

Iwona Grzegorzewska

Czynniki wspierające rozwój zawodowy dzieci i młodzieży zagrożonej niepowodzeniami szkolnymi

Problemy Profesjologii nr 1, 83-94

2011

Artykuł został zdigitalizowany i 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, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.

Iwona Grzegorzewska

CZYNNIKI WSPIERAJĄCE ROZWÓJ ZAWODOWY DZIECI I MŁODZIEŻY ZAGROŻONEJ NIEPOWODZENIAMI SZKOLNYMI

Streszczenie

W ostatnich trzech dekadach wzrasta zainteresowanie dynamicznym procesem wzmacniającym pozytywną adaptację dzieci zagrożonych niepowodzeniami szkolnymi. Proces ten, zwany odpornością edukacyjną oznacza zdolność jednostki do przeciwstawienia się patologicznym/traumatycznym sytuacjom życiowym i odnoszenie sukcesów w nauce mimo zagrożeń. Prezentowany artykuł kładzie nacisk na analizę czynników ochronnych, które wspierają rozwój zawodowy uczniów zagrożonych niepowodzeniami edukacyjnymi. Wiele badań dotyczących rozwoju zawodowego wskazuje na istotne znaczenie protektorów związanych z edukacją: oceny, osiągnięcia szkolne czy relacje ze znaczącymi dorosłymi np. trener czy nauczyciel.

THE FACTORS PROTECTIVE CAREER DEVELOPMENT OF STUDENTS WHO ARE AT RISK ACADEMIC FAILURE

Summary

Educational resilience – the heightened likelihood of educational success despite personal vulnerabilities and adversities brought about by environmental conditions and experiences – has become an important concept in career development theory and research over the past two decades. It involves dynamic processes fostering positive adaptation within the context of significant adversity. This article presents the protective factors that can impact an individual's success in school. This approach does not focus on attributes such as ability, but on several alterable factors in education that have been found to influence resiliency in children.

Wprowadzenie

We współczesnych czasach uczniowie są narażeni na wiele niekorzystnych doświadczeń życiowych, które mogą negatywnie wpływać na ich funkcjonowanie w szkole. W ujęciu rozwojowym przygotowanie do przyszłego zawodu rozpoczyna się już w okresie dzieciństwa. Rozwój zawodowy traktowany jest jako wzajemne powiązania psychologicznych, społecznych, edukacyjnych, fizycznych i ekonomicznych czynników, które w indywidualny sposób kształ-

tują karierę jednostki na przestrzeni jej życia¹. Jego fundament stanowi (kształtowana od dzieciństwa) koncepcja własnej osoby, na którą składają się między innymi cechy charakteru, zdolności, wartości, przekonania, zainteresowania, i potrzeby. Przyjmując, że rozwój zawodowy nie zaczyna się z chwilą rozpoczęcia pracy, ale jest częścią szerszego procesu trwającego w całym cyklu życia², warto przyrzeć się dzieciom i młodzieży ze środowisk trudnych wychowawczo pod kątem wspierania i optymalizowania tego rozwoju. Naukowcy zidentyfikowali szereg czynników, które z jednej strony obniżają poziom funkcjonowania poznawczego i emocjonalnego młodzieży, z drugiej zaś, poprzez liczne niepowodzenia szkolne zmniejszają szansę na ich prawidłowy rozwój zawodowy. Do tych czynników zaliczono: biedę, trwałe bezrobocie, problemy psychologiczne dzieci, trudny temperament czy słabe możliwości intelektualne. Badania empiryczne w tym obszarze oparte są na identyfikacji uczniów z grupy wysokiego ryzyka i licznych czynników odpowiedzialnych za ich nieprawidłowy rozwój. Dzieci z rodzin patologicznych są bardziej niż inne narażone na niepowodzenia szkolne, a tym samym wrasta prawdopodobieństwo ich ucieczek szkolnych, zażywania środków psychoaktywnych, włączania się w nieformalne grupy rówieśnicze, aktów przemocy. Zmniejsza się też ich motywacja do nauki i osiągania sukcesów. Tym samym ich rozwój zawodowy jest mocno zagrożony³. W opozycji lub uzupełnieniu do modelu ryzyka pojawił się model oparty na czynnikach ochronnych, podkreślający znaczenie pozytywnej adaptacji i odporności psychicznej dzieci i młodzieży doświadczających chronicznego stresu życiowego. Okazało się bowiem, że wiele osób zagrożonych patologią psychiczną i społeczną w dzieciństwie ze względu na np. chorobę psychiczną rodziców, przemoc czy alkoholizm, rozwijają się prawidłowo, a w życiu dorosłym odnoszą sukcesy na polu osobistym i zawodowym⁴. Dzieci te nazwano dziećmi odpornymi, analogicznie do „tarczy ochronnej” przed stresem, które zapobiegają negatywnym skutkom rozwojowym. Dzieci zdiagnozowane jako odporne mimo niesprzyjających okoliczności, prawidłowo funkcjonowały w swoim środowisku.

Szczegółowa analiza literatury wskazuje, że nie ma wśród badaczy pełnej zgody w kwestii, czym jest odporność dzieci wychowywanych w niesprzyjających warunkach rozwojowych: cechą osobniczą, procesem czy pozytywnym efektem końcowym rozwoju. Więk-

¹ L. Isaacson, D. Brown, *Career information, career counseling, & career development*, Boston 1993, s. 13.

² Z. Wołk, *Rozwój zawodowy na tle życia. Życie człowieka jako proces rozwojowy*, „Problemy Profesjologii” 2005, nr 1, s. 35-47.

³ J.C. Wayman, *The utility of educational resilience for studying degree attainment in school dropouts*, „The Journal of Educational Research” Jan/Feb 2002; nr 95(3), s. 167-178.

⁴ M.C. Wang, G.D. Heartel, H. Walberg, *Educational resilience in inner cities*. [w]: *Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospect*, red. M.C. Wang, G.D. Heartel, H. Walberg, Hillsdale 1994, s. 45-72.

szłość badaczy skłania się jednak do traktowania tego pojęcia nie jako stałej cechy dziecka, lecz jako wieloczynnikowego procesu radzenia sobie z niekorzystnymi warunkami rozwoju i prowadzącego do pozytywnej adaptacji. W procesie tym indywidualne, rodzinne i pozarodzinne czynniki ochrony podlegają interakcji z czynnikami ryzyka, redukując lub kompensując ich negatywny wpływ⁵.

Odporność edukacyjna (szkolna) w kontekście życia zawodowego

Zainteresowanie procesem odporności psychicznej dzieci i młodzieży zaowocowało analizą tego zjawiska w różnych kontekstach rozwoju człowieka. W odniesieniu do edukacji szkolnej i rozwoju zawodowego młodzieży pojawił się termin odporność edukacyjna (*educational resilience*). Odporność edukacyjna (szkolna) definiowana jest jako wysokie prawdopodobieństwo odnoszenia sukcesów szkolnych pomimo indywidualnej podatności na psychopatologię lub narażenia na niesprzyjające okoliczności życiowe⁶. Dla dzieci wychowywanych w trudnych warunkach życiowych odporność edukacyjna stwarza szansę na dobre wyniki w nauce, a tym samym przyczynia się do rozwoju zawodowego zgodnego z ich potencjałem intelektualnym i zainteresowaniami. We współczesnej literaturze zajmującej się przejściem młodzieży ze stanu ryzyka niepowodzeń szkolnych do stanu odporności edukacyjnej analizuje się liczne zmienne, które chronią uczniów przed niekorzystnymi efektami działania patologicznych czynników. Zmienne te w sposób typowy są skategoryzowane na czynniki podmiotowe i środowiskowe.

Czynniki podmiotowe to wewnętrzne cechy jednostki oraz te jej atrybuty, które w sposób indywidualny wykorzystuje do przeciwstawienia się negatywnym efektom swojej niekorzystnej sytuacji życiowej. Z jednej strony są one w sposób istotny związane z potencjałem osobistym jednostki, z drugiej zaś odnoszą się szeroko pojętego nastawienia ucznia do nauki, szkoły i przyszłego zawodu. Do pierwszej grupy zaliczyć można poziom inteligencji, dobrą sprawność procesów poznawczych oraz pozytywny temperament⁷. Wysoki poziom sprawności intelektualnej dzieci doświadczających trudności życiowych pozwala im lepiej zrozumieć, co się wydarzyło, rozróżnić co pozostaje pod ich kontrolą, a na co nie mają wpływu, wybrać efektywny sposób poradzenia sobie oraz skierować się ku bardziej wspierającemu otoczeniu. Wysoki wskaźnik inteligencji prowadzi do lepszych osiągnięć w szkole

⁵ N. Garnezy, *Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments*, „Pediatrics” 1991, nr 20, s. 459-466.

⁶ Wang i inni, *op. cit.*, s. 24

⁷ D. Cicchetti, F.A. Rogosch, M. Lynch, K.D. Holt, *Resilience in maltreated children: Processes leading to adaptive outcomes*, „Development and Psychopathology” 1993, nr 5, s. 629-647.

(lepsze oceny, lepsza pozycja w klasie, lepsze relacje z nauczycielami), a tym samym przyczynia się do lepszego przystosowania jednostki do warunków szkolnych. Pozytywne przystosowanie do społeczności klasowej zmniejsza ryzyko zachowań antyspołecznych i przestępczych⁸. Innym wymienianym w literaturze indywidualnym czynnikiem ochronnym jest pozytywny temperament. Temperament jest pewnego rodzaju dyspozycją, trwałą właściwością i jednocześnie jednym z mechanizmów regulujących zachowanie. Mechanizm ten, w porównaniu z innymi właściwościami psychicznymi, należy do zjawisk najbardziej stałych, może jednak ulegać zmianom pod wpływem dojrzewania oraz środowiska fizycznego i społecznego. Przegląd licznych badań z dziedziny temperamentu potwierdza słuszność poglądu, że koncepcje temperamentu mogą być przydatne do wyjaśnienia genezy indywidualnych różnic w przebiegu rozwoju dzieci i młodzieży, zwłaszcza w zakresie przystosowania i realizacji zadań rozwojowych⁹. Korzystne cechy temperamentu, które przyczyniają się do zwiększenia odporności psychicznej jednostki to pozytywny, umiarkowany nastrój, dobra kontrola i hamowanie, sumienność, umiejętności adaptacyjne¹⁰. Pozytywny temperament wykształca u jednostki stan podobny do „pokrytej aksamitem stali”: miękkość w kontaktach na zewnątrz, a twardość i siła w odniesieniu do wewnętrznego „Ja”¹¹. Stan ten prowadzi do osobistego wzmocnienia i przyczynia się do dobrego rozumienia sytuacji, poszukiwania efektywnych mechanizmów radzenia sobie, braku poczucia winy za zaistniałą sytuację. Drugą grupę indywidualnych czynników ochronnych stanowią te cechy ucznia, które określają jego postawę wobec edukacji i przyszłej pracy zawodowej. Wskazuje się na takie przymioty jednostki, jak aspiracje edukacyjne, pozytywne nastawienie do ciężkiej pracy, zdrowa koncepcja samego siebie oraz dobra motywacja do systematycznego wysiłku. Wszystkie te zmienne w sposób istotny korelują z odpornością edukacyjną i efektywnym funkcjonowaniem zawodowym w przyszłości¹².

Druga kategoria czynników ochronnych odnosi się do zewnętrznych wpływów, które w istotny sposób obniżają ryzyko patologii szkolnej u dzieci i młodzieży ze środowisk trudnych wychowawczo. W tym kontekście bierze się pod uwagę dwa rodzaje wpływów: charak-

⁸ E. Kandel, S.A. Mednick, L. Kirkegaard-Sorensen, *IQ as a protective factor for subjects at high risk for antisocial behavior*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1988, nr 56, s. 224-226.

⁹ J.E. Bates, K. Bayles, D.S. Bennett, B. Ridge, M.M. Brown, *Origins of externalizing behavior problems at eight years of age*, [w:] *Development and treatment of childhood aggression*, red. D. Pepler & K. Rubin, Erlbaum 1991, s. 93-120.

¹⁰ M.K. Rothbart, S.A. Ahadi, K.L. Hersey, P. Fisher, *Investigations of temperament at three to seven years: The children's behavior questionnaire*, „Child Development” 2001, nr 72, s. 1394-1408.

¹¹ S.J. Condly, *Resilience in children: A review of literature with implications for educators*, „Urban Education” 2006, nr 41, s. 211-236.

¹² J. Brown, *Systematic reform concerning resilience in education*, „Tech Trends” 2001, nr 45(4), s. 47.

terystyka rodziny i zasoby środowiska lokalnego. W odniesieniu do czynników rodzinnych wskazuje się na dwa istotne elementy: przywiązanie i ciepło w relacjach z rodzicami we wcześniejszych okresach rozwojowych¹³ oraz sposób funkcjonowania rodziny¹⁴. W koncepcji Fromy Walsh¹⁵ wpływy rodzinne odpowiedzialne za odporność dzieci i młodzieży można opisać za pomocą trzech głównych dymensji: rodzinne systemy przekonań i wartości (*family belief systems*), wzorce organizacji życia domowego (*organization patterns*) oraz sprawowanie funkcji rodzicielskich (*parenting*). Rodzinne systemy przekonań organizują procesy rodzinne oraz kształtują podejście do kryzysowych sytuacji. Wpływają one na spojrzenie członków rodziny, krytyczne doświadczenia i na cierpienie. W obliczu osobistej tragedii niesprzyjające okoliczności wywołują kryzys i potencjalnie prowadzą do przerwania integracji i dobrego funkcjonowania. Możliwe jest zmniejszenie i złagodzenie tych negatywnych skutków poprzez ukształtowane przekonania, rozszerzające różne możliwości działania, rozwiązania problemu czy osiągnięcia zdrowia. Rodziny te mają „ewolucyjne” poczucie czasu i świadomość bycia w ciągłym procesie wzrostu i zmian na przestrzeni cyklu życia i pokoleń. To poczucie rodzinnego trwania w cyklu życia pozwala członkom rodziny zrobić milowy krok w kierunku dobrego funkcjonowania i przerwać szkodliwe transakcje pokoleniowe. W celu normalizacji zaistniałego kryzysu członkowie rodziny mogą rozwijać perspektywę patrzenia na trudności i postrzegać swoje reakcje na te trudności jako możliwe do zrozumienia – mimo cierpienia i bólu. Skłonność do wstydu, winy czy innych negatywnych emocji jest zredukowana poprzez wgląd we własne skomplikowane uczucia i dylematy oraz uznanie ich jako normalne (wspólne i spodziewane) wśród członków rodziny będących w podobnej sytuacji.

Współczesne rodziny w rozmaity sposób muszą radzić sobie z wyzwaniami życia. Odporność młodych ludzi jest kształtowana także poprzez organizacyjne wzorce funkcjonowania rodziny, na które składają się: elastyczna struktura, spójność oraz zasoby społeczne i ekonomiczne. Po przejściach związanych z kryzysowymi wydarzeniami rodzina nie może tak po prostu wrócić do „normalnego” życia, czyli funkcjonowania przed kryzysu. Często potrzebuje pomocy w poruszaniu się w pokryzysowej sytuacji, związanej z nowymi wyzwaniami i oczekiwaniami, które często wymagają strukturalnej reorganizacji. W obliczu takich doświadczeń jak niezdolność rodzica do pracy, rozwód czy powtórne małżeństwo rodzina musi stworzyć nowe poczucie normalności poprzez odnowienie relacji i reorganizację wzorców

¹³ P. A. Gribble, E. L. Cowen, P. A. Wyman, W. C. Work, M. Wannon, & A. Raoof, *Parent and child views of the parent child relationship and resilient outcomes among urban children*, "Journal of Child Psychology and Psychiatry" 1993, nr 34, s.507-519.

¹⁴ F. Walsh, *Family resilience: a framework for clinical practice - Theory and Practice*, „Family Process” 2003, nr 54(1), s. 43-52.

¹⁵ *Ibidem*, s. 43.

funkcjonowania, tak by pasowały do nowych warunków. Rodzina potrzebuje również przeciwwagi wobec niszczących zmian – w postaci zachowania ciągłości i przywrócenie stabilności. W tej kategorii rodzinnych czynników ochronnych znajdują się również te elementy struktury rodziny, które dotyczą utrzymania zasad i rytuałów rodzinnych, jasnego podziału i zakresu obowiązków domowych, wyraźnych ról i struktury prowadzenia gospodarstwa domowego. Rytuały rodzinne odgrywają istotną rolę w organizowaniu życia rodziny, a w okresach silnego stresu i gwałtownych zmian wzmacniają jej stabilność. Prezentowane we współczesnej literaturze rozważania oraz wyniki badań dowodzą, iż rytuały mają ogromne znaczenie dla procesu zapobiegania patologiom funkcjonowania rodziny, gdyż są jednym z najbardziej stabilnych elementów systemu rodzinnego¹⁶. Osobnym czynnikiem odgrywającym główną rolę w procesie odporności dzieci są zamierzone działania rodzica, określane mianem sposobów sprawowania funkcji rodzicielskich. Sposób wypełniania ról rodzica jest wyznaczony przez określone wymiary i ich wzajemną konfigurację. Wysoka jakość sprawowania funkcji rodzicielskich przyczynia się do jasności w sytuacjach kryzysowych poprzez wyraźną, otwartą komunikację, wyrażanie własnych uczuć, utrzymanie więzi, jasne stawianie wymagań (dyscyplina) oraz umiejętne rozwiązywanie problemów. Nacisk na czynniki ochronne wzmacnia w rodzinie będącej w chronicznym kryzysie szacunek i współczucie dla własnych trudności, utwierdza potencjalne zdolności do odnowy oraz uwypukla ich najlepsze możliwości. Wysiłki rodziny sprzyjające odporności dążą do uniknięcia lub redukcji dysfunkcji wynikających z niekorzystnej sytuacji życiowej, a także przyczyniają się do zrozumienia wartości, jakimi są wytrwałość i dążenie do celu, również w odniesieniu do nauki i procesu edukacji. Tym samym sprzyjają efektywności funkcjonowania poszczególnych członków rodziny w różnych aspektach ich życia, w tym życia szkolnego i zawodowego.

Nurt badań nad odpornością edukacyjną dzieci i młodzieży zwraca uwagę na ochronne znaczenie zasobów środowiska lokalnego dla prawidłowego przebiegu rozwoju. Szczególną rolę odgrywają tutaj dorośli opiekunowie i doradcy młodzieży oraz rówieśnicy, którzy w naturalny sposób towarzyszą młodzieży w procesie edukacji. Należą do nich: instruktorzy harcerscy, księża, nauczyciele, trenerzy sportowi, członkowie dalszej rodziny itp. Ich obecność w życiu dzieci stanowi podporę procesów pozytywnej adaptacji. Wsparcie, które otrzymują uczniowie w procesie edukacji pozwala im na uczenie się zaufania do innych, a także pozwala na kontakt z dorosłym, który pozostaje „obok” ich osobistych i życiowych problemów. Również dobra jakość relacji rówieśniczych stanowi źródło odporności młodzie-

¹⁶ S.J. Wolin, L.A. Bennett, *Family Rituals*, „Family Process” 1984, nr 23, s. 401-420.

ży ze środowisk zagrożonych patologią społeczną; odporność tę wzmacniają konstruktywni rówieśnicy: ambitni, dobrze uczący się, akceptujący normy społeczne, aktywni, dobrze uczący się, prospołeczni. Odporności szkolnej sprzyja z jednej strony pomoc i wsparcie uzyskiwane przez uczniów ze strony rówieśników, z drugiej zaś wspólne zaangażowanie w naukę i życie szkolne¹⁷. Środowisko szkolne, wspierający nauczyciele i konstruktywni rówieśnicy zajmują niezwykle ważne miejsce w życiu uczniów po traumatycznych przejściach i chronicznym stresie i w sposób szczególny przyczyniają się do ich sukcesów szkolnych i optymalizacji przyszłej kariery zawodowej.

Nauczyciel a optymalizowanie rozwoju zawodowego uczniów zagrożonych patologią

Badania nad procesem odporności dzieci i młodzieży zagrożonych patologią zaowocowały licznymi pracami z zakresu roli szkoły w tym procesie. S.Condly¹⁸ wskazuje, że szkoła w kontekście budowania odporności psychicznej stanowi wyjątkowy obszar. Jest unikalna, gdyż uczniowie spędzają w niej wiele lat podlegając wpływowi poznawczym, moralnym i zdrowotnym. Zazwyczaj tworzą też mniej lub bardziej silną wspólnotę ukierunkowaną na zaspokajanie potrzeb psychicznych i na realizację osobistych celów. Wyróżniono szereg czynników związanych z nauką i życiem szkoły, które wpływają na pozytywne funkcjonowanie szkolne uczniów z grup ryzyka. Pierwsze badania w tym zakresie¹⁹ wskazały na następujące elementy: wysokie standardy szkolne, zachęty i nagrody, właściwe informacje zwrotne i pochwały; modelowanie przez nauczycieli właściwych zachowań oraz stwarzanie okazji do odnoszenia sukcesów, odpowiedzialności i kształtowania umiejętności rozwiązywania problemów. Okazało się, że wszystkie te czynniki korelowały z dobrymi sukcesami szkolnymi uczniów narażonych na niepowodzenia szkolne w związku ze swoją trudną sytuacją życiową. Z czasem badania nad rolą szkoły i nauczycieli w procesie kształtowania odporności edukacyjnej pozwoliły na identyfikację coraz większej grupy zmiennych odpowiedzialnych za ten proces, a tym samym pozwoliły na ich usystematyzowanie i kategoryzację. Wyróżniono cztery klasy zmiennych (a) kompetencje uczniowskie, (b) stosunki nauczyciel-uczeń, (c) strategie uczenia oraz (d) klimat klasowy i szkolny²⁰.

¹⁷ Wayman, *op. cit.*

¹⁸ S.J. Condly, *Resilience in children: A review of literature with implications for educators*, „Urban Education” 2006, nr 41, s. 211-236.

¹⁹ M. Rutter, B. Maughan, P. Mortimore, P. Ouston, *Fifteen thousand hours*, Cambridge, 1979, za: J. Downey, *Recommendations for fostering educational resilience in the classroom*, „Preventing School Failure” 2008, Fall, s. 56.

²⁰ J. Downey, *op. cit.*, s. 57.

Kompetencje uczniowskie

Przebieg edukacji szkolnej oraz rozwój zawodowy uczniów zagrożonych patologią w dużej mierze zależy od wspierania ich indywidualnych kompetencji. Zadaniem nauczyciela w tym obszarze jest kształtowanie podstawowych umiejętności szkolnych (w tym czytania ze zrozumieniem, pisanie i rachunkowości), wspieranie pozytywnych form spędzania wolnego czasu oraz rozwijanie kompetencji życiowych dzieci i młodzieży. Wszystkie te aspekty funkcjonowania uczniów zapobiegają występowaniu i nasileniu niepowodzeń edukacyjnych. Pierwszy podstawowy element budowania kompetencji szkolnych dzieci to zapobieganie powstawaniu zaległości dydaktycznych w zakresie podstawowej wiedzy i umiejętności. Bez sprawnego czytania, pisanie i liczenia uczeń nie ma szans na osiągnięcie sukcesów edukacyjnych oraz rozwijanie swoich zainteresowań. Dobre opanowanie, zwłaszcza umiejętności czytania stanowi istotny fundament odporności edukacyjnej uczniów ze środowisk trudnych wychowawczo²¹. Jednocześnie badacze wskazują, że również interesująca aktywność pozaszkolna wzmacnia motywację i zaangażowanie uczniów w naukę²² oraz pozwala rozwijać wiele umiejętności praktycznych i społecznych, a tym samym unikać negatywnych wyborów²³. Dzieci z grup ryzyka stają się bardziej odporne na negatywne efekty ich środowiska, jeśli dobrze radzą sobie z bieżącymi sytuacjami. Na właściwe kompetencje życiowe składają się asertywność, umiejętności komunikacyjne, radzenie sobie ze stresem i frustracją, umiejętność rozwiązywania konfliktów i problemów, krytyczne myślenie, pozytywne nastawienie do świata, przyszłości i samego siebie. W tym kontekście nauczyciel może świadomie pomóc uczniom w rozwijaniu ich orientacji w sobie i świecie, refleksji nad konsekwencjami własnych działań, umiejętności rozwiązywania konfliktów, kształtowaniu poczucia własnej skuteczności, rozwijaniu nadziei na lepszą przyszłość. W efekcie tych oddziaływań uczeń z grupy ryzyka powinien lepiej radzić sobie z odraczaniem gratyfikacji, kontrolować swoje impulsy, mieć wpływ na nastrój, być wytrwałym w dążeniu do celu, mieć tendencje do pozytywnego wyjaśniania zdarzeń²⁴.

²¹ E. McTigue, E. Waschburn, J. Liew, *Academic Resilience and Reading: Building Successful Reader*, „The Reading Teacher” 2009, nr 62(5), s. 422-432.

²² R. Hawkins, L. Mulkey, *Athletic investment and academic resilience in a national sample of African American females and males in the middle grades*, „Education and Urban” 2005, nr 38(1), s. 62-88.

²³ R. Gilligan, *Adversity, resilience, and young people: The protective value of positive school and spare time experiences*, „Children and Society” 2000, nr 14(1), s. 37-47.

²⁴ B. Bernard, *Turning it around for all youth: From risk to resilience*, New York 1997.

Stosunki nauczyciel – uczniowie

Kontakty personalne nauczyciela z uczniami powinny być szczególnie uważne w przypadku dzieci i młodzieży zagrożonej ryzykiem patologii. Według J. Downey²⁵ zadaniem nauczyciela w relacji z uczniami z ryzyka niepowodzeń szkolnych składają się następujące czynniki: (1) tworzenie z nimi zdrowych interpersonalnych relacji, (2) koncentracja na ich mocnych stronach wzmacniających poczucie własnej wartości i (3) wyznaczanie wysokich realistycznych standardów i wymagań szkolnych. Jak podaje literatura²⁶ praca nauczyciela dzień w dzień stwarza szczególną okazję wpływu i oddziaływania i ma istotne znaczenia dla rozwoju i sukcesów szkolnych, zarówno dzieci jak i młodzieży. Uczniowie zagrożeni w swoim rozwoju i edukacji potrzebują nauczyciela, który kształtuje z nimi silne i pozytywne relacje oparte na szacunku, zaufaniu, opiece i bliskości. Tak uformowane stosunki nauczyciel – uczeń wydają się mieć szczególne znaczenia dla zapobiegania niepowodzeniom szkolnym i wspierania rozwoju zawodowego uczniów wychowujących się w niesprzyjających okolicznościach życiowych. Zadaniem nauczyciela jest także pomoc uczniom w budowaniu poczucia własnej wartości poprzez koncentrację na indywidualnych osiągnięciach i mocnych stronach jednostki²⁷. Istnieje silna zależność pomiędzy postrzeganiem i oceną własnej osoby a wynikami w nauce, co powoduje, że uczniowie z grup ryzyka w sposób szczególny potrzebują nauczycielskiej pomocy w zakresie rozpoznania swojego potencjału osobistego. Doświadczanie chronicznego stresu zaburza samoocenę i dobre myślenie dzieci o sobie. Właściwa postawa nauczyciela, ukierunkowana na wzmacnianie w uczniach poczucia własnej wartości w kontekście edukacji stwarza szansę na maksymalizację ich osiągnięć szkolnych, odkrywanie uzdolnień i preferencji zawodowych. Wysokie oczekiwania nauczyciela wobec ucznia nadają zachowaniom dzieci i młodzieży pewną strukturę oraz umacniają ich w przekonaniu, że mogą osiągać wyznaczone cele.

Strategie uczenia

Przebieg lekcji oraz sposób przyjmowania i utrwalania wiadomości i umiejętności szkolnych stanowi jeden z ważniejszych elementów budowania odporności psychicznej dzieci w warunkach szkolnych. Im bardziej aktywne metody nauczania i bardziej dostosowane do

²⁵ J. Downey, *op. cit.*, s. 58.

²⁶ J. Brooks, *Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the school*, „Children and Schools”, 2006, nr 2, s. 69-76.

²⁷ M. Alves-Martins, F. Peixoto, M. Gouveia-Pereria, V. Amaral, I. Pedro, *Sel-esteem and academic achievement among adolescents*, „Educational Psychology” 2002, nr 22, s. 51-62.

indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów tym większa szansa na prawidłowe funkcjonowanie w szkole uczniów zagrożonych niepowodzeniami edukacyjnymi. Szczególną uwagę w tym obszarze zwraca się na promowanie strategii uczenia się w zespole oraz rozwijanie umiejętności poszukiwania pomocy, zwłaszcza wśród starszych uczniów²⁸.

Atmosfera w klasie

Naukowcy wskazują, że dobra atmosfera w klasie stanowi istotny czynnik ochronny, zapobiegający niepowodzeniom szkolnym wśród uczniów doświadczających traumatycznych przeżyć i chronicznego stresu²⁹. Uczniowie zagrożeni niepowodzeniami szkolnymi potrzebują nauczycieli, którzy w świadomy sposób budują klimat klasowy. Na ten dobry, sprzyjający rozwojowi klimat składają się: wyraźne zasady postępowania i zachowania w klasie, przekonanie uczniów, że to oni są odpowiedzialni za swój sukces, kształtowanie wspierających relacji rówieśniczych oraz stwarzanie okazji do zaangażowania w życie klasy i szkoły³⁰. Im lepiej uczniowie czują się w klasie, tym chętniej podejmują wysiłek związany z uczeniem się i zdobywaniem wiedzy. Dobra atmosfera w zespole zaspokaja podstawowe potrzeby psychologiczne ucznia, w tym potrzebę przynależności, uwagi i akceptacji. Sprzyja również formułowaniu osobistych celów życiowych i kształtowaniu wytrwałości w ich realizacji. Uczniowie z grupy ryzyka niepowodzeń szkolnych często stają się outsiderami, a ich postawa nacechowana jest lękiem, wstydem lub złością. Dobry klimat w klasie pozwala im na redukcję niepokoju, wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i szacunku oraz promuje zachowania wspierające i prospołeczne.

Podsumowanie

Analiza przedstawionych powyżej różnorodnych teoretycznych i praktycznych propozycji wspierania rozwoju zawodowego uczniów zagrożonych niepowodzeniami szkolnymi pozwala na wyciągnięcie z nich kilku ogólnych wniosków służących poprawieniu jakości ich życia zawodowego w przyszłości. Wszyscy autorzy zgodnie stwierdzają, że istnieją trzy możliwe, niewykluczające się ścieżki rozwoju. Jedna z nich polega na wspieraniu indywidualnych, osobistych zasobów jednostki, które budują jej odporność psychiczną i pozwolą na przeciwstawienie się negatywnym wpływom niekorzystnej sytuacji życiowej. Druga możliwość doty-

²⁸ J. Downey, *op. cit.*, s. 60.

²⁹ T. Dunn, *Enhancing mathematics teaching for at-risk students: Influence of a teaching experiences in alternative high school*, „Journal of Instructional Psychology” 2004, nr 31(1), s. 46-52

³⁰ J. Downey, *op. cit.*, s. 59.

czy wspierania środowiska rodzinnego uczniów z grup ryzyka. Wspieranie dziecka i jego rodziny jest wskazywane jako jeden z ważniejszych czynników zewnętrznych odpowiedzialnych za proces odporności, tym niemniej wsparcie musi być celowe, przemyślane i odpowiednie do specyfiki rodziny. Trzecia droga jest bezpośrednio związana z pracą nauczyciela i jego świadomym i celowym działaniem ukierunkowanym na stymulację rozwoju ucznia oraz kształcenia jego umiejętności życiowych i szkolnych, a także budowania zespołu klasowego, w którym uczeń zagrożony ma szansę pracować aktywnie i czuć się bezpiecznie.

Budowanie odporności edukacyjnej uczniów z grup ryzyka nie tylko stwarza podwaliny dla prawidłowego ich rozwoju zawodowego, ale także ułatwia im funkcjonowanie zawodowe w życiu dorosłym. Umiejętność rozwiązywania problemów i radzenia sobie z chronicznym stresem i traumą zwiększa elastyczność życiową jednostki, a tym samym ułatwia im poruszanie się po zmiennym i mało stabilnym współczesnym rynku pracy. Proces odporności edukacyjnej sprzyja pracy nad rozwojem własnym jednostki, przyczynia się do budowania dobrej samooceny i adekwatnego poczucia własnej wartości. Pozwala na odnoszenie sukcesów szkolnych, zaangażowanie uczniów w naukę i życie szkoły oraz ułatwia wybór zawodu i planowanie kariery.

Przedstawiona powyżej analiza literatury pozwala na stwierdzenie, że prawidłowy rozwój dzieci i młodzieży ze środowisk zagrożonych patologią, stanowiący podstawę ich przyszłego sukcesu zawodowego jest w dużej mierze uzależniony od najbliższego środowiska lokalnego, a zwłaszcza nauczycieli i innych znaczących osób dorosłych. Wynika z tego odpowiedzialność dorosłych (wychowawców, trenerów, instruktorów) za przygotowanie dzieci do przyszłego samodzielnego życia. Niezbędna jest więc, z jednej strony świadomość i wiedza nauczycieli w zakresie wspierania edukacji uczniów zagrożonych niepowodzeniami szkolnymi, z drugiej zaś właściwe ich przygotowanie do efektywnego nauczania dzieci i młodzieży z różnorodnych środowisk wychowawczych.

Bibliografia

1. Alves-Martins M., Peixoto F., Gouveia-Pereria M., Amaral V., Pedro I., *Sel-esteem and academic achievement among adolescents*, „Educational Psychology” 2002, nr 22.
2. Bates J.E., Bayles K., Bennett D.S., Ridge B., Brown M.M., *Origins of externalizing behavior problems at eight years of age*, [w:] *Development and treatment of childhood aggression*, red. D.Pepler & K.Rubin, Erlbaum 1991.
3. Bernard B., *Turning it around for all youth: From risk to resilience*, New York 1997.
4. Brooks J., *Strengthening resilience in children and youths: Maximizing opportunities through the school*, „Children and Schools”, 2006, nr 2.
5. Brown J., *Systematic reform concerning resilience in education*, „Tech Trends” 2001, nr 45(4).

6. Cicchetti D., Rogosch F.A., Lynch M., Holt K.D., Resilience in maltreated children: Processes leading to adaptive outcomes, „Development and Psychopathology” 1993, nr 5.
7. Condly S. J., *Resilience* in children: A review of literature with implications for educators, „Urban Education” 2006, nr 41.
8. Condly S.J., *Resilience in children: A review of literature with implications for educators*, „Urban Education” 2006, nr 41.
9. Dunn T., *Enhancing mathematics teaching for at-risk students: Influence of a teaching experiences in alternative high school*, „Journal of Instructional Psychology” 2004, nr 31(1).
10. Garmezy N., *Resilience in children's adaptation to negative life events and stressed environments*, „Pediatrics” 1991, nr 20.
11. Gilligan R., *Adversity, resilience, and young people: The protective value of positive school and spare time experiences*, „Children and Society” 2000, nr 14(1).
12. Gribble P.A., Cowen E.L., Wyman P.A., Work W.C., Wannon M. & Raoof A., *Parent and child views of the parent child relationship and resilient outcomes among urban children*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1993, nr 34.
13. Hawkins R., Mulkey L., *Athletic investment and academic resilience in a national sample of African American females and males in the middle grades*, „Education and Urban” 2005, nr 38(1).
14. Isaacson L., Brown D., *Career information, career counseling, & career development*, Boston 1993.
15. Kandel E., Mednick S.A., Kirkegaard-Sorensen L., *IQ as a protective factor for subjects at high risk for antisocial behavior*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology” 1988, nr 56.
16. McTigue E., Waschburn E., Liew J., *Academic Resilience and Reading: Building Successful Reader*, „The Reading Teacher” 2009, nr 62(5).
17. Rothbart M.K., Ahadi S.A., Hersey K.L., Fisher P., *Investigations of temperament at three to seven years: The children's behavior questionnaire*, „Child Development” 2001, nr 72.
18. Rutter M., Maughan B., Mortimore P., Ouston P., *Fifteen thousand hours*, Cambridge, 1979, za: J. Downey, *Recommendations for fostering educational resilience in the classroom*, „Preventing School Failure” 2008, Fall.
19. Walsh F., *Family resilience: a framework for clinical practice - Theory and Practice*, „Family Process” 2003, nr 54(1).
20. Wang M.C., Heartel G.D., Walberg H., *Educational resilience in inner cities*, [w]: Educational resilience in inner-city America: Challenges and prospect, red. M.C. Wang, G.D. Heartel, H. Walberg, Hillsdale 1994.
21. Wayman J.C., *The utility of educational resilience for studying degree attainment in school drop-outs*, „The Journal of Educational Research” Jan/Feb 2002; nr 95(3).
22. Wolin S.J., Bennett L.A., *Family Rituals*, „Family Process” 1984, nr 23.
23. Wołk Z., *Rozwój zawodowy na tle życia. Życie człowieka jako proces rozwojowy*, „Problemy Profesjologii” 2005, nr 1.

Recenzent: Elżbieta Perzycka