca współpracuje z rodzicami uczniów. Robi wszystko, by ich relacje były jak najlepsze. Rodzice także muszą mieć poczucie, że mogą temu wychowawcy zaufać i powierzyć opiekę nad swoimi dziećmi. Idealny wychowawca to po prostu **dobry człowiek, dzięki któremu dzieci czują się bezpiecznie i wiedzą, że mogą liczyć na jego pomoc w każdej sprawie...**

Co interesujące, studenci oczekują od wychowawcy, że będzie on w pewnym sensie osobą inspirującą i charyzmatyczną. Czy to efekt romantycznego przypisania nauczycielowi cech szczególnych wynikających z etosu tego powołania (nie zaś zawodu) czy bardziej pragmatyczne spojrzenie na istotę relacji dorosły (potencjalny autorytet) – adolescent, wedle którego posiadanie przez tego pierwszego cech stanowiących przedmiot zainteresowania dorastających, przyciągających uwagę, budzących emocje zasadniczo sprzyja facylitacji społecznej?

... idealnym wychowawcą klasy jest **osoba, która ma w sobie „coś”, co nie będzie wymuszone, ale będzie płynęło z jej wnętrza. Tym czymś jest chęć uczestniczenia w procesie wychowania grupy (klasy).** Osoba podejmująca rolę wychowawcy klasy musi czuć, że podola powierzonym jej obowiązkom. Przede wszystkim cechować ją powinna odpowiedzialność i wytrwałość. (...) Powinna także znać umiar w sprawowaniu opieki i kontroli nad uczniami. **Nie być osobą nadmiernie wymagającą, ale taką która będzie miała swoje zasady, w myśl których będzie organizowała swoją pracę.**

Jej obowiązkiem jest przede wszystkim **stanie na straży wychowanków, dbanie o ich prawidłowy rozwój psychospołeczny i pomoc w problemach, wsparcie w trudnych sytuacjach uczniów.** Powinna także czynnie uczestniczyć w życiu klasy i dawać swoją

osobą przykład tego, co to znaczy współpraca, zaangażowanie, dobro, życzliwość, itp. (...) Wychowawca klasy powinien być osobą, na której uczniowie mogliby polegać. Powinna ona stać na straży bezpieczeństwa w klasie, zjednywać dzieci między sobą oraz motywować je do współpracy. Osoba taka winna odznaczać się wyrozumiałością, zrozumieniem, akceptacją oraz (...) powinna posiadać umiejętność łatwego nawiązywania kontaktu z dziećmi, zjednywania ich sobie i swobodnego porozumiewania się z nimi, a tym samym mówienia, tak zwanym, ich „językiem”. W tym celu musi być ona tak jakby psychologiem, posiadać odpowiednie kompetencje psychologiczne oraz pedagogiczne, które będą jej pomocne w odpowiedniej reakcji na sytuacje trudne dla ucznia, wymagające jej ingerencji.

Wychowawca klasy powinien być także tak zwanym „**łącznikiem**” **między rodzicami a szkołą**. Przekazywać informacje o dziecku, być spostrzegawczym i reagować na zauważone zmiany w zachowaniu i postępowaniu dzieci. Musi ona także dbać o dobre funkcjonowanie klasy pod względem organizacyjnym, a tym samym zachęcać dzieci do aktywności na rzecz szkoły, organizować pomysłowe wycieczki, wspólne spędzanie czasu, które będzie skutkowało integracją uczniów (...)

...nie każdy nauczyciel powinien zostać wychowawcą. Osoba ta powinna posiadać pewne predyspozycje do wykonywania tej funkcji i przede wszystkim powinna zostać dopasowana do uczniów klasy, w której ma odgrywać tę rolę. (...) idealny wychowawca powinien w pełni poznać każdego ucznia (...). Wychowawca nie powinien sobie dać wejść na głowę (...) Jednocześnie powinien wzbudzać zaufanie wśród swoich podopiecznych (jak i ich rodziców). Tworzyć ogromne wsparcie i chęć niesienia pomocy. Uczniowie powinni odczuwać, że mogą się do niego zwrócić z każdym problemem i uzyskają od niego pomoc, a nie (jak to niekiedy się zdarza) wręcz przeciwnie.

W zależności od np. wieku uczniów, powinien ich traktować tak, jak on chciał być traktowany w ich wieku. Myślę, że jest to kluczowe stwierdzenie, o którym wiele osób dorosłych zapomina w pracy z dziećmi i młodzieżą (szczególnie młodzieżą ☺).

Swoim postępowaniem powinien dawać przykład i **przyznawać się do błędów, ponieważ nikt nie jest nieomylny**. Myślę, że często uczniom tego brakuje (...). Może też to wpłynąć na ich poczucie własnej wartości...

...Idealny wychowawca powinien być **osobą ciepłą, ale stanowczą**. Powinien jasno stawiać granice i wymagać, jednocześnie okazując zrozumienie i wspierając swoją klasę. **Powinien pokazywać, nad czym musimy pracować, jednocześnie próbując zaznaczyć, w czym już jesteśmy niezli**. (...) dobrym wychowawcą może zostać jedynie osoba (...) empatyczna, otwarta, która potrafi współpracować i nie patrzy jednotorowo na wiele kwestii, które wymagają szerszej perspektywy...

...ważne w pracy wychowawcy są **lojalność oraz dyskrecja**, które będą skutkowały zaufaniem ze strony wychowanków. W przypadku wystąpienia sytuacji trudnych nauczyciel powinien adekwatnie zareagować, czyli najpierw rozwiązać konflikt w „cztery oczy” następnie na forum klasy. Dobry wychowawca zawsze staje w obronie swoich dzieci przed innymi nauczycielami i próbuje poznać potencjalny problem z obu stron. Będzie walczył o swoich uczniów, jeżeli zajdzie taka potrzeba. Pożądaną cechą u wychowawcy jest **poczucie humoru, które jest świetnym środkiem dotarcia do młodzieży**. Uczniowie bardzo doceniają zaangażowanie nauczyciela, który interesuje się nie tylko ich wynikami w nauce, ale również ich zainteresowaniami poza szkolnymi. Mile widziane są też wycieczki, które wychowawca organizuje. Na takich wycieczkach uczniowie oraz nauczyciel mogą poznać się od innej bardziej nieoficjalnej strony...

...powinien rozumieć i znać problemy uczniów, pomagać im je rozwiązywać. Bliższe poznanie swoich wychowanków i utrzymywanie z nimi stałego kontaktu zbuduje wzajemne zaufanie, które jest bardzo ważne w tej relacji (...). Ważne, aby wychowawca odgrywał rolę **łącznika pomiędzy uczniami a nauczycielami** (...) Istotne jest również **motywowanie uczniów do osiągania coraz to wyższych celów oraz dobrego zachowania** (...). W szkołach bardzo często pomijane są tak zwane tematy „trudne”, które mogą dotknąć młodzież. (...) idealny wychowawca nie może pomijać tak istotnych kwestii, jak np. samobójstwa, nastoletnie depresje, różnego rodzaju uzależnienia, przemoc rówieśnicza (...). Idealnemu wychowawcy powinno zależeć na przyszłości swoich uczniów oraz ukierunkowaniu jej. Ważne jest również, żeby pamiętał o **budowaniu życzliwej i przyjaznej atmosfery pomiędzy wychowankami klasy**, która sprzyja rodzeniu się przyjaźni...

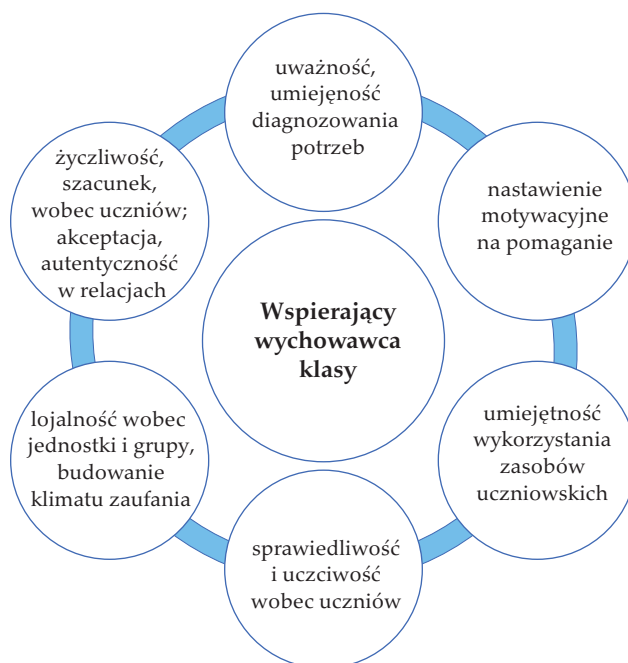
W powyższych fragmentach wypowiedzi zwraca uwagę dostrzeżenie przez młodych ludzi konieczności utrzymania przez wychowawcę równowagi pomiędzy otwartością, wyrozumiałością, przyzwoleniem a stawianiem wymagań, wytyczaniem granic, nadzorowaniem postępów ucznia. Piszący wcale nie oczekują totalnej swobody, całkowitego braku wszelkich ograniczeń, wręcz przeciwnie doceniają ich wagę i znaczenie w procesie wychowania. Przede wszystkim jednak chcieliby w wychowawcy widzieć pomocnego im życzliwego człowieka, mądrego dorosłego wspierającego ucznia. Te wątki dobrze scala poniższa wypowiedź:

...idealny wychowawca to taki, który zbuduje prawdziwą relację z uczniami. Ważne, by był im przychylny, troskliwy i empatyczny. Jednakże powinien być też wymagający i konsekwentny, tak by był dla uczniów autorytetem i by mieli oni do niego szacunek. Powinien dbać o integrację klasy oraz o jej interesy, być mediatorem w sporach uczniów z innymi nauczycielami. Powinien motywować uczniów, być dla nich przykładem w wypełnianiu obowiązków. Dzieci nie powinny się bać, by przyjść do niego z jakimkolwiek problemem...

Katalog cech/zachowań idealnego wychowawcy (dodajmy jakże trafny!) jedna z narratorek kształtuje w następujący sposób. Nauczyciel-wychowawca:

- *nie dominuje, a towarzyszy i wspiera, jest facyлитatorem;*
- *jest uważnym obserwatorem swoich uczniów, dodajmy umie diagnozować uczniowskie potrzeby (rozszerzenie MP);*
- *zachęca do dodatkowych działań – kształtuje postawę proaktywną;*
- *pyta o potrzeby uczniów i stara się na nie odpowiadać (niekoniecznie osobiście);*
- *dba o siebie i własny rozwój – wychowawca jako uczeń;*
- *współpracuje z uczniami, ich rodzicami oraz innymi nauczycielami i pracownikami szkoły w celu osiągnięcia holistycznego oglądu sytuacji – na tyle, na ile jest to możliwe;*
- *wychodzi „poza schematy” – potrafi utrzymać konieczny dystans w relacji wychowawca-uczeń, ale jeśli może, minimalizuje go, by relacja ta stawała się bardziej partnerska (głównie szkoła podstawowa)...*

Tę listę możemy zapewne rozbudowywać o nowe komponenty, a każdy zainteresowany będzie dokonywał systematyzacji w jej obrębie w nieco inny sposób. Nie ulega jednak wątpliwości, że młodzi ludzie doceniają funkcję wychowawcy klasy i jasno artykułują swoje rozliczne wobec niej oczekiwania, z których zasadnicze wiążą się z rozwojem nauczycielskich kompetencji społecznych. Swoiste podsumowanie powyższych rozważań stanowi poniższy rysunek 3.



Rys. 3. Pożądane cechy i zachowania wspierającego wychowawcy klasy

Źródło: opracowanie własne.

Uzupełnienie tego retrospektywnego spojrzenia studentów na funkcjonowanie nauczycieli stanowić może kilka celowo dobranych wypowiedzi wychowawców klas, którzy w jednej z wielkomiejskich, publicznych szkół podstawowych wypowiedzieli się anonimowo na temat zadań wychowawcy klasy i dostrzeganych dysonansów między postulatami a realiami sprawowania tej funkcji. Trzeba przyznać, że nie była to niewielka grupa nauczycieli-wychowawców (11 osób) w całym przekroju wiekowym (przewaga nauczycieli do 40. roku życia), głównie kobiety, o zróżnicowanym doświadczeniu w pełnieniu tej funkcji (przewaga tych, którzy realizowali ją przez okres do 5 lat oraz ze znacznym kilkunastoletnim stażem w tym obszarze aktywności). Prośby o wypowiedzi skierowano do nich w pierwszym kwartale 2020 r. Nauczyciele niechętnie dzielili się swoimi przemyśleniami, ale poszukiwanie odpowiedzi

na pytanie: dlaczego tak się dzieje w różnych badaniach tej grupy zawodowej (diagnozowanej zapewne w wymiarze ponadprzeciętnym, stale podlegającej ewaluacji formalnej i nieformalnej, co może stanowić przyczynek do takiego, a nie innego traktowania wszelkich weryfikacji empirycznych), wykracza poza ramy tego opracowania.

Gdy idzie o pytanie dotyczące tego, na czym powinna polegać funkcja wychowawcy klasy, odpowiedzi koncentrowały się przede wszystkim – podobnie jak w przypadku uczniów – na kategorii wsparcia świadczonego wszystkim podmiotom edukacyjnym (w szczególności dzieciom i rodzicom). Nauczyciele mają pełną świadomość i byli zgodni co do tego, że na tym właśnie powinna polegać rola wychowawcy.

...na pomocy dzieciom i rodzicom, wspieraniu ich, ciągłym kontakcie na temat funkcjonowania dziecka w szkole... (kobieta, wiek: przedział 20–30, doświadczenie w pracy wychowawcy: przedział 1–5 lat).

...Wychowawca jest pewnego rodzaju przewodnikiem dla dziecka, pomaga mu w poruszaniu się w realiach szkolnych, uczy, jak radzić sobie w stresie, przekazuje wartości, którymi kierujemy się w życiu. Dbą o zdrowie psychiczne swoich wychowanków w szeroko pojętym zakresie. Pełni również funkcję wspierającą rodziców. Jest organizatorem funkcjonowania klasy... (kobieta, wiek: przedział 41–50, doświadczenie w pracy wychowawcy: przedział 16–20 lat).

Znamienna jest kolejna wypowiedź, z jednej strony zwraca uwagę ujęcie przez respondentkę wielu potencjalnych pól oddziaływań wychowawcy, z drugiej – sformalizowany charakter tej narracji, posługiwanie się fachowym słownictwem pedagogicznym:

...Funkcja wychowawcy polega na wspieraniu rodziców lub opiekunów prawnych w procesie wychowawczym dziecka, wskazywaniu właściwych postaw, zapobieganiu przemocy fizycznej i psychicznej, monitorowaniu sytuacji dziecka w szkole i w rodzinie, reagowaniu w przypadku podejrzenia występowania u ucznia jakichkolwiek dysfunkcji, dbaniu o socjalizację dziecka w grupie, jego kulturę osobistą... (kobieta, wiek: przedział 51–60 lat, ponad dwudziestoletnie doświadczenie w funkcji wychowawcy klas).

Otwarte pozostaje pytanie o to, na ile powyższa wypowiedź, w ramach której użyto słów kluczowych dla narracji pedagogicznej, to rzeczywistość szkolna wypełniona treścią codziennych doświadczeń (jakich?), na ile zaś poprawnie zdekodowane formalno-prawne i społeczne oczekiwania wobec wychowawcy klasy, obecne w dokumentowanej (deklaratywnej?) warstwie pracy edukacyjnej. Jeszcze jeden aspekt postrzegania roli wychowawcy ujawnił się w wypowiedziach nauczycielskich – związany z modelowaniem zachowań uczniowskich poprzez wzory osobowe, którymi mogą stać się nauczyciele (Bakiera, Harwas-Napierała, 2016).

...Należy własnym postępowaniem pokazać prawidłowe zachowania tak, aby nasze słowa współgrały z czynami. Nie wolno lekceważyć żadnego dziecka i jego trudności... (kobieta, wiek: powyżej 60 lat, ponaddwudziestopięcioletnie doświadczenie w funkcji wychowawcy klas).

Autorka wypowiedzi wskazuje na ważną cechę potencjalnego modelu, która katalizuje proces uczenia się przez obserwację – jego wiarygodność, wynikającą ze spójności deklaracji i postępowania z nimi zgodnego. Zwraca uwagę także wrażliwość na problemy dziecka i indywidualne do niego podejście.

Kolejne pytanie skierowane do nauczycieli wychowawców – *czym różni się stan postulowany w zakresie pełnienia funkcji wychowawcy od realiów* wymagało spojrzenia na własne doświadczenia przez pryzmat uwarunkowań zewnętrznych i ramowych wymagań stawianych przez poszczególne podmioty edukacyjne.

Znamienne jest, że pojawiły się np. lakoniczne wypowiedzi ulokowane na przeciwległych biegunach: *...niczym się nie różni...; w moim przypadku niczym... po ...wszystkim ☺... Pytani nauczyciele, nie chcąc dokonywać szerszych diagnoz, albo starali się nie dostrzec dystansu między stanem postulowanym a rzeczywistym, co wydaje się zważywszy na złożoność i wielowymiarowość tej funkcji mało prawdopodobne, albo wskazywali na rozdźwięk zasadniczy (nie wdając się w szczegóły).*

*...Wychowawca klasy ma za zadanie zintegrować zespół klasowy oraz właściwie się nim opiekować. Pełni on w tej roli wiele niejednokrotnie trudnych zadań, gdyż jest to wymagające wyzwanie. Poza tym współpraca z rodzicami często jest trudna. **Bycie wychowawcą nie jest czymś pożądanym przez nauczycieli.** Wiąże się z dodatkowymi pieniędzmi (dodatek za wychowawstwo), ale to jedyne z profitów. Podczas bycia wychowawcą bardzo dużo czasu poświęca się na uzupełnianie dokumentacji, organizowanie wycieczek, spotkania z rodzicami. **Ludzie często nie rozumieją, że bycie wychowawcą wiele nas kosztuje, przede wszystkim czasu i nerwów.** Wychowawca jest animatorem, organizatorem wypoczynku i imprez klasowych, obrońcą, sędzią, który rozsądza spory, pomocą medyczną kiedy trzeba, kołem ratunkowym w trudnych chwilach, powiernikiem tajemnic. Rola wychowawcy jest niedoceniana przez rodziców, a dla nas bardzo wymagająca... (kobieta, wiek: przedział 20–30, doświadczenie w pracy wychowawcy: przedział 1–5 lat).*

W zaprezentowanej wypowiedzi widoczny jest dysonans między osobistym przeświadczeniem nauczycielki o wadze i złożoności funkcji wychowawczyni klasy, która formalnie jednak bardzo obciąża czasowo i emocjonalnie, nie zapewniając ekwiwalentów finansowych, a ambiwalentnym lub negatywnym odbiorem jej działań przez partnerów interakcji. Wyraźnie widoczna jest relacyjna asymetria między „wkładem własnym”, wysiłkiem i zaangażowaniem pedagoga w działania na rzecz ucznia a niedowartościowaniem jego aktywności na rzecz innych przez potencjalnych ich adresatów. Tego typu doświadczenia mogą się przyczyniać do obniżenia poczucia koherencji jednostki (*Sense of Coherence*), rozumianej jako globalna orientacja człowieka wskazująca stopień, w jakim ten ma dominujące, trwałe (choć dynamiczne) poczucie pewności, że:

- bodźce napływające ze środowiska wewnętrznego i zewnętrznego – szkolnego i jego otoczenia mają charakter ustrukturyzowany, przewidywalny i wytłumaczalny, co wiąże się z poczuciem zrozumiałości (*comprehensibility*);
- dostępne są zasoby pozwalające sprostać wymaganiom stawianym przez te bodźce, co wpływa na poczucie zaradności (*manageability*);
- wymagania te są dla jednostki wyzwaniem wartym zaangażowania – poczucie sensowności (*meaningfulness*) (Antonovsky, 1995; Piorunek, 2016).

W omawianym przypadku nauczycielka wyraźnie wskazuje na obniżenie poczucia sensowności wobec działań związanych z wychowawstwem klasy. Jeżeli dodamy do tego kolejne wypowiedzi zamieszczone poniżej (czyniąc oczywiście konieczne zastrzeżenie przyczynkowego ich charakteru) i wskażemy na szerszy kontekst pracy nauczycielskiej związany między innymi z pauperyzacją i spadkiem zawodowego prestiżu, to możemy zauważyć, że właśnie brak docenienia wysiłku implikujący zaniżone poczucie wartości własnej i wartości swojej pracy przyczynia się do obniżenia satysfakcji z wykonywanej pracy i może prowadzić do pojawienia się syndromu wypalenia zawodowego (Sęk, 2000; Tucholska, 2009; Maslach, Leiter, 2011; Stawiarska, 2016; Mańkowska, 2018).

Nauczyciele jako zasadnicze utrudnienie w realizowaniu zadań związanych z wychowawstwem klasy, które stanowi o rozdźwięku między postulatami a realiami ich wykonywania, podawali przede wszystkim niesatysfakcjonujące relacje z rodzicami:

...na zebraniach często wychowawca jest traktowany jako sprawca wszystkiego, co jest złe w klasie. Rodzice próbują przerzucać na nauczyciela zadania związane z wychowaniem dzieci...

...rodzice często traktują szkołę i wychowawcę jako czynniki zastępujące ich obowiązek wychowawczy, nie współpracują z wychowawcą...

Z pewnością roszczeniowość rodziców nie sprzyja budowaniu pogłębionej relacji z nauczycielem-wychowawcą, otwarte jednak pozostają pytania, z jednej strony, o zasadność owych roszczeń i ich granice, z drugiej zaś o rzeczywistą (niepozorowaną) gotowość nauczycieli do zaangażowania się w budowanie tych relacji, a przede wszystkim o afirmację obydwu stron dla zajmowania się, przy zachowaniu zasad otwartości, zaufania i współpracy, sytuacją konkretnego dziecka/adolescenta. Czy rodzice oczekują interwencji nauczycielskiej, w jakiej formie? Jakie są nauczycielskie oczekiwania względem tej relacji – czy mają oni autentyczną wolę podejmowania działań? Jak obydwie strony relacji postrzegają granice tej interwencji? To tylko niektóre z pytań, na które powinno się poszukiwać odpowiedzi, próbując pogłębić analizę etiologii niepowodzeń w relacji nauczyciel-rodzic.

Drugą zaś przyczyną utrudnień w sprawowaniu funkcji nauczyciela-wychowawcy piszący lokują po stronie nadmiernego obciążenia biurokratyczne-

go, które ich zdaniem utrudnia im (?) realizowanie np. efektywnych, interesujących dla uczniów lekcji wychowawczych.

...Często lekcje wychowawcze przeznaczone są na inne działania, wynikające z pracy szkoły, a nie działań wychowawcy, np. realizowanie projektów innych nauczycieli...

...Wychowawca, mając plan wychowawczy dla swojej klasy, nie zawsze może go w pełni zrealizować, ponieważ godziny wychowawcze są często przeznaczone na aktualne działania szkoły, pedagoga, psychologa lub po prostu na aktualne sprawy wychowawcze...

...Nauczyciel na godzinach wychowawczych zajmują się wypełnianiem dokumentów, ponieważ biurokracja...

Wypowiedzi te wydają się wskazywać na niezrozumienie przez wychowawców specyfiki lekcji wychowawczej, niezależnie od tego, czy jest ona poświęcona realizacji bieżących kwestii wychowawczych, czy wiąże się z realizacją tematu z zakresu szeroko pojętego wychowania. Nie powinna ona w żadnym wypadku być traktowana jak przysłowiowy „czas wolny” dla uczniów, służący realizacji nauczycielskich obowiązków, nawet postrzeganych jako przesadne obciążenia czy nonsensowne działania z zakresu planowania i sprawozdawczości edukacyjnej. Z kolei wspomniane bieżące zadania wychowawcze nie powinny być sprowadzone li tylko do czynności porządkowych skierowanych ku przestrzeganiu przez uczniów regulaminów, egzekwowaniu podporządkowania się określonym zakazom i nakazom, rytualnych czynności organizujących życie wewnątrzklasowe, monitorujących postępy uczniów czy działań interwencyjnych w sytuacji zaistniałych problemów. To oczywiście także istotne, nieodzowne komponenty funkcjonowania każdej klasy szkolnej. Ale czy istota lekcji wychowawczej zasadza się tylko na takich działaniach? Czy jej fundamentem nie powinno być spotkanie dorosłego z dziećmi czy młodzieżą, w ramach którego budowana będzie relacja mentorska między tymi podmiotami, a jego uczestnicy wyjdą poza schematy lekcyjnych rytuałów i zbudują warunki do autentycznego dialogu¹¹. Wszak tego oczekują uczniowie, czego dowodzą wcześniej przywołane retrospektywne wypowiedzi studentów, a i – jak pokażą dalsze partie tego opracowania – także aktualnie ucząca się młodzież.

¹¹ Wzbudzające refleksje wyniki badań (ilościowych, z wykorzystaniem procedury *ex post*) treściowego wizerunku szkoły, w tym lekcji i lekcji wychowawczej oraz relacji nauczyciel-uczniowie odnajdzie czytelnik np. w następujących tekstach: R. Wawrzyniak-Beszterda: *Lekcja*; S. Jaskulska: *Lekcja wychowawcza*; K. Knasiecka-Falbińska: *Relacje nauczyciel – uczeń/uczniowie*, (w:) Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.), 2010.

4

Nauczycielskie kompetencje społeczne – refleksje wprowadzające

Pojęcie kompetencji pojawia się nader często w dyskursie potocznym, w ramach którego intuicyjnie przypisuje się mu zakresy semantyczne takich pojęć jak zdolności czy umiejętności oraz odnosi się je do kontekstów rozwoju osobistego, przebiegu drogi edukacyjnej i zawodowej.

W literaturze naukowej (pedagogicznej, socjologicznej, psychologicznej czy związanej z zarządzaniem) pojęcie kompetencji jest definiowane szerzej, ma jednak charakter wieloznaczny. Dudzikowa (1993, s. 26) traktuje kompetencję jako „zdolność do czegoś, zależną (...) od znajomości wchodzących w nią umiejętności i sprawności (...) i od przekonania o możliwości posługiwania się tą zdolnością”.

Madalińska-Michalak i Góralska (2012) wskazują, że kompetencje stanowią rezultat procesu uczenia się, są jednocześnie rozumiane jako zdolność do realizacji określonych zakresów zadań. Na podobne ich cechy zwraca uwagę Czerepaniak-Walczak (1994, 1999), dla której stanowią one osiągnięte przez wyuczenie dyspozycje człowieka. Kompetencje są ujawniane, tj. możliwe do zaobserwowania przez innych, powtarzalne, nie sprowadzają się zatem do jednorazowych aktów, cechuje je interaktywność i stałość ponadsytuacyjna (1999). Kompetencja oznacza „uświadomioną przez osobę taką jej sprawność, która jest demonstrowana (ujawniana) w konkretnie zdefiniowanych (opisanych) standardach” (Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 60). Autorka stoi na stanowisku, że kompetencje są czymś więcej niż sprawność, odnoszą się do sytuacji, w których jednostka może wykonać zadanie w określonych warunkach i ma tego świadomość. Mogą one stanowić antycypowany rezultat edukacyjny. „Są *świadomym, wyuczalnym, satysfakcjonującym, choć nie niezwykłym, poziomem sprawności warunkującym efektywne zachowanie się (działanie) w jakieś dziedzinie*” (Czerepaniak-Walczak, 1994, s. 61). Na strukturę kompetencji składają się zarówno umiejętność adekwatnego zachowania, jak i świadomość potrzeby i skutków danego zachowania oraz przejście odpowiedzialności za jego efekty (Czerepaniak-Walczak, 1994).

Męczkowska (2003), wiążąc pojęcie kompetencji z potencjałem podmiotu wyznaczającym możliwości podejmowania przez niego określonych działań, wskazuje na dwa wymiary owego potencjału. Odwołuje się mianowicie do adaptacyjnego jego wymiaru związanego z przystosowaniem jednostki do wy-

mogów otoczenia, np. zawodowego, oraz transgresyjnego, warunkującego postawy proaktywne, twórcze uczestnictwo w kulturze i procesach zmian społecznych. Drugi z tych wymiarów współgra z emancypacyjnym kontekstem edukacji (Czerepaniak-Walczak, 1994). Pojęcie kompetencji w przestrzeni edukacyjnej zmienia podejście do celów kształcenia (Madalińska-Michalak i Góralska, 2012, s. 69), co oznacza:

- koncentrację nie na abstrakcyjnym programie nauczania, lecz na autentycznych sytuacjach życiowych,
- koncentrację na uczniu, jego możliwościach i uwarunkowaniach, a nie na treściach kształcenia,
- stosowanie efektów uczenia się w odniesieniu do określonych sytuacji i problemów edukacyjnych.

Pojęciem kompetencji posługujemy się w ostatnim okresie szczególnie chętnie na gruncie pedagogiki oraz psychologii pracy. Armstrong (2005), przywołując definicję kompetencji R. Boyatzisa, odwołuje się do pojęcia potencjału człowieka, który warunkuje określone zachowania wymagane na danym stanowisku pracy, co w efekcie generuje pożądane rezultaty tej pracy. Stefan M. Kwiatkowski (2018) włącza w ramy pojęcia kompetencje zarówno wiedzę, umiejętności, w tym umiejętność uczenia się, jak i cechy osobowościowe jednostki. O kompetencjach nie przesądza zatem jedynie posiadanie pewnych umiejętności, ale ich efektywne wykorzystanie w kontekście posiadanej wiedzy.

Rogozińska-Pawelczyk (2006), dokonując przeglądu stanowisk teoretycznych w zakresie relacji między pojęciami kompetencji i umiejętności, dochodzi do wniosku, że większość autorów traktuje pierwsze z nich jako szersze. Poziom kompetencji zależy od posiadanej wiedzy i doświadczenia, umiejętności ich wykorzystania, cech osobowościowych, zdolności, postaw i motywacji podmiotu.

Inni autorzy (Szczęsna, Rostkowski, 2004; Oleksyn, 2006) także podkreślają wielowątkowość pojęcia „kompetencje”, które jest zogniskowane wokół szeroko pojętych cech psychofizycznych istotnych w procesach pracy, a także postaw oczekiwanych w środowisku pracy. W kompetencjach wyróżnić można komponent poznawczy, motywacyjny i behawioralny (działaniowy), co odnosiłoby to pojęcie do kategorii postaw. Komponent poznawczy wiąże się z umiejętnością dostrzeżenia i rozumienia sytuacji społecznych, komponent motywacyjny – z chęcią angażowania się w sytuacje interakcyjne, działaniowy zaś – z praktycznym wykorzystaniem umiejętności społecznych.

Jeruszka (2016, s. 18) przyjmuje, że kompetencje

to cechy instrumentalne i cechy kierunkowe osobowości człowieka warunkujące (...) zdolność i możliwość skutecznego wykonywania określonych zadań i pełnienia obowiązków oraz pozwalające osiągnąć strategiczne cele organizacji, przestrzegając standardy działania.

Jeruszka (2016, s. 36) podkreśla także, że

kompetencje (...) stanowią (...) użyteczną miarę jakościową kapitału ludzkiego. Kompetencje pracowników są najważniejszą dla organizacji (...) jakościową charakterystyką kapitału ludzkiego. Jest ona ważniejsza niż kwalifikacje (potwierdzone formalnie kompetencje) czy poziom wykształcenia.

W Polskiej Ramie Kwalifikacji opracowywanej na podstawie dokumentów Unii Europejskiej kompetencje traktowane są szeroko i obejmują wiedzę pracownika z obszaru aktywności zawodowej, umiejętności profesjonalne (to, co pracownik powinien zrobić) i jego postawy odnośnie do funkcjonowania w ramach organizacji. Kompetencje, jako pojęcie wielowymiarowe mogą być analizowane na poziomie indywidualnym (cechy jednostki), grupowym czy organizacyjnym.

Stefan M. Kwiatkowski (2018, s. 16) wskazuje, że efekty uczenia się w toku edukacji formalnej, poza- i nieformalnej wiążą się z kształtowaniem określonych kompetencji, na które składają się:

- wiedza jako zbiór faktów, praw, teorii, zasad i doświadczeń przyswajanych lub samodzielnie skonstruowanych,
- umiejętności, a więc zdolność/gotowość do wykorzystania wiedzy podczas realizacji różnego rodzaju zadań,
- kompetencje społeczne, a więc zdolność do projektowania i kształtowania własnego rozwoju oraz autonomicznego i odpowiedzialnego udziału w życiu społecznym i zawodowym.

Kompetencje uzyskane w toku edukacji, po poddaniu ich procedurom walidacyjnym stają się kwalifikacjami. Często pojęcia te w praktyce, w sposób nieuprawniony, bywają traktowane zamiennie, mylone. Nie wszystkie posiadane kompetencje stają się automatycznie kwalifikacjami, ponieważ te wymagają uzyskania potwierdzeń w drodze określonych, najczęściej sformalizowanych reguł postępowania.

W modelu Polskiej Ramy Kwalifikacji (2018, s. 7), w którym podobnie jak w Europejskiej Ramie Kwalifikacji wyróżniono osiem poziomów kwalifikacji, odpowiadających poszczególnym szczeblom edukacji wskazano na różnice w zakresie poszczególnych poziomów, które obejmują:

- w zakresie wiedzy – zakres i głębię rozumienia faktów, obiektów, zjawisk, pojęć i teorii, składających się zarówno na wiedzę ogólną, jak i specjalistyczną związaną z dziedziną nauki lub działalności zawodowej,
- w zakresie umiejętności – zdolności rozwiązywania problemów i stosowania wiedzy w praktyce, w tym między innymi wykonywania zadań o różnym stopniu złożoności, uczenia się i komunikowania,

- w zakresie kompetencji społecznych – gotowości do podejmowania zobowiązań wynikających z przynależności do różnych wspólnot, współdziałania, oceniania skutków swoich działań i ponoszenia odpowiedzialności za nie.

Madalińska-Michalak i Górska (2012), za dokumentem Bilans Kapitału Ludzkiego, przygotowanym przez Polską Agencję Rozwoju Przedsiębiorczości wraz z Uniwersytetem Jagiellońskim (w 2012 r.) wskazują na następujące cechy kompetencji: ich indywidualny, odniesiony do jednostki wymiar, ich mierzalność i stopniowalność, uzależnienie od kontekstu społecznego, ich wzajemne powiązania, które dowodzą zasadniczej trudności izolowania określonych kompetencji od całego ich syndromu, ich dynamiczny charakter oraz zróżnicowane zapotrzebowanie kompetencyjne uzależnione od rodzaju zadań zawodowych.

W teorii i praktyce społecznej funkcjonuje wiele klasyfikacji kompetencji. Czerepaniak-Walczak (1999) porządkuje je ze względu na kryterium zasięgu ujawniania: na kompetencje powszechne nabywane w ramach kształcenia ogólnego i kompetencje specyficzne związane z kształceniem w obrębie określonej dziedziny; ze względu na źródło kompetencji: na kompetencje ogólne i przedmiotowe; ze względu na stopień ogólności: na kluczowe i szczegółowe; ze względu na rolę w generowaniu określonych zachowań osoby: na kompetencje wyjściowe (adaptacyjne), dojrzałe (rekonstrukcyjne), do zmiany (transgresyjne) oraz rdzeniowe, esencjalne (emancypacyjne).

Jeruszka (2016) z kolei wskazuje na obiektywny *versus* subiektywny charakter kompetencji. Ich obiektywny wymiar wiąże się z możliwościami opisu określonych kompetencji przez modele i standardy kompetencji zawodowych uzależnionych od konkretnych stanowisk pracy oraz programów kształcenia. Kompetencje subiektywne wynikają z samowiedzy i samooceny jednostki. Rzadko te dwa wymiary się pokrywają. Wydaje się także, że wspomniane kryterium rozróżniania typów kompetencji można interpretować także w inny sposób – otóż ich obiektywny wymiar jest mierzalny (np. obserwacja, metoda eksperymentalna, *assessment center*), subiektywny zaś wiąże się z indywidualnym szacowaniem przez jednostkę jakości, zakresu, specyfiki posiadanych przez siebie kompetencji, co wymaga określonego poziomu refleksyjności i znajomości samego siebie.

Biorąc pod uwagę obszar aktywności biograficznej jednostki, możemy mówić o kompetencjach edukacyjnych, zawodowych, pozazawodowych. Juchnowicz (2014) wskazuje na dwie grupy kompetencji: transferowalne (możliwe do zastosowania w nowych, innych sytuacjach zawodowych i życiowych) oraz specyficzne odwołujące się do wiedzy, doświadczeń, umiejętności i zdolności wymaganych do wykonywania zadań zawodowych na konkretnym stanowisku pracy. Według Allen i van der Velden (za: Jeruszka, 2016, s. 52) kompe-

tencje transferowalne wiążą się z szeroko pojętą umiejętnością poruszania się na wymagającym rynku pracy. Obejmują: ekspertyzę profesjonalną, giętkość i elastyczność funkcjonalną, zarządzanie innowacjami i wiedzą, mobilizację zasobów ludzkich oraz orientację międzynarodową. Można do nich zaliczyć także kompetencje społeczne, do których odniesiemy się w dalszych partiach tekstu. Ideę koncepcji transferowalnych uzasadnia doskonale wymagający elastyczny rynek pracy, na którym multizadaniowość pracownika oraz permanentne tranzytacje pomiędzy stanowiskami, zadaniami zawodowymi, formami zatrudnienia stają się normą. Są to zatem kompetencje uniwersalne, ważne dla wszystkich osób uczestniczących w rynku pracy. Inny charakter mają kompetencje specyficzne, które wiążą się bezpośrednio z określoną dziedziną zawodową, typem powierzanych zadań czy organizacją, w ramach której są one realizowane.

Delamare Le Deist i Winteron (2005) zaproponowali uniwersalny holistyczny model kompetencji, do którego zaliczyli kompetencje poznawcze (kognitywne), funkcjonalne, społeczne i metakompetencje. Pierwsze z nich ogniskuje się wokół zdolności uczenia się, przyswajania i przetwarzania informacji. Z kolei kompetencje funkcjonalne związane są z efektywną aktywnością jednostki w obrębie konkretnego zawodu i stanowiska pracy (np. zawodu nauczyciela, który pełni funkcję wychowawcy klasy w szkole określonego typu). Kompetencje społeczne z kolei, opisują umiejętności niezbędne do sprawnego funkcjonowania w relacjach międzyludzkich, w relacjach międzyjednostkowych, grupowych. Metakompetencje zaś wiążą się z możliwościami dokonywania pogłębionej refleksji i kreatywnego radzenia sobie w warunkach zmiany i niepewności. Autorzy zaliczają zarówno kompetencje społeczne, jak i metakompetencje do grupy kompetencji osobistych i operacyjnych.

Komisja Europejska (2018)¹² do kompetencji kluczowych rozwijanych przez całe życie zaliczyła między innymi:

- kompetencje podstawowe (rozumienie i tworzenie informacji);
- kompetencje osobiste, społeczne i w zakresie całozyciowego uczenia się;
- kompetencje w dziedzinie nauk przyrodniczych, technologii, inżynierii i matematyki;
- kompetencje cyfrowe;
- kompetencje językowe (wielojęzyczność);
- kompetencje obywatelskie;
- kompetencje w zakresie przedsiębiorczości.

Bodaj najczęściej przywoływaną typologią kompetencji jest podział na kompetencje *twarde*, wykonawcze, funkcjonalne, specjalistyczne związane

¹² Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej – Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01).

z konkretnym wykonywanym zawodem i *miękkie* (emocjonalne, interpersonalne, społeczne) związane z inteligencją emocjonalną jednostki, warunkujące efektywną pracę wśród i z ludźmi. Są one istotne w większości dziedzin zawodowych, w ramy których pośredni i bezpośredni kontakt z ludźmi jest w kalkulowany. Szczególne znaczenia zaś nabierają w tych obszarach zaangażowania profesjonalnego, których sednem jest praca z innymi ludźmi, określanych wręcz zawodami z grupy społecznych. Jeruszka (2016, s. 57–61), konstruując listę kompetencji miękkich, wymienia wśród nich całe spektrum bardzo zróżnicowanych umiejętności, zachowań, postaw (także zachodzących na siebie treściowo), w tym między innymi: asertywność, autoprezentację, budowanie relacji z ludźmi, dążenie do rezultatów, dążenie do sukcesu, komunikatywność, kontrolę emocjonalną, kreatywność, kulturę osobistą, negocjowanie, zarządzanie sobą w czasie, umiejętność podejmowania decyzji, radzenia sobie ze stresem, samodzielność, współpracę w zespole, wywieranie wpływu, przedsiębiorczość, umiejętność zarządzania ludźmi, wytrwałość. Listy kompetencji miękkich zestawiane przez poszczególnych autorów nie mają charakteru jednorodnego, a ich typologie ulegają nieustannym zmianom.

W literaturze społeczno-humanistycznej pojawiają się wielorakie określenia, opisujące grupę wspomnianych wcześniej kompetencji **miękkich**. Pojawiają się ich synonimy związane z określeniami kompetencji **emocjonalnych, interpersonalnych, społecznych**.

Kompetencje emocjonalne określa się jako szeroko rozumiane umiejętności doświadczania i regulowania swoich emocji w kontekście sytuacji społecznych, w ramach których dochodzi do interakcji pomiędzy różnymi osobami. Saarni (1999, 2005) wskazuje na rozwojowy charakter sprawności emocjonalnych i w ich ramach wyróżnia następujące komponenty: świadomość swoich emocji (faktu, że się je doświadcza, że mają charakter dynamiczny i nie zawsze uświadomiony), umiejętność percypowania emocji innych osób, zdolność do rozpoznawania i nazywania emocji, zdolność do empatycznego angażowania się w emocjonalne doświadczenia partnerów interakcji, umiejętność różnicowania stanów emocjonalnych oraz potencjalnych niespójności pomiędzy wewnętrznym stanem emocjonalnym a jego ekspresją, świadomość oddziaływania emocji na inne zachowania i liczenie się z tym faktem w sytuacjach autoprezentacji, umiejętność radzenia sobie z emocjami negatywnymi, wiedza na temat specyfiki relacji interpersonalnych wyznaczanych emocjami jej uczestników, poczucie emocjonalnej skuteczności.

W literaturze psychologicznej pojęcie kompetencji społecznych wiąże się z White'em (1959), zajmującym się problematyką wywierania wpływu na otoczenie, utożsamiającym je z umiejętnościami społecznymi, które umożliwiają skuteczne interakcje jednostki z otoczeniem. Skarżyńska (1981) wiązała kompetencje społeczne i interpersonalne z umiejętnościami osiągnięcia celów społecz-

nych i jednostkowych przy zachowaniu pozytywnych relacji z uczestnikami interakcji. Z kolei Argyle (2002, s. 133) definiuje kompetencje społeczne jako umiejętność wywierania pożądanego wpływu na innych ludzi w sytuacjach społecznych i wyodrębnia trzy podstawowe ich aspekty: poznawczy związany z opisem i rozumieniem sytuacji relacyjnych, motywacyjno-emocjonalny wyrażający się w gotowości do angażowania się w sytuacje społeczne oraz behawioralny skoncentrowany na konkretnych zachowaniach ludzi w sytuacjach społecznych. Do kompetencji społecznych zalicza komunikowanie się, asertywność, udzielanie wsparcia społecznego, spostrzeganie potrzeb emocjonalnych i zapotrzebowanie na informację, zwiększanie motywacji, umiejętności autoprezentacyjne, związane z publicznym wykładaniem czy przemawianiem, przewodniczenie, umiejętności negocjacyjne oraz zarządzanie czasem (Argyle, 2002).

Nie ma jednak jasności i zgodności stanowisk teoretycznych w odniesieniu do tego, czym kompetencje społeczne są, czy są to postawy, cechy osobowości, zbiory przekonań i umiejętności. Oleksyn (2006, s. 24) dokonuje deskrypcji komponentów operacyjnych tego pojęcia, wskazując, że kompetencje społeczne realizują się w kontaktach z ludźmi, wiążą się z łatwością nawiązywania i podtrzymywania takich kontaktów, przejawiają się w empatii, w umiejętności współpracy i rozwiązywania konfliktów. Stefan M. Kwiatkowski (2018, s. 22) wskazuje, że kompetencje społeczne są

egzemplifikacją postaw, wyznawanego systemu wartości (...) naturalnie integrują sferę ogólną i zawodową (dotyczą ucznia, studenta, a następnie pracownika – bez względu na typ szkoły/uczelnii i przedsiębiorstwa), (...) dzielą się na wiele kompetencji cząstkowych, ale wszystkie mają wspólną podstawę, którą tworzą: energia do działania, optymizm, otwartość i zdolność do kooperacji.

Matczak (2007, 2013) odnosi kompetencje społeczne do umiejętności warunkujących efektywność radzenia sobie w sytuacjach społecznych nabywanych w trakcie treningu społecznego. Autorka ta (2007, 2013) podkreśla niejednorodność i specyficzność kompetencji społecznych, wyodrębniając grupy kompetencji warunkujące efektywne radzenie sobie w trzech typach sytuacji społecznych: w sytuacjach intymnych charakteryzujących bliskie kontakty interpersonalne, w sytuacjach ekspozycji społecznej, w której jednostka jest obiektem uwagi i/lub oceny oraz w sytuacjach wymagających asertywności, czyli realizowania własnych potrzeb i celów poprzez wywieranie wpływu na innych i/lub nieuleganiu wpływowi innych. Knopp (2009), wskazując na wiele rodzajów kompetencji społecznych, odwołuje się do umiejętności percepcji społecznej (trafność spostrzegania społecznego oraz rozumienia i oceny sytuacji społecznych), społecznej wrażliwości, empatii, decentracji interpersonalnej, znajomości reguł i adekwatności zachowań społecznych, umiejętności rozwiązywania problemów społecznych, radzenia so-

bie w sytuacjach konfliktowych oraz wymagających asertywności, umiejętności komunikacyjnych, kooperacyjnych oraz umiejętności autoprezentacji i wpływania na innych.

Matczak i Knopp (2013) wskazują na zależności pomiędzy inteligencją emocjonalną a kompetencjami społecznymi. Zarówno inteligencja emocjonalna, jak i kompetencje społeczne rozwijają się w toku treningu społecznego, tj. aktywności podejmowanej w relacjach społecznych. Inteligencja emocjonalna zaś stanowi bazę do kształtowania się kompetencji społecznych. Mamy tu do czynienia z dwukierunkowym oddziaływaniem, zarówno aktywność jednostki wpływa na inteligencję emocjonalną i kompetencje społeczne, jak i one same warunkują w pewnym stopniu możliwości podejmowania aktywności przez jednostki.

Tołwińska (2011, s. 59) przyjmuje, że kompetencje społeczne mają charakter kluczowy i stanowią podstawę rozwijania innych kompetencji:

Składają się na nie wiedza i umiejętności dotyczące określonego obszaru relacji społecznych (np. komunikowania się, motywowania do pracy, rozwiązywania konfliktów), a osoba odznaczająca się nimi przejawia je w działaniu w codziennych relacjach z innymi ludźmi oraz posiada motywację do rozwijania zasobów tej wiedzy i umiejętności. Jest świadoma swoich zachowań, a partnerzy mogą je obserwować i doświadczać.

Autorka dowodzi, że kompetencje społeczne warunkują obustronną satysfakcję w kontaktach interpersonalnych i podmiotowe traktowanie ich uczestników.

Wśród profesji, w ramach których kompetencje miękkie/emocjonalne/socjalne nabierają znaczenia szczególnego, są zawody nauczycielskie wymagające przebywania z ludźmi i celowego oddziaływania na nich, wchodzenia z nimi w bieżące kontakty, regulowania relacji międzyludzkich oraz interweniowania w sytuacjach społecznych. Wprawdzie to tylko element całościowego zbioru kompetencji nauczycielskich, które przypisane są tej roli zawodowej, ale element niezwykle istotny w kontekście jej charakterystyki.

Rola społeczna (w tym rola nauczyciela) definiowana jest najczęściej poprzez zespół oczekiwań względem jednostki zajmującej określoną pozycję społeczną, podzielany przez większość członków określonej społeczności (por. Konarzewski, 1992). Rola jako korelat kategorii społecznej nie musi determinować funkcjonowania jednostki i formatować jej osobowości, niemniej jednak stanowi kulturowo-społeczny kontekst jej świadomych i nieświadomych wyborów i decyzji. W tym zatem sensie ma ona większy bądź mniejszy wpływ na życie jednostki. Nawet jeśli przyjąć, że człowiek nie jest biernym odtwórcą narzuconej roli, lecz jej kreatorem – różni ludzie różnie wypełniają oczekiwania roli, a w dodatku ów katalog oczekiwań związanych z poszczególnymi rolami cechuje diachroniczna dynamika i wpisanie w nieustanny kulturowy

dyskurs – to nie sposób pominąć złożonych zależności pomiędzy życiem i aktywnością jednostki a pełnionymi przez nią rolami. W tym względzie rola nauczyciela nie jest rolą odmienną od pozostałych. Ma jednak pewną specyfikę związaną z uwarunkowaniami społeczno-psychologicznymi jej wypełniania. Konarzewski (1992) wskazuje na jej następujące osobliwości: niejasność (brak jednoznacznych kryteriów poprawnego wypełniania roli i doskonałości zawodowej), wewnętrzną niespójność związaną z wzajemnym wykluczaniem się (lub co najmniej utrudnianiem) w realizacji zróżnicowanych oczekiwań związanych z poszczególnymi komponentami roli (np. formalno-administracyjnym, edukacyjnym czy międzyludzkim) oraz psychologiczne trudności roli związane z wysokością kosztów psychicznych, które ponosi się przy jej realizacji (tu: związanej np. z utrudnionym kontaktem z ludźmi, ograniczoną możliwością wpływania na nich czy brakiem symetrii w kontaktach społecznych)¹³.

Rola nauczyciela zatem jako niejasna, wewnętrznym niespójna i psychologicznie trudna wymaga od osób ją realizujących szeregu zróżnicowanych kompetencji. Ich wyróżnienie i deskrypcja uzależnione są od przyjętej perspektywy teoretycznej edukacji (nurty adaptacyjne, autorytarne *versus* adaptacyjne, antyautorytarne por. Śliwerski, 2015). Wśród nich Kwaśnica (por. 2003, s. 300–305) wylicza następujące kompetencje bazujące na wiedzy przyswajanej w praktyce komunikacyjnej, dialogu i doświadczeniu personalnym nabywanym w biegu życia:

- kompetencje **praktyczno-moralne** (wśród nich: interpretacyjne związane z podejmowaniem prób rozumienia i tłumaczenia świata złożonych zależności, moralne związane z umiejętnością prowadzenia pogłębionej refleksji moralnej dotyczącej własnego postępowania oraz komunikacyjne wykraczające poza techniczną zdolność przekazu informacji związane raczej z umiejętnością akceptującego, empatycznego, niedyrektywnego kontaktu z drugą osobą)
- kompetencje **techniczne** (na które składają się kompetencje postulacyjne – normatywne związane ze dokonywaniem wyborów w sferze instrumentalnych celów działania oraz kompetencje metodyczne i realizacyjne – związane bezpośrednio z realizacją funkcji dydaktycznych).

Autor zdecydowanie priorytetowo traktuje kompetencje praktyczno-moralne, które decydują o kształcie kreowanej przez nauczyciela roli. Podobny tok myślenia uwidacznia się, gdy Dylak (1995, s. 36–44) wskazuje na trzy grupy kompetencji istotnych w pracy nauczyciela, a wśród nich: kompetencje bazowe umożliwiające komunikację pomiędzy uczestnikami procesu edukacyjne-

¹³ W rozważaniach pominięto przywoływaną przez Konarzewskiego niezgodność roli nauczyciela z innymi rolami, uznano bowiem, że ta cecha, jeśli sprowadzić ją do utrudnień wynikających z konieczności godzenia roli nauczyciela np. z rolą członka rodziny ma w dzisiejszej rzeczywistości rynkowej często charakter uniwersalny.

go, kompetencje konieczne o charakterze interpretacyjnym, autokreacyjnym i realizacyjnym umożliwiające podjęcie działań adekwatnych do określonych sytuacji społecznych oraz pożądane charakteryzujące nauczyciela poza bezpośrednim kontekstem związanym z rolą zawodową. Kompetencje społeczne (miękkie) znalazły się zatem zarówno w obszarze kompetencji bazowych, wśród których wymieniany jest wysoki poziom rozwoju społecznego i etycznego oraz w obszarze kompetencji koniecznych, ze szczególnym uwzględnieniem ich realizacyjnego komponentu warunkującego realizację zadań przypisanych nauczycielowi.

Pyżalski (red., 2015) nie konceptualizuje pojęcia i rodzajów kompetencji, jakkolwiek w tytule publikacji odwołuje się do wychowawczych i społeczno-kulturowych kompetencji nauczycieli, wskazuje na nie pośrednio, dokonując analizy poszczególnych wymiarów funkcjonowania nauczyciela i jego zadań w odniesieniu do uczniów w złożonej rzeczywistości edukacyjnej.

Wśród przywołanych wcześniej przykładowych typologii nauczycielskich kompetencji zwracają uwagę te, które tradycyjnie określa się mianem społecznych (a w klasyfikacji według Kwaśnicy (2003) są one komponentami zarówno kompetencji praktyczno-moralnych, jak i technicznych, podobnie w klasyfikacji według Dylaka (1995) znajdują się w obrębie wszystkich wyszczególnionych grup kompetencji). Jakość aktywności nauczycielskiej jest związana z ich wykorzystywaniem w praktyce, a już zwłaszcza w sytuacji podejmowania działań pomocowych i związanych z udzielaniem wsparcia społecznego w sytuacjach trudnych, które przynależą nie tylko pracownikom „specjalistom od pomagania” na terenie szkoły (pedagog, psycholog, logopeda, terapeuta itd.), są też funkcją całego personelu edukacyjnego i wszystkich nauczycieli przedmiotowych. Nie ma jednak wątpliwości, że te osoby (poza pracownikami specjalistycznymi) nie mają możliwości w codziennych realiach edukacyjnych sprawować ich w szerokim wymiarze.

Rozważania o kompetencjach nauczycielskich, których listy tworzą poszczególni teoretycy, decydenci oświatowi projektujący kształcenie nauczycielskie czy ewaluację rozwoju zawodowego przedstawicieli tej profesji zamknąć można (być może należałoby tę dyskusję w ten sposób otworzyć, choć wykacza ona poza bezpośrednie ramy opracowania) metaanalizą przystawalności modelu kompetencyjnego *versus* filozofii refleksyjnej praktyki w kształceniu i pracy nauczyciela (Gołębniak, 1998, s. 143–144).

Carr, dokonując filozoficznej interpretacji terminu kompetencja, proponuje dokonać rozgraniczenia (...) w sensie dyspozycjonalnym (dispositional), odnosić je do zestawu umiejętności, sprawności i zwyczajów, a za pomocą drugiego (terminu) – sformułowanego w liczbie pojedynczej (kompetencja – competence), określać szeroką i holistyczną zdolność dokonywania osądu (przebiegającego spontanicznie i rozmyślnie, uwzględniającego zarówno wiedzę racjonalną, jak i osobiste rozumienie). Jeśli kompetencje włą-

sko rozumiane mogą być wyuczone, to szeroka i holistycznie rozumiana kompetencja bywa rezultatem szerokiej i holistycznej edukacji.

Model kompetencyjny jest *de facto* przeciwstawny do modelu refleksyjnej praktyki nauczycielskiej, gdyż pierwszy opiera się na profilach licznych kompetencji, których można się wyuczyć, drugi zaś koncentruje się na repertuarze niepodlegających hierarchizacji, ujmowanych łącznie zdolności, sprawności, wiedzy, postaw, cech osobowości warunkujących refleksyjny osąd i działanie edukacyjne.

Gołębniak (1998, s. 161) wskazuje jednak, że nawet jeśli traktować nauczanie w kategoriach profesjonalnego artyzmu, to wymaga ono pewnej techniki, która charakteryzowana jest przez zestaw wielu umiejętności, doskonalonych w toku procesu stawania się nauczycielem (zgodnie z koncepcją konstruktywistyczną). Są wśród nich następujące umiejętności: diagnozowania i monitorowania rozwoju ucznia, rozpoznawania jego potrzeb i uzdolnień, oceniania jego postępów, tworzenia i ewaluowania programów nauczania, planowania procesu nauczania, skutecznego wykorzystania różnych strategii nauczania-uczenia się, kreowania środowiska edukacyjnego w kontekście społecznym i przestrzennym, efektywnego porozumiewania się – zarówno w charakterze nadawcy, jak i odbiorcy przekazu, tworzenia materiałów dydaktycznych, selekcjonowania i korzystania z wielu, zróżnicowanych źródeł informacji. Wiele z tych umiejętności ma związek z kompetencjami społecznymi, wymagają bowiem nawiązania i podtrzymania kontaktu z innymi ludźmi, który staje się w dalszej perspektywie podstawą diagnozy, wykorzystania określonych metod dydaktycznych, oceniania.

Kompetencje nauczycielskie są także rozpatrywane w literaturze i dokumentach z poziomu krajowego i międzynarodowego z perspektywy kompetencji XXI wieku i kompetencji kluczowych, które są pożądane zarówno u samego nauczyciela (procesy autoedukacji, samodoskonalenia), a ich kształtowanie u uczniów stanowić winno ważki cel jego edukacji. Mówi się o tych kompetencjach przede wszystkim jako tych, które miałyby ułatwić człowiekowi funkcjonowanie w świecie permanentnej zmiany, w płynnej nowoczesności, stale rosnących wyzwań cywilizacyjnych. Są to zatem te kompetencje, które osiąść powinien zarówno uczeń, jak i nauczyciel w toku kształcenia i samokształcenia. S.T. Kwiatkowski (2018) dokonuje kompleksowego przeglądu tych kompetencji, odwołując się do propozycji różnych autorów, co skłania do wniosku o niezwykle szerokim ich zakresie oraz dynamicznym poszerzaniu granic typologii kompetencji pożądanych w XXI wieku, pojawiających się w przestrzeni społecznej.

Amerykańska National Research Council (Kwiatkowski S.T., 2018, s. 80) zaprezentowała podział tych kompetencji na poznawcze, interpersonalne oraz

intrapersonalne. Obszar kompetencji interpersonalnych wiąże się bezpośrednio z długą listą umiejętności o charakterze społecznym, ale odnajdujemy je także wśród komponentów kompetencji poznawczych (np. szeroko rozumiane aktywne słuchanie czy adaptacyjne uczenie się) oraz intrapersonalnych warunkujących między innymi samopoznanie, samokontrolę i samodoskonalenie wpływające na jakość relacji z innymi.

Także Soland, Hamilton i Stecher (za: Kwiatkowski S.T., 2018, s. 76–79) proponują wśród kompetencji przyszłości uwzględnić: *p o z n a w c z e* (najściślej związane z nauką i edukacją) – obejmujące mistrzostwo w nauce, krytyczne myślenie i kreatywność, i *n t e r p e r s o n a l n e*, na które składają się te związane z komunikacją i współpracą, przywództwem oraz świadomością globalną (na styku kompetencji poznawczych i interpersonalnych) oraz *i n t r a p e r s o n a l n e* – skoncentrowane wokół nastawienia na wzrost swojego potencjału, pomnażanie zasobów sprzyjające podejmowaniu wyzwań i aktywności różnego rodzaju, meta-poznania czyli świadomości tego jak należy się uczyć, motywacji wewnętrznej oraz wytrwałości w działaniu.

Kwiatkowski S.M., Madalińska-Michalak (red., 2014) konstruuje z kolei niezwykle szeroką klasyfikację kompetencji uwzględniającą zarówno te główne, jak i ich wielostopniowe uszczegółowienia. Ograniczając się do tych pierwszych – fundamentalnych, możemy przywołać wśród nich: kompetencje związane z całościowym uczeniem się i innowacyjnym myśleniem, związane z korzystaniem z mediów i nowoczesnych technologii oraz życiowe i zawodowe, na które składają się elastyczność i zdolność adaptacji, inicjatywa i samokierowanie, umiejętności interakcyjne i międzykulturowe, produktywność i odpowiedzialność za własne działania, przywództwo i odpowiedzialność za działania partnerów interakcji.

Definicje kompetencji, przytaczane za różnymi autorami, są w istocie komplementarne, nie ma między nimi sprzeczności, a różnorodne ich wersje słowne wzajemnie się uzupełniają, pokrywając całe pole semantyczne tego pojęcia. Bezsprzeczna pozostaje także diagnoza, wedle której, wśród tych kompetencji coraz większego znaczenia nabierają kompetencje interakcyjne, związane z efektywną komunikacją i sprawną pracą w zespole (Lamri, 2020).

Możemy naturalnie mnożyć także typologie i klasyfikacje kompetencji pojawiające się w literaturze i debacie publicznej. Nie w tym jednak rzecz, gdyż autorzy każdorazowo przyjmują nieco inne kryteria wyjściowe dokonywanych podziałów, ich wyliczenia można uzupełniać, dyskutować nad specyfiką ich struktury czy nazewnictwa związanego ze zróżnicowanymi podejściami dyscyplinowymi.

Najistotniejsza jednak refleksja pojawiająca się na kanwie owych wyliczeń dotyczy przede wszystkim konieczności holistycznego podejścia do postaci nauczyciela – jako przedstawiciela określonej dyscypliny nauczanej w toku

procesu edukacyjnego, jako jednostki wchodzącej w zróżnicowane relacje interpersonalne z poszczególnymi podmiotami edukacyjnymi, wreszcie jako człowieka realizującego profesjonalną rolę w kontekście innych pełnionych ról życiowych. Niewątpliwie kompetencje miękkie/społeczne/interpersonalne będą stanowiły istotny klucz do realizacji roli nauczyciela, co więcej często to one będą istotnym elementem pośredniczącym w kształtowaniu jego relacji z uczniami, rodzicami, innymi nauczycielami, ale także w postrzeganiu konkretnej osoby w roli profesjonalnej.

W stawianiu się nauczycielem istotny będzie kontekst doświadczenia indywidualnego i społecznego, w ramach którego staje się on aktorem, kreującym profesjonalną rolę, a całokształt zróżnicowanych kompetencji (w tym społecznych) konstruktywnie wykorzystywanych w codziennej pracy może przyczynić się do jego zawodowego sukcesu. Może także mieć niebagatelne znaczenia dla sprawowania roli wychowawcy klasy.

Pomiar wspomnianych kompetencji może odbywać się w ramach samoopisu i samooceny badanych (w ramach jakościowych narracji lub standaryzowanych kwestionariuszy, służących do ich pomiaru). Będzie miał wtedy charakter subiektywnych ewaluacji dokonywanych przez badanych. Może się odbywać także np. podczas jakościowych badań w działaniu czy z wykorzystaniem technik obserwacyjnych do pomiaru określonych zachowań – będziemy mieli wtedy do czynienia z pozyskaniem względnie obiektywnych danych. W obydwu tych przypadkach mamy do czynienia z pomiarem zachowań nauczycielskich, dokonywanym przy bezpośrednim zaangażowaniu nauczycieli jako podmiotów prowadzonych badań. Informacje o społecznym funkcjonowaniu nauczycieli pozyskiwać możemy także niejako „pośrednio”, bazując na ocenach i opiniach uczestników interakcji z osobami, których kompetencje podlegają ewaluacji. Opisujemy wtedy postrzeganie konkretnych deklaracji i zachowań nauczycielskich np. w perspektywie uczniowskiej, rodzicielskiej, w kontekście oczekiwań innych podmiotów społecznych.

5

Nastolatki o swoich wychowawcach

5.1. Metodologiczne podstawy badań¹⁴

Nauczytel-wychowawca pełni wobec ucznia szereg funkcji daleko wykraczających poza aspekt czysto dydaktyczny. Realizacja funkcji mieszczących się w ramach szeroko pojętego wspomagania rozwoju ucznia i wspierania go w codzienności edukacyjnej i aktywności pozaszkolnej wymaga w znacznym stopniu rozbudowanych kompetencji społecznych tych osób. Można badać i opisywać ich poziom, wykorzystując do tego celu narzędzia pomiaru poszczególnych wymiarów kompetencji społecznych bazujące na deklaracjach pochodzących od samych zainteresowanych. Pytamy wtedy nauczycieli o reakcję, zachowania, cechy i właściwości będące ich udziałem.

Inną perspektywę oglądu stwarza koncentracja na opiniach, ocenach i doświadczeniach uczestników interakcji z nauczycielami tj. uczniów, którzy postrzegają swojego nauczyciela-wychowawcę w określonych kategoriach deskryptywnych i ewaluatywnych. Taka perspektywa służy nie tyle „skalowaniu” dymensji kompetencyjnych zainteresowanego podmiotu, ile pokazuje, jak jest on w interakcjach społecznych postrzegany, jak w praktyce relacyjnej „ujawnia” swoje kompetencje społeczne. Pytamy zatem nie samego nauczyciela, jakie ma kompetencje społeczne, ale wchodzącego z nim w relacje ucznia o to, czy i których ze społecznych umiejętności nauczycielskich doświadcza w różnych kontekstach sytuacyjnych, w ramach codzienności szkolnej i pozaedukacyjnej. Koncentrując się na powyższych założeniach, przyjęto, że kompetencje społeczne nauczyciela przejawiają się w charakterystyce odgrywanych przez niego ról, jakości budowanych z uczniami relacji, gotowości do udzielania wsparcia i pomocy w różnorodnych sytuacjach społecznych.

Celem zaproponowanego programu badawczego stało się zdiagnozowanie postrzegania przez nastolatki ról pełnionych przez wychowawcę w interakcjach z uczniami, wywiązywania się przez niego się ze swoich funkcji, zwłaszcza tych spoza dydaktycznego kontekstu (wsparcie społeczne/ pomoc/ doradztwo), realizowanych w przestrzeni edukacyjnej. Rozpoznawano adolescentyczną perspektywę postrzegania wsparcia społecznego realizowanego

¹⁴ W rozdziałach 5.1–5.4 odwołano się do wyników badań, i fragmentów następujących artykułów: Piorunek, Werner, 2014a; Piorunek, Werner, 2014b oraz tekstu: Piorunek, Werner, 2017b.

przez nauczyciela-wychowawcę w stosunku do uczniów doświadczających codziennego stresu, sytuacji trudnych, problemów, kryzysów o zróżnicowanej etiologii i przebiegu.

Zdecydowano się na realizację badań na etapie gimnazjalnym¹⁵, ponieważ przypada on na początkowe fazy newralgicznego okresu rozwoju w życiu młodego człowieka – pasażu pomiędzy dzieciństwem i dorosłością (Erikson, 1989, 1997; Tyszkowa [red.] 1988; Hurrelmann, 1994; Harwas-Napierała, Trempała [red.] 2003; Musiał, 2007; Brzezińska, Ziółkowska, Appelt, 2016), szczególnie trudnego etapu w kontekście budowania tożsamości jednostkowej oraz szeregu wyzwań socjalizacyjno-wychowawczych wobec przejawów buntu, oporu, bierności młodzieży w zmaganiu się z realizacją zadań rozwojowych. Etap ten konstytuuje się wokół specjalizacyjnego typu uczestnictwa społecznego, którego wymiar strukturalny uwidacznia się w fazie zdobywania statusu społecznego zajmowaniem przejściowych, tymczasowych miejsc w strukturze społecznej. Wymiar funkcjonalny tego uczestnictwa przejawia się w podejmowaniu przez jednostkę aktywności mającej doprowadzić ją do etapu stabilizacji w strukturze stratyfikacyjnej. Wymiar psychospołeczny wiąże się zaś z pozyskiwaniem wiedzy niezbędnej w danym kręgu kulturowym i kształtowaniem dyspozycji psychicznych organizujących osobowość, tożsamość, habitus (por. Modrzewski, 2004, s. 65). To w tym okresie ujawniają się orientacje życiowe młodzieży, dokonuje ona wyborów dalszych dróg kształcenia, konstruuje projekty edukacyjno-zawodowe, plany życiowe, dokonuje się identyfikacja seksualna. Aktywność etapu adolescencji koncentruje się wokół procesów formowania się tożsamości młodzieży oraz poszukiwania odpowiedzi na pytanie „kim jestem i kim chcę być w przyszłości?”. To okres wieloletni, u którego początków leżą gwałtowne zmiany fizyczne i fizjologiczne, które powodują zachwianie dotychczasowego obrazu „ja”, a młody człowiek eksperymentuje na sobie, wchodząc kolejno w różne role, często implikujące głębokie, choć przejściowe zaangażowanie, pozyskuje zróżnicowane doświadczenia zmierzające do samookreślenia (lub dyfuzji ról i rozproszenia tożsamości).

Poczucie własnej tożsamości to wynik całego życiowego doświadczenia, które to poczucie integruje w spójną całość. Erikson (1989) wskazywał jednak także na niebezpieczeństwo adolescencyjnego kryzysu normatywnego, które może zamiast pomyślnego ukształtowania poczucia tożsamości przyczynić się do niepewności i dyfuzji ról. Według Marcii (1980; Kroger, Martinussen Marcia, 2010) kształtowanie własnej tożsamości odbywa się w dwóch etapach –

¹⁵ W momencie realizacji badań ten typ szkoły funkcjonował w polskiej strukturze szkolnictwa, od 2017 r. rozpoczęło się jego wygaszanie i zmiana ustroju szkolnego związana z powrotem do ośmioklasowej szkoły podstawowej i cztero-pięcioletniego okresu edukacji średniej (licea, technika) lub trzyletniego etapu branżowej szkoły zawodowej.

eksploracji i podejmowania zobowiązań. Pierwszy wiąże się z poszukiwaniem, doświadczaniem rzeczywistości, próbowaniem ról. Drugi – z podejmowaniem decyzji i braniem za nie odpowiedzialności. Przechodzenie przez obydwie etapy może się zakończyć powodzeniem lub wręcz przeciwnie, o czym decyduje między innymi jakość społecznego otoczenia dorastającego. Można zatem założyć, że wsparcie zewnętrzne przyczyniać się będzie do uzyskiwania różnych statusów tożsamości adolescenta. Tożsamość osiągnięta oznacza, że w toku doświadczeń dorastania obecne jest zarówno eksplorowanie, jak i podejmowanie zobowiązań. Tożsamość moratoryjna wiąże się z pozostawianiem jednostki w fazie eksploracji, nadana z kolei – wskazuje, że jednostka nie poszukuje, ale przejmuje nałożone na nią zobowiązania, rozproszona – kształtuje się, gdy nieobecne są obydwie fazy. Luyckx (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska, 2008) na podstawie analiz i badań doszedł do wniosku o większej złożoności tych procesów – wskazywał, że zarówno eksploracja, jak i podjęcie zobowiązania to fazy dwuetapowe, a model kształtowania się tożsamości zawiera w rzeczywistości cztery przenikające się fazy – eksploracji „wszerz”, „w głąb”, „podejmowania zobowiązania” i „identyfikacji z nim”.

Berzonsky (1992) twierdzi, że struktura „ja” kształtuje się w wyniku całonocnych doświadczeń jednostki, która stosuje różne strategie radzenia sobie w integrowaniu napływających do niej informacji, wyróżnia w związku z tym trzy style tożsamości – informacyjny, normatywny i dyfuzyjny (unikający). Informacyjny wiąże się z aktywnością w poszukiwaniu informacji o sobie i ich akomodacją w struktury tożsamości, normatywny – z obroną istniejących struktur *ego* przed nowymi informacjami mogącymi obniżyć ich spójność, dyfuzyjny – implikuje unikanie i odracanie konfrontacji z tworzeniem spójnej struktury „ja”.

W okresie dorastania mamy do czynienia z rodzajem moratorium psychospołecznego (Erikson, 1989), zaprogramowanym opóźnieniem, które dotyczy zarówno rozwoju osobowości, jak i statusu społecznego, gwarantującego przejściowość i pozostawiającego przestrzeń dla eksperymentowania z różnymi rolami społecznymi bądź za pomocą regresywnych powtórzeń, bądź skokowych antycypacji, odbywających się na skrajnie różnych obszarach, których wewnętrzne sprzeczności nie są postrzegane. Moratorium jest instytucjonalną formą usankcjonowania okresu oczekiwania przyznanego młodemu człowiekowi, zanim podejmie obowiązki i odpowiedzialność osoby dorosłej¹⁶. Proces „zamykania przeszłości” i przechodzenie do świata dorosłych, to czas sze-

¹⁶ Doświadczanie, eksplorowanie związane z rozpoznawaniem oczekiwań otoczenia i personalnych możliwości sprostania im w kontekście podejmowania kolejnych zadań, jest obarczone niepewnością i emocjonalnymi dysonansami, co może stanowić wyjaśnienie dla pojawiającego się trendu odsuwania od siebie tych trudnych doświadczeń i spychania na etap wczesnej dorosłości (Arnett, 2000; Wysocka, 2013).

regu wyzwań, z którymi adolescent nie zawsze jest w stanie sobie poradzić, dlatego też ujawnia się wtedy wiele problemów socjalizacyjno-wychowawczych, a młodzież szczególnie potrzebuje wsparcia, pomocy i towarzyszenia w procesie pozyskiwania samodzielności i przejmowania odpowiedzialności za siebie, a w sieci tego wsparcia społecznego znaleźć mogą się nauczyciele-wychowawcy.

Wszak to osoby, z którymi uczniowie mają regularny kontakt, spędzając w szkole sporą część dnia, wchodząc z nimi w interakcje sformalizowane w ramach procesu nauczania-uczenia się, ale również w sytuacjach nieformalnych, spontanicznych sprzyjających wzajemnemu poznaniu. Dodatkowo także nauczyciele-wychowawcy (podobnie zresztą jak i pozostali przedstawiciele grona pedagogicznego) powinni dysponować umiejętnością dostrzegania symptomów uczniowskich trudności, problemów (uważnością i wrażliwością), motywacją do świadczenia pomocy oraz umiejętnościami w tym zakresie (planowanie i realizowanie działań wspierających ucznia).

Pytania o postrzeganie przez młodzież nauczycielskiego wsparcia, udzielanego w tym, jakże trudnym dla niej okresie stały się zacznym przebiegiem przeprowadzonych badań sondażowych skierowanych do uczniów wielkomiejskich gimnazjów publicznych. Do uczniów przede wszystkim klas drugich i trzecich tych gimnazjów (co najmniej roczny kontakt gimnazjalistów ze swoim wychowawcą), za zgodą dyrekcji i na warunkach określonych przez nią, skierowano autorską ankietę zatytułowaną *Mój wychowawca i Ja*. Składała się ona z 27 obszernych pytań, głównie zamkniętych i półotwartych – o charakterze dysjunktywnym i koniunktywnym, pytań ze skalą oraz jednego podsumowującego pytania o charakterze otwartym. W pytaniach wskazywano warianty różnych sytuacji i zachowań nauczyciela-wychowawcy (zastosowano także pytania o charakterze projekcyjnym), prosząc respondentów o ustosunkowanie się do nich lub wybór opcji odpowiedzi najbliższej rzeczywistości, z którą uczeń miał do czynienia.

Dodatkowo, w celu skonfrontowania perspektywy uczniowskiej z percepcją samych czynnych nauczycieli-wychowawców dokonano diagnozy wybranych aspektów ich funkcjonowania społecznego z zastosowaniem Profilu Kompetencji Społecznych (PROKOS) (Matczak, Martowska, 2013), służącego do pomiaru i oceny poziomu kompetencji społecznych w pięciu obszarach: kompetencji asertywnych, kompetencji kooperacyjnych, kompetencji towarzyskich, zaradności społecznej oraz kompetencji społecznikowskich. Ten aspekt diagnozy będzie przybliżony w stosownym rozdziale opracowania poświęconym tej kwestii (w zestawieniu z kompetencjami kandydatów na nauczycieli).

W toku badań sondażowych, prowadzonych na grupie uczniów na etapie wczesnej adolescencji poszukiwano odpowiedzi na następujące pytania badawcze:

1. Jak respondenci postrzegają pełnienie przez wychowawców wybranych aspektów ich złożonej roli pedagogicznej (realizowane obowiązki, częstotliwość i rodzaj relacji formalnych i nieformalnych nawiązywanych przez wychowawcę, priorytety wychowawcy w ocenie ucznia)?
2. Jak uczniowie ustosunkowują się do swojego wychowawcy – jakie oceny i emocje budzi wychowawca u respondentów?
3. Jak nastolatki postrzegają zachowania i reakcje (behawioralne komponenty postaw) wychowawcy wobec ich problemów i sytuacji trudnych?
4. Jaka jest uczniowska percepcja reakcji wychowawcy wobec problemów społeczności klasowej (jako grupy formalnej i nieformalnej)?

Dobór próby badawczej na poziomie szkół gimnazjalnych miał charakter losowy (w ramach wyznaczonego terenu badań), podobnie jak dobór uczniów i wychowawców w ramach poszczególnych placówek. Przebadano 393 uczniów oraz 123 nauczycieli, którzy w roku przeprowadzenia badań i/lub w ostatnich latach pełnili funkcję wychowawcy. Badania zrealizowano w kilkunastu gimnazjach publicznych w aglomeracji poznańskiej (miasto i podmiejskie miejscowości)¹⁷. Terenem badań uczyniono gimnazja publiczne, ogólnodostępne, do których uczęszcza większość populacji adolescentów. Były to zatem placówki edukacyjne typowe, realizujące 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). Badania ze względu na dobór próby nie mają charakteru reprezentatywnego, nie można zatem na ich podstawie wyprowadzać uogólnionych wniosków dotyczących populacji polskich nauczycieli-wychowawców, stanowią jednak przyczynek do oglądu i analizy określonych fenomenów społecznych w tej grupie obecnych.

W przebadanej grupie 393 gimnazjalistów dziewczęta i chłopcy znaleźli się w wyrównanych proporcjach (49,87% dziewcząt, 48,60% chłopców, 1,53% badanych uczniów nie podała swojej płci). W skierowanym do nich kwestionariuszu ankiety wypowiadali się na temat swoich relacji z wychowawczyniami (93,64% osób pełniących tę funkcję w klasach respondentów to kobiety) i wychowawcami (4,33% nauczycieli, w stosunku do których badani uczniowie formułowali swoje oceny). W 2,03% ankiet nie podano płci wychowawców, do których odnosiły się formułowane opinie i oceny. Ze względu na tak znaczną przewagę wychowawczyń w badanej grupie, zrezygnowano z wykorzystania czynnika płci nauczyciela w roli zmiennej różnicującej stanowiska, oceny i opinie badanej młodzieży. Taki charakter zaś miała zmienna – płeć ucznia,

¹⁷ Badania ankietowe realizowali w poszczególnych gimnazjach przeszkoleni studenci studiów uzupełniających magisterskich na kierunku pedagogika, przede wszystkim członkowie Studenckiego Koła Naukowego Poradnictwa Społecznego „poMoc” oraz doktoranci z Zakładu Poradnictwa Społecznego na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM.

której korelacje z poszczególnymi zmiennymi badano z wykorzystaniem stosownych testów statystycznych. Informacje na ten temat pojawiają się w tekście prezentującym analizę wyników badań, w sytuacji gdy takie różnicowania odnotowano.

Ankiety miały charakter anonimowy, a uczniowie biorący w nich udział dobrowolnie przystępowali do badania, po uzyskaniu akceptacji personelu szkoły, który zgodnie z przyjętymi w konkretnej placówce zasadami udzielał zgody na prowadzenie badań na jej terenie. Tę część badań rozpoczęto w 2014 r., kolejne ich części zrealizowano w latach 2015–2016.

5.2. Wybrane aspekty roli wychowawcy w perspektywie uczniowskiej

W przestrzeni szkoły tworzą się różnicowane relacje poszczególnych osób zarówno z dorosłymi, jak i dziećmi czy młodzieżą. Każda z tych osób funkcjonuje w formalnie przypisanej roli (nauczyciela, ucznia). Rola ta wiąże się z określonymi oczekiwaniami, przepisami i sankcjami za ich nieprzestrzeganie oraz konkretnymi zachowaniami w nią wpisanymi. W przypadku nauczyciela obejmuje między innymi takie tradycyjnie pojęte działania, jak: organizowanie procesu nauczania-uczenia się, ocenianie, kontrolowanie, dyscyplinowanie, wspieranie w sytuacjach trudnych, stresowych. Wszystkie te działania podjęte w ramach współdziałania z uczniami, oparte na relacjach wzajemnego szacunku, zrozumienia, sympatii mają większą szansę powodzenia.

Kilkukrotnie podkreślono już wcześniej specyfikę roli nauczyciela-wychowawcy klasy, którego częstotliwość i intensywność kontaktu z uczniem jest potencjalnie największa, a charakter relacji budowanych w różnicowanych sytuacjach oświatowych i pozaszkolnych najbardziej złożony. Wychowawca ma potencjalnie większą niż pozostali członkowie personelu szkolnego możliwość kontaktu z uczniem, nie tylko na lekcjach przedmiotowych, ale i wychowawczych czy w sytuacjach nieformalnych działań związanych z realizacją różnych zadań zespołu klasowego i poszczególnych jednostek. Jest więc osobą ze świata dorosłych, z którą relacje ucznia mają szansę mieć najbardziej pogłębiony i wielowymiarowy charakter (wychowawca jako nauczyciel przekazujący wiedzę, mentor, osoba wspierająca, doradzająca, animator uczniowskich działań, przewodnik po świecie dorosłych itd.). Potencjalnie znaczący dorosły, jakim jest wychowawca, wkracza w życie dziecka, a potem nastolatka najczęściej na stosunkowo długi (zazwyczaj kilkuletni) okres, staje się komponentem wtórnej socjalizacji, której reguły ma za zadanie uczniowi przybliżyć.

Nawiązanie przez nauczyciela-wychowawcę relacji mentorskiej z nastolatkiem, w ramach której mógłby on aktywnie ucznia wspierać, wymaga zbu-

dowania przez pedagoga autorytetu wśród uczniów, i to autorytetu wykraczającego poza formalną podległość oraz dysponowanie możliwością kontroli uczniowskiego zachowania. Taka relacja związana jest przede wszystkim z koniecznością budowania zaufania interpersonalnego, wiąże się z możliwością podejmowania kontaktów, najlepiej względnie regularnych, w atmosferze bezpieczeństwa i wzajemnego zrozumienia.

U podstaw budowania relacji mentorskich leży przeświadczenie o możliwości oddziaływania na drugiego człowieka w jego „strefie najbliższego rozwoju” (Wygotski, 1971), na podstawie umiejętności (sztuki) wydobywania „mocnych stron” podopiecznego (Seligman, 1991) w ramach „epizodów wspólnego zaangażowania” (Schaffer, 1994). Oznacza to zatem stawianie uczniowi zadań przekraczających jego aktualne możliwości, których stopień trudności daje jednak podstawę do przewidywań osiągnięcia sukcesu w ich realizacji przy uwzględnieniu jego zasobów. Zadania te stanowią wyzwania, którym można wspólnie z mentorem sprostać w toku wzajemnego uczenia się (por. Smorczevska, 2013). Rolą wychowawcy-mentora jest budowanie motywacji wewnętrznej podopiecznego, stymulowanie jego aktywności, tworzenie przyjaznej, opartej na wzajemnym szacunku atmosfery współpracy. Mentoring jako metoda wspólnego uczenia się i pracy sprawdza się zarówno w edukacji, jak i na dalszych etapach rozwoju jednostki – w instytucjach świata zawodowego (por. np. Senge, 2003; George i inni, 2007; Kaplan, 2008; Nowak, Praszkierny, 2012).

Rudymentalne cechy mentoringu, traktowanego jako proces wspierania podmiotu, w tym wypadku w realizacji drogi edukacyjnej sprowadzają się do respektowania następujących zasad:

- zaspokojenie potrzeby bezpieczeństwa stanowiące warunek wchodzenia i podtrzymywania efektywnych relacji;
- nastawienie na permanentne uczenie się zmierzające do mistrzostwa (dotyczy to obydwu stron tej niesymetrycznej relacji, ale w różnym stopniu);
- traktowanie doświadczeń i zadań, jak wyzwań, inspiracji do zaangażowania;
- odkrywanie i rozwijanie posiadanych zasobów umożliwiających zmaganie się z wyzwaniami;
- przeznaczenie czasu na budowanie i podtrzymywanie relacji (wzajemne poznanie się, wymianę myśli, konfrontowanie stanowisk); nawiązanie głębokich interakcji wymaga długotrwałego kontaktu podejmowanego w różnych sytuacjach;
- balans pomiędzy słuchaniem a mówieniem w ramach relacji mentorskiej (mentor nie tylko mówi, ale przede wszystkim słucha podopiecznego);
- rozważne wspieranie ucznia w procesach decyzyjnych (niedokonywanie wyborów za podopiecznego, ale nieuchylanie się od wskazówek, rad).

Efektom działań mentora jest usamodzielnienie się podopiecznego, doprowadzenie do sytuacji, w której będzie on w stanie podejmować działania i decyzje bez wsparcia zewnętrznego, co nie musi wcale oznaczać całkowitego zerwania więzi z mentorem. Ta wizja długotrwałej, efektywnej współpracy wychowawcy-mentora i ucznia nie zawsze ma szansę ziścić się w codziennej praktyce szkolnej. W jej ramach zapewne częściej będziemy mieli do czynienia z sytuacjami doraźnego wspierania ucznia, doradzania mu, dzielenia się informacjami, sugestiami, tłumaczenia doświadczeń rzeczywistości, w której funkcjonuje uczeń. To także elementy podejmowanych przez nauczyciela działań wychowawczych, pomocowych czy interwencyjnych. Pytanie tylko na ile z jednej strony – nauczyciele takie funkcje podejmą i pozwolą uczniom dostrzec w sobie „potencjał pomocowy”, z drugiej zaś – na ile sami dorastający będą taką opcję radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych i edukacyjnych dopuszczać.

To, jaki ostatecznie kształt przyjmie relacja wychowawca-uczeń, będzie uzależnione od właściwości poszczególnych uczestników relacji, kontekstu, w jakim oni funkcjonują czy szeregu czynników budujących wzajemne oddziaływanie w konkretnych realiach czasoprzestrzennych. Jednym ze składników konstruowania takich relacji będą wzajemne reprezentacje i nastawienia poszczególnych jej uczestników względem siebie. Oznacza to, że kształt relacji wychowawca-uczeń jest warunkowany dynamicznie konstruowanym w toku wspólnych działań emocjonalnym i poznawczym nastawieniem obu stron relacji względem siebie.

Kontekst funkcjonowania ucznia i nauczyciela oraz budowania ich relacji tworzy konkretna codzienność określonej szkoły definiowana przez stopień sformalizowania, jakość, intensywność, częstotliwość kontaktów z innymi uczestnikami procesów edukacyjnych, której ramy wyznaczają zarówno kanon organizacyjny narzucony przez instytucje kierujące i nadzorczo-kontrolne, jak i wewnętrzna kultura danej placówki edukacyjnej. Można tę kulturę organizacyjną opisać jako całość założeń, oczekiwań, poglądów, wartości, norm tworzonych przez adaptującą się grupę. O kulturze organizacji (szkoły) możemy mówić w kontekście artefaktów językowych (narracje), behawioralnych (rytuały, ceremonie), fizycznych, norm i wartości realizowanych w toku działalności danej szkoły (związanych między innymi z celami jej działania, stylem kierowania, relacjami szkoły z otoczeniem, specyfiką struktury organizacyjnej) oraz jej założeń podstawowych, najczęściej niewidocznych i nieuświadomionych, stanowiących najgłębszy jej poziom (Kopczewski i inni, 2012).

Kultura organizacji (szkoły) przejawia się w sferach: współżycia społecznego opisywanego przez charakter więzi międzyludzkich, komunikacji międzyludzkiej, warunków materialno-przestrzennych, definiujących możliwości działania oraz odrębności jednostek w niej funkcjonujących (Głowacka, 2011). Nauczycie-

le-wychowawcy w sposób znaczący przyczyniają się do budowania owej kultury organizacji, w jakiej funkcjonują wszystkie podmioty edukacyjne. Ogrywiają w jej ramach określone role, będące z jednej strony wynikiem oczekiwań norm i reguł funkcjonowania narzuconych przez nadzór pedagogiczny, kierownictwo, rodziców, ale także samych uczniów, z drugiej zaś rezultatem ich interpretacji dokonywanych przez zainteresowanych oraz indywidualnych kreacji, realnej aktywności w codzienności szkolnej. Uczniowie doświadczają w relacjach z wychowawcą różnych aspektów (wymiarów) pełnionych przez nich ról.

Wychowawca jest najpierw przedstawicielem świata dorosłych, wobec którego młodzież ustosunkowuje się w określony sposób. Jako przedstawiciel instytucji edukacyjnej jest też oczywiście w kategoriach sformalizowanych osobą przekazującą wiedzę, planującą i organizującą proces kształcenia, kontrolującą zachowania i postępy dydaktyczne, oceniającą, inicjującą kontakty z rodzicami, animującą relacje z podmiotami środowiska lokalnego itd. Jest także osobą, z którą młodzież ma szansę wchodzić w relacje nieformalne, może stać się też potencjalnie osobą znaczącą w życiu adolescenta. Może wreszcie wobec niego pełnić szereg funkcji wspierających, związanych z pomaganiem, doradzaniem, mediowaniem.

Kim zatem jest wychowawca w postrzeganiu ucznia? W poszukiwaniu odpowiedzi na to pytanie poproszono gimnazjalistów o ustosunkowanie się w pięciostopniowej skali (od „zdecydowanie nie zgadzam się” do „zdecydowanie zgadzam się”) do czternastu kategorii opisujących potencjalne aspekty roli wychowawcy. Mieli zatem odpowiedzieć, w jakim stopniu ich wychowawca jest dla nich osobą pełniącą określone role dydaktyczne, wychowawcze, opiekuńcze, pomocowe.

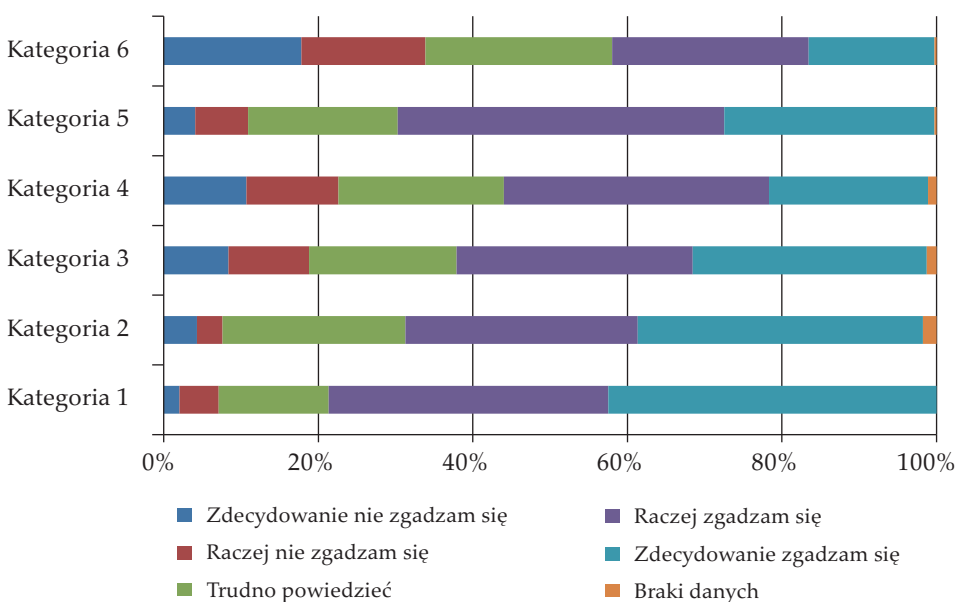
Kategorie zmiennej można pogrupować w ramach trzech wymiarów roli wychowawcy:

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

W ramach pierwszego z wyżej wymienionych obszarów – dane prezentuje wykres 1 – można zauważyć, że w percepcji dużej grupy gimnazjalistów wychowawca koncentruje się na aspekcie dydaktyczno-organizacyjnym roli charakterystycznym dla większości grona nauczycielskiego. Wychowawca nie jest zatem postrzegany inaczej niż pozostali nauczyciele, a jego aktywność ogniskuje się wokół organizacji procesu dydaktycznego. To reakcja zapewne uzasadniona, te aspekty roli nauczyciela-wychowawcy są bezpośrednio obserwowalne i pochłaniają znaczącą część ich aktywności. Badani uczniowie szczególnie często postrzegają wychowawcę jako urzędnika (niemal 70% badanych), osobę przekazującą wiedzę (ponad 80% respondentów) i organizującą

pobyt ucznia w szkole np. wystawianie ocen (niemal 70%), dbającą o dyscyplinę w klasie (nieco ponad połowa badanych), przydział zadań i egzekwowanie ich realizacji (niemal 70%). Mniejsza grupa uczniów (około 40%) wskazuje na interesujące lekcje wychowawcze, które on prowadzi. Stosunkowo duża grupa badanych nie wyraża swojego zdania odnośnie do powyższych aspektów roli wychowawcy. Otwarte pozostaje pytanie o to, czy wychowawcy tej grupy młodzieży tych funkcji nie realizują, czy może brak stanowiska jest wyrazem swoistej postawy ambiwalencji i dystansu wobec szkoły jako takiej, stanowiącej element pewnej presji zewnętrznej, od której dystansuje się młody człowiek, starający się uzyskać niezależność i wolność od zobowiązań etapu dorastania.

Wykres 1. Mój wychowawca jest dla mnie...



Kategoria 1 – osobą przekazującą wiedzę

Kategoria 2 – urzędnikiem szkolnym

Kategoria 3 – osobą, która decyduje o moich ocenach

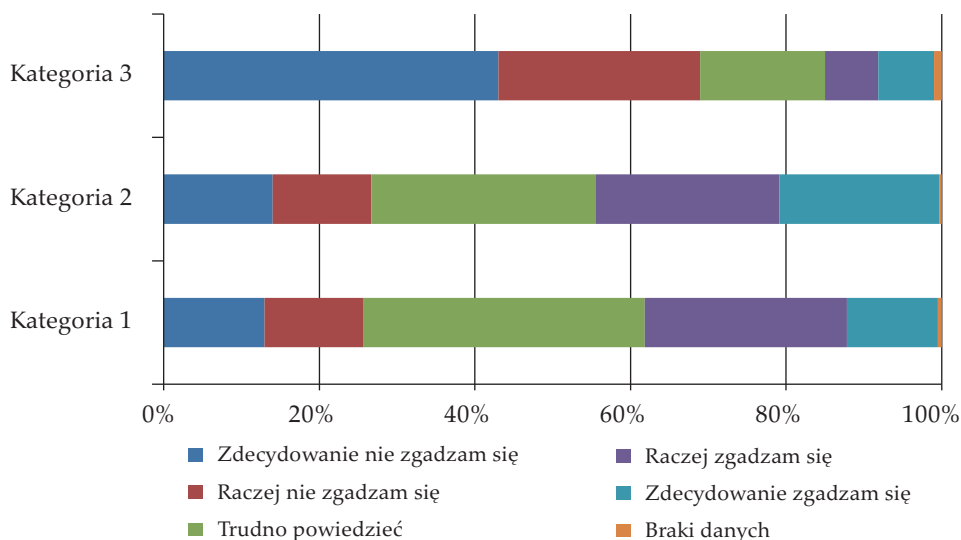
Kategoria 4 – osobą, która potrafi utrzymać porządek i dyscyplinę w klasie

Kategoria 5 – osobą, która rozdziela uczniom różne zadania i sprawdza ich wykonanie

Kategoria 6 – osobą, która prowadzi bardzo interesujące dla mnie lekcje wychowawcze.

Wychowawca, czynnie uczestniczący w procesie wychowania i nauczania, dysponujący wiedzą i doświadczeniem życiowym, dostarczający uczniowi zewnętrznych stymulacji ma szansę stać się dla młodego człowieka kimś ważnym, modelem, osobą znaczącą. Dane dotyczące postrzegania przez gimnazjalistów tego aspektu funkcjonowania wychowawcy przedstawia wykres 2.

Wykres 2. Mój wychowawca jest dla mnie...



Kategoria 1 – wzorem do naśladowania

Kategoria 2 – osobą, która jest lubiana przez większość uczniów

Kategoria 3 – osobą, której się trzeba bać.

Dla nieco ponad trzeciej części respondentów (37,65%) stanowi on wzór do naśladowania. Podobny odsetek badanych nie formułuje w tej kwestii swojego stanowiska (36,13%), a jedna czwarta diagnozowanych uczniów jest przeciwnego zdania (25,7%). Znaczna polaryzacja stanowisk wskazuje na fakt, że pozaformalny, pozadydaktyczny aspekt działalności wychowawcy, nie jest przez uczniów dostrzegany lub sami wychowawcy nie przykładają do niego wagi. Tylko co trzeci gimnazjalista widzi w wychowawcy klasy wzór do naśladowania. Wyjaśnienia tego stanu rzeczy poszukiwać należy także w szerszym kontekście kulturowym. W sytuacji dominacji kultury popularnej i społecznościowych mediów, w hiperrzeczywistości medialnej i wirtualnej, która zdominowała wiele obszarów aktywności młodych, gimnazjaliści mogą wzorców poszukiwać przede wszystkim poza szkołą. Dodatkowo obrazu całości dopełnia fakt, że często w okresie adolescencyjnego buntu przeciw zastanej rzeczywistości dorośli w ogóle nie będą stawiali się dla młodych modelami.

Spśród poddanych badaniu gimnazjalistów 44,27% wskazuje, że wychowawca jest osobą lubianą przez większość uczniów. Nieco ponad czwarta część (26,71%) z nich jest przeciwnego zdania, a 28,75% respondentów nie dokonuje żadnych ocen w tym względzie. Tu także dostrzegamy znaczną polaryzację stanowisk, choć najczęściej jednak młodzież swojego wychowawcę lubi.

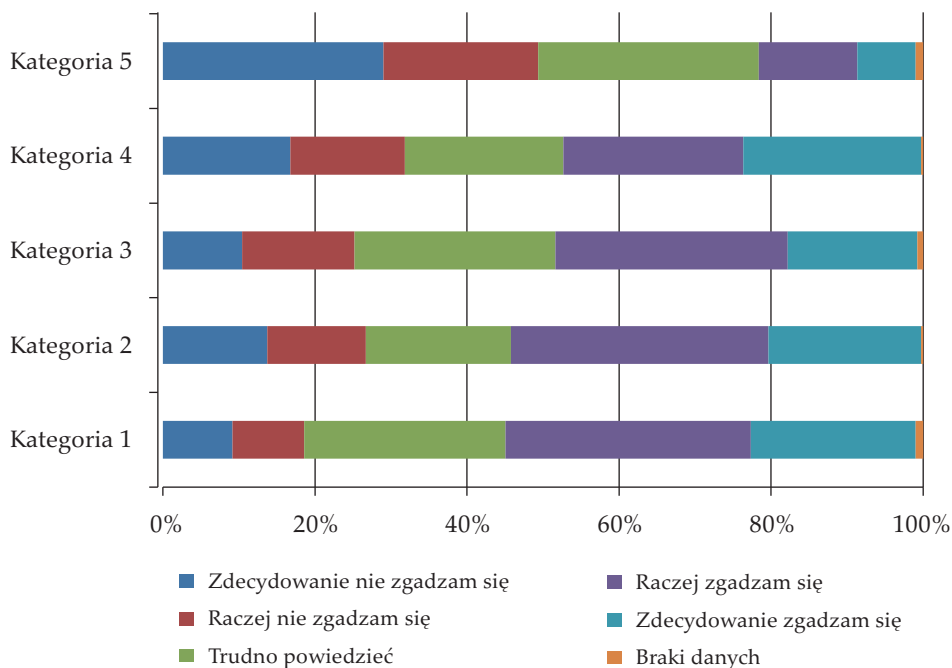
Przeciwnie uczucia – lęku, strachu (kategoria: „osoba, której się trzeba bać”) budzi wychowawca u blisko 14% przebadanych uczniów. Niemal 70% z nich (68,95%) z różnym stopniem stanowczości nie zgadza się z twierdzeniem, jakoby bali się wychowawcy. Ponownie zastanawia stosunkowo wysoki odsetek osób dystansujących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

Wychowawca jako osoba zaangażowana w edukowanie i rozwój uczniów, potencjalnie gotowa do działań prospołecznych¹⁸, posiadająca kompetencje społeczne, dobrze znająca sytuację swoich podopiecznych i kontaktująca się z nimi szczególnie często, może stanowić dla gimnazjalisty naturalne wsparcie, służyć pomocą. Czy uczniowie tak rzeczywiście postrzegają jego rolę? Wyniki badań (wykres 3) wskazują, że:

- 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;
- 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%). Co piąty badany nie zajmuje tu stanowiska;
- 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;
- niemal połowa gimnazjalistów (47,07%) zwróci się do swojego wychowawcy po pomoc, gdy znajdzie się w trudnej sytuacji, z kolei co trzeci z nich tego nie zrobi (raczej lub zdecydowanie nie 31,8%), a od jednoznacznej odpowiedzi uchyla się co piąty badany;
- jako przyjaciela traktuje wychowawcę co piąty gimnazjalista (20,53%), ale co drugi z nich tak nie uważa (49,35%), podczas gdy niemal 30% z nich nie zajmuje w tej kwestii stanowiska. Wydaje się to naturalne, ponieważ znaczna część młodych ludzi kategorii przyjaźni nie odnosi do relacji z dorosłymi, tym bardziej relacji sformalizowanych w przestrzeni edukacyjnej.

¹⁸ 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. Kształcenie i rozwijanie wspomnianej postawy jest szczególnie istotne wśród „profesjonalistów od pomagania”, do których obok doradców, terapeutów, rehabilitantów, można w jakiejś mierze zaliczyć i nauczycieli (por. Sęk, 1993). 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. Aronson, Wilson, Akert, 1997).

Wykres 3. Mój wychowawca jest dla mnie...



Kategoria 1 – osobą, na której można polegać

Kategoria 2 – osobą, która potrafi załagodzić spory i konflikty w klasie

Kategoria 3 – osobą, która poradzi sobie w każdej trudnej sytuacji w klasie

Kategoria 4 – osobą, do której zwrócę się po pomoc, gdy będę w trudnej sytuacji

Kategoria 5 – przyjacielem.

Spojrzenie na powyższe dane, przy uwzględnieniu znacznej polaryzacji deklarowanych stanowisk, wskazuje na postrzeganie przez gimnazjalistów swojego wychowawcy przede wszystkim jako nauczyciela skupionego na dydaktyczno-organizacyjnym wymiarze roli. Rzadziej respondenci myślą o wychowawcy w kategoriach osoby bliskiej, która może służyć pomocą w rozwiązywaniu indywidualnych i klasowych problemów. Jest to zapewne, z jednej strony, efekt niepodejmowania przez wychowawców takich form aktywności, niedostrzegania ich znaczenia czy braku czasu na tego typu działania. Z drugiej zaś może wiązać się z brakiem kompetencji wychowawców w tym zakresie (braki w przygotowaniu nauczycieli, brak selekcji do zawodu pod kątem posiadanych kompetencji społecznych). Nie należy także zapominać, że młodzież w okresie dorastania często świadomie nie poszukuje rzeczywistego wsparcia, zwłaszcza emocjonalnego, w szkole. Rola tej instytucji została przez nich zdefiniowana i sprowadzona do formalno-dydaktycznych aspektów, a otaczający

dorośli – w tym i nauczyciele, nie są postrzegani jako źródło wsparcia w zmaganiu się młodzieży z wyzwaniem, problemami czy stresem codziennym. Młodzi raczej poszukują tego wsparcia u rówieśników, często w przestrzeni wirtualnej. Generalnie, stosunkowo duży odsetek badanych deklaruje dystans wobec konieczności ustosunkowania się do wybranych aspektów działalności wychowawców lub może pośrednio wobec samych wychowawców (?). Stąd częste odpowiedzi – *trudno powiedzieć*. Dotyczą one w zależności od ocenianego wymiaru – od piątej do czwartej części badanych. Choć należy podkreślić, że jeśli emocje wobec wychowawcy się pojawiają, mają one trzy razy częściej wydźwięk pozytywny, a traktowanie go jako wzoru do naśladowania deklaruje co trzeci uczeń.

Postrzeżenie wychowawcy jest uzależnione między innymi od jakości i częstości wzajemnych relacji. Te nawiązują się w określonych sytuacjach, w których dochodzi do bezpośredniego kontaktu i wymiany znaczeń – informacji, emocji, doświadczeń. Interesujące zatem wydawało się odpowiedzenie na pytanie: w jakich okolicznościach uczniowie spotykają się, mają kontakt ze swoimi wychowawcami, w jakim stopniu są to sytuacje sformalizowane, podlegające określonym rygorom i rytuałom, a w jakim bardziej spontaniczne. Uzyskane wyniki pokazują, że ponad 80% gimnazjalistów ma kontakt z wychowawcą tylko sformalizowany – w trakcie lekcji. Na kontakt pozalekcyjny na terenie szkoły wskazuje 15,5% uczniów. Co dziesiąty uczeń ma kontakt z wychowawcą także w innych sytuacjach pozaszkolnych. Zatem na zbudowanie zaufania i relacji pomiędzy uczniem a wychowawcą pozostaje, w większości przypadków, czas tylko w toku lekcji, kiedy kontakt często ma charakter rzeczowy, gdy zarówno uczeń, jak i nauczyciel nie mają wiele okazji do wychodzenia poza ramy standardowych przepisów ról, a czas pozostały poza przekazem dydaktycznym jest ograniczony do minimum.

Innym obszarem pogłębionego kontaktu wychowawca-uczeń mogłyby być lekcje wychowawcze, z założenia nie mające charakteru typowych lekcji przedmiotowych, mogące służyć nawiązaniu bliższych relacji z uczniami, mniej sformalizowane, postulatywnie dotyczące zagadnień ważnych dla dorastających z rozwojowego i wychowawczego punktu widzenia. Lekcje te także niestety w opinii badanych wielokrotnie nie spełniają swojej roli. W poniżej przedstawionej tabeli 1 uwidoczniono odpowiedzi respondentów dotyczące pytania ankietowego o rodzaj aktywności nauczycielskich podejmowanych w trakcie lekcji wychowawczych.

W przybliżeniu, tylko co trzeci gimnazjalista (36,13%) uważa, że wychowawca na tych lekcjach porusza istotne dla młodzieży tematy i ocenia ich przebieg pozytywnie. Co piąty gimnazjalista dostrzega starania wychowawcy w tym zakresie, ale ich rezultat nie jest już dla zainteresowanych pozytywny (kategoria: *stara się z nami rozmawiać na różne ważne dla nas tematy, ale nie bardzo mu to wychodzi*).

Tabela 1. Aktywności podejmowane przez nauczyciela-wychowawcę w trakcie lekcji wychowawczych

W trakcie lekcji wychowawczych mój wychowawca najczęściej...	Odsetek odpowiedzi aprobujących dane stwierdzenia [%]
stara się z nami rozmawiać na różne ważne dla nas tematy i te lekcje są naprawdę niezłe	36,13
stara się z nami rozmawiać na różne ważne dla nas tematy, ale nie bardzo mu to wychodzi	19,85
uzupełnia dziennik i inne dokumenty, a my mamy wtedy luźniejszy czas	36,64
wychodzi z klasy i załatwia różne sprawy	2,80
tłumaczy nam trudniejsze tematy ze swojego przedmiotu	6,87
prowadzi zwyczajną lekcję ze swojego przedmiotu	17,45
lekcje wychowawcze wyglądają inaczej	11,96

Zaskakująco wielu wychowawców nie wykorzystuje, zdaniem uczniów, lekcji wychowawczych ani w celu poruszania ważkich tematów, ani w celu budowania mniej sformalizowanych relacji z uczniami. W badanej grupie uczniów 63,36% z nich wyraźnie wskazuje na to, że lekcja wychowawcza jest wykorzystywana tylko jako kolejna możliwość realizacji zadań dydaktyczno-organizacyjnych. Co piąty nauczyciel wykorzystuje lekcję wychowawczą jako dodatkową lekcję przedmiotową, czyniąc to regularnie bądź okazjonalnie, np. w celu wyjaśnienia trudniejszych kwestii. W około 40% (!) przypadków po prostu uzupełnia dziennik, pozostawiając uczniom swobodę lub wręcz opuszcza klasę w celu wykonywania innych obowiązków. W ten sposób bezpowrotnie traci okazję do głębszego poznania problemów uczniowskich, zrozumienia świata dorastających, emocjonalnego zbliżenia się do uczniów. Niewykluczone jej w ogóle nie szuka, co z pewnością musi niepokoić i rodzić pytania o sens pracy pedagogicznej czy ewentualne przyczyny zawodowego wypalenia. Być może zresztą z jego punktu widzenia działania pozorowane, podtrzymywanie mitu o szkole, jako miejscu wspomagania rozwoju uczniów (por. Dudzikowa, 2005) jest skuteczną strategią przystosowawczą i elementem codziennej rutyny dydaktycznej.

Analizowane powyżej pytanie miało w kwestionariuszu ankiety charakter półotwarty. Respondenci mogli zatem obok wyboru określonych kategorii odpowiedzi z przygotowanej kafeterii także (i/lub) dokonać samodzielnego uzupełnienia odpowiedzi. Z takiej możliwości skorzystał mniej więcej co dziesiąty badany. Wydaje się jednak, że bliższe przyjrzenie się tym spontanicznym odpowiedziom wnosi pewne wartości do jakościowego oglądu analizowanego zagadnienia, choć ze względu na niewielką liczebność tej grupy respondentów

należałoby unikać pochopnych uogólnień. Klasyfikacja uzyskanych wypowiedzi uczniowskich pozwala na wyłonienie następujących kategorii (w poniższym zestawieniu zilustrowano je wybranymi wypowiedziami gimnazjalistów):

- A) lekcje wychowawcze nauczyciel poświęca na realizację swoich obowiązków organizacyjnych: *robi coś w dzienniku, a my mamy być cicho; sprawdza wypracowania*¹⁹;
- B) uczniowie nie przejawiają żadnej konstruktywnej aktywności: *nuda; patrzymy w sufit; se siedzimy i gadamy; robimy co chcemy*; wulgaryzm: *ch...*;
- C) wychowawca podejmuje próby zapanowania nad klasą i uzyskania nad nią kontroli: *myślimy o różnych rzeczach, pół lekcji nas uspokaja; wychowawca bezpodstawnie na nas krzyczy i ma o wszystko pretensje*;
- D) realizacja konkretnych tematów związanych z funkcjonowaniem ucznia, spośród których gimnazjaliści wymieniają np. *nudne i chaotyczne rozmowy o zdrowym odżywianiu; realizujemy w grupach tematy, które mają nam pomóc w rozumieniu co jest złe, a co dobre np. jak radzić sobie ze stresem*. Tematy o tym charakterze są także omawiane przez specjalistów, na których wychowawcy delegują ich realizację: *przychodzi pani pedagog*;
- E) rozwiązywanie problemów klasowych i organizacja życia w klasie: *omawianie spraw klasowych; rozmawiamy o problemach, jakie nauczyciele mają do nas; rozmawia o sprawach klasowych i organizacyjnych; robimy gazetkę klasową, stroiki na Wielkanoc*;
- F) realizacja w ramach lekcji wychowawczej innych przedmiotów szkolnych: *robi biologię; prowadzi matematykę; połowa lekcji to przedmiot, który prowadzi...*

Powyższe zestawienie pokazuje przede wszystkim spontaniczne reakcje uczniów na pytanie o jakość i charakter lekcji wychowawczych, ilustruje sposób postrzegania i myślenia gimnazjalistów, którzy zdecydowali się podzielić swoimi obserwacjami. Niestety, znaczna część tych wypowiedzi (choć zdawkowych) ma dość emocjonalny charakter, a dodatkowo znaczny ich odsetek to wypowiedzi niepochlebne. Jeśli potraktować tę część pytania półotwartego jako uzupełnienie obrazu uzyskanego wcześniej w toku analizy *stricte* ilościowej, to z pewnością wymaga on co najmniej pedagogicznego namysłu.

Deskrypcji roli pełnionej przez wychowawcę w perspektywie uczniowskiego postrzegania doskonale dopełnia deklaracja respondentów odnośnie do tematyki rozmów, które z swoimi uczniami podejmują wychowawcy. Odpowiedzi na tak postawione pytanie ankietowe prezentuje wykres 4. Poproszono gimnazjalistów, aby wskazali, jak często (w pięciostopniowej skali) poruszane są w rozmowach z uczniami, inicjowanych przez wychowawców, różne tematy. W katalogu tych tematów szczególnie często (nawet kilka razy w tygodniu)

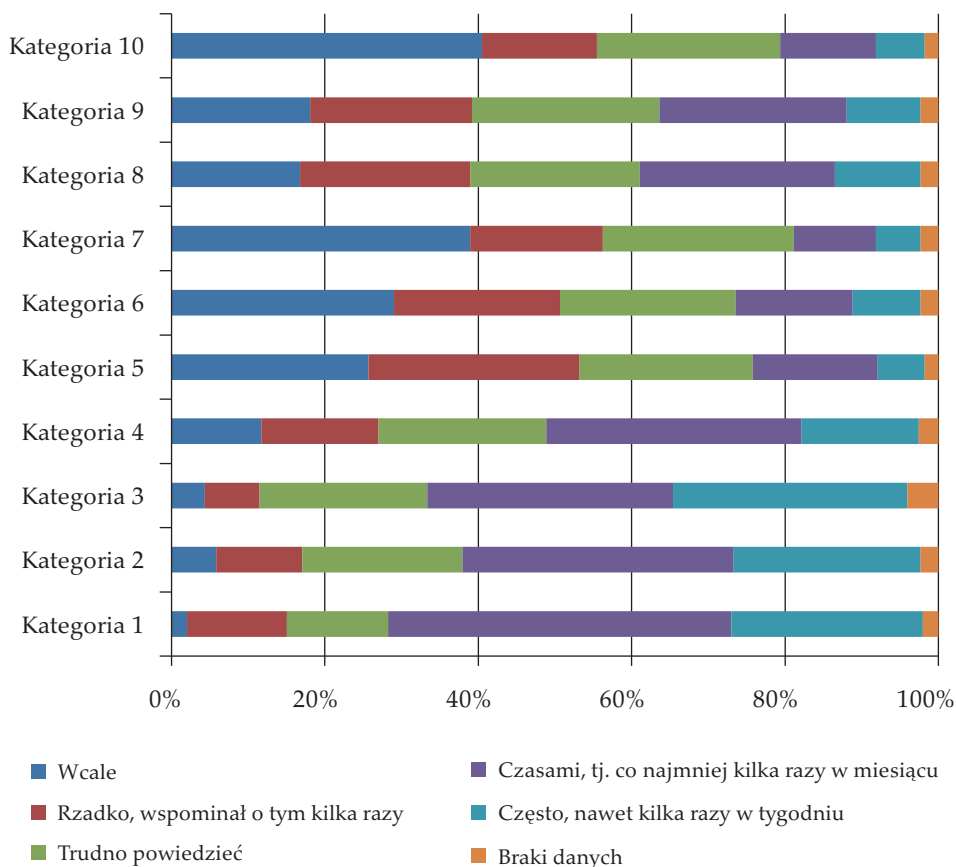
¹⁹ Sformułowania i pisownia oryginalne.

lub choćby czasami (co najmniej kilka razy w miesiącu) znajdują się następujące kwestie – zestawienie odzwierciedla gradację częstotliwości odpowiedzi wskazywanych przez respondentów:

- w ponad dwóch trzecich przypadków rozmowy dotyczą rezultatów edukacyjnych gimnazjalistów (oceny z różnych przedmiotów);
- w 62,59% przypadków dotyczą aktualnych problemów klasowych o zróżnicowanym charakterze;
- w niemal 60% przypadków przygotowania do egzaminów gimnazjalnych;
- prawie połowa gimnazjalistów wskazuje (48,6%), że przedmiotem takich rozmów są różne kwestie organizacyjne, przedsięwzięcia i projekty organizowane przez klasę;
- nieco częściej niż w przypadku co trzeciego ucznia (36,65%) takie rozmowy dotyczą szkodliwości używek i niebezpieczeństw związanych z uzależnieniami;
- w co trzecim przypadku (34,1%) w rozmowach z wychowawcami obecny jest temat agresji i mobbingu;
- co czwarty gimnazjalista (24,18%) podkreśla, że przedmiotem takich rozmów jest nawiązywanie relacji społecznych z innymi ludźmi, w tym problemy związków emocjonalnych;
- nieco częściej niż co piąty uczeń (22,39%) dostrzega wśród tematów rozmów z wychowawcą problematykę niebezpieczeństw związanych z korzystaniem z internetu (uzależnienie od internetu, niebezpieczne kontakty, wirtualna przemoc);
- w przypadku niecałej piątej części badanych (18,83%) rozmowy te koncentrowały się na ważnych, trudnych tematach dotyczących przebiegu ludzkiego życia – chorobie, cierpieniu czy śmierci;
- tylko w nieco ponad 16% przypadków wychowawcy nie stronią od tematów związanych ze specyfiką okresu dorastania (zmiany biologiczne i psychiczne związane z wchodzeniem w dorosłość i realizacją zadań rozwojowych przewidzianych dla tej kategorii wieku).

Powyższe zestawienie wyraźnie pokazuje, że mniej więcej dwukrotnie częściej wychowawcy w rozmowach z gimnazjalistami koncentrują się na kwestiach dydaktycznych (oceny, egzaminy, problemy klasowe) niż na kwestiach istotnych z punktu widzenia społecznego funkcjonowania ucznia i jego dobrostanu emocjonalnego. Nie są w stanie zatem zbliżyć się do świata życia młodego człowieka, ponieważ nie potrafią (nie mogą, nie chcą?) wyjść poza dydaktyczne rytuały, przepisy roli dydaktyka, organizatora i kontrolera życia klasy. Widzą w nim ucznia, nie są zaś w stanie dostrzec adolescenta ze swoim wewnętrznym światem przeżyć, z sukcesami i porażkami, problemami i dylematami.

Wykres 4. Mój wychowawca rozmawia z nami na temat...



- Kategoria 1 – naszych ocen z różnych przedmiotów
- Kategoria 2 – przygotowania do egzaminów gimnazjalnych
- Kategoria 3 – aktualnych problemów w naszej klasie
- Kategoria 4 – organizacji i udziału w różnych przedsięwzięciach (np. wycieczki, konkursy, projekty itp.)
- Kategoria 5 – niebezpieczeństw związanych z internetem (np. uzależnienie od internetu, niebezpieczne znajomości w internecie)
- Kategoria 6 – radzenia sobie w kontaktach z innymi ludźmi (nawiązywanie znajomości, bliskie związki uczuciowe itp.)
- Kategoria 7 – problemów związanych z okresem dojrzewania (np. zmian biologicznych i psychicznych w okresie dojrzewania i trudności z tym związanych)
- Kategoria 8 – szkodliwości używek (papierosów, alkoholu, narkotyków, dopalaczy)
- Kategoria 9 – radzenia sobie z agresją, poniżeniem, przezywaniem, wyśmiewaniem itp.
- Kategoria 10 – trudnych życiowych tematów, takich jak choroba, cierpienie, śmierć.

Płeć w sposób statystycznie istotny różnicuje wskazania respondentów co do przeświadczenia młodzieży o częstotliwości rozmów podejmowanych z nimi przez wychowawców na temat:

- aktualnych problemów w klasie (Chi^2 Pearsona = 10,34283; $df=4$; $p=0,03503$); analiza danych pozyskanych w obrębie grupy dziewcząt i chłopców wskazuje, że uczennice częściej są przeświadczone o tym, że takie rozmowy z inicjatywy wychowawców pojawiają się często lub co najmniej czasami;
- niebezpieczeństw związanych z internetem (Chi^2 Pearsona = 10,20257; $df=4$; $p=0,03715$) – większą częstotliwość takich rozmów wskazują chłopcy;
- problemów związanych z okresem dojrzewania (Chi^2 Pearsona = 11,16619; $df=4$; $p=0,02476$ – uczennice częściej wskazują na niską częstotliwość takich kontaktów, uczniowie zaś częściej dystansują się od zajmowania stanowiska w tej kwestii;
- radzenia sobie z agresją, poniżaniem, przezywaniem, wyśmiewaniem (Chi^2 Pearsona = 11,30979; $df=4$; $p=0,02329$) – dziewczęta nieco częściej wskazują na częste rozmowy na ten temat, chłopcy zaś częściej pozostają niezdecydowani w odpowiedzi na to pytanie.

Przeprowadzone badania nie pozwalają rozstrzygnąć, czy rzeczywiście przywołane powyżej kwestie są poruszane przez wychowawców z różną częstotliwością w stosunku do respondentów obu płci, czy uczennice i uczniowie są w różnym stopniu uwrażliwieni na poszczególne tematy i aktywnie ich poszukując w celu realizacji swoich potrzeb, wykazują różny stopień responsywności w sytuacji ich podejmowania przez wychowawców.

Dalsza analiza wykazała dodatkowo, że w uczniowskim postrzeganiu wychowawcy koncentrują się przede wszystkim na wybranych wymiarach funkcjonowania młodzieży. Pytanie miało charakter pytania wielokrotnego wyboru (możliwość wyboru dwóch kategorii). Na podstawie zachowań i deklaracji nauczycielskich respondenci sądzą (co naturalnie nie musi się pokrywać z rzeczywistością, ale jest w taki sposób dekodowane przez uczniów), że dla wychowawcy najistotniejsze jest, żeby uczeń:

- jak najlepiej zdał końcowy egzamin gimnazjalny – tak sędzi 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 zauważył ten aspekt swoich relacji z wychowawcą.

Generalizując, możemy zatem ponownie stwierdzić, że mniej więcej czwarta część badanych (a w odniesieniu do końcowego egzaminu gimnazjalnego aż około 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 – to samo w sobie nie może dziwić, ale istotne jest tu zdanie sobie sprawy z tego, czy dla nauczyciela to **wyłącznie uczeń**. Co więcej, można przypuszczać, iż zainteresowanie wychowawcy przyszłością ucznia (chociażby „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 emblematiczny, gdy 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% odpowiedzi²⁰.

W oczach gimnazjalisty zatem ważniejsza dla wychowawcy jest kategoria *uczeń* niż *człowiek*. Rozważania na temat zasadności tego odczucia schodzą na plan dalszy w sytuacji, gdy uświadamiamy sobie, że tak właśnie doświadcza codzienności szkolnej co najmniej cztery piąte 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*. Analiza statystyczna wykazała związek między przeświadczeniem respondentów o tym, że dla ich wychowawców ważne jest, aby sobie dobrze radzili w życiu a płcią badanych (χ^2 Pearsona = 7,608064, $df=1$, $p=0,00581$). Dziewczeta dwukrotnie częściej demonstrują takie przeświadczenie. Nie sposób w ramach tak zaprojektowanych i przeprowadzonych weryfikacji stwierdzić, czy ich odczucia są wynikiem rzeczywistych działań nauczyciela, pozwalających na wyciąganie takich wniosków, czy dla uczennic ten wymiar relacji między nimi a wychowawcami jest ważniejszy niż dla chłopców i dlatego skupiają na nim swoją uwagę.

Co siódmy gimnazjalista nie wie (nie potrafi lub nie chce odczytać 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 zapewne swoje preferencje w tym względzie w środowisku pozaszkolnym, czy nawet szerzej – poza światem dorosłych.

Podsumowując pozyskane wyniki badań, powtórzmy zasadnicze wnioski. Otóż, uczniowie dostrzegają w nauczycielu-wychowawcy głównie wymiar jego pracy dydaktycznej (lub ten pozwala im tylko ten wymiar dostrzec), stosunkowo często można zauważyć ich indyferentny stosunek do tej osoby

²⁰ Należy zaznaczyć, że pytania o to, co zdaniem gimnazjalistów jest ważne dla ich wychowawcy, było pytaniem wielokrotnego wyboru, a z kafeterii odpowiedzi respondenci mogli wskazać dwie.

jako postaci potencjalnie ważnej, stanowiącej wzór do naśladowania. Połowa badanych nie deklaruje traktowania wychowawcy jako osoby mogącej ucznia wspomóc. Uczniowie kontaktują się ze swoimi wychowawcami w około 80% tylko w sytuacjach formalnych – na lekcjach, nie mają zatem okazji (wzajemnej) poznania nauczycieli w sytuacjach zajęć mniej sformalizowanych, okolicznościach mniej oficjalnych na terenie szkoły lub poza nią, nie mają też okazji dostrzec w nich osób mogących wspierać, doradzać, osób w towarzystwie, których poczują się bezpiecznie, które obdarzą zaufaniem na tyle, żeby o tę pomoc poprosić. Nauczyciele-wychowawcy nie wykorzystują w tym celu także lekcji wychowawczych, na których stosunkowo często unikają tematów szczególnie dla uczniów ważnych lub jeśli je podejmują, nie czynią tego w sposób satysfakcjonujący dla nich, albo – co gorsza – w ogóle uciekają od realizowania takich lekcji, wypełniając je czynnościami biurokratycznymi lub zajęciami przedmiotowymi. Nauczyciele-wychowawcy z własnej inicjatywy często nie wykorzystują też szansy na podejmowanie z uczniami rozmów na tematy ważne dla współczesnego świata i dotyczące trudnych wydarzeń życiowych, radzenia sobie z trudnymi emocjami.

Świadomość, że w sytuacjach społecznych nie możemy stosować kwantyfikatorów ogólnych – wychowawca nie zawsze może ucznia wesprzeć, nie zawsze też jego aktywność w tym obszarze będzie skuteczna czy pożądana, nie zwalania jednak dorosłych, w tym nauczycieli-wychowawców od nawiązywania pogłębionego kontaktu z uczniem, od demonstrowania postawy otwartości na ucznia i jego problemy, komunikowania się z nim nie wyłącznie w wymiarze dydaktycznym.

5.3. Uczniowskie oceny i emocje wobec wychowawcy

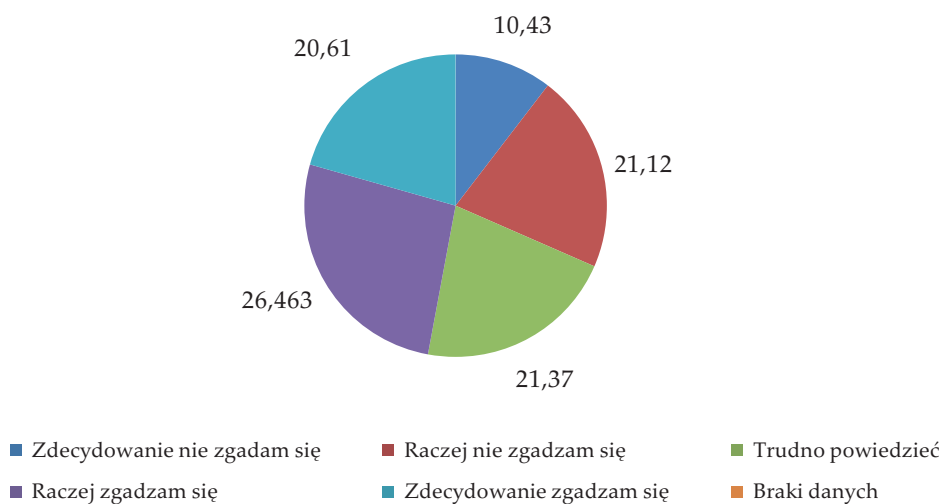
Gimnazjaliści mają ze swoimi wychowawcami relatywnie częstszy kontakt niż z pozostałymi nauczycielami i personelem szkoły. Rola ta stwarza możliwości do budowania pogłębionych, także pozadydaktycznych relacji z wychowankami, które katalizują realizację wychowawczych funkcji szkoły. Niezbędne staje się budowanie zaufania pomiędzy uczniem a wychowawcą, gdyż tylko w takich warunkach uczniowie będą skłonni kierować do wychowawcy ważne dla nich pytania, prosić o wsparcie, radę, poszukiwać pomocy w różnych sytuacjach edukacyjnych i życiowych.

Jak ten stan rzeczy postrzegają adolescenti, jak sytuują postać swojego wychowawcy w systemie szkolnym, jak ustosunkowują się do wybranych jego cech i zachowań? Respondentom zaproponowano listę trzynastu stwierdzeń, wobec których mieli oni wyrazić swój stopień akceptacji (skala pięciostopniowa). Stwierdzenia odzwierciedlały ustosunkowania uczniów do swojego

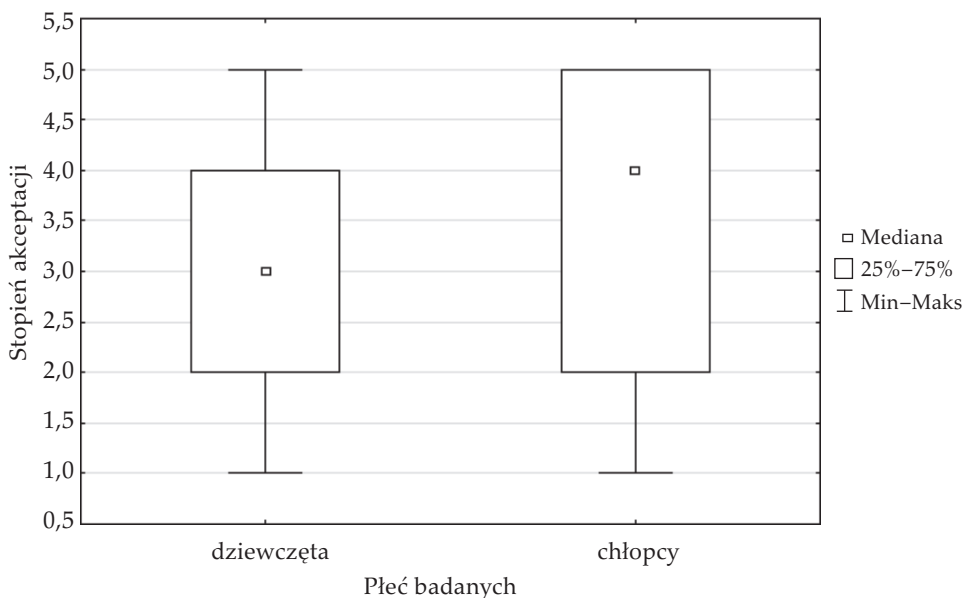
wychowawcy, a większość z nich zawierała komponent oceny, sformułowany bezpośrednio lub pośrednio odnoszący się do relacji z nauczycielem-wychowawcą. W opisie przedstawiano dane, łącząc kategorie wskazujące na akceptację (*zdecydowanie i raczej zgadzam się z określonym stwierdzeniem*) lub jej brak (*zdecydowanie i raczej nie zgadam się z danym twierdzeniem*), dane szczegółowe zaś odnotowano na poszczególnych wykresach kołowych. Sprawdzone także zależności pomiędzy stopniem akceptacji dla poszczególnych stwierdzeń a płcią respondentów. Zastosowano w tym celu test *U* Manna-Whitneya – istotne statystycznie różnice dla $p < 0,05000$ wskazano w tekście i zaprezentowano dane na wykresach pudełkowych.

Przed wszystkim proszono uczniów o ustosunkowanie się do stwierdzeń dotyczących postaci wychowawcy sytuowanego w odniesieniu do innych nauczycieli z grona pedagogicznego szkoły. Zapytano mianowicie uczniów: czy postrzegają „unikalność” pozycji wychowawcy w stosunku do pozostałych nauczycieli. I tak, niemal co drugi badany (z różnym stopniem akceptacji – wykres 5) uznał, że wychowawca jest takim samym nauczycielem jak każdy inny, ale prawie co trzeci gimnazjalista jest odmiennego zdania. Płeć respondentów w sposób istotny statystycznie różnicuje wypowiedzi badanych (wykres 5a, $p = 0,046736$). Dziewczęta częściej formułują w tym względzie opinie o niższym stopniu pewności (raczej się z tą opinią zgadzają lub raczej tego nie czynią), a wartość środkowa ich ocen lokuje się na poziomie braku zdecydowania. Rozrzut odpowiedzi chłopców jest większy, częściej też nie dostrzegają wyjątkowości wychowawcy i specyfiki jego roli na tle innych nauczycieli.

Wykres 5. Mój wychowawca to taki sam nauczyciel jak każdy inny

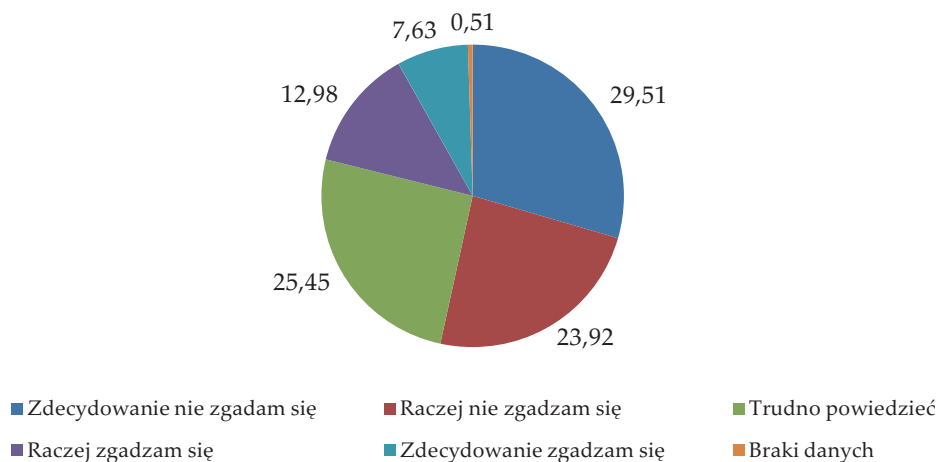


Wykres 5a. Stopień akceptacji dla stwierdzenia „Mój wychowawca to taki takim sam nauczyciel jak każdy inny” z uwzględnieniem płci badanych



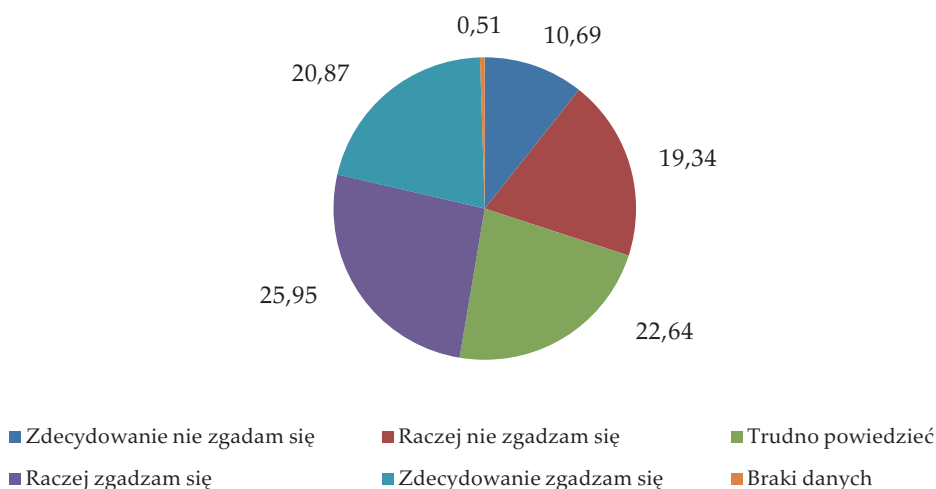
Nieco więcej niż co piąty respondent w ogóle nie widzi potrzeby powoływania wychowawców w szkole, ponieważ zakres ich działalności pokrywa się z aktywnością pozostałych nauczycieli, tu jednak oponuje ponad połowa badanych (wykres 6). Jedyny wyróżnik wychowawcy spośród grona pedago-

Wykres 6. Nie widzę żadnego powodu, żeby w szkole byli nauczyciele wychowawcy, ponieważ oni nie robią nic innego niż pozostali nauczyciele w szkole



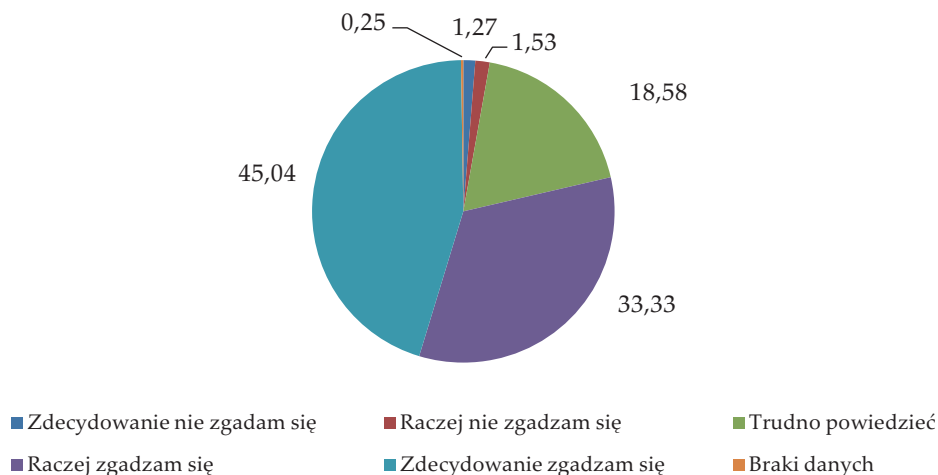
gicznego stanowi formalne przydzielenie mu klasy – to z kolei zdanie niemal co drugiego ucznia, ale około 30% gimnazjalistów takiej opinii nie podziela (wykres 7). Oznacza to, że stosunkowo duża grupa badanych (od około 30–50% w zależności od szczegółowej kategorii, względem której mieli się ustosunkować ankietowani), uczestnicząc w szkolnej codzienności postrzega wychowawcę jak kolejnego nauczyciela przedmiotowego, nie przypisuje mu, poza formalnymi (przyporządkowanie do określonej klasy) żadnych specyficznych, szczególnych funkcji. Nie doświadcza specyfiki relacji z wychowawcą lub jej nie dostrzega czy nawet nie oczekuje.

Wykres 7. Wychowawcę różni od innych nauczycieli tylko to, że ma przydzieloną określoną klasę



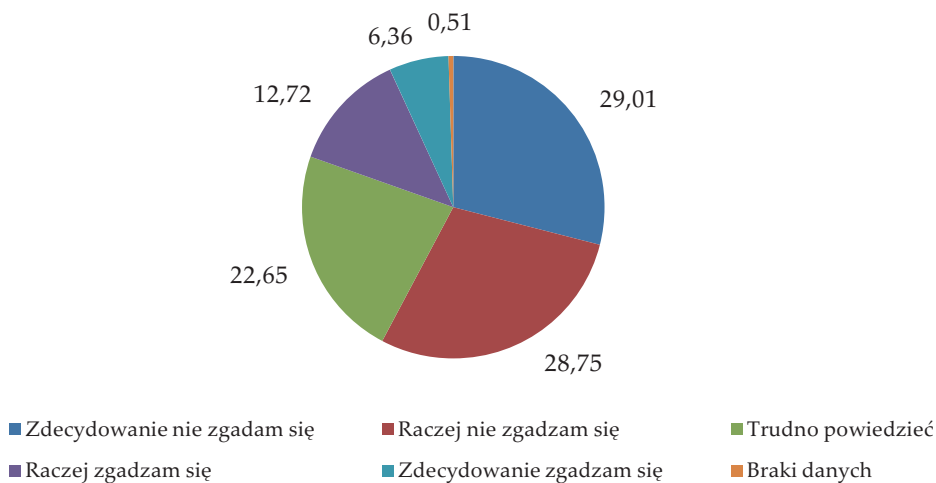
Za brakiem realnych doświadczeń w tym względzie, nie zaś potrzeb i oczekiwań, przemawia jednak wskazywanie przez adolescentów ważnych cech emocjonalno-wolicjonalnych, które pragnęliby przypisać tej postaci. Prawie 80% (!) z nich uważa, że wychowawca powinien być *przede wszystkim człowiekiem, a w dalszej kolejności zaś nauczycielem* (wykres 8). Oczekują więc, że relację z wychowawcą zdominuje aspekt nieformalny, że ten nie będzie stawał się w roli funkcjonariusza, dydaktyka, że możliwe będzie pogłębienie relacji i zbudowanie jej na bazie kompetencji społecznych, nie zaś jedynie poprzez odwołanie do merytorycznych czy metodycznych umiejętności tego dorosłego. Wydaje się zatem, że to właśnie kompetencje społeczne wychowawcy w znacznym stopniu definiują jego relacje z uczniami, a ich odbiór i ocena przez uczniów stanowią najistotniejszy składnik zgeneralizowanych ocen tej postaci i jej funkcjonowania szkolnego.

Wykres 8. Wychowawca powinien być przede wszystkim człowiekiem, a dopiero potem nauczycielem

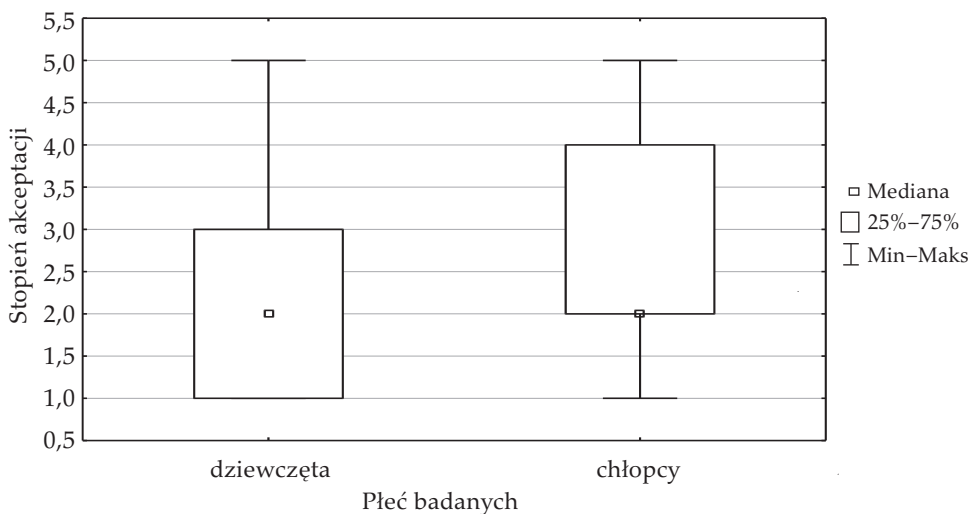


Nauczyciel-wychowawca ma być przede wszystkim osobą, której można zaufać, z którą można się porozumieć, do której można się zwrócić w potrzebie. Ten aspekt jego funkcjonowania jest dla ucznia priorytetowy. Tym bardziej zastanawia opinia tylko co piątego badanego (wykres 9), według którego jego wychowawca często kontaktuje się z rodzicami. Wydawałoby się, że ten aspekt relacji z najbliższym otoczeniem ucznia jest szczególnie istotny, gdy wychowawca ma postrzegać swojego podopiecznego w szerszym kontekście społecznym. Bez tej wiedzy często niemożliwe jest skuteczne świadczenie uczniowi wsparcia, gdyż źródeł jego sytuacji życiowej nader często należy upatrywać właśnie w systemie rodzinnym. Pewnym wyjaśnieniem tego stanu rzeczy może być fakt, że kontakt z rodzicami jest przez samego wychowawcę, jak i pozostałych członków wspólnoty szkolnej postrzegany w kategoriach stereotypowych jako kontakt interwencyjny, występujący zwłaszcza wówczas, gdy uczeń ma problemy szkolne. W innych sytuacjach nie jest on konieczny, a nawet pożądanym w przestrzeni szkolnej. Rodzic nie funkcjonuje w szkole jako pełnoprawny podmiot relacji dydaktyczno-wychowawczych, jest swoistym „dodatkiem” do ucznia, i to zapewne najczęściej przede wszystkim tego „problemowego”. Płeć respondentów różnicuje stopień akceptacji dla omawianego stwierdzenia (wykres 9a, $p=0,000934$). Uczniowie istotnie częściej niż uczennice zgadzają się z twierdzeniem, że wychowawca często kontaktuje się z ich rodzicami, co zapewne potwierdza sformułowaną wcześniej hipotezę o specyfice tych kontaktów związanej z pojawiającymi się problemami ucznia, a te w socjalizacji szkolnej częściej dotyczą właśnie chłopców.

Wykres 9. Mój wychowawca często kontaktuje się z moimi rodzicami

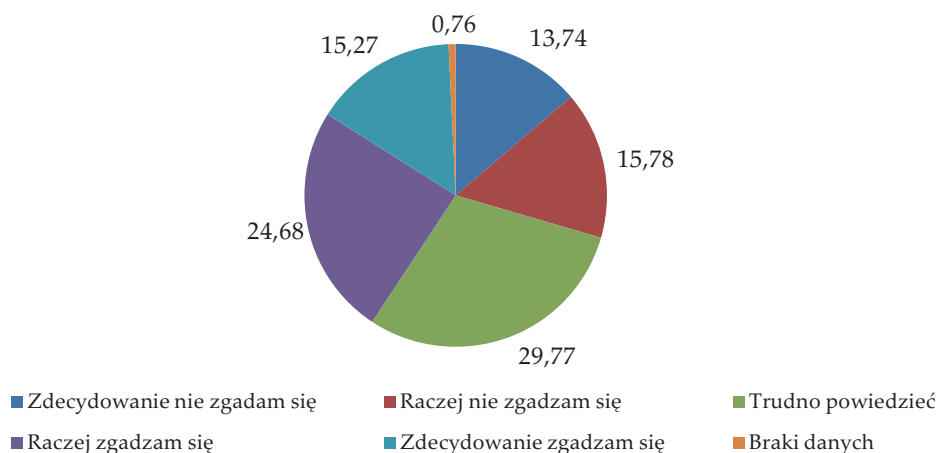


Wykres 9a. Stopień akceptacji dla stwierdzenia „Mój wychowawca często kontaktuje się z moimi rodzicami” z uwzględnieniem płci badanych

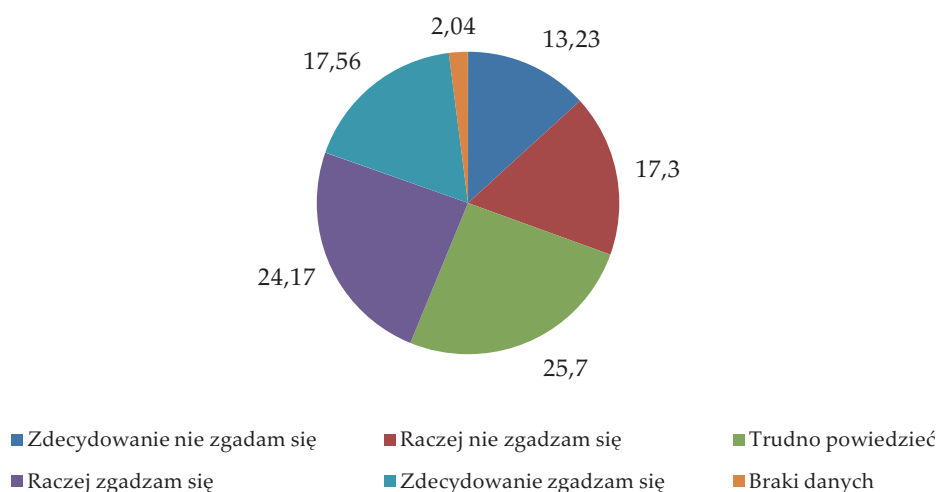


Okolo 40% gimnazjalistow sady, ze zna swojego wychowawce lepiej niz pozostalych nauczycieli oraz uwaza, ze istnieje sytuacja odwrotna – otoz takze wychowawcy lepiej znaja swoich uczniow niz pozostali nauczyciele, co przemawialoby jednak za doswiadczeniem (byc moze nie werbalizowaniem) przez respondentow pewnej specyfiki relacji wychowawca-uczen (wykres 10–11).

Wykres 10. Lepiej znam swojego wychowawcę niż pozostałych nauczycieli

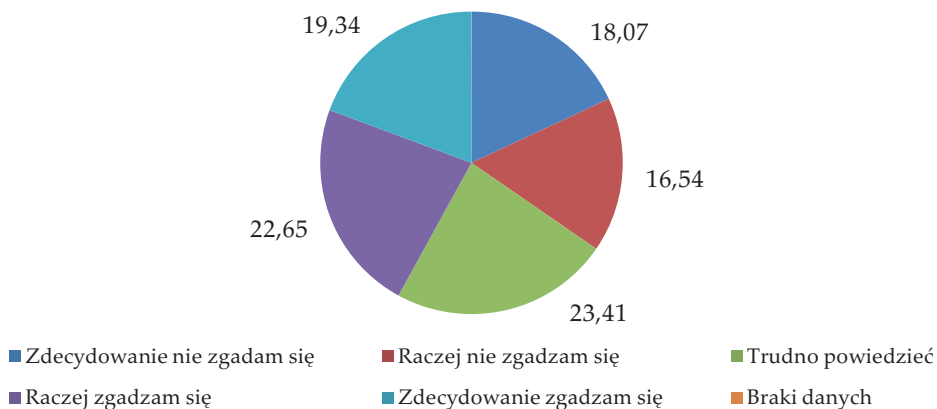


Wykres 11. Wychowawca zna mnie zdecydowanie lepiej niż pozostali nauczyciele

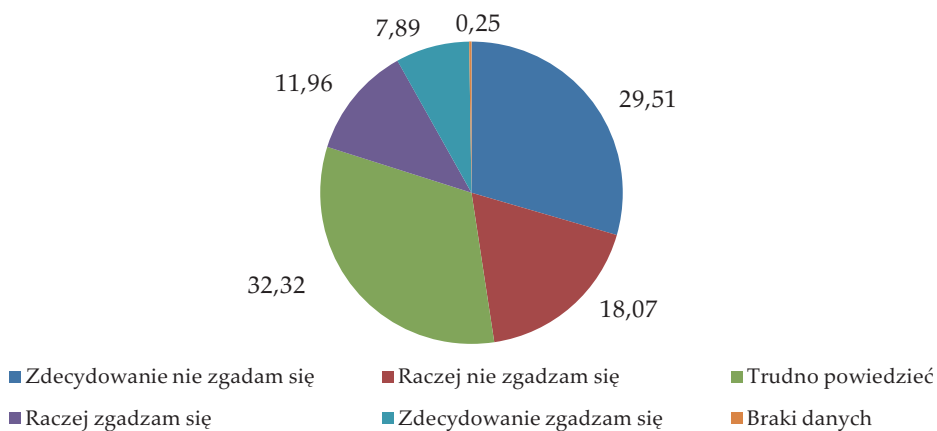


Około 40% badanych ma do swojego wychowawcy także większe zaufanie aniżeli do pozostałych nauczycieli (wykres 12), a co piąty uważa go za autorytet (wykres 13). Niestety połowa uczniów nie dostrzega w nim autorytetu, a co trzeci z nich dystansuje się od zajęcia stanowiska w tym względzie. Tendencja ta potwierdza zauważalny w okresie adolescencji kryzys autorytetu dorosłych, pogłębiony dodatkowo poprzez sformalizowanie relacji i tendencję poszukiwania przez młodzież postaci ważnych, znaczących raczej w popkulturze niżli w szkolnej rzeczywistości. Jednak około 56% gimnazjalistów potwierdza ogólne pozytywne nastawienie wychowawcy wobec nich (wykres 14), zastanawia

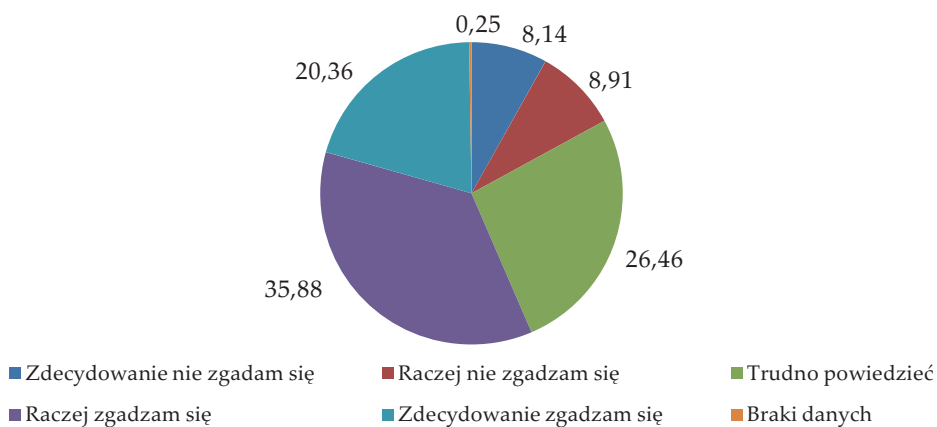
Wykres 12. Mam większe zaufanie do wychowawcy niż do innych nauczycieli



Wykres 13. Mój wychowawca jest dla mnie prawdziwym autorytetem



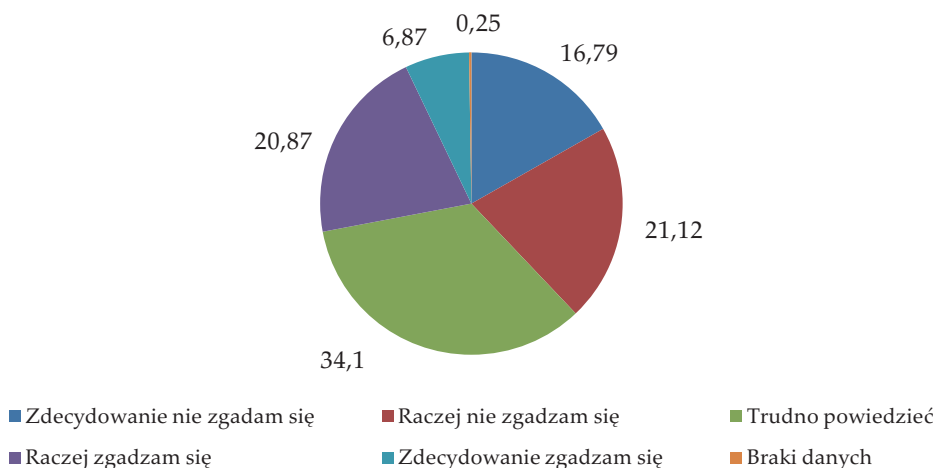
Wykres 14. Mój wychowawca jest ogólnie pozytywnie do mnie nastawiony



zaś z kolei czwarta część badanych, którzy nie potrafią (nie chcą?) sformułować w tej kwestii stanowiska.

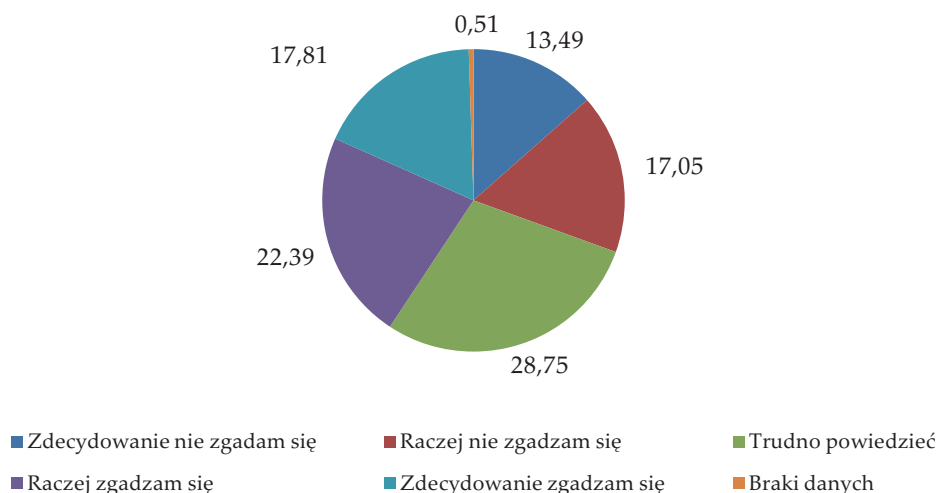
Wychowawcy, obserwując ucznia w przebiegu bardzo zróżnicowanych aktywności, mają możliwości go dowartościować, systematycznie przyczyniać się do budowania jego pozytywnej samooceny poprzez zachęcanie do podejmowania zadań mogących się przyczynić do odniesienia sukcesu, co wspierają wzmocnienia pozytywne ze strony otoczenia. Wychowawca potencjalnie lepiej znający ucznia niż pozostali nauczyciele może taką akceptację może przejawiać szczególnie często. Niestety jednak tylko czwarta część badanych (wykres 15) deklaruje, że wychowawca często ich chwali, a prawie 40% jest przeciwnego zdania. Należy oczywiście zapytać: czy wychowawca ma rzeczywiste powody do chwaleń swoich uczniów, ale można także hipotetycznie zauważyć, że taki stan rzeczy może być związany z faktem, że wychowawca klasy jest często traktowany jako ostateczna instancja rozwiązująca indywidualne czy klasowe problemy, a więc ktoś kto raczej reaguje w sytuacjach trudnych, co stereotypowo nie wiąże się z daniem wzmocnień pozytywnych, a raczej wykorzystywaniem innych technik z komunikacyjnego repertuaru zachowań (pretensje, upomnienia, nagany).

Wykres 15. Mój wychowawca często mnie chwali

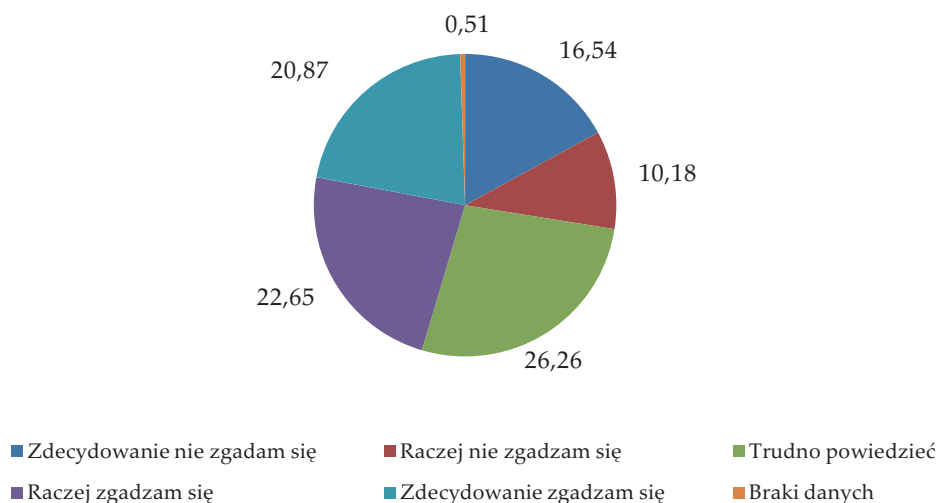


Pewnym elementem ustosunkowania gimnazjalistów do swoich wychowawców są ich emocjonalne deklaracje dotyczące całości wzajemnych relacji. Około 40% z nich jest wdzięcznych wychowawcy za wiele rzeczy (wykres 16), a nieco więcej ankietowanych sądzi, że w wieloletniej perspektywie czasowej będzie bardzo pozytywnie wspominało swojego wychowawcę (wykres 17).

Wykres 16. Jestem wdzięczny wychowawcy za wiele rzeczy



Wykres 17. Za wiele lat będę bardzo dobrze wspominał swojego wychowawcę



Choć dominujące liczebnie grupy gimnazjalistów wskazują na różne ustosunkowania do specyfiki roli wychowawcy i oczekiwania personalne z tą rolą związane, zastanawia fakt, że mniej więcej czwarta część badanych we wszystkich wspomnianych wcześniej kwestiach przyjmuje postawy indyferentne. Jakie są źródła ich obojętności? Czy można je interpretować jako wyraz ogólnej bierności i zdystansowania się od codzienności edukacyjnej, której nauczyciele są wprawdzie naturalnymi elementami, ale która nie angażuje emocjonalnie

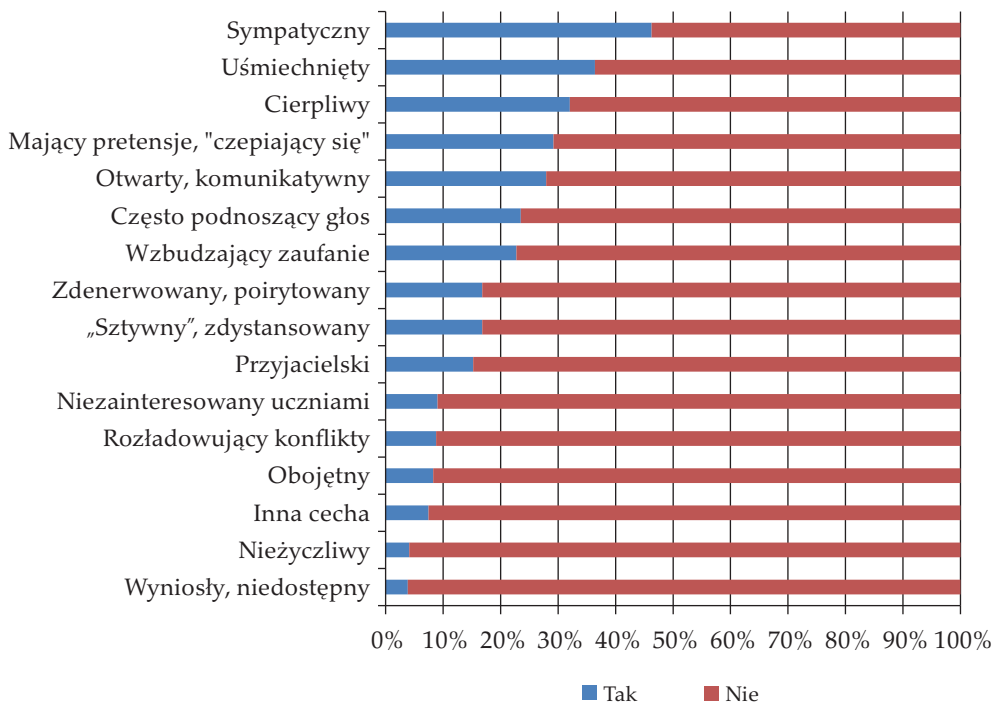
w przeciwieństwie do „prawdziwego” życia poza szkołą? Być może to środowisko pozaszkolne stanowi zasadnicze źródło doznań pozytywnych i negatywnych, wciąga w wir zróżnicowanych aktywności, jest źródłem określonych namiętności, wywołuje emocje. W szkole się jest/bywa, ale to nie znaczy, że ta aktywność pochłania, budzi sprzeciw czy akceptację, jest doświadczeniem nade wszystko obojętnym. To jednak tylko hipoteza.

Wychowawca jest dla młodego człowieka zapewne nie tylko przedstawicielem instytucji edukacyjnej, przede wszystkim jest reprezentantem świata dorosłych, do którego swoistym pasażem jest właśnie okres adolescencji, w którym znajdują się gimnazjaliści. Adolescenci w perspektywie kilku – kilkunastu lat stają się dorosłymi, a wzorce owych dorosłych funkcjonują na bieżąco w ich otoczeniu społecznym. Jednym z nich jest (raczej może być) właśnie wychowawca. Musi on jednak konkurować nie tylko z postaciami znaczącymi z grup pierwotnych, wobec których w okresie dorastania pojawia się znaczny krytycyzm czy często przejściowa negacja ich dotychczasowej roli, ale także z potencjalnie ogromną liczbą medialnych i wirtualnych autorytetów mających realny wpływ na nastolatka coraz częściej dorastającego nie tylko w realnej rzeczywistości. Jak zatem postrzegany jest wychowawca w tym kontekście? Otóż, dla 8,035 badanych wychowawca to wyjątkowy dorosły, którego oni podziwiają. Znacznie większa grupa respondentów (40,41%) wprawdzie nie stawia wychowawcy na piedestale, ale przychyliła się do stwierdzenia, że wychowawca to *fajny dorosły – rozumie swoich uczniów i stara się im pomagać*. Niemal co trzeci badany (30,57%) z kolei uznaje, że wychowawca to *przeciętny dorosły – wielu rzeczy nie rozumie, ale można z nim wytrzymać*. Optymistyczne jest to, że ponad trzy czwarte gimnazjalistów pozytywnie bądź neutralnie ustosunkowuje się do swojego wychowawcy w roli dorosłego. Co dziesiąty zaś (11,92%) ocenia go w tej roli negatywnie, akceptując stwierdzenie: *wychowawca jest beznadziejnym dorosłym – zupełnie nie nadaje się do pracy z młodzieżą*. Trudno oczywiście arbitralnie rozstrzygać, w jakim stopniu to niepoehlebne stwierdzenie warunkowane jest rzeczywistym stanem rzeczy, w jakim stopniu zaś sytuacyjną frustracją powstałą w kontakcie z nauczycielem lub stanem psychofizycznym respondentów. Nieco mniejsza liczba badanych (9,07%) nie dokonuje oceny swojego wychowawcy w tej perspektywie, przyznając, że za słabo go zna.

Ustosunkowania uczniów do wychowawcy przejawiają się także w katalogu cech, które młodzież mu przypisuje, cech mających w dużej mierze charakter ocenny. Uzyskane odpowiedzi prezentuje wykres 18. Uczniów proszono o wskazanie maksymalnie trzech cech charakteryzujących ich wychowawców spośród zbioru kilkunastu wskazanych w kafeterii (dodajmy zbiór ten skonstruowano w taki sposób, aby obok cech przyczyniających się do skracania dystansu w relacji, ułatwiających nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktu, znalazły się te, które implikują budowanie dystansu). Wśród wskazanych

cech można generalnie wyodrębnić syndrom cech pozytywnych, pożądanych u wychowawcy, związanych z jego kompetencjami społecznymi i cech negatywnych/ocenianych ambiwalentnie, utrudniających kontakt z uczniami.

Wykres 18. Cechy charakteryzujące mojego wychowawcę



Pytanie wielokrotnego wyboru

Analiza uzyskanych wyników badań wskazuje na wyższą frekwencję cech pozytywnych wśród tych przywoływanych przez respondentów. Zdecydowanie najczęściej (w ponad 45% przypadków) uczniowie uważają swojego wychowawcę za osobę sympatyczną. W następnej kolejności mniej więcej co trzeci respondent podkreślał jego uśmiech i cierpliwość, a nieco ponad czwarta część z nich wskazywała na otwartość i komunikatywność wychowawcy, nieco mniejszy zaś odsetek z nich uznał, że wzbudza on zaufanie. Otwartość i komunikatywność wychowawcy była w sposób statystycznie istotny częściej dostrzegana przez dziewczęta niż przez chłopców. Dotyczyło to co trzeciej uczennicy, ale mniej niż co czwartego ucznia (test Chi² Pearsona = 4,463031; df = 1; p = 0,03464). Z pewną dozą prawdopodobieństwa można założyć, że uczennice odznaczające się częściej niż ich koledzy inteligencją interpersonalną także częściej dostrzegają cechy z tym typem inteligencji związane u innych osób. Są one

bowiem na nie otwarte, poszukują kontaktu. Nie można także wykluczyć, że to wobec dziewcząt nauczyciele są faktycznie bardziej otwarci, częściej nawiązują kontakt, prowadzą rozmowy wykraczające poza kontekst *stricte* dydaktyczny. Jak pokazują raporty, płeć uczniów może różnicować wyniki nauczania, na co składać się mogą różne czynniki psychologiczne związane zarówno z uczniem, jak i nauczycielem oraz sytuacyjne (por. np. Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów, 2010). Na podkreślenie zasługuje także fakt, że zaufanie (kategoria - wychowawca wzbudzający zaufanie), na które wskazują uczniowie, jest ważnym elementem budowania zdrowych relacji w szkole, jest zarówno ich efektem, jak i w znacznym stopniu je warunkuje. Zaufanie jest kategorią miękką, mającą wymiar międzyludzki, związaną z tworzeniem uczuciowego klimatu wychowania w szkole. Kwiatkowska (2012) wskazuje na wiarygodność jako podstawę zaufania w edukacji, przy czym definiuje ją jako kategorię do zdobycia, nie zaś wynikającą z nadania społecznego. Wiąże zaufanie z udostępnianiem siebie innym, z otwartością na „innego”. Nauczyciel-wychowawca zdobywa zaufanie uczniów i rodziców, praktykując w szkolnej codzienności zasady demokratycznego współżycia w wymiarze efektywnej, podmiotowej komunikacji językowej, umiejętności rozwiązywania konfliktów z poszanowaniem racji i autonomii wszystkich stron, umiejętności taktownego reagowania na uczniowski opór czy wzmocnienia kultury dialogu i tolerancji.

Spośród cech negatywnych z punktu widzenia relacji nauczyciel-uczeń wskazać należy, iż ponad jedna czwarta badanych uznała, że ich wychowawca ma często pretensje i „czepia się” (być może zachowanie to ma racjonalne podłoże i wynika ze stosunków w klasie szkolnej?) oraz często podnosi głos (tę odpowiedź wskazała niecała czwarta część badanych). Mniej więcej co szósty uczeń dostrzega też znaczny dystans, jaki nauczyciel utrzymuje w kontaktach z uczniami oraz wskazuje na jego poirytowanie i zdenerwowanie. Te dostrzegane przez uczniów przejawy zdystansowanych czy opozycyjnych zachowań wychowawcy (przynajmniej tak doświadczanych przez partnerów interakcji), z pewnością nie będą sprzyjały budowaniu wzajemnego zaufania oraz podtrzymywaniu i pogłębianiu relacji komunikacyjnych. Nie muszą to być reakcje skierowane „przeciwko” uczniom, mogą je eksplikować czynniki sytuacyjne, nauczycielskie problemy, frustracje zawodowe czy osobiste, brak umiejętności efektywnej komunikacji przy jednoczesnym braku złej woli. Nie zmienia to jednak faktu, że uczniowie ich doświadczający, dekodujący określone sytuacje komunikacyjne i ich kontekst jako nieprzyjemne, niesprzyjające, nie będą skłonni do wchodzenia z takimi wychowawcami w trwalsze relacje, tym bardziej o charakterze niesformalizowanym.

Otwarte pozostaje pytanie: na ile powyższy stan rzeczy możemy uznać za zadawalający, wszak wielu uczniów uważa swoich wychowawców za sympatycznych, cierpliwych uśmiechniętych. Stosunkowo wysoka jednak częstotli-

womość cech negatywnych wskazywanych przez uczniów stawia pod znakiem zapytania co najmniej warunki wyjściowe do nawiązania relacji dydaktycznej, a zwłaszcza pomocowej czy wspierającej, trudno bowiem oczekiwać, że wychowawca postrzegany jako osoba, która stwarza bariery komunikacyjne (pretensje, podniesiony głos, obojętność) będzie miał szansę na wzbudzenie uczniowskiego zaufania i pogłębienie interakcji w sytuacjach trudnych, problemowych, kryzysowych dla gimnazjalisty. Swoiste dopowiedzenie stanowi w odpowiedzi na omawiany problem dość obszerny zbiór uczniowskich określeń zawartych w kategorii *inne* (ponad 7% badanych pokusiło się o wynotowanie przymiotników najtrafniej opisujących ich wychowawców). Można go podzielić na dwa podzbiory: określeń oddających pozytywne ustosunkowania oraz negatywne/ambivalentne.

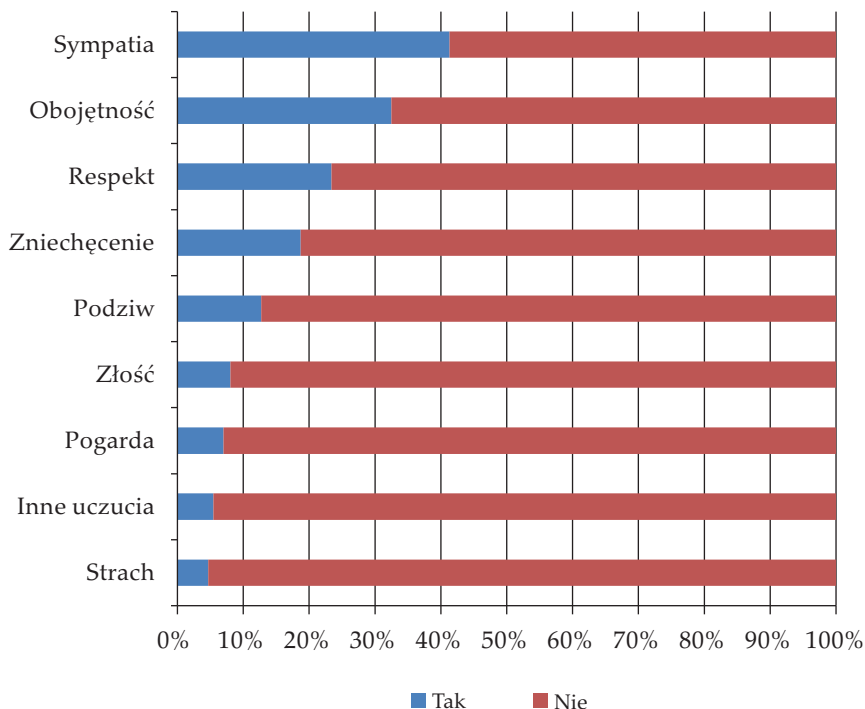
Wśród określeń pozytywnych, które stanowiły około połowy przywołanych przez gimnazjalistów znalazły się między innymi następujące: *miły, zajefajny, fajowy, superos kompromisowy, pomocny, przyjacielski, opiekuńczy, szczery, odpowiedzialny, rozmowny, spokojny, mądry*. Odnoszą się one zarówno do ogólnych ustosunkowań emocjonalnych (w tym określeń z języka uczniowskiego), jak i stanowią próbę wskazania wartościowych cech nauczyciela z punktu widzenia jego komunikacji z młodzieżą – są zatem emanacją społecznych jego kompetencji, które ujawniają się w relacjach. Szkoda tylko, że pojawiają się w uczniowskich wypowiedziach relatywnie rzadko.

Wśród określeń negatywnych/ambivalentnych powtarzały się te odnoszące się do kontekstu interakcji z uczniami, w ramach których dominują określone zachowania nauczyciela czy jego cechy osobowościowe, pojawiają się także określenia ocenne: *czepialska, humorzasta, wredna, nieobliczalna, choleryczka, szurnięta, nadpobudliwa, roztrzepana, niezdyscyplinowana, nieempatyczna, surowa, nie jest super, niepomocna, ekscentryczny*. Zastanowienie muszą budzić uczniowskie spostrzeżenia typu: wychowawca jest *bezzadny, niezdecydowany, niezaradny i nie radzi sobie z uczniami, interesowny, zastraszony*. To wypowiedzi incydentalnie, nie możemy ich zatem potraktować jako wskaźnika określonego trendu, niemniej jednak są one symptomatyczne – gimnazjaliści dostrzegli i nazwali pewną niewydolność wychowawcy w zakresie sprawowania przez niego roli. Tak postrzegany wychowawca nie stanie się dla ucznia partnerem, a tym bardziej mentorem.

W dalszej kolejności poproszono uczniów o określenie personalnych emocji wobec wychowawców (pytanie o charakterze półotwartym). Zadanie z pewnością nie należało do łatwych, wymagało bowiem uświadomienia sobie przeżywanych najczęściej emocji i ich nazwania. Nie sposób przesądzić, na ile uczniowie kierowali się w swoich odpowiedziach trwalszymi nastawieniami wobec wychowawców, na ile zaś o ich deklaracjach zdecydowały determinanty sytuacyjne. W kafeterii znalazły się emocje o zróżnicowanym znaku. Pytanie

ankietowe kierowane do respondentów miało charakter półotwarty, było pytaniem wielokrotnego wyboru (wybór dwóch spośród wskazanych kategorii). Odpowiedzi wybierane przez uczniów przedstawia wykres 19.

Wykres 19. Wobec mojego wychowawcy czuję najczęściej...



Pytanie wielokrotnego wyboru

Zdecydowanie największa, nieco ponad 40-procentowa grupa badanych odczuwa wobec wychowawcy sympatię. Nieco więcej niż co dziesiąty badany definiuje swoje emocje jako wręcz podziw wobec wychowawcy, który mu zapewne imponuje swoją postawą czy zachowaniem. Dla trzeciej części badanych dominującym uczuciem jest obojętność, a prawie czwarta część odczuwa wobec wychowawcy respekt, dostrzegając zapewne w nim przede wszystkim dysponenta systemu nagród i kar w rzeczywistości edukacyjnej. Całkiem znaczny odsetek kilkunastolatków wskazuje na szeroką gamę emocji negatywnych – od zniechęcenia, które towarzyszy w relacjach z wychowawcami niemal co piątemu gimnazjaliście po, co szczególnie niepokojące (dotyczy to jednak mniejszej liczby osób): strach, pogardę, czy będącą wyrazem frustracji, złość. Nie sposób wykluczyć sytuacji kumulowania się tych szczególnie negatywnych uczuć, które wybierają poszczególni uczniowie, wskazując jed-

nocześnie na dwie emocje o tym znaku. Strach, pogarda, złość to wprawdzie w relacjach z wychowawcami emocje nie towarzyszące zbyt licznej grupie badanych, ale trudno sobie wyobrazić konstruktywne współdziałanie i realizację wychowawczych funkcji nauczyciela wobec tak silnej blokady, jaka powstaje na poziomie emocjonalnym u uczniów, co z pewnością rzutuje na poznawcze i behawioralne komponenty ich postaw wobec całej edukacji i samego wychowawcy. Dla co trzeciego nastolatka wychowawca jest po prostu obojętny – nie żywią wobec niego żadnych emocji (przynajmniej nie zdają sobie z tego faktu sprawy lub tego nie deklarują), nie jest zatem, jak należy przypuszczać, osobą, do której skierują się po pomoc, wsparcie, radę, ponieważ taka sytuacja zakłada raczej pozytywne ustosunkowanie „na wejściu” relacji wspierającej.

Analiza statystyczna wykazuje związek pomiędzy płcią badanych a deklarowanymi przez nich takimi uczuciami wobec wychowawcy, jak sympatia (χ^2 Pearsona = 22,06685, $df=1$, $p=0,00000$), respekt (χ^2 Pearsona = 5,635264, $df=1$, $p=0,01760$) i strach (χ^2 Pearsona = 4,050919, $df=1$, $p=0,04415$). Przy czym jak wynika z analizy liczebności wskazań w obrębie grupy dziewcząt i chłopców – uczennice znacznie częściej deklarują odczuwanie sympatii wobec swojego wychowawcy, chłopcy za nieco częściej niż ich koleżanki wskazują na odczuwanie respektu i strachu wobec nauczyciela. Może to być wynikiem zarówno rzeczywistych działań wychowawcy i kształtu jego relacji z uczniami różnej płci, jak i nastawienia samych badanych wobec wychowawcy, które uwarunkowane jest osobowościowo i/lub sytuacyjnie.

Relacja edukacyjna, w którą wchodzi wychowawca i uczeń, wymaga nie tylko sprawnego funkcjonowania tego pierwszego w roli dorosłego, warunkowana jest w dużej mierze także jego nastawieniami poznawczymi i emocjonalnymi wobec młodzieży. Te zaś mają związek z tym, na ile pedagogzy znają swoich uczniów. Można przypuszczać, że ich samoocena w tym względzie będzie stosunkowo wysoka. Interesująca była jednak uczniowska perspektywa postrzegania, stąd pytanie o to, jak młodzież ocenia tę nauczycielską wiedzę o uczniach. To o tyle istotne, że uczeń, który ma przeświadczenie, że wychowawca dobrze go zna, będzie mógł się do niego zwracać z prośbą o wsparcie, licząc na to, że będzie ono adekwatne do potrzeb wspieranego.

I tak, co piąty diagnozowany jest zdania, że wychowawca zna go bardzo dobrze i orientuje się, na co go stać. Trzecia część uczniów przypisuje wychowawcom dobrą znajomość uczniów, czyni to jednak z mniejszą mocą, niejako warunkowo – *zna mnie dość dobrze, ale czasami mógłby się zdziwić*. Niemal czwarta część badanych (23,64%) jest zdania, że wiedza wychowawcy o nich jest raczej powierzchowna i wybiórcza. Niepokojące jest to, że co piąty badany podkreśla, że wychowawca go nie zna – bądź *nie ma najmniejszego pojęcia jaką naprawdę jestem osobą, chociaż wydaje mu się, że coś o mnie wie* (16,62%) bądź uznaje, że w ogóle go to nie interesuje (5,71%). Ci respondenci wskazują za-

tem, że wiedza wychowawców o swoich uczniach jest pozorna lub (rzadziej) przypisują im brak dobrej woli w zakresie poznawania swoich uczniów. Zapewne trudne, często wręcz niemożliwe, jest budowanie głębszych relacji nauczyciel-uczeń w sytuacji, gdy piąta część tych ostatnich dostrzeże (czy błędnie zakłada?), że wychowawca ich nie zna, a co za tym idzie nieadekwatnie do rzeczywistości odczytuje ich emocje, reakcje, interpretuje ich intencje. Te zakłócenia kontekstu komunikacyjnego prowadzą zapewne do szeregu nieporozumień, konfliktów, utrudniają rozwiązywania problemów jednostkowych i grupowych.

Analizując wymiar doświadczanego przez młodzież wsparcia emocjonalnego ze strony wychowawców, należy pamiętać o jego relacyjnym wymiarze, tj. gotowości do okazywania wsparcia, jak również gotowości do przyjęcia wsparcia. Uwzględniając zatem niewysoki poziom zaufania, jakim darzą nauczycieli gimnazjaliści (Jankowska, 2013), co można interpretować w kontekście rozwojowym jako element konstruowania własnej tożsamości i zgeneralizowanej nieufności wobec dorosłych (Musiał, 2007), 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 nauczycieli (Kliś, 2012). I tak, zainteresowanie ze strony wychowawcy swoim gorszym samopoczuciem psychicznym dostrzeża 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 pewnością, iż nauczyciel nie zauważy ich obniżonego nastroju lub też 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. Tak, jak zostało już wyżej wspomniane, młodzież niekoniecznie jest gotowa do przyjmowania ewentualnej pomocy czy wsparcia emocjonalnego ze strony nauczycieli, niemniej sporym niepokojem mogą napawać relacjonowane wyniki, demonstrujące, iż większość nauczycieli-wychowawców nie okazuje emocjonalnej responsywności (i znowu pojawia się wątpliwość dotycząca 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 ulokowane poza szkołą. Warto w tym miejscu podkreślić fakt, iż analiza danych epidemiologicznych wskazuje na rosnące wskaźniki zaburzeń depresyjnych w grupie dzieci i adolescentów oraz obniżanie średniej wieku ujawniania się zaburzeń tego typu (Kołodziejek, 2008; Radziwiłłowicz, 2010; Link-Dratkowska, 2012), zatem tym bardziej wczesne dostrzeżenie i reagowanie na

niepojące 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 niezastępowaniu na miłość (Kołodziejek, 2008). Dlatego też postrzeganie dorosłych, znaczących innych, jako godnych zaufania, mogących stanowić potencjalne źródło wsparcia, do których można bez lęku i skrępowania zwrócić się po wsparcie, jest szczególnie ważne. Jeśli nie będzie uczniowskiej gotowości w tym względzie, a tę z pewnością w dużym stopniu kształtuje relacja z nauczycielem i jego zachowania wobec adolescentów, młody człowiek pozbawia się potencjalnej możliwości pomocy. Nie można oczywiście pominąć faktu, że ta zależność nie jest ani tak prosta, ani oczywista, gotowość nauczyciela do świadczenia pomocy, a nawet jego skuteczność w tym względzie nie są jedynymi czynnikami zapewniającymi nawiązywanie relacji pomocowych. Niewątpliwie istnieje tu znaczna liczba zmiennych pośredniczących, o charakterze osobowościowym, środowiskowym, sytuacyjnym.

O kształcie relacji uczeń-nauczyciel decyduje między innymi stopień zaufania, jakim młodzież obdarza wychowawcę, którego egzemplifikacją praktyczną jest np. dotrzymywanie słowa i realizacja obietnic składanych przez pedagogów. Dwie trzecie gimnazjalistów pozytywnie ocenia swoich wychowawców w tym względzie (kategorie: *zawsze* i *raczej dotrzymuje słowa* oraz *jest konsekwentny w każdej sprawie lub co najmniej najważniejszych*). Inaczej widzi tę kwestię 18,13% badanych, według których wychowawca rzadko lub prawie nigdy nie dotrzymuje słowa. Większą kategorię w ocenie sytuacji wykazuje niemal 5% respondentów. To oznacza, że niemal czwarta część gimnazjalistów ma poczucie, iż wychowawca nie należy do osób słownych, a dotrzymywanie słowa i wynegocjowanych warunków umów i porozumień nie są jego mocną stroną. Nie jest zatem spełniony jeden z podstawowych warunków budowania zaufania w relacjach nauczyciel-uczeń. Ten ostatni ma przeświadczenie, że nie jest traktowany podmiotowo, a ustalenia dokonywane z wychowawcą mogą zawsze zostać podważone, odwołane. Niekonsekwentny w tym względzie wychowawca sam przyczyni się do budowania interesowności ucznia i nieprzestrzegania przez niego zasad. Niemal 14% badanych dystansuje się od odpowiedzi na to pytanie, przyznając, że nie jest w stanie dokonać takiej oceny.

Pośrednim wskaźnikiem oceny wychowawcy dokonywanej przez ucznia jest odpowiedź na pytanie: *czy gdybyś miał taką możliwość, polecilibyś innym wychowawcom Twojego wychowawcę jako wzór do naśladowania?* Rozkład uzyskanych wyników jest zaskakująco wyrównany w poszczególnych przedziałach skali; można z pewnym uproszczeniem powiedzieć, że zbliżona liczba badanych akceptuje taką możliwość, jest jej przeciwna i zajmuje stanowisko indyferentne (widoczna bardzo niewielka przewaga głosów akceptujących taką możli-

wość). Znaczny rozrzut wyników wskazuje na brak jednoznacznego stanowiska uczniów w tym względzie. Zapewne wielość czynników, które w takiej sytuacji decydują o ewentualnym postawieniu swojego wychowawcy w charakterze wzoru dla innych przedstawicieli tej profesji jest znaczna, a prezentystyczna perspektywa czasowa, do której odnosi się pytanie, zakłócana jest szeregiem bieżących sytuacji, co dodatkowo nie ułatwia badanym zadania. Interesujące byłoby zapewne zadanie tego pytania młodemu ludziom w różnych dystansach czasowych od ukończenia nauki w szkole.

* * *

Egzemplifikacją potencjalnych ustosunkowań gimnazjalistów do wychowawcy są ich deklaracje odnośnie do konkretnych zachowań w relacjach z pedagogami. W tym celu sformułowano kilka zamkniętych pytań ankietowych o charakterze projekcyjnym, w których treści symulowano określone sytuacje. Badani mieli udzielić na nie odpowiedzi, korzystając z dysjunktywnej kafeterii. I tak, jedno z takich pytań dotyczyło sytuacji autokarowej wycieczki, na której uczeń z powodu braku miejsc nie może siedzieć w gronie kolegów i koleżanek, jest natomiast zmuszony zająć miejsce w bezpośrednim sąsiedztwie wychowawcy. Potencjalne reakcje badanych zawierały się w pięciostopniowej skali od całkowitej negacji tej sytuacji (*siedzisz obok wychowawcy, ponieważ nie masz innego wyjścia, ale już wiesz, że ta podróż będzie koszmarne*) po bezwarunkową jej akceptację (*jesteś z tego zbiegu okoliczności bardzo zadowolony, będziesz miał okazję porozmawiać z wychowawcą*). Co drugi uczeń wyraźnie nie akceptuje takiej sytuacji (kategoria a oraz b – 54,96%). Dla połowy badanych zajęcie z konieczności miejsca w autokarze obok wychowawcy jest źródłem negatywnych emocji, a dla 26,46 wręcz stanowi przyczynek do oceny tej podróży jako koszarnej.

Umiarkowaną akceptację takiej sytuacji deklaruje nieco ponad piąta część badanych (22,65%) – *nie mam specjalnie problemu, mogę tam siedzieć, ale tylko 4,07% jest z tego faktu rzeczywiście zadowolonych, traktując ją jako okazję do rozmowy z wychowawcą. Niemal 17% uczniów siada na miejscu obok wychowawcy, zachowując wobec tej sytuacji obojętność (siadam i się w ogóle nad tym nie zastanawiam).*

Co faktycznie oznaczają uzyskane wyniki? Czytając je literalnie, musimy zauważyć, że znacząco większa grupa uczniów traktuje sytuację zajęcia miejsca w autokarze obok wychowawcy jako potencjalne źródło negatywnych emocji. Oznacza to, że zmniejszenie dystansu fizycznego, zakładane odformalizowanie relacji z wychowawcą stanowią dla nich źródło istotnego dyskomfortu psychicznego. Nie jest to zapewne jedynie prosty efekt „niezręczności” sytuacji przebywania w bliskiej przestrzeni z osobą dorosłą czy inne wyobrażenia pożądanego przebiegu podróży, zapewne też potencjalne reakcje rówieśników

badanych (uszczypliwości, złośliwe komentarze itd.) nie stanowią tu jedyne go wyjaśnienia. Młodzi unikają bezpośrednich, mniej sformalizowanych relacji z *tym dorosłym* – poznawcza reprezentacja wychowawcy charakterystyczna dla znacznej liczby kilkunastoletków umiejscawia go poza gronem akceptowalnych bliskich osób, a więc także zapewne poza gronem tych, z którymi chce się spontanicznie rozmawiać, dzielić refleksjami i emocjami. Jakikolwiek były konkretne jednostkowe powody dyskomfortu wywołanego omawianą sytuacją uczniów, możemy przypuszczać, że wychowawca to dla nich osoba, którą należy traktować co najmniej z rezerwą i ostrożnością.

Inną sytuacją, do której mieli się ustosunkować gimnazjaliści, były szczególnie częste okoliczności, w ramach których adolescenti poszukują relacji z innymi osobami w przestrzeni wirtualnej, na portalach społecznościowych. Badanych poproszono mianowicie o to, żeby wyobrazili sobie sytuację, w której potencjalnie mają okazję zaliczyć swojego wychowawcę do grona znajomych na Facebooku. Szóstostopniowa kategoria załączona do tego pytania rozpięta była pomiędzy odpowiedzią: *kompletny absurd, nigdy bym do tego nie dopuścił* a stwierdzeniem: *już to zrobiłem*. Okazuje się, że co piąty badany (20,11%), w różnym stopniu, akceptuje taką sytuację (kategorie d, e, f) – co dziesiąty uznał, że przyjęcie wychowawcy do grona facebookowych znajomych może być całkiem sympatycznym doświadczeniem, 6,62 % badanych uznało to za bardzo dobry pomysł, a 2,80% już to zrobiło. Nieco więcej niż co drugi gimnazjalista nie podzielił jednak zdania swoich kolegów – co czwarty uznał taki pomysł za absurdalny, zaś 27,74% sondowanych uczniów wyraziło w tym względzie większą wstrzeźliwość, stwierdzając, że pomysł ten im się raczej nie podoba. Niemal czwarta część uczniów zdystansowała się od przedstawionej sytuacji, nie zajmując stanowiska (*trudno powiedzieć*). Wyraźnie widoczna jest znaczna dysproporcja w wielkości grup akceptujących *versus* nieakceptujących takiej sytuacji. Trzy czwarte badanych bądź odrzuca możliwość włączenia wychowawcy do grona znajomych na portalu społecznościowym bądź nie ustosunkowuje się do tego pomysłu. Młodzież nie zamierza więc „mieszać” dwóch porządków – nieformalnego, wirtualnego kręgu znajomych (choć definicja tego ostatniego jest tu niezwykle pojemna) z formalnym wymiarem rzeczywistości edukacyjnej. Można przypuszczać, że dopuszczenie wychowawcy do tego mniej lub bardziej osobistego, żeby nie powiedzieć intymnego świata młodego człowieka byłoby dla nich złamaniem pewnego tabu, uniemożliwiałoby swobodne, nieskrępowane porozumiewanie się z pozostałymi „znajomymi”, z którymi być może wymienia się uwagi także na temat szkoły, czy wręcz samego wychowawcy. Wydaje się zatem, że jest to z punktu widzenia gimnazjalistów całkiem racjonalne zachowanie, choć jak pokazuje przykład 11 osób badanych, które włączyły wychowawcę do grona znajomych w ramach portalu społecznościowego, w którym uczestniczą, możliwe są także odmien-

ne rozwiązania. Nie oznaczają one jednak automatycznie znacznego zbliżenia emocjonalnego pomiędzy uczniami a wychowawcami, mogą świadczyć także np. o większym sformalizowaniu relacji pomiędzy znajomymi na Facebooku czy jej wysyceniu określoną problematyką, w którą także wychowawca może być wprowadzony.

Pewnym uzupełnieniem dokonywanej ilościowej charakterystyki postrzegania wychowawców klasy przez młodzież gimnazjalną, zrelacjonowaną powyżej, jest próbka uzyskanych danych jakościowych. Jedno z zadań dla respondentów brzmiało: *Założmy, 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 uczniowie opisują bądź potencjalnie mogliby opisywać wychowawców klasy. Zebranie tego rodzaju danych może pozwolić na bliższe przyjrzenie się postawom adolescentów wobec wychowawców, a zwłaszcza poznawczym oraz emocjonalnym komponentom tych postaw. Trzeba tu także nadmienić, że zadanie to ilustruje psychologicznie bardziej komfortową dla respondentów sytuację niż poprzednie pytanie zamknięte dotyczące włączania wychowawcy do grona znajomych na portalu społecznościowym. Tu w warunkach anonimowości tylko o wychowawcy piszemy, ujawniając przy okazji nasze nastawienia i emocje, tam miał się on stać potencjalnie jedną z grona w jakiś sposób bliższych nam (jakkolwiek byśmy tę bliskość definiowali) osób i to w warunkach zdecydowanie większej jawności. Do wspomnianego powyżej pytania otwartego 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 wyraźnie akcentujące osobiste, emocjonalne ustosunkowanie 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 wychowawczynie, nie da się z nią pogadać; nasz wychowawca o niczym nas nie informuje, nie interesuje się nami; wredny wampir, uśmiech sadysty; ruda matka, 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, którą 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 wyraźnie 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 wychowawczynie 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 z 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, roztrzepana, choleryczka; 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;*
 - **określenia typu **przezwiśka** funkcjonujące prawdopodobnie w środowisku szkolnym** (6,67%), np.: *Izma; Kaczmar; Trapez; Baryłka; „brzytwa”;*
 - **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, w tym wyraźnie zaznaczyły się skrajnie odmienne ustosunkowania. W przybliżeniu: co czwarty respondent użył pozytywnego określenia ekspresyjnego bądź impresyjnego, opisując swojego wycho-

wawcę. Gdy zestawimy to z danymi ilościowymi, dotyczącymi odgrywanych 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 uczniów 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 w odniesieniu do nauczyciela. Część użytych sformułowań pozwala przypuszczać, iż respondenci w ten sposób zakomunikowali swoje niezadowolenie, gniew, frustrację spowodowane nieadekwatnymi, niezgodnymi z ich potrzebami i oczekiwaniami sposobami psychospołecznego funkcjonowania wychowawców. Uzyskane dane pozwalają przypuszczać, iż część wychowawców gimnazjalnych posiada 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.

Generalizując wnioski z rozważań dotyczących ocen i emocji deklarowanych przez badanych wobec nauczycieli, zwraca uwagę kilka kwestii – otóż duża grupa uczniów nie dostrzega specyfiki roli wychowawcy w stosunku do pozostałych członków grona pedagogicznego, ale z całą mocą podkreślają, że przede wszystkim powinien on być człowiekiem, a dopiero w następnej kolejności nauczycielem. Oczekują zatem, że ich relacje z wychowawcami będą miały nieco inny, także pozaformalny aspekt. Zauważają raczej pozytywne nastawienie wychowawcy do siebie, a około 40% sądzi, że będzie go w przyszłości dobrze wspominać. Trzecia część badanych opisuje go jako sympatycznego, uśmiechniętego, cierpliwego, komunikatywnego. Naturalnie otwarte pozostaje pytanie o to, czy te wskaźniki, choć dominujące (z nieznaczną przewagą) w badanej grupie uznamy za wystarczające. Pytanie staje się tym bardziej zasadne, że jednocześnie spory odsetek badanych sądzi, że wychowawcy ich nie znają, nie zauważają ich gorszego samopoczucia, nie dotrzymują słowa, co powoduje, że nie można im zaufać, a jedyne uczucie, jakie w nich budzi wychowawca, to obojętność. Dodając do tych faktów także znaczny rozrzut odpowiedzi uczniowskich i stale ujawniającą się grupę osób niedeklarujących swojego stanowiska w powyższych kwestiach (nie chcą stanowiska ujawniać lub nie potrafią go jednoznacznie sformułować), obraz wychowawcy jako źródła potencjalnego wsparcia dla ucznia nie jest zbyt optymistyczny, a jego gotowość do działań na rzecz wspierania ucznia mogłaby zostać znacząco wzmocniona.

5.4. Wychowawcy wobec problemu uczniowskiego – poszukiwanie wsparcia z inicjatywy nastolatków (percepcja adolescentów)

Wychowawca z założenia pełniący wobec ucznia także funkcje pozadydaktyczne, ma potencjalnie duże możliwości zbudowania z uczniem relacji głębszej niż tylko formalna interakcja w procesie nauczania-uczenia się, może wobec ucznia odgrywać szereg ról pomocowych. To zdecydowanie większe oczekiwania niż te formułowane wobec dydaktyka, pozostaje oczywiście pytanie o to, czy w realiach obecnej szkoły (nieustanna zmienność reguł funkcjonowania oświaty, dominujące nastawienie na realizację programu nauczania, sformalizowanie większości procedur postępowania i konieczność ich nadmiernego dokumentowania, brak czasu i możliwości organizacyjnych na budowanie pogłębionych relacji) jest jeszcze możliwość ich spełnienia.

Nawet jeśli przyjąć, że nauczyciele mogliby potencjalnie stanowić dla uczniów źródło wsparcia, ci ostatni muszą dostrzec gotowość nauczycielską w tym względzie, ale także **inicjować takie kontakty z wychowawcą** – zadawać pytania, prosić o radę, zwracać się o wsparcie różnego typu.

Uczniowie mogą w sytuacjach trudnych stosować różne strategie rozwiązywania problemów i radzenia sobie ze stresem. Wśród nich często efektywne staje się poszukiwanie wsparcia społecznego w sytuacji, gdy jednostka ocenia posiadane przez siebie personalne zasoby niezbędne do rozwiązania sytuacji trudnej jako niewystarczające (Sęk, 2003). Wydaje się, że w przypadku dzieci i młodzieży poszukiwanie owego wsparcia, uzasadnia dodatkowo fakt niedostatecznej samodzielności życiowej, brak wystarczającego doświadczenia umożliwiającego poradzenie sobie z wieloma problemami. Jeśli zatem zastanawiamy się, czy uczniowie byliby skłonni poszukiwać takiego wsparcia wśród nauczycieli-wychowawców, zadajmy na początek ogólniejsze pytanie dotyczące w ogóle gotowości młodzieży do poszukiwania wsparcia zewnętrznego w sytuacjach konfliktu klasowego, zagrożenia, lęku.

Zapytano uczniów: czy do kogokolwiek zwrócą się z prośbą o pomoc w sytuacji, gdy staną się ofiarami konfliktu w klasie, gdy będą zastraszeni i będą obawiali się dalszych reakcji ze strony kolegów i koleżanek klasowych. To zatem szczególnie trudna sytuacja w relacjach uczniów z rówieśnikami, rodząca strach i obawy związane ze szkołą, stanowiąca często przyczynę obniżonego nastroju, a w przypadku znacznego nasilenia takich sytuacji i ich przedłużającego się oddziaływania mogąca prowadzić do zaburzeń depresyjnych i poważnych konsekwencji w funkcjonowaniu adolescenta.

W tym kontekście warto zauważyć, 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 jed-

nym z istotnych powodów niezwracania się o wsparcie innych osób są dysfunkcjonalne przekonania o własnej bezradności i braku poczucia wpływu na swoje położenie – wykorzystywanie strategii unikowych lub koncentracja na emocjach (nie zaś na zadaniu) w sytuacjach trudnych (Lazarus, Folkman, 1984). Zaobserwowano statystycznie istotną różnicę w deklaracjach odnośnie do gotowości poszukiwania wsparcia zewnętrznego przez uczniów i uczennice ($p=0,00019$, $\text{Chi}^2=13,93483$ w teście Chi^2 Pearsona). W grupie respondentów, którzy wskazali, iż zwrócą się do kogokolwiek z prośbą o pomoc: istotnie częściej potrzebę wsparcia zakomunikują dziewczęta (79,08%) w porównaniu z ich kolegami (61,78%), co przypuszczalnie może być efektem odmiennych dla obydwu płci skryptów socjalizacyjno-kulturowych w odniesieniu do okazywania strachu, lęku czy słabości (Zilbergeld, 2005).

Poproszono następnie tych respondentów, którzy zadeklarowali zwrócenie się z prośbą o pomoc o wskazanie osoby lub osób, u których tego wsparcia będą przede wszystkim poszukiwać. 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% uczennic i 54,92% uczniów; $\text{Chi}^2=6,789953$ $p=0,00917$), co może hipotetycznie wskazywać na inną jakość ich relacji z rodzicami i/lub inny poziom ich kompetencji komunikacyjnych czy uwarunkowania osobowościowe;
- 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%);
- 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 rodzzeństwa;
- 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 też starszych przyjaciół, a w dwóch przypadkach młodzież zadeklarowała szukanie pomocy u dyrektora szkoły.

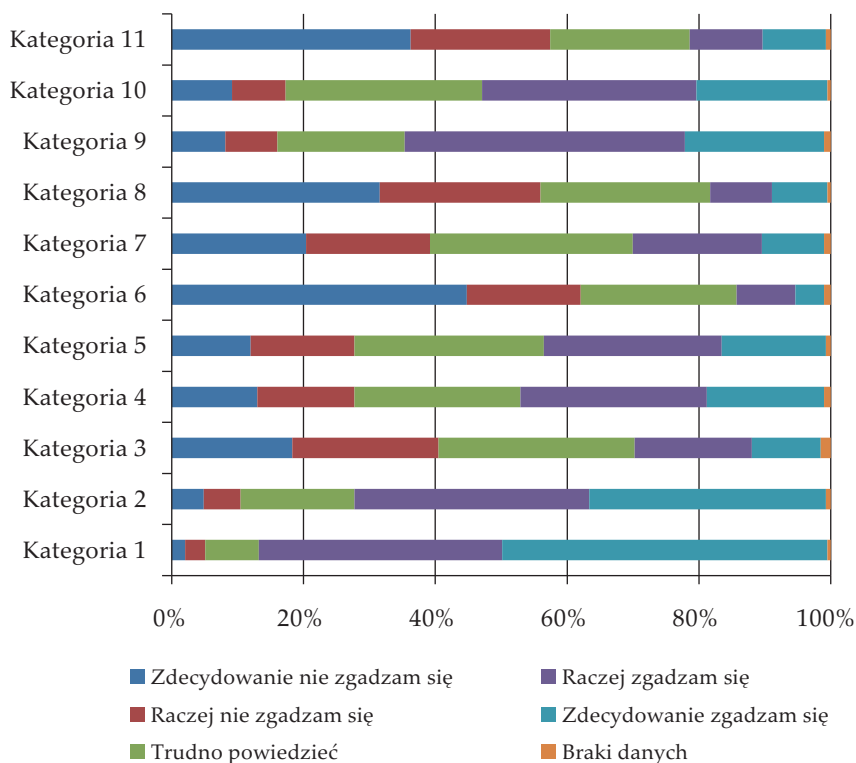
Nie dziwi to, że pierwszymi adresatami próśb o pomoc będą rodzice adolescentów, czasem także rówieśnicy, wszak w trudnych sytuacjach najczęściej poszukuje się wsparcia w ramach nieformalnych sieci relacyjnych, w których dominują więzi emocjonalne, a stopień zaufania jest stosunkowo duży. Niepo-

koi natomiast stosunkowo niewielka grupa (mniej niż jedna trzecia badanych) uczniów, którzy w obliczu doświadczanego w klasie problemu o charakterze przemocowym zwrócą się do dorosłej osoby, w szkolnej przestrzeni wydającej się najwłaściwszym adresatem tego typu interwencji, czyli do wychowawcy. Charakterystyczny jest również fakt niewielkiego zainteresowania młodzieży szukaniem pomocy u profesjonalnej kadry zatrudnianej przez szkołę, tj. pedagoga szkolnego czy psychologa. To tym bardziej niepokojące, że mówimy o problemie powstałym i narastającym w przestrzeni szkolnej, w której, jak należy domniemywać, wielu uczniów pozostaje samotnych w zmaganiu się z taką sytuacją trudną, nie mogąc (nie chcąc?) liczyć na dorosłych. Autoteliczna lub normocentryczna motywacja podejmowania działań pomocowych przez dorosłych w tych warunkach albo jest zbyt mała, albo niedoceniona przez adolescenta (*oni pomoc nie chcą, nie mogą*), podobnie jak kompetencje w zakresie udzielenia wsparcia (*oni pomoc nie potrafią*).

Powyższe wnioski odnośnie do stosunkowo rzadkiego obsadzania nauczyciela-wychowawcy w roli wsparcia ucznia w sytuacjach trudnych potwierdzają dalsze rozważania. Próbowano przyjrzeć się, czy uczniowie mają potrzebę zwracania się do wychowawców i podtrzymywania kontaktów wykraczających poza ramy *stricte* dydaktyczne, czy dostrzegają ich rolę w personalnych, skomplikowanych sytuacjach, w obszarze doświadczanych trudności, ważnych decyzji, czy rezerwują dla wychowawców jakieś istotne przestrzenie swojego życia, w ramach których przypisują im funkcje mentorskie, konsultingowe, doradcze, interwencyjne, wspomagające? Idzie tu o sytuacje, w których to uczniowie spontanicznie te rozmowy inicjują i kontakt z wychowawcą podtrzymują (nie zaś, jak wcześniej pytano o sytuacje, w których to nauczyciel te kontakty prowokuje z własnej inicjatywy; w tym wypadku pytano o to, czy uczeń zwróciłby się do nauczyciela..., nie zaś o to, czy nauczyciel z uczniami rozmawia o...). To istotna różnica, ponieważ pozwala pośrednio wnioskować o zaufaniu ucznia do nauczyciela-wychowawcy i postrzeganiu osoby wychowawcy przez ucznia.

Mając powyższe na uwadze, zwrócono się do gimnazjalistów z pytaniem o to, z jakimi kwestiami, problemami zwracają się do swojego wychowawcy. W tym celu poproszono ich o to, by (w pięciostopniowej skali: od zdecydowanej akceptacji po pełną negację) ustosunkowali się do jedenastu stwierdzeń odzwierciedlających różne sytuacje relacyjne – od interakcji dydaktycznych, poprzez doradcze, po pomocowe, odnoszące się do przestrzeni edukacyjnej i pozaszkolnej (wykres 20). Ponadto w tekście poniższym lub na wykresach (wykresy 20a, 20b) wskazano zależności pomiędzy stopniem akceptacji dla poszczególnych stwierdzeń a płcią respondentów. Zastosowano w tym celu test *U* Manna-Whitneya – istotne statystycznie różnice dla $p < 0,05000$.

Wykres 20. Do wychowawcy zwrócę się, będę z nim rozmawiał w następujących sprawach...



- Kategoria 1 – na temat moich ocen
 Kategoria 2 – wtedy, gdy będę miał jakieś uwagi w dzienniczku, kary
 Kategoria 3 – gdy będę chciał podjąć ważną decyzję
 Kategoria 4 – gdy zobaczę, że któremuś z moich kolegów, lub mnie samemu coś grozi, gdy będę się bał
 Kategoria 5 – gdy będę uczestnikiem lub świadkiem jakiegoś konfliktu w klasie
 Kategoria 6 – gdy będę miał jakiś kłopot, problem w domu
 Kategoria 7 – jeśli ktoś będzie na mnie naciskał, żebym zrobił coś, czego nie chcę
 Kategoria 8 – gdy będę potrzebował żeby mnie ktoś wysłuchał
 Kategoria 9 – gdy potrzebuję ważnych dla siebie informacji
 Kategoria 10 – gdy chcę żeby wychowawca mnie pamiętał z dobrej strony
 Kategoria 11 – gdy się nudzę i chcę sobie trochę porozmawiać.

Okazuje się, że po raz kolejny formalny i dydaktyczny aspekt roli istotnie dominuje w postrzeganiu uczniowskim nad pozostałymi wymiarami funkcjonowania wychowawcy. Blisko dziewięciu na dziesięciu uczniów (86,25%) jest zgodnych (z różnym stopniem pewności tę zgodę deklarując), że będzie rozmawiać o swoich ocenach z wychowawcą, a zarazem niezdecydowanie w tej kwestii deklaruje mniej niż co dziesiąty gimnazjalista (8,14%). To bliskie jednomyśl-

ności 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 trzy czwarte 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 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. współzawodnicstwo oraz koncentrację na ocenach i punktach, pośrednie potwierdzenie znajduje w fakcie, że co drugi badany (52,42%) deklaruje, iż zwróci się do wychowawcy, gdy będzie chciał, aby ten zapamiętał go z dobrej strony, 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 uczniów, jednakże w kontekście kolejnych wyników badań, można z niemalym prawdopodobieństwem przyjąć, iż tego rodzaju motywacje dominują nad motywami afiliacyjnymi.

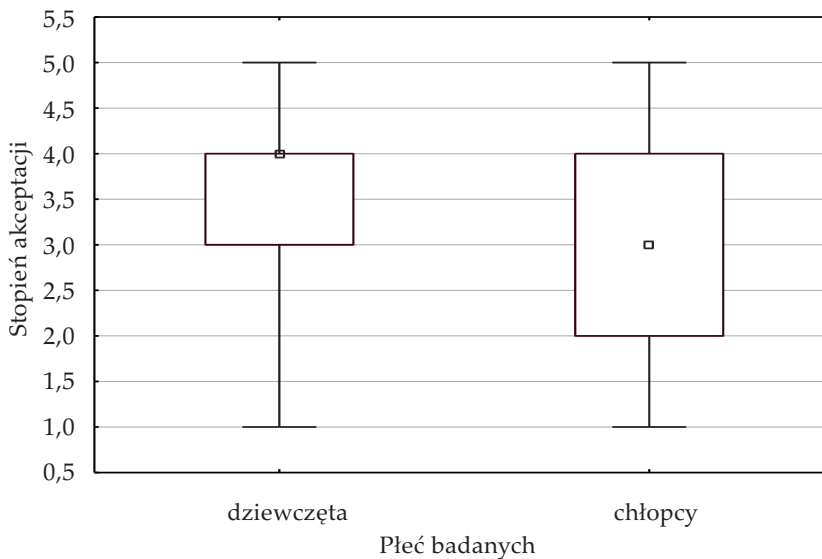
Formalno-urzędniczy charakter relacji uczeń-wychowawca zasadza się zatem na uzyskiwaniu przez gimnazjalistów informacji w kwestiach ważnych dla pełnionej roli ucznia (oceny, rankingi itp.) oraz, jak można domniemywać, próbach wyjaśniania, usprawiedliwiania, negocjowania swojego statusu. Można zatem przyjąć, że w tej relacji uczniowie poszukują wsparcia informacyjnego, co potwierdza fakt, iż 63,61% gimnazjalistów zainicjuje rozmowę z wychowawcą, gdy będzie potrzebować ważnych dla siebie informacji, a nie zrobi tego co szósty (16,03%) ankietowany. Analiza statystyczna pozwala na stwierdzenie o istnieniu związku między deklarowaną gotowością młodzieży do poszukiwania informacji u wychowawcy a płcią badanych ($p=0,041151$). Częściej chłopcy (około 18% z nich) niż dziewczęta (około 13% z nich) nie będą traktowali wychowawcy jako źródła ważnych dla siebie informacji. Oni też rzadziej wyrażają akceptację dla zwracania się do wychowawcy w tym celu (niecałe 60% chłopców, przy około 67% poparciu dziewcząt dla tego stwierdzenia).

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 umiejętność dyscyplinowania grupy z wykorzystaniem arsenału wzmocnień zewnętrznych? Czy dostrzegają w wychowawcy, lub też innymi słowy, czy wycho-

wawca pozwala w sobie dostrzec – *ad litteram* wychowawcę właśnie, ale także mediatora czy mentora?

I tak, zdecydowanie mniej niż połowa uczniów (42,75%) zwróci się do wychowawcy, gdy stanie się uczestnikiem lub świadkiem konfliktu w klasie, a zarazem blisko co trzeci (27,73%) tego nie zrobi, podobnie jak również prawie co trzeci (28,75%) nie ujawnia jednoznacznego stanowiska. Na wykresie 20a uwidoczniło się zależność pomiędzy stopniem akceptacji dla powyższego stanu rzeczy a płcią respondentów ($p=0,000043$).

Wykres 20a. Stopień akceptacji dla stwierdzenia „Do wychowawcy zwrócę się, gdy będę uczestnikiem lub świadkiem jakiegoś konfliktu w klasie” z uwzględnieniem płci badanych

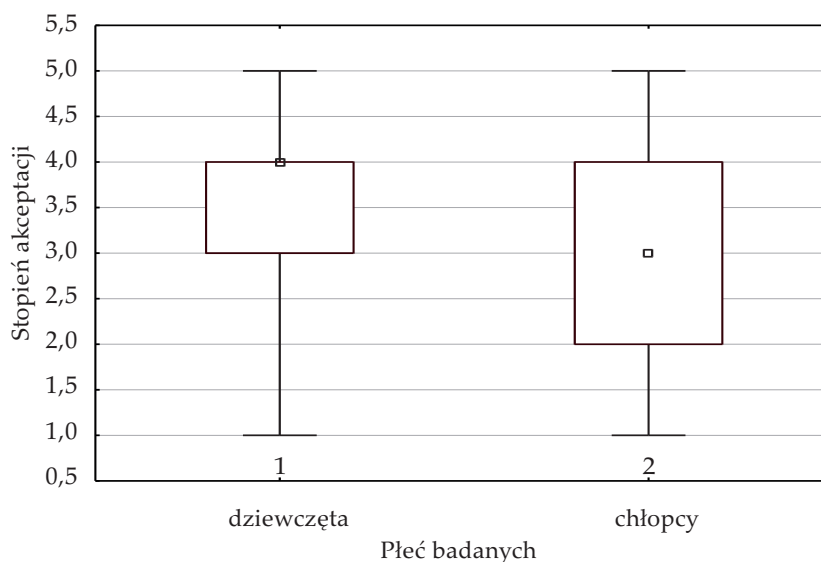


Zdecydowanie częściej postąpią tak dziewczęta, nawet połowa z nich zwróci się do wychowawcy w opisywanej sytuacji, podczas gdy spośród chłopców zrobi to mniej więcej co trzeci. Nieco częściej zaś odmówili oni akceptacji takiego stanu rzeczy, co z kolei stało się udziałem mniej niż co piątej uczennicy. Dziewczęta być może generalnie częściej w takich sytuacjach będą poszukiwały pomocy i wsparcia zewnętrznego, wśród dorosłych, w tym nauczycieli, upatrując możliwości ich efektywnego pozyskania. Chłopcy wykazują znacznie większe zdystansowanie się od decyzji włączania nauczycieli-wychowawców do swoich sieci wsparcia w sytuacjach konfliktowych.

Bardzo zbliżone deklaracje złożyli badani uczniowie w odniesieniu do sytuacji, w której im samym lub ich koleżance/koledze z klasy coś będzie zagra-

żało, gdy będą odczuwali strach: blisko jedna trzecia (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. Także w tym wypadku odpowiedzi dziewcząt i chłopców się różnią (wykres 20b, $p=0,000048$).

Wykres 20b. Stopień akceptacji dla stwierdzenia „Do wychowawcy zwrócę się w sytuacji zagrożenia lub lęku o siebie i kolegów” z uwzględnieniem płci badanych



Ponad połowa uczennic akceptuje zwrócenie się do wychowawcy w sytuacji zagrożenia, związanej z negatywnymi emocjami, a około 18% jest temu przeciwnych. Niecałe 40% chłopców również zamierza zwrócić się w sytuacji zagrożenia do wychowawcy, ale podobny odsetek uczniów tego nie zrobi. Być może wyjaśnienie tego stanu rzeczy powinniśmy poszukiwać, z jednej strony, w specyfice treningu socjalizacyjnego chłopców nastawionego na kształtowanie stereotypowo męskich cech, takich jak niezależność, siła, odwaga, z drugiej zaś w mniejszym ich zaufaniu i otwartości wobec środowiska edukacyjnego i nauczycieli w ogóle (o czym już w tym tekście wspomiano).

W sytuacji zewnętrznych nacisków i odczuwanego z tego tytułu dyskomfortu (*jeśli ktoś będzie mnie naciskał, żebym zrobił coś czego, nie chcę*) do wychowawcy zwróci się nieco ponad czwarta część badanych, ale już 40% z nich odżegnuje się od takiej możliwości. W tym przypadku także stwierdzono związek pomiędzy stopniem akceptacji dla powyższego stwierdzenia a płcią badanych ($p=0,047054$). Większy odsetek chłopców niż dziewcząt nie wyraża akceptacji

dla zwrócenia się do wychowawcy w sytuacji zewnętrznych nacisków i nakłania ich do podjęcia działań niezgodnych z ich interesem (około 43% chłopców przy 34% dziewcząt), z kolei mniejsza ich liczba w stosunku do dziewcząt (około jednej czwartej badanych uczniów w stosunku do niemal trzeciej części uczennic) taki stan rzeczy akceptuje.

Przy podejmowaniu ważnych decyzji, mentora w wychowawcy dostrzega zaledwie mniej niż co trzeci uczeń (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.

Zaznaczający się w powyższym obszarze większy dystans gimnazjalistów wobec wychowawcy w porównaniu z obszarem jego formalno-dydaktycznej działalności zostaje jeszcze wyraźniej podkreślony, gdy pytamy o możliwość rozmowy z wychowawcą w sferze osobistych, niekoniecznie związanych ze szkołą, przeżyć, a zatem:

- w przypadku doświadczenia 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 okazwanego 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 onieśmieleniem 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%). W jakimś sensie tendencję tę tłumaczy fakt, że wychowawca jest przedstawicielem świata dorosłych, który na etapie adolescencji jest przez wielu nastolatków kwestionowany w toku poszukiwania personalnych dróg stawania się dorosłym. Nie pomaga tu zapewne fakt, że jest on także *tym dorosłym*, który kontroluje, sprawuje nadzór, nakazuje.

Entuzjazm uczniów w zakresie poszukiwania responsywności i emocjonalnego wsparcia w osobie wychowawcy jest mocno ograniczony. Gimnazjaliści

często nie dopuszczają wychowawcy do „swojego świata”. Otwarte pozostaje jednak pytanie: czy on o to w ogóle zabiega, czy ma wystarczające kompetencje (pozytywna motywacja bowiem nie będzie tu wystarczająca), aby podejmować z sukcesem próby stawania się częścią tego uczniowskiego świata. Możliwe, że tego z rozmysłem czynić nie zamierza, ale czy wtedy ma jeszcze realną szansę oddziaływania na swojego ucznia w aspekcie pozadydaktycznym...

Funkcjonowanie wychowawcy w kontekście wsparcia, pomocy, doradzenia uczniowi wymaga gotowości pedagoga do takich działań, którą musi dostrzec i afirmować uczeń. Dla sprawdzenia czy i w jakim stopniu gimnazjaliści deklarują takie zamiary, wskazano w pytaniach ankietowych zróżnicowane sytuacje, w obrębie których respondenci mieliby podjąć decyzję o nawiązaniu *versus* odrzuceniu możliwości nawiązania kontaktu z wychowawcą.

Kolejnym obszarem, w ramach którego diagnozowano gotowość uczniów do nawiązania i podtrzymania kontaktu z wychowawcą, były sytuacje poszukiwania u niego porady. 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: *mogę ostatecznie zapytać o radę, ale wolalbym 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 zastanawiał²¹. Oznacza to, że wychowawca jako osoba udzielająca porad jest przez młodych ludzi zaledwie tolerowany w tej roli. Niemal jedna piąta respondentów ma nawet kłopot z wyobrażeniem sobie

²¹ 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, uprawianie sportu) 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 to, 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: Miłkowska, Piorunek, Sałaciński, 2011.

takiej możliwości, największa zaś grupa bądź taką możliwość wyklucza, bądź traktuje ją z dużą rezerwą. Grupa tych, którzy deklarują zapytanie wychowawcy o radę i w dodatku dostrzegają jej wagę dla swojego postępowania jest zastanawiająco mała. Uczniowie zatem zapewne w praktyce nie przećwiczyli nawiązywania z nauczycielem-wychowawcą relacji mentorskich (nie wiedzą, jak zapytać o radę), albo w ogóle go za mentora nie uważają (nie chcą tego robić). Pozostaje pytanie o to czy wychowawcy mają kompetencje społeczne umożliwiające im występowanie w tych rolach.

Po drugie, w wymiarze doradczym sprawdzano gotowość uczniów gimnazjalnych do konsultowania z nauczycielem-wychowawcą swojej przyszłości w aspekcie decyzji o wyborze szkoły ponadgimnazjalnej. Należy tu podkreślić, że wychowawca powinien być ważnym elementem wewnątrzszkolnego systemu doradztwa zawodowego²². Ale także Rozporządzenia MEN w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych szkołach nakładają na kadre pedagogiczną zobowiązanie do udzielania wsparcia, pomocy i doradztwa w zakresie podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych przez młodzież²³. Doradztwo zawodowe zostało także wymienione między podstawowymi formami działalności dydaktyczno-wychowawczej szkoły w Ustawie z dnia 14 grudnia

²² Dla przykładu w „Standardach doradztwa zawodowego w szkołach gimnazjalnych miasta Poznania” (2013) wskazywano, że pomoc, jaką uczeń powinien otrzymać w szkole w zakresie racjonalnego podjęcia decyzji edukacyjno-zawodowych, jest ważnym komponentem wysokiej jakości kształcenia w tej placówce. W roku 2017 weszła w Polsce w życie reforma struktury szkolnictwa oraz treści programowych. Jednym z najważniejszych dokumentów regulujących funkcje wychowawcze w systemie oświaty jest obecnie Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe. Na jej podstawie możemy przyjąć, że doradztwo zawodowe jest jedną z form wspierania rozwoju, a zatem wpisuje się w szeroko definiowaną działalność wychowawczą szkoły, stanowiąc jeden z filarów pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Niezależnie od zmieniających się uregulowań formalnych, związanych chociażby ze specyfiką także ulegającego zmianom systemu szkolnego, czy wybijanymi na plan pierwszy zadaniami edukacji w zakresie doradztwa zawodowego, aspekt pomagania uczniom w zakresie podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych i planowania karier jest na poziomie deklaratywnym (przynajmniej w niewielkim stopniu) w szkolnictwie obecny. Inną kwestią pozostają aspekty realizacyjne (por. Piorunek, Nawój-Połoczańska, 2020).

²³ W odniesieniu do wychowawców klas w szkołach gimnazjalnych wspomniane „Standardy doradztwa zawodowego w szkołach gimnazjalnych miasta Poznania” wskazywały, że w ramach Wewnątrzszkolnego Systemu Doradztwa Edukacyjno-Zawodowego szkoła systematycznie realizuje (na każdym poziomie nauczania) lekcje wychowawcze z zakresu doradztwa edukacyjno-zawodowego, a nauczyciele-wychowawcy klas informują uczniów i rodziców o możliwościach kształcenia ponadgimnazjalnego i dokonujących się w jego obrębie zmianach. Por. także wcześniejsze rozważania dotyczące włączania nauczycieli i wychowawców w działania z zakresu szeroko rozumianego poradnictwa kariery w: Piorunek, Woźniak, 2008. Obecnie Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 r. w sprawie doradztwa zawodowego reguluje zakres działań doradcy zawodowego i wskazuje na obowiązek opracowania przez niego programu z zakresu doradztwa we współpracy m.in. z nauczycielami i wychowawcami.

2016 r. Prawo oświatowe z (art. 109. 1, 7). W ustawie (art. 26a) precyzuje się obowiązek prowadzenia przez przedszkola i szkoły systematycznych i zaplanowanych działań z zakresu doradztwa zawodowego „w celu wspierania dzieci i uczniów w procesie rozpoznawania zainteresowań i predyspozycji zawodowych oraz podejmowania świadomych decyzji edukacyjnych i zawodowych, w tym przygotowania do wyboru kolejnego etapu kształcenia i zawodu”. W ustawie czytamy również, że doradztwo zawodowe powinno być realizowane także na zajęciach z wychowawcą. Wydaje się także, że wychowawca potencjalnie dobrze znający ucznia, często w perspektywie wieloletniej, towarzyszący mu w drodze rozwojowej jest w stanie pomóc mu rozpoznać jego zasoby, dokonać rzetelnej autodiagnozy, ułatwić ocenę własnych możliwości w kontekście poszczególnych propozycji edukacyjnych i szerzej – rynkowym.

Standardy i rozporządzenia zapewne nie są punktem odniesienia dla młodzieży, 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 istotnych dla siebie informacji w obszarze doradztwa edukacyjno-zawodowego od wychowawcy, traktowanego we wszystkich przywołanych wcześniej dokumentach jako ważne ogniwo informacyjno-doradcze. Czy ten stan rzeczy jest wynikiem niskiego stopnia zaawansowania procesu planowania przyszłości edukacyjno-zawodowej przez młodzież, która nie angażuje się w ten obszar aktywności projektowania własnego życia? A może raczej wynika z braku zaufania i poczucia dorastającej młodzieży, że dorosły, wychowawca nie jest w stanie im efektywnie doradzić, nie posiada wystarczającej wiedzy o ich indywidualnych możliwościach, zdolnościach, zainteresowaniach i potrzebach.

Analiza statystyczna wskazuje na związek między płcią badanych a ich deklaracją odnośnie do zwrócenia się do wychowawcy z prośbą o pomoc przy podjęciu decyzji o wyborze przyszłej drogi edukacyjnej (χ^2 Pearsona = 11,03123, $df=4$, $p=0,02622$). Częściej dziewczęta są skłonne poszukiwać rady u wychowawcy w tej kwestii, co może być uwarunkowane wieloma czynnikami. Fakt ten może być skutkiem generalnie (jak wykazywano wcześniej) większej akceptacji poszukiwania wsparcia, ale i hipotetycznie możemy założyć – ich większej aktywności w zakresie planowania przyszłości i większego stopnia zaawansowania ich planów edukacyjno-zawodowych (co implikuje chęć skonsultowania wielu szczegółów planu) lub wręcz przeciwnie ich więk-

szych trudności i wyższego stopnia bezradności w procesie podejmowania decyzji o wyborze szkoły średniej.

Nieco inny jest ciężar gatunkowy kolejnej hipotetycznej sytuacji decyzyjnej, o którą pytano uczniów. Była to sytuacja, w której wychowawca mógłby być traktowany przez ucznia jako potencjalne źródło pomysłów na spędzanie czasu wolnego. Dopytywano o ustosunkowanie się respondentów do zgłaszanych przez wychowawcę propozycji spędzania wolnego czasu w ferii, w sytuacji gdy zainteresowani sami nie mają w tym względzie pomysłów. Można założyć, że gdy wychowawca jest dla ucznia postacią znaczącą, ten będzie liczył się z jego propozycjami w sytuacji decyzyjnej, także w aspekcie pozadydaktycznym, czy wręcz pozaszkolnym. Zaledwie co czwarty badany (27,23%) bierze taki wariant pod uwagę, uznając, że wychowawca może mieć konstruktywne propozycje i pomysły na spędzanie wolnego czasu przez młodzież. Zbliżony odsetek osób (23,66%) w ogóle nie może sobie takiej sytuacji wyobrazić, a 19,08% uczniów (kategorie d oraz e łącznie) wprost deklaruje z różnym stopniem determinacji, że zdanie wychowawcy w tym przypadku ich w ogóle nie interesuje. Niemal trzecia część badanych może zastanowić się nad propozycjami wychowawców, raczej niezobowiązująco. Niechęć uczniów do przyjrzenia się propozycjom wychowawcy w zakresie możliwości spędzania wolnego czasu może wynikać z kilku powodów – wychowawca nie jest dla respondentów źródłem ocen i opinii, które ci będą brali pod uwagę (zwłaszcza gdy rzecz nie dotyczy procesu dydaktycznego), młodzież może też generalnie negować styl życia oraz miejsce w nim i jakość czasu wolnego pokolenia dorosłych, których ten jest przedstawicielem.

Samookreślenia tożsamościowe w okresie adolescencji wiążą się często z poszukiwaniem indywidualności, własnego stylu życia, który najłatwiej zapewne manifestować poza instytucją edukacyjną, właśnie w czasie wolnym, który zdaniem młodych nie powinien podlegać kontroli dorosłych. Być może to stanowi wytłumaczenie wyjątkowej niechęci manifestowanej przez uczniów wobec wychowawcy w roli pomysłodawcy spędzania czasu przez gimnazjalistów podczas ferii. Uczniowie w większości dystansują się od pozyskiwania propozycji czy rad wychowawcy w tej kwestii, wręcz ich nie oczekują.

Podsumowując wcześniejsze rozważania związane z oglądem uczniowskich deklaracji na temat ich gotowości do nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z nauczycielami-wychowawcami w celu poszukiwania wsparcia, interwencji, pomocy, rady związanej bezpośrednio z ich sytuacją, zwraca uwagę fakt, że uczniowie spontanicznie z własnej inicjatywy czynią to rzadko, a gdy problem nie dotyczy wprost aktualnej sytuacji edukacyjnej ucznia – bardzo rzadko. Mimo wcześniej deklarowanych raczej pozytywnych (lub obojętnych) ustosunkowań do wychowawców nastolatki raczej nie postrzegają ich jako naturalne źródło wsparcia. Z jednej strony może to być efektem braku

doświadczeń w tym względzie – wychowawcy nie dali się poznać młodzieży jako ci, którzy chcą i potrafią wsparcia skutecznie udzielić, z drugiej zaś – zapewne szerszej adolesencyjnej tendencji do samodzielnego (w praktyce często samotnego) eksplorowania rozwiązań sytuacji trudnych jako wyrazu kształtującej się tożsamości dorastających lub poszukiwania wsparcia poza światem dorosłych (wśród rówieśników), poza edukacją (w systemie rodzinnym, w ramach szerszego dyskursu społecznego, w prasie młodzieżowej, poradnikach, innych mediach), czy szerzej poza światem realnym, w przestrzeni wirtualnej.

5.5. Wychowawcy wobec problemu zespołu klasowego (percepcja adolescentów)

Wcześniejsze rozważania skoncentrowane były wokół relacji uczeń–nauczyciel–wychowawca, przy czym ich intencją było rozpoznanie specyfiki tej interakcji w odniesieniu do respondenta, który miałby zgłaszać problem, doświadczać sytuacji trudnej. W szkolnej codzienności dominują jednak relacje nauczyciela z grupą klasową, stanowiącą mniej lub bardziej spójną „całość”, relacje z różnymi podgrupami czy wieloma osobami, wobec których pedagog podejmuje określone zachowania, demonstruje uczucia i emocje, komunikuje określone stany rzeczy. Wychowawca organizuje proces tworzenia się grupy i kształtowania tożsamości klasy. Wychowawca moderuje relacje w klasie, reaguje na sytuacje konfliktowe, wspiera klasę podejmującą określone działania. Jego działania mogą przyczyniać się do budowania pozytywnych relacji rówieśniczych i tworzenia klimatu klasy sprzyjającego kooperacji i wspólnym przeżyciom. Kompetencje społeczne wychowawcy mogą mieć istotne znaczenie w tym procesie.

Opis i ocena relacji nauczyciela z klasą mogą się różnić od tych dokonywanych z perspektywy jednostkowej – uczniowie mogą inaczej patrzeć na personalne kontakty z wychowawcą, inaczej postrzegać jego rolę w procesie komunikacji z klasą. Przyjrzyjmy się zatem, jak respondenci postrzegają relacje nauczyciela z zespołem klasowym w kontekście sytuacji wymagających podjęcia pewnych decyzji czy interwencji. Gimnazjalistów poproszono o wyobrażenie sobie sytuacji, w której klasa ma jechać na wycieczkę, ale doprecyzowania i szczegółowych ustaleń wymagają zarówno trasa, jak i organizacja tego przedsięwzięcia. Jest to zatem sytuacja potencjalnego wsparcia decyzyjnego ze strony wychowawcy oraz związana z kierowaniem zespołem klasowym.

Klasyczne rozważania Lewina dotyczące przywództwa w organizacjach (Wosińska, 2004, s. 285) koncentrowały się wokół stylu autokratycznego, demokratycznego oraz *laissez-faire* (liberalnego). Pozwalały one domniemywać, że w zasadzie tylko styl demokratyczny sprzyja budowaniu zaufania w zespole i zaufaniu do lidera, ponieważ jego podstawą jest komunikacja ze wszystki-

mi członkami grupy dotycząca celów i treści realizowanych zadań, czemu towarzyszy wymiana myśli i wspólne uzgodnienia, prowadzące do efektywnej pracy. Inny podział stylów kierowania odnosi się do **lidera zorientowanego na zadania** – koncentracja na realizacji celów grupy, organizacji pracy i standardach jej wykonywania oraz **lidera nastawionego na ludzi** – skupionego na budowaniu więzi grupowych, dającego wsparcie emocjonalne członkom zespołu pracowniczego (Wosińska, 2004). W perspektywie długofalowej efektywne staje się harmonijne łączenie obydwu komponentów roli przywódczej. Na gruncie organizacji, w tym szkoły możemy także mieć do czynienia z przywódcą transformacyjnym „...jednostką, która potrafi zmienić wizję celów grupy oraz motywację i działania jej członków, dzięki czemu misja przedstawiana przez przywódcę staje się ich własną” (Wosińska, 2004, s. 286).

Przyglądając się wynikom badań, zauważamy, że niemal trzecia część badanych (31,298%) wskazuje na wspólne podejmowanie decyzji przez nauczyciela i uczniów. Dostrzega demokratyczny styl kierowania zespołem demonstrowany przez nauczyciela, przejawiający się w dyskusowaniu nad propozycjami i przegłosowywaniu ostatecznych wersji. Nieco ponad czwarta część respondentów (26,97%) uważa, że nauczyciel pozostawi decyzje dotyczące wycieczki w gestii uczniów – oni mają wybrać punkt docelowy, ustalić trasę i porozumieć się między sobą. Takie zachowanie wyczerpuje znamiona liberalnego kierowania zespołem klasowym, ale otwarte pozostaje pytanie o jego efektywność i ocenę ze strony uczniów, którzy w takiej sytuacji nie mogą liczyć na wsparcie w podejmowaniu decyzji i są pozostawieni sami sobie z pewnym problemem. Dla 15,52% uczniów najbardziej prawdopodobnym rozwiązaniem będzie podjęcie przez nauczyciela decyzji samodzielnie (*mówi nam, jaka trasa wycieczki będzie najlepsza*), trzeba jednak przyznać, że tak sformułowana odpowiedź nie rozstrzyga jeszcze, czy uczniowie do takiego narzuconego rozwiązania są przekonani i jak oceniają taki sposób podejmowania decyzji dotyczących całej klasy. Niepokojąca pozostaje też sytuacja, na którą wskazuje podobna liczba uczniów, jak w przypadku autokratycznego stylu podjęcia decyzji przez nauczyciela. Otóż, według 14,25% gimnazjalistów decyzje tego typu zapadną w ogóle bez ich bezpośredniego udziału, ponieważ *nauczyciel ustala to na zebraniu z rodzicami*. Ci ostatni także z oczywistych względów, nie mogą zostać pominięci w takich ustaleniach, ale trudno przystać na sytuację, w której decyzje bezpośrednio dotyczące dorastających – w tym wypadku: sposobu zagospodarowania czasu przeznaczanego na rekreację – są przekierowywane na ich rodziców, a uczniom zaledwie komunikowane.

Taka jednostronna komunikacja nie sprzyja budowaniu więzi z nauczycielem i między rówieśnikami, treningowi w zakresie dyskusowania, uzgadniania stanowisk, podejmowania decyzji i ponoszenia za nie odpowiedzialności. To kolejna zmarnowana szansa na budowanie nieformalnych relacji w zespole

klasowym, wyjście poza jednostronny przekaz, funkcjonowanie w typowym (niestety często obecnym w edukacyjnej codzienności) schemacie „polecenie-realizacja”. Co dziesiąty uczeń pokusił się o przytoczenie swojej wersji odpowiedzi (pytanie miało charakter półotwarty). Są one znamienne, najczęściej powtarzające się dotyczyły negacji przez wychowawcę tej formy zaangażowania. Gimnazjaliści wskazywali wprost, że ich wychowawca ...*nie chce rozmawiać na temat wycieczek...; nie jeździmy na wycieczki...; nie było takiej sytuacji...; olewa wycieczki...; gdy wspominamy o wycieczce, nie chce o niczym słyszeć...; pani nie jest zaangażowana, odwleka sprawę, odrzuca nasze propozycje; ...mówi, że z nami nie pojedzie...* Wszystkie te wypowiedzi świadczą o stosowaniu przez wychowawcę strategii ucieczkowych, zapewne z bardzo różnych powodów ten nie zamierza (nie chce, nie może?) zaangażować się w działalność pozadydaktyczną i postrzega ją jako dodatkowe obciążenie. Uczniowie mają jednak tego świadomość i dostrzegają dystans, czy wręcz niechęć nauczyciela do aktywności w tym zakresie.

Inną kategorię odpowiedzi stanowią te, w których uczniowie jednoznacznie podkreślają brak akceptacji nauczyciela dla jakichkolwiek ich potencjalnych inicjatyw w tym względzie. Obrazują to między innymi następujące wypowiedzi: ...*ignoruje większość pomysłów, bo coś nie pasuje...; odrzuca nasze propozycje...; ...wybiera najtańsze opcje i nie pyta innych o zdanie...; bezdyskusyjnie wybiera miejsce wycieczki, nie mamy w tym swojego głosu...; to ona ustala trasę, bo na trasę ustaloną przez nas, nie pojedzie.*

Respondenci zdiagnozowali już zatem sytuację, w której się znajdują i mają świadomość, że w przywołanych tu przypadkach ich głos nie będzie brany pod uwagę, a autokratyczny sposób kierowania przez wychowawcę zespołem klasowym uniemożliwi im podejmowanie i realizację tej inicjatywy.

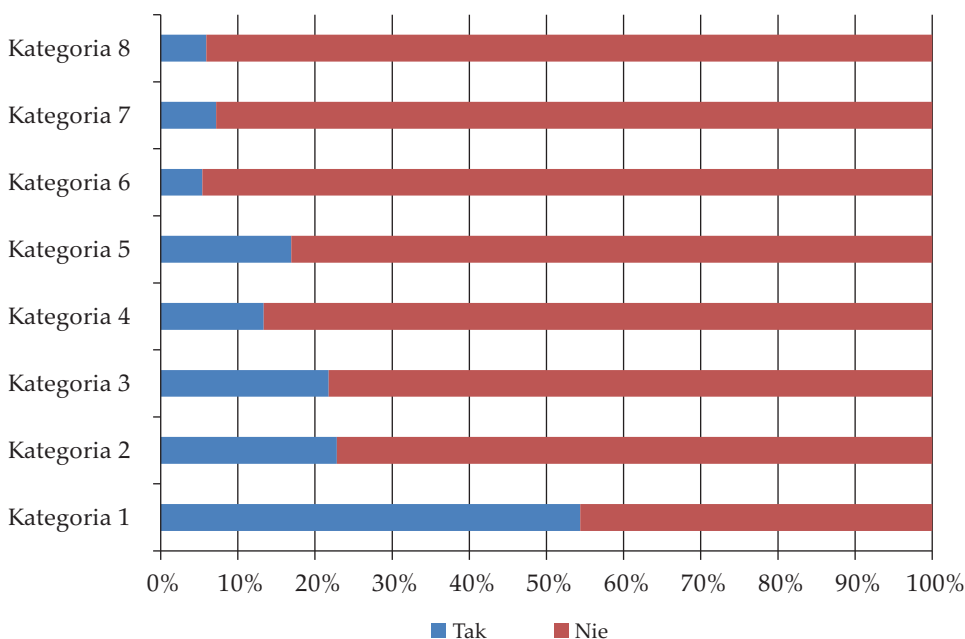
Przyglądając się uczniowskim odpowiedziom, zauważyć musimy, że zaledwie co trzeci z nich doświadcza partnerskiego potraktowania i uczestniczy w demokratycznych procedurach dokonywania wyboru (tu: szczegółów planowania wycieczki klasowej). Szczególnie często nauczyciel-wychowawca nie wspiera swoich uczniów w procesie podejmowania decyzji, nie stosuje zasad otwartej komunikacji w sprawach dokonywania wyboru, nawet (a może przede wszystkim?) wydawałoby się w tak „błahych” kwestiach.

Istnieje statystycznie istotna zależność między udzielaną przez uczniów odpowiedzią na omawiane powyżej pytanie a płcią badanych (χ^2 Pearsona, $df=4$, $p=0,03118$). Dziewczęta rzadziej deklarują narzucanie przez wychowawcę swojego zdania w sprawie organizacji wycieczki klasowej, rzadziej też formułują swoje krytyczne wypowiedzi. Częściej zaś dostrzegają, że nauczyciel przerzuca na uczniów konieczność dokonania ustaleń, nie uczestnicząc w tym procesie lub deleguje te uprawnienia na rodziców. Chłopcy czują się częściej przez wychowawcę bądź sterowani, bądź pozbawieni nauczycielskie-

go wsparcia (zlekceważeni?) w tej kwestii. Otwarte pozostaje pytanie: czy jest to wynik ich rzeczywistych doświadczeń (konkretnych zachowań nauczyciela), czy efekt treningu socjalizacyjnego, w ramach którego są oni „uczulani” na przejawy kontroli i ograniczania ich niezależności.

Kolejna hipotetyczna sytuacja, przed którą stanęli badani, dotyczyła zachowań wychowawcy w sytuacji konfliktu klasowego.

Wykres 21. Reakcja wychowawcy na konflikt w klasie



Pytanie wielokrotnego wyboru

Kategoria 1 – wychowawca stara się rozmawiać z uczestnikami konfliktu i doprowadza do sensownego rozwiązania problemu

Kategoria 2 – stara się rozmawiać z uczestnikami konfliktu, ale jego działania nie przynoszą pozytywnych rezultatów

Kategoria 3 – wzywa pedagoga szkolnego i to on zajmuje się problemem

Kategoria 4 – wzywa rodziców do szkoły i to oni mają potem z dziećmi wyjaśnić sprawę

Kategoria 5 – bardzo się denerwuje i grozi, że zastosuje różne kary

Kategoria 6 – obraca sprawę w żart

Kategoria 7 – udaje, że nie dostrzega problemu i nie reaguje w żaden sposób

Kategoria 8 – reaguje inaczej.

Konflikty interpersonalne mogą mieć różny charakter i wymagać zróżnicowanych strategii ich rozwiązywania. Konflikty o sumie zerowej oznaczają zawsze, że zysk jednej strony jest równoznaczny ze stratą drugiej. W konfliktach motywów mieszanych (z którymi w codziennym funkcjonowaniu kla-

sy szkolnej zapewne mamy częściej do czynienia) obie strony mogą zyskiwać, pod warunkiem wszakże współdziałania (Aronson, Wilson, Akert, 1997). Jak wskazuje Wosińska (2004), istnieją trzy strategie rozwiązywania konfliktów: negocjacje, mediacje i arbitraż. Pierwsza z nich – strategia negocjacyjna wymaga od stron zaangażowanych w konflikt bezpośredniej wymiany ofert i wspólnego zaangażowania w rozwiązanie problemu, co z kolei może być szczególnie trudne w sytuacji dzieci i młodzieży, której dojrzałość emocjonalno-społeczna dopiero się kształtuje, a doświadczenia socjalizacyjne nie zawsze sprzyjają kształtowaniu kompetencji negocjacyjnych. Zdecydowanie częściej w sytuacjach konfliktów klasowych osoby trzecie uczestniczą w procesie osiągnięcia porozumienia między stronami konfliktu. Wydaje się, że wychowawca mógłby w wielu przypadkach z powodzeniem pełnić rolę mediatora, gdyż potencjalnie łatwiej mu zdiagnozować sytuację (jeśli zna swoich uczniów, ich reakcje i zachowania) oraz jako osoba znacząca dla uczniów (pozostaje oczywiście pytanie: czy jest nią w istocie?) mógłby zarówno w kontakcie ze stronami konfliktu dążyć do skorygowania jego percepcji, zwiększania wzajemnego zaufania, jak i dzięki doświadczeniu pedagogicznemu ocenić wskazywane propozycje rozwiązań. Wychowawca może też pełnić rolę arbitrażową, z wychowawczego punktu widzenia mniej pożądaną, w ramach której to on analizowałby istotę konfliktu, porozumiewał się niezależnie z każdą z jego stron i sam narzucał jego rozwiązanie.

Pytanie miało charakter półotwarty, było też pytaniem wielokrotnego wyboru (wybór maksymalnie dwóch odpowiedzi z kafeterii) (wykres 21). Gimnazjaliści najczęściej wskazywali na mediacyjną rolę wychowawcy, starającego się rozmawiać ze stronami konfliktu i w konsekwencji prowadzić do wspólnych rozwiązań. Tak postrzega tę sytuację jednak tylko nieco ponad połowa respondentów (53,94%). Co drugi zatem uczeń jest zdania, że jego wychowawca pełniłby konstruktywną rolę w procesie rozwiązywania konfliktu. Odzwierciedla to także jedna z wypowiedzi uczniowskich: *wychowawca ... próbuje poznać wersję obu uczniów i rozwiązać problem pokojowo...* Odwracając rozumowanie, musielibyśmy jednak zauważyć, że stosunkowo dużo adolescentów nie wskazuje jednak na mediacyjny potencjał swoich wychowawców.

Około piąta część badanych dostrzega wolę wychowawcy w zakresie podejmowania mediacji, ale przesądza z góry – na podstawie dotychczasowych doświadczeń (?) – o jego nieskuteczności w tym względzie (*wychowawca stara się rozmawiać z uczestnikami konfliktu, ale jego działania nie przynoszą pozytywnych rezultatów*). Do tej kategorii można by też zaliczyć np. jedną ze znamienych wypowiedzi własnych badanych (w kategorii – inne): *wychowawca reaguje, ale tylko pogarsza sytuację*. Dodatkowo zauważyć możemy, że niemal 17% badanych (16,79%) wskazuje na inny niekonstruktywny sposób rozwiązywania konfliktu klasowego przez nauczyciela, który *bardzo się denerwuje i grozi, że*

zastosuje różne kary (kategoria e). Trend ten ilustrują także następujące wypowiedzi uczniów: wychowawca *udziela nagany i stosuje wybraną karę bądź odsyła do dyrektora; wstawia minusowe punkty...; ... próbuje załagodzić problem, unosząc głos (czasami obwinia więcej osób) zwykle to nie skutkuje...niby coś krzyczy, ale nikt jej nie słucha, b. słabo..., krzyczy, ale bez skutku...*

Oznacza to, że uczniowie odnotowują przede wszystkim emocjonalny stosunek wychowawcy do sytuacji konfliktowej i jego swoistą bezradność przejawiającą się w użyciu lub groźbie użycia rozwiązań represyjnych, zwykle nie rozwiązujących rzeczywistego problemu, mających charakter substytucyjny. Przy okazji wskazują na swój stosunek do wychowawcy, którego w roli mediatora nie zamierzają akceptować.

Okolo piąta część uczniów odnotowuje także cedowanie przez wychowawcę odpowiedzialności za rozwiązanie konfliktu na pedagoga szkolnego (*wzywa pedagoga szkolnego i to on zajmuje się problemem*) lub co pojawia się w kilku wypowiedziach uczniowskich – dyrektora szkoły. O ile postrzeganie przez uczniów pedagoga jako osoba podejmującej realnie działania interwencyjne na terenie szkoły, do której zwracają się nauczyciele po pomoc w sytuacjach trudnych w zespołach klasowych jest zgodne z przypisaną mu formalnie rolą, o tyle obciążanie w tej funkcji dyrektora placówki jest już chyba nadmiarowym działaniem ze strony nauczyciela. Powstaje także pytanie, czy wychowawcy w ogóle podejmują próby rozwiązania konfliktu klasowego, czy zupełnie wycofują się z pozycji potencjalnego mediatora i przekierowują rozpoznawanie i rozwiązywanie wszystkich sytuacji trudnych na pedagoga szkolnego lub dyrektora szkoły? Odpowiedzi na tak postawione pytanie nie uzyskamy w ramach relacjonowanego badania sondażowego. Co dziesiąty uczeń (13,23%) uważa, że nauczyciel deleguje rozwiązanie konfliktu na ich rodziców. Trudno przesądzać, czy w przypadku rozwiązywania sytuacji konfliktowych przez pedagogów szkolnych czy przez rodziców, a tym bardziej dyrektorów szkół, ci zastosują strategię mediacyjną, czy raczej arbitrażową. Spośród badanych 7,12% wskazuje, że wychowawca stosuje strategię ucieczkową, stara się po prostu nie zauważać problemu (*lekceważy..., sami musimy rozwiązać swój problem...*) lub nieco rzadziej (5,85% badanych) obrócić sprawę w żart.

Uczniowskie wskazania i udzielone odpowiedzi opisują całą paletę nauczycielskich reakcji na problem klasowego konfliktu. W pewnym uproszczeniu możemy powiedzieć, że gimnazjaliści docenili mediacyjne kompetencje i starania tylko połowy swoich wychowawców. Pozostali mają poczucie, że nie bardzo mogą liczyć na konstruktywne wsparcie nauczycieli-wychowawców w takich sytuacjach.

Zwracanie się do wychowawcy w sytuacjach trudnych wymaga od adolescenta znacznej dozy zaufania do niego. Jest to szczególnie ważne w sytuacji potencjalnych dylematów moralnych mogących się pojawić u adolescentów

w określonych sytuacjach, zwłaszcza, że okres dorastania to etap stopniowego przechodzenia od socjonomii (z jej partykularystyczną moralnością i konwencjonalizmem) do autonomii moralnej (Muszyński, 1987). Respondentów poproszono o wyobrażenie sobie sytuacji, w której jeden z kolegów (jedna z koleżanek) z klasy robi lub zamierza zrobić coś złego, co może przynieść negatywne konsekwencje dla innych oraz zapytano: czy w takim układzie powiadomiliby wychowawcę. To okoliczność wymagająca sporej dozy dojrzałości i odpowiedzialności. Uczeń musi bowiem wybrać pomiędzy wyższymi celami – interwencja nauczycielska może przerwać proceder niewłaściwego zachowania rówieśnika i uchronić innych przed jego konsekwencjami – a partykularnym interesem gimnazjalisty i jego grupy rówieśniczej – ujawnienie wychowawcy zdarzenia może narazić respondenta na przykre konsekwencje ze strony innych uczniów, interpretujących jego zachowanie jako nielojalność wobec grupy lub narazić kolegę – potencjalnego sprawcę zła na restrykcje ze strony wychowawcy. Niezwykle ważne dla oceny sytuacji przez respondenta będzie miało postrzeganie przez niego wychowawcy jako obdarzanego zaufaniem, sprawczego dorosłego.

Trudność zarysowanej sytuacji odzwierciedlają odpowiedzi nastolatków. Ponad jedna trzecia z nich (34,86% badanych) przyznaje się do bezradności w tym względzie – deklaruje – *nie wiem co zrobić*. Spośród badanych 37,15% uczniów (łącznie kategorie d oraz e z kafeterii) nie zamierza wtajemniczać wychowawcy w ten problem, a ponad 15% deklaruje to z dużą mocą (*wychowawca jest ostatnią osobą, której chciałbym coś takiego powiedzieć*). Mniej więcej co czwarty badany zdecydowałby się na taki krok, choć znaczna część tych osób podkreśla, że nie wie, jak to zrobić. Niepokojące, że przez tak wielu gimnazjalistów wychowawca, czyli przedstawiciel świata dorosłych i/lub sformalizowanego systemu edukacyjnego nie jest postrzegany jako naturalny adresat kontaktu i osoba dająca wsparcie emocjonalne osobie zło dostrzegającej, realnie je piętnująca i przeciwdziałająca jego skutkom. Uczeń w takich sytuacjach pozostaje sam z problemem, którego stara się nie dostrzegać lub poszukuje pomocy w innych osób. Wydaje się, że szczególnie ważne jest, aby to właśnie wychowawca był tym pierwszym ogniwem wsparcia ucznia w trudnych sytuacjach dokonywania moralnych wyborów. Żeby tak się jednak stało, musi z uczniami wchodzić w otwarte relacje komunikacyjne, musi cieszyć się ich zaufaniem, musi wreszcie być postrzegany jako autorytet moralny, osoba autentycznie zaangażowana w proces wychowawczy uczniów i udzielanie im pomocy w sytuacjach trudnych. Uzyskany wynik koresponduje z wcześniej przywołaną opinią gimnazjalistów, z których generalnie tylko co trzeci zwróciłby się po wsparcie do wychowawcy w sytuacji doświadczania przemocy, tu – w sytuacji dylematu moralnego – proporcje uzyskanych odpowiedzi są zbliżone.

Kolejne zadanie postawione przed uczniami dotyczyło hipotetycznej reakcji respondentów na sytuację, w której dowiadują się oni o tym, że duża grupa

kolegów z klasy umawia się na nieformalną imprezę, na której zamierzają eksperymentować z dopalaczami. Używki stanowią częsty atrybut intensywnych poszukiwań siebie i granic, które można przekraczać na etapie zawirowań tożsamościowych i psychospołecznego moratorium okresu adolescencji. Reakcja gimnazjalistów będzie w tym wypadku uzależniona także między innymi od ich personalnej oceny stopnia zagrożenia dla uczestników spotkania, a także szeregu czynników sytuacyjnych (miejsce imprezy, skład uczestników, rodzaj środków odurzających, które zamierzają przyjąć uczestnicy itd.). Uczeń musi jednak rozstrzygnąć, czy powiadamiać o zagrożeniu kogokolwiek, czy pozostawić informację dla siebie, nie narażając się jednocześnie na ewentualne przykre konsekwencje nieolojalności wobec grupy rówieśniczej i niedochowania tajemnicy.

Istotny i godny podkreślenia wydaje się fakt, że zaledwie 4% badanych nie uznało omawianej sytuacji za niebezpieczną i problemową i jako taką nie wymagającą w ogóle interwencji. Uczniowie mają zatem świadomość potencjalnych zagrożeń i ewentualnych skutków przyjmowania dopalaczy, a nagleśniane w mediach wielokrotne sytuacje utraty zdrowia lub życia na skutek zażycia „nowych narkotyków” dotarły do świadomości młodzieży. Do kogo jednak badani zwróciliby się po pomoc, definiując sytuację jako zagrażającą?

Zdecydowanie najliczniejsza grupa badanych – aż 45,54% – uznała, że w wyżej opisanej sytuacji adresatami ich próśb o pomoc nie powinni być nauczyciele. Wskazali przede wszystkim na rodziców lub znajomych i przyjaciół, rzadziej starszych kolegów lub zadeklarowali samodzielne podjęcie rozmów z tą grupą osób. Niemal piąta część gimnazjalistów dystansuje się od odpowiedzi, ich zdaniem *trudno powiedzieć*, kto mógłby zostać przez nich poproszony o interwencję. Jest to zapewne wyrazem ich bezradności w tej sytuacji. Niewykluczone, że to ona właśnie doprowadziłaby w konsekwencji do nieujawnienia problemu. Zdecydowanie mniejsza grupa respondentów – nieco ponad 13% z nich – myśli inaczej i z prośbą o pomoc i interwencję udaliby się do nauczycieli, przy czym wskazują tu na niemal całe grono pedagogiczne lub większość nauczycieli, która ich zdaniem byłaby pomocna. Co dwudziesty z badanych miałby zaufanie do maksymalnie jednego lub dwóch nauczycieli na terenie szkoły i to ich wskazałby jako potencjalnych pomagających. Co dziesiąty uczeń udałby się z tym problemem do swojego wychowawcy – cieszy się on zatem zaufaniem u nieco większej grupy badanych niż pozostali nauczyciele, chociaż obiektywnie rzecz biorąc, uzyskane wyniki mogą budzić niepokój. Wydawałoby się, że w przywołanej sytuacji dotyczącej klasowych kolegów respondentów, mogących znaleźć się w niebezpieczeństwie, zamierzających postąpić lekkomyślnie, to nauczyciele, a tym bardziej wychowawcy będą pierwszymi osobami, do których udadzą się uczniowie.

Płeć w sposób statystycznie istotny różnicuje tu odpowiedzi badanych (χ^2 Pearsona = 14,61028, $df=6$, $p=0,02351$). Dziewczęta częściej uchylają się od odpo-

wiedzi na pytanie, nie szukałyby pomocy wśród nauczycieli lub skierowałyby się tylko do wychowawcy klasy, do którego mają największe zaufanie. Chłopcy szukaliby częściej wsparcia w ramach szerszego grona nauczycieli. Mają mniej oporów, lęków i obaw przed nawiązaniem kontaktu z różnymi nauczycielami, zgłoszeniem im potencjalnego zagrożenia dotyczącego kolegów czy w ich przypadku łatwiejsza jest atrybucja odpowiedzialności za rozwiązanie problemu na zewnątrz, skierowanie jej na odpowiedzialne za to grono pedagogiczne?

Funkcjonowanie wychowawcy w relacji do klasy szkolnej wymaga od niego posługiwania się kategorią „my” i traktowania siebie jako członka grupy, co z kolei wiąże się zaznaczaniem zewnętrznych granic grupy i przyjmowaniem postawy mediatora w sytuacji, gdy klasa jest w jakiś sposób poddawana presji zewnętrznej. Uczniowie powinni czuć, że wychowawca jest po ich stronie, daje im prawo do wynegocjowanych zachowań, nie przyjmuje bezkrytycznie zewnętrznych oskarżeń kierowanych pod adresem grupy. Z taką sytuacją mamy do czynienia w kolejnym pytaniu, w ramach którego badani mają przewidzieć przypuszczalną reakcję swojego wychowawcy na skargi innych nauczycieli pod adresem kierowanej przez niego klasy. Ponad 40% badanych sądzi, że ich wychowawca pozwoli się uczniom wytłumaczyć i wysłucha ich argumentacji, nie poprzestając na opiniach innych nauczycieli. Ale już trzecia część respondentów (34,86%) zakłada, że wychowawca nie da im prawa do obrony – *nie zapyta, co się stało, tylko z góry wygłosi „kazanie”*. Co dziesiąty sądzi, że także nie będzie wyjaśniał z nimi okoliczności pojawiających się zastrzeżeń wobec zachowania klasy, tylko podkreśli zawód, który mu ona sprawiła. Podobna liczba badanych nie jest w stanie przewidzieć reakcji nauczyciela. A około 3% badanych sugeruje, że wychowawca, nie wyjaśniając niczego, będzie przede wszystkim demonstrował swoje negatywne emocje. Generalizując, niezależnie od specyfiki zachowania konkretnego wychowawcy, ponad połowa badanych jest przekonanych, że ten nie da im prawa do przedstawienia swoich racji i wyjaśnienia sytuacji, uzna *a priori* ich winę, tylko w różny sposób zademonstruje swoje niezadowolenie z tym związane.

Płeć respondentów różnicuje ich opinie w wyżej przywołanej sytuacji (χ^2 Pearsona = 13,49065, $df=4$, $p=0,00911$). Dziewczęta znacznie częściej demonstrują przeświadczenie, że wychowawca pozwoli im na przedstawienie argumentów i wyjaśnienie zaistniałej sytuacji. Chłopcy zaś są zdecydowanie częściej skłonni przypisywać nauczycielowi-wychowawcy zachowania skoncentrowane na *ego* (pretensje wobec grupy, podkreślanie uczucia zawodu, demonstracje urazy). Być może jest to wynik specyfiki szkolnej socjalizacji, która różni się w przypadku uczennic i uczniów (por. Gromkowska-Melosik, 2011; Chmura-Rutkowska, 2019). Te pierwsze zapewne częściej doświadczają ze strony grona pedagogicznego możliwości tłumaczeń, wyjaśnień, ponieważ nauczyciele mają większe do nich zaufanie i często podświadomie dopuszczają moż-

liwość uchybień z ich strony (niewynikających ze złej woli), zdarzają się one także, w ich opinii, zapewne relatywnie rzadziej niż w przypadku chłopców.

Przyjrzenie się uzyskanym danym wskazuje, że uczniowie niepokojąco często nie traktują nauczycieli-wychowawców jako osób, które mogą udzielić skutecznej pomocy w sytuacjach dotyczących zespołu klasowego, które mogą rozwiązać konflikty w grupie, doradzić w sytuacjach rodzących dysonans poznawczy i moralny, bezpośrednio związanych z funkcjonowaniem szkolnym. A w takich sytuacjach to przecież wychowawca wydaje się naturalnym, pierwszym źródłem pomocy, o którą mógłby prosić uczeń. To już okoliczności ewidentnie wskazujące na niedostatki w zakresie kompetencji społecznych wychowawców, ich umiejętności mediacyjnych, związanych z negocjowaniem rozwiązań, kierowaniem zespołem klasowym, komunikowaniem się w relacjach z grupami uczniowskimi.

5.6. Słowami uczniów – adolescenti o swoich wychowawcach

Zaproponowane uczniom narzędzie diagnostyczne – kwestionariusz ankiety – składało się z pytań zamkniętych lub półotwartych. Tylko jedno z pytań wieńczących treść kwestionariusza miała charakter otwarty. Zwrócono się mianowicie do badanych z prośbą o swobodną wypowiedź dotyczącą kontaktów ucznia z wychowawcą, z uwzględnieniem pozytywnych aspektów tych relacji i ewentualnych proponowanych zmian w tym zakresie. Wypowiedzi nie były limitowane objętościowo, miały charakter spontaniczny, były też dobrowolne. Przyjrzyjmy się zatem, co i jak na kanwie treści kwestionariusza ankiety i przemyśleń uczniowskich, które one uruchomiły, adolescenti piszą o swoich wychowawcach. Wymowa tych wypowiedzi jest szczególna, ponieważ zgromadzony materiał ma charakter jakościowy, co pozwala na przybliżenie uczniowskich przemyśleń i reakcji emocjonalnych, oryginalnych zarówno w treści, jak i formie²⁴.

Pierwsze spostrzeżenie dotyczące analizowanych wypowiedzi odnosi się do kontekstu liczbowego. Ponad dwie trzecie ankietowanych zabrało głos w omawianym zakresie. Oznacza to, że uczniowie odczuli potrzebę przelania na papier swoich opinii, a wypowiedzi miały różny charakter, od lapidarnych i zdawkowych sformułowań, poprzez kilkuwyrazowe równoważniki zdań, po pełniejsze odpowiedzi opisowe. Można je pogrupować w następujący sposób:

- wypowiedzi o charakterze afirmatywnym, wskazujące na wysokie oceny wychowawców, opisujące ich mocne strony, odwołujące się do ich kompetencji i zasobów ważnych, cenionych przez uczniów;

²⁴ Cytowane poniżej wypowiedzi zachowano co do treści, użytego słownictwa, gramatyki i sposobu zapisu, poprawiono jednak błędy ortograficzne (pojawiające się dość licznie), gdyż nie wnoszą one informacji istotnych z punktu widzenia omawianego zagadnienia.

- wypowiedzi intencjonalnie dwuwartościowe, w ramach których podkreśla się zarówno mocne, jak i słabe strony wychowawców;
- wypowiedzi o charakterze indyferentnym, w ramach których respondenci dystansują się do poruszanej tematyki i osoby wychowawcy, najczęściej lapidarnie lub ironicznie;
- wypowiedzi o charakterze krytycznym, koncentrujące się na przywoływaniu wad wychowawców lub formułowaniu postulatów odnośnie do ujawniania cech i praktykowania zachowań, które uczniowie traktują jako deficytowe w funkcjonowaniu ich wychowawców.

Pierwszą dużą grupę wypowiedzi stanowią głosy zdecydowanie pochlebne wobec wychowawców. Uczniowie, wskazując na zalety nauczyciela-wychowawcy, zdecydowanie koncentrują się na jego kompetencjach społecznych, umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktu, jego zaangażowaniu w życie zespołu klasowego i pojedynczego ucznia, jego umiejętnościach w zakresie udzielania wsparcia, interwencji w trudnych sytuacjach, organizowania codzienności uczniowskiej. Adolescence zdecydowanie cenią sobie podmiotowe traktowanie przez wychowawcę i jego wysiłki zmierzające do zrozumienia świata życia młodego człowieka, zbudowania relacji opartych na zaufaniu, „ludzka” stronę interakcji z nauczycielem, fakt, że możliwe jest nawiązywanie kontaktów w ramach zmniejszonego dystansu, mniej formalnych, „na luzie”, możliwość rozmowy na wiele (także pozaszkolnych i pozalekcyjnych) tematów, wyrozumiałość nauczyciela i jego poczucie humoru oraz dystans do drobnych uchybień ze strony nastolatków. Doceniają umiejętności organizacyjne i kompetencje dydaktyczne nauczycieli. Oto kilka przykładowych, celowo dobranych, wypowiedzi budujących wypowiedzi uczniowskich; obok deskrypcji zalet nauczycielskich, pojawiają się w nich często deklaracje dotyczące niezmiennego swojego, wysoko ocenianego wychowawcy:

...mogę mu zawsze zaufać, zawsze wie, kiedy mi coś dolega, stara mi się pomagać, wierzy we mnie, wiem, że może mi pomóc, dobrze mnie nauczył...

...zawsze wysłuchuje, co mamy do powiedzenia...

...W kontaktach z moim wychowawcą wszystko jest dobrze. Dostrzega, kiedy są problemy i stara się je wspólnie rozwiązać, jak czegoś nie rozumie, prosi, by mu to wyjaśnić i zawsze potrafi się przyznać do błędu. Ja w tych kontaktach z wychowawcą niczego bym nie zmieniał...

...Pomaga mi w sytuacjach w szkole i w domu. To wszystko...

... zaufanie, wolność słowa, zrozumienie, nie ocenia, zawsze stara się zrozumieć...

...Myślę, że mam dobry kontakt z wychowawcą, dogaduje się z nim i raczej nic bym nie chciała zmieniać...

...Stosunki między nami: zaufanie, zrozumienie, dotrzymanie słowa (działa w dwie strony), lubi niespodzianki, są relacje pozytywne, niczego bym nie chciała zmieniać...

...wzajemne zaufanie i szacunek (OK), wiem, że mogę liczyć na pomoc, wychowawca stara się jak najlepiej mnie zrozumieć, wspiera mnie, wychowawca angażuje się, nie mam zastrzeżeń do naszych relacji...

...Ok jest to, że zawsze mogę porozmawiać ze swoim wychowawcą, pomoże mi. Gdy będę tego potrzebował lub wyjaśni to, czego nie rozumiem. Mój wychowawca jest też dość wymagający, stawia jak dla mnie dość wysoką poprzeczkę, z jednej strony jest to dobre, bo przygotowuje mnie lepiej do dalszej nauki, ale momentami bywa ciężko...

...Można z nim porozmawiać na każdy nawet najgłupszy temat. Umie się z nami śmiać z sytuacji w klasie, samo podejście do uczniów, otwarcie na nas, rozmowa o życiu codziennym...

...Nic bym nie zmieniła w moim wychowawcy, dobrze tłumaczy swój przedmiot, jest sprawiedliwy, nie sprawia problemów, nie czepia się, ma poczucie humoru, umie porozumieć się z uczniami...

...łatwość w porozumiewaniu się, szacunek między nami, dobra atmosfera w klasie, swoboda na wycieczkach/ wyjazdach, wyrozumiałość...

...Z moim wychowawcą dogaduję się bardzo dobrze, zawsze mnie wysłucha i pomoże. Potrafi także pocieszyć mnie, kiedy jestem smutna. Myślę, że nic nie trzeba zmieniać, bo jest niemal idealnie...

...Moja wychowawczyni jest bardzo wesola, co jest dla mnie jej ulubioną cechą. Zawsze stara mi się pomóc, jeśli mam problem z ocenami. Oferuje pomoc finansową na wycieczki klasowe, gdy mnie nie stać. Można z nią porozmawiać na każdy temat i nie trzeba się bać. Każdy konflikt stara się rozwiązać w jak najlepszy sposób, wlicza w to nasze zdanie i wersje...

...Moja wychowawczyni to wspaniały człowiek. Pomaga nam w problemach. Wyciąga konsekwencje. Miło się z nią rozmawia. Wiele sytuacji potrafimy z nią obrócić w żart. Można z niej brać przykład...

...Według mnie moja wychowawczyni jest świetną osobą. Ma z nami dobry kontakt i potrafi rozwiązać każdy konflikt. Można na nią liczyć. Zawsze też wstawia się za nami i podczas konfliktów z innymi nauczycielami stara się złagodzić sytuację...

...Potrafi rozmawiać z nami o wszystkim. Jest miły. Rozwiązuje zawsze problemy klasowe. Interesuje się nami. Potrafi z nami żartować. Jest dobrym wychowawcą...

...Nasza wychowawczyni jest najlepsza, jest bardzo ciepłym i miłym człowiekiem, zawsze nam pomaga. Wszystko jest jak najbardziej ok. Chciałabym zawsze trafić na takiego wychowawcę. Doceniam to, jaka dla nas jest. Podsumowując to najlepsza wychowawczyni ever...

...zawsze pomoże nam w potrzebie, zawsze dotrzymuje słowa, liczy się z naszym zdaniem, zawsze możemy porozmawiać na każdy temat. Zainteresuje się i pomoże, gdy zobaczy, że jeste-

śmy w potrzebie. Jest miła, sympatyczna i wzorem do naśladowania, gdy jej nie ma w pobliżu czujemy się samotni...

...Moja wychowawczyni jest najlepsza. Nie ma żadnych negatywów w kontaktach z Panią. Szanuję ją, Pani szanuje innych. Doceniam jej pracę, podziwiam ją. Chciałabym mieć takie kontakty z każdym nauczycielem w szkole. W tej Pani nie ma nic do zmienienia...

...zawsze można na niego liczyć, pomaga w każdej sprawie, jeśli tylko o to prosimy. Potrafi czasami polepszyć humor, często żartuje. Raczej nic bym nie chciała zmienić..

...Z moim wychowawcą można porozmawiać na każdy temat. Na lekcjach dyskutujemy bardzo, duże często się śmiejemy. Nic chciałabym nic zmieniać...

...Zawsze mogę powiedzieć, co moim zdaniem jest nie tak w naszej klasie. Pani wychowawczyni zawsze jest sympatyczna i z humorem podchodzi do uczniów. W sprawach takich poważniejszych zawsze można na niej liczyć...

Do afirmujących wypowiedzi o wychowawcach można także zaliczyć i tę, specyficzną w formie, ale pozytywną w wydźwięku: *...OK w moich kontaktach z wychowawcą jest to, że mamy z nim luźne lekcje i nie dopierała się do nas o byle gówno...*

W przytoczonych powyżej wypowiedziach gimnazjaliści bądź rzeczowo wyliczają pozytywnie oceniane przez nich cechy i zachowania wychowawcy, bądź bardziej emocjonalnie deklarują swój wobec niego stosunek (szacunek, wzór, godny naśladowania, najlepsza wychowawczyni, nie chciałabym nic zmieniać).

Druga grupa wypowiedzi ma charakter swoistych zestawień zalet *versus* wad wychowawców, uczniowie odnoszą się w nich do różnych wymiarów funkcjonowania nauczyciela i różnych aspektów swoich z nim relacji. Wskazując na ich pożądane cechy (często w sposób zbliżony do autorów wypowiedzi z pierwszej grupy), jednocześnie podkreślają te, które wymagają poprawy. Zarzucają wychowawcom między innymi, że nie poświęcają im dostatecznej ilości czasu i nie interesują się ich problemami, nie doceniają ich osiągnięć, koncentrując się na deficytach, faworyzują niektórych uczniów, nie dochowiają tajemnic, nie bronią dobrego imienia zespołu klasowego na zewnątrz, nie kontrolują emocji w kontaktach z uczniami (*często krzyczą*), nie są sprawni w organizacji życia klasowego i przesadnie koncentrują się na poziomie rezultatów edukacyjnych respondentów.

Oto kilka przykładów (podkreślenia pochodzą od autorki monografii – zaznaczono w ten sposób postulatyczny fragment wypowiedzi uczniowskich):

...OK: raczej dotrzymuje słowa, czasami organizuje wycieczki, ma swoje dobre strony, np. jest często uśmiechnięta, nie OK: w ogóle nie chodzi z nami tylko podtrzymuje stronę nauczycieli, wmawia nam, że się nie uczymy...

...dogaduje się z nim w miarę OK, chciałabym, **by nasz wychowawca poświęcał więcej uwagi na nas...**

...Dobre jest to, że toleruje nasze małe wybryki, rozumie, że możemy mieć gorszy dzień. Do poprawy, **żeby rozumiała gdy czasem mówimy coś niedosłownie...**

...pani ogółem jest spoko i można z nią pogadać, ale Pani jest już trochę w podeszłym wieku i czasami **po prostu sobie nie radzi z nami...**

...Kontakty tylko szkolne są na dobrym jak dla mnie poziomie, **nie rozmawiamy zbytnio tak aby porozmawiać...**

...moja wychowawczyni jest miła i pomaga, gdy mamy jakiś problem, prowadzi za mało ciekawe lekcje wychowawcze, na których **rzadko możemy zwyczajnie porozmawiać o naszych problemach, traktuje nas ogólnikowo i ciągle mówi, że się nie uczymy...**

...Moja wychowawczyni jest bardzo kontaktowa i sympatyczna, ale zdarza się, że **gdy ma gorszy dzień przenosi to na uczniów. Również rzadko organizuje jakieś wspólne wyjścia...**

...OK: nie gada bez sensu (mówi sensownie), wyraża swoje zdanie, przejmuje się ocenami uczniów, a także powodem ich nieobecności. Do zmiany: **zbyt dużo rozmów jak źle się uczymy, jak mało robimy dla szkoły...**

...znamy się od wielu lat, **za mało o mnie wie, mógłby rozmawiać z nami o nas (o naszym życiu), mógłby wyrażać więcej empatii, lubię jego lekcje, jest konkretny, uwielbiam z nim żartować, szanuje mnie, a ja jego...**

...Ok jest to, że jest bardzo „luźna”, czyli rozmawia z nami na luzie. Jednak nie interesuje się nami bardzo, tylko w negatywach. Nie jest dobrym wychowawcą.

Myślę, że nasz wychowawca ma z nami bardzo dobry kontakt. Darzy nas sympatią, nawet jak krzyczycy, to się uśmiecha. Można się do niego zwrócić w problematycznych sytuacjach. **Jednak często uogólnia naszą klasę...**

...Jest dobrze, kiedy mój wychowawca jest sympatyczny i nie czepia się o wszystko. Chciałabym, aby mój wychowawca bardziej angażował się w społeczne życie klasy (wymyślanie jakieś wyjść i wycieczek oraz ogólny dialog z uczniami), **a nie tylko interesował się naszą nauką, z testami, formalnościami i dawaniami „kazań”...**

...Mój wychowawca zawsze pyta się, czy wszystko jest w porządku, kiedy mam zły humor. Wychowawczyni zależy, bym miała jak najlepsze oceny. **Chciałbym mieć większe poczucie możliwości porozmawiania z wychowawcą na różne tematy...**

...W moich kontaktach z wychowawcą jest dobrze w sprawach, gdy chodzi o szkołę, zawsze stara się w jakiś sposób rozwiązać problem, **jednak przez 3 lata nie można zaufać do takiego stopnia, żeby opowiadać o swoich problemach** – roznieś się ten problem na całą szkołę. dobrze by było, gdybyśmy całą klasę potrafili się bardziej zgrać, współpracować ze sobą – jednak tak nie potrafimy...

...W moich kontaktach z wychowawcą jedyną fajną rzeczą jest to, że ma ona poczucie humoru. Chciałabym aby bardziej nas wspierała, a nie tylko krzyczała i aby częściej nas chwaliła (a ma za co!)...

...Moja wychowawczyni zawsze stara się znaleźć jakiś kompromis, stara się nam pomagać, często z nami rozmawia. Chciałabym zmienić to, że **moja wychowawczyni dość często krzyczy i mówi o niektórych problemach na forum klasy, co dla pewnych osób jest przykre**. Czasem za bardzo czepia się i krytykuje, a nie chwali i nie podziwia tych osób, co na to zasłużyły. **Nie dostrzega we wszystkich zalet...**

...Można się z panią pośmiać, stara się nam pomagać, podciąga oceny, **nie umie zapanować na klasą, nie umie ciekawie prowadzić lekcji**, stara się nas coraz lepiej poznać...

...Jest ok, dużo swobody. Co zmienić: interesowanie się sprawami uczniów. **Chciałabym, aby moja wychowawczyni była mniej roztrzępana, bardziej konsekwentna i zorganizowana**. Dobre jest to, że daje nam dużo swobody. **Chciałabym, by respektowała nasze zdanie i brała je pod uwagę...**

...Mój wychowawca daje dużo „zdrowej” swobody – wie, że w moim wieku ludzie chcą być „dorośli” i samodzielni. **Mój wychowawca mógłby bardziej nas „bronić” i więcej rozmawiać na „luzie”...**

Wśród wypowiedzi z grupy dwuwartościowych sporo miało także charakter zdawkowy, np.

...OK: nie czepia się, źle: za mało luzu...

...Mniej marudzenia!!! Rozumie mnie – plus...

...Za dużą wagę przywiązuje do ocen – zmienić. Ma dobry humor – ok, ma poczucie humoru – ok...

...lubi mnie (+) mniej krzyku (-)...

Na dodatkowy komentarz zasługują poniższe symptomatyczne wypowiedzi, które wskazują na to, że uczniowie mają świadomość funkcjonowania w formalnie przypisanych rolach – nauczyciela i ucznia, patrzą na siebie przez pryzmat wymogów tych ról, jako na osoby niestwarzające sytuacji problemowych, niemogące do końca zaufać nauczycielowi, które ten dostrzega przede wszystkim w wymiarze dydaktycznym.

...**Nie sprawiam wychowawcy problemów**. Czasami potrafi pomóc...

...Chciałabym zmienić, aby nie było zajęć na lekcji wychowawczej z pedagog i psycholog, bo to i tak do niczego się nie przydaje, (...) **chciałabym wychowawcy zaufać, ale to trudne, bo to jest nauczyciel, a ja jestem uczniem...**

...Mój wychowawca potrafi załagodzić konflikty w naszej klasie, ale myślę, że zbyt mało się nami interesuje, tym jakimi ludźmi jesteśmy i na jak wiele nas stać, bo traktuje nas zbyt powierzchownie...

Uczniowie formułujący powyższe wypowiedzi mają świadomość sformalizowanego wymiaru relacji z nauczycielem, nie patrzą na niego jak na osobę, która może pomóc, wesprzeć, doradzić, towarzyszyć w uczniowskiej codzienności, uczestniczyć w radościach i smutkach każdego młodego człowieka. Bycie nauczycielem i uczniem to swoista dychotomia postrzegania, myślenia, działania, którą trudno przezwyciężyć, może zresztą obydwie strony tej relacji tego nie oczekują?

Trzecią grupę odpowiedzi charakteryzuje indyferentny stosunek do wychowawcy lub samej propozycji wypowiedziania się w powyższych kwestiach. Charakterystyczne dla tej grupy są następujące sformułowania:

*...nic, jest mi to obojętne...
...nic, kompletnie nic, zupełnie nic ,albo jednak nic...
...daje okejke:)...
...nie mam pojęcia...
...NIEWAŻNE?-?-?-?...
...wszystko i nic...*

Wyrazem specyficznej bezsilności, przejawiającej się w postawach obojętności i zdystansowania się (*nie rozmawiam z wychowawcą, nie mam kontaktu*) są poniższe przykładowe sformułowania:

*...Nic nie chce zmieniać i tak to nic nie da...
...Moim zdaniem jest wszystko ok w kontaktach z wychowawcą. Nauczyciel jak nauczyciel...
...Jest mi trochę obojętny. Nic nie chciałabym zmieniać...
...słabe kontakty !...
...Nie rozmawiam zbyt dużo. Poza tym wszystko ok!...
...Nasze kontakty są dobre i ograniczają się tylko do tematów szkolnych i ze szkołą związane, nic nie chcę zmieniać...
...Kontakty z moim wychowawcą są w porządku, ale za często z nim nie rozmawiam...
...„Ok” jest to, że nie widuje go wcale:)...*

Pytanie, czy uczniowie powyższy stan rzeczy zaakceptowali z braku rzeczywistego poczucia sprawstwa, czy jest on im rzeczywiście obojętnym pozostaje otwarte.

Czwartą grupę wypowiedzi młodzieży stanowią te najbardziej krytyczne, w których respondenci bądź wyliczają nieakceptowane przez nich cechy i zachowania wychowawcy, bądź wyrażają totalną dezaprobatę wobec niego, domagając się wręcz jego zmiany. Są wśród tych wypowiedzi np. następujące:

...chcę zmienić wychowawcę!!! Olewa nas, nie integruje się z klasą, nie wnika w to czy mamy problemy czy nie!...

...Pani wychowawczyni mnie lubi, ale mnie dobrze nie zna, mało się nami interesuje, boi się nas, nie potrafi rozwiązywać konfliktów...

...Nasza pani ma nas gdzieś;) nie rozwiązuje konfliktów, inni nauczyciele rozmawiają o tym więcej niż ona, to jest bardzo fajna pani, kochana i w ogóle, ale to wzywianie pani dyrektor zamiast samemu coś załatwić... Ehhhh:(nie wiem...

...Nic nie jest OK. Wszystko bym zmieniła począwszy od tego, że sami musimy załatwiać oraz szukać ofert na zielone szkoły. Pani ma wieczne pretensje, że się nie uczymy, mówi to do wszystkich całościowo, a moja średnia wynosi 5,1. Nie pamiętam, kiedy ostatni raz mój wychowawca mnie pochwalił albo pomógł w czymś. Nie chodzimy na wycieczki np. muzea. Naprawdę nie darzę sympatią mojej wychowawczyni i czekam aż miną te 3 miesiące, żeby w końcu mogła opuścić tą szkołę i poznać naprawdę dobrych i sympatycznych wychowawców...

...Czasem pomaga uczniom, zależy jej, żebyśmy byli nauczeni, ale nie zależy jej na tym, by coś nam wytłumaczyć, z początku (przez półtora roku) „olewała” gw (godziny wychowawcze – przyp. MP), czyli robiła swoje na komputerze a wszyscy siedzieli, dopiero po interwencji rodziców kupiła książkę do gw i czasami robimy różne gry lub zabawy, często sami...

...Chciałabym, żeby się nami bardziej zainteresowała...

...Nic nie jest OK. Nie lubię mojego wychowawcy. Strasznie mnie denerwuje...

...ZMIENIĆ WYCHOWAWCĘ...

...Chciałbym zmienić teoretycznie wszystko ponieważ mój nauczyciel kompletnie nie nadaje się do bycia wychowawcą. Nasza klasa praktycznie nie ma z nim kontaktu osobistego i łączy nas z naszym wychowawcą tylko strona formalna...

...Wszystko bym w niej zmieniła!..

...Nic już nie chcę zmieniać, wychodzę z tej szkoły i nigdy nie będę jej miło wspominać...

...Zmienić by trzeba było wszystko. Ta kobieta jest niemiła, chamska, bezczelna, złośliwa. Za 3 miesiące wychodzę z tej szkoły, więc już nic więcej zmieniać nie chce...

Krytycyzm gimnazjalistów może mieć różne przyczyny (sytuacyjne, osobowościowe, rozwojowe) nie można jednak założyć, że jest on zupełnie bezpodstawny. Jeśli przyjąć, że uczniowie dostrzegli i doświadczyli nieakceptowanych przez siebie (lub generalnie niepożądanych!) zachowań wychowawcy, powyższe wypowiedzi muszą budzić refleksję – dlaczego całkiem pokaźna grupa uczniów jest tak nieprzychylna wobec swoich wychowawców, nawet jeśli tylko część z nich wylicza racjonalne tego powody? Nie chodzi tu zapewne

tylko o wychowawców nadmiernie surowych, przesadnie dyscyplinujących czy wymagających, wszak młodzież zdaje się cenić starania wychowawców o zachowanie porządku, dyscypliny, przykładanie się do obowiązków dydaktycznych (co wynikało także z wcześniejszych wypowiedzi), ale domaga się przede wszystkim nauczycielskiej uważności (antonim uczniowskiego wyrażenia – *olewa nas!*), dostrzeżenia swoich zasobów, ale i wsparcia w sytuacjach trudnych. Pewna elastyczność w budowaniu i podtrzymywaniu relacji z uczniami, w zależności od ich aktualnych potrzeb wydaje się tu niezwykle ważna.

Dla pełnego obrazu dodajmy, że przeważały liczebnie wypowiedzi z grupy drugiej i trzeciej, te krytyczne nie miały jednak charakteru incydentalnego.

Taki stosunkowo obszerny przegląd uczniowskich wypowiedzi pozwolił bliżej poznać opinie i oceny adolescentów, którzy doceniają swoje relacje z wychowawcą lub formułują pod jego adresem szereg zastrzeżeń. Musimy mieć świadomość, że oceny relacji międzyludzkich zawsze będą miały różnicowany charakter, a „inwestycje” poczynione przez poszczególne podmioty w ich kształtowanie nie zawsze będą dawały przewidywalne i pożądane rezultaty. Wychowawcy powinni jednak zapewne częściej wykorzystywać szanse pogłębienia swoich relacji z młodzieżą i nadania im także mniej sformalizowanego wymiaru.

Pewnym uzupełnieniem odpowiedzi pozyskanych w ramach sondażu diagnostycznego realizowanego przy pomocy omawianej wcześniej ankiety może być kolejny – tym razem krótki, internetowy sondaż przeprowadzony w jednej z celowo dobranych szkół podstawowych, wśród uczniów klas siódmych i ósmych (etap wiekowy odpowiadający klasom gimnazjalnym sprzed etapu zmiany systemu szkolnego i wygaszania gimnazjów, rozpoczętego w 2017 r.). W badaniu, realizowanym w 2020 r. udział wzięło 36 uczniów, którzy wyrazili chęć udzielenia anonimowej wypowiedzi; niemal w 2/3 byli oni uczniami klas siódmych (pozostali ósmych). W grupie przeważały dziewczęta (ok. 2/3 sondowanych osób). Adolescentów poproszono o anonimowe wypowiedzi uzasadniające afirmację *versus* negację roli wychowawcy klasy (*Czy wychowawca klasy jest potrzebny? Uzasadnij swoją odpowiedź*). Trzeba zaznaczyć, że pozyskane wypowiedzi miały najczęściej zdawkowy charakter, choć w tych często skromnych objętościowo tekstach pojawiały się znamienne określenia, kluczowe słowa odnoszące się do potrzeb i oczekiwań uczniów formułowanych wobec wychowawcy.

Nieco ponad 11% badanych otwarcie stwierdziło, że wychowawca klasy to funkcja zbędna. Przy czym zdanie to popierały argumenty odnoszące się do niepokojących diagnoz stanu funkcjonowania klasy (szkoły), do której uczęszcza respondent. Nie wskazywały one raczej na próbę obiektywnej oceny zasadności funkcjonowania wychowawcy, a odnosiły się do deficytów w funkcjono-

waniu konkretnego wychowawcy. Nauczyciel-wychowawca nie jest potrzebny, ponieważ ten konkretny wychowawca i tak nie realizuje pożądanych przez uczniów działań (*...i tak każdy nauczyciel sam rozwiązuje problemy z uczniami..., w klasie i tak wszyscy się kłóć, więc wszystko jedno..., wychowawca i tak nie porusza jakiś ważnych tematów...*). Autorami takich wypowiedzi byli chłopcy.

Zdecydowana większość adolescentów twierdzi, że istnienie funkcji wychowawcy klasy jest zasadne, przy czy argumentację można tu sprowadzić do dwóch typów racji. Najczęstsze wypowiedzi dotyczyły możliwości udziału wychowawcy w rozwiązywaniu problemów klasowych i indywidualnych (*...pomaga rozwiązywać problemy dotyczące klas...; wychowawcy można zgłaszać wszystko np. jak ktoś cię dręczy...; można powiedzieć o ważnej sprawie... jest potrzebny, aby pomagał uczniom w rozwiązywaniu ich problemów i wspierał ich w trudnych chwilach...*). Kategoria rozwiązywania problemów i konfliktów wewnątrzklasowych łączona była z kategorią pomocy, ze szczególnym uwzględnieniem pomocy w funkcjonowaniu szkolnym i możliwością nawiązania kontaktu o nieocenianym charakterze (*...można pogadać normalnie, a nie że powiemy jedną rzecz nie tak i już minusowe punkty...*). Druga grupa wypowiedzi wiązała się z podkreśleniem przez młodzież pełnienia przez wychowawcę funkcji przywódczych, funkcji lidera, który organizuje klasę i panuje nad nią (*...ma jedną klasę, za którą jest odpowiedzialny...; ...potrzeba kogoś kto potrafi zarządzać grupą ludzi...; to taki lider, który niesie pomoc swoim podopiecznym i wskazuje im dobre drogi ... integruje klasę...; bez nauczyciela będzie harmider...*). Młodzież zatem docenia funkcję nauczyciela-wychowawcy klasy, przypisując mu możliwości w zakresie wspierania uczniów w sytuacjach trudnych i w zakresie scalania klasy i organizowania jej życia szkolnego.

Z kolei przywołując charakterystyki idealnego wychowawcy, uczniowie nader często podkreślali, że powinna to być osoba spokojna, rozważna, wyrozumiała w relacjach z uczniami. Szczególnie też cenili sobie jej poczucie humoru, które zapewne ułatwia nawiązywanie relacji z młodymi ludźmi, pomaga im zdystansować się od problemów, sprzyja rozładowaniu nagromadzonych emocji. Powtarzały się następujące sformułowania: *...powinien mieć poczucie humoru...; ...powinien być przede wszystkim wyluzowany...; z dystansem...* Przywołane tu cechy zachowań nauczyciela-wychowawcy uzupełniały określenia z pozoru tylko przeciwstawne: *...powinien być stanowczy; ...wymagający; ...asertywny...; taki, do którego ma się respekt...; umie uspokoić klasę...* Idealny wychowawca klasy to zatem osoba, która potrafi jasno formułować wymagania, egzekwować je, ale jest jednocześnie akceptująca i nie przesadnie rygorystyczna w ocenach uczniowskich aktywności. Respondenci skupiali się także na kategorii pomocy, którą idealny wychowawca powinien nieść młodzieży – określenia *pomocny, potrafiący nam pomóc, powinien pomagać swojej klasie* – były elementem większości wypowiedzi. Część z nich podkreślała konieczność

identyfikacji wychowawcy z klasą (...powinien być w stanie walczyć o nas...), aktywnego angażowania się życie klasy. Wskazano także na konieczność sprawiedliwego traktowania wszystkich uczniów. Wydaje się, że znaczna liczba przywołanych cech i zachowań nauczyciela-wychowawcy ma bezpośredni związek z jego umiejętnością komunikowania się i nawiązywania relacji interpersonalnych, co jedna z piszących dziewcząt ujęła następująco:

...Wychowawca powinien być obiektywny i umieć słuchać. Bardzo ważne jest, by wysłuchał uczniów, a nie kazał im się zamknąć. Próbował coś zrobić z sytuacją w klasie oraz dawał możliwośći...

Młodzież oczekuje zatem, że wychowawca potraktuje ich jak partnerów relacji, którym daje się prawo do zakomunikowania swoich racji i negocjowania rozwiązań sytuacji problemowych. Młodzież oczekuje, że wychowawca klasy będzie respektował ich prawo do bycia wysłuchanym, a swoją aktywność skieruje na działania na rzecz klasy. Ten „przepis” na idealnego wychowawcę klasy wydaje się niewymagający, wręcz minimalistyczny, ale jakże trudny, jak się okazuje, do realizacji w dynamicznej szkolnej codzienności.

6

Nauczyciele o swoich kompetencjach społecznych²⁵

6.1. Metodologiczne podstawy badań

Obok prezentowanych we wcześniejszych rozdziałach diagnoz nauczycielskich kompetencji społecznych przejawiających się w konkretnych zachowaniach i sytuacjach relacji z uczniami postrzeganych z perspektywy gimnazjalistów, postanowiono dokonać ich weryfikacji także na podstawie narzędzi służących ocenie poszczególnych wymiarów tych kompetencji realizowanej przez nauczycieli. Pozwala to w efekcie spojrzeć na wymiar społecznych kompetencji nauczycielskich z punktu widzenia obydwu uczestników interakcji: uczniów i nauczycieli.

Za podstawowy cel badawczy przyjęto diagnozę poziomu kompetencji społecznych nauczycieli pełniących funkcję wychowawców klas na przestrzeni ostatnich dwóch lat od daty badania. Zastosowano narzędzie psychometryczne – Profil Kompetencji Społecznych tzw. PROKOS (Matczak, Martowska, 2013) – pozwalające na uzyskanie zobiektywizowanych miar wybranych aspektów funkcjonowania społecznego nauczycieli-wychowawców. W celu poszerzenia kontekstu badawczego i uzyskania grupy porównawczej, zdecydowano się ponadto na diagnozę kompetencji społecznych przy użyciu kwestionariusza PROKOS także w grupie studentów realizujących specjalność nauczycielską na studiach II stopnia, którzy, po ich ukończeniu, uzyskają uprawnienia nauczycielskie do pracy na III i IV etapie edukacyjnym.

Przedmiot empirycznych weryfikacji koncentrował się zatem wokół następujących pytań:

1. Jak kształtuje się poziom kompetencji społecznych w grupie nauczycieli pełniących funkcje wychowawcy klasy i studentów specjalności nauczycielskiej-kandydatów do pełnienia tej funkcji w przyszłości?
2. Czy i jakie zmienne różnicują poziom kompetencji społecznych w grupie czynnych nauczycieli-wychowawców i w grupie studentów przygotowujących się do zawodu nauczyciela?

²⁵ Niniejszy rozdział zawiera, z pewnymi zmianami, poszerzeniami i komentarzami autorskimi, tekst opublikowanego artykułu: M. Piorunek, I. Werner, *Kompetencje społeczne nauczycieli – diagnoza i pomocowe implikacje*, „Studia Edukacyjne” 2017, nr 44. Narzędzie psychometryczne – Profil Kompetencji Społecznych PROKOS zostało zakupione w Pracowni Testów Psychologicznych PTP.

Uzyskane odpowiedzi służyły wskazaniu implikacji dla budowania wspierających i pomocowych relacji z adolescentami w ramach pełnienia funkcji nauczycielskich.

W badaniu wzięło udział 123 nauczycieli-wychowawców z dziesięciu wielkomiejskich ogólnodostępnych szkół gimnazjalnych oraz 118 studentów stacjonarnych studiów II stopnia w publicznym uniwersytecie. Badani studenci rekrutowali się z siedmiu kierunków: chemii (30 osób), filologii angielskiej (23 osoby), matematyki (20 osób), biologii (19 osób), historii (18 osób), filologii germańskiej (6 osób) oraz filologii rosyjskiej (2 osoby).

Tabela 2. Charakterystyka badanej grupy nauczycieli

Cecha	Liczebność	Procent
Płeć		
Kobiety	94	76,4
Mężczyźni	25	20,3
Braki	4	3,2
Wiek		
<30	20	16,3
31–40	46	37,4
41–50	31	25,2
>50	22	17,9
Braki	4	3,2
Staż pracy (w latach)		
<2	7	5,7
3–5	15	12,2
6–10	22	17,9
11–20	40	32,5
>20	30	24,4
Braki	9	7,3
Stopień awansu		
Stażysta	6	4,9
Kontraktowy	32	26,0
Mianowany	34	27,6
Dyplomowany	47	38,2
Braki	4	3,2

W obydwu grupach zastosowano losowy dobór próby, a samo badanie miało charakter dobrowolny i anonimowy. Struktura próby badawczej dobrze odzwierciedla populację nauczycieli w zakresie podstawowych charakterystyk –

płci, wieku, stopnia awansu zawodowego (por. (Rachubka, 2015)). Szczegółowe charakterystyki obydwu grup umieszczono w tabelach 2 i 3 – warto podkreślić bliski pełnej zgodności rozkład płci w grupie nauczycieli oraz studentów, co jest niebagatelne w przypadku diagnozowania kompetencji społecznych. Studentów dodatkowo pytano o to, czy wybrana specjalność nauczycielska stanowi kontynuację ich wyborów na poziomie studiów licencjackich oraz o to, czy po studiach zamierzają podjąć pracę w szkole.

Tabela 3. Charakterystyka badanej grupy studentów specjalności nauczycielskiej

Cecha	Liczebność	Procent
Płeć		
Kobiety	90	76,3
Mężczyźni	28	23,7
Braki	–	–
Wiek		
< 22	55	46,6
23–24	54	45,8
>24	8	6,6
Braki	1	0,8
Kontynuacja specjalności nauczycielskiej		
Tak	80	67,8
Nie	6	5,1
Braki	32	27,1
Zamiar podjęcia pracy w szkole		
Tak	88	74,6
Nie	16	13,6
Nie wiem	7	5,9
Braki	7	5,9

W przypadku nauczycieli badanie odbywało się w szkołach, gdzie wypełniali oni kwestionariusz w dogodnych warunkach, natomiast badanie studentów odbywało się na uczelni, na początku wybranych zajęć należących do modułu psychopedagogicznego. Wypełnienie kwestionariusza zajmowało około 15 minut.

W celu dokonania oceny społecznego funkcjonowania nauczycieli-wychowawców zastosowano Profil Kompetencji Społecznych (tzw. PROKOS), narzędzie, które może być wykorzystywane zarówno w indywidualnej diagnozie, np. w obszarze selekcji i alokacji pracowników czy określaniu potrzeb szkoleniowych, jak również w badaniach naukowych (Maczak, Martowska, 2013, s. 58).

PROKOS jest kwestionariuszem samoopisowym, w którym badany na czterostopniowej skali określa, jak dobrze poradziłby sobie z określonymi czynnościami i zadaniami. Narzędzie składa się z 90 pozycji, w tym 60 pozycji diagnostycznych oraz 30 pozycji buforowych, odnoszących się do zadań i czynności nie związanych z kompetencjami społecznymi. Treść pozycji kwestionariusza obejmuje społeczne funkcjonowanie osób dorosłych w trzech obszarach: życia zawodowego, rodzinnego i towarzyskiego oraz działalności społecznej i realizacji codziennych spraw. Kwestionariusz przeznaczony jest przede wszystkim dla osób z wykształceniem wyższym lub średnim, gdyż w próbie normalizacyjnej znalazły się tylko takie osoby (Matczak, Martowska, 2013, s. 57). PROKOS składa się z pięciu skal. Suma wyników w poszczególnych skalach daje wynik ogólny. Poniżej zostały one zaprezentowane poprzez krótką charakterystyką osoby uzyskującej wysokie wyniki w każdej z nich; podano także przykładowe, diagnostyczne dla każdej z kompetencji stwierdzenie w odpowiedzi na pytanie: *Jak dobrze poradziłyś (poradziłabyś) sobie, gdybyś miała (miał):*

1. Kompetencje asertywne (skala A, 14 pozycji, np.: *Odmówić wykonania pracy wykraczającej poza zakres Twoich obowiązków*). Osoba uzyskująca wysoki wynik posiada spore umiejętności wywierania wpływu na innych, a zarazem sama jest odporna na wpływy społeczne, potrafi kierować pracą innych, delegować i egzekwować zadania.
2. Kompetencje kooperacyjne (skala K, 16 pozycji, np.: *Nakłonić do zwierzeń osobę, która wygląda na zmartwioną*). Wysoki wynik znamionuje osobę o sporych umiejętnościach interpersonalnych, potrafiącą udzielać wsparcia i pomocy, okazującą troskę, harmonijnie współdziałającą z innymi. Co więcej, osoba taka jest przekonana o swoich możliwościach i skuteczności w zakresie działań pomocowych.
3. Kompetencje towarzyskie (skala T, 11 pozycji, np.: *W imieniu zespołu publicznie podziękować odchodzącemu szefowi*). Wysoki wynik wiąże się z umiejętnością nawiązywania i podtrzymywania nieformalnych relacji z innymi, wzbudzania zainteresowania swoją osobą, dobrego radzenia sobie w sytuacjach wymagających ekspozycji społecznej.
4. Zaradność społeczna (skala Z, 13 pozycji, np.: *Poprosić kolegę (koleżankę) o pomoc w wykonaniu zadania, z którym sobie nie radzisz*). Wysoki wynik łączy się z umiejętnością wyjednywania przeróżnych dóbr, przywilejów i usług ze strony innych, egzekwowania swoich praw, a także z umiejętnością proszenia o pomoc.
5. Kompetencje społecznikowskie (skala S, 6 pozycji, np.: *Zainterweniować w sytuacji awantury sąsiedzkiej*). Osoba uzyskująca wysoki wynik cechuje się umiejętnościami dostrzegania potrzeb i celów społecznych, organizowania działalności prospołecznej oraz angażowania w nią innych (Matczak, Martowska, 2013, s. 51–52).

Narzędzie odznacza się wysokimi parametrami psychometrycznymi: wysoką rzetelnością, zarówno dla wyniku ogólnego, jak i dla poszczególnych skal (wysokie lub bardzo wysokie współczynniki alfa Cronbacha) oraz trafnością zweryfikowaną poprzez szereg stwierdzonych korelacji z innymi narzędziami mierzącymi kompetencje społeczne (Kwestionariuszem Kompetencji Społecznych, Kwestionariuszem Treningu Społecznego), wybranymi cechami osobowościowo-temperamentalnymi, inteligencją emocjonalną, treningiem społecznym oraz oszacowaniem diagnozowanych kompetencji przez osoby bliskie badanym (Martowska, Matczak, 2013). Wśród podstawowych ustaleń w tym zakresie, warto zwrócić uwagę, iż PROKOS:

- silnie koreluje z naturalnym treningiem społecznym, którego efektywność jest związana z jednej strony z właściwościami temperamentalno-osobowościowymi, a także z inteligencją społeczną oraz inteligencją emocjonalną, które współdeterminują wielość i intensywność różnorodnych aktywności społecznych podejmowanych przez jednostkę. Z drugiej strony, sposobność do treningu społecznego jest zależna od czynników środowiskowych, co w życiu osób aktywnych zawodowo jest w istotnym stopniu powiązane z rodzajem działalności zawodowej. W profesjach opierających się na oddziaływaniu na innych ludzi (np. nauczyciel, psycholog, przedstawiciel handlowy, polityk) okazja do treningu społecznego wydaje się permanentna;
- koreluje dodatnio z inteligencją emocjonalną, ekstrawersją oraz poczuciem wewnętrznego umiejscowienia kontroli;
- koreluje z cechami temperamentalnymi: dodatnio z większymi możliwościami przetwarzania stymulacji, natomiast ujemnie z reaktywnością emocjonalną;
- różnicuje grupy zawodowe: wyższe wyniki zaobserwowano w profesjach wymagających odpowiedzialności społecznej oraz realizowanych w bezpośrednim kontakcie z innymi ludźmi (Matczak, Martowska, 2013, s.42–43).

PROKOS pozwala na uzyskanie profilu kompetencyjnego w zakresie zróżnicowanych umiejętności społecznych. W zależności od rodzaju podejmowanej działalności, pełnionej roli czy funkcji, odmiennie mogą przebiegać społeczne oczekiwania co do poziomu poszczególnych kategorii kompetencyjnych. W świetle interesujących nas pomocowo-wspierających aspektów roli nauczyciela-wychowawcy, szczególną wagę należy przyłożyć do kompetencji kooperacyjnych. Z analiz korelacyjnych Matczak i Martowskiej (2013, s. 44) wynika, że kompetencje kooperacyjne, mierzone opisywanym narzędziem, współwystępują z towarzyskością, uspołecznieniem, sumiennością, skłonnością do podejmowania działań pomocowych oraz, co istotne, przekonaniem o własnej skuteczności w tym obszarze.

6.2. Profil nauczycielskich kompetencji społecznych

Wyniki pomiaru kompetencji społecznych przy użyciu kwestionariusza PROKOS w grupie nauczycieli oraz studentów wykazały, że wynik ogólny (tj. zsumowane wyniki wszystkich skal) nie różnicują w istotnym stopniu nauczycieli i studentów, natomiast uzyskano istotne różnice w zakresie kompetencji asertywnych oraz kooperacyjnych pomiędzy tymi grupami (w teście *U* Manna-Whitneya dla prób niezależnych, $p < 0,05$, zob. tabela 4). W obydwu przypadkach, w grupie nauczycieli wynik był istotnie niższy w zestawieniu z grupą studentów. Dalsza analiza, uwzględniająca płeć respondentów, pozwala na bliższe przyjrzenie się tym wynikom. I tak, w przypadku kompetencji asertywnych nie wykazano znaczenia płci – nauczyciele obojga płci uzyskali niższe wyniki niż studenci i studentki (tabela 4). Efekt płci zaznaczył się mocno w odniesieniu do poziomu kompetencji kooperacyjnych wśród nauczycieli: dla kobiet wynosił 52,02 (sten 6)²⁶, a dla mężczyzn 46,52 (sten 4). Właśnie to między płciowe zróżnicowanie w zakresie poziomu kompetencji kluczowej w procesie inicjowania oraz realizacji działań wspierających i pomocowych jest przyczyną różnicy w wynikach nauczycieli i studentów.

Tabela 4. Wyniki pomiaru kompetencji społecznych w grupie nauczycieli oraz studentów specjalności nauczycielskiej

Podmiot badania		Skala A	Skala K	Skala T	Skala Z	Skala S	Wynik ogólny
Nauczyciele (N)	M	38,73**	50,87**	32,45	40,36	16,50	178,91
	SD	6,01	6,99	5,87	6,07	3,22	24,83
Studenci (S)	M	40,43**	53,02**	33,52	41,3	16,81	185,09
	SD	6,85	6,56	6,35	5,7	3,61	25,41
Nauczyciele (N)	K	38,72	52,02**	33,10	41,26**	16,86**	181,96**
	M	38,76	46,52**	30,04	37,00**	15,12**	167,44**
Studenci (S)	K	40,09	53,38	33,79	41,31	17,22**	185,79
	M	41,54	51,86	32,68	41,29	15,50**	182,86

M – średnia, SD – odchylenie standardowe, K – kobiety, M – mężczyźni. Statystycznie istotne różnice pomiędzy N i S oraz pomiędzy K i M oznaczono gwiazdkami** (w teście *U* Manna-Whitneya dla prób niezależnych, $p < 0,05$)

Czynnik płci okazał się także znaczący w odniesieniu do kompetencji społecznikowskich, zaradności społecznej oraz wyniku ogólnego (tabela 4). Ten

²⁶ PROKOS jest narzędziem znormalizowanym, zob. Matczak, Martowska, 2013, s. 47–48, 64. Normy stenowe opracowano odrębnie dla kobiet i mężczyzn, stąd wyniki stenowe zostaną podane tylko wówczas, gdy wyniki analizowane będą w aspekcie tej zmiennej.

ostatni jest istotnie wyższy u nauczycielek: 181,96 (sten 6) w zestawieniu z nauczycielami: 167,44 (sten 4). Analogicznie sytuacja wygląda w przypadku zaradności społecznej: nauczycielki przewyższają nauczycieli (41,26/sten 6 *versus* 37,0/sten 4). W przypadku kompetencji społecznikowskich płeć różnicuje nie tylko grupę nauczycieli, ale również studentów – w obydwu grupach wyniki kobiet są na poziomie stenu 6, a wyniki mężczyzn na poziomie stenu 5.

Poza czynnikiem płci, w badaniu przetestowano znaczenie innych zmiennych: w grupie studentów były to: wiek, kierunek studiów, kontynuacja specjalności nauczycielskiej oraz zamiar podjęcia pracy w szkole – żaden z tych czynników nie różnicował wyników. W grupie nauczycieli staż pracy w szkole nie miał znaczenia dla poziomu kompetencji społecznych, natomiast znaczący okazał się wiek oraz, w marginalnym stopniu, poziom awansu zawodowego (zob. tabela 5). Poziom kompetencji społecznikowskich był istotnie wyższy w najmłodszej grupie nauczycieli, obejmującej osoby do 30 roku życia w zestawieniu z nauczycielami trzydziesto- i czterdziestoletnimi, nie był natomiast istotnie wyższy w zestawieniu z grupą najstarszych nauczycieli (od 50 r.ż.). Jak się wydaje, jedno z możliwych wyjaśnień tego stanu rzeczy, podpowiada analiza poziomu kompetencji społecznikowskich z uwzględnieniem stopnia awansu zawodowego. W teście Kruskala-Wallisa, na granicy statystycznej istotności, zaobserwowano wyższe wyniki w grupie stażystów, w zdecydowanej większości składającej się z najmłodszych nauczycieli w porównaniu z grupą nauczycieli mianowanych, a zatem zapewne zaangażowanych w prace nad uzyskaniem najwyższego stopnia awansu – nauczyciela dyplomowanego. Kompetencje społecznikowskie odnoszą się nie tylko do dostrzegania potrzeb i celów spo-

Tabela 5. Poziom kompetencji społecznych w grupie nauczycieli w zależności od zmiennych: wieku i stopnia awansu zawodowego

Skale kompetencji		Skala A	Skala K	Skala T	Skala Z	Skala S	Wynik ogólny
Wiek	<30	40,30	54,35	35,15**	42,45	18,00**	190,25
	31–40	38,15	49,52	32,28	39,91	15,78**	175,65
	41–50	38,65	49,94	30,71**	38,68	15,97**	173,94
	>50	39,09	52,45	33,27	42,41	17,55	184,77
Awans zawodowy	stażysta	40,83	52,33	34,67	40,33	18,33*	186,50
	kontraktowy	38,16	52,31	33,44	41,19	16,34	181,44
	mianowany	38,59	49,29	31,53	40,44	15,50*	175,35
	dyplomowany	38,57	50,64	31,98	39,55	16,94	177,68

Statystycznie istotne oznaczono gwiazdkami** (w teście Kruskala-Wallisa, $p < 0,05$), różnice na granicy istotności statystycznej oznaczono gwiazdką*

tecznych, lecz także w znacznej mierze do zachowań związanych z organizowaniem i realizowaniem działań prospołecznych, wymagających zaangażowania wielu osobistych zasobów, w tym wolnego czasu. Nauczyciele pomiędzy trzydziestym a pięćdziesiątym rokiem, zaangażowani w pracę, rozwój kariery zorientowanej na formalne jej zwieńczenie stopniem nauczyciela dyplomowanego oraz realizujący często cele rodzinne związane z wychowaniem własnych dzieci, mogą w mniejszym stopniu być otwarci i gotowi do angażowania się na rzecz pozaosobistych celów.

Normalizacja kwestionariusza PROKOS umożliwia interpretację wyników poszczególnych grup w odniesieniu do populacji osób dorosłych, pozwalając tym samym na wyjście poza porównywanie średnich. Uzyskane wyniki przeliczono zatem na wartości stenowe i przeprowadzono porównanie rozkładów przedziałów stenowych. Posłużono się przy tym stosowaną najczęściej interpretacją: za wyniki niskie przyjmując steny 1 do 3, za przeciętne przyjmując steny 4 do 7 oraz za wyniki wysokie uznając steny 8 do 10. Tabela 6 odzwierciedla procentowy rozkład wyniku ogólnego uzyskanego w badaniu kwestionariuszem PROKOS. Rezultaty przyporządkowano do trzech wyżej wymienionych przedziałów stenowych uwzględniając rodzaj grupy (nauczyciele i studenci) oraz płeć. I tak, w grupie studentów nie ma różnic pomiędzy kobietami i mężczyznami, warto natomiast odnotować, że wyniki wysokie występują w grupie studentów 2,5-krotnie częściej aniżeli wyniki niskie (27,1% versus 11%). Wśród nauczycieli ujawniła się natomiast znacząca, statystycznie istotna dysproporcja pomiędzy płciami: w przypadku kobiet, podobnie jak w grupie studentów, wyników wysokich jest dwukrotnie więcej aniżeli wyników niskich, przy czym wyniki 70% nauczycielek mieszczą się w przedziale wyników przeciętnych. W przypadku mężczyzn wyników z przedziału wysokiego jest aż dziewięćkrotnie mniej niż wyników niskich (!).

Tabela 6. Rozkład wyniku ogólnego w kwestionariuszu PROKOS w grupie studentów oraz w grupie nauczycieli

Płeć	Studenci [%] – wynik ogólny				Nauczyciele [%] – wynik ogólny			
	Wynik niski	Wynik przeciętny	Wynik wysoki	Ogółem	Wynik niski	Wynik przeciętny	Wynik wysoki	Ogółem
Kobieta	8,9	64,4	26,7	100	9,6	70,2	20,2	100
Mężczyzna	17,9	53,6	28,6	100	36,0	60,0	4,0	100
Ogółem	11,0	61,9	27,1	100	15,1	68,1	16,8	100

Różnice statystycznie istotne w zakresie rozkładów stenowych pomiędzy płciami zaznaczono gwiazdkami** (w teście *U* Manna-Whitneya dla prób niezależnych $p < 0,05$).

Analiza rozkładów stenowych w grupie badanych nauczycieli z rozpisaniem na każdą z diagnozowanych kompetencji, uszczegóławia tendencję zaobserwowaną na poziomie wyniku ogólnego (zob. tabela 7). W grupie nauczycielek, w zależności od kompetencji, wyniki przeciętne uzyskało od 64,9% (dla zaradności społecznej) do 72,3% (dla kompetencji towarzyskich) badanych. W przypadku wszystkich diagnozowanych kompetencji, więcej kobiet uzyskało rezultaty w przedziale wyników wysokich aniżeli niskich. Czasami ta różnica jest niewielka, jak w przypadku kompetencji asertywnych (wyniki wysokie: 18,1% *versus* wyniki niskie: 14,9%), a czasami znaczna, jak w przypadku kompetencji społecznikowskich (wyniki wysokie: 29,8% *versus* wyniki niskie: 1,1%). W grupie mężczyzn – wychowawców klas, przeważają, co oczywiste, wyniki przeciętne: od 56% dla kompetencji kooperacyjnych do 72% dla kompetencji asertywnych. W tej grupie badanych rozbieżność wystąpiła bardzo wyraźnie pomiędzy ilością nauczycieli uzyskujących wyniki niskie i wysokie. Otóż, odwrotnie niż w grupie nauczycielek, wyniki wysokie to rzadkość, kilkukrotnie częściej poziom kompetencji społecznych przebadanych mężczyzn przynależy do poziomu niskiego. Uderzające jest, że przeprowadzona diagnoza wskazuje, iż kompetencje kooperacyjne i towarzyskie u co trzeciego nauczyciela są na niskim poziomie (zob. tabela 7), a pozostałe kompetencje, tj. asertywne, społecznikowskie oraz zaradność społeczna u co czwartego badanego nie sięgają nawet poziomu przeciętnego. Należy tutaj przypomnieć, iż normy testu PROKOS zostały opracowane odrębnie dla kobiet i dla mężczyzn, zatem należy uwzględnić, iż przedstawiana tutaj interpretacja odnosi wyniki nauczycieli płci męskiej do ogółu męskiej populacji, a nie do populacji ogólnej. Tym bardziej otrzymane rezultaty mogą budzić niepokój o jakość społecznego funkcjonowania w przestrzeni edukacyjnej sporego odsetka nauczycieli.

Tabela 7. Rozkład wyniku ogólnego w kwestionariuszu PROKOS w grupie nauczycieli w zależności od płci badanych

Poziom kompetencji	Płeć [%]		Ogółem [%]
	K	M	
Kompetencje asertywne**			
niskie	14,9	24,0	16,8
przeciętne	67,0	72,0	68,1
wysokie	18,1	4,0	15,1
	100	100	100
Kompetencje kooperacyjne**			
niskie	11,7	32,0	16,0
przeciętne	68,1	56,0	65,5
wysokie	20,2	12,0	18,5
	100	100	100

Poziom kompetencji	Płeć [%]		Ogółem [%]
	K	M	
Kompetencje towarzyskie**			
niskie	6,4	32,0	11,8
przeciętne	72,3	60,0	69,7
wysokie	21,3	8,0	18,5
	100	100	100
Zaradność społeczna**			
niskie	11,7	24,0	14,3
przeciętne	64,9	68,0	65,5
wysokie	23,4	8,0	20,2
	100	100	100
Kompetencje społecznikowskie**			
niskie	1,1	24,0	5,9
przeciętne	69,1	68,0	68,9
wysokie	29,8	8,0	25,2
	100	100	100

Różnice statystycznie istotne w zakresie rozkładów stenowych pomiędzy płaciami zaznaczono gwiazdkami** (w teście *U* Manna-Whitneya dla prób niezależnych $p < 0,05$).

Przedstawione powyżej wyniki ujawniły różnice w poziomie kompetencji społecznych pomiędzy aktywnymi zawodowo nauczycielami a grupą porównawczą: studentami zdobywającymi uprawnienia do pracy w szkole na III i IV etapie edukacyjnym. Jak pamiętamy, zestawienie to sumarycznie wypadło na niekorzyść nauczycieli. Taka jednak grupa porównawcza, z racji części charakterystyk socjologicznych (tj. np. wieku czy stażu pracy) i uwarunkowań środowiskowych (np. sposobności do podejmowania takich aktywności, które skutkują treningiem pewnych kompetencji) nie jest w pełni kompatybilna z doświadczeniami osób aktywnych na rynku pracy. Dodatkowo zadano zatem pytanie o to, jak kształtuje się poziom kompetencji społecznych nauczycieli w zestawieniu z innymi grupami zawodowymi? Korzystając zatem z opublikowanych danych pochodzących z badań nad normalizacją narzędzia PROKOS oraz z dodatkowych badań walidacyjnych (Matczak, Martowska, 2013, s. 38–40), zestawiono z nimi uzyskane w badaniach własnych wyniki. Dane mają charakter wyłącznie poglądowy, ilustrujący interesujący nas szerszy kontekst. Zestawienie wyników pomiaru kompetencji w różnych grupach zawodowych zawarto w tabeli 8, porządkując je od wyników najwyższych do najniższych. Wyniki nauczycieli z naszych badań oraz z badań Matczak i Martowskiej są bardzo zbliżone, co stanowi pośrednie umocowanie w odniesieniu do czynionych interpretacji.

Tabela 8. Zestawienie wyników pomiaru kompetencji społecznych w wybranych grupach zawodowych zebranych w badaniach relacjonowanych przez A. Matczak i K. Martowską (2013, s. 38–40) z wynikami badań własnych (zaznaczono pogrubioną czcionką)

Grupa zawodowa	N	Skala A	Skala K	Skala T	Skala Z	Skala S	Wynik ogólny
Coachowie	29	43,31	55,41	34,97	42,38	16,31	192,38
Kadra kierownicza	55	43,56	52,75	33,75	41,11	16,22	187,38
Strażacy	41	42,90	51,17	33,24	40,98	16,73	185,02
Lekarze	69	41,72	52,65	33,49	41,41	15,33	184,61
Nauczyciele	44	38,00	51,73	32,95	41,66	16,16	180,50
Nauczyciele – badania własne	123	38,73	50,87	32,45	40,36	16,50	178,91
Finansiści	42	39,79	50,07	31,62	39,93	15,07	176,48
Farmaceuci	31	38,58	49,84	29,58	39,29	14,68	171,97

W prezentowanej tabeli nauczyciele przejawiają najniższy poziom kompetencji społecznych wśród zawodów związanych z bezpośrednim kontaktem z innymi ludźmi. Niższe od nauczycieli wyniki uzyskali specjaliści od finansów i farmaceuci, a wyniki wyższe coachowie, kadra kierownicza, strażacy i lekarze. Przyglądając się poszczególnym kompetencjom, nauczyciele przejawiają wyższy poziom w odniesieniu do kompetencji społecznikowskich w porównaniu z większością grup zawodowych (wyższy wynik uzyskali tylko strażacy). Jest to wynik niosący pewną nadzieję, gdyż kompetencje społecznikowskie są niezbędne w realizacji ważnych celów wychowawczych związanych z działaniami na rzecz dobra społecznego. Natomiast poziom kompetencji kooperacyjnych jako najsilniej korelujących z umiejętnościami interpersonalnymi oraz gotowością do okazywania troski, udzielania pomocy i wsparcia, niestety pozycjonuje nauczycieli już znacznie niżej w tym zestawieniu. Nauczyciele nie wyróżniają się też na tle innych grup zawodowych w zakresie pozostałych diagnozowanych kompetencji – upraszczając, można stwierdzić, że ich kompetencje społeczne, w tym te związane z umiejętnościami pomocowymi, są na bardzo przeciętnym poziomie, a jak wykazano wcześniej, ta przeciętność jest wewnętrznie zróżnicowana, gdy uwzględnimy czynnik płci.

Zatem wśród profesji wiążących się z dużą odpowiedzialnością (kadra menedżerska, strażacy), a dodatkowo ze społecznym zaufaniem (lekarze, coachowie), nauczyciele – jako grupa zawodowa – charakteryzują się relatywnie niewysokim poziomem kompetencji społecznych. Fakt dysponowania tak umiarkowanymi kompetencjami społecznymi rodzi pytanie o zakres i jakość

oddziaływań wychowawczych, wspierających i pomocowych, znacząco powiązanych z tym kompetencyjnym potencjałem. Perspektywa adolescentów jako podmiotów tych oddziaływań, zrelacjonowana w cytowanych wcześniej badaniach własnych, dosyć jednoznacznie wskazała, że większość nauczycieli-wychowawców nie realizuje w oczekiwanym stopniu funkcji pozadydaktycznych, często nawet nie realizując ich w minimalnym stopniu. Na przykład skoro tylko co trzeci wychowawca porusza istotne dla młodzieży tematy na lekcjach wychowawczych, podczas gdy aż 40% nauczycieli *de facto* ich nie realizuje, traktując czas lekcji wychowawczej jako okazję do uzupełnienia dokumentacji szkolnej (por. wcześniej relacjonowane wyniki badań ankietowych), to w świetle zrelacjonowanej diagnozy poziomu kompetencji społecznych znajdujemy, w znacznej mierze, wyjaśnienie tego stanu rzeczy.

Odnosząc się do postawionych pytań badawczych, można wysnuć szereg istotnych wniosków.

- Studenci specjalności nauczycielskiej przejawiają wyższy poziom kompetencji asertywnych i kooperacyjnych niż aktywni nauczyciele. Powstaje pytanie o przyczyny tego stanu, gdyż zgodnie z założeniami teoretycznymi, kompetencje społeczne podlegają treningowi, a zatem większa liczba doświadczeń społecznych w określonym obszarze powinna pozwalać na doskonalenie danej kompetencji. Z perspektywy celów badawczych, szczególnie interesują nas kompetencje kooperacyjne. I tutaj powstaje pytanie o to, w jakim zakresie środowisko szkolne sprzyja doskonaleniu kompetencji kooperacyjnych. Czy środowisko szkolne jako środowisko pracy, z jego kulturą organizacyjną i klimatem organizacyjnym, to środowisko nastawione na współpracę, budowanie zespołu, który łączy wspólne cele? B. Tołwińska (2011, s. 36), przytacza zebrane w literaturze określenia opisujące samopoczucie nauczycieli w odniesieniu do klimatu społecznego panującego w szkołach: „nauczyciele postrzegają siebie jako samotników pokonujących trudności lub «pojedyncze atomy przemierzające się w pośpiechu. (...)». Szkoły są «kolekcjami indywidualistów» pracujących w odosobnieniu i traktujących klasę jako «prywatne terytorium»”, a B. Śliwerski (1998) demaskuje faryzejskie postawy współpracowników wobec nauczycieli zaangażowanych, proponujących innowacyjne projekty. Jak na środowisko wewnątrzszkolne wpływają uwarunkowania z zakresu polityki oświatowej, na ile w określonych realiach organizacyjnych, w ramach szkoły permanentnie reformowanej, wobec niewielkiego społecznego zaufania społecznego do nauczycieli, sprzyjających rywalizacji zasad awansu nauczycielskiego możliwe jest działanie wspólne grona pedagogicznego wraz z pozostałymi podmiotami systemu edukacyjnego – to kolejne pytania domagające się odpowiedzi? Może zatem w uwarunkowaniach

systemowych, w specyficie niesprzyjającego klimatu organizacyjnego obecnego w wielu polskich szkołach należy szukać przyczyny niższego poziomu kompetencji kooperacyjnych w grupie nauczycieli w porównaniu ze studentami?

- Najważniejszym czynnikiem różnicującym poziom kompetencji społecznych w grupie nauczycieli jest płeć: mężczyźni istotnie częściej przejawiają kompetencje na niskim poziomie oraz istotnie rzadziej przejawiają kompetencje na wysokim poziomie w porównaniu z kobietami. Co więcej, badania pokazały, różnice w poziomie kompetencji dotyczą wszystkich kompetencji, nie wyłączając kompetencji asertywnych, które kulturowo wzmacniane są częściej u mężczyzn niż u kobiet. Niskie wyniki mężczyzn, którzy pracują dydaktycznie i wychowawczo z młodzieżą budzi nie tylko niepokój o jakość ich pracy, ale stanowi zarazem postulat do bliższego przyjrzenia się ich psychospołecznemu funkcjonowaniu w sfeminizowanym środowisku. Trzeba jednak pamiętać o ostrożnym wyciąganiu wniosków, gdyż grupa mężczyzn biorących udział w badaniu była niewielka.
- Przeprowadzone badania wyraźnie pokazały, iż awans zawodowy nie koreluje ze zmianami (tj. oczekiwanym wzrostem!) kompetencji społecznych – pozostaje niezależny od rozwoju w tym zakresie. Brak systemowych zmian w podejściu do awansu zawodowego nauczycieli tylko utrwała ten stan. Z perspektywy postulatywnych celów edukacji, rozwój osobisty nauczycieli, realny, a nie pozorowany rozwój kompetencji „miękkich” powinien stanowić niezbywalny warunek awansu zawodowego. Minimalny efekt znaczenia stopnia awansu pojawił się w przypadku kompetencji społecznikowskich, lecz... odwrotny do oczekiwanego: wyższy poziom kompetencji społecznikowskich przejawiają nauczyciele-stażyści, rozpoczynający swoją karierę zawodową, aniżeli nauczyciele mianowani, jak się wydaje skoncentrowani na osiągnięciu najwyższego stopnia awansowego, a nie na działalności prospołecznej. Analogicznie, wiek różnicuje poziom kompetencji w zakresie kompetencji społecznikowskich oraz towarzyskich – młodsi nauczyciele przejawiają wyższy ich poziom. Doświadczenia pracy w szkole nie sprzyjają zatem pomnażaniu kompetencji społecznych – to wniosek niezwykle niepokojący.
- Brak istotnego związku stażu, awansu zawodowego ze wzrostem kompetencji społecznych oraz ujemny związek wieku z poziomem kompetencji stawiają znak zapytania przy założeniu o znaczeniu treningu społecznego dla rozwoju kompetencji społecznych. Może odpowiedzi należy szukać w wypaleniu zawodowym części aktywnych nauczycieli (czego katalizatorami z jednej strony są zapewne niesprzyjające uwarun-

kowania systemu funkcjonowania szkoły, z drugiej zaś niektóre podmioty ich cechy, ujawniające się w niesprzyjającym środowisku pracy czy wobec trudności biograficznych)? Być może symptomy tego syndromu w profesji nauczycielskiej pojawiają się stosunkowo wcześniej i wtórnie przyczyniają się do rezygnacji ze społecznego treningu kompetencji społecznych, sprzyjając postawom wycofania, bierności, „chowania się” za procedurami, standardami, dokumentami?

- Zaledwie 18,5% nauczycieli przejawia na wysokim poziomie kompetencje kooperacyjne, najsilniej korelujące z gotowością i możliwościami udzielania pomocy i wsparcia. Analizując ten wynik z uwzględnieniem czynnika płci, należy wskazać, że wyniki wysokie w tym zakresie uzyskała co piąta nauczycielka i zaledwie co dziesiąty nauczyciel, a zarazem aż co trzeci męski wychowawca klasy przejawia kompetencje kooperacyjne na niskim poziomie! Wynik ten rodzi pytanie: jak to możliwe, aby w newralgicznym okresie rozwojowym młodzieży, kiedy zapotrzebowanie na empatycznie towarzyszących i umiejętnie wspierających dorosłych jest szczególnie potrzebne, nauczyciel-wychowawca, który w szkolnym systemie pomocy psychopedagogicznej odgrywa rolę osoby pierwszego kontaktu, nie posiadał kompetencji związanych z fundamentalnymi umiejętnościami budowania relacji chociażby na przeciętnym poziomie?
- Zasadniczo przeciętny poziom kompetencji społecznych nauczycieli (także na tle innych grup zawodowych) nie ułatwia w oczekiwanym stopniu możliwości tworzenia przez nich środowiska sprzyjającego nabywaniu przez uczniów kompetencji związanych z wchodzeniem w relacje społeczne, opierających się na umiejętnej komunikacji interpersonalnej, szacunku wobec siebie i innych (kompetencje asertywne), gotowości do współpracy (kompetencje kooperacyjne) czy wspólnotowym działaniu na rzecz celów pozaosobistych (kompetencje prospołeczne).

Trzeba jednak pamiętać, że testowanie nie jest ani jedynym, ani zapewne najlepszym sposobem diagnozowania społecznych kompetencji nauczycielskich. Stanowi oczywiście ważki przyczynek do dyskusji na ten temat, ale bezrefleksyjne potraktowanie ilościowych badań poziomu kompetencji społecznych nauczycieli nie może prowadzić do upraszczającego wniosku, że obligatoryjne podniesienie ich do określonego poziomu mierzonego standaryzowanymi narzędziami pomiaru samo w sobie przyczyni się do poprawy jakości pracy nauczycieli. Poziom kompetencji społecznych nie może być postrzegany jako czynnik izolowany, który jako jedyny (czy najważniejszy) przesądza o wielowymiarowej ocenie jakości pracy nauczyciela. Stosowanie strategii wyjaśniania opartych na logicznym schemacie „jeśli – to” ,szukających średnich tendencji i opisujących wykryte korelacje, może w istocie prowadzić do pew-

nych uproszczeń w opisie rzeczywistości. Całościowe postrzeganie aktyw-
nie działającej jednostki w kontekście społecznym wymaga wielowymiarowej
analizy interakcji, nie zaś skupiania się na wyabstrahowanych konstruktach
(cechach) osoby i jej aktywności, między którymi poszukuje się związków.

Nie sposób wskazać arbitralnie, jaki powinien być optymalny poziom kom-
petencji społecznych nauczycieli-wychowawców, niewątpliwie ich wysoki
poziom, wraz z tendencją wzrostową związaną z nabywanym doświadcze-
niem, ułatwia komunikację i realizowanie nie tylko dydaktycznych funkcji
pedagogów. Relacyjny kontekst funkcjonowania nauczycieli z pewnością nie
predestynuje jednak do wyciągania upraszczających wniosków, a korzystne
rezultaty w zakresie pracy z uczniami i ich wspierania mogą osiągać nauczy-
ciele o zróżnicowanych profilach kompetencji społecznych.

7

Możliwości rozwoju nauczycielskich kompetencji społecznych – refleksje podsumowujące

Wobec szkoły jako instytucji wzajemnego uczenia się wszystkich podmiotów edukacyjnych, w tym wobec nauczyciela, formuje się oczekiwania sprostania stale pojawiającym się nowym wyzwaniom na poziomie globalnym, lokalnym, jednostkowym. Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się (Brzezińska, 2008) powinien w dobie permanentnie zmieniającej się rzeczywistości zaakceptować różne drogi zdobywania i modyfikowania wiedzy i umiejętności, dostępne zarówno uczniowi, jak i jemu samemu. Brzezińska (2008, s. 7) wymienia wśród nich: doświadczenie (poszukiwania, eksploracja, eksperymentowanie), przekaz społeczny (wiedza pochodząca bezpośrednio od innych ludzi, ze źródeł pisanych oraz z internetu i innych mediów), a także refleksję i autorefleksję. Każda z tych dróg jest istotna i może być efektywna. Nauczyciel jest tylko jednym z elementów tego szerokiego środowiska uczenia się, ale odgrywa w nim ważną rolę w zakresie integracji wiedzy i wspomaganie rozwoju ucznia, ma też znaczne możliwości stania się dla uczniów osobą ważną, znaczącą ze względu na częste przebywanie i kontakt z nimi, częste z nimi rozmowy inicjowane przez obydwie strony relacji, możliwości wspólnego działania – ustalania celów i poszukiwania sposobów ich realizacji, podejmowania wspólnie z uczniami różnorodnych zadań i działań, wspólne rozwiązywanie trudności i pokonywanie przeszkód, kształtowanie postaw proaktywnych u uczniów, dbanie o równowagę „wkładu” własnego i uczniów w budowane relacje i podejmowane działania, otwarte ujawnianie emocji (Brzezińska, 2008, s. 9). Z tego też względu nauczyciel, a przede wszystkim wychowawca klasy ma szerokie możliwości oddziaływania na ucznia, który w środowisku uczenia się wchodzi w różnorodne interakcje, doświadcza sukcesów i porażek, styka się z trudnościami i problemami, które niekoniecznie są generowane w szkole i ograniczają do jej ram.

Nauczyciel-wychowawca może w tych sytuacjach ucznia wspomagać, zarówno wychodząc z inicjatywą owej pomocy, jak i reagując na impulsy ze strony podopiecznego. Musi mieć także świadomość, że jego rolę w tych procesach pomocowych może ograniczać brak przyzwolenia ze strony ucznia poszukującego pomocy z innych źródeł i nieoczekiwającego jej od nauczyciela. Jeśli jednak wychowawca inicjuje procesy pomocowe i/lub wykazuje emocjonalną responsywność w relacjach z uczniem poszukującym wsparcia powinien mieć świa-

domość, że podstawą takich oddziaływań jest efektywna komunikacja i szereg kompetencji społecznych, które ujawnia on w kontakcie z drugim człowiekiem.

Modyfikując nieco propozycję Madalińskiej-Michalak i Góralskiej (2012, s. 131–135), możemy wskazać na następujące atrybuty kompetencji emocjonalnych (społecznych) ważnych w pracy nauczyciela-wychowawcy:

- empatię związaną ze zrozumieniem potrzeb i odmienności uczniów, umiejętnością odczytywania emocji innych i umiejętnością słuchania, co umożliwi nawiązywanie relacji z młodzieżą opartych na zaufaniu, implikuje okazywanie współczucia osobom w sytuacjach trudnych i chęć niesienia im pomocy;
- entuzjazm przejawiający się w dzieleniu się swoją wiedzą z innymi, poszukiwaniu efektywnych form tych działań i pobudzaniu uczniów do aktywności;
- przebaczenie, dawanie innym oraz sobie prawa do błędów, umiejętne rozładowywanie negatywnych emocji z tymi błędami związanych;
- optymizm związany z umiejętnością identyfikowania zasobów ucznia i traktowaniem trudności jako wyzwań, których pokonanie daje szansę na sukces;
- przywództwo oparte na szacunku dla siebie i innych, negocjowaniu zasad współdziałania i konsekwencji niestosowania się do przyjętych reguł;
- budowanie relacji z uczniami opartej na współpracy, w przyjaznej atmosferze, w której możliwe jest okazywanie empatii i odpowiedzialne współdziałanie w realizacji celów;
- pewność siebie związaną ze znajomością swoich silnych i słabych stron asertywnością i przystępnością, których efektem jest dostrzeżenie i docenianie osiągnięć uczniowskich, umiejętne wykorzystywanie humoru i wchodzenie w mniej sformalizowane relacje z uczniami, zachęcanie ich do działania, umiejętne operowanie konstruktywną krytyką;
- zaufanie – otwartość, uczciwość i prawdomówność w relacjach z uczniami, zachęcanie uczniów do dzielenia się swoimi sprawami przy bezwzględnym zachowaniu taktu pedagogicznego i zasad etyczności (np. zasady dyskrecji);
- znajomość kultury uczniowskiej związanej z wrażliwością i opiekuńczością w kontaktach z uczniami, przyzwoleniem na odrębność wszystkich uczestników relacji, autentyczność.

Zaproponowane zestawienie można z pewnością uzupełniać, a przywoływane określenia mnożyć, nie to jest jednak sednem tych rozważań. Istotne jest uświadomienie sobie przez nauczycieli, a zwłaszcza nauczycieli pełniących funkcje wychowawców, jak wielkie są wobec nich oczekiwania uczniowskie i jakie ich kompetencje decydują o kształcie relacji z uczniami.

Nauczyciele-wychowawcy mają wiele do zrobienia dla poprawy relacji międzyludzkich w szkole, niezależnie od technik w tym celu stosowanych, mogą stać się ich stymulatorami i osobami wdrażającymi zmiany, a przede wszystkim pracującymi nad rozwojem swoich kompetencji społecznych. Takie działania nie mogą być jednak izolowane, wymagają tworzenia specyficznej kultury szkoły, sprzyjającej uczeniu się i współpracy (Day, 2004; Tołwińska, 2011). Szkoła, podobnie jak każda organizacja, będąc strukturą formalną o określonych zasobach, stanowiąca miejsce pracy nauczyciela, osadzona w realiach określonego środowiska lokalnego, podlegająca nadzorowi pedagogicznemu, kształtowana pod wpływem polityki edukacyjnej na poziomie krajowym, wytwarza specyficzny klimat psychologiczny, staje się środowiskiem sprzyjającym bądź blokującym rozwój uczestników interakcji wewnątrzorganizacyjnych. Staje się przestrzenią budowania pozytywnych *versus* negatywnych relacji z ludźmi – uczniami, nauczycielami, rodzicami, dyrekcją.

Wzajemne uczenie się, promowanie wartości wspólnotowych, otwarta komunikacja, nastawienie na drugiego człowieka są możliwe tylko w szkole będącej **organizacją opartą na zaufaniu** (Zdziarski, 2011; Jaskulska, 2012; Czerepaniak-Walczak, Perzycka [red.], 2013). W przypadku, gdy wartość zaufania i zasady z tym związane mają charakter powszechnie obowiązujący, możemy mówić o kulturze zaufania, sprzyjającej skupieniu się na wspólnych celach, podmiotowym traktowaniu wszystkich uczestników relacji czy otwartości na zmiany. W myśl koncepcji empowermentu (**upodmiotowienia**) kierujemy się przekonaniem o posiadaniu przez jednostki zasobów niezbędnych do efektywnego funkcjonowania, które poprzez stworzenie sprzyjającego klimatu organizacyjnego, powinny zostać dostrzeżone, docenione i rozwinięte dla dobra organizacji i jednostki (Piorunek, 2019). Zaufanie powinno stać się podstawą nie tylko relacji w wymiarze horyzontalnym, ale także wertykalnym, ponieważ kultura zarządzania szkołą stwarza warunki do wspierania nauczycieli w rozwoju ich biografii, ci zaś mogą wspierać swoich uczniów w procesie uczenia się i zmagania z wyzwaniami. Day (2008), powołując się na badania Jennifer Nias i Andy'ego Hargreavesa, wskazuje kilka typów kultury organizacyjnej szkoły, które stwarzają zróżnicowane warunki wspierania nauczycieli w ich rozwoju zawodowym. W kulturze ukierunkowanej na indywidualizm nauczyciele są w swojej pracy osamotnieni, pozbawieni sygnałów zwrotnych, wymiany informacji, współdziałania i poczucia wspólnoty – adaptacja do takich warunków prowadzi w konsekwencji do izolacji poszczególnych nauczycieli. Z kolei skutkiem bałkanizacji w kulturze szkoły jest separacja w zawodowym funkcjonowaniu nauczycieli, którzy funkcjonują w niewielkich, izolowanych grupach, opartych na lojalności wewnątrzgrupowej, skoncentrowani na celach najbliższego otoczenia, nie zaś celach szkoły jako całości. Relacje międzygrupowe oparte są na rywalizacji, ewentualnie ignorancji. Trzeci z kolei typ kultury

organizacji oparty jest na współpracy, nauczyciele podzielają wspólne wartości, działając dla dobra wspólnego, realizują ponadpartykularne interesy, dochodzi do wymiany doświadczeń, wspólnego uczenia się. Istotne jednak, by działania te nie miały charakteru aktywności pozorowanej, by wspólnotowość nie była symulowana i nie ograniczała się do warstwy deklaratywnej.

Czerepaniak-Walczak (2015, s. 82) wskazuje na możliwość wyróżnienia dwóch typów kultury szkoły z uwzględnieniem fenomenu zaufania: kultury zaufania paternalistycznego i krytycznego:

Pierwszy typ kultury szkoły cechuje zaufanie interpersonalne bazujące na magicznym lub naiwnym zawierzeniu tym, którzy sprawują władzę, uznawaniu formalnych symboli oraz praktyk społecznych i edukacyjnych, a także poleganiu na normach ustalonych odgórnie. Przejawia się to w idolatrii oraz uznaniu moralnego i intelektualnego zwierzchnictwa tych, którzy dysponują siłą oraz tworzą ramy doświadczeń uczestników życia szkolnego. Natomiast kulturę krytycznego zaufania cechuje rozumienie i emocjonalne zaangażowanie podmiotów oraz zdawanie sobie przez nich sprawy z własnej mocy sprawczej, możliwości dokonywania wyborów i gotowości do ponoszenia odpowiedzialności. Ten typ kultury szkoły funkcjonuje w efekcie negocjowania znaczeń, uzgadniania celów i dróg ich osiągnięcia.

Normatywnymi elementami kultury zaufania (dodajmy krytycznego zaufania) według Zdziarskiego (2011) są efektywne relacje komunikacyjne pomiędzy podmiotami interakcji edukacyjnych, dobre samopoczucie uczniów w szkole, ocenianie szkolne oparte na przejrzystych zasadach i poczuciu sprawiedliwości, a także klimat sprzyjający zaangażowaniu i ujawnianiu twórczego potencjału jednostek w kontekście poczucia sprawstwa.

Dudzikowa (2001, 2007, 2008) w wielu swoich opracowaniach badawczych i esejach odwołujących się do koncepcji kapitału społecznego i jego dwóch wymiarów – zaufania społecznego i zaangażowania obywatelskiego – wskazywała na daleko idącą erozję tych wymiarów funkcjonalnych w środowisku szkoły i tendencję do jej pogłębiania.

W przestrzeni szkoły opartej na nieufności, barku zaangażowania, działaniach pozorowanych, w ramach których dochodzi do znacznych rozbieżności pomiędzy postulowanym stanem rzeczy (być może także tylko formalnie wskazywanym) a rzeczywistym działaniem, niezmiernie trudno trenować relacje społeczne, nie mówiąc już o wspieraniu innych i doświadczaniu wsparcia od nich.

Dzisiaj, bardziej niż kiedykolwiek w historii, profesjonalizm nauczyciela wyraża się nie tylko jego wiedzą i umiejętnościami zawodowymi związanymi z nauczaniem przedmiotem, ale przede wszystkim określonymi cechami osobowymi i postawą wobec życia, z której wynika także jego stosunek do pracy. Niezwykle ważna jest motywacja nauczyciela do ciągłego uczenia się jako wartości i naturalnego nawyku, która konstruuje toż-

samość nauczyciela. W nią wpisana powinna być również autorefleksja i autoewaluacja codziennej praktyki, dążenie do upelnocnienia uczniów (Cudowska, 2018, s. 139)

oraz działania w duchu współpracy.

Destrukcyjność wartości ważnych dla budowania kultury zaufania w szkole, poszczególnych wymiarów wspólnotowości to czynniki utrudniające stawianie się przez nauczycieli, w tym nauczycieli-wychowawców, wobec których takie oczekiwania są silnie werbalizowane – wsparciem dla uczniów, ale także dla rodziców, czy siebie wzajemnie.

Madalińska-Michalak (2017, s. 224) wskazuje, że szczególną rolę w budowaniu kultury zaufania w szkole odgrywa przywództwo dyrektora szkoły, mającego realną szansę stać się liderem w procesie inicjowania i wdrażania zmian, które są w edukacji oczekiwane (kierunek tych zmian pozostaje polem negocjacji między ich inicjatorami i realizatorami – teoretykami, praktykami, politykami, rodzicami, dziećmi i młodzieżą oraz pozostałymi podmiotami zaangażowanymi w kształt szkoły):

Rolą dyrektora w procesie wprowadzania zmian w szkole jest przyczynienie się do tego, by przydzielane nauczycielom zadania pozwoliły im na przejście od świadomej niekompetencji do świadomej kompetencji, co wymaga w szkole zaufania – zaufania pozwalającego także uczyć się na błędach i dającego podwaliny do budowania nowych wzorców zachowań. Inicjowanie i wdrażanie zmian w szkole wymaga szczególnych kompetencji przywódczych ze strony dyrektora szkoły.

W klasycznych już dziś rozważaniach Lewin (Wosińska, 2004, s. 285) wyłonił następujące style przywództwa: autokratyczny, demokratyczny oraz *laissez-faire*, z których styl demokratyczny zdecydowanie sprzyja budowaniu zaufania w zespole i zaufaniu do kierownictwa, ponieważ podstawą funkcjonowania staje się komunikacja ze wszystkimi członkami grupy dotycząca celów i treści realizowanych zadań, czemu towarzyszy wymiana myśli i wspólne uzgodnienia, prowadzące do konstruktywnej pracy.

Inna (przywołana wcześniej) klasyfikacja stylów kierowania odnosi się do **lidera zorientowanego na zadania** – koncentracja na realizacji celów grupy, organizacji pracy i standardach jej wykonywania oraz **lidera nastawionego na ludzi** – skupione na budowaniu więzi grupowych, dającego wsparcie emocjonalne członkom zespołu pracowniczego (Wosińska, 2004), a także przywódcy transformacyjnego.

Z kolei Kołodziejczyk (2018, s. 203) dla celów badawczych wyodrębnił sześć wymiarów przywództwa edukacyjnego: przywództwo charyzmatyczne (oparte na wartościach, zorientowane na inspirowanie, motywowanie i stawianie wymagań), przywództwo zorientowane na zespół (umiejętność budo-

wania zespołu i ustalania celów wspólnych), partycypacyjne (włączanie się lidera do podejmowania i wdrażania istotnych decyzji), zorientowane na ludzi (orientacja na wspieranie), autonomiczne (niezależność i indywidualizm), przywództwo samo-chroniące (zorientowanie na ochronę samego siebie i grupy poprzez wzmacnianie statusu i wizerunku). Z przeprowadzonych badań wynika, że przywództwo partycypacyjne, charyzmatyczne i zorientowane na zespół koreluje z pozytywnymi relacjami między nauczycielami, ich akceptacją wzajemną i zaufaniem, przyczynia się zatem do budowania klimatu zaufania w szkole.

Atrybut formalnej władzy przypisanej dyrektorowi szkoły, może, choć nie musi oznaczać rzeczywistego przywództwa w instytucji, co wiąże się z jego cechami personalnymi, które przyczyniają się do budowania lub osłabiania jego autorytetu osobistego (Madalińska-Michalak, 2015, s. 225):

W szkole jako instytucji edukacyjnej, w której należy dążyć do osiągania celów sprzyjających rozwojowi uczniów, nauczycieli, rodziców czy otoczenia szkoły, skuteczne działanie wymaga silnego powiązania przywództwa z uczeniem się i postrzegania uczenia się w kontekście profesjonalnych uczących się wspólnot praktyki. Zasada „każdy dla każdego” na rzecz wspólnego dobra powinna być bliska sercu każdego nauczyciela.

W szkole permanentnej zmiany i wzajemnego uczenia się praktyków szczególnie dbałość o tworzenie warunków do rozwoju dialogu, otwartej komunikacji, wymiany refleksji, negocjowania rozwiązań, mediacji w sytuacjach konfliktowych, w atmosferze wzajemnego zaufania to niezwykła (pytanie w jakim stopniu osiągalna?) wartość.

Glińska-Neweś (2017, s. 49) wskazuje na wymiary pozytywnych relacji interpersonalnych w pracy i poza nią, opisując ich istotę następująco:

- poczucie witalności – jako pozytywne emocje towarzyszące relacji;
- poczucie pozytywnej uwagi – związane z poczuciem akceptacji otoczenia, które daną osobę lubi, troszczy się o nią;
- poczucie wzajemności – to, co dotyczy relacji, wiąże w równym stopniu obie jej strony;
- emocjonalna nośność – relacja wiąże się możliwością wyrażania szeregu emocji, tak pozytywnych, jak i negatywnych;
- elastyczność/rociągliwość – relacja może trwać w różnych okolicznościach, możliwy jest powrót do jej wcześniejszego kształtu po chwilowych niepowodzeniach;
- łączność/współzależność – wzajemna otwartość na pomysły, inicjatywy;
- zażyłość – otwartość w ujawnianiu informacji o sobie i na informacje o partnerze relacji, przejawianie troski o niego;
- zaufanie interpersonalne – pewność co działań innych osób, które są możliwe do przewidzenia i nie przynoszą przykrych konsekwencji;

- poczucie bezpieczeństwa psychologicznego – poczucie, że bez obaw o negatywne konsekwencje reakcji innych osób można angażować się w różne aktywności i wyrażać własne zdanie;
- ton afektywny grupy – dominujące emocje przeżywane przez partnerów interakcji;
- charakterystyka sieci społecznych – wyrażająca się w długości trwania relacji, częstotliwości i intensywności kontaktów;
- spójność – siła związków łączących poszczególnych członków grupy.

Otwarte pozostaje pytanie o to, na ile nauczyciele, w tym nauczyciele-wychowawcy wskazywani jako główni kreatorzy relacji z uczniami sami takich pozytywnych relacji w szkole, jako miejscu pracy doświadczają, jakimi zasobami dysponują, by móc sprostać tak trudnemu zadaniu jak wspieranie ucznia i społecznym oczekiwaniom wobec nich.

Czy szkoła jest przestrzenią, w której relacje pomocowe mogą być skutecznie budowane? Czy są w jej działaniach płaszczyzny wspólnotowości, zrozumienia, współpracy, wspierania innej osoby?

Jeśli nauczyciele nie mają realnych możliwości wchodzenia w pozytywne, satysfakcjonujące relacje interpersonalne w miejscu pracy, rośnie psychospołeczne ryzyko podniesienia poziomu stresu związanego z funkcjonowaniem zawodowym. Cox, Griffiths i Rial-Gonzalez w *Badaniach nad stresem związanym z pracą* (Europejska Agencja Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy, Luksemburg 2006, s. 68) wyliczają te aspekty pracy, które stanowią ryzyko związane ze wzrostem poziomu stresu pracownika – które po odniesieniu ich do pracy nauczyciela, w tym także nauczyciela-wychowawcy – mogą przybrać następującą postać:

- aspekty związane z treścią pracy i jej organizacją (np. niewłaściwe wyposażenie szkoły, zbyt mała powierzchnia przestrzeni wspólnych, przeciążenie ilością pracy wykonywanej pod presją czasu, ze znaczną nadreprezentacją czynności biurokratycznych);
- aspekty związane z kontekstem pracy (tu poczesne miejsce zajmuje kultura organizacyjna i takie jej elementy, jak niezuzgodnione cele organizacji, słaba komunikacja wewnątrzorganizacyjna, niski poziom wsparcia; aspekty związane z pełnioną w organizacji rolą – jej niejasność, konflikty roli; problemy z rozwojem kariery, niską płacą i niską społeczną oceną pracy; zakres decyzyjności – niski poziom wpływu na podejmowane decyzje przy wysokim poziomie kontroli stopnia ich wykonania; problemy w relacjach interpersonalnych i w relacji praca-życie pozazawodowe).

Liczba i zakres potencjalnych stresorów są zatem znaczne i mogą przyczyniać się do powstania realnego zagrożenia wypaleniem zawodowym (por. np. Sęk [red.], 2000; Tucholska, 2009; Stawiarska, 2016; Mańkowska 2018), a w takich warunkach rozwój kompetencji społecznych nauczycieli i ich działania służące wspieraniu uczniów będą bardzo utrudnione, jeśli w ogóle możliwe.

Nawiązując do badań autorskich i współautorskich relacjonowanych w poprzednich rozdziałach, adolescenti i młodzi dorośli (studenci) – osoby aktualnie bądź w niedalekiej przeszłości wchodzące w relacje z nauczycielami odgrywającymi rolę wychowawców, są zgodni co do artykułowanych pod ich adresem oczekiwań. Chcą widzieć w wychowawcy przede wszystkim człowieka, który chce i potrafi ich wesprzeć, być pomocny w sytuacjach stresujących, trudnych, kryzysowych, człowieka, do którego można się zwrócić z wieloma problemami i troskami. Podkreślają (zarówno bezpośrednio w narracjach, jak i pośrednio – w odpowiedziach na pytania ankietowe), oczekiwania związane z życzliwością, szacunkiem i akceptacją ucznia, uważnością nauczycielską, motywacją wspierania i pomagania, umiejętnością wykorzystania zasobów uczniowskich – inicjatywy, zaangażowania, umiejętności młodzieży, budowaniem klimatu zaufania, sprawiedliwym i uczciwym traktowaniem uczniów. Wszystkie z tych zachowań i aktywności wychowawcy klasy są w istocie praktycznymi przejawami ich kompetencji społecznych (miękkich, emocjonalnych) demonstrowanych w relacjach z uczniami.

O ile dostrzegalna jest zgodność młodzieży co do oczekiwań formułowanych pod adresem wychowawców, o tyle już ewaluacja ich działalności w tej roli nie jest tak jednorodna. Zwraca uwagę fakt, że sondowani gimnazjaliści udzielają bardzo zróżnicowanych odpowiedzi, zajmując stanowisko odnośnie do postrzegania i ocen swojego nauczyciela-wychowawcy. Nader często nie dostrzegają w praktyce szkolnej wcześniej przywołanych, pożądanых zachowań nauczyciela-wychowawcy, w pytaniach o ich praktyczne przejawy udzielają odpowiedzi świadczących o ich braku lub niskiej częstotliwości ich występowania. A co dodatkowo charakterystyczne – znaczna ich grupa przyjmuje postawy indyferentne, nie potrafi lub nie chce sformułować stanowiska (*trudno powiedzieć, nie mam zdania*). Czy jest to przejaw bezradności decyzyjnej młodzieży, wynikający generalnie z niechęci do zajmowania stanowiska w kwestiach związanych ze szkołą – wszak ich życie toczy się głównie poza nią, a wobec wszystkiego co ma związek z materią edukacyjną mają stosunek obojętny, czy ich niemożność wyrażenia opinii ma związek z faktyczną niezajomością swojego wychowawcy, z którym (wbrew oczekiwaniom) wcale nie mają częstych, a tym bardziej mniej formalnych czy satysfakcjonujących relacji, czy może wynika z ich oporów wobec wykorzystywanego narzędzia badawczego? Zapewne jest to wynik każdego z tych czynników.

Jeśli jednak założyć, że kompetencje społeczne nauczycieli-wychowawców ujawniają się właśnie w relacjach z uczniami, to ci nie oceniają ich zbyt wysoko. Także pomiar kompetencji nauczycieli-wychowawców przy wykorzystaniu narzędzia samoopisu – Profilu Kompetencji Społecznych (tzw. PROKOS) wy-

każał przeciętny poziom ich kompetencji społecznych, we wszystkich wymiarach – w zakresie asertywności, kompetencji kooperacyjnych (najsilniej korelujących z zachowaniami pomocowymi), towarzyskich, w zakresie zaradności i kompetencji społecznikowskich. Ale co zastanawiające i niepokojące zarazem, brak istotnego związku stażu, awansu zawodowego ze wzrostem kompetencji społecznych oraz ujemny związek wieku nauczycieli z ich poziomem skłania do postawienia pytania o jakość doświadczeń społecznych badanych nauczycieli, jakość treningu socjalizacyjnego w środowisku szkoły, któremu w toku swojej pracy podlega nauczyciel. Czy może on rzeczywiście swoje kompetencje społeczne w tym środowisku rozwijać, co szczególnie ważne także z perspektywy ucznia jako partnera tych interakcji?

Nauczyciel może ucznia wspierać emocjonalnie, przejawiać autentyczne zainteresowanie jego osobą, wykraczające poza formalny wymiar jego uczniowskiego funkcjonowania, współuczestniczyć w procesach dokonywanych przez niego zmian i zmagania się wyzwaniami tylko wtedy, gdy sam będzie dysponował zasobami emocjonalnymi i społecznymi, umożliwiającymi podjęcie i realizowanie tego zadania. Innymi słowy, trudno świadczyć pomoc, udzielać wsparcia innym, gdy *de facto* samemu się go potrzebuje i nie doświadcza. Nauczyciel może kierować się oczywiście motywacją normocentryczną, a jego działania mogą wy pływać z przepisów roli i oczekiwań, które na niego nałożono (pomagam, ponieważ te działania są składnikiem roli zawodowej; wiem, co i jak należy robić w określonych sytuacjach), podejmuje jednak wtedy zapewne działania rutynowe i w wielu wypadkach pozorne. Ale to motywacja allocentryczna i autentyczne zaangażowanie nauczyciela warunkuje partnerskie relacje ze wspomaganym i pełne uznanie jego odrębności, podjęcie rzeczywistych starań w celu udzielania pomocy, choć nie gwarantuje sukcesu w zmaganiu się z trudnościami. Na prawo do błędu czy niepowodzenie także nauczyciel-wychowawca musi sobie dać przyzwolenie.

Bez zaangażowania na rzecz spełnienia warunków brzegowych związanych z budowaniem kultury zaufania w szkole, wszelkie działania doraźne sprzyjające rozwojowi kompetencji społecznych nauczycieli-wychowawców nie będą zapewne przynosiły spektakularnych rezultatów, choć i one są istotne, ponieważ wzrost wiedzy i przetrenowanie określonych umiejętności z pewnością przyczynią się do zmiany perspektywy postrzegania swojej relacji z uczniami.

Rozwojowi kompetencji społecznych może służyć szereg niedyrektywnych form wspierania nauczycieli i pozostałych podmiotów edukacyjnych, np. tutoring, mentoring, coaching. Coachingowy, tutorski i mentorski potencjał nauczycieli zauważa wielu autorów, podkreślając jednocześnie, iż ich podstawę stanowi dobra komunikacja, której w dużej mierze można się nauczyć i ją doskonalić (Bałachowicz, Rowicka [red.], 2013; Kupaj, Krysa, 2014).

Pozostawiając poza ramami niniejszego opracowania rozważania na temat specyfiki tych oddziaływań, skoncentrujemy się na jednym ich typie – coachingu, po to, by wskazać na możliwości jego wykorzystania w pracy szkoły. Coaching wiąże się z określonym stylem komunikacji, w ramach którego wykorzystujemy aktywne słuchanie, odzwierciedlanie wypowiedzi, uzyskiwanie informacji zwrotnej, stawianie sobie wymagań, aktywne poszukiwanie rozwiązań swoich problemów na bazie wewnątrzsterowności.

Zemełka (2015), dokonując analizy coachingu w kontekście jego źródeł, cech konstytutywnych i relacji do innych oddziaływań w zakresie szeroko pojętego wspierania rozwoju osobistego, wskazuje przede wszystkim na jego niedyrektywny charakter oraz wywodzący się z psychologii humanistycznej paradygmat koncentracji na zasobach i potencjale rozwojowym człowieka.

Niezależnie od specyfiki podejścia psychologicznego do tej metody pracy z klientem, konceptualizacja tego typu działań koncentruje się na indywidualnym rozwoju i poprawie efektywności funkcjonowania człowieka w określonej sferze. Coaching jest profesjonalną interakcją o ustrukturuwanej formule, której celem jest wspieranie klienta (*coachee*) w samodzielnym dokonywaniu konkretnej zmiany, z uwzględnieniem zasobów klienta (Bennewicz, 2009, 2013; Clutterbuck, 2009; Nieckarz, Cielińska-Nieckarz, Godlewska-Werner, 2013; Thorpe, Clifford, 2007; Whitmore, 2011; Kozielska, Skowrońska-Pućka, 2015; icf.org.pl).

...Coaching, chociaż w dużej mierze bazuje na zasobach jednostki, odwołuje się głównie do wewnętrznych sił klienta, to jednak oparty jest również na kontekstowych uwarunkowaniach jednostki w sieci, jej powiązań i sytuacyjnych wyznaczników. W związku z tym coachingowe wspieranie klienta w procesie doskonalenia lub zmiany, z natury wyzwań zawodowych bądź też życiowych ma często charakter systemowy, tzn. zmiana w jednym obszarze życia pociąga za sobą zmiany w innych obszarach. Ważnym kryterium jest tu zawsze oparcie się na zasobach, a nie na deficytach jednostki (organizacji/institucji). (...) Inicjujące i progresywne procesy w ramach coachingu umożliwiają rozwój klienta drogą uczenia się i refleksji nad udoskonaleniem efektywnych sposobów działania... (Surzykiewicz, 2013, s. 24).

Coaching, stanowiąc swoistą formę poradnictwa, koncentruje się na jednostkach chcących uzyskać wsparcie w zakresie samorealizacji i optymalizacji swojego funkcjonowania w określonych obszarach życiowych czy zawodowych, nie zaś na osobach z populacji „klinicznej”, wymagających terapii (Rauen, 2003). Elementem wstępnym procesu coachingowego jest diagnoza sytuacji wyjściowej klienta, poszukiwanie rozwiązań i ich implementacja. Surzykiewicz (2013, s. 31–32) wskazuje na pięć etapów klasycznego procesu coachingowego, jakimi są *postrzeganie rzeczywistości* obejmujące zmysłowy odbiór zjawisk i procesów składających się na doświadczenie jednostki, *wyjaśnianie* – przyczynowo-skutkowe ich porządkowanie, *ocena* oraz *podejmowanie decyzji i działanie*.

Techniki coachingowe mogą być wykorzystywane niemal na każdym poziomie relacji między poszczególnymi podmiotami edukacyjnymi w środowisku szkoły, włączając w to: uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrekcję szkoły. Kozielska i Skowrońska-Pućka (2015), omawiając edukacyjne zastosowania coachingu odwołują się do jego podstawowych zasad. Są wśród nich następujące:

- podmiot coachowany (w tym wypadku np. uczeń, rodzic, nauczyciel czy dyrekcja szkoły) ma potencjał i dysponuje zasobami pozwalającymi, przy wykonaniu określonej pracy na efektywne funkcjonowanie;
- podmiot sam zna najlepiej zarówno swoje mocne, jak i słabe strony, coach może jedynie wspomóc go w wykorzystywaniu swojego potencjału;
- w narracji podmiotu ważne jest holistyczne uchwycenie trzech perspektyw czasowych (przeszłości, teraźniejszości i przyszłości), choć nacisk położony jest na przyszłe funkcjonowanie podmiotu;
- podmiot sam wybiera temat rozmowy, to on decyduje, co dla niego jest w danym momencie ważne, w przeciwieństwie do oddziaływań dydaktycznych, w których bazuje się na tematach i zagadnieniach z góry narzuconych np. przez nauczyciela;
- relacja coacha i coachowanego ma charakter dwupodmiotowy, jest partnerska, co w zhierarchizowanej rzeczywistości szkolnej jest trudne do realizacji;
- szacunek, autonomia i nieocenianie wzajemne (to ostatnie także bardzo trudne w warunkach szkoły nastawionej konkurencyjnie, dokonującej ewaluacji na wszystkich poziomach);
- istotna jest nie tylko zmiana, ale także cały proces dochodzenia do niej.

Wśród korzyści wynikających dla ucznia z coachingu Kozielska, Skowrońska-Pućka (2015, s. 46) wyliczają zwiększenie poczucia koherencji, poznanie swoich mocnych stron i wzrost samooceny, wzrost motywacji do podejmowania aktywności, np. dydaktycznych, budowanie pogłębionych relacji z nauczycielem i uzyskiwanie wsparcia w poszukiwaniu rozwiązań problemów trudności, radzeniu sobie z wyzwaniami. Podobne korzyści przynieść może nauczycielom, którzy wyposażeni w szerszy zakres kompetencji społecznych, mogliby je wtórnie wykorzystywać w pracy z uczniami. Poznanie technik coachingowych (ale także uświadomienie sobie możliwości, jakie daje tutoring czy mentoring) i ich refleksyjne stosowanie może wspomóc nauczyciela-wychowawcę w jego relacjach w uczniami, w budowaniu „nastawienia na ucznia”, które w efekcie przyczyni się do tego, że stanie się on rzeczywistym wsparciem dla ucznia.

Postscriptum

Wszystkie te rozważania zyskują nowy wymiar w sytuacji zagrożeń globalnych, do których należy pandemia COVID-19. Rozważania zawarte w niniejszej publikacji nie obejmują tego kontekstu epidemiologicznego – wszystkie przywołane w niej badania realizowane były wcześniej. Skutki bieżące pandemii w funkcjonowaniu uczniów, rodziców, nauczycieli, dyrektorów szkół są znaczne, opisują je już pojawiające się raporty (np. Pyżalski [red.] 2020; Ptaszek, Stunża, Pyżalski, Dębski, Bigaj, 2020). Ale wiele konsekwencji długofalowych związanych z długotrwałym zamykaniem placówek szkolnych i przechodzeniem szkół na zdalne nauczanie – i to wcale nie tych związanych z poziomem nauczania czy stopniem opanowania przez uczniów materiału dydaktycznego – ujawni się po czasie, w zależności od rozwoju sytuacji epidemiologicznej. Będą wśród nich zapewne problemy związane z niezaspokojeniem szeregu potrzeb emocjonalno-społecznych uczniów, rodziców, nauczycieli, ich poczuciem przeciążenia, osamotnienia, stanami depresyjnymi, brakiem bezpośrednich więzi rówieśniczych, zmianą pozycji nauczyciela w procesie uczenia się ucznia i kształtowania relacji zespołu klasowego. Już teraz można postawić – pozostające na razie bez odpowiedzi – pytania.

- Jaka będzie szkoła *po* pandemii, czy będzie możliwy powrót do szkoły sprzed tego czasu, w jakim stopniu konsekwencje zmian wymuszonych sytuacją społeczną będą miały trwały charakter i w jakich wymiarach jej funkcjonowania?
- Czy i jakie będą długofalowe konsekwencje psychospołeczne obecnej sytuacji w szkolnictwie dla wszystkich podmiotów edukacyjnych – uczniów, rodziców, nauczycieli?
- Jak sytuacja pandemiczna wpłynie na poszczególne wymiary kultury szkoły?
- Kto i jakiego wsparcia będzie potrzebował, a także jakie jego strategie, metody i formy mogą się okazać rzeczywiście pomocne?
- Czy i jak nauczyciel może stanowić wsparcie dla ucznia w sytuacji zdalnego z nim kontaktu, a nade wszystko jaka *de facto* będzie rola nauczyciela-wychowawcy, gdy te trudne doświadczenia będą już za nami?

Jako podsumowanie tych rozważań niech posłużą słowa jednej z dyrektorów szkoły podstawowej, która w następujący sposób przelała na papier swoją refleksję odnośnie do wychowawstwa czasu pandemii:

*W codziennej rzeczywistości bycie wychowawcą stanowi ogromne wyzwanie, a co dopiero w dobie pandemii. Brak bliskiej relacji zakłóca ten proces i powoduje ogromne osamotnienie młodego człowieka. Gdy zaczęliśmy przechodzić z nauczania tradycyjnego na nauczanie on-line, pierwszymi zajęciami, jakie odbywały się w czasie rzeczywistym były właśnie spotkania z wychowawcami. Uczniowie, zwłaszcza z młodszych klas nie mogli się tych spotkań doczekać. Każdy chciał pokazać swojej Pani i innym dzieciom pokój, ukochanego zwierzaka czy ulubionego pluszaka. Zajęcia te wzbudzały więc sporo emocji. Dzieci wyrażały swoją tęsknotę za szkołą, Panią, rówieśnikami. **To pokazało jasno, że szkoła relacjami stoi.** Po powrocie pytałam uczniów, czego im najbardziej **brakowało** – mówili zgodnie – **nauczyciela, który podejdzie i wytłumaczy, porozmawia i bycia ze sobą w szkole, wspólnie spędzanego czasu.** Patrząc na pozytywne strony pandemii, powiem, iż wśród dorosłych panowało przekonanie, że dzieci preferują kontakty w sieci i funkcjonują w alternatywnej rzeczywistości. Nic bardziej mylnego. Sami uczniowie uświadomili sobie, że nic nie zastąpi kontaktu z drugim człowiekiem. Izolacja i zamknięcie spowodowały, że chcemy być ze sobą.*

Bibliografia

- Adamczewski R. (2018), *Dialog i krytyka w działalności pomocowej*, (w:) M. Piorunek (red.) *Społeczne i jednostkowe konteksty pomocy, wsparcia społecznego i poradnictwa. Koncepcje – Dyskursy – Inspiracje*, t. 1, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Antonovsky A. (1995), *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, Warszawa: Fundacja IPN
- Argyle M. (2002), *Psychologia stosunków międzyludzkich*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Armstrong M. (2005), *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków: Oficyna Ekonomiczna
- Arnett J.J. (2000), *Emerging adulthood. A theory of development from the late teens through the twenties*, „American Psychologist” 55, no 5
- Aronson E., Wilson T., Akert R. (1997), *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, Poznań: Zysk i S-ka
- Bakiera L., Harwas-Napierała B. (2016), *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Balachowicz J., Rowicka A. (red.) (2013), *Nowoczesny wychowawca – tutor, mentor, coach*, Warszawa: WSP
- Bennewicz M. (2009), *Coaching przebudzacz neuronów*, Warszawa: G+J
- Bennewicz M. (2013), *Coaching czyli restauracja osobowości*, Warszawa: G+J
- Bennewicz M., Prelewicz A. (2019), *Mentoring. Złote zasady*. Gliwice: Onepress
- Berzonsky, M.D. (1992), *Identity style and coping strategies*, „Journal of Personality” nr 60 (4)
- Brammer L. (1984), *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*, Warszawa: Studium Pomocy Psychologicznej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego
- Brickmann F., Rabinowitz V.C., Karuza J. Jr., Coates D., Cohn E., Kidder L. (1982), *The models of helping and coping*, „American Psychologist”, nr 3
- Brzezińska A.I. (2008), *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, (w:) W.E. Filipiak (red.) *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz: Wyd. Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego
- Brzezińska A., Appelt K., Ziółkowska B. (2008), *Psychologia rozwoju człowieka*, (w:) J. Strelau, D. Doliński (red.) *Psychologia akademicka. Podręcznik*, t. II, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Brzezińska A.I., Ziółkowska B., Appelt K. (2016), *Psychologia rozwoju człowieka*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Budzyński M., Czekierda P., Traczyński J., Zalewski Z., Zembruska A. (red.) (2009), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Wrocław: Towarzystwo Edukacji Otwartej
- Chmura-Rutkowska I. (2019), *Być dziewczyną – być chłopakiem i przetrwać*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Clutterbuck D. (2002), *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami*, Warszawa: PETiT
- Clutterbuck D. (2009), *Coaching zespołowy*, Poznań: Rebis

- Cox T., Griffiths A., Rial-Gonzalez E. (2006), *Badania nad stresem związanym z pracą*, Luksemburg: Europejska Agencja Bezpieczeństwa i Zdrowia w Pracy
- Cudowska A. (2018), *Kultura szkoły stymulująca kształtowanie uczącej się wspólnoty*, „Kultura i Edukacja”, nr 3
- Czerepaniak-Walczak M. (1994), *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego
- Czerepaniak-Walczak M. (1999), *Kompetencja: słowo kluczowe czy „wytrych” w edukacji?*, „Neodidagmata”, nr XXIV
- Czerepaniak-Walczak M. (2015), *Kultura szkoły – o jej złożoności i wielowymiarowości*, „Pedagogika Społeczna” 2015, nr 3
- Czerepaniak-Walczak M., Perzycka E. (red.) (2013), *Zaufanie w szkole w społeczeństwie sieciowym*, Szczecin: Zapol Dmochowski, Sobczyk
- Davis M., Fanning P., McKay M. (2007), *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Day Ch. (2004), *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Day Ch. (2008), *Od teorii do praktyki. Rozwój zawodowy nauczyciela*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Delamare Le Deist F., Winterton J. (2005), *What is Competence?*, „Human Resource Development International”, nr 8
- Dudzikowa M. (1993), *Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych*, „Edukacja. Studia. Badania. Innowacje”, nr 4
- Dudzikowa M. (2001), *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia*, Kraków: Impuls
- Dudzikowa M. (2007), *Pomyśl siebie... minieseje dla wychowawcy klasy*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Dudzikowa M. (2008), *Erozja kapitału społecznego w szkole w kulturze nieufności*, (w:) M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.) *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. IV, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Dudzikowa M., Wawrzyniak-Beszterda R. (red.) (2010), *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Impuls
- Dylak S. (1995), *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Dylak S. (2013), *Architektura wiedzy w szkole*, Warszawa: Difin
- Egan G. (2002), *Kompetentne pomaganie. Model pomocy oparty na procesie rozwiązywania problemów*, Poznań: Zysk i S-ka
- Elliott J., Place M. (2000), *Dzieci i młodzież w kłopotcie*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Erikson E.H. (1989), *Identitaet und Lebenszyklus*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch Verlag
- Erikson E.H. (1997), *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Poznań: Rebis
- Fingas B., Szala M., Czekierda P. (2018), *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa: Wolters Kluwer
- Fontana D. (1998), *Psychologia dla nauczycieli*, Poznań: Zysk i S-ka
- Gaś Z.B., Poleszak W. (2017), *Opracowujemy i ewaluujemy program wychowawczo-profilaktyczny szkoły*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji

- George B., Sims P., McLean A.N., Mayer D. (2007), *Przywództwo oparte na autentyczności*, „Harvard Business Review Polska”, nr 12 (58)
- Glińska-Neweś A. (2017), *Pozytywne relacje interpersonalne w zarządzaniu*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK
- Głowacka E. (2011), *Kultura organizacyjna w procesie zarządzania administracją publiczną*, <https://docplayer.pl> [dostęp 25.09.2020]
- Gołębiak D. (1998), *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Poznań – Toruń: Edytor
- Gordon T. (1993), *Wychowanie bez porażek*, Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX
- Gromkowska-Melosik A. (2011), *Edukacja i (nie)równość społeczna kobiet. Studium dynamiki dostępu*, Kraków: Impuls
- Hajduk B., Hajduk E. (2008), *O pomocy skutecznej i nieskutecznej*, Zielona Góra: Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego
- Harwas-Napierała B., Trempała J. (red.) (2003), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 2, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Hornby G., Hall E., Hall C. (2005), *Nauczyciel wychowawca*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Hurrelmann K. (1994), *Struktura społeczna a rozwój osobowości*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- International Coach Federation Polska – coaching, <http://icf.org.pl/p179,coaching.html>, [dostęp: 18.09.2015]
- Jankowska A. (2013), *Nauczyciel (nie)godny zaufania*, „Edukacja Humanistyczna”, nr 2
- Jaskulska S. (2010), *Lekcja wychowawcza*, (w:) M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.) *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Impuls
- Jaskulska S. (2012), *Zaufanie i zaangażowanie jako wymiary szkolnego kapitału społecznego. Doniesienie z badań*, „Studia Edukacyjne”, nr 22
- Jeruszka U. (2016), *Kompetencje. Aspekty teoretyczne i praktyczne*, Warszawa: Difin
- Juchnowicz M. (2014), *Sektorowe badania podaży i popytu na kwalifikacje i kompetencje*, „Edukacja Ekonomistów i Menadżerów”, nr 2
- Kaplan R.S. (2008), *Jak w stu procentach zrealizować swój potencjał*, „Harvard Business Review Polska”
- Kliś M. (2012), *Adaptacyjna rola empatii w różnych sytuacjach życiowych*, „Horyzonty Psychologii”, nr 2
- Knasiecka-Falbierska K. (2010), *Relacje nauczyciel – uczeń/uczniowie*, (w:) M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.) *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Impuls
- Knopp K.A. (2009), *Kompetencje społeczne – pomiar i aplikacja praktyczna*, www.ore.edu.pl [dostęp: 5.12.2020]
- Kołodziejczyk J. (2018), *Przywództwo dyrektorów szkół i klimat szkoły jako podłoże dla rozwoju przywództwa nauczycieli*, (w:) J. Madalińska-Michalak (red.) *Przywództwo nauczycieli*, Warszawa: Wydawnictwo FRSE
- Kołodziejek M. (2008), *Depresja u dzieci i młodzieży: podstawy teoretyczne, psychoterapia poznawczo-behawioralna*, „Psychoterapia”, nr 2
- Komisja Europejska. Zalecenia Rady w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2018), *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej – Zalecenie Rady*

- z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (Tekst mający znaczenie dla EOG) (2018/C 189/01), <https://perceptiedukacja.pl>
- Konarzewski K. (1992), *Nauczyciel*, (w:) K. Konarzewski (red.) *Sztuka nauczania*. Szkoła, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kozielska J., Skowrońska-Pućka A. (2015), *Coaching – czym jest, a czym nie jest? O możliwościach wykorzystania coachingu jako formy niedyrektywnego wspierania w systemie edukacji*, (w:) M. Piorunek (red.) *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Kroger J., Martinussen M., Marcia J.E. (2010), *Identity status change during adolescence and young adulthood: a meta-analysis*, „Journal of Adolescence”, nr (33) 5
- Kupaj L., Krysa W. (2014), *Kompetencje coachingowe nauczycieli*, Warszawa: Wolters Kluwer Business
- Kwaśnica R. (2003), *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, (w:) Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.) *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Kwiatkowska H. (2012), *Zaufanie w przestrzeni komunikacyjnej szkoły*, „Studia Edukacyjne”, nr 22
- Kwiatkowski S.M. (2018), *Kompetencje przyszłości*, (w:) S.M. Kwiatkowski (red.) *Kompetencje przyszłości*, Warszawa: Wydawnictwo FRSE
- Kwiatkowski S.M., Madalińska-Michalak J. (red.) (2014), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, Warszawa: Wolters Kluwer
- Kwiatkowski S.T. (2018), *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Warszawa: Wydawnictwo ChAT
- Kwiatkowski S.M. (2008), *Europejskie Ramy Kwalifikacji – nowe wyzwanie dla systemu edukacji*, (w:) R. Gerlach (red.) *Praca człowieka w XXI wieku. Konteksty – wyzwania – zagrożenia*, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW
- Lamri J. (2020), *Kompetencje XXI wieku*, Warszawa: Wolters Kluwer
- Lazarus R.S., Folkman S. (1984), *Stress, Appraisal and Coping*, New York: Springer
- Link-Dratkowska E. (2011), *Depresja dzieci i młodzieży – podejście poznawczo-behawioralne. Teoria i terapia*, „Psychiatria” 8, nr 3
- Madalińska-Michalak J. (2015), *Dyrektor szkoły liderem – inspiracje i perspektywy*, Warszawa: Wolters Kluwer
- Madalińska-Michalak J. (2017), *Przywództwo dyrektora szkoły a zmiana i uczenie się nauczycieli we wspólnotach praktyków*, „Rocznik Lubuski” 43, cz. 1
- Madalińska-Michalak J., Góralska R. (2012), *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*, Warszawa: Wolters Kluwer
- Mańkowska B. (2018), *Wypalenie zawodowe. Dylematy wokół istoty zjawiska i jego pomiaru*, „Polskie Forum Psychologiczne” 23, nr 2
- Marcia J.E. (1980), *Identity in adolescence*, (w:) J. Adelson (red.) *Handbook of Adolescent Psychology*, New York: Wiley
- Marody M., Giza-Poleszczuk A. (2004), *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa: Scholar
- Martowska K., Matczak A. (2013), *Pomiar kompetencji społecznych – prezentacja nowego narzędzia diagnostycznego*, „Psychologia Jakości Życia”, nr 1
- Maslach C., Leiter M.P. (2011), *Prawda o wypaleniu zawodowym*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Matczak A. (2007), *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP
- Matczak A., Knopp K.A. (2013), *Znaczenie inteligencji emocjonalnej w funkcjonowaniu człowieka*, Warszawa: Liberi Libri

- Matczak A., Martowska K. (2013), *Profil Kompetencji Społecznych. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych PTP
- Megginson D., Clutterbuck D., Garvey B., Stokes P., Garrett-Harris R. (2008), *Mentoring w działaniu. Przewodnik praktyczny*, Poznań: Rebis
- Męczkowska A. (2003), *Kompetencja*, (w:) T. Pilch (red.) *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. II, Warszawa: Żak
- Miłkowska G., Piorunek M., Sałaciński L. (2011), *Młodość polska w globalnym świecie – pomiędzy teraźniejszością a przyszłością. Empiryczne studium porównawcze*, (w:) W. Schubarth, A. Seidel, K. Speck, L. Sałaciński (red.) *Jugendliche im Zeitalter der Globalisierung. Eine vergleichende Pilotstudie in Ostdeutschland, Polen und Russland*, Potsdam: Universitaetsverlag
- Modrzewski J. (2004), *Socjalizacja i uczestnictwo społeczne. Studium socjopedagogiczne*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Murgatroyd S.J. (2000), *Poradnictwo i pomoc*, Poznań: Zysk i S-ka
- Musiał D. (2007), *Kształtowanie się tożsamości w adolescencji*, „*Studia z Psychologii w KUL*” 14, s. 73–92
- Muszyński H. (1987), *Wychowanie moralne*, Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne
- Nieckarz Z., Cielińska-Nieckarz S., Godlewska-Werner D. (2013), *Psychologia coachingu biznesowego*, Gdańsk: Harmonia Universalis
- Nowak A., Praszquier R. (2012), *Przedsiębiorczość społeczna. Teoria i praktyka*, Warszawa: Wolters Kluwer Business
- Oleksyn T. (2006), *Zarządzanie kompetencjami. Teoria i praktyka*. Kraków: Oficyna Ekonomiczna
- Otrębska-Popiołek K. (1991), *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*, Katowice: Uniwersytet Śląski
- Pallasch W., Petersen R. (2005), *Coaching. Ausbildungs- und Trainingskonzeption zum Coach in pädagogischen und sozialen Arbeitsfeldern*, Weinheim – München: Juventa
- Parsloe E., Wray M. (2002), *Trener i mentor*, Kraków: Oficyna Ekonomiczna
- Piorunek M. (1997), *Dylematy roli nauczyciela*, „*Edukacja i Dialog*”, nr 5
- Piorunek M. (2010), *Poradnictwo. Wokół kwestii rudymenarnych*, (w:) E. Zierkiewicz, V. Drabik-Podgórna (red.) *Poradnictwo w kulturze indywidualizmu*, Wrocław: Oficyna Wydawnicza ATUT – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe
- Piorunek M. (2012), *Wokół problemów doradztwa w szkole. Percepcja pomocowych funkcji szkoły w narracjach rodzicielskich*, „*Studia Edukacyjne*”, nr 22
- Piorunek M. (2016), *Poczucie koherencji w konstruowaniu kariery (kontekst całonocnego rozwoju jednostki)*, „*Studia Edukacyjne*”, nr 40
- Piorunek M. (2019), *Zaufanie interpersonalne w środowisku pracy. Analiza teoretyczna*, „*Rocznik Pedagogiczny*” 42
- Piorunek M., Kozielska J. (2012), *Psychopedagogical aid at school. Between theory and educational practice*, (w:) G. Miłkowska (red.) *Prevention in School – Prevention in Education*, Toruń: Adam Marszałek
- Piorunek M., Nawój-Połoczańska J. (2020), *Poradnictwo zawodowe w systemie edukacji. Między postulatami a realiami*, (w:) M. Christoph, S. Wawrzyniak (red.) *Społeczno-edukacyjny potencjał szkoły a rynek pracy*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Piorunek M., Werner I. (2014a), *Praktyczny wymiar kompetencji społecznych w edukacji. Dymensje roli wychowawcy*, (w:) I. Werner, E. Więcek-Janka (red.) *Pomiędzy zarządzaniem procesami edukacyjnymi a rynkiem pracy*, „*Przedsiębiorczość i Zarządzanie*” 15, 2014, z. 8, cz. II

- Piorunek M., Werner I. (2014b), *Wychowawca wsparciem dla ucznia? Relacje uczeń – wychowawca w percepcji gimnazjalistów*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 32
- Piorunek M., Werner I. (2017a), *Kompetencje społeczne nauczycieli – diagnoza i pomocowe implikacje*, „Studia Edukacyjne”, nr 44
- Piorunek M., Werner I. (2017b), *(Nie)wspierający wychowawca klasy. Realizacja pomocowych aspektów roli nauczyciela z perspektywy gimnazjalistów*, (w:) S.T. Kwiatkowski, D. Walczak (red.) *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej
- Piorunek M., Woźniak M. (2008), *Nauczyciel jako doradca zawodowy*, (w:) B. Muchacka, M. Szymański (red.) *Nauczyciel w świecie współczesnym*, Kraków: Impuls
- Polska Rama Kwalifikacji. Poradnik użytkownika* (2018), Warszawa: IBE
- Popiołek K. (1995), *Modele pomagania i ich konsekwencje pedagogiczne*, „Chowanna”, nr 1
- Program wychowawczo-profilaktyczny szkoły; <https://cloud5.edupage.org/cloud> [dostęp: 15.11.2019]
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020), *Edukacja zdalna. Co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Pyżalski J. (red.) (2000), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa: EduAkcja
- Pyżalski J. (red.) (2015), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, Łódź: theQ studio
- Rachubka M. (2015) *Nauczyciele w roku szkolnym 2014/2015. Raport*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji
- Radziwiłłowicz W. (2010), *Depresja u dzieci i młodzieży. Analiza systemu rodzinnego – ujęcie kliniczne*, Kraków: Impuls
- Rauen C. (2003), *Unterschiede zwischen Coaching und Psychotherapie*, „Organisationsberatung, Supervision, Coaching”, nr 10 (3)
- Rogers J. (2010), *Coaching. Podstawy umiejętności*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Rogosińska-Pawełczyk A. (2006), *Kompetencje w organizacji*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Oeconomica” 199
- Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 sierpnia 2018 w sprawie doradztwa zawodowego, Dz.U. poz. 1675
- Rozporządzenie MEN z dnia 9.08.2017 w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. poz. 1591)
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów publicznego przedszkola oraz publicznych szkół z załącznikami, Dz.U. 2001 nr 61 poz. 624
- Różnice w wynikach nauczania a płeć uczniów: obecna sytuacja i działania podejmowane w Europie* (2010), Warszawa: Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. <http://czytelnia.frse.org.pl>
- Saarni C. (1999), *Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie*, (w:) P. Salovey, D.J. Sluyter (red.) *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne*, Poznań: Rebis
- Saarni C. (2005), *Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego*, (w:) M. Lewis, J.M. Haviland-Jones (red.) *Psychologia emocji*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Schaffer H.R. (1994), *Epizody wspólnego zaangażowania jako kontekst rozwoju poznawczego*, (w:) A. Brzezińska, G. Lutomski (red.) *Dziecko w świecie ludzi i przedmiotów*, Poznań: Zysk i S-ka

- Seligman M. (1991), *Optymizmu można się nauczyć*, Poznań: Media Rodzina
- Senge P. (2003), *Piąta dyscyplina*, Kraków: Oficyna Ekonomiczna
- Sęk H. (1993), *Spoleczno-kliniczne podstawy teoretyczne różnych form pomocy psychologicznej*, (w:) H. Sęk (red.) *Spoleczna psychologia kliniczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN
- Sęk H. (2003), *Wsparcie społeczne jako kategoria zasobów i wieloznaczne funkcje wsparcia*, (w:) Z. Juczyński, N. Ogińska-Bulik (red.) *Zasoby osobiste i społeczne sprzyjające zdrowiu jednostki*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego
- Sęk H. (red.) (2000), *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Sęk H., Cieślak R. (2006), *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, (w:) H. Sęk, R. Cieślak (red.) *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN
- Sidor-Rządkowska M. (red.) (2014), *Mentoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, Warszawa: Wolters Kluwer Business
- Skarżyńska K. (1981), *Spostrzeganie ludzi*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Smorczevska B. (2013), *Spoleczny kontekst rozwoju. Użyteczność wybranych koncepcji psychologii rozwojowej dla relacji coachingu i mentoringu*, „Forum Oświatowe”, nr 2 (49)
- Standardy doradztwa zawodowego w szkołach gimnazjalnych miasta Poznania* (2013); www.cdzdm.pl [dostęp: 18.03.2015]
- Stawiarska P. (2016), *Wypalenie zawodowe w perspektywie wyzwań współczesnego świata*, Warszawa: Difin
- Surzykiewicz J. (2013), *Podstawy teoretyczne coachingu w pedagogice społecznej i pracy socjalnej: ku coachingowi społecznemu*, (w:) J. Surzykiewicz, M. Kulesza (red.) *Coaching społeczny. W poszukiwaniu efektywnych form wsparcia osób w trudnych sytuacjach życiowych*, Warszawa: Difin
- Szczęsna A., Rostkowski T. (2004), *Zarządzanie kompetencjami*, (w:) T. Rostkowski (red.) *Nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi*, Warszawa: Difin
- Śliwerski B. (1998), *Nowatorzy i faryzeusze w edukacji alternatywnej w Polsce*, (w:) B. Śliwerski (red.) *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków: Impuls
- Śliwerski B. (2015), *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków: Impuls
- Thorpe S., Clifford J. (2007), *Podręcznik coachingu*, Poznań: Rebis
- Tołwińska B. (2011), *Kompetencje społeczne dyrektorów szkół*, Kraków: Impuls
- Tucholska S. (2009), *Wypalenie zawodowe u nauczycieli. Psychologiczna analiza zjawiska i jego osobowościowych uwarunkowań*, Lublin: Wydawnictwo KUL
- Tyszkowa M. (red.) (1988), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz.59.
- Wawrzyniak-Beszterda R. (2010), *Lekcja*, (w:) M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda (red.) *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków: Impuls
- White R.W. (1959), *Motivation reconsidered: The concept of competence*, „Psychological Review” nr 66(5), <https://doi.org/10.1037/h0040934>
- Whitmore J. (2011), *Coaching trening efektywności*, Warszawa: G+J
- Wiliński P. (2010-2011), *Nowe zadania nauczycieli*, „Uczyć Lepiej”, nr 3
- Winczewska B. (2016), *Jakie zadania powinien realizować wychowawca klasy*, <https://www.portaloslwiatowy.pl> [dostęp: 15.11.2019]

- Wosińska W. (2004), *Psychologia życia społecznego*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne
- Wygotski L.S. (1971), *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe
- Wysocka E. (2013), *Wschodząca dorosłość a tożsamość młodego pokolenia – współczesne zagrożenia dla kształtowania tożsamości. Analiza teoretyczna i empiryczne egzemplifikacje*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych”, nr I
- Zdziarski K. (2011), *Normatywne elementy kultury zaufania w interakcjach nauczyciel-uczeń*, „Forum Oświatowe”, nr 1(44)
- Zemełka A. (2015), *Coaching jako niedyrektywna forma wsparcia rozwoju – inspiracje i perspektywy*, (w:) M. Piorunek (red.) *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM
- Zilbergeld B. (2005), *Wychowanie zależnionych bohaterów*, (w:) J. Stewart (red.) *Mosty zamiast murów. Podręcznik komunikacji interpersonalnej*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN

Summary

The Teacher (Not) Supporting the Pupil - the Importance of Teachers' Social Competences

The monograph focuses on the role of form teachers in supporting their pupils and helping them cope with stressful, difficult situations, and also decision-making processes. These actions require mindfulness, identifying the pupil's needs and knowing his/her educational and life situation, motivating them to take action, and also application of various assistance strategies, primarily based on effective communication with children and young people. All these actions require extensive social competences that the form teacher can utilise in the processes of supporting students.

The monograph provides a theoretical overview of the processes of support, assistance and counselling in the educational system, with particular emphasis placed on the role of the form teacher, who should play a significant role in these activities due to their frequent and less formalised contact with pupils. The assumptions concerning the role of the form teacher in supporting pupils are presented, and the real state of affairs in this respect is referred to. Both the expectations and reality are illustrated using fragments of narratives from various individuals in the educational context – pupils, students who referred to their form teachers from secondary school, and teachers themselves. The primary aim of these reflections was to indicate the processes of help and support created by the form teacher and addressed to students within the school environment.

The monograph also presents the findings of studies from many research perspectives (carried out in various research paradigms, over several years). This includes the results of surveys (with the use of questionnaires) in which adolescents respond to selected aspects of the role of form teachers, and point out their evaluation and emotions connected with their form tutor and his or hers behaviour in view of the particular individual and class problems faced by pupils.

The level of form teachers' competence and selected aspects of how they function socially was also diagnosed using a psychometric tool – the Social Competence Profile (Matczak, Martowska, 2013). In order to broaden the research context and obtain a comparison group, it was also decided to use the aforementioned questionnaire to diagnose social competences in a group of teaching specialisation students.

The research results presented here illustrate the (non)supportive role of form teachers, taking into account their social competences as diagnosed from the pupils' and teachers' perspective.

The unsatisfactory assessments that pupils gave to their form teachers and the indifference they frequently declare to their teachers, as well as the rather low level of teachers' social competences that was diagnosed all served as starting points for reflecting on the possibility of developing these competences in the context of building a culture of trust in schools and improving the communication processes within them.

The publication is addressed to theoreticians dealing with education, including such sub-disciplines of pedagogy as counselling, school pedagogy, and pedeutology, as well as to practitioners and decision-makers influencing the shape of the school, and, above all, to teachers and students preparing to take up professional roles in education.

Translated by Rob Pagett