

ISSN 2450-9760

T O M

35



Zeszyty Naukowe

Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy

4/2019

**EDUKACJA · RODZINA · SPOŁECZEŃSTWO**





# Zeszyty Naukowe

Wyższej Szkoły Gospodarki

**TOM  
35**

**Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo**

**4/2019**

Zbiór rozpraw pod redakcją  
Alicji Kozubskiej i Przemysława Ziółkowskiego

**Rada naukowa czasopisma:**

prof. zw. dr hab. Włodzimierz Jastrzębski - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
prof. zw. dr hab. Ryszard Parzęcki - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
dr hab. Beata Bonna - Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec - Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu  
dr hab. Elżbieta Szubertowska - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
dr hab. Małgorzata H. Kowalczyk - Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu  
dr hab. Hanna Liberska - Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
dr hab. Andrzej Michalski - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
dr hab. Radosław Muszkieta - Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu  
dr hab. Małgorzata Bienkowska - Uniwersytet w Białymstoku  
dr hab. Beata Ziółkowska - Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu  
dr hab. Janusz Gierszewski - Akademia Pomorska w Słupsku  
dr hab. Anna Frąckowiak - Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy  
dr hab. Lidia Marszałek - Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku  
dr hab. Helena Wrona-Polańska - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
dr hab. Małgorzata Jagodzińska - Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi  
dr hab. Barbara Gogol-Drożniakiewicz - PWSH „Pomerania” w Chojnicach  
dr hab. Adam Sudoł - Bydgoska Szkoła Wyższa  
dr hab. Andrzej Mielczarek - Wyższa Szkoła Kultury Społecznej i Medialnej w Toruniu  
prof. dr hab. Tamara B. Poyasok - Ukraina  
prof. dr hab. Nina Tamarska - Rosja  
dr hab. Natalia Sejko - Ukraina  
dr hab. Gennadyi Moskałyk - Ukraina  
dr hab. Artur Katolo - Włochy  
dr hab. Indira Dżagania - Gruzja  
doc. dr Yelena I. Bespartochnaya - Ukraina  
dr Marzena Sobczak-Michałowska, prof. WSG - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
dr Marta Chyła - Kujawsko-Pomorska Szkoła Wyższa w Bydgoszczy  
dr Alina Matlakiewicz - Wyższa Szkoła Bankowa w Toruniu  
dr Ryszard Maciołek, prof. WSG - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
dr Magdalena Bergmann - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
dr Anna Dudzic-Koc - Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy  
dr Mirosława Żmudzka - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
dr Marjanen Päivi - Laurea University, Finlandia  
dr Marta Sikora - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
mgr inż. Robert Sawosz - Szkoła Podoficerska Państwowej Straży Pożarnej Bydgoszczy  
mgr Piotr Szanter - Centrum Szkolenia Marynarki Wojennej w Słupsku  
dr Łukasz Moniuszko - Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

**Redakcja:**

dr Alicja Kozubska, prof. WSG - redaktor naczelny  
doc. Przemysław Ziółkowski - z-ca redaktora naczelnego

**Korekta:** mgr Bartosz J. Ludkiewicz

**Projekt okładki:** mgr Marta Rosenthal-Sikora

**Skład:** Adriana Górska

**Recenzenci tomu:** dr hab. Marek Furmanek, prof. UZ, dr hab. Wojciech Gulin, prof. KJ

**Redakcja tomu:** Alicja Kozubska i Przemysław Ziółkowski

**Internetowa wersja czasopisma:** [www.ers.byd.pl](http://www.ers.byd.pl)

Copyright © Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki

85-229 Bydgoszcz, ul. Garbary 2, tel. 52 567 00 47, 52 567 00 49

[www.wsg.byd.pl](http://www.wsg.byd.pl), [wydawnictwo@byd.pl](mailto:wydawnictwo@byd.pl)

ISSN: 2450-9760 ISBN: 978-83-65507-36-5

## SPIS TREŚCI

WSTĘP / INTRODUCTION	7
<b>EDUKACJA / EDUCATION</b>	
BARTKOWIAK GRAŻYNA, KRUGIEŁKA AGNIESZKA <i>Job crafting wśród nauczycieli akademickich polskich i zagranicznych</i> <i>Job crafting among primary and secondary school teachers and academic teachers</i>	15
BĘCZKOWSKA ANNA <i>Uczestnictwo w kole naukowym jako inwestycja w rozwój umiejętności społecznych i zawodowych</i> <i>Student participation in the academic research circle as an investment in the development of social and professional skills</i>	31
JABŁOŃSKA SYLWIA, SOŁTYS-STAWOWA ANNA <i>Samorządność jako źródło samorozwoju. Na przykładzie działalności Samorządu Studenckiego GSW Milenium w Gnieźnie</i> <i>Self-government as a source of self-development. On the example of the activity of the student self-government of gsw milenium in gniezno</i>	41
ODRAKIEWICZ PIOTR, ODRAKIEWICZ DAWID <i>Communication in a Global Educational Organization Taking into Account Various Aspects of Intellectual Capital in Higher Education, Including Integrity as a Brand Innovation in an Organizational Context – Revisited in 2018</i>	57
POJASOK TAMARA, MOSKALYK HENNADII, BESPARTOCHNA OLENA <i>Organization of pedagogical interaction in the conditions of the information and communication educational space higher education</i>	77
ZIÓŁKOWSKI PRZEMYSŁAW <i>Neurodydaktyczne metody nauczania</i> <i>Neurodidactic learning methods</i>	93
PERZ JOLANTA <i>O roli nauk fizycznych w procesie kształcenia i wychowania młodzieży</i> <i>The role of physical science in the process of education and upbringing of teenagers</i>	117

MIKULSKI KAZIMIERZ	135
<i>Porównanie wybranych wyników badań własnych w kontekście proksemiki</i> <i>Comparison of selected results of own research in the context of the proxemics</i>	
SHAMRAY OLGA (KREMENHYG)	147
<i>Methodical association as a way of the methodic competence increase</i> <i>of the teachers of preschool children in terms of inclusion</i>	
KANIEWSKA-MACKIEWICZ EWA	155
<i>Aksjologiczne paradygmaty edukacji</i> <i>Axiological paradigms of education</i>	
BARANOWSKA ANETA	171
<i>Tutoring jako metoda pracy z dzieckiem nieśmiałym.</i> <i>Studium przypadku</i> <i>Tutoring as a method of working with a shy child. A case study</i>	
GOŁASKA PAULINA	183
<i>Program terapeutyczny „Autyzm relacyjnie. (Re)intergacja społeczna</i> <i>dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mających trudności</i> <i>w funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej”</i> <i>Therapeutic authorization program. (Re) social interference of children with disorders</i> <i>from the hardware autism spectrum in functioning in the peer group</i>	

## **RODZINA / FAMILY**

RIINA KÄRKI, PÄIVI MARJANEN, WILLIAM RIVERA HERNANDEZ	195
<i>Komunikacja międzypokoleniowa w odniesieniu</i> <i>do pokolenia sandwich</i> <i>Caring and sandwich generation in Finland</i>	
JARMUŻEK JOANNA	245
<i>Wsparcie informacyjne rodziców dziecka z niepełnosprawnością.</i> <i>Perspektywa salutogenetyczna</i> <i>Cognitive support of parents of a children with disabilities. Salutogenetic perspective</i>	
KOZUBSKA ALICJA	263
<i>Dziecko zdolne – szanse i zagrożenia wychowania rodzinnego</i> <i>A gifted child - prospects and hazards of family upbringing</i>	

**SPOŁECZEŃSTWO / SOCIETY**

- MYJAK TERESA 281  
*Praca zawodowa w świadomości młodego pokolenia  
na podstawie wyników badań własnych*  
*Professional work in the awareness of the younger generation  
based on the results of own research*
- PERZ JOLANTA 291  
*Wolność i osobowość jako najistotniejsze wartości ludzkiego życia*  
*Freedom and personality as the most important values of human life*
- KOŁODZIEJ KOSMA 309  
*Sytuacja młodzieży LGBT w Polsce*  
*LGBT youth situation in Poland*
- WOJNOWSKI KAZIMIERZ, DZIATKIEWICZ ALEKSANDRA 329  
*Aktywność społeczna osób starszych pensjonariuszy w placówce opieki  
i pomocy zinstytucjonalizowanej - sondaż diagnostyczny*  
*Social activity of elderly residents in a care institution. A diagnostic survey*
- WENCLAWEK KATARZYNA, WOJNOWSKI KAZIMIERZ 349  
*Świadomość zdrowotna i zachowania prozdrowotne młodzieży licealnej  
– przyczynek diagnostyczno-poznawczy*  
*Health awareness and health behaviour of the secondary school children – cognitive analysis*

**RECENZJE I SPRAWOZDANIA / REPORTS AND REVIEWS**

- STRIA MACIEJ 383  
Recenzja książki: Miła Kwapiszewska, Łukasz Moniuszko, Jacek Raniszewski,  
*Aborcja w polskich sporach społeczno-prawnych lat 1919-1997*,  
Wydawnictwo Avalon, Kraków 2018, stron 160, ISBN 978-83-7730-270-5
- MÜLLER KAMILA 387  
Recenzja książki: Przemysław Ziółkowski (red.), *Rozwijanie kompetencji  
kluczowych u uczniów szkół podstawowych*, wyd. WSG, Bydgoszcz 2019
- MONIUSZKO ŁUKASZ 391  
Recenzja książki: Michał Heller, *Moralność myślenia*
- ZIÓLKOWSKI PRZEMYSŁAW 393  
Recenzja książki: Anna Frąckowiak, Monika Gromadzka, Józef Pólturzycki,  
*Samokształcenie w edukacji całościowej*, wyd. Sieć Badawcza - ITE,  
Radom 2019.

ПОЗНЯК А.В.

401

О результатах стажировки сотрудников ЦРПО БГПУ  
в Университете Экономики (WSG) в г. Быдгощи (Польша),  
2-6 декабря 2019 года

NOTKI BIOGRAFICZNE / ABOUT THE AUTHORS

407

## Wstęp

Przedkładany do rąk Czytelników IV tom „Zeszytów Naukowych Wyższej Szkoły Gospodarki” z serii „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” stanowi efekt dociekań badawczych, refleksji teoretycznych stałego już grona Autorów z Polski i zagranicy. Cieszymy się niezmiernie z tej współpracy i wszystkim szacownym Autorom dziękujemy za zgłoszone teksty. Jak zwykle dołączyli do nas także nowi badacze – mamy nadzieję, że także oni trwale współpracować będą z naszą serią wydawniczą.

Analiza tematyki zgłoszonych do publikacji tekstów wskazuje na utrzymującą się dominację problematyki związanej z edukacją. Nie dziwi to w dobie tak intensywnych i ważkich przemian, jakie nastąpiły w ostatnim czasie na wszystkich poziomach kształcenia zarówno w obszarze założeń, jak również struktury i organizacji szkolnictwa. Wprowadzone zmiany otwierają nowe pola badawcze, dlatego też zapewne będą w najbliższej przyszłości przedmiotem podejmowanych badań i analiz, ocen ilościowych i jakościowych, wielu wniosków i wskazań do dalszego rozwoju całego systemu edukacyjnego i różnych jego elementów.

Cieszy nas również to, że pozostałe planowane zakresy tematyczne wynikające z przyjętych założeń serii również znalazły Autorów poświęcających im swoją uwagę w niniejszym tomie.

Niniejszy tom czwarty serii zawiera 20 artykułów oraz cztery recenzje.

Dziękujemy serdecznie Autorom za podzielenie się z naszymi Czytelnikami swoimi doświadczeniami, wynikami przeprowadzonych badań, przemyśleniami i ocenami.

## EDUKACJA

Część pierwszą rozpoczynają cztery teksty odnoszące się do szkolnictwa wyższego. W artykule *Job crafting wśród nauczycieli akademickich polskich i zagranicznych* Grażyna Bartkowiak i Agnieszka Krugielka podjęły tematykę przywracania poczucia sensu i zaangażowania w realizowanych przez nauczycieli akademickich zadaniach, co w dobie tak głębokich przemian szkolnictwa wyższego ma szczególne znaczenie. Zwłaszcza ci, którzy wprowadzają zmiany, powinni być przekonani co do ich zasadności, od tego bowiem w dużej mierze zależy skuteczność



ich działań. Niezmiernie cenne jest przywołanie przez Autorki wyników badań porównawczych dotyczących omawianych zagadnień.

Znaczenie *Uczestnictwa w kole naukowym jako inwestycji w rozwój umiejętności społecznych i zawodowych* podkreśla artykuł Anny Bęczkowskiej, również oparty na badaniach empirycznych. Podkreślono w nim przemiany, jakim podlegają koła naukowe, zmianę ich tradycyjnej formuły i celów działania. Obecnie skupiają się one przede wszystkim na rozwoju umiejętności studentów i przygotowywaniu ich do bardziej samodzielnego prowadzenia badań i przyszłej pracy zawodowej. Poszukiwanie nowej formuły dla aktywności studentów stanowi zapewne przedmiot troski dotyczącej wychowania młodego pokolenia, jakie ma miejsce na uczelniach w Polsce.

Aktywność studencka i kształtowanie postaw – to tematy poruszone przez Sylwię Jabłońską i Annę Sołtys-Stawową, które rozważają samorządność studencką jako źródło samorozwoju. Autorki podkreślają znaczenie samorządności w wychowaniu, wskazując na wiele kompetencji, które rozwinęły się wśród studentów GSW Milenium w Gnieźnie dzięki ich udziałowi w samorządzie oraz podejmowanym przedsięwzięciom.

Peter Odrakiewicz i David Odrakiewicz podejmują w swoim artykule problematykę komunikacji w ujęciu globalnym, podkreślając rolę wartości, szczególnie uczciwości, jako marki oraz uwzględniając różne aspekty kapitału intelektualnego w szkolnictwie wyższym. Natomiast Tamara Poyasok, Hennadii Moskalyk, Olena Bespartochna piszą na temat organizacji interakcji pedagogicznych w warunkach informacyjno-komunikacyjnej przestrzeni edukacyjnej szkolnictwa wyższego, wskazując na kryteria, które umożliwiają osiągnięcie efektywności w tym zakresie.

Teksty kolejnych Autorów w tej części wydawnictwa dotyczą poziomów kształcenia innych niż wyższe. Przemysław Ziółkowski odnosi się do jakże aktualnych problemów neurodydaktyki, wskazując na neurobiologiczne mechanizmy uczenia się i znaczenie ich znajomości przez nauczycieli, co ma umożliwić doskonalenie procesu kształcenia poprzez lepsze dostosowanie go do uczniowskich preferencji. W sposób niezwykle przystępny Autor wskazuje na możliwości zastosowania ww. mechanizmów w metodach dydaktycznych na wszystkich poziomach kształcenia, ze względu na uniwersalność owych mechanizmów.

Jolanta Perz w swoim tekście wskazuje na istotne znaczenie nauk fizycznych w procesie kształcenia współczesnego człowieka. Prowadzi Czytelnika poprzez relacje między naukami humanistycznymi a fizycznymi/przyrodniczymi, podkreślając rolę doświadczenia i racjonalności w poznawaniu rzeczywistości.

Kazimierz Mikulski przedstawia realizowane podczas zajęć lekcyjnych w latach 2013–2017 badania, w trakcie których stosowano technologię informacyjno-

-komunikacyjną oraz nauczanie programowania w kontekście proksemiki. Autor przywołuje m.in. rządowy program „Cyfrowa szkoła”, mający podnieść kompetencje uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych. Szczególnie jednak zajmuje się dystansem między nauczycielem a uczniami podczas zajęć z klasą, grupą oraz z pojedynczym uczniem i jego związkiem z tematyką prowadzonych zajęć.

Olga Shamray w swoim tekście sygnalizuje tematykę poziomu i uwarunkowań wzrostu kompetencji nauczycieli dzieci w wieku przedszkolnym, między innymi w zakresie wiedzy pedagogicznej, psychologicznego przygotowania do pracy z tą grupą wiekową, znajomości nowoczesnych technologii edukacyjnych.

Kolejne artykuły w tej części przenoszą Czytelników w obszary wychowania, wartości i potrzeby ich kształtowania oraz budowania relacji między podmiotami edukacyjnymi. Ewa Kaniewska-Mackiewicz prezentuje potrzebę edukacji ku wartościom we wszystkich środowiskach wychowawczych w tekście *Aksjologiczne paradygmaty edukacji*. Autorka charakteryzuje pojęcie wartości, ich podział, genezę, podkreślając, że ludzie nie tylko odczuwają potrzebę odkrywania, urzeczywistniania oraz tworzenia wartości, ale potrzebują ich, aby się w pełni realizować, aby istnieć.

Dwa ostatnie artykuły w tej części dotyczą tutoringu jako metody pracy z dzieckiem nieśmiałym (tekst autorstwa Anety Baranowskiej) oraz programu terapeutycznego skierowanego do dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (artykuł Pauliny Gołaski). W pierwszym Autorka charakteryzuje grupę dzieci nieśmiałych, wskazuje na potrzebę intensyfikacji oddziaływań pedagogicznych dotyczących tej właśnie grupy i na podstawie studium przypadku podkreśla znaczenie tutoringu jako metody wsparcia ich rozwoju. W ostatnim w tej części artykule Paulina Gołaska opisuje przykłady oddziaływań realizowanych w ramach projektu „Autyzm relacyjnie. (Re)integracja społeczna dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mających trudności w funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej”. Efektem tegoż projektu będzie opracowanie programu szkolenia dla nauczycieli oraz przewodnika metodycznego opisującego cele i warunki relacyjnej pracy terapeutycznej z dziećmi ze spektrum autyzmu. Nadal bowiem wzrost kompetencji zarówno nauczycieli, jak i rodziców dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych jest niezmiernie istotny i warunkuje rozwój tych dzieci.

## **RODZINA**

Część ta dotyczy rodziny w różnych ujęciach jej funkcjonowania. Przedstawione tutaj teksty łączy ujęcie rodziny poprzez analizę jednego, specyficznego, wybranego przez Autorów podmiotu życia rodzinnego. Mamy nadzieję, że w kolejnych tomach naszej serii wydawniczej ta problematyka będzie podejmowana

przez rosnącą grupę naszych Współpracowników. Rodzina bowiem nadal jest wspólnotą w dużej mierze decydującą o jakości życia jej członków na każdym etapie ich rozwoju.

Riina Kärki, Päivi Marjanen, William Rivera Hernandez z Laurea University of Applied Sciences piszą na temat komunikacji międzypokoleniowej w odniesieniu do pokolenia „sandwich” na przykładzie Finlandii. Wskazują na specyfikę tej właśnie grupy wiekowej między 45. a 65. rokiem życia i ich zależności w stosunku do niekiedy jeszcze nieletnich dzieci i coraz dłużej żyjących, zależnych od nich rodziców. Opisują znaczenie rodziny dla funkcjonowania człowieka w różnym wieku, jej rolę w pomocy wzajemnej i wsparciu dla poszczególnych członków. Podjęta przez Autorów tematyka jest nie tylko interesująca, ale również jej walorem jest nowatorskie ujęcie skutków zmian demograficznych dla funkcjonowania rodziny poprzez analizę pokolenia seniorów.

Joanna Jarmużek zajmuje się w swoim tekście rodziną z dzieckiem z niepełnosprawnością, szczególnie zaś potrzebą udzielania rodzicom tych dzieci różnego typu wsparcia, analizując głównie wsparcie informacyjne w paradygmacie salutogenetycznym. Ze względu na zwiększającą się liczbę osób z niepełnosprawnościami oraz funkcjonującą w społeczeństwach zasadę subsydiarności podejmowanie tej problematyki współcześnie jest niezwykle istotne.

Dziecko zdolne oraz szanse i zagrożenia jego wychowania w rodzinie to tematyka artykułu Alicji Kozubskiej, w którym scharakteryzowano cechy dzieci zdolnych, a także znaczenie rodziny dla rozwoju dziecka zdolnego, dla „wydobywania” jego potencjałów. Wskazano również na zagrożenia, które prowadzą do zaniżonych osiągnięć szkolnych dzieci zdolnych, które nie mają w rodzinie wsparcia. W coraz częściej badanych i poddawanych analizie grupach dzieci o specjalnych potrzebach edukacyjnych nadal uczniowie zdolni nie są obdarzani wystarczającą uwagą, a przecież stanowią istotną siłę rozwojową każdego społeczeństwa.

## **SPOŁECZEŃSTWO**

W trzeciej części naszego wydawnictwa, dotyczącej szeroko pojętej tematyki społecznej, Teresa Myjak na podstawie przeprowadzonych badań własnych, analizy ich wyników, pisze na temat pracy zawodowej w świadomości młodego pokolenia. Autorka badając opinie młodzieży we wskazanym zakresie, odpowiada na następujące pytania: które sposoby poszukiwania pracy są skuteczne; co jest „gwarancją” zdobycia pracy zawodowej; jakie przesłanki decydują o podjęciu pracy zawodowej; jaką pracę preferują młode osoby z pokolenia Z? W pewnym sensie odpowiedzi na te pytania określają wartość pracy w świadomości badanych.

Jolanta Perz także wskazuje na wybrane wartości i ich znaczenie w życiu młodego pokolenia, szczególnie podkreślając rolę wolności i jej związku z osobowością człowieka na każdym etapie jego życia. Zdaniem Autorki „Wyidealizowana współcześnie cielesność oraz niemożliwość doświadczenia wymagowanego »ideału« degraduje psychikę człowieka. Nie ma więc w tym wolnym świecie miejsca na wolność i dowolność bycia niedoskonałym”. W podsumowaniu wskazuje na znaczenie odpowiedzialności samej jednostki, jak i podmiotów ją wychowujących za kształtowanie jej osobowości we współczesnym, złożonym i pełnym zagrożeniami świecie.

Kosma Kołodziej w swoim tekście przedstawia wyniki badań własnych na temat jakości życia w Polsce młodych osób (do 25. roku życia) ze środowiska LGBT. Autor formułuje wiele ciekawych wniosków, m.in. to, że „w tym wieku bardzo często dopiero młodzi ludzie zaczynają sobie zdawać sprawę ze swojej seksualności oraz próbują ją zaakceptować”. Duże znaczenie w tej akceptacji ma środowisko i wywierana przez nie presja preferująca heteroseksualność. Autor wskazuje również na niedostateczną rolę szkoły w podejmowaniu tej tematyki bądź też realizowaniu jej w kontekście nieulegającym młodemu człowiekowi adaptacji. Podobnie w sposób niewystarczający swoją funkcję pełni w tym zakresie rodzina, w której część badanych doświadcza przemocy psychicznej i fizycznej.

Istotną we współczesnym świecie problematykę aktywizowania starszego pokolenia do uczestnictwa w życiu społecznym podjęli w swoich rozważaniach Kazimierz Wojnowski i Aleksandra Dziadkiewicz. Przeprowadzone badania własne dotyczyły pensjonariuszy w placówkach opieki i pomocy zinstytucjonalizowanej. Wskazano na różnorodne formy wsparcia aktywności społecznej przez DPS, typy prowadzonych zajęć w ramach działalności edukacyjnej, które, jak wynika z badań, sprzyjają również integracji badanych ze społecznością lokalną oraz poprawie ich kondycji psychicznej.

## RECENZJE

W części tej Kamila Müller, Łukasz Moniuszko, Maciej Stria oraz Przemysław Ziółkowski dokonują recenzji czterech monografii, które ukazały się na rynku wydawniczym w latach 2018-2019.

Cieszy nas, że w niniejszej publikacji tak wiele jest tekstów, w których Autorzy przywołują wyniki własnych badań empirycznych. Podejmowana w tym tomie naszej serii problematyka jest różnorodna, ale zgodna z profilem czasopisma, odzwierciedlająca problemy wymagające badań, wskazująca na pojawiające się nowe obszary badawcze, co jak zakładamy, będzie inspirować kolejnych Autorów do

realizacji badawczych wyzwań. Dziękując więc wszystkim Autorom raz jeszcze, z niecierpliwością oczekujemy kolejnych, cennych tekstów.

*Alicja Kozubska, Przemysław Ziółkowski – redaktorzy*

**Edukacja**

Education



**Grażyna Bartkowiak**  
Akademia Marynarki Wojennej

**Agnieszka Krugielka**  
Politechnika Poznańska

## **JOB CRAFTING WŚRÓD NAUCZYCIELI AKADEMICKICH POLSKICH I ZAGRANICZNYCH**

### **JOB CRAFTING AMONG PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL TEACHERS AND ACADEMIC TEACHERS**

**Streszczenie:** Przedmiot opracowania stanowi problematyka *job crafting*, aktualnie jeszcze (z punktu widzenia badań empirycznych) w niewielkim stopniu obecna w literaturze przedmiotu. Opracowanie jest złożone z dwóch części: teoretycznej, w której omówiono koncepcję *job crafting* i przytoczono wyniki badań nad samym zjawiskiem i czynnikami współwystępującymi z *job crafting*, a także empirycznej, obejmującej prezentację wyników badań jakościowych<sup>1</sup> w grupie nauczycieli akademickich z Polski, a następnie z krajów Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych. W ich wyniku okazało się, że zjawisko to występuje wśród obu grup nauczycieli akademickich, którzy podejmują działania zmierzające do dostosowania wykonywanej pracy do własnych preferencji, oraz że nauczyciele akademicy w Polsce są zdania, iż w aktywności tej brakuje im autonomii i poczucia sensu wykonywanej pracy.

**Słowa kluczowe:** *job crafting*, nauczyciele akademicy.

**Abstract:** The subject matter of the study is the problem of job crafting, currently still (from the point of view of empirical research) to a small extent present in the literature of the subject. The study is composed of two parts: theoretical, which discusses the concept of job crafting and cited the results of research on the phenomenon and factors associated with job crafting, as well as empirical, including the presentation of results of qualitative research conducted in the group of teachers of primary, secondary and teacher schools. As a result, it turned out that this phenomenon also occurs in Polish conditions, both teachers of primary and lower secondary schools and academic teachers

---

<sup>1</sup> The author refers to this approach as a multiple, inhomogeneous, involving the application of two qualitative and quantitative procedures at individual stages of the research, i.e. „combined use of quantitative and qualitative methodologies in one study to obtain an answer to one research question” (Hewson 2006, s. 180).



undertake activities aimed at adjusting the work done to their own preferences, and teachers are of the opinion that in this activity they lack autonomy and sense of meaning work done.

**Keywords:** job crafting, academic teachers.

## Wprowadzenie

Od kilku dekad w literaturze z nauk humanistycznych i społecznych coraz częściej lansowany jest pogląd, że człowiek, aby się rozwijać, powinien postrzegać siebie jako źródło swoich wyborów życiowych i swojego postępowania, świat wokół jako szansę dla swoich możliwości, a planowane i realizowane cele jako rezultat własnych intencji<sup>2</sup>. Takie ujęcie warunków podejmowania wysiłków w celu własnego rozwoju wynika z *podmiotowego podejścia do człowieka* jako pracownika i członka określonych organizacji, które zakłada uznanie dominującej roli generowanych przez niego wartości i jest sposobem rozumienia swojego miejsca w świecie. W przeciwieństwie do zaprezentowanego, podmiotowego podejścia *ujęcie przedmiotowe* zakłada, że wartości uznawane w świecie należy odliczać wartości, poczynając od instytucji społecznych, a więc organizacji, do których jednostka przynależy.

Współistnienie obu podejść nastęrcza wiele trudności. Jedną z nich sprowadza się do rozbieżności między formułującym się aktualnie podmiotowym paradygmatem, wykreowanymi przez jednostkę wartościami i celami a wymaganiami dotyczącymi zachowania utrwalonych w strukturach organizacji oczekiwań wobec pracownika, niezależnie od tego, że pracownicy także mają swoje oczekiwania i nie zawsze odpowiadają im obowiązujące w organizacjach procedury.

Z drugiej strony obszerna literatura przedmiotu wyraźnie wskazuje, że dominowanie podmiotowego wzorca zachowań staje się warunkiem należytego funkcjonowania człowieka w społecznościach, gospodarce, a jednocześnie w kulturze, która bywa określana jako postindustrialna. Wymagania obowiązującego w tej kulturze wzorca pracy i funkcjonowania organizacji bazują na założeniu, że większa produktywność pracowników, wyższa jakość produktów i usług, a jednocześnie, co ważniejsze, ich większa satysfakcja z pracy i dobrostan pracowników zależy nie tylko od tempa wprowadzania nowych technologii, ich racjonalizacji w toku wdrażania, szybkiego modyfikowania, zmieniania i odrzucania na rzecz nowych technologii, ale także twórczego potencjału i osobistej inicjatywy pracowników usytuowanych zarówno najwyżej, jak i najniżej w strukturze organizacyjnej. Podsumowując: indywidualizm w miejsce kolektywizmu staje się pożądanym wzorcem dążeń życiowych członków zróżnicowanych organizacji i pracowników.

---

<sup>2</sup> Zob. G. Bartkowiak, *Orientacja nastawiona na rozwój i uczenie się osób zatrudnionych w organizacji*, Wyd. Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 1999, s. 5.

Jednym z przejawów indywidualizmu jest personalizacja wykonywanej pracy, której przejawem są zachowania *job crafting*, będące przedmiotem rozważań w literaturze przedmiotu od zaledwie kilku lat. *Job crafting* oznacza podejmowanie działań zmierzających do dostosowania wykonywanej pracy do własnych preferencji, motywacji i pasji.

Praca nauczyciela akademickiego stanowi szczególnie rodzaj aktywności zawodowej, wymaga dużego osobistego zaangażowania, wewnętrznej motywacji, poczucia misji, kreatywnego nastawienia do rzeczywistości<sup>3</sup>. Nadmierna standaryzacja zadań w pracy wydaje się ograniczać możliwości profesjonalnego rozwoju wśród nauczycieli akademickich. Z tego względu interesujące wydaje się zbadanie występowania, częstotliwości i technik związanych z *job crafting* w tej grupie.

Celem niniejszego artykułu jest uzyskanie odpowiedzi na poniższe pytania:

- 1) Czy i w jakim stopniu w pracy nauczycieli akademickich w Polsce i Europie Zachodniej oraz Stanach Zjednoczonych występują zachowania *job crafting*?
- 2) Jakie techniki wchodzą w skład zachowań zaklasyfikowanych do *job crafting* w przypadku nauczycieli akademickich w obu badanych grupach?
- 3) Czy pomiędzy technikami stosowanymi w ramach *job crafting* wśród nauczycieli akademickich z Polski i poza jej granicami występują różnice?

## Pojęcie *job crafting*

*Job crafting* w literaturze przedmiotu oznacza fizyczną i poznawczą modyfikację aktywności i zadań w trakcie wykonywanej przez pracownika pracy, nadającą jej personalny wymiar. Wówczas wykonywana praca ma charakter proaktywny, jest zindywidualizowana i wynika z przyjętej przez podmiot wewnętrznej, przez nikogo nienarzuconej strategii (*bottom-up strategy*) i prowadzi do zmiany struktury zadań, relacji i spostrzegania pracy<sup>4</sup>. Inni autorzy podkreślają, że wspomniana modyfikacja zadań wynika z inwencji pracowników i sprawia, że podejmują się oni realizacji celów zgodnych z własnymi preferencjami, motywacją działania i pasją<sup>5</sup>. Z punktu widzenia pracownika *job crafting* nie tylko sprowadza się do

<sup>3</sup> A. Krugielka, G. Bartkowiak, *Absolwent uczelni – pracownik wiedzy w procesie rozwoju. Perspektywa jednostki i organizacji*, Wyd. Politechniki Poznańskiej, Poznań 2017, s. 85–88.

<sup>4</sup> J.M. Berg, A. Wrześniewski, J.E. Dutton, *Perceiving and responding to challenges in job crafting at different ranks: When proactivity requires adaptivity*, „Journal of Organizational Behaviour” 2010, nr 31, s. 179.

<sup>5</sup> M. Tims, A.B. Bakker, D. Derks, *Development and validation of the job crafting scale*, „Journal of Vocational Behaviour” 2012, nr 80, s. 173.

samej modyfikacji zadań zawodowych, ale w efekcie zwiększa odporność na stres i podnosi poziom satysfakcji z pracy.

Pojęcie to po raz pierwszy zastosowali Wrześniewski i Dutton (2001), rozumiejąc przez nie proces, w ramach którego pracownicy dostosowują i modyfikują swoją pracę na trzy sposoby: zmieniają zakres wykonywanych zadań i ich charakter w stosunku do formalnych wymogów; modyfikują swoje relacje interpersonalne w pracy (także zakres i charakter), np. utrzymując kontakty poza formalne drogą e-mailową; dokonują zmiany o charakterze poznawczym, zmieniają swoją percepcję realizowanych w pracy celów życiowych, jako niekoniecznie związanych z celami materialnymi<sup>6</sup> lub uznając określone realizowane zadania za nużące, ale ważne ze względu na charakter wykonywanej pracy.

Nieco później Tims i Bakker, konceptualizując pojęcie *job crafting*, odwołali się do teorii wymaganych zasobów (ang. *job demands-resources theory* – JD-R), podkreślając, że pracownik modyfikuje swoje zasoby, aby lepiej dostosować (znaleźć równowagę – przyp. G.B., A.K.) do wykonywanej pracy swoje możliwości i preferencje. Zgodnie z przyjętym przez niego modelem *job crafting* wiąże się z fizycznym i psychologicznym wysiłkiem generującym fizjologiczne i psychologiczne koszty<sup>7</sup>. Tak np. praca z trudnym klientem wiąże się z obciążeniem emocjonalnym i jednocześnie posiadane zasoby pozwalają pracownikowi uzyskiwać wsparcie w dążeniu do celu związanego z pracą, ograniczają wymagania i prowadzą do personalnego rozwoju.

Kontynuując te rozważania, Roczniwska i Puchalska-Kamińska wyrażają pogląd, że prezentowany model zmierza do budowania dobrostanu jednostki, dając podstawę do powiększania i optymalizowania dotychczas posiadanych zasobów, własnej aktywności zawodowej i np. poprzez zwracanie się pracownika do swojego przełożonego i pozyskiwanie sprzężenia zwrotnego od przełożonych. Model ten także umożliwi poszukiwanie nowych wyzwań, np. poprzez uczestnictwo w nowym projekcie, i ograniczanie takiej aktywności zawodowej, która wydaje się nazbyt obciążająca, przytłaczająca pracownika (ang. *hindering job demands*)<sup>8</sup>. Zgodnie z tym ujęciem koncepcja *job crafting* odwołująca się do modelu JD-R składa się z czterech komponentów-wymiarów:

- powiększanie strukturalnych zasobów pracy (*increasing structural job resources*) – odnosi się do aktywności w celu pozyskiwania większej różnorodności zasobów możliwości rozwoju i większej autonomii;

<sup>6</sup> M.A. Roczniwska, M. Puchalska-Kamińska, *Are managers also 'crafting leaders'? The link between organizational rank, autonomy, and job crafting*, „Polish Psychological Bulletin” 2017, vol. 48 (2), s. 199.

<sup>7</sup> A.B. Bakker, E. Demerouti, *The job demands-resources model: state of art*, „Journal of Managerial Psychology” 2007, nr 22 (3).

<sup>8</sup> M.A. Roczniwska, M. Puchalska-Kamińska, op. cit., s. 199.

- zwiększanie społecznych zasobów pracy (*increasing social job demands*) – następuje wówczas kiedy pracownik otrzymuje więcej wsparcia poprzez korzystanie z superwizji, coaching lub sprzężenie zwrotne;
- powiększanie prorozwojowych wyzwań w pracy (*increasing challenging job demands*) – sprowadza się do pozyskiwania kompetencji pozwalających realizować coraz trudniejsze zawodowe cele, które prowadzą do personalnego wzrostu i zwiększania satysfakcji z pracy;
- ograniczanie nadmiernie obciążających wymagań związanych z wykonywaną pracą (*decreasing hindering job demands*) – ma miejsce wówczas kiedy pracownik wykazuje inicjatywę i podejmuje działania aby zmniejszyć wymagania pracy spostrzegane jako zbyt przytłaczające<sup>9</sup>.

Zdaniem autorek pojawienie się *job crafting* jest reakcją pracowników na nadmierne wystandaryzowanie zadań realizowanych w trakcie pracy zawodowej, niedających szansy na jakąkolwiek dowolność działania, zmierzających do całkowitej alienacji jednostki od wykonywanej pracy, pozbawiających ją możliwości decydowania, a raczej egzekwujących wypełnianie konkretnych instrukcji. Nie chodzi tu o całkowite wyeliminowanie standaryzacji pracy, które nie byłoby możliwe w dziedzinach zmilitaryzowanych (np. w wojsku, policji), w transporcie powietrznym i naziemnym, procedurach leczenia i postępowania w służbie zdrowia itp., ale o pozostawienie pracownikowi w pracy pewnej przestrzeni do zagospodarowania, pozwalającej na jej personalizację i dostosowanie.

Dostosowanie to polega na uwzględnieniu szeregu kryteriów związanych z osobowością podmiotu, jego preferencjami i zainteresowaniami, kwalifikacjami i kompetencjami, specyficznymi potrzebami psychicznymi, jak również uznawanym systemem wartości, a także specyfiką środowiska pracy. Jego celem jest dążenie do swoistej harmonii między wizją i percepcją swojej pracy przez pracownika a wymaganiami środowiska.

Hierarchia uwzględnianych kryteriów wydaje się mieć charakter zindywidualizowany. U jej podstaw może leżeć określony, *prospołeczny system wartości*, ukierunkowujący działanie człowieka na rzecz dobra Innego lub grupy ludzi.

Ponadto modyfikacja formalnego zakresu czynności może wiązać się z koniecznością *poczucia sensu wykonywanej pracy*, która wg indywidualnego uznania może prowadzić do jej wykonywania poza normatywnymi godzinami, jeśli pracownik, który ją wykonuje, uzna to za słuszne i celowe, bądź do rezygnacji z takich czynności, które w opinii pracownika są przekraczające jego możliwości, tj. nadmiernie obciążające.

---

<sup>9</sup> M. Tims, A.B. Bakker, D. Derks, *Development and validation of the job crafting scale*, „Journal of Vocational Behaviour” 2012, nr 80.

Pracownicy mogą odnajdować sens w konkretnej pracy i angażować się w nią (np. prezentować zamiłowanie do pracy<sup>10</sup>, doceniać znaczenie pracy w życiu człowieka<sup>11</sup> lub też wartości związane z pracą<sup>12</sup>). Ich orientacja na pracę ma charakter motywacji wewnętrznej, w przeciwieństwie do orientacji zewnętrznej, najczęściej narzucającej przez pracodawcę. W popularnym modelu charakterystyki pracy poczucie sensu pracy oznacza dominujący stan psychiczny w trakcie wykonywania pracy, z którą ta jednostka się utożsamia, która dla jednostki ma szczególne znaczenie i która wymaga zróżnicowanych umiejętności<sup>13</sup>. Tak więc jednym z kryterium uznania określonej aktywności pracownika za *job crafting* jest poczucie sensu płynące z wykonywania pracy w najszerszym tego słowa rozumieniu.

*Preferencje odnoszące się do wykonywania określonej pracy* wiążą się z pozytywnymi emocjami doświadczanymi w pracy. Pozytywne emocje są treścią doznań nazwanych przez psychologów pozytywnych „przepływem” (ang. *flow*)<sup>14</sup>.

Rozważając czynniki warunkujące i wywierające wpływ na zachowania podejmowane w ramach *job crafting*, należy wymienić czynniki związane z jednostką – charakterystyką osobowości osoby, która je podejmuje<sup>15</sup>, jej postawami<sup>16</sup>, specyfiką i charakterystyką danej pracy<sup>17</sup>, konkretnymi wymaganiami pracy<sup>18</sup>,

---

<sup>10</sup> R.N. Kanungo, *Measurement of job and work involvement*, „Journal of Applied Psychology” 1982, nr 67.

<sup>11</sup> I.M. Paullay, G.M. Alliger, E.F. Stone-Romeo, *Construct validation of two instruments designed to measure job involvement and work centrality*, „Journal of Applied Psychology” 1994, nr 79.

<sup>12</sup> W.R. Nord, A.R. Brief, J.M. Atieh, E.M. Doherty, *Work values and the conduct of organizational behavior*, „Research in Organizational Behavior” 1988, nr 10.

<sup>13</sup> N. Sivanathan, K.A. Arnold, N. Turner, J. Barling, *Jak być dobrym liderem: Przywództwo transformacyjne a dobrostan*, [w:] P.A. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, PWN, Warszawa 2007, s. 163.

<sup>14</sup> M. Csikszentmihalyi, *Przepływ*, Wydawnictwo Moderator, Taszów 2005.

<sup>15</sup> Por. A.B. Bakker, M. Tims, D. Derks, *Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement*, „Human Relations” 2012, nr 65 (10); R.P. Bandura, P.R. Lyons, *The impact of personal motivators and job performance on job crafting: Empirical study*, „International Journal of Management and Human Resources” 2014, nr 2 (1).

<sup>16</sup> Por. C.Q. Lu, H.J. Wang, J.J. Lu, D.Y. Du, A.B. Baker, *Does work engagement increase person-job fit? The role of job crafting and Job insecurity*, „Journal of Vocational Behavior” 2014, nr 84(2); M. Tims, A.B. Bakker, D. Derks, op. cit.

<sup>17</sup> Por. P. Lyons, *The crafting of jobs and individual differences*, „Journal of Business Psychology” 2008, nr 23(1–2).

<sup>18</sup> Por. P. Petrou, E. Demerouti, M.C.W. Peeters, W.B. Schaufeli, J. Hetland, *Crafting a job on daily basis: Contextual correlates and the link to work engagement*, „Journal of Organizational Behavior” 2012, nr 33(8).

jak i czynnikami wynikającymi z bliższego otoczenia pracy<sup>19</sup>, poziomu udzielanej superwizji<sup>20</sup>. Istnieją dane wskazujące na szereg korzyści, do których prowadzi *job crafting*, takie jak doświadczanie przez podmiot pozytywnych emocji, kształtowanie pozytywnych postaw wobec pracy<sup>21</sup>, kształtowanie relacji i powiązań społecznych<sup>22</sup> i większe zaangażowanie w pracę.<sup>23</sup> Ponadto stwierdzono, że pracownicy różnią się poziomem realizacji *job crafting* i zakresem czynników wywierających wpływ i „podatnością na ich oddziaływanie” na poszczególne jednostki<sup>24</sup>. Istotne znaczenie ma także charakter wykonywanej pracy<sup>25</sup> i czynniki związane z relacjami społecznymi<sup>26</sup>. Z badań przeprowadzonych przez Bell i Njoli wynika, że osobowość odgrywa znaczącą rolę w się podejmowaniu przez poszczególnych pracowników zachowań w ramach *job crafting*. Autorzy zbadali istnienie zależności między czynnikami wchodzącymi w skład Wielkiej Piątki (sumiennością, ekstrawersją, ugodowością, otwartością na doświadczenie, neurotyzmem) a aktywnością *job crafting*. W ich rezultacie okazało się, że istnieje zależność między poszczególnymi czterema wymiarami (*Job Demands-Resource Model*) badanymi w ramach 21-punktowego kwestionariusza (*job crafting behavior questionnaire*) a ugodowością, otwartością na doświadczenie oraz neurotyzmem. Zatem mając wiedzę na temat poziomu poszczególnych wymiarów w ramach Wielkiej Piątki, można przewidywać skłonność pracowników do podejmowania działań *job crafting*.

---

<sup>19</sup> Por. R.E. Arts, *A multilevel study on the contagion of job crafting between coworkers and the relationship between job crafting and adaptivity* (praca dyplomowa), 2012, <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/25263/Arts%203346145.pdf?sequence.pdf>.

<sup>20</sup> Por. B.E. Ghitulescu, *Making change happen: The impact of work context on adaptive and proactive behaviors*, „Journal of Applied Behavioral Science” 2013, nr 49(2).

<sup>21</sup> Por. I. Ko, *Crafting a job: Creating optimal EXPERIENCES AT WORK* (praca doktorska), Claremont Graduate University, Claremont 2011; J. van de Riet, *Leadership and job crafting: Relationships with employability and creativity* (praca dyplomowa), Eindhoven University of Technology, Eindhoven 2015.

<sup>22</sup> Por. G.R. Slemp, D.A. Vella-Brodic, *Optimising employee mental health: the relationship between intrinsic need satisfaction, job crafting and employee well-being*, „Journal of Happiness Studies” 2014, nr 15(4).

<sup>23</sup> Por. A.B. Bakker, M. Tims, D. Derks, *Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement*, „Human Relations” 2012, nr 65(10); C. Leana, E. Appelbaum, I. Shevchuck, *Work process and Quality of Care in Early Childhood Education; The Role of Job Crafting*, „Academy of Management Journal” 2009, nr 52(6).

<sup>24</sup> Por. T. Bipp, E. Demerouti, *Which employees craft their job and how? Basic dimensions of personality and employees' job crafting behavior*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology” 2015, nr 88(4).

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> B.E. Ghitulescu, op. cit.

## Techniki stosowane w ramach *job crafting*

Jeżeli przyjąć, że *job crafting* oznacza sposoby, w ramach których pracownicy w sposób proaktywny *modyfikują zadania, relacje społeczne i percepcję swojej pracy*, tak aby uzyskać możliwie optymalne dostosowanie do warunków środowiska, to w prezentowanych badaniach narzuca się pytania o to, *jakie techniki stosują nauczyciele w odniesieniu do wymienionych trzech poziomów*.

W badaniach pierwszego etapu uczestniczyło 18 polskich nauczycieli akademickich, których zadanie polegało na spisywaniu w okresie jednego tygodnia wykonywanych w codziennej pracy czynności. W dalszej kolejności czterech sędziów kompetentnych (dwóch psychologów praktyków i dwóch psychologów-nauczycieli akademickich) dokonywało kwalifikacji lub odrzucenia tych zachowań jako aktywności w ramach *job crafting*. Następnie z osobami, u których zaobserwowano zachowania typu *job crafting* przeprowadzono wywiad pogłębiony, w którym zadawano im zamieszczone poniżej pytania. W ten sposób do wywiadu pogłębionego przystąpiło 10 polskich nauczycieli akademickich. W przypadku nauczycieli zagranicznych nie udało się zrealizować pierwszej części procedury, tzn. nie opisywali oni czynności wykonywanych w ciągu tygodnia pracy, natomiast bezpośrednio przeprowadzono z nimi wywiad pogłębiony (wśród 14 nauczycieli akademickich), w wyniku którego u 11 uczestników stwierdzono zachowania zaklasyfikowane do *job crafting*, a wypowiedzi poddano interpretacji. Ostateczną grupę nauczycieli akademickich zagranicznych stanowiły 3 osoby z Austrii, 3 badanych z Finlandii, 2 osoby ze Stanów Zjednoczonych i 2 nauczycieli z Wielkiej Brytanii.

Pytania zastosowane w trakcie wywiadu pogłębionego:

- *Czy inicjował Pan (Pani) jakieś zmiany i podejmował się nowych zadań w codzienne wykonywanej pracy?*
- *Co robi Pani/Pan dodatkowo, co nie wynika z obowiązków zawodowych?*
- *W czym (jakiego rodzaju aktywności) przejawia się modyfikacja Pani/Pana pracy?*
- *W jaki sposób Pan (Pani) wprowadzał(a) te zmiany lub inicjował(a) nowe zadania?*
- *Dlaczego były one potrzebne? Co pomagały one Panu (Pani) osiągnąć?*
- *Jakie rezultaty udało się Panu (Pani) osiągnąć, wprowadzając te zmiany i/lub podejmując się dodatkowych zadań?*
- *Czy podejmowanie się dodatkowych zadań wiązało się z koniecznością nawiązania nowych relacji lub wprowadzenia nowych praktyk opartych na kontaktach interpersonalnych?*
- *Czy zmieniała się ich forma, zakres bądź zwiększała ich częstotliwość?*

- *Na czym polegała ich modyfikacja?*
- *Czy, ewentualnie w jakim stopniu, w efekcie dodatkowo podejmowane przez Pana (Panią) zadania doprowadziły do jakiś zmian w Pana (Pani) myśleniu o sobie, swoim miejscu pracy?*
- *Czego ta zmiana myślenia dotyczyła?*

W trakcie badania formułowano jeszcze dalsze pogłębiające wypowiedzi pytania, np. *Proszę powiedzieć o tym coś więcej..., czy może Pan (Pani) podać jakiś przykład?*

### Wyniki zadań

Analizując wypowiedzi nauczycieli akademickich zatrudnionych w Polsce, kompetentni sędziowie zdiagnozowali *job crafting* u 10 nauczycieli (ok. 48%) i u 11 nauczycieli akademickich pracujących za granicą (ok. 52%).

**Tabela 1.** Treść zachowań podejmowanych w ramach *job crafting* (poziom strukturalnych aspektów zadań) wśród polskich nauczycieli akademickich

Czynniki współwystępujące z <i>job crafting</i> w kategoriach zadań	Liczba osób
Większa częstotliwość kontaktów ze studentami niż to wynika z obowiązkowych terminów	4
Udostępnianie studentom kodowanych baz danych	1
Użyczenie źródeł literaturowych	2
Własna, zaangażowana praca naukowa, niewynikająca z konieczności (osoby mające tytuł profesora)	1
Prowadzenie seminariów doktorantów niezrzeszonych (kandydatów na doktorantów)	2

Źródło: opracowanie własne.

Jak wskazują zamieszczone dane, nauczyciele akademicy w swoich wypowiedziach wykreowali szereg technik o charakterze dodatkowych zadań, zaklasyfikowanych do *job crafting*. Zdecydowana większość działań była dedykowana studentom, zróżnicowanych poziomów studiów. Zdaniem uczestniczących w badaniach osób, podejmowane dodatkowo działania wynikają nie tyle z preferencji ale z poczucia powinności wobec wykonywanego zawodu<sup>27</sup> i poczucia przymusu wykonywania dalszej pracy naukowej.

<sup>27</sup> O zjawisku tym wśród nauczycieli akademickich jako współwystępującym z normatywnym komponentem przywiązania organizacyjnego pisali (Bashir, Long 2015).



**Tabela 2.** Treść zachowań podejmowanych w ramach *job crafting* (poziom relacji społecznych) polskich wśród nauczycieli akademickich

Czynniki współwystępujące z <i>job crafting</i> w kategoriach relacji społecznych	Liczba osób
Niewynikające z obowiązku dzielenie się wiedzą z osobami, które są nią zainteresowane, rola mentora, coacha	3
Utrzymywanie kontaktów pozaformalnych z absolwentami	3
Udzielanie wsparcia i porad praktykom	2
Udzielanie wsparcia i rad młodszym kolegom na uczelni	2

Źródło: opracowanie własne.

Analiza treści zachowań *job crafting* podejmowanych przez nauczycieli akademickich na poziomie relacji społecznych sugeruje, że zaangażowanie nauczycieli w tym obszarze najczęściej sprowadzało się do udzielania wsparcia, porad i występowania w roli coacha, jak również dzielenia się wiedzą z absolwentami i młodszymi kolegami. Motywem takiej aktywności była chęć spełniania się w roli osoby pomagającej i doświadczane poczucie własnej kompetencji, które podnosi samoocenę. Podejmujące taką aktywność osoby twierdziły, że mimo zmęczenia doświadczają poczucia satysfakcji z dobrze wykonanej pracy.

**Tabela 3.** Treść zachowań podejmowanych w ramach *job crafting* (poziom percepcji) wśród polskich nauczycieli akademickich

Czynniki współwystępujące z <i>job crafting</i> (poziom percepcji)	Liczba osób
Pogłębiona autorefleksja odnosząca się do własnych preferencji	3
Świadomość własnych słabych stron i konieczności pracy nad nimi	1
Świadomość konieczności oczekiwania na zmiany w szkolnictwie wyższym	1
Świadomość konieczności ustawicznego rozwoju i uczenia się czegoś nowego	5

Źródło: opracowanie własne.

Wypowiadając się na temat treści zachowań *job crafting* odnoszących się do poziomu percepcji, na pierwszym miejscu należałoby wymienić ich świadomość konieczności ustawicznego doksztalcania się. Aktywność ta w przypadku nauczycieli akademickich wydaje się jednak nieco kontrowersyjna odnośnie do tego, czy faktycznie można ją zaliczyć do zachowań *job crafting*, ze względu na sam charakter pracy pracowników naukowo-dydaktycznych, dla których praca naukowa wydaje się niemalże rutynowym zajęciem.

Świadomość konieczności zmian w szkolnictwie wyższym, wskazywanie na brak spójności i głębszego sensu w funkcjonujących aktualnie uregulowaniach prawnych można uznać za postawę zachowawczą, pozwalającą pracownikowi przeczekać funkcjonowanie systemu, którego nie akceptuje, a na którego funkcjonowanie aktualnie nie ma wpływu, bądź usprawiedliwianie się, że nie wprowadza zmian we własnym życiu zawodowym. Pogłębiona autorefleksja mająca na celu lepsze poznanie własnych preferencji wydaje się zachowaniem, które całkowicie spełnia kryterium klasyfikacji do zachowań typu *job crafting* na poziomie percepcji. Analizując wypowiedzi nauczycieli akademickich, można stwierdzić, że dokonywany przez nich wgląd w siebie prowadzi do pełniejszego uświadomienia sobie swojej roli, być może niekiedy traktowanej jak swoiste posłannictwo życiowe, i pozwala łatwiej znosić okresy dużego obciążenia pracą.

**Tabela 4.** Treść zachowań podejmowanych w ramach *job crafting* (poziom strukturalnych aspektów zadań) wśród zagranicznych nauczycieli akademickich

Czynniki współwystępujące z <i>job crafting</i> w kategoriach zadań	Liczba osób
Pozyskiwanie każdorazowo informacji zwrotnej po odbytych zajęciach w formie ocen i swobodnych anonimowych wypowiedzi słuchaczy	4
Wyznaczanie bardziej czytelnych kryteriów i oczekiwań odnoszących się do warunków zaliczania przedmiotu	4
Walka z biurokracją	2

Źródło: opracowanie własne.

W porównaniu z kategoriami dodatkowych zadań realizowanych w ramach *job crafting* przez nauczycieli akademickich pracujących w Polsce zagraniczni uczestnicy badań wymienili mniej, bo jedynie trzy kategorie, z których, zdaniem auterek, na największą uwagę zasługuje dążenie do pozyskiwania informacji zwrotnej od studentów jako źródła ewentualnego potwierdzenia lub stwierdzenia konieczności modyfikacji prowadzonych zajęć.

**Tabela 5.** Treść zachowań podejmowanych w ramach *job crafting* (poziom relacji społecznych) wśród zagranicznych nauczycieli akademickich

Czynniki współwystępujące z <i>job crafting</i> w kategoriach zadań	Liczba osób
Poświęcanie dodatkowego czasu dobrze rokującym doktorantom	4
Inicjowanie spotkań naukowych z pracownikami naukowo-dydaktycznymi	3
Poświęcanie dodatkowego czasu osobom, które nie mogły uczestniczyć w zajęciach	4

Źródło: opracowanie własne.

Analiza wypowiedzi zagranicznych nauczycieli akademickich skłania do ogólnej refleksji, że osoby te w większym stopniu niż polscy pracownicy naukowo-dydaktyczni oddzielają życie prywatne od pracy zawodowej i bardziej cenią sobie swój czas spędzany poza pracą. Z tego też względu zachowania uznane za typowe bądź całkowicie mieszczące się w niepisanej umowie, kontrakcie psychologicznym uznają za przejawy *job crafting* w aspekcie relacji społecznych.

**Tabela 6.** Treść zachowań podejmowanych w ramach *job crafting* (poziom percepcji) wśród zagranicznych nauczycieli akademickich

Czynniki współwystępujące z <i>job crafting</i> w kategoriach zadań	Liczba osób
Świadomość w zakresie konieczności zachowania „większej równowagi na rzecz życia prywatnego” między zaangażowaniem w życie zawodowe a realizacją własnych pasji i czasem poświęcanym rodzinie	5
Większe uświadamianie sobie przemijalności i względności zaszczytów osiągniętych w pracy zawodowej	2
Większe nastawienie na realizację swoich pozazawodowych celów	4

Źródło: opracowanie własne.

W postawie tej utwierdza ich refleksja nad swoją rolą zawodową, która, zdaniem autorek, zmierza w kierunku większej egocentryzacji własnego życia, a w szczególności życia zawodowego. Należałoby zatem zastanowić się, czy i w jakim stopniu możemy wtedy mówić o rozwoju osobowościowym bądź personalnym, do którego *job crafting* powinien prowadzić. Z drugiej strony dyskusyjne wydaje się twierdzenie, że rozwój osobowości dokonuje się wyłącznie wówczas kiedy człowiek intensywnie angażuje się w swoją rolę zawodową. W tej sytuacji nierozstrzygnięte pozostaje pytanie, czy jest zachowanie, które mieści się w pojęciu *job crafting*.

Największa rozbieżność dotyczyła aspektu strukturalnego modyfikacji, w obrębie którego nauczyciele akademicki modyfikują wykonywane zadania. Nauczyciele akademicki spoza Polski nie byli w stanie podać więcej niż trzech przykładów dostosowywania czy też chęci dokonania zmian swojej pracy do własnych preferencji.

## Podsumowanie i dyskusja

Uzyskane wyniki badań o charakterze jakościowym, mimo że odnoszą się do nielicznej próby badawczej nauczycieli akademickich w Polsce i poza jej granicami, potwierdzają fakt występowania zachowań klasyfikowanych jako *job crafting*.

Wprowadzana przez nich modyfikacja zadań w największym stopniu dotyczy zasobów pracy, tj. takiego dostosowywania realizowanej w jej ramach aktywności, aby w większym stopniu odpowiadała ich preferencjom, kompetencjom i pasji.

Oprócz tego uczestniczący w badaniu nauczyciele akademicy z Polski swoje dodatkowo podjęte zadania wyjaśniali, wyrażając pogląd, że z pracy nauczyciela, a w szczególności z jego „uświęconego tradycją” etosu, wynika zajmowanie się znacznie większą paletą spraw i podejmowanie większego zakresu obowiązku, niż wypływa to z rutynowego zakresu obowiązku pracownika naukowo-dydaktycznego.

Z wypowiedzi nauczycieli akademickich w Polsce wynika też ich dążenie do rozumienia i akceptacji sensu wykonywanej pracy – stąd biorą się sugestie wprowadzania zmian w obszarze obowiązującego prawodawstwa. Jak wynika z badań przeprowadzonych przez Roczniowską i Puchalską-Kamińską<sup>28</sup> oraz Spectora<sup>29</sup> czynnik ten odgrywa szczególne znaczenie jako mediator zachowań *job crafting*.

Przeprowadzone badania nie są wolne od ograniczeń, które wynikają z przyjętej metodologii. Ponadto, co być może wynika z niedoskonałości procedury badawczej, którą można uznać za nieco uproszczoną w stosunku do polskich nauczycieli akademickich, w grupie zagranicznych nauczycieli można było zaobserwować mniej zachowań stanowiących przejawy *job crafting* niż wśród polskich badanych. Zastanawiająca wydaje się też refleksja zagranicznych uczestników badań, podejmowana na poziomie percepcji, która w zasadzie zmierza w kierunku ograniczania roli pracy zawodowej w ogólnej aktywności życiowej na rzecz penetrowania innych dziedzin życia, połączonych z realizacją swoich zainteresowań i skupianiem się na własnej osobie.

Wyniki badań, do których autorki się odwołują, mimo że same badania, jak to w przypadku badań jakościowych bywa, bazują na subiektywnych narracjach i informacjach udzielanych w trakcie pogłębionego wywiadu, mogą być obarczone błędem spowodowanym chęcią przedstawienia się przez osoby badane w bardziej korzystnym świetle. Należy także pamiętać, że w drugiej części badań brały udział tylko 21 osób, co oznacza, że uzyskane dane nie powinny zostać poddane generalizacji. Niezależnie od wspomnianych ograniczeń, zaprezentowane badania wydają się znacząco przybliżyć czytelnikowi problematykę *job crafting* wśród polskich i zagranicznych nauczycieli akademickich.

<sup>28</sup> M.A. Roczniowska, M. Puchalska-Kamińska, *Are managers also crafting leaders? The link between organizational rank, autonomy, and job crafting*, „Polish Psychological Bulletin” 2017, vol. 48(2).

<sup>29</sup> P.E. Spector, *Perceived control by employees: A meta analysis of studies concerning autonomy and participation at work*, „Human Relations” 1986, nr 39(11), s. 1005–1016, <http://doi.org/10.1177/001872678603901104>.

**BIBLIOGRAFIA**

- Arts R.E., *A multilevel study on the contagion of job crafting between coworkers and the relationship between job crafting and adaptivity* (praca dyplomowa), 2012, <http://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/25263/Arts%203346145.pdf?sequence.pdf>. [dostęp: 11.12.2019 r.]
- Bandura R.P., Lyons P.R., *The impact of personal motivators and job performance on job crafting: Empirical study*, „International Journal of Management and Human Resources” 2014, nr 2(1), s. 77–94.
- Bakker A.B., Demerouti E., *The job demands-resources model: state of art*, „Journal of Managerial Psychology” 2007, nr 22(3), s. 309–328.
- Bakker A.B., Tims M., Derks D., *Proactive personality and job performance: The role of job crafting and work engagement*, „Human Relations” 2012, nr 65(10), s. 33–59.
- Bashr N., Long Ch.S., *The relation between training and organizational commitment among academicians in Malaysia*, „Journal of Management Development” 2015, vol. 34, No 10, s. 1227–1245, [www.emeraldinsight.com/0262-1711.htm](http://www.emeraldinsight.com/0262-1711.htm).
- Bartkowiak G., *Orientacja nastawiona na rozwój i uczenie się osób zatrudnionych w organizacji*, Wyd. Akademii Ekonomicznej w Poznaniu, Poznań 1999.
- Bell C., Njoli N., *The role of big five factors on predicting job crafting propensities amongst administrative employees in a South African tertiary institution*, „S.A. Journal of Human Resource Management” 2016, ISSN: 9online) 2071-078X, (print), s. 1683-1784.
- Berg J.M., Wrześniewski, A. Dutton J.E., *Perceiving and responding to challenges in job crafting at different ranks: When proactivity requires adaptivity*, „Journal of Organizational Behaviour” 2010, nr 31, s. 158–186.
- Bipp T., Demerouti E., *Which employees craft their job and how? Basic dimensions of personality and employees’ job crafting behavior*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology” 2015, nr 88(4), s. 631–655.
- Csikszentmihalyi M., *Przepływ*, Wydawnictwo Moderator, Taszów 2005.
- Demerouti E., Bakker A.B., Halbesleben J.R., *Productive and counterproductive job crafting: A daily diary study*, „Journal of Occupational Health Psychology” 2015, nr 20(4), s. 457–469.
- Ghitulescu B.E., *Making change happen: The impact of work context on adaptive and proactive behaviors*, „Journal of Applied Behavioral Science” 2013, nr 49(2), s. 206–245.
- Kanungo R.N., *Measurement of job and work involvement*, „Journal of Applied Psychology” 1982, nr 67, s. 341–349.
- Ko I., *Crafting a job: Creating optimal EXPERIENCES AT WORK* (praca doktorska), Claremont Graduate University, Claremont 2011.
- Krugielka A., Bartkowiak G., *Absolwent uczelni – pracownik wiedzy w procesie rozwoju. Perspektywa jednostki i organizacji*, Wyd. Politechniki Poznańskiej, Poznań 2017.
- Leana C., Appelbaum E., Shevchuck I., *Work process and Quality of Care in Early Childhood Education; The Role of Job Crafting*, „Academy of Management Journal” 2009, nr 52(6), s. 1169–1192.

- Lu C.Q., Wang H.J., Lu J.J., Du D.Y., Baker A.B., *Does work engagement increase person-job fit? The role of job crafting and Job insecurity*, „Journal of Vocational Behavior” 2014, nr 84(2), s. 142–152.
- Lyons P., *The crafting of jobs and individual differences*, „Journal of Business Psychology” 2008, nr 23(1–2), s. 25–36.
- Nord W.R., Brief A.R., Atieh J.M., Doherty E.M., *Work values and the conduct of organizational behavior*, „Research in Organizational Behavior” 1988, nr 10, s. 1–42.
- Paullay I.M., Alliger G.M., Stone-Romeo E.F., *Construct validation of two instruments designed to measure job involvement and work centrality*, „Journal of Applied Psychology” 1994, nr 79, s. 224–228.
- Petrou P., Demerouti E., Peeters M.C.W., Schaufeli W.B., Hetland J., *Crafting a job on daily basis: Contextual correlates and the link to work engagement*, „Journal of Organizational Behavior” 2012, nr 33(8), s. 1120–1141.
- Roczniewska M.A., Puchalska-Kamińska M., *Are managers also crafting leaders? The link between organizational rank, autonomy, and job crafting*, „Polish Psychological Bulletin” 2017, vol. 48(2), s. 198–211.
- Singh V.L., M. Singh, *Techniques of Job Crafting: An Exploratory Study on Management Consultants*, „South Asian Journal of Management” 2016, vol. 23, no 2, April-June.
- Sivanathan N., Arnold K.A., Turner N., Barling J., *Jak być dobrym liderem: Przywództwo transformacyjne a dobrostan*, [w:] P.A. Linley, S. Joseph (red.), *Psychologia pozytywna w praktyce*, PWN, Warszawa 2007, s. 153–169.
- Slemp G.R., Vella-Brodic D.A., *Optimising employee mental health: the relationship between intrinsic need satisfaction, job crafting and employee well-being*, „Journal of Happiness Studies” 2014, nr 15(4), s. 957–977.
- Spector P.E., *Perceived control by employees: A meta analysis of studies concerning autonomy and participation at work*, „Human Relations” 1986, nr 39(11), s. 1005–1016, <http://doi.org/10.117001872678603901104> [dostęp: 11.12.2020 r.]
- Tims M., Bakker A.B., Derks D., *Development and validation of the job crafting scale*, „Journal of Vocational Behaviour” 2012, nr 80, s. 173–186.
- Van de Riet J., *Leadership and job crafting: Relationships with employability and creativity* (praca dyplomowa), Eindhoven University of Technology, Eindhoven 2015.



**Anna Bęczkowska**

Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium

## **UCZESTNICTWO W KOLE NAUKOWYM JAKO INWESTYCJA W ROZWÓJ UMIEJĘTNOŚCI SPOŁECZNYCH I ZAWODOWYCH**

### **STUDENT PARTICIPATION IN THE ACADEMIC RESEARCH CIRCLE AS AN INVESTMENT IN THE DEVELOPMENT OF SOCIAL AND PROFESSIONAL SKILLS**

**Streszczenie:** Działania młodzieży akademickiej w kołach naukowych są bardzo różnorodne. Pozwalają studentom m.in. uzupełnić wiedzę zdobywaną w czasie obowiązkowych zajęć dydaktycznych, nabyć dodatkowe umiejętności społeczne i praktyczne, potrzebne na rynku pracy, oraz rozwinąć sieć kontaktów przydatnych w późniejszych działaniach zawodowych. Artykuł porusza tematykę aktywności podejmowanych przez członków Koła Naukowego Baby Start, działającego przy Wydziale Zamiejscowym Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej Milenium w Wągrowcu i ich zaangażowania w liczne działania na rzecz własnego rozwoju społecznego i zawodowego, jak również na rzecz środowiska lokalnego. Celem opracowania jest dokonanie analizy literatury dotyczącej działań młodzieży akademickiej w ramach kół naukowych, ukazanie działalności Koła Naukowego Baby Start oraz wskazanie, jak kształtuje się rozwój umiejętności społecznych i zawodowych poprzez działalność w kole w opinii osób badanych – członków koła.

**Słowa kluczowe:** koło naukowe, rozwój umiejętności zawodowych, organizacje studenckie, kapitał intelektualny.

**Abstract:** Academic student activities are varied. The participation in the academic research circles allows students to deepen their knowledge gained during compulsory university classes acquire additional professional social skills needed in the labour market and foster the formation of the social network usefull in the futher professional life. This article addresses the topic of activities undertaken by the members of the Student Research Circle „Baby Start” operating at the department of Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium in Wągrowiec and their commitment into numerous actions for the sake of both: self-development of professional social skills and the welfare of the local community. The aim of this article is an analysis of the academic papers concerning the students’ projects within the framework of academic research circles, presentation of the Student Academic Circle „Baby Start” and showing the way in which the students’ professional social skills are shaped by working in the „Baby Start” Circle, in the opinion of respondents - members of the Circle.



**Keywords:** student research circle, professional development, student organizations, intellectual capital.

## Wprowadzenie

Działania podejmowane przez młodzież akademicką w kołach naukowych są różnorodne – można je ująć w co najmniej kilku obszarach aktywności, takich jak: prowadzenie zajęć w szkołach, przedszkolach i placówkach opiekuńczo-wychowawczych, organizowanie imprez charytatywnych na rzecz osób potrzebujących, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb społeczności lokalnej, prowadzenie badań naukowych oraz uczestnictwo w szkoleniach i konferencjach naukowych, udział w projektach i współpraca z lokalnymi przedsiębiorstwami. Działalność w kole naukowym pozwala studentom uzupełnić wiedzę zdobywaną w czasie obowiązkowych zajęć dydaktycznych, nabyć dodatkowe umiejętności praktyczne, przydatne na rynku pracy oraz rozwinąć sieć kontaktów w gronie młodzieży akademickiej i nauczycieli akademickich, a także pracowników współpracujących z nimi instytucji. Od osobistego zaangażowania studenta zależy jednak, na ile z tych możliwości skorzysta. Artykuł porusza tematykę działalności Koła Naukowego Baby Start, które powstało na Wydziale Zamiejscowym Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej Milenium, a także zaangażowania jego uczestników w liczne działania na rzecz społeczności lokalnej i własnego rozwoju społecznego oraz zawodowego.

## Działalność uczelnianych kół naukowych na przestrzeni lat

Studenckie koła naukowe są „miejscem rozwijania zainteresowań, poszerzania wiedzy, samokształcenia oraz zdobywania wielu cennych umiejętności”<sup>1</sup>. Szerzej stwierdzić można, iż w środowisku akademickim koło naukowe to „mała grupa studentów i wykładowców, oparta na dobrowolnej więzi społecznej, zorientowana na wspólny cel. Istotą funkcjonowania koła jest pogłębianie naukowych zainteresowań jego członków. [...] Adresowane są one [koła naukowe – przyp. A. B.] głównie do studentów, których dociekliwość badawcza wykracza poza ramy zwykłego studiowania. Skupiają ludzi otwartych na nowe doświadczenia, dążących do nietuzinkowych rozwiązań, świadomie wpływających na rozwój własnych umiejętności społecznych i zawodowych”<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> A. Gancarz, *Wykorzystanie wiedzy i umiejętności zdobytych w Kole Naukowym Edukacji Międzykulturowej w pracy zawodowej absolwentów Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2, s. 153–154.

<sup>2</sup> A. Godlewska, B. Olender, *To be or not to be active*, [w:] *Analysis, challenges, perspectives*, red. M. Kral, J. Slepceky, S. Zarica, GEORG, Zilina 2012, s. 177–182.

Rola studentów będących członkami kół znacznie się zmieniła w ciągu ostatnich kilkudziesięciu latach – z biernych słuchaczy wykładów stawali się oni współpracownikami nauczycieli akademickich, a z czasem partnerami i współtwórcami nauki. „Koncepcja dotycząca dodatkowej studenckiej aktywności naukowej została sformułowana w Polsce pod koniec lat pięćdziesiątych, natomiast większe zainteresowanie studenckimi organizacjami i kołami naukowym datuje się na początek lat siedemdziesiątych”<sup>3</sup>. Ponadto wraz z modernizacją państwa oraz zachodzącymi zmianami społecznymi zmieniają się również profile kół naukowych. „Coraz częściej skupiają się one na działalności związanej z przygotowaniem studenta do wyzwań, jakie stawia współczesny rynek pracy i na zdobywaniu nowych, praktycznych umiejętności”<sup>4</sup>.

Współcześnie „uczestnictwo w kole naukowym daje szereg korzyści, w tym:

1. Dostarcza możliwości pogłębiania wiedzy, rozwoju zainteresowań naukowych bardziej ambitnym oraz uzdolnionym studentom;
2. Może mieć udział w kształtowaniu nawyków i umiejętności związanych z krytycznym, a zarazem twórczym stosunkiem do otaczającego świata, jak również przyszłej pracy zawodowej;
3. Może wspierać rozwój wrażliwości i odpowiedzialności społecznej, powinno sprzyjać wielostronności kontaktów społecznych z nauczycielami akademickimi, kolegami z innych kierunków i uczelni, z praktykami oraz z lokalnym środowiskiem”<sup>5</sup>.

### **Działania koła naukowego a kształtowanie kompetencji zawodowych i społecznych**

Praca w kole naukowym skupia się na rozwoju umiejętności studentów i przygotowywaniu ich do bardziej samodzielnego prowadzenia badań i przyszłej pracy zawodowej. „W dużej mierze przyczyniają się do tego specyficzne sposoby pracy w kole:

1. Oparcie kształcenia na bezpośrednim kontakcie studenta z wykładowcą (opiekunem koła). Taki kontakt daje członkom kół naukowych możliwość zdobycia szerszej wiedzy niż w ściśle określonym czasie podczas wykładów.

---

<sup>3</sup> B. Olender-Jermacz, *Koła naukowe w szkole wyższej*, [w:] *Przedmioty w systemie szkolnictwa wyższego. Przyczynki do pedagogiki szkoły wyższej*, red. P. Piotrowski, J. Górniewicz, M. Warmiński, Prace Naukowe Centrum Badań Społecznych, Olsztyn 2016, s. 121–122.

<sup>4</sup> P. Tomaszewski, *Wsparcie finansowe kół naukowych ze strony uczelni*, [w:] *Studencki ruch naukowy – wczoraj, dziś i jutro*, red. M. Smużewska, P. Tomaszewski, Uniwersytet im. M. Kopernika, Toruń 2011, s. 65.

<sup>5</sup> B. Olender-Jermacz, op. cit., s. 120.

2. Drugi sposób pracy w kole, który przyczynia się do większej aktywności i samodzielności młodzieży akademickiej, to zdobywanie wiedzy i umiejętności poprzez doświadczenie. To ono stanowi największą wartość związaną z uczestnictwem w kole naukowym<sup>6</sup>.

W okresie studiów młodzi ludzie stają się coraz bardziej gotowi do kierowania własnym rozwojem. Efektywność działań koła należy mierzyć stopniem samodzielności i inicjatywy zorganizowanych w nim studentów. Tylko od osobistego zaangażowania uczestnika zależy, na ile z pojawiających się okazji i możliwości skorzysta.

Absolwenci, którzy byli wcześniej aktywnymi członkami kół naukowych lub innych organizacji studenckich, mają zwykle znacznie większe doświadczenie w pracy związanej z kierunkiem studiów, a co za tym idzie, lepiej znają swoje predyspozycje oraz mocne i słabe strony, a to z kolei pomaga im uniknąć przynajmniej niektórych problemów na początku drogi zawodowej. Działania społeczne podejmowane przez studentów, takie jak działalność w ramach studenckich kół naukowych, nie są źródłem dochodu, niemniej jednak stanowią „kopalnię wiedzy i doświadczeń”, których nie przewiduje program studiów<sup>7</sup>. „To właśnie tam studenci uczą się zasad tworzenia nauki, doskonalą swój warsztat akademicki, realizują rzeczywiste projekty, zdobywają i doskonalą kompetencje niezbędne do pracy zarówno naukowej, jak i zawodowej”<sup>8</sup>.

Działalność w kole naukowym pozwala przyjemniej i łatwiej przyswajać wiedzę w procesie uczenia się. „Udział w przedsięwzięciach koła daje szansę zdobycia umiejętności organizatorskich, rozwoju kreatywności i twórczego myślenia. Studenci angażując się w różne inicjatywy, uczą się współpracy w zespole, kształtują swoją samoocenę, jak również uczą się odpowiedzialności”<sup>9</sup>. Członkowie kół naukowych prowadzą często własne badania naukowe, których wyniki prezentują na konferencjach i seminariach naukowych. Wyjazdy na tego typu spotkania naukowe od lat organizowane są przez różne środowiska akademickie. Przykładem może być Koło Naukowe Studentów Turystyki i Rekreacji Państwowej Szkoły Wyższej im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, które od kilku już lat organizuje Ogólnopolską Konferencję Studenckich Kół Naukowych. Jej celem jest

<sup>6</sup> M. Jędrzejczak, *Znaczenie współczesnych kół naukowych na przykładzie wybranych organizacji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu*, [w:] *Studencki ruch naukowy...*, op. cit., s. 89–91.

<sup>7</sup> K. Dreikopel, *Przedsiębiorczy student na współczesnym uniwersytecie – mit czy rzeczywistość?*, [w:] *Między ideałem a codziennością. Wybrane współczesne konteksty szkolnictwa wyższego*, red. J. Górniewicz, Centrum Badań Społecznych UWM, Olsztyn 2012, s. 135.

<sup>8</sup> J. Gulanowski, *Problemy młodej polskiej nauki według członków kół naukowych*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas? O nadwiślańskiej wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków 2013, s. 225.

<sup>9</sup> K. Radziwińska, M. Żak, *Działalność naukowa Kola Młodych Teoretyków Pedagogiki UwB*, [w:] *Studencki ruch naukowy...*, op. cit., s. 85–87.

stworzenie interdyscyplinarnego forum do prezentacji osiągnięć naukowych studentów uczestniczących w uczelnianych kołach naukowych. „Materiały pokonferencyjne odnoszą się do zagadnień z zakresu wielu dyscyplin naukowych, w tym medycznych, społecznych czy ekonomicznych”<sup>10</sup>.

Innym przykładem może być wspólna sesja panelowa uczestników, absolwentów i opiekunów kół naukowych oraz samorządu studenckiego, zatytułowana: „Działalność organizacji studenckich jako inwestycja w rozwój kapitału społecznego” – zorganizowana w dniach 14–15 maja 2018 r., w ramach VI Międzynarodowej Konferencji Naukowej z cyklu „Konteksty efektywności profilaktyki, resocjalizacji i readaptacji społecznej. Kapitał i deficyt pedagogiki wsparcia społecznego. Od wykluczenia do integracji” w Gnieźnieńskiej Szkole Wyższej Milenium<sup>11</sup>.

### **Koło Naukowe Baby Start GSW Milenium – cele działalności i koncepcja pracy**

Koło Naukowe Baby Start powstało w grudniu 2013 roku i działa przy Wydziale Zamiejscowym Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej Milenium w Wągrowcu. Zrzesza studentów pedagogiki, którzy są zainteresowani własnym rozwojem oraz planowaniem i realizacją projektów pedagogicznych. Koło ma swoją siedzibę w budynku Wydziału Zamiejscowego GSW Milenium w Wągrowcu. Uczestnictwo w kole stwarza możliwość pogłębiania wiedzy z zakresu pedagogiki, doskonalenia warsztatu pracy nauczyciela poprzez uczestniczenie w kursach doskonalących, szkoleniach, konferencjach naukowych oraz organizowanie projektów naukowo-badawczych. Do celów koła należy taka działalność, w wyniku której jej członkowie są w stanie:

- uporządkować i pogłębić swoją wiedzę pedagogiczną, z uwzględnieniem własnych zainteresowań i pasji,
- rozpoznawać swoje zasoby, wiedzieć, jak wykorzystywać je w pracy pedagogicznej oraz poznać metody służące rozwijaniu własnego potencjału,
- zebrać nowe doświadczenia związane z działalnością pedagogiczną i podnieść kwalifikacje związane z przyszłą pracą zawodową,
- zebrać wiedzę na temat czynników obciążających w pracy pedagoga,
- poznać podstawowe zasady higieny pracy i profilaktyki przeciw wypaleniu zawodowemu,

<sup>10</sup> I. Wyziański D. Trzpił, *Studenci w służbie osobom potrzebującym na przykładzie doświadczeń studentów pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły w Białej Podlaskiej*, [w:] *Koła naukowe – szkołą twórczego działania. Edycja trzecia*, red. E. Niżnikowska, J. Baj-Korpak, Wydawnictwo PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Biała Podlaska 2013, s. 214–224.

<sup>11</sup> <http://milenium.edu.pl/Candidate/Article/Show/600> [dostęp: 08.03.2018].

- rozwijać zainteresowania naukowe, uczyć się, jak wykorzystywać wiedzę naukową w działalności pedagoga-praktyka,
- spotykać się i współpracować z przedstawicielami środowisk praktyków i teoretyków,
- promować w środowisku akademickim wolontariat,
- podejmować działania profilaktyczne i charytatywne w środowisku akademickim oraz lokalnym<sup>12</sup>.

Koło realizuje swoje cele w szczególności poprzez:

- inicjowanie i organizowanie działań samokształceniowych i naukowych,
- współpracę z organizacjami studenckimi (w tym z samorządem studenckim i innymi kołami naukowymi działającymi przy GSW Milenium),
- uczestnictwo w seminariach, konferencjach naukowych, szkoleniach, warsztatach itp.,
- organizowanie przedsięwzięć na rzecz środowiska lokalnego<sup>13</sup>.

Wśród inicjatyw realizowanych w latach 2016–2017 oraz 2017–2018 warto wymienić następujące:

1. Współorganizowane wraz z Wągrowieckim Uniwersytetem Trzeciego Wieku konferencji poświęconej propagowaniu „dobrych praktyk” w zarządzaniu i pedagogice. Konferencja odbyła się dnia 1 kwietnia 2017 roku. Z ramienia Koła Naukowego Baby Start swoje referaty wygłosiły dwa zespoły.
2. Cykliczne wizyty członków Koła Naukowego Baby Start w Szkole Podstawowej nr 3 im. Mikołaja Kopernika w Wągrowcu i prowadzenie m.in. zajęć plastycznych oraz zajęć o charakterze profilaktycznym.
3. Wizyta w Domu Seniora w Wągrowcu i prowadzenie zajęć w formie terapii poprzez zabawę<sup>14</sup>.
4. Współorganizowanie wielkiej zbiórki odzieży, książek, artykułów szkolnych oraz zabawek dla dzieci i młodzieży na Ukrainie.
5. Udział w spotkaniu edukacyjnym w Fundacji na Rzecz Integracji Osób Niepełnosprawnych i Autystycznych „FIONA” w Poznaniu – wymiana doświadczeń związanych z pracą z osobami z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Studenci mieli okazję opowiedzieć o własnych doświadczeniach w pracy z osobami

<sup>12</sup> [http://milenium.edu.pl/Kolo-Naukowe-Baby-Start\\_cArticle\\_398\\_916.html](http://milenium.edu.pl/Kolo-Naukowe-Baby-Start_cArticle_398_916.html) [dostęp: 08.03.2018].

<sup>13</sup> Ibidem.

<sup>14</sup> A. Bęczkowska, *Sprawozdanie z działalności Koła Naukowego „Baby Start” za rok akademicki 2016/2017*, [w:] „wewnętrzny dokument Wydziału Zamiejscowego GSW Milenium w Wągrowcu”, Wągrowiec 2017.

autystycznymi, a także sformułować swoje potrzeby i oczekiwania względem potencjalnej, długofalowej współpracy z Fundacją. W drugiej części spotkania studenci mieli okazję wziąć udział w zajęciach teatralnych, odbywających się na terenie Fundacji. Dzięki temu zapoznali się z podopiecznymi FIONY, a także w praktyce doświadczyli, jakiego rodzaju działania są im oferowane.

6. Liczne szkolenia, w których uczestnicy koła brali udział, w tym: szkolenie dotyczące pracy z dziećmi z zaburzeniami ze spektrum autyzmu – z wykorzystaniem metody krakowskiej, kurs pierwszej pomocy przedmedycznej, kurs dla kandydatów na kierowników wycieczek szkolnych oraz kierowników obozów wędrownych, warsztat komunikacji interpersonalnej<sup>15</sup>.

### **Rozwój umiejętności społecznych i zawodowych w opiniach członków Koła Naukowego Baby Start**

Badanie zostało przeprowadzone wśród członków Koła Naukowego Baby Start – studentów kierunku pedagogika Wydziału Zamiejscowego Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej Milenium w Wągrowcu. Zastosowany został autorski kwestionariusz wywiadu, który składał się z 6 pytań otwartych oraz metryczki. W roku akademickim 2017–2018 koło liczyło w sumie 15 członków. W badaniu wzięło udział 12 osób – byli to studenci obecni na spotkaniu koła w dniu 14 kwietnia 2018 roku. Wśród respondentów 6 osób stanowili nowi członkowie, tzn. tacy, którzy uczestniczyli w spotkaniach koła najwyżej dwa semestry. Kolejne 6 osób to studenci deklarujący swoje członkostwo w 2016 roku lub wcześniej. Analizując strukturę wiekową badanych – większość stanowiły osoby poniżej 25. roku życia (8 osób), 2 osoby były w wieku powyżej 40 lat, jedna w przedziale wiekowym 26–30 lat, i jedna 31–40 lat. Wszystkie badane osoby to kobiety. Pytania dotyczyły powodów, dla których respondentki zapisały się do koła, możliwości realizacji własnych pomysłów w ramach jego działalności, rozwoju kompetencji zawodowych i społecznych oraz korzyści z uczestnictwa w kole.

Jeśli chodzi o pytanie pierwsze, dotyczące powodów uczestnictwa w kole, wszystkie badane osoby wskazały na możliwość rozwoju i pogłębienia wiedzy, poprzez uczestnictwo w szkoleniach organizowanych dla członków koła. Sześć osób wskazało możliwość poznania nowych osób (integrację ze studentami z innych roczników) i konstruktywne spędzanie czasu w ich gronie. Cztery osoby wskazały na chęć pomocy innym – inicjatywy organizowane w środowisku lokalnym na rzecz potrzebujących.

Studentów zapytano także o to, czy mają możliwość proponowania własnych inicjatyw związanych z działalnością koła. Wszyscy odpowiedzieli twierdząco.

---

<sup>15</sup> [http://milenium.edu.pl/Kolo-Naukowe-Baby-Start\\_cArticle\\_398\\_916.html](http://milenium.edu.pl/Kolo-Naukowe-Baby-Start_cArticle_398_916.html) [dostęp: 08.03.2018].

Podane zostały przykłady zajęć prowadzonych przez studentów w przedszkolach, szkole podstawowej oraz w domu seniora.

Badani wskazali również na łatwiejszy dostęp do szkoleń, jaki mają członkowie kół naukowych. Wszyscy respondenci mieli możliwość uczestnictwa w co najmniej jednym z wydarzeń tego rodzaju organizowanych w roku akademickim 2017–2018. Były to m.in.: szkolenie z pierwszej pomocy przedmedycznej, kurs dla kandydatów na kierowników wycieczek szkolnych oraz kierowników obozów wędrownych, a także szkolenie „17 technik metody krakowskiej”.

Na pytanie dotyczące korzyści z uczestnictwa w kole naukowym studenci wskazywali zarówno na profity dla własnego rozwoju, jak i te płynące z działalności koła dla środowiska lokalnego. Większość osób (bo aż 8) wskazała na zdobycie bądź poszerzenie wiedzy przydatnej w pracy zawodowej lub takich kompetencji zawodowych, które mogą się przydać w przyszłości na rynku pracy. Trzy osoby napisały, że dla nich jedną z głównych korzyści (a więc nie jedyną) jest integracja z innymi studentami, natomiast aż 8 osób wskazało na dobre strony integracji ze środowiskiem lokalnym, a także samorealizację przy działaniach charytatywnych dla osób potrzebujących – zarówno dzieci, dorosłych, jak i seniorów z najbliższego otoczenia. Bardzo korzystnie przez studentów została oceniona współpraca z uniwersytetem trzeciego wieku, przy organizacji wspólnej konferencji, a także odwiedzin w domu seniora. Za atut działalności koła została uznana przez 2 osoby także możliwość przeprowadzenia zajęć w szkole podstawowej – korzyści dla dzieci i możliwość doskonalenia własnego warsztatu pracy. Jedna osoba wskazała również na możliwość promocji uczelni w środowisku lokalnym poprzez działalność członków koła.

Ostatnie pytanie dotyczyło tego, jakie znaczenie mają działania Koła Naukowego Baby Start dla rozwoju kompetencji zawodowych i społecznych jego członków. Wszyscy badani potwierdzili, że działania te mają duże znaczenie i wskazali szereg przykładów. Studenci odpowiadali m.in.: „Uczestnictwo w kole pomaga mi w pracy w przedszkolu, w którym jestem zatrudniona”; „Zdobyta wiedza może mi ułatwić start na rynku pracy, w kole naukowym zawieram także nowe znajomości”; „Wskazane zostają różne drogi rozwoju i nawiązywania nowych kontaktów”; „Szkolenia zrealizowane w ramach uczestnictwa w kole poszerzyły moją wiedzę, co umożliwia mi rozwój zawodowy”; „Uczestnictwo w szkoleniach przekłada się na rozwój kompetencji zawodowych”; „Poszerzam swoje umiejętności organizacyjne, doświadczam nowych sytuacji i poznaję nowych ludzi”; „Dzięki prowadzonym zajęciom w szkole, a także szkoleniom dla członków koła mogłam podnieść swoje umiejętności”; „Myślę, że uczestnictwo w kole najbardziej przekłada się na zdobywanie nowych doświadczeń, nawiązywanie kontaktów z innymi ludźmi, poszerzanie wiedzy i możliwość dzielenia się doświadczeniami”; „Organizowane zajęcia i szkolenia pozwalają poszerzyć zakres kompeten-

cji, szczególnie przydatne było szkolenie z pierwszej pomocy przedmedycznej i wizyta w Fundacji FIONA, cieszę się, że te działania mają wymiar praktyczny”; „Udział w szkoleniach jest dla mnie, jako nauczyciela wychowania przedszkolnego, dodatkowym atutem na rynku pracy, bardzo ważna dla mnie jest także możliwość poznawania nowych ludzi oraz wymiana doświadczeń”; „Udział w szkoleniach, a także możliwość wzięcia udziału w wewnętrznej konferencji WZ GSW Milenium i Uniwersytetu Trzeciego Wieku przekłada się na moje kompetencje zawodowe, uczę się nowych rzeczy, mam możliwość prowadzenia zajęć z dziećmi”; „Certyfikaty i zaświadczenia, które zdobyłam, przekładają się na moją lepszą pozycję na rynku pracy”.

Niezwykle ważnym aspektem studiowania są pojawiające się możliwości prowadzenia dodatkowej aktywności, umożliwiającej pogłębienie wiedzy, umiejętności oraz doświadczeń związanych z przyszłą pracą zawodową, a w tym kontekście to właśnie uczestnictwo w kole naukowym ma ogromny potencjał. Potwierdziły to osoby, które wzięły udział w badaniu.

## Podsumowanie

Celem opracowania było dokonanie analizy literatury dotyczącej działań młodzieży akademickiej w ramach kół naukowych, ukazanie działalności Koła Naukowego Baby Start, działającego przy WZ GSW Milenium oraz wskazanie, jak kształtuje się rozwój umiejętności społecznych i zawodowych poprzez działalność w kole. Wszyscy uczestnicy koła, którzy wzięli udział w badaniu, potwierdzili, że działania te mają duże znaczenie dla rozwoju kompetencji społecznych i zawodowych jego członków. Członkowie Koła Naukowego Baby Start, we współpracy z innymi kołami działającymi przy GSW Milenium, a także z samorządem studenckim, są inicjatorami oraz organizatorami wielu akcji charytatywnych i przedsięwzięć realizowanych w środowisku lokalnym. Mają też możliwość wzięcia udziału w licznych szkoleniach oraz zajęciach realizowanych praktycznie na każdym etapie edukacji, co powoduje, że koło przyciąga studentów kierunku pedagogika z różnych roczników i specjalności. Działalność w kole naukowym pozwala studentom uzupełnić wiedzę zdobywaną w czasie obowiązkowych zajęć dydaktycznych, nabyć dodatkowe umiejętności praktyczne, przydatne na rynku pracy oraz nawiązać nowe znajomości i zintegrować się w gronie studentów o podobnych zainteresowaniach. Sprzyja także wymianie doświadczeń i nabywaniu nowych umiejętności.

## BIBLIOGRAFIA

Bęczkowska A., *Sprawozdanie z działalności Koła Naukowego „Baby Start” za rok akademicki 2016/2017*, [w:] „wewnętrzny dokument Wydziału Zamiejscowego GSW Milenium w Wągrowcu”, Wągrowiec 2017.



- Dreikopel K., *Przedsiębiorczy student na współczesnym uniwersytecie – mit czy rzeczywistość?*, [w:] *Między ideałem a codziennością. Wybrane współczesne konteksty szkolnictwa wyższego*, red. J. Górniewicz, Centrum Badań Społecznych UWM, Olsztyn 2012.
- Gancarz A., *Wykorzystanie wiedzy i umiejętności zdobytych w Kole Naukowym Edukacji Międzykulturowej w pracy zawodowej absolwentów Wydziału Etnologii i Nauk o Edukacji Uniwersytetu Śląskiego*, „Edukacja Międzykulturowa” 2013, nr 2.
- Godlewska A., Olender B., *To be or not to be active*, [w:] *Analysis, challenges, perspectives*, red. M. Kral, J. Slepecky, S. Zarica, GEORG, Zilina 2012.
- Gulanowski J., *Problemy młodej polskiej nauki według członków kół naukowych*, [w:] *Fabryki dyplomów czy universitas? O nadwiślańskiej wersji przemian w edukacji akademickiej*, red. M. Czerepaniak-Walczak, Oficyna Wydawnicza „IMPULS”, Kraków 2013.
- Jędrzejczak M., *Znaczenie współczesnych kół naukowych na przykładzie wybranych organizacji Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu*, [w:] *Studencki ruch naukowy – wczoraj, dziś i jutro*, red. M. Smużewska, P. Tomaszewski, Uniwersytet im. M. Kopernika, Toruń 2011.
- Olender-Jermacz B., *Koła naukowe w szkole wyższej*, [w:] *Przedmioty w systemie szkolnictwa wyższego. Przyczynki do pedagogiki szkoły wyższej*, red. P. Piotrowski, J. Górniewicz, M. Warmiński, Prace Naukowe Centrum Badań Społecznych, Olsztyn 2016.
- Radziwońska K., Żak M., *Działalność naukowa Kola Młodych Teoretyków Pedagogiki UwB*, [w:] *Studencki ruch naukowy – wczoraj, dziś i jutro*, red. M. Smużewska, P. Tomaszewski, Uniwersytet im. M. Kopernika, Toruń 2011.
- Tomaszewski P., *Wsparcie finansowe kół naukowych ze strony uczelni*, [w:] *Studencki ruch naukowy – wczoraj, dziś i jutro*, red. M. Smużewska, P. Tomaszewski, Uniwersytet im. M. Kopernika, Toruń 2011.
- Wyziński I. Trzpił D., *Studenci w służbie osobom potrzebującym na przykładzie doświadczeń studentów pedagogiki Państwowej Wyższej Szkoły w Białej Podlaskiej*, [w:] *Koła naukowe – szkołą twórczego działania. Edycja trzecia*, red. E. Niżnikowska, J. Baj-Korpak, Wydawnictwo PSW im. Papieża Jana Pawła II w Białej Podlaskiej, Biała Podlaska 2013.

## NETOGRAFIA

<http://milenium.edu.pl/Candidate/Article/Show/600>

[http://milenium.edu.pl/Kolo-Naukowe-Baby-Start\\_cArticle\\_398\\_916.html](http://milenium.edu.pl/Kolo-Naukowe-Baby-Start_cArticle_398_916.html)

**Sylwia Jabłońska**  
**Anna Sołtys-Stawowa**  
Gnieźnieńska Szkoła Wyższa Milenium

## **SAMORZĄDNOŚĆ JAKO ŹRÓDŁO SAMOROZWOJU. NA PRZYKŁADZIE DZIAŁALNOŚCI SAMORZĄDU STUDENCKIEGO GSW MILENIUM W GNIEŹNIE**

**SELF-GOVERNMENT AS A SOURCE OF SELF-DEVELOPMENT.  
ON THE EXAMPLE OF THE ACTIVITY OF THE STUDENT  
SELF-GOVERNMENT OF GSW MILENIUM IN GNIEZNO**

**Streszczenie:** Niniejsza publikacja jest nie tylko analizą teoretycznych aspektów działalności samorządu studenckiego, ale też próbą poszukania odpowiedzi na pytania dotyczące znaczenia szeroko rozumianych kompetencji społecznych, kształtowanych dzięki aktywności człowieka, w odniesieniu do jego życia zawodowego oraz osobistego. Stanowi ona ponadto rozważania na temat implikacji wiedzy, działania i istnienia człowieka. Czy owo powiązanie jest zasadne i właściwie czemu ma ono służyć?

Inspiracja do podjęcia tytułowego zagadnienia zrodziła się z aktywnej postawy członków Samorządu Studenckiego Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej Milenium, obserwacji zmian zachodzących w ich własnym funkcjonowaniu, rozwoju kompetencji oraz płynących z nich korzyści.

**Słowa kluczowe:** samorozwój, samorządność, samorząd studencki, aktywność społeczna, kompetencje.

**Abstract:** This publication is not only an analysis of the theoretical aspects of student government activity, but also an attempt to look for answers to questions about the importance of broadly understood social competences, shaped by human activity, in relation to his professional and personal life. It also reflects the implications of the implications of knowledge, action and human existence. Is this connection legitimate and why should it serve?

The inspiration to take up the title issue arose from the active basis of the members of the Student Government of the Gniezno Higher School of the Millennium, observation of changes taking place in their own functioning, development of competences and benefits resulting from them.

**Keywords:** self-development, self-government, student self-government, social activity, competences.

## Wstęp

Podnoszenie wykształcenia staje się współcześnie warunkiem życiowego sukcesu, przy czym nie jest ono jego gwarantem. Niezbędny dla twórczego funkcjonowania człowieka w XXI wieku jest samorozwój, a więc samodzielna realizacja własnego potencjału. Skutkiem tego zmienia się postrzeganie misji uniwersytetów i szkół wyższych, ich funkcji i wartości – mają one być przestrzenią, która aktywizuje studentów oraz zapewnia warunki do odkrywania, wzmacniania, poszerzania twórczych możliwości oraz zdobywania doświadczenia w zakresie wiedzy i umiejętności.

Szansę samorozwoju uczelnie stwarzają między innymi poprzez zaproszenie do działania w ramach samorządów studenckich jako grup osób zdolnych do samoorganizacji, realizujących potrzeby społeczności akademickich, integrujących środowiska oraz działających dla dobra wspólnego.

Twórcza samorządność ma znaczenie dla poczucia podmiotowości, budowania relacji, podejmowania wspólnych inicjatyw oraz świadomości wagi każdej osoby uczestniczącej w procesie kształcenia. Dawno już bowiem zrezygnowano z uznawania studentów jedynie jako „odbiorców” wiedzy, nie zawsze przekładającej się na życie. Zdobywanie kwalifikacji powinno być podparte takimi kompetencjami, które pozwolą na istnienie o wysokiej jakości zarówno w zakresie wykonywanego zawodu, jak i różnych obszarów życia osobistego. Podstawą kształcenia na poziomie wyższym ma być wszechstronny rozwój, w tym budowanie dojrzałości, własnego światopoglądu, spojrzenia na rzeczywistość przez pryzmat różnorodnych zależności i uwikłań, a zatem przygotowanie do egzystencji satysfakcjonującej i wartościowej z punktu widzenia osoby oraz całych społeczności.

## Studiowanie jako przygotowanie do podejmowania wyzwań osobistych i zawodowych

Jedną z dróg, która sprzyja wzrostowi umysłowemu, emocjonalnemu i społecznemu, jest studiowanie. Podejmowane współcześnie przez ludzi w każdym wieku, w różnych sytuacjach zawodowych, pozwala przede wszystkim zdobywać kwalifikacje, często wymagane i określane jako szansa na lepszą przyszłość. Nie można jednak zapominać, że oczekiwania świata względem osób wykształconych kierują się w stronę człowieka potrafiącego odpowiadać na wszelkie pojawiające się na drodze życiowej wyzwania. Do najważniejszych z nich należy łączenie wielu ról społecznych, realizacja potrzeb własnych i potrzeb innych ludzi, podmiotowość egzystencjalna czy dążenie do życiowej mądrości.

Czas i wysiłek, które na studiowanie poświęcamy, postrzegamy przede wszystkim jako inwestycję w zdobycie określonych kwalifikacji. Takie wymaganie stawia

przed nami rynek pracy. Czy jednak na pewno dyplom jest gwarantem sukcesu życiowego we współczesnym świecie? Z pewnością zaświadcza on o zdobytej wiedzy, jednak samo posiadanie wiedzy na temat tego, jak pełnić rolę zawodową, okazuje się w rzeczywistości niewystarczające. Trafne wydaje się stwierdzenie Kazimierza Jaskota, że „wiedzieć” nie oznacza „umieć”, a to ostatnie nie jest równoznaczne z „chcieć”<sup>1</sup>. Dopiero „chcieć” to pierwszy krok do działania, które idzie w parze z „być”. Bycie nie jest przecież biernym przyglądaniem się temu, co nas otacza. Jest kształtowaniem wartości, postaw, osobowości i motywacji poprzez własną aktywność, która dokonuje się w konkretnym działaniu w środowisku. Erich Fromm zdecydowanie podkreśla rolę aktywności ludzkiej jako właściwości pełni człowieczeństwa, czyli „bycia”, przeciwstawiając ją jednocześnie postawie bierności, będącej przejawem braku rozwoju<sup>2</sup>. Czy jednak studiowanie zapewnia przygotowanie osób je podejmujących do pełnej realizacji tychże wyzwań?

Jak pisze Barbara Ostafińska-Molik, edukacja na poziomie wyższym jest coraz częściej sprowadzana przez współczesnego studenta do pojawiania się na Uczelni „na chwilę” – „żeby być na ćwiczeniach, odebrać zamówione materiały w pracowni kserograficznej. Pobyt na uczelni jest tylko przystankiem w jego codziennym, jakże mocno zabieganym życiu, a edukację akademicką traktuje on przedmiotowo, wyłącznie jako pewnego rodzaju zbiór desygnatów: egzamin, zaliczenie, ocena, wykład, ćwiczenia, kolokwia itd.”. Niepokoi też powszechne nastawienie młodych osób do celów i wartości, które nie zawsze są skierowane na własny wzrost, a raczej na dobra materialne, podnoszące standard życia, podczas gdy to osobowość, stany psychologiczne stanowią konstrukcję „ja idealnego”, odpowiadają za poczucie szczęścia oraz faktyczne zadowolenie z realizacji celów społecznych<sup>3</sup>. Duża część studentów kieruje się przy wyborze uczelni, kierunku i specjalności studiów nie tym, czym chcieliby się w przyszłości zajmować, jakie posiadają predyspozycje, lecz oceną trudności (łatwości...?) uzyskania dyplomu.

Zmienia się zatem etos studenta, który rzadziej niż kiedyś realizuje swoje zainteresowania naukowe wraz z innymi – nie naukowymi zainteresowaniami, zacieśnia uczelniane przyjaźnie czy angażuje się w działalność organizacji studenckich<sup>4</sup>. A przecież podstawowym założeniem pracy nauczycieli akademickich jest

<sup>1</sup> K. Jaskot, *Aktywność społeczna studentów*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie, Szczecin 1978, s. 24.

<sup>2</sup> A. Olubiński, *Aktywność ludzka jako składnik osobowości produktywnej*, [w:] S. Guz, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), *Wielowymiarowość aktywności i aktywizacji*, Wydawnictwo „Comador”, Warszawa 2008, s. 15.

<sup>3</sup> Z. Pietrasieński, *Kierowanie własnym rozwojem*, Państwowe Wydawnictwo „Iskry”, Warszawa 1977, s. 39.

<sup>4</sup> B. Ostafińska-Molik, *Student – dziś i wczoraj. Refleksja o etosie*, [w:] D. Pauluk (red.), *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010, s. 182.

wsparcie w rozwoju wszechstronnym, który dokonuje się nie tylko przez uczestnictwo w wykładach i konwersatoriach, ale też aktywne uczestnictwo w różnych obszarach życia studenckiego. Zgodnie z powszechnymi oczekiwaniami założenia kształcenia odnoszą się głównie do przygotowania do pełnienia roli zawodowej, mimo to należy pamiętać, że ostatecznie o profesjonalizmie w studiowanej dziedzinie decyduje postawa wobec tejże roli, w tym zaangażowanie, sfera moralna i społeczna. Uwydatnia się tutaj, często pomijana, wychowawcza funkcja uczelni, mająca znaczenie dla kształtowania emocji i motywacji<sup>5</sup>. Aby powyższe cele osiągnąć, środowisko akademickie otwiera przed studentami różnorodne możliwości wielostronnej aktywizacji, która skutkuje pożądanymi zmianami osobowościowymi<sup>6</sup>. Na pierwszy plan wysuwa się w tym obszarze uczenie przez działanie, które polega głównie na aranżowaniu sytuacji wymagających współdziałania oraz nieodzownych dla fachowości zachowań. Faktem jest, że „Edukacyjne kompetencje są nie tylko efektem samej edukacji, ale także i otoczenia wokół edukacji”<sup>7</sup>. A zatem uczelnia, całe jej otoczenie, a także środowisko lokalne mają znaczenie dla rozwijania potencjału kompetencyjnego swoich studentów.

Młodzież i osoby dorosłe studiujące są zdaniem K. Jaskota dojrzałe, a jednocześnie w trakcie „stawania się”. Studiowanie wiąże się bowiem z kształtowaniem charakteru, światopoglądu, wrażliwości, wartości<sup>8</sup>. „Stawanie się” zachodzi pod warunkiem podejmowania pracy nad sobą, samorozwoju, a dbałość o to jest bez wątpienia sztuką, która polega na samodzielności postępującej i przyjmującej coraz dojrzszy formę. Samodzielne kierowanie własnym rozwojem przejawia się podejmowaniem świadomych decyzji i czynności skierowanych na wzrastanie w sferze duchowej, emocjonalnej, moralnej, osobowościowej, zawodowej i społecznej. Potrzeba taka budzi się w człowieku, gdy stawiany jest przed zadaniami sprostania nowym sytuacjom, zadaniom i celom, a dodatkowo wymaga od samego siebie wysokich standardów ich wykonania. Jak pisze Zbigniew Pietrański „Praca nad sobą daje największą satysfakcję i efekty wówczas, gdy czynności rozwijające nasze mocne strony nie są czczymi ćwiczeniami szkolarskimi, działalnością »na niby« (choć wykonywaną w imię przyszłych korzyści), lecz są wplecione w tok autentycznej i nagradzanej przez otoczenie działalności”<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> K. Jaskot, op. cit., s. 7–18.

<sup>6</sup> H. Muszyński, *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976, s. 101, [w:] K. Jaskot, op. cit., s. 20.

<sup>7</sup> K. Przyszczykowski, *Edukacyjne kompetencje dorosłych*, [w:] K. Przyszczykowski, E. Solarczyk-Ambrozik, *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Wydawnictwo Miscellanea, Koszalin 1995, s. 76.

<sup>8</sup> K. Jaskot, op. cit., s. 9.

<sup>9</sup> Z. Pietrański, op. cit., s. 5–23.

Jedną z najsilniej pobudzających aktywność działalności odciskającej się na rozwoju własnym studentów jest uczestnictwo w samorządzie studenckim. Otwiera ono bowiem możliwość zdobywania kompetencji na poziomie rzeczywistości, a nie jedynie teoretycznej wiedzy. Biorąc pod uwagę, że współcześnie wzrasta zapotrzebowanie na kadry samodzielnie wytyczające cele, dostrzegające problemy i konsekwencje w bliskiej i odległej perspektywie, potrafiące planować, organizować i kontrolować zadania oraz jakość ich realizacji<sup>10</sup>, praca w samorządzie umożliwia zdobywanie niezbędnych doświadczeń. Umiejętności takie umożliwiają nie tylko planowanie kariery zawodowej, ale życia osobistego w zakresie obowiązków i wyzwań podejmowanych z poczuciem satysfakcji i ich sensowności. Wymagania stawiane przed przedstawicielami społeczności akademickiej w trakcie realizacji wspólnych inicjatyw stymulują przeciwieństwo sytuacji mające bezpośrednie przełożenie na faktyczne funkcjonowanie na różnorodnych polach, odkrywanie talentów, mocnych stron, wartości własnej, a nade wszystko tworzenie przestrzeni do wspólnej obecności.

### **Samorząd studencki jako przejaw demokratyzacji społeczności akademickiej**

W powszechnym rozumieniu samorządność oznacza umiejętność podejmowania decyzji, wyznaczania przed sobą celów i realizacji zadań dla potrzeb innych osób, co ma sprzyjać rozwiązywaniu problemów oraz ulepszaniu ich funkcjonowania.

Zdaniem Juliana Radziewicza oraz Marii Migros pojęcie to odnosi się do współdziałania społecznego, a zatem decydowania o sprawach ważnych dla danej grupy i podejmowania działań razem. Istotą samorządności jest w opinii autorów „zasada współżycia samosterujących się grup społecznych”, opierająca się przede wszystkim na nieskrępowanych możliwościach organizowania się<sup>11</sup>. Jest ona niezwykle ważna dla jakości istnienia grup społecznych. Zaświadcza o demokracji, a więc wspólnym decydowaniu o ich celach i kierunkach działania. Jak pisze Andrzej Murzyn, buduje śmiałość rezygnowania z zewnętrznych autorytetów na rzecz tworzenia własnych<sup>12</sup>. Przyczynia się ona do upowszechnienia wartości decydujących o kształcie życia społecznego, wypełnionego takimi wartościami jak sprawiedliwość, równość szans edukacyjnych i życiowych, prawda, wolność, god-

<sup>10</sup> B. Hydzik, *Rozwijanie samodzielności studentów w procesie dydaktycznym*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1977, s. 3.

<sup>11</sup> J. Radziewicz, M. Migros, *Wychowanie. O samorządności uczniów w procesie wychowania szkolnego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1988, s. 18, [w:] M. Łobocki, *ABC wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999, s. 118.

<sup>12</sup> A. Murzyn, *Wychowanie w duchy samorządności przygotowaniem do demokracji uczestniczącej*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie współdziałania*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2001, s. 65.

ność, a także samorealizacja<sup>13</sup>. Samorządność należy jednak analizować także pod kątem rozwoju osobistego w zakresie samodzielności, budowania relacji społecznych, komunikacji inter- oraz intrapersonalnej czy kierowania życiem z uwzględnieniem dobra innych. Toruje ona drogę do samodzielności i samoświadomości, składających się na autodyscyplinę, wynikającą jednak nie z wychowania wykorzystującego kary zewnętrzne i uległość<sup>14</sup>, a raczej samosterowności w zakresie myśli i działań. Takie jej ujęcie determinuje oczywiście trudność pomiędzy interesem jednostkowym a wspólnotowym. Możliwe jest jednak ich pogodzenie na drodze dialogu i kompromisu dotyczących potrzeb wszystkich członków społeczności akademickiej.

Zdaniem J. Radzewicza samorządność w wychowaniu jest niezwykle istotna, sprzyja bowiem:

- „Uczeniu się demokratycznych form współżycia społecznego i organizowania się na zasadzie stowarzyszenia ludzi równych wobec prawa;
- Kształtowaniu się postaw świadczących o gotowości do zachowań prospołecznych, bezinteresownych świadczeń i pracy dla innych ludzi;
- Głębszemu pojmowaniu odpowiedzialności moralnej, znaczenia prawdziwego autorytetu, prawa do odrębności przekonań, tolerancji dla innych, zdolności do empatii i rozwijania tzw. wyższych uczuć;
- Zapewnieniu poczucia godności i wolności osobistej jako osób prywatnych i jako członków grupy;
- Zapewnieniu poczucia bezpieczeństwa, m.in. dzięki istnieniu mechanizmów samoobronnych grupy wobec zagrożeń z zewnątrz<sup>15</sup>.

Wymienione przez autora przymioty charakteryzują prawidłowo funkcjonującą społeczność, która jest zdolna do radzenia sobie w obliczu zarówno zagrażających jej trudności, jak i trwania we wspólnocie zadań, spraw i ideałów. Współcześnie wymaga się od każdego wykształconego człowieka „umiejętności współdziałania, wzajemnej pomocy, odpowiedzialności za zadania, za siebie i kolegów, ofiarności na rzecz zespołu, opieki starszych nad młodszymi, liczenia się z potrzebami drugich, planowania i realizacji planów, działania w zespole i przez zespół. Te postawy i umiejętności można kształtować najskuteczniej przez uczestnictwo w organizowanym przez siebie życiu społecznym<sup>16</sup>. Jednym z przejawów takiej organizacji jest możliwie najpełniejsze uaktywnienie studentów, a jedną z jej form

<sup>13</sup> A. Ćwikliński, *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 81.

<sup>14</sup> A. Kamiński, *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965, s. 9.

<sup>15</sup> J. Radzewicz, M. Migros, op. cit., s. 119.

<sup>16</sup> A. Kamiński, op. cit., s. 33.

stanowi samorządność środowiska studenckiego, realizowana przez wybranych przedstawicieli tworzących samorząd.

Pierwsze samorzady dzieci i młodzieży tworzone były na przełomie XIX i XX wieku<sup>17</sup>. Powstawały w atmosferze wzrostu świadomości niskiej skuteczności wychowania dyrektywnego, jako jeden z eksperymentów wychowania uczestniczącego, angażującego uczestników procesu kształcenia zgodnie z ich potrzebami oraz utrwalającego pozytywne nawyki. Idea samorządności wywodzi się z funkcji pomocników powoływanych w szkołach przez nauczycieli spośród dzieci, którzy mieli za zadanie dbałość o porządek. W kolejnych epokach była ona kontynuowana przez tworzenie „republik”, „sejmików szkolnych” czy kółek uczniowskich. W średniowieczu pojawiły się pierwsze samorzady studenckie, które koncentrowały się wokół celów dydaktycznych czy zabawowych<sup>18</sup>. Wraz z upływem lat stawały się coraz bardziej profesjonalne, a zakres ich działania był coraz szerszy. Dziś, oprócz działań skierowanych na funkcjonowanie własnej grupy, podążają także w stronę wsparcia, integracji oraz animacji środowiska lokalnego, osób potrzebujących, instytucji itd. Zmieniał się wzorzec zarówno nauczyciela akademickiego, jak i studenta, z których każdy stał się ostatecznie podmiotem procesu edukacyjnego. W czasach współczesnych wspólnotę akademicką tworzą w równej mierze władze uczelni, kadra naukowo-dydaktyczna, administracyjna i studenci<sup>19</sup>. Każdy z nich stanowi ważny pierwiastek wspólnoty i od każdego zależy jej jakość, budowana przez wzajemne działania. Dzięki członkostwu w Samorządzie studenci mają wpływ na funkcjonowanie tej wspólnoty, współtworzą ją i zmieniają na lepsze, według własnych pomysłów i wizji.

Samorząd studencki w Polsce działa na podstawie Ustawy z dnia 27 lipca 2005 r. *Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce* (Dz. U. z 2018 r. poz. 1668). Jest strukturą, w ramach której działania realizowane są przez osoby wybrane w demokratycznych wyborach. I tak jak funkcja członka samorządu jest niezwykle prestiżowa, tak towarzyszyć jej powinna zawsze pokora i świadomość, że jest to służba, a wartościowa samorządność istnieje tylko wtedy, gdy odpowiada na potrzeby całej społeczności akademickiej. Funkcjonowanie uczelni, której fundamentem jest samorządność, stanowi odpowiedź na opisywany przez Annę Brzezińską model edukacji ku demokracji. Jego celem jest organizacja kształcenia, która przygotowuje do współpracy społecznej, obywatelskiej, tworzenia systemu wartości, poszukiwań własnej roli w świecie, odkrywania misji. Według autorki cele takiej edukacji sprowadzają się

<sup>17</sup> M. Łobocki, *ABC wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999, s. 124.

<sup>18</sup> A. Kamiński, op. cit., s. 12–15.

<sup>19</sup> D. Pauluk, *Uniwersytet w blasku ideałów i w cieniu codziennego życia. Kontekst historyczny i współczesny*, [w:] idem (red.), *Student na współczesnym uniwersytecie. Idealy i codzienność*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010, s. 93.



do: „kształtowania poczucia przynależności, gotowości do podejmowania wyzwań ze strony społeczeństwa, poszanowania godności drugiego człowieka, akceptacji, idei pluralizmu wiedzy o społeczeństwie, do kształtowania różnych kompetencji społecznych – interpersonalnych, organizacyjnych, z zakresu zarządzania. Ważne są też kompetencje uboczne, ukryte, zasilające zasoby jednostki – kształtowanie adekwatnego poczucia własnej wartości, poczucia kompetencji, odpowiedzialności, kompetencje poznawcze, umiejętności i sprawności praktyczne, życiowe”<sup>20</sup>.

Cytowany już wcześniej A. Murzyn pisze, że „Zbiorowość nie zmusza osoby do wolności i odpowiedzialności, zbiorowość przyzwyczaja osobę do lenistwa. Tylko społeczność jest źródłem autentycznego życia społecznego”<sup>21</sup>. Istotnym zatem przesłaniem dla członków samorządu jest właśnie tworzenie realnej wspólnoty, a jednym z ważniejszych zadań budowanie spójności społeczności akademickiej. Samorząd jest tym, co scala, pozwala poczuć bycie w grupie osób realizujących te same cele i mających podobne oczekiwania. Aktywność podejmowana w jego ramach ma budować relacje z ludźmi i światem. Akcje charytatywne, działania podejmowane na rzecz środowiska lokalnego, organizacja czasu wolnego, eventów, spotkań akademickich, animowanie działań pozostałych członków społeczności posiadają duże znaczenie dla kształtowania własnych cech, osobowości, kompetencji i wartości, które z kolei przekładają się na działalność aktualną, ale też realizację zadań życiowych w przyszłości. To samowychowanie, obierające za główny kierunek świadomą pracę nad sobą<sup>22</sup>. Samorząd jest także metodą wychowawczą, gdyż jego zadaniem jest aktywizacja jak największej liczby studentów tak, by zarażać ich postawą skierowaną na działalność prospołeczną. W opinii Aleksandra Kamińskiego „staje się on zasadą regulującą układ stosunków między kierownictwem uczelni a młodzieżą, przez: rzeczywisty podział kompetencji i obowiązków; autentyczną współodpowiedzialność i współkierownictwo młodzieży; załatwianie przez młodzież jej spraw własnych – z własnej inicjatywy, własnymi sposobami, w nastawieniu na własne cele”. Samorząd jest z całą pewnością „organizmem pozytywnym wychowawczo”, pod warunkiem, że jego działacze i opiekunowie czują się odpowiedzialni za codzienność akademicką oraz jej wartości. Według tego autora samorząd kształtuje następujące postawy: społeczno-altruistyczną, stawiającą dobro i interesy społeczne ponad własnymi, indywidualnymi; współ-

<sup>20</sup> A. Brzezińska, *Model edukacji do obywatelskiej współpracy: interwencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną*, [w:] R. Cichoński (red.), *Podmiotowość społeczności lokalnych*, Poznań 1996, s. 211, [w:] E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Poznań 2004, s. 120.

<sup>21</sup> A. Murzyn, op. cit., s. 69.

<sup>22</sup> A.G. Kowalew, A.G. Bodalev, *Psychologija i pedagogika samowospitanija*, Leningrad 1958, s. 50, [w:] S. Pacek, *Samowychowanie studentów. Warunki i efekty*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977, s. 44.

działania i współpracy; służebności i ofiarności na rzecz współdziałania, odpowiedzialności za siebie samego, innych oraz za wspólne sprawy; zaangażowania przeciw złu, sprawiedliwości oraz braterstwa, umiejętności planowania, realizacji i kontroli wykonania zadań, opieki nad młodszymi, wrażliwości, liczenia się z potrzebami innych, ale też własnej wolności i odrębności<sup>23</sup>. Przymioty te uwzględniają wsparcie najsłabszych ogniw społeczności, wykorzystanie ku temu mocnych stron ogniw silnych (lecz nie dla egoistycznych interesów), akceptację istniejących między nimi różnic i niezależności.

Istotnym współcześnie wyzwaniem pojawiającym się przed instytucjami oświatowymi jest tworzenie środowiska nowej jakości. Nowa jakość środowiska edukacyjnego polega przede wszystkim na gwarancji takich warunków, które umożliwią każdemu jej uczestnikowi optymalny rozwój. Ma ona pozytywnie przekładać się na coraz lepsze, wartościowe i dające satysfakcję życie zawodowe i osobiste. Zaangażowanie, wartości, podejmowane cele i postawa prospołeczna nie są jednak możliwe do osiągnięcia nawet w najlepiej zorganizowanym procesie kształcenia, a tylko poprzez zdobywanie odpowiednich doświadczeń.

Twórczy sposób funkcjonowania samorządu studenckiego jest dobrym przykładem na budowanie podmiotowości – ważności każdej osoby należącej do społeczności akademickiej. Panujące w jego ramach relacje polegają bowiem na partnerstwie, niezależnie od pełnionej funkcji i dokonań. Działanie w kierunku realizacji wspólnych celów i zadań implikuje bowiem sporą ilość wspólnie spędzanego czasu, równorzędność pomysłów i utrzymywanie nieograniczonych kontaktów<sup>24</sup>. Podmiotowość ujawnia się także w samowychowaniu i wychowywaniu siebie nawzajem i w zasadzie to jest – jak pisze Julian Radziewicz – istotą i sensem samorządu. Należy pamiętać, że w działalności samorządu istotne są relacje pomiędzy wszystkimi członkami społeczności akademickiej. Jego członkowie pełnią ważne funkcje, lecz „właściwym samorządem jesteśmy my wszyscy”<sup>25</sup>. Podkreślanie równości każdej osoby jest podstawą bycia indywidualnego i wspólnego, stymulatorem działania i tworzenia świata.

## **Wiedzieć – działać – być, czyli kompetencje społeczne członków Samorządu GSW Milenium**

Kompetencje powszechnie rozumiane są jako zbiór określonych umiejętności potrzebnych do pełnienia wielości ról, które każdy człowiek odgrywa w swo-

<sup>23</sup> A. Kamiński, op. cit., s. 94–154.

<sup>24</sup> K. Jaskot, op. cit., s. 5–10.

<sup>25</sup> J. Radziewicz, *Równi wśród równych*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1985, s. 5–10.

im życiu. Ich rozwój i doskonalenie ma ogromne znaczenie dla całokształtu jego funkcjonowania, określają bowiem także styl zachowania oraz zaangażowania w daną sytuację. Są one kształtowane przede wszystkim poprzez działanie. W jaki zatem sposób rozwijają je członkowie samorządu studenckiego Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej Milenium?

Spośród różnorodnych inicjatyw, które podjęliśmy, na szczególną uwagę zasługują:

- aktywny udział: w Jury Studenckim podczas 11. Offeliady w Miejskim Ośrodku Kultury w Gnieźnie; w VII Zjeździe Forum Uczelni Niepublicznych w Kielcach; w spotkaniach świąteczno-noworocznych organizowanych przez środowisko lokalne; w rajdach rowerowych; we wspieraniu zbiórki w ramach akcji Szlachetna Paczka; w charytatywnej akcji dla dzieci i młodzieży na Ukrainie pod tytułem „Podaruj mi trochę słońca”; w świątecznej akcji „Podaruj batonik”; w konferencjach, seminariach i warsztatach;
- organizacja: corocznej wigilii studenckiej, ogniska integracyjnego, Klubu Badmintona „Lotni Milenium” oraz cyklicznych spotkań w jego ramach dla studentów, pracowników uczelni oraz mieszkańców Gniezna;
- współorganizacja: imprez studenckich, kursów pierwszej pomocy przedmedycznej oraz kursów na kierowników wycieczek szkolnych i kierowników obozów wędrownych.

W zasadzie każda podejmowana aktywność wymagała poświęcenia sporej ilości czasu na zaplanowanie, organizację oraz realizację działań. Metodą, którą wykorzystujemy w pierwszym etapie jest zazwyczaj „burza mózgów”, polegająca na zbieraniu pomysłów, a następnie wyborze najlepszego z nich. W planowaniu oraz organizowaniu działań bierzemy udział wszyscy, dzieląc się poszczególnymi zadaniami w różnym stopniu, w zależności od dyspozycji. Po realizacji dokonujemy wspólnej weryfikacji celów, zainteresowania nimi oraz ich atrakcyjności, co ukierunkowuje naszą aktywność podczas kolejnych inicjatyw. Po zakończeniu roku akademickiego przygotowujemy indywidualną i grupową samoocenę, która stanowi ewaluację postaw, skuteczności i wzmacnia przekonanie o własnej wartości oraz motywację do dalszego działania.

Każda z podjętych aktywności pozwala nam kształtować wiele kompetencji, z których za najważniejsze uznajemy następujące:

- **Zarządzanie sobą** – czyli jak sprawnie osiągnąć konkretny cel przy jak najbardziej efektywnym wykorzystaniu własnego czasu? Z pewnością jest to kompilacja kilku czynników. Każde przedsięwzięcie, wydarzenie, działalność ludzka mają zazwyczaj konkretne osadzenie w przestrzeni czasowej. Takie myślenie pozwala, a raczej wymusza, sprawną organizację, dokonanie podziału pracy, obowiązków itp. Generuje również potrzebę selekcji spraw najważniejszych i mniej ważnych, skupienia się na tym, co

- chcemy osiągnąć. Pomocne może być zweryfikowanie i ustalenie celów długoterminowych (czas realizacji 1–2 miesiące) oraz krótkoterminowych (na „tu i teraz”) – drugie są małymi cegiełkami, niezbędnymi w zbudowaniu pierwszych. Podział ten jest znaczący również dla motywacji – czynnika absolutnie niezbędnego przy wytyczaniu celów i organizacji pracy.
- **Wybór** – to kwestia analizy i wskazania priorytetów w naszym działaniu. Od wyboru zależy kierunek drogi, jaką obieramy, ale także zasygnalizowanie spraw, którym nie chcemy poświęcać uwagi i wkładać energii w ich realizację. Następstwem wyboru jest planowanie naszej aktywności i działań.
  - **Motywacja i emocje** – jako główne determinanty naszych zachowań. Silne zmotywowanie człowieka pozwala skupić się na działaniu i robić sukcesywne kroki do przodu. Motywacja i związane z nią emocje mają zatem strategiczne znaczenie w życiu zawodowym, jak również osobistym człowieka. Rośnie ona wprost proporcjonalnie do efektywności pracy, powodując sukces finalny w realizacji celów.
  - **Samodyscyplina** – kontrola nad samym sobą, wytrwałość i upór w dążeniu do celu. To niełatwa praca nad wyrobieniem w sobie nawyku powtarzania pewnych czynności. Oczywiście pozostaje ona w bliskim związku z motywacją, stając się siłą napędową. Niezbędna jest również świadomość ważności tego, co robimy. Poczucie, że zależy nam na osiągnięciu konkretnego celu, daje siłę do jego realizacji. Jest ona wręcz wymogiem do pracy. Bardzo często przewyżczamy swoją skłonność do chodzenia na skróty i wybierania tego, co łatwiejsze i szybsze. Słynny miliarder z branży naftowej H.L. Hunt, zapytany o przepis na sukces, odparł: „Sukces wymaga jedynie trzech rzeczy. Po pierwsze, trzeba się zastanowić, co dokładnie chce się robić w życiu. Po drugie, ustalić cenę, jaką należy za to zapłacić. Po trzecie i najważniejsze, postanowić, że się ją zapłaci”<sup>26</sup>. To trafne spostrzeżenie wiąże się z dużą świadomością na temat siebie i własnych dróg rozwoju, jak również z dużą gotowością do ich przemierzania. Samodyscyplinę pojmujemy przede wszystkim jako pracę nad samym sobą. Jest to praca niezwykle trudna, stanowi jednak fundament i nadaje rytm całej naszej działalności życiowej.
  - **Własny kodeks moralny i etyczny** – konieczność wielostronnych kontaktów międzyludzkich generuje posiadanie umiejętności współzycia i współdziałania z innymi. To z kolei objęte jest zawsze normami moralnymi, prawnymi czy obyczajowymi. Mają one dominujące znaczenie w życiu każdego z nas, ale także są gwarantem zgody i harmonii w relacjach międzyludzkich.

<sup>26</sup> B. Tracy, *Nie tłumacz się, działaj!*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2011, s. 28.

- **Nawiązywanie kontaktu i budowanie relacji** – jako niezwykle cenna cecha w pracy zespołowej – umiejętność nawiązywania kontaktu z innymi ludźmi, ma niebagatelne znaczenie zwłaszcza w pracy zespołowej. Pracując na rzecz całej społeczności akademickiej oraz wspólnego sukcesu pamiętamy zawsze o dobrych relacjach. Oznacza to konieczność zbudowania jej już na samym początku pracy, jeszcze przed realizacją zadań. Wzajemne poznanie, zaufanie są punktami wyjściowymi i fundamentami w osiągnięciu wytyczonych przez zespół celów.
- **Efektywna komunikacja** – kompetencje komunikacyjne to umiejętność porozumiewania się, którego efektywność zależy od spełnienia wielu warunków. Jest to zdolność do prowadzenia takiej rozmowy, której skutkiem będzie osiągnięcie zamierzonego celu, postawa i zachowanie człowieka, wyrażająca siebie, swoje myśli i wartości, przy jednoczesnej akceptacji zdania drugiego człowieka. Wiąże się to oczywiście z chęcią porozumienia i współdziałania, czyli potrzebą dialogu otwartego na zrozumienie komunikatu rozmówcy. Kompetencje komunikacyjne są składową niezbędną dla pracy w grupie i nie tylko. Dają możliwość realizowania wszelkich ról społecznych. Warto dodać, że ta umiejętność winna być cały czas doskonała, gdyż praca nad własnym rozwojem jest niekończącym się procesem. Kształtowanie tej umiejętności wymaga treningu w prezentowaniu swojego zdania przy równoczesnej otwartości na punkt widzenia i opinię ludzi, z którymi pracujemy.

Warto podkreślić doniosłość znaczenia aktywnego słuchania – to słuchanie czynne, takie, które powoduje faktyczne zrozumienie przekazu odbiorcy, aby nie tylko słuchać, ale także słyszeć. Oczywiście, aby słuchacz był aktywny, musi posiadać wiedzę na temat otwartego komunikowania się oraz świadomość celów swoich i innych ludzi. Nieocenione wydają się być takie cechy jak: cierpliwość, entuzjazm, obiektywizm, autentyczność, szczerłość itp. Oczywiście nie bez znaczenia jest również rola gestów, mimiki, mowy ciała, czyli komunikacja niewerbalna. Musi ona być kompatybilna z całością przekazu, aby komunikat, który wysyłamy, był nie tylko czytelny, ale również autentyczny.

Praca w zespole generuje wielość doświadczeń i refleksji na temat tego, co jest najważniejsze w dobrym komunikowaniu się. W naszej ocenie znaczenie mają:

- poznanie siebie samego, własnych możliwości i ograniczeń, analiza zasobów swoich oraz innych członków Samorządu;
- uwaga skierowana na drugiego człowieka, nie tylko na jego spostrzeżenia, ale także na całość kształtu jego osoby;
- wymiana doświadczeń i uczenie się od innych – ludzie jako inspiracja do własnego samorozwoju;

- odczytywanie ukrytych przekazów pojawiających się pytań;
- nieuleganie pokusie chęci bycia znawcą i specjalistą w każdej dziedzinie;
- stosowanie komunikatów jasnych i zrozumiałych dla odbiorcy;
- unikanie krytyki innych poglądów, pomysłów i działań – we wszystkim można odszukać coś dobrego i wartościowego, co z pewnością zwiększa motywację i rozbudza chęć do dalszej pracy;
- słuchanie i słyszenie, branie pod uwagę, że czasem cisza znaczy więcej niż wypowiedziane słowa;
- szacunek i tolerancja wobec otrzymanego komunikatu.

Najistotniejsze aspekty naszej komunikacji, które nieustannie kształtujemy i które przyczyniają się do realizacji zadań, prezentujemy na rysunku 1.



Rysunek 1. Najważniejsze aspekty komunikacji

Źródło: opracowanie własne.

- **Zarządzanie zespołem.** Co sprawia, że ludzie są dobrymi liderami? W jaki sposób motywują innych do działania? Czy jest w ogóle jakiś skuteczny sposób? Jakież narzędzia ku temu? A może to kwestia osobowości lidera? Takich pytań moglibyśmy mnożyć. Naszym zdaniem nie ma jednej recepty na idealnego przywódcę, ale ważna wydaje się być taka jego postawa, która powoduje, że inni mogą wzrastać, rozwijać swój potencjał i wzmacniać swoje poczucie koherencji. To właśnie lider rozbudza chęć do działania u innych poprzez umiejętne wykorzystanie zasobów członków zespołu, czyli wydobywa z każdego to, co najlepsze. Trafne odczytywanie mocnych stron członków Samorządu umożliwia koordynowanie pracy zespołu tak, by wszystkie one mogły być wykorzystane oraz by każdemu towarzyszyło poczucie sprawstwa, co czyni ludzi mocniejszymi i chętnymi do podejmo-

wania wyzwań. Współpraca z takim liderem zapewnia szansę rozwoju na miarę potrzeb i możliwości, ponieważ wyzwala siłę i pokazuje, że w każdym tkwi potencjał. Dobrego lidera powinny cechować charyzma i entuzjazm. Jest to warunek niezbędny w powodzeniu pracy zespołowej. Oczywiście te cechy należy rozwijać najpierw w sobie, po to, aby stały się motywacją dla innych. Zarządzający, aby zachęcić innych do działania, musi posiadać zapał i wiarę w to, co chce osiągnąć ze swoim zespołem, a zaangażowanie i odwaga powinny być jego podstawowymi cechami. Ważne jest tutaj wewnętrzne przekonanie o słuszności i sensie własnych działań, gdyż tylko taka postawa zachęca innych do współpracy. Dodatkowo lidera charakteryzować powinna umiejętność słuchania, interakcyjności, refleksyjności oraz wyciągania wniosków z tego, co się dzieje wokół.

W ocenie członków Samorządu Studenckiego Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej Milenium wyszczególnione powyżej kompetencje są niezbędne do efektywnej współpracy zespołowej, profesjonalnego urzeczywistniania roli zawodowej i powodzenia w budowaniu wspólnoty akademickiej. To „narzędzia”, które pozwalają pracować z ludźmi i wspólnie dążyć do osiągnięcia wyznaczonego celu. Odnoszą się one w sposób bezpośredni do doświadczeń zebranych w trakcie funkcjonowania Samorządu oraz realizacji wielu inicjatyw kulturalno-społeczno-naukowych. Doświadczenia te towarzyszą nam jako fundamenty w dalszych rozważaniach nad samodoskonaleniem się oraz szukaniem nowych dróg samorozwoju. Zmienność świata, tradycji, obyczajów, sądów i zachowań społecznych stawia przed nami wymagania organizowania społeczności akademickiej jako jedności, pomimo uwidaczniającej się często odmienności myśli i potrzeb. Za cel główny obieramy sobie znalezienie wspólnych perspektyw funkcjonowania oraz zainteresowań, które staną się obszarami rozwoju intelektualnego, społecznego i emocjonalnego każdego członka Uczelni. Członkostwo w Samorządzie pozwala nam wszechstronnie rozwijać osobowość, największą jednak wartością jest Drugi Człowiek. To w nim przeglądamy się niczym w lustrze. To inni ludzie często dostrzegają w nas rzeczy, których my sami nie widzimy. Potrafią wydobyć z nas to, co najlepsze i ukazać nam nasze własne zasoby. Z tego względu kierujemy się zasadą, że osiągnięcie sukcesów zawodowych czy osobistych wynika przede wszystkim z aktywności podejmowanej dla i z wszystkimi osobami tworzącymi społeczność akademicką.

## Podsumowanie

Działalność Samorządu Studenckiego stanowi ważną sferę rozwoju nie tylko jej członków, ale też całej społeczności akademickiej: studentów, władz uczelni, nauczycieli akademickich i pracowników administracyjnych. Dzięki niej budowane jest poczucie wspólnoty, która wydaje się być niezbędna, by realizować cele uczelni, czy lokalne.

Uczelnia ponosi odpowiedzialność społeczną za rozwój studentów nie tylko zawodowy, ale przede wszystkim ogólny, uwzględniający budowę hierarchii wartości i świadomej biografii, osobowości oraz postawy prospołecznej. Nie powinna być więc obojętna na ich sprawy i wartości, oferując warunki do ich urzeczywistnienia<sup>27</sup>. Twórczy rozwój w dużym stopniu zależy przecież od kierowania zasobami i optymalizacji nauki, ale też zdobywania doświadczeń.

Jak stwierdza Aleksander Kamiński: „Nie o błahą sprawę chodzi. Życie społeczno-organizacyjne studentów zawsze stanowiło wzorzec dla młodzieży szkół średnich oraz prognozę społeczno-organizacyjnego życia młodej inteligencji”<sup>28</sup>. Aktywność jest wyznacznikiem funkcjonowania środowisk, grup ludzkich, które mając w swoich szeregach animatorów, potrafią pracować dla dobra wspólnego. W istocie więc osoby działające w samorządach stanowią siły społeczne. Samorządność należy analizować jako pole rozwoju osobistego w zakresie samodzielności, budowania własnych relacji społecznych czy kierowania życiem z uwzględnieniem dobra innych. Jednak jest ona niezwykle istotna także pod kątem funkcjonowania środowiska i zaspokajania jego potrzeb – im więcej twórczych jednostek, tym bardziej twórcza społeczność.

Niezwykle trafne okazują się dzisiaj słowa Andrzeja Murzyna, który samorządność realizowaną przez członków danej zbiorowości nazywa „aktem odwagi”, solidarności jako podstawy prawdziwej wspólnoty (...). Wspólnoty, która zamiast szukać oparcia w „zewnątrznych autorytetach”, odczuwa potrzebę działania, i samowychowywania<sup>29</sup>. Z pewnością w czasach anonimowości, braku czasu i niechęci do poświęcenia się dla drugiego człowieka, aktywność społeczna stanowi odwagę. Dzisiaj ważne jest, abyśmy zawsze tę odwagę społeczną w sobie mieli. Żeby aktywność przełożyła się na samorealizację i poczucie, że warto budować wspólnotę krok po kroku. By pozwoliła tworzyć środowisko przyjazne wszechstronnemu rozwojowi wszystkich członków społeczności, a ostatecznie przełożyła się na ich powodzenie egzystencjalne.

## BIBLIOGRAFIA

Brzezińska A., *Model edukacji do obywatelskiej współpracy: interwencja edukacyjna wspomagająca społeczność lokalną*, [w:] R. Cichoński (red.), *Podmiotowość społeczności lokalnych*, Poznań 1996 [w:] E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Poznań 2004.

Ćwikliński A., *Zmiany w polskiej edukacji w okresie globalizacji, integracji i transformacji systemowej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.

<sup>27</sup> A. Kamiński, op. cit., s. 95.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 102.

<sup>29</sup> A. Murzyn, op. cit., s. 65.



- Hydzik B., *Rozwijanie samodzielności studentów w procesie dydaktycznym*, Państwowe Wydawnictwa Naukowe, Warszawa 1977.
- Jaskot K., *Aktywność społeczna studentów*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie, Szczecin 1978.
- Kamiński A., *Samorząd młodzieży jako metoda wychowawcza*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1965.
- Kowalew A.G., Bodalew A.G., *Psychologija i pedagogika samowospitanija*, Leningrad 1958, [w:] S. Pacek, *Samowychowanie studentów. Warunki i efekty*, wyd. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1977.
- Łobocki M., *ABC wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.
- Murzyn A., *Wychowanie w duchy samorządności przygotowaniem do demokracji uczestniczącej*, [w:] B. Dymara (red.), *Dziecko w świecie współdziałania*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2001.
- Muszyński H., *Zarys teorii wychowania*, Warszawa 1976, [w:] K. Jaskot, *Aktywność społeczna studentów*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Szczecinie, Szczecin 1978.
- Olubiński A., *Aktywność ludzka jako składnik osobowości produktywnej*, [w:] S. Guz, T. Sokołowska-Dzioba, A. Pielecki (red.), *Wielowymiarowość aktywności i aktywizacji*, Wydawnictwo „Comador”, Warszawa 2008.
- Ostafińska-Molik B., *Student – dziś i wczoraj. Refleksja o etosie*, [w:] D. Pauluk (red.), *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.
- Pauluk D., *Uniwersytet w blasku ideałów i w cieniu codziennego życia. Kontekst historyczny i współczesny*, [w:] D. Pauluk (red.), *Student na współczesnym uniwersytecie. Ideały i codzienność*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2010.
- Pietrasieński Z., *Kierowanie własnym rozwojem*, Państwowe Wydawnictwo „Iskry”, Warszawa 1977.
- Radzewicz J., Migros M., *Wychowanie. O samorządności uczniów w procesie wychowania szkolnego*, Nasza Księgarnia, Warszawa 1988, [w:] M. Łobocki, *ABC wychowania*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1999.
- Radzewicz J., *Równi wśród równych*, Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1985.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Ewolucja celów i zadań oświaty dorosłych*, [w:] K. Przyszczykowski, E. Solarczyk-Ambrozik, *Zmiana społeczna a kompetencje edukacyjne dorosłych*, Wydawnictwo Miscellanea, Koszalin 1995.
- Tracy B., *Nie tłumacz się, działaj!*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2011.

**Peter Odrakiewicz**

PhD, GSW Milenium – Adjunct professor, Poland,  
Ambassador HR Academy of Management, USA, Research Professor  
Global Partnership Management Institute, CEO Proxy

**David Odrakiewicz**

MA, University of Aberdeen, UK, PhD (Cand)  
Global Partnership Management Institute, CEO Proxy  
International Management and Research & Development

## **COMMUNICATION IN A GLOBAL EDUCATIONAL ORGANIZATION TAKING INTO ACCOUNT VARIOUS ASPECTS OF INTELLECTUAL CAPITAL IN HIGHER EDUCATION, INCLUDING INTEGRITY AS A BRAND INNOVATION IN AN ORGANIZATIONAL CONTEXT – REVISITED IN 2018**

**Abstract:** This paper seeks to discuss integrity as innovation branding and intellectual capital in organizational and educational contexts. In addition to previously published and ongoing new research, this paper is suggesting innovative methods of integrity and integrity branding management in diverse organizations focusing on intellectual capital management, and higher educational institutions promoting social inclusion. It is an opening and invitation to further exploration for finding better means of integrity competences in organizations, acquisitions and management, in addition to building corruption-preventative contexts with the aim of constructing corruption-free organizations that benefit their owners, shareholders and community stakeholders. There is a special focus in this part of the research on the higher education institutions.

**Keywords:** integrity as a brand, social innovation management, intellectual capital, anticorruption, higher education.

### **Introduction**

In our previous research, the author asked how can integrity, and integrity in an organizational context, be defined? In fact, still, there is no simple explanation to this question. Organizations may understand it differently. Integrity can be defined as a philosophy of consistency of actions, values, methods, organizational

principles, expectations, and results. Integrity, as defined in the Merriam-Webster dictionary, is a “firm adherence to a code of especially moral or artistic values (incorruptibility), an unimpaired condition (soundness), and the quality or state of being complete or undivided (completeness) [Merriam-Webster: 2012]. Types of integrity include integrity of character and professional integrity.

“Men acquire a particular quality by constantly acting in a particular way”. One of the keys to maintaining integrity is the ability to act not in one’s own interest but in the interest of others. Integrity is not something you are born with. It is something you learn and strengthen over time. It is a conscious choice you make that you have total control over [Miller: 2011]. Integrity is one of the most important and often-cited terms of virtue. To put it in plain managerial words, integrity can be defined as the formal relation to one’s self and in an organizational context, it always has something to do with acting morally. In an organizational context, we should examine the integrity principle of consistency. Is it possible to evaluate the manager’s behavior in the organizational context on the basis of a body of his or her integrity standards? The principle of integrity could provide us with ideas on how to solve these problems.

Integrity issues in organizations are closely related to the notion of ethics. The practical goal of integrity issues is to solve the problem of how to select the best decision in an organizational context in an ethically-difficult business context. The main known tools for application of the principles of business ethics are principles and codes of ethics. The implementation of various concepts and ethics programs – for example, Corporate Social Responsibility (CSR) – is not sufficient to maintain integrity in an organizational context.

Integrity issues are becoming increasingly important due to the internal business benefits and efficiency in searching for new customers, cooperating firms, and partners. It can be foreseen that issues of integrity in an organizational context are going to become increasingly important in the next few years. This is primarily caused by the crisis facing both organizations and sovereign states – mostly debt-ridden states – where organizations operate and, due to recent financial and socioeconomic crises, there is reduced confidence in many companies.

Impediments to integrity skills acquisition in organizational contexts can be the result of the following: poor integrity management, a lack of consultation with employees and owners or their representatives and CEOs or company directors who knowingly or unknowingly perpetrate a toxic management environment as they aim to implement a “bottom line profit” philosophy at all cost. Lack of knowledge and integrity competence transfer delivery in organizational settings can result in people delaying or refusing to communicate a philosophy of integrity in the managerial process. The personal attitudes of individual employees, which may be due to lack of motivation or dissatisfaction at work, can lead to corrupt

practices in situations of insufficient or inappropriate integrity and anticorruption training in organizational contexts. Integrity, as defined in this chapter, suggests a person whose self is sound, undivided, and complete.

According to Wankel and Stachowicz-Stanusch, recent examples of “corporate, national and international ethical and financial scandals and crises have created a need to bolster the ethical acumen of managers through business education imperatives.” [Stachowicz-Stanusch, Wankel 2011a: 119] Their book, *Management Education for Integrity*, explains how curricula should be streamlined and rejuvenated to ensure a high level of integrity in management education, providing numerous examples of new tools, teaching methods, integrity sensitization and development exercises, and ethical management education assessment approaches. They suggest fostering integrity in business curricula, a critique of ethics education in management, measuring best practices in management education for integrity capacity, encouraging moral engagement in business ethics courses, management education for behavioral integrity and a scenario-based approach as a teaching tool to promote integrity awareness [Stachowicz-Stanusch, Wankel 2011a: 119].

### **Corruption as a social exclusion-aiding phenomena and anti-corruption, while integrity branding, as promoting social inclusion**

The Asian Development Bank (ADB), describing the term corruption, uses it as a shorthand reference for a large range of illicit or illegal activities. Although there is no universal or comprehensive definition as to what constitutes corrupt behavior, the most prominent definitions share a common emphasis upon the abuse of public power or position for personal advantage. *The Oxford Unabridged Dictionary* defines corruption as perversion or destruction of integrity, in the discharge of public duties, by bribery or favor. *The Merriam Webster’s Collegiate Dictionary* defines it as inducement to wrong by improper or unlawful means (as bribery). The succinct definition utilized by the World Bank is the abuse of public office for private gain. This definition is similar to that employed by Transparency International (TI), the leading NGO in the global anticorruption effort:

Corruption involves behavior on the part of officials in the public sector, whether politicians or civil servants, in which they improperly and unlawfully enrich themselves, or those close to them, by the misuse of the public power entrusted to them [Anticorruption: 2012] The author concurs with the ADB judgment that these definitions do not give adequate attention to the problem of corruption in the private sector or to the role of the private sector in fostering corruption in the public sector. As a shorthand definition, ADB defines corruption as the abuse

of public or private office for personal gain. A more comprehensive definition is available on ADB's website.

Corruption involves behavior on the part of officials in the public and private sectors, in which they improperly and unlawfully enrich themselves, those close to them, or both, or induce others to do so by misusing the position in which they are placed. Some types of corruption are internal in that they interfere with the ability of a government agency to recruit or manage its staff, make efficient use of its resources, or conduct impartial in-house investigations. Others are external in that they involve efforts to manipulate or extort money from clients or suppliers, or to benefit from inside information. Still, others involve unwarranted interference in market operations, such as the use of state power to artificially restrict competition and generate monopoly rents. More narrow definitions of corruption are often necessary to address particular types of illicit behavior. In the area of procurement fraud, for example, the World Bank defines corrupt practice as the offering, giving, receiving, or soliciting of anything of value to influence the action of a public official in the procurement process or in contract execution [Asian Development Bank: 2012].

Concurring further with the ADB sources, it is often useful to differentiate between grand corruption – which typically involves senior officials, major decisions or contracts, and the exchange of large sums of money – and petty corruption, which involves low-level officials, the provision of routine services and goods, and small sums of money. It is also useful to differentiate between systemic corruption, which permeates an entire government or ministry, and individual corruption, which is more isolated and sporadic. Finally, it is useful to distinguish between syndicated corruption, in which elaborate systems are devised for receiving and disseminating bribes, and non-syndicated corruption, in which individual officials may seek or compete for bribes in an ad hoc and uncoordinated fashion.

Concurring with Wankel's and Stachowicz-Stanusch's claim over the last decade, "we have been witnessing a dramatic contrast between the CEO as a superhero and CEO as an anti-hero. The new challenge in business education is to develop responsible global leaders." Relatively little is known, however, about how management educators can prepare future leaders to cope effectively with the challenge of leading with integrity in a multicultural space. Their recent volume *Handbook of Research on Teaching Ethics in Business and Management Education* is authored by a spectrum of international experts with diverse backgrounds and perspectives. It suggests directions that business educators might take to reorient higher education to transcend merely equipping people and organizations to greedily pursue their materialistic gains, gains which may have dire effects on the preponderance of people, nations, our planet, and the future. Their book is a collection of ideas and concrete solutions with regard to how morality should be

taught in a global economy. In the first part, the editors present reasons why management education for integrity makes up an important challenge in an intercultural environment. This contribution is an overview of a spectrum of approaches to developing moral character in business students in this epoch of dynamic technologies and globalization [Stachowicz-Stanusch, Wankel 2011b].

According to Marco Hafner, who lead a research team that was commissioned by the European Parliament to conduct a study on the costs of organized crime and corruption to the EU, widespread corruption in the EU contributes to inequality and weakens the rule of law in individual Member States. The study highlights, in great detail, the specific ways in which corruption is manifested and the monetary costs it incurs. It found that corruption in the EU came in many forms and had multiple economic, social and political effects. The authors used three scenarios that included both direct and indirect effects. They found that the EU suffers losses in its gross domestic product that range between €179 billion and €990 billion each year, and furthermore, that corruption related to public procurement was estimated to cost nearly €5 billion per year [Hafner et al, 2016]. Procurement corruption involves eliminated companies from the bidding process, leaving only one candidate, as well as shortening the time a company has to respond to a tender for a new contract. In order to limit the amount of money lost each year, RAND Europe suggested that the EU implement a Union-wide e-procurement system and establish a European Public Prosecutor's Office. They estimated that such an office would investigate corruption cases and could reduce corruption costs by €0.2 billion per year. The countries with the highest risk of procurement corruption in the EU, RAND indicated in its study, were countries that were significant net receivers of transfer funds from the EU – Poland, Romania, Lithuania, Cyprus and Croatia. Carl Dolan, the director of Transparency International there has been a failure to regulate politicians' conflicts of interest in business relations. "Given the scale of the problem these are very modest proposals, and the fact that the EU has not been able to deliver on these very modest things is probably an indication of how low a priority this has been for the EU over the last number of years," he was quoted as saying in Global Affairs [Global Affairs: 2016].

It is of utmost importance to educate present and future students, future employees, innovators and leaders about importance of integrity in business and professional life, stressing that this is the biggest social innovation. Collins reiterates in his article that this prevents procurement of corruption.

There is an enormous role for all types of international organizations in integrity support. Additionally, there is an undisputed role for these organizations in the process of supporting business anticorruption activities. According to the UN Global Compact conference on anticorruption in 2008, representatives of

international businesses met in Bali on January 30, 2008 for a special meeting entitled *Business Coalition: The United Nations Convention Against Corruption as a New Market Force*. The meeting was held on the occasion of the Second Conference of State Parties to the United Nations Convention Against Corruption (UNCAC). Business and nongovernmental organizations' representatives in Bali adopted a declaration calling on governments to establish effective anticorruption mechanisms to review the implementation of the UNCAC. This declaration forms an integral part of the report adopted by the Conference of States Parties, which forms the core of anticorruption policies.

Jointly organized by the United Nations Global Compact, United Nations Office on Drugs and Crime (UNODC), Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), International Chamber of Commerce, World Economic Forum, Partnering Against Corrupt Initiative (PACI) and TI, the meeting underscored the commitment of the business community to the fight against corruption. It also provided an opportunity for the business community to express its views on the role that business can play to ensure the effective implementation of the Convention.

Participants discussed the need to work toward the alignment of existing business principles with the fundamental values enshrined in the Convention, and to develop mechanisms to review companies' compliance with the realigned business principles. They also agreed to include effective whistleblower protection, due diligence in the selection of agents and intermediaries, as well as to address facilitation payments, described as "one of the cardinal inconsistencies of existing business principles," in their anticorruption policies and strategies [United Nations: 2011].

Stachowicz-Stanusch points out that in management philosophy, corruption and its variants have been studied across a number of disciplines, including psychology, sociology, economics, law, political science, and of course management. The current discussion about corruption in organizational studies is one of the most growing, most fertile, and perhaps, most fascinating ones. Corruption is also a construct that is multilevel and can be understood as being created and supported by social and cultural interaction. As a result, an ongoing dialogue on corruption permeates the levels of analysis and numerous research domains in organizational studies. Thus, she sees a major opportunity and necessity to look at corruption from a multilevel and multicultural perspective. Second, in the global society of the world today where organizational boundaries are becoming increasingly transparent and during the Global Crisis, which has been rooted in the unethical and corrupt behavior of large corporations, a deeper understanding of corruption, its forms, typologies, ways to increase organizational immunity, and to utilize the best practices to fight against – as well as uncover – corruption are

particularly significant. This means that individuals, groups, organizations, and whole societies can be used to sustain a sense of purpose, direction, and meaning, as well as to find the best process for creating a moral framework for ethical behavior in a world of flux. Stachowicz-Stanusch provides an authoritative and comprehensive overview of organizational corruption. She contributes an essential reference tool to carry out further research on corruption in organization. Her work uncovers new theoretical insights that will inspire new questions about corruption in organization; it also changes our understanding of the phenomenon and encourages further exploration and research. [Stachowicz-Stanusch 2011]. This author states that corruption which is present on any level and of any kind aids and supports social exclusion and needs to be eradicated using all means necessary on all organizational and governmental and socio-political levels.

### **Impediments to integrity promulgation and anti-corruption practice as one of the ways to deal effectively with and minimize social exclusion**

There are a multitude of impediments to acquiring integrity skills and to the application of anticorruption practices in organizational contexts. These impediments can result from poor integrity management, a lack of consultation and communication with employees, or a toxic management environment often unknowingly perpetrated by owners who implement a “bottom line profit” philosophy with the silent approval of corruptive practices. Impediments to communicating integrity standards and practices can be found in individual attitudes; for example, a refusal or unwillingness to communicate integrity philosophies because of personality conflicts, personal attitudes toward integrity and ethics, or a lack of motivation or dissatisfaction related to work. Sometimes, impediments beyond individual personalities may be the problem, such as language or cultural barriers or ineffective – or inefficient – channels of communication which are needed for the implementation of integrity management training and guidance [Griffith, Harvey 2002: vol. 44, 455-476]. Awareness of such impediments is the first step for educators and managers in acquiring the necessary tools for managing integrity and anticorruption approaches in an organizational context.

Integrity learning challenges us to face new experiences and enables us to develop a global mindset. Self-examination of values – personal, cultural, or organizational – can come from new experiences, from our leaving the safety of what we know and experiencing something new and different. A global mindset allows us to transcend the constraints of our experiences and belief systems and to see the world for what it really is. In order to approach the fast-paced global world, people need to work across disciplines and think holistically. Integrity and anticorruption education in organizations for an increasingly global frame of reference will



require educators and managers to inculcate those in their charge with adaptability and flexibility, while balancing this with the tools of instilling ethical reasoning and a commitment to one's own individual moral equilibrium. The process of refining these emerging global integrity competencies will be accomplished through the use of e-learning, blended learning, social media, and personalized learning environments. The process of teaching integrity in education and management takes place by acquiring global integrity competence benefits from such procedures as videoconferencing and collaborative blog-based methodology.

Integrity, ethics, and anticorruption in management and management education are intertwined. Ethics is the foundation for codes of conduct. It is a branch of philosophy that addresses questions of morality. These questions can be answered by adhering to a set of behavioral guidelines. A workplace, being the source of bread and butter for many, can also satisfy people's self-actualization needs. Work often provides a *raison d'être* beyond the simple maintenance of a standard of living. Following ethical practices in the workplace is ultimately a personal choice. It is a choice that cannot be forced upon employees; it can only be explained and expected as a part of an overall integrity management strategy. A workplace is a cluster of individuals, and hence it is an amalgamation of attitudes and imaginations. This diversity can sometimes dilute the adherence to ethical standards of conduct. It takes the zeal of an evangelist to have the workforce imbibe ethics while facilitating the growth of the organization in a holistic way [Gaikwad: 2010]. Having integrity is not a state in which one is debilitated by a strict adherence to a normative code; integrity is indivisible from the growth of both individuals and the organization.

Modern organizations today do focus mainly on profit-making. There is, however, a new trend to resurrect integrity and ethics to the workplace. Various multinational corporations today have incorporated ethics and integrity training for all their employees, from those working at the junior level to the CEO. Their employees understand what ethics are and how they can benefit the company in the long run. Many organizations, both in the public and private sectors, have designed their own workplace ethics training programs. These programs offer practical solutions to employees facing ethical dilemmas. Despite these advances in corporate training, many employees lack business ethics awareness and knowledge about their role in integrity as an organizational philosophy. These programs focus on two core messages: first, ethical dilemmas are part of the world of work; and second, there are written policies and guidance on how to work through these ethical dilemmas which are available to employees. These resources give a contextualizing framework to the employees upon which they can make ethical decisions. A rewards system for ethics and values, alongside one's performance, is another way of ethics promotion among the employees, and is being employed by many organizations.

Organizations which promote integrity, values, and ethics have many advantages *vis-à-vis* other organizations. First, employees of organizations which emphasize ethical conduct experience less integrity-related stress, as they are less inclined to compromise their personal or organizational values. Secondly, in such organizations, misconduct is more often immediately reported to individual managers in the hierarchy responsible for resolving ethical misconduct issues. Thirdly, instances of misconduct are minimized and the overall level of employee satisfaction in such ethics-focused organizations is higher than in organizations without a similar emphasis. Ethical issues in the workplace can be resolved if proper procedures are in place. Upholding ethics promotes a better working environment, and at the same time, creates a good reputation for the business. Both of these contribute to higher work productivity and profits [Dogra: 2010].

Anthony F. Buono, Professor of Management and Sociology and founding director of the Bentley Alliance for Ethics and Social Responsibility, which he oversaw from 2003 to 2013, explored the challenges that are presented for educators and institutions as they try to instill awareness of ethical guidelines – as well as the means for the application of those guidelines – in students enrolled in business programs.

Concurring with his findings what employers really need from today's graduates with respect to their backgrounds, the Bentley University research study revealed that employers want a mix of "hard" professional competencies and "soft" or "civic" skills that include communication, leadership, and problem-solving [Buono: 2016]. A national survey of 318 companies conducted by Hart Research Associates for the Association of American Colleges and Universities, found that nearly all the firms surveyed (93 percent) highly value a prospective employee's ability to think critically, communicate clearly and solve complex problems. And more than 90 percent seek to hire candidates who demonstrate sound ethical judgment and integrity [Hart Research Associates: 2016].

Given the litany of headline-grabbing scandals – Enron, Madoff, WorldCom, BP, SAC Capital Advisors, GlaxoSmithKline, Merrill Lynch and so many more – it's not surprising that today's business leaders are concerned with ethics and integrity.

According to Professor Buono, it was important that at Bentley University business professors embraced the role of giving students the tools they need to launch successful careers *and also* to meet the ethical challenges they will face when pressured to "cook the books," or look the other way when dealing with questionable supplier practices, or justify improper conduct because "Everyone is doing it."

That said, there are lingering questions as to whether ethics can be taught. There are clear limitations to what we can teach and what students can learn in the classroom when it comes to honesty and character.

One challenge is avoiding the temptation to have business students peer through the lens of different ethical theories. Eclecticism, using a pick-and-choose paradigm, is appropriate in a philosophy course as it illustrates different theories and points us in directions that we might not have considered. But it is naïve when applied to business ethics because it can be used to rationalize just about any action. And business students, especially those in quantitative-oriented functions, seek the “right” answers.

Another challenge is to avoid focusing exclusively on misconduct and assuming that good ethical practice is *always* good for business. The latter might be true over the long run, but following an ethical course can have costs in many instances. It’s all too easy to take the high road within the comfortable confines of the classroom, when nothing is at stake. Therefore, it’s no surprise that students often respond to cases of misconduct with self-righteous indignation.

Finally, we must be aware of the “responsibility gap” between students and CEOs and other senior executives and avoid teaching ethics to students only from perspectives that apply to those at the top of organizational hierarchies. Principles that address integrity issues must allow for application to employees at all levels of organizations in order for them to maximally benefit from adopting ethical codes. Nevertheless, while it is questionable that instructors can instill a proper set of ethical values in our students by preaching what’s “right” or “wrong,” the author believes we can enlighten them and equip them to pursue a reasoned approach in making decisions.

One way to draw this out is by having students role-play the positions of different stakeholders, making these issues as real as possible through hands-on experiences, community engagement and service-learning.

We should stress what might be thought of as the ethics of the mundane. Not all ethical challenges are massive dilemmas that emerge occasionally. The essence of ethical reasoning is recognizing the extent to which such challenges are embedded in the day-to-day realities of our lives and our work. Illustrating moral courage, where people step up to do the right thing, can help in “giving voice” to this praiseworthy value, as the author’s colleague, Mary Gentile, has said.

Students, especially those looking for the “right” answer, may not find any of this easy. But, as the Bentley’s Center for Business Ethics, encourages, students can be made to think:

- Have I looked at the problem from the perspective of all affected parties?
- Who will be helped, and who will be harmed?
- What alternative courses of action do I have?
- Which outcomes are consistent with my values and duties?

- What kind of results can I expect if the decision sets a precedent and becomes a general rule?
- Am I confident that my decision will seem as reasonable over a long period of time as it seems now?

The bottom line is we can best prepare our students for the challenges they will face by ensuring that they view ethics as an inherent part of, not a tangential addition to, business. That should be our goal” [Buona, 2016]. This should be not only our goal, but also our guiding philosophy and our main teaching message, regardless of the faculty where we lecture or conduct research. Further, it should be our aim at all levels of studies, including postgraduate, life-long learning and in full and part-time studies. Finally, implementing a code of ethics should be an integral part of on-the-job training; it should be incorporated in all intellectual knowledge transfer inside colleges and universities, as well as in transfers of knowledge to enterprises.

### **The role of managers in organizational contexts in achieving acceptable levels of social inclusion**

The terms *ethical* and *moral* are used in two ways. First the term *ethical* is used as a synonym for the moral quality of conduct. When, for example, we speak of people being “ethical” or “unethical,” we often mean that they habitually or intentionally act or fail to act in “good faith,” and that they consistently do, or fail to do, what is right. “Ethical” may also refer to a “class” of judgments pertaining to morality that is distinguishable from other classes such as factual, perceptual, and logical judgments; here the terms *ethical* and *moral* do not denote that which is unethical or immoral, but pertain to ethics or morality as opposed to that which is immoral or unethical [Rudder 1999: vol. 41, 75–88].

The role of managers is to incorporate integrity and anticorruption training programs in organizational contexts into the modern communications arena using social media, such as LinkedIn, Facebook, and Twitter, real life case studies, work-study-internship examples, and blogs on integrity-related discussions. Additionally, managers and instructors can employ nonstandard approaches such as community visits to local companies with integrity-related and anticorruption-focused interviews that are carried out as a part of the training, and are later conducted during get-togethers and anticorruption integrity sessions. These interviews will in fact become organizational integrity teaching materials for real life, as interview videos, interview transcripts, and portions of analytical works, such as papers, reports, or studies.

Similarly, in European Union countries that accredit and license governmental and nonprofit agencies, students are required to study business ethics as a part of

their academic curriculum, regardless of the type of degree, whether business, or management, or economics. However, the process is not very well-structured in many schools where business ethics courses are offered as electives only, and are not part of the overall integrity and ethics education program, or part of an institutionally-organized instructional approach and educational philosophy.

It is highly recommended that groups of employees do one or more of the following: participate in integrity and anticorruption exercises or scenarios using role-playing or social media; create integrity and ethics discussion groups on line; conduct and record video interviews on the topic of integrity and ethics. All of these are active methods for employees to use in order to acquire a basic orientation toward and knowledge of issues related to integrity and anticorruption. Employees will get the feeling that they are part of the solution related to the challenges of integrity management. In the field of integrity in organizations, ethical policies are typically recognized as protecting individuals from ethnic and gender discrimination, sexual harassment, physical brutality, violations of confidentiality, nepotism, inhumane research, and other violations of civil and human rights. Policies addressing professional competence, such as the setting of standards for good teaching, tenure, and promotion, are not typically identified as pertaining to ethics. Both types of policies, however, typically pertain to morality in that both attempt to direct conduct toward what is “right” or conduct which is in keeping with policies pertaining to morality. Unfortunately, our tendency to restrict professional ethics to matters pertaining to the protection of civil and human rights, and to treat issues related to competence as unethical, obscures significant professional, moral, and ethical problems and dilemmas [Rudder 1999: vol. 41, 75–88].

It is worth pointing out that without effective integrity and anticorruption training during college and university years many managers may be severely lacking in much-needed integrity and anticorruption competences.

### **Personal values, morals, and workplace ethics leading to more inclusive organizations**

As individuals are the instruments who carry out the process of making ethical decisions, many factors influence this process. These may include things as far-removed as early childhood understanding of ethical behavior, through to the examples set by parents, teachers, and spiritual leaders, to the behavior of organizational leaders and formal organizational codes of conduct.

Even though most instances of ethical and integrity misconduct are motivated for positive business or corporate performance reasons (financial, productivity, efficiency, effectiveness, etc.), good people sometimes do bad things, believing

that they are acting in the corporation's best interest. However, more evidence has come out in recent years indicating that many instances of executive misbehavior have been extremely costly to the firms or institutions with which such persons were affiliated [Khera 2010: vol. 2, 32–33].

A substantial amount of the research related to culture and business ethics has been done by Geert Hofstede or by others using one or more of his dimensions for measuring cultures, that is, the concepts of power–distance, individualism versus collectivism, uncertainty avoidance, long-term versus short term orientation, and masculinity–femininity. These have been particular to different cultures. Such studies include ethical attitudes of business managers in India, Korea, and the United States, the effects of Hofstede's typologies on ethical decision making and on sales force performance, and many more [Khera 2010: vol. 2, 32–33].

### **Integrity and Ethical standards in the workplace as a way to be socially responsible and preventing social exclusion**

Even though the issue of ethics has been discussed for centuries, it is only during the past couple of decades that the topic has come to prominence in business literature. Ethics theorists divide the field of ethics into three general categories: meta-ethics, normative ethics, and applied ethics. Applied ethics has become a staple of business education. The two other categories of ethics – meta-ethics, which ponders the likely sources of our ethical principles and their meaning, and normative ethics, which deals with the more practical task of attempting to arrive at moral standards that regulate right and wrong conduct – have largely been left underexplored by business researchers [Khera 2010: vol. 2, 32–33].

Many organizations, public and private, suffer from a serious decline in integrity and ethical standards. According to Newman and Fuqua these declines are related to increased aggression and violence in the workplace, which are occurring with increased frequency [Newman, Fuquab 2006: vol. 58, 13–22]. Universities and colleges that fail to uphold high integrity and ethical standards in teaching, and that fail to ensure policies and procedures are also followed (as well as displayed and approved), in practice, may encounter the same problems.

### **Ethics rationalizations and managerial positions in the workplace: from social exclusion to social inclusion**

Ethics rationalizations are a problem for those in managerial positions. In order to understand this problem, as part of education and training, or as an actual issue in the workplace, a situation and an explanation of its conditions are needed, such as this one, which has been

Adopted from Gentile: “Jonathan has a new job. Just promoted from the accounting group at headquarters, he is now the controller for a regional sales unit of a consumer electronics company. He is excited about this step up and wants to build a good relationship with his new team. However, when the quarterly numbers come due, he realizes that the next quarter’s sales are being reported early to boost bonus compensation. The group manager’s silence suggests that this sort of thing has probably happened before. Having dealt with such distortion before, Jonathan is fully aware of its potential to cause major damage. But this is his first time working with people who are creating the problem instead of those who are trying to fix it. This may seem like a mundane accounting matter. But the consequences – in terms of carrying costs, distorted forecasting, compromised ethical culture and even legal ramifications – are very serious. And except in only the most extraordinarily well-run corporations, this kind of situation can arise easily. All managers should know how to respond constructively. Indeed, learning to do so is a key piece of their professional development. Senior managers must be able to change the cultural norms that give rise to bad judgment in the first place” [Gentile 2010: March, 114–117].

These challenges will arise frequently in modern organizations, and without proper integrity in organizational management, they can turn into company liabilities and long term problems.

### **Use of case studies in integrity and ethics education and training: facilitating inclusion and respect in a socially challenging sphere, where social exclusion presents a formidable challenge**

The use of case studies is an established method of instructing integrity and anticorruption prevention. Case studies can either be textual or in video form. Experience has demonstrated that video learning materials are generally more effective. Regardless of the case study format, a review of the elements of the case study should be followed by employees’ discussion and role-playing scenarios moderated by the instructor. Prepared material with suitable questions and presentations by groups of employees, with an integrity and anticorruption trainer acting as a facilitator of learning, may help in organizational context competences acquisition and integrity/anticorruption skills learning. The innovative methods of synchronous knowledge could be a good means of bringing more interaction into organizational managerial integrity training and competence acquisition, by increasing discussion and participation and by making learning integrity more interactive, while educating workers and managers in an organizational context.

## **Ethics and integrity in managing a global workplace leading to less social exclusion**

Managing a global workplace with significant social, ethical, cultural, and infrastructural differences from one country to another is, and has always been, a major challenge for multinational companies [Bognanno, Budd, Kleiner 2007: 46, 215–221]. The concept of a global business citizen is instructive. A global business citizen has been defined as “a business enterprise (and its managers) that responsibly exercises its rights and implements its duties to individuals, stakeholders and societies within and across national and cultural borders” [Davenport et. al 2006]. This extended conceptualization of corporate citizenship argues that responsible multinational companies are trying to wrestle in good faith with the challenges of globalization. Such a company is considered as “a global business citizen.” [Davenport et. al 2006]

Globalization brings a number of challenges for multinational companies. Most of these challenges are related to differences of social, cultural, ethical, and infrastructural issues from one country to another. From a universal principles perspective of corporate citizenship, multinational companies should think globally and act locally by applying basic ethical values everywhere they operate [Davenport et. al 2006].

There are elementary steps being taken to improve compliance with legal and ethical principles, especially in organizations, both public and private. Rule-driven approaches to compliance will, at best, only have an impact on a limited number of operational areas, and will not create desired change throughout the organization. In the true spirit of capitalism, many consultants are developing and advertising ethics-based programs “for sale.” Imposition of external constraints cannot, by itself, help organizations become ideal human environments. Fundamental structural changes are necessary in order to produce moral intentions, as well as both moral reasoning and behavior within every aspect of organizational life. Organizations, by their very nature, represent complex social contexts in which structural and relational characteristics are inherently value-laden. For example, consider the often-competitive nature of interests among stakeholders of an organization.

It is a rare case when a given course of action will satisfy the interests of all relevant stakeholder groups equally well. It might be expected that production staff’s concerns about working conditions, administration’s concerns about profitability, and consumers’ concerns about product safety and affordability might drive problem-solving processes in quite different directions. The functions of various organizational elements can dictate moral and ethical concerns. Therefore, diverse and inherent moral and ethical issues are embedded in the power struc-



ture of most organizations. It goes without saying that when power is unequally distributed among organizational members or groups, the emergence of moral and ethical conflicts is virtually inevitable. These are just a few examples of how the complexity of the organizational context can further complicate moral and ethical matters. The inherent limitations of mandatory integrity and ethics codes in such contexts seem clear. Organizations with genuine commitments to moral goals must actively pursue broader and more innovative approaches to building integrity and morality throughout the various dimensions of organizational structure and functioning.

The ideas of Tobias, in his articulated parallels between the *thriving person* and the *thriving organization*, have much relevance to the issues of individual and organizational morality and ethics [Tobias 2004: 56, 9]. He proposed several dimensions of human adjustment and maturity that have correlates in organizational culture – initiative, discipline, and accountability, to name a few. Tobias very effectively described the inextricable linkage between characteristics of members of the organization and organizational culture. In much the same way, managers need to recognize the notion of interdependence between *individual member* morality and *organizational* morality.

## Conclusion

Mandatory ethical and integrity as a social innovation programs are an important part of an organization's framework. Clear guidelines established in formal ways create a baseline for expectations critical to the general well-being of the organization. Written rules in some areas (e.g., accounting) are mandated by law or by regulatory groups. Clear communication of certain principles and procedures are essential in many functional areas to meet externally- and internally-imposed standards. Adherence to such standards is often so important that reporting and enforcement programs are critical components of operations aiding in lessening social exclusion challenges and promoting integrity as social innovation.

However, the thoroughly moral organization must go well beyond principle-driven mandatory ethics and integrity in education and management programs. There are a variety of concept systems that one might use to discuss the nature of moral functioning at the organization level. Leadership topics often included moral, integrity and ethical dimensions. The key role of values and norms in organizational culture are closely related to integrity, moral, and ethical concerns and should be taught using innovative case studies approaches that use synchronous delivery methods such as role-playing, video-interviews, integrity project-participation, and intensive social media used in management education, educating students on socially responsible actions and on those which prevent social exclusion, as well as active management and education in spheres that sup-

port social inclusion. More research needs to be conducted on the viability of synchronous and study-job practice integrity training and integrity competences in organization acquisition. Also, greater support is needed in using social media or similar synchronous and similar learning methods in integrity and anticorruption, social inclusion knowledge acquisition, by using real life examples from organizations in order for an organization to gain integrity and anticorruption intellectual capital.

## BIBLIOGRAPHY

- Andersen, J.F., Andersen, P.A., 1987, Never smile until Christmas? Casting doubt on an old myth, *Journal of Thought*, 22 (4): 57–61.
- Bognanno, M., Budd, J., Kleiner, M., 2007, Symposium introduction: governing the global workplace, *Industrial Relations*, (46) 2: 215–221.
- Carnegie Forum on Education and the Economy, 1986, *A nation prepared: teachers for the 21<sup>st</sup> century*, Washington.
- Gentile, M., 2010, Keeping your colleagues honest: how to challenge unethical behaviour at work and prevail, *Harvard Business Review*, March edition: 114–117.
- Davenport, K., Lewellin, P.G., Logsdon, J.M., Wood, D.J., 2006, *A transformative framework for ethics and sustainable capitalism*, Sharpe: New York.
- Griffith & Harvey, 2002, Developing effective intercultural relationships: The importance of communication strategies, *Thunderbird International Business Review (Jul/Aug issue)*, 44 (4): 455–476.
- Goodlad, J., 1990, *Teachers for our nation's schools*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Hafner et al., 2016, *The Cost of Non-Europe in the area of organized crime and corruption*, RAND for the Directorate-General for Parliamentary Research Services at the European Union Parliament, Brussels: European Added Value Unit.
- Holmes Group, 1986, *Tomorrow's teachers: a report of the Holmes Group*, East Lansing, MI: Author.
- Khera, 2010, Ethics perception of the U.S. and its large developing country trading partners, *Global Management Journal*, 2 (1): 32–33.
- Newman, J., Fuquab, D., 2006, What does it profit an organization if it gains the whole world and loses its soul?, *Consulting Psychology Journal*, 58 (1): 13–22.
- Richmond, V.P., Gorham, J., McCroskey, J.C., 1987, The relationship between immediacy behaviors and cognitive learning, in: M. McLaughlin (ed.), *Communication Yearbook*, Beverly Hills, CA: Sage, (10) 574–590.
- Rudder, C.F., 1999, Ethics in education: are professional policies ethical?, *Educational Theory*, 41 (1): 75–88.
- Stachowicz-Stanusch, A., 2011, *Organizational immunity to corruption, building theoretical and research foundations*, Information Age Publishing.
- Stachowicz-Stanusch, A., Wankel, C., 2011a, *Management education for integrity, ethically educating tomorrow's business leaders*, Emerald: 119.

- Stachowicz-Stanusch, A., Wankel, C., 2011b, *Handbook of research in teaching ethics in business and management education*, Information Science.
- Tobias, L., 2004, The thriving person and the thriving organization: parallels and linkages, *Consulting Psychology Journal*, Practice and Research, 56 (3): 9.

#### ONLINE SOURCES

- Merriam-Webster, 2012, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/integrity> [retrieved April 30, 2012].
- Miller, B.A., 2011, <http://www.articlesbase.com/leadership-articles/> [retrieved Nov. 27, 2011].
- Anti-Corruption, 2011, [www.corp-integrity.com/wp-content/uploads/2011/09/Anti-Corruption.pdf](http://www.corp-integrity.com/wp-content/uploads/2011/09/Anti-Corruption.pdf) [retrieved on January 20th, 2012].
- Asian Development Bank, 2012, [www.adb.org](http://www.adb.org) [retrieved on Feb. 15th, 2012].
- Global Affairs Press, <https://globalaffairspress.com/2016/09/05/corruption-in-the-european-union/> [retrieved Sept. 7<sup>m</sup>, 2016].
- United Nations Global Compact, 2011, <http://unglobalcompact.org> [retrieved by the author Nov. 11<sup>th</sup>, 2011].
- Gaikwad, M., at [www.buzzle.com/articles/ethicalissuesintheworkplace.html](http://www.buzzle.com/articles/ethicalissuesintheworkplace.html) [retrieved Aug. 11, 2010].
- Dogra, 2010, at [www.buzzle.com/articles/ethicalissuesintheworkplace.html](http://www.buzzle.com/articles/ethicalissuesintheworkplace.html) [retrieved Aug. 11, 2012].
- Buona, 2016, [www.bentley.edu/impact/articles/challenge-instilling-integrity](http://www.bentley.edu/impact/articles/challenge-instilling-integrity) [retrieved Nov. 27, 2016].
- Hart Research Associates, 2016, <https://www.aacu.org/leap/presidentstrust/compact/2013SurveySummary> [retrieved Nov. 20, 2016].
- [http://www.unglobalcompact.org/docs/issues\\_doc/7.7/BACbookFINAL.pdf](http://www.unglobalcompact.org/docs/issues_doc/7.7/BACbookFINAL.pdf) [accessed Jan. 22, 2012].
- [http://www.unglobalcompact.org/docs/issues\\_doc/AntiCorruption/UNGC\\_AntiCorruptionReporting.pdf](http://www.unglobalcompact.org/docs/issues_doc/AntiCorruption/UNGC_AntiCorruptionReporting.pdf) [accessed Dec. 28, 2011].
- <http://www.articlesbase.com/leadership-articles/leadership-how-important-is-integrity-in-todays-business-world-is-integrity-an-afterthought-1063750.html> [accessed Nov. 27, 2011].
- [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/579319/EPRS\\_STU\(2016\)579319\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/579319/EPRS_STU(2016)579319_EN.pdf) [accessed Nov. 28, 2016].
- [www.tnv.com.pl](http://www.tnv.com.pl) [accessed Feb. 2, 2011].
- [www.tnv.com.pl/gpmi](http://www.tnv.com.pl/gpmi) [accessed Mar. 13, 2011].
- [http://www.unodc.org/documents/commissions/WGGOVandFiN/Thematic\\_Programme\\_on\\_Corruption.pdf](http://www.unodc.org/documents/commissions/WGGOVandFiN/Thematic_Programme_on_Corruption.pdf) [accessed Jan. 20, 2012].
- <http://www.oecd.org/dataoecd/26/31/45019804.pdf> [retrieved Feb. 2, 2012].
- [http://www.unglobalcompact.org/docs/issues\\_doc/AntiCorruption/UNGC\\_AntiCorruptionReporting.pdf](http://www.unglobalcompact.org/docs/issues_doc/AntiCorruption/UNGC_AntiCorruptionReporting.pdf) [accessed Dec. 28, 2011].

- <http://unglobalcompact.org/> [retrieved Dec. 11, 2011].
- <http://www.adb.org/Documents/Policies/Anticorruption/anticorrupt300.asp?p=antipubs> [accessed Jan. 23, 2012].
- [http://www.unglobalcompact.org/docs/issues\\_doc/AntiCorruption/Bali\\_Business\\_Declaration.pdf](http://www.unglobalcompact.org/docs/issues_doc/AntiCorruption/Bali_Business_Declaration.pdf) [accessed Jan. 9, 2012].
- <http://www.amazon.com/gp/product1613505108/ref> [accessed Jan. 20, 2012].
- <http://www.adb.org/Documents/Policies/Anticorruption/anticorrupt300.asp?p=antipubs> [accessed Feb. 14, 2012].
- </http://amazon.com/gp/product1613505108> [accessed Feb. 2, 2012].
- <https://globalaffairspress.com/2016/09/05/corruption-in-the-european-union/> [retrieved Sept. 7, 2016].
- [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/579319/EPRS\\_STU\(2016\)579319\\_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2016/579319/EPRS_STU(2016)579319_EN.pdf) [accessed Nov. 27, 2016].



**Pojasok Tamara**  
**Moskalyk Hennadii**  
**Bespartochna Olena**  
Kremenchuk Mykhailo Ostrogradskyi National University, Ukraine

## **ORGANIZATION OF PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION AND COMMUNICATION EDUCATIONAL SPACE HIGHER EDUCATION**

The problems of modern scientific researches in the aspect of the peculiarities of the use of information and communication educational space in a higher educational institution for the organization of pedagogical interaction are researched. The pedagogical conditions for increasing the efficiency of pedagogical interaction of the participants of the educational process in the conditions of functioning of information and communication educational spaces in the higher educational institution: pedagogical activity of teachers; informational competence of participants in pedagogical interaction; pedagogical monitoring of the quality of professional training of specialists; organization of social and psychological comfort of educational activity. The criteria of the effectiveness of the pedagogical interaction of the participants in the educational process in the conditions of the functioning of the ICLS of the higher educational institution are determined: motivational, cognitive, cooperation, and the corresponding levels of pedagogical interaction efficiency: high, sufficient and low. The results of the pedagogical experiment on the confirmation of the effectiveness of the isolated pedagogical conditions for improving the effectiveness of the organization of pedagogical interaction in the conditions of the functioning of the information and communication educational space of the higher educational institution are presented.

Key words: pedagogical interaction; information and communication educational space; pedagogical conditions; performance criteria.

### **Організація педагогічної взаємодії в умовах інформаційно-комунікаційного навчального середовища вищого закладу освіти**

***Анотація.** Досліджено проблематику сучасних наукових розвідок в аспекті особливостей використання інформаційно-комунікаційного навчального середовища вищого освітнього закладу для організації педагогічної взаємодії. Обґрунтовано педагогічні умови підвищення ефективності педагогічної взаємодії учасників навчального процесу в умовах функціонування інформаційно-комунікаційного навчального середовища у вищому закладі освіти: креативність педагогічної діяльності викладачів; інформаційна компетентність учасників педаго-*

гічної взаємодії; педагогічний моніторинг якості професійної підготовки фахівців; організація соціально-психологічної комфортності навчальної діяльності. Визначено критерії ефективності педагогічної взаємодії учасників освітнього процесу в умовах функціонування ІКНС вищого закладу освіти: мотиваційний, когнітивний, співробітництва, та відповідні рівні ефективності педагогічної взаємодії: високий, достатній та низький. Наведено результати педагогічного експерименту щодо підтвердження ефективності виокремлених педагогічних умов підвищення ефективності організації педагогічної взаємодії в умовах функціонування інформаційно-комунікаційного навчального середовища вищого закладу освіти.

**Ключові слова:** педагогічна взаємодія; інформаційно-комунікаційне навчальне середовище; педагогічні умови; критерії ефективності.

## **Организация педагогического взаимодействия в условиях информационно-коммуникационной учебной среды высшего учреждения образования**

**Аннотация.** Исследовано проблематику современных научных исследований в аспекте особенностей использования информационно-коммуникационной учебной среды высшего образовательного учреждения для организации педагогического взаимодействия. Обоснованы педагогические условия повышения эффективности педагогического взаимодействия участников учебного процесса в условиях функционирования информационно-коммуникационной учебной среды в высшем образовательном учреждении: креативность педагогической деятельности преподавателей; информационная компетентность участников педагогического взаимодействия; педагогический мониторинг качества профессиональной подготовки специалистов; организация социально-психологической комфортности учебной деятельности. Определены критерии эффективности педагогического взаимодействия участников образовательного процесса в условиях ИКУС высшего образовательного учреждения: мотивационный, когнитивный, сотрудничества, и соответствующие уровни эффективности педагогического взаимодействия: высокий, достаточный и низкий. Приведены результаты педагогического эксперимента относительно подтверждения эффективности выделения педагогических условий повышения эффективности педагогического взаимодействия участников учебного процесса в условиях функционирования информационно-коммуникационной учебной среды высшего образовательного учреждения.

**Ключевые слова:** педагогическое взаимодействие; информационно-коммуникационная учебная среда; педагогические условия; критерии эффективности.

### **1. Introduction**

**Formulation of the problem.** A fast-moving world needs a modernization of educational processes in a higher education. So, it is necessary to create the latest tools for the accumulation, processing and transfer of educational information through information channels. It is very important to develop and applicant of modern learning tools, including the use of information and communication technologies in the educational space of a higher education institution.

The introduction of large-scale national information education programs in Ukraine has led to create a new type of information and communication educational space (ICLS) in higher education institutions that allow to use of the latest

technologies for organizing pedagogical interaction in the educational process and accompany of the all types of educational activities of students.

The purpose of the research is substantiate the pedagogical conditions for increasing the efficiency of pedagogical interaction of participants in the educational process in the conditions of the functioning of information and communication educational space in a higher education institutions.

**Analysis of recent research.** The study of scientific and pedagogical literature on the above-mentioned problem allows us to state the fact that in order to support the educational process in the activity of higher educational institutions there has been accumulated some experience in the practical use of the ICPS. There were a number of scientific researches on the influence of information technologies on the intellectual development, the motivation of educational and cognitive activity of students, on disclosing their intellectual potential and creativity. Research confirms the existence of significant advantages of a rational combination of traditional learning with information technology.

So, the study of scientific works of contemporary domestic and foreign researchers suggests that during the last years of the development of pedagogical theory there is a significant demand for pedagogical knowledge about the peculiarities of the use of information and communication educational space for the organization of pedagogical interaction between teacher and students. In this aspect, the attention of scholars was focused on the following issues: the effectiveness of the functioning of the information and learning space (Z. Davletkireev<sup>1</sup>, V. Osadchyi<sup>2</sup>, L. Panchenko<sup>3</sup>, etc.); peculiarities of pedagogical interaction in the conditions of information and communication educational space (M. Zabrotskyi<sup>4</sup>, G. Kovalev<sup>5</sup>,

---

<sup>1</sup> Давлеткиреева Л. З. Информационно-предметная среда в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в университете : монография / Л. З. Давлеткиреева. – Магнитогорск : МаГУ, 2008. – 142 с.

<sup>2</sup> Осадчий В. В. Система інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного університету : монографія / В. В. Осадчий; за ред. С. О. Сисоевої. – Мелітополь : Вид. буд. ММД, 2012. – 420 с.

<sup>3</sup> Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету : монографія / Л. Ф. Панченко. – Луганськ : Вид. ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 280 с.

<sup>4</sup> Заброцький М. М. Педагогічна взаємодія: екологічний вимір / М. М. Заброцький // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. -Т. 7, вип. 9. – С. 77–84

<sup>5</sup> Ковалев Г. А. Диалог как форма психологического взаимодействия / Г. А. Ковалев // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. – М. : Просвещение, 1987. – С. 18-26.



M. Podberezskiy<sup>6</sup>, etc.); didactic interaction in the conditions of the ICPS (L. Petuhova<sup>7</sup>, O. Spivakovskiy<sup>8</sup>, etc.).

A number of papers by foreign scholars is devoted to theoretical and methodological foundations for the creation of a single educational space and a virtual learning space (N. Wagner<sup>9</sup>, W. Bowen<sup>10</sup>, R. Mendenhall<sup>11</sup>, etc.).

Agreeing with the opinion of D. Garrison's, T. Anderson's, and W. Archer's, we believe that online learning is learning by means of synchronous communication; however, it is crucial to have a learning space that fosters the experience of a class that increases the level of socialization and support between teachers and students. Remote increase of social Students' integration can be accomplished using audio and video conferences, life chats, etc.<sup>12</sup>

According to the statement. Fynder and D. Raily, online education is divided into the following types: informative, complementary, essential and completely online. Under the condition of learning "completely online", there is not individual interaction, but the presentation of the content of the course and tasks and the relationship between the teacher and the student is carried out online<sup>13</sup>.

---

<sup>6</sup> Подберезський М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії / М. К. Подберезський // Вісник Дніпропетровського ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. – № 2. – С. 31–36.

<sup>7</sup> Петухова Л. Є. Розширення можливостей навчального процесу в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища / Л. Є. Петухова // Збірник наукових праць «Інформаційні технології в освіті» Херсонського державного університету, 2010. – №6. – С. 32-37.

<sup>8</sup> Співаковський О. В. До оцінювання взаємодії у моделі «Викладач – студент – середовище» / О. В. Співаковський, Л. Є. Петухова, Н. А. Воропай // Наука і освіта. – 2011. – № 4/С. – С. 401–405.

<sup>9</sup> N. Wagner, Who is responsible for E-Learning Success in Higher Education? A Stakeholders' Analysis / N. Wagner, K. Hassanein, M. Head // Educational Technology & Society. – 2008. – № 11(3). – P. 26-36.

<sup>10</sup> Online learning in Higher Education / William G. Bowen, Matthew M. Chingos, Kelly A. Lack and Thomas I. Nygren // Education Next Spring. – 2013. – Vol. 13. – № 2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://educationnext.org/online-learning-in-higher-education>.

<sup>11</sup> Robert W. Mendenhall. «How Technology Can Improve Online Learning – and Learning in General» / R. W. Mendenhall // Chronicle of Higher Education, November 6, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://chronicle.com/article/How-Technology-Can-Improve/129616>.

<sup>12</sup> D.R. Garrison, Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education / D. R. Garrison, T. Anderson, W. Archer // Handbook of distance education // M. G. Moore, W. G. Anderson. – London : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. – P. 113 – 127.

<sup>13</sup> K. Finder, Establishing a Framework Useful for Developing Web-Based Assignments in K 12 Education / K. Finder, D. Raleigh // Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. – Washington : Association for the Advancement of Computing in Education, 1998. – P. 159 – 162.

But modern domestic pedagogical science for various reasons has not yet offered effective mechanisms for the introduction of three-subject relations (teacher – student – ICLS) in organizing pedagogical interaction of participants in the educational process of higher educational institutions.

## 2. Methods of the reaserch

In the article there are a number of methods: the analysis of psychological and pedagogical scientific literature on the pedagogical interaction of participants in the educational process in higher education, the use of the opportunities of information and communication technologies in the educational space of a higher educational establishment; comparison; generalization, simulation; observation, survey, questionnaire; pedagogical experiment; quantitative and qualitative analysis; methods of mathematical statistics.

## 3. Results and discussion

The professional training of a future specialist permits the presence of at least two parties – a subject and an object, but these parties may only be in a relationship in a certain area defined by the “space”, one of its components being pedagogical conditions<sup>14</sup>.

Z. Davletkireev refers to the pedagogical conditions that ensure the effective functioning of the informational and subject space: the construction of the elements of the space for each stage of the professional training of future specialists on the basis of pedagogical continuity; formation of professional motives, interests and value orientations of future specialists with the use of opportunities of information and subject space; development of teachers’ competence in using information and subject space in the process of professional training of future specialists<sup>15</sup>.

Summarizing the requirements of the present to the training of specialists, taking into account the fact that the improvement of the pedagogical process is achieved at the expense of the interconnected complex of pedagogical conditions,

---

<sup>14</sup> Моторна Л. В. Педагогічні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничонаукових дисциплін у технічних коледжах [Електронний ресурс] / Л. В. Моторна // Гуманізм та освіта : матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції, 10-12 червня 2008. – Вінниця, 2008. – Режим доступу до журн. : <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php>.

<sup>15</sup> Давлеткиреева Л. З. Информационно-предметная среда в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в университете : монография / Л. З. Давлеткиреева. – Магнитогорск : МаГУ, 2008. – 142 с.

and the success of the allocation of conditions depends on the clarity of the definition of the ultimate goal or result, we have highlighted the pedagogical conditions that ensure the effectiveness of the pedagogical interaction of participants in the educational process in the conditions of functioning of the ICS of the higher educational establishment, shown in Fig. 1.

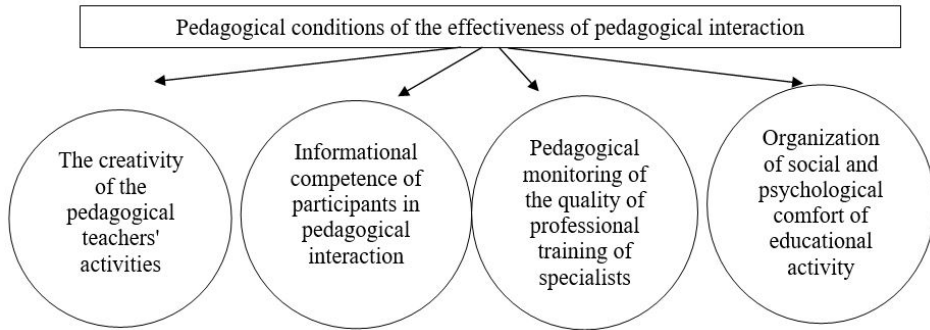


Fig. 1. Pedagogical conditions that ensure the effectiveness of pedagogical interaction of participants in the educational process in the conditions of the functioning of the ICLE.

We have selected the first pedagogical condition. *It is the creativity of teachers' teaching activity.* So, the functioning of the information and communication educational space involves changing the role of the teacher and the nature of the work, as well as additional reliance on the following functions: coordination of the educational process; adjustment of teaching and methodological support of disciplines; counseling in developing an individual student curriculum and managing educational projects in the mode of remote access. This leads to the need for professional training of future specialists in the functioning of the ICLS and the use of ICT to change the style of work of teachers from reproductive to creative.

Under the creative style of the work of high school teachers, we understand the following: the ability to form educational and methodological support on discipline so that it could provide effective conditions for students to acquire basic theoretical knowledge and practical skills, to stimulate them to seek new professional knowledge, unconventional ways of solving the tasks, in particular ICT tools; the ability to put a learning problem in order to stimulate intellectual activity, analysis and comparison of known facts, independence of conclusions and generalizations; competence in using the information and communication learning space both in the process of professional training and the during of the pedagogical interaction with the student.

V. Strumansky notes that when students see the professor's profound interest in improving the teaching methodology, if they participate in the preparation of

classes themselves and interaction is creative with them, when the personality traits of the teacher contribute to the development of their mental processes, emotions, feelings, then the level of education students will be higher [14, p. 126].

As the training of the students of the profession is focused on the process of mastering professional knowledge, skills and abilities through the use of the potential of information and communication technologies in general and the means of the information and communication educational space of the higher educational institution in particular. The following pedagogical condition – the informational competence of the participants in the pedagogical interaction.

The teacher's information competence is the readiness and ability to quickly change the resources of the information and communication learning space and to use it productively in the process of professional training of future specialists.

The pedagogical activity of the teacher with the use of ICPS means: awareness of the possibilities, structure, content, method and means of effective use of resources of the information and communication educational space, ability to use its resources in the learning process; regulation of mechanisms of self-knowledge, self-design and management of their own activities in the process of organizing learning by means of information and communication learning environment.

The activity of the teacher related with the formation of the content part of the ICLS, the direct participation in the implementation of professional training of future specialists by its means, solves one of the problems of informatization of modern higher education – the problem of teachers' readiness to work with information and communication technologies and one of the main problems of professional training of a specialist – unpreparedness of teachers to release a competitive specialist<sup>16</sup>.

Information competence of students is formed in the process: mastering of disciplines, which involve the use of ICT for solving educational tasks, provide subject knowledge; work with the ICLE content of the higher education institution in preparation for seminars and practical classes, independent work; preparation of scientific articles, passing of practices, development of projects by means of information and communication technologies, etc.

The quality of the professional training of a future specialist depends on continuous pedagogical monitoring of the state and results of the educational process, if necessary, its correction. Therefore, pedagogical monitoring of the quality of professional training is the third pedagogical condition for ensuring the effec-

---

<sup>16</sup> Максимова Л. П. Педагогічні умови функціонування інформаційно-навчального середовища вищого навчального закладу економічного профілю / Л. П. Максимова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – К. : Вид-во «Едельвейс», 2013. – Вип. 2. – С. 69-74.

tiveness of the pedagogical interaction of participants in the educational process in the conditions of the functioning of the ICLS of a higher educational institution. In this case, under pedagogical monitoring, we mean continuous supervisory control and the current adjustment of the interaction between the teacher and the student in the organization and implementation of the educational process<sup>17</sup>. It should reflect both the degree of provision of training conditions, the organization of the process of preparing a future specialist, the level of scientific and methodological and logistical support of the educational process, and the level of achievement of the goal of learning: the real results of training, the level of competitiveness of graduates and the professional activities of scientific and pedagogical workers.

Pedagogical monitoring of the quality of the student's training is realized by the teachers within each academic discipline. Computer testing of knowledge, results of performing independent tasks will provide analytical data for making decisions on corrective measures.

The possibilities of the ICSU of a higher educational establishment allow to promptly make changes to the content part of the electronic teaching and learning complex of the discipline.

Monitoring of self-training within the discipline can be carried out by the student himself, using the modular control provided for in the electronic teaching-methodical complex of the discipline. Obtaining a positive assessment for the previous content module gives you the opportunity to move on to mastering the material of the next content module of the discipline.

*The organization of social and psychological comfort of educational activity is the next pedagogical condition.* First of all, this is the creation of an atmosphere that is positively oriented towards every person who is open to a sincere, direct, trustful interpersonal interaction that provides conditions for the development of democratic relations in higher education<sup>18</sup>.

The teacher should be the initiator of the development of trust, tolerance to each student. His style of activity should determine the positive emotional response of students, especially those whose level of development of social qualities, culture is favorable to appropriate pedagogical influences.

Students attract freeing them from long-term perception and summarizing the necessary information through the capabilities and resources of the ICSU at lectures, workshops. An essential condition for an effective organization pedagogi-

---

<sup>17</sup> Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О. М. Касьянова, Т. Б. Волобуєва // Управлінський супровід моніторингу якості освіти. – Х. : Основа, 2004. – 96 с.

<sup>18</sup> Равчина Т. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі (вісник Львів. ун-ту сер. пед. 2005. – Вип. 19. Ч. 2. – С. 3–16.

cal interaction in the training of future specialists, their intellectual and personal development is the creation of a business atmosphere in the teaching of students. The ICLS of the higher education institution develops their subjective position and corresponds to their need to be the subject of pedagogical interaction.

It is important that self-determination, the development of internal motivation for student learning contributes to their experience in autonomous organization of activities and its self-regulation in the conditions of the functioning of the information and communication learning space.

It should be borne in mind that pedagogical interaction in the conditions of the functioning of the ICLS is not possible without a holistic relationship between the personality of the teacher and the student, educational activity, pedagogical conditions introduced, educational-professional communication situations and certain criteria that demonstrate the level of its effectiveness.

The different level of students' cognitive activity is determined by the fact that, in the context of the functioning of the ICLS, the main task of pedagogical interaction is to increase it, in accordance with the level of the set goals of learning, so that the learning process should become as effective as possible. Under active learning, the student performs regular, search, training, relevant to his interests and requests for training, takes part in dialogue communicate with the teacher. It becomes an active subject of a new interaction.

On the basis of the above, we can distinguish the criteria for the effectiveness of the pedagogical interaction in the conditions of functioning of the informational and computer learning space: motivational, cognitive, cooperation.

According to *the motivational criterion* is determined the interest of students in obtaining new information, in particular, means of information and communication technologies; internally motivated actions, due to the installations, needs, interests, motives that ensure readiness for interaction between the teacher and the student or between the students themselves under the conditions of the ICLS, ensure the integrity of the content of the activity.

*The cognitive criterion* shows the level of influence of learning in the conditions of the ICLS on cognitive activity, systematization and generalization of the received information, setting tasks for further advancement in the information field.

*The criterion of cooperation* determines the level of psychological comfort during the interaction, the level of partnership and mutual responsibility for the results of training in the system "teacher – student – ICLS".

Effectiveness of pedagogical interaction in the conditions of functioning of information- communication educational space of a higher educational establishment is determined by high, sufficient and low levels.

Information and communication educational space is intended to increase the efficiency of professional training of the future specialist, therefore, the main structural element of it, in our opinion, is the electronic educational and methodical complex, as it provides informational and substantive support of educational process and computer monitoring of students' knowledge.

The creation of an electronic teaching and learning complex of academic discipline should be dual: content must be formed by teachers and technical implementation by specialists of the department of information technologies.

It is expedient to formulate the training material in the form of content modules and also after each module it should be provided the verification of theoretical knowledge in the form of testing, the implementation of a practical task individually or in small groups.

Computer testing using the MyTestX software is used for computer monitoring student knowledge, because it is possible to create ten types of tasks: single choice, multiple choice, order of passing, compliance, truth or false allegations, manual input of numbers, manual typing text, selecting a place on the image, filling in passes. The assessment parameters are set by the teacher.

Considering that the student is the leading subject of the study activity. During the research we identified the students' opinion on the effectiveness of the existing pedagogical interaction of the participants in the educational process in the conditions of the functioning of the ICLS of the higher educational establishment. Questions of the questionnaire, which offered to students, corresponded to the essence of the selected criteria: motivational, cognitive, cooperation. Summarized student responses at the beginning of the experiment are presented in Table 1.

Table 1. Input data on the effectiveness of pedagogical interaction

Level	Criterias					
	motivational		cognitive		cooperation	
	Q-ty	%	Q-ty	%	Q-ty	%
High	19	12,93	21	14,19	18	16,22
Sufficient	36	37,41	32	35,14	32	36,49
Low	53	49,66	55	50,68	58	47,3

The data in Table 1 allows us to state that 49.12% of respondents consider the level of effectiveness of the existing state of pedagogical interaction to be low according to all criteria; 36.35% – sufficient; 14.44% – high.

During the formative stage of the experiment, in order to implement the distinct pedagogical conditions the following was done:

- 1) conducted group on-line consultations, accompanied by multimedia presentations with subsequent discussion of the presented material;
- 2) lectures were conducted using the method of “inverted learning”, in which the typical presentation of the material becomes a discussion of a lecture, during which it is discussed the projects, implementation of practical tasks, etc. Students in advance familiarize themselves with the lectures presented at the ICSU of a higher educational institution and prepare questions for clarification at the lecture. Finally, the teacher is offered the task of preparing students for practical classes. In the “inverted” approach, as a key component, video lectures created by the teacher and posted on the Internet are often considered;
- 3) the development of group projects using the technology of Wiki – service is proposed as the most promising technology for the organization of interactive learning in cooperation, as it involves the pedagogical interaction between teachers and students, students between themselves, students and ICT. Students should create an interactive project in which to post and collaborate with the material.

In our opinion, the above-mentioned implementations, will promote the development of “subject-subjective” relationships in the learning process, support the educational and research activities of participants in the educational process, develop mental activity, creativity and promote the formation of information and communication competence. Involvement of the third-level peer education system – the ICLS of a higher education institution – will enable the content of the learningspaceto be filled up, increase the student’s motivation for its consumption, allow more efficient use of the possibilities of pedagogical interaction, make the learning process more psychologically comfortable.

The generalization of students’ responses to the effectiveness of pedagogical interaction in the conditions of the functioning of the information and communication learning space at the end of the experimental study is presented in Table 2.

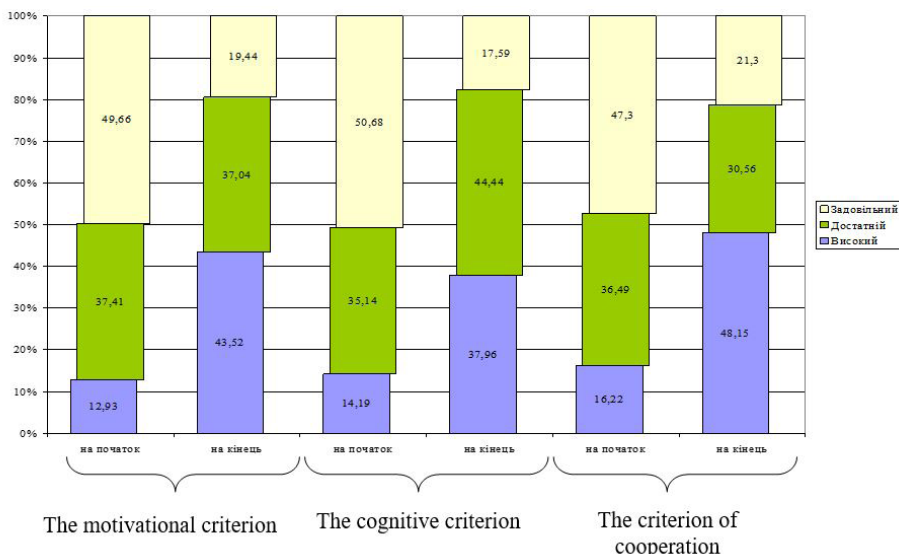


Table 2. Output data on the effectiveness of pedagogical interaction

Level	Criteria					
	motivational		cognitive		cooperation	
	Q-ty	%	Q-ty	%	Q-ty	%
High	47	43,52	41	37,96	52	48,15
Sufficient	40	37,04	48	44,44	33	30,56
Low	21	19,44	19	17,59	23	21,30

In fig. 2 shows the growth of the effectiveness of pedagogical interaction at the beginning and end of the experiment.

We can state that after the formative stage of the experimental study, the level of pedagogical interaction of participants in the three-subject relations “teacher-student-ICLS” has increased by all criteria which is characterized as high: according to the motivational criterion – by 30.59%, according to the cognitive criterion – by 23.77% and by the criterion of cooperation – by 31.93%; the low level has fallen by all criteria: according to the motivational criterion – by 30.22%, for the cognitive criterion – by 33.09% and by the criterion of cooperation – by 26.00%.



In fig. 2 shows the growth of the effectiveness of pedagogical interaction at the beginning and the end of the experiment.

Consequently, the number of students who raised the positive motivation to interact with teachers and other students through ICPS has increased. We can state the tendency to prevail the creative approach in mastering professional knowledge, skills and abilities. The level of independent cognitive activity, systematization, classification and generalization of new information has increased significantly. We note that the most students is used the resources of the ICSU and in co-operation with the coordinating teacher, demonstrate the ability to identify and resolve non-typical learning tasks. In the process of learning, in particular in the system of “teacher – student – ICLS”, there is a rather high level of psychological comfort and partnership. Self-realization of the student’s personality contributes significantly to the style of communication and the effectiveness of teacher’s interaction with the teacher.

The number of students who have remained unstable motivation to pedagogical interaction with the means of ICPS, insufficient internal motivation to study and professional self-improvement, low level of independent cognitive activity, psychological comfort and partnership in the process of training in the system “teacher – student – ICLS” have decreased.

#### **4. Conclusions and perspectives for further studies**

Thus, the educational process is determined by the presence of three-subject relations in the pedagogical interaction of participants in the educational process, which are established between the student, the teacher and the information and communication educational space of the higher educational institution. Information and communication learning space is one of the effective forms of pedagogical interaction.

Pedagogical conditions for increasing the efficiency of the pedagogical interaction of participants in the educational process in the conditions functioning of the ICS in the higher educational establishment are: creativity of teachers’ teaching activity; informational competence of participants in pedagogical interaction; pedagogical monitoring of the quality of professional training of specialists; organization of social and psychological comfort of educational activity.

Criteria for the effectiveness of the pedagogical interaction of participants in the educational process in the conditions of the functioning of the ICLS of the higher education establishment are determined by motivational, cognitive, cooperation and the corresponding levels of the effectiveness of the pedagogical interaction are high, sufficient and low.

The results of the experimental study confirmed the effectiveness of the isolated and theoretically substantiated pedagogical conditions of the use of the information and communication educational space as a means of organizing the peda-

gical interaction of the participants of the educational process in the higher education institution: the students had a positive motivation to interact with the teachers and students by the means of the ICLS, the tendency towards creativity in mastery professional competence; there is an increase in the level of independent cognitive activity, systematization, classification and generalization of new information, aspiration of students to use ICPS resources and to interaction with the coordinator teacher, when solving non-typical educational tasks. Such an organization of pedagogical interaction in the learning process provides a high level of psychological comfort and partnership.

The implementation of this study does not exhaust all aspects of the above-mentioned problem. Prospective areas of scientific research are the search for ways of forming the communicative competence of a teacher of a higher educational institution and designing an integrated learning space.

### Література

- Давлеткиреева Л. З. Информационно-предметная среда в процессе профессиональной подготовки будущих специалистов в университете : монография / Л. З. Давлеткиреева. – Магнитогорск : МаГУ, 2008. – 142 с.
- Заброцький М. М. Педагогічна взаємодія: екологічний вимір / М. М. Заброцький // Актуальні проблеми психології. Екологічна психологія : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – К., 2006. -Т. 7, вип. 9. – С. 77–84.
- Касьянова О. М. Моніторинг в управлінні навчальним закладом / О. М. Касьянова, Т. Б. Волобуєва // Управлінський супровід моніторингу якості освіти. – Х. : Основа, 2004. – 96 с.
- Ковалев Г. А. Диалог как форма психологического взаимодействия / Г. А. Ковалев // Общение и диалог в практике обучения, воспитания и психологической консультации. – М. : Просвещение, 1987. – С. 18-26.
- Максимова Л. П. Педагогічні умови функціонування інформаційно-навчального середовища вищого навчального закладу економічного профілю / Л. П. Максимова // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : науково-методичний журнал. – К. : Вид-во «Едельвейс», 2013. – Вип. 2. – С. 69-74.
- Моторна Л. В. Педагогічні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничонаукових дисциплін у технічних коледжах [Електронний ресурс] / Л. В. Моторна // Гуманізм та освіта : матеріали ІХ Міжнародної науково-практичної конференції, 10-12 червня 2008. – Вінниця, 2008. – Режим доступу до журн. : <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php>.
- Осадчий В. В. Система інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів в умовах педагогічного університету : монографія / В. В. Осадчий; за ред. С. О. Сисоєвої. – Мелітополь : Вид. буд. ММД, 2012. – 420 с.
- Панченко Л. Ф. Інформаційно-освітнє середовище сучасного університету : монографія / Л. Ф. Панченко. – Луганськ : Вид. ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2010. – 280 с.

- Петухова Л. Є. Розширення можливостей навчального процесу в умовах інформаційно-комунікаційного педагогічного середовища // Л. Є. Петухова // Збірник наукових праць «Інформаційні технології в освіті» Херсонського державного університету, 2010. – №6. – С. 32-37.
- Подберезський М. К. Характеристика особливостей педагогічної взаємодії / М. К. Подберезський // Вісник Дніпропетровського ун-ту ім. Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». 2011. – № 2. – С. 31–36.
- Поясок Т. Б. Система застосування інформаційних технологій у професійній підготовці майбутніх економістів : монографія / Т. Б. Поясок; за ред. С.О. Сисоевої. – Кременчук : ПП Щербатих О. В., 2009. – 348 с.
- Равчина Т. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі (вісник Львів. ун-ту сер. пед. 2005. – Вип. 19. Ч. 2. – С. 3–16.
- Співаковський О. В. До оцінювання взаємодії у моделі «Викладач – студент – середовище» / О. В. Співаковський, Л. Є. Петухова, Н. А. Воропай // Наука і освіта. – 2011. – № 4/С. – С. 401–405.
- Струманський В.П. Концептуально-структурний зміст виховання і виховної роботи в прогностичних проєкціях української наукової педагогіки /В.П.Струманський//Педагогіка і психологія. – 1994. – №2(3). – С.124-127.
- Finder K. Establishing a Framework Useful for Developing Web-Based Assignments in K-12 Education / K. Finder, D. Raleigh // Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference. – Washington : Association for the Advancement of Computing in Education, 1998. – P. 159 – 162.
- Garrison D. R. Theory of Critical Inquiry in Online Distance Education / D. R. Garrison, T. Anderson, W. Archer // Handbook of distance education // M. G. Moore, W. G. Anderson. – London : Lawrence Erlbaum Associates, 2003. – P. 113 – 127.
- Online learning in Higher Education / William G. Bowen, Matthew M. Chingos, Kelly A. Lack and Thomas I. Nygren // Education Next Spring. – 2013. – Vol. 13. – № 2 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://educationnext.org/online-learning-in-higher-education>.
- Robert W. Mendenhall. «How Technology Can Improve Online Learning – and Learning in General» / R. W. Mendenhall // Chronicle of Higher Education, November 6, 2011 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://chronicle.com/article/How-Technology-Can-Improve/129616>.
- Wagner N. Who is responsible for E-Learning Success in Higher Education? A Stakeholders' Analysis / N. Wagner, K. Hassanein, M. Head // Educational Technology & Society. – 2008. – № 11(3). – P. 26-36.



**Przemysław Ziółkowski**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## NEURODYDAKTYCZNE METODY NAUCZANIA

### Neurodidactic Learning Methods

**Streszczenie:** Artykuł poświęcony jest niezwykle popularnej w ostatnim czasie tematyce neurodydaktycznych metod nauczania. Już Wincenty Okoń w swoim pierwszym wydaniu podręcznika „Dydaktyk ogólna” (1962) zwracał uwagę na fakt, że uczeń wtedy przyswaja najwięcej wiedzy, gdy jest aktywny. Dziś wiele osób odkrywa to stwierdzenie na nowo, obudowując się określeniem neurodydaktyki i wskazując na jej liczne przykłady, m.in. mnemotechniki, drzewka decyzyjne, mapy myśli i inne. Te i inne metody nauczania z obszaru neurodydaktyki mają na celu jedno – spowodować pełne zaangażowanie ucznia poprzez uruchomienie do działania jego mózgu. I temu właśnie poświęcone są poniższe rozważania.

**Słowa kluczowe:** neurodydaktyka, neuronauki, mózg

**Summary:** The article is devoted to the recently extremely popular subject of neurodidactic teaching methods. Wincenty Okoń in his first edition of the textbook General Teaching (1962) already pointed out that the student then absorbs the most knowledge when active. Today, many people rediscover this statement, encapsulating themselves in the term neurodidactics and pointing to its numerous examples, including mnemotechnics, decision trees, mind maps and more. These and other methods of teaching in the area of neurodyactics are aimed at one thing - to cause the full involvement of the student by activating his brain. And this is what the following considerations are devoted to.

**Key words:** neurodyactics, neuroscience, brain

### Wstęp

Funkcjonowanie ścieżki edukacji ma na celu przekazanie wiedzy, umiejętności oraz wartości niezbędnych do aktywnego działania w społeczeństwie. Uczniowie powinni w sposób wszechstronny poznać zjawiska, dziedziny życia oraz możliwe sposoby oddziaływania na nie. Zdobytą wiedzę powinni umieć wykorzystywać w sposób zarówno naukowo-badawczy, jak i praktyczny. Jednakże skuteczność i efektywność przekazu zależna jest od oddziaływania metod przekazywania informacji przez nauczyciela. Na przestrzeni lat system edukacji kojarzony był z obowiązkiem młodych ludzi do nauki niezrozumiałych wzorów matematycznych,

dat historycznych czy neurozmaiconych definicji w sposób, który był przystępny tylko dla prowadzącego zajęcia. Jednakże postępujący rozwój technologiczny, jak i poszerzająca się świadomość działania ludzkiego mózgu oraz neurobiologicznych mechanizmów uczenia się umożliwia wykorzystywanie nowoczesnych technik, pozwalających na przekazywanie wiedzy w sposób interesujący zarówno dla ucznia, jak i dla nauczyciela. Pojęcie neurodydaktyki, czyli nauczania korzystnego dla obu stron, mającego na celu skuteczniejszą organizację procesu nauczania, zgodnego z naturalnym funkcjonowaniem mózgu coraz częściej obecne jest w polskiej literaturze i w praktycznym zastosowaniu w placówkach oświatowych<sup>1</sup>. Wykorzystanie ich jest rozwiązaniem, które może decydować o zwiększeniu ilości zapamiętywanych informacji, wzbudzeniu motywacji wewnętrznej do nauki oraz rozwinięciu kreatywności wśród uczniów.

## Metody kształcenia

Poprawność zdefiniowania pojęcia „metody kształcenia” związane jest z wyjaśnieniem różnicy pomiędzy nauczaniem a kształceniem. Termin „kształcenie” obejmuje zakres wszystkich partnerskich działań nauczyciela i ucznia, dążących do celu, jakim jest nauczanie i uczenie się<sup>2</sup>. Aby cały mechanizm został skutecznie zorganizowany, niezbędne są metody, z których każda ze stron będzie w sposób odpowiedni dla swoich indywidualnych preferencji korzystać. Pojęcie „metody” w literaturze przedmiotu definiowane jest jako systematycznie stosowany sposób postępowania, układ czynności zarówno nauczycieli, jak i uczniów, który prowadzi do wcześniej zaplanowanego wyniku. Jest on realizowany w sposób świadomy oraz stosowany z intencją powtórzenia. Jej efektywność zależna jest od wywołanej emocjonalnej, poznawczej oraz praktycznej aktywności uczniów<sup>3</sup>.

Dobór stosowanych metod powinien zależny być od kompetencji ucznia, nauczyciela, jak i warunków zewnętrznych oraz charakteru lekcji. Kompetencje uczniowskie, jakie należy brać pod uwagę, oceniając adekwatność danej metody, to: możliwości w zakresie inteligencji, umiejętności, zdolności percepcyjne oraz wcześniej nabyta wiedza i doświadczenie, na co szeroki wpływ będzie miał wiek uczniów oraz etap rozwoju danej grupy. Kompetencje nauczyciela, które należałoby przeanalizować w kontekście doboru metod, to: znajomość metodyki i technik nauczania, analiza mocnych i słabych stron jednostki, umiejętności organizacyjne, kompetencje merytoryczne oraz cechy osobowościowe i temperamentalne. Warunkami zewnętrznymi natomiast są liczebność grupy, warunki w pomiesz-

<sup>1</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 17.

<sup>2</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2003, s. 132.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 247.

czeniu oraz dostępność pomocy dydaktycznych. Ostatnim wyodrębnionym elementem, istotnym dla doboru odpowiednich metod kształcenia, jest czas trwania zajęć lekcyjnych oraz typ lekcji.

### **Klasyfikacja metod kształcenia według wybranych autorów**

Różnorodność stosowanych metod kształcenia spowodowała wyodrębnienie podziałów zależnych od ich autorów. Metodyka kształcenia stopniowo ewoluowała ze słownych treści wykładowych na aktywizujące sposoby przekazywania wiedzy i wdrażania praktycznych umiejętności. Jednakże wielu nauczycieli nadal stosuje je równocześnie w zależności od założonego celu. Poniżej zostaną przedstawione najważniejsze typologie metod kształcenia według wybranych autorów.

Uwzględniając rys historyczny założeń metodyki, jako pierwsza wyodrębniona została klasyfikacja Wierzilina. Autor rozróżnił trzy metody nauczania: słowne, oglądowe oraz praktyczne. Pierwsze z nich oparte były na założeniu, że źródłem wiedzy jest słowo mówione, a przekazywane informacje powinny być zawarte w słowach, które uczniowie będą odbierać – słuchając. Do metod tych zakwalifikować możemy wykład, opowiadanie, pogadankę czy opis. Metody oglądowe oparte były na obserwacji danych zjawisk przez biorców wiedzy. Zadaniem nauczyciela było przekazywanie wiadomości w formie pokazu. Ostatnie z wyróżnionych są metody praktyczne – dawniej zaniedbywane, a dziś coraz bardziej popularne. Uczniowie nabywają wiedzę, aktywnie pracując, a nauczyciel instruuje podopiecznych, w jaki sposób powinni wykonywać dane czynności<sup>4</sup>. Niegdyś metody praktyczne stosowane były częściej w szkołach zawodowych, gdzie większą wartość przykładano do praktyki niż do teorii. Jednakże obecnie łączy się przekazywane treści słowne z aktywizującymi metodami nauczania.

Powyzsza klasyfikacja spotkała się jednak z krytyką, ze względu na niemożność stosowania zaledwie pojedynczej metody. Jako argument popierający słowa krytyki wystosowano założenie, że najbardziej odpowiednią metodą nauczania jest stosowanie kilku różnych metod. Jedną z klasyfikacji, zakładającą podział oparty na różnorodności, jest koncepcja wielostronnego nauczania-uczenia się Wincentego Okonia. Autor wyodrębnił cztery grupy metod, w których istotne były działania i nauczyciela, i ucznia:

- Metody asymilacji wiedzy (zamiennie nazywane metodami podającymi)
  - polegają na uczeniu się poprzez poznawanie. Ich głównym założeniem jest łatwość dostępności wiedzy przekazywanej bezpośrednio od nauczyciela lub ogólnodostępnej w treściach drukowanych czy elektronicznych. Skuteczność powyższej metody zależy od sposobu zaprezentowania danych treści oraz czynników niezależnych od nauczyciela, takich jak motywacja

<sup>4</sup> Ibidem, s. 248.



ucznia; przykładowymi możliwościami wykorzystania metod asymilacji są pogadanka, dyskusja, wykład lub samodzielna praca z książką.

- Metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy (zamiennie zwane problemowymi) – polegają na uczeniu się przez odkrywanie oraz aktywnym zaangażowaniu poznawczym w celu rozwiązywania problemów. Jedną z najbardziej istotnych zalet tych metod jest możliwość przekształcenia biernej wiedzy, dostarczonej za pomocą metod podających, w wiedzę czynną – praktyczną. Metody problemowe nakierowują ucznia na samodzielne rozwiązania zagadnień, wzbudzając ciekawość poznawczą, istotną z punktu widzenia neurobiologicznego nauczania.
- Metody waloryzacyjne (zwane zamiennie eksponującymi) – polegają na uczeniu się przez przeżywanie emocji. Jest to dziedzina metod korzystająca z zasad inteligencji emocjonalnej. Charakterystycznymi dla niej jest aktywność emocjonalno-artystyczna ucznia. Dziedzina metod eksponujących oparta jest na pracy ze światopoglądami, z odróżnianiem dobra i zła, wartościami etycznymi czy uczuciami wyższymi i przekonaniem.
- Metody praktyczne – wykorzystują wiedzę teoretyczną, problemową oraz emocjonalną, aby w sposób rozumny zmienić rzeczywistość. Nauczanie odbywa się poprzez działanie praktyczne w formie metod ćwiczebnych i realizacji zadań wytwórczych<sup>5</sup>.

Istotą klasyfikacji W. Okonia jest jej całościowy charakter. Przedstawiona powyżej grupa metod nie powinna być stosowana rozłącznie, a jako kontinuum nauczania, dążące do osiągnięcia praktycznej dojrzałości.

## Neurobiologiczne mechanizmy uczenia się

Mózg nie jest jedynie biernym odbiorcą informacji ze środowiska, a aktywnym systemem, w którym każda treść zostaje przeorganizowana w taki sposób, by pozyskiwane informacje tworzyły zharmonizowaną całość. Dla procesów nauczania istotnym elementem jest znajomość podstawowych zasad biologii mózgu, takich jak: przebieg procesów pamięciowych, zmysłowe drogi odbioru i przetwarzania informacji, istnienie różnorodnych rodzajów inteligencji i ich lokalizacja, a także funkcje, jakie pełnią płaty i półkule mózgowe. Wiedza dostarczana z neuronauk powinna umożliwiać stwarzanie warunków odpowiednich dla rozwijania określonych neurobiologicznych predyspozycji uczniów oraz nieustannej stymulacji mózgu.

Wnioski z badań nad procesami uczenia się związanymi z funkcjonowaniem mózgu przyczyniły się do utworzenia koncepcji E.S.P., której celem było zazna-

<sup>5</sup> Ibidem, s. 254–255.

czenie potrzeby zainteresowania się nauczycieli procesami uczenia się od strony neurobiologicznej. Podstawowymi założeniami teorii było:

- *Engagement* – aktywne włączenie uczniów w proces nauczania,
- *Strategies* – wspólne tworzenie nowych strategii,
- *Principles* – respektowanie neurobiologicznych zasad procesu uczenia się oraz ustosunkowywanie się do wiedzy z dziedziny neuronauk<sup>6</sup>.

Ważnym elementem powyższych założeń jest uświadomienie grona pedagogicznego o istotności neurobiologii dla ulepszenia strategii uczenia się i nauczania, by mogły być lepiej dostosowane do uczniowskich preferencji.

## Budowa mózgu

Według nagrodzonych Nagrodą Nobla odkryć Roberta Sperry'ego oraz Roberta Ornsteina półkule mózgowe odpowiadają za różne funkcje i przetwarzają różne rodzaje informacji, ale również ściśle ze sobą współpracują<sup>7</sup>.

Tabela 1. Funkcje półkul mózgu

Lewa półkula	Prawa półkula
Mowa i funkcje językowe	Odbiór muzyki i rytmów
Logiczne myślenie	Myślenie abstrakcyjne, wyobraźnia
Zdolności matematyczne: kategoryzowanie, szeregowanie, obliczanie, porządkowanie	Kreatywność, twórczość, artystyczność, kierowanie się intuicją
Rozpoznawanie przedmiotów za pomocą dotyku	Percepcja przestrzenna
Programowanie motoryczne	Mimika i emocje

Źródło: opracowanie własne.

Półkula lewa jest częścią intelektualną, analityczno-krytyczną oraz sekwencyjną, odpowiedzialną za rozumowanie materiałów nauk ścisłych. Natomiast prawa uważana jest za półkulę artystyczną, dominującą u malarzy, miłośników sztuki, pisarzy czy artystów muzycznych. Aby współpraca półkul była zharmonizowana, ciało modelowane umożliwia równowagę pomiędzy abstrakcyjnymi, całościowymi treściami a konkretną informacją<sup>8</sup>.

<sup>6</sup> M. Sieńczewska, *Mózg i proces uczenia się- pakiet edukacyjny Gramy w Piktogramy*, <http://rodzi- cewedukacji.pl/gramy-w-piktogramy/> [dostęp: 1.04.2019 r.].

<sup>7</sup> S. Juszczyk, *Neuronauki w edukacji: Nowe możliwości w procesie nauczania-uczenia się*, „Chowania” 2012, t. 2.

<sup>8</sup> G. Dryden, *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 2000, s. 125.

Pomimo lateralizacji półkul zaleca się systematyczne korzystanie z funkcji zarówno prawej, jak i lewej półkuli, poprzez kształtowanie konkretnych umiejętności w celu wszechstronnego rozwoju jednostki. Jednakże należy również uwzględnić nietypowy lub nadmierny rozwój danych obszarów u uczniów mających niepowodzenia w szkole lub wykazujących wybitne uzdolnienia w celu dostosowania środowiska edukacyjnego do ich potrzeb.

## Zmysłowe drogi uczenia się

Efektywność procesów nauczania zależna jest od wielu czynników, takich jak: motywacja, czas poświęcony danemu materiałowi oraz głębokość przetwarzania informacji. Jeżeli podczas analizy materiału korzystamy z kilku zmysłów, wówczas więcej struktur umysłowych zostaje pobudzonych oraz współpracuje ze sobą, co skutkuje skuteczniejszym zapamiętywaniem<sup>9</sup>. Istnieje sześć głównych szlaków przewodzących informacje do mózgu: droga wzrokowa, słuchowa, smakowa, dotykowa, węchowa oraz praktyczna (ustosunkowana naszymi działaniami). Każdy zmysł ma swoją lokalizację w mózgu.

Tabela 2. Mózgowe reprezentacje zmysłów

Lokalizacja	Zmysły
Zakręt przedśrodkowy	Ruch
Zakręt zaśrodkowy	Somatosensoryczność, odbiór bodźców czuciowych
Płat czołowy	Planowanie ruchów
Płat skroniowy	Słuch
Płat potyliczny	Wzrok
Płat ciemieniowy	Wrażenia z ciała

Źródło: M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 39.

Uwzględniając obecność zmysłowych dróg przetwarzania informacji, wyodrębniono style uczenia się zgodne z indywidualnymi predyspozycjami uczniów:

- kinestetyczno-dotykowy – wiedza najlepiej przyswajana jest poprzez zaangażowanie w czynności, poruszanie się, eksperymentowanie na sobie, samodzielne sprawdzanie oraz wypróbowywanie;

<sup>9</sup> M. Żylińska, op. cit., s. 39.

- wzrokowy – najskuteczniejsze przyswojenie informacji odbywa się, gdy uczeń widzi dany materiał;
- słuchowy – wiedza odbierana poprzez dźwięk, muzykę lub słowo mówione<sup>10</sup>.

Każdy uczeń wykazuje preferowany styl uczenia się. Zadaniem nauczyciela jest zastosowanie różnorodnych metod nauczania, opartych na możliwości wykorzystania przez odbiorców różnych predyspozycji zmysłowych, aby całościowy proces nauczania był najskuteczniejszy, a uczniowie mogli wykorzystywać mocne strony swojej neurobiologii. W tym celu wyposażenie klas powinno umożliwiać przeprowadzanie eksperymentów, multimedialne pokazy oraz różnorodność materiałów dźwiękowych, by mózgi mogły odpowiednio przetwarzać odbierane treści.

### Rodzaje inteligencji

Powszechnie jako inteligencję postrzega się pewną sprawność umysłową, opartą na rozumowaniu i wnioskowaniu. Jednakże istnieje szerokie grono znaczeń i rodzajów inteligencji, jakimi dysponuje człowiek. Twórcą teorii opartej na istnieniu wielu rodzajów inteligencji jest Howard Gardner<sup>11</sup>.

Tabela 3. Inteligencja wieloraka według Howarda Gardniera

Rodzaj	Znaczenie
Inteligencja językowa	Umiejętność czytania, pisania i porozumiewania się słowami
Inteligencja logiczna, matematyczna	Umiejętność rozumowania oraz liczenia
Inteligencja muzyczna	Szczególne wrażliwość na bodźce słuchowe, rozwinięta najczęściej u osób w branży muzycznej
Inteligencja przestrzenna, wizualna	Zdolności wzrokowo-przestrzenne, wykorzystywane najczęściej przez architektów, rzeźbiarzy, pilotów czy nawigatorów
Inteligencja kinestetyczna, fizyczna	Świadomość własnego ciała, preferencja nauki poprzez wykonywanie czynności
Inteligencja interpersonalna	Umiejętność nawiązywania kontaktów z innymi
Inteligencja intrapersonalna	Umiejętność poznania własnego „ja”, wejrzenia w siebie

Źródło: G. Dryden, *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 2000, s. 121–123.

<sup>10</sup> G. Dryden, op. cit., s. 130–131.

<sup>11</sup> R.J. Gerrig, P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2008, s. 292–294.

W celu wykazania słuszności istnienia wszystkich wymienionych rodzajów inteligencji przeprowadzono sekcje oraz badania mózgu, które wykazały lokalizację każdego z konstruktów w odrębnych częściach mózgu<sup>12</sup>. Ponadto zauważono, że silny związek z funkcjonowaniem i procesami uczenia się mają również uczucia i myśli.

Twórcą emocjonalnego podejścia do struktur pamięciowych był Daniel Goleman, który wprowadził do nauk psychologicznych pojęcie inteligencji emocjonalnej. Zauważył on zależność między sposobem naszego myślenia a zdolnością do uczenia się. Pozytywne lub negatywne skutki naszego myślenia mogą wpłynąć na treści, które mózg przetwarza, magazynuje oraz odtwarza<sup>13</sup>. Biologicznie emocjonalny ośrodek mózgu znajduje się w układzie limbicznym, kontrolującym gniew i strach, ale również miłość, namiętność czy seksualność. Jest on powiązany z systemem pamięci długotrwałej, co uzasadnia teorię lepszego zapamiętywania treści o dużym nacechowaniu uczuciowym<sup>14</sup>.

Szerokie zainteresowanie ową tematyką spowodowało rozpoczęcie wielu badań z dziedziny stosunków procesów emocjonalnych i pamięciowych. Jednym z takich badań było sprawdzenie wpływu emocji na poziom zapamiętywania<sup>15</sup>. Badano różnice w poziomie przypominania neuronalnych wyrazów w zależności od pozytywnego, neutralnego lub negatywnego charakteru zmagazynowania słów. Osobom badanym prezentowano ilustracje wywołujące trzy typy nastrojów – pozytywny, negatywny i neutralny, a następnie przedstawiano neutralny wyraz, który należało zapamiętać. Pod koniec badania proszono by badani przypomnieli sobie wcześniej zauważony wyraz. Wnioski wysunięte z przeprowadzanych badań potwierdzały hipotezy o związku procesów emocjonalnych z zapamiętywaniem. Najlepiej zapamiętanymi wyrazami były te, które zostały zmagazynowane w pozytywnym kontekście. Ponadto potwierdziły również, iż uczenie, któremu towarzyszą pozytywne emocje, jest najbardziej korzystne<sup>16</sup>. Informacje, które skojarzone są z emocjonalnym kontekstem, mogą być zapamiętane w sposób łatwiejszy i skuteczniejszy niż treści zawarte w standardowych podręcznikach szkolnych lub akademickich<sup>17</sup>.

---

<sup>12</sup> G. Dryden, op. cit., s. 123.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 141.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 125–127.

<sup>15</sup> M. Spitzer, *Jak uczy się mózg*, PWN, Warszawa 2007, s. 126.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 127.

<sup>17</sup> M. Żylińska, op. cit., s. 21.

## Neurodydaktyka

Pełne zrozumienie pracy z neurodydaktycznymi metodami nauczania wymaga wyjaśnienia pojęć związanych z dydaktyką, fizjologią procesów uczenia się, a także neurodydaktyką jako nowopowstałą profesją. Pojęcie neurodydaktyki po raz pierwszy zostało użyte w późnych latach osiemdziesiątych przez dydaktyka Gerharda Preiße. W języku angielskim operuje się sformułowaniami: *brain based learning* lub *brain friendly learning*. W Polsce za początek zainteresowania badaniami związku funkcjonowania mózgu z edukacją uważa się opublikowanie podręcznika *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi* dr Marzeny Żylińskiej w 2013 roku<sup>18</sup>.

Neurodydaktyka to dziedzina nauki interdyscyplinarnej, wymagającej współpracy przedstawicieli wielu dyscyplin – takich jak: neuroradiologia, neuropsychologia czy neurobiologia – z pedagogami. Pracownicy wykwalifikowani w dyscyplinach neuronaukowych powinni udostępniać swoją wiedzę z zakresu procesów zapamiętywania i uczenia się, a także sposobu odczytywania wyników osobom zarządzającym edukacją. Dla osiągnięcia oficjalnej współpracy w 2004 roku w Niemczech powstało Centrum Wymiany Wiedzy z Dziedziny Neuronauk i Edukacji, którego dyrektorem mianowano profesora Madfreda Spitzera. Założeniem nowopowstałej współpracy było tworzenie materiałów dla nauczycieli oraz popularyzacja wiedzy z zakresu, jak uczy się mózg, co może powodować hamowanie procesów uczenia się oraz w jaki sposób zadbać o środowisko dydaktyczne.

Celem neuronauki jako dziedziny naukowej jest dostarczenie uczniom, nauczycielom, a również rodzicom wiedzy o procesach uczenia się i zapamiętywania. Dąży ona do stworzenia koncepcji dydaktycznych, opartych o neuronaukową wiedzę, pozwalających na pełne rozwinięcie predyspozycji jednostki oraz wywołanie pozytywnych emocji podczas procesu uczenia się<sup>19</sup>.

## Neurodydaktyka w metodach nauczania

Efektywność procesu nauczania w dużej mierze zależy od środowiska szkolnego, które może zarówno pobudzać, jak i hamować naturalne procesy uczenia się, zachodzące w mózgu człowieka. Pewnych elementów uczymy się w sposób nieświadomy, a dla innych niezbędne jest zagospodarowanie dużej dozy czasu, cierpliwości i uwagi. Dziedzina, jaką jest neurodydaktyka, pozwala

<sup>18</sup> Dargiewicz J., *Neurodydaktyka a narzędzia współczesnych technologii*, [https://www.doskonale-niewsieci.pl/Upload/Artykuly/neurodydaktyka/Neurodydaktyka%20a%20narz%C4%99dzia\\_nowoczesnych\\_tehnologii\\_J.Dargiewicz.pdf](https://www.doskonale-niewsieci.pl/Upload/Artykuly/neurodydaktyka/Neurodydaktyka%20a%20narz%C4%99dzia_nowoczesnych_tehnologii_J.Dargiewicz.pdf) [dostęp: 9.04.2019 r.].

<sup>19</sup> M. Żylińska, op. cit., s. 16–21.

wykorzystywać silne strony mózgu, dzięki czemu umożliwia dobrze zorganizowaną pracę<sup>20</sup>.

Podstawową aktywność, do której jednostka ludzka jest przeznaczona, stanowi uczenie się<sup>21</sup>. Aktywność tą możemy wykorzystywać w sposób efektywny i skuteczny lub nieprzyjemny i nieprzynoszący oczekiwanych skutków. Jako najefektywniejszy system nauczania uważa się ten, który uwzględnia neurobiologiczne uwarunkowania, wrodzone uzdolnienia oraz predyspozycje każdego ucznia, opisane we wcześniejszych rozdziałach. Poprzez manipulację treściami, przetwarzanie informacji i używanie ich w różnorodnych kontekstach nauczyciel może spowodować trwalsze zapisanie się materiału w pamięci ucznia oraz skuteczniejsze jego odtwarzanie<sup>22</sup>.

## Mnemotechniki

Systemy mnemotechniczne swoimi początkami sięgają już starożytnej Grecji i greckiego liryka Symonidesa z Keos – uważanego za twórcę mnemoniki<sup>23</sup>. Pojęcie „mnemotechnika” definiowane jest jako sztuczny sposób ułatwiający kodowanie i odtwarzanie nowych informacji. Jest on zbiorem umysłowych działań, pozwalających na trwałe przyswojenie i skuteczne odtwarzanie materiału<sup>24</sup>. Umożliwia zapamiętywanie długich ciągów liczbowych, imion, historyjek, słów czy obrazów. Ponadto pomaga w nauce języków obcych, skomplikowanych wzorów, dat historycznych lub geograficznych krain. Mechanizmy mnemoniczne uwarunkowane są neurobiologicznymi mechanizmami pamięci i zapamiętywania, którymi posługuje się każdy. Budowane są one na trzech fundamentalnych czynnikach: lokalizacji – „mentalnych miejscach”, w których zapamiętujemy informacje, asocjacji – skojarzeniu obiektu nowego z wcześniej znanym, używanym do przypominania, oraz wyobraźni – sposobu, w jaki używamy swojego umysłu, by zbudować owe połączenie<sup>25</sup>. Skuteczność procesu zapamiętywania uwarunkowana jest szeroko rozwiniętą i rozbudowaną funkcją wyobraźni. Oryginalne skojarzenia, wizualizacje, symbolizacja oraz uruchamianie wielu zmysłów równocześnie umożliwia dłuższe przechowywanie pamięciowe oraz szybsze odtwarzanie zapamiętanych treści.

<sup>20</sup> Ibidem, s. 16–17.

<sup>21</sup> M. Spitzer, op. cit., s. 21.

<sup>22</sup> M. Żylińska, op. cit., s. 41.

<sup>23</sup> B. Boral, T. Boral, *Techniki zapamiętywania*, SAMO-SEDNO, Warszawa 2013, s. 30.

<sup>24</sup> Ibidem, s. 31.

<sup>25</sup> M. Szurawski, *Pamięć*, Wydawnictwo Ravi, Łódź 2004, s. 59.

Rymonimy są to informacje, które chcemy zapamiętać, zaszyfrowane w postaci wierszowanych utworów. Przykładowym materiałem będzie data 1666 rok, kiedy palił się, Londyn ukryta w rymonimie: „Tysiąc sześćset sześćdziesiąt i sześć, Londyn się spalił jak niesie wieść”<sup>26</sup>.

Akronimy są to słowa utworzone poprzez skrócenie wyrażenia składającego się z wielu słów. Skrótów te pochodzą od pierwszych liter słów wchodzących w skład nazwy, np. NFZ to skrót od Narodowego Funduszu Zdrowia. W literaturze istnieje wiele technik mnemonicznych wykorzystujących akronimy. Jedną z nich jest budowanie twórczych zdań, gdzie poszczególne wyrazy w zdaniu zaczynają się na tę samą literę co wyrazy, które chcemy zapamiętać, np. nauczanie kolorów tęczy może odbywać się poprzez wspomaganie zdaniem „Czemu Patrysz Żabko Zielona Na Głupiego Faraona”, gdzie każde ze słów rozpoczyna się od litery oznaczającej kolejne kolory<sup>27</sup>.

Łańcuchowa metoda skojarzeń zakłada, że jeżeli zastąpimy informację słowem i wyobrazimy ją sobie, prawdopodobieństwo zapamiętania wzrasta<sup>28</sup>. Polega ona na tworzeniu opowieści, zawierającej kluczowe informacje do zapamiętania. W sposób najskuteczniejszy zostanie zapamiętany obraz pozytywny, pełen barw i kolorów, ożywiony oraz dynamiczny. Ponadto powinien przepełniony być emocjami radości i szczęścia, gdyż nastrój negatywny może skutkować zablokowaniem pamięci. Skojarzenia powinny być również zabawne oraz irracjonalne. Skuteczniej i szybciej umysł zapamiętuje obrazy przesadne, bogate w szczegóły, niecodzienne. Zaleca się również aktywowanie wszystkich zmysłów, w celu późniejszego efektywniejszego odtworzenia materiałów pamięciowych.

Kolejną techniką mnemoniczną jest system cyfrowo-liczbowy, polegający na przyporządkowaniu odpowiedniej głoski cyfrom od 0 do 9. Najbardziej powszechnym, stosowanym obecnie systemem jest FAC – fonetyczny alfabet cyfrowy.

Tabela 4. Fonetyczny alfabet cyfrowy

Cyfra	Litera	Skojarzenie
1	T,d	Zarówno cyfra, jak i litera mają jeden element pionowy
2	n	n ma <b>dwie</b> kreski pionowe
3	M	M, mają <b>trzy</b> kreski pionowe
4	r	r jest dominująca w słowie <b>cztery</b>

<sup>26</sup> K. Galos, *Pałac pamięci*, Wydawnictwo Wikibooks, 2010, s. 9.

<sup>27</sup> Smolińska J., Szychowski Ł., *Techniki efektywnego uczenia się*, ELITMAT, Mińsk Mazowiecki 2011, s. 33.

<sup>28</sup> K. Galos, op. cit., s. 11.



5	L	Rzymskie „L” to <b>pięćdziesiąt</b>
6	j	Symetrycznie odwrócona 6 przypomina j
7	K,g	K narysowane jest z dwóch siódemek (g to podobieństwo fonetyczne)
8	F,w	Pisane f przypomina 8 (w to podobieństwo fonetyczne)
9	P,b	Lustrzane odbicie 9 to P
0	Z,s	Z jest pierwszą literą w słowie <b>zero</b> (s to podobieństwo fonetyczne)

Źródło: M. Szurawski, *Pamięć*, Wydawnictwo Ravi, Łódź 2004, s. 176.

Dla skutecznego stosowania powyższego systemu wyodrębniono następujące zasady:

- 1) Nie stosuje się samogłosek oraz spółgłosek niezawartych w alfabecie.
- 2) Cyfrom odpowiadają dźwięki wybranych liter.
- 3) Nie stosuje się polskich znaków diakrytycznych.
- 4) W przypadku podwójnych przyporządkowań cyfrze odpowiada tylko jedna litera<sup>29</sup>.

Kolejna technika mnemoniczna oparta jest na koncepcji zakładek pamięci. Jest to miejsce, znajdujące się w pamięci długotrwałej, reprezentowane przez wybrane i zapamiętane słowo, z którym można w przyszłości połączyć nieskończenie wiele nowych informacji. Nową informację należy kojarzyć z dostępnym w pamięci, wcześniej zakodowanym słowem. W pamięci możemy korzystać z nieskończonej ilości zakładek, wcześniej indywidualnie przez nas wybranych. Jednym z najbardziej powszechnych rodzajów technik zakładkowych są zakładki obrazkowe. Polegają one na przyporządkowaniu każdej z cyfr obraz, związany z jej kształtem lub symboliką<sup>30</sup>.

Tabela 5. Symbolika 0–20 wg Szurawskiego

Liczba	Symbolika
0	Np. piłka, jajko, balon
1	Np. ołówek, drzewo, świeca
2	Np. łabędź

<sup>29</sup> M. Szurawski, op. cit., s. 177–179.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 134.

3	Np. trójlistna koniczyna
4	Np. krzesło, żagiel
5	Np. pięć palców, kobieta w ciąży z profilu
6	Np. trąba słonia
7	Np. kosa, chorągiewka
8	Np. bałwan, obrócone okulary
9	Np. słuchawka telefoniczna
10	Np. kij i obok piłka
11	Np. dwa makarony spaghetti
12	Np. zegar, pokazujący godzinę 12
13	Np. symbolika pecha w postaci czarnego kota
14	Np. błyskawice
15	Np. winda, którą można jechać na 15 piętro
16	Np. droga oznaczona numerem 16
17	Np. angielska herbata, wypijana o 5 po południu
18	Np. tort urodzinowy na 18 urodziny
19	Np. nieistniejący 19 dołek golfowy
20	Np. ulubiony film, rozpoczynający się o godzinie 20

Źródło: M. Szurawski, *Pamięć*, op. cit., s. 134–139.

## Dydaktyczne metody aktywizujące

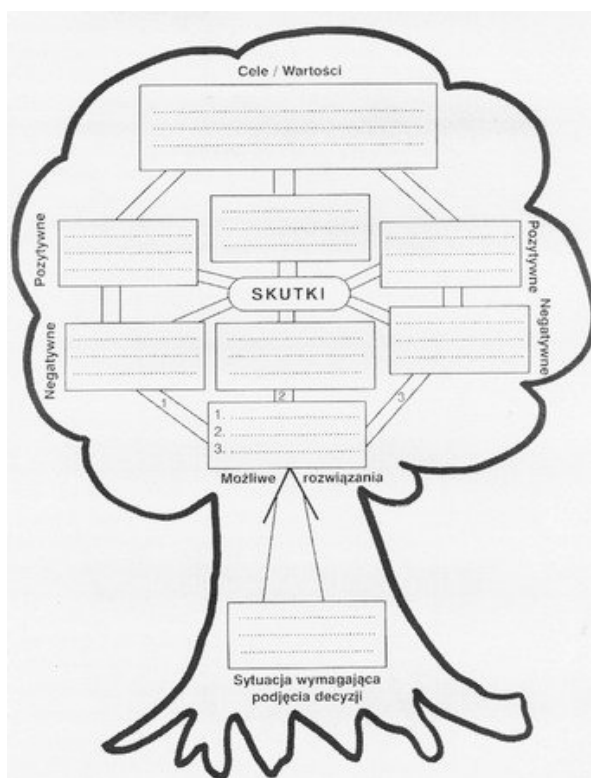
Jedną z metod aktywizujących uczniów podczas trwania zajęć lekcyjnych są dyskusje dydaktyczne. To zorganizowane wymiany myśli i poglądów na temat danego materiału, pobudzające myślenie, pomagające w ukształtowaniu poglądów oraz uczące krytycznego podejścia do poszczególnych działów tematycznych. Przebieg dyskusji dydaktycznej zawiera się w trzech etapach:

- wprowadzenie, czyli sformułowanie problemu wprowadzającego do tematu lekcji,
- dyskusja właściwa, czyli zespołowe rozwiązywanie problemu,
- podsumowanie, czyli zakończenie przez nauczyciela oraz ocenienie zaangażowania uczniów.

Jednymi z najpopularniejszych sposobów przeprowadzania dyskusji dydaktycznych są metody: „akwarium” oraz „dyskusja kierowana”. Pierwsze z wymienionych działań polega na rozstawieniu krzesel w kształt koła, wyróżniając dwa

na środku. Uczeń, który chce przedstawić swoje poglądy siada w wyróżnionym miejscu, a osoba, która przedstawia kontrargumenty – obok. Jeżeli inni chcą wziąć udział w dyskusji, cierpliwie czekają na swoją kolej. To metoda umożliwiająca uczniom swobodę działania oraz wyrażanie opinii.

Natomiast dyskusja kierowana jest techniką przeprowadzaną w sposób bardziej uporządkowany, zgodny z instrukcją działania. Istotą dyskusji stanowi podział na grupy oraz ustalenie obserwatora i prowadzącego, którzy pilnują, by dyskusja dotyczyła odpowiedniego tematu, każda osoba z grupy się wypowiedziała oraz czas nie został przekroczony. Dla przedstawienia wyodrębnionych podczas dyskusji argumentów zastosować można tzw. drzewko decyzyjne. Jest to graficzna forma podejmowania procesu decyzyjnego. Drzewko powinno zawierać przykładowe rozwiązania problemu, określone pozytywne i negatywne skutki każdego z rozwiązań oraz dokonany wybór<sup>31</sup>.



Rysunek 1. Drzewko decyzyjne

Źródło: <http://lubimuczyzyc.blogspot.com/2015/12/na-poczatek-drzewko-decyzyjne-i-gieda.html>. [dostęp: 14.11.2019 r.]

<sup>31</sup> K. Rau, E. Ziętkiewicz, *Jak aktywizować uczniów*, G&P Oficyna Wydawnicza, Poznań 2000, s. 52–54.

Kolejnymi metodami aktywizowania uczniów są symulacje i dramy. Symulacje to naśladowanie rzeczywistych zjawisk, praktyczne ćwiczenie zachowań bezpiecznych w warunkach bezpiecznego eksperymentu. Jest to trening umiejętności społecznych, uczący poznawania rzeczywistości oraz możliwości nauki na błędach. Korzystnym aspektem symulacji jest możliwość wielokrotnego ich powtarzania, aż do osiągnięcia oczekiwanych efektów. Wybór tematyki symulacji może być różnorodny, a poziom trudności dostosowany do poziomu zaangażowania, zaawansowania i fazy rozwojowej uczniów. Może być to: naśladowanie rozmów telefonicznych, nadawanie przesyłki lub pójście do szkoły, ale również ćwiczenie poważniejszych umiejętności, jak: zachowania u lekarza czy podczas świąt lub wizyt. Przygotowując symulację, należy uwzględnić następujące etapy:

- wybranie problemu w zależności od potrzeb grupy,
- ustalenie celów w postaci nowych umiejętności oraz postaw do ukształtowania,
- opracowanie scenariusza, podział ról, ustalenie ograniczeń czasowych,
- ustalenie przepływu informacji, ich jakość, źródła, z których są czerpane,
- sprawdzenie znajomości zasad symulacji,
- przygotowanie niezbędnych rekwizytów,
- omówienie przeżywanych podczas symulacji emocji, zdobytych umiejętności i doświadczeń. Poprzez symulacyjne przeżywanie emocji kształtowane zostają umiejętności poznawcze, dzięki czemu możliwe jest dokładniejsze i wierniejsze zapamiętywanie<sup>32</sup>.

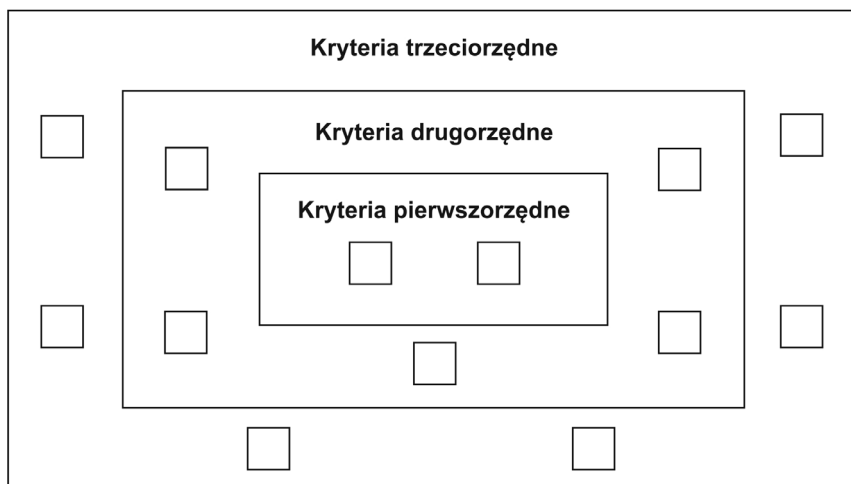
Jedną z najbardziej tradycyjnych metod aktywizujących w szkolnictwie są dramy. W sposób podobny do wyżej przedstawionej symulacji dostarczają bezpośredniego doświadczenia, które wzbogaca wyobraźnię i kreatywność oraz pobudzają procesy emocjonalne. Polegają one na odegraniu konkretnej roli, improwizacji zawierającej ruch, gest, mowę, myśli i odczucia. Istotą dramy jest konflikt, zaczerpnięty z życia lub wymyślony na potrzeby lekcji. Umożliwia ona przeżycie i przepracowanie problemów, poszukiwanie własnych alternatywnych rozwiązań oraz dokonywanie wyborów. W aktywny sposób uczniowie mogą poznawać źródła konfliktów, przeżycia bohaterów lub przyczyny powstań w literaturze, historii czy sztuce. Dzięki dramie uczeń zyskuje naukę w takich kwestiach jak: samoświadomość, zrozumienie procesów emocjonalnych zachodzących w człowieku, umiejętności empatii oraz zrozumienia dla innych osób. Dramy odgrywać można na różnorodne sposoby: poprzez rozmowę (np. prośba o pomoc w nauce lub rozmowa dwóch postaci literackich na temat ich konfliktu), wywiad (np. wywiad z policjantem o przestępczości w mieście lub z uczoneym), etiudą pantomimiczną (ruchowymi ćwiczeniami z wymagowanym rekwizytem) lub improwizowaną scenką<sup>33</sup>.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 74–76.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 76–79.

Mało znaną grą dydaktyczną jest poker kryterialny. Do korzystania z tej metody niezbędne jest przygotowanie odpowiedniego pola do gry oraz kart ze stwierdzeniami odpowiednimi dla tematu.

### Schemat planszy do pokera kryterialnego



Rysunek 2. Poker kryterialny

Źródło: <http://lubimyuczyc.blogspot.com/2017/12/praca-nad-dziadami-cz-ii-za-pomoca.html> [dostęp: 19.11.2019 r.]

Poker kryterialny jest grą dydaktyczną, która może być stosowana jako wprowadzenie tematu, ustalanie ważności kryteriów tematycznych oraz jako podsumowanie i utrwalenie wiadomości. Gra rozpoczyna się podziałem na grupy oraz wyciągnięciem po jednej karcie przez każdego z graczy. Następnie odczytane z kart stwierdzenia zostają położone na dowolnie wybranym przez uczniów polu. Najczęściej pierwsze zostają wypełnione pola w środku, ponieważ gracze uważają, że stwierdzenia te mają największą wartość. W trakcie gry można negocjować przesunięcie kart z centralnego pola z jej właścicielem. Gra kończy się w chwili, gdy wszystkie karty znajdują się na planszy. Przedstawiciele wszystkich grup muszą zaprezentować swoje plansze, odczytać kryteria, które uznali za pierwszo-, drugo- i trzeciorzędne oraz uzasadnić swój wybór<sup>34</sup>. Przykładowym tematem gry mogłoby być „Znaczenie aktywności fizycznej dla zdrowia organizmu”, a na kartach mogłyby się znaleźć takie stwierdzenia jak: „zapewnia lepsze dotlenienie”, „zmniejsza ryzyko zawałów serca”, „poprawia muskulaturę ciała”, „jest źródłem endorfin”, „stymuluje metabolizm do pracy” czy „zwiększa skuteczność wykorzystywania energii”.

<sup>34</sup> Ibidem, s. 88–90.

## Mapy skojarzeń (Mindmapping)

Praca z tekstem pisanym jest jednym z ważniejszych elementów procesu uczenia się. W wielu przypadkach efekt końcowy nauczania w postaci oceny zależy od skutecznie przygotowanych notatek. Na przestrzeni lat powszechnie popełnianym błędem w nauczaniu było podawanie liniowych, gotowych notatek do zeszytów przez nauczycieli<sup>35</sup>. Jednakże mózg człowieka nie przechowuje informacji w liniijkach czy uporządkowanych kolumnach. Zapamiętywany materiał gromadzony jest w dendrytach, rozgałęzionych w sposób podobny do drzewa. Przechowywane informacje łączy on (mózg) za pomocą wzorów i skojarzeń, które są trudniejsze do uruchomienia poprzez analizę liniowych notatek. Wnioskując na podstawie powyższych przesłanek, badacze odkryli, iż aby proces nauczania odbywał się w sposób skuteczniejszy i efektywniejszy, należy przeobrazić szkolne notatki liniowe w mapy skojarzeń<sup>36</sup>.

Mindmapping, czyli mapy myśli/skojarzeń, to metoda notatek graficznych opracowana przez Tony'ego Buzana. Wykorzystuje ona wszystkie zasoby intelektualne jednostki, łącząc zastosowanie słów ułożonych w logicznym, chronologicznym ciągu z kreatywną pracą wyobraźni w postaci schematów i rysunków. Poprzez zaangażowanie zarówno lewej, jak i prawej półkuli przyspiesza rozumowanie, zapamiętywanie i utrwalanie nowego materiału<sup>37</sup>. Mapa myśli to mapa, na której przedstawione są graficzne relacje pomiędzy zapisanymi informacjami, w postaci słów-kluczy i miniobrazków<sup>38</sup>.

Dla skuteczniejszego korzystania z mindmappingu został opracowany zbiór zasad i reguł, które służą w lepszym opanowaniu metody:

- rozpocząć od przygotowania białej kartki papieru, ułożonej poziomo,
- temat mapy opisywać na środku kartki, najlepiej trójwymiarowym i kolorowym symbolem,
- od środka mapy przeprowadzać linie, na wzór gałęzi drzewa,
- linie powinny być podpisane słowami-kluczami w miarę możliwości na całej długości linii, drukowanymi literami,
- stosować własne oznaczenia i symbolikę, w postaci strzałek, kółek, rysunków, czy znaków by ukształtować swoją indywidualną ścieżkę,
- dbać o twórczość i kreatywność, zaznaczać każde skojarzenie, najlepiej w sposób jak najbardziej kolorowy.

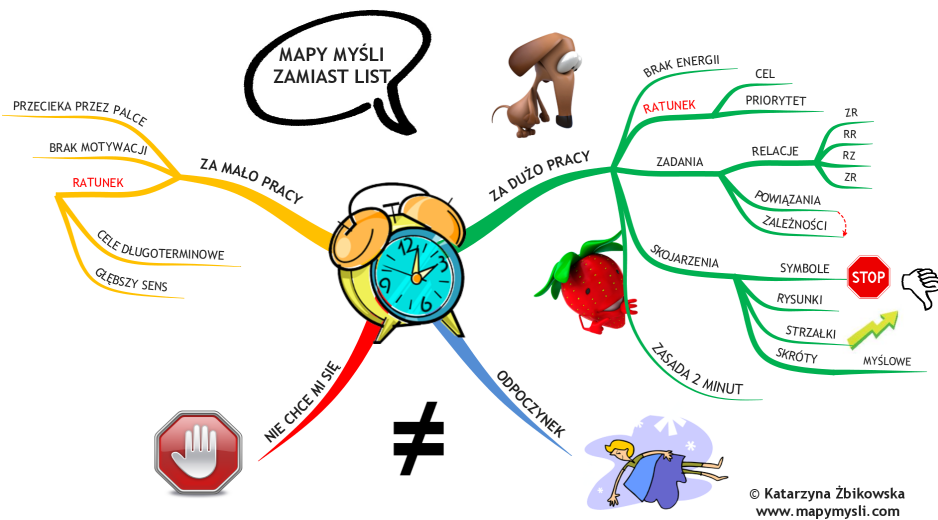
<sup>35</sup> J. Smolińska, Ł. Szychowski, op. cit., s. 46.

<sup>36</sup> G. Dryden, op. cit., s. 165.

<sup>37</sup> M. Szurawski, op. cit., s. 29.

<sup>38</sup> J. Smolińska, Ł. Szychowski, op. cit., s. 48.

Jedną z najistotniejszych korzyści map skojarzeń jest odwzorowanie pracy mózgu w postaci tworzenia notatek. Proces zapamiętywania to koncepcyjny, integrujący i międzypolączeniowy mechanizm<sup>39</sup>. Istotą koncepcyjności jest zastąpienie prostych stwierdzeń – najważniejszymi słowami-kluczami, integracji – całościowym wglądem w notatkę, a charakter międzypolączeniowy odwzorowuje możliwość zaznaczania twórczych, interesujących związków pomiędzy koncepcjami na kartce. Ponadto mapy skojarzeń ułatwiają koncentrację na odbiorze informacji, pomagają w uporządkowaniu myśli i umożliwiają skuteczniejszą analizę materiału.



Rysunek 3. Przykładowa mapa skojarzeń

Źródło: K. Żbikowska, <http://projectmanagerka.pl/tag/mapy-mysli/page/5/>. [dostęp: 19.11.2019 r.]

## Projekty dydaktyczne

Metody projektów charakterystyczne są dla szkół w Stanach Zjednoczonych, gdzie uczniowie pracują nad wybraną partią materiału przez cały rok lub semestr. Istotą takiego projektu jest samodzielne lub grupowe wykonywanie wielu zadań, powiązanych tematycznie. Zadania te wykonywane są poza lekcjami, a ich realizacja monitorowana jest przez nauczycieli zarządzających projektem. Wyróżniono dwa rodzaje projektów: badawcze oraz działania lokalnego. Projekty badawcze polegają na zbieraniu informacji na dany temat. Mogą mieć charakter opracowań, esejów, albumów lub prezentacji. Projekty działania lokalnego polegają na

<sup>39</sup> M. Szurawski, op. cit., s. 32.

aktywnym działaniu w środowisku pozaszkolnym, mają formę np. obserwacji terenowych czy wywiadów środowiskowych. Wnioski z przeprowadzonych badań zostają przedstawione w klasie. Każdy projekt, niezależnie od jego rodzaju, musi być zaplanowany zgodnie z założonymi etapami: opracowanie tematu, przygotowanie instrukcji dotyczącej celów, zasad oraz metod przedstawiania wyników, praca nad projektem (analiza źródeł, przeprowadzanie wywiadów, gromadzenie materiałów), prezentacja wyników projektu oraz ocena nauczyciela<sup>40</sup>. Metodą projektów uczniowie uczą się integracji wiedzy z różnych dziedzin, umiejętności komunikowania się w środowisku pozaszkolnym, współdziałania w grupie, udoskonalania notatek oraz prezentacji multimedialnych.

### Metody nauczania zintegrowanego

W roku 1984 r. Michael Alexander, dyrektor szkoły Simon Guggenheim School, postanowił wprowadzić trzydziestogodzinny kurs zintegrowanego nauczania, przeprowadzany przez Petera Kline'a. W związku z niskim poziomem nauczania grono pedagogiczne rozpoczęło stosowanie nowatorskich metod. Do nauczania języków obcych wprowadzono zastosowanie przedstawień oraz nauk tekstów i śpiewania piosenek. Historię Stanów Zjednoczonych prowadzono poprzez odgrywanie ról prezydentów, a główne zasady bezpieczeństwa i higieny uczniowie poznawali poprzez konstruowanie własnych utworów muzycznych. Ponadto korytarze szkolne przyozdobiono plakatami oraz zdjęciami odnoszących sukces postaci. Szkoła rozpoczęła również przygotowywanie śniadań i obiadów zgodnych z zasadami zdrowego, prawidłowego odżywiania się, by utrzymać związek zdrowego organizmu i skuteczniejszej nauki. Faza aktywacji zawierała również gry planszowe, karty, zabawy sportowe, zajęcia twórcze i muzyczne, co spowodowało skojarzenie nauki z przyjemnością. Wskutek wprowadzenia zaktywizowanych metod nauczania nastąpiła radykalna zmiana wśród uczniów. Rok po zastosowaniu nowatorskich metod odsetek osób czyniących postępy wzrósł do 54%<sup>41</sup>.

Autorem powyższej metody, znaną również jako OptimaLearning, jest Iwan Barzakow. Opracował on również zestawy nagrań muzycznych, pomocnych w zapamiętywaniu, rozwijaniu wyobraźni oraz podejmowaniu decyzji. Kontynuacją jego działań były badania profesora Freemana Lynna Dhority, nauczyciela języka niemieckiego z Bostonu. Podzielił on grupę osób badanych na dwie części. Do osób z grupy kontrolnej należało jedenastu żołnierzy uczących się języka niemieckiego przy wykorzystaniu technik zintegrowanego nauczania. Natomiast do drugiej grupy zostali przydzieleni żołnierze nauczani języka metodami tradycyjnymi. Porównywano poziom opanowania języka ze względu na słuchanie,

<sup>40</sup> K. Rau, E. Ziętkiewicz, op. cit., s. 65–73.

<sup>41</sup> G. Dryden, op. cit., s. 331–333.



rozumienie, czytanie oraz mówienie. Uzyskane wyniki pokazywały, iż 29% osób badanych z grupy metod tradycyjnych osiągnęło pożądaną poziom opanowania języka w ciągu 360 godzin. Natomiast 64% osób badanych z grupy metod zintegrowanego uczenia uzyskało pożądaną poziom w ciągu 108 godzin<sup>42</sup>.

Kolejną innowacyjną metodą są Intelligence-Friendly Classrooms. To złożony kompleks aktywności, który napędza umysł do skuteczniejszego zapamiętywania. Autor Robin Fogarty na podstawie teorii inteligencji wyodrębnił główne zasady wykorzystujące strategie pozwalające na połączenie praktyki z teorią w sposób przyjazny dla mózgow uczniów.

- 1) Po pierwsze, ważny jest odpowiedni klimat emocjonalny. We wcześniejszych rozdziałach została przytoczona waga wpływu emocji oraz inteligencji emocjonalnej na proces uczenia. Klasy przyjazne inteligencji powinny być bezpieczne i opiekuńcze dla każdego ucznia, niezależnie od jego koloru skóry, orientacji seksualnej, wieku czy wyznania. Strategią istotną dla poczucia bezpieczeństwa uczniów jest wspólne skonstruowanie zasad regulaminu obowiązującego w klasie, odpowiednie ustawienie krzeseł oraz ławek w celu przyjaznej interakcji zarówno nauczyciel – uczeń, jak i uczeń – uczeń oraz zwracanie uwagi na zachowania werbalne i niewerbalne.
- 2) Po drugie, należy stworzyć bogate środowisko do nauki. Klasa powinna być przystosowana do różnorodnych zajęć wprowadzanych przez nauczyciela. Środowisko powinno być bogate w bodźce, by uczeń mógł je eksplorować oraz samodzielnie rozwiązywać problematykę danego tematu. Atrybuty dla klasy przyjaznej inteligencji to: stoły warsztatowe, sprzęt naukowy, artykuły, narzędzia, plakaty, elektronika czy atrakcyjne tablice.
- 3) Po trzecie, trzeba spowodować nauczanie życiowych umiejętności. System edukacyjny powinien przekazywać więcej treści z zakresu praktycznych umiejętności życiowych, takich jak: komunikacja, umiejętności społeczne, umiejętności technologiczne czy rzemieślnicze. Umiejętności takie powinny uczyć krytycznego myślenia, zamiast zgadzania się na istniejące dopasowanie się do schematów.
- 4) Po czwarte, należy rozwijać umiejętności uczniów. W klasie przyjaznej inteligencji nauczyciel powinien zauważać mocne strony ucznia i umożliwiać mu dodatkowe zajęcia, gdzie będzie mógł praktykować swój odpowiedni poziom zaawansowania.
- 5) Po piąte, istotne jest nauczanie poprzez doświadczenie. Nauka jest funkcją doświadczenia, kreowania pomysłów i empirycznego poszukiwania rozwiązań. Strategie, które powinny być traktowane w klasie przyjaznej inteligencji, to:

---

<sup>42</sup> Ibidem, s. 335–337.

stwarzanie sytuacji manipulacyjnych i laboratoryjnych, unikalne zastosowanie grafiki, stosowanie studiów przypadków oraz projektów edukacyjnych.

- 6) Po szóste, należy aktywować wiele rodzajów inteligencji. Poprzez świadomość istnienia inteligencji wielorakiej, opisanej we wcześniejszych rozdziałach, należy wykorzystywać indywidualne predyspozycje każdego z uczniów. Intelligence Classroom stwarza warunki do aktywnego korzystania ze wszystkich obszarów inteligencji, konstruując program nauczania, wykorzystując pomoce pisemne, obrazowe, planując aktywizacje ruchowe czy muzyczne.
- 7) Po siódme, trzeba zachęcać do refleksji. Każdej z dyskusji powinna towarzyszyć możliwość refleksji. Wzmacnianie tej umiejętności mogłoby odbywać się poprzez: stawianie otwartych pytań z możliwością krytycznej odpowiedzi, stosowanie dzienników nauki, kryjących myśli i odczucia na temat omawianych materiałów, praca w parach lub dzielenie się uczuciami, jakie wywołują konkretne działy tematyczne.
- 8) Ostatnią zasadą, jaką wyodrębnił autor, jest stosowanie zrównoważonych środków oceny. Ludzka natura wymaga informacji zwrotnej. Ocena powinna konstruktywnie krytykować nieopanowany materiał, a postępy w nauce pozytywnie stymulować do dalszej pracy<sup>43</sup>

## Podsumowanie

Na podstawie wyróżnionych teorii funkcjonowania mózgu oraz procesów zapamiętywania można stwierdzić, że konstruowanie metod nauczania w celu większej skuteczności i efektywności powinno brać pod uwagę neurobiologiczne aspekty jednostki. Zgodnie z definicją metod kształcenia i wyróżnionych kwalifikacji założyć można potrzebę stosowania metod z grupy aktywizujących, zakładających współpracę nauczyciela i ucznia.

Biorąc pod uwagę funkcjonalność półkul, budowę mózgu oraz koncepcje inteligencji wielorakiej, metody powinny integrować wiedzę z różnych dziedzin poprzez odwoływanie się do wcześniejszej wiedzy, przetwarzanie oraz interpretowanie materiałów, samodzielne poszukiwania rozwiązań oraz opracowywanie twórczych prezentacji lub plakatów. Uwzględniając współdziałanie procesów emocjonalnych z procesami nauczania, proces dydaktyczny powinien wzbudzać uczucia poprzez pracę na interesujących analizach przypadków lub materiałach multimedialnych, poruszających emocjonalną naturę człowieka. Ponadto, aby usprawnić proces nauczania oraz stworzyć komfort w klasie, zaleca się ograniczanie stresu oraz stwarzanie atmosfery szacunku i bezpieczeństwa poprzez ak-

---

<sup>43</sup> R. Fogarty, *The Intelligence-Friendly Classroom: It Just Makes Sense*, [http://www.ets.org/s/efolio/pdf/Intelligence-Friendly\\_Classrm.pdf](http://www.ets.org/s/efolio/pdf/Intelligence-Friendly_Classrm.pdf) [dostęp: 14.04.2019 r.].

ceptację krytycznego myślenia, odpowiednią komunikację oraz umożliwienie popełniania błędów. Zastąpienie notatek linearnych nauczaniem kreatywnych map myśli oraz nauczanie technik mnemonicznych może nie tylko spowodować bardziej pozytywny odbiór metod nauczania, ale również aktywnie stymulować mózg ucznia.

Zgodnie z literaturą przedmiotu wymienione w powyższych rozdziałach neurodydaktyczne techniki oraz metody nauczania i uczenia się mogą usprawnić oraz unowocześnić obecny system dydaktyczny. Ponadto popularyzowanie neurodydaktyki oraz świadomości wiedzy na temat funkcjonowania mózgu w istotny sposób przyczynić się mogą do poprawienia motywacji wewnętrznej wśród uczniów. Zastępując tradycyjny system edukacyjny – przepełniony wykładami oraz gotowymi materiałami do zrealizowania – wyżej opisanymi materiałami, jednostka zyskuje podstawy do szerszej nauki oraz rozszerzania granic tematycznych, poruszanych na zajęciach. Grono pedagogiczne powinno stopniowo minimalizować zadania reproduktywne, na rzecz otwartych i produktywnych ćwiczeń<sup>44</sup>.

Kolejnym elementem wpływającym na korzystny odbiór neurodydaktyki przez uczniów jest możliwość zastosowania różnych metod w środowisku pozaszkolnym, poprzez indywidualne trenowanie rozwijania procesów pamięciowych lub doszkalanie technik mnemonicznych w celu skuteczniejszej nauki na zajęciach szkolnych.

## BIBLIOGRAFIA

- Boral B., Boral T., *Techniki zapamiętywania*, SAMO-SEDNO, Warszawa 2013.
- Dryden G., *Rewolucja w uczeniu*, Wydawnictwo Moderski i S-ka, Poznań 2000.
- Galos K., *Pałac pamięci*, Wydawnictwo Wikibooks, 2010.
- Gerrig R.J., Zimbardo P.G., *Psychologia i życie*, PWN, Warszawa 2008.
- Juszczuk S., *Neuronauki w edukacji: Nowe możliwości w procesie nauczania-uczenia się*, „Chowanna” 2012, t. 2.
- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Rau K., Ziętkiewicz E., *Jak aktywizować uczniów*, G&P Oficyna Wydawnicza, Poznań 2000.
- Smolińska J., Szychowski Ł., *Techniki efektywnego uczenia się*, ELITMAT, Mińsk Mazowiecki 2011.
- Spitzer M., *Jak uczy się mózg*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2007.
- Szurawski M., *Pamięć*, Wydawnictwo Ravi, Łódź 2004.
- Ziółkowski P., *Teoretyczne podstawy kształcenia*, wyd. WSG, Bydgoszcz, 2015.
- Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Uczelniane UMK, Toruń 2013.

<sup>44</sup> M. Żylińska, op. cit., s. 42.

**NETOGRAFIA**

Dargiewicz J., *Neurodydaktyka a narzędzia współczesnych technologii*, [https://www.doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/neurodydaktyka/Neurodydaktyka%20a%20narz%C4%99dzia\\_nowczesnych\\_technologii\\_.Dargiewicz.pdf](https://www.doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/neurodydaktyka/Neurodydaktyka%20a%20narz%C4%99dzia_nowczesnych_technologii_.Dargiewicz.pdf) [dostęp: 9.04.2019 r.].

Fogarty R., *The Intelligence-Friendly Classroom: It Just Makes Sense*, [http://www.ets.org/s/efolio/pdf/Intelligence-Friendly\\_Classrm.pdf](http://www.ets.org/s/efolio/pdf/Intelligence-Friendly_Classrm.pdf) [dostęp: 14.04.2019 r.].

Sieńczewska M., *Mózg i proces uczenia się- pakiet edukacyjny Gramy w Piktogramy*, <http://rodzicewedukacji.pl/gramy-w-piktogramy/> [dostęp: 1.04.2019 r.].



**Jolanta Perz**

Wielkopolska Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna  
w Środzie Wielkopolskiej

## **O ROLI NAUK FIZYCZNYCH W PROCESIE KSZTAŁCENIA I WYCHOWANIA MŁODZIEŻY**

### **THE ROLE OF PHYSICAL SCIENCE IN THE PROCESS OF EDUCATION AND UPBRINGING OF TEENANGERS**

**Streszczenie:** Kształcenie i wychowanie jest niewątpliwym wyzwaniem dla rodziców, wychowawców oraz pedagogów. Poszukiwanie odpowiedniej metody wychowania wymaga wiele wysiłku z ich strony, szczególnie gdy w grę wchodzi resocjalizacja młodego człowieka. Każdy wychowawca stara się odnaleźć najwłaściwszą metodę swej pracy, co nie jest łatwym zadaniem w czasach dokonywania się wielkiego postępu nauki i techniki. Szybkość rozwoju nauk ścisłych powoduje, że konieczne wydaje się przybliżenie tych nauk pedagogom, a celem takich działań jest udoskonalenie warsztatu pracy z młodymi ludźmi.

Współczesny pedagog, opierający swą pracę na tradycyjnym modelu przekazywania wiedzy, rzadko znajduje aprobatę młodzieży, należy więc sięgać coraz częściej po nowe metody odnajdowania się człowieka we Wszechświecie.

Nauki fizyczne stają się coraz dostępnejsze dla ogółu społeczeństwa i mogą być doskonałą podstawą do zainteresowania nimi wychowanków. Stąd wynika potrzeba zmian w przygotowaniu do zawodu przyszłych pedagogów, których rolą jest rozbudzenie ciekawości i wyobraźni młodego pokolenia – to zawsze stanowi o początku sukcesów pedagogicznych.

**Słowa kluczowe:** nauka, wyobraźnia.

**Abstract:** Education and upbringing is undoubtedly a challenge for parents, teachers and pedagogues. Searching for an appropriate method of education requires a lot of effort, especially when teenagers are resocialized. Every teacher tries to find the most appropriate method of their work, which is not an easy task in times of great progress in science and technology. The development of science makes it necessary to bring it closer to pedagogues and the aim of such actions is to improve working with teenagers.

Modern pedagogue, basing his work on the traditional model of knowledge transfer, rarely finds approval of the teenagers, so it is necessary to reach for new methods of settle in the human beings at the Universe.

Physical science becomes more and more accessible to the general public and can be an excellent basis for pupils' interest in them. Hence the need for changes in the preparation for the future peda-

gogues, whose role is to stimulate the curiosity and imagination of the young generation - it is always the beginning of pedagogical successes.

**Keywords:** science, imagination.

## **Wprowadzenie**

Zasadą współczesnego kształcenia jest proces bezpośredniego poznawania przedmiotów, rzeczy oraz zjawisk przez doświadczenie. Poznanie takie ma charakter polisensoryczny – wymaga wielozmysłowego zaangażowania oraz świadomości samodzielności w procesie przyswajania wiedzy, przy czym dodatkowym zaangażowanym „zmysłem” powinna być tu wyobraźnia. Aktywność i samodzielność dają okazję do prezentacji inwencji twórczej, co może okazać się nieocenione podczas poznawania współczesnej wiedzy o Wszechświecie, ponieważ w konfrontacji wiedzy zdroworozsądkowej z potwierdzonymi naukowo prawami często występuje konflikt.

Obecnie daje się zaobserwować akcelerację rozwoju człowieka, spowodowaną niesamowitym rozwojem techniki, przekazywaniem oraz przetwarzaniem informacji, ale także rozwojem samej nauki. Inteligencja człowieka stanowi rozwiniętą formę adaptacji biologicznych, więc jego rozwój umysłowy polega na coraz lepszym przystosowaniu się do środowiska. Rozwojowi temu towarzyszy wzrost struktur poznawczych i złożoności, a parametrami możliwości człowieka są płynność i giętkość jego umysłu oraz oryginalność myśli. To wszystko powoduje konieczność dostosowania nauk pedagogicznych do wymagań współczesnego świata, ale też do wymagań nowoczesnego człowieka.

Rzeczony rozwój człowieka wzrasta z rozwojem nauki, tak więc celem nowoczesnej pedagogiki jest formowanie istnienia ludzkiego w sposób pozwalający mu zrozumieć świat przedstawiany przez najnowsze osiągnięcia nauki. Aby tak się stało, człowiek powinien przede wszystkim zrozumieć siebie jako wytwór przyrody.

Nauki humanistyczne powinny traktować współczesnego człowieka w sposób holistyczny, czyli jako zlepek biologicznej formy samoświadomości, myśli, inteligencji, rozwijającej się równoległe z nauką i techniką, ale też w jednej wielkiej równowadze z naukami o przyrodzie, której częścią jesteśmy.

## **Humanistyczny ewolucjonizm**

Ludzki byt jest złożonością dziedziczonych cech gatunkowych, występujących tak u człowieka, jak i w świecie zwierzęcym. Cechy te niezbieżnie wskazują na poprawność teorii ewolucji. „W jednym i drugim wypadku przez dziedziczenie układ nerwowy otrzymuje pewne określone właściwości budowy tkanki nerwowej, strukturę i sposób funkcjonowania tworzących ją pojedynczych komórek, jak

i całości układu nerwowego (...). Tak więc dziedziczone po organizmach rodziców właściwości układu nerwowego mają jakieś znaczenie dla związanych z nimi tak ściśle funkcjami psychicznymi<sup>1</sup>. Dziedziczone cechy psychiczne nie są jedy- nymi, które mają wpływ na nasze cechy czy zachowania.

Psychika i ciało człowieka według teorii organicystycznej psychologa Kutra Goldsteina nie są odrębnymi bytami – organizm ludzki stanowi całość. „Prawa całości rządzą funkcjonowaniem zróżnicowanych części tej całości”<sup>2</sup>. Takie ujęcie człowieka jest podstawą do holistycznego pojmowania ludzkiej jednostki.

Rozwój człowieka, jego umiejętność tworzenia oraz zdolność poznawania świata jest świadectwem ewoluowania dziedziczonych elementów tkanki móz- gowej. To poznawanie świata nazywamy nauką, która powstaje dzięki umie- jętnościom obserwacji i polega na wyciąganiu wniosków z doznawania świata. Nauka nie jest teorią, lecz metodą zdobywania wiedzy, stąd kultury prymitywne nie stworzyły nauki wyjaśniającej, lecz naukę doświadczeń pozwalającej przeżyć w danym środowisku, ale niekoniecznie zrozumieć pewne prawa lub zależności. Przyjmowanie świata takiego, jakim jest, bez objaśniania go i badania – nie tworzy nauki. A więc ewolucja to nie tylko zmiana cech gatunkowych, ale umiejęt- ność uczenia się i wnoszenia na wyżyny doświadczeń.

Amerykański historyk J.H. Randall zauważył, iż teoria ewolucji „wywołała przekonanie, że rozwój spraw ludzkich może przebiegać rozmaicie. A w takim razie może i powinien być kierowany”<sup>3</sup>. Biologiczne i humanistyczne rozumienie tego założenia wskazuje na możliwość ukształtowania ludzkiego losu w dwojaki sposób. Pierwszą z możliwości jest kształtowanie człowieka w kierunku zrozu- mienia swego pochodzenia, co jest ściśle związane z teorią ewolucji i procesem rozwoju. Takie podejście kieruje nas nieuchronnie w kierunku nauki. Drugą moż- liwość daje rozwijająca się genetyka, która przez swe ukierunkowane manipulacje, może sama stworzyć „poprawionego” człowieka. W tym przypadku także, choć w szczególny sposób, rozwój ten jest uzależniony od nauki.

Współczesna pedagogika powinna więc również w pewien sposób ewolu- ować, gdyż jej zadaniem jest wychowywanie do życia *tu i teraz*, czyli do świata zdominowanego przez różnego rodzaju technologie i naukę. Kształcenie i wy- chowanie nie może odbywać się w oderwaniu od nich, ponieważ nie powinno być tak, że nowoczesny człowiek pozostaje całkowicie na skraju odkryć i osią- gnięć naukowych.

<sup>1</sup> S. Gertsmann, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków, 1968, s. 98.

<sup>2</sup> C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 1990, s. 230.

<sup>3</sup> W. Tatarkiewicz, *Historia filozofii. Tom trzeci. Filozofia XIX wieku i współczesna*, PWN, Warszawa 1988, s. 80.



Poznanie świata, w którym żyjemy, może być fascynujące, pod warunkiem jednak, iż uznamy siebie za wytwór przyrody. Sama świadomość bycia jej częścią daje potężne narzędzie – wyobraźnię. Dzisiejsza nauka pokazuje niesamowity świat panujących praw przyrody w niezwykle fascynujący sposób, który może być dostępny każdemu, kto odważy się użyć wyobraźni oraz zaakceptuje fakt, że zdroworozsądkowe podejście w tym poznawaniu wcale się nie sprawdza.

Przemiana, która nastąpiła na przełomie XIX i XX wieku w naukach przyrodniczych, jest efektem nowych odkryć, obejmujących dużą część wiedzy przyrodniczej i społecznej. Spowodowała ona zmianę spojrzenia na człowieka. Taką sytuację zapoczątkowało powszechne prawo rozwoju Herberta Spencera oraz ewolucjonizm Karola Darwina. „Od czasów więc Darwina funkcjonował w nauce obraz istoty ludzkiej wyposażonej w dwoistą, biologiczno-kulturową naturę”<sup>4</sup>. Z teorii ewolucji wyrosła socjobiologia, w której na czoło wysuwa się determinizm genetyczny, wpływający na nowy sposób postrzegania nauki i życia. Ewolucja ludzkiej świadomości, w połączeniu ze znajomością nowej wizji świata oraz problemem jego powstania, spowodowała do dziś trwające filozoficzne spory, które oparte są na naukowych filarach.

## Nauka XXI wieku

Odwieczne poszukiwanie prawdy o powstaniu Wszechświata i człowieka jest dziś poparte wieloma teoriami fizycznymi. Niektóre z nich dotarły do samej głębi materii, z której składa się niemal wszystko. „Przed pojawieniem się fizyki współczesnej sądzono powszechnie, że wiedzę o świecie można osiągnąć poprzez bezpośrednią obserwację i że rzeczy są takie, jakimi się wydają, gdy doświadczamy ich zmysłami. Jednakże spektakularny sukces fizyki współczesnej (...) pokazał, że jest inaczej. Naiwny obraz rzeczywistości nie współgra z dzisiejszą fizyką”<sup>5</sup>. Stąd propozycja poznania prawdziwej natury rzeczywistości poprzez zapoznanie się z tym, co nauki fizyczne mają do powiedzenia w kwestii praw funkcjonowania Wszechświata. To wszystko starają się przekazać nowoczesne teorie naukowe.

„Aby dogłębnie zrozumieć Wszechświat, musimy wiedzieć nie tylko, jaki on jest, lecz także dlaczego taki jest”<sup>6</sup>. Współczesny człowiek nie powinien być zupełnym ignorantem w kwestiach nowoczesnych teorii naukowych, które, być może, pozwolą mu odpowiedzieć na wiele niepokojących pytań, dotyczących

<sup>4</sup> *Współczesna filozofia nauk*, red: T. Buksiński, Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu, Poznań 1991, s. 176.

<sup>5</sup> S. Hawking, L. Młodinow, *Wielki projekt*, wyd. IV, Wydawnictwo Albatros Andrzej Kuryłowicz s.c., Warszawa 2015, s. 11–12.

<sup>6</sup> *Ibidem*, s. 15.

istoty i sensu życia. Wybór swojej własnej drogi poznania prawdy jest istotny, a świadomość jej posiadania daje pełnię możliwości poszukiwania swego miejsca we Wszechświecie.

Obecnie prawa przyrody zostały przez naukowców poznane do granic współczesnych możliwości technicznych Ziemi. To wspaniałe, że człowiek, sam będący zlepkiem komórek o składzie częściowo podobnym do składu Ziemi lub gwiazd, może zrozumieć działanie Wszechświata. Jest to ukoronowaniem potęgi umysłu i nauki oraz samoświadomości człowieka jako cechy ludzkiej, która ewoluowała przez lata jego rozwoju.

### Po co uczyć się fizyki?

Młodzież bardzo chętnie sięga po wszelkie nowinki techniczne, często nie znając podstawowych oddziaływań praw natury, które tworzą niezwykle dopasowany system, by życie mogło istnieć w takiej formie, jaką znamy. Ten system wydaje się ciekawym rozwiązaniem dla działań wychowawczych w resocjalizacji młodych ludzi. Stosowana jest w tych działaniach różnego rodzaju socjotechnika lub kulturotechnika, co oznacza sięganie do dorobku ludzkich wytworów. Wiedza fizyczna o stanie świata jest tym samym – zdobyczą ludzkości. W fizyce uczymy się o bytach materialnych, o tym, co istotnie istnieje, bez metafizycznych dociekań. „Byt materialny nie jest wytworem myśli, natomiast przeciwnie, myśl jest wytworem materialnego bytu, powstała w toku jego rozwoju: dlatego właśnie jest z nim zgodna, może go poznać”<sup>7</sup>.

Dla młodzieży fizyka bywa trudnym zagadnieniem, często jej nauka kończy się na „zaliczeniu” przedmiotu. Rzadko zdarza się zafascynowanie przedmiotem, który wydaje się nudnym, sprowadzającym się do pamięciowej nauki wzorów, rzadko znajdujących zastosowanie w codziennym życiu. Brak fascynacji jest powodem, dla którego młodzież nie przepada za tym szkolnym przedmiotem. Organizowane „Spotkania z Nauką” sprowadzają się do wykonywania doświadczeń fizycznych, lecz jedno wykonane z powodzeniem zadanie nie jest w stanie pobudzić wyobraźni tak, by chcieć zagłębiać się w tajniki fizyki. Dopiero głębia każdej nowo poznanej teorii fizycznej odsłania, opierającą się często o filozofię, naturę rzeczy. Można wtedy zwątpić w dziejący się na naszych oczach obraz rzeczywistości. To pobudza wyobraźnię.

### Fizyka współczesna

Zmarły w marcu 2018 roku brytyjski astrofizyk, kosmolog i fizyk teoretyk Stephen Hawking napisał: „Nie istnieje koncepcja rzeczywistości niezależna od

<sup>7</sup> W. Tatarkiewicz, op. cit., s. 257.

teorii”<sup>8</sup>. Dlatego współczesna fizyka reprezentuje „pogląd, który nazywamy realizmem zależnym od modelu. Według niego teoria fizyczna (obraz świata) jest modelem (ogólnie rzecz biorąc, matematycznym w swej naturze) i zbiorem zasad łączących elementy modelu z obserwacjami. W tych ramach interpretujemy współczesną naukę”<sup>9</sup>.

„Realizm zależny od modelu rozwiązuje – a przynajmniej go unika – jeszcze inny problem: co to znaczy istnieć”<sup>10</sup>. Także „pozwała rozważać pytania tego rodzaju: jeśli świat został stworzony jakiś czas temu, to co było wcześniej?”<sup>11</sup>. A więc fizyka współczesna to dziedzina wiedzy, która pozwala odpowiadać na tak postawione pytania. Są to pytania nurtujące każdą ludzką istotę.

„Tworzymy modele w nauce, ale czynimy tak również w życiu codziennym. Realizm zależny od modelu ma zastosowanie nie tylko w nauce, lecz także w świadomych i podświadomych modelach powstających w naszych umysłach w celu zinterpretowania i zrozumienia otaczającego nas świata. Nie da się usunąć obserwatora – nas – z procesu postrzegania świata, proces ten zależy przecież od naszych zmysłów oraz od sposobu myślenia i zdrowego rozsądku. Nasza percepcja – a przez to i nasze obserwacje, na podstawie których budujemy teorie – nie jest niezaburzona, kształtuje ją bowiem pewnego rodzaju soczewka, interpretacyjna struktura ludzkiego mózgu”<sup>12</sup>. Czyli nauka, przyjmując nasze osobiste wyobrażenie o świecie, staje się bezpośrednio naszą wiedzą, wyobrażoną w głębi umysłu przez doświadczenie świata.

Błędne jest więc myślenie, iż współczesna nauka *odczłowiecza* ludzkie istnienie. Wręcz przeciwnie, daje mu ona możliwość bycia naukowcem, odkrywcą, istotą, która chce pojąć siebie i świat poprzez swój własny jego obraz, czyniąc największy użytek z niesamowitego narzędzia – mózgu. Schematy pojęciowe przyjęte z góry i niepodatne na zmiany wykluczają wszelki postęp, dlatego nauką należy zainteresować młode pokolenia, aby nie tylko *wiedziały, by przeżyć*. One powinny się rozwijać, bowiem ewolucja trwa...

## Fizyka a wychowanie

Nauka fizyki może być bardzo ciekawym doświadczeniem w poznawaniu otaczającego świata, zaspokojeniem wewnętrznej potrzeby wiedzy, ale także do-

<sup>8</sup> S. Hawking, L. Młodinow, op. cit., s. 52.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 52.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 57.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 60.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 56.

znaniem filozoficznym. Zwyczajne poznawanie zasad działania otaczającego nas świata powoduje w umyśle tworzenie własnego jego modelu, który jest indywidualnym odkryciem. Wiedza naukowa wiąże się tu z realnym, osobistym odkryciem, z udzieleniem sobie samemu odpowiedzi oraz daje okazję do stawiania kolejnych pytań. Jest to uczestnictwo w udzielaniu odpowiedzi naukowych, czyli rzeczywiste bycie „naukowcem”. Taka sytuacja może być z całą pewnością fascynująca dla młodego człowieka.

Ogromnym problemem w resocjalizowaniu młodzieży jest to, że na początku bardzo trudno jest dotrzeć do młodego człowieka; apatia i zniechęcenie często towarzyszą wychowankom. Trudno jest osiągnąć stan, gdy wychowanek postawi pytanie: *dłaczego?* Teorie fizyczne, przedstawione w profesjonalny sposób, mogą wydobyć z niego wiele takich pytań, a zadaniem wychowawcy jest zachęcanie do tworzenia własnych teorii, ale na podstawie rzetelnej, czyli potwierdzonej naukowo wiedzy. Carl Sagan z Cornell University (Ithaka w stanie Nowy Jork) we wprowadzeniu do książki Stephena Hawkinga napisał: „tylko nieliczni spośród nas poświęcają dużo czasu na rozważania, dlaczego przyroda jest taka, jaka jest, skąd wziął się kosmos i czy istniał zawsze, czy pewnego dnia kierunek czasu się odwróci i skutki wyprzedzać będą przyczyny oraz czy istnieją granice ludzkiej wiedzy”<sup>13</sup>. Nie można zaprzeczyć, że pytania te są frapujące i prowadzą do filozofowania.

Propagowanie wiedzy naukowej wśród młodzieży wydaje się koniecznym działaniem. Młodzi ludzie zbyt rzadko używają *zmysłu wyobraźni*. Z ochotą rozprawiają o dziesięciu wymiarach, choć rzadko potrafią wyobrazić sobie czterowymiarowy Wszechświat lub czasoprzestrzeń. Młodzież nie zna obrazów świata Galileusza, Einsteina, Newtona, nie zna też najważniejszych teorii fizyki klasycznej, choć z przejęciem mówi o czarnych dziurach. Czas pokazać młodym ludziom fascynujący fizyczny świat oraz przewidywania wielkich uczonych.

Często wspomina się nieobecność autorytetów wśród młodych ludzi. Młodzież nie podąża dziś za swoim nauczycielem, mistrzem wychowania, niezbitym autorytetem, posiadającym niezgłębioną wiedzę w danej dziedzinie. Nie zabiega o uwagę i towarzystwo swojego nauczyciela-przyjaciela, który uczy i wychowuje, bywa ważniejszy od rodzica, gdy zdarzają się sytuacje, że oni zawiedli. Jakoś umknęła nam podczas wielkich przemian rola wychowawcy, zbyt rzadko odwołującego się do klasycznych wzorców wielkich ludzi, których obecnie także nie brakuje. Z całą pewnością nie dla każdego takim przykładem będzie zmarły w marcu 2018 roku wielki brytyjski uczony Stephen Hawking, bo nie każdy podziela jego poglądy na wizję Wszechświata, choć jest on niezbitym autorytetem w tej dziedzinie. Jednak z całą pewnością warto, by młodzież znała jego postać nie tylko z ekranów swoich smartfonów. Ciężka choroba, z jaką się borykał, i wspaniały

<sup>13</sup> S. Hawking, *Krótką historia czasu. Od wielkiego wybuchu do czarnych dziur*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2015, s. 13.

humor, wraz z naukowymi osiągnięciami, pokazują współczesną postać pięknego umysłu, który w każdym czasie stanowi istotę człowieka. Takie przykłady należy młodzieży przybliżyć.

### Zunifikowana teoria w szkole?

Naukowcy pracują obecnie nad zunifikowaną teorią fizyki, za pomocą której będzie można w prosty sposób przedstawić skomplikowane zawiłości współczesnej nauki. Przedstawiony powyżej S. Hawking chciał, by teoria ta była dostępna dla szerokiej rzeszy ludzi, bowiem dotychczas jest ona dostępna tylko nielicznym. Stąd też pojawiają się głosy naukowców, by ogrom ich dokonań mógł w możliwie prosty sposób zostać przedstawiany za pomocą jednej teorii. W zakończeniu swej książki *Krótką historią czasu* S. Hawking pisze: „gdy odkryjemy kompletną teorię, z biegiem czasu stanie się ona zrozumiała dla szerokich kręgów społeczeństwa, nie tylko dla paru naukowców. Wtedy wszyscy, zarówno naukowcy i filozofowie, jak zwykli, szarzy ludzie, będą mogli wziąć udział w dyskusji nad problemem, dlaczego wszechświat i my sami istniejemy”<sup>14</sup>. Zanim jednak to nastąpi, nie można skazywać młodych ludzi na ignorancję, domeną wszystkich młodych pokoleń jest powszechny dostęp do nauki i wiedzy. Nie możemy odstawać od innych społeczeństw, a cały potencjał tkwi w nowych pokoleniach.

W oczekiwaniu na zunifikowanie fizyki, należy młodzież możliwie jak najlepiej przygotować na przyjęcie nowej *teorii wszystkiego* i, uprzedzając fakty, tworzyć pokolenie mądre i świadome budowy otaczającego nas świata, przygotowane na nowości naukowe. Należy pamiętać, że wiedza naukowa ludzi nie *odczłowiecza*, lecz daje im większe perspektywy, szerszy widnokrąg, zmusza do filozoficznego myślenia, a więc *uczłowiecza*. To właśnie nas wyróżnia: możliwość zrozumienia, wielka moc umysłu, prowadząca do osiągania pełni swego człowieczeństwa.

### Pytania kosmologiczne

Połączenie rozwoju nauk fizycznych z biologicznymi daje nowy obraz świata. „Na naszych oczach rodzą się nowe problemy, wygenerowane przez współczesne teorie naukowe, których filozoficzną doniosłość dopiero zaczynamy rozumieć (...)”<sup>15</sup>. Niepewność związana z genezą powstania świata i pochodzenia człowieka daje pełne wątpliwości odpowiedzi. Owa niepewność wiąże się z koniecznością wyboru drogi poznania tych prawd. W tym miejscu zaczyna się spór nauki z teologią, a więc także problem wyedukowania młodego człowieka, ponieważ kultura chrześcijańska nie dopuszcza pewnych teorii, jakie przedstawiają naukowcy.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 269.

<sup>15</sup> M. Heller, *Nowa fizyka i nowa teologia*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej BIBLOS, Tarnów 1992, s. 88.

W kulturze tej panuje jeden model, stanowiący kształtowanie obyczajów i wychowania wedle chrześcijańskiej myśli. „Decyzja kierowania się zawsze tym, co rozumne, jest wyborem moralnym dokonany przez naszą kulturę”<sup>16</sup>.

Nauka także należy do kultury, jest bowiem osiągnięciem myśli ludzkiej, opierającej się na obserwacji rzeczywistości, nie jest wymyślonym mitem, powstałym dla spokoju ducha, lecz owocem umysłu. „Dziś stara idea wszechświata niezmiennego, mogącego istnieć wiecznie, ustąpiła miejsca nowej koncepcji dynamicznego, rozszerzającego się wszechświata, który przypuszczalnie powstał w określonej chwili w przeszłości i może skończyć swe istnienie w określonym czasie w przyszłości”<sup>17</sup>. Ta koncepcja wynika z ogólnej teorii względności Alberta Einsteina i wymusza na człowieku wewnętrzną potrzebę pytań o sens.

Wkraczanie nauki w system kształcenia w dobie postępu i rozwoju, szczególnie fizyki i biologii, jest nieuniknione. Wszelkie z kolei procesy podlegają jakimś prawom, także proces uczenia i wychowywania kolejnych pokoleń. A więc prawem kształcenia jest sięganie do najnowszych dziedzin wiedzy oraz przekazywanie jej zgodne z obecnym stanem. Stąd w perspektywie pojawia się trudność przekazywania wyników współczesnej nauki młodym pokoleniom. Wychowanie w tradycji i przekazywanie dorobku kulturowego – to nakaz pedagogów. Ale taką samą koniecznością jest rzetelne przekazywanie faktów naukowych. Nie ulega wątpliwości, że dziś nikt nie pragnie wiedzy nierzetelnej, niespełniającej określonych warunków, „(...) za wiedzę irracjonalną uważamy wiedzę nieuchwytną dla rozumu, sprzeczną z rozumowaniem. Cechuje ją pozadoświadczalna i nieracjonalna droga poznania. Taką formę przybiera niekiedy poznanie intuicyjne, często sprzeczne z zasadami logiki lub poznanie mistyczne, mające polegać na bezpośrednim kontakcie z rzeczywistością nadprzyrodzoną”<sup>18</sup>. Ten model wiedzy nie jest pożądany i współczesna nauka nie jest w stanie go przyjąć. Na tym tle powstaje problemowe pytanie: jaki ciężar wiedzy rzetelnej i potwierdzonej naukowo potrafi udźwignąć i przyjąć tradycja?

Wprowadzenie do edukacji najnowszych teorii naukowych niejako wymusza obecność filozofii jako edukacji równoległej, uzupełniającej wiedzę o różnych poglądach oraz potrzebach człowieka, wystarczająco już zagubionego pomiędzy religią a nauką. Z całą pewnością ma rację ks. Michał Heller, pisząc w swojej książce: „(...) tzw. *nowa fizyka* czy *nowa biologia* same jakby podprowadzają do filozofii”<sup>19</sup>. Wyraża on także nadzieję na to, że „być może po raz pierwszy od czasów

<sup>16</sup> Ibidem, s. 71.

<sup>17</sup> S. Hawking, op. cit., s. 68.

<sup>18</sup> J. Such, M. Szcześniak, *Filozofia nauki*, Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu, Poznań 2000, s. 40.

<sup>19</sup> M. Heller, op. cit., s. 29.

średniowiecza myśl filozoficzna, kształtowana wpływami religii, miałyby szansę nawiązania kontaktu ze światem nauki (...)”<sup>20</sup>, jednak wyraża on jednocześnie obawy, „że *myśl kościelna* nie jest przygotowana do wykorzystania tej szansy”<sup>21</sup>. Konflikt między nauką a religią trwa, choć wydaje się, że widać światło w tunelu nieporozumienia. Ważne jest, by nawiązać wspólny dialog prób wyjaśnienia najważniejszych pytań, tak istotnych dla człowieka.

## Rozumienie nauk empirycznych

Człowiek od zarania dziejów stawiał pytania. Współczesny człowiek nie różni się pod tym względem – jego niezaspokojona ciekawość wymaga wykształcenia w nim nowej filozofii, zgodnej z tym, czego nie posiadały wcześniejsze pokolenia – z szerokim horyzontem nauki. Tworzenie przekonań o spójnym systemie światopoglądowym, często różnym od zastałych idei poprzednich pokoleń, jest powinnością nowoczesnego pedagoga. Należy zwrócić szczególną uwagę na poziom nauk fizycznych i przyrodniczych, których nie można pominąć w procesie kształcenia ludzkiej jednostki. Obecny poziom tych nauk jest bardzo wysoki i współczesna wiedza o świecie całkowicie się na nich opiera, czego dowód stanowi wspomniany wcześniej ewolucyjny proces wszelkiego rozwoju.

Pomiędzy tradycyjnym wychowaniem w duchu chrześcijaństwa a osiągnięciami nauki trwa stały konflikt, dlatego pedagogika powinna odwoływać się do uniwersalnych zasad. „Uniwersalne zasady i prawa umożliwiają uwolnienie się człowieka z ograniczeń jednego światopoglądu czy jednego paradygmatu naukowego czy racjonalności”<sup>22</sup>. Koncepcja ambiwalencji zrównoważonej jest propozycją narzędzia edukacyjnego pedagogów, jako sprawdzająca się w każdej dziedzinie wychowawczej i edukacyjnej. „Wraz z odkryciem ambiwalencji zrównoważonej pojawiła się kategoria rozumu pedagogicznego oparta na koncepcji zrównoważonego ujęcia dynamizmów rozwojowych człowieka oraz idei zrównoważenia przeciwstawnych sensów, znaczeń i symboli. Przestrzeń edukacyjna jest tu przestrzenią uniwersalistyczną (...). Wszelkie sprzeczności leżące u podstaw tej przestrzeni mają charakter ambiwalentny i wymagają zrównoważenia”<sup>23</sup>.

Trudno jest jednak w tej przestrzeni umieścić dwa różne światopoglądy: wiarę i fakty naukowe. Wymaga to specyficznej wiedzy pedagogicznej, która powinna

---

<sup>20</sup> Ibidem, s. 30.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 30.

<sup>22</sup> J. Gnitecki, *Filozofia nauki i edukacja. W okresie nowoczesności i ponowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, Poznań 2002, s. 178.

<sup>23</sup> Ibidem, s. 175.

opierać się tak o nauki fizyczne, jak i o filozofię. Wydaje się, iż współczesny pedagog, chcąc rzetelnie wykonywać swą misję, powinien wcześniej poznać nauki przyrodnicze. Na przestrzeni wieków model przekazywania wiedzy zmieniał się, w zależności od stanu aktualnej wiedzy. „Wyjaśnienia podawane przez [starożytnych – J. P.] Greków sprowadzały się zawsze do twierdzenia, że coś ma miejsce dlatego, że jest zgodne z celem wszechświata”<sup>24</sup>. Wiek XX dopatrywał się celu w Bogu, choć dziś niektórzy z premedytacją odrzucają tę towarzyszące człowiekowi przez wieki koncepcje. Obecnie stworzona przez naukowców koncepcja brzmi: „ponieważ istnieje grawitacja, Wszechświat może i będzie stwarzał się z niczego (...). Spontaniczna kreacja jest przyczyną, dla której istnieje raczej coś niż nic, dla której istnieje Wszechświat i dla której istniejemy my. Nie trzeba przywoływać Boga, by odpalił fajerwerk i stworzył Wszechświat”<sup>25</sup>.

Nie wszyscy akceptują ten naukowy pogląd, ale też nie wszystkim odpowiada chrześcijańska wizja świata. Jak wspomniano wyżej, Kościół katolicki wydaje się nie być gotowy na zmiany, ale obserwowane i udowodnione prawa naukowe faktycznie istnieją. Nie zawsze mogą one jednak w naszej rzeczywistości konkurować z przekazywanymi od pokoleń „prawdami wiary”. Trudno jest pogodzić na gruncie pedagogicznym te dwa światopoglądy i sprowadzić je do uniwersalistycznej równoważności.

Ksiądz Michał Heller podaje, iż „w obecnym systemie kształcenia przyszłych duchownych wciąż jeszcze polemiki z herezjami z pierwszych wieków chrześcijaństwa zajmują więcej miejsca niż przygotowanie intelektualne do przyszłej pracy duszpasterskiej w świecie kształtowanym przez nauki przyrodnicze”<sup>26</sup>. Wydaje się, że taka sama luka występuje w systemie kształcenia przyszłych świeckich wychowawców. „Nauki empiryczne nie tylko doprowadziły do eksplozji nowoczesnej techniki, zmieniającej oblicze świata, ale wytworzyły specyficzny styl myślenia i widzenia świata; styl, który – choć w swej istocie dostępny dla nielicznych – stał się obowiązującą regułą niemal dla wszystkich”<sup>27</sup>.

Nowoczesna edukacja musi opierać się na najnowszych odkryciach naukowych, ale też powinna młodym ludziom przekazywać takie zasady etyczne, by potrafili oni stworzyć własny *realizm zależny od modelu*, a także szanować cudzy realizm, nawet jeśli jest on odmienny. Przed pedagogami stoi zatem wiele trudnych zadań.

<sup>24</sup> J.K. Kemeny, *Nauka w oczach filozofa*, PWN, Warszawa 1967, s. 174.

<sup>25</sup> S. Hawking, L. Młodinow, op. cit., s. 219.

<sup>26</sup> M. Heller, op. cit., s. 32.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 9.



## Wychowawca „idealny”?

Z powyższych rozważań wynika, iż kształcenie współczesnego pedagoga powinno zostać poprzedzone wykształceniem przyrodniczym, które jest konieczne do tłumaczenia świata i odpowiadania na pytania młodych ludzi, a także do ustalenia własnego światopoglądu samego wychowawcy. Jasność i otwartość to cechy, które w pracy z młodym pokoleniem są niezbędne. A uzupełnienie tych cech o znajomość współczesnych osiągnięć naukowych daje odzwierciedlenie w pracy wychowawczej, podnosi bowiem autorytet nauczyciela, który wraz z ustalonym światopoglądem może w określony sposób oddziaływać na młode pokolenie. Niezbędna jest tu także obecność filozofii. Nie stanowi bowiem sztuki przedstawienie młodzieży wykształconego przez naukowców nowego obrazu świata, trzeba także umieć dyskutować z nim, ale też o nim.

„Naukowy obraz świata kreślony przez współczesne nauki sam przez się jest neutralny wobec zagadnień religijnych. Ważnym jego ograniczeniem jest to, że dotychczas milczy on na temat wartości, chociaż często podkreśla się, że zarówno on sam, jak i nauka wraz ze swoją metodą są wielkimi wartościami człowieka i społeczeństwa. Co więcej, zwraca się także uwagę na fakt, iż sam wybór tej a nie innej metody badania świata jest decyzją moralną, stanowi bowiem opowiedzenie się za pewną, ściśle określoną wartością”<sup>28</sup>. Świat przedstawia się naszym zmysłom, tego nie możemy zmienić, ale możemy dokonać wyboru metody jego badania. Ten dylemat jest ściśle związany z filozoficznymi pytaniami: *czy Bóg istnieje?*, a może też, idąc za myślą S. Hawkinga: *czy wystarczy grawitacja, by Wszechświat istniał?* Stąd konieczne jest uczenie młodych pokoleń umiejętności zajmowania własnego stanowiska, ale też poszanowania wartości stanowiska odmiennego. Szacunek dla poglądów innego człowieka to najistotniejsza cecha w konfrontacji z wielką nauką oraz z jego (człowieka) wiarą w wybraną przez siebie wartość. Nikt nie jest w stanie wyjaśnić drugiej osobie prawidłowości myślenia i dociekania swojej prawdy, nikt bowiem nie potrafi *wejść* w proces myślenia drugiej osoby. Można więc podsumować, iż subiektywizm wartości danego myślenia ma w procesie dociekania prawdy moralną wartość. „Zależnie od stanowiska będzie więc metafizyk szukał swego poglądu na świat w poznaniu naukowym lub poza nim”<sup>29</sup>, a więc koniecznością jest nauczyć młodego człowieka (prócz szacunku do poglądów innych ludzi) umiejętności wyboru własnej drogi dochodzenia do prawdy. Należy mu to umożliwić poprzez swobodny dostęp do współczesnych osiągnięć nauki, nie kierując się własnymi przekonaniem. Można się nimi dzielić, ale nie sugerować przekonań.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 67–68.

<sup>29</sup> K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, Wydawnictwo Antyk, Kęty–Warszawa, 2004, s. 149.

„Większość ludzi wierzących zdobywa swą wiarę nie na drodze własnego rozumnego namysłu ani nie na drodze osobistych doświadczeń, ale przejmuje ją od generacji starszej drogą, która w psychologii nazywa się *sugerowaniem przekonania*”<sup>30</sup>. Nie o to pedagogom przecież chodzi. Pedagog ma wychować człowieka wartościowego i jednocześnie szczęśliwego. A ten nie może mieć przecież odebranej własnej drogi myślenia. Poza tym – człowiek ma mieć prawo dochodzenia do prawdy poprzez osobiste doświadczenia. Nie można współczesnemu człowiekowi tego odbierać. Brak możliwości wyboru moralnej wartości pozbawia go także możliwości odpowiedzialności za nią i wydaje się tu być bez znaczenia, czy doświadcza on świata metafizycznie, czy ściśle naukowo. Bowiem jedno i drugie doświadczenie rozwija i wskazuje pewną prawdę.

### Tak czy inaczej – życie jest cudem

Wprowadzenie do procesu kształcenia i wychowania filozofii może spowodować, iż sposób wyboru własnej (właściwej dla danej jednostki) drogi poznania stanie się łatwiejszy, ale też zaakceptowany przez innych. Prawda naukowa i jej odkryte „(...) stosunkowo niedawno niezwykle dostrojenie się tak wielu praw przyrody może niektórych skłonić do powrotu do starej koncepcji, według której ten wielki projekt jest tworem jakiegoś potężnego projektanta”<sup>31</sup>. A więc religia i nauka mogą znaleźć most porozumienia, dotyczący rozważań nad istotą życia. Możliwość poszukiwania odpowiedzi na pytanie o sens życia jest niezwykle ważna w edukacji – stanowi podstawę do dalszego zagłębiania się w siebie, w swój własny sens „bycia”.

Dość często można spotkać się z opinią, że panujące współcześnie szybkie tempo życia nie pozwala na chwilę refleksji, a nauki fizyczne i przyrodnicze tak zdominowały wiedzę, iż nie ma w niej miejsca na rozważania filozoficzne. Jednak sytuacja wydaje się zupełnie inna. Ponieważ w Polsce religia zajmuje w edukacji wyznaczone miejsce, powinno też znaleźć się w edukacji miejsce na filozofię. Bez nauczania filozofii może dojść do sytuacji (zgodnie z przewidywaniami ks. Michała Hellera), że zamiast porozumienia, wynikną tylko dodatkowe spory, oczywiście ze szkodą dla ludzi młodych, zdobywających wiedzę.

„W Stanach Zjednoczonych, gdzie konstytucja zabrania nauki religii w szkołach, poglądy takie [czyli powrót do koncepcji Boga jako projektanta świata – J. P.] nazywane są Inteligentnym Projektem i zawierają ukryte założenie, że projektantem jest Bóg”<sup>32</sup>. Ucząc współczesnych nauk fizycznych i przyrodniczych, powinno

<sup>30</sup> Ibidem, s. 146.

<sup>31</sup> S. Hawking, L. Młodinow, op. cit., s. 200.

<sup>32</sup> Ibidem, s. 200.

łączyć się naukową wiedzę o świecie z możliwością stworzenia tego świata według planu wielkiego Projektanta. Do tego konieczna jest umiejętność filozofowania, stąd konieczność jej pojawienia się w procesie edukacji.

Ogrom sukcesów współczesnej nauki wymaga od człowieka szacunku, poznawanie odkryć naukowych powoduje odczucie *małości* człowieka wobec cudu świata, którego możemy doznawać, badać i każdego dnia oglądać. Ale wymaga on także szacunku dla ogromu dokonań ludzkiej inteligencji, która pozwala zrozumieć świat, pokazywać jego piękno oraz jednocześnie odpowiadać na pytania. Już sam ten akapit powoduje filozoficzne pytanie: jacy więc jesteśmy – mali czy wielcy wobec świata, który staje się zrozumiały przez potęgę ludzkiego umysłu? Wkładanie się w problem między nauką a religią wzmaga konflikty, a tego nie chce człowiek, jest on przecież bardzo inteligentny – poznał bowiem ogromną część Projektu.

### Filozofia wielkich uczonych

Panuje powszechna opinia, że naukowcy nie interesują się filozofią, nie jest to jednak do końca prawdą. Stephen Hawking bardzo często w swoich naukowych rozważaniach zaznaczał, że Bóg nie istnieje oraz że nie jest On konieczny do powstania Wszechświata. Ale Hawking przekreśla także filozofię. John C. Lennox, profesor matematyki Uniwersytetu Oksfordzkiego, przytacza słowa Hawkinga: „(...) dziś filozofia jest martwa, nie nadąża za rozwojem współczesnej nauki, zwłaszcza fizyki. To uczeni niosą obecnie znicz odkrycia w naszych poszukiwaniach wiedzy”<sup>33</sup>. Są to słowa całkowicie przekreślające istotę współczesnego filozofowania, ale świadczą o tym, że Hawking jednak filozofię uprawiał. Samo bowiem zauważenie i Boga i filozofii powoduje ich istnienie.

Ten, kto wierzy w możliwość poznania naukowego, jest z całą pewnością zafascynowany postawą Hawkinga oraz jego prostą i odważną deklaracją, że Boga nie ma. Jednak daje się zauważyć natychmiastowe przeciwko niemu zarzuty, szczególnie środowisk chrześcijańskich. Pojawiające się twierdzenia, że nauka nie może wykluczyć cudów, stają się natarczywe i – zgodnie z wielowiekową tradycją – środowiska katolickie starają się wkroczyć w świat nauki w zwykły sobie sposób. Nauka nie wkracza raczej w same dogmaty wiary, nie każe się ich wyrzekać, ale wydaje się, że Hawking swoim scjencycznym podejściem wywołał wojnę.

Podważenie istnienia Boga spowodowało głęboki odzew i walkę o ludzkie umysły. Nauka nie wkraczała dotąd w dogmaty, ale dogmaty wkraczają w naukę. Historia wydaje się zataczać koło w kierunku średniowiecza. „Zasadnicza różnica między chrześcijańskim punktem widzenia Hawkinga polega na tym, iż chrześci-

<sup>33</sup> J.C. Lennox, *Bóg i Stephen Hawking. Czyj to w końcu projekt?*, Wydawnictwo Polskiej Prowincji Dominikanów W drodze sp. z o.o., Poznań 2017, s. 21.

janie nie wierzą w to, że Wszechświat jest zamkniętym układem przyczynowo-skutkowym. Wierzą, że jest otwarty na sprawcze działanie boskiego Stwórcy<sup>34</sup>. Współczesna nauka zna wiele sytuacji, w których rzeczy jeszcze niewyjaśnione wskazują na istnienie czegoś, o czym do tej pory nie wiemy, a potem jednak zostają odkryte i potwierdzone. Celem nauki jest, by to udowodnić, być może wtedy nawet naukowcy skłonią głowy przed dogmatami. Problem jest więc zatem filozoficzny, bowiem trzeba zastanowić się, czy wierzyć bezgranicznie i w zasadzie *bezczyinnie* „gotowym” dogmatom, czy też raczej czynić użytek z umysłu i *czynnie* poznawać rzeczywistość.

### **Pedagogika XXI wieku i teoria unifikacji**

„O prawach, które leżą u podstaw Wszechświata, możemy powiedzieć: Wydaje się, że nie istnieje samodzielny matematyczny model (teoria) opisujący Wszechświat we wszystkich jego aspektach. Zamiast tego (...) mamy do czynienia z całą siecią teorii zwaną M-teorią. Każda teoria w tej sieci dobrze opisuje zjawiska w pewnym ograniczonym zakresie. Kiedy zakresy nakładają się na siebie, teorie sieci są ze sobą zgodne i można je uznać za części tej samej teorii. Niemniej żadna pojedyncza teoria sieci nie opisze Wszechświata we wszystkich jego aspektach – wszystkich sił natury (...)”<sup>35</sup>. Dążeniem naukowców jest stworzenie jednolitej teorii opisującej Wszechświat: „Gdyby została odkryta jednolita teoria wszechświata, to jej przetrwanie i uproszczenie byłoby tylko kwestią czasu i wkrótce wykładano by ją w szkołach, przynajmniej w ogólnym zarysie”<sup>36</sup>.

Stworzenie unifikacji fizyki było marzeniem już Alberta Einsteina, a opierało się na tym, by pokazać ludzkości, że rozum człowieka może powinien poznawać rzeczywistość, by tym samym dążyć do doskonałości. Stephen Hawking uważał, że nie każdemu w chwili obecnej jest dane zrozumienie Wszechświata, gdyż „(...) postęp jest tak szybki, że to, czego nauczymy się w szkołach i na uniwersytetach, jest zawsze wiedzą nieco przestarzałą. Tylko nieliczni są w stanie nadążać za szybko przesuwaną się granicą wiedzy i muszą oni poświęcać temu cały swój czas oraz wyspecjalizować się w wąskiej dziedzinie”<sup>37</sup>. Aby więc przybliżyć wiedzę fizyczną wielu pokoleń naukowców, konieczne jest powstanie teorii unifikującej prawa Wszechświata, która obejmie wiele problemów współczesnej nauki w ujednoliconą teorię, dającą się przełożyć na język szkolny. Można by wtedy przestać obawiać się o to, że wiedza jest przeznaczona tylko dla wybranych.

<sup>34</sup> Ibidem, s. 119.

<sup>35</sup> S. Hawking, L. Mlodinow, op. cit., s. 70.

<sup>36</sup> S. Hawking, op. cit., s. 261.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 260/261.

Teoria unifikacji mogłaby spowodować, że wiedza o „działaniu” Wszechświata stałaby się wiedzą zrozumiałą dla większości. Według Hawkinga oznacza to, że: „wtedy wszyscy zrozumielibyśmy w pewnym stopniu prawa rządzące wszechświatem i odpowiedzialne za nasze istnienie”<sup>38</sup>. Obecnie przybliżanie nauk fizycznych i przyrodniczych jest trudne z powodu ich obszerności oraz nieustannie zmieniającej się ich aktualności.

Praca naukowa przynosi satysfakcję, szczególnie gdy służy ludzkości. Stephen Hawking chciał przybliżyć ludziom obraz Wszechświata, który stanowił jego pasję i był przedmiotem badań. Uważał, że „Kompletna, spójna i jednolita teoria to tylko pierwszy krok – celem naszym jest całkowite zrozumienie zdarzeń wokół nas i naszego własnego istnienia”<sup>39</sup>. A więc wskazuje filozoficzne zadanie swoich osiągnięć oraz na takie samo zadanie każdego człowieka. Konieczność zrozumienia stanowi zatem cel człowieka. Stąd także wynikają nowe zadania dla nauk pedagogicznych: nauki te muszą zaczynać się od znajomości wiedzy przyrodniczej i fizycznej, by sprostać wychowaniu młodych ludzi do zrozumienia swego istnienia. Takie powinno być wychowanie człowieka współczesnego: oparte na nowej – ale jednak filozofii.

## Dobro, piękno, prawda

Można podważać filozofię Hawkinga, ale można też kierować się tym, co dostrzegamy i poznajemy zmysłami – nauka to także filozofia. Jeśli kiedyś okaże się, że Hawking nie miał racji, to przecież doprowadzający nas do tej prawdy umysł jest boskim dziełem. Jeśli jednak Wszechświat istnieje tylko dzięki grawitacji, to siła umysłu jest od niej silniejsza – myśl unosi się wysoko, pomimo działania sił grawitacyjnych.

Jeśli Hawking jednak miał rację – i Boga nie ma – tym większa jest ważność odkryć naukowców i konieczna jednolita teoria, by społeczeństwo mogło poszerzać wiedzę o świecie, a nauka stanowiła dobro zrozumiałe dla wszystkich. Piękna świata nie można podważyć, a prawdę musimy odkryć sami, ale ważne, by mieć dostęp do każdej z możliwych prawd.

Poza tym, jeśli teoria unifikacji powstanie, będzie ona narażona na podważanie jej przez religijnych ortodoksów. Można też przewidywać protesty, że nic już nie pozostało nam do zrobienia, gdyż wiemy i znamy wszystko. Jednak człowiek skazany jest na wieczne poszukiwanie: gdy poznamy prawdę o konkretnym zbiorze praw, które powodują nasze istnienie, pozostanie jeszcze wiele pytań. Może na wiele z nich nie odpowiedzą już wtedy nauki przyrodnicze, ale właśnie humanistyczne?

---

<sup>38</sup> Ibidem, s. 261.

<sup>39</sup> Ibidem, s. 262.

Jak bowiem zmieni się nasza osobowość, gdy poznamy już wszystkie prawa? Czy można zakładać, że cechy jednostek ulegną ujednoczeniu, tak jak teoria wszystkiego?

## Podsumowanie

Śmierć Stephena Hawkinga spowodowała, że teoria wszystkiego stała się powodem do gorących rozważań, pośrednio dotykając także nauk pedagogicznych. Można przewidywać, że era nowego kształcenia rozpocznie się zaraz, gdy tylko powstanie jednolita, kompletna teoria wszystkich praw fizycznych, a rewolucja w procesie nowego nauczania spowoduje wiele kontrowersji wokół wychowania młodych pokoleń. Dotychczas protestowały środowiska naukowe, że młodzież nie zna praw fizyki czy matematyki i biologii. Teraz sytuacja może się diametralnie zmienić: gdy środowiska religijne dojdą do wniosku, iż młodzież wychowujemy bez wskazywania wartości, bez moralności, w scjentyistycznym duchu. Ważne zatem staje się wychowywanie pokazujące wartości etyczne w świetle prawdy, którą znamy dzisiaj. I chociaż jest to prawda naukowa, opiera się ona na zrozumieniu ludzkiego istnienia, na rozumie, który możemy na razie nazwać „roboczo” albo boskim, albo ewolucyjnym, dopóki nie zrozumiemy wszystkiego.

Nadchodzi więc nowa, przewidziana przez niemieckiego filozofa Ludwiga Feuerbacha (1804–1872) era. Sądził on, że: „wielkie ery w dziejach ludzkości różnią się przede wszystkim stosunkiem swym do religii. Nowa era powstaje, gdy stosunek ludzi do religii uległ zmianie”<sup>40</sup>. Dziś zmiana ta nie jest jeszcze zupełna, to dopiero zapowiedź nadchodzących nowych czasów. Kiedy rozpocznie się proces kształcenia oparty na ujednoczonej teorii nauki o Wszechświecie, może dojść do wielu nieporozumień, a na ich podstawie znów pojawią się nowe filozoficzne pytania. Czy pedagodzy są na to przygotowani?

Problemem też może okazać się to, iż nie wszystkich ludzi posiadanie nowej wiedzy uszczęśliwi, bowiem nie każdy człowiek jest w stanie uwierzyć w fakty podawane przez naukowców. Niektórzy wolą żyć w świecie wykreowanym przez szereg poprzednich pokoleń. A więc nasuwa się kolejne pytanie: czy jest aż tak ważne, by dostęp do wiedzy naukowej miał każdy, czy jej dostępność nie przyniesie szkód społecznych? Bezpieczny kracjonizm może zapewnić spokój ducha, nie zasiewa w człowieku ziarna niepewności, daje też nadzieję. Wiedza naukowa siac może niepokój. Dylemat między kracjonizmem a scjentyzmem trwa.

<sup>40</sup> W. Tatarkiewicz, op. cit., s. 42.

**BIBLIOGRAFIA**

- Ajdukiewicz K., *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania. Metafizyka*, Wydawnictwo Antyk, Kęty–Warszawa 2004.
- Buksiński T. (red.), *Współczesna filozofia nauk*, Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu, Poznań 1991.
- Gertsman S., *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968.
- Gnitecki J., *Filozofia nauki i edukacja. W okresie nowoczesności i ponowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego Oddział w Poznaniu, Poznań 2002.
- Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 1990.
- Hawking S., *Krótką historia czasu. Od wielkiego wybuchu do czarnych dziur*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Poznań 2015.
- Hawking S., Młodinow L., *Wielki projekt*, Wydawnictwo Albatros Andrzej Kuryłowicz s.c., Warszawa 2015.
- Heller M., *Nowa fizyka i nowa teologia*, Wydawnictwo Diecezji Tarnowskiej BIBLOS, Tarnów 1992.
- Kemeny J.K., *Nauka w oczach filozofa*, PWN, Warszawa 1967.
- Lennox J.C., *Bóg i Stephen Hawking. Czyj to w końcu projekt?*, Wydawnictwo Polskiej Prowinjii Dominikanów W drodze sp. z o.o., Poznań 2017.
- Such J., Szcześniak M., *Filozofia nauki*, Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu, Poznań 2000.
- Tatarkiewicz W., *Historia filozofii. Tom III. Filozofia XIX wieku i współczesna*, PWN, Warszawa 1988.

**Kazimierz Mikulski**  
Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy

## **PORÓWNANIE WYBRANYCH WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH W KONTEKŚCIE PROKSEMIKI**

### **COMPARISON OF SELECTED RESULTS OF OWN RESEARCH IN THE CONTEXT OF THE PROXEMICS**

**Streszczenie:** Badania realizowane na przełomie lat 2013–2017 podczas zajęć, w trakcie których stosowano technologię informacyjno-komunikacyjną oraz nauczanie programowania w kontekście proksemiki, pozwalają podjąć porównania wybranych zagadnień, występujących w trakcie badań i ujętych w opracowaniach. Należy zdawać sobie sprawę, że ujęcie wybranych wyników badań w jednym porównaniu mimo innych zagadnień tematycznych nie narusza samej idei porównania. Śmiało można zauważyć, że zarówno ICT, jak i nauka programowania stanowią zagadnienia z obszaru informatyki, która stała się jednym z priorytetów nauczania w polskiej oświacie.

**Słowa kluczowe:** technologia, nauka programowania, proksemika, przestrzeń cyfrowa, dystans, strefa, relacje, nauczyciel, uczniów.

**Summary:** Research carried out at the turn of 2013–2017 during classes during which information and communication technology was used, as well as teaching programming in the context of proxemics, allow comparison of selected issues occurring during research and included in studies. It should be realized that including selected research results in one comparison despite other thematic issues does not violate the very idea of comparison. It can be easily seen that both ICT and programming science are IT issues, which has become one of the teaching priorities in Polish education.

**Keywords:** technology, programming science, proxemics, digital space, distance, zone, relationships, teacher, student.

### **Wprowadzenie**

Zainteresowanie elementami informatyki, czyli technologią informacyjno-komunikacyjną oraz nauką programowania, zwłaszcza w kontekście proksemiki, przyczyniły się do przeprowadzenia badań: *Czy odległość między nauczycielem a uczniami zmienia się podczas stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej w trakcie lekcji oraz podczas realizowania nauki programowania w szkołach?* Przeprowadzone badania potwierdzą, że odległość między nauczy-



cielem a uczniami podczas stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej w trakcie lekcji oraz podczas zajęć nauki programowania ulega zmianie i w końcowym efekcie przyjmuje największe wartości dla określonych okoliczności edukacyjnych.

Na przełomie lat 2013–2018 autor niniejszego artykułu wydał następujące opracowania książkowe:

- I. *Proksemika cyfrowej szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014;
- II. *Nauczyciel cyfrowej przestrzeni w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017;
- III. *Nauka programowania w kontekście proksemiki* (w przygotowaniu do druku).

Pierwsza z powyższych pozycji książkowych powstała po zakończeniu programu rządowego „Cyfrowa szkoła”. Opracowanie wyników zawartych w tej monografii poprzedzono badaniami pilotażowymi na 100-osobowej populacji nauczycieli z powiatu bydgoskiego i miast Włocławka oraz Torunia, w celu doprecyzowania treści pytań ankietowych. Wnioski wypływające z dokonanej analizy ilościowej przemawiały za koniecznością pogłębienia dotychczasowych badań w temacie i przeprowadzenia analizy jakościowej.

### **Czym był program „Cyfrowa szkoła”?**

Rządowy program rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych „Cyfrowa szkoła” był realizowany w okresie od 4 kwietnia 2012 r. do 31 sierpnia 2013 r. W jego ramach 402 szkoły podstawowe w całej Polsce otrzymały dofinansowanie niemal 44 mln zł na zakup nowoczesnego sprzętu multimedialnego. Celem programu było sprawdzenie, jak najskuteczniej wykorzystać nowoczesne technologie w edukacji młodzieży<sup>1</sup>.

Wszelkie działania w tym temacie zostały zainicjowane Rozporządzeniem Rady Ministrów z dnia 3 kwietnia 2012 r. w sprawie warunków, form i trybu realizacji przedsięwzięcia dotyczącego rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych<sup>2</sup>.

Projekt „Cyfrowa Szkoła” składał się z czterech uzupełniających się komponentów:

<sup>1</sup> <https://www.spdulowa.one.pl/programy-i-projekty/projekt-pilotazowy-cyfrowa-szkola/> [dostęp 30.03.2018].

<sup>2</sup> <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20120000411> [dostęp 30.03.2018].

- **e-szkoła:** zaopatrzenie ponad 400 szkół w niezbędną infrastrukturę w zakresie ICT czyli nowoczesnych pomocy dydaktycznych oraz wyposażenie i doposażenie szkół podstawowych w sprzęt komputerowy, celem wykorzystania w szkole;
- **e-uczeń:** zapewnienie uczniom z tych szkół dostępu do nowoczesnych pomocy dydaktycznych w domu oraz zakup urządzeń cyfrowych dla uczniów, z przeznaczeniem do wykorzystania w szkole i w domu;
- **e-nauczyciel:** rozwijanie umiejętności nauczycieli z zakresu wykorzystania ICT, wraz z przeszkoleniem 40 „e-trenerów” i 1200 „e-moderatorów” oraz 19 tysięcy „e-koordynatorów szkolnych” w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- **e-zasoby edukacyjne:** stworzenie publicznych elektronicznych zasobów edukacyjnych, w tym przygotowanie 18 nieodpłatnych e-podręczników i 2500 otwartych zasobów edukacyjnych, umieszczonych na otwartym publicznym portalu edukacyjnym dla uczniów i nauczycieli.<sup>3</sup>

„Cyfrowa Szkoła” to pilotażowy projekt poprzedzający, planowany wieloletni program rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych ICT w edukacji. Opierał się on na dwóch założeniach:

- 1) jednym z podstawowych zadań współczesnej szkoły jest rozwijanie takich kompetencji uczniów, które przygotowują ich do życia we współczesnym społeczeństwie informacyjnym, gdzie korzystanie z nowoczesnych technologii jest podstawową umiejętnością.
- 2) rozwój kompetencji uczniów powinien dokonywać się poprzez działania kompetentnych nauczycieli, świadomych korzyści edukacyjnych z wykorzystania ICT.

Celem projektu trwającego 2-3 lata, było zwiększenie wiedzy nauczycieli i uczniów na temat wykorzystania ICT w edukacji oraz stworzenie e-podręczników w ciągu 2 lat.

Celem na następne 5-7 latach było przyzwyczajenie uczniów do korzystania z wartościowych materiałów edukacyjnych oraz zaszczepienie im zasady, że komputer służy nie tylko do rozrywki, ale także do edukacji, zarówno tej formalnej jak i nieformalnej.

Najlepiej poznanymi komponentami były: e-szkoła i e-uczeń, w ramach których organy prowadzące szkoły wybrane do pilotażu otrzymają dotacje celowe na zakup nowoczesnych pomocy dydaktycznych (e-szkoła) oraz komputerów do korzystania przez uczniów na zajęciach lekcyjnych (e-uczeń). Wyposażenie szkół

<sup>3</sup> <http://www.etwinning.pl/cyfrowa-szkola-program-men/> [dostęp 30.03.2018].

w nowoczesny sprzęt to jednak dopiero połowa drogi do unowocześnienia edukacji i rozwinięcia kompetencji uczniów i nauczycieli. Kolejnym celem programu „Cyfrowa Szkoła” było wprowadzenie do polskich szkół nie tylko nowoczesnego sprzętu, ale przede wszystkim **innowacyjnych** metod nauki z jego wykorzystaniem<sup>4</sup>.

Za program odpowiedzialne były Ministerstwo Edukacji Narodowej oraz Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji. Projekt e-nauczyciel i e-podręczniki realizowane były przez agendę Ministerstwa Edukacji Narodowej – Ośrodek Rozwoju Edukacji<sup>5</sup>.

Ankiety przekazane były bezpośrednio do każdego nauczyciela biorącego udział w obradach Rady Pedagogicznej swojej szkoły, a następnie odbierane przez dyrektora i przesłane badającemu. Wstępna analiza ankiet uzyskanych z 25 kujawsko-pomorskich szkół, które zostały wybrane i przystąpiły do realizacji programu rządowego „Cyfrowa szkoła”, pozwoliła ostatecznie zrealizować analizę empiryczną 333 kwestionariuszy. Badający spotkał się z życzliwym zainteresowaniem tematem badań ze strony samych nauczycieli i kadry kierowniczej szkół, która zdecydowanie przyjmowała postawę wpierającą w całym procesie badawczym. Jest to o tyle istotne, że już sam przebieg badania oznaczał pewną akceptację dla podjętego tematu i przedmiotu badań.

Druga monografia, którą także uwzględniono w działaniu porównawczym to *Nauczyciel cyfrowej przestrzeni w kontekście proksemiki*. W celu przeprowadzenia badań ankietowaniem objęto ponad 500 nauczycieli z województwa kujawsko-pomorskiego, z różnego typu szkół, nie tylko podstawowych, ale ówczesnych gimnazjalnych i ówczesnych ponadgimnazjalnych. To opracowanie, jako kolejna monografia, zrealizowano w związku z nowymi zapisami dotyczącymi kształcenia informatycznego. Znaczące było zaprezentowanie już 17 grudnia 2015 roku przez Radę ds. Informatyzacji Edukacji przy Ministrze Edukacji Narodowej (MEN) propozycji zmian w obowiązującej podstawie programowej z przedmiotu informatyka<sup>6</sup>. Propozycja modyfikacji i poszerzenie zapisów w obowiązującej podstawie programowej dotyczyła ogólnych celów kształcenia oraz przedmiotów: zajęcia komputerowe (nowa nazwa: **informatyka**) i informatyka, pod kątem kształcenia w zakresie informatyki (w tym także programowania), spójnego na wszystkich etapach edukacyjnych i adresowanego do wszystkich uczniów.

<sup>4</sup> <https://men.gov.pl/ministerstwo/programy-i-projekty/czym-jest-program-cyfrowa-szkola.html> [dostęp: 30.03.2018].

<sup>5</sup> <http://www.cyfrowaszkoła.org/kat/news> [dostęp 30.03.2018].

<sup>6</sup> <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/05/propozycje-zmian-do-projektu-nowej-podstawy-programowej-1.pdf> [dostęp 30.03.2018].

MEN informowało, że do 15 września 2016 r. chęć udziału w pilotażowym wdrożeniu nauki programowania w edukacji formalnej, w oparciu o innowacje pedagogiczne w szkołach, zgłosiły 1592 placówki szkolne z całej Polski. Podpisane 30 stycznia 2018 r. przez Ministra Edukacji Narodowej rozporządzenie w sprawie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum i dwuletniej branżowej szkoły II stopnia<sup>7</sup> zawiera zapis odzwierciedlający kluczowe cele i założenia reformy oświaty, w tym między innymi: „rozwijania wśród uczniów przedsiębiorczości i kreatywności oraz kształtowania umiejętności sprawnego posługiwania się technologiami informacyjno-komunikacyjnymi nie tylko w procesie kształcenia, lecz również w codziennym życiu, czemu będzie służyć szersze uwzględnienie w podstawie programowej wszystkich przedmiotów technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz wprowadzenie powszechnej nauki programowania”. W uzasadnieniu do powyższego rozporządzenia zapisano: „podstawa programowa uwzględnia postulaty środowiska oświatowego dotyczące kształtu i treści tego dokumentu, które zostały zgłoszone w toku prowadzonych w Ministerstwie Edukacji Narodowej w okresie luty–czerwiec 2016 r. debat i dyskusji, poświęconych szczegółowemu przeglądowi i analizie aktualnej podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego, takie jak (między innymi): szersze uwzględnienie w podstawie programowej poszczególnych przedmiotów technologii informacyjno-komunikacyjnych, co umożliwi kształcenie kompetencji i umiejętności cyfrowych uczniów również w ramach innych przedmiotów”<sup>8</sup>.

### **Dystans między nauczycielem a uczniami podczas zajęć z klasą, grupą oraz indywidualnie**

Jedno z zagadnień, występujących w badaniach i opisane w trzech monografiach dotyczyło dystansu (a tym samym zajmowanej strefy) między nauczycielem a uczniami podczas zajęć (lekcji) z klasą, grupą lub indywidualnie. Rozpatrzeniu poddano zebrany materiał badawczy w I, II i III monografii.

Zasadnicze pytanie, na które starano się odpowiedzieć brzmiało: ***Jaki dystans występuje najczęściej między nauczycielem a uczniem podczas zajęć z klasą, grupą oraz indywidualnie?***<sup>9</sup>

<sup>7</sup> <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/nowa-podstawa-programowa-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia-podpisana.html> [dostęp: 30.03.2018].

<sup>8</sup> <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/uzasadnienie.pdf> [dostęp: 30.03.2018].

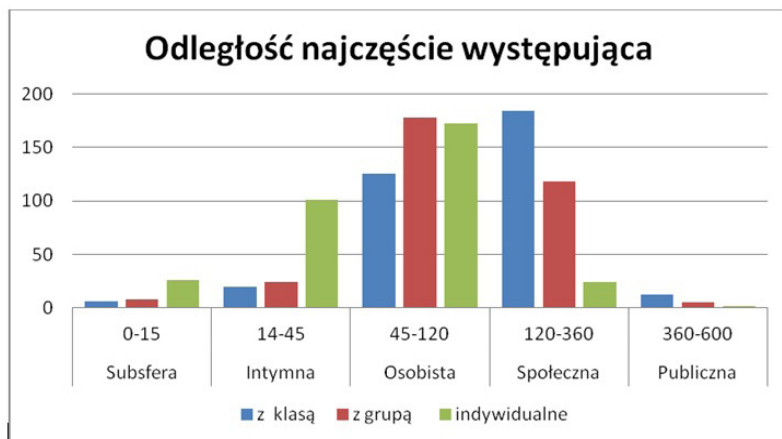
<sup>9</sup> **Uwaga:** W literaturze wyróżnia się strefy używane przez nas nieświadomie podczas interakcji z innymi ludźmi. Są to: **subsfera** (0 – 15 [cm]), strefa **intymna** (14-45 [cm]), strefa **osobista** (45-120 [cm]), strefa **społeczna** (120-360 [cm]), strefa **publiczna** (360-600 [cm]).

Występujące **najczęściej** odległości między nauczycielem a uczniem podczas zajęć z całą klasą, grupą oraz w pracy indywidualnej z uczniem w odpowiedziach respondentów przedstawiają się następująco:

**Tabela 1.** Najczęściej występująca odległość między nauczycielem a uczniem podczas pracy z klasą, grupą oraz indywidualnych zajęć – odpowiedzi podane przez respondentów

Strefa	Subsfera	Intymna	Osobista	Społeczna	Publiczna
Dystans [cm]	0–15	14–45	45–120	120–360	360–600
<b>z klasą</b>	6	20	126	184	13
<b>z grupą</b>	8	24	178	118	5
<b>indywidualnie</b>	26	101	173	24	2

Źródło: badania własne.



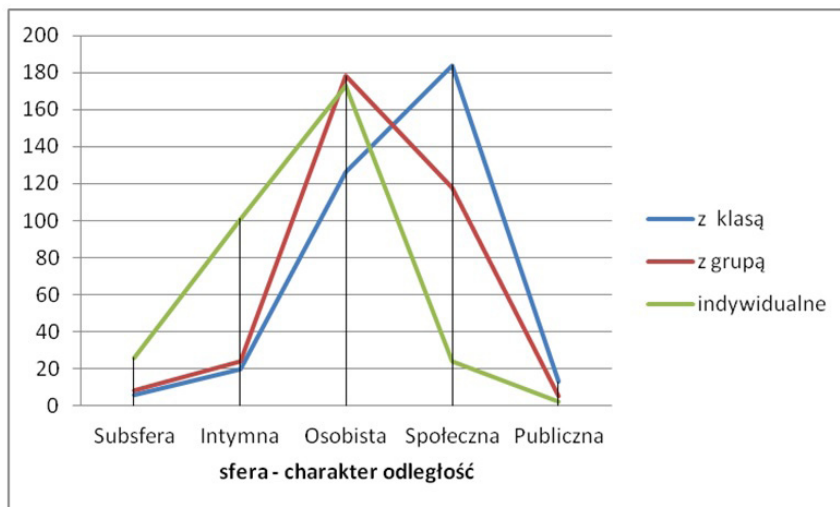
**Rysunek 1.** Graficzne przedstawienie najczęściej występującej odległości między nauczycielem a uczniem podczas pracy z klasą, grupą oraz indywidualnie – dane podane przez respondentów

Źródło: opracowano na podstawie badania własnego.

Udzielone odpowiedzi pozwalają wskazać strefę „osobistą”, jako najczęściej występującą podczas pracy nauczyciela z uczniami – z „grupą” i „indywidualnie”. Natomiast strefa „społeczna” dominuje znacznie w pracy respondentów z wychowankami podczas pracy z „klasą”. Zauważalny jest wynik dotyczący pracy indywidualnej – występuje ona w dominującej formie w strefie „intymnej”, a więc z dystansem znacznie mniejszym od wyżej wymienionych stref. Podczas tej pracy występują także relacje w strefie „subsferze”, co wskazuje na charakter realizowanych zadań dydaktycznych. W tym samym stopniu wskaźnik ten występuje także w strefie „społecznej”, czyli nauczyciel nie przebywa ciągle w pobliżu ucznia. Przedstawiono graficzne porównanie strefy najczęściej występującej podczas pra-

cy z klasą, z grupą i indywidualnie – rysunek 2. Widoczne jest przesunięcie maksimum dla każdej z tych form pracy. Możemy zauważyć, że:

- w pracy z klasą dominującą strefą jest <społeczna>;
- w pracy z grupą dominującą strefą jest <osobista>;
- natomiast w pracy indywidualnej dominującą strefą jest <osobista> oraz <intymna>.



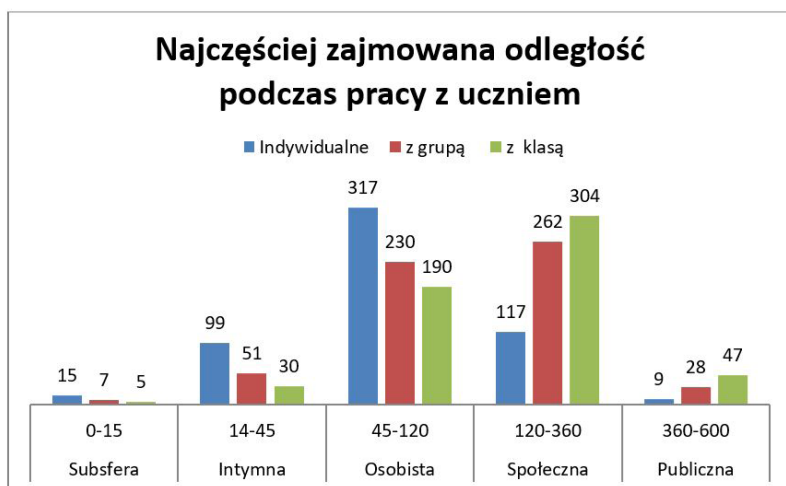
**Rysunek 2.** Graficzne przedstawienie najczęściej występującej odległości między nauczycielem a uczniem podczas pracy z klasą, grupą oraz indywidualnie – dane podane przez respondentów  
Źródło: opracowano na podstawie badania własnego.

W drugiej monografii (*Nauczyciel cyfrowej przestrzeni w kontekście proksemiki*) umieszczono odpowiedzi podane przez respondentów dotyczące odległości najczęściej występujących między nauczycielem a uczniem podczas pracy z klasą, grupą oraz indywidualnych zajęć.

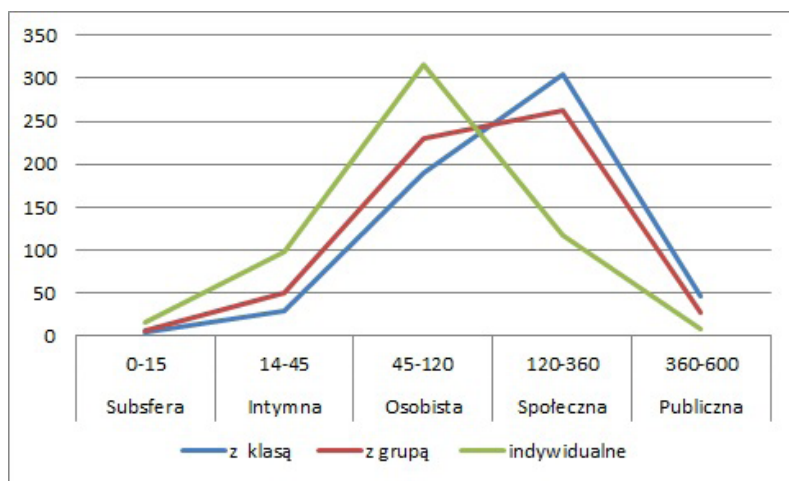
**Tabela 2.** Odległość najczęściej występująca między nauczycielem a uczniem podczas pracy z klasą, grupą oraz indywidualnych zajęć – odpowiedzi podane przez respondentów

Sfery	Subsfera	Intymna	Osobista	Społeczna	Publiczna
Dystans [cm]	0–15	14–45	45–120	120–360	360–600
<b>z klasą</b>	5	30	190	304	47
<b>z grupą</b>	7	51	230	262	28
<b>indywidualne</b>	15	99	317	117	9

Źródło: opracowano na podstawie badania własnego.



**Rysunek 3.** Graficzne przedstawienie najczęściej występującej odległości między nauczycielem a uczniem podczas pracy z klasą, grupą oraz indywidualnie – dane podane przez respondentów  
Źródło: opracowano na podstawie badania własnego.



**Rysunek 3a.** Graficzne przedstawienie najczęściej występującej odległości między nauczycielem a uczniem podczas pracy z klasą, grupą oraz indywidualnie – wyszczególnienie występującego przesunięcia maksimum

Źródło: opracowano na podstawie badania własnego.

Udzielone odpowiedzi pozwalają wskazać strefę <osobistą> jako najczęściej występującą podczas pracy nauczyciela z uczniami – zarówno z grupą, jak i indywidualnie. Natomiast strefa <społeczna> dominuje znacznie w pracy respondentów z wychowankami podczas pracy z klasą, ale także i z grupą. Zauważalny jest

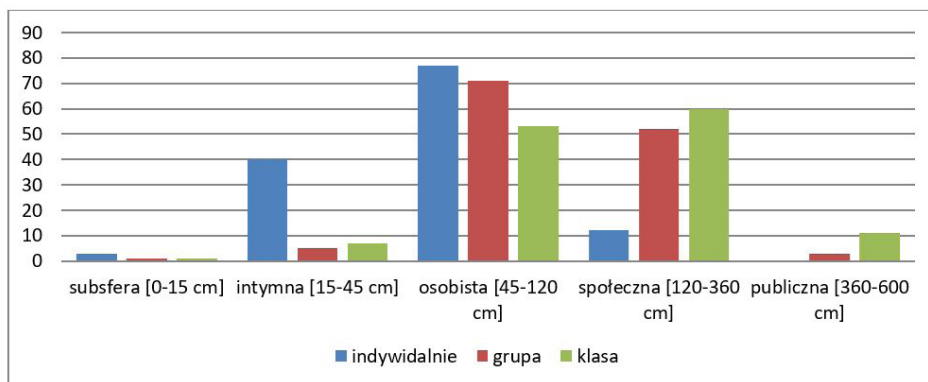
wynik dotyczący pracy indywidualnej. W tym przypadku maksimum występuje w strefie <intymnej>, a więc z dystansem znacznie mniejszym od dystansu w wyżej wymienionych strefach. Podczas pracy edukacyjnej także występują relacje w <subsferze>, co potwierdza występujący charakter realizowanych zadań dydaktycznych, czyli nauczyciel nie przebywa ciągle w pobliżu ucznia.

W opracowaniu książkowym *Nauka programowania w kontekście proksemiki*.

**Tabela 3.** Liczba informująca o najczęściej zajmowanej strefie podczas określonych zajęć w trakcie nauki programowania

Strefa / Realizowane zajęcia	subsfera [1]	intymna [2]	osobista [3]	społeczna [4]	publiczna [5]
indywidualnie	3	40	77	12	0
grupa	1	5	71	52	3
klasa	1	7	53	60	11

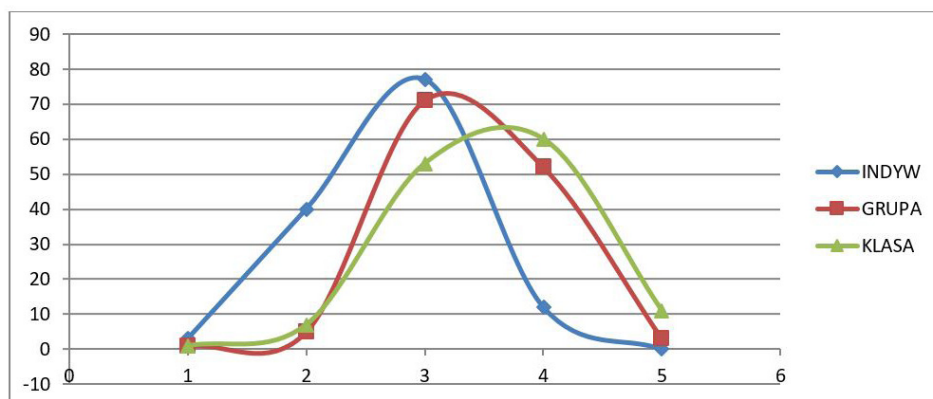
Źródło: badanie własne.



**Rysunek 4.** Wykres słupkowy obrazujący najczęściej zajmowaną przez nauczycieli odległość podczas zajęć w formie pracy indywidualnej – grupa – klasa w trakcie realizacji nauki programowania

Źródło: badanie własne.





**Rysunek 4a.** Najczęściej zajmowana przez nauczycieli odległość podczas zajęć indywidualnie – grupa – klasa, w trakcie realizacji nauki programowania. Numeracja na osi poziomej odnosi się do nazwy strefy z tabeli 3.

Źródło: badanie własne.

Wyniki uzyskane w badaniu wskazują przesunięcie maksimum w zależności od formy pracy z uczniami.

## Podsumowanie

Zauważalne jest, że w zaprezentowanych badaniach tematyka zagadnień nie decyduje o relacjach między nauczycielem a uczniami, chociaż są one z tego samego obszaru – informatyki. Przyczyny należy doszukiwać się w liczebności uczniów uczestniczących w edukacji na poziomie szkoły lub klasy.

Z literatury przedmiotu można poczynić kilka uwag potwierdzonych w badaniu. Wynikają one z pracy z różnej wielkości zespołami uczniowskimi w szkołach – w klasopracowniach, także komputerowych:

- większa liczba osób (uczniów) w zespole zajmuje większy obszar (następuje większe rozproszenie uczestników podczas zajęć w danym pomieszczeniu);
- większy obszar – zwiększenie odległości do „pokonania” przez nauczyciela, aby dotrzeć z informacją do pojedynczego członka zespołu<sup>10</sup>;
- większa liczba członków zespołu i większy obszar spotkania generują trudności w komunikacji interpersonalnej<sup>11</sup>.

Zaprezentowane powyżej badania, przeprowadzone na przestrzeni kilku lat,

<sup>10</sup> <https://chetkowski.blog.polityka.pl/2011/03/11/spor-o-liczbe-uczniow/> [dostęp: 30.03.2018].

<sup>11</sup> Warto zapoznać się z treścią raportu umieszczonego na stronie Internetowej pod adresem [http://brpd.gov.pl/sites/default/files/prawa\\_ucznia\\_obias.pdf](http://brpd.gov.pl/sites/default/files/prawa_ucznia_obias.pdf) [dostęp: 30.03.2018].

pozwalają dostrzec najczęściej osiągnięcie strefy **osobistej** w relacjach nauczyciela z uczniami. Jednak liczebność uczniów (indywidualnie, grupa lub klasa), generuje zmianę odległości, a tym samym zmianę strefy, co widać na przedstawionych w niniejszym artykule wynikach badań.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- Mikulski K., *Proksemika cyfrowej szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Mikulski K., *Nauczyciel cyfrowej przestrzeni w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.
- Mikulski K., *Nauczanie programowania w kontekście proksemiki* (w druku, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń).

#### **NETOGRAFIA**

- <https://www.spdulowa.one.pl/programy-i-projekty/projekt-pilotazowy-cyfrowa-szkola/> [dostęp: 30.03.2018].
- <http://prawo.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20120000411> [dostęp: 30.03.2018].
- <http://www.etwinning.pl/cyfrowa-szkola-program-men/> [dostęp: 30.03.2018].
- <https://men.gov.pl/ministerstwo/programy-i-projekty/czym-jest-program-cyfrowa-szkola.html> <http://www.cyfrowaszkola.org/kat/news> [dostęp: 30.03.2018].
- <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2016/05/propozycje-zmian-do-projektu-nowej-podstawy-programowej-1.pdf> [dostęp: 30.03.2018].
- <https://men.gov.pl/ministerstwo/informacje/nowa-podstawa-programowa-dla-liceum-technikum-i-branzowej-szkoly-ii-stopnia-podpisana.html> [dostęp: 30.03.2018].
- <https://men.gov.pl/wp-content/uploads/2018/01/uzasadnienie.pdf> [dostęp: 30.03.2018].
- [http://brpd.gov.pl/sites/default/files/prawa\\_ucznia\\_obias.pdf](http://brpd.gov.pl/sites/default/files/prawa_ucznia_obias.pdf) [dostęp: 30.03.2018].
- <https://chetkowski.blog.polityka.pl/2011/03/11/spor-o-liczbe-uczniow/> [dostęp: 30.03.2018].



**O.V. Shamray**

Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University

## **METHODICAL ASSOCIATION AS A WAY OF THE METHODIC COMPETENCE INCREASE OF THE TEACHERS OF PRESCHOOL CHILDREN IN TERMS OF INCLUSION**

### **STOWARZYSZENIE METODYCZNE JAKO SPOSÓB ZWIĘKSZENIA KOMPETENCJI METODYCZNYCH NAUCZYCIELI DZIECI PRZEDSZKOLNYCH W ZAKRESIE INLUZJI**

**Abstract:** The work is devoted to determination of level of the methodic competence increase of teacher in terms of inclusion using methodic association. The tests for determination of methodic competence level were created. Modern topics of methodic association for methodic competence increase of teacher in inclusive groups were used.

**Keywords:** inclusion, competence, methodic competence.

**Streszczenie:** Praca poświęcona jest określeniu poziomu wzrostu kompetencji metodycznych nauczyciela w zakresie inkluzji za pomocą asocjacji metodycznej. Utworzono testy do określenia poziomu kompetencji metodycznych. Zastosowano nowoczesne tematy metodycznego powiązania w celu podniesienia kompetencji metodycznych nauczyciela w grupach integracyjnych.

**Słowa kluczowe:** inkluzja, kompetencja, kompetencja metodyczna.

### **Actuality**

Nowadays new ways of educational process organization for handicapped kids are searched. Also a mechanism of implementation of inclusive education of preschool children requiring correction of mental and physical has not hardly developed. That's why there is a problem in need to organize individual type of kindergarten which provides inclusive education. First of all it's connected with specific methodic, personnel incompetence, lack of specialists. Except of teacher in preschool education process the teacher assistant plays also big role. The special

groups are filled less than normal ones. So there is a need of creation of special conditions for inclusive education giving kids since early years the full range of educational services, different in form and content, and especially: correctional and developmental, health and medical, social and psychological. The inclusive education is based on the concept of “normalization”. It’s main idea is that life and the world around people with disabilities should be similar to ways and lifestyle of all society. The principles of “normalization” are based on the number of international law acts: Declaration on Rights of Disabled Persons (1975), UN Declaration on the Rights of Mentally Retarded (1971), Convention on the Rights of the Child (1989) and others. Particularly, UN Declaration on the Rights of Mentally Retarded is the first regulatory document on recognition of persons with impaired mental and physical development as minority in social sense that needs social and legal protection.

In Ukraine the problem of inclusive education is searched by many scientists, for example A. Kolupayeva<sup>1</sup> (the author of the first monographic study on inclusive education in our country), V. Bondar<sup>2</sup>, A. Zaplatynska<sup>3</sup>, M. Kavun<sup>4</sup>, Y. Naida<sup>5</sup>, T. Sak<sup>6</sup>, M. Svarnyk<sup>7</sup> and others. Their theoretical and methodical studies are devoted to the problems of inclusive education of school-age children. But this process should begin from kindergarten. Particularly some aspects of this problem are shown in works of I. Biletska<sup>8</sup>, L. Biletska<sup>9</sup>,

---

<sup>1</sup> A.A. Kolupayeva, *Introduction to Inclusive education*, [online] 2010, [http://osvita-mk.org.ua/Inkluziya/kurs\\_vstup\\_do\\_inkljuzivnoji\\_osviti.pdf](http://osvita-mk.org.ua/Inkluziya/kurs_vstup_do_inkljuzivnoji_osviti.pdf).

<sup>2</sup> T.I. Bondar, *Developing the inclusive setting in higher education institutions in Ukraine*, [online] 2014, [http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/bondar\\_t\\_i\\_developing\\_the\\_inclusive\\_setting\\_in\\_higher\\_education\\_institutions\\_in\\_ukraine.pdf](http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/bondar_t_i_developing_the_inclusive_setting_in_higher_education_institutions_in_ukraine.pdf).

<sup>3</sup> A.B. Zaplatynska, *Inclusive education is involvement of people with disabilities in life of society*, [online] 2008, [http://irbis.npu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r/cgiirbis\\_64.exe?LNG=&Z21ID=&I21DBN=KST\\_PRINT&P21DBN=KST&S21STN=1&S21REF=&](http://irbis.npu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r/cgiirbis_64.exe?LNG=&Z21ID=&I21DBN=KST_PRINT&P21DBN=KST&S21STN=1&S21REF=&).

<sup>4</sup> M. Kavun, *Inclusive education: Ukrainian realia* [online], <http://osvita.ua/school/method/1492/>.

<sup>5</sup> Y.M. Naida, *Inclusive education: state and prospects of development in Ukraine*, [online] 2007, <http://www.lysianka-rv-rmk.edukit.ck.ua/Files/downloads/>.

<sup>6</sup> T.V. Sak, *Individual evaluation of academic achievements of students with special educational needs in inclusive classrooms*, [online] 2011, [http://www.docme.ru/doc/1069594/%D1%96ndiv%D1%96dual\\_ne-oc%D1%96nyuvannya-navchal.\\_nih-dosyagnen.\\_-uchn%D1%96v-z-oso](http://www.docme.ru/doc/1069594/%D1%96ndiv%D1%96dual_ne-oc%D1%96nyuvannya-navchal._nih-dosyagnen._-uchn%D1%96v-z-oso).

<sup>7</sup> M. Svarnyk, *Peculiarities of organization of inclusive pre-school*, [online], [http://vas-miskvo.at.ua/index/inkluzivna\\_osvita\\_v\\_dnz/0-88](http://vas-miskvo.at.ua/index/inkluzivna_osvita_v_dnz/0-88).

<sup>8</sup> I. Biletska, *Solving of moral problems as a way of value upbringing of other person*, [online] 2005, [http://irbis.npu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r/cgiirbis\\_64.exe?LNG=uk&Z21ID=&](http://irbis.npu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r/cgiirbis_64.exe?LNG=uk&Z21ID=&).

<sup>9</sup> L. Biletska, *Inclusive education: first steps in Ukraine*, [online] 2007, <http://irbis.npu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r/cgiirbis>.

O. Zavalnyuk<sup>10</sup>. As to them the lack of inclusive education in preschool age leads to loss of time necessary to provide timely comprehensive support to child in sensitive period of development.

Analyzing these works you can make a conclusion that modern pre-schools need teachers who have high methodic competence in inclusion, psychology and pedagogy techniques, different types of tasks used in certain deviations, teacher should be highly motivated and possess modern technologies.

**The aim of work is** to determine the level of improvement methodical competence of the teacher in terms of inclusion using methodical association.

Based on the aim of work, we distinguish the following tasks:

- 1) to create tests and determine the level of methodological competence on a group of teachers before and after 5 methodical associations;
- 2) to figure out the level of competence of pre-school teachers:
  - purely professional pedagogical knowledge techniques,
  - psychological preparation of knowledge on working with pre-school children in the terms of inclusion,
  - professional knowledge necessary for teachers working with pre-school children with special needs in terms of inclusion,
  - motivation on professional activity,
  - knowledge of modern technologies used in work in terms of inclusion;
- 3) to recommend methodical association forms to improve the methodical competence of pre-school teachers in terms of inclusion.

## The main material

L.S. Vygotsky pointed on the need of inclusion of children with developmental disabilities into a normal children environment: *It is extremely important from a psychological point of view not to lock abnormal children in special groups, but perhaps more widely practice their communication with the rest of the children; ... it's deeply antipedagogical rule as to which we, for a convenience, select homogeneous groups of mentally retarded children. Doing this, we are going not only against the natural tendency in the development of these children, but more important, we deprive mentally retarded child of collective cooperation and communication with others, strengthen, and do not facilitate immediate reason of underdevelopment of his higher functions.*

---

<sup>10</sup> O. Zavalnyuk, *Attitude of students and pedagogues to the problems of inclusive education of children with mental and physical disorders*, [online] 2011, <http://yandex.ua/clck/jsreidir?from=yandex.ua%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text>.

The scientist G.F. Moskalyk said: “The interaction of all participants in the process of inclusive education implementation is a way to success and the result of this work will be acquiring of child with special educational needs the feeling of his importance, getting in the future their rightful place in society”<sup>11</sup>.

The researcher Hastings Graham, 1995 pointed out that the presence of pre-school children with disabilities in common schools will eliminate the bad stereotypes and personal relationships will promote a good attitude to children with special needs. Among the challenges to inclusive education is the likelihood that children will be not quite prepared to accept their peers with disabilities. Townsend, Wilton Vakilirad, 1993<sup>11</sup> said that moreover attitude to children with development disabilities may be even worse than to children with physical disabilities.

According to Y.Y. Pletnyeva for education of children with special needs the following conditions should be created:

- financial and legal support of the educational process regulated with legal documents;
- human resources of inclusive education school specially trained to work with “special” children;
- material base for creating barrier-free environment (ramps, lifts, specially equipped toilets, offices of physiotherapy, psychomotor correction rooms, speech therapy and remedial classes, gym, etc.);
- adapted curricula and programs of classes, compiled by specialists, teachers;
- required handout and didactic material for classes with children.

The concept of “competence” (lat. *competens* – appropriate, capable) means the terms of reference of any official or body; possession of knowledge and experience in a particular field. In terms of inclusion not only the knowledge of techniques should be important for teacher, but also knowledge of psychology, highly motivation of teacher, knowing of the latest technologies, using of designed tasks in inclusive groups. Formation of methodical competence of teachers is caused by several factors. Professional teacher’s competence which includes also methodological competence is an essential prerequisite for successful mastery of knowledge, abilities and skills of future teachers. The feasibility of methodological competence development is caused by scientific underdevelopment of problem of methodical preparation of future teachers in inclusive groups, lack of scientific studies devoted to improving of the teachers methodological competence of pre-school children in terms of inclusion.

---

<sup>11</sup> G.F. Moskalik, *The ways of realization of organization of inclusive education in terms of school*, [online], <https://yandex.ua/yandsearch?text>.

Solving of this problem is to improve the methodical competence of pre-school teachers in terms of inclusion. During one year on the basis of pre-school № 63 in Kremenchuk 8 teachers participated in pedagogical experiment. The essence of the study was as follows: we decided to determine the level of methodical competence increase of teachers using methodical association as a means. At the beginning of the school year teachers did specially created tests. The maximum points that they could get was 100. The results were recorded in table, namely:

- Test 1. “Measuring of the knowledge level of the techniques and methodological work with children who have visual impairment”;
- Test 2. “Psychological knowledge of pre-school children with cerebral palsy violation”;
- Test 3. “Using of different types of tasks in groups with children who have mental retardation”;
- Test 4. “Motivation of professional activity”;
- Test 5. “Using of modern interactive learning tools”.

Name	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 5
Teacher 1	20	35	40	35	20
Teacher 2	35	35	40	25	35
Teacher 3	30	40	30	25	35
Teacher 4	45	30	40	45	20
Teacher 5	20	30	30	20	40
Teacher 6	20	25	30	25	40
Teacher 7	35	20	20	30	30
Teacher 8	35	20	20	30	40
Total:	240	235	250	240	260

All teachers who participated in the experiment got 1 225 points.

During the year we prepared and conducted 5 methodical associations on the following topics:

- 1 Round Table “Requirements for the location of the demonstrative materials and handouts for children with visual impairment in inclusive groups”;
- 2 Dispute “Perception peculiarities of the environment by children who have cerebral palsy”;



- 3 Subject circle “Development of complex and individual tasks for new knowledge and knowledge reinforce by children with mental retardation in inclusive groups”;
- 4 Lecture-seminar “Kindergarten with children’s eyes”;
- 5 Web Quest “Modern interactive teaching techniques in terms of inclusion”.

At the end of the year the same test was passed and data were recorded into the table.

Name	Test 1	Test 2	Test 3	Test 4	Test 5
Teacher 1	60	65	55	50	75
Teacher 2	50	55	60	65	50
Teacher 3	55	60	50	55	55
Teacher 4	55	50	50	65	50
Teacher 5	65	60	65	60	55
Teacher 6	55	55	50	65	50
Teacher 7	65	50	60	55	55
Teacher 8	55	65	50	55	60
Total:	460	460	440	470	450

All teachers who participated in the experiment got 2 280 points.

During the whole time we work active with pre-school teachers to consolidate the material obtained.

## Conclusion

Thus, analyzing the data from the table one can see that after realization of methodical associations as to test №1 knowledge level of teachers about using of didactic material for children with visual impairment increased by 22%, as to test №2 the knowledge about children who have cerebral palsy replenished by 22,5%, as to test №3 ability to design tasks for children with mental retardation increased by 19%, as to the test №4 result rose by 23%, as to the test №5 the knowledge of teachers about modern interactive teaching methods increased by 19%.

## LITERATURE

- Biletska I., *Solving of moral problems as a way of value upbringing of other person*, [online] 2005, [http://irbis.npu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r/cgiirbis\\_64.exe?LNG=uk&Z21ID=&](http://irbis.npu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r/cgiirbis_64.exe?LNG=uk&Z21ID=&).
- Biletska L., *Inclusive education: first steps in Ukraine*, [online] 2007, <http://irbis.npu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r/cgiirbis>.

- Bondar T.I., *Developing the inclusive setting in higher education institutions in Ukraine*, [online] 2014, [http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/bondar\\_t.i.\\_developing\\_the\\_inclusive\\_setting\\_in\\_higher\\_education\\_institutions\\_in\\_ukraine.pdf](http://seanewdim.com/uploads/3/2/1/3/3213611/bondar_t.i._developing_the_inclusive_setting_in_higher_education_institutions_in_ukraine.pdf).
- Zavalnyuk O., *Attitude of students and pedagogues to the problems of inclusive education of children with mental and physical disorders*, [online] 2011, <http://yandex.ua/clck/jsredir?from=yandex.ua%3Bsearch%2F%3Bweb%3B%3B&text>.
- Zaplatynska A.B., *Inclusive education is involvement of people with disabilities in life of society*, [online] 2008, [http://irbis.npu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r/cgiirbis\\_64.exe?LNG=&Z21ID=&I21DBN=KST\\_PRINT&P21DBN=KST&S21STN=1&S21REF=&](http://irbis.npu.edu.ua/cgi-bin/irbis64r/cgiirbis_64.exe?LNG=&Z21ID=&I21DBN=KST_PRINT&P21DBN=KST&S21STN=1&S21REF=&).
- Kavun M., *Inclusive education: Ukrainian realia* [online], <http://osvita.ua/school/method/1492/>.
- Kolupayeva A.A., *Introduction to Inclusive education*, [online] 2010, [http://osvita-mk.org.ua/Inkluziya/kurs\\_vstup\\_do\\_inkluzivnoji\\_osviti.pdf](http://osvita-mk.org.ua/Inkluziya/kurs_vstup_do_inkluzivnoji_osviti.pdf).
- Kuzava I.B., *Peculiarities of pre-school organization*, [online] 2013, [http://krempepdoshk.at.ua/load/fakultativ\\_quot\\_osobliva\\_ditina\\_quot/kuzava\\_i\\_b\\_osoblivosti\\_organizaciji\\_inkluzivnogo\\_doshkilnogo\\_navchalnogo\\_zakladu/37-1-0-14](http://krempepdoshk.at.ua/load/fakultativ_quot_osobliva_ditina_quot/kuzava_i_b_osoblivosti_organizaciji_inkluzivnogo_doshkilnogo_navchalnogo_zakladu/37-1-0-14).
- Moskalyk G.F., *The ways of realization of organization of inclusive education in terms of school*, [online], <https://yandex.ua/yandsearch?text>.
- Naida Y.M., *Inclusive education: state and prospects of development in Ukraine* [online] 2007, <http://www.lysianka-rv-rmk.edukit.ck.ua/Files/downloads/>.
- Organization of inclusive education in pre-school*, [online] 2016, [http://vas-miskvo.at.ua/index/inkluzivna\\_osvita\\_v\\_dnz/0-88](http://vas-miskvo.at.ua/index/inkluzivna_osvita_v_dnz/0-88).
- Sak T.V., *Individual evaluation of academic achievements of students with special educational needs in inclusive classrooms*, [online] 2011, [http://www.docme.ru/doc/1069594/%D1%96ndiv%D1%96dual.\\_ne-oc%D1%96nyuvannya-navchal.\\_nih-dosyagnen.\\_-uchn%D1%96v-z-oso](http://www.docme.ru/doc/1069594/%D1%96ndiv%D1%96dual._ne-oc%D1%96nyuvannya-navchal._nih-dosyagnen._-uchn%D1%96v-z-oso).
- Svarnik M., *Peculiarities of organization of inclusive pre-school*, [online], [http://vas-miskvo.at.ua/index/inkluzivna\\_osvita\\_v\\_dnz/0-88](http://vas-miskvo.at.ua/index/inkluzivna_osvita_v_dnz/0-88).
- Stanislavskiy N.S., *The terms of professional competence of pedagogue*, [online] 2015, [http://metod-portfolio.blogspot.ru/2015/02/blog-post\\_90.html](http://metod-portfolio.blogspot.ru/2015/02/blog-post_90.html).



**Ewa Kaniewska-Mackiewicz**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## AKSJOLOGICZNE PARADYGMATY EDUKACJI

### AXIOLOGICAL PARADIGMS OF EDUCATION

*Nasza technologia jest bardziej rozwinięta niż nasze człowieczeństwo.*

Albert Einstein<sup>1</sup>

**Streszczenie:** Artykuł poświęcony jest problematyce edukacji ku wartościom. Analizuje, czym zajmuje się aksjologia. Ukazuje istotę tejże edukacji w trosce o holistyczny rozwój człowieka. Zwraca uwagę na istniejący obecnie konflikt pomiędzy „być” a „mieć”. Odpowiada na pytanie, w jaki sposób możemy wpływać na kształtowanie człowieka, który nie tylko osiąga technologiczne sukcesy, ale także jest refleksyjny i uważny. Artykuł porusza kwestie dotyczące sylwetki przewodników na ścieżkach edukacji: nauczycieli i rodziców.

**Słowa kluczowe:** aksjologia, edukacja, uważność, proces edukacyjny, rodzina.

**Summary:** The article is devoted to the issue of education towards values. Analyzes what axiology does. It shows the essence of this education for the sake of holistic human development. Draws attention to the current conflict between ‘to be’ and ‘to have’. It answers the question of how we can influence the formation of a human who not only achieves technological successes, but is also reflective and attentive. The article raises issues regarding the profiles of guides on education paths: teachers and parents.

**Keywords:** Axiology, education, mindfulness, educational process, family.

### Wprowadzenie

Niniejszy artykuł jest zaproszeniem do dyskursu nad aksjologicznymi paradygmatami edukacji, ma stanowić przyczynek do refleksji i głębokiego namysłu *„nad szeregiem procesów, które wyznaczają indywidualne, wspólnotowe i społeczne racjonalności, bez których świadomości trudno poszukiwać sensu istnienia,*

---

<sup>1</sup> Cyt. za: A. Einstein, [w:] A. Cudowska (red.), *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2018, s. 29.

*a w szczególności tego, jak dzieje się człowiek i jego świat, jak w sensotwórczej relacji podmiotu z przedmiotem dokonuje się „bycie bytu”<sup>2</sup>.*

Edukacja ku wartościom stanowi jeden z elementów podstawy programowej. Już w przedszkolu dzieci uczą się rozróżniania dobra od zła, empatii, odpowiedzialności, koleżeństwa. Proces ten kontynuowany jest w szkole. Kształtowanie postaw prospołecznych, refleksyjności, sumienności, tolerancji – to przykłady tychże treści. Dlaczego zatem, pomimo dostrzegania konieczności edukacji w tych obszarach, zauważamy jednocześnie coraz więcej deficytów na tym polu? Niewątpliwie jedną z przyczyn jest podstawa programowa przeładowana „technologią”, nauką treści przedmiotowych, z których uczeń musi się wykazać na egzaminach, które także są oceniane na etapie ewaluacji, w nadzorze pedagogicznym. Współczesna szkoła sukcesu to przede wszystkim placówka, która cieszy się wysokimi ocenami uczniów, ilością wygranych olimpiad. To wszystko odnosi się do wiedzy i umiejętności przedmiotowych. Takie są dziś wymogi życia i cywilizacji ludzi, którzy potrafią szybko, skutecznie działać, osiągając zakładane, technologiczne sukcesy.

Z jednej strony w placówkach edukacyjnych wdrażamy edukację włączającą. Wprowadziliśmy do ogólnodostępnych szkół dzieci z niepełnosprawnościami. Jednak nadal w „gablotach sukcesów” przyjętymi kryteriami są oceny. W takiej gablocie nie ma miejsca na oceny ucznia z niepełnosprawnością. Zatem przychodząc do szkoły, wie on już z góry, że sukcesu w tejże placówce nie osiągnie. Wiedzą o tym także jego rodzice. Jest to zdecydowanie czynnik demotywujący, ale jednocześnie stygmatyzujący. Stanowi to wreszcie czynnik, który nie ma nic wspólnego z edukacją ku wartościom.

Niezbywalnym elementem edukacji aksjologicznej jest także sylwetka nauczyciela i jego relacje z uczniami oraz innymi nauczycielami, jego osobowość i świat wartości, którymi na co dzień sam kieruje się w życiu.

Niezwykle ważny wpływ na kształtowanie w młodym człowieku wartości ma rodzina. Sam fakt, że jest pełna, kochająca się. To postawy rodzicielskie, codzienne przykłady sytuacji wychowawczych, które modelują dzieci. To umiejętność zatrzymania się, uważności, dobrych wyborów, sztuki mówienia i słuchania, szacunku dla dzieci i ich uczuć, umiejętność stawania się refleksyjnym człowiekiem.

Dostrzegając zatem istotę edukacji ku dobru w myśl pedagogiki Marii Montessori<sup>3</sup>, potrzebę patrzenia sercem, wszak *najcenniejsze jest niewidoczne dla oczu*<sup>4</sup>,

<sup>2</sup> Cyt. za: A. Szerlag (red.), *Edukacja ku wartościom*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 8.

<sup>3</sup> M. Miksza (red.), *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowanie do wartości*, wyd. Palatum, Łódź 2014, s. 56–60.

<sup>4</sup> A. de Saint-Exupery, *Mały księżę*, wyd. Muza, Warszawa 2010, s. 35.

niezwykle ważnym aspektem jest zrewidowanie procesu edukacji, wzmocnienie oddziaływań aksjologicznych – jako niezbywalnych składowych w procesie stania się Człowieka, jako wreszcie element predyktorów przyszłych ludzkich osiągnięć.

## Wartości – ustalenia terminologiczne

Zainteresowania wartościami filozofowie przejawiali już od początku swoich myśli filozoficznych, jednak dopiero pod koniec XIX wieku rozważania te zaczęły być treścią systematycznych badań, co stało się za sprawą Fryderyka Nietzschego, który ogłosił rewolucyjne hasło *przewartościowania wszystkich wartości*<sup>5</sup>. Początkowo nauką o wartościach zajmowano się w Europie w dwóch ośrodkach: w tzw. austriackiej szkole etyki aksjologicznej pod kierunkiem Alexiusa Meinonga oraz w tzw. szkole południowo-zachodniej w Niemczech, której przedstawicielem byli Heinrich Rickert i Eduard Spranger. Prace własne nad aksjologią prowadzone były w XX wieku przez Maxa Sclelera i Nicolai Hartmanna<sup>6</sup>.

Problematyka wartości pozostaje po dziś dzień w kręgu zainteresowań nie tylko filozofów, ale także przedstawicieli innych dziedzin naukowych, takich jak m.in.: psychologia, pedagogika, socjologia, filologia. Słowo „wartość” pochodzi od łacińskiego słowa *valere*, które znaczy tyle co „być zdrowym, mieć się dobrze, mieć wpływ, znaczenie, moc”. W innym znaczeniu powiązanie słowa *validus* można przetłumaczyć jako: „mocny, silny, żwawy, obronny, wpływowy, skuteczny”<sup>7</sup>.

W *Słowniku języka polskiego* pod redakcją Mieczysława Szymczaka słowo „wartość” opisane jest jako *cecha lub zespół cech właściwych danej osobie lub rzeczy, stanowiących o jej walorach (np. moralnych, artystycznych) cennych dla ludzi, mogących zaspokoić jakieś ich potrzeby; ważność, znaczenie kogoś, czegoś*<sup>8</sup>.

Z kolei Janusz Gajda w swojej publikacji uważa, iż *potocznie pojęcie wartości jest utożsamiane z tym, co cenne, odpowiadające wysokim wymaganiom, godne pożądania, stanowiące cel dążeń ludzkich. Są to idee, przekonania, ideały, przedmioty materialne uznawane przez zbiorowość społeczną i jednostki za szczególnie cenne*<sup>9</sup>.

<sup>5</sup> G. Żuk, *Edukacja aksjologiczna. Zarys problematyki*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2016, s. 17.

<sup>6</sup> Ibidem.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 18.

<sup>8</sup> Cyt. za: M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*.

<sup>9</sup> Cyt. za: J. Gajda *Wartości w życiu człowieka – prawda, miłość, samotność*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997, s. 11.

Pomimo licznych prób zdefiniowania, czym są wartości, trudno jest niewątpliwie przyjąć jedną trafną definicję. Protagoras z Abdery głosił, iż *miarą wszechrzeczy jest człowiek*<sup>10</sup>, z kolei David Hume'a oddzielił *sfery rzeczy konkretnych i sfery wartości*<sup>11</sup>. W ujęciu subiektywnym tematyki wartości Władysław Tatarkiewicz przyjął, iż *wartości są jedynie tam, gdzie jest wola stawiająca sobie cele*. Podejście obiektywistyczne do wartości głosi, iż *wartości istnieją niezależnie od człowieka, który tylko je odkrywa, rozpoznaje w rzeczach, czynach i zjawiskach*<sup>12</sup>.

Innym wyjaśnieniem terminologicznym w ujęciu filozofii jest relacjonizm, który znajduje zastosowanie m.in. w pedagogice i *stara się zachować obiektywną naturę wartości, uzupełniając ją o wątki o charakterze subiektywizmu gatunkowego*<sup>13</sup>. Ujęcie to nawiązuje do teorii potrzeb Abrahama Masłowa oraz bliskie jest m.in. reprezentantom pedagogiki – Czesławowi Kupisiewiczowi oraz Małgorzacie Kupisiewicz, którzy definiują wartości jako *wszystko, co dla danej osoby jest ważne, upragnione, niezbędne, a także darzone szacunkiem i uznaniem. (...) Wartość ma charakter subiektywny, ale równocześnie jest wyznaczana przez swoje obiektywne właściwości*<sup>14</sup>.

Twórcą emocjonalnego poznania wartości, jest Max Scheler, który uważał, że wartości poznać można jedynie poprzez ich odczuwanie. Wyróżnił cztery rodzaje przeżyć: odczuwanie wartości, reakcje emocjonalne odpowiedzi na wartość, preferowanie i stawianie niżej oraz miłość i nienawiść<sup>15</sup>. Zatem wartości to nie tylko elementy dostępne człowiekowi w sposób poznawczy. Wiedza poznawcza o ich istnieniu stanowi zaledwie jeden z elementów świata wartości. Dalej za nim konieczna jest ich internalizacja, przeżycie emocjonalne i wreszcie kierowanie się nimi na co dzień w życiu. Ta ostatnia składowa jest niezwykle trudna w codziennej realizacji, wymaga wszak wysiłku, konsekwencji, często bardzo trudnych wyborów ze strony człowieka. Jak ujmuje Victor Frankl: *realizację wszelkich wartości, każdego czynu etycznego musi poprzedzać decyzja, postanowienie*<sup>16</sup>. Władysław Stróżewski określa to z kolei następująco: *świadomość moralna, świadomość istnienia wartości, ich jakości i hierarchii, a także potrzeby ich zrealizowania*<sup>17</sup>.

<sup>10</sup> Cyt. za: G. Żuk, op. cit., s. 23.

<sup>11</sup> Ibidem.

<sup>12</sup> Ibidem.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 24.

<sup>14</sup> Cyt. za: Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 189.

<sup>15</sup> S. Kamiński, *Jak uporządkować rozmaite koncepcje wartości?*, [w:] G. Żuk, *Edukacja aksjologiczna, Zarys problematyki*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1986, s. 16.

<sup>16</sup> Cyt. za: E.F. Victor, *Homo patients*, [w:] Żuk G., op. cit., s. 58.

<sup>17</sup> Cyt. za: G. Żuk, cit., s. 58.

## Edukacja – kształcenie i wychowanie

Pojęcie edukacji ewaluowało przez ostatnie lata. Władysław Kopaliński wprowadził znaczenie słowa *edukacja*, czyli *wychowanie i kształcenie*, z łacińskiego „*educare*”, a to z kolei od „*ducere*”, to jest *wodzić, prowadzić*. To ostatnie łączy z łacińskim „*dux*” w znaczeniu *przywódca, wódz, zakłada więc istnienie osoby, która przewodzi w procesie edukacji, prowadzi innych*<sup>18</sup>.

Pojęcie „edukacja” zdefiniowane zostało również w przedwojennej *Encyklopedii Gutenberga*. Edukacja rozumiana jest przez autora jako synonim pojęcia wychowanie, czyli planowe i świadome oddziaływanie na rozwijającą się jednostkę, aby wyrobić w niej pewną zamierzoną strukturę duchową<sup>19</sup>. Z kolei dla Bogdana Nawroczyńskiego nauczanie i wychowanie oscylują wokół wykształcenia o tym samym celu – *holistycznego rozwijania całego człowieka, nie zaś poszczególnych jego dyspozycji*<sup>20</sup>.

Czesław Kupisiewicz i Małgorzata Kupisiewicz opisują termin edukacja jako *ogół procesów i zabiegów oświatowych i wychowawczych – przede wszystkim zamierzonych, lecz również okazjonalnych – których celem jest wyposażenie wychowanka w wiedzę i umiejętności, a także ukształtowanie jego osobowości stosownie do uznawanych w danym społeczeństwie wartości i ideału wychowawczego*<sup>21</sup>.

Bogusław Śliwierski w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* podaje, że *edukacja jest to podstawowe pojęcie w pedagogice, obejmujące ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup społecznych*<sup>22</sup>.

Termin „edukacja” zawiera zatem w sobie zarówno obszary kształcenia, jak i wychowywania. Obejmuje holistyczne oddziaływania na człowieka – zarówno w aspekcie wiedzy, umiejętności, jak i kompetencji bycia Człowiekiem. Jednym z podstawowym zaś celów edukacji jest kształtowanie osobowości człowieka tak, aby był gotowy do realizacji wartości wyższych i tym samym stawał się bardziej dojrzały wewnątrznie. Wydaje się zatem, że założenia terminologiczne, stawiane cele edukacyjne oraz treści zawarte w podstawach programowych, wiedza rodziców na temat wychowywania swoich dzieci jest pełna, a jednak wszystko to zdaje się nie być wystarczające dla pokolenia nowych technologii, pokolenia cyberprze-

<sup>18</sup> Cyt. za: Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1988, s. 129.

<sup>19</sup> Wielka ilustrowana, s.217.

<sup>20</sup> Cyt. za: Nawroczyński B., *Badanie i nauczanie*, (w:) Żuk G., *Edukacja aksjologiczna...*, op. cit., s.125.

<sup>21</sup> Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, op. cit., s. 40.

<sup>22</sup> T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1., Warszawa 2003, s. 905.



strzeni. Co zatem wpływa na tak wielką niekompatybilność pedagogiki z biotechnologią? Jak wpłynąć na edukację, aby realizowała w pełni swoje cele?

### **Wyzwania edukacyjne – *conditio humana* człowieka XXI wieku**

Wyrażenie *conditio humana* zazwyczaj odnosi się do kondycji – do stanu człowieka oraz natury ludzkiej. Termin *conditio* oznacza również zadanie, powołanie, przeznaczenie, możliwość. Analizując sens tego terminu w niniejszym artykule, pochylić należy się nad stanem kondycji człowieka oraz natury ludzkiej z perspektywy aksjologicznej – człowieka zaświadczonego jakością swojego człowieczeństwa<sup>23</sup>. Ludzie nie tylko odczuwają potrzebę i konieczność odkrywania, poznawania, posiadania, urzeczywistniania oraz tworzenia wartości, ale co więcej potrzebują wartości, aby się w pełni realizować, aby istnieć<sup>24</sup>. Naturalnym zatem jest, że w odniesieniu do edukacji wszelkie intencjonalne oddziaływania i wpływy, zarówno w zakładanych celach, jak i metodach, jakimi te cele będą osiągnane, winny wziąć pod uwagę wartości, ich wagę, hierarchię, umiejętność przyswojenia ich przez dzieci, młodzież jako własne oraz kierowanie się nimi w życiu.

Wśród wyzwań edukacji na czoło wysuwa się zatem kształtowanie młodego człowieka w obszarach wiedzy o nim samym, jego świecie, o jego wartościach oraz metodach, jakimi może te wartości osiągać. Unikanie w tej nauce uproszczeń, dróg na skróty, zniekształceń dotyczących procesu wartościowania świata i ludzi. Tolerancji w stosunku do Innego, w tym poszanowanie wartości cenionych w innych kulturach, mających przesłanie „dobra” dla rozwoju człowieka. Uwrażliwianie na innych ludzi, w tym osoby starsze, chore, z niepełnosprawnościami, samotne, narażone na ostracyzm i wykluczenie społeczne. Motywowanie do refleksyjności nad sobą samym oraz światem, zachęcanie do poznawania siebie. Wreszcie niezwykle ważnym obszarem jest motywowanie do uważności, koncentracji na tym co tu i teraz, do czerpania z teraźniejszości, danej chwili, do uważnego dialogu z drugim człowiekiem i sobą samym. Zachęcanie do samoedukacji, urzeczywistniania za sprawą edukacji idei kreowania aksjologicznie człowieka oraz powinności czynienia świata lepszym<sup>25</sup>.

Uczenie się wartości jest procesem trwającym całe życie człowieka. Procesowi temu towarzyszyć powinny osoby/nauczyciele/rodzice stymulujące i wspierające ten rozwój, czuwające nad jego prawidłowym przebiegiem. Przewodnicy w procesie edukacji winni kreować sytuacje wychowawcze spełniające kilka warunków:

<sup>23</sup> A. Cudowska (red.), *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*, Wyd. Naukowe Katedra, Gdańsk 2018, s. 17.

<sup>24</sup> *Ibidem*, s. 25.

<sup>25</sup> *Ibidem*, s. 33.

- *sytuacja wychowawcza winna mieć charakter dwupodmiotowy; charakteryzować się dwukierunkowością wpływów, pochodzących od obydwu uczestników;*
- *sytuacja wychowawcza winna mieć charakter otwarty; jej przebiegu i zakończenia nie sposób zaplanować ani przewidzieć;*
- *cechą prawidłowej interakcji dwupodmiotowej jest przekonanie obydwu jej uczestników o tym, iż jej treść, cel, dobro ma dla innych duże znaczenie<sup>26</sup>.*

Sytuacje wychowawcze winny być nośnikami wartości, zawierać treści wypełnione wartościami, tym samym zawierać odpowiednie metody wychowawcze oraz środki dydaktyczne, zakładać cele i zadania wychowawcze uwzględniające wartości. Wszak nie tylko to, czego uczymy, ale również sposób, w jaki to robimy, jest istotny. Przewodnik sytuacji wychowawczych powinien sam być nośnikiem wartości.

Współczesny świat pełen jest zagrożeń dla wartości. Wzrastająca liczba dóbr materialnych, ich dostępność, możliwość zdobycia za wszelką cenę przyczyniają się do pojawiania się konfliktów, frustracji, zagrożeń prawidłowego rozwoju zdrowia psychicznego, narastaniu walki o dominację, wyścigu za tym, aby mieć. *Człowiek występuje przeciwko sobie i drugiemu człowiekowi, a w konsekwencji przeciwko ludzkości, niszcząc naturalne środowisko, wartości tradycyjnej kultury. Dominującymi postawami stają się „Mieć” nad „Być”, „Działać” nad „Być”. Tym samym zmniejsza się człowieczeństwo w człowieku<sup>27</sup>.*

Jednym ze źródeł zagrożeń jest intensywny rozwój cyberprzestrzeni w postaci mass mediów i hipermediów. Promowanie kultu piękna zewnętrznego, postawy „Mieć” nad „Być”, dostępność do Internetu, portali społecznościowych, gier, nasyconych treściami niezwykle zagrażającymi dla rozwoju tożsamości i osobowości młodego człowieka. To z kolei wpływa na rozwój uzależnień nowej generacji – uzależnień behawioralnych, niosących nie tylko zagrożenia dla rozwoju wartości, ale bezpośrednie zagrożenia dla zdrowia i życia młodego człowieka.

Najgroźniejszym problemem dla wychowania jest dziś odrzucenie „autorytetu wartości”:

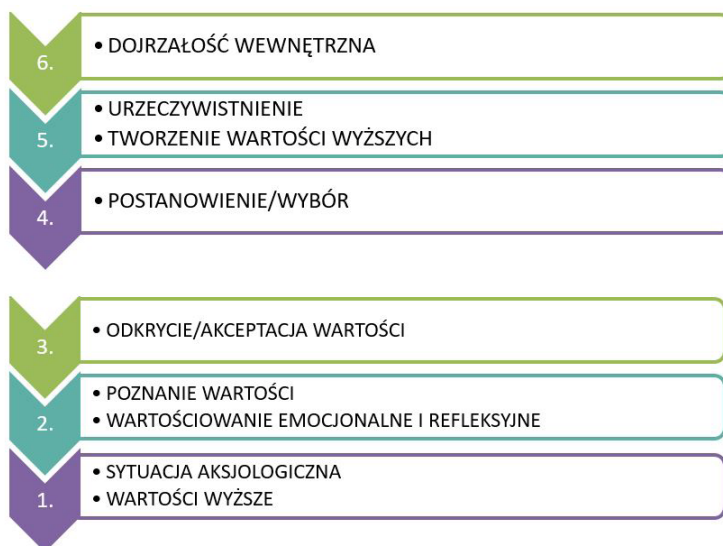
- *w „ucieczce w przeszłość” i odwoływanie się do tradycji, idealizowanie przeszłości i nostalgia za nią;*
- *w obojętności i rezygnacji z myślenia przejawiającej się w bezkrytycznej akceptacji aktualnej rzeczywistości. Implikuje to niebezpieczeństwo zamieniaania wartości pozornych z wartościami rzeczywistymi;*

<sup>26</sup> Cyt. za: T. Kukołowicz, E. Całka, *Podmiotowość wychowanka*, (w:) Chałas K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t.1, Wyd. Jedność, Kielce 2003, s. 101.

<sup>27</sup> Cyt. za: K. Chałas, *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, Wyd. Jedność, Kielce 2003, s. 93.

- w krytycznej refleksji nad wartościami, przeprowadzanie konfrontacji pomiędzy wartościami subiektywnymi a obiektywnymi, pomiędzy tymi, które są przekazywane z pokolenia na pokolenie, a tymi, które są aktualne w obecnym czasie<sup>28</sup>.

Wobec zagrożeń dla rozwoju świata wartości młodego pokolenia niezwykle istotnym elementem staje się zharmonizowanie poczucia wartości jednostki z własną osobowością w połączeniu z powszechnie przyjętymi normami ludzkiego postępowania. Chodzi zatem o to, aby człowiek miał umiejętność reagowania na drugiego człowieka, aby nie tylko znał wartości, ale by stały się one regulatorem jego funkcjonowania, nie tylko w placówce edukacyjnej, ale w całym jego życiu<sup>29</sup>. Wartości nie da się mieć „na chwilę”, zinternalizowane w człowieku winny kierować jego wyborami. Człowiek przez całe swoje życie powinien doskonalić swoje funkcjonowanie, swój rozwój osobisty w aspekcie kierowania się wartościami. J. Delors w raporcie dla UNESCO *Edukacja* opisał cztery filary edukacji, stanowiące podstawę dla człowieka przyszłości. Człowiek uczy się, aby wiedzieć, działać, żyć wspólnie, aby być<sup>30</sup>. Powyższe treści schematycznie ujmuje rycina nr 1.



Rysunek 1. Ideał wychowania – ja idealne

Źródło: opracowanie własne

<sup>28</sup> Ibidem, s. 98.

<sup>29</sup> A. Cudowska (red.), op. cit., s. 166.

<sup>30</sup> *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998, [w:] M. Bereźnicka, *Wartości kształcenia we współczesnej szkole*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010, s. 69.

Tabela 1. Model aktywności aksjologicznej<sup>31</sup>

WARTOŚCI WYŻSZE	
Uwarunkowania wewnętrzne: <ul style="list-style-type: none"> <li>• Genetyczne</li> <li>• Psychiczne</li> <li>• Doświadczenie życiowe</li> <li>• Samowychowanie</li> </ul>	Uwarunkowania zewnętrzne (wspólnotowe): <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kulturowe</li> <li>• Rodzinne</li> <li>• Instytucjonalne</li> <li>• Środowiskowe</li> </ul>

Źródło: opracowanie własne na podstawie G. Żuk, op. cit. s. 277

## O wartości relacji nauczycieli z uczniami

Przed nauczycielami w procesie edukacyjnym staje nie lada wyzwanie, którym jest nie tylko przekazywanie treści przedmiotowych, kształtowanie określonych w programie umiejętności, ale także, a może przede wszystkim, motywowanie do samorozwoju ucznia, bycie nośnikiem wartości, z których uczeń czerpie inspirację dla własnego rozwoju, których się uczy, przyswajają z czasem jako własne i kierując się nimi dokonuje dobrych wyborów. Wykorzystuje tym samym swoją wiedzę i nabyte umiejętności w dobrym celu, z zachowaniem szacunku, godności wobec drugiego człowieka, samego siebie, wobec świata. Aby jednak tak się stało, nauczyciel powinien traktować swój zawód nie tylko jako profesję, ale przede wszystkim jako powołanie. Według Davida Carra *fundamentalnym założeniem nauczycielskiej cnoty jest to, że dobrym wychowawcą może być tylko ktoś, kto sam aspiruje do osiągnięcia moralnej doskonałości wyrażającej się w takich postawach, jak uczciwość, odwaga, samokontrola, prawość czy dobroć. Carr podkreśla, że to, jaką osobą jest nauczyciel, ma znacznie większą wagę niż w innych zawodach, może z wyjątkiem duszpasterzy, gdyż w dziedzinie edukacji nie da się utrzymać ścisłej separacji pomiędzy życiem prywatnym a działalnością publiczną*<sup>32</sup>.

Nauczyciel jako przewodnik w procesie edukacji jest odpowiedzialny za własny rozwój, za dobór odpowiednich metod i środków edukacyjnych, a przede wszystkim za nawiązywanie relacji z każdym uczniem. Odpowiada za kształtowanie w grupie uczniów wzajemnego szacunku, skromności, pokory wobec drugiego człowieka, wrażliwości na potrzeby innych. Powinien strzec uczniów słabszych, z różnego rodzaju problemami, z niepełnosprawnością przed wyśmiewaniem czy alienowaniem. Winien podążać za każdym uczniem, traktując własne powołanie jako sztukę ustawicznego doskonalenia w budowaniu relacji z drugim człowiekiem. Powinien wreszcie mieć umiejętność dostrzegania moc-

<sup>31</sup> G. Żuk, op. cit., s. 277.

<sup>32</sup> A. Cudowska (red.), op. cit., s. 77–78.

nych stron w każdym uczniu, wzmocnienia jego poczucia wartości, kształtowania jego odporności, wyzwiania tkwiących w nim talentów i możliwości. To nauczyciel ma powinność czuwania nad klimatem klasy, dbania o jej spójność, pobudzania do refleksyjności i atencji w stosunku do słabszych. Uczniowie nabywają w ten sposób kompetencji kluczowych, takich jak: wysoka samoocena, umiejętność dostrzegania mocnych i słabych stron oraz swoich możliwości. Niezwykle ważnym jest aranżowanie sytuacji edukacyjnych w taki sposób, aby każdy uczeń mógł odnieść sukces, aby miał poczucie sprawstwa, które wykorzysta będzie w życiu. Wszystko to jest możliwe dzięki m.in. tworzeniu dialogu z uczniami. Do pełnego, autentycznego dialogu edukacyjnego konieczne są takie cechy nauczyciela jak:

- *skromność i pokora;*
- *takt i kultura;*
- *cierpliwość;*
- *odpowiedzialność za wypowiedane sądy i opinie;*
- *tolerancja, pluralizm*<sup>33</sup>.

O sile i sprawczości dialogu mówił także Święty Jan Paweł II, zwracając uwagę na bezwarunkową akceptację drugiego człowieka, szacunek dla rozmówcy, dla jego inności, niepowtarzalności<sup>34</sup>. Nauczyciel powinien dbać o prawidłowy przebieg dialogu edukacyjnego, który w procesie kształcenia spełnia wiele istotnych zadań:

- *uczy kultury rozmowy;*
- *wyzwala wiarę w znalezienie odpowiedzi na nurtujące problemy;*
- *mobilizuje do zadawania pytań;*
- *uczy współpartnerstwa i współdziałania w grupie;*
- *uczy odpowiedzialności za słowo;*
- *wyzwala niepokój intelektualny;*
- *pozwala urzeczywistnić sprzężenie zwrotne między nauczycielem a uczniem;*
- *pozwala pełniej poznać osobowość drugiego człowieka;*
- *wytwarza więzi społeczne w zespole*<sup>35</sup>.

Podstawą do nawiązania relacji z uczniami jest respektowanie przez nauczyciela zasady miłości i zasady podmiotowości jako dwóch najtrudniejszych do realizacji zasad dialogu edukacyjnego. Zasadę miłości charakteryzuje: dobro,

<sup>33</sup> Cyt. za: J. Grzesiak (red.), *Innowacje i ewaluacja w edukacji. Wartości i wartościowanie w procesach edukacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu A. Mickiewicza w Poznaniu, Kalisz–Konin 2017, s. 50.

<sup>34</sup> *Ibidem*, s. 51.

<sup>35</sup> *Ibidem*, s. 52.

życzliwość, cierpliwość, sprawiedliwość, współpartnerstwo i optymizm pedagogiczny, ale również konsekwencja, stanowczość, system motywacyjny oparty na nagrodach i konsekwencjach. Z kolei zasada podmiotowości oscylować winna wokół faktu, iż każdy uczeń jest niepowtarzalny, wart szacunku i godności, jest istotą myślącą i czującą, ma prawo do błędu, jest osobą wolną, ale i odpowiedzialną<sup>36</sup>.

Reasumując: każdy nauczyciel winien pamiętać, iż żadne najlepiej opracowane plany i programy dydaktyczno-wychowawcze czy instrukcje zwierzchników, zalecenia dyrekcji nie zostaną spełnione bez budowania zrębu dla ustawicznego kształtowania dialogu edukacyjnego w drodze ku wartościom. W nauczaniu i wychowaniu nauczyciel wykorzystuje nie tylko swoją wiedzę i umiejętności, ale również swoją osobowość, dzięki której ma moc oddziaływania na ucznia i wychowanka. Poprzez ten wpływ realizuje się edukacja aksjologiczna.

W ten sposób nauczyciel jest przewodnikiem w procesie poznawania i wartościowania, współtworzy – poprzez własny system wartości – aspiracje i wartości swoich uczniów i wychowanków. *W zawodzie nauczycielskim, jak w żadnym innym, każda wartość osobista jest wartością społeczną, owocującą w praktyce pedagogicznej i w życiu społecznym. Dlatego tak ogromne znaczenie ma to, kim jest nauczyciel jako człowiek, a więc jakie wartości uznaje i ceni, do czego w życiu dąży, jakie są jego aspiracje i cele życiowe*<sup>37</sup>.

## Wychowanie do wartości w rodzinie

Rodzina jako wspólnota wprowadza dzieci w świat wartości. Jest to jedno z najistotniejszych zadań rodziców w procesie wychowania. Dzieje się tak przede wszystkim poprzez własny przykład, modelowanie zachowań i postaw rodziców przez dzieci. Dlatego tak ważny jest ustawiczny rozwój osobisty rodziców, generowanie przez nich takich sytuacji wychowawczych, które umożliwiają dzieciom z jednej strony poznawanie świata wartości, z drugiej zaś ich internalizację, a tym samym stosowanie ich w życiu. Istota wychowania w rodzinie ma niezastępowalne znaczenie dla kształtowania się wartości u dzieci. Dzieje się tak podczas codziennych sytuacji, z których nie wszystkie są planowane, podczas wspólnej zabawy z dziećmi, wyjść do kina, teatru, uroczystości rodzinnych oraz wszelkich innych sytuacji społecznych, które przyczyniają się do kształtowania „kręgosłupa moralnego” dziecka. Oddziaływania rodzicielskie mają niezwykle moc również dlatego, że pod ich wpływem dziecko znajduje się od początku swojego życia, zatem w okresie, kiedy plastyczność neuronów jest największa, wszelkie wpływy mają wówczas największą moc sprawczą. Na rodzicach także spoczywa wy-

<sup>36</sup> Ibidem, s. 55.

<sup>37</sup> Ibidem, s.105.

bór placówki edukacyjnej (przedszkola, szkoły) która będzie kontynuowała oraz uzupełniała budowanie świata wartości dziecka.

Edukacja aksjologiczna realizowana w rodzinie zależy od jej modelu oraz przyjętego przez tę rodzinę stylu wychowania. Podstawowym konstruktym wpływającym na model rodziny jest sfera wartości, jaka charakteryzuje tę rodzinę. Tutaj z kolei najważniejszym determinantem będzie kultura i obowiązujące w niej wartości, wzorce i normy postępowania<sup>38</sup>. *System wartości w rodzinie – jak twierdzi Zbigniew Tyszka – wpływa na różne aspekty życia rodzinnego, w tym m.in. na podział i pełnienie w niej ról, na ocenianie poczynań własnej rodziny i innych rodzin, na preferowanie różnych poczynań własnej rodziny (...), a także na kształtowanie wzorów, np. idealnego męża, żony czy dziecka*<sup>39</sup>.

Niezwykle istotną kwestią są również postawy rodzicielskie oraz wzorce, jakie sami rodzice dostali od własnych rodziców. Wreszcie bardzo ważny element wpływający na wychowanie w kręgu wartości w rodzinie stanowi umiejętność rozmawiania ze swoimi dziećmi, a także umiejętność aktywnego ich słuchania. Są to czynniki nie tylko wychowawcze, ale także elementy profilaktyki dokonywania błędnych wyborów przez dziecko, takich jakich np. wejście w uzależnienie czy przynależności do grup społecznych. Wymianie myśli nie sprzyja jednak styl życia współczesnej rodziny – pośpiech, życie w ustawicznym stresie, pogoni za dobrami materialnymi czy też za zaspokojeniem podstawowych potrzeb rodziny.

Najlepszymi sytuacjami wychowawczymi w rodzinie są codzienne zdarzenia, sprawy, na które rodzice reagują z refleksją i uważnością. Można dla przykładu tłumaczyć dziecku, czym jest wdzięczność, ale można także podążać za dzieckiem w codzienności. Dobrą egzemplifikacją tegoż jest opisane poniżej zdarzenie.

*Mamo!*

*Nie mam teraz czasu, muszę szybko...*

*Mamo, ale to jest teraz bardzo ważne!*

*Co jest tak strasznie ważne i pilne?*

*Marek coś mi podarował! Coś wspaniałego. Mogę to zatrzymać!*

*A co dał ci Marek?*

*Swój szalik z Harrym Potterem. Bo jestem jego przyjacielem, tak powiedział.*

*Czy to nie jest wspaniałe?*

*Tak, to naprawdę bardzo miło. On lubi Harrego Pottera tak samo jak ty!*

<sup>38</sup> G. Żuk, op. cit., s. 165.

<sup>39</sup> Cyt. za: Tyszka Z., A. Wachowiak, *Podstawowe pojęcia i zagadnienia socjologii rodziny*, [w:] G. Żuk, op. cit., s. 166.

*Tak. A mimo to dał mi go. Chciał mi sprawić przyjemność. Ale teraz nie wiem, czy ja też powinienem mu coś podarować. Może pójdziemy do miasta i coś kupimy?*

*A co chciałbyś kupić?*

*Nie mam pojęcia. Coś tam.*

*A z czego Marek by się ucieszył?*

*Tak? Z czego?*

*Powiedziałem: „Dziękuję Marek. To najpiękniejszy szalik na świecie. Jesteś moim najlepszym przyjacielem”. Uśmiechnął się i bardzo ucieszył.*

*Cieszył się, ponieważ ty się cieszyłeś.*

*Właśnie tak. Tego czegoś wcale nie można kupić, prawda?<sup>40</sup>*

Wychowanie w rodzinie to zatem, jak pisał pedagog Johann Heinrich Pestalozzi, *przykład i miłość – nic innego*<sup>41</sup>. Sednem wychowania w tej podstawowej komórce społecznej jest przekazanie dzięki własnej osobowości i wzorcom miary, do której dziecko będzie mogło odnieść siebie i świat. To także nieustanne pokazywanie, że jest kochane i szanowane<sup>42</sup>.

## Podsumowanie

Wartości w życiu człowieka stanowią o dokonywanych przez niego wyborach. Poprzez edukację możemy kształtować w dziecku wartości, które nie tylko będą służyły realizacji celów wychowawczych, ale także realizacji oddziaływań profilaktycznych i prozdrowotnych. Aby tak się jednak stało, wszystkie osoby towarzyszące młodemu człowiekowi w poznawaniu świata wartości muszą same nieustannie pracować nad wzmocnieniem własnego rozwoju, być czujnym wobec dokonywanych wyborów, umieć przyznawać się do błędów, być zorientowanym na to, co w życiu jest uczciwe, sumienne, kompetentne. Jak pisze K. Denek: *Rola wartości w życiu młodzieży stawia przed systemem oświaty konieczność objęcia jej edukacją aksjologiczną. Wyraża ona wielostronny, kulturowy i edukacyjny proces i zarazem syntezę wyników całościowego formowania człowieka, realizowanego na kanwie ewolucyjnego poznawania i interioryzowania wartości jako wielorakich dóbr i idei stanowiących w życiu ludzi realność i perspektywę ich podmiotowych wyborów zaświadczających równocześnie o ich etycznej jakości*<sup>43</sup>.

<sup>40</sup> Cyt. za: E. Leger, *Jak dzieci uczą się wartości. Poradnik dla rodziców*, wyd. Jedność HERDER, Kielce 2005, s. 39.

<sup>41</sup> Ibidem, s. 54.

<sup>42</sup> Ibidem.

<sup>43</sup> Cyt. za: K. Denek., (w:) J. Grzesiak (red.), op. cit., s. 109.



Należy dążyć do kształtowania sumienia człowieka poprzez nie tylko odwoływanie się do autorytetów moralnych, ale przede wszystkim do własnego przykładu nauczyciela/rodzica. Znaleźć balans pomiędzy światem materialnym a wewnętrznym życiem duchowym i emocjonalnym, między „mieć” a „być”. Znaleźć harmonię pomiędzy poezją a prozą życia, między powinnościami a przyjemnościami, między hedonizmem a skromnością i pokorą. Tylko wtedy możliwe jest realizowanie najważniejszych w moim przekonaniu celów edukacji aksjologicznej, bez których to, czego się uczymy, ma jedynie wymiar technologicznego człowieka ze świata cyberprzestrzeni, jednak ztraca wymiar człowieka refleksyjnego i uważnego. Jaki zatem winien być przewodnik w sztuce edukacji?

*Na miano mistrza zasługuje pracownik naukowo-dydaktyczny, który osiągnął doskonałość w określonej dyscyplinie naukowej, pokazuje podopiecznym, jak mądrze, twórczo, skutecznie i efektywnie studiować i żyć na miarę oczekiwań społeczeństwa opartego na wiedzy. Dbą, żeby absolwenci uniwersytetu wynieśli z niego właściwą orientację aksjologiczną, interioryzując takie wartości osobowe jak: profesjonalizm, legalizm, otwartość intelektualną, krytycyzm, pracowitość, aktywność, nonkonformizm. Uzupełniają je wartości moralne: uczciwość, odpowiedzialność, podmiotowość, partnerskie traktowanie człowieka i wrażliwość na sytuację innych ludzi, prawość, rzetelność, prawdomówność, sprawiedliwość<sup>44</sup>.*

## BIBLIOGRAFIA

- Bereźnicka M., *Wartości kształcenia we współczesnej szkole*, Wyd. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2010.
- Chalaś K., *Wychowanie ku wartościom. Elementy teorii i praktyki*, t. 1, Wyd. Jedność, Kielce 2003.
- Cudowska A. (red.), *Życie wartościowe w perspektywie aksjologii pedagogicznej*, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2018.
- de Saint-Exupery A., *Mały książe*, wyd. Muza, Warszawa 2010.
- Gajda J., *Wartości w życiu człowieka – prawda, miłość, samotność*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 1997.
- Grzesiak J. (red.), *Innowacje i ewaluacja w edukacji. Wartości i wartościowanie w procesach edukacyjnych*, Wyd. Uniwersytetu Adama Mickiewicza w Poznaniu, Kalisz–Kolin 2017.
- Kopaliński W., *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Warszawa 1988.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009.
- Leger E., *Jak dzieci uczą się wartości. Poradnik dla rodziców*, wyd. Jedność HERDER, Kielce 2005.

<sup>44</sup> Ibidem, s. 112–123.

- Miksza M. (red.), *Edukacja w systemie Marii Montessori – wychowanie do wartości*, wyd. Palatum, Łódź 2014.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1., Warszawa 2003.
- Szerląg A. (red.), *Edukacja ku wartościom*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004.
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, wyd. PWN, Warszawa 1978.
- Żuk G., *Edukacja aksjologiczna, Zarys problematyki*, Wyd. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2016.



**Aneta Sylwia Baranowska**

Akademia im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim

## **TUTORING JAKO METODA PRACY Z DZIECKIEM NIEŚMIAŁYM. STUDIUM PRZYPADKU**

### **TUTORING AS A METHOD OF WORKING WITH A SHY CHILD. A CASE STUDY**

**Streszczenie:** Celem artykułu jest przedstawienie podstawowych założeń tutoringu oraz możliwości jego wykorzystania w pracy z dzieckiem nieśmiałym. Nieśmiałość stanowi jedno z największych zagrożeń dla rozwoju społeczno-emocjonalnego dziecka w okresie przedszkolnym i szkolnym, ponieważ utrudnia nawiązywanie kontaktów z innymi ludźmi, wyrażanie własnych opinii, poglądów oraz wpływa negatywnie na poczucie własnej wartości. W związku z tym bardzo ważne są działania wspierające osoby nieśmiałe. Jednym z nich może być tutoring, czyli metoda wydobywania ukrytego potencjału jednostki, które następuje w indywidualnej, wspierającej relacji z drugą osobą – tutorem. W artykule zostały scharakteryzowane etapy tutoringu, jego cele i zadania oraz przedstawiony przebieg autorskich tutoriali – spotkań tutora (autora artykułu) z 12-letnim dzieckiem nieśmiałym.

**Słowa kluczze:** tutoring, dziecko nieśmiałe, tutorial, wsparcie.

**Abstract:** The aim of the article is to present basic guidelines of tutoring and the possibilities of applying it while working with a shy child. Shyness constitutes one of the largest threats for the child's social and emotional development in the preschool and school period, because it makes it difficult to establish contacts with other people, express one's opinions, views and it also has a negative influence on one's sense of self-worth. Therefore, the actions supporting shy people are very significant. One of them might be tutoring, which is a method of bringing out one's potential which occurs as the result of the individual, supportive relationship with another person – the tutor. The article describes the stages of tutoring, its goals and tasks, as well as it presents the course of the author's original tutorials – the tutor's (the author of the article) meetings with a 12-year-old shy child.

**Keywords:** tutoring, a shy child, the tutor's meeting, support.

## **Wprowadzenie**

Jednym z największych zagrożeń dla rozwoju psychospołecznego jednostki jest nieśmiałość, określana w literaturze przedmiotu jako „afektywno-behawioralny syndrom charakteryzujący się lękiem społecznym i zahamowaniami interpersonalnymi, które wynikają z istniejącej lub mającej nastąpić oceny interper-

sonalnej”<sup>1</sup>. Nieśmiałość znacząco utrudnia nawiązywanie kontaktów z ludźmi, wyrażanie własnych opinii i poglądów. Wzmaga także uległość i podporządkowywanie się innym<sup>2</sup>. Jak wynika z dociekań empirycznych przeprowadzonych na początku XXI wieku przez Philipa Zimbardo, nieśmiałość stanowi rozpowszechnione i uniwersalne zjawisko. Ponad 80% badanych przez niego osób przyznała, że w jakimś okresie swojego życia doświadczyło nieśmiałości, a tylko 7% respondentów stanowczo zadeklarowało, że nigdy nie doznało onieśmienia<sup>3</sup>. Uczucie skrępowania i niepewności w sytuacjach społecznych najczęściej pojawia się w okresie przedszkolnym i we wczesnym okresie szkolnym<sup>4</sup>.

### Charakterystyka dzieci nieśmiałych oraz przyczyn nieśmiałości

Dzieci nieśmiałe z reguły mają trudność z funkcjonowaniem w życiu codziennym, ponieważ odczuwany przez nich lęk społeczny powoduje, że nie lubią znajdować się w centrum zainteresowania i przez to unikają sytuacji, w których mogłyby zostać dostrzeżone. Lęk ten generuje także problemy z nawiązywaniem relacji z innymi ludźmi. Dzieci te często nie potrafią rozpocząć rozmowy, przywitać się z innymi – powiedzieć „cześć” rówieśnikom lub „dzień dobry” dorosłym. Kiedy spotykają znajomą osobę, odwracają głowę, udając, że jej nie widzą. Dzieci nieśmiałe przeważnie stronią od rówieśników, spędzając czas wolny samotnie, unikając przy tym gwaru i ruchu oraz preferując spokojne zabawy. Często towarzyszy im zakłopotanie i smutek. Z reguły nie angażują się w realizację określonych zadań z własnej inicjatywy, boją się też podejmować ryzyko<sup>5</sup>.

Dzieci nieśmiałe często mają skłonność do stanów depresyjnych, przeżywają więcej emocji negatywnych niż pozytywnych, przejawiają też sposobność do odczuwania wszystkiego intensywniej, często nieadekwatnie do siły bodźca<sup>6</sup>. Ponadto nierzadko zamykają się w sobie, nie potrafią wyrazić tego, co myślą i czują.

<sup>1</sup> Leary, [za:] G. Kwiatkowska, *Nieśmiałość jako problem społeczny*, [w:] *Psychologiczne i społeczne dylematy młodzieży XXI wieku*, red. M. Filipiak, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009, s. 90.

<sup>2</sup> P. Zimbardo, *Nieśmiałość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.

<sup>3</sup> Idem, [za:] K. Tucholska, S. Tucholska, *Nieśmiałość a kompetencje temporalne młodzieży*, „Acta Universitatis Lodzianis. Folia Psychologica” 2011, nr 15, s. 46.

<sup>4</sup> E. Januszewska, *Nieśmiałość a poziom lęku u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Przegląd Psychologiczny” 2000, nr 4, s. 483.

<sup>5</sup> B. Harwas-Napierała, *Nieśmiałość dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu, Poznań 1979, s. 34–40; J. Zinczuk, *Nieśmiałość dziecka jako czynnik zagrażający rozwojowi kompetencji emocjonalnej*, [w:] *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*, red. A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003, s. 134.

Cechuje je również sztywność i skłonność do zachowywania dystansu<sup>7</sup>, trudno też im szybko zaadaptować się do nowej sytuacji<sup>8</sup>.

Osoby nieśmiałe w przedszkolu lub szkole przejawiają zazwyczaj bierną postawę, np. nie podnoszą ręki do góry, kiedy nauczyciel zadaje najprostsze pytanie. W trakcie odpowiedzi unikają kontaktu wzrokowego. Ich sylwetka jest usztywniona lub przygarbiona. Ponadto pocą się, czerwienią, nie potrafią wydobyć z siebie słowa, jękają się, mówią cicho, często zapominają, co miały powiedzieć<sup>9</sup>. Badania przeprowadzone przez Barbarę Harwas-Napierałą wykazały, że zachowania te wynikają z nadmiernego koncentrowania się na nieprzyjemnym aspekcie danej sytuacji oraz negatywnej oceny własnych umiejętności, co w znaczący sposób zakłóca wykonywanie określonych czynności i swobodną wymianę informacji z rozmówcą<sup>10</sup>. Osoby te w sytuacjach ekspozycji, a zwłaszcza oceny społecznej z góry zakładają, że osiągną porażkę, co prowadzi często do przejawiania przez nich tendencji do wycofywania się i bierności np. nieodpowiadania na pytania<sup>11</sup>. Dzieci nieśmiałe przejawiają także skłonność do rozpamiętywania doświadczanych niepowodzeń. Cechuje ich również niskie poczucie własnej wartości. Warto nadmienić, że dzieci te w szkole bywają na ogół posłuszne i nie sprawiają trudności wychowawczych, co wynika nie tylko z lęku przed zabieraniem głosu czy kłopotów z upominaniem się o własne sprawy, ale także z tego, że bardzo dbają o to, co myślą o nich inni<sup>12</sup>.

Dlaczego jedne dzieci są nieśmiałe, a drugie nie? Trudno jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie. Istnieje wiele koncepcji próbujących wyjaśnić przyczyny nieśmiałości. Badacze osobowości są przekonani, że jest ona cechą dziedziczną. Behawioryści uważają, że źródło nieśmiałości tkwi w nieprzyswojeniu sobie umiejętności społecznych niezbędnych w kontaktach z ludźmi. Zdaniem socjologów to warunki życia w społeczeństwie stanowią podłoże trudności w nawiązywaniu kontaktów z innymi. Psychologowie twierdzą natomiast, że przyczyną nieśmiałości jest przyklejanie komuś etykiety „nieśmiały” – osoba, słysząc ciągle, że jest nieśmiała, w końcu taką się staje. W tym przypadku mamy do czynienia ze zjawiskiem „samospełniającego się proroctwa”<sup>13</sup>.

<sup>7</sup> Ibidem, s. 58.

<sup>8</sup> E. Januszewska, op. cit., s. 484.

<sup>9</sup> B. Harwas-Napierała, *Nieśmiałość dziecka*, op. cit., s. 34–40; J. Zinzuk, op. cit., s. 134.

<sup>10</sup> B. Harwas-Napierała, *Nieśmiałość a funkcjonowanie młodzieży szkolnej w różnym wieku*, „Problemy Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 1982, nr 3–4, s. 3–4.

<sup>11</sup> K. Tucholska, S. Tucholska, op. cit., s. 58.

<sup>12</sup> B. Harwas-Napierała, *Nieśmiałość dziecka*, op. cit., s. 34–40; J. Zinzuk, op. cit., s. 134.

<sup>13</sup> P. Zimbardo, op. cit., s. 50.

Empirycznie udowodniono także, że istnieją czynniki, które mogą zwiększać nieśmiałość u dzieci. Jednym z nich jest styl wychowania, charakteryzujący się surowością, karnością, a także nadmierną ochroną. Nieśmiałość nasilają również stresujące sytuacje, np. początek roku szkolnego czy zmiana miejsca zamieszkania<sup>14</sup>.

Czy dzieci nieśmiałe pozostaną nieśmiałe w życiu dorosłym? To pytanie zadają sobie często zatroskani rodzice, którzy dostrzegają u swoich potomków symptomy nieśmiałości. Potocznie sądzi się, że nieśmiałość mija wraz z wiekiem. Niestety coraz większa liczba badań dowodzi, że dzieci nieśmiałe również w dorosłości doświadczają lęków związanych z ekspozycją społeczną<sup>15</sup>. Około 75% osób spośród tych, które stwierdziły, że były nieśmiałe we wczesnym dzieciństwie, pozostało nieśmiałymi w wieku dorosłym<sup>16</sup>.

W związku z tym nie ulega wątpliwości, że dzieci nieśmiałe stanowią grupę, którą należy objąć odpowiednimi działaniami wspierającymi. W radzeniu sobie z nieśmiałością powinni pomóc przede wszystkim rodzice, będący najbliższymi i najważniejszymi osobami w życiu dziecka. Jednak również szkoła, jako instytucja wspomagająca funkcję opiekuńczo-wychowawczą rodziny, może wspierać nieśmiałych uczniów w zmaganiu się z uczuciem skrępowania i niepewności w sytuacjach społecznych, tak aby w przyszłości mogli oni podejmować nowe wyzwania i nawiązywać satysfakcjonujące kontakty towarzyskie. Pomoc udzielana dzieciom nieśmiałym powinna polegać przede wszystkim na kształtowaniu ich umiejętności społecznych oraz wydobywaniu ich potencjału w celu zwiększenia ich samooceny. Zamierzenia te można osiągnąć poprzez wykorzystanie w pracy z dziećmi nieśmiałymi metody tutoringu.

## Podstawowe założenia tutoringu

Tutoring stanowi coraz powszechniej praktykowaną metodę pracy, „w której szczególny nacisk położony jest na wzmacnianie wszechstronnego rozwoju i poczucia odpowiedzialności za siebie”<sup>17</sup>. Sięga on swoimi korzeniami aż starożytności, bowiem już egipscy królowie mieli w swoim otoczeniu osoby, które dziś nazwalibyśmy tutorami<sup>18</sup>. Metoda ta w pełni rozwinęła się jednak dopiero kilka-

<sup>14</sup> J. Zinczuk, op. cit., s. 136.

<sup>15</sup> G. Kwiatkowska, op. cit., s. 90.

<sup>16</sup> Bruch, Giordano, Pearl, [za:] I. Dzwonkowska, *Nieśmiałość a wspierające i trudne relacje z ludźmi*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009, s. 87.

<sup>17</sup> M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzusi (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009, s. 6.

<sup>18</sup> P. Czekierda, *Tutoring – nauczyciel i uczeń zupełnie inaczej. Rozmowa z Piotrem Czekierdą*, „Biuletyn Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku” 2012, nr 4, s. 45.

naście wieków później – w Anglii, na dwóch najstarszych uniwersytetach funkcjonujących w tym kraju: Oxfordzie i Cambridge<sup>19</sup>. Jeszcze do niedawna wykorzystywana była wyłącznie w szkolnictwie wyższym. Obecnie coraz częściej zauważamy próby jej przenoszenia na niższe szczeble edukacji.

Podstawowym założeniem tutoringu jest troska o integralny rozwój jednostki. Metoda ta polega zatem na wsparciu podopiecznego w rozwijaniu jego wszystkich zdolności, nie tylko tych związanych z intelektem, ale również z pozostałymi sferami rozwoju<sup>20</sup>. Tutor w trakcie pracy z podopiecznym koncentruje się zawsze na jego specyficznych, konkretnych, indywidualnych problemach i potrzebach<sup>21</sup>.

Tutoring opiera się również na założeniu, że „człowiek posiada duży, często ukryty i nie w pełni wykorzystany potencjał, który w odpowiednich warunkach może się ujawnić”. Celem metody jest więc uzewnętrznianie niewykorzystanych możliwości, wydobywanie wszystkich zdolności drzemiących w podopiecznym<sup>22</sup>.

Tutoring bazuje także na wyjątkowej relacji tutora z podopiecznym. Dzięki niej uczestnicy interakcji tutorskiej pracują w atmosferze zaufania i poczuciu bezpieczeństwa, co z kolei przyczynia się do nabywania przez podopiecznego gotowości do podejmowania nowych zadań<sup>23</sup>. Relacja tutorska jest „nastawiona na rezultat, jakim jest zmiana, wykorzystanie zasobów podopiecznego, sprawienie, by lepiej radził sobie z wyzwaniem (...). W tak rozumianej relacji tutor i uczeń są dla siebie równorzędnymi partnerami, każdy z nich jest tak samo ważny i niepowtarzalny”<sup>24</sup>.

Istotną cechą tutoringu stanowi ponadto skoordynowana aktywność ucznia i tutora, w trakcie której realizowane zadania stają się wspólnym przedsięwzięciem<sup>25</sup>. W tego rodzaju interakcji ważna jest nie tylko osoba prowadzącego zajęcia, ale również podopieczny, który przejawia czynną postawę, bierze udział w planowaniu swojego rozwoju.

---

<sup>19</sup> Z. Pełczyński, *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oxfordzkiego*, [w:] *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, red. B. Kaczorowska, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007, s. 31.

<sup>20</sup> P. Czekierda, *Co możemy zyskać w perspektywie społecznej wprowadzając tutoring do szkoły?*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią...*, op. cit., s. 18.

<sup>21</sup> J. Barnils, *Tutor – ktoś, kto potrafi dać siebie. Rozmowa z Josepem Marią Barnilsem przeprowadzona przez P. Czekierdę w 2011 roku. Materiały szkoleniowe Collegium Wratislaviense*, Wrocław 2014.

<sup>22</sup> K. Czayka-Chelmińska, *Metoda tutoringu*, [w:] *Tutoring. W poszukiwaniu...*, op. cit., s. 42.

<sup>23</sup> K. Słaboń, *Tutoring – nowatorska metoda pracy z uczniem zdolnym*, „Uczyć Lepiej” 2014, nr 4, s. 5.

<sup>24</sup> K. Czayka-Chelmińska, op. cit., s. 43.

<sup>25</sup> A. Brzezińska, L. Rycielska, *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią...*, op. cit.



O sile tutoringingu decyduje również to, że opiera się on na praktyce i doświadczeniu. Warto dodać, że tutoring to metoda całościowa i kompleksowa, w której tutor uwzględnia wartości i cele osobiste podopiecznego<sup>26</sup>.

W omawianej metodzie, zwłaszcza tej praktykowanej w szkole, można wyróżnić trzy jej odmiany: tutoring rozwojowy, tutoring naukowy oraz tutoring artystyczny. Celem pierwszej z wymienionych jest wsparcie ucznia w odkrywaniu i rozwijaniu jego potencjału, wypracowaniu indywidualnej strategii uczenia się i konstruowaniu osobistej ścieżki rozwoju. Tutoring naukowy stanowi natomiast „formę pracy dydaktycznej, której celem jest rozwój uczniów w zakresie zdobywania oraz utrwalania wiedzy i umiejętności w procesie uczenia się, przy czym obszarem nauki mogą być zintegrowane bloki nauk przyrodniczych, humanistycznych czy ścisłych lub poszczególne przedmioty objęte podstawami programowymi, jak i poza nie wykraczające”. Tutoring artystyczny ma zaś na celu rozwój uczniów w zakresie uzyskiwania wiedzy i umiejętności w różnych dziedzinach i dyscyplinach sztuki<sup>27</sup>.

Wyżej wskazane odmiany tutoringingu realizowane są w ramach tutoriali, czyli indywidualnych spotkań tutora z jednym, dwoma lub trzema uczniami. Z reguły to uczeń wybiera tutora, z którym pragnie pracować<sup>28</sup>. Jest to ważne, ponieważ tutorial z założenia ma się odbywać w atmosferze przyjaźni. Zbudowanie tak rozumianej atmosfery będzie możliwe tylko wtedy, kiedy będą ze sobą współdziałać osoby darzące się sympatią<sup>29</sup>. Tutoriale mają miejsce zazwyczaj raz na dwa tygodnie i trwają średnio 45 minut. Są wcześniej starannie planowane i realizowane z reguły w szkole, choć istnieje możliwość spotkań poza nią – wybór miejsca zależy od tutora i podopiecznego. Na udział ucznia w tutorialach muszą wyrazić zgodę jego prawni opiekunowie oraz dyrekcja szkoły, do której uczęszcza. Tutor pracuje z podopiecznym zazwyczaj w trzyletnim cyklu kształcenia<sup>30</sup>.

Tutoring składa się z pięciu etapów. Pierwszym z nich jest poznanie podopiecznego, jego mocnych stron, talentów, wartości, planów życiowych, zainteresowań, a także zbudowanie z nim relacji, opartej na wzajemnym szacunku, akceptacji i dialogu. Na drugim etapie działania uczestników interakcji tutorskiej skupiają

<sup>26</sup> P. Czekierda, *Co możemy zyskać w perspektywie...*, op. cit., s. 17.

<sup>27</sup> M. Budzyński, *Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią...*, op. cit., s. 32.

<sup>28</sup> M. Szala, *Praca tutorska i proces stawania się tutorem*, [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2015.

<sup>29</sup> K. Pająk, *Wybrane praktyki tutoringingu w Polsce*, [w:] *Tutoring młodych uchodźców*, red. J. Iwański, Stowarzyszenie Praktyków Kultury, Warszawa 2012.

<sup>30</sup> J. Traczyński, *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią...*, op. cit.

się na wyznaczeniu celów rozwojowych. Po ich określeniu następuje planowanie rozwoju, a w dalszej kolejności realizacja podjętych zamierzeń. Ostatni etap tutoringingu to ewaluacja, czyli ocena osiągniętych rezultatów<sup>31</sup>.

W czasie indywidualnych spotkań z uczniem tutor wykorzystuje wiele metod aktywizujących podopiecznego, takie jak: dyskusja, rozmowa, „burza mózgów”, ćwiczenia praktyczne, praca z narzędziami rozwoju talentów czy z narzędziami organizacji czasu. Duże znaczenie, zwłaszcza w tutoringingu naukowym i w tutorialach ze starszymi dziećmi, ma również praca z esejem<sup>32</sup>.

Esej tutorski to pisemna forma wypowiedzi swoją strukturą przypominająca rozprawkę. Zawiera on rozbudowaną odpowiedź na postawione wcześniej przez tutora pytanie. Składa się z: wstępu, w którym podopieczny stawia tezę odnoszącą się do zadanego w temacie pytania, rozwinięcia, w którym przedstawia argumenty potwierdzające sformułowaną tezę, oraz zakończenia, będącego autorskim podsumowaniem tematu i wyraźnie podkreśloną odpowiedzią na wyszczególniony problem. Podopieczny na przygotowanie tak rozumianego eseju ma tydzień. Jego objętość powinna wynosić od 2000 do 4000 słów. Ważne jest, aby przed tutorialiem przekazał go swojemu tutorowi. Dzięki temu ten będzie mógł się z nim zapoznać, stworzyć listę pytań, na które odpowiedzi chciałby uzyskać od ucznia. W trakcie spotkania z tutorem podopieczny odczytuje treść swojego eseju. Następnie odbywa się dyskusja, która dotyczy wątków poruszonych w pracy. Tutor np. pyta, jak uczeń rozumie to, co napisał, prosi go o sparafrazowanie argumentów, które przytoczył w pisemnej wypowiedzi<sup>33</sup>.

Udział w cyklicznych spotkaniach z tutorem niesie dla uczniów wiele korzyści. Regularnie uczestnictwo w tutorialach przyczynia się do wzrostu: wiedzy podopiecznych, samodzielności, odpowiedzialności (np. za podejmowane decyzje), systematyczności, samodyscypliny, umiejętności planowania zajęć i wyboru drogi życiowej. Zauważalna jest także intensyfikacja: samooceny, otwartości, życzliwości dla innych, zaufania, odwagi w formułowaniu i głoszeniu własnych opinii, tolerancji, umiejętności prowadzenia dialogu, słuchania i zgodnej współpracy<sup>34</sup>.

W tutorialach może brać udział każdy uczeń, w szczególności są one jednak przeznaczone dla dzieci: szczególnie zdolnych, utalentowanych; osiągających niepowodzenia dydaktyczne; przeciętnych; niedostosowanych społecznie lub za-

<sup>31</sup> A. Rowicka, *Tutoring akademicki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2014, nr 4, s. 5–10; J. Traczyński, *Kim jest...*, op. cit., s. 34.

<sup>32</sup> B. Fingas, *Fundamenty i źródła tutoringingu*, [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2015.

<sup>33</sup> P. Czekierda, *Materiały szkoleniowe Collegium Wratislaviense*, Wrocław 2014.

<sup>34</sup> M. Budzyński, op. cit., s. 33.

grożonych niedostosowaniem społecznym; z trudnościami adaptacyjnymi, np. dzieci cudzoziemskich; zaniedbanych, np. na skutek dysfunkcji występujących w ich rodzinie; nieśmiałych<sup>35</sup>. W dalszej części artykułu zostanie zaprezentowany przykład wykorzystania tutoring w pracy z dzieckiem zmagającym się z lękiem społecznym oraz zahamowaniami interpersonalnymi.

## Studium przypadku

Zaprezentowany cykl tutoriali realizowany był z 12-letnią Kasią<sup>36</sup>, uczęszczającą do VI klasy szkoły podstawowej, wychowującą się w rodzinie zastępczej, zajmującą w klasie szkolnej raczej niską pozycję socjometryczną, na co duży wpływ miała jej nieśmiałość oraz osiągnięte niskie wyniki w nauce. Spotkania tutorskie odbyły się na przełomie 2016 i 2017 roku. Cztery pierwsze trwały po 45 minut, kolejne ponad godzinę. Rolę tutora pełniła autorka artykułu.

W trakcie pierwszego spotkania nastąpiło nawiązanie relacji tutorskiej z dziewczynką, wzajemne poznanie się, zbudowanie zaufania. Cele te zostały osiągnięte poprzez zastosowanie różnych ćwiczeń integracyjnych, np. ćwiczenia „kwiatek”, które polegało na tym, że podopieczna i tutorka w środku kwiatka wpisywały cechy, które łączą je ze sobą, a w płatkach te, które dzielą je. Podczas wspólnej pracy wykorzystano także znaną grę planszową „chińczyk”. Zmodyfikowano jednak trochę jej zasady, rysując na wybranych polach planszy cyfry od 1 do 3. W przypadku gdy tutorka lub podopieczna stanęły na polu z cyfrą, musiały odpowiedzieć na pytanie/pytania (liczba na polu oznaczała liczbę pytań) zadane przez przeciwnika. Pytania postawione przez tutora dziewczynce dotyczyły jej zainteresowań, pasji, marzeń, planów na przyszłość. Zdobyta w trakcie tej gry wiedza o dziewczynce posłużyła do zaprojektowania kolejnych ćwiczeń/zadań, realizowanych na dalszych spotkaniach. W czasie pierwszego tutorialu Kasia została także poproszona o odrysowanie swojej prawej i lewej dłoni. Przy palcach prawej ręki wpisywała swoje mocne strony, przy lewej zaś słabe. Na końcu pierwszego spotkania sporządzono kontrakt zawierający podstawowe zasady pracy obowiązujące tutora i jego podopieczną.

Na drugim tutorialu nastąpiło sformułowanie celów współpracy. Kasia wskazała przy zastosowaniu „burzy mózgów” cele, które chciałaby w najbliższym czasie osiągnąć, m.in. polepszyć oceny z matematyki, nauczyć się gotować, stać się bardziej śmiałą osobą. W dalszej kolejności nastąpiło omówienie wymienionych zamierzeń i wybranie jednego z nich. Dziewczynka zdecydowała, że na dalszym etapach wspólnej pracy aktywność tutora i podopiecznego zostanie skoncentrowana na realizacji celu dotyczącego zmniejszenia nieśmiałości u Kasi. Tutorial

<sup>35</sup> E. Korulska, *Tutoring w edukacji szkolnej*, [w:] *Tutoring. W poszukiwaniu...*, op. cit., s.

<sup>36</sup> Imię zostało zmienione.

zakończyło przydzielenie uczennicy pracy domowej, która polegała na przygotowaniu eseju na temat: „Dlaczego chciałabym stać się bardziej śmiała?”

Trzecie spotkanie rozpoczęło się od analizy napisanego przez dziewczynkę tekstu. Kasia przedstawiła w nim następujące powody, z jakich chciałaby przełamać swoją nieśmiałość:

- „Chcę być śmiała, bo chyba jestem jedyna w klasie nieśmiała”;
- „Osoby śmiałe są bardziej lubiane, mają więcej znajomych”;
- „Koleżanki mówią, a ja nie”;
- „Wydaje mi się, że jestem niewidzialna”;
- „Jestem zdenerwowana, gdy mam coś powiedzieć, boję się. To nie jest miłe”;
- „Czasami na przerwach stoję sama”;
- „Nie potrafię się obronić, gdy ktoś mnie zaatakuję”.

W trakcie analizy eseju tutorka zadawała różne pytania, prosiła o wyjaśnienie pewnych kwestii, dopytywała o szczegóły. Następnie ustalono harmonogram dalszych działań.

Na czwartym tutorialu pracowano nad zwiększeniem poczucia własnej wartości uczennicy. W realizacji tego celu wykorzystano m.in. popularne czasopisma dla kobiet. Dziewczynka miała za zadanie znaleźć cechy wspólne, jakie posiada z „gwiazdami”, których zdjęcia znajdowały się w przyniesionych czasopismach. Dziewczynka spostrzegła, że pomimo iż jest zwyczajną nastolatką, ma np. takie same / podobne włosy, dłonie czy oczy jak popularne aktorki i piosenkarki.

Na piątym spotkaniu nastąpiło przełamywanie nieśmiałości dziewczynki w warunkach bezpiecznych, a więc w klasie szkolnej, wyłącznie w obecności tutora. Do realizacji tego celu wykorzystano metodę sytuacyjną. Kasia wcielała się w lubiane przez siebie osoby (w te, które wskazała podczas zmodyfikowanej gry w „chińczyka”). Przykładowo: jako Robert Lewandowski musiała pójść do sklepu i kupić bułki czy jako Maria Sadowska podziękować swoim fanom za udział w koncercie. Dziewczynka nie miała większych trudności z poradzeniem sobie z tym zadaniem, z ogromną przyjemnością odgrywała poszczególne role. Podczas tego tutorialu poproszono także dziewczynkę o wskazanie sytuacji, w których najczęściej przejawia nieśmiałość. Kasia wspomniała na przykład, że kilka dni wcześniej bała się wejść do księgarni i kupić książkę. Lęk budziła konieczność odezwania się do sprzedawcy. Następnie wspólnie próbowano wskazać korzyści, jakie osiągnęłaby dziewczynka, gdyby przełamała w tej sytuacji swoją nieśmiałość, np. kupiłaby ciekawą książkę i w przyjemny sposób spędziła czas wolny.

Na szóstym spotkaniu nastąpiło przełamywanie nieśmiałości w środowisku pozaszkolnym – w centrum handlowym. Dziewczynka musiała wykonać w nim 15 zadań. Wśród nich znalazła się m.in. konieczność podejścia do ekspedientki

i zapytania o cenę produktu. Za każde poprawnie zrealizowane zadanie dziewczynka otrzymywała 1 punkt. Po zdobyciu co najmniej 12 czekała na nią nagroda – wspólne wyjście do kina. Kasia zebrała wszystkie 15 punktów.

Siódme, ostatnie i podsumowujące wspólną pracę spotkanie poświęcone zostało zmianom, jakie dokonały się w życiu społecznym dziewczynki po sześciu tutorialach. Dziewczynka w trakcie spotkania przedstawiła następujące spostrzeżenia:

- „Chyba mam więcej odwagi. Będę pamiętać o tym, że raz mi się udało przełamać i jak będę musiała coś powiedzieć, to o tym sobie przypomnę”;
- „Już nie boję się pytać pań o coś w sklepie”;
- „Udało mi się podejść do koleżanek na przerwie”;
- „Chyba mówię głośniej, ale nie wiem”.

## Podsumowanie

Reasumując: zaprezentowane tutoriale, a zwłaszcza wypowiedzi biorącej w nich udział uczennicy, dowodzą, że tutoring stanowi godną uwagi metodę pracy z dziećmi nieśmiałymi. O jego sile stanowi z pewnością indywidualne podejście do podopiecznego oraz oparta na wzajemnym szacunku i akceptacji relacja łącząca tutora z dzieckiem. W trakcie pracy z Kasią starano się koncentrować na jej specyficznych, indywidualnych potrzebach i problemach, czemu służyć miało wcześniejsze poznanie mocnych i słabych stron dziewczynki, jej zainteresowań, pasji czy marzeń. Przez cały cykl spotkań próbowano także budować przyjacielską relację z Kasią. Wspominając o pozytywnych aspektach wykorzystania tutoringu w pracy z dziećmi przejawiającymi lęk przed ekspozycją społeczną, warto także docenić możliwość przyjęcia przez ucznia w trakcie tutoriali postawy aktywnej – nie jest on biernym odbiorcą treści przekazywanych przez tutora, ale sam stara się przy jego wsparciu dokonywać różnych zmian.

## BIBLIOGRAFIA

- Barnils J., *Tutor – ktoś, kto potrafi dać siebie. Rozmowa z Josepem Marią Barnilsem przeprowadzona przez P. Czekerdę w 2011 roku. Materiały szkoleniowe Collegium Wratislaviense*, Wrocław 2014.
- Brzezińska A., Rycielska L., *Tutoring jako czynnik rozwoju ucznia i nauczyciela*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. M. Budzyński, P. Czekerda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuski, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.
- Budzyński M., *Tutoring szkolny – jak przez dialog rozwijać ucznia i motywować go do nauki*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. M. Budzyński, P. Czekerda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzuski, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.

- Budzyński M., Czekierda P., Traczyński J., Zalewski Z., Zembrzusi A. (red.), *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.
- Czayka-Chelmińska K., *Metoda tutoring*, [w:] *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, red. B. Kaczorowska, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007.
- Czekierda P., *Materiały szkoleniowe Collegium Wratislaviense*, Wrocław 2014.
- Czekierda P., *Tutoring – nauczyciel i uczeń zupełnie inaczej. Rozmowa z Piotrem Czekierdą*, „Biuletyn Centrum Edukacji Nauczycieli w Gdańsku” 2012, nr 4.
- Czekierda P., *Co możemy zyskać w perspektywie społecznej wprowadzając tutoring do szkoły?*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzusi, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.
- Dzwonkowska I., *Nieśmiałość a wspierające i trudne relacje z ludźmi*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2009.
- Fingas B., *Fundamenty i źródła tutoring*, [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2015.
- Harwas-Napierała B., *Nieśmiałość dziecka*, Wydawnictwo Naukowe UAM w Poznaniu, Poznań 1979.
- Harwas-Napierała B., *Nieśmiałość a funkcjonowanie młodzieży szkolnej w różnym wieku*, „Problemy Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne” 1982, nr 3–4.
- Januszewska E., *Nieśmiałość a poziom lęku u dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Przegląd Psychologiczny” 2000, nr 4.
- Korulska E., *Tutoring w edukacji szkolnej*, [w:] *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, red. B. Kaczorowska, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007.
- Kwiatkowska G., *Nieśmiałość jako problem społeczny*, [w:] *Psychologiczne i społeczne dylematy młodzieży XXI wieku*, red. M. Filipiak, Wydawnictwo Uniwersytetu im. Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2009.
- Pająk K., *Wybrane praktyki tutoring w Polsce*, [w:] *Tutoring młodych uchodźców*, red. J. Iwański, Stowarzyszenie Praktyków Kultury, Warszawa 2012.
- Pęczynski Z., *Tutoring wart zachodu. Z doświadczeń tutora oksfordzkiego*, [w:] *Tutoring. W poszukiwaniu metody kształcenia liderów*, red. B. Kaczorowska, Stowarzyszenie Szkoła Liderów, Warszawa 2007.
- Rowicka A., *Tutoring akademicki*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2014, nr 4.
- Słaboń K., *Tutoring – nowatorska metoda pracy z uczniem zdolnym*, „Uczyć Lepiej” 2014, nr 4.
- Szala M., *Praca tutorska i proces stawania się tutorem*, [w:] *Tutoring. Teoria, praktyka, studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, Wydawnictwo Wolters Kluwer, Warszawa 2015.
- Traczyński J., *Kim jest (mógłby być...) tutor w polskiej szkole?*, [w:] *Tutoring w szkole. Między teorią a praktyką zmiany edukacyjnej*, red. M. Budzyński, P. Czekierda, J. Traczyński, Z. Zalewski, A. Zembrzusi, Towarzystwo Edukacji Otwartej, Wrocław 2009.

- Tucholska K., Tucholska S., *Nieśmiałość a kompetencje temporalne młodzieży*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Psychologica” 2011, nr 15.
- Zimbardo P., *Nieśmiałość*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
- Zinczuk J., *Nieśmiałość dziecka jako czynnik zagrażający rozwojowi kompetencji emocjonalnej*, [w:] *Ukryte piętno. Zagrożenia rozwoju w okresie dzieciństwa*, red. A. Brzezińska, S. Jabłoński, M. Marchow, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2003.

**Paulina Gołaska**

Gnieźnieńska Wyższa Szkoła Milenium

## **PROGRAM TERAPEUTYCZNY „AUTYZM RELACYJNIE. (RE)INTERGACJA SPOŁECZNA DZIECI Z ZABURZENIAMI ZE SPEKTRUM AUTYZMU MAJĄCYCH TRUDNOŚCI W FUNKCJONOWANIU W GRUPIE RÓWIEŚNICZEJ” – INKUBATOR WINS JAKO PRZYKŁAD ODDZIAŁYWAŃ POMOCOWYCH SKONCENTROWANYCH NA BUDOWANIU I ROZWIJANIU UMIEJĘTNOŚCI RELACYJNYCH, A TYM SAMYM WSPIERANIU PROCESU ADAPTACJI SPOŁECZNEJ UCZNIÓW AUTYSTYCZNYCH<sup>1</sup>**

**THERAPEUTIC AUTHORIZATION PROGRAM.**

**(RE) SOCIAL INTERFERENCE OF CHILDREN WITH DISORDERS FROM THE HARDWARE AUTISM SPECTRUM IN FUNCTIONING IN THE PEER GROUP**

**Streszczenie:** Praca terapeutyczna skoncentrowana na budowaniu i rozwijaniu relacji jest podstawowym elementem dobrego programu edukacyjno-terapeutycznego dla uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Przykładem takich oddziaływań jest projekt „Autyzm relacyjnie. (Re)integracja społeczna dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mających trudności w funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej”, realizowany w ramach konkursu grantowego „Przepis na wielkopolską innowację społeczną – usługi opiekuńcze dla osób zależnych” – Inkubator WINS, prowadzonego przez Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Poznaniu. Projekt ten realizowany był od października

---

<sup>1</sup> Projekt finansowany w ramach umowy nr 295/2017 o powierzenie grantu z dnia 2 października 2017 r. zawartej między Województwem Wielkopolskim – Regionalnym Ośrodkiem Polityki Społecznej w Poznaniu a Pauliną Gołaską w ramach Projektu grantowego „Przepis na wielkopolską innowację społeczną – usługi opiekuńcze dla osób zależnych” współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego – Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020.



2017 roku i zakładał sześciomiesięczny okres testowania dwugodzinnego programu terapeutycznego w czterech zróżnicowanych pod względem charakteru i organizacji pracy placówkach edukacyjnych. Analiza materiałów opisowych sporządzonych przez terapeutów oraz systematyczna obserwacja procesu terapeutycznego w placówkach pozwoliły stwierdzić, że projekt przyniósł pozytywne rezultaty w postaci podwyższenia kompetencji społeczno-emocjonalnych biorących w nim udział uczniów oraz włączenia dzieci w grupę rówieśniczą (klasę) – w trzech przypadkach w pełni, a w jednym częściowo. Ze względu na pozytywne efekty realizowanych działań wydaje się, że program ten powinien być kontynuowany i rozwijany tak, aby mógł zostać wdrażany na terenie gotowych na to placówek edukacyjnych.

**Słowa kluczowe:** zaburzenia ze spektrum autyzmu, relacja, program terapeutyczny, projekt badawczy.

**Abstract:** Therapeutic intervention focused on building and developing relationship skills is a crucial element of well-prepared support program for pupils with autism spectrum disorders. An example of such intervention is „Autyzm relacyjnie. (Re)integracja społeczna dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mających trudności w funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej” a research grant of „Przepis na wielkopolską innowację społeczną – usługi opiekuńcze dla osób zależnych” Inkubator WINS by Regionalny Ośrodek Polityki Społecznej w Poznaniu. Project „Autyzm relacyjnie (...)” has been carried out since October 2017 till December 2018. Its test phase had lasted six months and provided two hours of relationship therapy every day in four different educational institutions. Analysis of detailed descriptions of sessions prepared by therapists participating in the project and regular observation of therapeutic process showed that the intervention was successful and brought positive results in a form of (1) increase in levels of social and emotional competences of participating students and (2) their social inclusion (learning in the classroom together with peers). It seems that because of those positive results, the program “Autyzm relacyjnie” should be continued and developed so it could be implemented in a broader way in varied educational institutions.

**Keywords:** autism spectrum disorders, relationship, therapy, research.

## Wprowadzenie

Zaburzenia ze spektrum autyzmu to jednostka kliniczna, która obejmuje zespół objawów związany z trudnościami w zakresie budowania i rozwijania relacji społecznych, porozumiewania się oraz myślenia związanego nie z konkretnymi obiektami, a wyobraźnią, tj. myślenia symbolicznego<sup>2</sup>. Ostatni z komponentów – myślenie symboliczne – jest wymieniany jako cecha osiowa przez wielu (ale nie przez wszystkich) klinicystów zajmujących się wspieraniem osób z zaburzeniami ze spektrum. W klasyfikacjach diagnostycznych znaleźć można w zamian za niego kategorię powtarzających się, rytualnych zachowań i sztywnych, ograniczonych zainteresowań, które mają cechować autystów<sup>3</sup>. Badania nad obrazem klinicznym spektrum autyzmu u dziewcząt wyraźnie pokazały, jak niewiele jeszcze

<sup>2</sup> S.I. Greenspan, S. Wieder, *Dotrzeć do dziecka z autyzmem. Jak pomóc dzieciom nawiązywać relację, komunikować się i myśleć. Metoda Floortime*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

<sup>3</sup> A. Szulc, J. Wciórka, J. Rymaszevska, M. Pilecki, P. Gałęcki, S. Sidorowicz, *Kryteria Diagnostyczne Zaburzeń Psychicznych DSM 5*, Edra Urban & Partner, Warszawa 2018.

wiemy, jako badacze, o specyfice funkcjonowania tych osób i jak ograniczona jest na ten moment nasza wiedza odnośnie przyczyn i cech zaburzeń, a także metod optymalnego wspierania osób. Obraz kliniczny autyzmu u dziewcząt bowiem, jak się okazało, różni się znacząco od tego, który stworzono na bazie badań nad chłopcami i mężczyznami autystycznymi<sup>4</sup>. Stąd też warto pamiętać, iż tworzone klasyfikacje są wyłącznie pewnymi uogólnieniami, mającymi ułatwić nam, profesjonalistom, pracę i w żadnym wypadku nie wyczerpują bogactwa świata osób zaliczanych do wskazywanych tam kategorii.

Niezależnie od płci czy wieku bezspornie jest, że większość osób z zaburzeniami ze spektrum przeżywa liczne trudności w nawiązywaniu i podtrzymywaniu relacji z innymi ludźmi, co – i stąd powód do interwencji – sprawia im wiele przykrości i cierpienia. Pomimo swej wrażliwości osoby ze spektrum, w szczególności dorastające lub dorosłe, mówią głośno o swej potrzebie bycia z innymi ludźmi, o potrzebie akceptacji, o potrzebie relacji. Osoby te – jak wskazuje wiele źródeł osobistych, chociażby wpisy na portalach społecznościowych i blogach, czy jak podają opinie przekazywane ustnie podczas wystąpień i konferencji – nie chcą terapii ani leczenia<sup>5</sup>. Jednak od najmłodszych lat potrzebują one wsparcia, szczególnie w zakresie ich doświadczeń społecznych i emocjonalnych. Dlatego też, odpowiadając na potrzeby tych osób, coraz więcej specjalistów decyduje się realizować program pomocowy skoncentrowany na budowaniu i rozwijaniu umiejętności relacyjnych<sup>6</sup>. Jednym z przykładów takich oddziaływań jest projekt badawczo-aplikacyjny „Autyzm relacyjnie. (Re)integracja społeczna dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mających trudności w funkcjonowaniu w grupie rówieśniczej”, przeprowadzony w ramach Inkubatora WINS („Przepis na wielkopolską innowację społeczną – usługi opiekuńcze dla osób zależnych”) – konkursu grantowego Regionalnego Ośrodka Polityki Społecznej w Poznaniu.

## Opis głównych założeń projektu

Projekt „Autyzm relacyjnie”. (Re)integracja społeczna dzieci i młodzieży z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mających trudności w realizowaniu programu nauczania wraz z grupą rówieśniczą” został stworzony z myślą o dzieciach z zaburzeniami ze spektrum autyzmu realizujących podstawę programową w trybie indywidualnym. Wychodząc naprzeciw potrzebom tych młodych ludzi, którym, zgodnie z wprowadzonymi w 2017 roku zmianami, „groziło” nauczanie w domu

<sup>4</sup> R. Simone, *ASPERGIRLS. Siła kobiet z zespołem Aspergera*, Harmonia, Warszawa 2016.

<sup>5</sup> Por. np. wpisy na portalu Facebook lub wystąpienia konferencyjne przedstawicieli Fundacji Niebieska Fala czy Fundacji Prodeste.

<sup>6</sup> A. Prokopiak, *Niedyrektywność i relacja. Terapia osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2014.

rodzinnym, bez możliwości kontaktowania się z kolegami i koleżankami z klasy, stworzono program oddziaływań terapeutycznych, mający na celu podwyższenie kompetencji społeczno-emocjonalnych uczestników na tyle, aby od kolejnego roku szkolnego (2018/2019) możliwe było włączenie ucznia (ponownie) do klasy szkolnej. Program wdrażany był w czterech niezależnie działających, bardzo zróżnicowanych pod względem organizacji i charakteru pracy placówkach: publicznej szkole z oddziałami specjalnymi, szkole społecznej, publicznej szkole masowej oraz niepublicznym przedszkolu integracyjno-terapeutycznym. Wdrożenie programu miało miejsce w okresie styczeń–czerwiec 2018 i poprzedzone zostało trzymiesięczną fazą przygotowawczą, na którą składał się szereg działań diagnostycznych (diagnoza dziecka, jego rodziny oraz zespołu klasowego) oraz szkoleniowych (przygotowanie pracowników placówki do wdrożenia programu, zaznajomienie z podstawowymi założeniami terapii relacyjnej).

Ze względu na zmianę miejsca realizacji zajęć dla ucznia ze wskazaniami do nauczania indywidualnego (poprzednio szkoła, obecnie dom), w przypadku dzieci ze spektrum, których głównym wyzwaniem jest budowanie satysfakcjonujących relacji z innymi ludźmi, szczególnie ważne staje się, aby nauczanie mogło odbywać się w placówce – miejscu, gdzie dziecko ma stały, regularny i niezapośredniczony kontakt z rówieśnikami. Jednakże przejście z nauczania indywidualnego na tryb grupowy nie może odbyć się bez odpowiedniego wsparcia i programu pomocowego dla dziecka i całej jego rodziny, który ma przygotować zainteresowanych do tej poważnej zmiany. Taki cel miało stworzenie programu edukacyjno-terapeutycznego „Autyzm relacyjnie (...)”, powstałego na bazie doświadczeń własnych autorki we wdrażaniu tożsamyh działań na terenie placówki szkolnej zdobytych w latach poprzednich. Aktualnie realizowany projekt pozwolił przekonać się, czy podobne interwencje przyniosą pozytywne rezultaty również w innych środowiskach oraz w sytuacji prowadzenia terapii przez osoby niebędące do tego wcześniej przygotowane (lecz mające odpowiednie kompetencje wstępne i szkolące się w trakcie trwania programu – zarówno w fazie przygotowawczej, jak i testowania). Jak pokazała szczegółowa analiza uzyskanych danych opisowych, **korzystne efekty w zakresie funkcjonowania emocjonalnego i społecznego dzieci biorących udział w projekcie ujawniły się we wszystkich placówkach** – niezależnie od warunków zewnętrznych i sposobu organizacji pracy. W dalszej części pracy przedstawione zostaną główne wskazówki metodyczne realizacji programu.

## Przebieg procesu terapeutycznego

W projekcie założono, iż wymiar godzinowy realizowanego programu terapeutycznego obejmie dwie godziny dziennie. Ze względu na uprzednie doświad-

czenia pracy w placówce edukacyjnej autorka projektu uznała, że jest to czas wystarczający, ale i niezbędny do osiągnięcia zauważalnych efektów w postaci zmian w zakresie społecznego i emocjonalnego funkcjonowania uczniów ze spektrum autyzmu – niezależnie od wyjściowego poziomu zaburzenia. Rzeczywiście, zaplanowany czas okazał się odpowiedni, aby dokonać zmian w zakresie relacji społecznych uczniów i wstępnie przygotować ich do wejścia w grupę rówieśniczą (klasę). Niemniej, jak pokazały rozmowy z terapeutami oraz rodzicami uczniów biorących udział w programie, aby poszerzyć jeszcze zakres zmian w funkcjonowaniu dziecka, działania powinny być kontynuowane i wydłużone – realizowane dłużej aniżeli 6 miesięcy.

We wszystkich placówkach wyraźnie określono ramy czasowe prowadzonych działań, odgraniczając zajęcia terapeutyczne i edukacyjne. W każdej placówce zaplanowano to inaczej, w zależności od możliwości szkoły / przedszkola oraz organizacji czasu pracy. W przedszkolu zajęcia relacyjne prowadziła osoba pracująca na co dzień terapeutycznie (w nurcie poznawczo-behawioralnym). Dwugodzinny kontakt z uczniem był jedynym, jaki z nim miała. Wcześniej nauczycielka i uczeń nie znali się, nie mieli ze sobą żadnej relacji. Była to więc sytuacja najbardziej klarowna i czysta z punktu widzenia oceny efektywności terapii. Zajęcia były realizowane w wymiarze dwóch godzin zegarowych dziennie (co jest zgodne ze standardem pracy terapeutki w tej placówce), w porach odpowiadających terapeutce oraz niezakłócających pozostałych zajęć chłopca – zwykle popołudniu lub rano.

W szkole społecznej zajęcia terapeutyczne odbywały się rano i – podobnie, jak w przedszkolu – trwały dwie godziny zegarowe. Czas ten został określony już wcześniej, w związku z doświadczeniami pracy z uczniem, które posiada autorka projektu. Dwie pierwsze godziny w nurcie, w jakim działa szkoła, stanowią tzw. „lekcję główną” i są zarezerwowane na intensywne zajęcia edukacyjne realizowane w każdej klasie przez nauczyciela wychowawcę. W tym czasie pracuje się intensywnie nad głównymi zagadnieniami wybranymi w danym momencie. Dla ucznia biorącego udział w projekcie był to również czas przyswajania najważniejszych dla niego umiejętności, a mianowicie umiejętności komunikowania się z otoczeniem oraz regulowania własnego napięcia. Czas poranny był w jego przypadku koniecznością, gdyż chłopiec często z domu przychodził już pobudzony. Gdy zdarzały się mu dni gorszego samopoczucia psychofizycznego, nie był w ogóle gotowy do udziału w zajęciach w klasie. Z czasem, w związku z przyrostem jego kompetencji społeczno-emocjonalnych, udało się to zmienić i chłopiec zaczął brać udział w porannym rytuale – wspólnym przywitaniu, co dawało mu poczucie, że jest integralnym członkiem społeczności klasowej.

W szkole z oddziałami specjalnymi zajęcia terapeutyczne zaplanowane zostały na każdy dzień po lekcjach ucznia i trwały dwie godziny zegarowe. Prowadziła je wychowawczyni chłopca (i klasy), z którą miał on zajęcia od trzech lat. Wycho-

wawczyni była w stałym, dobrym kontakcie z matką chłopca. Potrafiła porozumieć się z nią, co nie udawało się wielu innym pedagogom. Jest doświadczonym nauczycielem – terapeutą, prowadzącą zajęcia dla dzieci z zaburzeniami ze spektrum od wielu lat.

W ostatniej z placówek – masowej szkole podstawowej – zajęcia terapeutyczne zaplanowane zostały tak, aby wpasować się w plan uczennicy oraz nauczyciela wspomagającego i wychowawczyni. W odróżnieniu od pozostałych przypadków tutaj terapię prowadziły dwie osoby – co było związane bezpośrednio z potrzebami dziewczynki oraz sytuacją organizacyjną w szkole. Nauczyciel wspomagający był osobą, z którą uczennica nie miała bliskiej relacji, jednocześnie był tym specjalistą, który miał i ma być bezpośrednio odpowiedzialny za pobyt uczennicy w klasie. Wychowawczyni dziewczynki (w klasach I–III) była zaś osobą, którą uczennica szanowała, której ufała i którą traktowała jak autorytet – słuchała jej ostrzeżeń i poleceń. Było to bardzo istotne z perspektywy wspierania dziewczynki w przepracowywaniu najważniejszych trudności, do których należały bunt i opór względem pracowników szkoły, liczne ucieczki oraz prowokowanie sytuacji niebezpiecznych. Wychowawczyni miała bezpośrednio wesprzeć dziewczynkę oraz jej rodzinę, a także pomóc wypracować lepszą relację między nią a nauczycielką wspomagającą. Zajęcia realizowane były nieregularnie, raczej po zakończonych zajęciach, choć nie zawsze.

## Zakres czasowy

Faza testowania innowacji projektu „Autyzm relacyjnie (...)” rozpoczęła się w styczniu 2018 roku i zakończyła wraz z końcem roku szkolnego 2017/2018. Trwała 6 miesięcy, co było zgodne z warunkami realizacji projektu. Ze względu na konieczność przeprowadzenia rozbudowanej fazy przygotowawczej (diagnostyczno-szkoleniowej) oraz organizację pracy w szkołach i przedszkolach fazę testowania postanowiono rozpocząć wraz z początkiem roku kalendarzowego 2018. W opinii wszystkich nauczycieli biorących udział w projekcie, a także rodziców, z którymi do tej pory rozmawiano, projekt powinien być kontynuowany i z pewnością realizowany w momencie, gdy uczeń wejdzie w grupę klasową (wrzesień 2018 r.). Jest to potrzebne, aby czuł się wzmocniony i bezpieczny w budowaniu nowych relacji rówieśniczych, a także miał możliwość „odreagowania” w bezpiecznym, życzliwym środowisku emocji i napięć, które bezsprzecznie pojawią się w nowych sytuacjach społecznych. Aktualny projekt nie uwzględnił tej potrzeby uczniów, jednak w kolejnych jego edycjach będzie to kluczowy element oddziaływać.

Organizacja pracy w projekcie przebiegała dokładnie tak jak nauka w placówkach edukacyjnych – z uwzględnieniem przerw wakacyjnych, świątecznych, wypoczynkowych. Każdego miesiąca uwzględniono 40 godzin na realizację – wlicza-

jąc godziny niezbędne na przeprowadzenie zajęć terapeutycznych, przygotowanie dokumentacji, konsultacje z superwizorem wewnętrznym (autorem projektu), a także inne działania – w zależności od potrzeb danego ucznia, np. rozmowy z rodzicami czy też z superwizorem zewnętrznym. Doświadczenie pokazało, iż godzin poświęconych na wdrażanie programu potrzebnych było więcej, w szczególności w sytuacjach nietypowych, jak konieczność znaczącego wsparcia całej rodziny ucznia i regularne kontakty z jego rodzicami.

## Współpraca z rodzicami

Bardzo ważnym elementem programu „Autyzm relacyjnie (...)” była stabilna i dobra współpraca terapeuty z rodzicami ucznia, który objęty został wsparciem programowym. W projekcie ten element zajmował kluczowe miejsce. Dwoje nauczycieli spośród wszystkich biorących udział w fazie testowania już przed rozpoczęciem programowych interwencji posiadało głęboką, zażyłą więź z rodzicami, zbudowaną na przełomie kilku lat współpracy edukacyjnej. Wiąż ta zdecydowanie pozytywnie wpłynęła na jakość realizowanej pracy, gdyż zapewniła holistyczność oddziaływań i dużą spontaniczność nauczycieli. Pomogła też zrealizować działania o charakterze systemowym, uwzględniającym potrzeby wszystkich członków rodziny (z uwzględnieniem rodzeństwa, sytuacji rodzinnej). W dwóch pozostałych placówkach więź tworzyła się *ab ovo* w trakcie realizacji programu i w efekcie można ocenić ją jako wystarczająco silną. Było to ważne spostrzeżenie, gdyż poziom zaufania rodziców, ich otwartość, chęć współpracy, wiara w sukces przedsięwzięcia są dla osiągnięcia trwałych efektów relacyjnych kluczowe. Niezależnie od poziomu funkcjonowania rodziców, ich talentów i ograniczeń, sukcesów oraz przeżywanych trudności terapeuta relacyjny ma być tym, kto nie ocenia, nie potępia, nie krytykuje rodziców, lecz ich wspiera i wzmacnia – aby odciążyć nieco w opiece nad dzieckiem i dodać sił w codziennym życiu. Jednocześnie terapeuta sam również nie pozwala na bycie przez kogoś krytykowanym, obrażanym, poniżanym czy traktowanym krzywdząco. Terapeuta potrafi postawić granicę ewentualnemu agresorowi, również rodzicowi, jeśli jest taka potrzeba, i robi to w nieprzemocowy, ale stanowczy sposób.

## Zmiany w zakresie społeczno-emocjonalnego funkcjonowania uczniów

W wyniku wdrożenia programu edukacyjno-terapeutycznego „Autyzm relacyjnie (...)” pozytywne zmiany w zakresie społeczno-emocjonalnego funkcjonowania pojawiły się u wszystkich uczniów, począwszy od trzeciego miesiąca oddziaływań. Były zauważalne zarówno przez nauczycieli-terapeutów, innych nauczycieli uczących dzieci, jak i rodziców. Jeden z głównych efektów wyraźnie zaznaczających się w funkcjonowaniu dzieci stanowiło ich „wyciszenie”, tj. uspo-

kojenie, zmniejszenie napięcia i nerwowości (które nie wynikały z ciekawości i chęci eksploracji, a przeciążenia wrażliwego układu nerwowego). Uczniowie w zdecydowanie mniejszym stopniu niż wcześniej odreagowywali trudne sytuacje w działaniu, rzadziej niż poprzednio wybuchali na skutek frustracji i rozgoryczenia, przejawiali mniej zachowań agresywnych czy autoagresywnych, a także ryzykownych. Wydaje się, że był to efekt przede wszystkim zachowanej regularności i stałości oddziaływań, zarówno w zakresie miejsca, czasu, jak i osoby terapeuty prowadzącej program. Kolejnym rezultatem opisanym przez terapeutów i zaobserwowanym przez rodziców jest zwiększenie samodzielności uczniów – poprawa jakości myślenia, przewidywania, przyjęcie odpowiedzialności za podejmowane działania. W podejściu relacyjnym zakłada się, że wraz z rozwojem relacji uczeń dojrzewa i rozwija się, gdyż uwewnętrznia zdolności i strategie radzenia sobie prezentowane przez znaczącą dla niego osobę, jaką jest nauczyciel. Zmiana w zakresie poziomu sprawczości jest bardzo ważną z punktu widzenia przyszłego życia uczniów – pozwala na większą swobodę, zwiększa pole działania, pozwala opuścić rodzicielską kontrolę i uwagę. Dzieci stają się bardziej pewne swoich decyzji, są gotowe do ponoszenia konsekwencji, planują i przewidują swoją aktywność (w stopniu adekwatnym do zdolności poznawczych).

Trzecim z wyraźnie zaznaczonych rezultatów uzyskanych na skutek wdrożenia programu były wyraźne zmiany w zakresie funkcjonowania społecznego wszystkich uczniów. Po trzech miesiącach realizowania programu uczniowie zaczęli nawiązywać pierwsze trwałe kontakty rówieśnicze, ich relacje stały się głębsze i bardziej oparte na wzajemności niż wcześniej. Pojawiła się chęć nawiązywania bliskich relacji z innymi, a z czasem potrzeba oddalenia się od terapeuty (co jest bardzo rozwojowe i naturalne, a więc pożądane w procesie terapeutycznym). Wraz z rozwojem umiejętności społecznych i większą stabilnością emocjonalną zdecydowanie zwiększyła się również gotowość do udziału w zajęciach realizowanych z klasą. W trzech przypadkach na cztery uczniowie gotowi byli, w opinii nauczycieli prowadzących oraz rodziców, na wejście do klasy szkolnej bez konieczności realizowania nauczania w trybie indywidualnym. W jednym pełna integracja nie była możliwa ze względu na niepełnosprawność intelektualną ucznia.

## Podsumowanie

Powyższe wnioski zostały sformułowane na podstawie szczegółowo dokonanej analizy studium przypadku prowadzonej w czterech placówkach edukacyjnych: trzech szkołach podstawowych oraz jednym przedszkolu. Badania oparte na analizie przypadków prowadzone w nurcie tzw. jakościowym badań są charakterystyczne dla oceny efektywności terapii, szczególnie osadzonej – tak jak w tym przypadku – w paradygmacie relacyjnym (humanistycznym). Badanie pokazało, iż wdrożenie programu edukacyjno-terapeutycznego „Autyzm relacyjnie (...)”

przynosi oczekiwane rezultaty w postaci podwyższenia poziomu kompetencji społecznych i emocjonalnych uczniów z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, a tym samym przygotowuje ich do wejścia w grupę rówieśniczą / klasę bez konieczności realizowania programu nauczania w trybie indywidualnym. Badanie wskazało warunki prowadzenia terapii oraz potrzebę kontynuowania działań jeszcze po wejściu dziecka do klasy. Wydaje się więc, iż istnieje wyraźna potrzeba uwzględnienia codziennych zajęć relacyjnych w programie edukacyjno-terapeutycznym dedykowanym uczniom z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Oddziaływanie te mogłyby pomóc rozwijać kompetencje społeczno-emocjonalne dzieci i młodzieży, a tym samym przygotowywać młodych ludzi do pełniejszego, bardziej satysfakcjonującego udziału w życiu społecznym w dorosłości. Analizując istotę zaburzenia, jakim jest autyzm, można stwierdzić, że tego typu interwencje są równie, jeśli nie bardziej istotne dla funkcjonowania dziecka jak oddziaływania *stricte* edukacyjne, związane z nauczaniem dziecka określonych treści wskazywanych przez podstawę programową.

Podsumowaniem projektu „Autyzm relacyjnie (...)” jest opracowanie programu szkolenia dla nauczycieli oraz przewodnika metodycznego opisującego cele i warunki relacyjnej pracy terapeutycznej. Materiały te będą ogólnodostępne i – jak ma nadzieję autorka projektu – wykorzystywane w praktyce na szerszą skalę, tak aby wspierać dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w najbardziej optymalny z możliwych sposobów.

#### **BIBLIOGRAFIA**

- Greenspan S.I., Wieder S., *Dotrzeć do dziecka z autyzmem. Jak pomóc dzieciom nawiązywać relację, komunikować się i myśleć. Metoda Floortime*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Prokopiak A., *Niedyrektywność i relacja. Terapia osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*, Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2014.
- Simone R., *ASPERGIRLS. Siła kobiet z zespołem Aspergera*, Harmonia, Warszawa 2016.
- Szulc A., Wciórka J., Rymaszewska J., Pilecki M., Gałęcki P., Sidorowicz S., *Kryteria Diagnostyczne Zaburzeń Psychiczych DSM 5*, Edra Urban & Partner, Warszawa 2018.





**Rodzina**

Family



**Riina Kärki**  
**Päivi Marjanen**  
**William Rivera Hernandez**  
Laurea University of Applied Sciences

## **KOMUNIKACJA MIĘDZYPOKOLENIOWA W ODNIESIENIU DO POKOLENIA „SANDWICH”**

### **CARING AND SANDWICH GENERATION IN FINLAND**

**Abstrakt:** Artykuł przedstawia system wsparcia dla rodzin wielopokoleniowych realizowany przez system Państwa i organizacje pozarządowe w Finlandii. W tekście przedstawiono nowe pojęcie SANDWICH GENERATION - odnoszące się do pokolenia dorosłych członków rodzin, którzy z różnych względów muszą obejmować opieką zarówno starzejących się rodziców, jak i dorosłe dzieci, a częstokroć także wnuki, jednocześnie trudniąc się pracą zawodową.

**Słowa kluczowe:** sandwich generation, międzypokoleniowość, opieka społeczna w Finlandii

**Abstract:** The article presents a support system for extended families implemented by the State system and NGOs in Finland. The text presents a new concept of SANDWICH GENERATION - referring to the generation of adult family members, who for various reasons must take care of both aging parents and adult children, and often also grandchildren, while engaging in professional work. Abstract: The article presents a support system for extended families implemented by the State system and NGOs in Finland. The text presents a new concept of SANDWICH GENERATION - referring to the generation of adult family members, who for various reasons must take care of both aging parents and adult children, and often also grandchildren, while engaging in professional work.

**Keywords:** sandwich generation, intergenerational, social care in Finland

## **1 Background of the Sandwich generation in Finland**

### **1.1 Sandwich generation**

The Sandwich Generation (SG) comprises seniors aged between 45 and 65 years old, who are in between two other generations: the care and support of their children, who might still be underage or are not fully self-reliant after reaching adulthood and their parents, who are living longer and are getting more dependent. The sandwich generation, mostly confirmed by women (KÜNEMUND

2006, 11), is usually a population which is still in good condition to work and are caught in between family duties and their professional performance (Couples et familles: Génération Sandwich).

There are different other denominations to call this generational cohort, which are important to take into consideration to understand in which way they are being visible today. The increase of population after the Second World War who grew in their teenage years during the 60s and 70s, and which are in the rage age of the SG described before, are also known as the “Baby boomers”, also called the “young old” and in different academic texts they are called as “mid-lifers” (Thomas 2013, 122).

In the GENTRANS project (University of Helsinki, 2005) the term “pivot generation” instead of SG is used, and it defines the importance of this cohort as follows: *“The baby boomers have formed a great divide between the generations born before and generations born after. When they leave the scene, society will not be the same.”*

The SG or Baby Boomers generation grew inspired under the values of independency, sexual liberation, gender equality and free market. These standards have been deeply influencing the politics and the way society functions today (Thomas 2013, 122). It is within the 70s when in Finland the state support day care for children was created and the comprehensive pension system and welfare state was established (Pulkkinen 2017, 144). The elderly in Finland are living longer than ever before and are expected to function as independent as possible in order to facilitate the life of their caregivers (GENTRANS project 2005).

## 1.2 Intergenerational communication

Intergenerational means actions between generations. Generations in this context are divided into groups of Baby Boomers (age about 65), their Adult children (age about 36), Baby Boomers parents (age 75 and up) and grandchildren of Baby Boomers (Danielsbacka et al. 2013).

Baby Boomers keep most contact with their children, and their parents, (if parents are still alive). There is a lot of communication as well with grandchildren, spouse’s parents and friends, but to other relatives clearly less. Baby Boomers children keep the most contact with their friends and next most to their parents. Spouse’s parents and siblings they have fewer contacts and other relatives much less (Danielsbacka et al. 2013). The different life stages of generations reflect the closeness of connections (Elder & Kirkpatrick Johnson, 2003; Giele & Elder, 1998).

Practical aid is the most common form of aid given and received. Most of the older age groups provide practical help to their parents and almost the same

proportion of their children. Baby Boomers get the practical help most from their own children. The majority of adult children provide practical help to their parents, and most of them receive practical help from them. The greatest differences between generations apply to those who give practical help to their siblings and friends. A larger proportion of adult children than their parents gives practical help to these groups. Similarly, a larger proportion of adult children will get practical help from their siblings and friends. Adult children have relationships that are more intimate with their siblings than their parents, even though Baby Boomers have more siblings (Danielsbacka et al. 2013).

Both Baby Boomers and adult children provide some childcare and care assistance. Most caring are found in Baby Boomers groups with grandchildren. However, the Baby Boomer generation nurture their own and their spouse's parents, but the upward nurturing share is clearly smaller than nurturing grandchildren. Adult children receive by far the largest share of childcare help from their parents and the spouse's parents, but many also receive childcare assistance from siblings and friends. From the forms of aid, childcare and caring are the most gender divided. A much greater proportion of women, both provide and receive childcare and nursing assistance (Danielsbacka et al. 2013).

The forms and importance of aid at any given time, varies according to the stages of lives. For example, the Baby Boomers are at a stage where they may need practical help, but not so much financial support. Adult children who are studying or are on the beginning of their career may need more financial support. For adult children with their own small children, childcare can be the most important form of aid (Danielsbacka et al. 2013).

### **1.3 Integration of family life and work**

The smooth integration of family life and work improves wellbeing both at home and at work. Coordination is particularly important when it comes to a single-parent family or a worker who is in need of assistance from an elderly, disabled or disabled family member (Ministry of Social Affairs and Health, Finland 2018).

The respondents to the Ossi -project (2018) survey, answered the organisation of the timetables of the caring and work to be challenging: 1) Difficult to arrange shifts so that it is suitable with the caring needs for example school rides or special meetings. 2) Person who needs care may have visits related to a disability or illness that cause many job losses. 3) Carers feel an experience of an ever-present hurry. 4) Some of the respondents felt that the stress is related to the financial unbalance. 5) Some of the carers are not able to work related to their career interests because of caring (e.g. work having challenging working hours, heavy work or work travel). 6) Some had made changes to their work time or shifts (e.g. cannot do shift

work at different times or whole day work). 7) Some caregivers found challenging the lack of understanding of the employer or the co-workers towards caregivers. 8) Most of the caregivers found their own coping in that situation was one of the most challenging parts.

The support provided by the employer to support co-ordination and positive attitude towards the family will prevent conflicts between work and family (Ojanen 2017). In particular, the prejudices related to the combining of work and disadvantaged people need to be removed, as the emergence of acute care needs in the workplace has been felt to be prominent (Ojanen 2017, Kauppinen & Silfver-Kuhalampi 2015; Neal & Hammer 2007). When identifying the family should not be seen strictly in the form of adults and children or other care need, but the different nets and linkages between members. Family situations should be identified more specifically (Ojanen 2017).

#### 1.4 Current state

Nevertheless, the term of SG has different connotations depending on the culture and country. For instance, there are some authors that consider in America the SG population as highly vulnerable, being overly stressed by the common trend in the society to build the perfect childhood for their children and the care of the elderly with very little help from the state.

In Finland, on the contrary, SG are not left behind, considering the universal approach of the social welfare (Anttonen et al. 2003, 25). Traditionally, the law contemplating the care for the senior citizens has have a strong emphasis on public care services for older people, which is very similar to other Nordic welfare nations. Anyhow, the changes in the current elderly care policy in Finland has been transformed from that of a public supplier to that of an upholder for family caregivers, by restricting public services the state has added pressure on family caregivers to provide care. Therefore, family caregivers have been forced to be more present in the life of care receivers and their role and burden has increased more than ever before (Parkatti et al. 2004,10-11).

From a global perspective, there is a feeling that the SG population in Finland most pressing area is the care of their elderly parents. In fact, several studies have focused mainly on their role as caregivers, in which some of the main findings points out that juggling between work life and family caregiving can be highly stressful (RY-POLLI 2010,9).

In Finland only a minority of the carers are responsible of two-way caring. Most of the informal carers are old and are caring of their old spouse. From those carers who work at the same time, most are over 45 years old and their children are at least teenagers (Kauppinen & Silfver-Kuhalampi 2015). In 2017, the

expected retirement age was 61.2 years in the earnings-related pension scheme (ETK 2018) and people are expected to live 81,2 years (Findikaattori 2018). For that reason, there is not much of research about sandwich generation in Finland having small children and old parents needing help (Kauppinen & Silfver-Kuhalampi 2015).

Nevertheless, some dynamics among the SG are still not so visible in research. Such as SG people who are part of the labour market, who beside taking care of their senior relatives are also responsible for their children, children presenting special needs or young people who are NEET (Young people aged between 18-24 who are Not in employment, education or training). In the report “Education at a glance 2017” Finland presents 16.3% among this age group, one of the highest in the EU (OECD 2017, 312), situation that has become a political concern.

Hence, more research is needed in order to nuance even more the knowledge about the intricacy and intersectionality of the different subgroups among the SG in Finland (Jensen 2017) and this is paramount in order to define and ease their psychological needs and find effective solutions for each specific case.

Ojanen (2017) made a research that encourages the evaluation and development of measures to support reconciliation of work and family. Support for work and family coordination and load-bearing factors identification can prevent sickness absences and to reduce conflicts in families. Work organizations and the family policy of society should be developed continuously. The good health of employees reduces sick leave and supports the continuation of working careers. Wellbeing has positive effects on relationships and family life. In turn, these have many positive effects not only for human and social, but also for the work organization of organizations and the economy and productivity of society.

In the following pages we will approach the phenomena of SG in Finland, from the available sources in which the role of caregiver is widely used, which in one hand helps to identify the array of services to aid this segment of the population. But on the other hand this role leaves several voices out of the discussion, as it serves mainly the approach of the social policies, which aims that elderly people stay in their home as long as possible and in which family members are expected to take more responsibility for their elderly relatives (Parkatti et al. 2004,10-13). This situation has placed the SG in a pivotal place within the net of care supply.

## **2 The role of the caregivers in the families in Finland**

According to the kin selection, theory individuals tend to aid more their biological family members than other ones. On one hand, the biggest effort to help goes from older generation to the younger ones; the flow of assistance usually moves downward in the family line. On the second hand, the quantity of assis-



tance between generations differs by the form of given and received help. For instance, the youngest generation provides mostly help with small-tasks and practical aid to their parents, but they get greater quantity of practical and especially financial help from SG generation. Some studies have noted that siblings provide more help to sisters and their offspring than to brothers. In the same way, academics have detected that the maternal grandmothers have an important role for the grandchildren's wellbeing (Hämäläinen et al. 2009, 5). Nevertheless, it is important to mention that the kin theory is not ecstatic, and humans will not always act accordingly. For which, we have to take into account that there is always a subjective complexity of intergenerational interaction and communication between family members (Hämäläinen et al. 2017, 6).

In addition to the kin theory, gender seems to play important role influencing the way generations might help one another. Based on the kin keeper theory, due to psychological, cultural, and biological reasons, women are more willing to aid between the intergeneration of the family than men, particularly in the case of care. Therefore, based on this theory, it can be forecasted that compared to men, women belonging to the SG supply with help to their family members more frequently in both upward and downwards the kin line. Hämäläinen, quoting Euler (2011) argues, *“There could also be biases according to the gender of the recipients of support. The matrilateral effect hypothesis assumes that individuals have predispositions to provide more support to their matrilateral rather than their patrilateral kin, meaning that individuals belonging to the sandwich generation should provide more support to their daughters than to their sons and more to their mothers than to their fathers.”*

In the study denominated “Intergenerational transfers towards adult children and elderly parents” in Finland, the researchers concluded that regarding the direction of investments were similar among women and men. However, women were emotionally closer to their adult children than were men and provided more care to both elderly parents and adult children, while men gave more practical help to children than did women. Finally, the downward transfers were directed more often towards daughters than to sons by women (emotional closeness and childcare) and men (practical help and childcare). Women directed upward investment more often towards mothers than fathers (emotional closeness and care) (Hämäläinen et al. 2017).

## 2.1 Services for families with children in Finland

There are various options available for families with small children. After the parental leave period, families have three different options supported by society to arrange care for a child under school age. The options for childcare in Finland are municipal day care, private daycare and home childcare. If the child has a home

in Finland, the parent can apply for private care for Kela. A daycare provider must have a municipal approval. Support for private care can be provided if, a child under school age is in a private kindergarten; or the child has another private nurse (Infofinland 2018; STM 2018). Families with children are using childcare services widely. Still the amount of service usage is lower than in other Scandinavian countries (Figure 5) (Kela 2018).

When a child is nine months old, it is possible to ask for a childcare. One of the parents of children under 3 years of age can take care of a child and receive home care allowance. That year, when a child reaches six, most go to pre-school and everyone who completes seven years of that year goes to school (Infofinland 2018; STM 2018).

### Children in day care aged 3–5

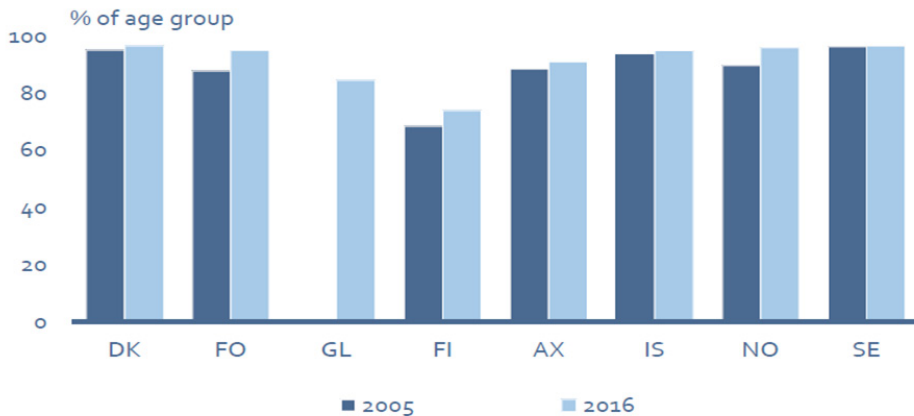


Figure 5: Children in day care aged 3–5 in different Scandinavian countries (and provinces) in years 2005 and 2016. (Source: Nordic Statistical Yearbook 2017, 41, Kela 2018)

## 2.2 Elderly Care Act and people suffering dementia

The Act on Supporting the Functional Capacity of the Ageing Population and on Social and Health Care Services for Older People (980/2012), which was passed in 2013, has as an aim to develop the elderly care system stressing on preventive care. Thereby, that the need for long-term care would be delayed and the cost of services would be curbed down. Moreover, it seeks to secure appropriate care for senior people in need. Even though the Act gives a feeling of progress, it continues to be disappointing in practice. Specially in the case for patients with dementia, who turn to be even more vulnerable (Hoppiana et al. 2017,226).

Hoppiana et al. (2017, 233) argues about the Elderly Care Act: *“The ongoing legal reforms create the possibility of improving existing laws and eliminate discriminatory practices”*. Nevertheless, in terms of those who are more in disadvantage she advocates that: *“(older) people with dementia can remain in an unequal position and are discriminated against.” “it seems that, instead, these reforms are being used to introduce new age- and illness-based distinctions and boundaries that do not help older people to receive better care and services and can even worsen the position of older people with dementia.”* Hoppiana contends (2017, 238) that based on the current disability legislation in Finland, people with dementia should be legally considered as disabled: *“In Finland the disability legislation is actually the framework through which stronger rights for older people with dementia could be secured, and legislation such as the Elderly Care Act is not a way to improve the rights of anyone.”* She strongly concludes that *“It is not an exaggeration to say that the Elderly Care Act is completely useless in this context. Indeed, the situation of older people with dementia shows that what is required is strong legislation that grants clear rights to services according to individual needs.”*

### 3 Informal care in Finland

In Finland, family care support consists of services for people in family care, fees and vacations for family caregivers and services that support family care. The services provided for informal care in Finland vary greatly depending on the municipality.

Informal care (family care) is care and attendance provided by family members or other persons close to elderly or handicapped people or people suffering from illnesses who live in their own homes and whose ability to function has weakened. A family caregiver can be a family member, other relative or other person close to the care recipient who can manage the task in terms of his or her own health and ability to function. In Finnish system, family caregivers sign a family care agreement with the municipality. However, they are not employees of the municipality, the care recipients or the guardians of the care recipients.

In Finnish law has set an Act of informal care (City of Helsinki 2018b). Act on Support for Informal Care has changed 1st of July 2016.

Law 2.12.2005/937 briefly:

*Informal carers’ right to leave is set has been extended so that all informal carers who have signed an informal care agreement are entitled to at least two days of leave every calendar month. If the informal carer’s leave has already been granted, the situation will not change.*

*According to the Act, a municipality may arrange training and complementary education as well as wellbeing and health check-ups for informal carers, if necessary. Helsinki utilises an electronic health check-up intended for informal carers.*

*The informal carer can have their leave monthly, or save the days up and take a longer period of leave. The statutory leave must mainly be taken during the calendar year. However, holiday days from December can be taken in January of the next year. Untaken leave will not be compensated for as money.*

*An informal carer is entitled to leave for any calendar month during which the carer is bound continuously or with only minor interruptions to provide around-the-clock or continuous daily care. They are not entitled to leave if the care they have provided has been interrupted by more than five days in one month.*

*If the client has been granted some other discretionary, short-term care, the granted informal care leave may affect the amount of other short-term care. The matter will be determined case-specifically.*

The Finnish Network for Organisations Supporting Family Caring (2015,6-7) states that “Over one million Finns help their relative or loved one in some way, and about 350 000 of them are so-called primary caregivers to their loved one and about 60 000 are in a binding and demanding informal care situation.” In 2018, slightly over 44 000 carers received support for informal care granted by the municipality pursuant to the Act on Support for Informal Care, which defines a caregiver as “a relative or another person who is close to the care receiver who has signed an informal care agreement with the municipality”. The estimate of the relative amount of caregivers varies from 300,000 to one million. The number of employed caregivers is estimated to be around 750 000. From those 44 000 of whom get the aid are 43% under 65 years old (STM 2018c) (Figure 1).

The reasons for becoming a caregiver are based due to “a situation in life when an illness and a disability, help and support are integrated into the ordinary life of the family in various ways. In an informal care situation, both the carer and the care receiver need support.” Many caregivers help their family members without help from the society.



Figure 1. Caregivers in Finland.

There is a big array of subcategories of caregivers, for instance, some of them are not able due to work or other reasons to provide physical aid, such as dressing, washing or feeding. *"The need for help is not always obvious. If one family member suffers from e.g. problems in brain activity or mental health, the relatives are left with many kinds of guiding and supervising tasks. Many help their loved one from another locality, i.e. they are so-called remote carers. Remote carers may care for their loved one also by phone and remote technology (The Finnish Network for Organisations Supporting Family Caring 2015, 6-7, Figure 1)"*.

In the future, the need for family and close relatives care, especially for older people, is estimated to grow strongly. This leads increasing need for comprehensive, wider accessible work and family co-ordination practices. The two-way care responsibilities (so called sandwich) have so far been less common in Finland, but the need for it is also expected to increase (Ojanen 2017; Sutela & Lehto 2014, 180).

Shemeikka et al. (2017) from Finnish Prime Minister's Office have done a review of Informal care in Finland in 2017. The conditions for getting support for informal care are estimated to be met in Finland for about 60,000 people. In 2015, only 45,300 of informal carers' had contract with the municipality (Terveyden ja hyvinvoinninlaitos 2016). According to a survey by the National Institute for Health and Welfare, 60 % of contracted caregivers were retired and 17 % worked in addition to caregiving. Almost 70 % of all caregivers were women (Linnosmaa et al., 2014). The majority of caregivers continue with the caregiving without the support of society, and some also besides of their work (Kattainen et al. 2008).

According to Vilko (2014), even some 350,000 Finns feel they are the main helper of their close ones (Table 1 and Figures 2-4).

Table 1: Indicators of informal care in Finland (THL 2018).

<b>Indicators of informal care in Finland</b>			
	<b>2017</b>	<b>2012</b>	<b>2007</b>
Under informal care 65 years of age during the year, % of the population of the same age	2,7	2,7	2,5
Under informal care 75 years of age during the year, % of the population of the same age	4,8	4,5	3,9
Under informal care 80 years of age during the year, % of the population of the same age	6	5,4	5,9
Under informal care 85 years of age during the year, % of the population of the same age	6,9	6,2	6
Informal care customers during the year / 1000 citizens	9	7	N/A
Total number of caregivers aged 65 during the year, services provided by the municipality	26757	21249	15374
Total number of caregivers aged 65 during the year, services provided by the municipality, % of the total population	0,0005 %	0,0004 %	0,0003 %
Total number of caregivers during the year, services provided by the municipality	46132	40492	32359
Total number of caregivers during the year, services provided by the municipality, % of the total population	0,0008 %	0,0007 %	0,0006 %
Informal care, 0-17 years of age during the year, services provided by the municipality	7851	5829	4239
Informal care, 0-64 years of age during the year, services provided by the municipality	15683	13575	11221
Informal care, 0-64 years of age during the year, services provided by the municipality, % of the total population	0,0003 %	0,0003 %	0,0002 %
Informal care, 18-64 years of age during the year, services provided by the municipality	7832	7746	6982
Informal care, 65-74 years of age during the year, services provided by the municipality	8006	6816	5782

Informal care, 75-79 years of age during the year, services provided by the municipality	6551	5789	N/A
Informal care, 75-84 years of age during the year, services provided by the municipality	14088	12572	10153
Informal care, 80-84 years of age during the year, services provided by the municipality	7537	6783	N/A
Informal care, at least 85 years of age during the year, services provided by the municipality	10109	7633	5830
Informal care, at least 85 years of age during the year, services provided by the municipality, % of the total population	0,0002 %	0,0001 %	0,0001 %
Informal care, financial support for caring, 1000 € (-2014)	N/A	173000	117722

(Finnish population in 2017: 5,503 M, 2012: 5,401 M and 2007: 5,277 M. Reference: Findikaattori 2018).

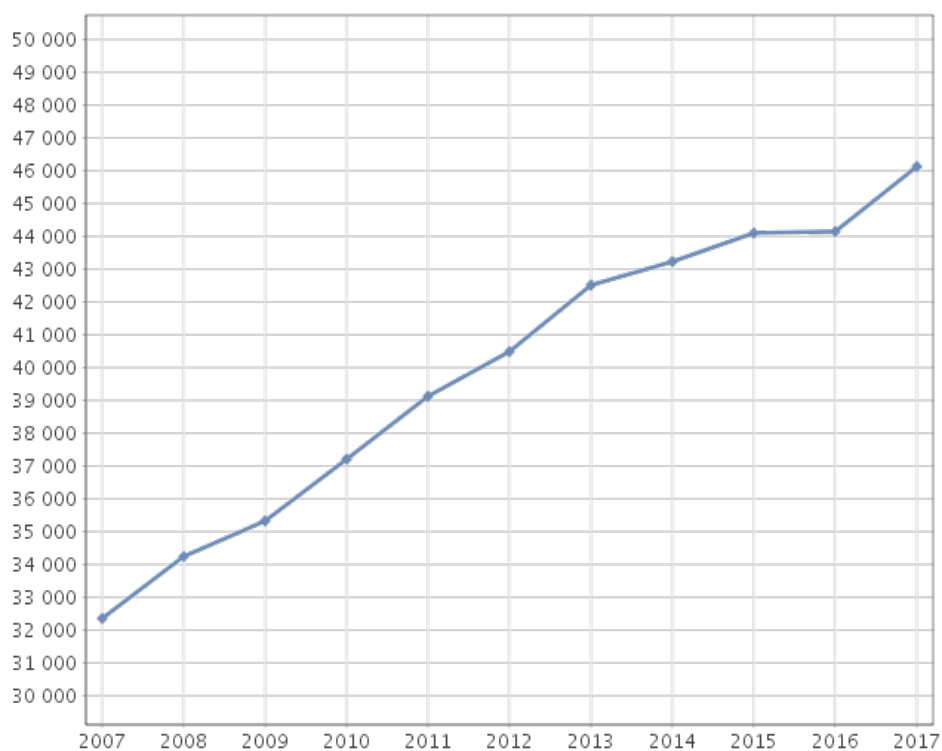


Figure 2: Total number of informal caregivers during the year (2007-2017), services provided by the municipality (THL 2018).

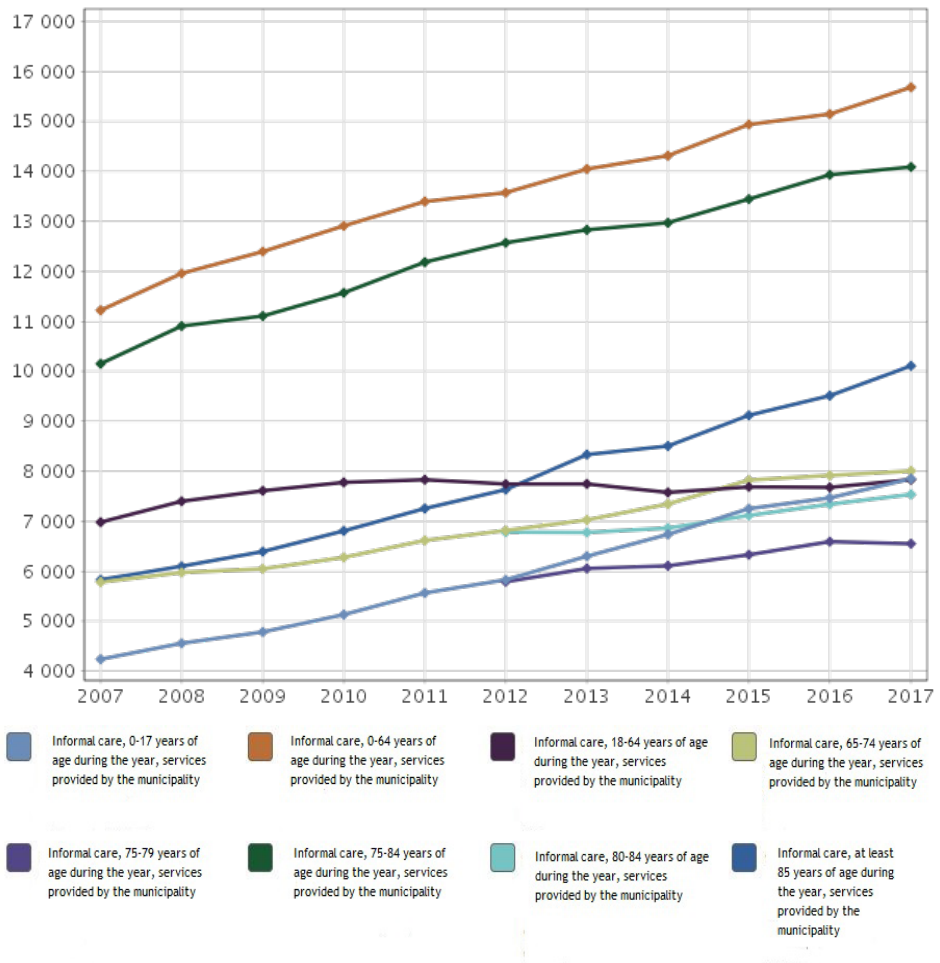


Figure 3: Number of those who are in need of informal care during the year (2007-2017), services provided by the municipality (THL 2018).



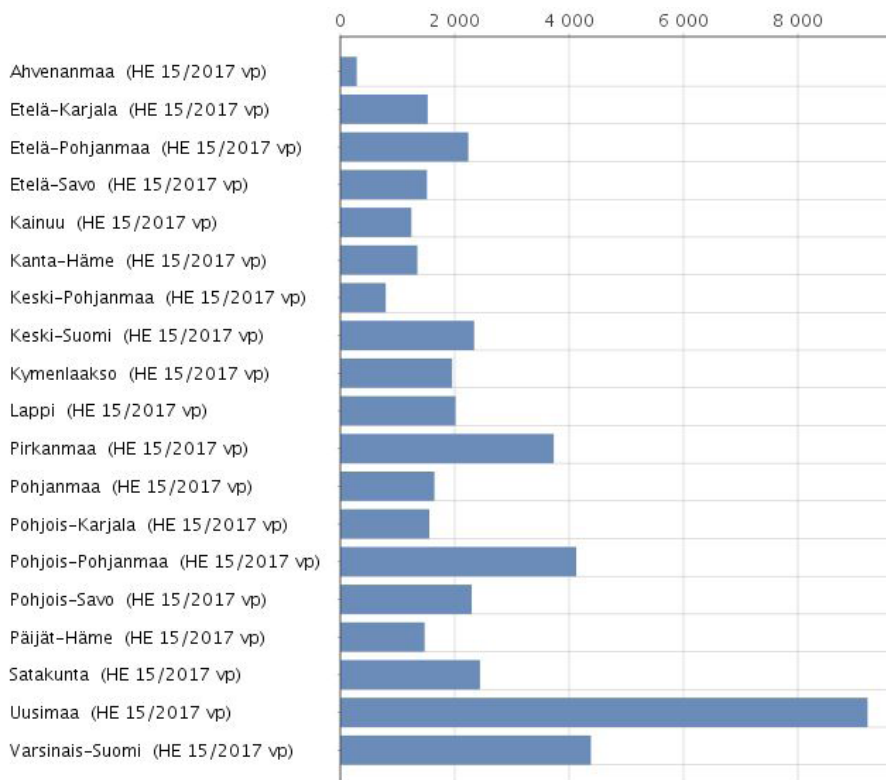


Figure 4: Total number of informal caregivers during the year 2017 in Finnish provinces, services provided by the municipality (THL 2018).

Data from the differences of the genders is not available.

In Finland government has set that: If necessary, the municipality must arrange coaching and training for the caregiver. Similarly, the municipality should arrange for welfare care and health inspections to the caregiver, as well as social and health services that support her wellbeing and care. Also, the budget of the municipalities for informal care has been increased in 2018 (Kuntaliitto.fi 2018, STM 2018b).

#### 4 Psychological burden of a Caregiver

Becoming a caregiver to a family member might not only have economic impact on the individuals but also in the whole society. Considering that, it demands moving from full-time to part-time work or leaving paid work entirely. Consequently, family care is likely to reduce work supply and tax revenues. Especially in countries where the women's labor force contribution rate tends to be high,

considering that many caregivers are mainly women. Additionally, it has been studied that informal care is cost effective for the state, but it poses an issue of gender equality as more women are put under the difficult situation to be caregivers (Määttä et al. 2017, 3-26). The primary purpose from a legal perspective, is to achieve that senior citizens stay at their homes as long as possible and only the ones with the most pressing needs of care are being allowed to stay under professional care, with the number of service user's beds been reduced, the demands toward family caring has increased considerably (Parkatti et al. 2004, 13).

There are concerns about the increase burden that informal caregivers have to put up with on every day basis. Based on surveys about the wellbeing of the members from the National Family Association promoting mental health in Finland, a big number of them have reported to be under risk of depression and low life satisfaction (Moressi 2010,6). Some studies have found that retiring SG people in Finland are overindulging in alcohol consumption, especially there are high rates of intake among women. Finland might have to deal with the social costs of having a very large cohort of SG people suffering from alcohol addiction (Yle 2013). Anyhow, there are not clear connections whether this phenomenon is connected with loss of social connection due to the retirement, overload of work and family care duties.

Complications that informal caregivers usually undergo are various depending to carers' conditions. The burden and struggles of caregivers can negatively impact on the relationship between caregivers and care receivers.

Being an informal caregiver might affect the way they live; for instance long shifts of care provision might cause caregivers physical weariness and unceasing stress and apprehension, which may also be a cause for depression. When the carers do not know about the ailments and the way to care for the care-receivers, the pressure increases further. Additionally, carers present difficulties in part taking into society and labor market, which can have negative impact on their social and financial situation. It is common to have economic difficulties due to care costs and for being unable to work (Kyung Seong 2016,4).

### **Support to overcome Caregivers' stress**

There are marked financial differences between municipalities in Finland and not all the services might be totally available everywhere (Parkatti et al 2004, 25). Nevertheless, there is an array of services in place to support the wellbeing of carers.

In accordance to the Family Carer Act (312/1992) informal caregivers are entitled to obtain the adequate training, for which the social and healthcare service system provides a varied forms of support for a carer. Nevertheless, these services

must be applied for; they are not provided automatically. (The Finnish Network for Organisations Supporting Family Caring 2015, 14.)

Additionally, the Social Welfare Act, informal caregivers should have an agreement with the municipalities recognizing their role as a family carer, including a service package planned in cooperation with the family and the officials, which defines the caregiver fee, duration of the work, their entitlement for free time and coverage against injuries. By law, informal caregivers have the right to a job alternation leave, which means that a person that has been working more than ten-years in can agree with the employer to take up to one sabbatical year off from work. During this work leave, the caregiver has the rights to receive 70% of the salary. Also, carers should have supervision that can assure that they are coping well and the municipalities should arrange this type of follow up (Moressi 2010,16).

Notwithstanding, the social welfare declaration gives rights to caregivers to seek for help, the issue is that many people do not acknowledge themselves as informal carers, some of them are not well informed where to obtain aid and do not apply for support until they are exhausted, or themselves face disease (Moressi 2010,16). One of the main issues is that these services are scattered, and it usually demands the extra work and effort to be informed. Education and training marks a watershed in helping to overcome caregivers needs, providing information about how problems gradually develops with an emphasis on preventative methods for mental health.

It is crucial for informal caregivers to have access to proper training in order for them to learn how detect the cause of distress and different methods to overcome these symptoms. Additionally, municipalities should count on an assessment about the specific needs of caregivers at the different phases of care in order to supply a timely support network available to ease their burden. (Montgomery et al. 2008, 52).

Several studies have shed evidence that for the caregiver to overcome stressful experiences in their caring performance, it is important inasmuch as to acquire both skills and knowledge (Given et al. 2008, 115). In Finland the topics expressing the need for more knowledge among the caregivers and which have been often brought up by them are: the need for advice in complicated situations (61%), and the need for information about medication and psychiatry (60%) (Moressi 2010, 8-15).

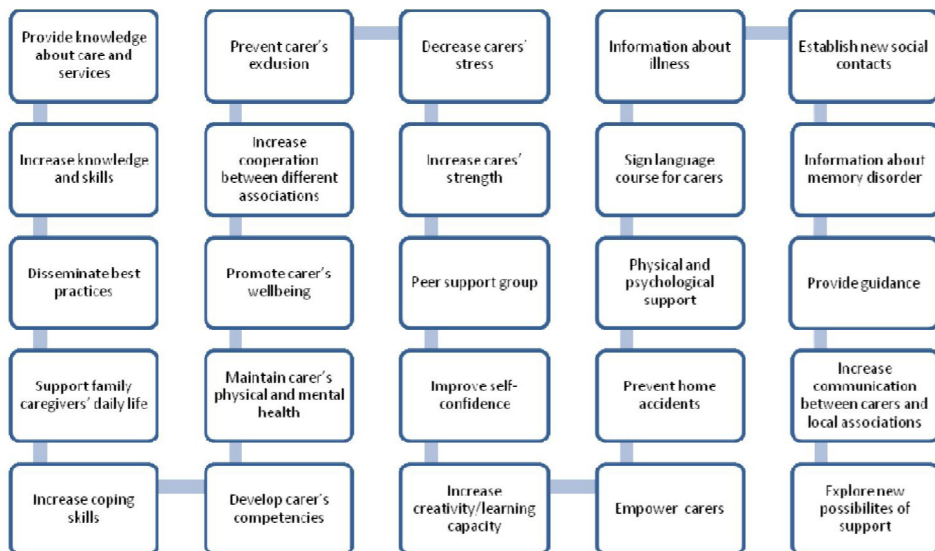
Given & Given (2008, 115) argue that informal carers frequently communicate that they do not receive enough guidance from the service providers on regards how to undertake the carer's role and about how to develop further skills. Hence, caregivers usually feel unprepared in their roles, which can lead to mental health issues and poor quality of caregiving.

The Finnish Association for the Welfare of Older People has undertaken several studies, which involved family carer's everyday life, their experiences, quality of services, support programmes, rehabilitation groups to prevent loneliness, among others. For instance, the project “*Circle of Friends*” is a group model for older people, who experience loneliness from time to time or perhaps every day. The aim is alleviate and prevent loneliness. It offers also training for elderly care professionals and volunteers. (VTKL - The Finnish Association for the Welfare of Older People.)

The services in place to inform better the carers could be summarized as follows (Moressi 2010, 24):

- Counselling service and advice are organized by different organizations with the aim to provide information about social and cultural activities, referrals to other services, health services, filling forms, seminars and trainings, etc.
- Self-help support groups are organized by the municipalities, different kind of projects for the informal carers and the Associations for family carers, which are mainly financed by RAY (Finland's Slot Machine Association).
- Practical training in caring, relaxation, caring for their own physical and mental health, service to help caregivers to manage crises. etc. These are services offered by voluntary institutions and partially offered by the municipalities.

Table 2: Aim of the support services offered for family carers (Moressi 2010, 51)



## **5 An example of social and health services in the city of Helsinki, Finland**

Social and health care services in Helsinki are being reformed to be easy access and giving extensive and comprehensive help and support for the citizens.

The services are to be brought together into three centres (Family Centres, Health and Well-Being Centres and Comprehensive Service Centres), which provides services in a comprehensive manner, under the same roof. The aim is to simultaneously improve the accessibility and the customer experience, effectiveness, productivity and staff experience of the services. The services will be produced in an integrated and solution-oriented manner instead of the current function-orientation. The emphasis of services will shift towards digital services. For that change, user-oriented digital services are developed further.

### **5.1 Family Centres**

Family Centres offer basic services for families with children, as well as early support and special support services. The services include maternity and child health clinics, home services, speech therapy, the family counselling office, physiotherapy and child welfare services.

Children and families with occasional service needs:

Services providing good access to maternity and child health care services, and agile and timely early support. Digital services with self-treatment and self-service options are also offered. The maternity and child health clinic team provides multidisciplinary early support for children and families.

Children and families with many service needs:

An integrated service package is offered, where the multidisciplinary service needs assessment is only conducted once and the child's and family's matters are coordinated by an appointed caseworker.

### **5.2 Health and Wellbeing Centres**

Health and wellbeing centres provide health care and social services for the working-age population. The services include health station, dental, psychiatric and substance abuse services; youth and adult social work and social guidance services; rehabilitation services; services for the disabled and laboratories (City of Helsinki 2018).

Health and wellbeing centres services are intended primarily for the adult population. Some of the services are also for children, young people and the elderly. The services are provided in a single building or in a networked manner at different locations.

- health station services
- psychiatric and substance abuse services
- youth and adult social services
- rehabilitation services for adults (physiotherapy and occupational therapy)
- oral health care services
- care management for the elderly
- services for the disabled
- support services (such as laboratory services) (City of Helsinki 2018)

### 5.3 Comprehensive Service Centres

Comprehensive service centres provide services for the elderly and those with multiple illnesses. The centres be low-threshold meeting places, where clients can receive help with different kinds of needs and problems when suffering from a reduced ability to function (City of Helsinki 2018).

The objective of the comprehensive service centres is to develop the model to ensure that all services for the elderly are available more easily in one place. The operating model includes, for example: integrated services, local services, electronic services, practical work, seeking work services, services in the home, and cooperation between health and wellbeing centres and family centres, other partners, organizations and the third sector (City of Helsinki 2018).

The comprehensive service centre is a low-threshold meeting place where operations are designed to support living at home for as long as possible. Clients receive the help they need with different kinds of needs and problems, when their own ability to function is reduced. The staff work both in the clients' homes as well as at the Comprehensive Service Centre, flexibly running different activities with the clients, according to their needs (City of Helsinki 2018).

In the comprehensive service centre clients will be able to receive services when they need them (City of Helsinki 2018):

- Services to support living at home
- Services to support social coping
- Outpatient health care and oral health care services
- Mental health and substance abuse services
- Rehabilitation services (physiotherapy, occupational therapy, speech therapy)

Some of the Comprehensive Service Centre services are also designed for those under 65 years of age, and some are aimed at users of services for those with disabilities. Activities carried out by the City's other administrative branches, associations and volunteers play a major role (City of Helsinki 2018).

## **6 Examples of the facilities for elderly care and informal care**

Gerontological rehabilitation for the elderly supports the goal of independent life. Gerontological rehabilitation aims at restoring and maintaining the highest functional ability of the elder in spite of illnesses and injuries, thereby enhancing his or her self-interest and quality of life (Koskinen et al. 2008).

The rehabilitation process in the city of Helsinki is a set of different measures that include the ability of a rehabilitator to understand and evaluate the ability of the rehabilitator to achieve the goals and systematic cooperation goals. The rehabilitation is carried out by a multiprofessional team, which usually includes a physician, a physiotherapist, an occupational therapist and a social worker, who are familiar with geriatrics. Also they have team meetings for group conversations for people in the same situation, where they have regular meetings with different kinds of actions.

### **6.1 The Northern informal care activity center, the city of Helsinki social welfare and health agency (belongs to Gerontological social work unit)**

The purpose of activity centres is to promote and support the informal carers and the care receivers and their wellbeing. Activity centres of informal care hold both open and closed groups. Peer support groups are available to male carers and former carers, for example. In addition, various exercise groups are organised. Coaching courses are offered to new carers. (<https://www.hel.fi/helsinki/en/administration/participate/contact/search-address/toimipistekuvaus?id=3191>). Once a week, the activity centres of informal care set up a café, where topical matters are discussed. Participation in the activities of the centre is free of charge. Small fee may be charged for excursions, meals and craft materials.

Support services for informal carers of a person over 65 years: the city provides several options for arranging the statutory vacations of support for informal care. In addition, other recreational vacations can be arranged for families giving informal care (City of Helsinki 2018c).

Informal carers are given support through various services In Finland, in the city of Helsinki:

- Activity centers of informal care: four regional locations

- Day activities
- Short-term care
- Daily part time care
- Home help service for informal care (mainly for customers aged over 65 years) at most 8 hours per month, 1 to 4 hours at a time
- Child minding services for children with special needs (under the age of 16) (City of Helsinki 2018c).

There are several ways to arrange the care during the carer's statutory vacation. Short-term care in the city's units or in purchased service units, Service voucher for short-term care for the service providers' units, approved as service voucher companies, Substitute carers (The carer can suggest a relative or another person who is close to the care receiver as the substitute carer. The eligibility of the substitute carer is assessed, based on the same requirements as the primary carer), Part time care, Day activities and Services purchased for home to assist the carer (City of Helsinki 2018c).

Prerequisites: A carer receiving support for informal care is entitled to, at least, three days of leave for any calendar month, during which the carer is bound continuously or with only minor interruptions (not exceeding five days) to provide around-the-clock or continuous daily care (City of Helsinki 2018c).

For informal carers is arranged wellbeing and health check-up and coaching. Those are done with the help of the electronic wellbeing and health check-up, an informal carer can receive focused information on wellbeing and health. After the check-ups, the carer can take part in electronic coaching programs, which are weight control, healthy diet, quitting smoking, reducing alcohol consumption, sleep coaching, stress control, Optimism, Positive interaction in a partnership, Good deeds, Relationship coaching, Being thankful, solving conflicts in a partnership and exercise programs: for asthmatics, diabetics, people with coronary artery disease or high blood pressure, people with musculoskeletal disorders (City of Helsinki 2018c).

If the informal carer takes care of a person at least 65 years of age, they can find out more about the matter through the support for informal carers or from the workers of an informal carers' activity centre. Those taking care of a person under the age of 65, can receive information from a worker of the support for informal care (City of Helsinki 2018c).

## 6.2 The Home Care Services

The home care services (domestic services and home nursing) unit of the Helsinki health centre organises nursing, care and the necessary support services in



order to maintain the health and functionality and offer care in cases of illness or disorders of the elderly, convalescents, patients suffering from chronic illnesses and disabled people over the age of 18. The objective is to secure the customer's active and safe living at home. Home nursing entails nursing and rehabilitation services prescribed by a doctor, taking place at home. A doctor's referral is required in order to receive home nursing services (City of Helsinki 2018c).

A person is entitled to home care services and related support services, if he/she needs help in daily activities, such as eating, washing, dressing, getting out of bed/chair, walking or visits to the toilet. If a customer needs home care services, he/she or a close relative can call the Home Care Services team leader of the area during the call-in hours, Monday to Friday 9–11 a.m. The first step is to complete a preliminary assessment, which can be conducted as a telephone interview. If it is assessed, based on this interview, that the customer is in need of extensive support, a home appointment for a further assessment is arranged with the customer (City of Helsinki 2018c).

Customers of the home care services receive the health care and nursing services they need at home, if it is not possible to organize these services in another fashion. An individual service and care plan is prepared for each customer of the home care services, recording the services provided by the home care services team. The plan is prepared together with the customer and his/her relative/other trusted person (City of Helsinki 2018c).

Customer fees for home care services: For temporary home nursing and domestic services, the charged fee is per visit by a doctor or a dentist or per visit by other home care services staff. For temporary domestic services, the customer fee charged corresponds to that of the temporary home nursing service fees. The number of services, the gross income of the household and the size of the family determine the monthly fee for continuous home care services (City of Helsinki 2018c).

### **6.3 Day activities for elderly**

In Finland, the city of Helsinki has day activity units for having activating and rehabilitating activities for elderly, to support caregivers and living at home. The services are meant for all elderly residents in Helsinki and for unemployed residents. The goal is to prevent the social isolation. Services include, for example, meals, social communality, leisure activities and physical exercises (handcraft groups, peer groups, social events such as: lectures, movies, visitors, parties, concerts and voluntary work) (City of Helsinki 2018c).

In day activity unit's elderly can have advisory services. Services include e.g. general counselling, social counselling (social benefits, different services avail-

able, life management), and technology counselling by Enter ry (seniors assistant organization), e.g. how to use laptop, Internet, smartphones etc (City of Helsinki 2018c).

#### **6.4 Nursing homes: 24-hour treatment facilities**

Elderly needing special help all day can have different kinds of periods and a varied of time period in nursing home. Nursing homes have actions of dementia care, psychogeriatric care, physically disabled care and social crisis care (City of Helsinki 2018c).

The city of Helsinki has developed a system of evaluation and rehabilitation department for elderly with problems. This department manages elderly customers who often have many problems, such as memory, mobility and social problems such as housing problems and wandering and somatic illnesses. The customers often come to the department from a hospital, from a crisis department or some directly from home. All customers come first through centralized service guidance (City of Helsinki 2018c).

The duration of the period of the stay in the elderly facilities varies from one week to six months. There is always one visit to customer's home (assistance assessment and mobility at home) and at least one meeting involving relatives, customer, carers and partners. The goal is always to support living at home and finding solutions to support it. Nonetheless, in Helsinki about 50% of customers are transferred to long-term housing, e.g. to an old-age home (City of Helsinki 2018c).

### **7 Guidelines for development**

This chapter gives suggestions and ideas on development solutions for better communication and care between generations even though in Finland only a minority of the carers are responsible of two-way caring. Because of that, in Finland has not studied much about sandwich generation in Finland (Kauppinen & Silfver-Kuhalampi 2015).

The gap between generations may increase if sufficient attention is not paid. Different forms of cooperation between generations may be worth to do. By cooperating with the school and older people can be able to achieve, besides generations getting closer, also more versatile interaction and team skills for the pupils. From a societal point of view, intergenerational cooperation can only achieve broader objectives if cooperation activities are based on carefully considered goals and planning (Mäki and Ojavalli 2008).

Coliving of young and old generation can give many positive outcomes, like learning from each other; respect each other, learning about history or new technologies. In Finland, one group tried a test where youngsters help pensioners to use social media. They made a TV-serie about that. It was popular for elderly (Yle 2018).

## 7.1 Best practices to coordinate work and other life in workplaces

The balance between work and family life can be improved, for example, through working time and work arrangements (such as sliding working hours, working hours bank, teleworking, personal agreement, part-time work), individual flexibility, and coaching supervisors. Successful reconciliation of work and family reduces stress and other psychosocial loads. A family-friendly job is also an attractive place to work (Ministry of Social Affairs and Health, Finland 2018; Ojanen 2017, Kauppinen & Silfver-Kuhlampi 2015). It is also important that, in addition to developing the balance methods, information on the availability of various methods should be improved (Ojanen 2017).

1. Flexibility in working hours. Work time flexibility and jointly agreed arrangements, such as working time banks and working hours, are the most important means of facilitating the reconciliation of work and life (TTL 2018).
2. Telework. Supporting guidance on telecommuting can be supported by encouraging guidance, good technical implementation, and the positive attitude of immediate managers (TTL 2018).
3. Functional substitute arrangements and good practices for returning to work. At working place, should be prepared for both predictable and unexpected absences. A working model is needed for example how to get familiar with work again and support the return of family leave (TTL 2018).
4. Written objectives and operating instructions. The superiors need support for their own work from top the direction of top management and the knowledge of the practices that support the integration of work and other life (TTL 2018).
5. Agreed Rules and Equity. There should be clear rules on the workplace that apply equally to all employees. However, fairness does not mean that everyone has the same rights and obligations, and that special situations are not taken into account. An open and positive atmosphere will enable discussion and negotiation of things together. It is good to be aware that, for example, single parenthood and caring responsibilities may be particularly challenging for life (TTL 2018).
6. Reconciliation of work and other life into staffing processes. Work management should follow the age structure of staff, care responsibilities and how

to reconcile work and life. For example, development discussions and atmosphere surveys provide an opportunity to address these issues. It also allows discussions between the two or the work community (TTL 2018).

7. Private life issues into health care cooperation and maintenance of work ability. It is a good idea to take part in the work and studies of occupational health care as well as family and family life issues affecting wellbeing at work. For example, identifying and counseling personalized situations is useful (TTL 2018).
8. Support staff for reconciling work and life. The workplace should have a clear definition of what the employee is doing. Recovery from workload is an important skill for us all. The solutions and methods of coping with work and life are unique, but everyone can practice self-knowledge and self-management. A supervisor or co-worker can provide support, and training can be provided (TTL 2018).
9. Childcare and other services that facilitate everyday life. At the workplace, it is worth discussing whether the staff is experiencing the need for services that support everyday life. If required, the employer can find out about the job opportunities for arranging or communicating them. One example is a sick childcare service provided by the workplace (TTL 2018).
10. Consideration of the family at the workplace. It would be good for a family to get to know the job and the workplace, as it helps to understand the work and requirements of the parent, spouse or child. For example, a common family event at the workplace is a good way to get to know each other. At the same time, the employer gets access to the employee's family, which is an important asset (TTL 2018).

Families with special children should have an official body that provides comprehensive support for family allowances and services and advises when needed to apply for support (Ossi-project 2018).

## **7.2 Suggestions from Anni Kallio's (2014) study**

### **The village Grandma and Grandpa Action**

In Mannerheim's Welfare Association's Wilderness and Wildlife Service, volunteer adults give their time to children, for example in day-care centers, family cafes and clubs. The aim is to support good childhood by strengthening the generation chain, increasing positive inter-generational interaction and interaction, transferring cultural heritage, creating active adult age groups with the opportunity to make voluntary volunteering and increase regional communality and solidarity with children.

### **Deputy Grandma and Grandpa Action**

The Center for Volunteering in the Talkoorenka, Kerava, started out in 2007 with Deputy Grandma and Grandpa, which aims to act as a bridge between different generations, to transfer cultural heritage and to support families with children in everyday life. The idea is to provide families with the opportunity to experience older people if their grandparents do not exist or live far away.

### **Godmother and Godfather Action**

The Small Family Association Mummila is an activity center in Vuosaari, Helsinki. Mummila offers the opportunity for three generations to get together, educating the godfather and the dangers of friends in the families, who have no relationship with their grandparents, as well as organizing a variety of activities and thematic groups for grandmothers and dances.

### **The camp Grannies**

The Best For Children Association's campus may be either camps for children or multicultural family camps. In order to reduce cultural misunderstandings, they are hoped to be an extra lap for the kids who need it. It is hoped that grandmothers and grandpas will bring their own childhood skills to camp, that is, things that may even be strangers to today's children such as forest trips, sauna heating, rescue, hunting or even flower wreaths. Grandparents can read fairy tales or even just chat with kids.

### **School grandfathers and grandmas**

There is a group of volunteer men (Kouluvaarit ry) over the age of 55 who want to be helping a primary school pupil and teacher in Turku. Saunalahti School in Espoo has been in school and grandma since 2009.

Grandmothers work in the classroom as support for learning, reading tales, excursions, as an extra hand in crafts and as well help for some students who need extra help. Grandparents have time to stop to help, tapping and reconcile. They are adult children's friends and their most important task is to be present. With these adults, students can do tasks, discuss and hear stories. They are developing a good and safe school environment and add value to learning with their own special expertise and life experience.

### **Homework Help**

LäksyHelppi is a joint project of the Finnish Red Cross Helsinki and Uusimaa District and HOK-Elanto, which provides assistance in homework assignments. The local Red Cross branches voluntarily set up homework groups in the Helsinki Metropolitan Area and Central Uusimaa. During holidays, they talk, play

and spend time together. LäksyHelppi is targeted especially for people who have moved to Finland, but they are welcome regardless of the background. The project improves motivation for schooling and prevents exclusion.

### **Neighborhoods Kitchen**

Along with eating, combines babies with the elderly. For example, at Helsinki's Kallio, open-air events have been organized as a theme “Do not eat alone!” The food is made together and most of the raw materials obtained from nearby companies. There are several public corporations in the neighborhood, and events have been organized in parks. The kitchenette has also been designed to provide cultural experiences, such as live music or poetry. The low-threshold evening events have thus convened to enjoy food, clubs and music.

### **Young people give help!**

Junnut Jeesii! organized by the Youth Center of the City of Helsinki project aims to help young people help seniors in everyday activities such as dealing with trade issues. In addition to shopping trips, young people have visited service centers to help seniors use cell phones and computers. The idea has also been to encounter of different generations.

### **Give Time to Elder**

4H Association has implemented this practice. Young people have been employed by the elderly in a health center, home care and dormitories. The company, association or private person could have purchased the hours by paying the required number of hours to the association's account (15e / h in year 2011 including the salary and the costs of employment and accounting) as a reference to Anna Aikaa Vanhukselle. 4H has hired a young people as well as work trials and 4H manages the timetables. Work hours can be bought as many as wanted. Employees who have worked, are published on the association's website except where the payer has not wanted to designate the publisher. Work hours could also be purchased for use on a particular item.

## **8 Developing intergenerational communication solutions and stimulating mutual development**

This chapter presents solutions for improving the situation of the sandwich generation, especially in the field of intergenerational communication and stimulating mutual development. This part is a summary of the previous chapters.

### **8.1 Description of the problematic situation in the psychological, social and communicational aspect from the point of view of the multigenerational family, including carers from “sandwich generation”, including problems in the carer - subject to care person resulting from deficiencies in communication/understanding.**

According to UNESCO, intergenerational projects and activities are the exchange of resources and the learning process between younger and older generations. It's sharing skills, experiences, knowledge. Dignity, rights and respect for people and overcoming stereotypes are the greatest values of such activities (A. Hatton-Yeo, T. Ohsako, Intergenerational programmes: public policy and research implications. An international perspective, The UNESCO Institute for Education, The Beth Johnson Foundation, 2000).

Persons who were raised in different social, cultural and historical circumstances may have a different approach to life, different view on solving problems within life experiences. This is especially evident among family members who share a significant age difference. In such conditions people from another generation may have a different way of thinking and different experiences resulting from the interpretation of events from another point of view. Each generation owes its spiritual character to the action of two factors: first, it is a collection of cultural and spiritual forms of existence at a time when the generation begins to educate and form. These forms can be assimilated or rejected, then they influence generations with social and political factors or the conditions of the surrounding life. The concept of cultural transgression of social groups is connected with the phenomenon of the new generation. The time frame, which clearly identifies a given social group as a generation, also specifies the specificity of the times in which this generation creates and develops. What distinguishes one generation from another in cultural terms is primarily a different attitude to cultural goods produced by “old” and “young” coexisting at the same time. Generation as a social group establishes a specific bond with each other, the purpose of which is to create together and at the same time the possibility of objectively defining it as a social identity. Individual members of the social group creating a given generation have similar expectations to themselves and think in a similar way. One of the members of a generational group can assume what ideals are important for other members of the same generation. This approach determines how to behave in specific social situations and create a specific social bond that can have a fundamental impact on the creation of new patterns. Hence the differences in the mutual perception of younger and older generations and the communication conflicts that often occur between them. Between generations, an increasingly significant cultural difference is observed, which consists of religious imaginations, knowledge, values, morals, customs, behavioral patterns, ideas, etc.

## **8.2 General guidelines in the area of optimization of intergenerational communication from the psychological and social point of view for the shared care of children, the elderly and the disabled**

One of the many competences necessary in the life of every human being are interpersonal competencies that affect the correct interpersonal communication, which means the level of efficiency in mutual communication of various information by interacting people - the ability to understand and clearly communicate their own messages to other people, as well as the correct reading messages broadcast by different channels by other people.

It is particularly important from the point of view of shared care, which should take into account the needs of both children, the elderly and/or the disabled, as well as carers who care for dependents. Organizing or supporting a shared care every time and within each activity should verify whether a given form of support takes into account the psycho-physical predispositions of support participants, also in the context of the transmission of appropriate and correct reception of the message content for various age groups of recipients. Such competences in the field of interpersonal communication are included in the so-called competence of a key, universal nature. Proper interpersonal communication, especially intergenerational communication, plays an important role in acquiring the competences needed in life. The most important goal of interpersonal contacts is to create such conditions and interpersonal atmosphere that fosters human development and the implementation of its constructive capabilities, which will allow the individual to develop and improve his skills as well as cope with the changing reality.

In acquiring key competences, proper communication in the family is crucial, especially between the younger and the older generation. It is important to take into account the differences between those communicating and the respect for these differences. It is parents and grandparents who are responsible for bringing up the young generation, for providing appropriate patterns of perception and understanding of reality, that is, for providing young people with necessary competences. However, nowadays, not only older people teach young people. Once a child came to a parent or grandfather for advice. Nowadays the situation is often reversed: it is the generation of older adults who come with their problems to children. These are often technical problems.

The pace of change is so huge that the knowledge of older generations can not explain the reality of the young. Therefore, in some aspects the roles are reversed: children are teachers of parents or grandparents, they show how to use a computer, a mobile phone or how to use the Internet. Media competences give



young people an edge over adults. This is the relationship of reversing the previously established order, an example of reverse socialization, where the acquisition of knowledge and skills takes place through the generation of elders from the younger generation.

Important in the context of intergenerational communication are issues regarding the competences that children and youth have acquired from their grandparents. The most frequently mentioned are:

- patience and humility,
- responsibility
- perseverance,
- giving advice in difficult life situations,
- honesty and good conduct and wisdom of life.

Grandmothers and grandparents indicated that they learned from their grandchildren:

- computer use (including playing on a computer),
- use of a mobile phone (especially text messaging),
- listening to fashionable music,
- active rest,
- tolerance and forbearance for other cultures and religions, and openness to new experiences and spontaneity.

Correct communication and appropriate intergenerational relationships help both grandchildren and grandparents to acquire important competences needed in everyday life.

In the area of intergenerational communication optimization from the psychological and social point of view for caring for children, the elderly and the disabled, it is important to:

- show participants the mutual benefits of communication,
- determine new social roles and allow to go beyond the stereotype,
- involve at least two generations, not connected with family ties,
- lead to mutual understanding between young and old generations,
- improve the self-esteem of both groups,
- help in solving local problems, meeting the needs of the involved generations.

The modern family is experiencing more and more crises, more and more tensions and conflicts. Noticeable is the increasing dysfunctionality of families and the weakening of emotional ties between its members. There may be many rea-

sons for this, including, among others, social, political and economic transformation. Family's disruption may also be influenced by the personal characteristics of family members, their psycho-physical features (eg disability), crisis-random events and, very often, communication disorders.

The starting point of many family problems is the incorrect communication process. The ideas of good and mature interpersonal communication are still too poorly disseminated, and no time is spent in the education process. Adults talk little with each other and with children, and moreover, they often do it in an inept way, which promotes conflicts and frustrations. Correct communication in the family is very important. It is thanks to it that emotional ties between family members can be strengthened and, consequently, the subjective quality of life in the family can be felt by them. Good communication and emotional ties are factors that limit conflicts and difficulties in the family and encourage the upbringing of children.

Interpersonal communication is very important, hence it is appropriate within the framework of shared care to shape the communication skills of children, parents, grandparents, and carers. A special type of communication and contact between people is empathy, which makes mutual relations more harmonious, satisfying, peaceful. Teaching empathy will improve communication in the “sandwich generation” realm.

Empathy is defined in the scientific literature in many different ways. In one of the definitions, it is treated as “empathic” emotional identification with another person and inspiration of feelings experienced by that person; getting into the experience of another person “(M. Dolan, R. Fullam, Empathy, antisocial behavior and personality pathology, 2007).

There are three qualitative components of empathy:

- 1) knowledge of what the other person feels,
- 2) feeling what the other person feels,
- 3) compassionate responding to someone's discomfort.

This definition reflects the essence of empathy, because it indicates the knowledge of the states experienced by the other person, the compassion of both positive and negative feelings, compassion in case of difficulties and the transfer of empathy into action, where one can talk about the appearance of pro-social behavior, i.e. care, caring, friendly behavior and charity. Empathy can be shown to others, both verbally and non-verbally, but the most important is its non-verbal aspect, because 90% or more of the emotions are transmitted non-verbally.

Empathy is associated with numerous benefits affecting interpersonal relationships. Among these benefits are listed:

- improving the ability to look from the point of view of another human being,
- increasing sensitivity to the feelings of others,
- improving listening skills.

According to A. DiBacco, empathy consists of:

- specific non-verbal communication,
- proper listening, right perception,
- favorable communication climate and
- sharing experiences and feelings (A. DiBacco, *Empathy and Interpersonal Communication: What We “Do” When We “Feel” Another*, Indianapolis 2008).

In the case of non-verbal messages, the ways of manifestation of empathy are: smile, nodding, using gestures signaling openness, looking into the eyes. An interesting indicator of empathy and good understanding is the so-called mimicry, i.e. imitating, taking on the attitude, expression and tone of the voice of the other person (J. H. Pfeifer, M. Dapretto, „Mirror, Mirror, in My Mind” : Empathy, Interpersonal Competence, and MirrorNeuron System, [w:] J. Decety, W. Ickes, (red.) *The Social Neuroscience of Empathy*, London 2009).

Many people have problems with proper listening to the other person, which often causes frustration, mutual misunderstanding or conflict. This is especially noticeable between generations when there is a significant age difference between the interlocutors. Often many problems in relations can be counteracted by a simple hearing, allowing the other person to fully express themselves, express their own feelings, needs or fears. Lack of effective listening can be a sign of disinterest in the other person or disappearance of caring for it. Relationships in which people do not listen to each other become shallow. Bad listeners are perceived as cold, indifferent, insensitive people. With people who do not listen to hardly anyone wants to communicate, talk about their internal states, needs, everyday worries.

Careful listening consists of:

- no interruption of others speech,
- the use of delicate verbal incentives (eg “I understand”, “uhm,”really?”; “Tell me more about...”), which make the other person to deepened response,
- keeping eye contact with the interlocutor,
- bending towards the interlocutor, while listening,
- sticking to the topic and avoiding the desire to end the statements for others.

Careful listening can also be supported by other types of listening, which actually constitute certain positive attitudes towards others. Among these types of listening, empathic listening and open listening are distinguished. Empathic

listening is based on the acceptance of an open attitude towards the messages of others. Sometimes it's hard for us to listen when the other person gets angry, criticizes or complains about himself, but one should be aware that each of us is trying to survive in this world, minimize his own pain or satisfy his own needs. Providing empathic listening can satisfy the essential needs of the interlocutor, reduce frustrations experienced by him, his internal conflicts, often unexpressed feelings. Open listening is about avoiding judgments of others, not trying to find fault in them.

Taking the time to devote attention to the other person is necessary to maintain good emotional ties in the family.

There are studies in the literature that indicate that rush destroys empathy and adversely affects pro-social behavior. In the case of our own undesirable behavior or our own failures, we are usually very understanding, we explain ourselves, explain our behavior by external, situational factors, independent of ourselves, our control. If we are able to give members of our own family a loan of confidence that we usually give ourselves, the chance of an emotional connection, feeling the feelings of the other person and adopting others perspective will increase.

A. Di Bacco presents two vibes, which may be characterized by communication - a defensive vibe and a supporting vibe. The first is related to dogmatism, the assessment of others and the tendency to over-control the situation, while the latter is associated with describing rather than assessing, openness to various points of view, authenticity, spontaneity and striving to solve problems together. The most common manifestation of empathy is sharing experiences, sharing feelings with another person. If we share experiences and feelings others are easier to understand and we become more sensitive to their needs and desires.

Excellent methods of verbal expression of empathy are provided by the method of transmitting four-part information to others and the reception of such information from them, the four elements consist of observations, feelings, needs and requests. To use this communication method effectively, you should learn:

- perception without ratings (describing facts),
- adequate expression of feelings (naming one's feelings without interpretation and judgment),
- taking over responsibility for one's own needs,
- expressing requests for specific actions (as opposed to demand).

### **8.3 Development guidelines (from the psychological and social point of view) for shared care - what solutions to use to stimulate the development of both sides in the case of shared care**

The key to success in stimulating the development of both sides (children, the elderly and/or the disabled) in the case of shared care is proper intergenerational education, taking into account the needs and differences of each age group, including their psychological and physical predispositions.

In the 21st century, in connection with the progressive aging of societies, it is necessary to implement the idea of “society for all age categories”, which serves, among others, intergenerational integration. One of the forms of intergenerational integration is intergenerational education.

Intergenerational activities aim at cooperation based on a common goal, mutually beneficial activities. They promote greater understanding and respect between generations and contribute to building the community in a coherent way. Intergenerational activities are inclusive activities based on a simple message that young and old have something to offer for themselves and the people around them.

Intergenerational integration and joint activities, eg cultural, are guided by a noble goal: life-long experience of every participant in the local community. People are becoming more open to tradition, to different opinions, and to the events around them. The most important thing, however, is to open oneself to each other, make contact, sincere smile and conversation. Young people and seniors get to know their worlds, find differences in them, but also look for common things. The new situation and new types of contacts require them to be open and empathize with the needs of others. Benefits of intergenerational interactions are better mutual understanding, establishing relationships and dialogue, sharing knowledge and supporting further development.

It is assumed that the participation of people representing different generations in intergenerational education is an excellent means to achieve intergenerational integration. Intergenerational education contributes to the creation of an intergenerational community. Thanks to the fact that people from different generations are in a common space, they experience common experiences, there is the possibility of communication and intergenerational dialogue. Participation in joint ventures of representatives of different generations contributes to the fact that the generations get to know each other better, become more open to the needs of people from other generations, it is also crucial for the sandwich generation. Intergenerational education also helps to eliminate intergenerational cultural distance. It all causes that every participant in intergenerational education enriches himself. In addition, intergenerational education is an excellent opportunity to

develop intergenerational contacts and deepen intergenerational relationships.

Intergenerational education also serves the implementation of the modern concept of education to the old age, in the old age and through the old age. Today, three main areas stand out in it:

- 1) education to the old age (includes educational activities towards younger generations),
- 2) education in the old age (includes educational activities implemented for the elderly),
- 3) education through the old age (concerns the educational aspects of staying among the elderly).

In this context it distinguishes in geragogy:

- education to the old age (preparation for the role of a senior),
- education in the old age (influence directed at seniors, learning a senior),
- education through the old age (intergenerational dialogue, transmission of values),
- education for the old age (gerontological training, process of preparing staff for working with seniors).

Intergenerational education can take various forms, formalized and informal, cyclical, systematic and spontaneous. This type of education takes place within intergenerational relations taking place in different environments: family, neighbors, friends, at the workplace.

It is important to introduce forms of intergenerational education on a larger scale in kindergartens and schools, among others through the organization of intergenerational integration meetings, joint activities, joint reading, artistic, theater, art, computer classes, culinary workshops, DIY, cultural or tourist events etc.

It is worth emphasizing that this form of education contributes to:

- showing or discovering the potential of people of all ages (older and younger can share their life experiences, knowledge and skills),
- better understanding of the needs of people of a given generation and satisfying the social needs of younger and older people (including the need of appreciation, the need to be needed),
- activating people of all ages in different areas of life,
- the acquisition of the habit of rational spending of free time,
- broadening one's horizons,
- developing the ability to perceive phenomena from different perspectives,

- acquisition of knowledge and skills in many fields, including gerontological education,
- acquisition of local government, communication, integration and organizational skills.

All this undoubtedly makes it possible to achieve a good quality of life for all participants of this education, regardless of their age. In the social dimension, in the aspect of intergenerational dialogue, because if intergenerational education activities, it comes to a better mutual understanding of people representing different generations, understanding between people of different ages, shaping favorable intergenerational relations, based on integration and solidarity, and, consequently, it comes to the increase in social integration and intergenerational solidarity.

Intergenerational education also contributes to:

- changes in negative stereotypes concerning various age groups,
- promoting a positive image of people belonging to different generations,
- shaping positive attitudes towards people of all ages,
- promoting the perception of different phases of life as the natural stages of human life,
- preventing social marginalization,
- promoting the independence of people of all ages, their activities and responsibilities.

If we undertake the implementation of formalized intergenerational education, then we should follow the appropriate rules. These rules are generally in line with the rules of working with the group. It should be remembered, however, that in the case of intergenerational education, it is a group of people of different ages, constituting a community of diversity, not only in terms of age, but also knowledge, skills, experience, habits, and professed values or the degree of physical and mental efficiency. The basic principle of implementing intergenerational education is to ensure proper interpersonal communication (more in Ch.8.2), including the creation of conditions for participants to establish an intergenerational dialogue based on understanding, tolerance, and kindness. It is also necessary to inspire members of different generations to undertake cooperation within jointly designed and implemented activities. To facilitate interpersonal communication, it is a good idea at the first intergenerational meeting to determine with all participants the rules that will be followed during meetings.

All intergenerational education activities should start with determining the resources found in people representing different generations. It is worth developing a so-called information bank, containing data on the participants of the class (their knowledge, skills, interests, passions, abilities). At the same time, you

should also obtain information on the expectations and needs of meeting participants. It is also extremely important to ensure that all participants of the class get to know each other. Here you can use the suggestions of activities in the field of fun pedagogy. Play activity brings a lot of positive effects to people of all ages, including learning about all participants. The subject matter of the classes offered to different generations should be interesting for both younger and older. It should be ensured that each participant can actively participate in the meeting. It is worth designing scenarios for all classes to enable each person to present their own resources. A significant facilitation of the implementation of this principle is a prior detailed diagnosis of the needs, expectations and possibilities of the participants of the classes. Intergenerational education activities should be evaluated by each participant. It is worth taking into account what participants liked and what did not get their acceptance, what values of intergenerational activities are perceived by the participants of classes and what they think should be modified and how the classes can be improved.

#### **8.4 Initiator of local care - cooperation of the local community for the provision of mutual care services - how to take into account the aspects of intergenerational communication**

The problem of services supporting caringly dependent people, mainly due to age, is growing year by year due to the growing number of older people, hence the increasingly common activities in the area of initiating mutual care services in the local community. In order to effectively introduce the initiator of local care into practice, one should keep in mind the guidelines from Ch. 8.1 - 8.3. It is extremely important to build a community bond, a sense of security for the participants of the local community. In order for it to exist, first it is necessary to build mutual trust through the proper knowledge of participants and improving communication between them. The person responsible for building the local community as the initiator of local care must take into account the aspects of intergenerational communication in his work in order to efficiently initiate the community's activity. A non-professional tutor should read the guidelines on intergenerational communication to build a community based on a sense of mutual respect and trust. It is very important to have an open approach to a group in need of support, a solid diagnosis and a fair discussion. Neighborly support translates directly, especially due to ties, to extending the period of independent functioning of an elderly or disabled person in the environment. The person providing assistance should reside in the closest vicinity of the person for whom the assistance is to be provided. The key determinant here is the time and opportunity to reach a person assisting a supported person. Experience and observations show that the recommended time is fifteen minutes. Neighbor/local help should be accompanied by trainings/



workshops on the ability to solve difficult situations or to improve the quality of services, but above all, both, the coordinator of such services and the community just needs meetings. There should be provided space for the exchange of experiences, information and insights among the participants of the neighborhood help. Implementation of local assistance services should be subject to ongoing monitoring by the neighborhood/local help organizer. Since the key element of neighborly help is to base on mutual ties, continuous monitoring is not recommended. For it can undermine mutual confidence. The method of monitoring should be adapted to the nature of support and specific conditions of the group of recipients, including intergenerational. The provider of neighborly support services should each time plan a way of monitoring based on local conditions, knowledge of recipients of this activity, resources etc.

Experience shows that the most effective are visits (eg coordinator) of a “social” nature (directly with a neighbor or with the whole group that uses support), and not in the form of gathering formal information. Based on meetings and constant contact (eg by phone), observations should be made and any further steps or interventions should be taken. In the event of a dispute between the user and the provider of assistance, an amicable solution should be sought.

The implementation of intergenerational activities in local communities may contribute to the strengthening of areas such as:

- building an active local community,
- strengthening the local community,
- promoting activities for civil society,
- reducing the level of crime and the feeling of being threatened by crime through a better understanding of generations,
- counteracting social isolation and discrimination on the grounds of age, strengthening neighborly contacts/bonds,
- lowering the feeling of exclusion.

All this can also strengthen the development of the local community, a sense of community. The elements determining the success of intergenerational activities at the local level are:

- understanding the needs of the local community,
- sense of security and mutual trust of participants,
- attentive/careful planning of “intergenerational bridges”,
- creating a culture of sharing,
- engaging participants,
- the composition of groups and the division of basic tasks,
- good marketing,

- activities allowing for getting to know each other,
- partner work,
- constant monitoring and evaluation of undertaken activities.

Support groups associating the carers of informal/actual dependent people (with the possible participation of the moderator) are mainly used for mutual assistance, exchange of experience, and advice. Carers often obtain information from informal sources: from friends, acquaintances and neighbors. Thus, support groups complement the formal (necessary) channel of information flow to carers. An additional function of the support group is the replacement of unnecessary equipment, eg rehabilitation. The potential economic dimension of such exchange is significant. However, the basic function of support groups for carers is mutual psychological support. Guardians, because of the lack of free time, prefer rare meetings (eg once a month), close to their place of residence. The answer to the lack of time and mobility of carers may be the organization of virtual support groups, online forums for exchanging experiences etc.

## **8.5 Psychological support for factual caregivers**

### **- how to take into account the aspects of intergenerational communication**

To effectively introduce psychological support into practice, keep in mind the guidelines from ch. 8.1 - 8.3.

Psychological support is crucial for carers who face everyday problems not only related to care, but also work or personal issues. The sudden need to take care of a loved one or person (in the case of a sandwich generation) often turns upside down. Carers often have to give up their plans for the coming months, and in some cases even for years, in the absence of time. While devoting most of their time to care, it is difficult to maintain natural social relationships. Often this is also connected with the necessity to give up professional work, which can not be reconciled with the constant care of dependents.

The whole situation requires huge commitment and it seems natural that it should arouse the anger of the guardians. Meanwhile, they often suppress these types of feelings because they feel they are out of place, that they can not complain about changes in their lives, because the person they look after is in a much worse situation.

Taking on too many responsibilities and suppressing emotions translates into depression in some cases. Research shows that it appears more often in female than male caregivers and can affect even every one in two women dealing with sick/dependent relatives. In these types of situations, a condition called a “care-

giver's syndrome" may develop. It appears in people who for a few months or years deal with a dependent person. They can be recognized after the appearance of various types of anxiety ("I can not do it", "nobody will help me", "I give too little of myself"). Such thinking can lead to frustration. There is insomnia, irritability, a feeling of constant fatigue. In some cases, the symptoms from the patient are transferred to the caregiver. Finally - the body stops functioning properly and psychosomatic symptoms occur. They can occur in the form of headaches, high blood pressure, ulcers, and even heart disease and diabetes. In a word - the guardian may need care soon.

This is why psychological support is very important, preferably free of charge, individual or group, workshops or other forms of support that improve the mental health of the caregiver. When organizing psychological support, one should take into account the possibility of participating in therapies of different generations, eg parents with children, which can have a very positive effect on the aspects of intergenerational communication. Eliminating conflicts on the caregiver - protegee line can significantly minimize the stress associated with the exercise of caring functions.

Examples of support that can be provided to care-givers in this regard include educational and consulting support for informal caregivers, including support groups in specific thematic groups (including, for example, virtual and telephone groups), organization of individual psychological counseling and care training and practices (including mobile/non-stationary forms), team assistantship (in mobile/non-stationary forms) - help in "care management" ("care managers" services). It is important to relieve the caregiver by providing "relief"/"respite"/"foster care" services, enabling a temporary round-the-clock stay of a dependent person under professional care in the case of periodic inability to care by her guardian.

Real caregivers often report their concerns, their stress often results from the lack of professional knowledge on the proper care, especially on the sick. The recommended response to the lack of caring responsibilities among non-formal/formal caregivers of dependent persons (next to the launch of managerial services) are training and care courses. Therefore, trainings should cover a variety of topics - from basic care for a dependent person (eg caring for a lying person - rules of movement, bedding changes, washing, selecting absorbent materials, first aid, anti-bedsores prophylaxis), detailed issues in the field specific diseases, the knowledge of which is lacking even experienced caregivers, as well as in the field of intergenerational communication. The lack of guardian's time may be a limitation for this form of support, which is why it is important to raise the level of their knowledge also in forms that reach recipients (mobile/non-stationary). Therefore, trainings should also have an individual dimension, which means that services are also provided at the place of providing care for a dependent person.

## **8.6 Carer manager - institutional help in organizing caring responsibilities - how to take into account the aspects of intergenerational communication**

The indicated solution to many problems of informal/actual caregivers of dependent persons, especially those related to lack of information and care competence, are care managing people. The service would be all about being a “care manager”, ie controlling the situation on the spot, providing advice, instruction, information, could also be a link between the family and various types of institutions. Both service functions are particularly important in the initial stages of care. Assistantship, management or in other words an individual consultancy service should have the character of a mobile service, which means that services are provided at the place of care for a dependent person. It is advisable that this service be carried out by the team. The main purpose of individual counseling services for carers is to provide substantive support (eg support from, among others, a doctor, nurse, psychologist, physiotherapist, social worker) facilitating the implementation of care in the home environment. The guardian should be individually agreed on the date of the first, diagnostic visit of the team (as well as subsequent visits already providing support) in the place of care, which will verify the needs, and then develop an individual help and support plan, based on the findings or recommendations for care home. The manager of the supervisor should also have and use knowledge in the field of intergenerational communication in his work, it is important that he shares this knowledge with the actual caregivers, eg as part of individual counseling or conducting workshops containing aspects of intergenerational communication. It is important that by working with his family he knows the values, needs and motivations of representatives of different generations, including both the elderly and the younger. Should look for solutions to improve cooperation with representatives of generations, find differences and similarities in generations, work out ways to improve intergenerational communication, including: effective listening, assertive techniques, proper and understandable language for a given generation, problems of individual family members, different perspectives and prevention of problems, proper information flow, non-verbal communication and the proper transmission of emotions. Improving intergenerational communication in the family can definitely improve the quality of life of both the caregiver and those under care.

Another form of facilitating access to care-giving knowledge, saving time for carers of dependent people, is phone consultancy (hotline). For the success of the hotline, the competence and sensitivity of people serving it and the maximum availability over time are crucial. The hotline could also act as a helpline (stress line) or it can be activated separately. Persons covered by support in the area of individual advisory services additionally may be covered by phone support within the hotline, preferably 24 hours a day.

## **8.7 Strategy for increasing the professional activity of people from “sandwich generation” - what an employer can do to facilitate the reconciliation of private and professional caregivers - how to take into account the aspects of intergenerational communication**

The proposals for Finnish solutions are presented in detail in Ch.7. In summary, the most frequent forms of support for factual caregivers in Europe and the USA can be mentioned. Each time, employers should take into account the individual needs and situation of their employees, as discussed in more detail in Ch.7.

In order to take into account the aspects of intergenerational communication, it is necessary to properly assess the situation and individual approach to the problems faced by a given employee. Proper diagnosis will enable the selection of tools adequate to the needs of the employee. Examples of activities for intergenerational communication that can be used by the employer are, for example, sending for a communication training, organizing a family picnic, adjusting the incentive system to individual employee needs, eg a voucher for family activities or a meeting with a psychologist.

## **Conclusions**

Support for “sandwich generation” caregivers should be multifaceted and multi-track. It is crucial to consider the intergenerational communication aspects when organizing comprehensive support. The role of training necessary for carers, from basic care over a dependent person to detailed trainings in intergenerational communication, solving problems and conflict situations is emphasized. The lack of guardian’s time may be a limitation for this form of support, which is why it is important to raise the level of their knowledge also in forms that reach recipients (mobile/non-stationary). Therefore, training should also have an individual dimension. Local support groups and care managers prove to be extremely helpful, hence it is recommended to implement both institutional assistance and help development in the local environment.

## **9 Conclusion**

Support for “sandwich generation” caregivers should be multifaceted. It is crucial to consider the intergenerational communication aspects when organizing comprehensive support. The role of training necessary for carers, from basic care over a dependent person to detailed trainings in intergenerational communication, solving problems and conflict situations is emphasized. The lack of guard-

ian's time may be a limitation for this form of support, which is why it is important to raise the level of their knowledge also in forms that reach recipients (mobile / non-stationary). Therefore, training should also have an individual dimension. Local support groups and care managers prove to be extremely helpful, hence it is recommended to implement both institutional assistance and help development in the local environment.

Despite the variety of activities and efforts to support caregivers, there is need to enhance some crucial services. Experts have e.g. emphasized about the important role of peer-support groups for caregivers. In Finland this service where carers can meet, interact and learn from each other; share their experiences in groups or individually are arranged by different institutions in different areas. In some bigger cities there are many possibilities to have peer-support. These are spaces, which facilitates psychological support, and increase the care's social and professional network. For example, Red Cross have support groups for informal carers all over the country (Punainen Risti 2018).

When in Finnish law for informal care (2.12.2005/937) says that there needs to be arranged training and rehabilitation for carers, there are quite much that kind of support for informal carers. Through websites of cities, municipalities and caretaker associations in Finland can be found different kinds of actions arranged (e.g. Punainen Risti 2018b; City of Helsinki 2018b; Jyväskylä.fi 2018; Lapin kuntoutus 2018). Even though there is the availability of trainings, seminars and workshops offered by an array of different organizations, they take place only during one day (Moressi 2010, 52) and most likely carers cannot go through all the important information about the scattered services in the social welfare.

Clarke (2001,86), in study about the empowerment of training for caregivers, found out the importance of training and wellbeing which could be applied for Finland: *“In terms of training, which attempts to result in the empowerment of individuals, health and social care agencies must concentrate far more on deconstructing policy passed down to them from the government, and critically determine how such policy objectives are expected to be achieved through training. In so doing they must make explicit any supposed linkages between training content and training design, and its posited impact on individual behaviour or self agency. It may then be easier to determine the nature of any relationships that exist between enhancing individuals' psychological empowerment through training, and greater participation and power both at the organisational and community levels. The potential contribution of training to enhance the empowerment of carers might then be more clearly identified.”*

As an example of the courses available: The Red Cross organizes Finnish caregivers for courses on (Punainen Risti 2018b):

- The Care at Home course provides information on the practical skills needed in home care, including the maintenance and promotion of health as well as diseases and their care. In addition, they are familiarized with emergency care, homelessness and their prevention, and familiarize themselves with the social and health services provided by society.
- The wellbeing of everyday life is a combination of several hours of meeting. The course includes, among other things, a physical fitness measurement to identify the condition of the participants, to get acquainted with different forms of exercise, and to discuss and guide on well-being, wellbeing and health.
- The Healthcare Customer Course examines how to prepare for a doctor's visit and what kind of things to deal with healthcare professionals.
- Day of wellness gives the caregiver the opportunity for recreation and self-indulgence, as well as the opportunity to meet other carers and consider their own care as a caregiver with the help of expert trainers.

In Finland, there are several initiatives in the field of gerontechnology, which main purpose is the creation of assistive devices that benefit the everyday life of the caregivers and care-receivers. For instance, there has been the innovation of different types of security devices, such as night alarms, security telephones, locomotion detection, and robotics, among others.

Virtual home care can be used to help and is cost-effective. The service of the City of Helsinki is designed so that the customer does not have to know how to use the service, but the customer service manages the connection and, if necessary, rumors about the customer's location (Super 2017).

Robotics can be used in a way that increases elderly people independence and reduces their social isolation. Robotics are tested widely and the outcomes of the tests with elderly are prominent. In the pilot with Pepper robot the feedback from elderly people, professionals and stakeholders were very positive and encouraging for planning the future pilots using Pepper. Still the usage of robotics is in the piloting stage and needs more studies of it (Lehto 2017).

As a conclusion, in Finland there are not many two-way caring persons, also called sandwiched. Still, the amount of people who are caring their children, disabled, sick or elderly the number is high. Finland has a wide and trusted childcare system. In addition, support for informal care is available everywhere in Finland. The research, knowledge and understanding of the situations of the carers' needs still improvements. Some ideas of the future developments have already started to use and in the level of the government, the will to make improvements is high now.

**REFERENCES**

- Anttonen, A., Kröger, T. & Sipilä, J. (2003), Social care in Finland: Stronger and Weaker Forms of Universalism, in Anttonen, A., Baldock, J. & Sipilä, J. *The Young, the old and the State: Social Care Systems in Five Industrial Nations*, Edward Elgar, 25-54.
- Clarke, Nicholas (2001). Blackwell Science, Ltd Training as a vehicle to empower carers in the community: more than a question of information sharing. *Health and Social Care in the Community* 9(2), 79–88.
- City of Helsinki (2018). *Sote\_Esittelykalvot\_1\_*, 2018. PowerPoint –presentation
- City of Helsinki (2018b). Omaishoito esite. [https://www.hel.fi/static/sote/esitteet/Omaishoito-esite\\_A5\\_2018\\_en\\_netti.pdf](https://www.hel.fi/static/sote/esitteet/Omaishoito-esite_A5_2018_en_netti.pdf)
- City of Helsinki (2018c). Hospital, rehabilitation and care services in Helsinki PowerPoint –presentation
- Couples et familles: Génération Sandwich. Accessed 12.11.2018 [http://www.couples-familles.be/index.php?option=com\\_content&view=article&id=368:generation-sandwich&catid=6:analyses-et-reflexions&Itemid=9](http://www.couples-familles.be/index.php?option=com_content&view=article&id=368:generation-sandwich&catid=6:analyses-et-reflexions&Itemid=9)
- Danielsbacka, M., Tanskanen, A., Hämäläinen, H., Pelkonen, I., Haavio-Mannila, E., Rotkirch, A., Karisto, A & Roos, J.P. (2013). Sukupolvien vuorovaikutus. Auttaminen ja yhteydenpito suurten ikäluokkien ja heidän lastensa elämässä. Väestöntutkimuslaitos Tutkimuksia D 58/2013. [http://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/f923e-be3ae9a42448ae2bbd8d5a6b352/1542799195/application/pdf/2900705/Sukupolvien%20Vuorovaikutus\\_net.pdf](http://vaestoliitto-fi-bin.directo.fi/@Bin/f923e-be3ae9a42448ae2bbd8d5a6b352/1542799195/application/pdf/2900705/Sukupolvien%20Vuorovaikutus_net.pdf)
- Elder, G. H. Jr & Kirkpatrick Johnson, M. (2003). The life course and aging: challenges, lessons, and new directions. In Settersten, R. A. Jr. (ed.) *Invitation to the life course: toward new understandings of later life*. Baywood, Amityville, 48–81.
- ETK (2018). Eläkkeellesiirtymisiin odote (retirement expectancy). Accessed 30.11.2018. <https://www.etk.fi/tutkimus-tilastot-ennusteet/tilastot/elakkeellesiirtymisika/>
- Findikaattori. 2018. Elinajanodote (life expectancy). Updated 26.10.2018. Accessed 30.11.2018. <https://findikaattori.fi/fi/46>
- Giele, J. Z. & Elder, G. H. Jr. (1998). Life course research: development of a field. In Giele, J. Z. &
- Elder, G. H. Jr. (eds.) *Methods of life course research: 99 qualitative and quantitative approaches*. Sage, Thousand Oaks, 5–27.
- Given B. et al. (2008). What knowledge and skills do caregivers need? *Journal of Social Work Education*, Vol 44, No.3, 115-123.
- Hoppania, H-K., Mäki-Petäjä-Leinonen, A. and Nikumaa, H. (2017). (Un)equal Treatment? Elderly care and disability services for people with dementia in Finland. *European Journal of Social Security* 2017, Vol. 19(3) 225–241. Accessed 20.11.2018. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1388262717728604>
- Hämäläinen, H. and Roos, J.P. (2009). Helping patterns in Finland, from the war generation to the children of baby boomers. 9th European Sociological Association Conference (ESA 2009) 2–5 September 2009 Lisboa Portugal. Accessed 16.11.2018. <https://blogs.helsinki.fi/gentrans/files/2012/02/Helping-patterns-in-Finland-from-the-war-generation-to-the-children-of-baby-boomers.2.pdf>



- Hämäläinen, H. & Tanskanen, A. O. (2017). Intergenerational transfers towards adult children and elderly parents. Turku Center for Welfare Research. Working Papers on Social and Economic Issues 14/2017.
- Infonland (2018). Päivähoito. Published by the City of Helsinki. Accessed 30.11.2018 <https://www.infonland.fi/fi/elama-suomessa/koulutus/lasten-koulutus/paivahoito>
- Jensen, H. (2017). Yksinhuoltaja Salina, 45, hoitaa kolmivuorotyön, erityislapsen, isoäidin ja neljä koiraa – ”Minulla on jatkuvasti huono omatunto”. Kodin Kuvalehti. Accessed 14.11.2018 <https://www.kodinkuvalehti.fi/artikkeli/lue/ihmiset/yksinhuoltaja-salina-45-hoitaa-kolmivuorotyön-erityislapsen-isoaidin-ja-nelja>
- Jyväskylä.fi. (2018). Omaishoito. Omaishoidontuki. Sosiaali- ja terveystieteiden tutkimuskeskus, Ikäihmistien palvelut,
- Tukea kotona asumiseen. Accessed 5.12.2018. <https://www.jyvaskyla.fi/sosiaali-ja-terveyspalvelut/ikaihmistien-palvelut/tukea-kotona-asumiseen/omaishoito>
- Kallio, A. (2014). Nuorten näkemyksiä sukupolvia yhdistävästä toiminnasta. Tampere University of Applied Sciences.
- Kattainen E, Muuri A, Luoma M-L, Voutilainen P. Läheisapu ja sen merkitys kansalaisille. In the book: Moisio P, Karvonen S, Simpura J, Heikkilä M, toim. Suomalaisten hyvinvointi 2008, s. 218-231. Stakes, 2008.
- Kauppinen, K. & Silfver-Kuhlampi, M. (eds.) (2015) Työssäkäynti ja läheis- ja omaishoiva – työssä jaksamisen ja jatkamisen tukeminen. Helsingin yliopisto: Sosiaalitieteiden laitoksen julkaisu 2015:12.
- Kela (2018). Meeting in Kela (Kansaneläkelaitos - The Social Insurance Institution of Finland) 26.9.2018 hosted by: Ilpo Airio, Senior Researcher. Presentation about: Finnish Social Security and Kela.
- Kimball, G. (2017). Ageism in Youth Studies: Generation Maligned. Cambridge Scholar Publisher.
- Koskinen, S., Pitkälä, K. & Saarenheimo, M. Gerontologinen kuntoutus (2008). In Risänen P., Kallanranta T. & Suikkanen A. (eds.) Kuntoutus. Helsinki: Duodecim, 547–563.
- Kuntaliitto.fi. (2018). Omaishoito. Iäkkäiden palvelut. Published 27.11.2018. Accessed 5.12.2018. <https://www.kuntaliitto.fi/asiantuntijapalvelut/sosiaali-ja-terveysasiat/sosiaalihuolto/iakkaiden-palvelut/omaishoito>
- Künemund, H. (2006). Changing Welfare States and the “Sandwich Generation”: Increasing Burden for the Next Generation? *International Journal of Ageing and Later Life* 1(2), 11–29.
- Kyung, S. J. (2016). Family Care-givers’ Difficulties and Patterns of Elderly Care Policy in Finland and South Korea. University of Tampere School of Social Sciences and Humanities.
- Law 2.12.2005/937. Laki omaishoidon tuesta (an Act of informal care). <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2005/20050937>
- Lapin kuntoutus. 2018. Omaishoitajakurssit. Accessed 5.12.2018. <https://lapinkuntoutus.fi/palvelut/toiminta-ja-tyokyyyn-tukeminen/omaishoitajakurssit/>

- Lehto, P. (2017). Robots with and for the elderly people – case study based on action research. ICERI2017 Proceedings. <https://library.iated.org/view/LEHTO2017ROB2>
- Linnosmaa, I., Jokinen, S., Vilkkö, A., Noro, A. & Siljander, E. (2014). Omaishoidon tuki. Selvitys tuen palkkioista ja palveluista kunnissa vuonna 2012. Terveyden ja hyvinvoinnin laitos, raportti 9/2014.
- Ministry of Social Affairs and Health. Finland (2018). Accessed in <https://stm.fi/perhe-elama-ja-tyo>
- Moressi, M. (2010). Supporting family caregivers through educational training and information services from an empowerment perspective - A literature review. Degree Thesis Human Ageing and Elderly Services. Arcada University.
- Montgomery R. & Kosloski K. (2008), Caregiving as a Process of Changing Identity: Implications for Caregiver Support in *Journal of Social work and education*, Vol. 33, No. 1, pp. 47-52, ISBN 07387806
- Mäki, J. & Ojavalli, M. (2008). ”Kun yhdessä tehdään, niin oppiihan siinä puolin ja toisin”. Tapaustutkimus sukupolvien välisestä yhteistyöstä. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunta. Opettajankoulutuslaitos, Hämeenlinna. Kasvatustieteen pro gradu –tutkielma.
- Määttänen, N. & Salminen, T. (2017). “Informal vs. Formal Care in Finland: Monetary Incentives and Fiscal Implications”. ETLA Working Papers No 49. Accessed 19.11.2018 <http://pub.etla.fi/ETLA-Working-Papers-49.pdf>
- Neal, M. & Hammer, L. B. (2007) *Working Couples Caring for Children and Ageing Parents*. Effect on Work and Well-being. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Nordic Statistical Yearbook (2017). Edited by Klaus Munch Haagensen, Statistics Denmark Ulla Agerskov,
- Nordic Council of Ministers Database: Troels A. Vestergaard, Statistics Denmark. Nordic Council of Ministers 2017. <https://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:1146911/FULLTEXT05.pdf>
- OECD (2017). *Education at a Glance*. Accessed 14.11.2018. <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/eag-2017-en.pdf?expires=1542182870&id=id&accname=guest&checksum=D373353E888FFDD0FF2EDD43A25A0090>
- Ojanen, M. (2017). Työn ja perheen ristiriidat, sairauspoissaolot ja avioeroriski suomalaisilla palkansaajilla, (Work–family Conflicts, Sickness Absences and Divorce Risk among Finnish Employees). Suomen Yliopistopaino Oy – Juvenes Print. Acta Universitatis Tampereensis. <https://tampub.uta.fi/bitstream/handle/10024/100448/978-952-03-0324-2.pdf?sequence=1>
- Ossi -project. (2018). Omaishoidon ja ansiotyön yhteensovittaminen. Omaishoitajille tehdyn kyselyn tuloksia. Ossi -project (2016-2018) [https://stm.fi/documents/1271139/8296785/A%29+5.+KVPS%2C+Eksote\\_+Kysely+koonti.pdf/c327da46-9c34-44e9-8f21-80ec011698df/A%29+5.+KVPS%2C+Eksote\\_+Kysely+koonti.pdf.pdf](https://stm.fi/documents/1271139/8296785/A%29+5.+KVPS%2C+Eksote_+Kysely+koonti.pdf/c327da46-9c34-44e9-8f21-80ec011698df/A%29+5.+KVPS%2C+Eksote_+Kysely+koonti.pdf.pdf)
- Parkatti, T. and Eskola, M. (2004). EUROFAMCARE, National Background report in Finland. Accessed 14.11.2018 [http://www.uke.de/extern/eurofamcare/documents/nabares/nabare\\_finland\\_rc1\\_a5.pdf](http://www.uke.de/extern/eurofamcare/documents/nabares/nabare_finland_rc1_a5.pdf)

- Pulkkinen, L. (2017). *Human Development from Middle Childhood to Middle Adulthood: Growing Up to be Middle-aged*. Routledge.
- Punainen Risti (2018). *Toiminta omaishoitajille*. Accessed 5.12.2018. <https://www.punainenristi.fi/hae-tukea-ja-apua/omaishoitajana-jaksamiseen/toiminta-omaishoitajille>
- Punainen Risti (2018b). *Koulutukset omaishoitajille*. Accessed 5.12.2018. <https://www.punainenristi.fi/hae-tukea-ja-apua/omaishoitajana-jaksamiseen/koulutukset-omaishoitajille>
- Pääkaupunkiseudun Omaishoitajat ja Läheiset RY-POLLI (2010). *A Guide for Carers: In simple English*. Accessed 15.11. 2018. [https://www.polli.fi/wp-content/uploads/2018/08/OPAS-OMAISHOITAJALLE\\_ENGLANTI.pdf](https://www.polli.fi/wp-content/uploads/2018/08/OPAS-OMAISHOITAJALLE_ENGLANTI.pdf).
- Rose (2018). *Robots and the future of welfare services* <http://roseproject.aalto.fi/fi/>
- Shemeikka, R., Buchert, U., Pitkänen, S., Pehkonen-Elmi, T. and Kettunen, A. (2017). *Omaishoitajien tarvitsemat tukitoimet tehtävässä selviämiseen (Forms of support needed for informal caregivers' ability to cope)*. Prime Minister's Office. Publications of the Government's analysis, assessment and research activities 37/2017.
- Statistics Finland, Labour Force Survey 2013.
- STM (2018). *Lasten hoitaminen*. Ministry of social affairs and health. Accessed 3.12.2018. <https://stm.fi/lasten-hoitaminen>
- STM (2018b). *Kuntainfo: Omaishoitoa koskevaan lainsäädäntöön muutoksia 1.7.2016 alkaen*. Ministry of social affairs and health. Published 13.10.2016. Accessed 5.12.2018. [https://stm.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/kuntainfo-omaishoitoa-koskevaan-lainsaadantoon-muutoksia-1-7-2016-alkaen](https://stm.fi/artikkeli/-/asset_publisher/kuntainfo-omaishoitoa-koskevaan-lainsaadantoon-muutoksia-1-7-2016-alkaen)
- STM (2018c). *Työelämän ja omaishoidon yhteensovittamisen keinoja selvitetään*. Ministry of social affairs and health. Published 23.5.2018. Accessed 5.12.2018. [https://stm.fi/artikkeli/-/asset\\_publisher/tyoelaman-ja-omaishoidon-yhteensovittamisen-keinoja-selvitetaan](https://stm.fi/artikkeli/-/asset_publisher/tyoelaman-ja-omaishoidon-yhteensovittamisen-keinoja-selvitetaan)
- Super (2017). *Virtuaalisen kotihoidon asiakasmäärä kasvaa*. The Finnish Union of Practical Nurses. News published in 18.8.2017. <https://www.superliitto.fi/viestinta/superlehti/ajankohtaista/virtuaalisen-kotihoidon-asiakasmaara-kasvaa-helsingissa/>
- Sutela, H. & Lehto, A-M. (2014) *Työolojen muutokset 1977–2013*. Helsinki: Tilastokeskus.
- Terveiden ja hyvinvoinnin laitos (THL) (2016). *Tilasto- ja indikaattoripankki Sotkanet.fi 2005–2017*. Tilastotietoja suomalaisten terveydestä ja hyvinvoinnista.
- Terveiden ja hyvinvoinninlaitos (THL) (2018). *Tilasto- ja indikaattoripankki Sotkanet.fi 2005–2018*. Tilastotietoja suomalaisten terveydestä ja hyvinvoinnista. <https://www.sotkanet.fi/omaishoito>. Accessed 27.11.18
- The Conversation (2017). *How robots could help bridge the elder-care gap*. Author Cynthia Matuszek. Published August 28, 2017. <https://theconversation.com/how-robots-could-help-bridge-the-elder-care-gap-82125>
- The Finnish Network for Organisations Supporting Family Caring (2015). *Am I a Carer? First-hand guide to Informal Care*. Plusprint, Ulvila 2015. Accessed 13.11.2018 [https://omaishoitajat.fi/wp-content/uploads/2017/06/ensiopas\\_EN\\_low.pdf](https://omaishoitajat.fi/wp-content/uploads/2017/06/ensiopas_EN_low.pdf)
- Thomas, H. (2013). *The Body and Everyday Life*. Routledge.

- Toppinen-Tanner, S. (2018) Kymmenen parasta työpaikan käytäntöä työn ja muun elämän yhteensovittamiseen. <https://www.ttl.fi/tyoyhteiso/ikajohtaminen/tyo-ja-muu-elama/>
- University of Helsinki. GENTRANS project 2005 – 2009. Accessed 13.11.2018 <https://blogs.helsinki.fi/gentrans/hankkeen-yleiskuvaus/research-plan/>
- Vilkko, A., Muuri, A., Saarikalle, K., Noro, A., Finne-Soveri, H and Jokinen, S. (2014). Läheisavun moninaisuus. In Vaarama M., Karvonen S., Kestilä L., Moisio P. & Muuri A. (eds.) 2014. Suomalaisten hyvinvointi. Terveiden ja hyvinvoinnin laitos: Helsinki.
- Yle (2013). Baby boomers' alcohol "time bomb" set to hit Finland. Accessed 13.11.2018. [https://yle.fi/uutiset/osasto/news/baby\\_boomers\\_alcohol\\_time\\_bomb\\_set\\_to\\_hit\\_finland/6654978](https://yle.fi/uutiset/osasto/news/baby_boomers_alcohol_time_bomb_set_to_hit_finland/6654978)
- Yle (2018). Seniorit somessa. Ikäihmiset haluavat oppia käyttämään nettiä arjen apuna! <https://areena.yle.fi/1-4276350>



**Joanna Jarmużek**

Zakład Polityki Oświatowej i Edukacji Obywatelskiej  
Wydział Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu  
im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **WSPARCIE INFORMACYJNE RODZICÓW DZIECKA Z NIEPEŁNOSPRAWNOŚCIĄ. PERSPEKTYWA SALUTOGENETYCZNA**

### **COGNITIVE SUPPORT OF PARENTS OF A CHILDREN WITH DISABILITIES. SALUTOGENETIC PERSPECTIVE**

**Streszczenie:** Sytuacja życiowa rodziców dzieci z niepełnosprawnościami jest niezwykle trudna, wymaga wsparcia ekonomicznego, społecznego oraz psychicznego. Rodzice stają przed wyzwaniem zaspokojenia specyficznych potrzeb życiowych i rozwojowych dziecka z niepełnosprawnością, dostosowania swojego dotychczasowego życia (małżeńskiego, rodzinnego, społecznego, zawodowego) do nowej sytuacji oraz adaptacji do kolejnych wyzwań wynikających z posiadania i wychowania dziecka niepełnosprawnego. Adaptacja do sytuacji życiowej związanej z niepełnosprawnością dziecka to proces, w którym niezmiernie istotną rolę pełnią zasoby osobowe, rodzinne i społeczne rodziców. Kolejne lata niosą ze sobą inne, nie mniej trudne wyzwania wynikające z: (1) stanu zdrowia dziecka oraz jego potrzeb psychofizycznych, (2) funkcjonowania i radzenia sobie rodziny oraz (3) stałego poziomu stresu i mobilizacji (Obuchowska, 2008). Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym potrzebuje wielu rodzajów wsparcia: emocjonalnego, poznawczego, duchowego, materialnego i instrumentalnego. W tym artykule zostanie przeanalizowana kwestia wsparcia rodziców dzieci niepełnosprawnych, zwłaszcza wsparcia poznawczego, w paradygmacie salutogenetycznym.

**Słowa kluczowe:** niepełnosprawność, wsparcie, rodzina, poczucie koherencji.

**Abstract:** The life situation of parents of children with disabilities is extremely difficult, requires economic, social and mental support. Parents face the challenge of satisfying the specific life and development needs of a child with disability, adjusting their previous life (marital, family, social, professional) to a new situation and adapting to subsequent challenges resulting from having and raising a disabled child. Adaptation to a life situation related to a child's disability is a process in which the personal, family and social resources of parents play an extremely important role. The following years bring with them other, nevertheless difficult challenges resulting from: (1) the child's health condition and his psychophysical needs, (2) family functioning and coping, and (3) constant stress and mobilization (Obuchowska, 2008). The family with a child with disability needs many kinds of support: emotional, cognitive, spiritual, material, and instrumental. In this article the issue of the

support of parents of children with disabilities, especially cognitive support, will be carried out in the salutogenetic paradigm.

**Keywords:** disability, support, family, sense of coherence.

## Wprowadzenie

Rodzice dziecka z niepełnosprawnością potrzebują bez wątpienia odpowiedniego wsparcia ze względu na sytuację, w jakiej się znaleźli. Zdaniem Heleny Sęk bez wsparcia będą nieustannie doświadczać stresu wynikającego z nieradzenia sobie z sytuacją życiową<sup>1</sup>. Adaptacja do niej jest procesem, w którym niezmiernie istotną rolę pełnią zasoby osobowe, rodzinne i społeczne rodziców. Aaron Antonovsky wielokrotnie podkreślał rolę zasobów osobowych i zewnętrznych, z których człowiek może skorzystać w procesie radzenia sobie z sytuacją nową, trudną lub konfliktową<sup>2</sup>. Kolejne lata niosą ze sobą inne, nie mniej trudne wyzwania wynikające z: (1) stanu zdrowia dziecka oraz jego potrzeb psychofizycznych, (2) funkcjonowania i radzenia sobie rodziny oraz (3) stałego poziomu stresu i mobilizacji. Rodzice stoją przed zadaniem uporania się z konsekwencjami tej szczególnej sytuacji życiowej – kryzysy małżeńskie, problemy zdrowotne rodziców (psychiczne i fizyczne), trudności adaptacyjne, problemy z uzyskaniem wsparcia, pojawiają się objawy wypalenia (obojętność, apatia, agresja, bezsilność, bezsenność) wynikające z doświadczania przewlekłego, bardzo trudnego do przepracowania stresu życiowego<sup>3</sup>. Bez różnego rodzaju wsparcia społecznego trudniej będzie rodzinie posiadającej dziecko z niepełnosprawnością poradzić sobie z wyzwaniami na przestrzeni życia<sup>4</sup>.

## Pojęcie i zakres wsparcia społecznego

Problematyka wsparcia społecznego jest od lat szeroko omawiana z punktu widzenia różnych dyscyplin naukowych: psychologia, pedagogika, socjologia. Stąd wynika trudność przyjęcia definicji, która jednoznacznie określałaby, czym ono

<sup>1</sup> H. Sęk, *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2012.

<sup>2</sup> A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*, Wydawnictwo IPiN, Warszawa, 2005, s. 34.

<sup>3</sup> Ch. Maslach, M. Leiter *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2011 oraz A. Twardowski, *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, [w]: I. Obuchowska, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa, 2008, s. 543.

<sup>4</sup> A. Twardowski, *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, [w]: I. Obuchowska, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa, 2008, s. 18 - 20, A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*, Wydawnictwo IPiN, Warszawa, 2005.

jest<sup>5</sup>. Analizując definicje wsparcia takich autorów jak Sęk<sup>6</sup>, Helena Sęk i Roman Cieślak<sup>7</sup>, Mikołaj Winiarski<sup>8</sup>, Stanisław Kawula<sup>9</sup>, Zofia Kawczyńska-Butrym,<sup>10</sup> na potrzeby niniejszej pracy sformułowano definicję wsparcia jako: pomocy udzielanej jednostce w sytuacji problemowej. Pomoc ta może być jednorazowa lub stała, jednostronna lub dwustronna i obejmować wymianę materialną, informacyjną, instrumentalną (w świadczeniu usług), emocjonalną i duchową. Może być udzielana przez osoby, instytucje i organizacje.

W literaturze przedmiotu wyróżnia się wiele rodzajów wsparcia społecznego, ze względu na różne kryteria brane pod uwagę. Najczęściej wyróżnia się dwie kategorie: formalną i nieformalną. Wsparcie formalne przyjęte jest w założeniach statutowych różnych organizacji, instytucji i stowarzyszeń, natomiast nieformalne następuje w sposób naturalny i najczęściej dotyczy najbliższego środowiska społecznego: rodziny, przyjaciół, znajomych. Wsparcie można też podzielić na profesjonalne i nieprofesjonalne: to pierwsze realizują specjaliści danej dziedziny, drugie – świadczone jest przez osoby nieposiadające kierunkowych kompetencji zawodowych<sup>11</sup>. Ze względu na zawartość wymiany społecznej można wyróżnić różne treściowo rodzaje wsparcia. Najczęściej wyróżnia się wsparcie emocjonalne, informacyjne, instrumentalne, rzeczowe (materialne) oraz duchowe<sup>12</sup>. Pierwsze z nich – emocjonalne – ma budować poczucie bezpieczeństwa, przekazywać emocje podtrzymujące, redukujące lęk i cierpienie. Wsparcie informacyjne ma na celu lepsze zrozumienie sytuacji przez potrzebującego, możliwości rozwiązania

<sup>5</sup> Z. Kawczyńska-Butrym, *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1998, s. 87

<sup>6</sup> H. Sęk, *O wieloznacznych funkcjach wsparcia społecznego*, [w:] L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001, s. 14.

<sup>7</sup> H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2004, s. 14.

<sup>8</sup> M. Winiarski, *Pedagogika społeczna humanistycznie zorientowana*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002, s. 72–73

<sup>9</sup> S. Kawula, *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Wydawnictwo Akapit, Toruń 1999, s. 340.

<sup>10</sup> Z. Kawczyńska-Butrym, *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1998, s. 114–115.

<sup>11</sup> M. Karwowska, *Rodzice w trudnej sytuacji wychowania dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 17–18.

<sup>12</sup> H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2004, s. 19.



kryzysu, budowanie wiedzy osoby o tym, jak i gdzie poszukiwać wsparcia, pomocy oraz jak można sobie radzić. Wsparcie instrumentalne bardzo często przyjmuje formę instruktazową, osoba potrzebująca otrzymuje wskazówki, instrukcje np. gdzie się udać i co należy zrobić. Takie wsparcie ma ułatwić osobie poradzenie sobie w sytuacji nowej, trudnej lub konfliktowej. Ma charakter dyrektywny. Wsparcie rzeczowe wiąże się z przekazaniem konkretnych dóbr osobie potrzebującej. Przyjąć może formę pomocy materialnej lub finansowej. Wsparcie duchowe ma za zadanie pomóc osobie w zrozumieniu swojego położenia w kontekście egzystencjalnym, udzielenie wsparcia poprzez odwołanie się do określonych wartości, idei i wierzeń osoby potrzebującej<sup>13</sup>.

Wsparcie społeczne to zjawisko udzielania pomocy jednostce lub grupie, która jej oczekuje, gdyż jest zagrożona lub znalazła się w trudnej sytuacji życiowej. Jego istotą są wzajemne relacje międzyludzkie, zaufanie wobec osoby udzielającej pomocy, jak i osoby jej oczekującej, oraz bezinteresowność. Wsparcie odnosi się do każdego aspektu życia codziennego, który sprawia trudności danym osobom. Może być różnorodnie definiowane, na co wskazuje Witold Janocha, podając różne jego ujęcia: (1) pomoc w sytuacji, gdy dana jednostka lub grupa nie może samodzielnie przezwyciężyć danego problemu; (2) pomoc osobom, które potrzebują odzyskać równowagę psychiczną, a także zapobieganie sytuacjom, które mogłyby ją zaburzyć; (3) udzielanie informacji, które kształtują w jednostce lub grupie poczucie, iż znajdują się pod opieką, funkcjonują jak członek społeczeństwa, gdzie występują wzajemne zobowiązania; (4) dostarczanie oraz wymiana zasobów w interakcjach społecznych, które mogą być istotnymi formami wsparcia. Z kolei według Wandy Bandury-Madej wsparcie społeczne to „otrzymywanie pomocy ze strony znaczących, a bliskich osób lub instytucji, w formie emocjonalnego wsparcia, praktycznej pomocy, rady i informacji”<sup>14</sup>.

Należy również dodać, iż o „wsparciu społecznym mówimy na ogół, gdy pomiędzy jednostką a pewną osobą (grupą ludzi) następuje wystarczające poznanie sytuacji i zbliżenie, celem udzielenia jednostronnego lub wzajemnego wsparcia. Sieć wsparcia można tworzyć w ramach najbliższej rodziny, grona przyjaciół i krewnych, podejmujących je wolontariuszy, grona specjalistów (np. lekarzy, psychologów, pedagogów, pracowników socjalnych), jak również odpowiednich instytucji i stowarzyszeń podejmujących działania zarówno na

<sup>13</sup> H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2004, s. 21.

<sup>14</sup> W. Bandura-Madej, *Wybrane zagadnienia interwencji kryzysowej*, [cyt. za:] K. Ćwirynkało, A. Żywanowska, *Wieloaspektowość wsparcia społecznego rodzin wychowujących dziecko niepełnosprawne*, [w:] G. Kwaśniewska, A. Wojnarska (red.), *Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004, s. 75.

rzecz osób pełno-, jak też niepełnosprawnych<sup>15</sup>”. Istotne jest by pomoc, wsparcie, które otrzymuje rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością, spełniała ich oczekiwania, a przede wszystkim potrzeby. Wsparcie społeczne jest interakcją społeczną<sup>16</sup> podejmowaną w sytuacji krytycznej, trudnej życiowo i ma ono charakter intencjonalny. Zatem jest zależne od obu stron – biorców pomocy, jak i dawców. Można je również podzielić na: spostrzegane, które dotyczy wiedzy i przekonania człowieka o dostępności i możliwości otrzymania wsparcia, co z kolei warunkuje poczucie przynależności lub osamotnienia, oraz otrzymywane, które można rozpatrywać dwojako – jako wsparcie obiektywne (wsparcie pożądane a wsparcie dostarczone) i wsparcie subiektywne (zgodność wsparcia oczekiwanego z otrzymywanym)<sup>17</sup>.

### **Wsparcie informacyjne rodziców dzieci z niepełnosprawnościami**

Wsparcie udzielane rodzicom dziecka z niepełnosprawnością musi być wieloaspektowe i wielowymiarowe, tzn. musi być ono wyrażone poprzez wsparcie: (1) emocjonalne, które polega na tworzeniu więzi, wzajemnego zaufania, akceptacji i troski poprzez komunikaty werbalne i niewerbalne; (2) materialne, polegające na wsparciu finansowym; (3) instrumentalne, które dotyczy świadczenia usług, zabiegów na rzecz osób potrzebujących, które ułatwią lub poprawią sytuację trudną życiowo, a także polega na zaopatrzeniu danej osoby w niezbędne umiejętności; (4) informacyjne, przejawiające się w udzielaniu porad, wskazówek, informacji niezbędnych do zrozumienia np. niepełnosprawności dziecka; istotna jest również wymiana doświadczeń, wspólnych spostrzeżeń; (5) wartościujące, które polega na akceptacji, docenieniu potencjału danej osoby przy pomocy komunikatów werbalnych i niewerbalnych; (6) duchowe, które odnosi się do sfery duchowej człowieka; polega na ukazywaniu roli cierpienia w życiu człowieka, a następnie nadawaniu sensu tym doświadczeniom<sup>18</sup>.

Badania nad wsparciem społecznym, mimo że trwają od kilkudziesięciu lat, są cały czas na etapie weryfikowania istniejących hipotez i stawiania nowych.

<sup>15</sup> E.M. Minczakiewicz, *Wsparcie społeczne rodzin postawionych wobec dylematu narodzin dziecka z zespołem Downa i wyzwań związanych z jego wychowaniem*, [w:] M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 454.

<sup>16</sup> Zob. H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2004, s. 14.

<sup>17</sup> H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres, zdrowie*, [cyt. za:] J. Szymanowska, *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym. Pomoc i wsparcie*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2008, s. 63.

<sup>18</sup> Zob. Z. Kawczyńska-Butrym, *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1998, s. 86-90.

W związku z tym stale istnieje potrzeba prowadzenia nowych badań na ten temat<sup>19</sup>. Aktualne jest wciąż zagadnienie informowania rodziców o niepełnosprawności dziecka. W okresie prenatalnym największe znaczenie ma właściwa opieka położnicza i diagnostyka prenatalna. Badania prenatalne umożliwiają przygotowanie się na narodziny dziecka z niepełnosprawnością. Niektórzy rodzice otrzymują wsparcie już na tym etapie, większość jednak jest pozostawiona sama sobie<sup>20</sup>. Lekarz, personel medyczny, psycholog, pedagog współpracujący ze szpitalem powinni stanowić pierwszą grupę wsparcia dla rodziców dziecka z niepełnosprawnością<sup>21</sup>. Monica J. Hasnat oraz Peter Graves wskazali, że podczas przekazywania diagnozy o niepełnosprawności dziecka lekarze powinni brać pod uwagę charakterystyczne cechy rodziców, takie jak: stan emocjonalny, inteligencja, wykształcenie, podejrzenia, zapotrzebowanie informacyjne, trudności językowe, różnice kulturowe, religijne, oczekiwania rodziców wobec dziecka, czynniki socjoekonomiczne oraz doświadczenia z niepełnosprawnością<sup>22</sup>. Model udzielania rodzicom informacji o możliwościach wsparcia powinien być trójwymiarowy. Pierwszy wymiar to przekazywanie zwięzłych, rzeczowych, prostych informacji na temat wsparcia lokalnego, drugi – to udostępnianie rodzicom informatorów, literatury, a trzeci stanowią rozmowy z pracownikami instytucji udzielających wsparcia<sup>23</sup>. Pomoc rodzicom powinna być szybka, całodobowa i oparta na ścisłej współpracy z oddziałami położniczo-ginekologicznymi<sup>24</sup>.

Na podstawie badań przeprowadzonych w roku 2009 wśród rodziców dzieci z niepełnosprawnością wyróżniono następujące oczekiwania matek i ojców wobec pomocy psychopedagogicznej: przekazanie pierwszej informacji na temat

<sup>19</sup> H. Sęk, R. Cieślak, *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] H. Sęk, R. Cieślak (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2004, s. 9.

<sup>20</sup> T. Tymstra, J. Bosboom, K. Bouman, *Prenatal diagnosis of Down's syndrome: Experience of women who decided to continue with the pregnancy*, „International Journal of Risk & Safety in Medicine”, 2004, 16, s. 91–96.

<sup>21</sup> D. Łakomy, M. Trojańska, *Wczesna pomoc dziecku głębiej upośledzonemu umysłowo i jego rodzinie*, [w:] J. Pilecki (red.), *Usprawnianie, wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2002, s. 34.

<sup>22</sup> M.J. Hasnat, P. Graves, *Disclosure of developmental disability: A study of parent satisfaction and the determinants of satisfaction*, „Journal of Pediatrics and Child Health” 2000, 36, s. 29–35.

<sup>23</sup> W. Mitchell, P. Sloper, *Information that informs rather than alienates families with disabled children: Developing a model of good practice*, „Health and Social Care in the Community” 2002, 20, s. 80.

<sup>24</sup> G. Kwaśniewska, A. Wojnarska, *Pomoc rodzinie dziecka niepełnosprawnego – wybrane kierunki oddziaływań*, [w:] G. Kwaśniewska, A. Wojnarska (red.), *Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004, s. 185.

niepełnosprawności dziecka obojgu rodzicom jednocześnie; zwiększenie liczby osób pracujących w poradniach; rozszerzenie oferty poradni specjalistycznych; skrócenie czasu oczekiwania na poradę; zwiększenie współdziałania i współpracy wszystkich instytucji zajmujących się dzieckiem i rodziną; pomaganie całej rodzinie, a nie tylko osobie z niepełnosprawnością; dostarczanie materiałów pomocniczych do pracy z dzieckiem; spotykanie się z dzieckiem w domu<sup>25</sup>. Zaś w badaniach Rosany Burton-Smith i jej współpracowników określono najważniejsze potrzeby opiekunów osób z niepełnosprawnością. Badani najczęściej (85%) zgłaszali potrzebę uzyskania informacji, przede wszystkim na temat usług specjalistycznych, form mieszkalnictwa dla osób z niepełnosprawnością w przyszłości, a także możliwości pomocy finansowej, świadczeń i instytucji udzielających tego typu wsparcia<sup>26</sup>.

Na podstawie wyżej wskazanych wyników badań Janocha wymienił postulaty osób z niepełnosprawnością i ich rodziców, mające na celu poprawienie możliwości korzystania z pomocy instytucji i organizacji. Są to m.in.: postulat ulepszenia przekazów i informacji, także przez media (66% badanych) – informacje powinny być formułowane w sposób zrozumiały dla osób z niepełnosprawnością i ich rodzin, a także osób słabo wykształconych; zwiększenie zainteresowania instytucji charytatywnych osobami potrzebującymi pomocy, aby instytucje te wychodziły naprzeciw oczekiwaniom, a nie czekały na inicjatywę osób potrzebujących (18% badanych); poprawa kwalifikacji personelu (9%), polepszenie kontaktów personelu instytucji charytatywnych z osobami potrzebującymi pomocy, żeby byli zorientowani merytorycznie, instruowali, jakie należy dostarczyć dokumenty, zaświadczenia itd.<sup>27</sup> Janocha zwrócił również uwagę, że bardzo duża potrzeba pomocy informacyjnej w zakresie możliwości uzyskania wsparcia, przede wszystkim materialnego, występuje w rodzinach z trudną sytuacją finansową, których nie stać na prywatną rehabilitację. Niezbędne są wówczas informacje o dofinansowaniach i programach wsparcia dla osób z niepełnosprawnością<sup>28</sup>.

Niepełnosprawność dziecka uderza nie tylko w samo dziecko, ale także w całą rodzinę, która musi zmienić, przeorganizować dotychczasowy styl życia, wartościować to, co dla nich jest teraz najważniejsze. W sytuacji, w jakiej się znaleźli,

<sup>25</sup> B. Wołoskiuk, *Pomoc rodzinie dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] M. Białas (red.), *Specjalne potrzeby niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Arson, Kraków 2011, s. 60.

<sup>26</sup> R. Burton-Smith, K.R. McVilly, M. Yazbeck, T.R. Parmenter, T. Tsutsui, *Service and support needs of Australian carers supporting a family member with disability at home*, „Journal of Intellectual and Developmental Disability” 2009, 34(3), s. 239–247.

<sup>27</sup> W. Janocha, *Rodzina z osobą niepełnosprawną w społecznym systemie wsparcia*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2009, s. 95–99.

<sup>28</sup> W. Janocha, *Rodzina z osobą niepełnosprawną w społecznym systemie wsparcia*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2009, s. 107 - 108.

oczekują również pomocy od innych osób, instytucji, które ową pomoc oferują. Poniżej zostały zaprezentowane wyniki badań, które dotyczyły sieci wsparcia rodziny z osobą z niepełnosprawnością.

Przeprowadzone przez Janusza Kirenko<sup>29</sup> badania dotyczące wsparcia społecznego uzyskiwanego przez rodziny z dzieckiem z dysfunkcjami wykazały, iż wśród osób (tzw. sieci wsparcia), które udzielają największego wsparcia, znalazły się osoby znaczące, czyli: rodzina, małżonek, koledzy i przyjaciele. Mniejszą rolę odgrywały z kolei takie osoby jak: sąsiedzi, terapeuci, księża i inni. Wyniki badań wykazują, iż badane rodziny najwięcej wsparcia otrzymywały od partnerów (małżonków), co wykazało dużą spójność związków. Natomiast rodzina, która jest szeroko reprezentowana przez bliższych i dalszych członków, udzielała zróżnicowanego wsparcia – bliżsi udzielali wsparcia na wyższym poziomie niż reprezentanci dalszej rodziny. W przypadku terapeutów, specjalistów poziom wsparcia, jakiego udzielali, był na wysokim poziomie. Zaznaczono, iż istnieją bariery instytucjonalne, które utrudniają kontakt, lecz mimo to pomoc z ich strony jest efektywna i fachowa. Mniejszą rolę odgrywali tutaj sąsiedzi badanych rodzin z osobą z niepełnosprawnością. Kirenko dobrał także grupę porównawczą, w której znalazły się rodziny z dzieckiem pełnosprawnym. Z przedstawionych danych wynikało, iż wsparcie społeczne otrzymywane przez rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym jest podobne (nie ma w nim istotnych różnic) do tego otrzymywanego przez rodziny z dzieckiem prawidłowo rozwijającym się. Wyższy poziom wsparcia w zakresie pomocy, emocji i afirmacji uzyskały rodziny z grupy porównawczej (rodziny z dzieckiem pełnosprawnym). Natomiast w kwestii częstotliwości kontaktu i długości trwania wyższe wyniki uzyskały rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością. Może to wskazywać na fakt, iż mimo częstego kontaktu nie zaspokajają one potrzeb rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością, a także nie spełniają oczekiwań tych rodzin.

Istotną kwestią w tychże badaniach była diagnoza instytucjonalnych form wsparcia. Badania wykazały, że największe znaczenia mają instytucje rządowe, a mniejsze organizacje pozarządowe<sup>30</sup>. Według badanych instytucja, która oferowała największe wsparcie społeczne, to Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych (PFRON). Kolejno były wskazywane takie instytucje jak: powiatowe centra pomocy rodzinie (PCPR), miejski ośrodek pomocy rodzinie (MOPR), gminny ośrodek pomocy społecznej (GOPS), miejski ośrodek pomocy

<sup>29</sup> J. Kirenko, *Wsparcie społeczne rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym i jego uwarunkowania*, [w:] D. Kornas-Biela (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000, s. 387-389.

<sup>30</sup> Zob. K. Ćwirynkało, A. Żywanowska, *Wieloaspektowość wsparcia społecznego rodzin wychowujących dziecko niepełnosprawne*, [w:] G. Kwaśniewska, A. Wojnarska (red.), *Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004, s. 75-82.

społecznej (MOPS). Respondenci wskazywali, iż niski poziom wsparcia uzyskują od instytucji pozarządowych, np. Caritas. Według osób badanych przeszkodami w uzyskiwaniu wsparcia społecznego od danych instytucji jest brak informacji na temat ofert i możliwości wsparcia oraz zbyt duża formalności – ogólnie panująca biurokracja. Bariery dla respondentów jest także zbyt duża odległość do danych instytucji oraz brak przychylności ze strony pracowników instytucji. Znaczącą rolę w sieci wsparcia społecznego odgrywa bliższa i dalsza rodzina oraz przyjaciele. Kolejną pozycję zajęli sąsiedzi, lekarze, księża oraz pracownicy socjalni i wolontariusze. Najbliższa rodzina według badanych zapewnia najszerszą pomoc i jest pewnym źródłem wsparcia; odgrywa również znaczącą rolę, jeśli chodzi o zaufanie i niezawodność pomocy.

Kolejne badania, przeprowadzone przez Elżbietę Marię Minczakiewicz<sup>31</sup>, dotyczyły wsparcia społecznego udzielanego rodzinie wychowującej dziecko z zespołem Downa. Tak jak we wcześniej prezentowanych badaniach na wysokim miejscu osób udzielających wsparcia społecznego uplasowali się: dalsza rodzina i krewni, sąsiedzi, znajomi, terapeuci oraz wolontariusze, następnie pracownicy socjalni i psychologowie. Natomiast satysfakcji nie przynosiło wsparcie udzielane przez lekarzy specjalistów. Część z rodzin objętych badaniami nie była w pełni zadowolona z oferowanych form pomocy, gdyż nie były one wystarczające. Swoje niezadowolanie argumentowano tym, iż osoby deklarujące chęć niesienia pomocy odmawiały opieki nad dzieckiem, nie były dyspozycyjne itp. Badane rodziny podawały, że w chwilach trudnych życiowo największego wsparcia udzielali małżonkowie, partnerzy, babcie dziecka, przyjaciele, sąsiedzi. Wszystkie badane rodziny oczekiwały specjalistów, którzy będą dyżurować całodobowo, udzielać stałego wsparcia w momencie, gdy pojawi się trudność, z którą nie będą mogli samodzielnie sobie poradzić. Rodzice oczekiwali również okolicznościowej pomocy i kontaktu ze specjalistami w wyjątkowych sytuacjach (np. załatwienia spraw w urzędach). Deklarowano także chęć organizowania i spotykania się w klubach dla rodziców i dzieci z niepełnosprawnością, co pozwoliłoby na wymianę doświadczeń, porady, poznanie nowych metod pracy z dzieckiem z dysfunkcjami oraz „wygadanie się”. Badane rodziny uważały, że istotną dla nich kwestią jest istnienie banków wymiany bezdewizowej, która polega na wymianianiu się zabawkami, sprzętem rehabilitacyjnym, odzieżą itp.

Sytuacja każdej rodziny wychowującej dziecko z niepełnosprawnością jest niepowtarzalna, więc także wsparcie społeczne udzielane przez najbliższych, specjalistów, jak i instytucji powinno być dostosowane do potrzeb danej rodziny. Rodzina z dzieckiem z dysfunkcjami powinna być wspierana przez grono wyspecjalizowa-

<sup>31</sup> E.M. Minczakiewicz, *Wsparcie społeczne rodzin postawionych wobec dylematu narodzin dziecka z zespołem Downa i wyzwań związanych z jego wychowaniem*, [w:] M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 468-471.

nych osób zajmujących się pomocą i przez instytucje wspierające, a także przez niesformalizowane grupy wsparcia, jednostki z najbliższej rodziny, która również ma ogromne znaczenie w procesie leczenia i rehabilitacji dziecka z zaburzeniami. Rodzina z dzieckiem z niepełnosprawnością powinna być ujmowana systemowo, a wsparcie im dostarczane winno mieć charakter interdyscyplinarny. Wsparcie społeczne może stwarzać bardziej optymalne warunki do dalszego rozwoju dziecka z niepełnosprawnością, a rodzice nie będą czuć się osamotnieni i bezradni ze względu na sytuację, w jakiej się znaleźli.

### **Wsparcie rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością w instytucjach rządowych i pozarządowych**

Wsparcie społeczne, jak już wspomniano, udzielane jest rodzicom dziecka z dysfunkcjami zarówno nie tylko przez najbliższą rodzinę i znajomych, ale i różnego rodzaju instytucje rządowe i pozarządowe.

Instytucje rządowe, które realizują pomoc dzieciom i rodzinie, zostały podzielone na następujące działy: (1) dział zdrowia, w którego skład wchodzi m.in. poradnie zdrowia psychicznego, psycholodzy i logopedzi w szpitalach i klinikach, a także w jednostkach naukowo-badawczych; (2) dział pomocy społecznej, obejmujący specjalistyczne poradnie rodzinne, ośrodki wsparcia, powiatowe centra pomocy rodzinie, psychologów, pedagogów i logopedów w ośrodkach lub placówkach opiekuńczo-wychowawczych, pracowników socjalnych; (3) dział sprawiedliwości – m.in. sądy rodzinne, kuratorzy sądowi, psycholodzy i pedagodzy pracujący na terenie zakładów poprawczych, rodzinne ośrodki diagnostyczno-konsultacyjne<sup>32</sup>.

Z kolei instytucjami pozarządowymi są stowarzyszenia, fundacje oraz inne organizacje, których działalność ma charakter niedochodowy. Irena Lepalczyk organizacjom pozarządowym przypisuje kilka konkretnych funkcji, a mianowicie: „funkcje wspomaganie rozwoju biologicznego, społecznego i kulturalnego; funkcję wdrażającą jednostki do pełnienia ról społecznych i zawodowych; funkcję wzbogacania życia obywateli; funkcję upowszechniania wiedzy poprzez promowanie osiągnięć nauki; funkcję rozwijania i urzeczywistniania idei demokracji”<sup>33</sup>. Zadania, które realizują organizacje pozarządowe, to m.in. pomoc osobom i rodzinom, które znalazły się w trudnej sytuacji życiowej, np. związanej z niepełnosprawnością dziecka. Organizacje pozarządowe zajmują się także tworzeniem i prowadzeniem

<sup>32</sup> J. Meissner-Łozińska, *Instytucje i organizacje wspierające dziecko i rodzinę*, [w:] U. Gruca-Mąsik (red.), *Pomoc, opieka, wsparcie dziecka i rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 80.

<sup>33</sup> J. Szymanowska, *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym. Pomoc i wsparcie*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2008, s. 44-45.

własnych ośrodków, placówek, świetlic, a także wspieraniem innych. Działają także na rzecz ochrony zdrowia dzieci, udzielają wsparcia finansowego oraz psychologicznego zarówno dziecku, jak i rodzicom<sup>34</sup>. Organizacje pozarządowe działające na rzecz osób niepełnosprawnych i ich rodzin zajmują się przede wszystkim rozpowszechnianiem informacji na temat osób z niepełnosprawnością. Organizacje pozarządowe realizują liczne projekty, akcje i kampanie społeczne mające na celu przybliżenie problemów osób z dysfunkcjami oraz ich rodzin, a także organizowane są poradnictwo i pomoc. Ich działania dotyczą również zmian w obowiązującym prawie, finansowaniu specyficznych potrzeb osób z niepełnosprawnościami, dostosowaniu infrastruktury do potrzeb osób z niepełnosprawnością, zagospodarowaniu czasu wolnego, zapewnianie usług transportowych<sup>35</sup>.

### **Radzenie sobie rodziców dzieci z niepełnosprawnościami w paradygmacie salutogenetycznym**

Uwarunkowania indywidualnego wzorca radzenia sobie z trudną sytuacją życiową, wymogami życia lub traumatycznymi wydarzeniami tłumaczy koncepcja salutogenetyczna. Twórcą podejścia salutogenetycznego był Aaron Antonovsky – zarówno w pracy badawczej, jak i konceptualnej kierował się on paradygmatem holistycznym, polegającym na postrzeganiu człowieka jako całości, a nie jedynie sumy poszczególnych aspektów. Salutogeneza opiera się po pierwsze na założeniu, iż istotniejsze są zasoby (osobowe i zewnętrzne) od deficytów osobowych; po drugie na przekonaniu, iż każdy z nas znajduje się w określonym punkcie na kontinuum zdrowia i choroby – jest więc i zdrowy, i chory – i w zależności od posiadanych zasobów wewnętrznych i zewnętrznych, pod wpływem różnych wydarzeń życiowych, przemieszcza się na tym kontinuum, stając się bardziej zdrowym lub chorym. Nasze zdrowie ma więc charakter procesualny, zmienny, zależny od naszych zasobów oraz tego, jak radzimy sobie z wyzwaniem życiowymi<sup>36</sup>. Antonovsky urodził się w Stanach Zjednoczonych, w Nowym Yorku, jednak w latach 60. wyemigrował do Izraela, gdzie na początku następnej dekady badał osoby, które przeżyły pobyt w obozie koncentracyjnym. W trakcie badań postawił istotne pytanie dotyczące piętna tamtych doświadczeń: dlaczego część osób badanych, pomimo doświadczania stresujących i traumatycznych wydarzeń życiowych, pozostaje zdrowa, dobrze funkcjonuje w społeczeństwie i potrafi

<sup>34</sup> J. Meissner-Łozińska, *Instytucje i organizacje wspierające dziecko i rodzinę*, [w:] U. Gruca-Mąsik (red.), *Pomoc, opieka, wsparcie dziecka i rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006, s. 85.

<sup>35</sup> J. Szymanowska, *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym. Pomoc i wsparcie*, Wydawnictwo Trans Humana Białystok 2008, s. 48.

<sup>36</sup> J. Jarmużek, *Poczucie koherencji a aktywność edukacyjna dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2018, s. 17 - 19.



cieszyć się z życia? Zdaniem Antonovsky'ego to indywidualny poziom poczucia koherencji decyduje o jakości naszego życia<sup>37</sup>.

Poczucie koherencji to stała dyspozycja osobowościowa, dzięki której człowiek potrafi radzić sobie z wyzwaniami życiowymi oraz efektywnie korzystać z zasobów osobistych i środowiskowych. Jest globalną orientacją życiową, będącą zgeneralizowanym emocjonalno-poznawczym sposobem ujmowania rzeczywistości, na które składają się trzy komponenty: poczucie zrozumiałości, poczucie zaradności i poczucie sensowności. Poziom poczucia koherencji kształtuje się w wyniku doświadczeń wieku dziecięcego i osiąga właściwy poziom w okresie wczesnej dorosłości, czyli ok. 30 roku życia. Im bardziej spójne są doświadczenia dziecka, cechujące się równowagą między niedociążeniem i przeciążeniem oraz możliwością w podejmowaniu decyzji, tym większa szansa na wykształcenie silnego poczucia koherencji, o spójnych wysokich komponentach<sup>38</sup>. Poziom poczucia koherencji osoby będzie determinować jej zachowanie w różnorodnych sytuacjach życiowych, zwłaszcza tych nowych i trudnych. Człowiek nieustannie styka się z bodźcami, na które nie ma gotowej odpowiedzi adaptacyjnej – reagując na pojawiające się wymagania życiowe, ocenia je pod kątem, czy potrafi uruchomić odpowiednie zasoby, po to, aby skutecznie sprostać tym wyzwaniom.

Poczucie zrozumiałości jest komponentem, który odnosi się do stopnia, w jakim człowiek postrzega bodźce, z którymi się styka (napływające ze środowiska zewnętrznego i wewnętrznego) jako sensowne poznawczo, jako informacje uporządkowane, spójne i jasne, a nie jako szum, informacje chaotyczne, losowe i niewytłumaczalne. Człowiek o silnym poczuciu zrozumiałości spodziewa się, że bodźce i sytuacje, z którymi zetknie się w przyszłości, będą przewidywalne lub przynajmniej, gdy dany bodziec go zaskoczy, że będzie potrafił go zidentyfikować i wyjaśnić. Ten komponent poczucia koherencji nie dotyczy więc jedynie bodźców wyczekiwanych, pożądanych z punktu widzenia interesu osoby, ale także tych, które mogą być odbierane jako niemiłe lub wręcz przykre zdarzenie. Silne poczucie zrozumiałości powoduje, że taki człowiek potrafi dostrzec jakiś sens nawet w najbardziej trudnej sytuacji, np. choroby dziecka. Osoba o silnym poczuciu zrozumiałości ma więc umiejętność trafnej oceny rzeczywistości<sup>39</sup>.

Poczucie zaradności to składnik poczucia koherencji o charakterze bardziej poznawczym niż emocjonalnym. Ma formę procesu szacowania i oceny poznawczej zasobów i możliwości. Zaradność odnosi się do stopnia, w jakim osoba wie, że ma dostęp do zasobów osobistych i społecznych, po to, aby móc sobie po-

<sup>37</sup> A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*, Wydawnictwo IPiN, Warszawa, 2005, s. 10.

<sup>38</sup> J. Jarmużek, *Poczucie koherencji a aktywność edukacyjna dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2018, s. 24 – 27.

<sup>39</sup> A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*, Wydawnictwo IPiN, Warszawa, 2005, s. 31 – 45.

radzić z zadaniem. Silne poczucie zaradności powoduje zatem, że człowiek ma umiejętność emocjonalnego radzenia sobie z wymogami życia, i dlatego trafnie wykorzystuje zarówno zasoby podmiotowe, jak i odwołuje się do zasobów pozaosobowych, jak przyjaciele, rodzina, instytucje. Siła poczucia zaradności przejawia się więc w przekonaniu osoby, że zawsze może znaleźć wyjście z przykrych sytuacji, zawsze uda jej się pokonać trudności w ważnych dziedzinach życia. Taka osoba spostrzega wydarzenia życiowe jako doświadczenia, z którymi jest w stanie sobie poradzić, jako wyzwania, którym będzie umiała stawić czoło – taki rodzic będzie dążyć do przezwyciężenia trudności i problemów<sup>40</sup>.

Poczucie sensowności wywołuje w człowieku potrzebę zaangażowania i uczestnictwa w procesie kształtowania swojego życia. Sensowność wyraża stronę motywacyjną, emocjonalną i popędową poczucia koherencji. Osoba z silnym poczuciem koherencji potrafi wskazać na te aspekty własnego życia, które są dla niej ważne nie tylko w sensie poznawczym, ale i motywacyjnym, i które będą przedmiotem jej działań. Zdarzenia dotyczące istotnych dla danej osoby obszarów życia postrzegane są jako wyzwania, jako coś, w co warto się zaangażować, czemu warto się poświęcić. Osoby o słabym poczuciu sensowności sprawiają wrażenie, jakby nic ich szczególnie w życiu nie obchodziło. Formalny sens tego składnika poczucia koherencji wyraża się następująco: to stopień, w jakim człowiek czuje, że życie ma sens, że przynajmniej część problemów i wymagań, jakie niesie życie, warta jest wysiłku, poświęcenia i zaangażowania, i nie postrzega ich jedynie jako niepotrzebne i uciążliwe obciążenie. Osoba o wysokim poczuciu sensowności, kiedy spotka ją osobiste nieszczęście, podejmuje wyzwanie, stara się bronić, poszukuje sensu w tym problemie, wydarzeniu i robi wszystko, co w jej mocy, by się z tym problemem uporać<sup>41</sup>.

Antonovsky wielokrotnie podkreślał, że każdy człowiek znajduje się w stanie dynamicznej nierównowagi, entropii, ponieważ w naszym życiu cały czas pojawiają się różnego typu konieczności i zdarzenia, które wymagają reakcji i sięgania do zasobów wewnętrznych i zewnętrznych. Stan napięcia pojawia się wtedy, gdy nie mamy gotowej reakcji adaptacyjnej na wymóg życiowy. Człowiek w ciągu swoje życia napotyka na stresory o charakterze zewnętrznym lub wewnętrznym, mogą przybierać one postać codziennych kłopotów (np. ból brzucha, awaria komputera), mogą one mieć charakter chwilowy, przewlekły, mogą być narzucone przez osoby trzecie lub stawiane przez nas samych – człowiek nieustannie spotyka się z bodźcami, na które nie ma gotowej, adekwatnej odpowiedzi adaptacyjnej, na które musi jednak jakoś zareagować. Reakcja ma z jednej strony

<sup>40</sup> B. Dobrzańska-Socha, *Sytuacja utraty zdrowia. Problemy psychologiczne osób z kalectwem nabytym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków, 2013, s. 139 – 150.

<sup>41</sup> J. Jarmużek, *Poczucie koherencji a aktywność edukacyjna dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2018, s. 23.

charakter instrumentalny, związany z poszukiwaniem rozwiązania, z drugiej zaś emocjonalny, związany z koniecznością regulowania emocji, napięcia związanego z zaspokojeniem potrzeby, redukcją napięcia, koniecznością realizacji celu. Człowiek, reagując na pojawiające się wymaganie, ocenia je pod kątem, czy jest w stanie uruchomić odpowiednie zasoby. Jeżeli zaś brakuje tych zasobów, wtedy napięcie przeradza się w stres, który objawia się nasileniem procesów fizjologicznych i emocjonalnych<sup>42</sup>.

Wysokie poczucie koherencji daje istotną przewagę w sytuacji nowej i/lub trudnej, gdyż osoby cechujące się wysokim poziomem tej zmiennej, będą częściej oceniać bodźce jako takie, z którymi potrafią sobie poradzić, będą również wybierać adekwatne do zadania strategie radzenia sobie. Osoby o wysokim poczuciu koherencji rzadziej używają strategii nastawionych na redukcję emocji lub unikanie (wynikające z poczucia zagrożenia), korzystają głównie ze strategii instrumentalnych, zadaniowych bądź związanych z poszukiwaniem wsparcia u innych<sup>43</sup>. Przykładem strategii zorientowanych na problem mogą być: aktywne radzenie sobie, przedsięwzięcie bezpośrednich działań w próbie usunięcia lub obejścia stresora bądź osłabienia jego efektów, planowanie, rozważanie sposobów radzenia sobie z danym stresem, ograniczenie konkurujących działań, odłożenie na bok wszelkich innych działań i skupienie się na stresorze, odsunięcie problemu, czekanie na sprzyjające warunki do działania, szukanie wsparcia społecznego z pobudek poznawczych, szukanie rady, pomocy lub informacji. Zaś strategie zorientowane na emocje to: szukanie wsparcia społecznego z pobudek emocjonalnych, szukanie współczucia, zrozumienia lub wsparcia moralnego, pozytywna reinterpretacja, powtórna ocena problemu w pozytywnym świetle, akceptacja przyjęcie do wiadomości danej sytuacji i zgoda na nią, zaprzeczanie odmowa uznania realności sytuacji, zwrot ku religii modlitwa, prośba o pomoc, pociecha duchowa, koncentracja na emocjach, skupienie się na negatywnych odczuciach w celu ich przewartościowania, oderwanie behawioralne, ograniczenie działań w kierunku usunięcia stresora lub całkowite poddanie się, oderwanie psychologiczne, podjęcie innych działań w celu oderwania uwagi od sytuacji<sup>44</sup>.

Silne poczucie koherencji powoduje, że dany bodziec jest odbierany jako wyzwanie, a nie zagrożenie, w związku z tym wyzwała inne reakcje niż u osoby o niskim poziomie poczucia koherencji. Ludzie o silnym poczuciu koherencji przeżywają inne emocje niż ludzie o słabym poczuciu koherencji – emocje

<sup>42</sup> A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*, Wydawnictwo IPiN, Warszawa, 2005, s. 42 – 44 i 128 – 130.

<sup>43</sup> J. Jarmużek, *Poczucie koherencji a aktywność edukacyjna dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2018, s. 69 – 71.

<sup>44</sup> G.D. Bishop, *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław, 2000, s. 216.

u tych pierwszych dużo łatwiej poddają się regulacji. Przy zogniskowaniu emocji obiekt uczucia jest w miarę możliwości dobrze określony i emocje dużo łatwiej można kontrolować<sup>45</sup>. Człowiek o silnym poczuciu koherencji lepiej zdaje sobie sprawę z doświadczanych emocji, łatwiej je opisuje, mniej czuje się nimi zagrożony. Emocje te są łatwiej przez niego akceptowane, mniejszą wobec tego odczuwa potrzebę udawania, że ich nie ma, że nie istnieją lub że akurat jego nie dotyczą<sup>46</sup>. Są one również bardziej adekwatne do danej sytuacji. Człowiek o słabym poczuciu koherencji częściej dokonuje nieracjonalnych atrybucji, przeniesień i uogólnień.

Kolejną ważną cechą rozgraniczającą osoby o wysokim i niskim poczuciu koherencji jest elastyczność i adekwatność w doborze strategii radzenia sobie. W sposób bardziej konstruktywny i adekwatny będzie się oczywiście zachowywał człowiek o silnym poczuciu koherencji<sup>47</sup>. Kiedy pojawia się stresor (np. choroba dziecka), osoba charakteryzująca się silnym poczuciem koherencji jest bardziej skłonna zaangażować się w próbę rozwiązania problemu, chętniej ją podejmuje i jej się poświęca. Jest przekonana, że problemy dają się uporządkować, zrozumieć, przystępuje więc do porządkowania chaosu, stara się rozświetlić to, co niezrozumiałe. Co ważne, człowiek o silnym poczuciu koherencji dobiera strategię pokonania, rozwiązania problemu w sposób elastyczny. Będzie więc w konfrontacji z potencjalnie szkodliwymi sytuacjami bardziej zdolny do zdefiniowania lub zredefiniowania ich jako sytuacji, którym niekoniecznie musi się poddać bądź które niekoniecznie są szkodliwe. Oba typy strategii są korzystne w określonych warunkach i dobrze jest mieć je w swoim repertuarze zachowań<sup>48</sup>. Warto dodać, iż osoby o silnym poczuciu koherencji potrafią adekwatnie wykorzystywać dostępne zasoby osobowe i zewnętrzne. Zasobami mogą być: temperament, inteligencja, poziom samooceny, odporność fizyczna i psychiczna organizmu, wykształcenie, pozycja zawodowa, możliwości zdolności interpersonalne oraz właściwości i zasoby socjokulturowe społeczności, więzi społeczne, pieniądze i wiele, wiele innych.<sup>49</sup>

<sup>45</sup> A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*, Wydawnictwo IPiN, Warszawa, 2005, s. 142–144

<sup>46</sup> J. Strelau, *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk, 2000, s. 578.

<sup>47</sup> H. Sęk, T. Pasikowski (red.), *Zdrowie – Stres – Zasoby. O znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia*, Wydawnictwo Fundacja Humaniora, Poznań, 2001, s. 56.

<sup>48</sup> Por. G. D. Bishop, *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław, 2000; oraz H. Sęk, L. Cierpiątkowska, *Psychologia kliniczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2016.

<sup>49</sup> Jarmużek J., *Poczucie koherencji a aktywność edukacyjna dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2018, s. 67 – 68.

## Podsumowanie

Siły poczucia koherencji nie można utożsamiać ze stylem radzenia sobie. Życie niesie wiele różnych wyzwań, zarówno tych pozytywnych, jak i negatywnych, krótkotrwałych i nieprzerwanych, mniej lub bardziej poddających się obiektywnej kontroli, pochodzenia wewnętrznego i zewnętrznego, specyficznych dla danej jednostki, ściśle związanych z określoną rolą społeczną i sytuacją lub uniwersalnych, wybieranych przez nas samych lub narzucanych z zewnątrz. Jeżeli człowiek próbuje radzić sobie z problemem zawsze w ten sam sposób – walcząc, uciekając lub godząc się, szukając pomocy u innych lub polegając wyłącznie na sobie, zaprzeczając, stosując racjonalizację, sublimację – to nie uwzględnia charakteru stresora, jego specyfiki i tym samym zmniejsza swoje szanse skutecznego poradzenia sobie. Ludzie o silnym poczuciu koherencji wybierają określoną strategię radzenia sobie, najbardziej ich zdaniem adekwatną do danego stresora, zawsze z dostępnego im repertuaru uogólnionych i specyficznych zasobów wybierają ten zestaw, który ich zdaniem najbardziej pasuje do danej sytuacji. Poczucie koherencji nie jest więc stylem radzenia sobie, ale wewnętrzną właściwością osoby do elastycznego wybierania odpowiednich zasobów do wyzwania. Osoby o wysokim poziomie poczucia koherencji w mniejszym stopniu oceniają sytuację jako zagrażającą lub niekontrolowaną i jest bardziej prawdopodobne, że będą ją uważać za wyzwanie. Radzenie sobie będzie bardziej efektywne, jeśli zostaną uruchomione odpowiednie środki.

Rodzice dzieci z niepełnosprawnościami na co dzień muszą radzić sobie z różnym typem wyzwań i stresorów. Poza wyzwaniami życiowymi, zawodowymi, własnymi aspiracjami i celami życiowymi rodzice dodatkowo radzą sobie z różnorodnymi problemami wynikającymi z niepełnosprawności dziecka. To wyzwanie będzie trwałe i przewlekłe. Rodzice dzieci z niepełnosprawnościami potrzebują różnorodnych rodzajów wsparcia. Całe życie uczą się korzystać z dostępnych zasobów wewnętrznych i zewnętrznych. Ich strategie radzenia sobie będą zależeć między innymi od poziomu poczucia koherencji, ale i również od otrzymanego wsparcia informacyjnego.

## BIBLIOGRAFIA

- Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia*, Wydawnictwo IPIŃ, Warszawa 2005.
- Bishop G.D., *Psychologia zdrowia*, Wydawnictwo ASTRUM, Wrocław 2000.
- Burton-Smith R., McVilly K.R., Yazbeck M., Parmenter T.R., Tsutsui T., *Service and support needs of Australian carers supporting a family member with disability at home*, „Journal of Intellectual and Developmental Disability” 2009, 34.
- Ćwirynka K., Żywanowska A., *Wieloaspektowość wsparcia społecznego rodzin wychowujących dziecko niepełnosprawne*, [w:] Kwaśniewska G., Wojnarska A. (red.), *Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.

- Dobrzańska-Socha B., *Sytuacja utraty zdrowia. Problemy psychologiczne osób z kalectwem nabytym*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2013.
- Hasnat M.J., Graves P., *Disclosure of developmental disability: A study of parent satisfaction and the determinants of satisfaction*, „Journal of Pediatrics and Child Health” 2000, 36.
- Janocha W., *Rodzina z osobą niepełnosprawną w społecznym systemie wsparcia*, Wydawnictwo Jedność, Kielce 2009.
- Jarmużek J., *Poczucie koherencji a aktywność edukacyjna dorosłych*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań, 2018.
- Karwowska M., *Rodzice w trudnej sytuacji wychowania dziecka niepełnosprawnego intelektualnie*, [w:] Z. Janiszewska-Nieścioruk (red.), *Sfery życia osób z niepełnosprawnością intelektualną*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005, s. 17–18.
- Kawczyńska-Butrym Z., *Niepełnosprawność – specyfika pomocy społecznej*, Wydawnictwo Śląsk, Katowice 1998.
- Kawula S., *Człowiek w relacjach socjopedagogicznych. Szkice o współczesnym wychowaniu*, Wydawnictwo Akapit, Toruń 1999.
- Kirenko J., *Wsparcie społeczne rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym i jego uwarunkowania*, [w:] Kornas-Biela D. (red.), *Rodzina: źródło życia i szkoła miłości*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2000.
- Kwaśniewska G., Wojnarska A., *Pomoc rodzinie dziecka niepełnosprawnego – wybrane kierunki oddziaływań*, [w:] G. Kwaśniewska, A. Wojnarska (red.), *Aktualne problemy wsparcia społecznego osób niepełnosprawnych*, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2004.
- Łakomy D., Trojańska M., *Wczesna pomoc dziecku głębiej upośledzonemu umysłowo i jego rodzinie*, [w:] J. Pilecki (red.), *Usprawnianie, wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2002.
- Maslach Ch., Leiter M., *Prawda o wypaleniu zawodowym. Co robić ze stresem w organizacji*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2011.
- Meissner-Łozińska J., *Instytucje i organizacje wspierające dziecko i rodzinę*, [w:] U. Grucal-Mąsik (red.), *Pomoc, opieka, wsparcie dziecka i rodziny*, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2006.
- Minczakiewicz E.M., *Wsparcie społeczne rodzin postawionych wobec dylematu narodzin dziecka z zespołem Downa i wyzwań związanych z jego wychowaniem*, [w:] M. Piorunek (red.), *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Od teorii do praktyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Mitchell W., Sloper P., *Information that informs rather than alienates families with disabled children: Developing a model of good practice*, „Health and Social Care in the Community” 2002, 20.
- Sęk H., *O wieloznacznych funkcjach wsparcia społecznego*, [w:] L. Cierpiałkowska, H. Sęk (red.), *Psychologia kliniczna i psychologia zdrowia*, Wydawnictwo Fundacji Humaniora, Poznań 2001.
- Sęk H., *Wypalenie zawodowe. Przyczyny, mechanizmy, zapobieganie*, Wydawnictwo PWN, Warszawa, 2012.

- Sęk H., Cierpiałkowska L., *Psychologia kliniczna*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa, 2016.
- Sęk H., Cieślak R., *Wsparcie społeczne – sposoby definiowania, rodzaje i źródła wsparcia, wybrane koncepcje teoretyczne*, [w:] Sęk H., Cieślak R. (red.), *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Sęk H., Pasikowski T., (red.), *Zdrowie – Stres – Zasoby. O znaczeniu poczucia koherencji dla zdrowia*, Wydawnictwo Fundacja Humaniora, Poznań 2001.
- Siklos S., Kerns K.A., *Assessing need for social support in parents of children with autism and Down syndrome*, „Journal of Autism and Developmental Disorders” 2006, 36.
- Strelau J., *Psychologia. Podręcznik akademicki*, t. 3, *Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej*, Wydawnictwo GWP, Gdańsk 2000.
- Szymanowska J., *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym. Pomoc i wsparcie*, Wydawnictwo Trans Humana, Białystok 2008.
- Twardowski A., *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, [w:] I. Obuchowska, *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, Wydawnictwo WSiP, Warszawa 2008.
- Tymstra T., Bosboom J., Bouman K., *Prenatal diagnosis of Down's syndrome: Experience of women who decided to continue with the pregnancy*, „International Journal of Risk & Safety in Medicine” 2004, 16.
- Winiarski M., *Pedagogika społeczna humanistycznie zorientowana*, [w:] S. Kawula (red.), *Pedagogika społeczna. Dokonania – aktualności – perspektywy*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2002.
- Wołoskiuk B., *Pomoc rodzinie dziecka o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, [w:] M. Białas (red.), *Specjalne potrzeby niepełnosprawnych*, Wydawnictwo Arson, Kraków 2011.

**Alicja Kozubska**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## **DZIECKO ZDOLNE – SZANSE I ZAGROŻENIA WYCHOWANIA RODZINNEGO<sup>1</sup>**

### **A GIFTED CHILD - PROSPECTS AND HAZARDS OF FAMILY UPBRINGING**

**Streszczenie:** W artykule przedstawiono rodzinę wychowującą dziecko zdolne. Wyjaśniono pojęcie zdolności i scharakteryzowano cechy dzieci zdolnych. Wskazano możliwości wspierania rozwoju dziecka zdolnego. Określono zadania rodziców wychowujących dziecko zdolne. Sformułowano również zagrożenia dla rozwoju dziecka zdolnego w rodzinie. Podkreślono znaczenie wspierania dzieci zdolnych dla rozwoju społeczeństwa.

**Słowa klucze:** dziecko zdolne, rodzina, wychowanie

**Summary:** The article depicts on families educating gifted children. It explains the notion of talent and enumerates characteristic features of talented children. Moreover, the article presents possibilities of assisting in the development of such children, thus, it focuses on parent's responsibilities in this process. Possible hazards for a gifted child's development have also been listed. The article emphasises the importance of patronizing talented youngsters for the societal development.

**Key Words:** talented child, family, upbringing

### **Istota i cechy zdolności**

Każde dziecko rodzi się z określonymi potencjałami i zadatkami. To od nas dorosłych zależy, czy mamy gotowość i umiejętności, aby stworzyć warunki do rozwoju owych potencjałów. We współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie coraz częściej uświadamiamy sobie, jak istotne dla funkcjonowania człowieka są jego zdolności adaptacyjne w połączeniu ze zdolnościami twórczymi. Rozwój społeczeństwa jest zaś uwarunkowany poziomem wykształcenia jego członków.

---

<sup>1</sup> Rozważania umieszczone w tym podrozdziale przedstawiano już w publikacji autorki: A. Kozubska, *Dziecko zdolne w rodzinie*, [w:] A. Kozubska, P. Ziółkowski, *Wspieranie rozwoju dziecka zdolnego w rodzinie*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2019, s. 53–125.



Problematyka zdolności stanowi przedmiot analiz teoretycznych i empirycznych różnych nauk, szczególnie społecznych, w ramach takich subdyscyplin jak: psychologia zdolności, pedagogika zdolności i socjologia zdolności. Obraz zdolności współcześnie:

- a) znacznie się skomplikował – uznaje się, że jest on zjawiskiem wielowymiarowym, wielorako uwarunkowanym;
- b) znacznie się spsychologizował – dzięki wyjściu w poszukiwaniu uwarunkowań zdolności poza przyczyny antropologiczne oraz IQ;
- c) znacznie się zdynamizował – dzięki przyjęciu założenia, że, jak pisze K. Konarzewski, „inteligencja jest umysłową zdolnością emitowania kontekstowo adekwatnego zachowania w tych regionach doświadczeniowego *continuum*, które wymagają reakcji na nowość i automatyzacji przetwarzania informacji...”<sup>2</sup>, czyli „Inteligentne zachowanie wymaga jednoczesnego zaangażowania trzech składników: umiejętności sprawnego przekształcania informacji, umiejętności adekwatnego sterowania tymi przekształceniami oraz wiedzy o przedmiocie działania”<sup>3</sup>.

Tematyka zdolności, ze względu na jej wagę i złożoność, jest przedmiotem zainteresowania wielu dyscyplin naukowych, a jej wieloznaczność powoduje dostrzeżenie trudności w:

- definiowaniu pojęcia zdolności,
- zróżnicowaniu pojęć „uczeń zdolny”, „uzdolniony”, „twórczy”,
- wyłonieniu precyzyjnych kryteriów diagnozowania.

Często w literaturze przedmiotu używa się zamiennie pojęć „dziecko zdolne”, „utalentowane”, „z ponadprzeciętnymi osiągnięciami”. W pojęciach tych elementem zazwyczaj występującym jest twórczość. Podkreśla się, że stanowi ona składnik uzdolnień, choć również można spotkać typologie, w których zdolności twórcze stanowią jeden z rodzajów zdolności, obok artystycznych, technicznych, sportowych itp. Jak widać, wspomniane wyżej problemy zarówno w definiowaniu, jak i typologii pojęć w tym zakresie występują w literaturze przedmiotu.

Według definicji amerykańskiego Departamentu Szkolnictwa z 1991 roku „uczniowie zdolni, to ci, którzy posiadają potencjał do osiągnięcia najwyższych wyników w wielu dziedzinach nauki i sztuki. Utalentowani uczniowie to tacy, którzy posiadają potencjał do osiągnięcia najlepszych wyników w jednej dyscyplinie naukowej lub artystycznej”<sup>4</sup>. W języku polskim, używając najprostszego roz-

<sup>2</sup> Za M. Żmudzka, *Diagnozowanie zdolności i postaw twórczych uczniów*, [w:] J. Jakóbowski (red.), *Stan założony i rzeczywistość przemian w pracy nauczyciela i szkoły*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999, s. 203.

<sup>3</sup> Ibidem, s. 204.

<sup>4</sup> G. Lewis, *Jak wychować utalentowane dziecko*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998, s. 18.

różnienia stosowanych najczęściej w omawianym obszarze pojęć, wyróżniamy podział na zdolności ogólne i uzdolnienia kierunkowe. Pojęcie *zdolności* używane jest zazwyczaj dla określenia właściwości jednostki związanych z procesami poznawczymi, które pozwalają jej szybko się uczyć, zapamiętywać i przetwarzać materiał.

Zdolności są rozumiane jako:

- „1. potencjalna szansa, aktualnie nie występująca, ale którą można nabyć;
2. biegłość, sprawność w wykonaniu jakiejś czynności;
3. aktualna możliwość jednostki do wykonania jakiejś czynności;
4. indywidualna właściwość człowieka, zapewniająca mu powodzenie w jakimś działaniu”<sup>5</sup>.

W literaturze psychologicznej zdolności pojawiają się w co najmniej czterech ujęciach:

1. zdolności jako pewien aspekt poziomu sprawności funkcjonowania jednostek w porównywalnych sytuacjach, bez wskazywania przyczyny różnic między ludźmi, w tym:
  - a) jako synonim sprawności i szybkości w działaniu,
  - b) jako większa (lepiej) pojemność niektórych procesów poznawczych,
  - c) jako wyższa jakość, głębokość i rozległość operacji intelektualnych;
2. zdolności jako możliwości wykonania czegoś przez jednostkę, w tym:
  - a) jako aktualna możliwość wykonania czegoś,
  - b) jako potencjalna możliwość nabycia umiejętności, której jednostka jeszcze nie posiada,
  - c) jako maksymalny poziom osiągnięć, do którego może dojść jednostka, dzięki zadatkom wrodzonym;
3. zdolności sprowadza się do względnie trwałych właściwości procesów poznawczych:
  - a) jako układ poznawczych właściwości będących przyczyną zróżnicowanych efektów w uczeniu się i działaniu,
  - b) jako iloraz inteligencji powyżej przeciętnej;
4. zdolności jako właściwości złożone i wielorako uwarunkowane<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> K.J. Schmidt, *Uczeń zdolny: fakty i mity*, <http://www.wegielek.edu.pl/images/materialy/85.pdf> [dostęp: 30.08.2019].

<sup>6</sup> Ośrodek Rozwoju Edukacji, Zespół ds. budowania Krajowego Systemu Wspierania Zdolności i Talentów, CODN 2009, s. 3–4, <https://www.npseo.pl/data/documents/3/238/238.pdf> [dostęp: 30.11.2019].

Termin *uzdolnienia* odnosi się zaś do zdolności kierunkowych, np. muzycznych, w nauce języków, w zakresie matematyki.

*Talent* zaś, kolejne używane w tym zakresie pojęcie, to specyficzny kompleks cech indywidualnych, ujawniających się już w okresie wczesnego dzieciństwa u niewielu osób, prowadzący do szczególnego mistrzostwa w jakiejś dziedzinie. Inaczej: bardzo wysoki poziom określonej zdolności specjalnej lub wiązki uzdolnień, które przejawiają się w ponadprzeciętnej łatwości nabywania wiedzy lub sprawności w jakiejś dziedzinie (talent muzyczny, plastyczny, aktorski, literacki itp.)<sup>7</sup>.

W kontekście analiz zdolności i uzdolnień pojawia się również pojęcie *twórczości*. Może być ono rozumiane jako dorobek lub rodzaj aktywności. Twórczość jako cecha osoby to zdolność tej osoby do produkowania wytworów charakteryzujących się koniunkcją dwóch cech – nowości i wartości. Można przyjąć założenie, że dziecko zdolne to także dziecko twórcze. P. Guilford, zajmujący się badaniem zdolności twórczych, zwrócił uwagę na cechy charakterystyczne dla twórczych dzieci i dorosłych. Należą do nich:

- wrażliwość,
- łatwość wprowadzania zmian we własne działania,
- silne zdolności obserwacyjne dotyczące zarówno szczegółów, jak i cech ogólnych,
- duże wyczucie estetyki,
- pogoda ducha,
- umiejętność szybkiej regeneracji sił, relaksowania się,
- oryginalne i spontaniczne poczucie humoru,
- poczucie własnej wartości<sup>8</sup>.

Wśród najczęściej wymienianych przez różnych autorów cech charakteryzujących *dziecko zdolne* znajdują się:

- dobra pamięć,
- duża ciekawość poznawcza,
- zaangażowanie,
- umiejętność skupienia uwagi przez dłuższy czas na zadaniu,
- dokładność,
- samodzielność,

<sup>7</sup> K.J. Schmidt, op. cit.

<sup>8</sup> Za A. Borowska, *Czy moje dziecko jest zdolne*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce 2009, s. 8.

- oryginalność pomysłów,
- preferowanie aktywności intelektualnych,
- myślenie charakteryzujące się syntetycznością i abstrakcyjnością,
- wytrwałość w dążeniu do celu,
- wysoki poziom motywacji,
- odczuwanie radości z możliwości i efektów uczenia się,
- kreowanie własnych zainteresowań,
- wysokie poczucie własnej wartości,
- bogate słownictwo,
- wysokie osiągnięcia<sup>9</sup>,
- poczucie humoru,
- rozwinięta wyobraźnia,
- często krytyczny stosunek do wyznawanych wartości,
- niezależność związana z nonkonformizmem, co powoduje nieuleganie wpływom społecznym,
- posługiwanie się fantazją i emocjami w rozwiązywaniu problemów<sup>10</sup>.

W literaturze przedmiotu na podstawie przeprowadzonych badań stwierdzono, że uczniowie zdolni, posiadający zdolności twórcze, mają umiejętność dostrzegania problemów, które często rozwiązują w oryginalny sposób, potrafią również poprawnie łączyć ze sobą różne, często odległe zagadnienia, zauważając podobieństwa nawet w różnicach. Charakteryzują się także zdolnościami do myślenia dywergencyjnego, płynnego i elastycznego oraz starannością wykonania zadania<sup>11</sup>. Typowa dla nich jest także duża tolerancja wobec informacji wieloznacznych i niedookreślonych, potrafią z nich korzystać i posługiwać się nimi. Wśród istotnych właściwości omawianych osób „wymienia się androginie, związaną z płcią psychologiczną, która u małych dzieci ujawnia się w preferencji zabaw typowych dla płci przeciwnej, a u osób dorosłych – umiejętnością takiego widzenia problemu i myślenia, typowego dla odmiennej płci”<sup>12</sup>.

Istotną rolę w rozwoju zdolności jednostki odgrywa motywacja. Osoby zdolne i twórcze kierują się głównie:

<sup>9</sup> S. Gwiazdowska-Stańczak, A.E. Sękowski, *Rodzina uczniów zdolnych*, Difin SA, Warszawa 2018, s. 50–62.

<sup>10</sup> W. Limont, *Wybrane problemy twórczości*, [w:] A.M. Kola, P. Kożurno, M. Śliwińska (red.), *Projekt edukacyjny w szkołach ponadgimnazjalnych. Podręcznik dobrych praktyk*, Międzynarodowe Centrum Zarządzania Informacją, Toruń 2016, s. 16.

<sup>11</sup> Ibidem, s. 16.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 16.

- motywacją samoistną (czerpanie satysfakcji i gratyfikacji z samego wykonywania danej czynności),
- motywacją hubrystyczną (dążenie do potwierdzenia i podniesienia własnej wartości i ważności, przekraczanie granic własnego Ja, związane również z poczuciem dumy i próżnością),
- motywacją osiągnięć<sup>13</sup>.

Dziecko zdolne często jest liderem grupy. Choć z drugiej strony, w przypadku nadmiernego perfekcjonizmu dziecka zdolnego, może ono stawiać rówieśnikom, podobnie jak sobie, wygórowane wymagania, co sprawia, że jest ono odbierane jako zarozumiałe i zdystansowane. Pamiętać również należy, że dziecko zdolne nadal pozostaje dzieckiem. Ma potencjały, ale również ograniczenia związane z etapem rozwojowym, ma bardzo zróżnicowany poziom dojrzałości i umiejętności.

## Dziecko zdolne w rodzinie

Kolejne trudne dla badaczy pytanie dotyczy uwarunkowania zdolności. W literaturze przedmiotu istnieją zróżnicowane modele wskazujące na jedno lub wieloczynnikowe uwarunkowania zdolności, zaś w tych ostatnich wymienić można modele czynników równorzędnych i nierównorzędnych. Zmieniały się one na przestrzeni lat, a ich charakterystyka przekracza ramy tego opracowania.

Dla potrzeb tych rozważań przyjęto *Wielowymiarowy Model Zdolności Mönksa*. Stanowi on rozwinięcie koncepcji zdolności Renzulliego (tzw. Trójpierścieniowy Model Zdolności Renzulliego), który identyfikował zdolności jako interakcję między trzema zespołami cech, mianowicie:

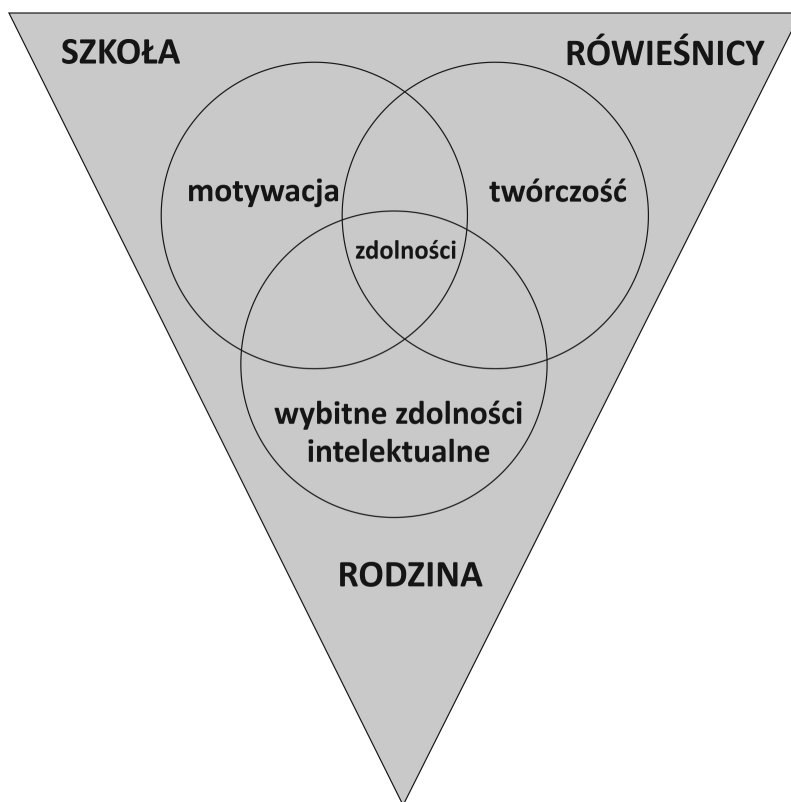
- ponadprzeciętne zdolności (ogólne i specyficzne);
- zaangażowanie w pracę (związane ze sferą motywacyjną, wytrwałość, wytrzymałość, pracowitość, pilność, zdolność do poświęceń, pewność siebie, wiara we własne możliwości, co wiąże się z dążeniem do celów i strukturą celów, jakie stawia sobie człowiek);
- twórczość (odnosi się do zachowań i wytworów oraz sposobów dochodzenia do określonych rozwiązań; charakteryzuje się płynnością i oryginalnością myślenia, ciekawością poznawczą, postawą badawczą)<sup>14</sup>.

Mönks rozszerza model Renzulliego poprzez wpisanie tych trzech wskazanych przez Renzulliego czynników w uwarunkowania środowiska społecznego (rodzi-

<sup>13</sup> E. Nęcka, *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001; A. Tołkarz, *Dynamika procesu twórczego*, WUJ, Kraków 2005; za ibidem, s. 16–17.

<sup>14</sup> S. Gwiazdowska-Stańczak, A.E. Sękowski, op. cit., s. 41–42.

na, szkoła, rówieśnicy), które jego zdaniem odgrywa istotną rolę w stymulowaniu rozwoju zdolności. „Od uwarunkowań środowiskowych zależy nie tylko aktualizacja dziś zdolności, ale też ukierunkowanie i wsparcie w przyszłości równie wysokich osiągnięć. Na tej podstawie możemy wnioskować, że korzystne oddziaływanie środowiska rozwojowego, aktywność własna osoby oraz jej potencjalne zdolności intelektualne stwarzają optymalne warunki psychologiczne do rozwoju uzdolnień”<sup>15</sup>.



Rys. 1. Wielowymiarowy Model Zdolności Mönksa<sup>16</sup>

Model ten zalicza się do modeli rozwojowych, podkreślających dynamizm i aspekt rozwojowy zdolności. Zachodzące w człowieku zmiany są uwarunkowane nie tylko czynnikami wewnętrznymi, ale również zewnętrznymi. Podkreśla się

<sup>15</sup> Ibidem, s. 42.

<sup>16</sup> [https://www.google.com/search?q=Wielowymiarowy+Model+Zdolno%C5%9Bci+M%C3%B6nksa&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjrh-yTtaXkAhVH-yoKHUbvCbQQ\\_AUIESgB&biw=1280&bih=606#imgdii=9njPiraWqPEmlM:&imgsrc=mEyCMYU8Ep6M3M](https://www.google.com/search?q=Wielowymiarowy+Model+Zdolno%C5%9Bci+M%C3%B6nksa&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjrh-yTtaXkAhVH-yoKHUbvCbQQ_AUIESgB&biw=1280&bih=606#imgdii=9njPiraWqPEmlM:&imgsrc=mEyCMYU8Ep6M3M): [dostęp: 27.10.2019].

wartość praktyczną tego typu modeli, co umożliwi budowanie na ich podstawie programów edukacyjnych, wskazówek dla rodziców i nauczycieli uczniów zdolnych. „Zdolności, choć rozwijają się na podłożu wyposażenia biologicznego (czynników wrodzonych) jednostki i kształtują się pod wpływem oddziaływań społecznych, determinowane są także poziomem i jakością własnej aktywności jednostki i dlatego ich rozwój rozpatrywany jest w ścisłym powiązaniu z prawidłowościami rozwoju psychicznego”<sup>17</sup>. Wiele wyników badań wskazuje jednak na niezwykle istotną rolę rodziny, bowiem ze względu na swoją specyfikę kształtuje ona nie tylko otoczenie, ale również ma wpływ na cechy wewnątrzosobowe. Wpływy środowiskowe możemy podzielić na nieuświadomione (sytuacje w domu i szkole mające wpływ na rozwój dziecka, ale niekoniecznie stwarzane świadomie w celu wspomagania tego rozwoju przez dorosłych) i uświadomione. Wpływy świadome to np.:

- „akceptacja dziecka w domu rodzinnym, zaspokajanie jego potrzeb emocjonalnych i uczenie bycia z ludźmi, korygowanie egoizmu, agresji, wsparcie psychiczne w chwilach niepowodzeń,
- wspomaganie rozwoju umysłowego i zainteresowań dziecka przez rodziców, poświęcanie czasu na rozmowy, wspólne zabawy, spacer, hobby, dostrzeganie prac i pomysłów dziecka, wyrażanie akceptacji bądź konstruktywnej krytyki, zachęcanie do twórczej pracy,
- korzystna, stymulująca rozwój intelektu i zainteresowań, atmosfera w szkole”<sup>18</sup>.

Rodzice, którzy chcą rozwijać potencjały swojego dziecka, powinni je najpierw poznać, jest to warunek „uwalniania geniuszu” i optymalnego wykorzystania możliwości dziecka. Pamiętać jednak należy, że układ potencjałów dziecka, a także sposoby ich rozwijania i „wydobycia” również powinny się zmieniać w zależności od wieku dziecka. Nie powinno więc rodziców niepokoić to, że niektóre cechy zauważone na wcześniejszym etapie będą się rozwijać na etapach kolejnych, a inne osłabną. W ten sposób właśnie dziecko rozwija swoją osobowość. Głównie chodzi o to, aby trochę podążając za dzieckiem, poszerzać zakres jego doświadczeń.

Rodziny wybitnych uczniów charakteryzują się określonymi, sprzyjającymi rozwojowi dziecka wartościami i więziami oraz wyjątkową dynamiką systemu, który tworzą oraz kontaktami z innymi systemami, takimi jak szkoła czy też społeczność lokalna. Kolejną cechą tych rodzin jest to, że kładzie się w nich duży nacisk na wartość edukacji i osiągnięć. Relacje między członkami są bliskie i mają charakter wspierający. Rodzice organizują dzieciom czas, a szczególnie rozrywki oraz zajęcia intelektualne i kulturalne. Rodzice pozwalają dzieciom na samodziel-

<sup>17</sup> I. Borzym, *Uczniowie zdolni*, PWN, Warszawa 1979, s. 20

<sup>18</sup> M. Partyka, *Zdolni, utalentowani, twórczy*, CMPPP MEN, Warszawa 1999, s.32-33

ne myślenie, rozwijają i wspierają ich twórczość w różnych obszarach działalności, nie ograniczając ich wolności. Występuje w tych rodzinach wysoki poziom adaptacji do sytuacji stresowych, co ma ogromne znaczenie dla skuteczności ich działania oraz podnoszenia się po porażkach<sup>19</sup>.

Rodzice dzieci zdolnych, wybitnych najczęściej:

- są bardzo zainteresowani edukacją swoich dzieci,
- dużo czasu poświęcają na aktywności intelektualne, rozwijając ciekawość poznawczą dziecka, np. czytanie, organizują te wymienione aktywności,
- prowokują dzieci do wypowiedzi na różne tematy,
- stwarzają możliwości samodzielnego odkrywania świata przez dziecko i doświadczania go,
- kształtują i wspierają zainteresowania dziecka, dając jednak dzieciom w tym zakresie swobodę,
- pomagają w wyborze drogi edukacyjnej,
- podkreślają znaczenie osiągnięć szkolnych i akademickich,
- udzielają wsparcia emocjonalnego, dzięki czemu dziecko jest przekonane o tym, iż jest kochane, a w związku z tym postrzega świat jako niezagrażający i godny eksploracji,
- charakteryzują się akceptacją dziecka,
- często sami wyróżniają się ponadprzeciętnymi osiągnięciami i zdolnościami, stanowiąc dla swoich dzieci wzór w dochodzeniu do celu, chęci zdobywania osiągnięć, wytrwałości poznawczej,
- chętnie dzielą się swoimi doświadczeniami i zainteresowaniami czy pasjami,
- wykazują się umiejętnościami komunikacyjnymi, stosowaniem argumentacji w dyskusji, umiejętnością rozwiązywania konfliktów poprzez uzgadnianie stanowisk, a nie rozkazywanie i komenderowanie,
- zdanie dziecka jest brane przez rodziców pod uwagę, ma ono prawo je wygłosić, co nie oznacza, że w tych rodzinach to dziecko przejmuje władzę,
- są otwarci i ekstrawertywni,
- zachowują odpowiednie granice<sup>20</sup>,
- są postrzegani jako „osoby zapewniające poczucie bezpieczeństwa, asertywne, pewne siebie i liberalne<sup>21</sup>,

<sup>19</sup> S.M. Moon, J.A. Jurich, J.F. Faldhusen, *Families of Gifted Children: Cradles of Development*, w: R.C. Friedman, K.B. Rogers (red.) *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness*, US: American Psychological Association, Washington 1998, s. 81-99

<sup>20</sup> S. Gwiazdowska-Stańczak, A.E. Sękowski, op. cit., s. 91-95.

<sup>21</sup> Ibidem, s. 91.



- mają również wyższe aspiracje edukacyjne, co sprzyja wyższym aspiracjom dzieci<sup>22</sup>,
- stymulują, formułują wymagania, a jednocześnie udzielają wsparcia, dają poczucie bezpieczeństwa, są raczej facylitatorem niż trenerem.

Emocjonalne i intelektualne wsparcie dziecka jest możliwe tylko w sytuacji zaangażowania rodziców w proces edukacyjny dziecka już od początku jego rozwoju, co oczywiście wiąże się z poświęconym mu czasem<sup>23</sup>.

J. Piirto, na podstawie badań nad metodami rozwijania zdolności dzieci, sugeruje rodzicom (i nauczycielom) następujące zasady postępowania, które jednak, jak zastrzega autorka, nie są receptą na wychowanie dziecka zdolnego.

1. „Zapewnij dziecku prywatne miejsca do twórczej pracy.
2. Dostarczaj dzieciom odpowiednich materiałów do twórczej działalności.
3. Zachęcaj do twórczej pracy i wystawiaj jej efekty, ale unikaj przesady w ich ocenie.
4. Wykonuj swoją własną pracę twórczą i pozwól dzieciom obserwować, jak to robisz.
5. Utrwalaj twórczą atmosferę.
6. Ceń twórczą pracę innych.
7. Unikaj podkreślania stereotypów związanych z płcią.
8. Organizuj prywatne lekcje i specjalistyczne kursy.
9. Podkreślaj, że talent jest tylko niewielką częścią twórczej produktywności i że dyscyplina oraz praktyka są ważne.
10. Rozwijaj twórczy styl: używaj życzliwego humoru i organizuj trening twórczości”<sup>24</sup>.

Badania M. Stańczak potwierdzają zależność między zdolnościami a kontekstem kulturowym, co więcej – wskazują na znaczenie tego kontekstu w procesie diagnozowania i rozwijania zdolności dzieci przez rodziców. Na przykład:

- Obraz zdolności dzieci często opiera się na przekonaniu, że jedynym wskaźnikiem tych zdolności są uzyskiwane przez dzieci wyniki w adekwatnych do zdolności dziedzinach aktywności. Dużą rolę odgrywa ocena ekspertów. Tymczasem kryterium osiągnięć może być miernikiem zdolności, ale

---

<sup>22</sup> M. Ścisłowicz, *Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*, WSP im. J. Kochanowskiego, Kielce, 1994.

<sup>23</sup> A. Kozubska, op. cit., s. 82–84.

<sup>24</sup> J. Piirto, *Understanding Creativity*, Great Potential Press, Scottsdale 2004, s. 101–131, [za:] K.J. Szmidt, op. cit.

- dopiero na kolejnych etapach transformacji tych zdolności, co podkreślają R.F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F.C. Worrel<sup>25</sup>.
- Panujące powszechnie przekonanie, że rodzice przeceniają zdolności swoich dzieci powoduje, iż rodzice często nie dowierzają swoim obserwacjom i ocenom wskazującym na zdolności ich dzieci. Zdaniem M. Stańczak „Wielu rodziców, mimo dostrzeżonych różnic pomiędzy ich dziećmi a rówieśnikami, nie łączyło obserwowanych symptomów z faktem posiadania przez nie zdolności określonego rodzaju, mimo poprawnie dokonanych spostrzeżeń”<sup>26</sup>.
  - Badania wykazują, że prawie 45% rodziców jest jednak w stanie rozpoznać u swojego zdolnego dziecka jego potencjały (głównie intelektualne) przed ukończeniem 2 roku życia<sup>27</sup>. Z analiz L. Porter wynika, że rodzice trafnie identyfikują uzdolnienia swoich dzieci od 61% do 76%, zaś nauczyciele jedynie u co drugiego dziecka<sup>28</sup>.
  - Nie straciło na swej aktualności, jak się okazuje, stwierdzenie T. Gizy sprzed trzynastu laty, że zdolności „dzieci stanowią osobisty problem edukacyjny ich rodziców”<sup>29</sup>. Nadal rodziny są osamotnione w określaniu indywidualnej ścieżki rozwoju swojego zdolnego dziecka, otrzymując wsparcie dopiero, kiedy dziecko odnosi już duże sukcesy, czyli na dalszych etapach jego rozwoju.
  - Badania potwierdzają wyjątkową rolę rodziców w pierwszej fazie transformacji potencjału ich dzieci, poprzez przejawianie takich aktywności jak: czytanie, opowiadanie, śpiewanie, rysowanie itp.
  - Na dalszych etapach rozwoju potencjału zdolnościowego dzieci rodziny zapewniają im dostęp do placówek, instytucji poprzez zabezpieczenie środków finansowych i reorganizację życia rodzinnego nastawioną na potrzeby rozwojowe dzieci. Udzielają także wsparcia emocjonalnego<sup>30</sup>.
  - Współpraca rodziny z różnorodnymi instytucjami w największym zakresie odsłania niedomogi szkoły ogólnokształcącej, która przecież jest prawnie zobligowana do zapewnienia swoim uczniom warunków rozwoju uzdolnień.

<sup>25</sup> R.F. Subotnik, P. Olszewski-Kubilius, F.C. Worrel, *Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zmiana oparta na wiedzy psychologicznej*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 8(50), s. 23.

<sup>26</sup> M. Stańczak, *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2019, s. 259.

<sup>27</sup> Za ibidem, s. 48.

<sup>28</sup> Za ibidem.

<sup>29</sup> T. Giza, *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006, s. 14.

<sup>30</sup> M. Stańczak, op. cit., s. 260–262.

## Zagrożenia rozwoju dziecka zdolnego w rodzinie

Rodzice powinni uświadomić sobie, że zagrożenia rozwoju potencjałów dziecka w rodzinie mają często swe źródło w ich wiedzy potocznej, stereotypach myślenia na temat natury zdolności i możliwości ich rozwijania. Warto więc przyglądać się swoim uprzedzeniom i je przełamywać, pamiętając, że:

- Inteligencja nie jest stała i zmienia się na przestrzeni życia. Mamy różne rodzaje inteligencji istotne dla naszego rozwoju.
- Ludzie uczą się w dużej mierze dzięki popełnianym błędom, to one umożliwiają refleksję, dają szansę na doskonalenie. Nie należy bać się błędów i nie zawsze chronienie dziecka przed ich popełnianiem służy jego rozwojowi. Należy raczej towarzyszyć dziecku przy wyciąganiu wniosków z popełnionych błędów, pomóc traktować je jako szansę rozwojową, a nie tylko porażkę.
- Nie trzeba być geniuszem, żeby wychować kreatywne i twórcze dziecko. Chodzi raczej o bycie zainteresowanym własnym rozwojem i uczeniem się, o stanowienie wzorca w tym zakresie i zachęcanie do tego dziecka.
- W każdym człowieku tkwią potencjały kreatywności i twórczości, część z nich jest tłumiona przez dorosłych, instytucje edukacyjne, które zbyt często nagradzają schematyczność myślenia, na różnych etapach życia dziecka.
- Rozwój człowieka dzieli się na pewne etapy, na których ma on swoje możliwości i ograniczenia. Niektóre czynności podjęte przedwcześnie nie przyniosą więc oczekiwanych efektów.
- Należy przygotować dziecko do drogi, a nie drogę pod dziecko. Trzeba wspierać, budować u dziecka poczucie własnej wartości, zachęcać do samodzielności, zdobywania własnych doświadczeń, odwagi poznawczej.
- Rozwój wymaga wysiłku, motywacji wewnętrznej, a nie tylko zewnętrznej. Należy więc rozwijać w dziecku pracowitość i wytrwałość, konsekwentne dążenie do celu, a także umiejętność podnoszenia się po porażkach.
- Sukces życiowy dziecka zależy raczej od gotowości dziecka do ustawicznego uczenia się, chęci rozwoju, od motywacji wewnętrznej, a nie głównie od ocen szkolnych. Paradoksalnie samodzielność myślenia i kreatywność nie zawsze są doceniane w szkole.
- Aby rozwijać dziecko, należy motywować je do spędzania czasu na tworzeniu, swobodnym myśleniu, poznawaniu świata, a nie tylko konsumowaniu tego, co gotowe i nie zawsze wartościowe. Wymaga to więc zaangażowania rodziców, ich bycia w kontakcie z dzieckiem, stwarzania sytuacji umożliwiających taką aktywność. Niewątpliwie wymaga to więc od rodziców wysiłku. Należy dopuścić do siebie wiedzę o współczesności i mądrze ją wykorzystać.

Niekorzystny wpływ środowiska rodzinnego na ucznia zdolnego powodujący występowanie zaniżonych osiągnięć szkolnych obejmuje najczęściej następujące czynniki:

- nierealistyczne oczekiwania i wymagania rodziców dotyczące osiągnięć dziecka (zbyt niskie lub zbyt wysokie), skutkujące unikaniem przez dziecko zadań z powodu lęku przed porażką;
- negatywne wzorce identyfikacyjne polegające na naśladowaniu rodziców, którzy sami prezentują postawy bierne, niesprzyjające podejmowaniu wysiłku dla osiągania sukcesów w różnych obszarach życia;
- niekorzystna atmosfera emocjonalna w domu rodzinnym (brak poczucia bezpieczeństwa, rozpad rodziny, patologie), co negatywnie wpływa na motywację do uczenia się, a także na samą umiejętność uczenia się;
- zdeorganizowany dom, w którym brak czytelnych zasad funkcjonowania, w którym dziecko ma nadmiar obowiązków, również tych związanych z zajęciami dodatkowymi, brak własnego miejsca do pracy, przestrzegania czasu przeznaczonego na pracę i wypoczynek; dzieci w takim domu nie są w stanie nauczyć się systematyczności, wytrwałości, a dezorganizacja jest właśnie często występującą cechą u dzieci z SNO;
- wychowanie pasywno-agresywne, będące skutkiem zachowań pasywno-agresywnych, które dzieci obserwują w relacjach między rodzicami; takie zachowania zazwyczaj prezentuje rodzic podporządkowany, nieumiejący sprzeciwić się otwarcie współmałżonkowi dominującemu; naśladownictwo prowadzi u dzieci do zachowań pasywno-agresywnych również w szkole (np. „nie wiem”, „zapomniałem”, „nie wiedziałem”, „nie mam zdania”);
- rodzinne rytuały sabotażowe – gdy jedno z rodziców kwestionuje i niszczy działania wychowawcze drugiego rodzica; świadczy to o niedojrzałości rodziców (jednego z nich), którzy rywalizują o miłość dziecka; najczęściej znacząco zmniejsza to możliwość identyfikacji z rodzicem tej samej płci;
- skrzyżowana identyfikacja – dziewczynka identyfikuje się z ojcem, a chłopiec z matką, co szczególnie w przypadku chłopców jest niekorzystne dla ich osiągnięć szkolnych;
- utożsamianie się z dzieckiem – zbyt duża identyfikacja ogranicza możliwość pełnienia roli rodzica i prawidłowego wywiązywania się z obowiązków związanych z tą rolą. Prowadzi to do dwojakiego rodzaju sytuacji: albo uzależnienia dziecka od rodziców, ze względu na nadmierną opiekę i syndrom wyuczonej bezradności, rozpieszczanie dziecka, albo do zdominowania rodziców przez dziecko. W pierwszym przypadku dziecko jest bierne, uległe, niezdolne do wysiłku, do stawiania czoła problemom, podnoszenia się po porażkach, nieustannie potrzebuje pomocy i wsparcia. W drugim dziecko kierując rodzicami, opanowuje techniki manipulacji, ale równocześnie do-

brze czuje się jedynie w sytuacjach, gdzie ma przewagę nad innymi; pozostałych sytuacji unika, bojąc się porażki<sup>31</sup>.

Współcześnie w literaturze przedmiotu dotyczącej uczniów zdolnych podkreśla się rolę rodziny jako czynnika decydującego o rozwoju zdolności dziecka, o jego szkolnych sukcesach bądź ich braku. W związku z tym badacze postulują wręcz konieczność opracowania programów opieki psychologicznej nad rodzinami uczniów zdolnych. Oczekiwania rodziców, w tym rodziców uczniów zdolnych, są wobec szkoły następujące:

- „Chcą, by nauczyciele na bieżąco informowali ich o postępach dziecka, lecz także o ewentualnych problemach, gdy te się pojawiają.
- Oczekują od nauczyciela nie tylko informacji o ocenach dziecka, lecz także wskazówek nad czym i w jaki sposób pracować.
- Chcieliby móc liczyć na radę i pomoc nauczycieli w rozwiązywaniu problemów wychowawczych. Oczekują od nich fachowej wiedzy, która mogłaby być im przekazywana w formie ciekawych i dobrze przygotowanych prelekcji, wykładów, dyskusji.
- Oczekują od nauczycieli zrozumienia, wsparcia, nie zaś obarczania odpowiedzialnością za kłopoty dziecka.
- Chcieliby mieć poczucie wpływu na to, co dzieje się z ich dzieckiem w szkole, dlatego oczekują od nauczyciela otwartości na sugestie, prośby.
- Oczekują poszanowania swoich uczuć, więc nie chcą, by zastrzeżenia wobec nich samych oraz ich dzieci były zgłaszane w obecności innych rodziców<sup>32</sup>.

Wyjątkowość dzieci zdolnych, ich intensywny rozwój intelektualny przebiegający często w asynchronii do rozwoju społecznego i emocjonalnego, na pewno stanowi dla rodziców trudność wychowawczą i może być stresujący dla całej rodziny. Pamiętać bowiem należy, że ze względu na ogromną rolę podstawowych środowisk wychowawczych (rodziny i szkoły) w rozwoju dzieci zdolnych, stymulowaniu ich aktywności jakość wzajemnych relacji rodziny i szkoły nabiera szczególnego znaczenia. Ważne jest również podnoszenie świadomości i kompetencji rodziców i nauczycieli w zakresie opieki nad dzieckiem zdolnym, ze zwróceniem uwagi na wielowymiarowość, a często asynchroniczność jego rozwoju, która sprawia dorosłym trudność. W ostatnich latach zwraca się coraz częściej uwagę w badaniach na zadowolenie z życia i twórczej aktywności osób zdolnych, co implikuje pochylenie się nad potrzebą ich harmonijnego rozwoju.

<sup>31</sup> B. Dyrda, *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s. 47–50; por. też S. Rimm, *Barriere szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, przeł. D. Ekiert-Grabowska, WSiP, Warszawa 1994.

<sup>32</sup> M. Babiuch, *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?*, WSiP, Warszawa 2002, s. 12.

## BIBLIOGRAFIA

- Babiuch W., *Jak współpracować z rodzicami „trudnych” uczniów?*, WSiP, Warszawa 2002.
- Borowska A., *Czy moje dziecko jest zdolne*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP Spółka z o.o., Kielce 2009.
- Borzym I., *Uczniowie zdolni*, PWN, Warszawa 1979, s. 20
- Colageno N., Dettmann D.F., *A conceptual model of four types of parent-school interactions*, „Journal for the Education of the Gifted” 1982, nr 5.
- Dyrda B., *Syndrom Nieadekwatnych Osiągnięć jako niepowodzenie szkolne uczniów zdolnych. Diagnoza i terapia*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Fuller A., *Psychologia geniuszu. Odblokuj talenty i kreatywność swojego dziecka*, Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2017.
- Giza T., *Socjopedagogiczne uwarunkowania procesów identyfikowania oraz rozwoju zdolności w szkole*, Wydawnictwo Akademii Świętokrzyskiej, Kielce 2006.
- Gwiazdowska-Stańczak S., Sękowski A.E., *Rodzina uczniów zdolnych*, Difin SA, Warszawa 2018.
- Kozubska A., *Dziecko zdolne w rodzinie*, [w:] A. Kozubska, P. Ziółkowski, *Wspieranie rozwoju dziecka zdolnego w rodzinie*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2019.
- Kozubska A., *Rodzice w zreformowanej szkole. Mity czy rzeczywistość*, [w:] A. Janke (red.), *Pedagogika rodziny na progu XXI wieku. Rozwój, przedmiot, obszary refleksji i badań*, Wydawnictwo Edukacyjne AKAPIT, Toruń 2004.
- Kozubska A., *Wybrane aspekty wychowania dziecka w rodzinie*, [w:] A. Kozubska, P. Ziółkowski, *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2014.
- Kozubska A., *Wybrane problemy pedagogicznego działania nauczyciela*, [w:] A. Kozubska, R. Koc, P. Ziółkowski, *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, Bydgoszcz 2014.
- Lewis G., *Jak wychować utalentowane dziecko*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1998.
- Limont W., *Uczeń zdolny. Jak go rozpoznawać i z nim pracować*, GWP, Sopot 2012.
- Limont W., *Wybrane problemy twórczości*, [w:] A.M. Kola, P. Koźurno, M. Śliwińska (red.), *Projekt edukacyjny w szkołach ponadgimnazjalnych. Podręcznik dobrych praktyk*, Międzynarodowe Centrum Zarządzania Informacją, Toruń 2016.
- Margasiński A.W., *Teoria i wybrane modele systemów rodzinnych*, [w:] A.W. Margasiński (red.), *Rodzina w ujęciu systemowym. Teoria i badania*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2015.
- Moon S.M., Jurich J.A., Faldhusen J.F., *Families of Gifted Children: Cradles of Development*, [w:] R.C. Friedman, K.B. Rogers (red.) *Talent in context: Historical and social perspectives on giftedness*, US: American Psychological Association, Waszyngton 1998.
- Nęcka E., *Psychologia twórczości*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2001.
- Partyka M., *Zdolni, utalentowani, twórczy*, CMPPP MEN, Warszawa 1999.
- Rimm S., *Bariery szkolnej kariery. Dlaczego dzieci zdolne mają słabe stopnie?*, WSiP, Warszawa 1994.

- Sękowski A.E., *Wybitne zdolności – wyjątkowość czy codzienność?*, „Czasopismo Psychologiczne” 2009, Nr 15, 2.
- Simonton D.K., *Geniusz*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2010.
- Stańczak M., *Doświadczenia rodzin w odkrywaniu i rozwijaniu zdolności dzieci. Perspektywa pedagogiczna*, Wydawnictwo Impuls, Kraków 2019.
- Subotnik R.F., Olszewski-Kubilius P., Worrel F.C., *Od tradycyjnych perspektyw na temat zdolności do psychologii rozwoju talentu: zmiana oparta na wiedzy psychologicznej*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 8(50).
- Ścisłowicz M., *Aspiracje edukacyjne rodziców a osiągnięcia szkolne ich dzieci*, WSP im. J. Kochanowskiego, Kielce 1994.
- Tokarz A., *Dynamika procesu twórczego* WUJ, Kraków 2005.
- Uszyńska-Jamroc J., *Sposoby identyfikacji rozwojowego potencjału intelektualnego a modele stymulowania rozwoju uzdolnień dzieci we wczesnym dzieciństwie*, [w:] W. Limont, J. Cieślukowska (red.), *Wybrane zagadnienia edukacji uczniów zdolnych. Zdolności i stymulowanie ich rozwoju*, T. 1, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2005.
- Żmudzka M., *Diagnozowanie zdolności i postaw twórczych uczniów*, [w:] *Stan założony i rzeczywisty przemian w pracy nauczyciela i szkoły*, J. Jakóbowski (red.), Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy, Bydgoszcz 1999.

#### NETOGRAFIA

- Ośrodek Rozwoju Edukacji, Zespół ds. budowania Krajowego Systemu Wspierania Zdolności i Talentów, CODN 2009, <https://www.npseo.pl/data/documents/3/238/238.pdf> [dostęp: 30.11.2019].
- [https://www.google.com/search?q=Wielowymiarowy+Model+Zdolno%C5%9Bci+M%C3%B6nksa&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjrh-yTtaXkAhVHYoKHUbvCbQQ\\_AUIESgB&biw=1280&bih=606#imgdii=9njPiraWqPEmlM:&imgrc=mEyCMYU8Ep6M3M](https://www.google.com/search?q=Wielowymiarowy+Model+Zdolno%C5%9Bci+M%C3%B6nksa&client=firefox-b-d&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjrh-yTtaXkAhVHYoKHUbvCbQQ_AUIESgB&biw=1280&bih=606#imgdii=9njPiraWqPEmlM:&imgrc=mEyCMYU8Ep6M3M) [dostęp: 27.10.2019].
- J. Piirto, *Understanding Creativity*, Great Potential Press, Scottsdale 2004, s. 101-131, [za:] K.J. Szmidt, *Uczeń zdolny fakty i mity*, <http://www.wegielek.edu.pl/images/materialy/85.pdf> [dostęp: 30.11.2019].
- Schmidt K.J., *Uczeń zdolny: fakty i mity*, <http://www.wegielek.edu.pl/images/materialy/85.pdf> [dostęp: 30.08.2019].

**Społeczeństwo**

Society





**Teresa Myjak**

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu

## **PRACA ZAWODOWA W ŚWIADOMOŚCI MŁODEGO POKOLENIA NA PODSTAWIE WYNIKÓW BADAŃ WŁASNYCH**

### **PROFESSIONAL WORK IN THE AWARENESS OF THE YOUNGER GENERATION BASED ON THE RESULTS OF OWN RESEARCH**

**Streszczenie:** Celem publikacji jest zaprezentowanie opinii na temat pracy zawodowej z perspektywy młodego pokolenia. Artykuł powstał na podstawie studiów literaturowych oraz w oparciu o wyniki badań własnych zrealizowanych wśród przedstawicieli generacji Z. Inspiracją do przeprowadzenia badań empirycznych stało się uzyskanie odpowiedzi na takie pytania, jak: *Które sposoby poszukiwania pracy są skuteczne?*, *Co jest „gwarancją” zdobycia pracy zawodowej?*, *Jakie przesłanki decydują o podjęciu pracy zawodowej?* oraz *Jaką pracę preferują młode osoby z pokolenia Z?*

**Słowa kluczowe:** praca, pokolenie Z, rynek pracy, edukacja.

**Abstract:** The aim of the publication is to present opinions on professional work from the perspective of the young generation. The article was based on literature studies and on the results of own research carried out among representatives of the Z generation. The inspiration to conduct empirical research has been to get answers to questions as: *Which ways of looking for a job are effective?*, *What guarantees getting a job?*, *What premises determine the undertaking of a job?* and *What job do young people of the Z generation prefer?*

**Keywords:** work, generation Z, labor market, education.

## **Wprowadzenie**

Praca jest szczególną wartością dla człowieka, funkcjonującego w konkretnej organizacji. Aby ją zdobyć, jednostka posługuje się w tym celu różnymi sposobami poszukiwania pracy, począwszy od zamieszczenia ogłoszeń w Internecie, wykorzystania sieci kontaktów, na bezpośrednim kontakcie z pracodawcą skończywszy. Choć podjęte działania nie gwarantują zdobycia pracy, jednak niewątpliwie pomagają w jej zdobyciu, zwłaszcza jeżeli jednostka legitymuje się stosownymi kwalifikacjami zawodowymi, doświadczeniem zawodowym, certyfikatami czy

dyplomem ukończenia studiów wyższych. Przesłankami decydującymi o podjęciu pracy zawodowej są m.in.: atrakcyjne wynagrodzenie, warunki zatrudnienia, prestiżowe stanowisko pracy, nawiązywanie relacji interpersonalnych, możliwość rozwoju zawodowego, ale też zaspokojenie potrzeb egzystencjalnych. Pracę zawodową człowiek może wykonywać indywidualnie lub współpracując z zespołem. Z pewnością jest to uzależnione od cech indywidualnych człowieka – jeden woli pracować samodzielnie, w pojedynkę, inny preferuje działanie w grupie, ucząc się od innych.

Zgodnie z art. 70 Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej każda osoba ma prawo do nauki, a do 18. roku życia edukacja jest obowiązkowa i w zasadzie bezpłatna (z pewnymi wyjątkami, określonymi w ustawie). Ponadto władze publiczne zobligowane zostały do zapewnienia obywatelom powszechnego i równego dostępu do kształcenia oraz finansowego i organizacyjnego wsparcia<sup>1</sup>. Warto nadmienić, że w Polsce do roku 1990 wszystkie uczelnie wyższe były uczelniami państwowymi (z wyjątkiem Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego), a koszty kształcenia studentów pokrywano środkami finansowymi z budżetu państwa w formie otrzymywanych dotacji. Limity przyjęć na studia były ustalane centralnie. Po 12 września 1990 roku sytuacja się zmieniła na skutek wdrożenia ustawy o szkolnictwie wyższym, która umożliwiła tworzenie uczelni niepublicznych, zakładanych przez stowarzyszenia, fundacje, samorządy czy osoby prywatne, w wyniku czego liczba studentów zaczęła sukcesywnie wzrastać<sup>2</sup>. Polska aktywnie włącza się w prace międzynarodowe dostosowujące szkolnictwo wyższe do standardów europejskich, poprzez czynny udział naszych przedstawicieli w konwencji bolońskiej, a także ratyfikowanie odpowiednich konwencji europejskich<sup>3</sup>. Takie działania są słuszne i uzasadnione, ponieważ „dla zapewnienia dobrej jakości edukacji konieczna jest kompetentna kadra, skuteczne zarządzanie, system ewaluacji oraz odpowiednia baza materialna na wszystkich poziomach kształcenia”<sup>4</sup>. Dlatego współczesna uczelnia powinna odznaczać się elastycznym podejściem do otoczenia zewnętrznego przy uwzględnieniu zasady uniwersalności nauki i działalności uczelni<sup>5</sup>. Poza tym w celu zwiększenia

<sup>1</sup> *Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).

<sup>2</sup> M. Miłek, *Wybrane problemy administracji publicznej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Sulechów 2004, s. 114–115.

<sup>3</sup> T. Kowalewski, *Zmiany w polskim szkolnictwie wyższym – dylematy rozwojowe*, [w:] *Zmiany jako czynnik rozwoju organizacji*, red. M. Lisiecki, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2003, s. 66.

<sup>4</sup> *Strategia Rozwoju Kraju 2007–2015*, [http://www.mir.gov.pl/rozwoj\\_regionalny/polityka\\_rozwoju/srk/strony/strategia\\_rozwoju\\_kraju\\_2007\\_2015.aspx](http://www.mir.gov.pl/rozwoj_regionalny/polityka_rozwoju/srk/strony/strategia_rozwoju_kraju_2007_2015.aspx) [dostęp: 25.04.2018].

<sup>5</sup> J. Penc, *Innowacje i zmiany w firmie. Transformacja i sterowanie rozwojem przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 1999, s. 94.

efektywności kształcenia, a także doskonalenia zawodowego „niezbędne są analizy opracowywane na podstawie metod koordynacji bieżącej edukacji i rynku pracy oraz prognoz zapotrzebowania na zasoby ludzkie w kilku najbliższych latach”<sup>6</sup>.

Celem artykułu jest przedstawienie opinii przedstawicieli pokolenia Z na temat pracy zawodowej. W artykule, w części teoretycznej ukazano problematykę rynku pracy oraz zarysowano sytuację osób młodych na rynku pracy. Przywołano także wyniki badań zastanych. W części empirycznej zaprezentowano wyniki badań własnych ukazujących opinie młodzieży akademickiej – przedstawicieli pokolenia Z na temat pracy zawodowej.

## 1. Rynek pracy a sytuacja młodych osób na rynku pracy

Analizując rynek pracy, na którym niewiele jest jeszcze osób z pokolenia Z, należy zaznaczyć, iż przedstawiciele tej generacji określa się też jako: pokolenie C, iGeneration, Gen Tech, NEET i jeszcze innymi mianami<sup>7</sup>. Pokolenie to funkcjonuje relatywnie krótko na rynku pracy<sup>8</sup>, dopiero co na niego wchodzi (w związku z młodym wiekiem). Nie ma zgodności w literaturze przedmiotu co do okresów „funkcjonowania generacji Z”. Jedne źródła podają, że są to osoby urodzone po 1990 roku, inne że po 1995, jeszcze inni uważają, że po 2000 roku. W niniejszej publikacji przyjęto, że pokolenie Z to osoby urodzone po 1990 roku. Poszczególne generacje, w tym pokolenie Z, różnią się od siebie ze względu na ogólne wartości, zwłaszcza te związane z pracą<sup>9</sup>. Dlatego autorka chciała poznać opinie przedstawicieli pokolenia Z na temat pracy zawodowej.

Dla pokolenia Z istotna w pracy jest możliwość rozwoju, co potwierdza badanie przeprowadzone na próbie 42 000 młodych ludzi z całego świata, w tym 1600 z Polski. Testy zlecone przez organizację PWC i studenckie stowarzyszenie AIE-SEC zaprzeczają stereotypom o roszczeniowości oraz braku motywacji u młode-

---

<sup>6</sup> E. Robak, *Edukacja zawodowa w kontekście uwarunkowań rynku pracy*, [w:] *Poszukiwanie tożsamości organizacyjnej w jednoczącej się Europie*, red. L. Zbiegień-Maciąg, D. Lewicka, Wydawnictwo Akademii Górniczo-Hutniczej, Kraków 2004, s. 207.

<sup>7</sup> *Make Way for Generation Z: Marketing to Today's Tweens and Teens*, Euromonitor International: Strategy Briefing, 2011, <http://oaltabo2012.files.wordpress.com/2012/03/make-way-for-generation-z1.pdf> [dostęp: 20.04.2018].

<sup>8</sup> A. Miś, *Kariera w perspektywie generacyjnej*, [w:] *Zarządzanie różnorodnością w teorii i praktyce*, red. K. Wojtaszyk, Wydawnictwo SIZ, Łódź 2017, s. 60.

<sup>9</sup> A. Miś, *Generational Identity in organisations. Challenges for Human Resources Management*, [w:] *Human and Work in a Changing Organization. Management Oriented on the Employee Interest*, red. M. Gableta, A. Pietroni-Pyszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Wrocław 2011, s. 85.

go pokolenia. Wynika z nich bowiem, że młode pokolenie jest skłonne pracować za niższe wynagrodzenie, jeżeli praca stwarza im możliwość rozwoju osobistego. Ponadto wybierając miejsce pracy, młodzi chcą rozwijać swoje umiejętności<sup>10</sup>. Dynamicznie funkcjonująca rzeczywistość gospodarcza weryfikuje oczekiwania młodego pokolenia pod kątem wymagań podmiotów prowadzących działalność biznesową. Wydaje się, iż osoby z wykształceniem wyższym mają więcej możliwości znalezienia pracy niż osoby ze średnim czy zawodowym wykształceniem. Wyższe wykształcenie, chociaż nie gwarantuje otrzymania pracy (zasadniczo z perspektywy pracodawców poziom wykształcenia liczy się mniej w porównaniu z doświadczeniem i umiejętnościami), to nadal jest mocnym atutem na rynku pracy.

Z raportu „Młodzi 2011” wynika, że w percepcji młodych osób praca zawodowa stanowi źródło osobistej satysfakcji, wysokiego poziomu dochodów, a także postrzegana jest jako szansa umożliwiająca osiągnięcie odpowiedniego poziomu egzystencji<sup>11</sup>. Raport „Pierwsze kroki na rynku pracy 2013” ukazuje, kim są poszukiwane osoby wchodzące na rynek pracy, jakie mają wartości, co jest dla nich ważne w pracy zawodowej, jakie przyświecają im cele, jakie mają plany zawodowe, a także co może skłaniać ich do zmiany potencjalnego pracodawcy. Z badania tego wynika, iż praca w życiu młodych osób zajmuje wysoką pozycję, chociaż nie jest dla nich tak istotna jak rodzina, zdrowie czy własny rozwój. Badani studenci wykazali się aktywnością, jeśli chodzi o działania mające na celu zdobycie cennych doświadczeń zawodowych, co potwierdzają statystyki: prawie 40% z nich pracowało lub odbywało praktyki, niemal 81% osób nadal studiowało, zaś 19% stanowili młodzi absolwenci. Równocześnie, konkretną formą praktyk lub pracą zawodową w trakcie studiów mogło pochwalić się 90% badanych. Mimo raczej negatywnej oceny obecnej sytuacji ekonomicznej kraju oraz stanu rynku pracy, ankietowani studenci wysoko ocenili swoją wartość jako aktualnych lub potencjalnych pracowników (73% respondentów). Uznali także swoje kompetencje za wyższe na tle innych kandydatów poszukujących pracy (62%) oraz wykazali się optymizmem w znalezieniu interesującej pracy w ciągu najbliższych 12 miesięcy (49%). Jedynie 17% polskich studentów oceniło sytuację ekonomiczną w naszym kraju jako dobrą, 43% jako przeciętną i aż 40% jako złą. Natomiast sytuację na rynku pracy jako dobrą lub bardzo dobrą oceniło zaledwie 11% badanych, odmiennego zaś zdania było 55% respondentów<sup>12</sup>. Taka ocena może wyini-

<sup>10</sup> M. Wasilewski, *Wykorzystać potencjał pokolenia Y i Z cz. I*, <https://hrownia.pl/artykuly/wykorzystac-potencjal-pokolenia-y-i-z-cz-i> [dostęp: 20.04.2018].

<sup>11</sup> *Młodzi 2011*, [http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/mlodzi\\_2011\\_printerfriendly.pdf](http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/mlodzi_2011_printerfriendly.pdf) [dostęp: 22.04.2017].

<sup>12</sup> *Pierwsze kroki na rynku pracy 2013*, <http://mycareer.deloitte.com/pl/pl/konkursy/badanie> [dostęp: 21.04.2018].

kać z faktu, iż część młodzieży, kończąc studia wyższe, nie znajduje zatrudnienia lub pracuje za niewielkie wynagrodzenie, z reguły nie w zawodzie wyuczonym. Pomimo iż są wykształceni i znają języki obce, to najczęściej pracują w oparciu o umowę zlecenie, nie mając stałego zatrudnienia<sup>13</sup>.

Przetaczające się w literaturze przedmiotu dyskusje oscylują wokół przekonań, że we współczesnym społeczeństwie rośnie i nadal będzie rosła rola wykształcenia oraz edukacji. Podkreśla się, iż społeczeństwo przyszłości musi ustawicznie się kształcić. Współczesny rynek edukacyjny w Polsce, jak już wskazano, tworzą zarówno instytucje państwowe, jak też prywatne, zaspokajające w coraz większym stopniu zapotrzebowanie tego rynku. Toteż wejście na rynek pracy, utrzymanie się na nim, aby realizować własną ścieżkę kariery zawodowej, związane jest z ciągłym uczeniem się zarówno w wieku młodzieńczym, jak i w życiu dorosłym. W warunkach dużej dynamiki zmian, niestabilności i niepewności otoczenia, zmian miejsca pracy czy nawet zawodu pojawiają się coraz większe wyzwania zewnętrznego rynku pracy i coraz mniej ofert pracy dla młodych osób niespełniających wymagań tego rynku.

## **2. Metodyka badań własnych i charakterystyka badanej zbiorowości**

Zamierzeniem autorki i jednocześnie celem badań było poznanie opinii przedstawicieli pokolenia Z na temat pracy zawodowej. Badania zrealizowano na przełomie stycznia i lutego 2018 roku wśród dobranej grupy badanych – studentów studiów stacjonarnych I stopnia uczelni publicznej. Dobór do badań był celowy – w badaniu udział wzięli przedstawiciele pokolenia Z, którymi byli studenci drugiego (40%) i trzeciego (60%) roku studiów licencjackich. Założono, że osoby studiujące na pierwszym roku nie mają jeszcze ugruntowanej wiedzy w zakresie pracy zawodowej w takim stopniu jak studenci wyższych lat studiów. Narzędziem wykorzystanym w badaniach był kwestionariusz ankiety, który zawierał pytania otwarte i zamknięte. Wszystkich osób biorących udział w badaniach było 117, co stanowiło 100% zbiorowości badanej.

Z tabeli 1 wynika, że kobiety (83%) stanowiły większość badanych (mężczyźni stanowili 17%). Jeżeli chodzi o wiek, najlicniejszą zbiorowością badaną były osoby mające 21 lat (34%) oraz 22 lata (34%), a niemal co piąty badany miał 23 lata. Respondenci w większości byli mieszkańcami wsi (niemal cztery osoby na pięciu badanych), jedynie jeden z pięciu badanych mieszkał w mieście. Ankietowani reprezentowali dwa kierunki studiów: ekonomię (9 z 10 badanych) oraz niedawno „uruchomioną” e-administrację (co dziesiąty badany). Biorąc pod uwagę specjal-

<sup>13</sup> Z. Narski, *Reformowanie gospodarki. Zarys ekonomii strukturalnej*, Wydawnictwo Suspens Firma Wydawniczo-Artystyczno-Handlowa, Toruń 2006, s. 110–111.

ność studiów, należy podkreślić, iż struktura osób biorących udział w badaniu odzwierciedlała rzeczywistą strukturę studentów danej specjalności. Najliczniejszą grupę tworzyły osoby studiujące na specjalności finanse i rachunkowość przedsiębiorstw (43%), następnie studenci administracji i finansów sektora publicznego (blisko co trzeci ankietowany), a w dalszej kolejności osoby studiujące zarządzanie projektami (niespełna co piąty badany). Natomiast co dziesiąty respondent studiował na specjalności e-administracja samorządowa.

Tabela 1. Cechy socjodemograficzne respondentów

Cechy respondentów		Procent
Płeć:	kobieta	83
	mężczyzna	17
Wiek (w latach)	20	8
	21	34
	22	34
	23	19
	24	3
	25	1
	b.o.	1
Miejsce zamieszkania:	miasto	22
	wieś	78
Kierunek:	ekonomia	89
	e-administracja	11
Specjalność:	FiRP	43
	AiFSP	29
	ZP	17
	e-administracja samorządowa	11

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

### 3. Opinie studentów na temat pracy zawodowej – wyniki badań własnych

Niniejsza część publikacji dotyczy zaprezentowania odpowiedzi respondentów na temat pracy zawodowej. Jedno z pytań skierowanych do ankietowanych dotyczyło wskazania skutecznych sposobów poszukiwania pracy. Ankietowani mieli do wyboru kilka wariantów odpowiedzi, mogli też wskazać własne, dlatego wyniki w tabeli 2 nie sumują się do 100%

Tabela 2. Skuteczne sposoby poszukiwania pracy według badanych

Sposoby poszukiwania pracy	Procent
korzystanie z sieci kontaktów (znajomi, rodzina)	76
odbywanie bezpłatnych praktyk / staży w organizacjach	57
bezpośredni kontakt z pracodawcą	56
zamieszczanie ogłoszeń w Internecie	39
inne	0.8

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Dane zamieszczone w tabeli 2 dowodzą, że najskuteczniejszym sposobem poszukiwania pracy w odczuciu przedstawicieli pokolenia Z jest korzystanie z sieci kontaktów. Takiego zdania było 3/4 spośród badanych. Niemal tyle samo respondentów wybrało wariant: „odbywanie bezpłatnych praktyk / staży w organizacjach”, jak i „bezpośredni kontakt z pracodawcą”. Natomiast w przekonaniu 2/5 spośród ankietowanych skutecznym sposobem poszukiwania zatrudnienia jest zamieszczanie ogłoszeń w Internecie.

Kolejne pytanie sformułowano następująco: co Pana(i) zdaniem jest „gwarancją” zdobycia pracy zawodowej? Ankietowani mogli także w tym przypadku wskazać więcej niż jedną odpowiedź, dlatego wyniki zestawione w tabeli 3 nie sumują się do 100%

Tabela 3. „Gwarancja” zdobycia pracy zawodowej w opinii badanych

„Gwarancja” zdobycia pracy zawodowej	Procent
doświadczenie zawodowe / praktyki zawodowe	94
posiadanie stosownych kwalifikacji / kompetencji zawodowych	82
certyfikat(y) ukończenia kursów / szkoleń	49
dypłom(y) ukończenia studiów wyższych	33
inne	4

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Z zestawienia zamieszczonego w tabeli 3 widać, iż zdecydowana większość ankietowanych (94%) w doświadczeniu zawodowym i praktykach zawodowych upatruje szansy zdobycia pracy. Posiadanie stosownych kwalifikacji / kompetencji zawodowych zostało uplasowane również wysoko – 4/5 ankietowanych spośród wszystkich badanych tak uznało. Dla co drugiego respondenta istotne okazują się certyfikaty ukończenia kursów czy szkoleń, natomiast dyplom ukończenia stu-



diów wyższych, co ciekawe, gwarantuje zdobycie pracy zawodowej w odczuciu tylko co trzeciego respondenta, co oznacza, że tych, co mieli odmienne zdanie, było dwa razy więcej.

Inne pytanie adresowane do respondentów dotyczyło przesłanek decydujących o podjęciu pracy zawodowej. Wśród podanego zestawu kafeterii ankietowani mogli wskazać kilka opcji, stąd też wyniki zaprezentowane w tabeli 4 także nie sumują się do 100%

Tabela 4. Przesłanki podjęcia pracy zawodowej w przekonaniu badanych

<b>Przesłanki decydujące o podjęciu pracy zawodowej</b>	<b>Procent</b>
warunki zatrudnienia	67
atrakcyjne wynagrodzenie	59
możliwość samorealizacji / rozwoju człowieka	58
zgodność wymogów stanowiska pracy z zainteresowaniami człowieka	43
prestżowe stanowisko pracy	32
zaspokojenie potrzeb egzystencjalnych	31
chęć sprawdzenia posiadanych kwalifikacji / kompetencji w praktyce	26
nawiązanie relacji interpersonalnych z innymi	24
inne	1

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Zestawienie danych statystycznych w tabeli 4 dobrze odzwierciedla cechy osób z pokolenia Z, ponieważ na pierwszym miejscu uplasowane zostały warunki zatrudnienia (4/6 badanych tak się wypowiedziało), a blisko 2/3 badanych uznała możliwość samorealizacji / rozwoju człowieka oraz atrakcyjne wynagrodzenie jako pobudkę do podjęcia konkretnej pracy. Zgodność wymogów stanowiska pracy z zainteresowaniami człowieka była opcją wskazaną przez 3/7 badanych. Na trzech badanych tylko jeden zadeklarował podjęcie pracy w przypadku objęcia prestiżowego stanowiska pracy i gdy praca zaspokoi jego potrzeby egzystencjalne. Dla co czwartego badanego chęć sprawdzenia posiadanych kwalifikacji / kompetencji w praktyce, a także nawiązanie relacji międzyludzkich byłoby przesłanką do podjęcia pracy.

Ostatnie pytanie adresowane do studentów było podyktowane chęcią poznania, jaką pracę preferują: indywidualną czy wykonywaną w zespole / w grupie. Zestawienie odpowiedzi respondentów zamieszczono w tabeli 5.

Tabela 5. Preferowana praca przez ankietowanych

Preferowana praca	Procent
zespołowa / grupowa	58
indywidualna	28
nie mam zdania	14

Źródło: opracowanie własne na podstawie przeprowadzonych badań.

Uzyskane dane empiryczne zamieszczone w tabeli 5 nie powinny dziwić, ponieważ badani wskazali pracę zespołową / grupową jako tę preferowaną. Na studiach mają możliwość uczestniczenia w tego typu pracach zespołowych, co jest obecnie pożądane przez pracodawców, umiejętność pracy w zespole jest kompetencją oczekiwaną przez pracodawców. 3/5 respondentów wskazało na pracę w zespole, zaś indywidualnie wolałoby pracować nieco ponad 1/4 badanych. Pozostała frakcja respondentów (14%) nie wypowiedziała się jednoznacznie w tej kwestii, wybierając opcję „nie wiem”.

## Podsumowanie

Przeprowadzone rozważania teoretyczne oraz analiza wyników badań własnych pozwalają stwierdzić, iż:

- wykorzystywanie sieci kontaktów przy poszukiwaniu pracy jest w opinii przedstawicieli pokolenia Z (76%) najskuteczniejszym sposobem poszukiwania pracy; znacznie mniejszą rangę respondenci przypisali ogłoszeniom w Internecie (na 5 badanych 2 tak uznało);
- praca zawodowa stwarza możliwość zdobycia niezbędnego doświadczenia zawodowego, ale też jej zdobycie jest uzależnione od posiadania takiego doświadczenia, na co wskazało aż 94% badanych;
- istnieje wiele przesłanek decydujących o podjęciu pracy zawodowej w odczuciu przedstawicieli generacji Z, a do najważniejszych należą: warunki zatrudnienia, atrakcyjne wynagrodzenie oraz możliwość samorealizacji / rozwoju jednostki;
- pokolenie Z preferuje pracę zespołową w zdecydowanie większym stopniu (58%) niż indywidualną (28%).

## BIBLIOGRAFIA

- Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.* (Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483).  
Kowalewski T., *Zmiany w polskim szkolnictwie wyższym – dylematy rozwojowe*, [w:] *Zmiany jako czynnik rozwoju organizacji*, red. M. Lisiecki, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2003.

- Miłek M., *Wybrane problemy administracji publicznej*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Sulechów 2004.
- Miś A., *Generational Identity in organisations. Challenges for Human Resources Management*, [w:] *Human and Work in a Changing Organization. Management Oriented on the Employee Interest*, red. M. Gableta, A. Pietroń-Pyszczek, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Wrocław 2011.
- Miś A., *Kariera w perspektywie generacyjnej*, w: *Zarządzanie różnorodnością w teorii i praktyce*, red. K. Wojtaszczyk, Wydawnictwo SIZ, Łódź 2017.
- Narski Z., *Reformowanie gospodarki. Zarys ekonomii strukturalnej*, Wydawnictwo Suspens Firma Wydawniczo-Artystyczno-Handlowa, Toruń 2006.
- Penc J., *Innowacje i zmiany w firmie. Transformacja i sterowanie rozwojem przedsiębiorstwa*, Wydawnictwo Agencja Wydawnicza Placet, Warszawa 1999.
- Robak E., *Edukacja zawodowa w kontekście uwarunkowań rynku pracy*, [w:] *Poszukiwanie tożsamości organizacyjnej w jednoczącej się Europie*, red. L. Zbiegień-Maciąg, D. Lewicka, Wydawnictwo Akademii Górniczo-Hutniczej, Kraków 2004.

#### NETOGRAFIA

- Make Way for Generation Z: Marketing to Today's Tweens and Teens*, Euromonitor International: Strategy Briefing, 2011, <http://oaltabo2012.files.wordpress.com/2012/03/make-way-for-generation-z1.pdf> [dostęp: 20.04.2018].
- Młodzi 2011*, [http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/mlodzi\\_2011\\_printerfriendly.pdf](http://zds.kprm.gov.pl/sites/default/files/pliki/mlodzi_2011_printerfriendly.pdf) [dostęp: 22.04.2017].
- Pierwsze kroki na rynku pracy 2013*, <http://mycareer.deloitte.com/pl/pl/konkursy/badanie> [dostęp: 21.04.2018].
- Strategia Rozwoju Kraju 2007–2015*, [http://www.mir.gov.pl/rozwoj\\_regionalny/polityka\\_rozwoju/srk/strony/strategia\\_rozwoju\\_kraju\\_2007\\_2015.aspx](http://www.mir.gov.pl/rozwoj_regionalny/polityka_rozwoju/srk/strony/strategia_rozwoju_kraju_2007_2015.aspx) [dostęp: 25.04.2018].
- Wasilewski M., *Wykorzystać potencjał pokolenia Y i Z cz. I*, <https://hrownia.pl/artykuly/wykorzystac-potencjal-pokolenia-y-i-z-cz-I> [dostęp: 20.04.2018].

**Jolanta Perz**

Wielkopolska Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna  
w Środzie Wielkopolskiej

## **WOLNOŚĆ I OSOBOWOŚĆ JAKO NAJISTOTNIEJSZE WARTOŚCI LUDZKIEGO ŻYCIA<sup>1</sup>**

### **FREEDOM AND PERSONALITY AS THE MOST IMPORTANT VALUES OF HUMAN LIFE**

**Streszczenie:** Kwestia odczuwania wolności w każdym ludzkim pokoleniu jest sprawą priorytetową, nie ma człowieka, który nie zastanawiałby się nad tą kwestią. Połączenie rozumienia swojej wolności zawsze wiąże się z osobowością danej ludzkiej jednostki, a lęk zniewolenia jest zasadniczym problemem ludzkiej egzystencji.

Ponieważ cechy osobowościowe człowieka zmieniają się na różnych etapach trwania życia, postanowiłam sprawdzić, jak kształtuje się odczucie wolności w zależności od wieku oraz od sytuacji pewnego ograniczenia swobody przez czynniki instytucjonalne. Prześledziłam także gotowość społeczeństwa do pomocy osobom mającym problemy osobowościowe, gdzie wiek społeczeństwa ma ogromne znaczenie w zrozumieniu innego człowieka.

Brak gotowości pomocy oraz szybkie spisanie na straty człowieka z problemami jest główną zasadą dorosłej części naszego społeczeństwa. To nie rokuje dobrze w przypadku osób poddanych procesowi resocjalizacji, bowiem „ze społeczeństwa się wywodzisz, tam powinienes wrócić”. Zapraszam do przeczytania tekstu, opartego na własnych badaniach pewnych grup społecznych.

**Słowa kluczowe:** wolność, osobowość.

**Abstract:** The issue of freedom in every human generation is a priority, there is no man who would not think about it. The combination of understanding one's freedom is always associated with the personality of a human being, and the fear of enslavement is a fundamental problem of human existence.

Personality of human beings change at different stages of their life, so I decided to find out how freedom develops depending on the age and the situation of a certain limit of freedom by institutional factors. I have also followed how the public can help people with personality issues, where the age of society is of great importance in understanding another human being.

---

<sup>1</sup> Rozważania w niniejszym artykule oparte zostały na pracy magisterskiej autorki.

The adult part of our society is not ready to help and they are quickly writing off the human being with problems. This is not good for people who have undergone a resocialization process, because "you are derived from the society, you should go back there". I invite you to read the text, based on my own research of certain social groups.

**Keywords:** freedom, personality.

## Wprowadzenie

Człowiek – jako istota posiadająca osobowość – stanowi byt zagadkowy, a jego cechy indywidualne bywają często przyczyną jego życiowych sukcesów i niepowodzeń. Każda osobowość jest jedyna i niepowtarzalna, posiada determinanty kierujące ludzkim działaniem. Stanowi źródło tajemnicy człowieka jako osoby.

Wpływ na osobowość mają ciągle dokonujące się zmiany społeczne i kulturowe. Stanowią one dla ludzi wyzwanie. Współczesność nie daje czasu na wytchnienie, nakazuje pędzić do przodu, wikła w złożone sytuacje. Dlatego poczucie zagubienia, będące konsekwencją uczestnictwa w życiu, ma ogromny wpływ na cechy człowieka, jego przyzwoitość i zachowanie dobrych obyczajów.

Zależności między środowiskiem a predyspozycjami jednostki do poddania się czynom nieaprobowanym społecznie są bezsporne. Kondycja świadomości społecznej oraz zdolność do współpracy w kierunku poprawy ogólnej wizji społeczeństwa stanowi złożony problem. Sprawia, że współczesny człowiek, obłudnie poszukujący indywidualnej wolności, zapomina, że jest częścią wielu grup społecznych. Owa zależność powinna więc czynić go nieodpowiedzialnym. Moim celem jest wykazanie odpowiedzialności społecznej za jednostkę.

Przeprowadzone badania przyczynią się do rozważań stanowiących o istocie odczucia wolności człowieka, w połączeniu z jego odpowiedzialnością za inne ludzkie istoty. Badania dotyczą dwóch grup młodzieży gimnazjalnej, z których jedna wychowuje się w normalnych warunkach szkolno-środowiskowych, natomiast druga z grup to młodzież przebywająca w młodzieżowym ośrodku wychowawczym (MOW). „Młodzieżowe ośrodki wychowawcze przeznaczone są dla dzieci i młodzieży niedostosowanych społecznie, wymagających stosowania specjalnej organizacji nauki, metod pracy, wychowania i resocjalizacji jako resocjalizacyjno-wychowawcze, a dla dzieci z upośledzeniem umysłowym w stopniu lekkim jako resocjalizacyjno-rewalidacyjne”<sup>2</sup>. Uzupełnieniem rozważań jest kolejna grupa dorosłych respondentów w wieku 25–65 lat, by dopełnić obrazu przedstawianego problemu oraz grupa wychowawców\ pracujących w jednym z wymienionych wyżej MOW.

<sup>2</sup> KN, kn.edu.pl/pdf/zajęcka.poy [dostęp: 27.01.2016 r.].

## Filozofia wolności oraz jej metafizyka

Wolność człowieka jest niewątpliwie subiektywnym odczuciem, będącym jednak niesamowicie istotnym w kwestii poczucia pełni człowieczeństwa. Różnorodność ludzkich osobowości powoduje różne wizje wolności, dające jednak poczucie tak bardzo pożądanego przez człowieka szczęścia.

Wolność to „(...) możliwość podejmowania decyzji zgodnie z własną wolą, nieskrępowanego działania, uwarunkowana ogółem czynników społeczno-moralnych (...)”<sup>3</sup>. Uwarunkowana, czyli zależna i zdeterminowana. „Determinizm (...) to doktryna filozoficzna głosząca, że przebieg zdarzeń jest wyznaczony relacjami przyczynowo-skutkowymi. Zjawiska występujące później zostały zdeterminowane przez wcześniejsze”<sup>4</sup>. Dlatego należy zauważyć, że żadna z ludzkich decyzji nie jest całkowicie wolna. „Jedyna wolność w takich przypadkach może polegać na uświadomieniu sobie konieczności, a więc na świadomej akceptacji podległości człowieka wobec obiektywnych reguł albo na braku wystarczającej wiedzy o tych regułach, co daje złudzenie posiadanej swobody”<sup>5</sup>. Można zakładać, że posłuszeństwo wobec konieczności spowoduje samourzeczywistnienie się człowieka w świecie zewnętrznym, ale czy pozwoli mu na zaakceptowanie siebie w swoim wnętrzu?

„Wolność zdobywana w życiu wewnętrznym, a nie potwierdzana w obiektywnej rzeczywistości, stwarza niebezpieczeństwo”<sup>6</sup>. Współcześnie młody człowiek „jest w niewoli wolności dokonywania nieustannych – choć pozbawionych dawnego brzemienia odpowiedzialności – wyborów, (...) taki młody człowiek jest powierzchowny; nie ma głębi i celów życiowych”<sup>7</sup>. Współczesność jest niebezpieczna dla młodości, jakby naturalną koleją rzeczy – sięga po osobowość młodych ludzi, prowadząc ich w niekoniecznie pożądanym kierunku.

Neograniczoność w możliwościach poszukiwania wolności przez współczesnego człowieka powoduje jej niezrozumienie. Można dopatrzeć się tych oznak nie tylko wśród ludzi młodych, także dorosłe pokolenie wyznaje zasadę, że wolność obecnie jest tak oczywista, iż nie wzbudza ona już żadnych głębszych emocji. „Podczas przeprowadzania badań ankietowych, gdzie zadano gimnazjalistom oraz osobom dorosłym pytanie o jej znaczenie w ich życiu, znacząca większość uznała, iż *wolność oznacza możliwość podejmowania samodzielnych*

<sup>3</sup> *Słownik języka polskiego*, red. nauk. M. Szymczak, Warszawa, 1981, t. III, s. 748.

<sup>4</sup> *Słownik filozofii*, oprac. M. Zieliński, Warszawa, 2011, s. 45.

<sup>5</sup> *Wielka encyklopedia PWN*, red. nac. J. Wojnowski, Warszawa, 2005, t. 29, s. 559.

<sup>6</sup> B. Suchodolski, *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1985, s. 273.

<sup>7</sup> Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Kraków 2013, s. 448.

decyzji oraz odpowiedzialność za swoje postępowanie. I mimo że jest to odpowiedź pozytywna, nikt nie próbował zgłębić swojej odpowiedzi poprzez możliwość skorzystania z odpowiedzi otwartej, gdzie można było odkryć własne jej znaczenie”<sup>8</sup>.

Człowiek ma prawo do rozwoju, posiada umysł, będący siłą napędową panicznej ucieczki od pierwotnej więzi, hamującej ludzki rozwój. Wzrastająca moc tego rozumu prowadzi go do indywidualności, wprowadzając jednocześnie w niepewność. Erich Fromm zauważa, że „*wolność od* nie jest identyczna z pozytywną *wolnością do*”<sup>9</sup>. Wnikliwa obserwacja współczesnego człowieka, tak bardzo *wolnego od* wszelkich zobowiązań, prowadzi do rozważań, że rozdarcie człowieka między więzami społecznymi, zapewniającymi bezpieczeństwo a indywidualnością „(...) sprawia, że wolność staje się nieznośnym ciężarem. Staje się równoznaczna ze zwątpieniem, z życiem pozbawionym sensu i celu”<sup>10</sup>.

Człowiek lęka się więc samotności, ale chce zachować za wszelką cenę swoją indywidualność. Bunt wobec rzeczywistości, wymuszającej dostosowanie sprawia, że wolność ludzka zostaje zagrożona, lecz samotność prowadzi do braku realizacji osobowości. Lęk samotności także jest nie do zniesienia, czego więc chce człowiek? „Natura ludzka polega na nieustannym wysiłku przekraczania granic zwierzęcości tkwiącej w człowieku i wyrastania ponad nią człowieczeństwem i rolą człowieka jako twórcy wartości. Bez tej misji i bez tego wysiłku wyrastania ponad samego siebie człowiek zapada z powrotem i bez ratunku w swoją czystą zwierzęcość, która stanowi jego śmierć”<sup>11</sup>.

Dzięki umiejętności rozwoju człowiek może, jeśli tylko zechce, przez całe życie „(...) *stawać się sobą* lub *przekraczać siebie* (...)”<sup>12</sup>. To od nas samych zależy koncepcja samego siebie. Józef Kozielecki, uważany za twórcę kierunku transgresyjnego, podaje trzy rodzaje potrzeb człowieka: potrzeby witalne, społeczne i osobiste. „Rodzaje i siła tych potrzeb zależą nie tylko od uwarunkowań genetycznych i społecznych, ale także od kultury, w której jednostka żyje”<sup>13</sup>.

Kultura środowiska stworzona jest przez nasze potrzeby rozwojowe, ekspansja rozwoju powinna podążać więc w pożądanym kierunku, a przemiany kulturowe powodować wzrost znaczenia potrzeb osobistego rozwoju, co nieodłącznie wiąże

<sup>8</sup> Dane pochodzące z badań autorki przeprowadzonych w 2016 roku wśród respondentów różnych grup społecznych z małych miejscowości.

<sup>9</sup> E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, Warszawa 1970, s. 51.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 53.

<sup>11</sup> R. Ingarden, *Książeczka o człowieku*, Kraków 1987, s. 25.

<sup>12</sup> J. Kozielecki, *O godności człowieka*, Warszawa 1997, s. 11.

<sup>13</sup> Idem, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997, s. 117.

się z odpowiedzialnością tak za siebie, jak i za społeczeństwo, z którego wyrastamy oraz za jego kulturę. Hubrystyczne dążenie powinno więc stanowić ważną wartość ludzkiej egzystencji. „Uczeni o różnych orientacjach teoretycznych uważają, że potrzeba ta odgrywa doniosłą rolę w życiu człowieka; bez niej osobowość jednostki byłaby uboga i pozbawiona wewnętrznej dynamiki”<sup>14</sup>.

## Transgresja współczesnej osobowości

*Encyklopedia XXI wieku* podaje, że osobowość to „(...) organizacja życia psychicznego jednostki, która powstaje jako wynik interakcji procesów dojrzewania, uczenia się i przystosowania, służąca rozwiązywaniu zadań rozwojowych i przystosowawczych, jakie życie stawia przed jednostką (Siek, 1982); dynamiczna organizacja tych psychofizycznych systemów jednostki, które determinują jej specyficzny sposób przystosowania się do otoczenia (Allport, 1988)”<sup>15</sup>. Powyższa definicja wydaje się być skromna, gdyż „Gordon W. Allport (1949) wyróżnił 50 definicji osobowości, które podzielił na kilka grup: definicje filozoficzne, prawne, socjologiczne, biospołeczne i psychologiczne (...)”<sup>16</sup>. Natomiast Mc Kinnon określa jedną z grup definicji osobowości jako *substancjalne*, w których „(...) zawiera się wewnętrzne psychiczne stany, procesy struktury osobowości, a także zachodzące między tymi procesami związki. Wówczas osobowość stanowi jednolitą psychiczną organizację ludzkiej istoty na określonym etapie jej rozwoju, obejmującą charakter, intelekt, temperament, uzdolnienia, postawy moralne i wszelkie inne postawy wytworzone w ciągu życia jednostki (...)”<sup>17</sup>.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że z definicji wynika, iż każdy etap rozwoju człowieka powoduje zmiany w jego osobowości. Porównując jednak wyniki badań różnych grup wiekowych, zauważa się, że młode i dojrzałe osoby przedstawiają bardzo podobny punkt widzenia. „Otóż na pytanie o najwyższej cenione cechy osobowościowe u siebie oraz innych osób podali uczciwość i szczerść. Jest to aż 70 ze 119 ankietowanych, a tylko 7 osób z tej grupy uznało pracę nad rozwojem własnej osobowości za priorytetową cechę”<sup>18</sup>. Na podstawie badań można podważać prawdziwość definicji, iż etap rozwojowy jednostki wpływa na postrzeganie cech charakteru, który jest jednym ze składników osobowości. Ważnym aspektem cech osobowościowych wydaje się także odczucie szczęścia, będące oznaką zadowole-

<sup>14</sup> Ibidem, s. 119.

<sup>15</sup> *Encyklopedia XXI wieku*, t. III, red. nauk. T. Pilch, Warszawa 2004, s. 938.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 940.

<sup>17</sup> Ibidem, s. 941.

<sup>18</sup> Dane pochodzące z badań autorki przeprowadzonych w 2016 roku wśród respondentów różnych grup społecznych małych miejscowości.



nia. „51 ankietowanych dorosłych osób uznało, że warunkiem tego jest dobry stan zdrowia, cechy osobowościowe oraz dobra sytuacja materialna”<sup>19</sup>.

Człowiek, aby potrafił dostrzec jakąkolwiek wartość, musi wytworzyć pewien emocjonalny stosunek do rzeczywistości oraz wykazywać pewną aktywność w kierunku posiadania wartości. „Stąd dla ich zaistnienia muszą być spełnione dwa warunki: 1. musi istnieć człowiek zdolny do emocjonalnego przeżywania rzeczywistości jako kreator lub odbiorca wartości; 2. muszą istnieć przedmioty i stany rzeczy, które mogą podlegać ujęciu wartościującemu, przez co stanowią podstawę podejmowanej przez podmiot aktywności”<sup>20</sup>.

Współczesność daje człowiekowi wiele przedmiotów i stanów rzeczy godnych uwagi, by przyjmować postawę hubrystyczną. Respondenci, biorący udział w badaniu ankietowym, uznali dobry stan zdrowia za główny warunek odczuwania szczęścia przez człowieka. „Organizm jednak nie może być uważany za czynnik dominujący, decydujący o wszystkim, co dzieje się z osobowością i w niej. Jest jednak jednym z koniecznych i istotnie ważnych elementów mających znaczenie znamienne i niczym niedające się ani zastąpić, ani pominąć w rozważaniach nad problemami osobowości”<sup>21</sup>.

Obecnie człowiek obciążony chorobą zostaje uprzedmiotowiony i uznany za *jednostkę chorą*. To samo wyedukowane i nowoczesne społeczeństwo, poprzez lansowanie mody, sprawności fizycznej oraz kultu zdrowia, jednocześnie *produkuje* osobniki skłonne do hipochondrii. Hedonizm upośledza wysiłek fizyczny, a zmęczenie uznawane jest za rzecz niezgodną z naturą. „Wysiłek, zadawanie sobie trudu fizycznego lub duchowego – które niegdyś utrzymywały ludzi we względnej sprawności – także utraciły wartość”<sup>22</sup>.

Wyidealizowana współcześnie cielesność oraz niemożliwość doświadczenia wyimaginowanego *ideału* degradują psychikę człowieka. Nie ma więc w tym wolnym świecie miejsca na wolność i dowolność bycia niedoskonałym. Tak więc estetyka, nie uznając ludzkich wad – jest nieetyczna!

Cóż jest więc ważne dla współczesnego człowieka? W którym miejscu i w jakiej dziedzinie przekracza on siebie? Czy jego hubrystyczna postawa nie działa przeciw niemu?

<sup>19</sup> Ibidem, osoby w wieku 25–65 lat z małej miejscowości, badanie przeprowadzone w 2016 roku.

<sup>20</sup> *Encyklopedia filozofii wychowania*, red. nauk. S. Jedynak i J. Kojkoła, Bydgoszcz 2009, s. 331.

<sup>21</sup> S. Gertsmann, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968, s. 81.

<sup>22</sup> E. Nowak, K.M. Cern, *Ethos w życiu publicznym*, Warszawa 2008, s. 140.

## Odmienny stan świadomości

Erich Fromm uważa odseparowanie się człowieka od świata za rodzaj ucieczki, oznaczającej rezygnację z wolności. Lęk przed osamotnieniem powoduje pobudzenie mechanizmów obronnych, jednak „(...) jedną z dominujących cech neurotyków w naszych czasach jest ich nadmierna zależność od aprobaty lub uczucia innych osób. Wszyscy chcemy być lubiani i aprobowani, ale u osób neurotycznych zależność od uczuć lub aprobaty jest nieproporcjonalna w stosunku do rzeczywistej wagi, jaką inni przywiązują do tego w życiu”<sup>23</sup>.

Prawidłowo rozwinięta percepcja polega na odbiorze wrażeń poprzez oddziaływanie określonych receptorów, analizatorów, ale też na rozumowaniu i wnioskowaniu. Mimo tego „prawdopodobnie u każdego człowieka można znaleźć pewne rysy sadystyczne i masochistyczne”<sup>24</sup>. Jednak autorytarny charakter jest całkowicie zdeterminowany przez własne emocjonalne skłonności, które są ściśle związane z autorytetem.

Człowiek obarczony nadmierną wewnętrzną wolnością, jednostka całkowicie indywidualna, nie może znieść brzemienia swojego *ja*, stara się więc obarczyć *sobą* kogoś po to, by unicestwić siebie. Związek masochizmu z sadyzmem jest taki, że „w obu wypadkach zanika integralność jednostkowego *ja*”<sup>25</sup>, dlatego obie te skłonności często bywają ze sobą przemieszane. Każda forma ucieczki w skrajność jest walką o wolność i niezależność, często kończy się rezygnacją z siebie.

Ludzka destruktywność ma także „(...) swoje źródło w niemożności znoszenia jednostkowej bezsilności i izolacji. Mogę uniknąć poczucia swojej bezsilności wobec świata zewnętrznego poprzez zniszczenie go”<sup>26</sup>. Niemoc wyizolowanej jednostki wobec świata powoduje, że „destruktywność jest wynikiem niespełnionego życia. Warunki jednostkowe i społeczne, które tłamszą życie, rodzą żądzę zniszczenia, która staje się pewnego rodzaju punktem wyjścia dla wrogich tendencji skierowanych bądź przeciw innym, bądź przeciw sobie”<sup>27</sup>. Pewne czynniki współczesnego świata mogą działać destruktywnie na jednostkę, co powoduje wśród słabych osobowości zatracenie się w obliczu samotnego *poszukiwania siebie*.

Świat społeczny więc, jakkolwiek by nie był, jest konieczny człowiekowi do rozwoju, a umiar w żądaniach wobec niego jest warunkiem koniecznym, by w chaosie nie zostać stłamszonym, ale też samotnym.

<sup>23</sup> K. Horney, *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Poznań 1993, s. 28.

<sup>24</sup> E. Fromm, op. cit., s. 144.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 158.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 176.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 180.

Mechanistyczny konformizm jest mechanizmem, który *normalna* jednostka stosuje najczęściej w społeczeństwie nowoczesnym. Tu „osoba, która rezygnuje ze swego indywidualnego *ja* i staje się automatem, identycznym z milionem innych otaczających go automatów, nie musi już czuć się samotna i zalekniona. A jednak cena, jaką za to płaci – utrata samego siebie – jest wysoka”<sup>28</sup>. Fakt jest taki, że „wiele naszych decyzji w rzeczywistości nie jest naszymi decyzjami, lecz sugestiami z zewnątrz (...)”<sup>29</sup>, które podejmujemy powodowani strachem przed społeczną izolacją. To sprawia, że nie prawie w ogóle nie decydujemy w sposób autonomiczny, a tylko spełniamy oczekiwania.

Rzeczywistość pokazuje, że coraz częściej mamy do czynienia z różnego rodzaju lękami i wydaje się, że współczesna kultura zdaje się współpracować z tego typu wyzwaniem, choćby poprzez złagodzenie i rozluźnienie obyczajów. To, co dawniej było obyczajowo nie do zaakceptowania, dziś traktowane jest jako rzecz normalna. Można ten proces nazwać formą przetrwania kultury i człowieka wobec czasów, które sami sobie stworzyliśmy.

„Osoba normalna potrafi maksymalnie wykorzystać możliwości swojej kultury, (...) nie cierpi bardziej aniżeli jest to w danej kulturze konieczne. Neurotyk natomiast cierpi bardziej niż przeciętny człowiek, (...) właściwie zawsze jest człowiekiem cierpiącym”<sup>30</sup>. To daje do myślenia i nasuwa się wniosek, że ludzki postęp spowodował, iż bogactwo, którym obecnie dysponujemy, staje się nie do zniesienia, a jego ogrom jest nie do wykorzystania. Nadmierny dostatek wydaje się być przyczyną wzrostu coraz większej liczby nieradzących sobie z postępem, znerwicowanych osób. Karen Horney podaje, że: „jeżeli strach i obrona są podstawowymi czynnikami w nerwicy, to dlaczego nie można przyjąć sformalizowanego sposobu obrony przed strachem za dowód nerwicy *kulturowej*?”<sup>31</sup>.

„Środowisko nabiera potencjalnych właściwości stresowych zawsze wtedy, gdy stwarza nikłe szanse na zaspokojenie podstawowych potrzeb człowieka lub gdy stawia przed nim zbyt duże wymagania”<sup>32</sup>. Ponieważ stres wytwarza różnego rodzaju lęki, zadano młodym ludziom pytanie o to, czego boją się najbardziej. „Przebadano 17 podopiecznych z MOW oraz 51 osób w analogicznej grupie wiekowej, wychowujących się w zwyczajnych warunkach szkolno-środowiskowych”<sup>33</sup>.

<sup>28</sup> Ibidem, s. 182.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 193.

<sup>30</sup> K. Horney, op. cit., s. 21.

<sup>31</sup> Ibidem, s. 20.

<sup>32</sup> *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, red. nauk. B. Urban, J.M. Stanik, t. I, Warszawa 2008, s. 358.

<sup>33</sup> Dane pochodzące z badań autorki przeprowadzonych w 2016 roku wśród młodzieży gimnazjalnej z małej miejscowości oraz młodzieży z MOW.

Poddając analizie dwie grupy młodzieży, można zauważyć, że prawie każdy z nich czegoś się obawia, bez względu na warunki, w jakich obecnie przebywa. Młodzież, jak wynika z badania, najbardziej boi się odrzucenia oraz samotności, potwierdza się więc teoria o lęku przed samotnością.

„Niepokojąca może być informacja, że aż 19% badanych nie potrafi określić przyczyny swoich lęków, a 6% uznało, że boi się siebie i swych zachowań i jest to młodzież pozostająca w normalnym środowisku”<sup>34</sup>. Można wnioskować, że środowisko nie może sprostać swym zadaniom lub zbyt wiele wymaga od młodego człowieka, może to być także pytanie o sens edukacji gimnazjalnej, którą obecnie się rozważa.

Ta sama grupa młodzieży, zapytana o ważną w ich życiu osobę, stanowiącą dla nich niewątpliwym wzór człowieka, daje prawdziwy powód do przemyśleń osobom dorosłym, a szczególnie pedagogom. „Dla młodzieży przebywającej w MOW najważniejszą osobą jest wychowawca, natomiast młodzież gimnazjalna uznała, że autorytetem jest dla nich rodzic, tylko 4 z 51 ankietowanych uznały osobę nauczyciela za ważną w swoim życiu”<sup>35</sup>.

„Chociaż Harry Stack Sullivan przyznaje osobowości jedynie status bytu hipotetycznego, niemniej stwierdza, że stanowi ona dynamiczny ośrodek różnych procesów, które zachodzą w wielu procesach interpersonalnych”<sup>36</sup>. Jest to ważna kwestia, szczególnie w wychowaniu młodego człowieka, ale też w resocjalizacji, stanowiącej wyzwanie nie tylko dla osób zajmujących się tym zadaniem zawodowo.

## Kto odpowiada za człowieczeństwo?

Rządzące człowiekiem biologiczne cechy odziedziczonej po przodkach kory mózgowej mają znaczenie dla przyszłej psychiki. Jednak nauka i życie pokazują, że człowiek staje się nim dopiero wtedy, gdy jego życie potoczy się w odpowiednich warunkach, których zaistnienie jest niezbędne do uczynienia z człowieka osoby ludzkiej. Personalizacja mózgu, czyli proces *stawania się* człowiekiem nastąpić może tylko wtedy, gdy pojawi się środowisko sprzyjające rozwijaniu się właściwości psychicznych. „Wydaje się nawet, że otoczenie dziecka może zdecydować w dużej mierze o tym, czy ono kiedyś będzie człowiekiem”<sup>37</sup>. Granica między światem zwierzęcym a środowiskiem ludzkim może być bardzo krucha, a rozwój osobowości nie nastąpi wśród surowych praw przyrody. Wtedy rozwiną się instynkty bliższe naturze. Pozbawieni ludzkiego środowiska, jesteśmy bez

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> Ibidem.

<sup>36</sup> C.S. Hall, G. Lindzey, *Teorie osobowości*, Warszawa 1990, s. 176.

<sup>37</sup> S. Gertsmann, op. cit., s. 101.

szans zostania człowiekiem i, choć jest ono sprzyjające rozwojowi, jest prawie tak samo surowe jak środowisko natury. Podlegli mu – nigdy nie będziemy wolni wewnątrz.

Struktura osobowości musi kształtować się wśród własnych, ale też społecznych potrzeb, gdyż życie ludzkie charakteryzuje się wielością funkcji tworzących jego bogactwo, jednocześnie wzbogacając jednostkę jako pełnoprawną i spełnioną ludzką istotę. „W wielu najnowszych wersjach teorii rozwoju poznawczego wyraźnie można zauważyć tendencję do zwracania baczniejszej uwagi na czynniki społeczno-środowiskowe”<sup>38</sup>. Słuszność tego twierdzenia jest niepodważalna, bowiem „równowaga między jednostką a światem zakłada otwartą, szeroką interakcję i komunikację z innymi ludźmi, utrzymywanie z nimi trwałych i silnych reakcji”<sup>39</sup>. Także istota struktury społecznej jest niezwykle ważna, gdyż „zainteresowania budzą się i rozwijają przede wszystkim pod wpływem oddziaływań otoczenia. Ono zwraca uwagę na wartości szczególnie cenne w życiu zbiorowym, stwarza wokół nich przyciągającą atmosferę. Utrwalają się one i pogłębiają dzięki pracy nad samym sobą, podlegają stałej kontroli”<sup>40</sup>.

Tak więc osobowość członka społeczeństwa będzie wykształcona pod kątem wyznawanych wartości, oferowanych przez dane otoczenie i zostanie pociągnięta przez ogół. Warto zwrócić szczególną uwagę na panujące normy społeczne, które, owszem, pobudzają zainteresowania, ale czy są one budujące dla jednostki? Czy rzeczywistość jest tak atrakcyjna, że warto dla niej poświęcać osobiste cele? Osobowość jest darem, który musimy przyjąć, by stać się człowiekiem, lecz musimy wiedzieć, że wraz z nim bierzemy na swe barki nie tylko ciężar obowiązku osobistego rozwoju.

## Niepomyślne okoliczności

Człowiek ma prawo do niedoskonałości, ale musi także wiedzieć, że spoczywa na nim odpowiedzialność za siebie i innych oraz za czyny wynikające ze świadomych działań. „Próbując wyjaśniać przyczyny ludzkiego zachowania, większość z nas przejawia jednocześnie tendencje do przeceniania wagi czynników dyspozycyjnych oraz niedoceniaenia znaczenia cech sytuacyjnych”<sup>41</sup>. Charakter człowieka może zmieniać się w zależności od okoliczności, co może podważać sens działań

<sup>38</sup> K. Hurrelmann, *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii resocjalizacji*, tłum. M. Roguszka, Poznań 1994, s. 33.

<sup>39</sup> Z. Zaborowski, *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości. Nowa ogólna teoria psychologiczna*, Warszawa 1994, cz. IV, s. 211.

<sup>40</sup> S. Gertsman, op. cit., s. 137.

<sup>41</sup> P. Zimbardo, *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, Warszawa 2008, s. 30–31.

resocjalizacyjnych. Każdy z nas wie, że kiedyś przeżyta traumatyczna sytuacja nawet po wielu latach potrafi obudzić analogiczne odczucia, których w przeszłości doświadczyliśmy. Wynika z tego, że każdy z nas może stać się potworem, nawet jeśli jego osobowość jest z natury łagodna.

„Analizując składniki osobowości młodzieży przebywającej w MOW, można na podstawie wyników badań dostrzec, że wśród resocjalizowanych młodych ludzi przeważa osobowość unikająca, charakteryzująca się nadwrażliwością na krytykę, wycofaniem, odrzucaniem samego siebie oraz ciągłym rozpatrywaniem swych braków. Kolejna osobowość to osobowość »poszukiwacza przygód«, czyli potrzeba ciągłej wewnętrznej stymulacji, ale też osobowość psychopatyczna charakteryzująca się wykorzystywaniem każdej sytuacji dla osiągnięcia własnej korzyści i lekceważeniem innych. Ostatnia to osobowość z pogranicza, czyli z niestabilnym poczuciem tożsamości, gwałtownymi reakcjami na najsłabszy nawet bodziec oraz brakiem własnego wizerunku”<sup>42</sup>.

„Osobowość (...) obok uwarunkowań społeczno-sytuacyjnych, jest podstawowym wyznacznikiem typowego dla danej jednostki sposobu funkcjonowania (w tym również charakterystycznych zaburzeń)”<sup>43</sup>. Wśród dorosłych ankietowanych osób znaczna większość wykazała, że najważniejszym składnikiem osobowości człowieka jest jego charakter, potem intelekt. Ta trafność wypowiedzi wskazuje na fakt, że aby zresocjalizować człowieka, należy próbować zmieniać jego charakter, który, jak udowadnia znany psycholog Philip Zimbardo, może zmieniać się ze względu na ekstremalną sytuację.

## Probacja według społeczeństwa

„(...) etykę możemy sklasyfikować jako »absolutną« lub »relatywną«. Gdy zachowaniem kierują absolutne normy etyczne, można postulować zasadę moralną wyższego rzędu, która jest niezmienna, niezależnie od warunków jej zastosowania – czasu, sytuacji, osób i względów praktycznych. Taka absolutna etyka znajduje swoje odbicie we wspólnych normach postępowania”<sup>44</sup>.

Obecnie w działaniach resocjalizacyjnych stosuje się etyczne postępowanie wobec osób niedostosowanych – „(...) program resocjalizacji jest tym, co wpływa na więzi między sprawcą a społecznością lokalną, tj. prawdziwym zaangażowaniem przestępcy w powiązania lokalne, które wytwarzają dobra i usługi wymagane przez tę społeczność. Obejmują one edukację, zatrudnienie, rekreację, działania

<sup>42</sup> Dane pochodzące z badań autorki przeprowadzonych w 2016 roku wśród wychowawców w MOW.

<sup>43</sup> *Resocjalizacja. Teoria...*, op. cit., s. 201.

<sup>44</sup> P. Zimbardo, op. cit., s. 254.

socjalne i praktyki religijne<sup>45</sup>. Są to działania probacyjne, mające na celu współpracę społeczeństwa w powrocie osoby niedostosowanej do normalnego życia.

Amerykański ekspert prawa karnego Stanford Bates uważa, że „(...) probacja może być uważana za inwestycję w ludzkość. Zachęca zamiast przynosić rozgoryczenie. Buduje, a nie degraduje. Jest inwestycją w ochronę społeczeństwa<sup>46</sup>. Ponieważ probacja jest kontraktem, czyni osobę niedostosowaną odpowiedzialną za siebie oraz środowisko, do którego powróciła. „Probacja pozwala zachować osobowość w dawnych jej ramach: nie powoduje nagłych i gwałtownych zmian nawyków, nie niszczy więzi rodzinnych, kontaktów z przyjaciółmi i ekonomicznej niezależności. Pozwala zachować te wszystkie dotychczasowe nawyki, które były dobre, każdy kontakt, zainteresowanie, emocje. Automatycznie wchodzi do gry przyzwyczajenia, które mogą być użyte do zachowania związków ze społeczeństwem w oczekiwanych normach i staje się ważnym czynnikiem umożliwiającym wprowadzenie danej osoby na dobrą drogę<sup>47</sup>.”

„Aby dowiedzieć się, w jakim stopniu społeczeństwu zależy na odpowiedzialności za osobę wykojoną, zadano 51 osobom w wieku 25–65 lat pytanie, czy działania tego typu są słuszne. Większość z nich odpowiedziała, że probacja jest możliwa, ale pod pewnymi warunkami oraz że jest ona możliwa i słuszna. Takie same wyniki uzyskano wśród 12 wychowawców, zajmujących się zawodowo resocjalizacją w MOW. Dorosłe osoby uznały także, że osoby takie *powinny znaleźć w społeczeństwie własne miejsce* i było to 21 osób z 51 ankietowanych, ale aż 7 osób odpowiedziało, że nie wie, jak zachowałoby się w takiej sytuacji<sup>48</sup>.”

„Dopełnieniem badania było analogiczne pytanie, zadane 51 uczniom gimnazjum, gdzie młodzi ludzie dali taką samą odpowiedź jak ich rodzice, dodali jednak, że społeczeństwo powinno osobom niedostosowanym pomagać, a 5 uczniów dało odpowiedź *nie wiem*. Biorąc pod uwagę 102 ankietowane osoby, procentowy wynik jest taki, że 46% uznało, że osoby niedostosowane powinny znaleźć w społeczeństwie własne miejsce, 32% uważa, że osoby te powinny być *zwrócone* społeczeństwu, ale 17% badanych uznało, iż nie ma zdania na ten temat<sup>49</sup>.”

Analogiczne grupy zapytane jednak o realną sytuację pojawienia się w środowisku osoby niedostosowanej, zatraciły jakby pewność siebie. „I tak wśród 51

<sup>45</sup> *Resocjalizacja. Teoria...*, op. cit., s. 87.

<sup>46</sup> *Ibidem*, s. 90.

<sup>47</sup> *Ibidem*.

<sup>48</sup> Dane pochodzące z badań autorki przeprowadzonych w 2016 roku wśród respondentów z małej miejscowości w wieku 25–65 lat oraz wśród wychowawców MOW.

<sup>49</sup> *Ibidem*, badanie przeprowadzone w 2016 roku wśród respondentów w wieku 25–65 lat oraz wśród młodzieży gimnazjalnej, pochodzących z małej miejscowości.

osób dorosłych: 21 respondentów nie wie, jak by się zachowało, a 20 odpowiedziało, że pomoże osobie odnaleźć się w środowisku. Młodzi ludzie, czyli 51 gimnazjalistów uznało, że gdyby wśród nich znalazł się uczeń, który opuścił zakład poprawczy, to 18 z nich zadeklarowało pomoc w odnalezieniu się tej osoby w grupie, a 14 będzie próbowało się zaprzyjaźnić, a 8 uczniów dało odpowiedź, że nie wie, jak postąpi<sup>50</sup>.

„Procentowy wynik badania 102 respondentów różnych grup wiekowych mówi, że 39% ogółu respondentów deklaruje pomoc osobie niedostosowanej, a 17% spróbuje się z nią zaprzyjaźnić. Ale aż 30% badanych nie wie, jak zachowa się w takiej sytuacji. Jeśli dodać do tego pozostałe negatywne odpowiedzi, czyli *nie obchodzą mnie osoby z problemami oraz będę taką osobę ignorować*, to okazuje się, iż 44% ankietowanych nie chce nic wiedzieć na ten temat<sup>51</sup>.

Podsumowując wyniki badań, można określić, że społeczeństwo chce być wolne od wiedzy, która jest problemowa i nie jest szczególnie otwarte na człowieka, któremu już raz coś nie wyszło. Ograniczenie autonomicznej wolności poprzez zajmowanie się innym człowiekiem wskazuje na brak gotowości do przejęcia odpowiedzialności za drugą osobę. Po cóż więc czcze deklaracje pomocy, skoro rzeczywistość pokazuje, że tak naprawdę, to wcale nie chcemy się angażować? Szkoda, bo młodzież przebywająca w MOW, zapytana o powrót do miejsca zamieszkania, prawie jednoznacznie odpowiedziała: „*jestem pewien/pewna, że ktoś na mnie czeka. Nikt nie zaznaczył odpowiedzi: myślę, że środowisko mnie odrzuci*”<sup>52</sup>. Czy rozczarowanie, które ich czeka, wpłynie pozytywnie na już dokonane przez nich postępy?

## Projekcja marzeń

Aby społeczeństwo głębiej zastanowiło się nad zagadnieniem probacji, należy przybliżyć choć jedną z przyczyn. SES (status socjoekonomiczny) jest odzwierciedleniem warunków ekonomicznych, mieszkaniowych oraz poziomu wykształcenia rodziców, co jednocześnie określa przynależność do określonej klasy społecznej. W przypadku niskiej pozycji ekonomicznej rodziny awans społeczny wydaje się utrudniony, a tym samym aspirowanie do wyższej klasy społecznej wydaje się być poza zasięgiem jednostki. „Następuje unicestwienie pełnienia konstruktywnych ról społecznych, a ten stan jest początkiem kariery dewiacyjnej, prowadzącej do całkowitej akceptacji statusu dewiacyjnego”<sup>53</sup>.

<sup>50</sup> Ibidem.

<sup>51</sup> Ibidem.

<sup>52</sup> Dane z badań autorki przeprowadzonych w 2016 roku wśród wychowanków MOW.

<sup>53</sup> Ibidem, t. I, s. 110.



„Świadomość własnej niższości oznacza, że człowiek nie może pozbyć się chronicznego uczucia najgorszego rodzaju niepewności, a to oznacza niepokój. (...) Obawa, że można zostać zlekceważonym ze względu na jakąś pojedynczą cechę, oznacza, iż nasz kontakt z ludźmi będzie trwale podszyty niepewnością. Niepewność ta nie wywodzi się z jakichś tajemniczych i ukrytych źródeł, jak to się dzieje w przypadku większości naszych lęków, ale z czegoś, o czym jednostka wie, że nie może tego naprawić”<sup>54</sup>. Dlatego też tak ważne wydają się działania probacyjne, pozwalające na zadośćuczynienie tym, wobec których osoba niedostosowana popełniła straty moralne czy materialne.

Podczas przeprowadzanych badań ankietowych w MOW zostało zadane młodszym ludziom następujące pytanie: *gdybym mógł cofnąć czas, wtedy...* W jednym z kwestionariuszy można przeczytać wyznanie chłopca: *nie zrobiłbym tego, za co tu trafiłem i pomógłbym mamie, która umarła*. Ten młody człowiek zasługuje na szczególne zrozumienie, jego trauma z całą pewnością jest ogromna. Nikt nie wymagał od niego wyznań, a pisząc te słowa, z całą pewnością czuł potrzebę wyrzucenia z siebie traumatycznych przeżyć. Czy kiedyś znajdzie usprawiedliwienie dla swoich działań, czy społeczeństwo potrafi ukoić jego wyrzuty sumienia?

Młodzi ludzie, którym coś się nie udało, z całą pewnością zasługują na *drugą szansę*, chcą poprawić swoje zachowanie, chcą chodzić do szkoły, szanować rodziców, żałują także tego, że mieli do czynienia z narkotykami. Chcą także podnosić swoje kwalifikacje zawodowe i realizować pasje. Jediną różnicą między tymi nastolatkami jest fakt, że ich ambicje zawodowe są niższe niż młodzieży wychowującej się w zwyczajnym środowisku. Ale jest to może brak złudzeń i oczekiwań, bardziej realistycznie podchodzą do życia niż ci, którzy mają lepszy start. Ich pasje, marzenia i zainteresowania są podobne; mają swoich idoli, lubią uprawiać sport, chcą też czuć się potrzebni w społeczeństwie, To od nas zależy, czy damy im szansę.

## Potrzeba odpowiedzialności

Badania empiryczne dowiodły, iż jako społeczeństwo nie jesteśmy do końca gotowi do podjęcia ciężaru odpowiedzialności za osoby niedostosowane. Niedojrzałość społeczna każe składać deklaracje bez pokrycia. Jednak z obserwacji życia można wysnuć wnioski, że dzieje się tak dopóty, dopóki rzecz nie dotyczy naszej rodziny lub nas samych. Nie jesteśmy społeczeństwem odpowiedzialnym. „Osobowość jednostki jest wypadkową wzajemnego oddziaływania sił wewnętrznych i zewnętrznych”<sup>55</sup>, ale jej źródłem są „doświadczenia całego gatunku ludzkiego”<sup>56</sup>.

<sup>54</sup> E. Goffman, *Piętno*, Gdańsk, 2005, s. 44–45.

<sup>55</sup> A.S. Reber i E.S. Reber, *Słownik psychologii*, Warszawa 2005, s. 687.

<sup>56</sup> *Ibidem*, s. 115.

Można więc założyć, że człowiek jest całkowicie ukształtowany przez przeszłe pokolenia i bagażu tego w żaden sposób nie może zrzucić. Człowiek wcale nie zależy więc od siebie, ale jakże przykro patrzeć, że nie może też liczyć na drugiego człowieka.

Czasami zdarza się, że człowiek nie uświadamia sobie swoich czynów, działań ani celów. Oznacza to w takim wypadku, że jego osobowość nie posiada swobodnej decyzji woli ani samoświadomości refleksyjnej, która „stanowi wyższą formę samoświadomości posługującej się narzędziami analizy, syntezy, oczyszczania i filtrowania różnych informacji (...)”<sup>57</sup>.

„Natura pozbawiła człowieka wszystkiego, czym obdarzyła zwierzęta; odmówiła mu sił, instynktów, wrodzonych sprawności w walce o byt. Dając jednak człowiekowi rozum i wolną wolę, mogła się słusznie spodziewać, iż zrównoważy on te braki i sam stworzy dla siebie wszystko, czego mu potrzeba”<sup>58</sup>. Ludzkie potrzeby łączą się z działaniem, za które jego sprawca musi odpowiadać. To właśnie samoświadomość powoduje, że takie działanie „(...) nie musi być zawsze prostym, za jednym zamachem spełnionym aktem. Niekiedy przedstawia ono skomplikowany proces, złożony z wielu i jakościowo odmiennych kroków, rozpościerający się na dłuższy okres czasu. Uświadomienie sobie przeżyć, w których się ono rozwija, może być bardzo różne. Przy tym w jego całkowity przebieg mogą wchodzić czynności, które, aby mogły się udać, winny się rozgrywać w pewien raczej automatyczny sposób, przeto dokonywać się nie w sposób świadomy”<sup>59</sup>.

Automatyczna i wynikająca z głębi osobowości odpowiedzialność w działaniu, to najwyższa z form przekraczania siebie, najbardziej hubrystyczna forma ludzkiego rozwoju, która może dawać człowiekowi wolność wewnętrzną, będącą jednocześnie pożyteczną społecznie działalnością. Może wtedy człowiek przestanie stanowić odwieczną antynomię?

## Zakończenie

Człowiek widzi siebie przez pryzmat wieczności, ciągle więc ma możliwość *stawania się*, chociaż walczą w nim sprzeczność konieczności z wolnością oraz skończoności z nieskończonością, ale czy sobie to uświadamia? Choć współczesność niesie mu coraz to nowe wyzwania, musi on przede wszystkim sprostać swemu człowieczeństwu, ale jest on do tego wręcz zobowiązany. Musi pokonywać swą antynomię poprzez mądre dążenie do równowagi. Jest to niewątpliwie także pewnego rodzaju przekraczanie siebie. Przekraczanie siebie to także umiejętność

<sup>57</sup> Z. Zaborowski, *Teoria treści i form samoświadomości*, Warszawa, 2000, cz. II, s. 95.

<sup>58</sup> B. Suchodolski, *Kim jest człowiek?*, Warszawa 1985, s. 45.

<sup>59</sup> R. Ingarden, op. cit., s. 79.

współżycia społecznego, na co zwracają uwagę powyższe rozważania. Nigdy nie wolno nam zapominać, że nie tylko geny stanowią o jakości ludzkiej społeczności. Kształtowanie osobowości nie odbywa się w próżni, świadoma odpowiedzialność za młode pokolenia zawsze leży w ich historii oraz w otoczeniu. Zachodzące procesy świata współczesnego nakazują konieczność tej świadomości każdej jednostce ludzkiej oraz przekazywania jej kolejnym pokoleniom. Człowiek musi pamiętać o tym ważnym zadaniu, może wtedy uda mu się osiągnąć tak poszukiwaną głębię swojej wolności?

#### BIBLIOGRAFIA

- Fromm E., *Ucieczka od wolności*, Czytelnik, Warszawa 1970.
- Gertsman S., *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław–Warszawa–Kraków 1968.
- Goffman E., *Piętno*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Hall C.S., Lindzey G., *Teorie osobowości*, PWN, Warszawa 1990.
- Horney K., *Neurotyczna osobowość naszych czasów*, Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 1993.
- Hurrelmann K., *Struktura społeczna a rozwój osobowości. Wprowadzenie do teorii resocjalizacji*, Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań 1994.
- Ingarden R.,: *Książeczka o człowieku*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 1987.
- Jedynak S., Kojkoła J. (red.): *Encyklopedia filozofii wychowania*, Oficyna Wydawnicza Branta, Bydgoszcz 2009.
- Kozielecki J., *O godności człowieka*, Wydawnictwo Czytelnik, Warszawa 1997.
- Kozielecki J., *Transgresja i kultura*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 1997.
- Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Nowak E., Cern K.M., *Ethos w życiu publicznym*, PWN, Warszawa 2011.
- Pilch T. (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
- Reber A.S., Reber E.S., *Słownik psychologii*, Wydawnictwo Naukowe SCHOLAR, Warszawa 2005.
- Suchodolski B., *Kim jest człowiek?*, Wydawnictwo Wiedza Powszechna, Warszawa 1985.
- Szymczak M. (red.), *Słownik języka polskiego*, Tom III, PWN, Warszawa 1981.
- Urban B., Stanik J.M. (red.), *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, Tom I i II, Warszawa 2008.
- Wojnowski J. (red.), *Wielka encyklopedia PWN*, PWN, Warszawa 2005.
- Zaborowski Z., *Teoria treści i form samoświadomości*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2000.
- Zaborowski Z., *Współczesne problemy psychologii społecznej i psychologii osobowości. Nowa ogólna teoria psychologiczna*, Warszawa 1994, cz. IV.

Zieliński M. (oprac.), *Słownik filozofii*, Wydawnictwo Buchmann sp. z o. o., Warszawa 2011.

Zimbardo P., *Efekt Lucyfera. Dlaczego dobrzy ludzie czynią zło?*, PWN, Warszawa 2014.

#### **NETOGRAFIA**

kn.edu.pl/pdf/zajęcka.poy [dostęp: 27.01.2016 r.].

#### **BADANIA**

Dane pochodzą z badań autorki przeprowadzonych na potrzeby napisania pracy magisterskiej i dotyczą czterech grup społecznych:

- 51 respondentów w wieku 25–65 lat,
- 51 gimnazjalistów z normalnego środowiska szkolno-wychowawczego,
- 17 gimnazjalistów przebywających w MOW,
- 12 wychowawców pracujących z młodzieżą w MOW.



**Kosma Kołodziej**

Katedra Neuropsychologii Klinicznej Collegium Medicum w Bydgoszczy,  
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

## **SYTUACJA MŁODZIEŻY LGBT W POLSCE**

### **LGBT YOUTH SITUATION IN POLAND**

#### **Streszczenie:**

**Tło badań:** Polska jest jednym z najbardziej homofobicznych państw Europy. Ma to wpływ na postawy wobec osób LGBT, poziom homofobii oraz jakość życia tych mniejszości seksualnych w Polsce.

**Cel badania:** Celem badania jest sprawdzenie jakości życia młodzieży LGBT w Polsce oraz doświadczenia przez nią przemocy fizycznej oraz psychicznej ze strony rodziców, wsparcia rodziny oraz występowania myśli oraz prób samobójczych.

**Projekt badania:** Zastosowano anonimową ankietę własnego autorstwa. Była ona umieszczona na forach oraz stronach poświęconych tematyce LGBT.

**Metody badań:** 461 respondentów wypełniło ankietę. Były to osoby w przedziale wiekowym od 15. do 25. roku życia.

**Wyniki badań:** Biseksualiści wykazują większy problem z akceptacją swojej seksualności niż mężczyźni homoseksualni. Tylko 15% rodziców posiadających w rodzinie dziecko LGBT jest w stanie w pełni zaakceptować seksualność dziecka od momentu jego coming outu. 40% młodzieży LGBT zgłasza znęcanie psychiczne, a 25% fizyczną przemoc ze strony swoich rodziców w domu. Prawie 70% młodzieży LGBT ma myśli samobójcze. Wykazano, iż brak akceptacji seksualności dziecka ze strony rodziców zwiększa występowanie myśli samobójczych u młodzieży LGBT. 30% młodzieży miało epizod próby samobójczej (18% jedna próba samobójcza, 12% więcej niż jedna próba samobójcza).

**Wnioski:** Młodzież LGBT jest grupą, którą bardzo często dotyka przemoc fizyczna / psychiczna ze strony najbliższej rodziny. Wiele tych osób nie otrzymuje niezbędnego wsparcia od rodziców, co koreluje z wysokim procentem myśli samobójczych i ilością epizodów prób samobójczych.

**Zastosowanie wyników w praktyce:** Potrzeba jest edukacja młodzieży, nauczycieli oraz przyszłych pokoleń rodziców pod względem zmiany postawy do osób LGBT.

**Słowa kluczowe:** młodzież LGBT, akceptacja, dziecko homoseksualne.

**Keywords:** LGBT youth, acceptance, homosexual child.

## Wysoki poziom homofobii w Polsce

W zestawieniu stworzonym przez organizację ILGA-Europa badającym przychylność wobec mniejszości seksualnych okazało się, iż Polska na 49 krajów klasyfikuje się na 37. miejscu. Jest to bardzo odległe miejsce i pokazuje, jak duży mamy nadal problem z zakorzenioną w naszym społeczeństwie homofobią<sup>1</sup>. Wciąż powtarzane są stereotypy, a w mediach, Internecie czy podczas edukacji w szkołach przekazywane są nieprawdziwe informacje. Przykład tego stanowi wystawa na temat homoseksualności, która miała miejsce w Opcznie, na ogrodzeniu szkoły. Żadne z zaprezentowanych tam zdań nie było zgodne z prawdą, mimo to wyrażono zgodę na tę ekspozycję. Wystawa pt.: *Stop Deviance* przedstawiała banery głoszące m.in., że: homoseksualiści żyją krócej o 15–20 lat; większość osób homoseksualnych umiera przed 65. rokiem życia; 70–78 procent osób nieheteroseksualnych cierpi na choroby weneryczne<sup>2</sup>. Należy podkreślić, iż żadne badania naukowe nie potwierdzają tych skrajnie negatywnych informacji na temat osób homoseksualnych.

Polska jest też krajem, gdzie rząd nagradza ośrodki leczące homoseksualność. W najnowszych badaniach przeprowadzonych także w Europie Polska okazuje się być najbardziej homofobicznym krajem w Europie.<sup>3</sup>

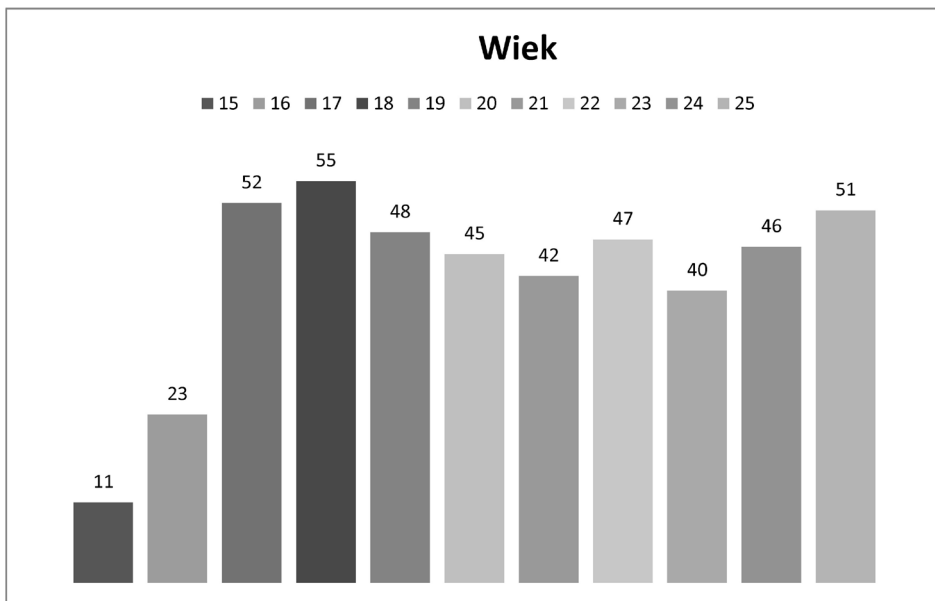
## Badania własne na temat jakości życia młodych osób ze środowiska LGBT do 25. roku życia w Polsce

W lipcu, sierpniu oraz wrześniu 2016 roku zostały przeprowadzone anonimowe internetowe badania ankietowe sprawdzające sytuację młodzieży LGBT w Polsce. W badaniu wzięło udział 461 osób w wieku do 25. roku życia. Ograniczenia wiekowe zostały celowo wzięte pod uwagę, ponieważ bardzo często młodzież w tym wieku mieszka z rodzicami, co sprawia, iż jest od nich zależna finansowo. Dobór grupy badanej był losowy. Rozkład płci ankietowanych wyglądał następująco: 134 kobiety, 325 mężczyzn, 2 osoby transgenderyczne.

<sup>1</sup> <http://www.polsatnews.pl/wiadomosc/2016-05-12/polska-jednym-z-najmniej-tolerancyjnych-panstw-w-europie/>

<sup>2</sup> <https://www.lifesitenews.com/news/polish-stop-deviance-banner-campaign-targets-gay-lobbyists-myths>

<sup>3</sup> <https://rainbow-europe.org/>



**Diagram 1.** Rozkład wieku respondentów od 15. do 25. roku życia

Źródło: opracowanie własne

Najwięcej ankietowanych było w wieku 17, 18 i 25 lat, najmniej w wieku 15 i 16 lat. Może to świadczyć o tym, iż bardzo często młodzi ludzie dopiero zaczynają sobie zdawać sprawę z odmiennej seksualności i próbują ją zaakceptować dopiero w momencie wchodzenia w dorosłość.



**Diagram 2.** Rozkład orientacji seksualnej wśród respondentów

Źródło: opracowanie własne

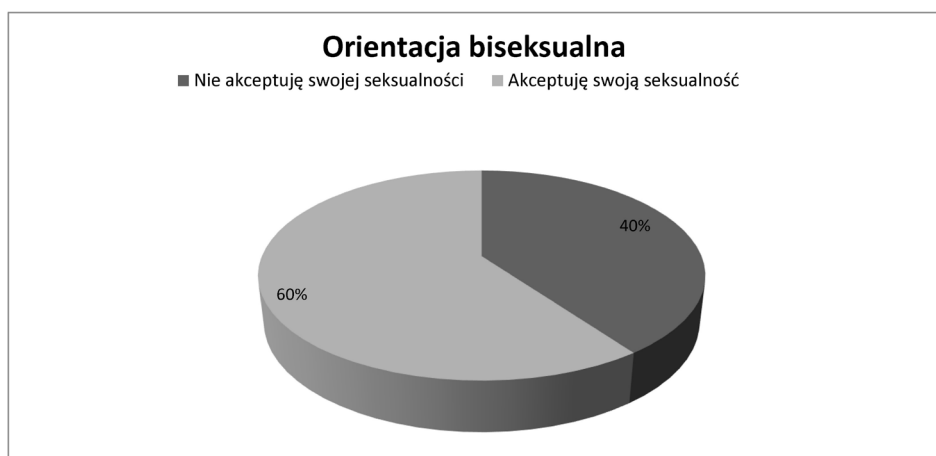


Osoby homoseksualne stanowiły 81% ankietowanych, a osoby biseksualne 19%. W pełni akceptowało swoją seksualność 79% respondentów, nie w pełni akceptowało swoją seksualność 18%, a 3% chciałoby mieć inną seksualność niż ich obecna. (Różnice w akceptacji swojej seksualności widać także na diagramie 3 i 4). Wynika z niego, iż osoby biseksualne częściej mają problem z akceptacją swojej seksualności.



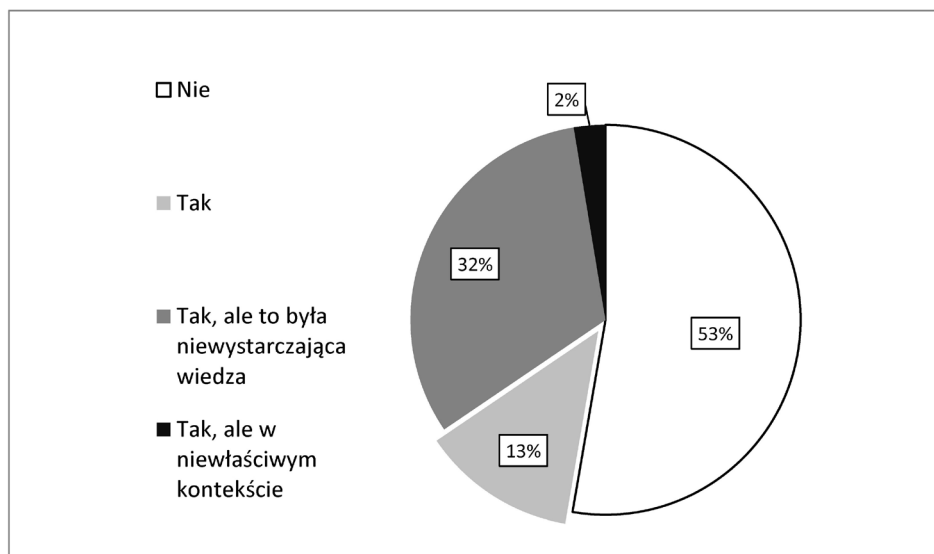
**Diagram 3.** Akceptacja swojej orientacji przez osoby biseksualne

Źródło: opracowanie własne



**Diagram 4.** Akceptacja swojej orientacji przez osoby homoseksualne

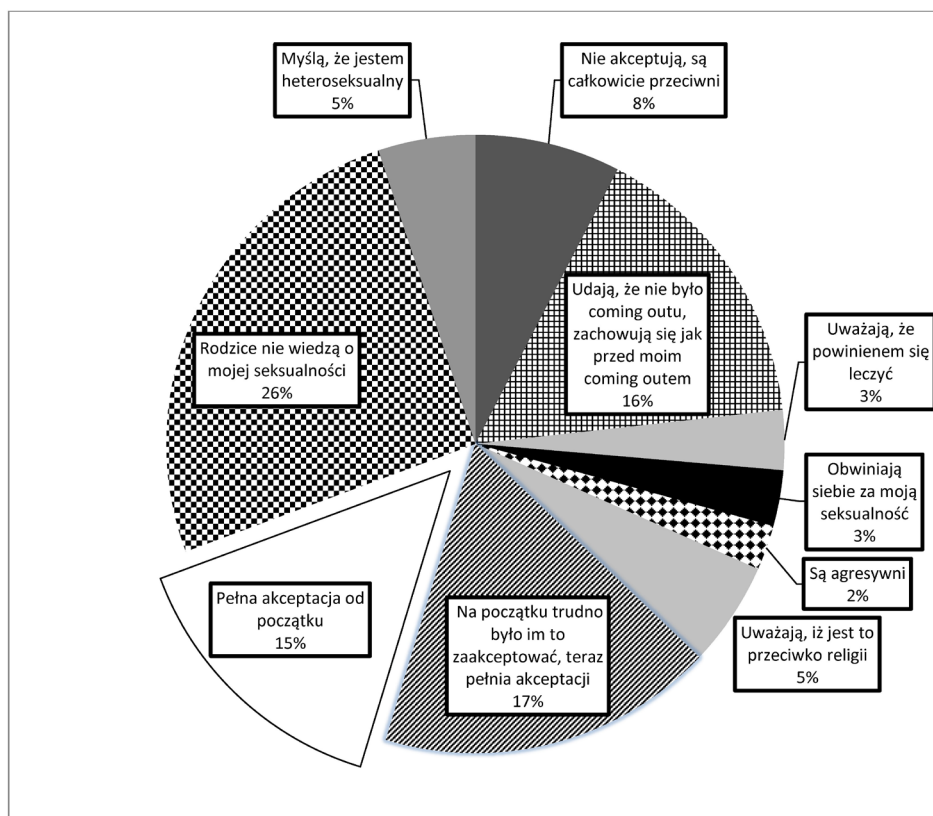
Źródło: opracowanie własne



**Diagram 5.** Odpowiedzi na pytanie: Czy w szkole poruszana była tematyka homoseksualności?

Źródło: opracowanie własne

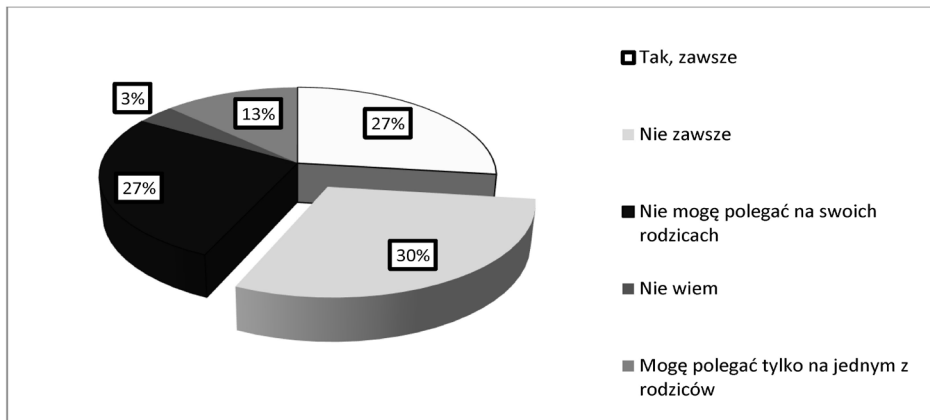
Ponad połowa ankietowanych odpowiedziała, iż nigdy nie miała jakichkolwiek zajęć z tematyki homoseksualnej w szkole lub na uczelni wyższej. Tylko 47% respondentów stwierdziło, że w ich nauczaniu poruszane były tematy związane z tematyką LGBT. Jednak 68% z tej grupy uznało tę wiedzę za na niewystarczająco dobrym poziomie, niezadawalającą. Tematykę LGBT poruszano w edukacji 2% całej grupy, ale tam homoseksualizm był często przedstawiany jako coś złego (np. jako choroba, a w kontekście wiary – jako grzech).



**Diagram 6.** Reakcja rodziców na seksualność dziecka

Źródło: opracowanie własne

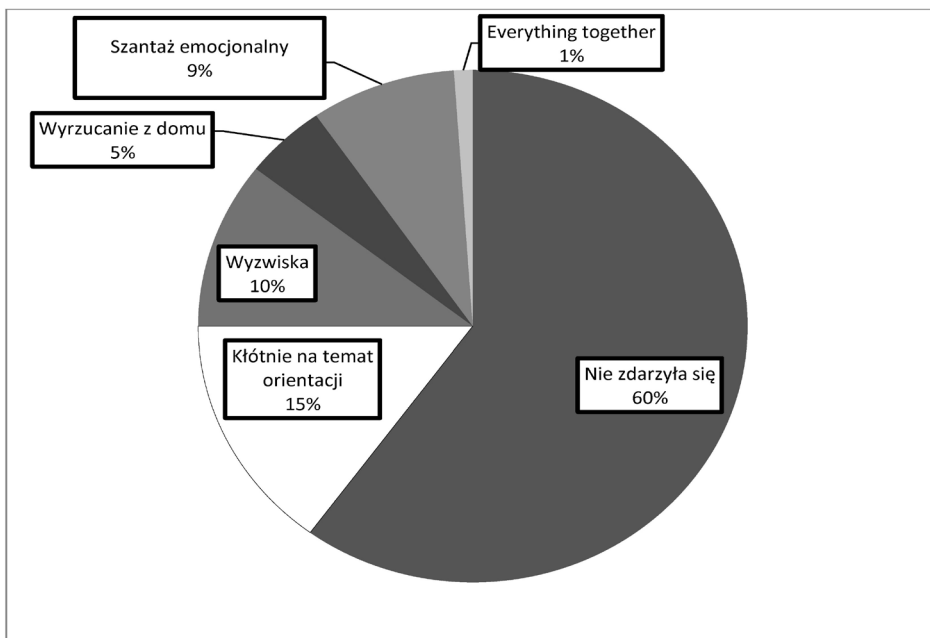
Tylko 15% rodziców osób ankietowanych od początku zaakceptowało seksualność swojego dziecka. Kolejne 17% na początku miało problem z akceptacją nieheteroseksualnej orientacji swojego dziecka, lecz z czasem doszło do jej akceptacji. Z kolei 26% ankietowanych wybrało brak powiedzenia swoim rodzicom o swojej orientacji seksualnej. Następnie: 16% ankietowanych zaznaczyła odpowiedź, iż rodzice udają, że temat nigdy nie został poruszony na forum rodziny, i zachowują się tak jak przed dowiedzeniem się o orientacji dziecka; 8% spotkało się z całkowicie złą reakcją rodziców i brakiem akceptacji swej seksualności; 5% odpowiedziało, iż ich rodzice uważają, że posiadają dziecko o orientacji heteroseksualnej. Kolejne 5% rodziców uważa to za grzech i coś, co jest przeciwne ich religii; 3% twierdzi, iż ich rodzice szukają przyczyny seksualności dziecka w błędach wychowawczych, które popełnili w przeszłości. Tyle samo procent uważa, że dziecko powinno się wyleczyć z tej nieheteroseksualnej orientacji. Natomiast 2% ankietowanych zgłasza bardzo agresywne zachowania ich rodziców wobec nich.



**Diagram 7.** Odpowiedzi ankietowanych na pytanie: Czy możesz polegać na rodzicach?

Źródło: opracowanie własne

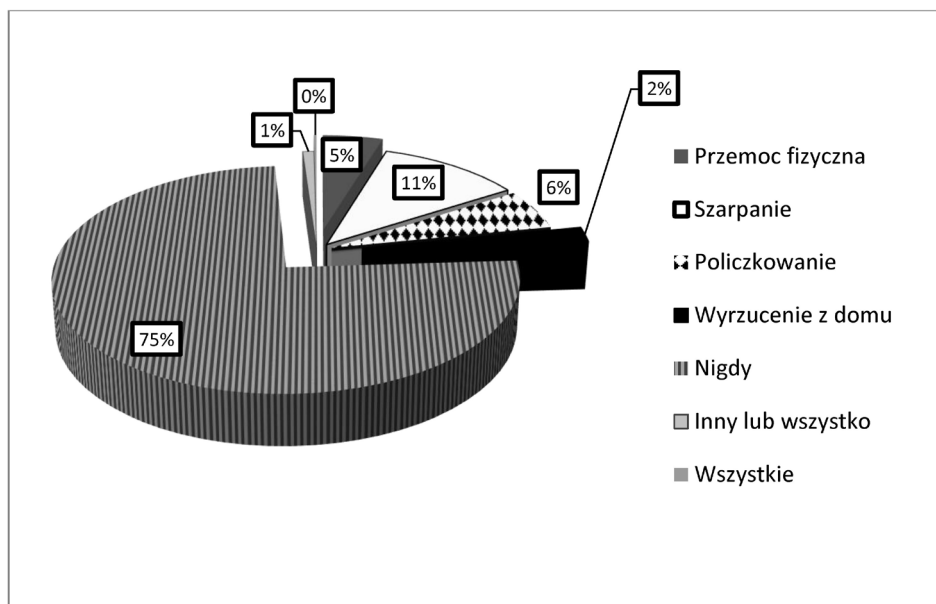
Tylko 27% młodych osób LGBT w Polsce czuje, że w pełni i zawsze może polegać na swoich rodzicach. Tyle samo ankietowanych uważa, iż nie może liczyć na swoich rodziców. Z kolei 30% czuje wsparcie rodziców tylko w niektórych sytuacjach, 13% ankietowanych czuje, że może polegać tylko na jednym z rodziców, a 3% nie wie, czy może, czy nie może polegać na swoich rodzicach.



**Diagram 8.** Przemoc emocjonalna ze strony rodziców

Źródło: opracowanie własne

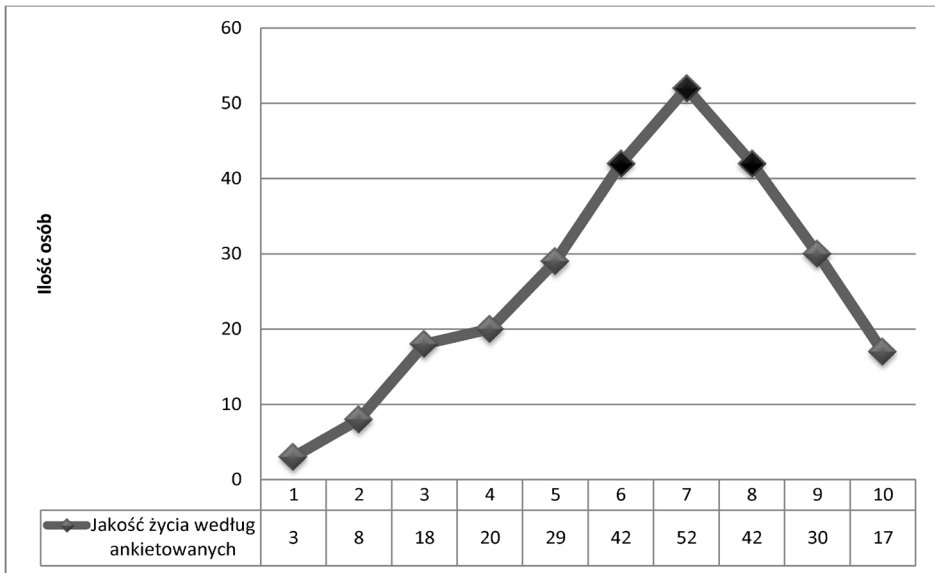
Diagram 8 pokazuje przemoc emocjonalną ze strony rodziców z powodu seksualności dziecka. Większość – 60% – nie doświadczyło jej, lecz 40% tak. W przypadku 15% ankietowanych przemoc ta miała formę częstych kłótni na temat seksualności z rodzicami; 10% usłyszało wyzwiska na temat swojej seksualności, 9% było szantażowanych emocjonalnie przez swoich rodziców, 5% było straszonych wyrzuceniem z domu, a 1% osób było ofiarą wszystkich wcześniej wymienionych nadużyć emocjonalnych ze strony rodziców.



**Diagram 9.** Fizyczna przemoc ze strony rodziców

Źródło: opracowanie własne

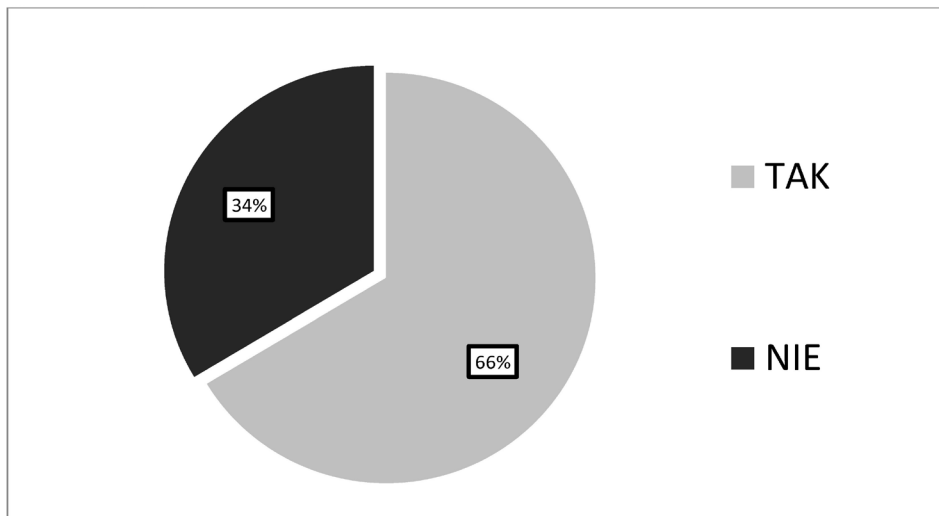
Diagram 9 prezentuje rozkład odpowiedzi ankietowanych na temat tego, czy doświadczyli przemocy fizycznej ze strony rodziców. 25% ankietowanych było ofiarami różnego typu fizycznej przemocy ze strony rodziców, 11% doświadczyło przepychanek oraz szarpanin z rodzicami, 6% było przynajmniej raz uderzone w twarz przez rodziców, 5% młodzieży było pobitych, a 2% zostało wyrzucone z domu.



**Diagram 10.** Jakość życia ankietowanych w skali od 1 do 10

Źródło: opracowanie własne

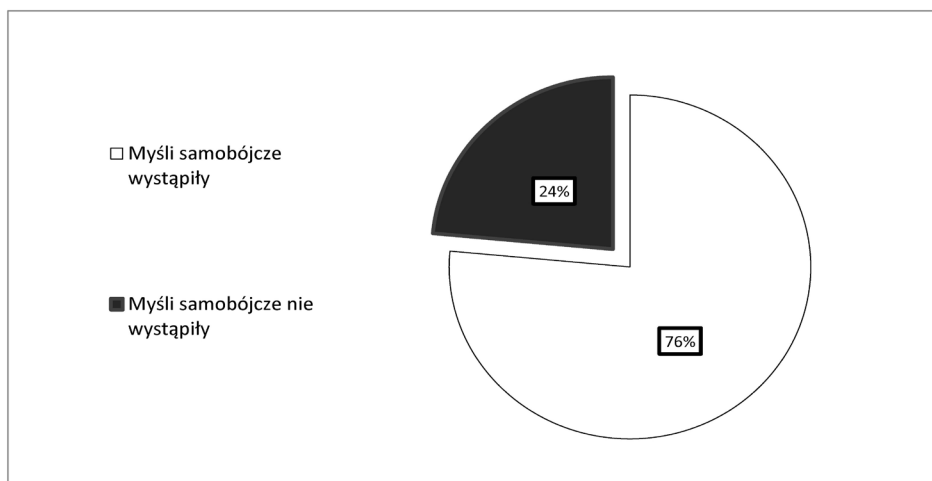
Najwięcej osób, bo aż 52, swoją jakości życia w skali od 1 do 10 oceniło na 7 punktów. Tyle samo osób (42) wybrało odpowiedź „6 pkt” oraz „8 pkt”. Tylko 17 osób wskazało najwyższą odpowiedź – 10 pkt. Odpowiedź „5 pkt” i mniej wybrało 79 osób (jest to około 17% młodzieży).



**Diagram 11.** Myśli samobójcze w grupie badanej

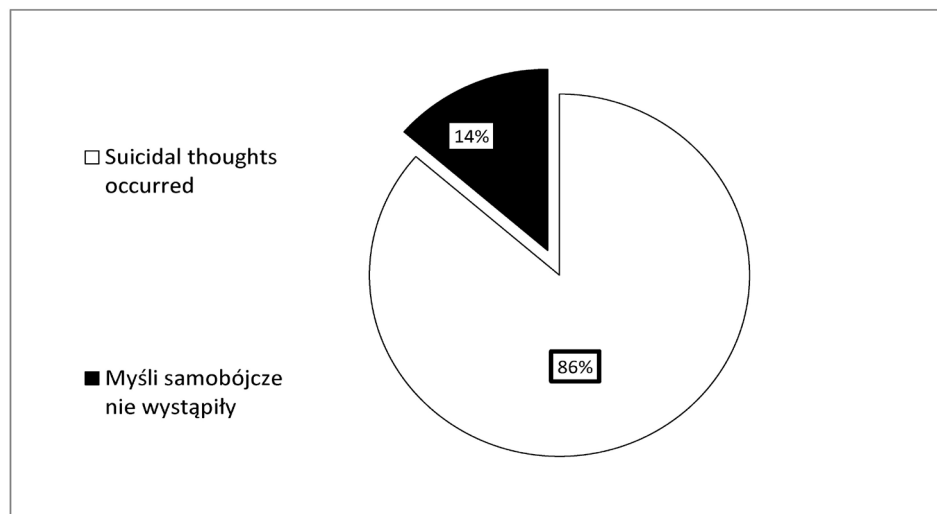
Źródło: opracowanie własne

Diagram 11 przedstawia występowanie myśli samobójczych w grupie badanej. Myśli samobójcze miało aż 66% ankietowanych.



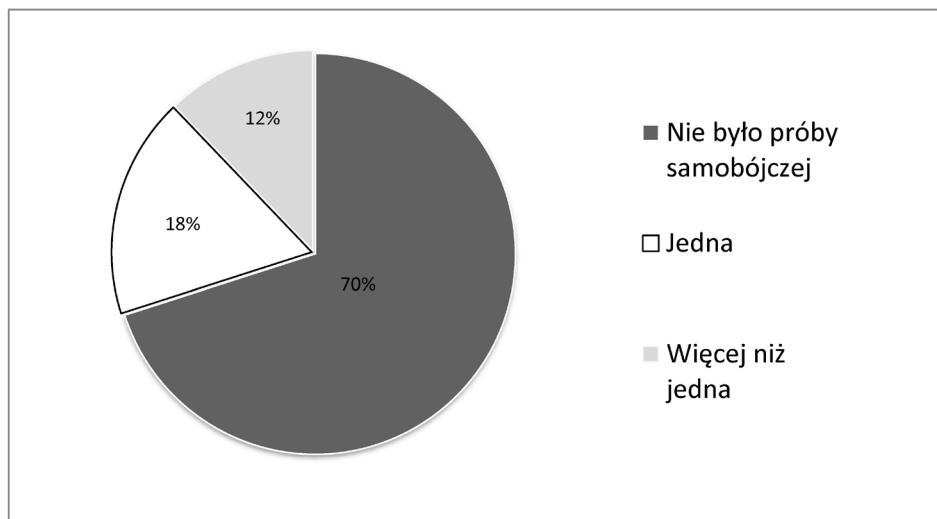
**Diagram 12.** Brak akceptacji seksualności przez rodziców a występowanie myśli samobójczych  
Źródło: opracowanie własne

Diagram 12 prezentuje zależność pomiędzy brakiem akceptacji a występowaniem myśli samobójczych. 76% osób, które nie otrzymało akceptacji wśród najbliższych, miało myśli samobójcze.



**Diagram 13.** Brak akceptacji rodziców orientacji nieheteroseksualnej swojego dziecka oraz występowanie agresywnej postawy wobec swojego dziecka a występowanie myśli samobójczych u młodzieży nieheteroseksualnej  
Źródło: opracowanie własne

Diagram 13 pokazuje, jak nieakceptowanie przez rodziców osób LGBT seksualności ich dziecka wraz z innymi złymi postawami prezentowanymi wobec niego wpływa na zwiększenie myśli samobójczych. Takie myśli w omawianym przypadku posiadało aż 86% ankietowanych.



**Diagram 14.** Próby samobójcze w grupie badanej

Źródło: opracowanie własne

Z diagramu 13 dowiadujemy się, iż 30% ankietowanych miało w swoim życiu epizod próby samobójczej. Więcej niż raz próbowało odebrać sobie życie 12% ankietowanych.

## Dyskusja

Dokładnie 40% osób deklarujących orientację seksualną nie akceptuje jej u siebie. Wykazano, że wielu biseksualistów, którzy kryją się ze swoją seksualnością, wykazuje później problemy z dostępem do edukacji seksualnej, która ma wpływ na umiejętność zapobiegania zarażeniu się wirusem HIV<sup>4</sup>. Duży brak akceptacji własnej seksualności przez osoby biseksualne może także mieć związek z bardzo negatywnym stosunkiem społeczeństwa do osób biseksualnych, szczególnie do mężczyzn biseksualnych<sup>5</sup>. Wielu naukowców podkreśla, iż osoby te bardzo często

<sup>4</sup> R.J. Watson, J.N. Fish, A. Allen, L. Eaton, *Sexual Identity Disclosure and Awareness of HIV Prevention Methods Among Black Men Who Have Sex With Men*, „J Sex Res.” 2017, 12, s. 1–9.

<sup>5</sup> M.R. Yost, G.D. Thomas, *Gender and binegativity: men's and women's attitudes toward male and female bisexuals*, „Arch Sex Behav.” 2012, 41(3), s. 691–702.



muszą przejść tzw. podwójny coming out – najpierw odkrywając tożsamość biseksualną<sup>6</sup>. Osoby biseksualne deklarują swoją seksualność w późniejszym wieku niż osoby homoseksualne<sup>7</sup>. Swojej seksualności nie akceptuje 21% osób homoseksualnych, wiele z nich osób, zanim w pełni zaakceptuje swoją seksualność, zgłasza uleganie presji społecznej bycia heteroseksualnym, przyznając, iż wtedy pojawiały się u nich stosunki z osobą przeciwnej płci. W porównaniu z osobami heteroseksualnymi na deklarację swojej seksualności osoby LGBT potrzebują więcej czasu<sup>8</sup>. Niektórzy potrzebują kilku lat od momentu pierwszych myśli homoseksualnych do swojego coming outu<sup>9</sup>.

W szkołach w Polsce tematyka z zakresu LGBT jest bardzo często pomijana. Zdarza się, iż jest ona omawiana w złym kontekście, szczególnie w odniesieniu do wiary. Często przedstawia się ją jako coś nienaturalnego. Młody człowiek musi nagle zmierzyć się ze swoimi wewnętrznymi potrzebami w odniesieniu do potrzeb duchowych. Jest to ciężkie zadanie, gdzie niełatwo pogodzić swoją grzeszną seksualność z potrzebami przynależności do społeczności wyznaniowej<sup>10</sup>. Ten trudny proces może także wpływać na zdrowie psychiczne homoseksualistów. Bardzo ważne jest zatem edukowanie społeczeństwa na temat grupy LGBT, ich zdrowia psychicznego oraz fizycznego bez deprywacji potrzeb tej grupy<sup>11</sup>. Badania naukowe wskazują, iż wiedza na temat tej grupy mniejszościowej zmniejsza stereotypowe podejście do niej oraz przeciwdziała wykluczeniu społecznemu. 32% badanych uznała, że wiedza przekazywana przez edukatorów nie była na poziomie wyczerpującym ich zapotrzebowanie na wiedzę w tym temacie. W badaniach australijskich w szkołach medycznych nikt z respondentów nie ocenił edukacji z zakresu LGBT jako będącej na poziomie bardzo dobrym<sup>12</sup>. Na 52 placówki ofe-

<sup>6</sup> A.E. Reynolds, W.F. Hanjorgiris, *Coming out: lesbian, gay and bisexual identity development*, [w:] R.M. Perez, K.A. Debort, K.J. Bieschke, *Handbook of counseling and psychotherapy wit lesbian, gay and bisexual clients*, Washington American Psychological Association 1999.

<sup>7</sup> M.S. Weinberg, C.J. Williams, D.W. Pryor, *Dual attraction: understanding bisexuality*, Oxford University Press, Nowy York 1994.

<sup>8</sup> F.L. Whitam, C. Daskalos, C.G.Sobolewski, P. Padilla, *The emergence of lesbian sexuality and identity cross-culturally: Brazil, Peru, the Philippines, and the United States*, „Arch Sex Behav.” 1998, 27(1), s. 31–56.

<sup>9</sup> M. Mijas, G. Iniewicz, B. Grabski, *Psychiatria Polska 2012. Stadialne modele formowania się tożsamości homoseksualnej. Implikacje dla praktyki terapeutycznej*, tom XLVI, 2012, nr 5 s. 815–828.

<sup>10</sup> A.R. Cerbone, G. Danzer, *The Case of Abel: Religion as Boon and Bane for a Catholic Gay Man*, „J Clin Psychol.” 2017, 73(8), s. 985–991.

<sup>11</sup> I.J. Pietkiewicz, M. Kołodziejczyk-Skrzypek, *Living in Sin? How Gay Catholics Manage Their Conflicting Sexual and Religious Identities*, „Arch Sex Behav” 2006, 45(6), s. 1573–1585.

<sup>12</sup> A.A. Sanchez, E. Southgate, G. Rogers, R.J. Duvivier, *Inclusion of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, and Intersex Health in Australian and New Zealand Medical Education*, „LGBT Health” 2017, 4(4), s. 295–303.

rujące kursy szkoleniowe z zakresu zdrowia publicznego tylko 2 z nich oferowały szkolenia z zakresu LGBT<sup>13</sup>. To pokazuje, jak w dalszym ciągu nie tylko w Polsce brakuje miejsc, gdzie można zdobyć podstawową wiedzę z tematyki homoseksualnej. Młodzież bardzo często sama podkreśla potrzebę wsparcia nauczycieli w procesie samoakceptacji swojej homoseksualności oraz w zwalczaniu przejawów agresji wobec nich w szkole<sup>14</sup>. Brak poruszania takich tematów w szkole nie daje potrzebnego wsparcia. Młodzież LGBT jest największą grupą mniejszościową korzystającą z Internetu oraz portali społecznościowych, stąd nowa idea edukacji oraz kampanii społecznych związanych z tą grupą z użyciem Internetu oraz portali społecznościowych<sup>15</sup>. Zmniejszyć częstość myśli samobójczych mogą specjalne programy antydyskryminacyjne oraz wsparcie młodzieży LGBT, które należałoby wprowadzić w szkołach<sup>16</sup>.

Dla każdego młodego człowieka dobre stosunki z rodzicami są bardzo ważne. Młodzież LGBT często potrzebuje wsparcia emocjonalnego oraz poczucia bezpieczeństwa ze strony rodziców po swoim coming outcie<sup>17</sup>. Największa część grupy, 26%, nie powiedziała rodzicom o swojej orientacji. Bardzo dużo młodych osób wybiera tę drogę, wiedząc, jakie jest stanowisko ich rodziców w sprawie homoseksualności. Inni odsuwają się od rodziny, aby w razie braku akceptacji przez nią lepiej poradzić sobie emocjonalnie z odrzuceniem<sup>18</sup>. Wiele osób wiedząc, że rodzice mają negatywne podejście do orientacji nieheteroseksualnych, nie mówi o niej najbliższym. Jedna czwarta ankietowanych nie zdecydowała się powiedzieć o swojej orientacji rodzicom. Na decyzję o tym, czy dziecko zdecyduje się mówić o swojej orientacji i zrobić coming out, wpływają takie czynniki jak podejście rodziny do tej tematyki, do wiary oraz indywidualne potrzeby mówienia o swojej seksualności młodego geja lub lesbijki. Okazuje się, iż ma na to wpływ także płeć

<sup>13</sup> A.J. Talan, C.B. Drake, J.L. Glick, C.S. Claiborn, D. Seal, *Sexual and Gender Minority Health Curricula and Institutional Support Services at U.S. School of Public Health*, „J Homosex.” 2017, 64(10), s. 1350–1367.

<sup>14</sup> A. Marshall, W.L. Yarber, C.M. Sherwood-Laughlin, M.L. Gray, D.B. Estell, *Coping and survival skills: the role school personnel play regarding support for bullied sexual minority-oriented youth*, „J Sch Health.” 2015, 85(5), s. 334–340.

<sup>15</sup> A.B. Seidenberg, C.L. Jo, K.M. Ribisl, J.G.L. Lee, F.O. Buchting, Y. Kim, S.L. Emery, *A National Study of Social Media, Television, Radio, and Internet Usage of Adults by Sexual Orientation and Smoking Status: Implications for Campaign Design*, „Int J Environ Res Public Health” 2017, 21;14(4).

<sup>16</sup> Hatzenbuehler M.L., Keyes K.M., *Inclusive anti-bullying policies and reduced risk of suicide attempts in lesbian and gay youth*, „Adolesc Health” 2013, 53(1 Suppl), s. 21–26.

<sup>17</sup> K.A. Hancock, *Psychotherapy with lesbian and gay men*, [w:] A.R. D'Augelli, C.J. Paterson (red.), *Lesbian, gay, and bisexual identities over the lifespan: Psychological perspectives*, Oxford University Press, Nowy York, s. 416.

<sup>18</sup> D. Anderson, *Family and peer relations of gay adolescents*, „Adolescent Psychiatry” 1987, 15, s. 163–179

oraz pochodzenie etniczne<sup>19</sup>. Ponadto czynnikiem mającym znaczenie przy coming outcie jest religijność rodziców. Im silniej są oni wierzący, tym ich akceptacja wobec dziecka homoseksualnego jest niższa<sup>20</sup>.

Tylko 27% ankietowanych jest przekonanych, iż może w pełni polegać na swoich rodzicach i czuje wsparcie w czasie odkrywania swojej seksualności oraz jej samoakceptacji. Wielu naukowców podkreśla istotność wsparcia ze strony rodziców, które wpływa ochronnie na zdrowie psychiczne ich dzieci<sup>21</sup>. Dobre podejście rodziców do orientacji dziecka wpływa pozytywnie na samopoczucie dziecka i jego podejście do własnej seksualności<sup>22 23</sup>. Najczęściej o orientacji seksualnej najpierw informowani są najbliżsi przyjaciele, dopiero później rodzice. Bardzo rzadko jest odwrotnie, a jeśli już to pierwszym z rodziców, który dowiaduje się o homoseksualizmie swojego dziecka, jest najczęściej matka<sup>24</sup>. Matki też, w porównaniu z ojcami, lepiej reagują na coming out dziecka i szybciej akceptują seksualność dziecka<sup>25</sup>. U osób, które mają małe wsparcie ze strony rodziców, dostrzega się większy niepokój psychiczny<sup>26</sup>. Według badań młodzież, która nie ma wsparcia w rodzicach, zgłasza 8,4 razy częściej próbę samobójczą w porównaniu z równolatkami, którzy to wsparcie ze strony rodziców otrzymali<sup>27</sup>.

W badaniach aż 40% młodych osób było ofiarami przemocy słownej, a 25% ofiarami przemocy fizycznej ze strony rodziców. Dzieci homoseksualne częściej

<sup>19</sup> L. Bowleg, G. Burkholder, M. Teti, M.L.. Craig, *The complexities of outness: psychosocial predictors of coming out to others among Black lesbian and bisexual women*, „J LGBT Health Res.” 2008, 4(4), s. 153–66.

<sup>20</sup> C. Ryan, S.T. Russell, D. Huebner, R. Diaz, J. Sanchez, *Family acceptance in adolescence and the health of LGBT young adults*, „J Child Adolesc Psychiatr Nurs.” 2010, 23(4), s. 205–213.

<sup>21</sup> V.B. Mitrani, J.P. De Santis, B.E. McCabe, D.A. Deleon, K.A. Gattamorta, N.M. Leblanc, *The Impact of Parental Reaction to Sexual Orientation on Depressive Symptoms and Sexual Risk Behavior Among Hispanic Men Who Have Sex with Men*, „Arch Psychiatr Nurs” 2017, 31(4), s. 352–358.

<sup>22</sup> R. Antonio, C. Moleiro, *Social and parental support as moderators of the effects of homophobic bullying on psychological distress in youth*, „Psychology in the Schools” 2015, 52(8), s. 729–742.

<sup>23</sup> G.C. Armsden, M.T. Greenberg, *The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence*, „J Youth Adolesc.” 1987, 16(5), s. 427–454.

<sup>24</sup> R.C. Savin-Williams, *Homoseksualność w rodzinie. Ujawnienie tajemnicy*, GWP, Sopot 2011, s. 50–51.

<sup>25</sup> D.W. Cramer, A.J. Roach, *Coming out to mom and dad: a study of gay males and their relationships with their parents*, „J Homosex.” 1988, 15(3–4), s. 79–91.

<sup>26</sup> F.A. Bergeron, M. Blais, M. Hébert, *The role of parental support in the relationship between homophobic bullying, internalized homophobia and psychological distress among sexual-minority youths (SMY): a moderated mediation approach*, „Sante Ment Que.” 2015, 40(3), s. 109–27.

<sup>27</sup> C. Ryan, D. Huebner, R.M. Diaz, J. Sanchez, *Family rejection as a predictor of negative health outcomes in white and Latino lesbian, gay, and bisexual young adults*, „Pediatrics” 2009, 123(1), s. 346–52.

niz heteroseksualne przyznają, że doświadczyły znęcania psychicznego i fizycznego ze strony swoich matek, ojców lub prawnych opiekunów. Najczęstszymi ofiarami aktów przemocy są młodzi mężczyźni homoseksualni<sup>28</sup>. Badania D'Augelli w grupie młodzieży w wieku 14–21 wykazały, iż jedna trzecia badanych (542) deklaruje próby samobójcze w przeszłości, trzy czwarte grupy doświadczyło przemocy słownej, a 15% było ofiarami przemocy fizycznej<sup>29</sup>. Jak widać, przemoc fizyczna w polskich rodzinach jest większa w porównaniu z innymi badaniami. Bardzo często młodzież LGBT jest także wyrzucana z domu<sup>30 31</sup>. Dwa procent ankietowanych zgłasza epizody bezdomności, która była konsekwencją reakcji rodziców na seksualność ich dziecka. W wielu badaniach na temat bezdomności młodzieży można zauważyć iż ponad jedna trzecia z tej grupy to młodzież LGBT, która jako powód braku domu przedstawia wyrzucenie z niego przez rodziców z powodu niebycia heteroseksualnym<sup>32</sup>. Wielu uczniów dotkniętych przemocą stara się szukać pomocy u nauczycieli, badania pokazują jednak, iż uczniowie w tej kwestii nie mogą polegać także na nich<sup>33</sup>.

Zła reakcja na seksualność dziecka może wpływać na homofobię zinternalizowaną<sup>34</sup>. To z kolei wpływa na występowanie autoagresji, depresji oraz podwyższonego spożywania substancji psychoaktywnych<sup>35</sup>.

Aż 76% młodzieży LGBT, która nie otrzymała wsparcia ze strony rodziców, ma myśli samobójcze. W wielu badaniach naukowych można znaleźć istotną za-

---

<sup>28</sup> H.L. Corliss, S.D. Cochran, V.M. Mays, *Reports of parental maltreatment during childhood in a United States population-based survey of homosexual, bisexual, and heterosexual adults*, „Child Abuse Negl.” 2002, 26(11), s. 1165–1178.

<sup>29</sup> A.R. D'Augelli, *Mental health problems among lesbian, gay, and bisexual youth ages 14 to 21*, „Clinical Child Psychology and Psychiatry” 2002, 7, s. 433–456.

<sup>30</sup> E. Rice, R. Petering, H. Rhoades, A. Barman-Adhikari, H. Winetrobe, A. Plant, J. Montoya, T. Kordic, *Homelessness and Sexual Identity Among Middle School Students*, „J Sch Health” 2015, 85(8), s. 552–557.

<sup>31</sup> J.M. Van Leeuwen, S. Boyle, S. Salomonsen-Sautel, D.N. Baker, J.T. Garcia, A. Hoffman, C.J. Hopper, *Lesbian, gay, and bisexual homeless youth: an eight-city public health perspective*, „Child Welfare” 2006, 85(2), s. 151–170.

<sup>32</sup> L. Rew, R.T. Fouladi, R.D. Yockey, *Sexual health practices of homeless youth*, „J. Nurs Scholarsh.” 2002, 34(2), s. 139–145.

<sup>33</sup> R. Berkowitz, R. Benbenishty, *Perceptions of teachers' support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies, and bully-victims*, „Am J Orthopsychiatry” 2012, 82(1), s. 67–74.

<sup>34</sup> J.A. Puckett, E.N. Woodward, E.H. Mereish, D.W. Pantalone, *Parental Rejection Following Sexual Orientation Disclosure: Impact on Internalized Homophobia, Social Support, and Mental Health*, „LGBT Health” 2015, 2(3), s. 265–269.

<sup>35</sup> W.L. Jeffries, O.D. Johnson, *Internalized Homonegativity and Substance Use Among U.S. Men Who Have Sex with Men Only (MSMO) and Men Who Have Sex with Men and Women (MSMW)*, „Subst Use Misure” 2017, 15, s. 1–6.

leżność między myślami oraz próbami samobóczymi a homofobicznym odrzuceniem dziecka przez jego rodziców<sup>36 37</sup>. Wykazano również wpływ takich czynników pomiędzy bliskością, ciepłem i wspólnie spędzaniem czasu takiego dziecka z rodzicem a problemem samobójstwa u młodzieży LGBT<sup>38</sup>.

WHO zwraca uwagę, iż we współczesnym świecie samobójstwo stało się drugą najczęstszą przyczyną śmierci wśród osób w przedziale wiekowym od 15. do 29. roku życia. Według tej organizacji jedna na pięć osób ma myśli samobójcze<sup>39</sup>. To ponad 3 razy rzadziej niż u osób LGBT, jak wykazano w prezentowanym w artykule. Statystyki w Polsce pod względem częstości samobójstw na 100 tysięcy mieszkańców wynoszą 15,7 osoby w 2014 roku<sup>40</sup>. W powyższych badaniach, przeliczając procenty na ilość prób samobójczych w grupie LGBT badanej na 100 tysięcy ludzi, liczba osób z próbą samobójczą wynosiłaby 30 084 – czyli ponad 2 tysiąca razy więcej. Potwierdza to tezę, iż osoby LGBT to grupa, u której częściej występują myśli samobójcze oraz epizod próby samobójczej<sup>41 42 43</sup>. W wielu badaniach jako czynniki predysponujące do próby samobójczej pojawiają się brak samoakceptacji i brak wsparcia ze strony rodziny<sup>44</sup>. Epizody maltretowania w dzieciństwie dwukrotnie zwiększają próby samobójcze u lesbijek<sup>45</sup>.

<sup>36</sup> D.D. van Bergen, H.M. Bos, J. van Lisdonk, S. Keuzenkamp, T.G. Sandfort, *Victimization and suicidality among Dutch lesbian, gay, and bisexual youths*, „Am J Public Health” 2013, 103(1), s. 70–72

<sup>37</sup> A.R. D’Augelli, A.H. Grossman, N.P. Salter, J.J. Vasey, M.T. Starks, K.O. Sinclair, *Predicting the suicide attempts of lesbian, gay, and bisexual youth*, „Suicide Life Threat Behav.” 2005, 35(6), s. 646–660.

<sup>38</sup> B.L. Needham, E.L. Austin, *Sexual orientation, parental support, and health during the transition to young adulthood*, „J Youth Adolesc.” 2010, 39(10), s. 1189–1198.

<sup>39</sup> [http://www.who.int/mental\\_health/prevention/suicide/suicideprevent/en/](http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/en/).

<sup>40</sup> <http://www.bankier.pl/wiadomosc/Prognozy-2016-6-tysiecy-Polakow-popelni-samobojstwo-7293514.html>.

<sup>41</sup> D.M. Fergusson, L.J. Horwood, A.L. Beautrais, *Is sexual orientation related to mental health problems and suicidality in young people?*, „Arch Gen Psychiatry” 1999, 56(10), s. 876–880.

<sup>42</sup> R. Herrell, J. Goldberg, W.R. True i in., *Sexual orientation and suicidality: a co-twin control study in adult men*, „Arch. Gen. Psychiatry” 1999, 56, s. 867–874.

<sup>43</sup> R. Garofalo, E. Katz, *Health care issues of gay and lesbian youth*, „Curr Opin Pediatr.” 2001, 13(4), s. 298–302.

<sup>44</sup> D.M. Skerrett, K. Kólves, D. De Leo, *Factors Related to Suicide in LGBT Populations*, „Crisis” 2016, 37(5), s. 361–369.

<sup>45</sup> H.L. Corliss, S.D. Cochran, V.M. Mays, S. Greenland, T.E. Seeman, *Age of minority sexual orientation development and risk of childhood maltreatment and suicide attempts in women*, „Am J Orthopsychiatry” 2009, 79(4), s. 511–521.

## Podsumowanie wyników i wnioski

- Osoby biseksualne mają większy problem z akceptacją swojej seksualności niż osoby homoseksualne.
- Tylko 15% rodziców od samego początku akceptuje nieheteroseksualną orientację swojego dziecka.
- 40% młodzieży LGBT doświadcza przemocy psychicznej ze strony rodziców, a 25% przemocy fizycznej.
- Prawie 70% młodzieży LGBT ma myśli samobójcze.
- Brak akceptacji seksualności dziecka przez rodziców w połączeniu z ich agresywnymi zachowaniami względem dziecka mają większy wpływ na myśli samobójcze u dzieci LGBT.
- Próby samobójcze w grupie młodzieży LGBT sięgają 30%.

Sytuacja młodzieży LGBT w Polsce jest bardzo trudna. Brakuje edukacji seksualnej oraz wsparcia młodzieży w szkołach. Wysoki poziom homofobii dotyka młodzież ze strony rodziców lub prawnych opiekunów. Największymi problemami są przemoc fizyczna i psychiczna oraz myśli i próby samobójcze w grupie badanej. Potrzeba kolejnych badań, które w dalszym ciągu będą monitorować sytuację młodzieży LGBT w Polsce.

## BIBLIOGRAFIA

- Anderson D., *Family and peer relations of gay adolescents*, „Adolescent Psychiatry” 1987, 15.
- Antonio R., Moleiro C., *Social and parental support as moderators of the effects of homophobic bullying on psychological distress in youth*, „Psychology in the Schools” 2015, 52(8).
- Armsden G.C., Greenberg M.T., *The inventory of parent and peer attachment: Individual differences and their relationship to psychological well-being in adolescence*, „J Youth Adolesc.” 1987, 16(5).
- Bergeron F.A., Blais M., Hébert M., *The role of parental support in the relationship between homophobic bullying, internalized homophobia and psychological distress among sexual-minority youths (SMY): a moderated mediation approach*, „Sante Ment Que.” 2015, 40(3).
- Berkowitz R., Benbenishty R., *Perceptions of teachers' support, safety, and absence from school because of fear among victims, bullies, and bully-victims*, „Am J Orthopsychiatry” 2012, 82(1).
- Bowleg L., Burkholder G., Teti M., Craig M.L., *The complexities of outness: psychosocial predictors of coming out to others among Black lesbian and bisexual women*, „J LGBT Health Res.” 2008, 4(4).

- Cerbone A.R., Danzer G., *The Case of Abel: Religion as Boon and Bane for a Catholic Gay Man*, „J Clin Psychol.” 2017, 73(8).
- Corliss H.L., Cochran S.D., Mays V.M., *Reports of parental maltreatment during childhood in a United States population-based survey of homosexual, bisexual, and heterosexual adults*, „Child Abuse Negl.” 2002, 26(11).
- Corliss H.L., Cochran S.D., Mays V.M., Greenland S., Seeman T.E., *Age of minority sexual orientation development and risk of childhood maltreatment and suicide attempts in women*, „Am J Orthopsychiatry.” 2009, 79(4).
- Cramer D.W., Roach A.J., *Coming out to mom and dad: a study of gay males and their relationships with their parents*, „J Homosex.” 1988, 15(3–4).
- D’Augelli A.R., *Mental health problems among lesbian, gay, and bisexual youth ages 14 to 21*, „Clinical Child Psychology and Psychiatry” 2002, 7.
- D’Augelli A.R., Grossman A.H., Salter N.P., Vasey J.J., Starks M.T., Sinclair K.O., *Predicting the suicide attempts of lesbian, gay, and bisexual youth*, „Suicide Life Threat Behav.” 2005, 35(6).
- Fergusson D.M., Horwood L.J., Beauvais A.L., *Is sexual orientation related to mental health problems and suicidality in young people?*, „Arch Gen Psychiatry.” 1999, 56(10).
- Garofalo R., Katz E., *Health care issues of gay and lesbian youth*, „Curr Opin Pediatr.” 2001, 13(4).
- Hancock K.A., *Psychotherapy with lesbian and gay men*, [w:] A.R. D’Augelli, C.J. Paterson, *Lesbian, gay, and bisexual identities over the lifespan: Psychological perspectives*, Oxford University Press, Nowy York.
- Hatzenbuehler M.L., Keyes K.M., *Inclusive anti-bullying policies and reduced risk of suicide attempts in lesbian and gay youth*, „Adolesc Health.” 2013, 53(1 Suppl).
- Herrell R., Goldberg J., True W.R. i in., *Sexual orientation and suicidality: a co-twin control study in adult men*, „Arch. Gen. Psychiatry” 1999, 56.
- Jeffries W.L., Johnson O.D., *Internalized Homonegativity and Substance Use Among U.S. Men Who Have Sex with Men Only (MSMO) and Men Who Have Sex with Men and Women (MSMW)*, „Subst Use Misuse” 2017, 15.
- Marshall A., Yarber W.L., Sherwood-Laughlin C.M., Gray M.L., Estell D. B., *Coping and survival skills: the role school personnel play regarding support for bullied sexual minority-oriented youth*, „J Sch Health.” 2015, 85(5).
- Mijas M., Iniewicz G., Grabski B., *Stadialne modele formowania się tożsamości homoseksualnej. Implikacje dla praktyki terapeutycznej*, „Psychiatria Polska” 2012, tom XLVI, nr 5.
- Mitrani V.B., De Santis J.P., McCabe B.E., Deleon D.A., Gattamorta K.A., Leblanc N.M., *The Impact of Parental Reaction to Sexual Orientation on Depressive Symptoms and Sexual Risk Behavior Among Hispanic Men Who Have Sex with Men*, „Arch Psychiatr Nurs” 2017, 31(4).
- Needham B.L., Austin E.L., *Sexual orientation, parental support, and health during the transition to young adulthood*, „J Youth Adolesc.” 2010, 39(10).
- Newman B.S., Muzzonigro P.G., *The effects of traditional family values on the coming out process of gay male adolescents*, „Adolescence” 1993, 28(109).

- Pietkiewicz I.J., Kołodziejczyk-Skrzypek M., *Living in Sin? How Gay Catholics Manage Their Conflicting Sexual and Religious Identities*, „Arch Sex Behav” 2006, 45(6).
- Puckett J.A., Woodward E.N., Mereish E.H., Pantalone D.W., *Parental Rejection Following Sexual Orientation Disclosure: Impact on Internalized Homophobia, Social Support, and Mental Health*, „LGBT Health.” 2015, 2(3).
- Rew L., Fouladi R.T., Yockey R.D., *Sexual health practices of homeless youth*, „J. Nurs Scholarsh.” 2002, 34(2).
- Reynolds A.E., Hanjorgiris W.F., *Coming out: lesbian, gay and bisexual identity development*, [w:] R.M. Perez, K.A. Debort, K.J. Bieschke, *Handbook of counseling and psychotherapy wit lesbian, gay and bisexual clients*, Washington American Psychological Association, 1999.
- Rice E., Petering R., Rhoades H., Barman-Adhikari A., Winetrobe H., Plant A., Montoya J., Kordic T., *Homelessness and Sexual Identity Among Middle School Students*, „J Sch Health.” 2015,85(8).
- Ryan C., Russell S. T, D., Huebner, Diaz R., Sanchez J., *Family acceptance in adolescence and the health of LGBT young adults*, „J Child Adolesc Psychiatr Nurs.” 2010, 23(4).
- Ryan C., Huebner D., Diaz R.M., *Sanchez J Family rejection as a predictor of negative health outcomes in white and Latino lesbian, gay, and bisexual young adults*, „Pediatrics.” 2009, 123(1).
- Sanchez A.A., Southgate E., Rogers G., Duviwier R.J., *Inclusion of Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer, and Intersex Health in Australian and New Zealand Medical Education*, „LGBT Health” 2017, 4(4).
- Savin-Williams R.C., *Homoseksualność w rodzinie. Ujawnienie tajemnicy*, GWP, Sopot 2011.
- Seidenberg A.B., Jo C.L., Ribisl K.M., Lee J.G.L., Buchting F.O., Kim Y., Emery S.L., *A National Study of Social Media, Television, Radio, and Internet Usage of Adults by Sexual Orientation and Smoking Status: Implications for Campaign Design*, „Int J Environ Res Public Health” 2017, 21;14(4).
- Skerrett D.M., Kólves K., De Leo D., *Factors Related to Suicide in LGBT Populations*, „Crisis” 2016, 37(5).
- Talan A.J., Drake C.B., Glick J.L., Claiborn C.S., Seal D., *Sexual and Gender Minority Health Curricula and Institutional Support Services at U.S. Schoolsof Public Health*, „J Homosex.” 2017, 64(10).
- van Bergen D.D., Bos H.M., van Lisdonk J., Keuzenkamp S., Sandfort T.G., *Victimization and suicidality among Dutch lesbian, gay, and bisexual youths*, „Am J Public Health” 2013, 103(1).
- van Leeuwen J.M., Boyle S., Salomonsen-Sautel D.N., Baker J.T., Garcia A., Hoffman A., Hopfer C.J., *Lesbian, gay, and bisexual homeless youth: an eight-city public health perspective*, „Child Welfare” 2006, 85(2).
- Watson R.J., Fish J.N., Allen A., Eaton L., *Sexual Identity Disclosure and Awareness of HIV Prevention Methods Among Black Men Who Have Sex With Men*, „J Sex Res.” 2017, 12.
- Weinberg M.S., Williams C.J., Pryor D.W., *Dual attraction: understanding bisexuality*, Oxford University Press, Nowy York 1994.



Whitam F.L., Daskalos C., Sobolewski C.G., Padilla P., *The emergence of lesbian sexuality and identity cross-culturally: Brazil, Peru, the Philippines, and the United States*, „Arch Sex Behav.” 1998, 27(1).

Yost M.R., Thomas G.D., *Gender and binegativity: men's and women's attitudes toward male and female bisexuals*, „Arch Sex Behav.” 2012, 41(3).

#### NETOGRAFIA

<http://www.polsatnews.pl/wiadomosc/2016-05-12/polska-jednym-z-najmniej-tolerancyjnych-panstw-w-europie/> [dostęp: 09.11.2019 r.]

<http://www.bankier.pl/wiadomosc/Prognozy-2016-6-tysiecy-Polakow-popelni-samobojstwo-7293514.html> [dostęp: 09.11.2019 r.]

<https://rainbow-europe.org/> [dostęp: 09.11.2019 r.]

<https://www.lifesitenews.com/news/polish-stop-deviance-banner-campaign-targets-gay-lobbys-myths> [dostęp: 09.11.2019 r.]

[http://www.who.int/mental\\_health/prevention/suicide/suicideprevent/en/](http://www.who.int/mental_health/prevention/suicide/suicideprevent/en/) [dostęp: 09.11.2019 r.]

**Aleksandra Działkiewicz**

**Kazimierz Wojnowski**

Wydział Pedagogiczno-Artystyczny w Kaliszu

Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza

## **AKTYWNOŚĆ SPOŁECZNA OSÓB STARSZYCH – PENSJONARIUSZY W PLACÓWCE OPIEKI I POMOCY ZINSTYTUCJONALIZOWANEJ. SONDAŻ DIAGNOSTYCZNY**

### **SOCIAL ACTIVITY OF ELDERLY RESIDENTS IN A CARE INSTITUTION. A DIAGNOSTIC SURVEY**

**Streszczenie:** W zakresie działalności opiekuńczej Dom Pomocy Społecznej w Kaliszu prowadzi różnego rodzaju działania zmierzające do rozbudzenia i utrzymania właściwych relacji między jego mieszkańcami. Motywuje podopiecznych do wzajemnej pomocy, tworzy możliwości do działalności wolontarystycznej oraz wspomaga w aktywności społeczno-kulturalnej, wspiera w ich inicjatywach na rzecz środowiska zewnętrznego.

**Słowa kluczowe:** aktywność społeczna, ludzie starzy, pomoc, opieka, jakość życia, terapia zajęciowa.

**Abstract:** In the area of care activities, the Social Welfare Center in Kalisz conducts various activities aimed at awakening and maintaining proper relations between its inhabitants. It motivates the pupils to help each other, creates opportunities for volunteering activities, supports them in socio-cultural activities and supports in initiatives for the benefit of the aexternal environment.

**Keywords:** social activity, elders, help, care, quality of life, occupational therapy.

Współczesne procesy demograficzne i zjawiska populacyjne ludności cechuje wzrostowy trend starzenia się społeczeństw. Rozwój medycyny oraz poprawa jakości opieki nad osobami starszymi powodują, że wzrasta populacja ludzi przekraczających 75 lat życia. Osoby starsze funkcjonują jednocześnie na różnych płaszczyznach życia społecznego. Wiele z nich, mimo podeszłego wieku, pełni role zawodowe, większość spełnia się na polu rodzinnym, utrzymując relacje z dziećmi i wnukami. W wieku senioralnym pojawia się także przestrzeń na realizację własnych pasji oraz rozwijanie nowych zainteresowań. Życie społeczne se-

niora może być aktywne oraz wartościowe w środowisku. O funkcjonowaniu społecznym osób starszych decyduje wiele czynników – kluczowy jest stan zdrowia, ponieważ im jest ono lepsze, tym większa aktywność seniora. Mając na uwadze tę zależność, w prezentowanym przyczynku diagnostycznym ukazana jest próba poznawcza, w jaki sposób przedstawia się aktywność społeczna osób starszych będących podopiecznymi domu pomocy społecznej. Istotne znaczenie w jej rozwijaniu ma działalność edukacyjna oraz opiekuńcza domu pomocy społecznej (dalej: DPS), stąd też jej wpływ na funkcjonowanie społeczne seniorów należy uznawać za formy pomocy osobom starszym.

### Założenia metodologiczne diagnozowania

Celem poznawczym diagnozowania było ukazanie aktywności pensjonariuszy w placówce opiekuńczej oraz wskazanie edukacyjnej i opiekuńczej roli DPS przy ulicy Winiarskiej 26 w Kaliszu (dalej: Dom) w aktywizowaniu osób starszych do uczestnictwa w życiu społecznym. W tym zakresie przedmiotowym oraz podmiotowym badania te były „dążeniem do wzbogacenia wiedzy o osobach, rzeczach lub zjawiskach”<sup>1</sup>. Sformułowano następujące cele poznawcze: a) wskazanie, jakie formy uczestnictwa w życiu społecznym preferują pensjonariusze DPS; b) wskazanie działań edukacyjnych podejmowanych przez DPS w celu aktywizowania osób starszych do uczestnictwa w życiu społecznym; c) wskazanie roli działań opiekuńczych realizowanych przez DPS w aktywizowaniu osób starszych do uczestnictwa w życiu społecznym pensjonariuszy. Problemem badawczym było rozpoznanie: jakie formy działalności edukacyjnej i opiekuńczej realizuje DPS w aktywizowaniu osób starszych do uczestnictwa w życiu społecznym. Zadania diagnostyczne uszczegółowiające powyższy problem przyjęto i określono jako adekwatne do wskazanych celów poznawczych (a, b, c). Przyjęto założenie hipotetyczne, że: DPS-y stosują różnorodne działania edukacyjne i opiekuńcze w celu aktywizowania osób starszych do uczestnictwa w życiu społecznym. Do tej hipotezy sformułowano hipotezy szczegółowe, będące próbą odpowiedzi na postawione uprzednio problemy badawcze szczegółowe: 1) wśród preferowanych form uczestnictwa pensjonariuszy DPS w życiu społecznym są: działalność hobbystyczna, religijna, wolontariat, udział w działalności organizacji pozarządowych; 2) DPS w zakresie działań edukacyjnych w celu aktywizowania osób starszych do uczestnictwa w życiu społecznym podejmuje działania związane z edukacją na temat aktywizacji zawodowej, profilaktyki zdrowia, zajęć socjoterapeutycznych; 3) działania opiekuńcze i pomocowe realizowane przez DPS pełnią nieznaczną rolę w aktywizowaniu osób starszych do uczestnictwa

---

<sup>1</sup> W. Dutkiewicz, *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Wydawnictwo „Stachurski”, Kielce 2000, s. 50, także T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.

w życiu społecznym pensjonariuszy. Wskaźnikami empirycznymi są odpowiedzi respondentów. Przyjętymi zmiennymi niezależnymi są: a) formy aktywności społecznej osób starszych – pensjonariuszy; b) działania edukacyjne; c) działania opiekuńcze i pomocowe DPS; zmiennymi zależnymi są cechy osobowe pensjonariuszy formalne i biograficzne. Do każdej zmiennej przyjęto wskaźniki: a) wskaźnikami do form aktywności osób starszych – pensjonariuszy DPS są między innymi: działalność hobbystyczna, religijna, wolontariat, udział w działalności organizacji pozarządowych; b) wskaźnikami do działalności edukacyjnej są te wszystkie działania, które podejmuje DPS w celu aktywizowania społecznego osób starszych: edukacja zawodowa, edukacja zdrowotna i profilaktyka zdrowia, edukacja artystyczna, edukacja w zakresie zainteresowań pensjonariuszy; c) wskaźnikami do działalności opiekuńczej i pomocowej są te wszystkie działania, które podejmują DPS-y w celu aktywizowania społecznego osób starszych: troska o rozwój osobisty seniora, zapewnienie mu warunków do godnego życia, troska o zdrowie seniora, zapewnienie kontaktów w zakresie potrzeb kulturalnych. Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankietowania oraz wywiadu przy zastosowaniu kwestionariusza ankiety dla pensjonariuszy i kwestionariusza wywiadu dla personelu placówki. Kwestionariusz ankiety skierowany do podopiecznych dotyczył form aktywności społecznej podejmowanej przez seniorów (respondentów). Zawierał 21 pytań – w tym 4 pytania zamknięte, 6 otwartych oraz 11 półotwartych. Pytania zamieszczone w kwestionariuszu ankiety dotyczyły działalności hobbystycznej, w organizacjach społecznych, w wolontariacie i w kościele. Kwestionariusz wywiadu skierowany do personelu ośrodka zawierał 4 pytania otwarte dotyczących działalności edukacyjnej i opiekuńczej placówki, nakierowanej na rozwoju aktywności społecznej jej podopiecznych.

Badania przeprowadzono wśród pensjonariuszy oraz personelu Domu. Placówka ta jest jednostką budżetową, finansowaną przez Miasto Kalisz, posiadającą 180 miejsc do zamieszkania przez pensjonariuszy. Przeznaczona jest dla osób przewlekle somatycznie chorych, wymagających całodobowej opieki ze względu na wiek lub posiadaną niepełnosprawność. Przy każdym pokoju usytuowana jest łazienka i przedpokój. W Domu znajdują się także aneksy kuchenne, gabinet fryzjerski, gabinet zabiegowo-pielęgniarski, kaplica, kawiarnia, pokoje dziennego pobytu, biblioteka. Budynek przystosowany jest dla potrzeb osób niepełnosprawnych, w szczególności poruszających się na wózkach inwalidzkich<sup>2</sup>. W Domu znajduje się 68 pokoi jednoosobowych, 16 dwuosobowych, 15 trzyosobowych oraz 9 czteroosobowych. Placówką kieruje dyrektor ze swoim zastępcą oraz głównym księgowym. Bieżące zadania Domu są realizowane przez zespoły: socjalno-terapeutyczny, finansowo-księgowy, gospodarczy oraz trzy działy opie-

<sup>2</sup> Dom Pomocy Społecznej w Kaliszu, <http://www.dpskalisz.pl/dps.htm> (dostęp: 25.05.2015 r.).

kuńczo-pielęgnacyjne. Funkcjonują tu także stanowiska ds. kadrowych, administracyjnych i organizacyjnych. Ponadto w Domu posługi pełni kapelan.

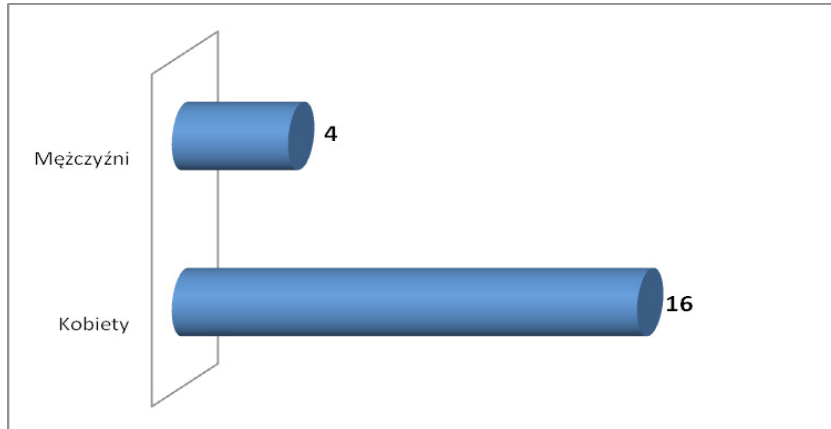
Zespół socjalno-terapeutyczny opracowuje i realizuje plany indywidualnej opieki, tworzy atmosferę sprzyjającą pełnej adaptacji mieszkańców, a także ich aktywizacji, z uwzględnieniem potrzeb indywidualnych, organizuje pomoc w podtrzymywaniu więzi rodzinnych mieszkańców, a także w integrowaniu się ze środowiskiem lokalnym, organizuje terapię zajęciową, stosownie do zainteresowań mieszkańców, a także zajęcia kulturalne, edukacyjne i rekreacyjne, dba kondycję psychiczną mieszkańców oraz o właściwe relacje międzyludzkie, zabezpiecza potrzeby religijne i duchowe mieszkańców<sup>3</sup>. Zatrudniona kadra ma wysokie kwalifikacje, zwłaszcza w dziedzinie medycyny, rehabilitacji, terapii psychologiczno-pedagogicznej, ale posiada także właściwe predyspozycje osobowościowe oraz cechy charakteru, takie jak: życzliwość, komunikatywność, otwartość na potrzeby drugiego człowieka, wysoką kulturę osobistą oraz empatię. Zadaniem Domu jest zapewnienie mieszkańcom opieki, wsparcia duchowego oraz troska o ich rozwój. Realizowane to jest poprzez organizowanie różnego rodzaju wydarzeń kulturalnych – a w szczególności spektakli teatralnych, koncertów, wystaw – oraz sesji naukowych, wykładów, zajęć arteterapeutycznych: z muzykoterapii, biblioterapii, poezjoterapii, terapii za pomocą tańca, a ponadto ergoterapii – terapii pracą (rzeźba, hafciarstwo, gobeliny, szydełkowanie), silwoterapii (kontakt z przyrodą), a także terapii kulinarnej<sup>4</sup>.

Badania przeprowadzone wśród mieszkańców Domu przebiegły w sposób sprawny, jego mieszkańcy oraz pracownicy chętnie w nich uczestniczyli. Odpowiadali na pytania szczerze, uzupełniając swojej odpowiedzi komentarzami. Pytania zamieszczone w kwestionariuszu ankiety były dla nich zrozumiałe, aczkolwiek badani wymagali od prowadzącego procedurę badawczą przeczytania pytań oraz zaznaczania odpowiedzi i wypełniania odpowiednich rubryk w kwestionariuszu. W badaniu uczestniczyło 20 pensjonariuszy wyłonionych w doborze celowym – 16 kobiet i 4 mężczyzn. W drugiej części badań z wykorzystaniem kwestionariusza wywiadu udział wzięły terapeutka oraz instruktorka do spraw kulturalno-oświatowych, ze stażem pracy kolejno 8 i 9 lat.

<sup>3</sup> Regulamin Domu Pomocy Społecznej w Kaliszu, <http://www.dpskalisz.pl/struktura.htm> (dostęp: 25.05.2015 r.).

<sup>4</sup> Dom Pomocy Społecznej w Kaliszu, <http://www.dpskalisz.pl/dps.htm> (dostęp: 25.05.2015 r.).

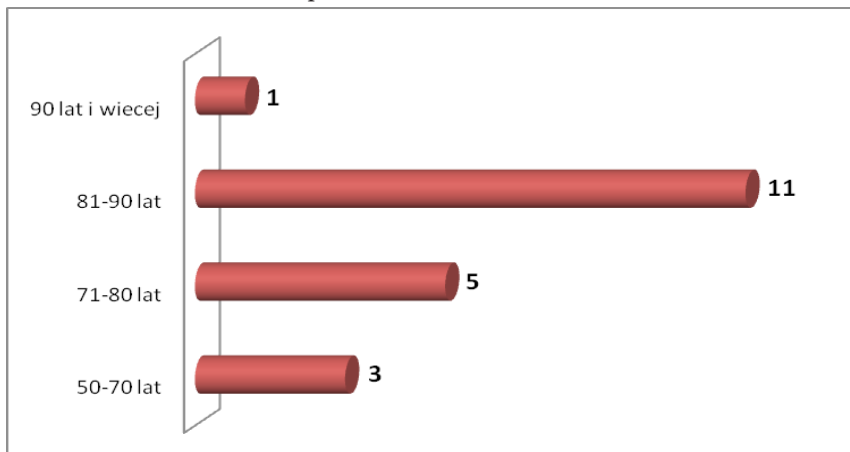
Wykres 1. Respondenci ze względu na płeć



Źródło: opracowanie własne.

W badaniach udział wzięli pensjonariusze w wieku od 53 do 91 lat. Największą grupę badanych stanowili pensjonariusze w wieku od 81 do 90 lat – 55% respondentów. Najmniejszą grupę badanych tworzyły osoby starsze, powyżej 90. roku życia. W grupie wiekowej między 71. a 80. rokiem życia znalazło się 25% badanych. Dane te wskazują, że w badaniach uczestniczyły przede wszystkim kobiety w wieku podeszłym – głównie powyżej 80. roku życia.

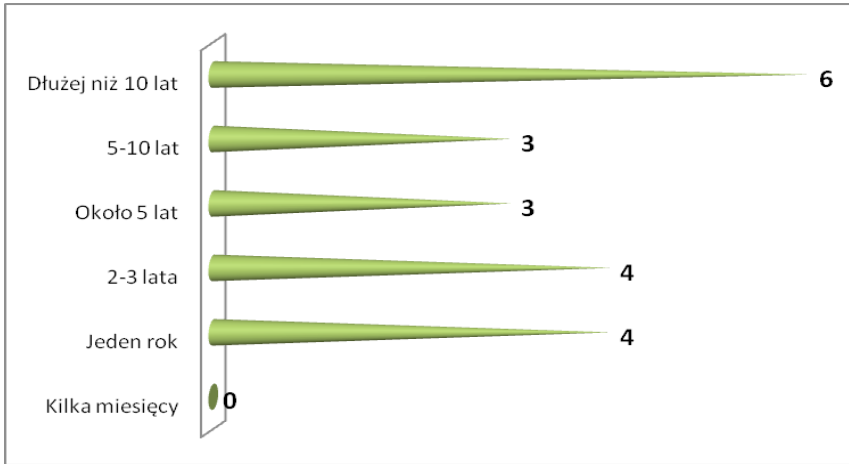
Wykres 2. Struktura wiekowa respondentów



Źródło: opracowanie własne.

Dokonując charakterystyki osób badanych, należy zwrócić uwagę także na czas pobytu respondentów w Domu Pomocy Społecznej.

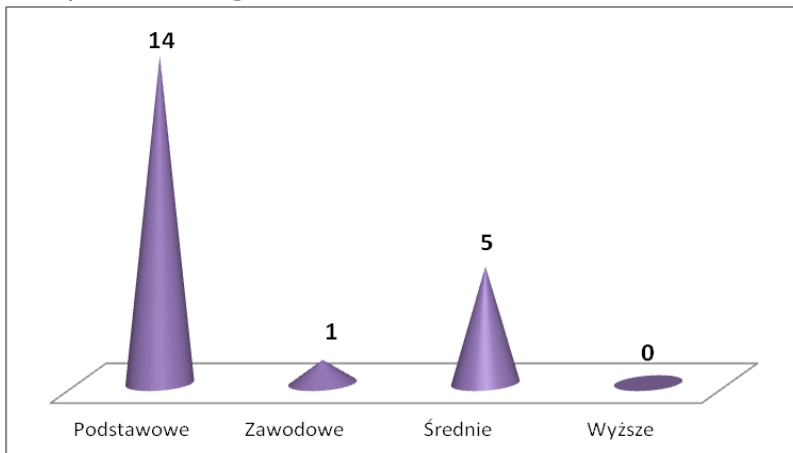
Wykres 3. Czas pobytu w Domu Pomocy Społecznej



Źródło: opracowanie własne.

Najliczniejsza grupa badanych (30%) spędziła w Domu więcej niż 10 lat. Czworo badanych zamieszkuje w nim od roku, kolejnych czworo około 2–3 lat. Wśród badanych znalazły się więc osoby zróżnicowane pod względem okresu zamieszkania w placówce.

Wykres 4. Wykształcenie respondentów



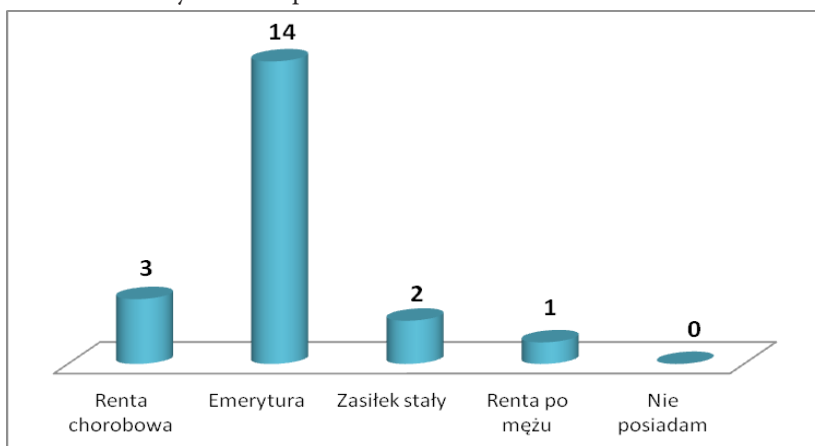
Źródło: opracowanie własne.

Z danych wynika że większość respondentów posiada zaledwie wykształcenie podstawowe – 14 osób, co stanowi 70% respondentów. Zaledwie 25% badanych posiada wykształcenie średnie, żaden z respondentów nie posiada wykształce-

nia wyższego. Wskazuje to, że wśród badanych znalazły się w większości osoby posiadające bardzo niskie wykształcenie. Jako wyjaśnienie można podać fakt, że czas nauki szkolnej badanych przypadł na lata II wojny światowej, co z pewnością wpłynęło na ograniczony dostęp do edukacji.

O statusie społecznym badanych świadczy także zawód, jaki posiadają i jaki wykonywali w swoim dorosłym życiu. Ze względu na brak wykształcenia średniego i zawodowego większość badanych wykonywała proste profesje. Dziesięcioro badanych, tj. 50%, przyznało, że nie ma zawodu wyuczonego. Pozostali zaś zadeklarowali wykształcenie w kierunku zawodu ekonomisty (2 respondentów) oraz w kierunku zawodu krawcowej (2 respondentów). Wśród respondentów znalazły się także osoby posiadające zawód księgowej, wydawcy, drukarza, hydraulika, ślusarza i rolnika. Brak wykształcenia w kierunku wykonywania określonego zawodu z pewnością znacząco wpływał na status socjoekonomiczny badanych. Pozycja społeczna zaś w dużej mierze warunkuje chęć uczestnictwa w życiu społecznym, działalności społecznej oraz zaangażowaniu się w sprawy społeczne. Osoby, które zadeklarowały brak wykształcenia w kierunku określonego zawodu, zazwyczaj wykonywały w swoim życiu proste prace fizyczne (7 badanych, tj. 35%). Wśród badanych cztery kobiety wykonywały zawód krawcowej, trzy zaś księgowej. Pozostałe osoby wykonywały zawody: ślusarza, rolnika, drukarza, ekspedientki, wydawcy i tkacza. Na podstawie zaprezentowanych danych można stwierdzić, że większość badanych wykonywało prace nisko wykwalifikowanych pracowników. Pod względem wykształcenia badana grupa jest jednolita. Dane dotyczące źródeł utrzymania respondentów zamieszczono na wykresie poniżej.

Wykres 5. Źródła utrzymania respondentów



Źródło: opracowanie własne.



Dane te wskazują, że wszyscy pensjonariusze pobierają świadczenia socjalne. Większość z nich (70% badanych) otrzymuje emeryturę. Troje badanych utrzymuje się z renty chorobowej, z zasiłku stałego 2 osoby, zatem żaden z badanych nie pozostaje bez środków finansowych.

Cechą statusu socjoekonomicznego badanych jest podejmowanie aktywności zawodowej. Tylko jedna z badanych kobiet zadeklarowała podejmowanie takiej aktywności – krawiectwa. Brak aktywności zawodowej badanych z pewnością wynika z ich wieku oraz stanu zdrowia. Konieczność przebywania w Domu wiąże się także z koniecznością opieki nad osobami chorymi somatycznie w sposób przewlekły, a to wyklucza możliwość podejmowania zatrudnienia.

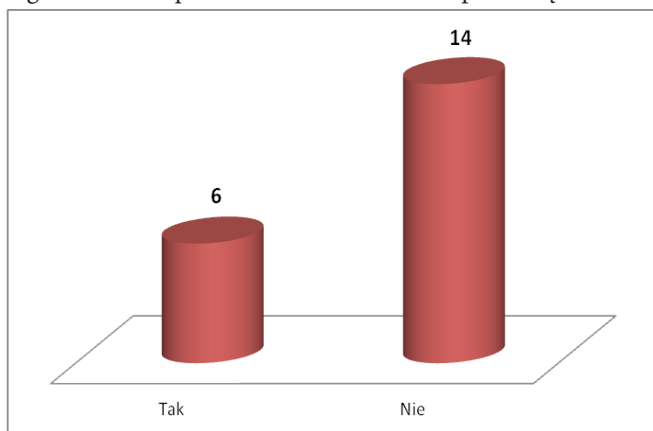
Status społeczny badanych – w większości kobiet – wskazuje, że jest to grupa jednolita pod względem wykształcenia i wykonywanych zawodów, większość posiada wykształcenie zawodowe, są też nieposiadający zawodu wyuczonego, co w ich życiu wiązało się z koniecznością podejmowania prostych prac fizycznych. Wszyscy pobierają świadczenia socjalne i są nieaktywni zawodowo.

### Aktywność społeczna mieszkańców Domu

Jednym z celów diagnozowania było poznanie form aktywności społecznej podejmowanych przez mieszkańców Domu. Aktywność osób starszych jest zależna przede wszystkim od osobistego zaangażowania, ale także posiadanego czasu, jak i stanu zdrowia.

Działania społeczne osób respondentów badano w zakresie ich aktywności w organizacjach społecznych, wolontariacie, organizacjach religijnych oraz postaw wobec wyborów, a także zainteresowania poszczególnymi sprawami społecznymi.

Wykres 6. Zaangażowanie respondentów w działalność społeczną



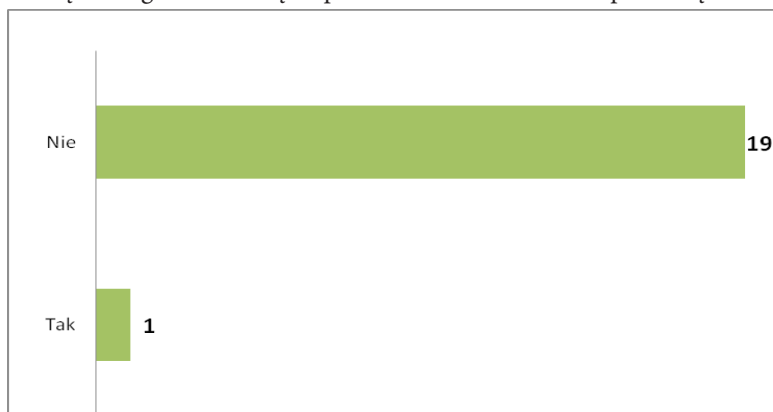
Źródło: opracowanie własne.

Pierwszy zestaw pytań skierowanych do respondentów dotyczył ich zaangażowania w działalność społeczną. Odpowiedzi na pytanie: „Czy jest zaangażowana/y Pani / Pan w działalność społeczną?” zostały ukazane w poniższym wykresie.

Dane ukazują, że 70% nie jest zaangażowana w działalność społeczną. Osoby udzielające odpowiedzi twierdzącej wskazywały działalność wolontarystyczną w zakresie opieki nad innymi mieszkańcami Domu oraz usługi szycia dla innych mieszkańców, a ponadto działalność w Radzie Mieszkańców oraz działalność na rzecz Koła Sportowego. Działania społeczne pensjonariuszy sprowadzają się do tych na rzecz społeczności mieszkańców. Dotyczą zazwyczaj form pomocy i opieki nad osobami mniej sprawnymi i mniej samodzielnymi. Nie są to działania skierowane na zewnątrz, poza społeczność Domu. Żaden z badanych nie wykazał swojego zaangażowania na rzecz lokalnie występujących instytucji działających na rzecz osób niepełnosprawnych, chorych, dzieci, zwierząt, kultury, nauki lub innych dziedzin, w których działalność społeczna jest realizowana.

Kolejne pytanie diagnostyczne dotyczyło chęci zaangażowania się w działalność społeczną.

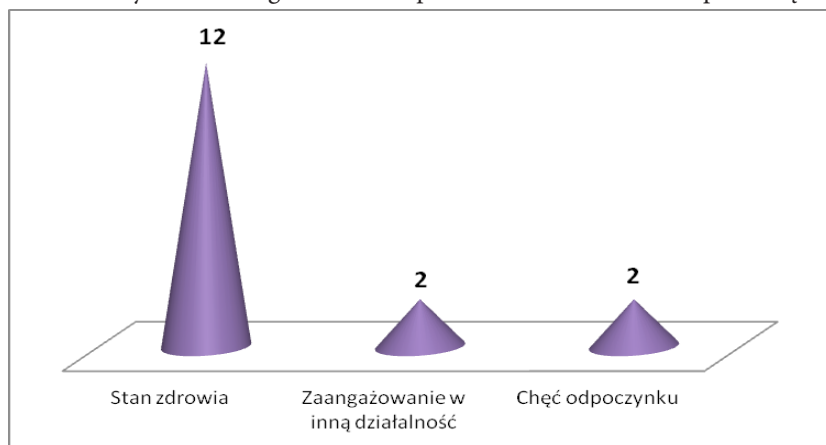
Wykres 7. Chęć zaangażowania się respondentów w działalność społeczną



Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi wskazują, że 95% badanych nie chce zaangażować się w działalność społeczną. Jedna z osób badanych, która chciałaby działać społecznie, nie wskazała jednak konkretnej organizacji, którą chciałaby wesprzeć. Zaznaczyła, że chciałaby podjąć działalność porządkową na rzecz Domu. Niemalże wszyscy badani nie są skłonni do podejmowania działań na rzecz społeczeństwa bądź też społeczności lokalnej. Jako uzasadnienie swojej decyzji badani w większości wskazywali na zły stan zdrowia (12 respondentów, tj. 60%). Dwoje badanych wskazało na zaangażowanie się w inne zajęcia, jeszcze inni stwierdzili, że już w swoim życiu dużo pracowali, a posiadany czas chcą przeznaczyć na odpoczynek.

Wykres 8. Powody braku zaangażowania respondentów w działalność społeczną

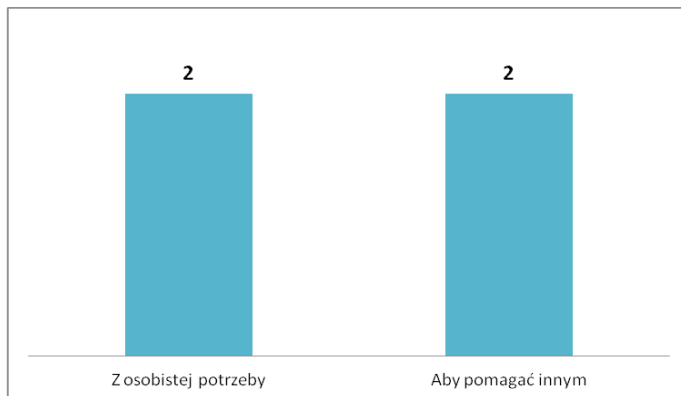


Źródło: opracowanie własne.

Biorąc pod uwagę wiek respondentów, by zachować zdrowie, potrzebują oni wypoczynku, spokoju, regeneracji sił fizycznych. Respondenci są skupieni przede wszystkim na własnych odczuciach oraz potrzebach. W ich życiu i funkcjonowaniu nie pojawiła się przestrzeń do służenia innym. Warto zauważyć, że formy aktywności społecznej przynoszą wiele satysfakcji, co także dla osób starszych może stać się pozytywnym motywem. Aktywność, także społeczna, może więc prowadzić do utrzymania dobrej kondycji seniorów, szczególnie psychicznej. Z badań wynika jednak, że respondenci nie zdają sobie sprawy z wpływu działalności społecznej na własny rozwój oraz z poczucia spełnienia. Korzyści płynące z działalności społecznej, takie jak odczucie satysfakcji, spełnienia nie są dla nich motywacją do podejmowania działań na rzecz organizacji społecznych. Analizując problematykę zaangażowania seniorów w działalność społeczną, warto zwrócić uwagę na powody, dla których seniorzy chcą działać na rzecz innych. Na pytanie dotyczące wskazanej powyżej kwestii: „Dlaczego chciałaby Pani / Pan zaangażować się w działalność społeczną?” 16 odpowiedziało „Nie dotyczy” – 80% badanych. Pozostałych 4 badanych chciałoby działać na rzecz innych, gdyż chcą być pomocni, ale także „z potrzeby serca”.

Postawy 20% badanych, którzy chcą zaangażować się w działalność społeczną, można podzielić na dwie grupy. Jedna grupa badanych działa, kierując się empatią, gdyż pragnie pomagać innym, działać dla dobra innych osób. Motywem drugiej grupy badanych jest chęć bycia pomocnym, a więc realizowania osobistych potrzeb spełnienia, satysfakcji. Niezależnie od osobistej motywacji badanych do podejmowania działań na rzecz społeczeństwa lub innych osób należy podkreślić wartość pomocy innym osobom, zarówno dla nich samych, jak i dla pomagających.

Wykres 9. Motywy podejmowania działalności społecznej przez respondentów

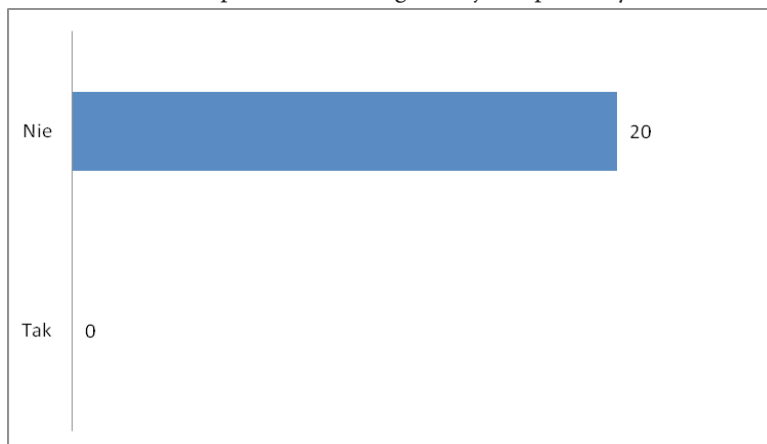


Źródło: opracowanie własne.

Kolejny zestaw pytań diagnostycznych dotyczył członkostwa w organizacjach społecznych, religijnych oraz działalności wolontarystycznej.

Pytanie ze wskazanej grupy dotyczyło członkostwa w organizacjach społecznych: „Czy jest Pani/Pan członkiem jakiejś organizacji społecznej?”. Wszyscy respondenci udzielili odpowiedzi przeczącej. Z badań wynika, że pensjonariusze Domu nie należą do żadnej organizacji społecznej.

Wykres 10. Członkostwo respondentów w organizacjach społecznych



Źródło: opracowanie własne.

Wynika z powyższych danych, że respondenci nie są zainteresowani uczestnictwem w działalności organizacji społecznych. Nie poświęcają swojego czasu na działalność społeczną, nie realizują zadań skierowanych w stronę pomocy innym

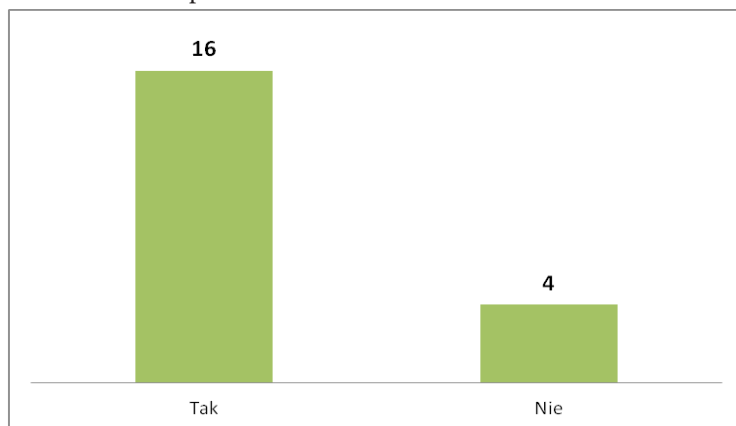
osobom, zwierzętom, instytucjom. Prezentowane postawy mieszkańców Domu mogą wynikać z braku chęci podejmowania zobowiązań stałych, systematycznych. Postawa taka może być skutkiem osobistych obaw badanych co do sprostanienia wymaganiom uczestnictwa we wskazanych organizacjach.

Z odpowiedzią na powyższe pytanie są związane trzy następujące: „Od jak dawna należy Pani/Pan do wskazanych organizacji społecznych?”, „Jaką funkcję pełni Pani/Pan we wskazanej organizacji?” oraz „Jaką działalność prowadzi Pani/Pan w organizacji, do której należy?”. Na te pytania wszyscy udzielili odpowiedzi „Nie dotyczy”.

W jaki sposób respondenci spędzają swój wolny czas? Jak wynika z uzyskanych odpowiedzi, zainteresowania badanych są różnorodne. Można wskazać wśród nich w szczególności robotki ręczne: szycie, haftowanie, pracę na drutach, ale także czytanie, wykonywanie prac plastycznych. Jako hobby w czasie wolnym mieszkańcy Domu wykonują prace w ogródku. Jeden z badanych przyznał, że lubi uprawiać sport i oglądać zmagania sportowe w telewizji, a dwóch najchętniej spędza czas wolny przed telewizorem.

Z odpowiedzi wynika, że respondenci w czasie wolnym podejmują różnego rodzaju czynności. Niektóre z nich mają charakter twórczy, tak jak np. robotki ręczne, lub rozwijający, tak jak czytanie. Inni zaś oddają się czynnościom bardziej biernie, nie wkładając w nie wysiłku fizycznego oraz psychicznego.

Wykres 11. Działalność respondentów na rzecz Kościoła



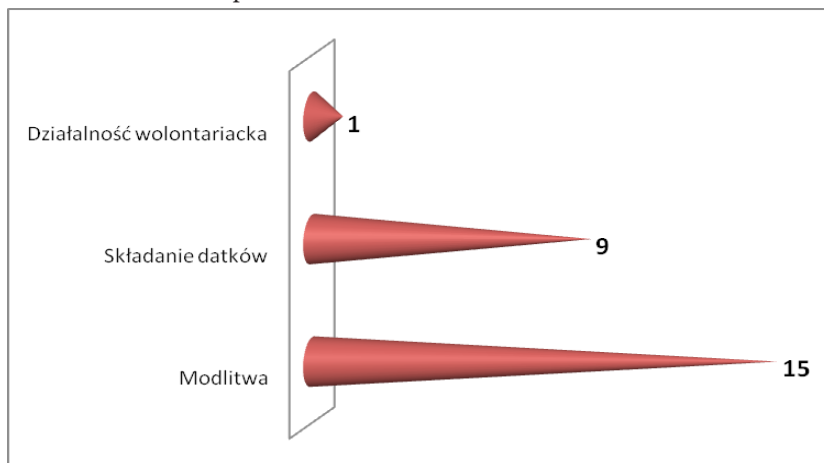
Źródło: opracowanie własne.

Następne pytania dotyczyły uczestnictwa w organizacjach religijnych. Z odpowiedzi wynika, że 20% respondentów nie uczestniczy w żadnej organizacji religijnej. Pozostali (16 badanych) zadeklarowali aktywność w grupach religijnych o charakterze modlitewnym. Na uwagę zasługuje fakt, że w odpowiedziach bada-

nych podano zaledwie jedną nazwę organizacji modlitwowej. Jako swoją działalność religijną respondenci podawali uczestnictwo w kole różańcowym oraz Apostolstwie Pomocy Duszom Czyśćcowym.

Uzyskane odpowiedzi wskazują, że mieszkańcy Domu są aktywni w sferze religijnej. Zainteresowanie życiem duchowym jest charakterystyczne dla osób starszych. Seniorzy zdają sobie sprawę z własnego przemijania oraz słabości. Uzasadnione więc staje się ich dążenie do zakończenia życia w przymierzu z Bogiem, zgodnie z zasadami wyznawanej wiary. Aktywność respondentów widoczna jest także w działalności na rzecz Kościoła. Na pytanie „Czy działa Pani/Pan aktywnie na rzecz Kościoła?” 80% badanych udzieliło odpowiedzi twierdzącej. Z udzielonych odpowiedzi wynika, że większość respondentów jest zaangażowana w działalność na rzecz Kościoła oraz uczestniczy w różnych grupach o charakterze modlitwowych. W tym miejscu warto zaznaczyć, że działalność na rzecz Kościoła zdaniem respondentów opiera się w szczególności na modlitwie oraz udzielaniu wsparcia finansowego. Jedna z badanych włącza się także w sprzątanie kaplicy.

Wykres 12. Działalność respondentów na rzecz Kościoła



Źródło: opracowanie własne.

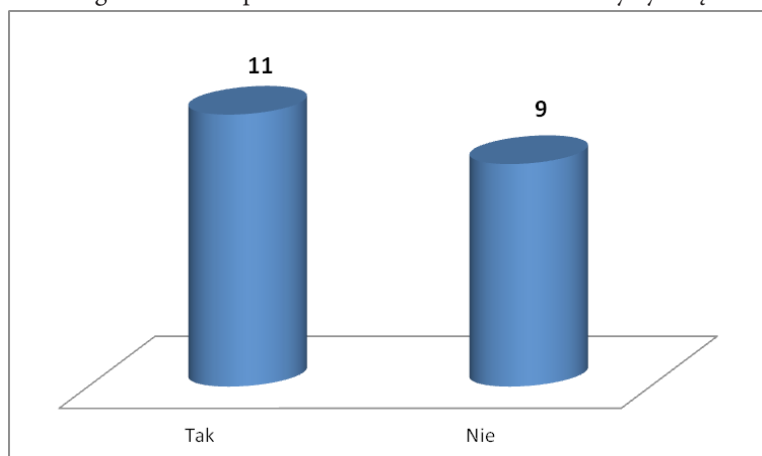
Z analizy odpowiedzi wynika, że 9 badanych, tj. 45%, oferuje Kościołowi wsparcie finansowe, zaś 15 badanych, tj. 75%, oferuje modlitwę oraz wsparcie w postaci datków. Modlitwa, którą badani uznają za działalność na rzecz Kościoła, w rzeczywistości jest jedynie wyrazem wiary respondentów, pielęgnowaniem ich życia duchowego, wyrazem zaspokojenia potrzeb religijnych. Nie można jej zakwalifikować jako działalności na rzecz Kościoła, ponieważ nie przynosi ona wymiernych korzyści Kościołowi. Inaczej można rozpatrywać kwestię składa-

nia datków oraz pomocy wolontarystycznej na rzecz Kościoła. Działalność taka w większym stopniu niż modlitwa przyczynia się do ogólnego dobra wspólnoty wiaryzących.

Można stwierdzić, że aktywność ta jest formą spełnienia osobistych potrzeb duchowych osób starszych, szczególnie związanych z poczuciem przemijania, zbliżającym się końcem życia, koniecznością jego podsumowania. Jednakże działalność ta nie służy innym ludziom, w tym współmieszkańcom Domu – inaczej niż aktywność wolontarystyczna.

Na pytanie „Czy podejmuje Pani/Pan działalność w wolontariacie?” odpowiedzi twierdzącej udzieliło 55% respondentów.

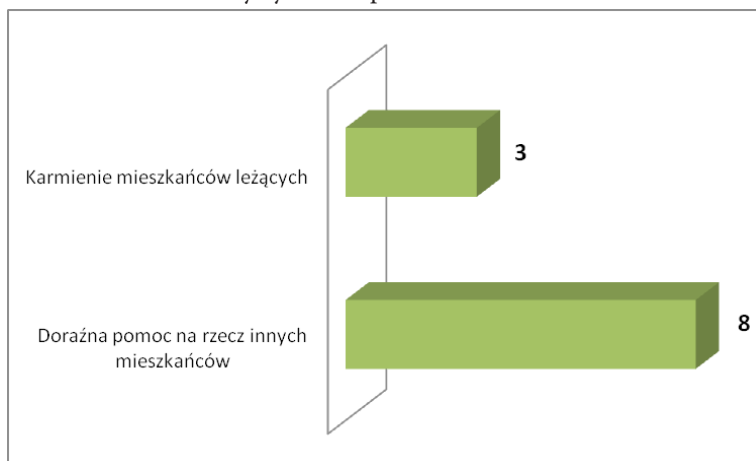
Wykres 13. Zaangażowanie respondentów w działalność wolontarystyczną



Źródło: opracowanie własne.

Z powyższych danych wynika, że niewiele ponad połowa badanych angażuje się w bezinteresowną i nieodpłatną pomoc innym osobom. Jest to jednak pomoc skierowana wyłącznie w stronę innych mieszkańców Domu. Znajdują się wśród niej takie działania jak: szycie dla innych mieszkańców, udzielanie niewielkiej pomocy współmieszkańcom oraz karmienie mieszkańców leżących.

Wykres 14. Działania wolontarystyczne respondentów

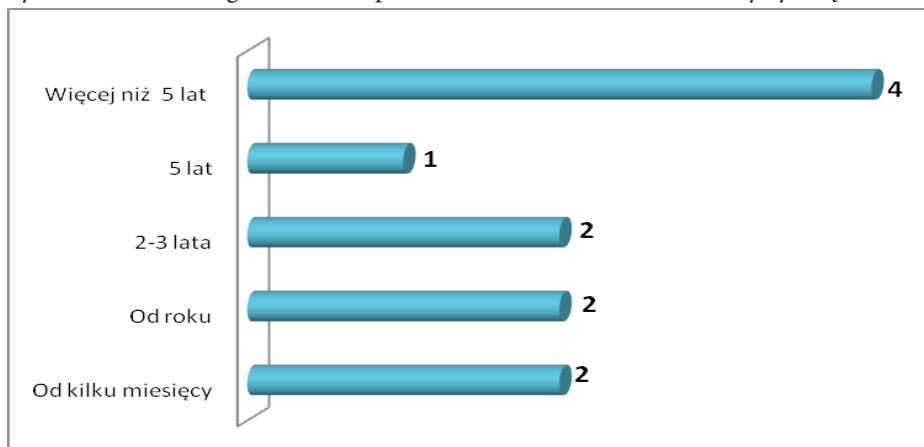


Źródło: opracowanie własne.

Można przyjąć, że część wskazanych działań opiera się na zwykłej uprzejmości międzyludzkiej i jest bardziej doraźna, adekwatna do pojawiających się potrzeb. Część zaś jest bardziej systematyczna, oparta na podjętych przez mieszkańców konkretnych zobowiązaniach. Do takich należy z pewnością deklaracja związana z karmieniem mniej samodzielnych mieszkańców, co wymaga dużego zaangażowania i systematyczności. Drugi rodzaj opisanych aktywności jest bardziej zbliżony do właściwych działań wolontarystycznych aniżeli pierwszy.

Na pytanie „Od jak dawna podejmuje Pani/Pan działalność w wolontariacie?” najczęściej udzielana odpowiedź to „więcej niż 5 lat” (4 badanych, tj. 20%).

Wykres 15. Czas zaangażowania respondentów w działalność wolontarystyczną



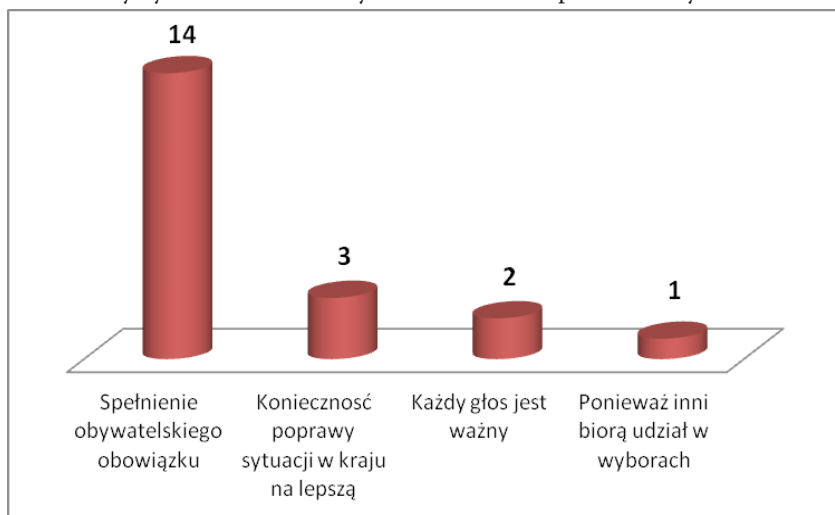
Źródło: opracowanie własne.



Powyższe dane ukazują, że czas udzielania pomocy innym osobom jest zróżnicowany – od kilku miesięcy aż do kilka lat, co może wynikać z różnych okresów pobytu mieszkańców w placówce.

Zainteresowanie kwestiami społecznymi badani wyrażają ponadto uczestnictwem w wyborach. Podają przy tym różne motywacje, 14 badanych (tj. 70%) wskazało, iż jest to obywatelski obowiązek, dwoje badanych podkreśliło, że ich głos jest ważny, troje jako powód uczestnictwa podało chęć zmian na lepsze. Jeden z badanych stwierdził, że uczestniczy w wyborach, ponieważ inni tak postępują. Wszyscy badani wskazali ponadto, że ostatnie wybory, w jakich uczestniczyli, odbyły się w listopadzie 2014 roku – były to wybory do samorządu.

Wykres 16. Motywy uczestnictwa w wyborach wskazane przez badanych

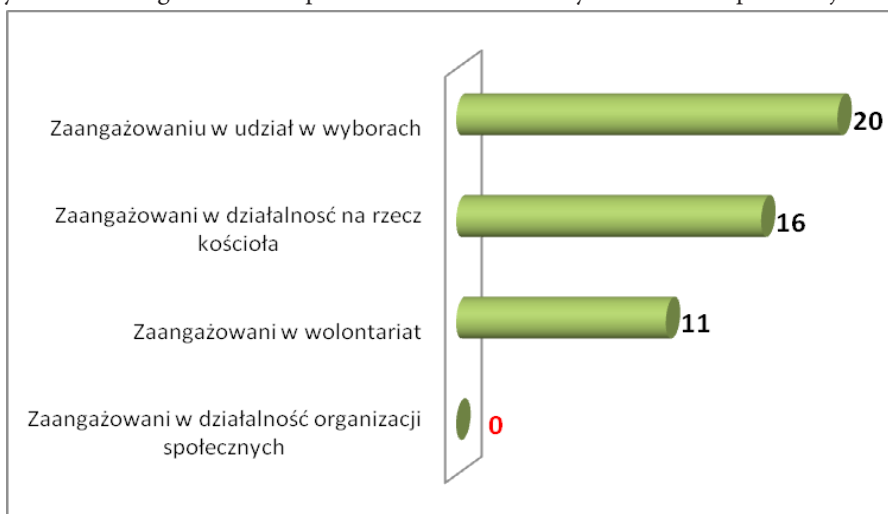


Źródło: opracowanie własne.

Postawy badanych wobec uczestnictwa w wyborach świadczą o ich dużym zaangażowaniu w kwestie społeczne. Badanym zależy na poprawie sytuacji w kraju. Dążą do jej polepszenia poprzez wybór władz lokalnych. Sądzą, że ich głosy są ważne, że mogą doprowadzić do oczekiwanych zmian. Wskazane postawy zaangażowania seniorów w kwestie polityki i wyborów wskazują, że nie są im obojętne sprawy społeczne, że chcą przyczynić się do wprowadzenia zmian na lepsze poprzez realizację obywatelskiego obowiązku, do którego podchodzą nadzwyczaj sumiennie. Wśród kwestii społecznych największym zainteresowaniem badanych cieszą się: polityka (polepszenie warunków życia w kraju, także dla młodych ludzi, kwestie pokoju na świecie), problemy społeczne (ubóstwo, przemoc, bezrobocie), rozrywka (sport, życie celebrytów), religia. Respondenci interesują się różnymi

problemami związanymi z kwestiami społecznymi bezpośrednio, jak i pośrednio. Niektórzy z nich posiadają zainteresowania skierowane wyłącznie w stronę rozrywki czy religii. Większość badanych jednak ma na uwadze sprawy społeczne, śledzi działania władz, interesuje się polityką. Nie bez znaczenia są dla nich także ważne problemy społeczne, na które deklaratorywnie nie są obojętni.

Wykres 17. Zaangażowanie respondentów w różne formy działalności społecznej



Źródło: opracowanie własne.

Na podstawie powyższych danych oraz dotyczących działalności religijnej i wolontarystycznej weryfikuje się pierwszą hipotezę badawczą, mianowicie: „Wśród preferowanych form uczestnictwa pensjonariuszy DPS w życiu społecznym są: działalność hobbystyczna, religijna, wolontariat, udział w działalności organizacji pozarządowych”.

Z badania wynika, że większość respondentów nie należy do żadnej organizacji społecznej działającej na rzecz osób potrzebujących bądź też propagujących określone wartości, kulturę lub określony styl życia. Jako motywy swoich decyzji podają zły stan zdrowia oraz chęć odpoczynku po pracy podejmowanej w dorosłym życiu. Badani angażują się w większości w działalność na rzecz Kościoła, należą do organizacji religijnych – w 80%, wspierają Kościół finansowo. Działalność respondentów opiera się przede wszystkim na modlitwie, a więc bezpośrednio nie służy drugiemu człowiekowi. Swoje zaangażowanie 55% badanych wykazało w kierunku działalności wolontarystycznej, świadczonej na rzecz mieszkańców Domu.

## **Działania edukacyjne, opiekuńcze i pomocowe aktywizujące i wspierające podopiecznych do uczestnictwa społecznego**

Działalność DPS dotyczy realizacji celów opiekuńczych dla ludzi starszych i (oraz) niepełnosprawnych. Zadania te polegają na realizacji podstawowych potrzeb życiowych, zapewnieniu opieki medycznej, a także realizacji potrzeb wyższych, w tym duchowych osób starszych. Placówki te zapewniają swym podopiecznym także dostęp do kultury i rozrywki oraz innych form konstruktywnego (korzystnego) spędzania czasu wolnego. Prowadzą także różnorodną działalność edukacyjną skierowaną na profilaktykę zdrowia i działania socjoterapeutyczne, zapewniają dostęp do zajęć arteterapeutycznych – muzykoterapii, plastykoterapii, biblioterapii i innych możliwych.

W tym zakresie tego, jaką działalność edukacyjną i opiekuńczą prowadzi Dom oraz jak ona wpływa na aktywizację społeczną jego podopiecznych, uzyskano materiał badawczy na podstawie wywiadu skierowanego do opiekunów. Opiekunowie odpowiadali na pytanie związane z działalnością edukacyjną Domu, jako wspierającą aktywność społeczną jego podopiecznych. Wśród stosowanych form aktywności wskazali: cykl warsztatów Akademia Seniora; terapia zajęciowa; arteterapia: biblioterapia, muzykoterapia; zajęcia z komputerem; zajęcia usprawniające funkcje poznawcze; imprezy okolicznościowe; imprezy kulturalno-oświatowe w szkołach, przedszkolach, stowarzyszeniach. Wskazano też, że niektórzy mieszkańcy chętnie biorą udział w organizowanych uroczystościach, inni zaś są przez terapeutów zachęceni i motywowani.

W zakresie innych form wspierania aktywności społecznej pensjonariuszy wskazano odwiedzanie zabytków kultury, muzeów, kościołów oraz włączanie podopiecznych do udziału w różnych akcjach społecznych, np. Marszu Życia. Szczególne znaczenie mają więc formy integracji seniorów ze środowiskiem lokalnym, których celem jest przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu. Wśród działań tych można wskazać socjoterapię oraz kulturoterapię. Uzyskany materiał badawczy weryfikuje drugą hipotezę, mianowicie: „DPS w zakresie działań edukacyjnych w celu aktywizowania osób starszych do uczestnictwa w życiu społecznym podejmuje działania związane z edukacją na temat aktywizacji zawodowej, profilaktyki zdrowia, zajęć socjoterapeutycznych”. Działania edukacyjne Domu służą i sprzyjają poprawie kondycji psychicznej podopiecznych oraz integracji ich ze społecznością lokalną w postaci uczestnictwa w akcjach społecznych i imprezach okolicznościowych w placówkach oświatowych.

Działalność opiekuńcza Domu realizowana jest w zakresie sprawowania opieki nad osobami starszymi i niepełnosprawnymi. Polega ona na tworzeniu między mieszkańcami pozytywnych relacji, opartych na zaufaniu i wzajemnej pomocy. Troska o właściwe relacje przyczynia się do rozwijania aktywności społecznej se-

niorów, szczególnie w zakresie zaangażowania się w pomoc na rzecz innych pensjonariuszy.

Jak wpływa działalność opiekuńcza Domu na wspieranie aktywności społecznej mieszkańców? Zdaniem terapeutów udzielających wywiadu działalność opiekuńcza realizowana przez mieszkańców względem współpensionariuszy ma szczególne znaczenie w rozwijaniu aktywności społecznej seniorów. Terapeuci wskazali, że osoby starsze realizują wobec innych mieszkańców pomoc w zakresie robienia zakupów, karmienia, czytania prasy i książek, przewożenia osób na wózkach inwalidzkich. Działania te były również wskazane w odpowiedziach badanych mieszkańców. Powodują one poczucie bycia potrzebnym oraz sprawiają satysfakcję z pomocy udzielonej osobie potrzebującej.

Znaczącą rolę w działalności opiekuńczej wspomagającej aktywność społeczną seniorów pełnią zachęty ze strony terapeutów oraz personelu Domu do podejmowania wszelkiej aktywności – ruchowej, intelektualnej, pomocy sąsiedzkiej. Podejmowana aktywność tworzy u pensjonariusza przekonanie o byciu potrzebnym, a przez to zachęca do podejmowania dalszej aktywności na rzecz innych, a to sprzyja u osoby starszej silniejszemu poczuciu wspólnoty z innymi oraz obniża odczuwanie samotności czy bycia niepotrzebnym. Istotne znaczenia ma także pomoc psychologiczna udzielana mieszkańcom, której celem jest aktywizowanie ich poprzez wzmacnianie poczucia wartości i przynależności – powoduje to, że mogą otwierać się na różne formy aktywności oraz przekonać się, jak wartościowy wpływ ma ta aktywność na ich samopoczucie. Terapeuci i opiekunowie w Domu realizują różnorodne formy wspierania aktywności społecznej mieszkańców, których celem jest poprawa jakości relacji między mieszkańcami oraz poprawa jakości ich funkcjonowania społecznego, poprawa poczucia własnej wartości, poczucia bycia potrzebnym, co znacznie ułatwia osobom starszym funkcjonowanie w grupie. Uzyskane w powyższym zakresie dane diagnostyczne nie weryfikują trzeciej hipotezy, mianowicie: „Działania opiekuńcze realizowane przez DPS pełnią nieznaczną rolę w aktywizowaniu osób starszych do uczestnictwa w życiu społecznym”.

Uzyskane w sondażu diagnostycznym dane pozwalają na uogólnienie poznawcze, że mieszkańcy Domu podejmują różnorodne działania aktywizujące i wolontarystyczne na rzecz współmieszkańców, w czym duży wpływ na ich aktywność mają prowadzone przez Dom różnorodne działania wspierające znacząco seniorów w aktywności społecznej skierowanej w stronę działań na rzecz dobra mieszkańców. Realizowana przez seniorów działalność społeczna, w tym także religijna i wolontarystyczna, znacząco wpływa na ich szeroko rozumiane funkcjonowanie. Przede wszystkim korzystnie oddziałuje na ich psychikę, dostarcza radości, poczucia spełnienia, wzmacnia poczucie własnej wartości, daje uczucie bycia potrzebnym, ma pozytywny wpływ na zdrowie seniorów. Poprzez podejmowanie

różnego rodzaju wyzwań seniorzy poprawiają własną kondycję, stają się bardziej wytrwali, mniej narzekają na dyskomfort wynikający z ograniczeń zdrowotnych i stanu psychicznego.

## BIBLIOGRAFIA

- Brzezińska M., Graczkowska M., *Zaradnik terapeutyczny. Jak pracować z seniorami w domu pomocy społecznej?*, Wydawnictwo Delfin, Warszawa 2012.
- Dutkiewicz W., *Podstawy metodologii badań do pracy magisterskiej i licencjackiej z pedagogiki*, Wydawnictwo Stachurski, Kielce 2000.
- Furmaniak J., *Senior w domy pomocy społecznej. Uwagi wstępne dotyczące funkcjonowania DPS-ów w zakresie rehabilitacji*, [w:] *Senior w domu. Opieka długoterminowa nad niepełnosprawnym seniorem*, J. Twardowska-Rajewska (red.), Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2007.
- Gierszewska R., *Dom Pomocy Społecznej*, [w:] *Leksykon polityki społecznej*, B. Rysz-Kowalczyk (red.), Oficyna Wydawnicza ASPRA-JR, Warszawa 2002.
- Gil A., Mollon-Eskuder P. (red.), *Edukacja a jakość życia*, Wydawnictwo Akademii im. Jana Długosza, Częstochowa 2014.
- Janiszewska-Rain J., *Okres późnej dorosłości. Jak rozpoznać potencjał ludzi w wieku podeszłym*, [w:] *Psychologiczne portrety człowieka*, red. A.I. Brzezińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Kamiński A., *Aktywność jako wzmacnianie żywotności osób starszych*, [w:] *Encyklopedia seniora*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1986.
- Kozaczuk L., *Terapia zajęciowa w domach pomocy społecznej. Przewodnik metodyczny*, Wydawnictwo „Śląsk”, Katowice 1999.
- Leszczynska-Rejchert A., *Człowiek starszy i jego wspomaganie – w stronę pedagogiki starości*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2007.
- Mielczarek A., *Metody pracy socjalnej w dps dla osób starszych*, „Praca Socjalna” 2014, nr 1.
- Pawłowska R., Jundziłł E., *Pedagogika człowieka samotnego*, Wyższa Szkoła Humanistyczna, Gdańsk 2003.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Studen S., *Psychologia starzenia się i starości*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011.
- Wawrzyniak J., *Oblicza starości. Biografia jako źródło czynników adaptacyjnych*, Akademia Humanistyczno-Ekonomiczna, Łódź 2009.

## NETOGRAFIA

Strona internetowa Domu Pomocy Społecznej w Kaliszu, <http://www.dpskalisz.pl/dps.htm>.

**Katarzyna Wenclawek, Kazimierz Wojnowski**

Wydział Pedagogiczno-Artystyczny  
Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza

## **ŚWIADOMOŚĆ ZDROWOTNA I ZACHOWANIA PROZDROWOTNE MŁODZIEŻY LICEALNEJ – PRZYCZYNEK DIAGNOSTYCZNO-POZNAWCZY**

### **HEALTH AWARENESS AND HEALTH BEHAVIOUR OF THE SECONDARY SCHOOL CHILDREN – COGNITIVE ANALYSIS**

**Streszczenie:** Głównym zadaniem edukacji szkolnej jest nie tylko nauczanie uczniów zgodnie z podstawą programową i programami szkolnymi, ale także rozpowszechnianie podstawowej wiedzy na temat zdrowia, zdrowego odżywiania i zdrowego stylu życia. Taka edukacja zdrowotna musi być prowadzona przez osoby posiadające odpowiednie kompetencje i doświadczenie zawodowe w tej dziedzinie, tj. lekarzy, pielęgniarkia i dietetyków. Niezbędne jest zatrudnienie tych specjalistów w każdej szkole, ponieważ zapewniają one zapobieganie i promocję zdrowia, a także bezpieczeństwo zdrowotne uczniów. Dzięki takiej edukacji osoby dorastające są znacznie bardziej świadome zdrowego stylu życia. Szkoła wspiera uczniów, którzy jedzą zdrowe jedzenie, jednocześnie nie zabrania to spożywania śmieciowego jedzenia. Nie ma przypadków, w których uczniowie byłiby zbyt otyli lub zbyt szczupli. Wiele z nich dba o siebie, uprawiając sport i odżywiając się w zdrowy sposób. Wyniki badań pokazują, że istnieje potrzeba prowadzenia edukacji zdrowotnej w szkole średniej przez specjalistów specjalizujących się w medycynie i żywieniu.

**Słowa kluczowe:** zdrowy styl życia, edukacja zdrowotna, świadomość zdrowotna, odżywianie

**Abstract:** The main task of school education is not only teaching pupils according to the core curriculum and school programmes, but also disseminating basic knowledge about health, healthy nourishing and healthy lifestyle. Such health education has to be conducted by persons who have appropriate competences and professional experience in this matter i.e. by doctors, nurses and dieticians. It is crucial that these specialists should be hired in every school as they provide prevention and health promotion as well as health security of the pupils. Thanks to such education adolescence is much more aware of healthy lifestyle. School support pupils who what to eat healthy food, simultaneously it does not forbid eating junk food. There are no cases where pupils would be too obese or too thin. A lot of them take care of themselves by going in for sports and by nourishing in healthy way. Research results show that there is a need to conduct health education at secondary school by professionals specializing in medicine and nutrition.

**Key words:** healthy lifestyle, health education, health awareness, nourishing

## Wstęp

W przestrzeni zdrowia publicznego zagadnienie świadomości zdrowotnej i zachowań prozdrowotnych w procesie edukacji konkretyzuje się w kwestii kształcenia dzieci i młodzieży szkolnej w tym zakresie, która to kwestia jest realnym problemem dla nauczycieli, rodziców oraz uczniów od blisko trzydziestu lat<sup>1</sup>. Po reformie krajowej edukacji dokonanej przed około dwoma dekadami następował szybki zanik obecności *czynnika medycznego* w szkołach. Przestrzeń edukacji została pozbawiona dobrej tradycji w szkole polskiej, którą wytworzyła i rozwijała obecność pielęgniarki lub higienistki szkolnej, a nierzadko lekarza, zwłaszcza stomatologa, którzy poza programowo przekazywali uczniom oraz rodzicom, a także nauczycielom wiedzę o zdrowiu oraz zachowaniach prozdrowotnych. Pokoleniowa luka w zakresie dostępności uczniów do poradnictwa medycznego w warunkach szkolnych spowodowała deficyty poznawcze w świadomości zdrowotnej uczniów i dysfunkcje w ich zachowaniach zdrowotnych. Współczesne literatura medyczna i socjopedagogiczna oraz media informacyjne w tym zakresie, choć liczne, nie wypełniły powstałego braku bezpośredniej wiedzy uczniów o wymogach prozdrowotnych i stanie swojego zdrowia<sup>2</sup>. System medycyny rodzinnej w niczym – w zakresie potrzeb zdrowotnych uczniów w szkole – nie kompensował konieczności ich uświadamiania w kwestii, dlaczego i jak być zdrowym. Problematyce zdrowego stylu życia w aspektach edukacyjnych, w tym w rozwoju zdrowotnego uczniów w kontekstach pedagogicznych, poświęcona jest liczna literatura, której wybrane opracowania zamieszczone są w bibliografii, jednakże ciągle diagnozowania w tym zakresie są niezbędne.

### 1. Założenia metodologiczno-diagnostyczne

Wiedza z zakresu pedagogiki – mająca przeważnie interdyscyplinarny status poznawczy – dla zachowania swej adekwatności i obiektywności wymaga stale aktualizacji, aby określać biologiczne i społeczno-kulturowe cechy podmiotu edukacji<sup>3</sup>. Przedmiotem przedstawianych badań było rozpoznanie podstawowych treści wiedzy i wartości, jakie posiada młodzież licealna na temat zdrowego odżywiania i higienicznych zachowań zdrowotnych. Celem diagnozowania było poznanie, jak uczniowie w szkołach licealnych pojmują i realizują kwestię zdrowego stylu życia, oraz określenie, jak przestrzegają jego zasad i jakie czynniki mają na to wpływ. Przyjęta problematyka badawcza nakierowana została na: ukazanie znajomości przez młodzież licealną czynników wpływających na

<sup>1</sup> E. Syrek, *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*, Katowice 2000.

<sup>2</sup> K. Borzucka-Sitkiewicz, *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna*, Kraków 2006.

<sup>3</sup> E. Syrek, K. Borzucka-Sitkiewicz, *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2009.

prawidłową masę ciała i zdrowy tryb życia; dostrzeżenie przez licealistów skutków nadmiernego spożywania jedzenia oraz niezdrowego żywienia się; ukazanie wpływu czynnika środowiskowego młodzieży na ich codzienne odżywianie się; ukazanie odżywiania się uczniów liceum w domu i higienicznych zachowań zdrowotnych; zasygnalizowanie wpływu rodziców na odżywianie się ich dorastających dzieci; wskazanie przez licealistów potrzeby wpływu szkoły na promowanie zdrowego stylu życia oraz zdrowego odżywiania się na terenie szkoły. Założenia hipotetyczne określały, że: w środowisku młodzieży licealnej występują czynniki wpływające na ich prawidłową masę ciała; młodzież ma świadomość wpływu nadmiernego spożywania niezdrowego jedzenia; w środowisku młodzieży występują czynniki wpływające na ich niezdrowe odżywianie się; w rodzinach uczniów nie przestrzega się zasad zdrowego odżywiania; w niepełnym zakresie realizowane są higieniczne zachowania prozdrowotne; rodzice mają wpływ na sposób odżywiania się ich dzieci; szkoła w niewystarczającym zakresie promuje zdrowe odżywianie się. Przyjęto za zmienną niezależną masę ciała respondentów i deklarowane higieniczne zachowania prozdrowotne, za zmienne zależne uznano: typ środowiska rodzinnego (wieś, miasto), wiek uczniów, płeć, aktywność fizyczną, wpływ środowiskowo-rówieśniczy, zachowania higieniczne, wiedzę o otyłości, aktywność szkoły na rzecz promocji zdrowia. W diagnozowaniu zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki ankietowania kwestionariuszem ankiety. Badania przeprowadzono w 2015 roku w liceum ogólnokształcącym w Kaliszu na populacji 100 ankietowanych, w tym 69 uczennic i 31 uczniów, wyłonionej losowo w grupie uczniów klas pierwszych i drugich podczas zajęć wychowawczych. Diagnozowanie przeprowadzono w pedagogicznej perspektywie teoretycznej oraz w metodologii badań pedagogicznych, natomiast uogólnienia dokonano w aspekcie dla praktyki edukacyjnej<sup>4</sup>. Wiek badanych uczniów to przede wszystkim: spośród uczniów klas I i II 59% osób miało ukończone 18 lat i 39% 17 lat, pozostałe 2% badanych miało 16 bądź 19 lat. Środowisko społeczne pochodzenia ankietowanych uczniów: z miasta było 51 osób (51%), a ze wsi 49 (49%).

## 2. Analiza wyników diagnostycznych

Sondażowe pytania diagnostyczne dotyczyły wiedzy z zakresu zdrowego odżywiania się oraz higieny prozdrowotnej dorastającej młodzieży szkolnej. Wyniki ankietowania przedstawiają dane ilościowe w formie wykresów, na podstawie których dokonano analizy jakościowej oraz uogólnień i wniosków.

<sup>4</sup> T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001; M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2004.



Warunkiem podstawowym zdrowia jest właściwe pod względem rytmu metabolicznego organizmu zapewnienie mu wystarczającej ilości i jakości zasobu energetycznego w porannym posiłku. Zadaniem pierwszego pytania było uzyskanie informacji, jak często młodzież spożywa śniadanie, które stanowi najważniejszy posiłek dnia. Z tego względu odpowiedź na to pytanie miała wskazać, jak często młodzież jada regularnie tak istotny dla ich organizmu posiłek.



Rys. 1. Odpowiedź na pytanie: Czy zjadasz codziennie śniadanie?

Źródło: opracowanie własne.

Spośród badanych 76% odpowiedziało, że jada śniadanie codziennie. Pozostałych 24% udzieliło odpowiedzi, że *czasem tylko spożywa śniadanie*, wśród których 12% uczniów oznajmiło, że nie jada śniadania z różnych powodów. Wskaźniki te mogą świadczyć o tym, że znacząca część respondentów posiada deficyt wiedzy w zakresie właściwego odżywiania się.

Regularne spożywanie posiłków w ciągu dnia warunkuje konieczne dostarczenie zbilansowanego zasobu energetycznego dla właściwego metabolizmu we wzrostowym okresie rozwoju organizmu dorastającej młodzieży szkolnej.

Zdecydowana większość badanych odpowiedziała, że spożywa od 3 do 5 posiłków dziennie, co stanowi 92% wszystkich odpowiedzi. Natomiast 5% uczniów odpowiedziało, że spożywa ponad 6 posiłków dziennie, pozostałe 3% wskazało, że spożywa tylko dwa posiłki dziennie.



Rys. 2. Odpowiedź na pytanie: Ile posiłków zjadasz w ciągu dnia?

Źródło: opracowanie własne.

Regularność spożywania posiłków jest typowym i zarazem specyficznym problemem dzieci i młodzieży, przeważnie powodowanym subiektywnym ich tłumaczeniem braku czasu na przestrzeganie właściwych pór czy godzin ich zjadania.



Rys. 3. Odpowiedź na pytanie: Czy spożywasz posiłki o regularnych porach?

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe dane ukazują, iż większość uczniów nie kontroluje czasu, w jakim jedzą posiłki. Jedynie 32% z nich jest świadoma w tej kwestii i przestrzega spożywania posiłków o regularnych porach. Wskaźniki te świadczą o tym, że badani mają powody niepozwalające im na regularne spożywanie posiłków, którymi mogą być: niewłaściwie zorganizowany czas, brak wiedzy o znaczeniu systematycznego jedzenia, błędne rozumienie odchudzania się i inne powody.

Biologicznie wzrostowa aktywność organizmu wymaga właściwych procesów elektrolitycznych, których koniecznym warunkiem jest regularne i obfite jego nawadnianie napojami mineralizowanymi.



Rys. 4. Odpowiedź na pytanie: Czy w ciągu dnia wypijasz co najmniej 2 litry płynów?

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane odpowiedzi wyraźnie podzieliły się z nieznaczną przewagą osób, które wypijają zalecaną ilość płynów – ci stanowili 55% wszystkich odpowiedzi, pozostali wskazali, że *wypijają* mniej niż dwa litry wody dziennie, co świadczy o niewystarczającej ich wiedzy o znaczeniu nawadniania organizmu i być może także ich rodziców w tym istotnym dla zdrowia młodzieży wymogu żywieniowym.

Rytm i przebieg dnia uczącej się młodzieży powoduje, że korzysta ona z możliwości spożywania posiłku w tzw. biegu zajęć szkolnych i w poszkolnej drodze lub czasie przed przyjściem do domu.



Rys. 5. Odpowiedź na pytanie: Czy zdarza Ci się zjeść „niezdrowe jedzenie”, np. fast food?

Źródło: opracowanie własne.

Zdecydowana większość uczniów stwierdziła, że *zdarza im się zjeść tego typu jedzenie* – stanowi to 85% odpowiedzi. Bardzo często z tej formy jedzenia korzysta 13% badanych uczniów, a 2% ankietyowanych nigdy nie jada niezdrowego jedzenia. Może to świadczyć o tym, że młodzież po skończonych lekcjach, będąc głodna, zjada posiłek tzw. na sucho, po drodze do domu, oraz o tym, że być może w domu nie ma gotowego obiadu. Faktem jest, że młodzież lubi *jedzenie w drodze*.

W upodobaniach żywieniowych oraz gustach smakowych młodzieży szkolnej istnieje wielka różnorodność i również taka nieokreśloność.

Najwięcej młodzieży zadeklarowało, że spożywa owoce jako najczęściej i najchętniej wybierany produkt w ciągu dnia – stanowi to 24% wszystkich udzielonych odpowiedzi. Wynika z tego, że produkty tzw. budulcowe organizmu, jak białko i węglowodany, a więc energetyczne, nie są preferowane w spożywaniu.

Kwestia spożywania alkoholu przez dorastającą młodzież szkolną należy do tzw. wrażliwych informacji osobowych, w których zawarte dane wymagają przyjęcia interpretacji, że ukazują raczej tendencję niż wiarygodną pewność.



Rys. 6. Odpowiedź na pytanie: Co spożywasz najchętniej w codziennym odżywianiu się?

Źródło: opracowanie własne.

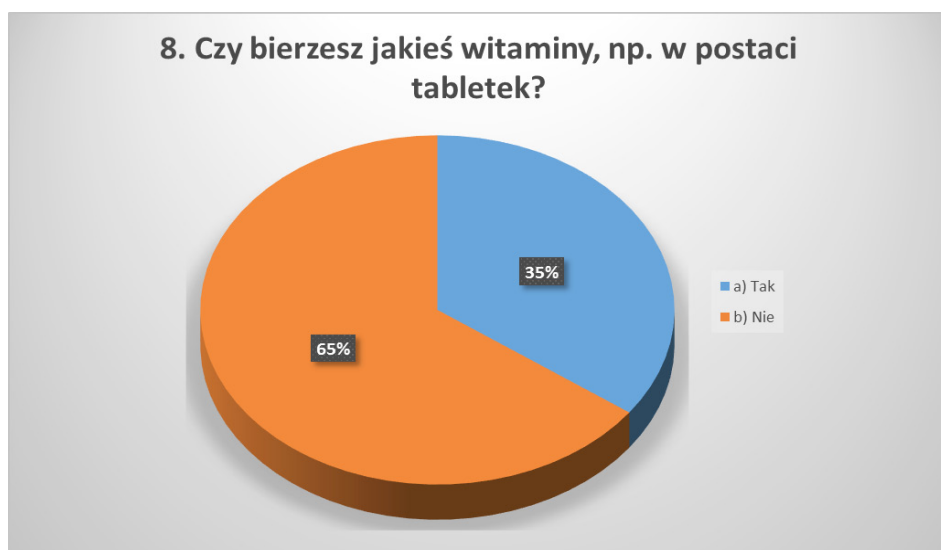


Rys. 7. Odpowiedź na pytanie: Jak często zdarza Ci się pić alkohol?

Źródło: opracowanie własne.

Ponad połowa badanych stwierdziła, że *okazyjnie spożywa alkohol*. Regularnie alkohol pije 24% z nich, spożywając alkohol przynajmniej raz w tygodniu, natomiast 7% pytanych pije raz na miesiąc. Oznacza to, że ogólnie 85% uczniów ma kontakt z alkoholem, a jedynie 15% deklaruje całkowitą abstynencję. Wskaźniki te pozwalają sądzić, że uczniowie nie posiadają koniecznej wiedzy o wpływie spożywania alkoholu na zdrowie ich organizmu i być może nie posiadają wymaganej wiedzy o jego negatywnych skutkach poza zdrowotnych.

W zakresie problematyki dotyczącej odżywiania się dorastającej młodzieży szkolnej mieści się zagadnienie diety w aspekcie środków jej suplementacji, substytucji, alternatywnych, zamiennych produktów spożywczych, którymi współcześnie – w sposób powszechnie propagowany i także często stosowany przez młodzież – są specyfiki pokarmowe w postaci licznych w swych formach tabletki, żele, granulaty, instantyzowane produkty do spożywania, w tym też kompleksy witaminowe, białkowe, a także inne ryzykowne dla zdrowia.



Rys. 8. Odpowiedź na pytanie: Czy bierzesz jakieś witaminy, np. w postaci tabletek?

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane odpowiedzi w zakresie, czy młodzież dopełnia swoją dietę witaminami w postaci tabletek, wskazują, że 35% badanych uzupełnia witaminy brakujące w odżywianiu, stosując środki farmaceutyczne, niekoniecznie będące leczniczymi. Zdecydowana większość – 65% – nie zwraca na to szczególnej uwagi i nie stosuje dodatkowej metody spożywania witamin. Dane te mogą świadczyć o potrzebie dostarczania uczniom wiedzy o znaczeniu witamin dla funkcjonowania organizmu i jego zdrowia.

Uzyskanie informacji dotyczącej oceny własnego odżywiania jest istotną cechą diagnostyczną, ponieważ odnosi się do treści świadomości zdrowotnej oraz sygnalizuje możliwe zachowania i ich konsekwencje w zakresie prozdrowotnym bądź antyzdrowotnym.



Rys. 9. Odpowiedź na pytanie: Określ swoje odżywianie?

Źródło: opracowanie własne.

Ponad połowa ankietowanych – 64% – wskazała, że odżywia się w sam raz, 27% osób odpowiedziało, że jada bardzo dużo, natomiast 10% stwierdziło, że spożywa za mało posiłków. Wskaźniki te pozwalają sądzić, że istnieje potrzeba edukacji żywieniowej w ramach realizacji podstawy programowej na zajęciach szkolnych.

Informacje dotyczące samooceny odżywiania się pozostają w kontekście wiedzy o odżywianiu się najbliższego środowiska, w tym rówieśniczego. Chodziło o uzyskanie informacji o ogólnym orientowaniu się dotyczącym odżywiania się innych osób z otoczenia.

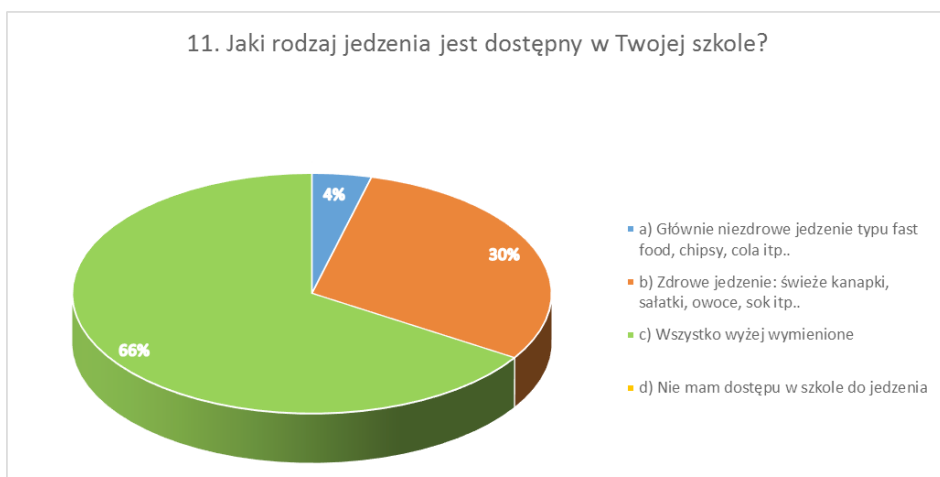
Nieznacznie ponad połowa badanych uważa, że ich najbliższe otoczenie nie odżywia się zdrowo, natomiast 43% ankietowanych wskazało, że w ich najbliższym otoczeniu osoby odżywiają się zdrowo. Dane te wskazują, że badani mają wiedzę o tym, że niemal połowa osób z ich środowiska odżywia się nieprawidłowo zdrowotnie.



Rys. 10. Odpowiedź na pytanie: Czy według Ciebie osoby z najbliższego otoczenia odżywiają się zdrowo?

Źródło: opracowanie własne.

Warunki szkolne w zakresie oferty żywieniowej są istotnym czynnikiem odżywiania się uczniów w czasie pobytu w szkole. Wskazują stan przygotowania szkoły pod względem dostępności zdrowego jedzenia dla uczniów bądź istniejące deficyty w tym zakresie.



Rys. 11. Jaki rodzaj jedzenia jest dostępny w Twojej szkole?

Źródło: opracowanie własne.



Młodzież jednoznacznie stwierdza, że mają dostęp zarówno do niezdrowych produktów, jak i zdrowych. Tego zdania jest aż 66% badanych, a 30% wskazuje, że szkoła zapewnia im tylko zdrowe jedzenie, w postaci np. świeżych kanapek, sałatek, owoców, natomiast 4% uważa, że mają dostęp wyłącznie do niezdrowego jedzenia. Wskaźniki te pozwalają sądzić, że w szkole nie występują znacząco niezdrowe produkty spożywcze.

Aktywność fizyczna każdego wiekowo organizmu ludzkiego jest podstawą właściwego zdrowotnie funkcjonowania jego układu psychicznego, w tym szczególnie poznawczego, emocjonalnego, zwłaszcza motywacyjnego. Sprawność ruchowa w okresie adolescencyjnym jest nie tylko wskaźnikiem zdrowia, lecz także wysoko cenionym atrybutem osobowym własnej tożsamości, ujawnianym w relacjach rówieśniczych, przy tym jest kulturą wzorodawczą i naśladowczą komunikacją wśród młodzieży.



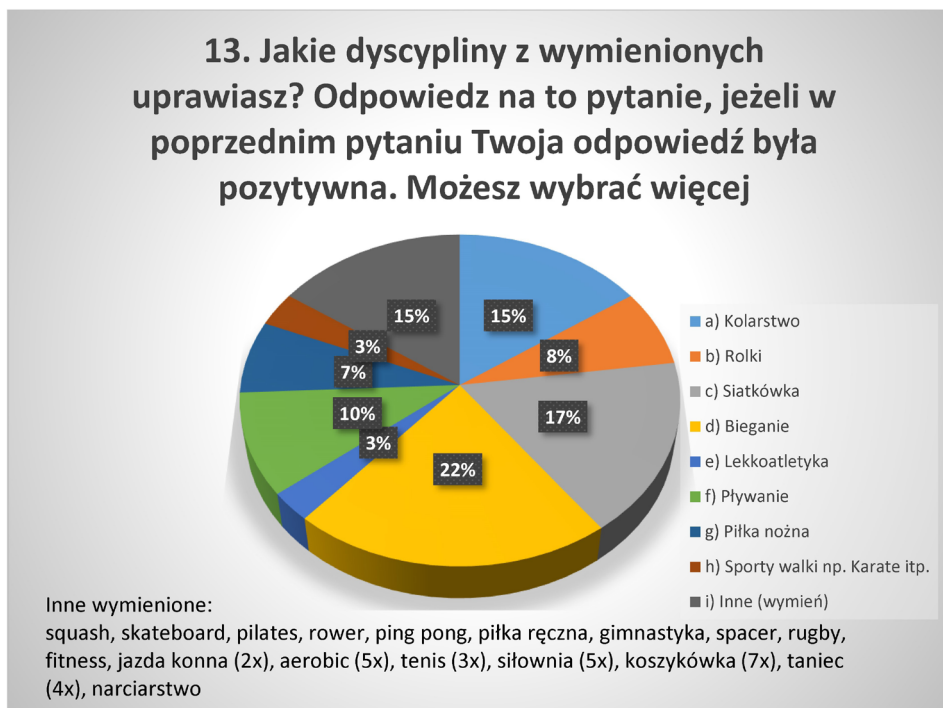
Rys. 12. Odpowiedź na pytanie: Jaki jest rodzaj Twojej aktywności ruchowej?

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe dane wskazują aktywność fizyczną uczniów, spośród których 83% deklaruje, że uprawia sport, a wśród nich połowa uznaje, że robi to regularnie. Natomiast 15% badanych bardzo rzadko uprawia sport, a 2% młodych osób nie

uprawia wcale sportu. Wskaźniki te sugerują, że licealiści zajmują się możliwie systematycznie sportem oraz rekreacją ruchową. Jednakże niezbędna jest krytyczna ostrożność w uogólnianiu tej kwestii.

Aktywność sportowa wśród młodzieży licealnej jest zdecydowanie powszechniejsza wśród uczniów niż uczennic. Uczennice zajmujące się sportem przeważnie realizują swoją aktywność w określonych dyscyplinach sportowych w klubach lub organizacjach sportowych, natomiast uczniowie swoje usportowienie realizują w „luźniejszym” zakresie, w sposób zorganizowany.



Rys. 13. Odpowiedź na pytanie: Jakie dyscypliny z wymienionych uprawiasz?

Źródło: opracowanie własne.

Powyższe dane wskazują, że najbardziej popularnym sportem uprawianym wśród młodzieży jest bieganie – 22% badanych, gra w siatkówkę – 17%, kolarstwo – 15%, pływanie – 10%, przy czym 15% wszystkich wymienionych odpowiedzi stanowiły sporty, które zostały dodatkowo wypisane przez młodzież, w których największą popularność zdobyła koszykówka. Młodzież preferuje gry ruchowe, grupowe formy aktywności fizycznej bardziej niż indywidualne.

Młodzież ucząca się nie dysponuje wystarczającym czasem wolnym na aktywność sportową.



Rys. 14. Odpowiedź na pytanie: Ile czasu w tygodniu poświęcasz na sport?

Źródło: opracowanie własne.

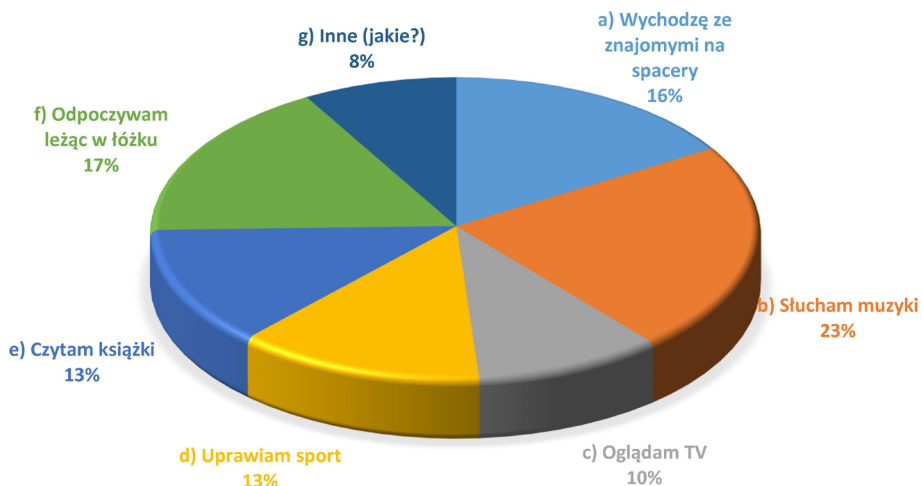
Uprawianie sportu 2–3 razy w tygodniu deklaruje 55%. Uczniowie regularnie (codziennie) uprawiający sport stanowią 21%. Przynajmniej raz w tygodniu uprawia sport 16% uczniów, a 8% osób wcale nie uprawia sportu. Wskaźniki powyższe pozwalają uznać, że usportowienie uczniów wymaga propagowania, nakłaniania oraz zachęcania ze strony szkoły i środowiska lokalnego.

Czas wolny ucząca się młodzież przeznaczają na aktywność wypoczynkową bierną i czynną.

W pytaniu wielokrotnego wyboru uczniowie mieli wskazać, jak spędzają wolny czas. Najczęściej młodzież słucha muzyki – 23%, wychodzi na spacer – 16% bądź odpoczywa, leżąc w łóżku – 17%; inne odpowiedzi to: uprawianie sportu oraz czytanie książki po 13%, oglądanie TV – po 10%. Wśród udzielonych dodatkowych odpowiedzi uczniowie najczęściej wskazywali, że w wolnym czasie korzystają głównie z komputera. Dane te pozwalają sądzić, że pasywne spędzanie czasu wolnego wynika ze zmęczenia zadaniami dziennymi i potrzebą relaksu psychicznego.

W problematyce higieny zdrowotnej młodzieży szkolnej zagadnienie higieny ciała jest szczególnie istotne z wielu aspektów, nie tylko zdrowotnych, ale i kulturowych.

### 15. Jak wykorzystujesz swój wolny czas? Możesz wybrać więcej niż jedną odpowiedź

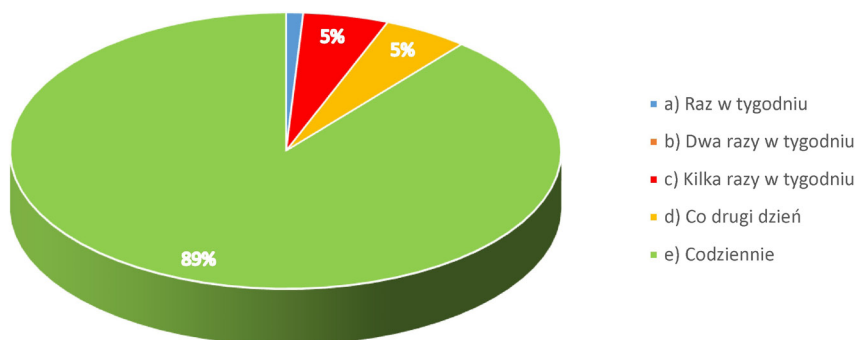


Inne wymienione: oglądam mecze, seriale, filmy, chodzę do kina, tworzę sztukę, wolontariat, gram na gitarze, programuję, uczę się, tańczę, gram na komputerze 6%, serfuję po internecie 5%.

Rys. 15. Odpowiedź na pytanie: Jak wykorzystujesz swój czas wolny?

Źródło: opracowanie własne.

### 16. Jak często w Twoim wieku należy się kąpać?



Rys. 16. Odpowiedź na pytanie: Jak często w Twoim wieku należy się kąpać?

Źródło: opracowanie własne.

Wiedza dotycząca higieny osobistej tej grupy wiekowej uczniów jest konieczna nie tylko dla nich samych, ale i istotna dla rodziców, którzy w tym zakresie mają już reglamentowany dostęp do higieny ciała swoich dzieci. Zdecydowana większość – 89% uczniów – odpowiedziało, że należy myć się codziennie, natomiast 5% odpowiedziało, że należy kąpać się co drugi dzień, a 1%, że kilka razy w tygodniu. Nikt nie wskazał, iż należy kąpać się dwa razy w tygodniu. Dbalność o czystość ciała wskazuje na wysokie jego znaczenie i na świadomość, że czyste ciało ukazuje też inne ważne cechy samego siebie wobec innych.

Czystość ciała związana jest z czystością bielizny i odzieży – i w tej kwestii badani są całkowicie przekonani. Jednakże obserwacja młodzieży w okolicach szkoły i środkach masowej komunikacji oraz miejscach publicznych wydaje się nie potwierdzać uzyskanych danych.



Rys. 17. Odpowiedź na pytanie: Jak często w Twoim wieku należy zmieniać bieliznę?

Źródło: opracowanie własne.

Odzież zewnętrzna ma dla młodzieży równie istotne znaczenie co czystość ciała. Dbalność o jej czystość nie jest wskaźnikiem wizerunkowym siebie dla rówieśników.



Rys. 18. Odpowiedź na pytanie: Jak często należy zmieniać odzież zewnętrzną?

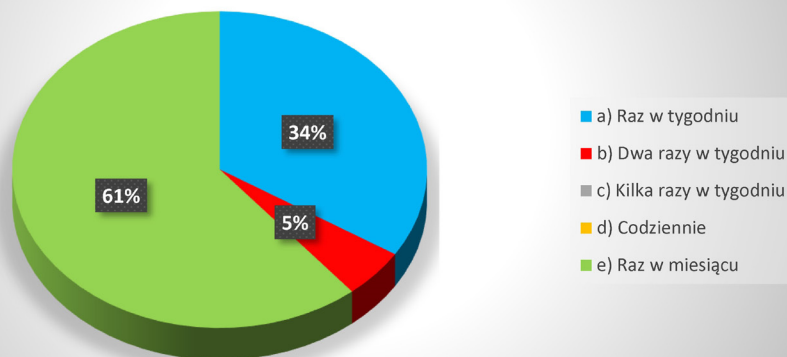
Źródło: opracowanie własne.

Badani w 69% odpowiedzieli, że należy zmieniać odzież codziennie, a w 17% stwierdzili, że można co drugi dzień, w 13% natomiast uznali, że wystarczy kilka razy w tygodniu, a 1% wskazał, że odzież zewnętrzną należy zmieniać raz w tygodniu. Nikt nie odpowiedział, że należy zmieniać dwa razy w tygodniu. Wskaźniki te wymagają przyjęcia w konfrontacji ze stanem noszonej przez kilka dni tej samej odzieży, ponieważ w większości to uczennice codziennie są w szkole w innym odzieniu, a uczniowie znacząco rzadziej.

Warunkiem higieny osobistej wpływającej znacząco na stan zdrowia jest czystość pościeli, w której spędzamy do ośmiu godzin w stanie spoczynku, podczas którego organizm emituje przez skórę i naturalne otwory ciała frakcje przemiany metabolicznej (gazowej, pocenia, śluzowej, złuszczenia), fizjologicznej.

Zdecydowana większość badanych – 61% – uważa, że należy zmieniać pościel raz na miesiąc, 34% uznało, że raz w tygodniu, a 5% badanych uważa, że zmieniać pościel należy dwa razy w tygodniu. Nikt nie uważa, by pościel miała być zmieniana codziennie bądź kilka razy w tygodniu. Wskaźniki te pozwalają sądzić, że stanowisko badanych jest wprost pochodne od stanowiska ich rodziców w tej kwestii, oraz podjąć w treściach nauczania zasadność potrzeby większej częstotliwości zmiany pościeli.

### 19. Jak często zmieniałbyś/zmieniałabyś pościel?

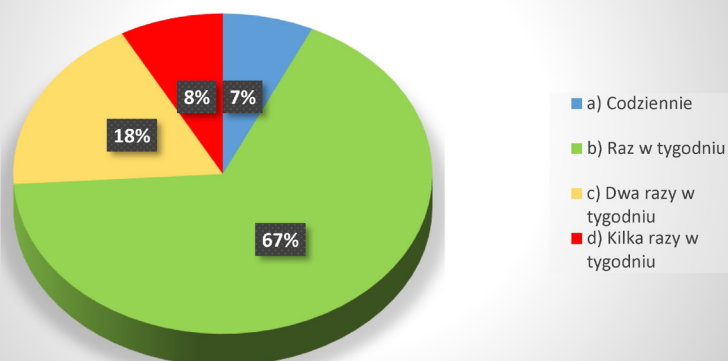


Rys. 19. Odpowiedź na pytanie: Jak często zmieniałbyś/zmieniałabyś pościel?

Źródło: opracowanie własne.

Organizacja i porządek – ład miejsca pracy ucznia w domu – należy do higieny przestrzeni uczenia się oraz jego efektów. Sprzątanie mieszkania jest obowiązkiem wobec konieczności utrzymywania czystości w domowym miejscu przebywania.

### 20. Jak często sprzątałbyś/sprzątałabyś mieszkanie?



Rys. 20. Odpowiedź na pytanie: Jak często sprzątałbyś/sprzątałabyś mieszkanie?

Źródło: opracowanie własne.

Sprzątanie mieszkania raz w tygodniu deklaruje 67% badanych, chęć sprzątania dwa razy w tygodniu wyraziło 18% młodzieży, natomiast częstsze porządki w mieszkaniu wykonywałoby w sumie 15% uczniów. Dane te wskazują na brak wiedzy o potrzebie codziennego sprzątania mieszkania, ze względu na codziennie powstający w nim bałagan oraz powodowane zabrudzenia powierzchni poziomych i, co arcyważne dla higieny zdrowotnej, zabrudzanie się sanitarnej części mieszkania.

Zmiana nawyków w każdej sferze zachowań, a zwłaszcza dotyczących zdrowia oraz innych związanych ze stylem życia należy do głównych sprawczych czynników przystosowawczych w procesie podjętych zmian związanych z zaniechaniem lub odrzuceniem dotychczasowych przyzwyczajzeń czy też uzależnień.



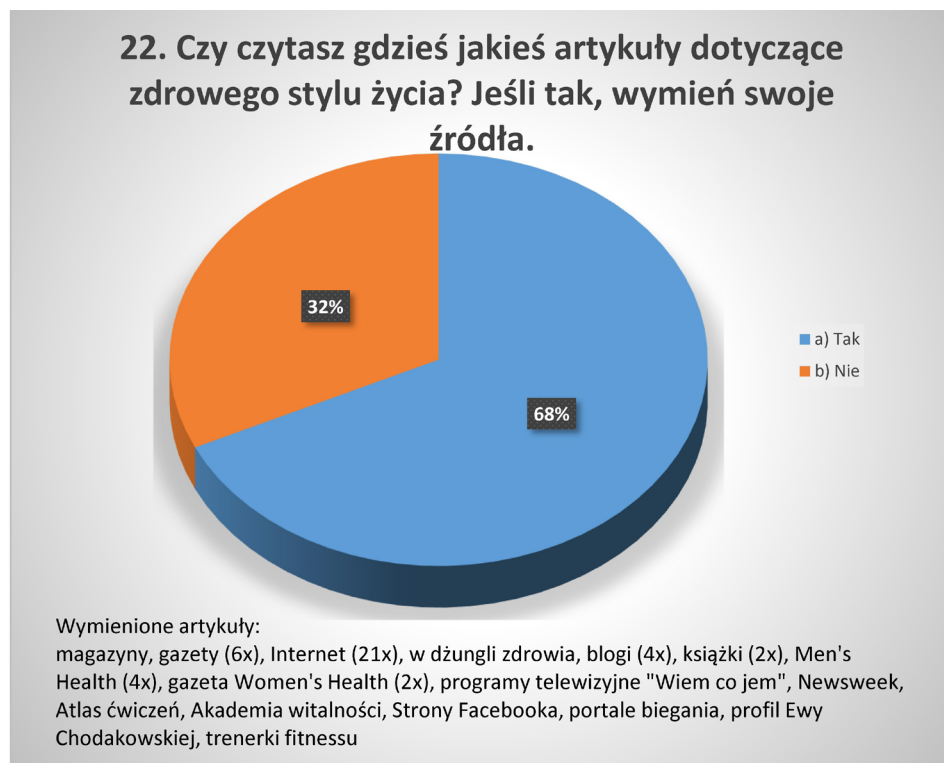
Rys. 21. Odpowiedź na pytanie: Co byś zmienił w swoim życiu dla zdrowia?

Źródło: opracowanie własne.

Badani uczniowie w 43% stwierdzili, że zwiększyliby aktywność fizyczną na świeżym powietrzu, natomiast 30% respondentów chciałoby uprawiać więcej sportu w wolnym czasie, a 5% uczniów rzuciłoby nałóg palenia bądź picia alkoholu. Żadnej zmiany w swoim życiu nie dokonałoby 22% uczniów. Dane te mogą świadczyć o krytycznej samoocenie badanej młodzieży i świadomości potrzeby zapewnienia zdrowia poprzez aktywność fizyczną.

Kwestia pozyskiwania wiedzy o zdrowym stylu życia stanowi podstawę do ewentualnej jego realizacji, a przez to kształtuje kulturę zdrowotną w oparciu o obiektywną wiedzę oraz przykłady praktyczne przedstawiane w mediach promujących zdrowie oraz urodę.

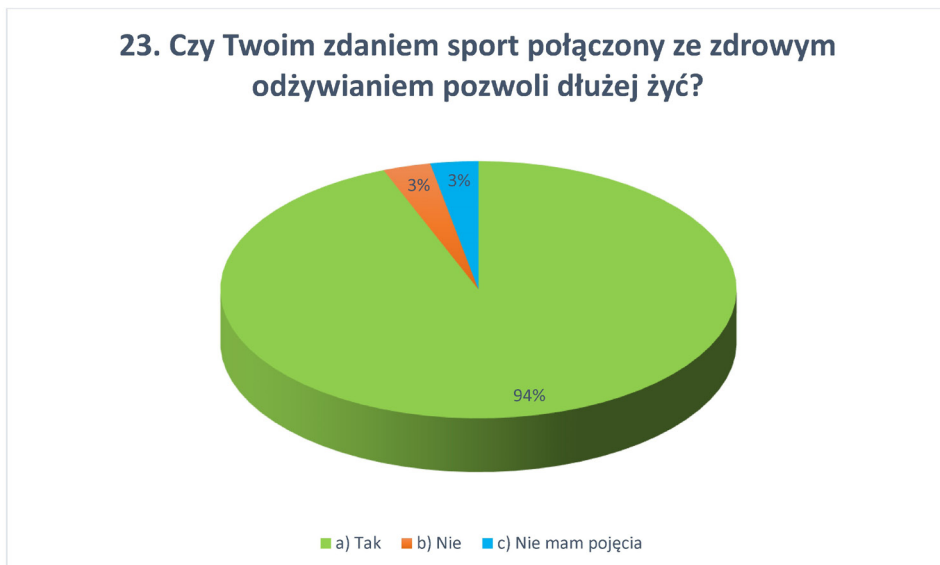




Rys. 22. Odpowiedź na pytanie: Czy czytasz gdzieś jakieś artykuły dotyczące zdrowego stylu życia?  
 Źródło: opracowanie własne.

Większość uczniów – 68% – czyta artykuły dotyczące zdrowego trybu życia. Najczęstszym źródłem informacji dla uczniów jest Internet oraz wydawnictwa prasowe zajmujące się tematyką zdrowia i urody. Zastanawia i niepokoi fakt, że 32% badanej młodzieży nie interesuje się i nie czyta artykułów na temat zdrowego trybu życia. Powinno to spowodować podjęcie przez szkołę działań zachęcających do zapoznawania przez uczniów tej problematyki.

Zainteresowanie sportem jest dominujące w percepcji kultury popularnej u dorastającej młodzieży męskiej, natomiast u dorastających dziewcząt jest to kultura sfery modowej i urody. W tych dziedzinach kultury popularnej przekazywane są – w tym szczególnie dla młodzieży – treści i wartości oraz wizualizacje zdrowia, urody i zdrowego stylu życia.



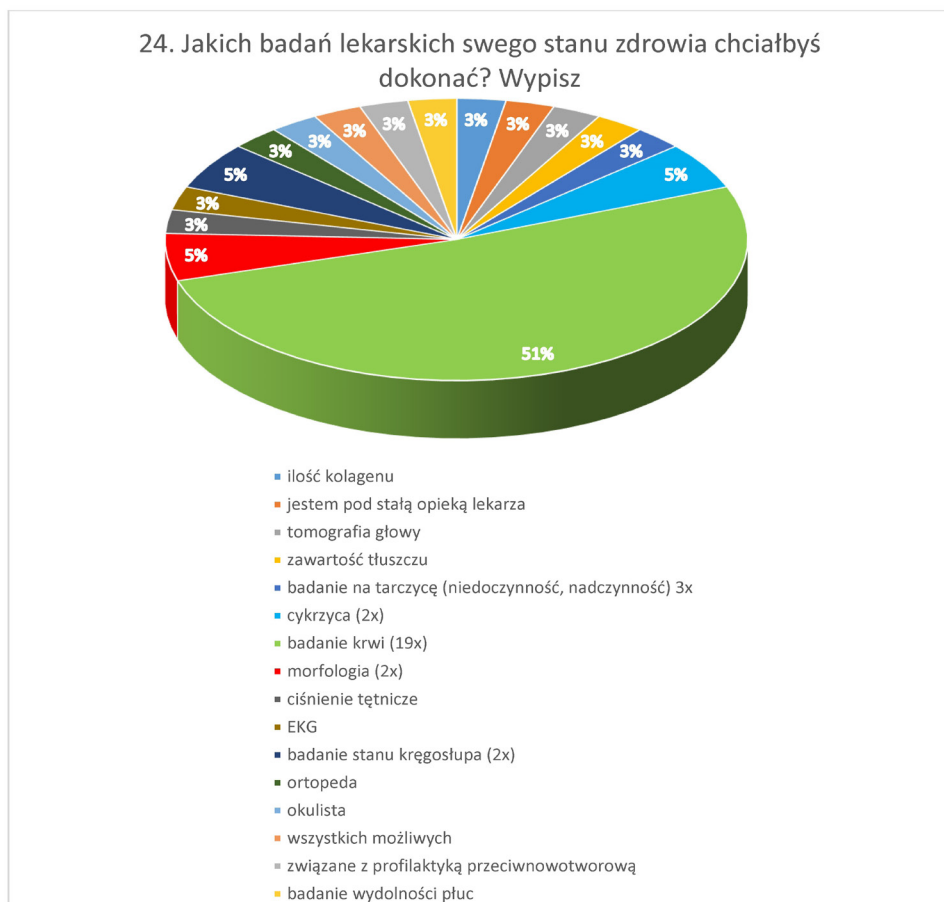
Rys. 23. Odpowiedź na pytanie: Czy Twoim zdaniem sport połączony ze zdrowym odżywianiem pozwoli dłużej żyć?

Źródło: opracowanie własne.

Niemal wszyscy badani – 94% – uznali, że uprawianie sportu i zdrowe odżywianie się stanowi warunek długiego życia. Wskaźnik ten jest optymistyczny, jednakże odpowiedzi na wskazane wyżej inne pytania, pozwalają na sceptyczne uznanie tak wielce pozytywnego rezultatu, a co za tym idzie na krytyczne ujęcie świadomości badanych w zakresie diagnostycznego znaczenia uzyskanej odpowiedzi.

Świadomość zdrowotną dorastającej młodzieży szkolnej wskaźnikuje jej wiedza w zakresie medycznym i zachowania w związku z chorobą oraz profilaktyka zdrowotna.

Zdecydowanie najwięcej uczniów chciałaby wykonać sobie badanie krwi – 51% badanych. Pozostałe odpowiedzi dotyczyły innych specjalistycznych badań lekarskich, wśród których pojawiają się morfologia krwi, poziom cukru oraz badanie kręgosłupa. Uzyskane dane świadczą o potrzebie znaczącego wzrostu wiedzy o wskaźnikach zdrowia i choroby w treściach edukacji szkolnej, zwłaszcza w zakresie profilaktyki zdrowotnej.



Rys. 24. Odpowiedź na pytanie: Jakich badań lekarskich swojego stanu zdrowia chciałbyś/dokonałbyś dokonać?

Źródło: opracowanie własne.

Kwestia odżywiania się dorastającej młodzieży szkolnej przejawia się w doświadczanym przez nią problemie odchudzania się. Zagadnienie to jest dominujące u dorastających uczennic w związku z czynnikami kulturowymi o charakterze modowym oraz urody. Natomiast u dorastających uczniów zagadnienie diety przeważnie związane jest z dążeniem do sprawności fizycznej i doskonałego wizerunku ciała.

Uzyskane wskaźniki pozwalają sądzić, że badani nie mają wiedzy w zakresie diety, a co za tym idzie – jej stosowania w odżywianiu się. Dane te mogą świadczyć o deficycie wiedzy o roli diety jako ważnego czynnika zdrowia młodzieży, którego nie uwzględniają treści edukacji. Wskaźnik 9% korzystających z diety odchudzającej, przy 91% niekorzystających z żadnych diet, nie pozostawia wąt-

pliwości co do koniecznej i pilnej potrzeby przekazywania uczącej się młodzieży wiedzy w tym zakresie przez dietetyków żywienia albo dietetyków medycznych.



Rys. 25. Odpowiedź na pytanie: Czy stosujesz jakąś dietę odchudzającą?

Źródło: opracowanie własne.

Określenie własnych problemów zdrowotnych jest niełatwe, a dla młodzieży trudne, czy wręcz niemożliwe, jeśli nie występuje choroba trwała (przewlekła) lub częsta. Zdrowotność własna określana bez diagnozy medycznej jest subiektywna, szczególnie w wieku wzrostowym i w okresie młodości.

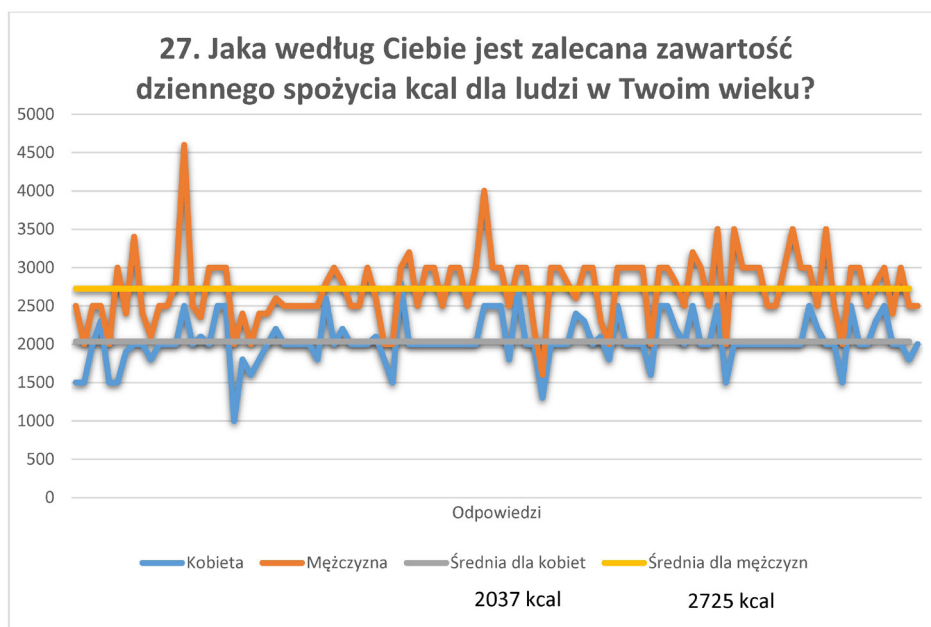
Uzyskane dane diagnostyczne, w których 26% młodych ludzi stwierdziło, że ma problemy ze zdrowiem, pozwala sądzić, że ich stan i zakres wiedzy o własnym zdrowiu jest oparty na doświadczeniach chorobowo-terapeutycznych. Natomiast dla większości badanych, tj. 74%, ich stan zdrowia w pełni pozwala mieć wątpliwości, na czym (na jakich przesłankach) opierają oni taką ocenę swojego stanu zdrowia. Z obu tych danych diagnostycznych o samoocenie zdrowia przez dorastającą młodzież szkolną wynika niezbędnosc w edukacji czynnika medycznego, tak w zakresie przekazu wiedzy, jak i bieżącej jego diagnozy oraz profilaktyki u uczniów w szkole.

W zakresie wiedzy o żywności i żywieniu podstawowym wskaźnikiem jest wartość kaloryczna (kcal) w 100 gramach produktu żywnościowego, który stanowi główny komponent informacji o zapotrzebowaniu energetycznym organizmu w ciągu doby oraz na podstawie którego wyznaczane są referencje wartości energetycznej dla organizmu.



Rys. 26. Odpowiedź na pytanie: Czy masz problemy zdrowotne?

Źródło: opracowanie własne.

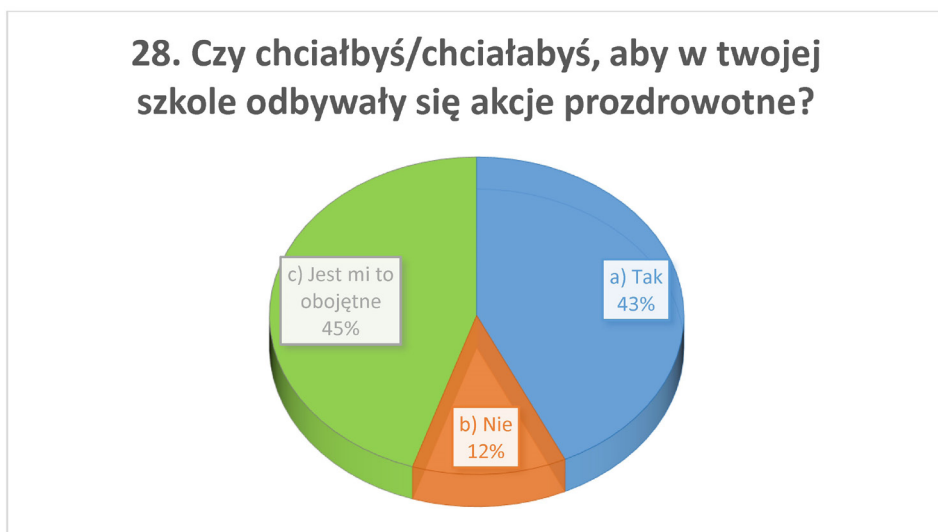


Rys. 27. Odpowiedź na pytanie: Jaka według Ciebie jest zalecana wartość dziennego spożycia kcal dla ludzi w Twoim wieku?

Źródło: opracowanie własne.

W odpowiedzi należało podać właściwą (optymalną) wartość dziennego spożycia kcal dla młodzieży w podziale na kobiety i mężczyzn. Zakres teoretyczny odpowiedzi był nieograniczony. Wykres przedstawia dwie krzywe – pomarańczową (wartość kalorii dla mężczyzn) oraz niebieską (wartość kalorii dla kobiet), ukazują one wartości podane przez ankierów. Natomiast prosta szara (kobiety) oraz żółta (mężczyźni) ukazują średnie uzyskane wartości dla poszczególnych płci według badanych uczniów. Uzyskana średnia wartość według uczniów z podziałem na płeć ukazuje, że według młodzieży licealnej idealna wartość dziennego spożycia kalorii dla kobiet wynosi 2037 kcal. Natomiast dla mężczyzn 2725 kcal. Wskaźniki te, podobnie jak w przypadku pozostałych danych diagnostycznych, uzasadniają potrzebę wprowadzenia do programu edukacji młodzieży szkoły średniej wiedzy z zakresu żywienia człowieka, zwłaszcza w wieku dorastania biologicznego organizmu ludzkiego.

Kwestia zdrowia uczącej się młodzieży szkolnej, a w niej problematyka zdrowotna oraz zagadnienia dotyczące higieny zdrowotnej, żywności i odżywiania się, diagnozowania medycznego, choroby i terapii, zdrowego stylu życia, wymaga przedstawiania wiedzy naukowej w tych zakresach, prezentowanej w ramach programu nauczania przez specjalistów medycznych i z zakresu żywienia.



Rys. 28. Odpowiedź na pytanie: Czy chciałbyś/chciałabyś, aby w twojej szkole odbywały się akcje prozdrowotne?

Źródło: opracowanie własne.

Odpowiedzi wskazują, że na „tak” jest 43% badanych, jednakże 45% respondentów jest obojętnych wobec form organizowanych w szkole akcji prozdrowotnych, a 12% ankietowanych ma negatywne nastawienie do ich przeprowadzania

w szkole. Wskaźniki te świadczą o tym, że znaczenie wiedzy o zdrowiu, zwłaszcza własnym, której w poprzednich odpowiedziach przypisywano wagę i uznanie, okazuje się bardziej deklaratywne niż faktycznie potrzebne oraz znaczy, że świadomość prozdrowotna młodzieży szkolnej jest deficytowa i wymaga od szkoły, by w jej rozwijaniu i kształtowaniu uczestniczyli medycy, a nie nauczyciele przedmiotów przyrodniczych bądź innych.

Wiedzę o zdrowiu młodzieży przedstawiać powinni także młodzieży w edukacji w szkole średniej specjaliści z zakresu medycyny oraz żywienia. Odpowiedzi na powyższe i poniższe pytania diagnostyczne ukazują, że blisko połowa licealistów tej wiedzy nie chce. Jest to wielce niepokojące. Nieuniknione jest więc pytanie – dlaczego, przecież dorastająca młodzież szkolna potrzebuje wiedzy o swoim zdrowiu, ciele, wyglądzie, urodzie.



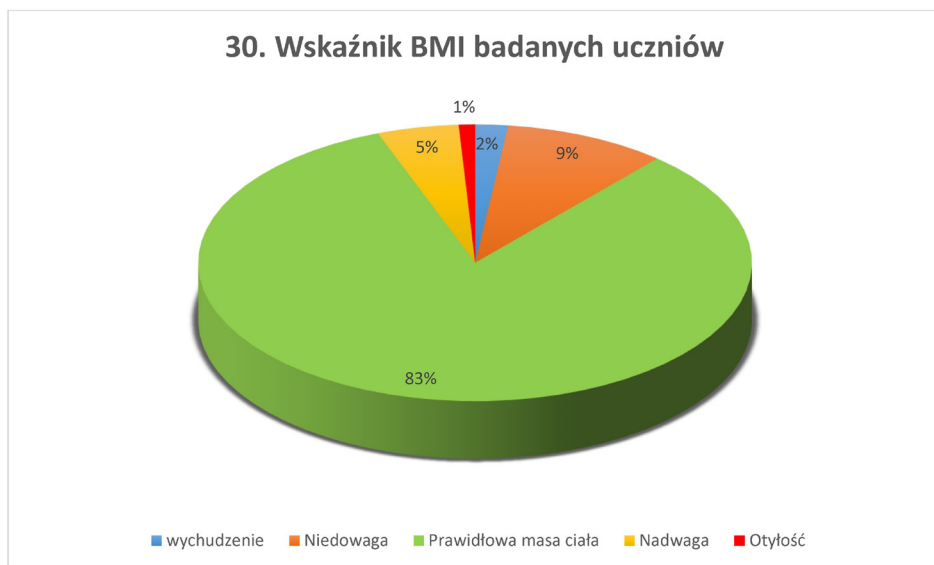
Rys. 29. Odpowiedź na pytanie: W jakich akcjach prozdrowotnych najchętniej brałbyś/brałabyś udział?

Źródło: opracowanie własne.

Badani licealiści mieli za zadanie wskazać najbardziej im odpowiadającą formę akcji prozdrowotnej w szkole. Najczęściej badani odpowiadali, że w żadnych formach akcji prozdrowotnych nie braliby udziału (41%), a znaczna część respondentów niezdecydowanych w poprzednim pytaniu była już negatywnie nastawiona w kolejnym. Ogółem chęć uczestnictwa w formach akcji prozdrowotnych wyraża 59% badanych – najchętniej wybraliby oni pogadankę (30%), natomiast inni zdecydowałiby się na konkursy (17%), zajęcia pozalekcyjne (9%) oraz wszystkie

(3%). Wskaźniki te po raz kolejny świadczą o znaczącym deficycie poznawczym uczniów liceum dotyczącym wagi wiedzy o zdrowiu oraz jego znaczeniu dla własnego środowiska wiekowego w relacjach rówieśniczych. Ukazany stan świadomości prozdrowotnej uczniów oraz stosunek do akcji prozdrowotnych w środowisku szkoły świadczy o tym, że konieczną jest pilna potrzeba wprowadzenia do edukacji specjalistów medycznych i żywieniowych oraz *czynnika medycznego* w postaci form profilaktyki zdrowotnej w szkole.

Znaczącym czynnikiem w świadomości dorastającej młodzieży szkolnej jest wskaźnik BMI, ponieważ obrazuje go sylwetka ciała, jego wygląd, a ten należy do najważniejszego autoocennego waloru osoby, szczególnie znaczącego zwłaszcza w relacjach interpersonalnych w środowisku rówieśniczym uczniów.



Rys. 30. Odpowiedź na pytanie: Wskaźnik BMI badanych uczniów?

Źródło: opracowanie własne.

Badani uczniowie podali swoją wagę oraz wzrost, na podstawie których został wyliczony wskaźnik BMI dla poszczególnego ucznia. Wynik prezentuje się następująco: osoby wychudzone (wskaźnik BMI mniejszy niż 16,99), osoby z niedowagą (wskaźnik BMI od 17 do 18,49), osoby z prawidłową masą ciała (wskaźnik BMI od 18,5 do 24,99), osoby z nadwagą (wskaźnik BMI od 25 do 29,99) i osoby z otyłością (wskaźnik BMI większy niż 30). Uzyskane dane wskazują, że 83% uczniów ma prawidłową masę ciała, 11% młodzieży ma zbyt niską wagę, a 9% uczniów ma niedowagę i 2% jest wychudzonych. Uczniowie z wysoką wagą stanowią 6%,



wśród nich 5% z nadwagą oraz 1% z otyłością. Wskaźniki te pozwalają uznać, że w sferze zdrowotnych zachowań uczniowie respektują te, które warunkują ich wygląd pozytywnie autooceniający i uznawany w relacjach interpersonalnych, w tym środowisku wiekowym najważniejszych, ponieważ międzypłciowych.

### 3. Podsumowanie i wnioski

Zadaniem edukacji szkolnej jest nie tylko kształcenie uczniów w zakresie wiedzy wyznaczonej w podstawie programowej nauczania i zawartej w programach szkolnych, lecz również wychowanie nauczające, w którym przekaz wiedzy o zdrowiu, odżywianiu się i stylu życia warunkuje jego wysoką jakość, wymaga kompetencji medycznej oraz żywieniowej od osób prowadzących nauczanie w tych zakresach wiedzy, posiadających także doświadczenie zawodowe, czyli lekarzy, pielęgniarek, dietetyków. W przestrzeni szkolnej miejsce dla tych specjalistów jest konieczne, ponieważ warunkują oni bezpieczeństwo zdrowotne uczniów, uczestnicząc w realizacji celów i zadań zdrowia publicznego. Dane diagnostyczne kierowane są do środowiska uczniowskiego szkoły, adresowane do gremiów dydaktycznych oraz rodziców dorastającej młodzieży szkolnej, a także do dziedziny medycyny społecznej.

W badaniu uczestniczyli uczniowie z klas I i II liceum w wieku od 17–18 lat (98%), większość stanowiły dziewczęta (69%). Podział uczniów ze względu na miejsce zamieszkania był niemal równy – z miast pochodziło 49% badanych, a reszta ze wsi. Większość młodzieży szkół licealnych stara się jadać śniadania, zapewniając sobie energię na początek dnia, natomiast 24% jada czasami albo w ogóle nie jada śniadania. Wszyscy wskazali, że jedzą od 3 do 5 posiłków dziennie, jednak tylko 32% uczniów jada o regularnych porach. Drugim aspektem jest ilość płynów spożywana przez uczniów. Ponad połowa (55%) z nich pije co najmniej 2 litry wody, oznacza to, że 45% uczniów spożywa mniej niż zalecana wartość spożycia płynów dla człowieka. Na spożywanie niezdrowego jedzenia (w postaci fast food) wskazuje 98% uczniów, z czego 13% robi to często, a pozostała część od czasu do czasu, jedynie 2% badanych nie jada niezdrowego jedzenia w ogóle. Wśród najchętniej wybieranych produktów do spożycia są: owoce, produkty mleczne i mięso. Problem alkoholu wśród młodzieży jest stosunkowo duży, ponieważ 85% uczniów deklaruje kontakt z alkoholem, ponad połowa spożywa go od czasu do czasu, natomiast 21% uczniów spożywa alkohol regularnie, jedynie 15% uczniów nie spożywa alkoholu wcale. Stosowanie witamin w formie tabletek nie jest popularne wśród młodzieży, przyjmuje je 35% uczniów, uzupełniając swoje braki w dziennym zapotrzebowaniu w witaminy. Według uczniów większość osób z ich otoczenia odżywia się zdrowo (57%), stwierdzają, że w szkole mają dostęp zarówno do zdrowego, jak i niezdrowego jedzenia (66%), jedynie 30% uważa, że na terenie szkoły ma dostęp tylko do zdrowego jedzenia. Na uczestnictwo

w akcjach prozdrowotnych organizowanych w szkole wyraża chęć 43% badanych, obojętnych jest 45%, natomiast negatywnie do tego odnosi się 12% uczniów. Spośród badanych 41% wskazało, że nie uczestniczyłoby w żadnych zajęciach promujących zdrowie, pozostali chętnie uczestniczyliby w różnego rodzaju akcjach prozdrowotnych organizowanych w szkole. Aktywność ruchową (uprawianie sportu) regularną bądź niesystematyczną deklaruje 83% badanych, pozostali albo uprawiają ją rzadko, albo wcale. Najpopularniejsze jest bieganie, jazda na rowerze, siatkówka i pływanie oraz wymieniona przez samych uczniów koszykówka. W aktywności ruchowej 76% badanych na sport poświęca najczęściej od 2 do 3 dni w tygodniu. W wolnych chwilach młodzież głównie słucha muzyki, chodzi na spacer lub odpoczywa, leżąc w łóżku, a najpopularniejsze jest korzystanie z komputera. W zakresie higieny osobistej większość uczniów uważa, że należy kąpać się codziennie (89%), zmieniać bieliznę należy również codziennie (99%), zmieniać odzież zewnętrzną codziennie (69%), zmieniać raz w miesiącu pościel (61%) oraz sprzątać mieszkanie raz w tygodniu (67%). Znaczna część młodzieży (78%) uważa, że w celu poprawy zdrowia coś zmieniłaby w swoim życiu, natomiast pozostała część (22%) nie zmieniłaby nic. Większość uczniów (68%) szuka informacji o zdrowym stylu życia. Głównym źródłem ich informacji o zdrowym trybie życia jest Internet oraz wszelkiego rodzaju publikacje prasowe poświęcone zdrowiu. Młodzież zgodnie twierdzi (94%), że sport połączony ze zdrowym odżywianiem pozwoli żyć im dłużej. Jedynie 9% uczniów stosuje dietę odchudzającą. Problemy ze zdrowiem stwierdza aż 26% młodych ludzi. Najchętniej wybranym badaniem wśród uczniów oceniającym ich stan zdrowia jest badanie krwi (51%). Według uczniów liceum idealna średnia wartość dziennego spożycia dla kobiet to 2037 kcal, natomiast dla mężczyzn 2725 kcal. Większość badanych (84%) posiada masę ciała w normie, 64% uważa, że „odżywia się w sam raz”, natomiast 9% badanych uważa, że jada za mało, jednak osób posiadających wagę poniżej normy jest więcej (11%). Osób z wagą powyżej normy wśród uczniów jest jedynie 6%, natomiast stwierdzających, że spożywają bardzo dużo jedzenia jest aż 27% badanych.

Dorastająca młodzież szkolna jest świadoma, w jaki sposób należy dążyć do zdrowego trybu życia, jednak częściowo przestrzega zasady w tym zakresie. Szkoła sprzyja uczniom, którzy chcą odżywiać się zdrowo, jednocześnie nie zabrania im spożywania niezdrowego jedzenia. Stan młodzieży można uznać za dobry. Nie ma przejawów nadmiernej otyłości bądź wychudzenia wśród młodzieży. Sporo z nich dba o siebie, uprawiając sport i zwraca uwagę na to, co spożywa. Dane diagnostyczne uzasadniają potrzebę edukacji zdrowotnej w szkole średniej prowadzonej przez specjalistów z zakresu medycyny oraz żywienia.

Znaczący wpływ na prawidłowy styl życia młodzieży ma rodzina, szkoła oraz ona sama. W domu rodzice powinni zapewnić swoim dzieciom jak najzdrowsze posiłki. Rodzice mają ograniczoną lub niewystarczającą bądź żadną wiedzę o wymogach zdrowotnych i żywieniowych dorastających dzieci – z powodu braku

czasu przez pracę zawodową, a także z powodu braku zainteresowania ich rozwojem, przez złe nawyki żywieniowe powodujące otyłość, spędzanie czasu przed telewizorem z colą i chipsami, długotrwałe używanie komputera, niezachęcanie do uprawiania jakiegos sportu lub innej aktywności ruchowej. Wszystko to ma negatywny wpływ na młodzież, może powodować i bardzo często powoduje choroby o etiologii niezdrowego stylu życia, np. anoreksję, bulimię, cukrzycę, otyłość, zaburzenia układu krążenia, układu szkieletowo-kostnego, mięśniowego i inne.

Szkoła powinna stwarzać możliwość zachowania zdrowego stylu życia, np. poprzez organizowanie ciekawych warsztatów, konkursów, zajęć pozalekcyjnych, pogadanek, programów promujących zdrowie, przekazywanie rodzicom, jak i dzieciom wiedzy z zakresu edukacji zdrowotnej. Powinna być miejscem profilaktyki zdrowotnej dla uczniów, a w jej gremiach dydaktycznych winni być obecni przedstawiciele wiedzy i praktyki medycznej. Należy zachęcać i mobilizować młodzież szkolną do aktywności ruchowej, która jest bardzo ważna dla jej zdrowia. Często młodzież unika wychowania fizycznego w szkole, co jest ogromnym błędem zdrowotnym. Nauczyciele powinni dopilnować, aby każdy uczeń brał aktywny udział w ćwiczeniach fizycznych na lekcjach wychowania fizycznego oraz w imprezach sportowych.

Każdy dorastający uczeń powinien wiedzieć, jak w prosty sposób zadbać o zdrowie, które jest dla niego najważniejsze oraz znać kilka ważnych zasad prawidłowego żywienia. Organizm dorastającego człowieka wymaga zjedzenia 5 posiłków dziennie o adekwatnym zasobie kalorycznym i wymaganych, tj. właściwych składnikach odżywczych, wypicia przynajmniej 2,5 litra płynów (najlepiej wody mineralnej), jedzenia produktów, które mają obniżoną zawartość tłuszczu. Nie powinno się jeść zbyt często mięsa, dwa-trzy razy w tygodniu jest wystarczające. Bardzo zdrowe są ryby, które zawierają białka, dlatego w jadłospisie powinny się często pojawiać. Należy bez ograniczeń spożywać owoce i warzywa, które zawierają dużo cennych dla zdrowia witamin i pierwiastków witalnych. Bardzo ważne jest również spożywanie pełnoziarnistych produktów, unikanie soli, która niekorzystnie wpływa na procesy elektrolityczne w organizmie. Najważniejszy posiłek dnia stanowi śniadanie, które dostarcza organizmowi energii od samego rana, dlatego bardzo ważne jest, aby każdy jadł śniadanie przed wyjściem do szkoły czy pracy. Duże znaczenie dla zdrowego odżywiania ma niejedzenie słodczy, gotowanie na parze, jedzenie posiłków bardzo wolno, unikanie alkoholu oraz niejedzenie potraw fast food, które jest bardzo niezdrowe dla naszego organizmu. Świadomość zdrowotna młodzieży powinna zawierać wiedzę o tym, czym jest jedzenie oraz czym jest odżywianie się, a bardzo często, co wskazują powyższe badania, zakresy treści tych określeń są traktowane synonimicznie, co jest poważnym błędem, który wyjaśnić może lekarz oraz dietetyk w szkole.

## BIBLIOGRAFIA

- Biernat J., *Żywność, żywienie, zdrowie*, Wrocław 2001.
- Borzucka-Sitkiewicz K., *Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna*, Kraków 2006.
- Chromiński Z., *Aktywność ruchowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1987.
- Ciborowska H., Rudnicka A., *Dietetyka – żywienie zdrowego i chorego człowieka*, Warszawa 2010.
- Czapski J., Galiński G., Gawęcki J., *Kompendium wiedzy o żywności, żywieniu i zdrowiu*, Warszawa 2006.
- Demel M., *O wychowaniu zdrowotnym*, Warszawa 1968.
- Gawęcki J., Raszkowski W., *Żywność człowieka a zdrowie publiczne*, Warszawa 2009.
- Jeżewska-Zychowicz M., *Zmiana zachowań żywieniowych a profilaktyka zdrowotna*, Warszawa 2011.
- Jopkiewicz A., Schejbal J., *Zdrowie dzieci i młodzieży w aspekcie fizycznym, psychicznym, społecznym i duchowym*, Kielce 1998.
- Lewicki Cz., *Edukacja zdrowotna – systemowa analiza zagadnień*, Rzeszów 2006.
- Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2004.
- Niewiadomska I., Kulik A., Hajduk A., *Jedzenie*, Lublin 2005.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 1998.
- Syrek E., Borzucka-Sitkiewicz K., *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2009.
- Syrek E., *Zdrowie w aspekcie pedagogiki społecznej*, Katowice 2000.
- Wojnarowska B., *Edukacja zdrowotna*, Warszawa 2008.
- Wojnarowska B., Kowalewska A., Izdebski Z., Komosińska K., *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania*, Warszawa 2010.



# **Recenzje i sprawozdania**

Reports and reviews



**Maciej Stria**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## **RECENZJA PUBLIKACJI:**

### **MIŁA KWAPISZEWSKA, ŁUKASZ MONIUSZKO, JACEK RANISZEWSKI, *ABORCJA W POLSKICH SPORACH SPOŁECZNO-PRAWNYCH LAT 1919–1997***

**(WYDAWNICTWO AVALON, KRAKÓW 2018,  
160 STRON, ISBN 978-83-7730-270-5)**

Aborcja jest problemem szeroko dyskutowanym w kręgach filozofów, teologów, prawników, psychologów, a także poza obszarem akademickim. Stąd też zapewne powstają coraz to nowsze publikacje z tego zakresu. Bez wątpienia temat ten jest źródłem polemik o charakterze etycznym. Zasadniczym wydaje się pytanie: co stanowi o fakcie bycia człowiekiem? Pytanie to jest na tyle istotne, że nawet gotowa odpowiedź znajdująca się w przepisach prawa budzi wiele kontrowersji. Próbą rozwiązania tego problemu ma być prezentowana książka autorstwa trojga nauczycieli akademickich.

Miła Kwapiszewska jest genetykiem i filozofem skupiającym się w pracy naukowej na historii zagadnień bioetycznych. Prowadzi zajęcia na Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Pile.

Łukasz Moniuszko związany jest naukowo z Wyższą Szkołą Gospodarki w Bydgoszczy, gdzie prowadzi zajęcia z zakresu nauk społecznych, prawnych i humanistycznych. Jego zainteresowania naukowe skupiają się wokół teorii i filozofii prawa oraz analizie społecznie doniosłych pojęć prawnych, takich jak sprawiedliwość i wolność.

Jacek Raniszewski jest lekarzem, absolwentem Wydziału Wojskowo-Lekarskiego Uniwersytetu Medycznego w Łodzi (dawniej: Wojskowej Akademii Medycznej). Jego zainteresowania badawcze to zaburzenia narządów ruchu.

Publikacja ich autorstwa dzieli się na pięć zasadniczych części, poprzedzonych krótkim wstępem. Książka została opracowana w klasycznym ujęciu od ogółu do szczegółu. Nie rozpoczyna ona jednak dyskusji od wskazanego w tytule



roku 1919 – właściwą polemikę otwiera bowiem rys filozoficzny, teologiczny i społeczny w odniesieniu do płodu ludzkiego, który dodatkowo został podzielony na koncepcje niechrześcijańskie oraz chrześcijańskie. Autorzy zaniechali jednak próby wskazania wspólnego kulturowego mianownika tych spuścizn.

Jak wskazuje tytuł prezentowanej książki, głównym problemem naukowym jest ukazanie sporów społecznych i prawnych dotyczących zjawiska aborcji na przestrzeni określonego czasu. Już w słowie wstępnym autorzy zaznaczają, że analizowany okres nie kończy się w 1997 roku. Obecnie obowiązujący Kodeks karny jest przepisem z tego właśnie roku, lecz obowiązuje on cały czas. Zabieg ten wydaje się być niewłaściwy, gdyż może wprowadzać w błąd czytelnika, sugerując historyczny charakter publikacji, a już na wstępie należałoby zaznaczyć, że lektura jedynie pośrednio ukazuje historię prawną problemu aborcji.

Na uwagę zasługuje staranna próba ukazania podwójnych standardów przy określaniu pojęcia „człowieczeństwo” tak w naukach humanistycznych, jak i prawnych. Autorzy słusznie zauważają, że człowieczeństwo to atrybut, a nie formalne określenie istoty ludzkiej. Postulując swoje stanowisko, sięgają również do definicji prawnych, ukazując ich braki, a czasem wręcz wzajemne zaprzeczenia poszczególnych norm na tym samym poziomie obowiązywania przepisów prawnych. Ponadto w tej części wywodu można zauważyć odwołania do prawa natury. Jednak nic nie wskazuje, czy należy je pojmować jako naukę prawną czy jako gałąź filozofii, co ma kluczowe znaczenie dla podjętej dyskusji. Wszak prawo natury postrzegane z punktu widzenia jurysprudencji posiada inne cechy niż koncepcje cechujące się tym samym punktem wyjścia, ale analizowane przez humanistów.

Właściwa treść pracy, deklarowanej w tytule rozpoczyna się w trzeciej jej części, która analizuje moralny kształt polskiej polityki aborcyjnej w latach 1919–1993. Autorzy słusznie zauważają, że „brak kraju na mapie świata przyniósł również załgłości w aspekcie prawnym” (s. 71). Ten problem widać przy analizie problemu aborcji. Zapewne obowiązywanie w latach 1919–1921 przepisów przejściowych na terenach odrodzonej Polski, które jednak pozostawiały duże pole do nadinterpretacji. Niestety w tym aspekcie autorzy zostawili wiele urwanych myśli, niedokończonych, jak choćby stwierdzenie, że „(...) Sekcja Prawa Karnego zaproponowała, by aborcja była przestępstwem śmiertelnym” (s. 72). Lektura nie podaje jednoznacznie, kiedy i czy propozycja ta została wprowadzona w życie. Na uwagę zasługuje również ukazanie woli społecznej w tworzeniu i nowelizowaniu prawa. Jedną z opisanych propozycji ówczesnych władz miała być aborcja na życzenie, która za przesłankę obrała złą sytuację ekonomiczną kobiety ciężarnej. Jednak pod naciskiem społecznym pomysł ten upadł.

Deklarowany w tytule rozdziału okres uznać należy za opracowany zadowalająco. Autorzy sięgnęli do wielu przepisów z omawianego okresu, analizując wręcz

poszczególne zwroty (pojęcia), poddając je naukowej krytyce i ukazując błędy formalne. Nie umknął im również fakt, że wiele z powszechnie obowiązujących norm prawnych w tamtym okresie tworzonych było na kanwie kulturowej Związku Radzieckiego. Nie ma jednak w książce analizy, w jakim stopniu i w jakich obszarach stanowienia kultura miała wpływ na moralne aspekty prawa, w tym problem spędzenia płodu ludzkiego.

Autorzy zwrócili uwagę, że w 1919 roku nie utworzono nowych przepisów z powodu zmian ustrojowo-politycznych. Sytuacja ta powtórzyła się po 1989 roku. Pierwszy przepis prawny dotyczący aborcji został wprowadzony dopiero w 1993 r., ustawą o planowaniu rodziny i dopuszczalności przerywania ciąży – jest to refleksja otwierająca ostatnią, najbardziej szczegółową część opracowania. Autorzy analizują wspomnianą ustawę o dopuszczalności przerywania ciąży, starając się ukazać braki w jej zapisach.

W części tej czytelnik znajdzie szeroki wachlarz dylematów etycznych towarzyszących podejmowanym decyzjom moralnym opartym na prawie. Wskazane zostały również sytuacje krańcowe, oparte na hipotezach – np. co w przypadku, gdy zabieg usunięcia ciąży jest legalny, a podmiot wykonujący wydobędzie żywy płód?; czy lekarz może powołać się na klauzulę sumienia i odmówić wykonania aborcji, która jest konieczna dla ratowania życia kobiety ciężarnej? Obraz uzupełnia opinia społeczna na temat prezentowanego zjawiska.

W książce znaleźć można dodatkowo rozdział ujmujący płód ludzki w prawie międzynarodowym, ale wydaje się nie wnosić on do dyskusji istotnych informacji. Z powodzeniem mógłby stanowić część innego rozdziału.

Ogólne wrażenie z lektury może być zadowalające. Trudno bowiem doszukać się na liście tytułów analizy zawierającej elementy humanistyczno-społeczne, medyczne i prawne. Interesującym elementem mogą być eksperymenty myślowe mające zmusić czytelnika do autorefleksji.

Brakuje jednak płynnego przejścia od antyku do okresów późniejszych. Autorzy rozpoczynają swoją historię w starożytności, by niemal nagle przenieść czytelnika do XX wieku. Najwięcej problemów autorom sprawiła współczesność i usystematyzowanie postulatów i oczekiwań społecznych. Inną sprawą jest, że z zaprezentowanych w książce badań wynika, iż większość ludzi nie wie, jaka kara grozi obecnie kobiecie za poddanie się aborcji. Wszak nie grozi żadna. W tym przypadku uzupełnieniem braku sankcji karnej mogłyby być konsekwencje społeczne, ale nie ujęto ich w recenzowanym opracowaniu. W trakcie lektury da się odczuć, że autorzy nieco na siłę szukali powiązania problemu z ustawą zasadniczą.

Prezentowanej monografii daleko do opracowania historycznego, filozoficznego, socjologicznego czy prawnego. Najbezpieczniej jest ją nazwać opracowaniem

---

humanistycznym, w które wpisuje się wiele współczesnych nauk, ale nie na tyle mocno, by do którejś z tych dziedzin książkę tę przyporządkować. Ponadto tytuł – szczególnie w kwestii dat – może być mylący.

**Kamila Müller**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

**RECENZJA PUBLIKACJI**  
**ROZWIJANIE KOMPETENCJI KLUCZOWYCH**  
**U UCZNIÓW SZKOŁY PODSTAWOWEJ**  
**POD REDAKCJĄ PRZEMYSŁAWA ZIÓŁKOWSKIEGO**  
(wyd. WSG, BYDGOSZCZ 2019, ISBN: 978-83-65507-32-7)

**Informacje ogólne**

*Rozwijanie kompetencji kluczowych u uczniów szkół podstawowych* to publikacja pod redakcją Przemysła Ziółkowskiego stanowiąca cenny zbiór scenariuszy zajęć istotnych w procesie kształcenia uczniów szkół podstawowych. Książka została sfinansowana ze środków Unii Europejskiej w ramach Programu Operacyjnego Wiedza i Rozwój, w projekcie *Poznaję, rozumiem, umiem! Nowatorski program rozwoju kompetencji kluczowych młodzieży*, realizowanym przez Wyższą Szkołę Gospodarki w Bydgoszczy oraz Centrum Nowoczesności Młyn Wiedzy w Toruniu. Publikacja podzielona jest na dwie części. Pierwszą część stanowi wstęp, którego autorem jest redaktor publikacji. Drugą część to scenariusze zajęć, których autorami są nauczyciele ze szkół podstawowych oraz pracownicy Centrum Nowoczesności Młyn Wiedzy w Toruniu, którzy byli czynnie zaangażowani w realizację zajęć projektowych.

**Wprowadzenie**

Publikacja *Rozwijanie kompetencji kluczowych u uczniów szkół podstawowych*, posiadając jasno określoną tematykę, stanowi niezbędny zbiór scenariuszy do poprawnej realizacji zajęć przez nauczycieli. Zdecydowanymi atutami tej pozycji są jednolity sposób prezentacji poruszanych zagadnień, uporządkowana struktura scenariuszy, logiczna struktura oraz klarowny język. Istotną zaletę stanowi również fakt, iż autorzy scenariuszy skupili się na meritum sprawy, dzięki czemu

udało się uniknąć wątków pobocznych niezwiązanych z tematem rozwoju kompetencji kluczowych u uczniów szkół podstawowych.

Arystoteles uważał, że człowiek po urodzeniu jest jak *tabula rasa* (niezapisana tablica). Owa *tabula rasa* zapisywana zostaje stopniowo w przeciągu całego życia dzięki zdobywanej wiedzy i osiągniętych doświadczeniach, dlatego też można zgodzić się ze stwierdzeniem, że człowiek uczy się przez całe życie. Bardzo istotną rolę odgrywa w tym procesie postać nauczyciela. W głównej mierze to dzięki jego zaangażowaniu do pracy dziecko może złapać bakcyła nauki. Jeśli nauczyciel będzie wykonywać swoją pracę bez przekonania i przekazywać wiedzę uczniom w sposób monotony i nieatrakcyjny, uczeń może się do edukacji zniechęcić. Świat idzie do przodu, permanentnie się rozwija – dlatego również proces edukacji i kształcenia powinien ulegać ciągłej ewolucji.

Publikacja ma za zadanie wpłynąć na samokształcenie i rozwój nauczycieli, dzięki czemu ich wiedza oraz umiejętności będą na wysokim poziomie, a tym samym prowadzone działania w zakresie kształtowania wśród dzieci najważniejszych umiejętności i kompetencji staną się bardziej efektywniejsze.

W obecnych czasach sposób prowadzenia lekcji jest zdecydowanie odmienny niż miało to miejsce (nawet) na początku XX wieku. Dawniej, podczas zajęć, każde dziecko zobowiązane było spokojnie siedzieć w ławce i z uwagą oraz zapamiętać notować prezentowane treści. W dzisiejszych czasach zdecydowanie uczeń odgrywa ważniejszą rolę, ponieważ ma możliwość aktywnego udziału w zajęciach. Praca w grupie, wystąpienie, burza mózgów, doświadczenia itp. wpływają na lepszy rozwój istotnych kompetencji społecznych i wartości kluczowych w życiu każdego człowieka. Uczeń staje się partnerem dla nauczyciela – dzięki czemu z łatwością może bezpośrednio wypowiadać swoje zdanie i dyskutować z innymi uczestnikami zajęć. Dzięki temu tworzy się wspólne porozumienie i zaufanie.

## **Analiza poszczególnych części**

We wstępie do publikacji autor dokonał charakterystyki kluczowych kompetencji uczniów, ich wartości, a także wpływu na edukację.

Scenariusze powstały przy wykorzystaniu aktywnej obserwacji uczestniczącej. Nauczyciele, którzy są ich autorami, określili, dzięki swojej wieloletniej pracy, w jaki sposób uczeń szkoły podstawowej najlepiej może rozwijać swoją wiedzę oraz kompetencje. Scenariusze zajęć ze względu na poruszane zagadnienia dzielą się na następujące obszary: innowacyjność (robotyka, druk 3D, elektrokartki), kreatywność (odrywanie kreatywności i jej różnorodne możliwości wykorzystania), praca zespołowa (współpraca, moja rola w zespole), przedsiębiorczość (biznesplan, planowanie kariery zawodowej, gospodarka rynkowa) oraz umiejętności ICT (bezpieczna komunikacja w sieci, sniffing). Ostatnie scenariusze dotyczą

umiejętności matematyczno-przyrodniczych, które poruszają wiele ciekawych i istotnych obszarów nauk ścisłych, takich jak biologia, matematyka, fizyka, a także ekologii. Każdy z nich jest cennym źródłem wiedzy i inspiracji w codziennej pracy nauczyciela.

## **Wnioski, sugestie**

Moim zdaniem w publikacji zabrakło obszaru dotyczącego metodologii zajęć z uczniem zdolnym oraz scenariuszy zajęć przeznaczonych dla uczniów z dysfunkcjami społecznymi. Z każdym rokiem wzrasta ilość zdiagnozowanych przypadków dzieci z orzeczeniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Osoby te powinny w równym stopniu mieć szansę na aktywny rozwój umiejętności i kompetencji, które są bardzo istotne w życiu każdego człowieka. Wypracowanie umiejętności kluczowych, takich jak np. umiejętność podejmowania właściwych decyzji lub zdolność właściwego współżycia w społeczeństwie, jest koniecznym krokiem w edukacji młodych ludzi. Posiadanie ich pozwala na większą samodzielność, która stanowi rzecz niezbędną w dorosłym życiu.

## **Konkluzja**

Poprawne wykorzystanie zdobytych dzięki opublikowanym scenariuszom umiejętności oraz kompetencji z pewnością wpłynie na wzrost jakości prowadzonych zajęć, a także na ich innowacyjność oraz atrakcyjność.

Recenzowaną pracę oceniam jako bardzo dobrą i z pełnym przekonaniem rekomenduję wszystkim nauczycielom zarówno nauk humanistycznych, jak i ścisłych. Ze względu na bogatą treść zawartą w publikacji uważam, że pozycja ta powinna być obowiązkową lekturą dla osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela.



**Łukasz Moniuszko**

Wyższa Szkoła Gospodarki

## **RECENZJA KSIĄŻKI**

### **MICHAŁA HELLERA *MORALNOŚĆ MYŚLENIA***

Ks. prof. Michał Heller jest naukowcem, którego nie trzeba szczególnie przedstawiać. Jako pierwszy i dotąd jedyny Polak został laureatem Nagrody Templetona. Jego zainteresowania naukowe stanowią syntezę teologii, matematyki, astrofizyki oraz filozofii, których zbiór sam zainteresowany ogólnie nazwał kosmologią. W takim tonie powstała większość prac duchownego. Takie tytuły jak *Nowa fizyka i nowa teologia*, *Teologia i wszechświat* zostały przełożone na języki branżowe i stanowią wizytówkę drogi badawczej duchownego. Środowisko humanistyczne z wielkim entuzjazmem oczekiwało *Moralności myślenia*, gdyż publikacja wydawała się wychodzić poza ramy dotychczasowej aktywności Hellera. I rzeczywiście tak się okazało.

Niestety już na wstępie należy zaznaczyć, że autor recenzowanej pozycji nie do końca sobie poradził z deklarowanym w tytule problemem. Publikacja formatu kieszonkowego zawiera nieco ponad sto stron tekstu wydrukowanego z odstępami o wielkości półtora punktu.

Formalnie książkę tworzy siedem krótkich rozdziałów, poprzedzonych przedmową oraz wprowadzeniem. Głównym założeniem jest teza, iż „nie ma innej moralności poza moralnością myślenia” (s. 9). Już tu nasuwa się wiele pytań i kontrowersji, bowiem większość koncepcji etycznych upatruje moralności w działaniu, a nie w myśleniu o działaniu lub co najmniej w usiłowaniu wprowadzenia surogatów procesu myślowego w czyn. Heller wyraźnie zaznaczył, że o działaniu nie powinniśmy myśleć w kategoriach moralności. Niestety nie rozwinął tego postulatu.

Autor zaznaczył przy tym, że myślenie moralne musi być myśleniem racjonalnym. Bez tego warunku myślenie nie może nosić znamion moralności. Niestety uczony nie opisał, jaką kategorią ocenić myślenie inne niż racjonalne. Nie pozwolił również czytelnikowi poznać własnej interpretacji pojęcia racjonalności. Brak wiedzy czytelnika o podejściu autora do racjonalizmu nakazuje pojmować to zagadnienie w sposób możliwie ogólny. Wniosek zatem musi być taki, że sam



fakt posługiwania się rozumem należy uznać za czynność racjonalną. Niestety autor zaznacza, że nie każda aktywność rozumu ludzkiego jest racjonalna, ale nie próbuje wskazać, jakie procesy umysłowe na takie miano nie zasługują.

Choć Heller nie pozostawia propozycji rozwiązania na linii racjonalizm – nieracjonalizm myślowy, to usiłuje przeprowadzić krytykę racjonalizmu Edmunda Husserla oraz Karla Poppera. Czyni to jednak w sposób zaskakujący. Tego pierwszego bowiem nie przytacza ze znajomości jego dzieł, ale poddaje interpretacji własnej obraz Husserla przedstawiony w pismach Kołakowskiego. Poppera natomiast omawia na podstawie swojego własnego tekstu, przytoczonego w recenzowanej publikacji. Wkłada tym samym w usta Poppera stwierdzenie, że ludzkość dokonuje *a priori* racjonalnych wyborów, a racjonalność jest wartością, a zatem każdy wybór to wybór moralny. To stwierdzenie należy uznać za konkluzję wywodu.

Tytuł książki daje nadzieję na rzeczowy wykład. Jego konstrukcja pozwala przypuszczać, że czytelnik będzie świadkiem próby wprowadzenia nowej koncepcji naukowej. Tak się jednak nie dzieje. Trudno również książkę sklasyfikować – daleko jej bowiem do naukowej rozprawy lub chociażby wykładu. Nie spełnia również zasad eseistyki. Brak chronologii prezentowanych treści oraz niespodziewane przerywanie podejmowanych wątków i wracanie do nich w innych momentach prowadzi do wniosku, że książka może nie spełnić oczekiwań czytelników sugerujących się tytułem i deklaracjami wstępnymi autora.

**Przemysław Ziółkowski**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## **RECENZJA PUBLIKACJI:**

### **A. FRĄCKOWIAK, M. GROMADZKA, J. PÓŁTURZYCKI, *SAMOKSZTAŁCENIE W EDUKACJI CAŁOŻYCIOWEJ***

**(wyd. SIĘĆ BADAWCZA ŁUKASIEWICZ – INSTYTUT TECHNOLOGII  
EKSPLOATACJI, RADOM 2019, ISBN: 978-83-7789-581-8)**

## **Informacje ogólne**

*Samokształcenie w edukacji całościowej* to 416-stronicowa monografia, wydana pod koniec 2019 roku nakładem wydawnictwa Sieć Badawcza ŁUKASIEWICZ – Instytut Technologii Eksploatacji, Wydawnictwo Naukowe z Radomia. Autorzy publikacji to troje pedagogów reprezentujących różne ośrodki naukowe, ale związanych z Wydziałem Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego: Anna Frąckowiak, Monika Gromadzka oraz Józef Półturzycki. Dr hab. Anna Frąckowiak zatrudniona jest w Kujawsko-Pomorskiej Szkole Wyższej w Bydgoszczy i legitymuje się bogatym dorobkiem naukowym. Aktywnie uczestniczy w krajowych i międzynarodowych konferencjach naukowych poświęconych problematyce edukacji ustawicznej i andragogice. Dr Monika Gromadzka, adiunkt na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego, andragożka, trenerka i konsultantka, realizuje projekty badawcze i edukacyjne, prowadzi warsztaty m.in. z komunikacji interpersonalnej, asertywności i organizacji czasu. Jest członkinią Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego i European Society of Research on the Education of Adults. Trzeci autor, prof. zw. dr hab. Józef Półturzycki, to bez wątpienia inicjator wydania tego opracowania i inspirator dla współautorek, których jest naukowym mistrzem, mentorem i promotorem. To niekwestionowany autorytet w zakresie edukacji ustawicznej, andragogiki i dydaktyki. Jeden z najwybitniejszych pedagogów przełomu XX i XXI wieku, którego opracowania naukowe zawsze cieszą się dużym zainteresowaniem czytelników i uznaniem środowiska naukowego. Jest emerytowanym profesorem Uniwersytetu Warszawskiego, wieloletnim pracownikiem m.in. Szkoły Wyższej

im. Pawła Włodkowica w Płocku oraz prezesem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. To z Jego inicjatywy wydawany jest od ponad ćwierć wieku „Rocznik Andragogiczny”, którego Profesor przez wiele lat był redaktorem naczelnym. W swoim dorobku ma blisko dwadzieścia monografii, współautorstwo kilkunastu pozycji książkowych oraz autorstwo kilkuset artykułów naukowych. W trakcie swojej kariery naukowej wypromował 34 doktorów oraz uczestniczył jako recenzent w 15 postępowaniach o nadanie tytułu profesora. Takie szacowne towarzystwo autorów omawianej publikacji bez wątpienia zachęca do wnikliwego zapoznania się z tą pozycją, gwarantując swoistą ucztę intelektualną dla czytelnika. Recenzowana monografia składa się z wprowadzenia, siedmiu wartościowych pod względem merytorycznym i metodologicznym części/rozdziałów oraz podsumowania. Na końcu publikacji znajduje się bibliografia oraz noty o autorach. Recenzentem publikacji jest prof. zw. dr hab. Witold Wojdyło z Torunia. Okładkę zaprojektowała Marta Pobereszko, a wykonaniem i doбором fotografii zajął się Marek Pólturzycki.

## Wprowadzenie

Recenzowana monografia posiada jednoznacznie sformułowany zakres tematyczny. W rezultacie recenzowana publikacja jest bardzo wartościowym i poprawnym metodologicznie materiałem poznawczym, w którym rozważania mają wielowątkowy charakter i prezentowane są w sposób klarowny. Publikację cechuje uporządkowana i logiczna struktura, nacechowana walorami dydaktycznymi, takimi jak jasny język i przejrzystość. Widać, że Autorzy wnikliwie przemyśleli jego układ i strukturę, dzięki czemu udało im się uniknąć wątków pobocznych. Treść publikacji jest rozległa. Zamieszczone w niej studia i analizy dotyczą ważnych zagadnień współczesnej edukacji (przygotowania do edukacji ustawicznej, kultury samokształcenia, samokształcenia studentów, samokształcenia nauczycieli, wykorzystania w samokształceniu zasobów Internetu itd.). Każda proponowana przez autorów zmiana społeczna w obszarze samokształcenia w edukacji całościowej pokazuje złożoność materii, gdyż trudno jest precyzyjnie przewidywać, zwalczać i kontrolować tak różnorodne problemy bez znajomości przyczyn i podstaw teoretycznych. Tak skonstruowana monografia jest bogatym źródłem wiedzy na temat współczesnych kontekstów edukacji całościowej i uwarunkowań samokształcenia. Stanowi również o przyjęciu właściwych kierunków, aby upowszechnić idee samokształcenia. Autorzy jawią się nie tylko jako znawcy teorii i praktyki problemów samokształcenia i edukacji całościowej, ale także jako osoby przejawiające głęboką troskę o jej kształt. Warto w tym momencie nadmienić, że prof. Józef Pólturzycki już w 1983 roku wydał pierwszy podręcznik dotyczący samokształcenia, *Wdrażanie do samokształcenia*, a później przez wiele lat w licznych opracowaniach podnosił kwestię potrzeby upowszechniania idei samokształcenia i edukacji ustawicznej, wskazując nawet metodyczne rozwiązania w tym zakresie,

m.in. w pozycji *Jak studiować zaocznie?* (1995). Autorzy recenzowanej publikacji podjęli niewątpliwie istotny problem zwłaszcza w czasach, w których młodzi ludzie potrzebują motywacji i wskazówek dotyczących prawidłowego zorganizowania procesu własnego samokształcenia. Zaletą pracy jest ujmowanie kwestii samokształcenia w szerokim kontekście, zarówno socjologicznym, pedagogicznym, kulturowym, jak i psychologicznym, a nawet historycznym. Tak wielopłaszczyznowe podejście do zagadnienia podkreśla też złożoną rolę, jaką odgrywa we współczesnym świecie samokształcenie w edukacji całościowej. Istotny walor publikacji stanowi także to, iż jest to pierwsze tego typu i długo oczekiwane kompleksowe opracowanie dotyczące tematyki samokształcenia, które zostało wydane w Polsce.

### **Analiza poszczególnych części**

Obszerne wprowadzenie przybliży termin samokształcenia jako nauczania samego siebie i uczenia się jednocześnie – na przykładzie Stanisława Władysława Reymonta, elementarzy dla dorosłych Kazimierza Promyka, nauczania domowego Marii Konopnickiej, Elizy Orzeszkowej, Henryka Sienkiewicza czy Stefana Żeromskiego. Zwieńczeniem tamtych prób samokształcenia było powstanie Uniwersytetu Latającego i „Poradnika dla samouków”. W tamtych czasach samokształcenie odbywało się w języku ojczystym, a jego tematem była głównie historia i kultura narodowa. Dziś, jak piszą autorzy, samokształcenie „łączy się z edukacją ustawiczną, która zmienia strukturę kształcenia w życiu i rozszerza ją na cały bieg życia jako stałą i ważną w jego rozwoju i realizacji funkcję poznawczą oraz aksjologiczną” (s. 7). W omawianej pozycji ustawiczność oznacza właśnie edukację całościową, a celem autorów było przedstawienie podstaw samokształcenia w całościowej edukacji.

W części pierwszej *Samokształcenie jako proces edukacyjny* (s. 17–109) autorzy analizują różnorodne definicje samokształcenia, m.in. na podstawie dzieł powstałych w okresie międzywojennym oraz powojennym, charakteryzują edukację całościową i wracają do swoich wcześniejszych publikacji. Józef Półturzycki zwraca uwagę m.in. na znaczenie wprowadzenia przez psychologa i pedagoga Józefa Pietera do słownika haseł: „samokształcenie” i „samowiedza” oraz na *Leksykon pedagogiki pracy* Tadeusza W. Nowickiego. Autor wskazuje także na brak hasła „samokształcenie” w encyklopediach powojennych, jak i w niektórych bardziej współczesnych pozycjach. Dalej, razem z Anną Frąckowiak, przybliży ideę kształcenia ustawicznego i poglądy: Roberta J. Kidda, Jacquesa Delorsa, Bogdana Suchodolskiego oraz Paula Lengrada, założenia oraz aktualność problemów edukacji ustawicznej. W kolejnych rozdziałach autorzy prezentują osiągnięcia działań samokształcenia w dobie przemian oświatowych, m.in. aktywności grupy studentów i młodzieży, wśród których był Adam Mickiewicz; szanse i zagrożenia

edukacji ustawicznej, walkę z marginalizacją, niejasności związane z używaną terminologią.

Część druga (s. 113–158) została poświęcona badaniom nad modelowym ujęciem samokształcenia. Anna Frąckowiak opisuje genezę i charakteryzuje model PRO, czyli model dążenia do osobistej odpowiedzialności w samokształceniu, który sformułowali R.G. Brocket oraz R. Hiemstr. Model ten składa się z pięciu elementów, które zostały opisane na stronach 114–124. Następnie autorka przybliżyła kompleksowy model samokształcenia D.R. Garrisona, w którym główną rolę odgrywa zarządzanie procesem uczenia się, monitorowanie swoich postępów i motywacja. Kolejnym modelem opisanym przez Annę Frąckowiak jest model rozwoju kompetencji samokształceniowej Geralda Growa. Ten stadialny model obejmuje cztery fazy, od najniższego do najwyższego stopnia zaawansowania umiejętności samodzielnej nauki. Model Growa przyjmuje za podstawowe założenie, że każdy z nas może opanować kompetencję samokształceniową, przy czym zachodzi tutaj podwójne uczenie się. Wszystkie trzy modele opisane w tej części zostają na koniec porównane przez autorkę.

Część trzecia (s. 161–253) została poświęcona tematowi wdrażania do samokształcenia. Józef Pólturzycki podkreślił tu znaczenie lekcji, także wychowawczych oraz pozalekcyjnych form pracy (indywidualna lektura uczniów, samodzielna praca uczniów w domu, wzajemna pomoc uczniów w swoim zespole, indywidualne rozmowy i porady nauczyciela, znaczenie podręczników). W podrozdziale 11: *Piętnaście wskaźników. Szkolne uczenie się jako przygotowanie lub bariera dla edukacji ustawicznej* Anna Frąckowiak posłużyła się europejskim raportem o wskaźnikach jakości edukacji ustawicznej, które odniosła do dokumentów polskich. Wskaźniki zostały pogrupowane w cztery obszary, z których autorka skupiła się na obszarze A, czyli umiejętnościach, kompetencjach i postawach. W obszarze tym znajduje się umiejętność czytania i pisania, liczenia, umiejętność uczenia się, jak się uczyć, umiejętności aktywnego uczestnictwa w życiu obywatelskim, kulturalnym i społecznym, a także nowe umiejętności w uczącym się społeczeństwie. Podrozdział 12, w którym Józef Pólturzycki opisuje techniki Tony'ego Buzana, czyli doskonalenie pamięci, tzw. „mapy myśli” (Mind Mapping), radiacyjne myślenie, które można również połączyć z „mapami myśli”, wzbogacanie pracy umysłowej kolorami, elementami wizualnymi, rytmem wizualnym czy nawet przestrzennym wymiarem. Podrozdział 13 został poświęcony samokształceniu i edukacji ustawicznej w szkolnictwie wyższym. Autor wskazuje metodycznie, jak należy przygotowywać się do egzaminów na uczelni wyższej. Podrozdział 14, autorstwa Józefa Pólturzyckiego, poświęcony został kształceniu otwartemu realizowanemu od blisko pięćdziesięciu lat, m.in. na uniwersytetach trzeciego wieku. Autor przywołuje przykład Haliny Szwarz, która miała 16 lat, gdy wybuchała wojna. Dziewczyna działała jako kolporter, agent wywiadowczy, rozpoznawała sytuację obrony, za co otrzymała wysokie bojowe odznaczenia, a w wieku niespełna 22

lat awansowała na stopień podporucznika. Halina Szwarc skończyła studia i została lekarzem, rozwijała nowe kierunki medycyny, pracowała na AWF, gdzie była prodziekanem, a potem prorektorem. Swoje przeżycia spisała za namową syna i przyjaciół w pracy. Zostały one opublikowane w Warszawie w roku 1999 pod tytułem *Wspomnienia z pracy w wywiadzie antyhitlerowskim AWA-AK*. Podrozdział 15, pióra Moniki Gromadzkiej, został poświęcony wykorzystaniu komputera i Internetu w procesie nauczania. Autorka opowiada o formach przekazywania wiedzy: kursach online, blogach, vlogach, webinarach oraz filmikach instruktażowych. Monika Gromadzka zadaje pytanie o to, czy w przestrzeni wirtualnej jest możliwe zbudowanie trwałej społeczności uczącej się. Autorka przybliży też geocaching, zasady korzystania z tej formy zdobywania wiedzy, a nawet podaje zbiór internetowych kursów i stron, które mogą wesprzeć w uczeniu się. Jednocześnie podkreśla, że chociaż zdobywanie wiedzy przez Internet daje komfort w postaci szybkości zdobywania informacji na interesujący nas temat, musimy zachować ostrożność w ich weryfikowaniu – Internet to również przestrzeń, w której dochodzi do manipulacji.

W części czwartej (s. 257–275) autorzy poruszyli temat kultury i samokształcenia. Józef Półturzycki wskazuje znaczenie kultury w edukacji, przywołując pracę Jerome'a S. Brunera *Kultura edukacji*, raporty UNESCO czy też Bogdana Suchodolskiego oraz Ireny Wojnar. Zwraca również uwagę, na jak niskiej pozycji znajduje się kultura wśród celów życiowych Polaków. W kolejnych rozdziałach Józef Półturzycki wraz z Moniką Gromadzką i Anną Frąckowiak przybliżają wartość muzeów jako ośrodków kultury, edukacji i samokształcenia, dających odwiedzającym możliwość poznania biografii, zbiorów, pamiątek zarówno przy pomocy tradycyjnych gablot, zdjęć i obrazów, jak i filmów. Warto w tym miejscu odesłać do wydanych przez autorów pozycji *Muzea biograficzne w procesie edukacji kulturalnej* (2013) oraz *Muzea kobiet polskich* (2017).

Część piąta (s. 279–302) została poświęcona samokształceniu w edukacji całościowej w Szwecji. Jest to niejako dopełnienie wydanej w 2009 roku przez prof. Józefa Półturzyckiego monografii *Edukacja w Szwecji*. Autor zwraca uwagę na wprowadzony w tym skandynawskim państwie w 1967 roku obowiązek nauki języka szwedzkiego dla imigrantów, opracowanie podstawowych wytycznych polityki rządu wobec przybyszów, z których wynika, że na imigrantach i Szwedach spoczywają równe prawa i obowiązki, konieczność dialogu i współpracy, przy jednoczesnym umożliwieniu imigrantom swobody wyboru wzorca kulturowego z zachowaniem szacunku dla norm przyjętych w kraju, do którego przybyli. Autor opisuje trzy zakresy działań, jeśli chodzi o edukację dorosłych: szkoły, uniwersytety ludowe wraz z ogólną działalnością kulturalno-oświatową oraz kształcenie i doskonalenie zawodowe. To wartościowa część, szczególnie dla osób zainteresowanych zagadnieniami z zakresu pedagogiki porównawczej.

Część szósta pozycji (s. 305–338) jest przedstawieniem samokształcenia w aktywności i poglądach dwóch wybitnych Polaków: Aleksandra Kamińskiego i Elżbiety Zawackiej. Autorzy pokazują m.in., jak aktualne nadal są poglądy tych osób. Anna Frąckowiak i Józef Pólturzycki poświęcili wspomnianym osobom już wiele uwagi w swojej pracy naukowej. *Aleksander Kamiński* – to monografia wydana przez prof. Józefa Pólturzyckiego w 2006 roku, zaś wybitna patriotka Elżbieta Zawacka, kurier Armii Krajowej oraz druga w historii Wojska Polskiego kobieta-general brygady, to bohaterka dwutomowego opracowania wydanego z inicjatywy prof. Józefa Pólturzyckiego w 2009 roku z okazji 100. rocznicy urodzin bohaterki, która zmarła dwie miesiące przed swoimi 100. urodzinami.

W części siódmej (s. 339–389), zatytułowanej *Z badań nad samokształceniem*, Józef Pólturzycki podkreśla znaczenie zawodu nauczyciela, konieczność doskonalenia i samokształcenia tej grupy zawodowej, nawiązując nie tylko do tradycji, ale również do współczesnego dokumentu, jakim jest raport Komisji UNESCO do spraw rozwoju edukacji w XXI wieku, zwany też raportem J. Delorsa, o tytule: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Autor zwraca uwagę na treści i problemy samokształcenia nauczycieli, jak i przybliża wyniki badań, w których znaczenie miało środowisko, z którego wywodzili się badani nauczyciele, poziom wiedzy czy też korzystanie z czasopism edukacyjnych. Natomiast w podrozdziale 23 Monika Gromadzka zajęła się tematem samokształcenia studentek dojrzałych wiekiem. Autorka przedstawiła wyniki badań własnych, historie kobiet, zapoczątkowane od okresu szkoły podstawowej, poprzez przygotowywania badanych do studiów, ich wyobrażenia o procesie studiowania. Ta ostatnia część książki została zakończona rozdziałem na temat potrzeby i wartości ogólnego kształcenia oraz podsumowaniem autorstwa Józefa Pólturzyckiego. Z treści tego końcowego fragmentu wynika m.in., że stan edukacji dorosłych w Polsce jest niepokojący, co ma głównie związek z postępującym rozwojem cywilizacyjnym, kulturą pieniądza i kariery. Jak przekonuje autor, wzorem dla nas powinna być wspomniana już Szwecja.

## Wnioski, sugestie i rekomendacje

Niezwykle trudno mi wskazać, w których miejscach czuję niedosyt, bowiem ilość zalet recenzowanej publikacji przedstawiłem już powyżej. Nie ma być to jednak laurka dla autorów, lecz uznanie dla niezwykle rzetelnego i cennego opracowania, jakiego się podjęli. Gdybym jednak mógł pozwolić sobie na sugestie, to sugerowałbym dodanie do opracowania zagadnień dotyczących wskazówek metodycznych dla nauczycieli, wykładowców i trenerów, dotyczących tego, jak uczyć innych samokształcenia i motywować uczniów i podopiecznych do samokształcenia, opierając się na motywacji pozytywnej, a nie – jak jest to we współczesnej szkole – na motywacji negatywnej. W podrozdziale 12 dodałbym informacje o innych metodach zapamiętywania informacji, przytaczanych m.in. w książce

Radosława Kotarskiego *Włam się do mózgu* bądź przedstawianych w publikacji Marii Jagodzińskiej *Psychologia pamięci*. Sugerowałbym odwołanie się do informacji dotyczących neuronauk (szczególnie neurodydaktyki czy neuropsychologii), które są obecnie źródłem wielu fałszywych informacji i wprowadzają pseudonaukowe teorie do przestrzeni społecznej. Byłaby to okazja do zdementowania pojawiających się w różnych źródłach informacji. W końcu: poszerzyłbym także podrozdział 15, dotyczący uczenia się z wykorzystaniem Internetu, komputera i innych nowoczesnych rozwiązań. Z pewnością jest to bogata pozycja, wzbogacająca szczególnie wiedzę ludzi młodych, ale dlaczego by nie pokazać tym „starszym”, jak można uczyć się teraz i jakie możliwości daje technologia? Warto byłoby wskazać w tym miejscu wiele cennych inicjatyw, jako przykładów dobrych praktyk we wdrażaniu do samokształcenia, realizowanych przez różne instytucje, głównie przy wsparciu środków europejskich (np. ZAR – Zintegrowany Asystent Rozwoju<sup>1</sup>; [www.zar.edu.pl](http://www.zar.edu.pl)). Takie przykłady zasługują na upowszechnianie, szczególnie wśród osób dorosłych.

Powyższe uwagi absolutnie w niczym nie ujmują wartości czy jakości wydanej przez Autorów publikacji, mogą jedynie nadać jej bardziej aplikacyjny i użyteczny charakter, motywując do sięgania do po nią studentów i młodzież szkolną.

## Konkluzja

W mojej ocenie recenzowana publikacja *Samokształcenie w edukacji całościowej* to niezwykle cenna pozycja przepełniona wiedzą nie tylko o samym procesie samokształcenia, ale również przybliżająca naszą kulturę, podkreślająca znaczenie polskiego dziedzictwa w zakresie propagowania i praktykowania idei edukacji całościowej i samokształcenia. Interesujące i przydatne jest również przybliżenie metod uczenia się, ukazanie obecnego stanu polskiej edukacji dorosłych oraz nawiązanie do nowoczesnych metod nauki z wykorzystaniem Internetu. Szczególną wartością, która stanowi spoiwo łączące wszystkie przedstawione powyżej rozdziały, jest ich interdyscyplinarny i praktyczny charakter. Powstały one bowiem w wyniku pogłębionych studiów nad współczesnymi problemami szeroko pojętego kształcenia i edukacji, szczególnie ustawicznej. Oparte są w większości na gruntownych badaniach przeprowadzonych przez autorów na podstawie bogatej literatury przedmiotu oraz aspektów praktycznych. Autorzy poddali naukowej analizie i próbom syntezy wybrane zagadnienia dotyczące samokształcenia, interesujące nie tylko dla środowiska pedagogów, ale przede wszystkim dla wszystkich osób, którym bliska jest edukacja ustawiczna czy własny samorozwój. Badania

<sup>1</sup> P. Ziółkowski, *New possibilities – better perspectives. Interactive system of reinforcing the process of lifelong learning. Integrated development assistant (ZAR)* [„Nowe możliwości – lepsze perspektywy. Interaktywny system wzmocnienia procesu uczenia się przez całe życie”. Zintegrowany asystent rozwoju (ZAR)], „Rocznik Andragogiczny” 2017, s. 285–296.



przeprowadzone przez Autorów, a zaprezentowane w recenzowanej monografii, upoważniają mnie do stwierdzenia, że liczne fragmenty opracowania posiadają nowatorski charakter. Recenzowaną pracę oceniam jako bardzo dobrą, mieszczącą się w czołówce wartościowych opracowań naukowych, które w ostatnich latach trafiły na polski rynek wydawniczy. Z pełnym przekonaniem rekomenduję omawianą książkę wszystkim czytelnikom oraz postuluję, aby stała się ona obowiązkowym podręcznikiem dla studentów kierunków społeczno-humanistycznych, ze szczególnym uwzględnieniem jej jako pozycji dedykowanej osobom przygotowującym się do zawodu nauczyciela.

**Позняк А.В.**

Uniwersytet Pedagogiczny w Mińsku

## **О результатах стажировки сотрудников ЦРПО БГПУ в Университете Экономики (WSG) в г. Быдгощи (Польша), 2-6 декабря 2019 года**

### **О wynikach stażu w Wyższej Szkole Gospodarki w dniach 2-6 grudnia 2019 r.**

Весной 2019 года в г. Минске в офисе Эразмус+ были организованы встречи представителей вузов РБ с потенциальными партнерами из университетов ЕС по международным проектам. Так сотрудники ЦРПО познакомились со Светланой Кашубой, директором европейского института WSG, и получили приглашение пройти стажировку в данном УВО. Вызвал интерес опыт WSG в области:

- организации системы социально ориентированного образования, направленного на предоставление профессиональных образовательных услуг для широких слоев населения г. Быдгоща и всего Куявско-Поморского воеводства Польши: от яслей до домов дневного пребывания для людей третьего возраста;
- коммерциализации образовательных услуг, поиска партнёров, потенциальных заказчиков, привлечения средств за счет проектной деятельности и др.;
- организации подготовки педагогических кадров в институте педагогики WSG;
- организации практикоориентированного обучения и др.

В этой связи была подана заявка в MOST, программу поддержки деловых контактов между гражданами РБ и ЕС. Заявка была одобрена. Группа сотрудников БГПУ: начальник ЦРПО Александра Позняк, зам. начальника ЦРПО – Светлана Невдах, начальник инновационно-методического отдела ЦРПО – Юлия Егорова и начальник координационно-управленческого от-

дела ЦРПО – Елена Гуртовая со 2 по 6 декабря 2019 года прошли стажировку в Высшей школе господарки, WSG) в г. Быдгощи (Польша).

В ходе стажировки состоялись следующие мероприятия:

- встреча с ректором университета доктором Мареком Шамотом, который познакомил с историей университета, результатами его деятельности сегодня и перспективами развития;
- знакомство со структурой университета, его материально-технической базой;
- встреча с директором Центра социальных услуг (доктор Пршемислав Жолковски). В составе центра – ясли, детский сад, в работе которых реализуются принципы инклюзивного образования, а также университет третьего возраста. Посещение данных подразделений центра;
- знакомство с молодежными образовательными проектами ЕС – Эразмус, Коперникус, Молодежный волонтиариат (координатор отдела международных отношений – Юлия Мулик);
- встреча с руководством института педагогики и социальных наук, знакомство с учебными планами, рамкой квалификаций подготовки студентов по педагогическим специальностям (директор института – доктор Марта Шила);
- знакомство с особенностями организации образовательной, проектной, научно-исследовательской деятельности в университете в контексте внутривосточного и международного сотрудничества (директор центра восточного партнерства – доктор Магдалена Бергманн);
- встреча с представителями учебного отдела, презентация особенностей организации учебного процесса в WSG на основе внедрения онлайн платформы – ONTE (сотрудники отдела новых технологий обучения – Катаржина Пилярска и Йоанна Барановска);
- знакомство со спецификой практического обучения в WSG, встреча с руководителем отдела практик Лукашем Юшаком;
- знакомство со спецификой реализации Болонского процесса в WSG, программами двойного дипломирования (доктор Светлана Кашуба, директор Института европейского WSG).

Во время встреч с руководством и сотрудниками университета сотрудники ЦРПО БГПУ презентовали опыт работы БГПУ, его специфику и достижения.

### Общие выводы и впечатления:

Университет Экономики (Высшая школа gospodarки, WSG) в г. Быдгощи (Польша) – частный университет, не имеющий бюджетного финансирования. 30 % финансирования работы университета осуществляется за счёт обучения студентов, 70 % за счёт выполнения проектов. Коммерциализация всех направлений деятельности университета – его насущная потребность и ключевое условие пребывания на рынке образовательных услуг. В WSG обучается более 7 тысяч студентов и работают около 800 преподавателей, в том числе приглашенные профессора, что достаточно популярно в этом университете благодаря академической мобильности. Успешно работают в условиях большой конкуренции: только в Быдгоще – 15 университетов (из них – 5 частных), более 35 тысяч студентов.

### Основные источники дохода WSG:

*центр социальных услуг*, в составе которого более 10 яслей, детских садов, 13 образовательных центров (домов дневного пребывания и опеки) для пожилых людей, как при университете непосредственно в Быдгоще, так и в других городах воеводства, где размещены филиалы WSG. Все эти формы очень востребованы у населения, университет мобильно реагирует на улучшение демографической ситуации в стране и планирует к открытию новые ясли и детские сады;

*участие в международных и внутристрановых проектах* по академической мобильности, по научным исследованиям, по выполнению практикоориентированных проектов. В WSG в приоритете проектная деятельность для улучшения материальной базы университета: нужно оборудование, программное обеспечение – ищутся соответствующие проекты, заявки. Например, в рамках проектного финансирования закупается дорогое ПО для занятий по экономике в виде ролевых игр по созданию своих бизнес-компаний. Для знакомства студентов, которые будут работать с пожилыми людьми, приобретено уникальное оборудование по имитации самочувствия, физического состояния пожилых людей, людей с ограниченными возможностями. Студенты могут на себе испытать в имитационном режиме, что чувствует человек с артритом, катарактой и т.п.;

*оказание образовательных и научно-исследовательских услуг* по типу научной лавки для различных организаций воеводства, например, проведение опросов, социологических исследований в коллективе, разработка различных программ и т.п. Университет оформляет с предприятием-заказчиком т.н. ваучер НИР на выполнение проекта;

*оказание консультационных услуг* (психологических, педагогических, в т.ч. по вопросам инклюзии) для различных категорий населения: родите-

лей, подростков, молодежи, пожилых людей и т.п., различные обследования и заключения специалистов-психологов, педагогов, физиотерапевтов и др.

*частная языковая школа с правом проводить государственный экзамен по польскому языку.*

У WSG 115 вузов - партнеров, что позволяет им обмениваться студентами, преподавателями, приглашать профессоров для проведения занятий, подавать совместные заявки в проекты и др.

Обучение ведется по 20 укрупненным направлениям, в рамках которых студенты могут выбрать одну из 80 специализаций. Объем аудиторных часов – 50% от общего времени на обучение, остальные 50% - самостоятельная образовательная деятельность. В WSG есть такая форма обучения, как дуальное образование – обучающиеся теорию получают в вузе, а практические навыки и опыт - работая на предприятии (в организации), проходя там все виды практики. Программы составляются с участием работодателей и с учетом специфики предприятия, на котором работает студент.

В WSG очень развито студенческое самоуправление, тьюториат. Создана ассоциация иностранных студентов. Их в WSG – более 900. Для иностранных студентов проводится в начале учебного года так называемая интеграционная неделя для быстрой адаптации приезжих из других стран.

Поощряются студенческие предпринимательские проекты, создание фирм (IT, ресторанные, туристические языковые и др.). Для этого в вузе существует система обучения студентов созданию и защите стартап-проектов, оказывается помощь со стороны бухгалтеров, экономистов в доведении проектов до реальности в экономическом плане.

WSG позиционирует себя как социально ориентированный университет, постоянно участвует в мероприятиях города, воеводства, сам инициирует различные события. Например, традиционно на главных площадках города в конце мая проходит Быдгощский фестиваль науки – широкая популяризация науки, знаний, высшего образования и др.

В WSG есть свой университетский спортивный клуб, что позволяет спортсменам заявляться на соревнования высокого уровня. В WSG есть олимпийские чемпионы. В первую очередь развита гребля, плавание, бокс.

На базе WSG организуются многочисленные международные летние школы образовательной направленности, конференция библиотекарей.

WSG поддерживает постоянную связь со своими выпускниками, мониторинг их успешность на рабочем месте, привлекает к образовательному процессу уже как практиков, используют для продвижения и рекламы обучения в WSG.

В WSG образование максимально практикоориентировано. Более 50% учебного времени отводится на практические формы работы: практикумы, семинары, производственную практику на предприятиях. Большое внимание уделяется прохождению студентами практики. По новому государственному закону продолжительность практики составляет 6 месяцев.

Первая практика (2 мес.) направлена на формирование базовых трудовых компетенций: работать в команде, писать резюме и мотивационные письма, осуществлять самопрезентацию, знать требования по безопасности и гигиене труда и др.

Вторая и третья практики (4 мес.) – производственные, связанные со специальностью.

Поощряется, если студент сам находит место для практики как потенциальное место первой работы.

Также засчитываются альтернативные формы практики:

- на основании работы (если студент уже работает по специальности);
- на основании стажировки, платных программ;
- если есть свой бизнес.

В процессе практики используется форма визитаций, когда опекун практики посещает места практик студентов.

Много продвинутых форм отчетности и рефлексии студентов в процессе прохождения практики: они отошли от дневников, студенты заполняют карту практики, которая имеет рефлексивный характер, все создают портфолио, обязательно итоговое анкетирование (работодатели оценивают студентов, проходивших практику, студенты – работодателей).

Разработан и успешно преподается курс «Планирование карьеры», формирующий у студентов компетенции в области написания резюме для устройства на работу, поиска работы, прохождения интервью и т.п. В WSG работает Офис карьеры, помогающим студентам в вопросах трудоустройства.

В WSG успешно внедряется система цифрового обучения на онлайн платформе – ONTE. Эта обучающая платформа поддерживается специальным подразделением отдела новых технологий, которая оказывает техническую помощь и студентам, и преподавателям. На платформе много обучающих видеороликов, которые созданы самими студентами для различных тем по различным предметам.

Стажировка позволила определить перспективные направления сотрудничества БГПУ с Университетом Экономики (Высшая школа господарки, WSG) в г. Быдгощи (Польша):

- изучить и адаптировать опыт работы центров дневного пребывания пожилых людей, специфику просветительской и образовательной деятельности (ФСПТ, «Альтернатива» ИПКиП);
- изучить и адаптировать опыт оказания консультационных услуг для детей, их родителей, других категорий населения (Институт психологии, Институт инклюзивного образования, ФДО, ФНО, ФСПТ);
- изучить возможности участия в программах двойного дипломирования по специальности «Международный туризм и менеджмент гостеприимства» на английском языке на уровне магистратуры (ФФВ);
- изучить опыт популяризации научного знания среди населения, разработать формы привлечения ученых и преподавателей университета к просветительской деятельности (НИС);
- разослать своевременные приглашения университетам-партнерам для участия в международной декаде студенческой науки БГПУ;
- рассмотреть возможность участия ученых БГПУ в подготовке PhD студентов WSG в качестве научных руководителей (аспирантура);
- изучить необходимость и возможность включения в учебные планы 1-й ступени ВО дисциплины «Планирование карьеры» (ЦМООД);
- проработать вопрос о возможности обмена студентами БГПУ и WSG в рамках летних школ;
- обеспечить публикационную активность ППС БГПУ и WSG в научных изданиях обоих университетов на английском языке (НИС).

## Informacja o autorach

### **Grażyna Bartkowiak**

doktor habilitowana nauk humanistycznych; pracownik naukowo-dydaktyczny Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych w Akademii Marynarki Wojennej w Gdyni. Jest autorką dwunastu książek (monografii) i ok. 200 artykułów z problematyki psychologii zarządzania, pedagogiki pracy, a w szczególności skutecznego kierowania zespołem pracowniczym oraz komunikacji. W okresie ostatnich kilku lat jej zainteresowania badawcze koncentrują się wokół problematyki przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu, zarządzania różnorodnością, postaw społecznych wobec zróżnicowanych grup osób, a zwłaszcza w okresie późnej dorosłości i będących przedmiotem zainteresowań gerontologii.

### **Aneta Sylwia Baranowska**

doktor nauk społecznych, pedagog, terapeuta, interwent kryzysowy, tutor. Pracuje jako adiunkt w Zakładzie Edukacji na Wydziale Humanistycznym Akademii im. Jakuba z Paradyża w Gorzowie Wielkopolskim oraz pedagog szkolny w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 3 w Poznaniu. Jej zainteresowania naukowe oscylują wokół problematyki funkcjonowania imigrantów, w tym dzieci cudzoziemskich w nowym środowisku społeczno-kulturowym oraz alternatywnych metod pracy z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych.

### **Olena Bespartochna**

Candidate of Pedagogical Sciences, Department of Psychology, Pedagogy and Philosophy, Associate Professor, Kremenchuk Mikhailo Ostrohradskyi National University, Kremenchuk, Poltava region, Ukraine.

### **Anna Bęczkowska**

absolwentka kierunku zarządzanie i marketing; doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Wykładowca, pedagog, trener i doradca zawodowy, adiunkt w GSW Milenium, członek Pracowni Profilaktyki, Resocjalizacji i Readaptacji Społecznej. Jest autorką wielu publikacji dotyczących zarówno pedagogiki, jak i zarządzania zasobami ludzkimi. Prowadzi szkolenia z zakresu konstruktywnej komunikacji. Specjalizuje się w: andragogice, psychologii zarządzania, komunikacji interpersonalnej i zarządzaniu zasobami ludzkimi.



**Aleksandra Działkiewicz-Tama**

absolwentka pedagogiki Wydziału Pedagogiczno-Artystycznego w Kaliszu przy UAM w Poznaniu, ukończyła dwie specjalności na studiach licencjackich: edukacja wczesnoszkolna z arteterapią oraz komunikacja i poradnictwo społeczne, studia magisterskie ukończyła na kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, absolwentka studiów podyplomowych SDMO w Kaliszu na kierunku bibliotekoznawstwo z informacją naukową. Od czterech lat pracuje w zawodzie, jako nauczycielka w szkole podstawowej oraz opiekuna biblioteki szkolnej.

**Paulina Gołaska**

psycholożka, pedagożka specjalna, na co dzień pracująca z dziećmi i młodzieżą przeżywającą trudności społeczno-emocjonalne. W 2016 roku obroniła pracę doktorską dotyczącą rodzicielskiej refleksyjności u matek dzieci ze spektrum autyzmu, którą rozumie jako umiejętność odczytywania stanów mentalnych leżących u podłoża zachowań. Realizuje projekty aplikacyjno-badawcze dotyczące m.in. wdrażania programów terapeutycznych w placówkach edukacyjnych, pogłębiania wiedzy na temat terapii i psychoterapii osób ze spektrum autyzmu, tworzenia programów wsparcia dla rodzin. Pozostaje w bliskiej współpracy z poznańską Fundacją Fiona, Strefą Dobrych Emocji Jacka Kielina, Fundacją Dziecko w Centrum oraz innymi organizacjami działającymi na rzecz dzieci i młodzieży, w tym ze spektrum autyzmu. Pracuje również jako adiunkt w Gnieźnieńskiej Szkole Wyższej Milenium. Prowadzi stronę internetową [autyzmrelacyjnie.pl](http://autyzmrelacyjnie.pl) oraz profil FB „Terapia relacyjna”, na których promuje podejście relacyjne w terapii dzieci i młodzieży. Inspiracją dla jej podejścia była myśl psychoanalityczna oraz humanistyczna, którą stara się integrować zarówno w teorii, jak i praktyce.

**Sylwia Jabłońska**

doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, adiunkt Gnieźnieńskiej Szkoły Wyższej Milenium, opiekun Samorządu Studenckiego GSW Milenium, pedagog, profilaktyk, działacz społeczny.

**Joanna Jarmużek**

psycholog, trenerka, doktor nauk społecznych, adiunkt na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Jej praca naukowa i badawcza koncentruje się na grupach zagrożonych wykluczeniem społecznym (zwłaszcza osób z niepełnosprawnościami), budowaniu zasobów osobowych i społecznych, rozwijaniu umiejętności radzenia sobie i przeciwdziałaniu negatywnym skutkom przewlekłego stresu życiowego oraz wypalenia. Prowadzi warsztaty i treningi z zakresu rozwoju umiejętności interpersonalnych, podmiotowości, asertywności, mediacji i negocjacji. Pisze projekty szkoleniowe oraz re-

alizuje zewnętrzne warsztaty doskonalące z zakresu zapobiegania wypaleniu zawodowemu oraz skutecznej redukcji stresu zawodowego pracowników socjalnych i asystentów rodziny.

### **Ewa Kaniewska-Mackiewicz**

pedagog, oligofrenopedagog, nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, dyrektor Niepublicznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej WSG. Przez ostatnie lata pracy zawodowej współpracowała z osobami uzależnionymi, chorymi psychicznie, z osobami z różnego rodzaju niepełnosprawnością (zarówno z dorosłymi, jak i dziećmi) oraz z ich rodzinami. Autorka kilku artykułów naukowych.

### **Riina Kärki**

doktor, absolwentka studiów wyższych na kierunku zarządzanie przedsiębiorstwem na Laurea University of Applied Sciences w Finlandii oraz Uniwersytetu Helsińskiego, Wydziału Nauk Rolniczych, Nauk o Produkcji Roślinnej na kierunku agroekologia. W okresie ostatnich kilku lat tworzyła i brała udział w projektach związanych z relacjami między pokoleniami, edukacją i terapią ogrodowo-przyrodniczą oraz działaniach dydaktycznych w Centrum Młodzieży w Helsinkach i Fundacji na rzecz Dzieci i Młodzieży. Dodatkowo realizowała projekty w domu dla osób starszych, więzieniu w Kerawie oraz działania dla Unii Ochrony Przyrody i Unii Zrównoważonej Żywności.

### **Kosma Kołodziej**

doktorant w Katedrze Neuropsychologii Klinicznej Collegium Medicum w Bydgoszczy Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu. Jego badania skupiają się na problemie wykluczenia społecznego. Działacz społeczno-kulturowy. Swoimi działaniami naukowymi, społecznymi i artystycznymi stara się zwrócić uwagę na potrzebę inkluzji grup mniejszościowych w społeczeństwie.

### **Alicja Kozubska**

doktor nauk humanistycznych, profesor Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, pedagog, prorektor ds. kształcenia WSG w Bydgoszczy. Autorka ponad 65 artykułów i rozdziałów w publikacjach zwartych, monografii *Opieka i wychowanie w rodzinie dziecka upośledzonego umysłowo w stopniu lekkim*, współautorka 2 książek: *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu* (2014) i *Artystyczny uniwersytet dziecka i rodzica* (2014), współredaktorka 5 publikacji zwartych, w tym 2 czasopism: „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” i „Ukraińska Polonistyka”. Współtwórczyni jednego z pierwszych w Polsce „uniwersytetów rodzin-

nych”, recenzentka „Rocznika Andragogicznego”, twórca i współtwórca wielu programów studiów podyplomowych, ekspert i konsultant w projektach badawczych. Problematyka badawcza koncentruje się wokół: uwarunkowań pracy nauczyciela-wychowawcy; jakości kształcenia; współpracy podmiotów edukacyjnych i zakłóceń funkcjonowania rodziny. Od lat prowadzi szkolenia i warsztaty dotyczące m.in. pracy z uczniem sprawiającym trudności wychowawcze, doskonalenia współpracy rodziny i szkoły, emisji głosu dla nauczycieli. Kształcenie innych spostrzega wielowymiarowo: jako szansę na własny ustawiczny rozwój, szansę wpływania na innych, pomagania im w wydobywaniu swoich potencjałów oraz spotkanie z drugim człowiekiem, które dla każdej ze stron może okazać się ważne.

### **Agnieszka Krugielka**

dr nauk ekonomicznych w dziedzinie zarządzania, pracownik naukowo-dydaktyczny Instytutu Inżynierii Zarządzania Politechniki Poznańskiej. Specjalizuje się w zarządzaniu zasobami ludzkimi. Jest autorką opracowań poświęconych kulturze organizacyjnej, pracy zespołowej oraz społecznej odpowiedzialności biznesu w różnych organizacjach gospodarczych. Jej zainteresowania badawcze związane są zwłaszcza z projektami społecznymi, procesem motywowania pracowników oraz tematyką zarządzania wiedzą. Poza pracą dydaktyczną autorka zajmuje się również działalnością konsultingową w obszarze komunikacji interpersonalnej i negocjacji.

### **Taina Elina Laivola**

doktor, absolwentka studiów wyższych na wydziale edukacji Uniwersytetu w Oulu oraz Uniwersytetu Helsińskiego w zakresie edukacja, psychologia, polityka społeczna, nauki społeczne. Doświadczenie i kwalifikacje zdobyła w zakresie projektowania usług edukacyjnych na University of Lapland w Finlandii oraz na Uniwersytecie Helsińskim.

### **Kazimierz Mikulski**

doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki. Pracownik nadzoru pedagogicznego w Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy. Wojewódzki koordynator wprowadzania pilotażowego nauczania programowania w ramach innowacji edukacyjnej. Autor 9 pozycji książkowych z zakresu stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej i wynikających z tego faktu relacji nauczyciel – uczeń. Uczestnik kilkudziesięciu konferencji międzynarodowych i krajowych, z wygłoszonymi referatami także z zakresu cyfrowej edukacji. Napisał ponad 60 artykułów.

**Łukasz Moniuszko**

doktor nauk humanistycznych, etyk, psychopedagog, mediator. Specjalizuje się w teorii i filozofii prawa, filozofii społecznej, bioetyce, historii filozofii polskiej XX wieku. Obecnie zajmuje się etycznymi problemami prawa, filozofią języka prawnego i wpływem norm moralnych na prawo stanowione. Autor kilku monografii oraz kilkunastu artykułów naukowych z zakresu filozofii, prawa, etyk zawodowych, filozoficznych zagadnień psychologii i pedagogiki. Zatrudniony na stanowisku adiunkta w Instytucie Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.

**Hennadii Moskalyk**

profesor w Krzemieńczuckim Uniwersytecie Narodowym im. Mychajła Ostrogradskiego (Ukraina) oraz Uniwersytetu im. Alfreda Nobla w Dniepropietrowsku. Dyrektor Departamentu Edukacji Urzędu Miasta Krzemieńczuk na Ukrainie. W latach 2005–2015 dyrektor szkoły na Ukrainie. Autor trzech monografii naukowych oraz ponad sześćdziesięciu artykułów naukowych z zakresu filozofii edukacji.

**Kamila Müller**

socjolożka zatrudniona w Centrum Usług Społecznych Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Absolwentka studiów socjologicznych w WSG. Do jej głównych zainteresowań naukowych należą te związane z drugim człowiekiem i jego funkcjonowaniem w świecie, a więc między innymi psychologia oraz relacje społeczne.

**Teresa Myjak**

wykładowca w Instytucie Ekonomicznym Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej w Nowym Sączu. Doktor nauk ekonomicznych w zakresie nauk o zarządzaniu. Jej zainteresowania naukowe: zarządzanie kapitałem ludzkim, zarządzanie wiedzą, zarządzanie strategiczne, zarządzanie w przedsiębiorstwie, organizacja i zarządzanie, edukacja, praca zawodowa. Autorka i współautorka kilkadziesiątu publikacji naukowych z tego zakresu.

**David Odrakiewicz**

MA, PhD Cand. PUE, economist, originally from Canada with polish roots, educated in Scotland (Univ. of Aberdeen). He is interested in the areas of interplay of economics, efficient management, integrity competences, entrepreneurship and corporate social responsibility, combines his research interests with completed internships in Santander Bank (DM BZWBK Brokerage House) and as a ma-

nager of CSR in marketing in AMEX company, experience gained in international banking offices of BNP Paribas and City Bank, analyst with Goldman Sachs London, Warsaw and internationally, management trainer and competence educational consultant in GPMI research institute with its main offices in Poznan and affiliates in Aberdeen, Boston and Vancouver, experienced as assistant professor GPMI in GSW Milenium (Gniezno College Milenium), Poland.

### **Peter Odrakiewicz**

PhD, Scientific Director GPMI Research Institute, Graduate Faculty Adj. Professor Gniezno College Milenium, Visiting Professor EU Erasmus exchanges, Visiting Professor University of La Verne, Journal of Organizational Change Management-EMERALD Reviewer of the Year, Visiting Professor Post-Graduate Management Programs Poznan University of Technology, served as Dean and Vice-Rector of University of Business in Poznan (PWSB, EWSB), MBA toolkit co-author UN Global Compact [www.unprme.org](http://www.unprme.org), Author, co-author and editor of numerous leading scientific publications, including more than 8 monographies, books and chapters in leading monographies.

### **Jolanta Perz**

posiada wykształcenie wyższe pedagogiczne, ze specjalnością resocjalizacja i praca socjalna. Studia ukończyła w Wielkopolskiej Wyższej Szkole Społeczno-Ekonomicznej w Środzie Wielkopolskiej. Podczas studiów napisała wiele bardzo dobrze ocenionych prac tematycznych, związanych z jej zainteresowaniami. Dotychczasowym osiągnięciem było opublikowanie artykułu Przeobrażenia współczesnej rodziny jako działania zmierzające w kierunku dysfunkcyjności. Skutek przemian społecznych czy problem osobowości jednostki? w wydanej w 2017 roku książce Pomoc – wsparcie – ratownictwo. O optymalizacji rozwoju i edukacji człowieka na różnych etapach życia. Bardzo lubi obserwować i poznawać świat, a chęć przynależności do niego oraz życiowe doświadczenie mobilizują ją do dzielenia się swoimi doświadczeniami z innymi, co chętnie wyraża poprzez pisanie oraz uczestnictwo w konferencjach naukowych organizowanych przez Wielkopolską Wyższą Szkołę Społeczno-Ekonomiczną w Środzie Wielkopolskiej oraz Gnieźnieńską Szkołę Wyższą Milenium. Do jej zainteresowań zaliczyć należy osobowość człowieka, jego wyobraźnię, kwestie powstawania świadomości w ludzkim umyśle, nauki fizyczne i przyrodnicze oraz związaną z tymi tematami filozofię.

### **Tamara Poyasok**

Profesor w Krzemieńczuckim Uniwersytecie Narodowym im. Mychajła Ostrogradskiego (Ukraina).

**Anna Sołtys-Stawowa**

pedagog w zakresie poradnictwa i pomocy psychologiczno-pedagogicznej, nauczyciel doradztwa zawodowego w szkołach podstawowych, koordynator praktyk i pełnomocnik rektora ds. współpracy z interesariuszami zewnętrznymi w Gnieźnieńskiej Szkole Wyższej Milenium, przewodnicząca Samorządu Studenckiego GSW Milenium.

**Kazimierz Wojnowski**

prof. UAM, doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie filozofii i socjologii. Kierownik Zakładu Edukacji Środowiskowej na Wydziale Pedagogiczno-Artystycznym UAM. Jego zainteresowania naukowe dotyczą socjologii społeczności lokalnych, socjalno-środowiskowych problemów wychowania i polityki społecznej, aksjologii antropologicznej i społecznej, pracy socjalnej na obszarach wiejskich, a także filozofii, socjologii, etyki zawodowej, pedagogiki społecznej, antropologii kultury, penitencjarystyki i resocjalizacji. Aktualnie dominują zainteresowania aksjologią podmiotu wychowania, edukacji, socjologią identyfikacji, socjalnymi uwarunkowaniami i mentalnymi zachowaniami środowisk wychowawczych, dysfunkcjami w przestrzeni edukacyjnej i wychowawczej, podmiotowością środowisk lokalnych, funkcjonowaniem lokalnych instytucji kulturalnych, oświatowych, socjalnych, socjologią dysfunkcji w środowisku uczniowskim szkoły i w warunkach pozaszkolnych, bezpieczeństwem w edukacji.

**Przemysław Ziółkowski**

historyk i pedagog, nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, zatrudniony na stanowisku docenta. Dyrektor Centrum Usług Społecznych WSG, Dyrektor Międzywydziałowego Studium Pedagogicznego oraz Placówki Doskonalenia Nauczycieli WSG. Absolwent kilku studiów podyplomowych oraz licznych kursów i szkoleń. Kierownik i koordynator projektów edukacyjnych oraz inicjator i popularyzator różnych innowacyjnych form edukacji ustawicznej. Wykładowca w placówkach doskonalenia nauczycieli, twórca wielu programów kursów i studiów podyplomowych, w tym studiów podyplomowych w zakresie dydaktyki szkoły wyższej oraz zarządzania szkołą wyższą. Ekspert Ministerstwa Edukacji Narodowej oraz Instytutu Badań Edukacyjnych. Członek kilku towarzystw naukowych oraz redakcji czasopism naukowych. Jego zainteresowania naukowe to: dydaktyka akademicka, pedeutologia, samorządność uczniowska oraz edukacja osób starszych. Autor pięćdziesięciu artykułów naukowych, dwunastu monografii, redaktor i współautor ośmiu publikacji zwartych.

