

# Katarzyna Popiołek

---

## Modele pomagania i ich konsekwencje pedagogiczne

---

Chowanna 1, 57-63

---

1995

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

„Chowanna”	Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego	Katowice 1995	R.XXXVII (XLVIII)	T. 1 (4)	s. 57—63
------------	--	---------------	----------------------	-------------	----------



**Katarzyna POPIOŁEK**

# **Modele pomagania i ich konsekwencje pedagogiczne**

## **Wprowadzenie**

Proces nauczania i wychowania realizowany na terenie szkoły przez nauczycieli można rozpatrywać jako pomaganie uczniowi w rozwoju. Działania nauczycieli mają pomóc wychowankom nie tylko w uzyskaniu określonego zasobu wiedzy, ale także umożliwić pełny rozwój osobowości, bogate i twórcze kontakty z innymi ludźmi. Relacje między uczniem a nauczycielem powinny być więc również rozpatrywane przez pryzmat pomocy.

Przekazywanie wiedzy uznawane jest przez nauczycieli za zadanie priorytetowe i jako takie rozważane bywa w licznych dyskusjach nad programami nauczania poszczególnych przedmiotów i sposobami ich jak najlepszej realizacji. Wszelkie działania w dziedzinie nauczania poprzedzone są głęboką refleksją nad ich celowością i skutecznością. W sferze pomocy, śmiem twierdzić, nauczyciele są jednak zdani na siebie samych, tzn. na własną intuicję, nie zawsze popartą odpowiednim przygotowaniem. Zakładam tu, że zdecydowana większość pedagogów wpisuje w rozumienie swojej roli zawodowej oddziaływanie pomocne, nie ograniczając się do bezosobowego przekazywania i egzekwowania wiedzy.

Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy stanowi w chwili obecnej rozległą dziedzinę wiedzy, która jednak dopiero zaczyna być ujmowana przez instytucje kształcące nauczycieli. Osobie pomagającej nie zawsze wystarczają tylko najlepsze intencje. Przy udzielaniu

pomocy konieczne okazuje się uwzględnianie wielu aspektów złożonej sytuacji, jaką jest pomoc i bezrefleksyjne działanie, oparte jedynie na tzw. ludzkich odruchach, które nie zawsze są trafne i właściwe. To, komu pomagamy, kiedy, w jaki sposób i dlaczego, a także z jakim skutkiem (tym doraźnym i odroczonym), uwarunkowane jest wieloma czynnikami, których powinniśmy być świadomi, by nie wpadać w pewne pułapki, czekające na nie znającego ich uczestnika relacji pomocy.

## Modele pomagania

Przyjrzyjmy się bliżej jednemu zagadnieniu rozpatrywanemu w ramach psychologii pomocy. W procesie pomagania bardzo ważną rolę odgrywa ocena osoby znajdującej się w potrzebie, dokonana przez potencjalnego pomagającego. Ocena taka nie zawsze dokonywana jest planowo i świadomie, niemniej fakt jej występowania pozostaje bezsporny. Nie ma bowiem percepcji bez interpretacji (L a i n g, P h i l l i p s o n, L e e, 1966).

Ocena taka może być dokonywana z różnych punktów widzenia. W niniejszych rozważaniach weźmiemy pod uwagę 2 jej aspekty. Otóż to, jak postępujemy wobec osoby wspomaganej, zależy w dużej mierze od naszego widzenia jej odpowiedzialności za zaistnienie problemu, a także za rozwiązanie tegoż. Innymi słowy — od uznania, czy temu, co stało się w interesującym nas odcinku przeszłości, winna jest ona sama, czy też okoliczności zewnętrzne, ponadto czy będzie ona władna sprostać nadchodzącym wymaganiom, czy potrafi sama poradzić sobie z określonymi trudnościami, czy też odpowiedzialność za ich rozwiązanie (a więc za przyszłość) powinien przejąć ktoś inny (B r i c k m a n i n., 1983a).

Przyjmując, że potrzebujący może być odpowiedzialny w stopniu niskim bądź wysokim zarówno za powstanie problemu, jak i jego rozwiązanie, otrzymujemy swego rodzaju typologię wspomaganych, uwzględniającą 4 ich grupy:

1. Odpowiedzialnych i za problem, i za jego rozwiązanie.
2. Odpowiedzialnych za problem, ale nie radzących sobie z jego rozwiązaniem.
3. Tych, którzy nie odpowiadają za powstanie problemu, ale jego rozwiązanie są w stanie wziąć w swoje ręce.
4. Tych, którzy nie odpowiadają ani za problem, ani za jego rozwiązanie.

Ludzie mogą sobie nie uświadamiać założeń, które robią w odniesieniu do winy i umiejętności radzenia sobie, ale jednak czynią je i to ma wpływ na ich zachowanie oraz na postępowanie tych, o których myślą w określony

sposób. Fakt winienia kogoś za coś przez podmiot działający zawsze znajduje swój zewnętrzny wyraz i jest odpowiednio odbierany przez obwinianego, który jakoś na to reaguje. Jeśli jeszcze przyjmiemy, że nasza ocena określonego człowieka niekoniecznie musi zgadzać się z tym, jak on sam postrzega siebie, to sprawa staje się jeszcze bardziej skomplikowana. Uznany za winnego i zaradnego może sam siebie traktować jako niewinną ofiarę okoliczności, bezradną wobec zaistniałej sytuacji. Relacja między wspomaganym i pomagającym, tak różniącymi się w ocenach, będzie niezwykle utrudniona, a jej efekty problematyczne. Może to doprowadzić do działań nieskutecznych bądź do koncentrowania się nie na rozwiązaniach, lecz na obronie i utrwalaniu własnej oceny.

Wyróżnione grupy wspomaganych wywołują tak dalece odmienne sposoby postępowania pomagających, że można mówić o 4 wyznaczonych w ten sposób modelach pomagania. Zostały one obszernie scharakteryzowane w literaturze psychologii pomocy (patrz Brickman i in., 1983b, S ę k 1991), dlatego tu ograniczę się jedynie do pokazania najistotniejszych ich rysów w odniesieniu do sytuacji szkolnych.

1. Pierwszy model pomagania nazwany został **moralnym**. Jest on stosowany wobec osób, którym przypisuje się winę za zaistniały problem, ale spostrzega się je jako zaradne i zdolne do samodzielnego rozwiązania go, pomagający jedynie namawia je do tego.

W relacji nauczyciel — uczeń, najogólniej rzecz biorąc, pomocne działania tego pierwszego sprowadzają się do napominania ucznia, że sam jest odpowiedzialny za swoje osiągnięcia i sam powinien dbać o swój rozwój. Przyczyny ewentualnych niepowodzeń ucznia upatruje się tu w jego lenistwie i zaniedbywaniu obowiązków. Sytuacja taka uwalnia nauczyciela od odpowiedzialności za postępy ucznia; może on ograniczyć się jedynie do stosowania informacji zwrotnych w formie kar i nagród.

Model ten premiuje silnych i zaradnych, którzy potrafią podołać wysokim wymaganiom, jakie stawia się tu przed wspomaganym. Zakłada również dużą dojrzałość wychowanka, toteż stosowany wobec młodszych dzieci bywa nieskuteczny. Traktowany w ten sposób uczeń nabiera przekonania, że jest samodzielny i sprawczy, co z pewnością motywuje go do osiągnięć, ale równocześnie obciąża świadomością, że w razie porażki nikt nie może mu pomóc. Jest więc nie tylko samodzielny, ale i samotny. Może również nabrać przekonania, że wszystko znajduje się w zasięgu jego możliwości i chęci, nie zwróci się zatem o pomoc, nawet gdy będzie mu ona potrzebna, ponieważ uważa ją za godną słabeusza. Wykaże się przy tym nadmierną tendencją do szukania winy w sobie, co może mobilizować go do walki, ale także wywoływać nadmierny stres, utrudniający działanie.

Wspomagany musi postrzegać siebie tak, jak widzi go pomagający. Jeśli model ten zostanie zastosowany błędnie w odniesieniu do osoby, która

nie wierzy we własne siły bądź też nie jest tak zaradna, jak się pomagającemu wydaje, poczucie odpowiedzialności przekraczające jej możliwości może powodować pogarszanie się jej sytuacji.

2. Drugi model pomagania nosi nazwę **kompensacyjnego**. Stosowany jest wobec osób, których trudności spostrzegane są jako zaistniałe bez ich winy, natomiast uważa się je za zdolne do samodzielnego poradzenia sobie z nimi, przy pewnej mobilizacji ze strony pomagającego. Sytuacja osoby wspomaganego jest tu o tyle korzystna, że nie ma ona obciążeń psychicznych, związanych z poczuciem winy, toteż może całkowicie koncentrować się na problemie. Nie napotyka krytyki, lecz szacunek i pozytywną ocenę ze strony otoczenia. Traktowany w ten sposób uczeń czuje się samodzielny i obdarzony zaufaniem. Z tych właśnie względów model ten uważany jest za korzystny dla rozwoju wychowanka. Należy tu poczynić jednak podobne jak w poprzednim modelu zastrzeżenie — wspomagany czuje się na tyle silny, by sprostać odpowiedzialności, jaka na nim spoczywa.

Możemy jednak wyobrazić sobie, że uczeń, który własnym wysiłkiem musi nadrabiać braki wynikłe z niesprzyjających okoliczności zewnętrznych, może się poczuć skrzywdzony, przeciążony. Równocześnie wie, że nie należy do tych, którym się pomaga, bo jest wielu innych, słabszych od niego. Tak mogą się czuć bardzo zdolni uczniowie, którym szkoła nie zapewnia określonych warunków z uwagi na brak nauczycieli, czy zaplecza, bądź też ci, którym rodziny stwarzają niewłaściwe warunki rozwoju. Brak wyraźniejszych oddziaływań pomocnych prowadzących do korzystnej zmiany w tym względzie może być źródłem negatywnych uczuć.

Konsekwencją samodzielnej walki z trudnościami może być poczucie wyobcowania. Zdarza się także, że uczeń w takiej sytuacji nie chce nikogo słuchać, bo sam wie lepiej. Nie obawiając się odpowiedzialności za błędy, bo winni są inni, nie uwzględni niczyich rad. Poczucie sprawczości takiego „self-made man'a” może być czasem nadmierne.

3. Model zwany **oświatowym** ukierunkowany jest na wspomaganego odpowiedzialnych za powstałe problemy, z którymi sobie jednak sami nie mogą poradzić. Osoby takie są spostrzegane jako słabe, niedoskonałe, które muszą wiele się nauczyć i wiele w sobie zmienić, by stać się samodzielnymi i móc wziąć przyszłość w swoje ręce. Jako takie winny być zatem podporządkowane autorytetom, których będą słuchać i przestrzegać narzuconej przez nie dyscypliny.

W szkole można wyobrazić sobie w tej roli klasę małych dzieci, które robią jeszcze wiele głupstw, toteż muszą być pod ścisłą kontrolą i zachowywać karność, ale bardzo lubią swą panią i uważają ją za „alfę i omegę”. Mogą to być również uczniowie starsi, których niezwykle naganne zachowanie spowodowało, że traktowani są jako nieodpowiedzialni rozrabiacze, których należy wziąć w karby. Model taki, aczkolwiek uważany w pewnych

sytuacjach za konieczny, w dłuższym czasie prowadzi do wytworzenia negatywnego obrazu siebie, do braku samodzielności i powoduje uzależnienie od tych, którzy sprawują kontrolę. Wiąże się często z utratą wiary we własne siły, których nikłość podkreślają surowi wychowawcy, z poczuciem winy i poniżenia.

Stosując ten model, można osiągnąć efekty, ale są one uzyskane wskutek dyscypliny zewnętrznej. Negatywne także jest to, że pomagający ma ogromną władzę nad wspomaganym, co z czasem może prowadzić do patologicznych jej przerostów.

4. Model zwany medycznym zakłada, że wspomagany jest całkowicie wolny od odpowiedzialności zarówno za problem, jak i za jego rozwiązanie. Zgodnie z tym modelem człowiek może być traktowany jako przedmiot oddziaływań pomocnych, pozostający bez jakiegokolwiek wpływu na to, co się dzieje. Ludzie, którzy się mu poddają, czują się zwolnieni od kierowania własnym życiem. Podobnie jak w poprzednim modelu, pomagający ma dużą władzę nad wspomaganym, co daje mu ogromną swobodę działania, ale może także prowadzić do nadużywania władzy. Model ten bywa stosowany krótko na początku nauczania, gdy dzieci uczą się słuchać poleceń. Z czasem prowadzi do bezwolności i blokuje rozwój. Powinien być stosowany jedynie doraźnie w wyjątkowych, uzasadnionych sytuacjach.

## **Trudności w ocenie winy i bezradności oraz ich konsekwencje dla pomagania**

W życiu codziennym określenie czyjejs winy, czy też możliwości radzenia sobie z problemami, nie jest łatwe. W praktyce szkolnej różni nauczyciele mogą odmiennie oceniać pod tym względem tych samych uczniów w zależności od sposobu percepcji danej sytuacji, stosowanych kryteriów, a także stopnia dominacji, bliskości i sympatii, jaką odczuwają wobec danej osoby (T o m a s z e w s k i, 1975).

Określone trudności, jakie napotyka uczeń, mogą być spostrzegane jako efekt zbyt małego wysiłku z jego strony, a więc czynnika, na który miał on wpływ, lecz go zaniechał, lub niewystarczających zdolności, złego zdrowia, co pozostaje poza jego wpływem. Przyczyna tych trudności może również leżeć w niesprzyjających okolicznościach zewnętrznych, takich jak zaniedbania środowiskowe, niewłaściwa praca nauczycieli itp.

Osoba, która z różnych przyczyn nie ma ochoty inwestować wysiłku w osobę potrzebującą pomocy, może stosunkowo łatwo manipulować atrybucją przyczyn tak, by znalazły się one po stronie warunków pozostających

pod kontrolą tegoż potrzebującego, co pozwala przypisać mu winę, to zaś bywa często uznawane za wystarczający powód, by radził sobie sam. Nauczyciel rozumiejąc utrudnienia zewnętrzne, jakie ma uczeń, próbuje pomóc w ich usunięciu. Gdy jednak po dłuższym czasie nie uzyskuje pożądaných efektów, wypala się i broniąc się przed nadmiernym stresem, zaczyna szukać winy w podopiecznym (F a r b e r, ed., 1985).

Przypisywanie uczniowi winy za niepowodzenie może też wynikać z porównywania go z innymi, którzy sobie w takiej sytuacji radzą. Tego typu analogie mogą bardzo mylić, gdyż wiadomo, że stosowanie identycznych wymagań wobec osób o różnych możliwościach prowadzi do błędnych wniosków odnośnie do motywacji niektórych z nich.

Bywa też tak — co stanowi pewien paradoks — że niekorzystne przyczyny zewnętrzne, których niewinną ofiarą jest uczeń, prowadzą do skreślenia go z listy tych, na których warto koncentrować wysiłki, bo i tak okażą się one nieefektywne. Dotyczy to często dzieci z rodzin tzw. marginesu społecznego. Stosowanie kryterium sprawiedliwości (pomagać tym bez winy) oraz efektywności oddziaływań pomocnych bywa niebezpieczne, bo wyłącza z tej sfery najbardziej potrzebujących, słabych, mało zaradnych, nie wierzących w siebie.

Kryteria oceny, komu i jak pomagać, wynikają czasem z określonego obrazu ucznia. Uczeń układny, miły wydaje się bardziej godny pomocy niż knąbrny, o mniej atrakcyjnej powierzchowności. 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.

## Wnioski

Wskazywane tu duże prawdopodobieństwo pomyłki w ocenie uczniów powinno uczułać wychowawców na konieczność stałego jej weryfikowania. Człowiek ma tendencję do określonego klasyfikowania innych i trzymania się tej przyjętej klasyfikacji. Sytuacje pomocy mają swoją dynamikę, trzeba ją brać pod uwagę i uwzględniać zmiany, jakie w jej trakcie się dokonują.

Należy sądzić, że modele, w których postrzega się podopiecznego jako bezradnego, w miarę wzrostu jego sił i dojrzałości będą zamieniane na mo-

dele, w których pożądana jest jego zaradność. Uczeń nie może być tylko przedmiotem oddziaływań, ale powinien stać się osobą współdziałającą. Dlatego też trzeba stosować szeroką gamę zmieniających się oddziaływań pomocnych, prowadzących do coraz większej wiary w siebie wspomagającego i coraz większej samodzielności. Łatwo nawykamy do stosowaniach określonych, stałych sposobów pomagania. Może być tak, że wszystkim pomagamy w ten sam sposób (np. nadopiekuńczo) albo wobec poszczególnych wspomaganych mamy tendencję do powtarzania tych samych oddziaływań (jednych stale dyscyplinujemy, z innymi zaś próbujemy pracować nad korzystną zmianą ich motywacji).

Pogląd pomagających na naturę ludzką, tkwiące w niej dobro czy zło i możliwość zmian w ludziach — to najgłębszy wyznacznik poczucia sensowności pomocy oraz chęci jej udzielania. Ferowanie surowych wyroków z reguły nie sprzyja podejmowaniu zachowań pomocnych (O t r ę b s k a - P o p i o ł e k, 1991).

## Bibliografia

- B r i c k m a n P h i i n., 1983a: *The Dilemmas of Helping. Making Aid Fair and Effective*. In: *New Directions in Helping*. Vol. 1: *Recipients Reactions to aid*. Eds. J. D. F i s h e r, A. N a d l e r, B. M. D e P a u l o. New York, Academic Press.
- B r i c k m a n P h i i n., 1983b: *Modele pomagania i radzenia sobie*. „Nowiny Psychologiczne” nr 5, s. 1—27
- F a r b e r B. A., ed., 1985: *Stress and Burnout in the Human Service Professions*. New York, Pergamon Press.
- L a i n g R. D., P h i l l i p s o n H., L e e A. R., 1966: *Interpersonal Perception (a Theory and a Method of Research)*. New York, Springer Publishing Company.
- O t r ę b s k a - P o p i o ł e k K., 1991: *Człowiek w sytuacji pomocy. Psychologiczna problematyka przyjmowania i udzielania pomocy*. Katowice, Uniwersytet Śląski.
- S ę k H., 1991: *Podstawowe rodzaje pomocy psychologicznej*. W: *Spoleczna psychologia kliniczna*. Red. H. S ę k. Warszawa, PWN.
- T o m a s z e w s k i T., 1975: *Człowiek w środowisku*. W: *Psychologia*. Red. T. T o m a s z e w s k i. Warszawa, PWN.