

MARIA KOCÓR

Uniwersytet Rzeszowski. Wydział Pedagogiczny
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8253-8052>
mariakoc@vp.pl

O potrzebie badań nad wsparciem uczniów w trudnych sytuacjach w rodzinie i szkole

*On the Need for Research on Providing Support for Pupils
in Difficult Situations at School and in Family*

STRESZCZENIE

W artykule podjęto zagadnienie rodziny i szkoły jako istotnych środowisk wychowawczych, opisano ich funkcje i problemy, podkreślając potrzebę podjęcia badań nad wsparciem uczniów w trudnych sytuacjach. Autorkę niepokoi, że uczniowie jako źródła wsparcia w znikomym stopniu wskazują na szkołę, nauczycieli, wychowawców, licząc głównie na rodzinę. Z tego wynika potrzeba przeprowadzenia analizy wnętrza szkoły i (od)budowania zaufania do siebie szkolnych podmiotów.

Słowa kluczowe: uczeń; trudne sytuacje; wsparcie; rodzina; szkoła; badania

WSTĘP

Edukacja jako proces kształcenia, wychowania i pracy nad sobą (formalny i nieformalny) ma istotny wpływ na życie jednostki, rodziny i społeczeństwa, podejmowane decyzje i wybory życiowe oraz ich bezpośrednie i pośrednie konsekwencje. Edukacja ucznia w młodszym wieku szkolnym wymaga szczególnej troski, określonego klimatu i warunków materialnych, organizacyjnych, społecznych, a przede wszystkim partnerstwa rodziny i szkoły. M. Mendel (2009), ukazując modele partnerstwa, podkreśla znaczącą rolę środowiska lokalnego. Czym więc jest partnerstwo w szkole? Chodzi w nim o równość praw i obowiązków, o zrozumienie i porozumienie, o poszanowanie,

zaufanie i zaangażowanie w realizację wspólnego celu, jakim jest wspomaganie rozwoju uczniów. Partnerstwo w edukacji opiera się na wewnętrznej motywacji, spójnych postawach i działaniach oraz wzajemnym wsparciu szkolnych podmiotów. Istotne są wspólne wartości, utożsamianie się z nimi uczniów, nauczycieli i rodziców oraz gotowość współpracy, równość szans, poczucie odpowiedzialności, liczenie na siebie i liczenie się ze sobą w podejmowaniu decyzji. Szerzej o partnerstwie edukacyjnym czy partnerstwie rodziny i szkoły w kontekście podjętego tematu pisało już wielu badaczy (M. Winiarski, M. Mendel, B. Śliwerski, K. Przyszczypkowski, A. Janke, J. Karbowniczek, A. Jakowicka, S. Babuła i inni).

Partnerstwo oznacza bowiem *bycie na równi* praw i obowiązków, wzajemne poszanowanie, które zobowiązuje do poznawania i rozumienia tzw. *Drugiej Strony*. Zdobyta wiedza o sobie, a w przypadku partnerstwa edukacyjnego wiedza rodziny o szkole i wiedza szkoły o rodzinie, pozwalają na rozwijanie merytorycznego dialogu o edukacji i jej uczestnikach, a dialog ten umożliwia uzgadnianie celów i wartości, w realizację których mają świadomie się angażować. Poczucie własności działań skłania partnerów edukacyjnych do odpowiedzialności za ich skutki, a także motywuje do merytorycznej oceny dla inicjowania zmian [dążenia ku rozwojowi jednostek i wspólnot, w tym szkoły] (Kocór 2018b, s. 268).

Badania I. Kowalskiej dowodzą, że w polskim społeczeństwie dziecko jest wciąż wielką wartością, o którą należy zabiegać, troszczyć się i poświęcać jej dużo czasu (Kowalska 1995, s. 133, za: Kawula 2005, s. 490–491). W podjętych rozważaniach chodzi o wsparcie ucznia, który w codziennym życiu napotyka wiele sytuacji trudnych i często nie radzi sobie z nimi. Niezmiernie ważne jest poczucie bezpieczeństwa i wsparcie rodziny, szkoły, rówieśników. Czym zatem są sytuacje trudne i czym jest wsparcie ucznia, gdy je napotyka? Ich szerszą charakterystykę definicyjną, jak też klasyfikacje i argumentacje znajdzie Czytelnik w innych pracach autorki (Kocór 2016a, 2016b, 2018c), w których powołuje się na znawców zagadnienia, ich charakterystyki i wyjaśnienia. Najprostszą definicję sytuacji trudnej w kontekście podjętego tematu podał T. Tomaszewski, wskazując, że jest to rodzaj sytuacji życiowej, w której uczeń napotyka przeszkody w realizacji określonych potrzeb, zadań. To sytuacja anormalna, wymagająca uruchomienia dodatkowych sił i aktywności, nowych pomysłów, ale i wsparcia innych. Autor wyróżnił sytuacje: deprywacji, utrudnienia, przeciążenia, konfliktowe i zagrożenia (Tomaszewski 1978, s. 31–36). W odniesieniu do sytuacji trudnych uczniów w rodzinie i szkole warto przytoczyć prace takich autorów, jak m.in. A. Kacprzak i A. Szewczyk (2003), J. Żmijski (2004), M. Cywińska (2008), R. Śleboda i M. Król-Zielińska (2008), I. Sorokosz (2008), Z. Gajdzica (2011), U. Lisiewicz (2012), I. Zawłocki, K. Niewiadomski, E. Nieroba (2013), H. Karaszewska i E. Silecka-Marek (2016). W tym kontekście wsparcie jest rozumiane jako mobilizacja sił. H. Sęk traktuje je jako:

(...) rodzaj interakcji społecznej, w toku której dochodzi do przekazywania lub wzajemnej wymiany emocji, informacji, instrumentów działania i dóbr rzeczowych, podejmowanej przez jednego lub obu uczestników w sytuacji trudnej; celem tej wymiany jest podtrzymanie i zmniejszenie stresu, opanowanie kryzysu przez towarzyszenie, tworzenie poczucia przynależności, bezpieczeństwa i nadziei oraz zbliżanie do rozwiązania problemu i przezwyciężenia trudności (Sęk 2003, s. 22).

Mówi się o wsparciu: oczekiwanym, oferowanym i otrzymywanym; indywidualnym, grupowym i społecznym; informacyjnym, materialnym, instrumentalnym, emocjonalnym, wartościującym i duchowym (Sęk, Cieślak 2004, s. 18–20). Analizując literaturę naukową dotyczącą wsparcia ucznia w sytuacjach trudnych, najczęściej spotyka się opracowania dotyczące uczniów o specjalnych potrzebach. Brakuje natomiast badań i publikacji (zob. np. Małkowska, Woynarowska 2004; Gajewska 2004) odnoszących się do wsparcia uczniów nieodbiegających od normy, którzy w codziennym życiu mają do czynienia z wieloma sytuacjami trudnymi i nie potrafią sobie z nimi poradzić. Sytuacje te odnoszą się do życia w rodzinie bądź szkole. Są one mniej lub bardziej swoiste dla danego środowiska lokalnego, danej rodziny (jej struktury, warunków i kultury) czy dla danej jednostki, jej indywidualnych cech, deficytów, trudności edukacyjnych i życiowych.

W efektywnym wsparciu ucznia chodzi o adekwatność rodzaju sytuacji trudnej do rodzaju wsparcia, które otrzymuje, w myśl zasady: „Pomagam tobie, abyś sam w przyszłości mógł sobie pomóc” (Kawula 1996). Istotne jest więc udzielanie wsparcia uczniowi w rozsądnych granicach, dążąc do jego usamodzielnienia i wykształcenia zdolności radzenia sobie w przyszłości w sytuacjach trudnych, a nawet wychodzenia z pomocą do innych (przykłady dostosowania rodzaju wsparcia do rodzaju sytuacji trudnej ucznia w szkole zob. Kocór 2018c). Warto uświadomić sobie problemy współczesnej rodziny i szkoły w kontekście ich założeń. Mogą one powodować sytuacje trudne dla dziecka wkraczającego do szkoły lub ucznia, który już w niej funkcjonuje.

RODZINA W OBLICZU DOKONUJĄCYCH SIĘ PRZEMIAN I JEJ PROBLEMY

Rodzina jest wciąż najważniejszą komórką społeczeństwa i wspólnotą, do której przynależy się z racji urodzenia. Jest fundamentalnym środowiskiem wychowawczym człowieka, choć daleko jej dziś do tradycyjnych modeli i wzorców. Współcześnie często mówi się o rodzinie społecznego i indywidualnego ryzyka, rodzinie w kryzysie, o alternatywnych formach życia rodzinnego (por. Slany 2008; Kwak 2005; Kawula 2005). Rodzina ma pełnić różne funkcje: seksualną, prokreacyjną, opiekuńczą, wychowawczą, socjalizacyjną i kulturową, emocjonalno-ekspresyjną, towarzysko-rekreacyjną (Tyszka 2002, 2003). Wymagają one odpowiednich warunków organizacyjnych, materialnych i klimatu emocjonalnego, w tym poszanowania, zrozumienia, wsparcia. Dziś jednak,

zamiast rodziny opartej na małżeństwie jako związku dwóch osób zaprzysiężonych przed Bogiem, coraz częściej są to luźne związki partnerskie lub połączone umową społeczną (ślub cywilny), którą w każdej chwili można zerwać i zawrzeć z kimś innym nową. Także prokreacja i wychowanie młodego pokolenia, jako główne zadanie rodziny tradycyjnej, są obecnie nieco inne niż tradycyjnie ujmowane normy i wzorce (por. m.in. Żebrowski 2002; Luber 2010). Z reguły jest to rodzina nuklearna (jedno-pokoleniowa) i egalitarna (tzw. partnerska), w której rodzice pracują i mają zazwyczaj jedno dziecko, dzieląc obowiązki między sobą. Współcześnie zwykle jest to rodzina zrekonstruowana – jeden z rodziców jest po rozwodzie czy po tzw. przejściach i ma nowego partnera, z którym wychowuje dzieci z poprzednich związków (por. m.in. Tyszka 2003; Kawula 2005; Bednarski 2010). Nierzadko zamieszkiwanie pod jednym dachem i prowadzenie wspólnego gospodarstwa domowego staje się dziś w rodzinie problematyczne z różnych względów. Wielu rodziców wyjeżdża zarobkowo za granicę i coraz rzadziej utrzymują ze sobą i z dziećmi bezpośredni kontakt (Danielewicz 2010; Walczak 2016). Stąd mówi się o problemie sieroctwa społecznego czy eurosieroctwa, osamotnienia (Olearczyk 2008; Beck, Beck-Gernsheim 2013), syndromie sytuacyjnym dzieci żyjących w rodzinach o skumulowanych czynnikach patogennych (Kawula 2005), deprywacji ich emocjonalnych potrzeb, które prowadzą do dezintegracji i wykołowania społecznego (m.in. Jarosz 2001; Łopatkowa 2007). Rodzice, jako tzw. partnerzy (w myśl „wolności do” lub „wolności bez odpowiedzialności”), mają osobne konta w banku, osobne atrakcje w czasie wolnym, w weekendy i wakacje, ponieważ zatracają się więzi wspólnotowe, a zaostrzają osobiste (nierządkiem egoistyczne) wartości, priorytety i cele, życzenia, roszczenia, nieporozumienia i żale (por. m.in. Tyszka 2002, 2003; Kawula 2005). Dzieci, rodzice i małżonkowie żyją więc ze sobą, ale tak naprawdę obok siebie. Zdarza się, że nie znają wzajemnych oczekiwań, potrzeb, problemów, ponieważ wygodniej jest im zajmować się sobą (por. Adamski 2002; Kociuba 2010). O wzrastającej przepaści między życiem rodzinnym wczoraj i dziś, procesach poszerzającej się patologii (nie tylko tradycyjnie pojmowanych rodzin ubogich, ale też z problemami alkoholizmu, narkomanii, przemocy) oraz o nowych problemach i zagrożeniach współczesności od lat piszą różni badacze (m.in. Z. Tyszka, F. Adamski i S. Kawula, J. Brągiel, K. Slany, W. Ambrozik, A. Kwak, M. Mellody, Minkiewicz, M. Łopatkowa, D. Luber).

Współczesna rodzina niejednokrotnie żyje w oderwaniu od tradycyjnie ustalonych i obowiązujących norm i wzorców (Doniec 2013). Bywa tak, że czuje się mało bezpiecznie i jest coraz mniej skuteczna w wychowywaniu zdrowych, odpowiedzialnych pokoleń. Zarówno rodzice, jak i dzieci poświęcają znacznie mniej czasu dla siebie, rzadko ze sobą rozmawiają i słuchają się nawzajem. Są dla siebie mało cierpliwi i nie zawsze wyrozumiali, coraz mniej troszczą się o wzmacnianie więzi małżeńskich, rodzicielskich, braterskich (por. m.in. Harwas-Napierała 2006; Luber 2010; Kociuba 2010). Z pedagogicznego punktu widzenia rodzina wydolna wychowawczo to taka, która pełni założone funkcje, zaspokaja potrzeby członków, dba o uczucia, więzi i wzajem-

ne relacje oraz potrafi rozwiązywać napotkane problemy, wychodzić z kryzysów itp. (Kawula 2005, s. 493). Jeśli zaś dzieje się odwrotnie, rodzina jest wówczas zagrożona kryzysem długotrwałym, a bez pomocy i wsparcia – często patologią i rozpadem. Współczesna rodzina od lat przeżywa załamanie wzajemnych kontaktów i więzi osobowych. Bardzo niepokojące zmiany obejmują sferę materialno-ekonomiczną, gdyż do bezrobotnych rodzin wiejskich i małomiasteczkowych nierzadko wkraczają bieda i ubóstwo. Wciąż duży odsetek dzieci i młodzieży, wywodzący się z takich środowisk, napotyka ograniczenia w dostępie do edukacji i kultury, a w przyszłości – do dobrych miejsc pracy. Niepokojące są też kwestie przemocy domowej, problemy alkoholizmu, narkomanii i rozwijające się nowe uzależnienia (np. od pracy zawodowej rodziców, zakupów czy nadmiernej troski o wygląd, komputera, internetu, telefonu komórkowego itp.). Przyczyna często leży w zaburzonych systemach wartości, stosunkach rodzinnych, konfliktach pokoleniowych, złych nawykach i stereotypach, braku poszanowania i tolerancji dla odmienności, niedostrzeganiu potencjału, który drzemie w każdym członku i w rodzinie jako wspólnocie. Te postępujące zmiany i zagrożenia z nich wynikające stawiają młode pokolenia w trudnych sytuacjach związanych z niezaspokojeniem potrzeb egzystencjalnych i emocjonalnych, poczuciem braku bezpieczeństwa, osamotnienia, zagubienia, kryzysu autorytetów, więzi itp.

Z drugiej strony problemy w rodzinie mają również odmienne tło i kontekst, szczególnie jeśli chodzi o edukację i wychowanie dzieci. W wielu rodzinach jest to nadmierna troska o dobra materialne, wysoki prestiż rodziny i jej potomstwa. Rodzice pracują do późna, na kilku etatach, rywalizują między sobą o prestiż, pozycję, uznanie, pozostawiając dzieci z dobrze wyposażonym kontem w banku, nie mają jednak czasu na bliskie relacje z nimi, rzadko słuchają ich głosu, starają się rozumieć ich potrzeby i problemy. Jest to zatem tzw. problem nadmiaru, ale i niedosytu, osamotnienia w rodzinach współczesnych, na które ma reagować szkoła i edukacja formalna. Wartościowa edukacja dziecka, jego mądre i dobre wychowanie, wymaga rozwoju i harmonii między prawami i obowiązkami, wolnością i odpowiedzialnością zarówno rodziców, jak i dzieci. Powstają wobec tego pytania: Kto tę równowagę zaburza i jak harmonizować działania wychowawcze rodziny i szkoły dla mądrej, skutecznej i satysfakcjonującej edukacji dziecka? W jakim stopniu i zakresie rodzina wspiera w sytuacjach trudnych swoje dzieci? Na ile sama jest sprawcą tych sytuacji, a na ile ofiarą z uwagi na wychowawczą niemoc i bezradność?

Rodzina ma pełnić różne funkcje. Najważniejsza z pedagogicznego punktu widzenia jest niewątpliwie funkcja wychowawcza i socjalizacyjna oraz funkcja opiekuńcza. Podporą opieki i wychowania są funkcje: materialno-ekonomiczna, stratyfikacyjna, legalizacyjno-kontrolna, kulturowa, emocjonalno-ekspresyjna i rekreacyjno-towarzyska (por. Tysza 2002, 2003). Te ostatnie wymagają prawidłowej komunikacji i zrozumienia dla rozwijania wzajemnego zaufania, poczucia bezpieczeństwa i klimatu wychowawczego, który rodzina może zbudować tylko wspólnie ze szkołą jako wciąż ważnym środowiskiem edukacji ucznia. W warunkach demokracji rodzice i nauczycie-

le są partnerami dziecka, dlatego niezmiernie ważne jest inicjowanie i podejmowanie badań nad ich oczekiwaniami, warunkami, zaangażowaniem, ale także problemami, by integrować wysiłki w trosce o dobre wychowanie i dobrą edukację.

SZKOŁA W WARUNKACH DEMOKRACJI I JEJ UKRYTY PROGRAM

W minionym ćwierćwieczu w Polsce i wielu innych krajach zaczęto budować zręby demokratycznej szkoły. Nastąpiło uspołecznienie edukacji i związana z nim decentralizacja instytucji oświatowych, pluralizm organizacyjny, autonomia szkół w ustalaniu celów i priorytetów polityki oświatowej, zatrudnianiu nauczycieli oraz doborze metod i podręczników, stawiając na partnerstwo uczniów, nauczycieli i rodziców. Szkoła zaczęła otwierać się na potrzeby środowiska oraz angażować jego podmioty w dialog i współpracę (Kocór 2006, 2010). Czy jednak zmiany demokratyczne zastały polską szkołę przygotowaną na taką zmianę, na podejmowanie autonomicznych i twórczych działań, partnerstwo i współpracę uczniów, nauczycieli, rodziców? Mają one służyć lepszej organizacji edukacji i osiągnięciu jej celów związanych z kształtowaniem postaw i systemów wartości oraz nabywaniem wiedzy i umiejętności potrzebnych w życiu wartościowym indywidualnie i wspólnotowo. Mają sprzyjać realizacji autentycznych potrzeb i oczekiwań. Szkoła ma się otwierać na środowisko i jego potrzeby, a środowisko ma świadomie i odpowiedzialnie tworzyć warunki sprzyjające jej efektywnej pracy. Zgodnie z zasadą demokracji o celach, treściach i metodach edukacji decydują jej uczestnicy. Rodzina i szkoła są więc z założenia środowiskiem wsparcia w rozwoju i sytuacjach trudnych dziecka, kiedy sobie nie radzi. Z tego powodu niezmiernie ważnym zagadnieniem jest oczekiwane i otrzymywane wsparcie uczniów ze strony rodziny i szkoły jako partnerów edukacyjnych. Zagadnieniom tym autorka poświęci rozważania w niniejszym opracowaniu.

Szkoła, pełniąc funkcję kształcącą czy dydaktyczną, ma do dyspozycji różne programy i podręczniki, a uczeń może wybierać, w której placówce chce się uczyć. Rodzice zaś mają być pomostem dla edukacji w dialogu i perspektywie nastawionej na dobro ucznia, jego wsparcie i rozwój. Od lat szkoła sama tworzy program wychowawczy, adekwatnie do potrzeb uczniów i środowiska. Nastąpiła też zmiana w hierarchii celów edukacji dziecka – na znaczeniu zyskała funkcja wychowawcza, obejmująca kształtowanie postaw i systemów wartości uczniów, ale też wspomaganie ich rozwoju i ukierunkowanie życiowe. Szczytne cele przyświecały również reformom, które akcentowały działalność opiekuńczą szkoły i w związku z tym wiele zaczęto czynić w zakresie diagnozy, kompensacji i terapii, pracy z uczniem o specjalnych potrzebach. Autonomia szkół i nauczycieli, uspołecznienie i rozwój samorządności, pluralizm organizacyjny oświaty, dywersyfikacja programowa, trójpodmiotowość współpracy, nastawienie na zmieniające się potrzeby rynku pracy oraz na naukę języków obcych i obsługę komputera itp. stworzyły warunki dla dobrej szkoły i dobrej edukacji, jednak wraz z nimi nastąpiło wiele mało przemy-

ślanych zmian, niekorzystnych dla uczniów. Należą do nich, związana z oszczędzaniem w oświacie, likwidacja małych szkół i przedszkoli w wielu miejscowościach, niepowodzenia, bezrobocie absolwentów itp. (Kocór 2006, 2010).

Tym demokratycznym przemianom w małym stopniu towarzyszyły zmiany mentalne, świadomościowe. Stąd mówi się o funkcjach rzeczywistych szkoły jako faktycznie osiąganym stanach, które nie zawsze są korzystne. Obejmują one tzw. ukryty program, a więc to, czego szkoła nie zamierza i nie planuje, a ma w nim udział jako środowisko socjalizacyjne (por. Janowski 1989; Meighan 1993; Kwieciński 1995). Ukryty program wychowawczy szkoły jest równoległy do jawnego, formalnego, funkcjonującego w świetle przepisów prawa. Są to wpływy niezamierzone, nie zawsze pozytywne, wynikające z oferty podręcznikowej, kontaktów społecznych dokonujących się formalnie i nieformalnie w szkole, z poziomu kompetencji i zachowań uczniów, rodziców, nauczycieli (m.in. w postaci różnych szkolnych rytuałów, sankcji, ujarzmiania, normalizacji za pomocą ocen, testów i egzaminów, numerów w dzienniku czy, szerzej, władztwa pedagogicznego), ze zorganizowania i zagospodarowania przestrzeni szkoły, jej kultury pracy itp. „Ukryty program” szkoły obejmuje dysfunkcje, błędy, potknięcia i niedociągnięcia szkoły z różnymi konsekwencjami, m.in. w postaci nietolerancji, agresji, przemocy, a nawet mobbingu, nierównego traktowania i etykietowania uczniów przez nauczycieli, niepowodzeń, wagarowania, fobii szkolnych itp. Dotyczy także nierównych szans oświatowych, petyfikacji struktury społecznej, przemocy strukturalnej i symbolicznej (Bourdieu, Passeron 2006). Obejmuje również niezdrową rywalizację i konflikty nie tylko w klasach i na korytarzach, ale też w pokoju nauczycielskim. Jak wskazuje W. Okoń:

Program ukryty to program faktycznie oddziałujący na młodzież szkolną, lecz niepoddający się żadnej rejestracji [formalnej – M.K.]. Jego wpływ, dobry lub zły, jest bardzo różny w zależności od poziomu uczniów, od środowiska wychowawczego, od wpływu zaplanowanej pracy wychowawczej szkoły oraz realizacji rzeczywistego programu nauczania. Na ukryty program składa się wiele czynników, między innymi atmosfera domu i szkoły, opinie rodziców i rówieśników o szkole, wpływ rówieśników, styl pracy znaczących nauczycieli, wpływ szerszego otoczenia społecznego, w tym środków masowego przekazu (za: Suchocka 2011, s. 295–296).

Mimo to warto odnieść go także do nauczycieli, ich długotrwałego stresu, konfliktu i przesytu roli, z jakimi w pracy się spotykają. Zamiast wychowania, mają mnóstwo biurokratycznej pracy, z którą się nie zgadzają. Czują się rozczarowani, sfrustrowani i osamotnieni w swych dążeniach (Kocór 2010). Niepokojące jest też pozorowanie pracy i negatywne zachowania uczniów, wobec których szkoła jest w dużej mierze bezradna, mało ich wspiera w sytuacjach trudnych. Świadczą o tym m.in. badania własne nad stresem w szkole, oczekiwanym i otrzymywanym wsparciem uczniów, w ich percepcji (Kocór 2016a, 2018c). Ich wyniki stały się argumentem do podjęcia inicjatyw badawczych odnoszących się do wsparcia uczniów w trudnych sytuacjach, z położeniem akcentu na rodzinę i szkołę.

INICJATYWA BADAŃ WSPARCIA UCZNIÓW W TRUDNYCH SYTUACJACH

W obliczu różnych trudności i problemów, jakie napotykają dziś rodzina i szkoła, a także sytuacji, z którymi dziecko często sobie nie radzi, zasadne jest podejmowanie badań empirycznych na temat jego wsparcia w trudnych sytuacjach¹. Niezależnie od tego, skąd one wynikają oraz czy uczeń ma z nimi do czynienia w środowisku rodziny czy szkoły, są to głównie sytuacje: deprywacji, przeciążenia, utrudnienia, konfliktowe i zagrożenia (Tomaszewski 1978). Wiązą się one z niezaspokojeniem potrzeb egzystencjalnych i coraz częściej emocjonalnych, z brakiem akceptacji i bezpieczeństwa, nierównym traktowaniem, nadmiarem obowiązków i zadań, które nie zawsze uczeń rozumie i nie zawsze się z nimi zgadza. To napotykanne przeszkody w ich realizacji, brak wiedzy i wytycznych działania, sprzeczność ról i zadań, konflikty i nieporozumienia, agresja i przemoc, zagrożenie złą oceną, brakiem akceptacji, odrzuceniem, osamotnieniem w rodzinie, w szkole (Kocór 2018c) i wiele innych sytuacji, których w tym opracowaniu nie sposób bliżej opisać, wyjaśnić, zrozumieć.

Z tego powodu niezwykle ważne wydaje się prowadzenie badań na temat wsparcia uczniów – oczekiwanego, oferowanego i otrzymywanego – ze strony rodziny i szkoły. Warto szukać odpowiedzi na pytanie, czy jest to wsparcie informacyjne, materialne, instrumentalne czy emocjonalne, wartościujące, duchowe (Sęk 2004). Podjęte rozważania i wnioski z nich wynikające, dotyczące postulatów i dalszej penetracji zagadnienia, autorka oparła na wynikach badań własnych, przeprowadzonych wśród uczniów wybranych szkół z województwa podkarpackiego. Miały one szerszy tematycznie zakres, ponieważ dotyczyły sytuacji trudnych, stresu uczniów, radzenia sobie z nim, oczekiwanego i oferowanego wsparcia, rozpatrywanych w kontekście ich doświadczeń i z uwzględnieniem oceny uczniów. Z tego zakresu autorka opublikowała kilka prac (Kocór 2016a, 2016b, 2018c), które nakreśliły wstępnie problematykę, szczególnie w odniesieniu do szkoły. Jednak nie sposób oddzielić rodziny od szkoły, gdyż powinny one się uzupełniać i wspierać we wzmacnianiu zdolności życiowych młodych i w walce z kryzysami. Celem badań autorki w podjętym temacie było ustalenie rodzajów i źródeł wsparcia uczniów w trudnych sytuacjach. Były to wstępne badania sondażowe, zrealizowane w latach 2012–2014 za pomocą ankiety wśród 292 uczniów szkół podstawowych i ponadpodstawowych miejskich i wiejskich z Podkarpacia. W sondażu zastosowano wskaźniki werbalne, bazując na deklaracjach słownych uczniów, ich ocenach i opiniach. Badani uczniowie odpowiadali na pytania związane z wyborem szkoły, samopoczuciem, klimatem, relacjami z uczestnikami życia szkolnego, trudnościami i sytuacjami, z którymi sobie nie radzą i potrzebują wsparcia z zewnątrz. W niniejszym opracowaniu warto zastanowić się nad odpowiedzią uczniów na pytania: Po czyje wsparcie sięgasz w trudnych sytuacjach, z którymi sobie

¹ Przykłady sytuacji trudnych i adekwatne do nich rodzaje oraz źródła wsparcia w szkole autorka wskazuje w artykule *Szkoła jako źródło wsparcia w trudnych sytuacjach* (Kocór 2018a, s. 220).

nie radzisz? Jak oceniasz poziom otrzymywanego przez Ciebie wsparcia w trudnych sytuacjach ze strony rodziny i szkoły?

Uzyskane wyniki informują, że większość uczniów otrzymuje głównie wsparcie rówieśników (64,2%) i najbliższych członków rodziny (58,5%). Natomiast w znikomym stopniu podają jako źródło wsparcia nauczycieli, wychowawców (1,5%!). Nikt nie wskazał pedagogów, psychologów czy terapeutów w szkole (por. Kocór 2016, 2018c).

Wynik ten wymaga bliższej penetracji zjawiska oraz zaplanowania bardziej pogłębianych i skrupulatnych badań empirycznych nad wnętrzem, klimatem emocjonalnym klasy i szkoły, a także nad zaufaniem ucznia do nauczyciela. Ściśle łączy się on z celami, wartościami, priorytetami i oczekiwaniami, jakie szkolne podmioty mają względem siebie, oraz kryteriami, jakimi się oceniają. Chodzi o potrzebę prowadzenia badań nad życiem w szkołach (zob. McLaren 2015; Kawecki 1993), nad wymiarem szkoły nie tylko instytucjonalnym, ale też emocjonalnym, motywacyjnym i społeczno-kulturowym, związanym z dopasowaniem szkoły do ucznia – jego możliwości i potrzeb, poświęconych jego osobistemu uczestnictwu w formalnym i nieformalnym życiu szkoły. Niepokojąca jest bowiem niska ocena szkoły dokonana przez badanych uczniów pod względem wsparcia w sytuacjach trudnych. Jeszcze bardziej niepokojące jest generowanie przez te środowiska socjalizacyjne sytuacji trudnych, kryzysowych, stresu wśród uczniów, z którym sobie nie radzą i potrzebują pomocy. Na pytanie o źródła wsparcia uczniowie kilkakrotnie częściej wskazywali najbliższych członków rodziny niż nauczycieli, wychowawców. Znacznie wyżej pod względem wsparcia ocenili rodzinę – jest to paradoks, mówiący o przesileniu samej istoty szkoły, która jest po to, aby ucznia rozumieć, motywować i wspierać (tab. 1).

Tab. 1. Poziom wsparcia uczniów w rodzinie i szkole w ich ocenie

Poziom wsparcia	Źródła wsparcia			
	Rodzina		Szkoła	
	n	%	n	%
Bardzo wysoki	97	33,2	4	1,4
Wysoki	108	37,0	31	10,6
Średni	52	17,8	60	20,6
Niski	18	6,2	74	25,3
Bardzo niski, brak wsparcia	15	5,1	122	41,8
Brak odpowiedzi	2	0,7	1	0,3
Razem	292	100,0	292	100,0

Źródło: opracowanie i wyliczenia własne na podstawie badań przeprowadzonych w latach 2012–2013.

Biorąc pod uwagę dane z tab. 1, można zauważyć, że uczniowie kilkakrotnie częściej wskazali wysoki poziom wsparcia udzielanego przez rodzinę w sytuacjach trudnych (70,2%), w przypadku szkoły wynik był dużo niższy (12,0%). Bardzo niski poziom wsparcia lub wręcz jego brak uczniowie podkreślili dziesięciokrotnie częściej w stosunku do szkoły niż wobec najbliższych członków rodziny. W przypadku rodziny było

to około 3/4 badanych uczniów, a w przypadku szkoły – zaledwie co dwunasty badany mówił, że szkoła go wspiera, gdy nie radzi sobie z trudnościami. Ten wynik jest bardzo ogólny i wymaga bliższego rozpoznania oraz zestawienia z różnymi zmiennymi niezależnymi, odnoszącymi się do cech i rodzajów trudnych sytuacji, cech samego ucznia, cech jego rodziny i cech szkoły, do której uczęszcza, takich jak: płeć, wiek ucznia, status materialny, praca zawodowa i wykształcenie rodziców, umiejscowienie szkoły, kompetencje nauczycieli, ich autorytet wśród dzieci i młodzieży, poziom współpracy rodziny i szkoły itp.

Dla uwiarygodnienia przedstawionych informacji i potwierdzenia ujawnionego stanu warto odwołać się do wyników badań empirycznych autorki z lat 2012–2013, przeprowadzonych wśród 150 nauczycieli różnych typów szkół miejskich i wiejskich na terenie województwa podkarpackiego. Odnosiły się one do stresu, sytuacji trudnych nauczyciela i sposobów radzenia sobie z nimi, a także oczekiwanego i otrzymywanego wsparcia (zob. Kocór 2016b, 2018a, 2018b, 2018c). Jedno z pytań ankietowych dotyczyło częstości otrzymywanego, ale też udzielanego wsparcia – ujawnił się tu pewien swoisty dla szkoły paradoks. Nauczyciele odpowiadali bowiem, że głównie wspierają w trudnych sytuacjach członków rodziny oraz koleżanki i kolegów, zapominając o uczniach lub nieświadomie ich pomijając. Ten niepokojący wynik wymaga bliższego rozpoznania, wyjaśnienia i zrozumienia szkoły od wewnątrz, z punktu widzenia i doświadczeń jej podmiotów. Potrzebne są zatem badania etnograficzne nad wsparciem ucznia w rodzinie i szkole oraz nad ich dialogiem i współpracą w tym zakresie, poziomem partnerstwa edukacyjnego, ich zaangażowaniem i odpowiedzialnością za nie. Istotne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytania: Na ile szkoła jest czynnikiem powodującym trudne sytuacje dla ucznia? W jakim stopniu i zakresie rodzina jest przyczyną tych sytuacji? Jak uczniowie sobie w nich radzą? Na ile te środowiska potrafią ucznia wspierać, w jakim stopniu i zakresie współpracują ze sobą? Uzyskanie odpowiedzi na te pytania wymaga z kolei badań opisowych i wyjaśniających. Natomiast badania jakościowe są ukierunkowane na konkretną sytuację, rodzinę, szkołę i ucznia oraz ich tło kulturowe, czy będzie to jednostka zdolna, z niepowodzeniami, z niepełnosprawnością, z problemem wagarowania czy eurosieroctwa czy też uczeń z małej szkoły wiejskiej, którego rodzice są bezrobotni, odmienni kulturowo, z problemami alkoholowymi, konfliktami lub/i rozwiedzeni.

ZAMIAST ZAKOŃCZENIA: O POTRZEBIE DALSZEJ PENETRACJI ZAGADNIENIA

Podjęte analizy są tylko głosem w dyskusji nad kondycją pedagogiczną rodziny i szkoły. Chodziło w nich autorce o podkreślenie dynamiki zmian, jakie od lat dotyczą rodzinę i szkołę oraz ich zewnętrzne otoczenie gospodarcze, społeczne, kulturowe. Postępująca demokratyzacja życia społecznego, odnosząca się do szkoły i edukacji

dziecka, spowodowała wiele możliwości podejmowania autonomicznych działań nakierowanych na rozwój ucznia. Jednakże dużo zmian ma niekorzystny wymiar dla funkcjonowania rodziny, szkoły i ucznia, np. emigracja zarobkowa rodziców, ich nadmierna troska o byt materialny rodziny, lekceważenie uczuć dziecka, niski prestiż szkoły i kryzys nauczycielskiego autorytetu, biurokracja i testomania w szkołach. Z jednej strony zarówno szkoła, jak i rodzina są źródłem trudnych sytuacji, poczucia osamotnienia i różnych negatywnych zachowań oraz doświadczeń młodych pokoleń, z drugiej zaś – jak twierdzą badani uczniowie – przede wszystkim szkoła niewystarczająco ich wspiera i rozumie. Ten fakt może oznaczać bezradność szkoły wobec dość oportunistycznej, roszczeniowej postawy rodziców, którzy powinni być w dialogu z nauczycielami, otwierać się przed nimi, aby szkoła mogła bliżej poznawać i wspierać ucznia.

Biorąc pod uwagę częściowo nakreślone problemy rodziny i szkoły oraz akcentowaną potrzebę wsparcia dziecka w sytuacjach związanych z deprywacją potrzeb egzystencjalnych i emocjonalnych, z napotykanymi trudnościami i ograniczeniami w ich zaspokajaniu i realizacji określonych obowiązków i zadań, z trudnymi kontaktami interpersonalnymi i konfliktami w rodzinie i w szkole, autorka pragnie wskazać pewne inicjatywy i pola badawcze. Wyłoniły się one z podjętych rozważań i krótko zasygnalizowanych wyników badań dotyczących wsparcia. Zapewne bardziej całościowego i skrupulatnego podejścia, głównie w kontekście badań terenowych, wymaga wymiar osobisty doświadczeń szkolnych podmiotów związanych z napotykanymi trudnymi sytuacjami i ich wsparciem z różnych źródeł. Bardzo pożądane byłyby badania nad wartościami i priorytetami ucznia, rodzica i nauczyciela oraz nad poszanowaniem, zaufaniem, uznaniem, pracą nad nimi we wzajemnych relacjach, stosunkach.

Niezmiernie wartościowe wydaje się podejście triangulacyjne (ilościowo-jakościowe) oraz interdyscyplinarne do badań nad wsparciem dziecka w sytuacjach trudnych w rodzinie i szkole, z udziałem psychologów, pedagogów i socjologów, z akcentem na ich przyczyny i źródła. Ważnym problemem badawczym w tym temacie wydają się pytania: Jakich sytuacji trudnych dziecko doświadcza w rodzinie, co jest tego powodem i jakim jest rodzina dla niego źródłem wsparcia? Jakich sytuacji trudnych uczeń doświadcza w szkole i dlaczego oraz w jakim stopniu i zakresie szkoła wspiera ucznia? Jakie wsparcie mu oferuje? Czy uczeń sam po nie sięga? Czy ma poczucie, że zawsze może polegać na nauczycielach? Co mogą wspólnie czynić – rodzina i szkoła – w zakresie wsparcia dziecka w trudnych sytuacjach? Co powinny w tym zakresie uzupełniać, korygować, wzmacniać i poszerzać? Jak mają rozumieć się i wspierać rodzice i nauczyciele, by ich partnerstwo edukacyjne było partnerstwem nie dla wytykania niedociągnięć, błędów i wzajemnej kontroli, lecz dla rozwoju jednostek i wspólnot?

BIBLIOGRAFIA

- Adamski F. (2002), *Rodzina, wymiar społeczno-kulturalny*. Kraków: Wydawnictwo UJ.
- Beck U., Beck-Gernsheim E. (2013), *Miłość na odległość. Modele życia w epoce globalnej*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Bednarski H. (2010), *Rodziny polskie w procesie przemian*. W: M. Dudek (red.), *Wybrane obszary dysfunkcjonalności rodziny*. Krasnystaw: Maternus Media.
- Bourdieu P., Passeron J. (2006), *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*. Warszawa: PWN.
- Cywińska M. (2008), *Sytuacje trudne w życiu dziecka*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Danielewicz W. (2010), *Rodzina ponad granicami*. Białystok: Trans Humana.
- Doniec R. (2013), *Rodzina polska w XXI wieku – przemiany i kondycja*. *Pedagogika Społeczna* 4(50).
- Gajdzica Z. (2011), *Sytuacje trudne w opinii nauczycieli klas integracyjnych*. Kraków–Katowice: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Uniwersytet Śląski.
- Gajewska G. (2004), *Poczucie wsparcia społecznego u uczniów i wychowanków*. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze* 2.
- Harwas-Napierała B. (2006), *Komunikacja interpersonalna w rodzinie*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Janowski A. (1989), *Uczeń w teatrze życia szkolnego*. Warszawa: WSiP.
- Jarosz E. (2001), *Dom, który krzywdzi*. Katowice: „Śląsk”.
- Kacprzak A., Szewczyk A. (red.) (2003), *Trudne sytuacje w szkole podstawowej. Poradnik dla dyrektorów i nauczycieli klas IV–VI*. Warszawa: Raabe.
- Karaszevska H., Silecka-Marek E. (red.) (2016), *Sytuacje trudne w perspektywie jednostkowej i społecznej*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Kawecki I. (1993), *Etnografia i szkoła*. Łódź: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych w Łodzi.
- Kawula S. (1996), *Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności*. *Wychowanie na co Dzień* 10/11.
- Kawula S. (2005), *Rodzina społecznego i indywidualnego ryzyka*. W: S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualność – perspektywy*. Toruń: Adam Marszałek.
- Kociuba J. (2010), *Rodzina w kulturze indywidualizmu. Psychokulturowe czynniki przemian w rodzinie*. W: M. Dudek (red.), *Wybrane obszary dysfunkcjonalności rodziny*. Krasnystaw: Maternus Media.
- Kocór M. (2006), *Nauczyciele wobec zmian edukacyjnych w Polsce*. Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.
- Kocór M. (2010), *Szkoła i nauczyciel a syndrom wypalenia zawodowego*. Rzeszów: „Mitel”.
- Kocór M. (2016a), *Szkoła jako źródło stresu w trudnych sytuacjach w realiach polskich*. W: V. Stofková, L. Zsákó, P. Szlávi (eds.), *New Methods and Technologies in Education and Practice: 29th Didmattech 2016*. Budapest: Eötvös Loránd University in Budapest Faculty of Informatics.
- Kocór M. (2016b), *Teacher as giver and receiver of support in difficult situations at schools in the area of Subcarpathian Voivodeship*. *International Journal of Psycho-Educational Sciences* 5(3).
- Kocór M. (2018a), *Szkoła jako źródło wsparcia w trudnych sytuacjach*, *Edukacja – Technika – Informatyka* 1.
- Kocór M. (2018b), *Partnerstwo edukacyjne w szkole*. *Edukacja – Technika – Informatyka* 2.
- Kocór M. (2018c), *Szkoła jako miejsce wsparcia społecznego*. *Edukacja – Technika – Informatyka* 1.
- Kowalska I. (1995), *Historia rozwoju rodziny i jej uwarunkowania*. W: E. Hałon (red.), *Rodzina – jej funkcje przystosowawcze i ochronne*. Warszawa: PAN CUN.

- Kwak A. (2005), *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Kwociński Z. (1995), *Socjopatologia edukacji*. Olecko: MWN.
- Lisiewicz U. (2012), *Sytuacje trudne i kryzysowe w przedszkolu*. Warszawa: Raabe.
- Luber D. (2010), *Zagrożenia współczesnej rodziny wynikające z postępującego relatywizmu i liberalizmu norm moralnych*. W: M. Dudek (red.), *Wybrane obszary dysfunkcjonalności rodziny*. Krasnystaw: Maternus Media.
- Łopatkowa M. (2007), *Rodzina w globalnym świecie*. W: W. Korzeniowska, A. Murzyna, U. Szuścik (red.), *Rodzina w świetle zagrożeń realizacji dotychczasowych funkcji. Szkice monograficzne*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Małkowska A., Woynarowska B. (2004), *Postrzeganie przez uczniów gimnazjów wsparcia społecznego a występowanie zachowań ryzykownych*. Edukacja: Studia, Badania, Innowacje 3.
- McLaren P. (2015), *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*. Wrocław: DSW.
- Meighan R. (1993), *Socjologia edukacji*. Toruń: Wydawnictwo UMK.
- Mendel M. (2009), *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*. W: D. Klus-Stańska, M. Szczepka-Pustkowska (red.), *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*. Warszawa: WAIp.
- Olearczyk T.E. (2008), *Sieroctwo i osamotnienie. Pedagogiczne problemy kryzysu współczesnej rodziny*. Kraków: WAM.
- 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., Cieślak R. (2004), *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*. W: H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*. Warszawa: PWN.
- Slany K. (2008), *Alternatywne formy życia małżeńsko-rodzinnego w ponowoczesnym świecie*. Kraków: Zakład Wydawniczy Nomos.
- Sorokosz I. (2008), *Szkolne sytuacje trudne w percepcji uczniów z trudnościami w nauce*. Rozprawy Naukowe i Zawodowe PWSZ w Elblągu 4.
- Suchocka A. (2011), *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*. Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej 4(187).
- Śleboda R., Król-Zielińska M. (2008), *Trudne sytuacje – rozwiązywanie konfliktów na zajęciach z dziećmi*. Wychowanie Fizyczne i Zdrowotne 1.
- Tomaszewski T. (1978), *Człowiek w sytuacji*. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia*. Warszawa: PWN.
- Tyszka Z. (2002), *Rodzina we współczesnym świecie*. Poznań: Wydawnictwo UAM.
- Tyszka Z. (2003), *Rodzina w świecie współczesnym – jej znaczenie dla jednostki i społeczeństwa*. W: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak”.
- Walczak B. (2016), *Rodzina transnarodowa. Konteksty i implikacje*. Warszawa: Scholar.
- Zawłocki I., Niewiadomski K., Nieroba E. (2013), *Trudne sytuacje szkolne w ocenie uczniów i studentów*. Częstochowa: Politechnika Częstochowska.
- Żebrowski J. (2002), *Współczesne przeobrażenia w funkcjonowaniu rodziny polskiej*. W: J. Żebrowski (red.), *Rodzina polska na przełomie wieków*. Gdańsk: Wydawnictwo UG.
- Żmijowski J. (2004), *Trudne sytuacje w gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej*. Warszawa: Reabe.

SUMMARY

The article deals with the issue of family and school as important educational environments. The author notes that in a difficult situation students rarely indicate school, teachers and educators as a source of support, but they mostly count on family. Hence, the need to conduct research on this issue and (re)build confidence in the institution of school.

Keywords: pupil; difficult situations; support; family; school; research