

MAGDALENA PIORUNEK

ROLA NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY WE WSPIERANIU UCZNIĄ

WPROWADZENIE

Dydaktyczny aspekt pracy nauczycieli jest dostrzegany przez wszystkie podmioty procesu edukacyjnego. Sposób pełnienia funkcji dydaktycznych wpisuje się w szerszy dyskurs rozpięty między filozofią edukacji adaptacyjnej vs emancypacyjnej, nakierowanej na przymus vs swobodę, skoncentrowanej na grupie klasowej vs jednostce, na jednolitości vs różnorodności (w zakresie nauczanych treści, wymagań, organizacji procesu kształcenia), zorientowanej na metodykę uczenia się i nauczania podającego vs aktywizującego (Gołębniak, 1998, Śliwerski, 2015). Bezspornym pozostaje jednak przeświadczenie, że zasadniczą rolą nauczycieli jest czynne uczestnictwo w procesie pozyskiwania przez ucznia wiedzy, budowania jego kompetencji. Nie jest to jednak jego jedyne zadanie. Nauczyciele, obok odpowiedzialności za procesy dydaktyczne, uczestniczą w procesach wtórnej socjalizacji uczniów, mają szansę stania się dla nich osobami znaczącymi, pozostawiającymi istotne ślady w ich psychice i zachowaniach, przyczyniającymi się do rozwoju psychospołecznego wychowanków na wszystkich etapach funkcjonowania. Nauczyciele mogą wytyczać, modyfikować, lub utrwalać określoną drogę rozwojową jednostki, wzbogacając repertuar określonych reakcji, selekcyjując je skłaniają do określonych wyborów (Bakiera, Harwas-Napierała, 2016). Nauczyciele także świadomie i celowo wychowują, przyczyniając się do hierarchizacji wartości wpływających na kształt bieżącego funkcjonowania i przyszłej biografii wychowanków, uczą ich odnajdywania się i kreowania ról społecznych w poszczególnych grupach odniesienia (w rodzinie, szkole, grupie, społeczności lokalnej itd.).

Prof. dr hab. MAGDALENA PIORUNEK – Zakład Poradnictwa Społecznego, Wydział Studiów Edukacyjnych, UAM w Poznaniu; adres do korespondencji: ul. Szamarzewskiego 89, 60-568 Poznań; e-mail: piorunek@amu.edu.pl; ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3076-5800>.

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).

Nauczyciele stanowią dla uczniów źródło granic określających zgodność vs niezgodność określonych zachowań z normami społecznymi, źródło wymagań poznawczych i społecznych, dają impulsy do budowania samowiedzy i samooceny uczniów w kontekście kształtującego się poczucia kompetencji, stanowią „wsparcie instytucjonalne jako przedstawiciele «szkoły», w relacji interpersonalnej i w relacjach grupowych w klasie wsparcie poznawcze, emocjonalne, czasami także rzeczowe” (Brzezińska, 2008, s. 50).

Realizacja tych wszystkich zadań oznacza dla nauczycieli konieczność posiadania i rozwijania szeregu kompetencji społecznych (miękkich, emocjonalnych) oraz wypracowanie umiejętności korzystania z dostępnych im zasobów (indywidualnych, interpersonalnych, rzeczowych i innych), wspomagających ich realizację.

1. RELACJE WSPIERANIA, POMAGANIA, DORADZANIA W PRACY NAUCZYCIELA

Jednym ze składników konstruowania relacji nauczyciel–uczeń będą wzajemne reprezentacje i nastawienia poszczególnych jej uczestników względem siebie. Oznacza to, że kształt tej relacji jest warunkowany dynamicznie konstruowanym w toku wspólnych działań emocjonalnym i poznawczym nastawieniem obu stron względem siebie.

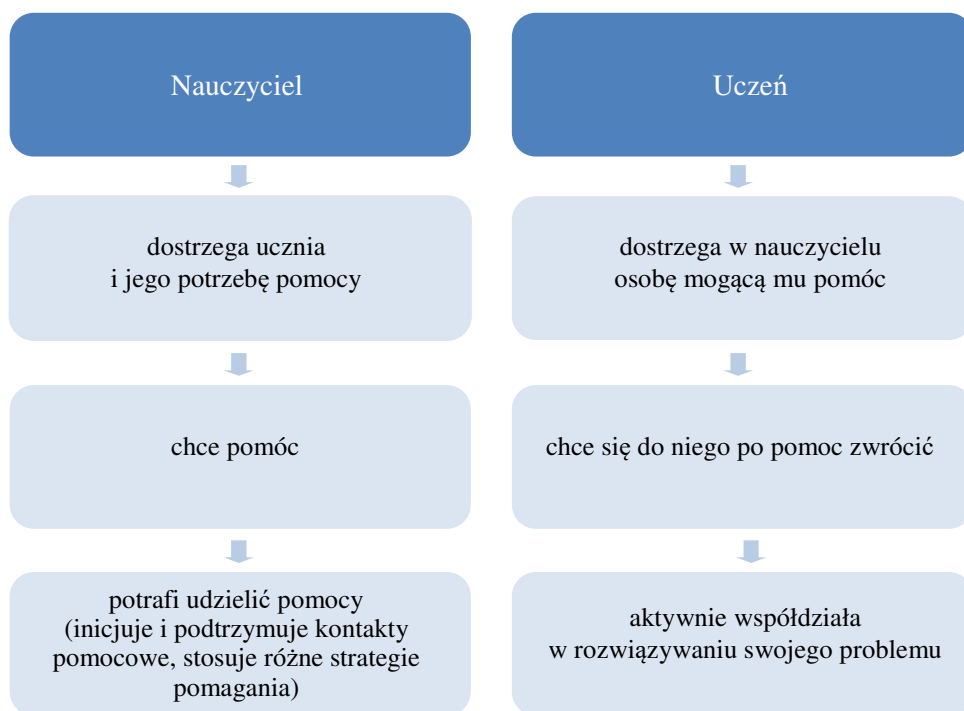
Kontekst funkcjonowania ucznia i nauczyciela oraz budowania ich relacji tworzy konkretna codzienność określonej szkoły definiowana przez stopień sformalizowania, jakość, intensywność, częstotliwość kontaktów z innymi uczestnikami procesów edukacyjnych, której ramy wyznaczają zarówno kanon organizacyjny narzucony przez instytucje kierujące i nadzorczo-kontrolne, jak i wewnętrzna kultura danej placówki oświatowej (Nowosad, 2018, 2019). Kulturę organizacyjną stanowi całościowy kształt założeń, oczekiwań, poglądów, wartości, norm tworzonych przez adaptującą się grupę. O kulturze szkoły możemy mówić w kontekście artefaktów językowych (tworzone i upowszechniane narracje), behawioralnych (pielęgnowane rytuały, ceremonie, konkretne preferowane zachowania i reakcje), 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 rudymenarnych założeń, często niewidocznych, a czasem także nieuświadomianych (Kopczewski i in., 2012; Głowacka, 2011). W kulturze organizacji niebagatelną rolę odgrywa kategoria zaufania (Sztompka, 2007), ważna także w kontekście budowania relacji pomocowych między uczniem a nauczycielem.

Nauczyciele w sposób znaczący przyczyniają się do budowania owej kultury organizacji, w jakiej funkcjonują wszystkie podmioty edukacyjne. Pełnią 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. Tym samym regułom podlegają role nauczyciela związane z pomaganiem, wspieraniem, doradzaniem.

Nauczyciele naturalnie różnią się między sobą zarówno poziomem i charakterystyką posiadanych kompetencji wykorzystywanych w procesach pomocowych i doradczych, oceną roli tych działań w edukacji, jak i gotowością do aktywnego wchodzenia w takie relacje lub choćby responsywnością na zgłaszane przez uczniów zapotrzebowanie w tym obszarze. Także uczniowie, budując sieć wsparcia społecznego, nie zawsze będą do niej włączać nauczycieli, wszak mogą ich w swoim systemie wartości i dokonywanym oglądzie rzeczywistości nie klasyfikować jako jednostek o potencjale pomocowym, ponieważ Ci należą do grupy dorosłych czy formalnych funkcjonariuszy instytucji edukacyjnych definiowanych np. jako antagoniści w procesach nawiązywania relacji. Nauczyciele mogli nie dać uczniom szansy na poznanie swoich kompetencji i potencjału pomocowego, gdy zdecydowali się wycofać na pozycje defensywne i ograniczyć funkcjonowanie społeczne do relacji *stricte* dydaktycznych.

Warunkiem wchodzenia przez nauczyciela w role związane z pomocą, wsparciem ucznia, doradzaniem mu jest zbudowanie relacji, w ramach których partnerzy wykażą gotowość do: z jednej strony – udzielania, z drugiej – poszukiwania i przyjmowania owej pomocy. Omawianą sytuację ilustruje Rysunek 1.



Rysunek 1. Czynniki związane z osobą nauczyciela i ucznia warunkujące tworzenie efektywnej relacji pomocowej.

Źródło: Piorunek, M. (2020). *Nauczyciel-wychowawca (nie)wspierający ucznia – o znaczeniu nauczycielskich kompetencji społecznych* (s. 17). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Wskazane na Rysunku 1 działania, podejmowane po stronie nauczyciela i ucznia, wzajemnie się warunkują. Nauczyciel jest na tyle uważny, by dostrzec potrzeby ucznia i jego zapotrzebowanie na wsparcie, ma motywację do udzielania mu pomocy i potrafi to zrobić (lub choćby próbuje taką aktywność podjąć) – zbudować relację służącą pomocy uczniowi i zaangażować się w zastosowanie różnych strategii pomocowych (od dialogowych po aktywizujące, interwencyjne).

Wymaga też spełnienia kilku warunków po stronie ucznia, ten z kolei właśnie w nauczycielu musi 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.

Na ostateczny kształt relacji, służącej dawaniu wsparcia, pomocy, doradzaniu, wpływa także szereg innych czynników i wzajemnych interakcji między nimi: z jednej strony – specyfika potrzeb i charakterystyka psychorozwojowa jednostki

potrzebującej wsparcia oraz jej społecznego kontekstu (środowiska pochodzenia, relacje poza pomocowe, w których jednostka pozostaje równolegle itd.), a z drugiej – charakterystyka i społeczny kontekst pomagającego. Do spotkania wspomaganego (wspomaganych) i pomagającego (pomagających) dochodzi w określonym czasie i miejscu ich biograficznego doświadczenia, co wyznacza swoiste ramy zachodzących interakcji.

Adekwatne, efektywne i etyczne wsparcie społeczne powinno uwzględniać prawo osoby wspomaganego (w tym wypadku ucznia) do decydowania/współdecydowania czy, od kogo, w jakich okolicznościach, w jakiej formie i jak długo trwającą pomoc chce ona otrzymywać, powinno uwzględniać podmiotowość i autonomię wspomaganego, ale także pomagającego. Zachowania pomocowe powinny przede wszystkim być dostosowane do potrzeb wspomaganego, preferować reakcje podtrzymujące i rozumiejące, a pomagającego powinna cechować empatia, zdolność spostrzegania społecznego i prospołeczna motywacja prowadząca do zaangażowania na rzecz innej osoby (Otrębska-Popiołek, 1991). Podstawą relacji pomocowej jest zaufanie interpersonalne, do powstawania którego przyczyniają się liczne zachowania pomagającego, a wśród nich (por. Sęk, 1993, s. 370):

- przejawianie autentycznego zainteresowania, troski i szacunku wobec wspomaganego (wspomagany niezależnie od rodzaju jego problemu i stopnia personalnej odpowiedzialności za jego powstanie, jest przede wszystkim osobą, której należy szacunek, powinniśmy wystrzegać się nieuprawnionych generalizacji i etykietowania osób, którym pomagamy);

- wykazywanie zdolności do zachowania własnej psychicznej odrębności w kontakcie ze wspomaganym, która umożliwia efektywne działanie niezależnie od doświadczanego niepokoju, poczucia bezsensu, obaw (wchodzenie w relację z empatią, ale nie przejmowanie wyłącznej 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 – wyłączeniu podlegają np. zachowania ucznia narażające jego lub innych na utratę zdrowia i życia, na które nie może być przyzwolenia pomagającego);

- umiejętność jasnego komunikowania informacji i intencji w kontekście werbalnym i niewerbalnym (efektywne słuchanie, odsłanianie się, wyrażanie ekspresji, precyzowanie wypowiedzi, unikanie ukrytych programów w funkcji

mechanizmów obronnych (por. Davis, Fanning, McKay, 2007; Wosik-Kawała i in., 2009);

– zdolność do plastycznej zmiany zachowań w zależności od potrzeb wspomaganego, udzielanie adekwatnego rodzaju wsparcia w zależności od stanu psychofizycznego i potrzeb osoby wspomaganiej.

Owo budowanie zaufania musi uwzględniać specyficzną sytuację relacji nauczyciela z uczniem, w ramach której ten pierwszy jako wspomagający dopuszczany do świata ucznia, jest także przedstawicielem instytucji, której rolą jest między innymi kontrolowanie, dyscyplinowanie i ocenianie, z czego zdaje on sobie (w mniejszym lub większym stopniu) sprawę. Na ile zatem taka relacja może być w pełni oparta na zaufaniu, niesformalizowana – to pytania, na które uczeń musi sobie odpowiedzieć, poszukując u nauczyciela wsparcia. Musi podjąć ryzyko otwarcia się, często wyjścia poza swoją strefę komfortu psychicznego, uznając nauczyciela za wiarygodnego, za osobę, której można powierzyć problem w przeświadczeniu dochowania przez niego dyskrecji, nieprzekraczania granic lojalności. Z pewnością zdecyduje o tym szereg czynników, ale także uprzednie doświadczenia ucznia w efektywnym vs nieefektywnym pozyskiwaniu nauczycielskiego wsparcia.

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 niezamierzających z niego skorzystać. Ważne będzie zatem to, co tak naprawdę nauczyciel sądzi o sobie jako osobie mogącej wspierać (przykładowe skrypty, którymi nauczyciel może się posługiwać: „mogę i chcę to robić”, „powiniennem to robić”, „nic mnie do tego nie obliżuje”) i o uczniu, który tego wsparcia potrzebuje (np. „jest on gotów tę pomoc przyjąć czy z pewnością ją odrzuci lub nieefektywnie wykorzysta”, „inwestycja pomocowa jest «opłacalna» w kontekście zainwestowanych zasobów”). Istotne znaczenie w analizie relacji pomocowych ma także kategoria odpowiedzialności, zarówno tej, która leży u podstaw powstawania problemów, trudności, kryzysów, jak i tej, dotyczącej kategorii rozwiązywania problemu.

Bazą konstrukcji relacyjnej na każdym etapie wchodzenia, podtrzymywania i wychodzenia z relacji pomocowych są kompetencje emocjonalne (społeczne, miękkie) nauczyciela.

Carolyn Saarni (1999, 2005) określa je jako szeroko rozumiane umiejętności doświadczania i regulowania swoich emocji w kontekście sytuacji społecznych, w ramach których dochodzi do interakcji między różnymi osobami oraz

wskazuje na ich rozwojowy charakter. Składają się na nie następujące komponenty: świadomość swoich emocji („wiem co czuję”), 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 między 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. Niezwykle istotna będzie też umiejętność efektywnego komunikowania się (w tym bardzo ważna umiejętność aktywnego słuchania), zakładająca przekazywanie sygnałów zwrotnych i umożliwienie uczniowi wypowiedzenie się, bez oceniania go, narzucania swojego punktu widzenia, arbitralnego dawania gotowych rad. Często w praktyce edukacyjnej mylimy **komunikowanie się z uczniem** (relacja wzajemności, o charakterze dwustronnym, zakładająca interaktywność, stwarzająca szansę synergiczności procesów porozumiewania się) z **komunikowaniem uczniowi** swojego stanowiska jako *de facto* obligatoryjnego lub niepozostawiającego pola do wymiany zdań, poglądów, sposobów rozumienia rzeczywistości (komunikacja jednostronna).

Procesy wspierania, pomagania, doradzania – realizowane nie tylko przez profesjonalnych doradców, terapeutów, coachów – wymagają od nauczyciela, którego możemy zaliczyć do kategorii pomagających *sensu largo*, pogłębionej (auto)refleksji. Ma ona związek z jego kompetencjami i doświadczeniem – mądrością. W procesie pomagania mądrość ta oznacza dla Gerarda Egana (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;
- 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 (związanych ze wsparciem emocjonalnym, stawianymi wymaganiami, realizacją wypracowanego kontraktu).

2. NAUCZYCIEL-WYCHOWAWCA W PROCESACH WSPIERANIA UCZNI

Nauczyciel-wychowawca formalnie przypisany do każdego zespołu klasowego ma szansę na częstszy, mniej sformalizowany, pogłębiony kontakt z uczniami, stwarzający płaszczyznę do budowania relacji nie tylko dydaktycznych. To nauczyciel, który ma wyjątkowe szanse stania się dla nich wsparciem, mający możliwości reagowania na sytuacje trudne, stresujące, problemy uczniów i klasy szkolnej.

Garry Hornby, Eric Hall, Carol Hall (2005), dostrzegając „wyjątkowość” roli nauczyciela-wychowawcy wskazali na następujące cechy jego pracy:

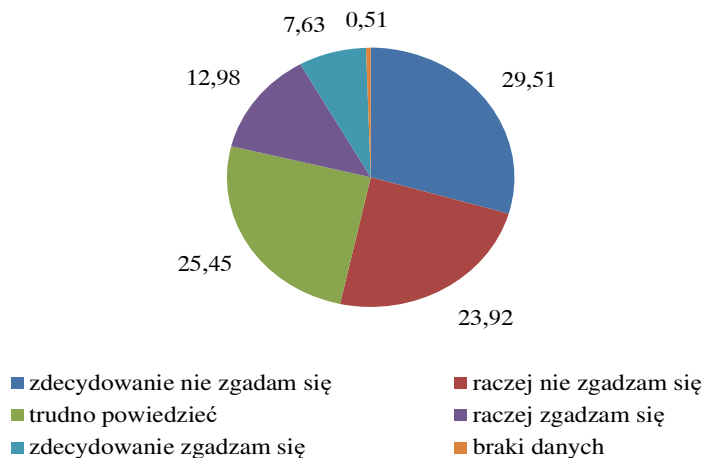
- permanentny kontakt z każdym uczniem;
- możliwości budowania w klasie atmosfery troski i zaufania;
- sposobność do bieżącego obserwowania i towarzyszenia w rozwoju uczniów;
- prowadzenie rozmów (zarówno bieżących, jak i o określonych celach wychowawczych czy pomocowych) z uczniami i ich rodzicami;
- możliwości wspierania i doradzania podopiecznym, zarówno z własnej inicjatywy, jak i w odpowiedzi na zgłaszane problemy uczniowskie.

Do niezbędnych zaś kompetencji nauczycieli-wychowawców autorzy zaliczyli umiejętność „słuchania 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” (Hornby G., Hall E., Hall C., 2005, s. 17).

Dla zilustrowania niektórych z przywoływanych wcześniej tez posłużę się fragmentarycznie wynikami badań współautorskich (realizowanych z I. Werner), dotyczących funkcjonowania adolescentów w relacjach z nauczycielami-wychowawcami. Badania miały charakter sondażowy. Do uczniów skierowano ankietę *Mój wychowawca i ja*, poszukując odpowiedzi na pytania o postrzeganie przez respondentów wybranych aspektów roli wychowawcy klasy, ustosunkowania uczniowskie wobec wychowawcy, postrzeganie przez nich zachowań i reakcji wychowawców na problemy i sytuacje trudne w perspektywie jednostkowej i grupowej. Wielkość próby badawczej wynosiła 393 uczniów¹.

Egzemplifikacją dostrzegania przez uczniów wspomnianej wcześniej „wyjątkowości” i specyfiki roli nauczyciela-wychowawcy, w odniesieniu do pozostałych członków grona pedagogicznego, było wyrażenie przez badanych swojego stanowiska wobec konieczności powoływania w szkole nauczycieli-wychowawców. Stanowiska młodzieży obrazuje wykres 1.

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



Wykres 1.

Należy przypuszczać, że badani formułowali swoje stanowisko opierając się na dotychczasowym wieloletnim doświadczeniu z funkcjonowania w szkole,

¹ Informacje o założeniach metodologicznych przeprowadzonych badań znajdują się w monografii Piorunek, M. (2020). *Nauczyciel-wychowawca (nie)wspierający ucznia – o znaczeniu nauczycielskich kompetencji społecznych*, (s. 70-75). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM. Wykorzystane wybiórczo w niniejszym artykule wyniki badań także pochodzą z w/w monografii.

pod opieką zapewne co najmniej kilku nauczycieli-wychowawców. Ponad połowa z nich, z różnym stopniem zdecydowania, nie akceptuje stwierdzenia o braku konieczności powoływania nauczycieli-wychowawców, ale z kolei $\frac{1}{4}$ część badanych nie zajmuje w tym względzie stanowiska, a $\frac{1}{5}$ uważa, że tak jest w istocie – nauczyciele-wychowawcy są zbędni. Powstaje pytanie, jakie konkretnie racje respondentów przemawiają za takim stanowiskiem: czy jest to młodzieńczy bunt wobec dorosłych (w tym nauczycieli) i wszelkich prób instytucjonalnego regulowania funkcjonowania nastolatków, ich brak lub negatywne doświadczenia w personalnych relacjach ze swoim nauczycielem-wychowawcą, czy o uzyskanych odpowiedziach decydują inne czynniki sytuacyjne czy podmiotowe?

Nieco więcej dowiadujemy się z wypowiedzi sformułowanych przez uczniów na pytania otwarte związane z ich oczekiwaniami wobec nauczycieli-wychowawców. W niniejszym opracowaniu, nie ma miejsca na bardziej szczegółowe analizy w tym względzie, ale warto zwrócić uwagę na poniższe niezwykle emblematiczne wypowiedzi:

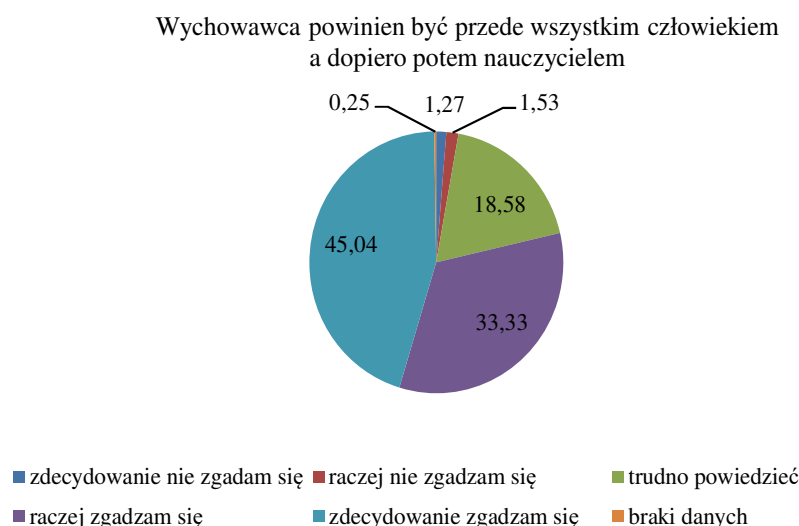
– „Wychowawca powinien być obiektywny i umieć słuchać. Bardzo ważnym jest by wysłuchał uczniów, a nie kazał im się zamknąć. Próbował coś zrobić z sytuacją w klasie oraz dawał możliwości [...]”.

– „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 [...]”.

Ilustrują one uczniowskie oczekiwania odnośnie emocjonalno-wolicjonalnych cech i kompetencji nauczyciela-wychowawcy. Widać w nich wyraźnie oczekiwania związane z otwartą komunikacją z wychowawcą, podejmowaniem dialogu, dylematy związane z postrzeganiem przez uczniów swoistej „dwoistości” roli nauczyciela-wychowawcy (wymiar osobowy vs wymiar roli, którą pełnią) oraz niezwykle znamienne pragnienie aby ten dostrzegł w nich nie tylko uczniów, ale przede wszystkim niepowtarzalne osoby, z określonym potencjałem rozwojowym, który dorośli mogliby pomóc odkrywać i urzeczywistniać.

Warto podkreślić, że nastolatki nie tylko chcą być traktowane jako osoby, ale ten personalny wymiar funkcjonowania jest dla nich szczególnie ważny także u nauczycieli-wychowawców (por. wykres 2).



Wykres 2.

Szeroka zgodność co do stwierdzenia, że wychowawca powinien być „przede wszystkim człowiekiem, a dopiero potem nauczycielem” była zupełnie wyjątkowa w obszarze pozyskanych wyników badań. Ich cechą charakterystyczną była głównie indyferencja lub bardzo znaczne zróżnicowanie odpowiedzi udzielanych przez uczniów. W tym jednak wypadku niemal 80% badanych uznało zgodnie, że międzyosobowy wymiar relacji ucznia z nauczycielem-wychowawcą jest szczególnie ważny. Także wtedy, gdy uczniowie mają świadomość formalnego aspektu roli nauczyciela i jego intencjonalności w zakresie podejmowanych działań.

To jakże jednoznaczna ilustracja założeń pedagogiki dialogu (Buber, 1992; Nowak, 2010; Gara, 2010; Żółkowska, 2013; Wróblewska, 2018), w ramach której owa relacyjność i dialog prowadzony w duchu poszanowania indywidualności i podmiotowości obydwu stron są fundamentem wszelkich działań edukacyjnych.

Pełnia człowieczeństwa ujawnia się dzięki podmiotowości, intencjonalności i dialogowości. Pełna intencjonalność i ograniczona dialogowość skutkują realizacją jednego scenariusza bez uwzględnienia wersji alternatywnych (brak giętkości) oraz upośledzeniem zdolności rozumienia siebie i innych. Dialogowość bez intencjonalności oznacza sto procent empatii, ale niezdolność do ukierunkowania własnej aktywności. Obydwie (hipotetyczne) skrajności sugerują zakres ograniczeń [...]. Dla skutecznej realizacji celów ważniejsza jest intencjonalność, dla empatycznego rozumienia innych – dialogowość (Wróblewska, 2018, s. 50-51).

Nauczyciel-wychowawca powinien zatem w swoich relacjach z uczniem godzić wymiar intencjonalności, wynikający z powinności formalnej roli ze wspomnianą wyżej „dialogowością” i uwrażliwieniem na uczniowskie potrzeby. Uczniowie także tego oczekują, choć ich potrzeby i intuicje w tym względzie są werbalizowane przy użyciu innych kategorii – „powinien się nami interesować”, „powinien być człowiekiem, mieć dla nas czas, rozmawiać z nami”.

Podsumowując szerszy kontekst zrealizowanych badań sondażowych i uzyskanych w ich ramach wyników moglibyśmy pokusić się o wskazanie pożądanych cech wspierającego wychowawcy klasy (Rysunek 2).



Rysunek 2. Pożądane cechy i kompetencje nauczyciela-wychowawcy.

Źródło: Na podstawie (z modyfikacjami): Piorunek, M. (2020). *Nauczyciel-wychowawca (nie)wspierający ucznia – o znaczeniu nauczycielskich kompetencji społecznych* (s. 52). Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

3. NAUCZYCIEL-WYCHOWAWCA W MODELU POMOCY PSYCHOPEDAGOGICZNEJ W SZKOLE

Wydawać by się mogło, że o ile funkcje pomocowe w szkole są w sposób naturalny przypisane pedagogom, psychologom szkolnym, doradcom zawodowym czy nauczycielom-terapeutom, o tyle obarczanie nimi nauczycieli-wychowawców jest nadmiernym wymaganiem wobec tych osób realizujących już przecież funkcje dydaktyczno-wychowawcze. Tymczasem to właśnie oni mają szansę najlepiej poznać swoich uczniów w zróżnicowanych sytuacjach codziennych (kontakt permanentny w przeciwieństwie do często incydentalnych spotkań z wieloma specjalistami), pozyskać ich zaufanie i to do nich rodzice często zwracaliby się najchętniej po pomoc (Piorunek, 2012).

Nauczyciel-wychowawca tworzący potencjalną sieć wsparcia ucznia i rodzica (ci mogą z tej pomocy korzystać lub nie) realizuje swoje funkcje w tym obszarze często w ramach nieformalnych rozmów, spotkań, konkretnych, spontanicznie podejmowanych aktywności z grupą klasową czy poszczególnymi uczniami. Jest on zatem osobą, którą zarówno uczeń, jak i rodzic, mogą traktować jako „pierwsze ogniwo” w procesie poszukiwania i pozyskiwania pomocy.

Nauczyciel, w tym nauczyciel-wychowawca, pełni też swoje role w ramach szerszej zakrojonego systemu wsparcia, który w instytucjach edukacyjnych jest (mógłby być) urzeczywistniany.

Dla przykładu G. Hornby, E. Hall, C. Hall (2005) opisali trójstopniowy model pomocy psychopedagogicznej w szkole (szkolnego doradztwa)², w którego elastycznie potraktowane ramy wpisuje się także nauczyciel-wychowawca. Model ten ma charakter rozwojowy, łączy podejście life-span związane z całościowym uczeniem się, założenia psychologii humanistycznej, wedle której jednostki dysponują zasobami niezbędnymi do rozwiązywania własnych problemów i ponoszenia odpowiedzialności za swoje życie z tezami psychologii kognitywnej i nurtu konstruktywistycznego (Piaget. J., Wygotski L., Bruner J.), odwołującego się do interakcyjnego opisu układu jednostka-otoczenie. W psychologiczno-edukacyjnym podejściu do doradztwa tych autorów 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

² Autorzy odwołują się wprawdzie do określenia terapia, wydaje się jednak, że ta nomenklatura powoduje zawężenie postrzegania problematyki doradztwa w szkole.

interwencji psychologiczno-edukacyjnej można korzystać ze zdobyczy różnych szkół myślenia [...] umiejętności, na które zwracają uwagę humanistyczna, behawioralna, poznawcza lub psychodynamiczna szkoła terapeutyczna (Hornby G., Hall E., Hall C., 2005, s. 33).

Zwolennikiem takiego eklektyzmu podporządkowanego praktycznej użyteczności jest także Gerard Egan (2002). Z kolei Lawrence Brammer wskazuje na specyfikę różnych kierunków teoretycznych, z którymi identyfikują się pomagający – kierunku psychoanalitycznego, behawioralnego, fenomenologicznego, empiryczno-racjonalnego, transakcyjno-komunikacyjnego, fizjologicznego (1984, s. 54-58). Dostrzega jednocześnie wagę konstruowania osobistych teorii pomagania, opartych na wiedzy „gorącej”, będącej efektem pozyskiwanego doświadczenia, która także często ma charakter eklektyczny. Niezależnie jednak od psychologicznych koncepcji pomagania, z którymi identyfikuje się nauczyciel-wychowawca (lub które nieświadomie przejmuje), może on być wkomponowany w kilkietapowy proces pomagania, a jego rola na każdym z wyróżnionych etapów podlega transformacjom uwarunkowanym typem rozwiązywanego problemu, specyfiką przewidywanej i realizowanej interwencji, cechami uczestników relacji, a także komponentami sytuacyjnymi. Przyjrzyjmy się zatem poszczególnym etapom tego trójstopniowego modelu.

Na pierwszym etapie obejmującym rozpoznanie uczniowskiego problemu istotne staje się jego dostrzeżenie i nazwanie, a także uświadomienie sobie kogo tak naprawdę on dotyczy, zważywszy na jego szerszy kontekst społeczny. To etap, na którym nauczyciel-wychowawca ma szansę zarówno samodzielnie dostrzec problem, jak i wykazać się responsywnością w odpowiedzi na określone zachowania ucznia. W tej fazie działań szczególnie istotne z jego strony są: 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 zarówno konsekwencje określonych dysharmonii i zaburzeń rozwojowych, mogą być efektem problemów adaptacyjnych w środowisku szkolnym i klasowym, trudności socjalizacyjnych w środowiskach pozaedukacyjnych, wynikiem określonych zdarzeń lub kryzysów w biografii ucznia czy w rozwoju systemu rodzinnego (Elliott, Place, 2000).

Na kolejnym etapie niezbędna jest interwencja psychopedagogiczna, która może mieć charakter bezpośredniej aktywności nauczycielskiej oraz być scedowana na innych specjalistów w zakresie pomagania – terapeutów, logopedów, pedagogów i psychologów szkolnych, pracowników socjalnych itd. Wymaga w pewnych sytuacjach bezpośredniego udziału personelu pedagogicznego szkoły w rozwiązywaniu konkretnego problemu ucznia – zastosowania adekwatnej strategii pomocy, często nie wymagającej specjalistycznego przygotowania, ale wiążącej się przede wszystkim z umiejętnościami komunikacyjnymi (rozmowa, wysłuchanie ucznia, okazanie mu zrozumienia i wsparcia emocjonalnego, zapewnienie o swojej życzliwości itd.) i empatycznym towarzyszeniem wspomaganemu w radzeniu sobie z trudnościami. Gdy strategie te nie są wystarczające, konieczne jest delegowanie realizacji działań pomocowych na innych specjalistów.

Na trzecim etapie tego modelu należy koncentrować się na wspieraniu działań ucznia realizującego program wychodzenia z sytuacji stresowej, trudnej czy kryzysowej (motywowanie, zachęcanie, podnoszenie na duchu, docenianie), na pomocy w konsolidowaniu i utrwalaniu dokonujących się w uczniu zmian oraz umożliwieniu mu samorealizacji i wykorzystania pełni jego możliwości rozwojowych. Wymaga to uświadamiania uczniowi czego się nauczył, docenienia nowych jego umiejętności jako osobistych sukcesów, jak i pokazywania możliwości ich wykorzystania a także stwarzania sytuacji, w których będzie mógł je ćwiczyć, utrvalać i doskonalić (przygotowanie do samodzielności).

Funkcjonowanie tego modelu uzależnione jest od warunków technicznych pracy w szkole, jej klimatu organizacyjnego, charakterystyki wspomaganego i pomagającego oraz ich kontekstu środowiskowego, a także specyfiki problemu, który wywołuje reakcję pomocową.

Oczekiwania wobec kompetencji relacyjnych i pomocowych nauczycieli oraz ich umiejętności w zakresie interwencji psychopedagogicznej są znaczne, wydają się wręcz niemożliwe do zrealizowania. Czy jest im w stanie sprostać nauczyciel-wychowawca, będący przecież także nauczycielem przedmiotowym, w tym przede wszystkim kierunku kształconym? Nie możemy jednak zapominać, że wielokrotnie idzie przede wszystkim (tylko i aż!) o uwrażliwienie na drugiego człowieka i jego problemy, zainteresowanie uczniem, okazanie mu życzliwości i uwagi, poświęcenie czasu.

David Fontana podkreślając, że funkcją każdego nauczyciela (nie tylko wychowawcy) jest pomaganie dzieciom i młodzieży w radzeniu sobie z ich problemami i podejmowaniu życiowo ważnych decyzji, pisze jednocześnie:

„[...] gdy dzieci podejmują decyzję, do kogo zwrócić się w potrzebie, poszukują [...] dwóch cech: współczucia i szczerości, a nie wielkiej znajomości technik doradztwa [...]” (1998, s. 353). Wydaje się to dobrą wskazówką dla każdego nauczyciela-wychowawcy chcącego wspierać swoich uczniów.

BIBLIOGRAFIA

- BAKIERA, L., HARWAS-NAPIERAŁA, B. (2016). *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- BRAMMER, L. (1984). *Kontakty służące pomaganiu. Procesy i umiejętności*. Warszawa: Studium Pomocy Psychologicznej Polskiego Towarzystwa Psychologicznego.
- BRZEZIŃSKA, A. I. (2008). Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się W: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy* (s. 35-49). Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- BUBER, M. (1992). *Ja i Ty. Wybór pism filozoficznych*. Tłum. J. Doktor. Warszawa: Instytut Wydawniczy PAX.
- EGAN, G. (2002). *Kompetentne pomaganie. Model pomocy oparty na procesie rozwiązywania problemów*. Tłum. J. Gilewicz, E. Lipska. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- ELLIOTT, J., PLACE, M. (2000). *Dzieci i młodzież w kłopotcie. Poradnik nie tylko dla psychologów*. Tłum. M. Babiuch. Warszawa: WSiP.
- FONTANA, D. (1998). *Psychologia dla nauczycieli*. Tłum. M. Żywicki. Poznań: Zysk i s-ka.
- GARA, J. (2010). Filozofia dialogu i jej implikacje pedagogiczne. *Paedagogia Christiana*, 1(25), 137-148.
- GŁOWACKA, E. (2011). *Kultura organizacyjna w procesie zarządzania administracją publiczną*. <https://docplayer.pl/18770893-Kultura-organizacyjna-w-procesie-zarzadzania-administracja-publiczna.html> (dostęp: 31.05.2021).
- GOŁĘBNIAK, D. (1998). *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*. Poznań-Toruń: Edytor.
- HORNBY, G., HALL, E., HALL, C. (2005). *Nauczyciel wychowawca*. Tłum. J. Bartosik. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- KOPCZEWSKI, M., PĄCZEK, B., TOBOLSKI, M. (2012). *Istota kultury organizacyjnej w zarządzaniu przedsiębiorstwem produkcyjnym*, http://www.ptzp.org.pl/files/konferencje/kzz/artyk_pdf_2012/p084.pdf (dostęp: 31.05.2021).
- MCKAY, M., DAVIS, M., FANNING, P. (2007). *Sztuka skutecznego porozumiewania się. Praca. Rodzina. Zabawa*. Tłum. A. Błaż. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- NOWAK, M. (2010). Dialog w wychowaniu. *Paedagogika Christiana* 1(25), 85-103.
- NOWOSAD, I. (2018). Z badań nad kulturą szkoły. W kalejdoskopie analiz i interpretacji. *Studia Edukacyjne*, 49, 159-174.
- NOWOSAD, I. (2019). *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- OTRĘBSKA-POPIOŁEK, K. (1991). *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*. Katowice: Uniwersytet Śląski.
- PIORUNEK, M. (2012). Wokół problemów doradztwa w szkole. Percepcja pomocowych funkcji szkoły w narracjach rodzicielskich. *Studia Edukacyjne*, 22, 283-299.

- PIORUNEK, M. (2020). *Nauczyciel-wychowawca (nie)wspierający ucznia – o znaczeniu nauczycielskich kompetencji społecznych*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- SAARNI, C. (1999). Kompetencja emocjonalna i samoregulacja w dzieciństwie. W: P. Salovey, D. J. Sluyter (red.), *Rozwój emocjonalny a inteligencja emocjonalna. Problemy edukacyjne* (s. 75-125). Poznań: Dom Wydawniczy REBIS.
- SAARNI, C. (2005). Społeczny kontekst rozwoju emocjonalnego. W: M. Lewis, J. M. Haviland-Jones (red.), *Psychologia emocji* (s. 392-414). Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo psychologiczne.
- SĘK, H. (1993). Społeczno-kliniczne podstawy teoretyczne różnych form pomocy psychologicznej. W: H. Sęk (red.), *Społeczna psychologia kliniczna* (s. 365-380). Warszawa: PWN.
- SZTOMPKA, P. (2007). *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*. Kraków: Wydawnictwo Znak.
- ŚLIWERSKI, B. (2015). *Współczesne teorie i nurty wychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- WOSIK-KAWALA, D., SARZYŃSKA, E., MALISZEWSKI, W. J., FIEDOR, M. (red.) (2009). *Komunikacja i edukacja – ku synergiczności porozumiewania się*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- WRÓBLEWSKA, H. (2018). Kompetencje społeczne przestrzeni i doświadczaniem dialogu. *Studia z Teorii Wychowania*, 9, 2(23), 41-60.
- ŻÓLKOWSKA, T. (2013). Ja, Ty, Inny – dialog? *Studia Edukacyjne*, 28, 17-30.

ROLA NAUCZYCIELA-WYCHOWAWCY WE WSPIERANIU UCZNIĄ

STRESZCZENIE

W artykule skupiono się na ukazaniu pozadydaktycznych funkcji nauczyciela i jego roli we wspieraniu, pomaganiu i doradzaniu uczniowi. Nauczyciele różnią się między sobą zarówno poziomem i charakterystyką posiadanych kompetencji wykorzystywanych w procesach pomocowych i doradczych, oceną roli tych działań w edukacji, jak i gotowością do aktywnego wchodzenia w takie relacje oraz responsywnością na zgłaszane przez uczniów zapotrzebowanie w tym obszarze. Przedstawiono charakterystykę relacji pomocowej nauczyciel–uczeń. Dokonano charakterystyki funkcjonowania nauczyciela-wychowawcy, jako osoby mającej potencjalnie najczęstszy i mniej sformalizowany kontakt z uczniem oraz jego roli w procesach wspierania. W tym celu powołano się wybiórczo na wyniki badań sondażowych adolescentów odnośnie do postrzegania przez nich nauczycieli-wychowawców jako osób wspierających. Wskazano także na rolę wychowawcy na poszczególnych etapach w trójstopniowym modelu pomocy psychopedagogicznej – doradztwa w szkole, obejmującym proces rozpoznania problemu uczniowskiego, interwencję psychopedagogiczną i pomoc uczniowi w konsolidacji i utrwalaniu dokonujących się w nim zmian.

Słowa kluczowe: nauczyciel-wychowawca; relacje pomocowe; wspieranie ucznia; model pomocy psychopedagogicznej w szkole.

THE ROLE OF THE FORM TEACHER
IN SUPPORTING STUDENTS

SUMMARY

In the article focuses on non-didactic functions carried out by a teacher and the teacher's role in supporting, helping, and counselling their students. Teachers differ from each other in terms of the level and characteristics of the competences they utilise to provide help and counselling, the evaluation of these strategies in education, as well as their willingness to actively engage in such relationships, and the responsiveness to the needs for help and support expressed by their students. This paper describes a helping relationship between a teacher and a student. It presents the functioning of a form teacher as a person who potentially maintains the most frequent and least formalized contact with a student and examines the form teacher's role in the processes of supporting students. To this end, the paper refers to the selected results of the sampling studies conducted to explore perception by adolescents of their form teachers as individuals providing support. The form teacher's role was also identified at each stage of the three-level psychological and pedagogical support model (school counselling) that begins with identifying a problem faced by a student, proceeds to a psychological and pedagogical intervention, and ends with helping a student consolidate and preserve the changes that already started developing in him/her.

Keywords: Form teacher; helping relationships; student support; a model of psychological and pedagogical support.