

Ks. dr Wojciech Pal

ORCID: 0009-0004-2382-347X

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Kiedy ukończenie szkoły nie cieszy...

Czyli przyczynek do rozważań o smutku i żałobie wśród uczniów kończących etap nauki szkolnej

Streszczenie

W biegu życia adolescentów ukończenie etapu edukacji szkolnej wiąże się nierozłącznie z pojawieniem się różnorodnych uczuć i emocji. Wśród nich mogą pojawić się emocje nieprzyjemne ze spektrum smutku – aż po żalobę, depresję, utratę nadziei (beznadzieję) i związane z nimi stany motywacyjne. Artykuł niniejszy jest krótkim spojrzeniem na tak rozumiany smutek dotyczący adolescentów oraz skromnym przyczynek do empirycznego poszerzenia zawartych tu opisów, powiązań i charakterystyk smutku, który może być zarówno prorozwojowym, jak i patologicznym dla nastolatków rozstających się ze szkołą.

Słowa kluczowe: adolescencja, ukończenie szkoły, smutek, żałoba,

Znakomity polski psycholog, prof. Józef Koźmielecki, napisał był o nadziei w realiach szkolnych ze smutną konstatacją tak:

...w podręcznikach pedagogiki, które miałem w ręku, prawie nie wspomina się o niej; rzadko podkreśla się także rolę optymizmu. Tymczasem z licznych badań wynika, że jest ona ważnym i niezastępowalnym zasobem psychicznym, który pełni doniosłą rolę w edukacji, zarówno dzieci, młodzieży, jak i ludzi dorosłych (Koźmielecki 2006, s. 75).

I choć niniejsze rozważania nie dotyczą horyzontu nadziei jako takiej, niemniej sytuacja potencjalnie konfliktowa dla nastolatka – jaką jest kończenie etapu szkolnego – może skutkować swoistym *tąpnięciem* nadziei, zachwianiem nie tylko emocjonalnym, ale i tożsamościowo-motywacyjnym, co w niewątpliwym wymiarze może realnie wpływać na sytuację życiową i edukacyjną adolescentów.

W obecnych realiach systemu edukacji w Polsce obszar zainteresowania niniejszych rozważań umiejscowiony jest na koniec edukacji na etapie szkoły podstawowej oraz szkoły ponadpodstawowej (odpowiednio: branżowej szkoły I stopnia, liceów i techników). Datuje on zatem wiek rozwojowy w 15 roku życia oraz w okresie ok. 18–20 r.ż. Na tym etapie biegu życia przechodzenie pomiędzy etapami edukacji szkolnej lub jej zakończenie związane jest nie tylko z emocjami charakterystycznymi dla sytuacji i środowiska szkolnego (Przybylska 2018), ale także dla tytułowych emocji nieprzyjemnych (vel. w poprzedniej nomenklaturze: negatywnych).

Nastolatek i jego emocje. Czyli o charakterystyce, szansach i zagrożeniach rozwoju biegu życia adolescentów

Niezwykłe istotnym wydaje się podkreślenie podstawowej charakterystyki drugiej połowy okresu adolescencji, którą jest (w przeciwieństwie do okresu operacji konkretnych) abstrakcyjne i hipotetyczno-dedukcyjne myślenie na poziomie operacji formalnych w rozwoju inteligencji. W większym stopniu niż w etapie dziecięcym i początko-

wym okresie adolescencji (ok. 10–12 roku życia) uwarunkowane jest ono posiadanymi zasobami własnymi oraz tymi, które niesie ze sobą środowisko (najbliższe i globalne). Dojrzewanie w tym czasie niesie szanse, jak i obarczone jest zagrożeniami, które stają się wyzwaniami rozwojowymi (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska 2024).

Wspomniane zadania adolescencji celnie i zwięźle opisuje Anna I. Brzezińska ze współpracownikami, przywołując funkcjonujące w psychologii od lat 80. XX wieku kategorie zadań rozwojowych etapu dorastania. Wśród nich ważne w świetle podjętych rozważań wydają się być te, które ujmują dojrzewanie w wymiarze intelektualnym, społecznym i emocjonalnym przy jednoczesnym kształtowaniu się autonomii w wymiarze tak indywidualnym, jak i społecznym (Brzezińska i in., 2024).

Oleszkowicz i Senejko przywołują intuicję M. Chandlera, wedle których wszakże młodzież nie jest w stanie osiągnąć zintegrowanej fazy posceptycznego racjonalizmu (będącego integracją dziecięcego absolutyzmu i intersubiektywnego relatywizmu i w efekcie niosące dywergencyjne i zrelatywizowane myślenie w rozwoju inteligencji etapu postformalnych operacji umysłowych).

Młodzież rozpięta jest pomiędzy „sceptycyzmem (subiektywnym relatywizmem, tj. przekonaniem, że nie można się dowiedzieć niczego z absolutną pewnością) a dogmatyzmem (absolutyzmem, radykalnym obiektywizmem, tj. uznaniem niepodważalnego autorytetu jedynej, absolutnej wiedzy, opcji, prawdy)” (Oleszkowicz i Senejko 2017, s. 107).

Koresponduje to z etapem postformalnym rozwoju intelektualnego postulowanym przez uczniów J. Piageta. Wpisuje się także (za Chandlerem) w tzw. uogólniony kartezjański niepokój, czyli „podważanie podstaw dotychczasowego myślenia o wiedzy i świecie: dostrzeżenie sprzeczności w sądach autorytetów, zrozumienia, że fakty są wytwarzane, że nie ma absolutnej prawdy i brak jest obiektywnych kryteriów prawdziwości twierdzeń” (Oleszkowicz i Senejko 2017, s. 107).

Adolescencja jawi się zatem zarówno jako etap eksploracji i wynikających z niej potencjalnych emocji związanych z bezradnością czy zwątpieniem (brakiem nadziei) i motywacyjno-intelektualnych korela-

tów, jak i jako etap kształtującego się wymiaru tożsamościowego. W nim adolescenci wydają się być *rozciągnięci* pomiędzy postawami bezkompromisowości (moralno-światopoglądowa) lub indyferentyzmem moralno-światopoglądowym (Oleszkowicz, Senejko 2017, s. 115–116). Rozwój w okresie adolescencji jest niejako rozpięty pomiędzy wymiarem indywidualnym i/a/lub społecznym (o aktywnej roli w stanowieniu o sobie w eksploracji środowiska oraz percepcji siebie i innych – por. Duncan, Magnuson 2004, s.103–103).

Procesy te w swoistym sprzężeniu zwrotnym warunkują sferę osobowościową i tożsamościową i wynikają z jej rozwoju. Świadomość (siebie i społeczna) moderowana jest i staje się moderatorem radzenia sobie ze stresem w okresie dorastania. J. Loevinger, autorka koncepcji rozwoju *ego* (Loevinger 1978, za: Oleszkowicz, Senejko 2017 s. 135) podkreśliła, iż adolescenci nabywają mechanizmów i zdolności zarówno osobowościowo-tożsamościowych (regulujących relacje ze społeczeństwem – tu: autonomia), jak i wewnątrzsobowych (w odniesieniu do konfliktów wewnętrznych, niechcianych aspektów *self* itp. – por. Kendall 2015, s. 38).

Warto przytoczyć obserwacje badaczki rozwijającej myśl J. Piageta, G. Labouvie-Vief, która omawiając reakcje na stres, wskazuje dwie rozwojowe, które mieszczą się w niniejszych rozważaniach i je wyjaśniają. Pierwsza z nich to postawa autoochronna (*self-protective*), która uaktywnia się w relacji do osób ograniczających autonomię Ja i wymuszających zewnątrz-sterowność. Drugą, wyżej zorganizowaną (bliższą integracji i autonomii), jest faza przejściowa pomiędzy wyczuleniem na innych a autonomią. Ta zaś charakteryzuje się między innymi tym, że własne decyzje przynoszą nieuchronne konsekwencje, za które winno się brać i ponosić odpowiedzialność (Labouvie-Vief 1987, za: Oleszkowicz, Senejko 2017, s. 135–136).

Jedną z konsekwencji, o których mowa powyżej, może być samotność. Interesująca dla niniejszych rozważań o *smutko-gennych* okolicznościach kończenia etapu nauki szkolnej jest samotność, jako niecelowa, ale będąca osamotnieniem (*loneliness*). Uaktywnia się ona m. in. w reakcji na wydarzenia życiowe – jak rozstanie z grupą – a zatem w okolicz-

nościach skończenia szkoły, zmiany klasy, rozstania ze szkolnymi przyjaciółmi czy cenionymi wychowawcami, nauczycielami (Oleszkowicz, Senejko 2017).

Charakterystykę adolescencji dopełnia opis konstruującej się oceny samego siebie przez adolescentów. Ocena ta także – i to nieraz w znacznym stopniu – bywa wychylona w stronę skrajności. Może być zaniżona lub zawyżona, megalomanijna (Polczyk, Szpitalak 2015).

Wspomniane wcześniej Autorki¹ wśród zadań adolescencji wymieniają konieczność podejmowania decyzji w perspektywie edukacji. Uczeń zmieniający lub kończący dany etap edukacji wiąże swoje wybory z pewną nadzieją. Nadzieją, która (jak zauważał Z. Freud i jego uczniowie, a co podkreślał prof. J. Kozielecki) rodzi się w pierwszych 2–3 latach życia dziecka i zakorzeniona w dziecięcym umyśle. Nadzieja jako taka *par excellence* „umożliwia myślenie oraz działanie ukierunkowane na osiągnięcie pożądanego celu” (Kozielecki 2006, s. 138). Posiadana nadzieja na własne powodzenie i skuteczność podejmowanych działań koreluje z tożsamościowym obrazem siebie i własną samooceną.

Kiedy nastolatki widzą siebie w krzywym zwierciadle... Czyli o smutnej samoocenie, smutku i podatności na depresję adolescentów

W literaturze polskiej samoocena młodzieży omawiana jest szeroko od lat 80. XX wieku (H. Kulas i L. Niebrzydowski). Szczególnie interesująca jest samoocena siebie w perspektywie tzw. akceptacji „zmienia-

¹ „Konsolidowanie i porządkowanie zdobyczy dzieciństwa poprzedza poddawanie ich przez młodego człowieka rozmaitym eksperymentom, a wszystko to po to, by pod koniec tego etapu, u progu dorosłości, móc (1) określić granice własnej autonomii, (2) podjąć ważne dla dalszego życia decyzje dotyczące nauki, pracy i bliskich związków z innymi ludźmi, (3) wybrać taki obszar aktywności życiowej, w którym można jak najlepiej wykorzystać posiadane zasoby do zaspokojenia osobistych potrzeb, a jednocześnie do spełnienia stawianych przez otoczenie wymagań i oczekiwań” (Brzezińska i in. 2024, s. 246; do pkt. 2 – por. Rożnowski 2007).

jącego się siebie” (Musiał 2007). W tej perspektywie warto podkreślić odmienne, aczkolwiek zachodzące na siebie zakresy powstających koncepcji samego siebie (Ja) w wymiarze ogólnym (globalnym) – a koncepcji Ja w zakresie posiadanych talentów, uzdolnień (wymiar partykularny). Koncepcja Ja wpływa na samoocenę do tego stopnia, że w okresie adolescencji mocno uwidacznia się pokrywanie się zakresów *self-system* i *self-esteem* (Oleszkowicz, Senejko 2017).

Wymiar ten uwidacznia się np. w badaniach D. Wosik-Kawaly (Wosik-Kawala 2018). W szkołach ponadpodstawowych mężczyzn (uczniowie techników) w większym stopniu niż kobiety przypisują sobie średnią samoocenę. Kobiety częściej oceniają siebie wysoko i bardzo wysoko (odpowiednio: ok 57% mężczyzn w średniej samoocenie do 43% kobiet w tym zakresie). W perspektywie charakterystyki szkół technicznych (dłuższy okres edukacji) i mniejszej oferty studiów odpowiednio sprofilowanych (zwłaszcza szkoły politechniczne) może skutkować to pojawieniem się nieprzyjemnych i demotygujących myśli i uczuć.

Zasadnym dla niniejszych rozważań wydaje się połączenie samooceny z omawianą przez psychologów i badaczy podatnością na depresję u młodzieży (Greszta 2009). Podatność ta uwidacznia się tak w procesie, jak i w strukturach poznawczych, treściach z którymi adolescent styka się poznawczo w eksploracji świata i siebie (Blaut i Paulewicz 2011). Dla ewentualnego rozwinięcia podjętych rozważań (do czego Autor zachęca P.T. Czytelników) niezwykle cennym wydaje się skorelowanie opisów fenomenu podatności na depresję z obserwowalnymi i badanymi faktami świadczącymi o tym, iż depresja w dzieciństwie może powodować trudności w uczeniu się, koncentracji i przystosowaniu społecznym, regulacji emocjonalnej i pojawianiu się myśli rezygnacyjnych, a nawet samobójczych (Kendall 2015, s. 113; por. o samotności, silnym stresie, nowości doświadczeń jako czynnikach suicydogennych: Pilecka 2004, s. 29–24).

Wyczuwalnym wydaje się rys smutku, jako emocji podstawowej – jako zagrożenia czyhającego na adolescentów – uczniów kończących dany etap nauki. Najgłębszym wymiarem owego smutku wydaje się być żaloba – ujmowana na potrzeby niniejszego opracowania jako strata.

Uczeń kończący szkołę podstawową lub ponadpodstawowe szkoły branżowe, licea czy technika – może mierzyć się z masywnymi uczuciami związanymi ze stratą miejsca (poczucia bezpieczeństwa, okresu – metaforycznie i abstrakcyjnie: dzieciństwa) i osób znaczących (nauczycieli, przyjaciół, kolegów).

Dla dalszych rozważań i konkluzji warto pokrótce przeanalizować (i oprzeć się na nim) model opracowany przez M. Stroebe, H. Schuta i C. Finkenauer i omawiany przez J.W. Wordena (Worden 2022, s. 11–13). Wedle niego wyróżniane są trzy rodzaje masywnego smutku po stracie. Pierwszy to *trauma bez żałoby* (w efekcie mogą pojawić się: stres, PTSD lub ostre zaburzenia stresowe). Drugim jest *żałoba bez traumy* (skutkująca nieraz żałobą powikłaną). I w końcu *żałoba traumatyczna* (czyli wejście w żałobę ze swoistą nieprzewidywalnością lub nagłość lub konfliktowość samej żałoby).

Śmiało można zatem rzec, iż zakończenie szkoły jest potencjalnie traumatycznym wydarzeniem: niesie ono bowiem ogromny ładunek stresu wynikający z samego wydarzenia i jego konsekwencji (utruty i pytania co dalej?).

W świadomości pedagogicznej warto upowszechniać i omawiać oraz badać naturalny smutek wynikający z wyzwań rozwojowych, jakimi są zmiany i zakończenia danego etapu edukacji. To działanie psychoedukacyjne i psychoprofilaktyczne wydaje się szczególnie istotne wobec zindywidualizowanego natężenia stresu i różnorodności moderatorów i mediatorów stresu i jego odczuwania oraz radzenia sobie z nim u poszczególnych uczniów (mowa np. o stresie powikłanym po ukończeniu szkoły i nieumiejętności wyjścia z niego, który może przerodzić się w depresję i/lub rezygnację).

Podobnie zasadnym wydaje się analizowanie i ugląśnianie *żałoby za potencjalnie najlepszą szkołą (pracą, studiami)*, do której nie udało się dostać po zakończeniu poprzedniego etapu edukacji. Odpowiadałoby to wspomnianej powyżej *żałobie powikłanej*.

Z drugiej strony niezwykle inspirującym dla świadomości i pracy własnej uczniów, pracy z rodzicami i nauczycielami (szczególnie w po-

radnictwie zawodowym czy psychologicznym/terapeutycznym) jawią się normalne reakcje na poczucie straty rodzące się przy okazji zakończenia etapu edukacji. J.W. Worden grupuje je w kategoriach: uczuć (smutek, gniew – jako reakcja na stratę, niedowierzanie, ulga i wyzwolenie od [emancypacja], odrętwienie, lęk, poczucie winy i samotności, odczucie zmęczenia, bezradności, szok, tęsknota); doznań poznawczych (niedowierzanie, zagubienie [dezorientacja]); somatyzacji (uczucia cielesne podobne do stanów lękowych i stresowych) oraz zachowań (zaburzenia snu, koncentracji, odżywiania, izolacja społeczna, sny, unikanie myślenia o stracie, irytacja i nadpobudliwość, płacz, odwiedzanie miejsc, przechowywanie artefaktów) (Worden 2022, s. 28–45).

Wskazuje on także na rozwojowe zadania żałoby, które koncentrują się na tym, aby zaakceptować stratę oraz zmierzyć się z bólem wynikającym ze straty (tzn. z uczuciami bólu, smutku, gniewu itd.). Konieczne jest także adaptacyjne i prorozwojowe dostosowanie się do nowej rzeczywistości (życie tak w zewnątrz, jak i we wnętrzu siebie bez utraconego obiektu – w tym wypadku: szkoły i całej jej rzeczywistości: kolegów, przyjaciół, nauczycieli itd.). Ostatnim, choć nie mniej istotnym wyzwaniem rozwojowym pojawiającym się w momencie straty jest upamiętnienie utraconej osoby/obiektu w życiu codziennym i pamięci tożsamościowej (Worden 2022, s. 60–77). Jak postulowała E. Kübler-Ross, te rozwojowe zadania pozycjonują się na różnych etapach przechodzenia przez proces żałoby: od zaprzeczania straty i izolacji – poprzez gniew i targowanie się – aż po depresję – do pogodzenia się i nadziei (Kübler-Ross 1998).

Warto dołączyć tutaj intuicje i wskazania wybitnej badaczki, B. Pileckiej, która zauważa, iż w żałobie smutek miesza się i łączy z innymi uczuciami i stanami – zwłaszcza z rozpaczą oraz lękiem przed załamaniem (rozsypaniem się, bezradnością). Strata i wynikająca z niej reakcja żałoby prowokują niezwykle istotne z punktu widzenia tożsamości odpowiedzi na pytania egzystencjalne (np. *dlaczego ja? dlaczego spotkało to mnie?*). W końcu pojawia się także swoista desensytyzacja – czyli oswojenie się z tym, że czegoś/kogoś już bezpowrotnie nie ma (Pilecka 2004, s. 110–111).

Co z tego wynika? Gdzie szukać pocieszenia dla uczniów smutnych po zakończeniu szkoły i gdzie je znaleźć?

Jakkolwiek powyższe rozważania dotyczyły przestrzeni szkolnej, to jednak niewątpliwie rodzina jawi się jako pierwotne i najważniejsze miejsce przeżywania i *leczenia* smutku spowodowanego przeżywaniem całego horyzontu nieprzyjemnych uczuć i emocji związanych z poczućciem straty po ukończeniu danego etapu nauki szkolnej. Rodzina jest bowiem naturalnym miejscem komunikacji (rozumianej jako współdziałanie, współpraca) realizowanych w rozmowie i przy wsparciu emocjonalnym (Harwas-Napierała 2006).

Skutkiem tych rodzinnych (tu także: międzypokoleniowych), rzec by można: organicznych działań wewnątrzrodzinnych (zwłaszcza rodzicielskich) oraz dołączonych doń profesjonalnych interwencji w rzeczywistości szkolnej czy terapeutycznej, jest wzmocnienie i ukierunkowanie nadziei w różnych jej wymiarach: globalnie na ludzkość (pokój, sprawiedliwość społeczną i dobrobyt) lub na siebie (kariera, sprawność i zdrowie, związek i rodzicielstwo). Jak zauważa M. Kocińska: „mogą się te nadzieje tworzyć z naszych własnych potrzeb albo być zapożyczane, wzorowane na innych” (Kocińska 2013, s. 19). W tym naśladownictwie zatem istotną rolę odgrywają tak rodzice, jak i nauczyciele.

Nadzieja, którą należy obudzić lub wzmocnić wobec dojmującego nieraz smutku uczniów po ukończeniu szkoły, winna być – jak postuluje prof. J. Kozielecki – aktywna: czyli taka, która widzi świat i działającego w niej człowieka jako na tyle aktywnego i wyposażonego w zasoby, że możliwe jest ustalanie i osiąganie wyznaczonych przezeń celów (Kozielecki 2006, s. 50). Zasadnym kierunkiem pracy ze smutkiem czy nawet żalobą spowodowaną stratą odczuwaną w związku z zakończeniem etapu edukacji – jest tak bardzo prorozwojowe zaakceptowanie konieczności i samo stawianie wyzwań w perspektywie kolejnych etapów nauki i/lub pracy w biegu życia adolescentów.

Odbywać się to winno w atmosferze omawianej na początku, tak ważnej dla zrównoważonego rozwoju tożsamości, wolności i autonomii. Niezwykle istotnym jawi się także aspekt odpowiedzialności – stanowiącej swoisty fundament kompetencji. Albowiem „dzielenie się odpowiedzialnością za osiągnięcie zmian w procesie wychowania jako warunek wszechstronnego rozwoju ucznia stwarza możliwość współdziałania w osiągnięciu społecznie użytecznych i wartościowych celów” (Iłendo-Milewska 2009, s. 60).

Ważnym elementem jest także wspomniana perspektywa podjęcia pracy – dla uczniów kończących etap nauki w szkole ponadpodstawowej. Tranzycja na rynek pracy jest w tym wypadku zbieżna z tranzycją w okres wczesnej dorosłości. Wedle konkluzji z badań M. Piorunek (a swoją drogą, pośrednio podkreślają one zasadność niniejszych rozważań), „młodzież wykazuje tendencję do przyjmowania spolaryzowanej postawy wobec perspektywy podjęcia tej decyzji: z jednej strony jest to radość z możliwości samostanowienia, z drugiej zaś – poczucie pustki, niepewności i zagubienia” (Wojtasik 2011, s. 56). Informacja zwrotna od nauczycieli (np. przedmiotów zawodowych, wychowawców itp.) dla uczniów na temat kierunku dalszego kształcenia wydaje się zatem działaniem, interwencją wręcz, nie tylko zasadną, ale i nieocenioną w perspektywie radzenia sobie z emocjami nieprzyjemnymi (Chomczyńska-Rubacha 2004, s. 267). Niejednokrotnie może ona mieć wymiar zarówno psychoedukacyjny, jak i profilaktyczny.

Jak zostało postulowane już wcześniej: zasadnym wydaje się także poszerzenie wymiaru omawiania całego wachlarza uczuć i emocji wynikających z potencjalnego smutku związanego z faktem ukończenia etapu edukacji w okresie adolescencji.

Bibliografia

- Blaut A., Paulewicz B., *Poznawcza podatność na depresję*, „Psychiatria Polska” 2011, tom XLV, numer 6, s. 889–899.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot 2024.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.). *Pedagogika. Tom 2*, Warszawa 2004.
- Duncan G.J., Magnuson K., *Individual and Parent-Based Intervention Strategies for Promoting Human Capital and Positive Behavior*, w: P.L. Chase-Lansdale, K. Kiernan, R. J. Friedman (red.) *Human Development Across Lives and Generations. The Potential for Change*, Cambridge 2004, s. 93–138.
- Greszta E., *Poznawcza podatność na depresję w okresie dorastania*, w: A. Brzezicka, I. Krejtz (red.), *Neuropoznawcza perspektywa w psychopatologii*, „Czasopismo Psychologiczne”, Poznań 2009, s. 165–182.
- Ilendo-Milewska A., *Dysfunkcjonalność uczniów gimnazjum*, Warszawa 2009.
- Kendall P.C., *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, Sopot 2015.
- Kościelska M., *Nadzieja w życiu ludzi*, Warszawa 2013.
- Kozielecki J., *Psychologia nadziei*, Warszawa 2006.
- Kübler-Ross E., *Rozmowy o śmierci i umieraniu*, Poznań 1998.
- Musiał D., *Kształtowanie się tożsamości w adolescencji*, Lublin 2007, „Studia z psychologii w KUL”, t. 14, 73–92.
- Oleszkowicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2017.
- Pilecka B., *Kryzys psychologiczny. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2004.
- Polczyk R., Szpitalak M., *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2015.
- Przybylska I., *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*, Katowice 2018. Rożnowski B., *Sytuacja psychologiczna młodzieży wchodzącej na rynek pracy w perspektywie doradztwa zawodowego*, w: A. Biela (red.) *Nauka pracy, doradztwo zawodowe, przedsiębiorczość młodzieży*, Warszawa 2007, s. 75–88.
- Worden J.W., *Poradnictwo i terapia w żałobie*, Warszawa 2022.
- Wojtasik B., *Podstawy poradnictwa kariery*, Warszawa 2011.
- Wosik-Kawala D., *Samoocena młodzieży stojącej u progu dalszego kształcenia lub tranzykcji na rynek pracy – na przykładzie uczniów lubelskich szkół ponadpodstawowych*, „Lubelski rocznik pedagogiczny”, T. XXXIX, z. 2 – 2020, s. 244–257. DOI: 10.17951/lrp.2020.39.2.243-257.

When finishing school is not a joy... Or a contribution to reflections on sadness and mourning among students finishing their school education

Abstract

In the adolescents' life-span, completing the stage of school education is inextricably linked to the emergence of various feelings and emotions. Among them may appear unpleasant emotions from the spectrum of sadness – up to grief, depression, loss of hope (hopelessness) and motivational states related to them. This article is a short look at this understanding of sadness which affecting adolescents and a modest contribution to the empirical expansion of the described descriptions, connections and characteristics of sadness. Sadness, which can be both: pro-developmental and pathological for teenagers parting with school.

Key words: Adolescence, graduation, grief, sadness.