

Adoleścenci i ich rodzice, nauczyciele - charakterystyka relacji

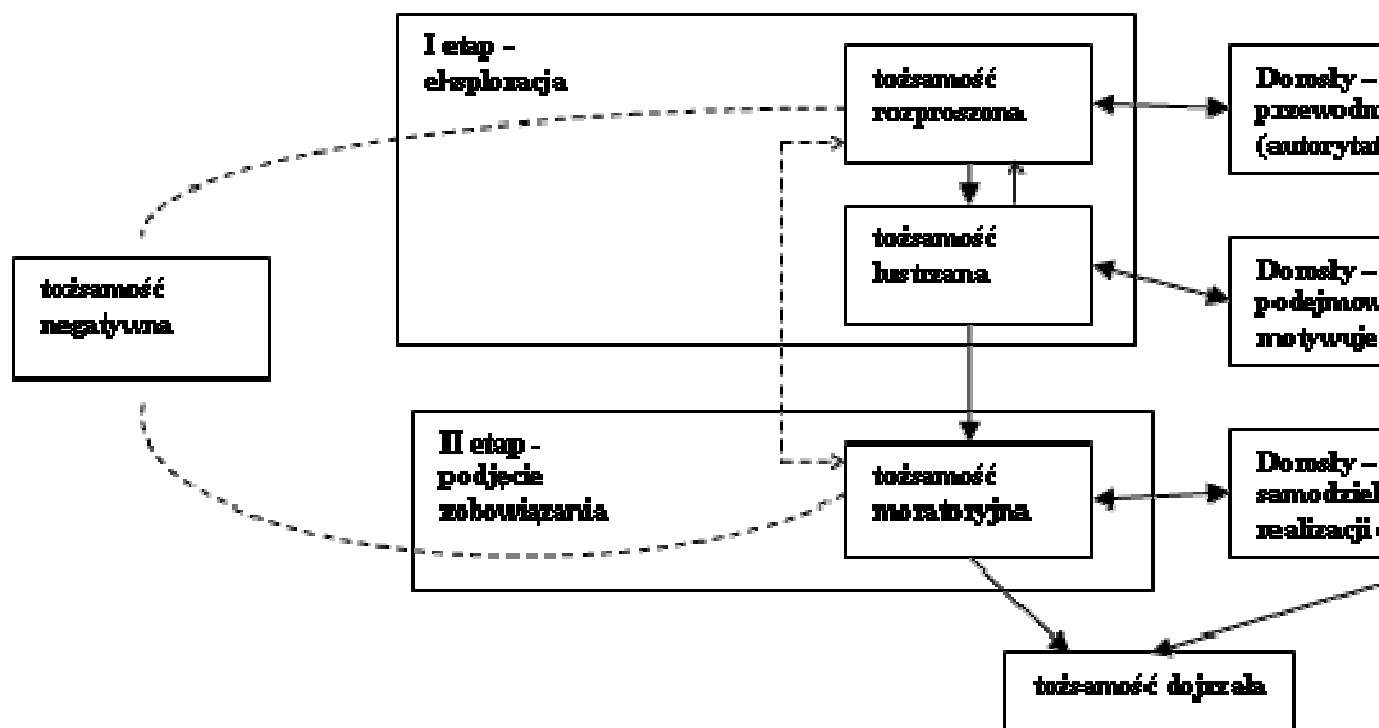
Adam M. Zalepa

Podstawowym celem pracy jest ukazanie najważniejszych obszarów interakcji między adolescentami u progu drugiej fazy dorastania oraz w jej toku a znaczącymi dorosłymi. Charakterystykę relacji odnoszę do procesu formowania tożsamości i roli opiekunów oraz nauczycieli w pozytywnym rozwiązaniu kryzysu tożsamości. Zwracam uwagę na zagrożenia związane z dorastaniem w kontekście problemów psychospołecznych, podkreślając wpływ dynamiki systemu rodzinnego. Koncentrując się na związkach pionowych, wskazuję podstawowe zadania rodziców i nauczycieli. Sygnalizuje też oddziaływanie na adolescenta związków poziomych między szkołą a domem.

Wsparcie dorosłych w przewycięzaniu kryzysu tożsamości

Adolescencja jest okresem pomiędzy 10/12 a 20/22 r. ż., który dzieli się na etap wczesny i późny z cezurą ok. 16 r. ż. Dorastający, odrywając się od rodziców, przechodzą niezwykle trudny, pełen sprzecznych uczuć i dążeń proces formowania tożsamości. Młodzi u progu późnej adolescencji funkcjonują pod presją społecznych oczekiwań dotyczących dojrzałych zachowań przy jednoczesnym braku pełnej autonomii przyznawanej dorosłym. Z tego m.in. powodu uwikłani są w szereg konfliktów składających się na kryzys dorastania, kiedy zmiany rozwojowe zmuszają do przewartościowań w celu osiągnięcia dojrzałej tożsamości. Owe przewartościowania wymagają także od dorosłych zmiany wzorców zachowań, które na obecnym etapie okazują się często dysfunkcyjne. Konieczność dokonywania restrukturalizacji wzajemnych relacji, choć trudna, jest jednak niezbędna, aby umożliwić pozytywne rozwiązanie kryzysu. Rola dorosłych (także nauczycieli) będzie zatem polegała na emocjonalnym wspieraniu dorastającego przez zrozumienie i udzielanie wskazówek dostosowanych do jego możliwości i sytuacji oraz na utrzymywaniu moratorium psychospołecznego dla ryzykownych doświadczeń bez groźby nałożenia dalekosiężnych i dotkliwych sankcji (Bardziejewska i in. 2007 s. 97, 100). Realizacja ryzykownych eksperymentów to prawidłowość rozwojowa na pierwszym etapie kształtowania tożsamości – eksploracji, po której następuje drugi – podjęcie zobowiązania, jako podstawa do wejścia w dorosłość.

Wg E. Eriksona rozwiązanie kryzysu dorastania implikuje osiągnięcie stabilnego i satysfakcjonującego poczucia tożsamości i celu - podejmowania zadań stawianych przez wczesną dorosłość. Uzyskanie poczucia silnej tożsamości decyduje o określeniu siebie jako indywiduum w kontekście urzeczywistnienia potrzeby samorealizacji, a jednocześnie postrzegania się jako istoty społecznej realizującej cele życiowe w interakcjach. Aby do tego doszło, niezbędne jest wsparcie procesu formowania tożsamości ze strony znaczących dorosłych, które zrównoważy wpływ negatywnych wzorców (np. mediów), określając ramy eksploracji, a następnie pomoże w planowaniu i realizacji celów życiowych.



Proces formowania tożsamości z uwzględnieniem regresji i roli znaczących dorosłych

Źródło: oprac. własne na podst. Bardziejewska (2005)

Po lewej stronie diagramu spajającego koncepcje E. Eriksona i A. S. Watermana umieściłem tożsamość negatywną rozumianą jako identyfikacja ze społecznie potępianymi i niebezpiecznymi rolami na skutek funkcjonowania w niesprzyjającym środowisku (Ziółkowska, 2006, s. 405). Jednak jej tymczasowe przyjęcie mieści się w ramach prawidłowości rozwojowej, o ile przynosi korzyści psychospołeczne (szerzej por. Bardziejewska i in. 2007, s. 99), co zależy od znaczących dorosłych, którzy potraktują tę sytuację jako eksperyment i pomogą przetrwać. Poważne problemy polegające na dysfunkcyjnym rozwiązaniu kryzysu dojrzewania pojawić się mogą wtedy, gdy tożsamość negatywna się utrwali (np. w zaburzeniach zachowania), do czego przyczyniają się brak pozytywnego modelowania i emocjonalnego wsparcia w rodzinach niezwiązanych (sztywność granic, brak elastyczności) lub splątanych (rozmyte granice) oraz etykietowanie przez nauczycieli.

Wpływ relacji rodzinnych na rozwiązanie kryzysu tożsamości

W okresie adolescencji rodzi się szereg nowych potrzeb i pragnienie zreinterpretowania swojej roli w relacjach z rówieśnikami, a przede wszystkim w rodzinie, co nieuchronnie prowokuje

wiele konfliktów dotyczących samodzielności i odpowiedzialności nastolatka, które mogą prowadzić do psychicznej i fizycznej przemocy lub odzwierciedlać się w autoagresywnych zachowaniach dziecka (Butwicka, Zalepa, Gmitrowicz 2010). Dotyczy to zazwyczaj I fazy dorastania przypadającej na koniec szkoły podstawowej oraz na gimnazjum, jak i początku II, czyli okresu związanego w Polsce z ukończeniem gimnazjum i przejściem do liceum, który w powszechnej opinii jest umownym momentem zakończenia dzieciństwa. Wiąże się z tym ważne wybory na przyszłość (profil szk.

ponadgimnazjalnej wpływa na wybór studiów i karierę), co nie jest obojętne dla opiekunów oraz może prowokować dezadaptacyjne reakcje w odpowiedzi na wewnętrzny i zewnętrzny stres w rodzinie. Do nich zalicza się usztywnienie norm i zachowań oraz preferowanie dysfunkcyjnych postaw wychowawczych lub ich wielokrotne skrajne zmiany odzwierciedlające bezradność i lęk rodziny w obliczu wewnętrznych oraz zewnętrznych zmian.

Style wychowania w rodzinie	Wzorce zachowań i postaw adolescentów
Autorytarny – nadmierna kontrola, dyrektywność, stosowanie siły, dystans emocjonalny, wysokie i niepodlegające dyskusji oczekiwania (modelowanie perfekcjonizmu)	Zachowania impulsywne i prowokujące, deficyty umiejętności społecznych, większe uzależnienie samooceny od opinii innych, postawa buntu i zagrożenie utrwaleniem tożsamości negatywnej
Permisywny – sprawowanie ograniczonej kontroli, brak konsekwencji w przestrzeganiu dyscypliny i zasad, bliskość emocjonalna, radzenie się lub przyzwalanie, brak wymagań związanych z osiągnięciami	Działania podejmowane bez wyznaczenia celu, brak zainteresowania nabywaniem nowych umiejętności, niższa pewność siebie, zagrożenie przyjęciem tożsamości negatywnej
Odrzucąco – zanedbujący – brak zainteresowania kontrolą, aktywne odrzucanie lub ignorowanie, brak wszelkich wymagań i wsparcia w rozwoju	Niska dojrzałość poznawcza, społeczna i emocjonalna, wydłużenie okresu tożsamości rozproszonej i wysokie zagrożenie utrwaleniem tożsamości negatywnej
Autorytatywny – silna kontrola sprawowana w sposób niekarzący, nakłanianie do przestrzegania dyscypliny i zasad, brak nadmiernych ograniczeń, bliskość emocjonalna i wsparcie częściej wyrażane niż w innych stylach, wysokie uargumentowane wymagania	Zdolność do samokontroli, umiejętność współpracy, wyższa samoocena, zdolność podejmowania wyzwań, niskie zagrożenie przyjęciem tożsamości negatywnej i brak niebezpieczeństwa jej utrwalenia

Tabelaryczne ujęcie związków między stylami wychowania a zachowaniami i postawami adolescentów uwzględniające zagrożenia

Źródło: oprac. własne na podstawie R. H. Schaffer(2006) i Ziółkowska (2005)

Style wychowania można uznać za pochodną uporządkowania systemu rodzinnego. W ten sposób styl autorytatywny byłby odzwierciedleniem relacji między rodzicami a dzieckiem w dobrze funkcjonującej rodzinie, którą w oparciu o różne koncepcje (por. Siemińska, 2000) określamy następująco:

1. Jasne zasady hierarchii i wyodrębnione granice międzypokoleniowe.

2. Aktualne relacje nie są projekcją przeszłości i wielopokoleniowych przekazów (negatywnych/dysfunkcyjnych rodzinnych mitów i schematów poznawczych).
1. Elastyczność systemu w aspekcie: autonomii i niezależności członków rodziny, indywidualnego rozwoju i utrzymania systemu, kontynuacji i adaptacyjnej zmiany w reakcji na wewnętrzne i zewnętrzne stresy (min. wzajemne wsparcie).
2. Elastyczność i szeroki repertuar zachowań w procesie: rozwiązywania problemów, przejścia cykli życiowych.
3. Szczera, jasna i życzliwa komunikacja (klarowne inf. zwrotne i pozytywne wzmocnienia).

Tak zdefiniowana właściwa struktura i sposób funkcjonowania rodziny bezpośrednio wskazuje na postawy i relacje umożliwiające skuteczne wspieranie adolescenta w procesie kształtowania tożsamości. Nie oznacza to oczywiście, że stosunki będą bezkonfliktowe, a jedynie, że konflikty zostaną konstruktywnie rozwiązane przy wzajemnej akceptacji istotnych różnic.

Systemowe spojrzenie na relacje rodzinne może tłumaczyć także regresje nastolatka do wcześniejszych faz rozwoju tożsamości i wyjaśnić motywację przyjęcia oraz utrwalenia tożsamości negatywnej. Jeśli bowiem system jest dysfunkcyjny i zmiana zagraża homeostazie, zaburzenia w rozwoju dorastającego można by potraktować jako swego rodzaju akt poświęcenia się nastolatka dla rodziny, która podtrzymuje symptom w imię zachowania stabilności (Goldenberg i Goldenberg, 2006). Może być też tak, że nastolatek uwikłany w koalicje przeciw jednemu z opiekunów, dążąc do autonomii, będzie chciał się wyzwolić z diady, co wywoła ostry opór zagrożonego tym rodzica. Spowoduje to przewlekły konflikt, nieustające kłótnie i nadanie nastolatkowi negatywnej etykiety, która może doń przylgnąć i ukierunkować do przyjęcia postaw destrukcyjnych. W podobnych sytuacjach nie może być mowy o ochronnym parasolu moratorium, który skutecznie zostaje rozciągnięty tylko w rodzinach zdolnych do zmiany (renegocjacji zasad przy wyraźnym wyodrębnieniu granic i jasnej hierarchii).

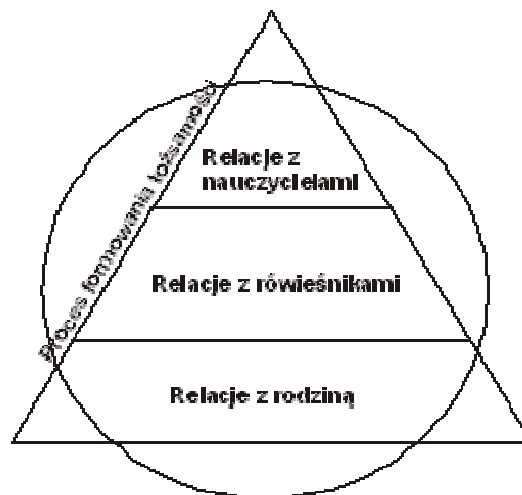
Muszę tu podkreślić, że kryzys adolescencyjny jako taki nie ma destrukcyjnego wpływu na relacje systemowe, jednak może ujawnić dysfunkcje rodziny wyrażające się w dezadaptacyjnych reakcjach uniemożliwiających dostosowania się do cyklu rozwojowego. Dzieje się tak, gdy niektórzy rodzice nie potrafią zaakceptować odrzucenia przez dorastającego zasad obowiązujących dzieci i mogą czuć, że tracą syna/córkę - ważny element własnej tożsamości budowanej na gruncie roli społecznej i/lub międzypokoleniowej diady. Jak pisze M. de Barbaro (1999, s. 53) zmiana rozwojowa nastolatka może np. sprowokować matkę do walki z wszelkimi przejawami dorosłości dziecka, z którym tworzyła koalicję przeciw ojcu, co w usztywni dysfunkcyjny wzór relacji powielany następnie w każdej konfliktowej sytuacji, blokując restrukturalizację rodziny.

W tym kontekście widać, że relacje między nastolatkiem a rodzicami zależą od zjawisk leżących u podłoża systemu, szczególnie zaś związane są z zasadami hierarchii (Goldenberg i Goldenberg, 2006). Myślę, że większość najpoważniejszych problemów z kształtowaniem tożsamości bierze się właśnie z dysfunkcyjnej hierarchii, którą w języku nurtu strategicznego w podejściu systemowym mogą wyrażać następujące problemy (Józefik 1999, s. 72): *podwójna, niespójna hierarchia; walka rodziców o przejęcie władzy i odpowiedzialności; przekazanie odpowiedzialności dzieciom lub innym osobom (np. dziadkom); istnienie koalicji międzypokoleniowych*. Nastolatki żyjące w takich rodzinach nie mają dużych szans na wypracowanie satysfakcjonujących relacji i pozytywne rozwiązanie kryzysu tożsamości, co pozwoliłoby osiągnąć społeczną oraz emocjonalną dojrzałość.

Wsparcie i ochrona moratoryjna ze strony nauczycieli

W okresie adolescencji kontakty z dorosłymi zaczynają schodzić na dalszy plan, a ich miejsce częściej zajmuje grupa rówieśnicza (Schaffer 2006, s. 350 -353).

Rozkład wpływu różnych relacji na proces formowania tożsamości



Źródło oprac. własne.

Wciąż jednak relacje rodzinne stanowią podstawę w procesie formowania tożsamości, kolejne miejsce zajmują związki z rówieśnikami, następnie zaś z nauczycielami. I choć te wiodącymi nie są, pełnią ważną rolę socjalizacyjną – postawy nauczycieli roztaczających moratorium kształtują adekwatną samoocenę i poczucie sprawstwa, wpływając na motywacje i uelastycznienie schematów poznawczych (zob. koncepcja Badury) ułatwiają osiągnięcie dojrzałej tożsamości. Tak jak rodzice pedagodzy powinni zatem dostarczać klarownych informacji zwrotnych i wspierać w procesie dokonywania wyborów (np. przez pozytywne wzmocnienia), uznając prawo do popełniania błędów. Przede wszystkim zaś ich zadanie polega na umiejętnym podsuwaniu wzorców, konsekwentnym,

lecz niedyrektywnym, modelowaniu. Może to być skuteczne wśród uczniów wolnych od problemów poważnych i zaburzeń, których rodziny cechuje niezakłócona dynamika. W innej sytuacji wejście we właściwe interakcje z klasą jest trudne lub nawet niemożliwe, co szczególnie dotyczy nie tylko młodych ludzi o wycofanej, lękowej postawie, ale także coraz liczniejszej grupy tych z objawami ODD (zaburzenia opozycyjno – buntownicze) przejawiających zachowania agresywne (Goodman i Scott, 2000).

Dobre relacje z całą klasą tworzą podstawę dla oddziaływań nauczyciela, który wypracować powinien minimum zaufania, co jest niełatwe na tle zjawiska skrajnej pragmatyzacji świadomości i negacji autorytetów, cechującej nie tylko okres adolescencji, ale też współczesną kulturę (Bardziejewska 2005). Niektórzy rodzice utrudniają to przez modelowanie wysokiej, lecz nieadekwatnej samooceny, powodującej w przypadku niepowodzeń szkolnych wrogię nastawienie.

Obronna atrybucja odpowiedzialności nie jest oczywiście wyjaśnieniem złej współpracy między szkołą a domem, na której cierpią relacje nauczyciela z uczniem przeżywającym kryzys tożsamości. Zwracają jedynie uwagę na problem domagający się wnikliwej analizy na podstawie szeregu żmudnych badań. Najważniejsze jest to, że poziome relacje między rodzicami a nauczycielami oddziałują na pionowe związki z młodzieżą, i to nie zawsze w dobry sposób.

Podsumowanie

Kryzys dojrzewania może przebiegać niezauważalnie, w bezproblemowy sposób, prowadząc do osiągnięcia dojrzałej tożsamości, jeśli spełnione są m.in. następujące warunki determinujące relacje dorosłych z adolescentem:

1. System rodziny rozwija się dynamicznie w sposób adaptacyjny przez renegocjacje zasad m.in.
 - a) wychowania, które z autorytatywnego staje się bardziej partnerskim w etapie moratorium,
 - b) o ile dorastający nie cierpi na zaburzenia na tle organicznym np. ADHD, upośledzenie itp.
2. Nauczyciele chcą i mogą wypełniać stawiane im zadania – podsuwanie wzorców, modelowanie, emocjonalne wspieranie, współkształtowanie poczucia sprawstwa, odkrywanie zasobów ucznia itp.
3. Środowisko szkolne nie jest dotknięte rażącą patologią
4. Zostaną nawiązane i utrzymane dobre relacje między szkołą a domem.

Literatura

Bardziejewska, M. (2005). Okres dorastania. Jak rozpoznać potencjał nastolatków. W: A. I. Brzezińska (red.), *Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa*. Gdańsk: GWP.

Bardziejewska, M., Brzezińska, A., Hermanowski, Sz. (2007). Osiągnięcia i zagrożenia dla młodzieży okresu dorastania. W: Brzezińska A, Hornowska E. (red.), *Dzieci i młodzież wobec agresji i przemocy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

Butwicka A., Zalepa A., Gmitrowicz A. (2010). Autoagresja nastolatków. *Klinika Pediatryczna*, Vol 18 No 3.

De Barbaro M. (1999). Struktura rodziny. W: De Barbaro B. (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Goldenberg H., Goldenberg I. (2006). *Terapia rodzin*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Goodman R., Scott S. (2000). *Psychiatria dzieci i młodzieży*. red. J. Rabe-Jabłoński. Wrocław: Wydawnictwo Urban & Partner.

Józefik B. (1999). Strategie rodzinne. W: De Barbaro B. (red.), *Wprowadzenie do systemowego rozumienia rodziny*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Siemińska M. J. (2000). Normalny system rodzinny – przegląd koncepcji. *Psychoterapia*, 1 (112).

Schaffer R. H. (2006). *Rozwój społeczny. Dzieciństwo i młodość*. Kraków: Wydawnictwo UJ.

Ziółkowska B. (2005). Okres dorastania. Jak rozpoznać ryzyko i jak pomagać? W: A. I. Brzezińska (red.), Psychologiczne portrety człowieka. Praktyczna psychologia rozwojowa. Gdańsk: GWP.