

ISSN 2353-7914

parezja

Czasopismo Forum Młodych Pedagogów
przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN

numer **2** 2024 (22)

REDAKCJA NAUKOWA *Aneta Makowska*
Karol Motyl
Colette Szczepaniak
Katarzyna Szorc

RADA NAUKOWA:

Prof. dr hab. Maria Czerepaniak-Walczak (Uniwersytet Szczeciński)

Prof. dr hab. Maria Dudzikowa (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza, Poznań)

Prof. dr hab. Dorota Klus-Stańska (Uniwersytet Gdański)

Prof. dr hab. Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku)

Prof. dr hab. Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki; Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa)

Prof. dr Joachim Thomas (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Niemcy)

Dr hab. Ewa Bochno (Uniwersytet Zielonogórski)

Dr hab. Maksymilian Chutorański (Uniwersytet Szczeciński)

Dr hab. Przemysław Grzybowski (Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy)

Dr hab. Alicja Korzeniecka-Bondar (Uniwersytet w Białymstoku)

Dr hab. Janusz Surzykiewicz (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt, Niemcy; Uniwersytet
Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa)

Dr hab. Bożena Tołwińska (Uniwersytet w Białymstoku)

Prof. PhDr. Bronislava Kasáčová CSc. (Uniwersytet Mateja Bela, Bańska Bystrzyca, Słowacja)

Assoc. prof. PhD. Otilia Clipa (Stefan cel Mare University Suceava, Suczawa, Rumunia)

Assoc. prof. PhD. Ineta Helmane (Riga Teacher Training and Educational Management Academy, Ryga,
Łotwa)

Doc. PaedDr. Radmila Burkovičová, Ph.D. (Ostrawski Uniwersytet w Ostrawie, Czechy)

Doc. Nadežda Leonyuk (Państwowy Uniwersytet Brzeski im. A.S. Puszkina, Brześć, Białoruś)

Dr James Underwood (University of Northampton, Wielka Brytania)

Dr Urszula Markowska-Manista (Uniwersytet Warszawski)

Dr Jacek Moroz (Uniwersytet Szczeciński)

ZESPÓŁ REDAKCYJNY:

REDAKTOR NACZELNA:

Katarzyna Szorc (Uniwersytet w Białymstoku)

Z-CA REDAKTOR NACZELNEJ:

Aneta Makowska (Uniwersytet Szczeciński)

SEKRETARZE REDAKCJI:

Colette Szczepaniak (Uniwersytet Szczeciński)

Karol Motyl (Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie)

CZŁONEK ZESPOŁU:

Tomasz Prymak (Uniwersytet w Białymstoku)

REDAKTOR STATYSTYCZNY:

Jacek Gralewski (Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa)

E-MAIL:

parezja@uwb.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI:

Tomasz Bajkowski – diagnostyka psychopedagogiczna (Uniwersytet w Białymstoku)

Katarzyna Borawska-Kalbarczyk – dydaktyka (Uniwersytet w Białymstoku)

Mateusz Marciniak – psychologia (Uniwersytet Adama Mickiewicza, Poznań)

Piotr Mikiewicz – socjologia wychowania (Dolnośląska Szkoła Wyższa, Wrocław)

Tomasz Leś – metodologia (Uniwersytet Jagielloński, Kraków)

Tomasz Prymak – prawo, pedagogika resocjalizacyjna (Uniwersytet w Białymstoku)

Jolanta Sajdera – pedagogika przedszkolna i szkolna (Uniwersytet Pedagogiczny, Kraków)

Karolina Starego – polityka społeczna (Uniwersytet Gdański)

Urszula Wróblewska – historia wychowania (Uniwersytet w Białymstoku)

© Copyright by Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2024

WYDAWCA: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku

15-245 Białystok, ul. Ciołkowskiego 1M, <http://wydawnictwo.uwb.edu.pl>

PROJEKT OKŁADKI: Michał Obrycki, REDAKCJA I KOREKTA: Teresa Margańska

REDAKCJA (JĘZYK ANGIELSKI): Marcin Pędich, SKŁAD: Mieczysław Rabczko

Czasopismo „Parezja. Forum Młodych Pedagogów

przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN” wydawane jest w systemie

Open Access na zasadach licencji niewyłącznej Creative Commons

Publikacja została sfinansowana ze środków Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku

Wersja papierowa czasopisma – drukowana: ISSN 2353-7914

DRUK I OPRAWA: TOTEM.COM.PL



OD REDAKCJI

<i>Aneta Makowska, Karol Motyl, Colette Szczepaniak, Katarzyna Szorc</i> Rozwój. Kategoria (nie)oczywista	5
--	---

STUDIA I ESEJE

<i>Jarosław Marzec</i> Egzystencjalne znaczenie „integralnej praktyki życiowej” jako instytucji rozwojowej	13
<i>Łukasz Stankiewicz</i> Między ideologią rozwoju i ideą uniwersytetu. O Polskich reformach szkolnictwa wyższego i nauki	26
<i>Justyna Juszcak</i> Terapia zajęciowa i jej znaczenie dla wzmacniania rozwoju dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną – umożliwienie, uczestnictwo w zajęciach, podejście skoncentrowane na osobie, upełnomocnienie	45
<i>Agnieszka Nowakowska-Kaliszuk</i> Korzyści praktyki sharentingu oraz potencjalne zagrożenia dla prywatności i rozwoju tożsamości cyfrowej dziecka	59

Z WARSZTATU BADAWCZEGO

<i>Agata Butarewicz-Głowacka, Martyna Dowgiert, Amelia Suchocka</i> Wolontariat jako forma rozwoju osobistego i zawodowego studentów Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku	69
<i>Lidia Dakowicz, Zuzanna Kamińska</i> Pedagog jako wzór osobowy w procesie wychowania w opinii studentów Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej Uniwersytetu w Białymstoku	86
<i>Dorota Mętrak</i> Osobiste doświadczenia edukacyjne jako czynnik kształtujący motywację i rozwój zawodowy studentów pedagogiki wczesnoszkolnej	98

<i>Maria Mojsak</i>	
Relacje ojca z dziećmi w rodzinie wielodzietnej. Studium przypadku	113
<i>Agnieszka Ilendo-Milewska, Łukasz Jakubczyk</i>	
Cechy osobowości a wybrane parametry jakości terapii skoncentrowanej na kliencie Carla Rogersa w percepcji osób dorosłych	128
<i>Katarzyna Podstawka</i>	
Normalizacja roli asystenta osobistego w edukacji w szkole doktorskiej – autoetnografia	140

NA NASZE ZAPROSZENIE

<i>Aneta Makowska, Alicja Korzeniecka-Bondar, Ewa Bochno</i>	
„Parezja” dla „młodych, zbuntowanych, niepokornych”! Rozmowa Anety Makowskiej z Alicją Korzeniecką-Bondar i Ewą Bochno, założycielkami i pierwszymi redaktorkami „Parezji”	159

STUDIUM RECENZYJNE

<i>Iwona Murawska</i>	
Teorie rozwoju człowieka Barbary M. Newman i Philipa R. Newmana – kompendium wiedzy z psychologii rozwojowej czy nowe otwarcie?	169

Aneta Makowska

Uniwersytet Szczeciński

E-MAIL: aneta.makowska@usz.edu.pl ORCID: 0000-0002-7785-582X

Karol Motyl

Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie

E-MAIL: k.motyl@ujd.edu.pl ORCID: 0000-0003-4203-6434

Colette Szczepaniak

Uniwersytet Szczeciński

E-MAIL: Colette.szczepaniak@usz.edu.pl ORCID: 0000-0002-0496-4144

Katarzyna Szorc

Uniwersytet w Białymstoku

E-MAIL: k.szorc@uwb.edu.pl ORCID: 0000-0002-8911-6979

Rozwój. Kategoria (nie)oczywista

Rozwój – kluczowa kategoria przedłożonego dla Czytelnika numeru – jest jednym z ważniejszych, „palących” pojęć pedagogicznych. W szerokim rozumieniu, jak wskazuje *Wielki Słownik Języka Polskiego*, oznacza „naturalny proces zmian w organizmach żywych, zachodzący w trakcie życia poszczególnego organizmu lub w kolejnych pokoleniach, powodujący ich wzrost, dojrzewanie lub uzyskiwanie form doskonalszych”¹. Zatem rozwój prowadzi do wzrastania, przeobrażenia, przemiany. W pedagogice procesy te zwykle oznaczają przemianę ku „czemuś” – zgodnie z wybranym modelem, koncepcją lub etosem wychowania. Tymczasem pojęcie rozwoju może zmieniać się w zależności od kontekstu, w jakim występuje. Problematyczność rozumienia „rozwoju” pojawia się na wielu poziomach: ontologicznym, epistemicznym, aksjologicznym oraz w codziennych praktykach edukacyjnych.

W tym numerze zaprosiliśmy Autorów do krytycznego namysłu nad sięgającymi do różnych dyscyplin i tradycji koncepcjami rozwoju człowieka i środowiska, ich aktualnością i możliwym nowym odczytaniem teorii rozwoju. Jak podkreśla Tomasz Sobierajski, to właśnie nauki humanistyczne i społeczne kształtują w człowieku umiejętność krytycznego myślenia, co z kolei prowadzi do kształtowania kultury argumentacji, a także sprzyja głębszemu rozumieniu

1 <https://wsjp.pl/haslo/podglad/12059/rozwoj/4472559/czlowieka> [dostęp: 29.05.2025].

innych. Dyscypliny te rozwijają także empatię oraz pozwalają lepiej pojmować świat „innych” – co ma szczególne znaczenie w kontekście wielokulturowego charakteru współczesnych miejsc pracy (Sobierajski, 2012, s. 53). Dyskusja nad stanem i możliwościami rozwoju wydaje się zatem być niezmiennie aktualna i ważna. Autorzy przedłożonych do refleksji tekstów zaproponowali różne sposoby badania koncepcji rozwoju człowieka. Warto również zaznaczyć, że rozwój, oprócz wymiaru osobistego, może być także rozpatrywany z perspektywy rozwoju instytucji czy dyscyplin. Dlatego tak istotne jest stawianie pytań o przemiany zachodzące w szkołach, akademiach i innych instytucjach związanych z wychowaniem. Warto również przyrzeć się procesom zachodzącym w edukacji pozaformalnej i nieformalnej – w jaki sposób wspierają one rozwój, a także czy (i w jaki sposób) same podlegają rozwojowi.

Tom otwiera artykuł Jarosława Marca, który zaprasza czytelnika do analizy rozwoju jako celu wychowania. Autor odwołuje się do koncepcji rozwoju moralnego L. Kohlberga oraz rozważań Ch. Meyera, traktując je jako punkt wyjścia do refleksji nad rolą rozwoju w kontekście procesów edukacyjnych. W analizie Autor kładzie nacisk na perspektywę integralnej teorii Kena Wilbera, która wnosi szerokie i wielowymiarowe ujęcie rozwoju jednostki. W tekście zaprezentowano model instytucji rozwojowej w postaci integralnej praktyki życiowej (*Integral Life Practice*), który może stanowić zarówno inspirację, jak i teoretyczną podstawę dla andragogiki – nauki o edukacji dorosłych. Integralna praktyka życiowa zaś, jako narzędzie wspierające rozwój osobisty i duchowy, odwołuje się do najnowszych koncepcji Wilbera, ukazujących przy tym rozwój duchowy jako nieodłączny element pełnego rozwoju człowieka.

W artykule pt. *Między ideologią rozwoju i ideą uniwersytetu. O polskich reformach szkolnictwa wyższego i nauk* Łukasz Stankiewicz wskazuje, że od czasów przełomu transformacyjnego reformy szkolnictwa wyższego były kształtowane przez agresywną ideę rozwoju, widzącą akademię jako wytwórcę dóbr w technokratycznym dyskursie. Wprowadzone zmiany, takie jak nowy system ewaluacji czy program kierunków zamawianych, uderzyły szczególnie w nauki społeczne i humanistyczne, kwestionując elitarność i kulturową rolę polskiej akademii. Jednocześnie polska idea uniwersytetu, zakorzeniona w historycznym, elitarnym modelu, ma problemy z adaptacją do demokratycznego społeczeństwa i nie stanowi optymalnego punktu wyjścia do planowania przyszłości szkolnictwa wyższego.

Znaczeniem terapii zajęciowej w życiu i rozwoju osób z niepełnosprawnością intelektualną dzieli się w swoim artykule Justyna Juszcak. Autorka na wstępie prezentuje istotę terapii zajęciowej jako ważnego elementu wspie-

rającego rozwój psychofizyczny osób z niepełnosprawnością intelektualną. Podkreśla przy tym wagę uppełnomocnienia, umożliwienia, uczestnictwa oraz podejścia skoncentrowanego na osobie. Opisywane kategorie pozwalają lepiej określić charakter interwencji terapeutycznej skierowanej do dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Z kolei zrozumienie pojęć teoretycznych, związanych z prowadzeniem terapii zajęciowej, przekłada się na właściwe podejmowanie działań terapeutycznych o charakterze aktywizująco-wspierającym. Dzięki nim osoby, pomimo różnych ograniczeń poznawczych, mają możliwość realizowania szeregu działań terapeutycznych prowadzących do osiągnięcia możliwej pełni rozwoju.

Tekst Agnieszki Nowakowskiej-Kaliszuck analizuje zjawisko sharentingu, czyli aktywnego udostępniania przez rodziców informacji o swoich dzieciach w mediach społecznościowych. Artykuł szczegółowo omawia genezę i ewolucję tej praktyki, która wiąże się z rozwojem technologii i platform internetowych, takich jak Facebook czy Instagram. Kluczowymi kwestiami poruszonymi w tekście są korzyści i zagrożenia płynące z sharentingu dla prywatności i rozwoju cyfrowej tożsamości dziecka, w tym naruszenie różnych stanów prywatności według koncepcji Westina.

Dział *Z warsztatu badawczego* otwiera artykuł trzech autorek: Agaty Butarewicz-Głowackiej, Martyny Dowgiert i Amelii Suchockiej. W przygotowanym artykule poddano analizie rolę wolontariatu jako istotnej formy rozwoju osobistego i zawodowego studentów Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Autorki przedstawiają teoretyczne podstawy pojęcia rozwoju, zwracając uwagę na znaczenie edukacji nieformalnej, w tym wolontariatu, w kształtowaniu kompetencji i postaw młodych ludzi. W części empirycznej opisano wyniki badań jakościowych przeprowadzonych metodą indywidualnych przypadków, które pozwoliły zidentyfikować różnorodne motywacje studentek do angażowania się w wolontariat. Wyniki wskazują, że taka aktywność przynosi wymierne korzyści w sferze osobistej, społecznej i zawodowej – m.in. rozwija umiejętności interpersonalne, asertywność, organizację czasu oraz poczucie sprawczości. Autorki podkreślają także znaczenie wolontariatu w budowaniu tożsamości młodych ludzi oraz w przygotowaniu ich do aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Zwracają uwagę na konieczność dopasowania formy wolontariatu do indywidualnych predyspozycji i potrzeb, by maksymalizować jego pozytywny wpływ na rozwój jednostki.

W artykule pt. *Pedagog jako wzór osobowy w procesie wychowania* przedstawiono wyniki badań poprowadzonych przez zespół Lidii Dakowicz i Zuzanny Kamińskiej, dotyczących opinii studentów pedagogiki na temat

roli pedagoga jako wzoru osobowego. Studenci wskazali, że pedagog powinien być przede wszystkim wzorem we właściwym zachowaniu, budowaniu dobrych relacji międzyludzkich, byciu osobą o wysokich wartościach moralnych, a także w zakresie posiadanej wiedzy i umiejętności.

Tekst Doroty Mętrak analizuje wpływ osobistych doświadczeń edukacyjnych na motywację do podjęcia studiów pedagogicznych oraz na rozwój zawodowy studentek kierunku edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna. Wyniki badań wskazują, że kluczowe znaczenie dla wyboru ścieżki zawodowej mają pozytywne relacje z nauczycielami, inspirujące praktyki oraz osobista pasja do pracy z dziećmi. Jednocześnie artykuł opisuje bariery, takie jak wypalenie zawodowe, niski prestiż zawodu czy niewystarczające wynagrodzenie, które mogą zniechęcać do kontynuacji kariery nauczycielskiej. Autorka zwraca uwagę na potrzebę reform systemowych oraz wsparcia mentoringowego, które mogłyby zwiększyć motywację i zaangażowanie przyszłych nauczycieli. Praca dostarcza cennych wskazówek dotyczących projektowania programów kształcenia oraz działań służących podnoszeniu prestiżu i atrakcyjności zawodu nauczyciela w zmieniającym się środowisku edukacyjnym.

Maria Mojsak przekonuje, że relacja ojca z dziećmi w rodzinie wielodzietnej odgrywa istotną rolę w kształtowaniu rozwoju emocjonalnego i społecznego dzieci, a także wpływa na dynamikę życia rodzinnego i relacje interpersonalne. W artykule autorka prezentuje wyniki badań dotyczące relacji ojca z dziećmi w rodzinach wielodzietnych. Wskazują one, że więzi te są złożone i dynamiczne, jednak ich jakość nie jest determinowana wyłącznie przez liczbę potomstwa. Kluczowe znaczenie mają inne czynniki: cechy osobowościowe ojca, jego zaangażowanie emocjonalne oraz jakość relacji małżeńskiej. Uzyskane rezultaty są na tyle interesujące naukowo, że mogą stanowić podstawę do formułowania rekomendacji dla praktyki wspierania rodzin w budowaniu harmonijnego środowiska wychowawczego.

Do interesujących konkluzji w obszarze rozwoju osobistego klientów terapii doszli Autorzy tekstu *Cechy osobowości a wybrane parametry jakości terapii skoncentrowanej na kliencie Carla Rogersa w percepcji osób dorosłych*. Celem artykułu Agnieszki Iłendo-Milewskiej oraz Łukasza Jakubczyka było zbadanie zależności między cechami osobowości a percepcją jakości psychoterapii wśród osób dorosłych. W kontekście rosnącego zapotrzebowania na pomoc psychologiczną Autorzy podjęli próbę empirycznej weryfikacji hipotezy zakładającej istnienie istotnych korelacji pomiędzy strukturą osobowości a subiektywną oceną wybranych parametrów procesu terapeutycznego. Wyniki badań dowiodły statystycznie istotne związki pomiędzy określonymi

wybranymi wymiarami osobowości a oceną jakości relacji terapeutycznej. Otrzymane dane wskazują na praktyczne implikacje dla doboru i modyfikacji strategii terapeutycznych oraz potwierdzają potrzebę dalszych badań w tym obszarze.

Dział zamyka autoetnograficzny artykuł Katarzyny Podstawki, w którym Autorka koncentruje się na zmianie postrzegania współpracy z asystentem jako drogi do osiągnięcia nowego rodzaju samodzielności. W tekście uwzględniono również analizę potrzeb związanych z funkcjonowaniem asystentury, niezbędnych dla rozwoju i skutecznego wsparcia osób z niepełnosprawnościami.

Z radością dzielimy się także rozmową Anety Makowskiej z pierwszymi redaktorkami czasopisma *Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN* – prof. Ewą Bochno i prof. Alicją Korzeniecką-Bondar. Rozmówczynie przedstawiają początki tworzenia czasopisma oraz jego rozwój w latach 2014–2023. W tekście odnaleźć można ślady historii czasopisma, idei założycielskich oraz refleksje na temat jego roli naukowej w środowisku młodych badaczek i badaczy.

Zapraszamy również do zapoznania się z recenzją książki *Teorie rozwoju człowieka* autorstwa Barbary M. Newman i Philipa R. Newmana, przygotowaną przez Iwonę Murawską. Recenzja zawiera analizę, czy publikacja stanowi kompendium wiedzy z psychologii rozwojowej, czy też proponuje nowe spojrzenie na tę dziedzinę. Autorka szczegółowo charakteryzuje strukturę podręcznika, omawiając podział na części poświęcone różnym teoriom rozwoju. Zwraca również uwagę na to, w jakim stopniu praca Newmanów inspirowała do refleksji i wykorzystania teorii w pracy z człowiekiem.

Warto w tym miejscu przybliżyć rozumienie rozwoju w kategoriach postępu. Postęp, jak pisze Robert Kegan, jest

trójfazowym ciągiem zdarzeń: 1) postępującą decentracją, 2) wyłanianiem się z osadzenia (ang. *emergence from embeddedness*), 3) procesem, w którym całość staje się częścią nowej całości, to, co było strukturą, staje się składową nową strukturą, to, co było bezpośrednie, jest zapośredniczane przez nową bezpośredniość (Kegan, 1982, s. 76–77).

Sądzymy, że artykuły zamieszczone w tym tomie stanowią swoistą formę decentracji – procesu, który sprzyja wyłanianiu się nowych stanowisk, a zarazem rodzi kolejne pytania o rozwój człowieka, jego środowiska i świata.

Niech stanie się ona przyczynkiem do postawienia pytań o złożoność i nieoczywistość tej kategorii – zwłaszcza w kontekście statusu współczesnego rozumienia rozwoju, zarówno w teorii, jak i w praktyce edukacyjnej.

BIBLIOGRAFIA

- Kegan, R. (1982). *Evolving Self. Problem and Process in Human Development*. Harvard University Press.
- Sobierajski, T. (2012). Edukacja dla rozwoju człowieka. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 2(40), 50–54.
- Wielki Słownik Języka Polskiego. <https://wsjp.pl/haslo/podglad/12059/rozwoj/4472559/czlowieka> [dostęp: 29.05.2025].

studia i eseje

Jarosław Marzec

E-MAIL: jarekmarzec@poczta.fm ORCID: 0000-0003-0681-8295

Egzystencjalne znaczenie „integralnej praktyki życiowej” jako instytucji rozwojowej

STRESZCZENIE

Prezentowany tekst koncentruje się nad zagadnieniem rozwoju jako celu wychowania. Zamierzeniem autora było odwołanie i nawiązanie do rozważań L. Kohlberga i Ch. Meyer jako źródła do podjęcia tematu rozwoju w kontekście edukacji. Podjęte rozważania dotyczą także problemu rozwoju w perspektywie integralnej teorii K. Wilbera. W tekście została zaprezentowana instytucja rozwojowa w postaci integralnej praktyki życiowej oraz szeroka perspektywa rozwoju duchowego zaprezentowana w ostatnich pracach Wilbera. Instytucja integralnej praktyki życiowej może stanowić teoretyczną podstawę andragogiki oraz inspirować do poszukiwania fundamentów rozwoju człowieka dorosłego.

SŁOWA KLUCZOWE: rozwój, edukacja, integralna praktyka życiowa, teoria integralna, Ken Wilber

Wprowadzenie

Problematyzacja niniejszego tekstu koncentruje się wokół zagadnienia rozwoju jako celu edukacji, a także przybliżenia sylwetki Kena Wilbera, amerykańskiego pisarza, psychologa i filozofa transpersonalnego, szerszemu gronu odbiorców.

Dlatego niezbędne wydaje się wprowadzenie w zagadnienia filozofii integralnej, w zawilości i genezę stosowanej przez Wilbera terminologii, a także ukazanie doniosłości i aktualności jego twórczości na dyskursywnym mapie współczesnych badań kulturowych i antropologicznych. Choć pojawiają się prace omawiające jego dorobek, czego dobrym przykładem są prace Marzanny Kielar oraz Anety Gop (2012), eksplorujące edukacyjny potencjał myśli Wilbera, to jednak warto podkreślić, że problematyka rozwoju integralnego, stanowiąca fundament jego refleksji nad transformacją osobistą i kulturową, wciąż pozostaje mało obecna w polskim dyskursie naukowym. Z perspektywy autora szczególnie istotne jest wprowadzenie do dyskursu edukacyjnego rozważań Wilbera nad integralnym rozwojem człowieka, przede wszystkim zaś popularyzowanie nieznanego polskiemu odbiorcy pracy *Integral Life Practice. A 21-st Century Blueprint for Physical Health, Emotional Balance, Mental Clarity, and Spiritual Awakening* (Wilber i in., 2008).

Rozwój jako cel wychowania

Przyznam, że tytuł mojej prezentacji nawiązuje do znanego tekstu L. Kohlberga i R. Meyer (1993) o tym samym tytule, ale nie ograniczam się wyłącznie do jego treści. Refleksje nad rozwojem jako celem wychowania były obecne również w tradycji polskiej myśli pedagogicznej – podejmował je m.in. nestor polskiej pedagogiki Kazimierz Sośnicki (1964) w pracy *Istota i cele wychowania*. W niniejszym szkicu chcę zaprezentować rozważania nad rozwojem jako celem wychowania, z wykorzystaniem integralnej wykładni rozwoju wywodzącej się z dorobku Kena Wilbera. Proponuję spojrzenie, w którym formuła integralnego rozwoju oraz integralnej praktyki życiowej – zgodnie z ujęciem Wilbera – może znaleźć istotne odniesienia we współczesnych próbach definiowania wychowania, tym samym ukazując kulturowe uwikłania tożsamości w praktykach wychowawczych.

W tym miejscu chciałbym krótko nawiązać do klasycznego już tekstu L. Kohlberga i R. Meyer *Rozwój jako cel wychowania* (1993). Autorzy podejmują w nim próbę określenia strategii, „za pomocą których efekty badań mogą tworzyć i uzasadniać cele wychowania i miarę efektów wychowawczych” (Kohlberg i Meyer, 1993, s. 51). Autorzy wyróżniają trzy główne podejścia:

- 1) strategię pożądanых cech lub „zasobu cnót”;
- 2) strategię przepowiadania sukcesu lub „psychologii przemysłowej”;
- 3) strategię „logiki rozwojowej” (s. 51).

Autorzy zmierzają do wyjaśnienia,

w jaki sposób poznawczo-rozwojowa teoria psychologiczna może zostać przekształcona w racjonalną i praktyczną progresywną ideologię edukacji, tj. zbiór pojęć definiujących pożądane cele, treść i metody wychowania (s. 52).

Autorzy wyraźnie zarazem przeciwstawiają ideologię progresywizmu ideologiom „szkoły romantycznej” oraz „szkoły transmisji kulturowej”. Zdaniem L. Kohlberga i R. Meyer jedynie podejście progresywistyczne umożliwia przekonujące rozwiązanie dwóch fundamentalnych kwestii:

- 1) kwestię względności wartości, czyli dylematu związanego z określaniem ogólnych celów wychowania, które nie byłyby jedynie odbiciem wartości i potrzeb konkretnego dziecka, danej podkultury czy społeczeństwa;
- 2) problem ten dotyczy przejścia od twierdzeń psychologicznych, odnoszących się do faktycznych cech dzieci i ich rozwoju, do twierdzeń nor-

matywnych, określających cechy pożądane – innymi słowy, powiązania tego, co naturalne i „jest”, z tym, co etyczne i „powinno być” (s. 52).

W ocenie autorów progresywizm, jako

alternatywny pogląd, że celem szkół powinna być stymulacja rozwoju osobowego, jest koncepcją naukowo, etycznie i praktycznie realną, która przyczynia się do utworzenia szkieletu psychologii wychowania nowego rodzaju (Kohlberg i Meyer, 1993, s. 52).

Zgodnie z przyjętą strategią w niniejszym tekście nie zamierzam przywoływać w całości wyводу i argumentacji autorów dotyczących różnic pomiędzy wymienianymi szkołami myślenia na temat natury rozwoju. W kontekście prowadzonych rozważań interesujące wydaje się jednak zwięzłe przedstawienie podejścia progresywistycznego. W ideologii wychowania Kohlberg i Meyer łączą nurt progresywistyczny z dorobkiem Johna Deweya i Jeana Piageta. Istotną cechą tego nurtu jest przekonanie, że „wychowanie powinno podtrzymywać naturalne interakcje dziecka z rozwijającym je społeczeństwem lub środowiskiem” (s. 55). W nurcie progresywizmu rozwój definiowany jest „jako postęp (*a progression*) poprzez niezmiennie, uporządkowane kolejne stadia” (s. 53). W tym ujęciu celem wychowania jest „ewentualne osiągnięcie wyższego poziomu lub stadium rozwoju w życiu dorosłym, a nie jedynie funkcjonowanie dziecka na obecnym poziomie” (s. 55–56). Według autorów omawianego tekstu w centrum teorii zmiany rozwojowej znajduje się właśnie koncepcja stadiów rozwojowych.

Wizja integralnego rozwoju

W tej części tekstu chciałbym oddać głos teorii Kena Wilbera i przybliżyć jego wizję integralnego rozwoju. Koncepcja integralnego rozwoju stanowi twórcze i holistyczne podejście do zagadnienia rozwoju człowieka, uwzględniające wszystkie ważne dla zrównoważonego i spójnego rozwoju wymiary jego egzystencji. To wizja łącząca spójny rozwój na wielu płaszczyznach jednocześnie: idea integralnego rozwoju oparta jest na modelu pracy nad całościowym planem ludzkiego życia, w wymiarze: jaźni, kultury i natury.

Praktykowanie „wszystkich kwadrantów, wszystkich poziomów” – zgodnie z propozycją Wilbera – „obejmuje ćwiczenie fal fizycznych, emocjonalnych, mentalnych i duchowych w jaźni, kulturze i naturze” (Wilber, 2006a, s. 215). Dzięki codziennej praktyce, prowadzonej na wielu „arenach” (modułach) możliwe staje się doświadczenie większej wolności i poczucia pełni życia.

Wilber nazywa swój model rozwoju integralnego „psychotechnologią transformacji świadomości” (Wilber, 2006a, s. 216). W swojej pracy *Integralna teoria wszystkiego* (2006a) zauważył, że proces osobistej przemiany może być wspierany przez cztery zasadnicze czynniki: poczucie spełnienia, doświadczenie dysonansu, akt wglądu oraz postawę otwartości. Spełnienie oznacza, że „jednostka wypełniła zasadnicze zadania danego etapu (lub inaczej fali)” rozwoju (Wilber, 2006a, s. 65). Aby uniknąć zahamowania rozwoju, jego zdaniem potrzebne jest spełnienie: „Można to ująć dosadnie: by pójść dalej, trzeba w pełni zasmakować danego etapu rozwoju” (s. 65). Jak ujmuje rzecz Wilber: „Ten, kto zakosztował i nasycił się tym, co oferuje dany etap, staje się otwarty na transformację”. Drugim czynnikiem sprzyjającym przemianie jest dysonans, który pojawia się w momencie, gdy nowy etap (fala) zaczyna dochodzić do głosu, podczas gdy poprzedni wciąż usiłuje się utrzymać. Wówczas jednostka doświadcza wewnętrznego rozdarcia, rozdźwięku, poczucia frustracji i niezadowolenia z aktualnego stanu. Wilber pisze: „Musi pojawić się poczucie znacznego rozczarowania tym, co obecny poziom ma do zaoferowania, musi on denerwować, niecierpliwieć, frustrować – a wtedy natychmiast pojawia się głęboki dysonans” (Wilber, 2006a, s. 66). Trzecim czynnikiem transformacyjnym, omawianym przez Wilbera, jest wgląd. Oznacza on, że

osobie, która chce pójść naprzód, zazwyczaj pomaga pewien wgląd w sytuację – we własne prawdziwe chęci i to, co rzeczywiście autentycznie ma do zaoferowania. Na wgląd w sytuację mogą się składać: potwierdzenie, czynnik wolicjonalny, zamiar zmiany, co pomaga wybiec świadomością naprzód. Wgląd można ułatwić sobie poprzez introspekcję, rozmowy z przyjaciółmi, terapię, medytację lub – co najczęściej trudno zrozumieć – poprzez codzienne życie (s. 66).

Zdaniem Wilbera, gdy te czynniki zaistnieją, możliwe jest otwarcie, a więc gotowość „na przypływ nowej fali świadomości: głębszej, wyższej, szerszej i bardziej ogarniającej” (s. 66). Aby dokonać jakościowego skoku rozwojowego ku etapowi integralnemu, niezbędne są – według Wilbera – integralna wizja oraz integralna praktyka. Jak pisze:

Integralna wizja pomaga dokonywać wglądu, przez co łatwiej radzimy sobie z dysonansem, a nasza otwartość rośnie, natomiast integralna praktyka zakotwicza wszystkie te czynniki w konkretny sposób, by nie pozostawały zbiorem abstrakcyjnych idei i bliżej niesprecyzowanych pojęć (s. 67).

Integralna Praktyka Życiowa (*Integral Life Practice* – ILP), według Kena Wilbera i współautorów, posiada kilka charakterystycznych cech. Jest:

- modułowa: „moduł Integralnej Praktyki Życiowej jest kategorią praktyki, która odnosi się do specyficznej części twojego życia, takiej jak ciało, umysł, duch czy cień; identyfikując twoje moduły praktyki dostarcza tobie ogólnego poglądu twojej praktyce życia, pozwalając ocenić, które areny ćwiczyć, a które pozostawić na boku”;
- mierzalna: „oznacza to, że możesz uprościć i skrócić swoją praktykę, dostosowując ją do swoich ram czasowych”;
- spersonalizowana: „nie nakłada sztywnych reguł, ale raczej stwarza elastyczną, otwartą przestrzeń, w której możesz kreatywnie zaangażować wiele wymiarów swojego życia”;
- integralna: „oznacza to, że jest rządzona przez AQAL” – „struktura AQAL Integralnej Praktyki Życiowej stwarza przestrzeń nie tylko dla wyższego wzrostu i samo-aktualizacji, ale również, i w szczególności, dla przebudzenia czy rozpoznania Takości” (Wilber i in., 2008, s. 10–15).

Autorzy prezentowanej pracy wymieniają ponadto reguły praktyki, do których należą:

- *No Quick Fit!* – nie ma szybkich rozwiązań, ale trwająca, codzienna praktyka jest jedynym środkiem wytworzenia i podtrzymania transformacji”;
- integralna współzależna synergia, która „zakłada, że wzrost w jednej arenie przyspieszy osiągnięcia w innych arenach – poprzez wszystkie poziomy i wymiary twojego życia”, „poprzez zaangażowanie modułu w jednej arenie życia, zwiększysz efektywność każdego innego modułu w każdej arenie życia”;
- podejście post-metafizyczne: „oznacza, że żadna perspektywa dotycząca rzeczywistości nie jest po prostu dana świadomości”, „każda perspektywa jest enaktywna – co oznacza, że musisz coś zrobić, aby coś zobaczyć”, „post-metafizyczne integralne podejście twierdzi, że musisz właśnie robić integralną praktykę, aby doświadczyć integralnej rzeczywistości”;
- paradoksalność: „oznacza to, że jest zarówno gradualna (stopniowalna) i nagle (bezpośrednia)”, „paradoksalnie transformacja jest też ważna i jesteśmy za nią wdzięczni. W momencie realizacji nasza ścieżka jest postrzegana jako to, czym była: naczyniem dla nieuwarunkowanego przebudzenia”, „praktykujemy dla dobra, prawdy, piękna i radości życia naszą praktyką” (Wilber i in., 2008, s. 22–26).

Semiotyka integralna

W pracy *The Religion of Tomorrow. A Vision for the Future of the Great Traditions* (2017) Ken Wilber dokonuje istotnego podsumowania statusu teorii, zwracając uwagę na potrzebę rozwinięcia nowego języka w kontekście integralnej semiotyki. Jego zdaniem nadchodzący świat wymaga nie tylko nowych praktyk duchowych, ale także nowego sposobu opisywania rzeczywistości. Taki język – integralny w formie i treści – ma głęboki walor emancypacyjny, ponieważ wyrwa człowieka z pułapek redukcjonistycznych i jednostronnych narracji, charakterystycznych dla tego, co Wilber nazywa „płaską ziemią”. Według Wilbera współczesny kryzys duchowości ma w istocie charakter semiotyczny: „Większość modernistycznych i postmodernistycznych kultur po prostu nie miało słownika dla żadnej struktury trzeciego rzędu czy jakiegokolwiek doświadczenia wyższego stanu Ducha” (Wilber, 2017b, s. 642). Wracając do problemu mapy, Wilber dodaje, że „nie należy mylić słów z rzeczywistością, mapy z terytorium, znaku z referentem, teorii z faktem. Ale jednocześnie gdy nie chcemy mylić mapy z terytorium, nie chcemy też mieć całkowicie nieadekwatnej mapy” (s. 642).

Semiotyka stanowi studia nad znakami i symbolami, językiem, lingwistycznymi formacjami znaczenia oraz generalnie językami. Jak zauważył Wilber, studia w semiotyce są zbudowane na ontologii „płaskiej ziemi”. Według Ferdinanda de Saussure’a znak ma właściwie dwa składniki (łącznie trzy). Składa się z oryginalnego referenta, który jest reprezentowany przez znak. Znak posiada dwa aspekty – znaczący i znaczony. Znaczący jest (pisanym lub mówionym) materialnym znakiem czy indykatorem. Natomiast znaczony oznacza to, co pojawia się w umyśle, kiedy czytamy lub słyszymy konkretne znaczące. Wilber ilustruje ten mechanizm przykładem słowa „pies”: gdy znaczącym jest słowo „pies” (jego brzmienie lub zapis), to znaczoną jest wszystko to, co pojawia się w umyśle osoby, która to słowo słyszy lub czyta – np. obraz (s. 627). Ken Wilber, rozwijając swoją teorię integralną, proponuje poszerzenie klasycznego modelu semiotycznego poprzez zastosowanie perspektywy czterech ćwiartek (tzw. model AQAL). W ten sposób włącza semiotykę w szerszą, wielowymiarową mapę ludzkiego doświadczenia.

Znaczący jest Górnym Prawym – indywidualne, zewnętrzne („obiektywne”), pisany lub mówiony materialny ślad znaku, słowo albo symbol. Znaczące jest Górnym Lewym – co pojawia się w umyśle, gdy znak lub znaczący jest widziany lub słyszany (indywidualne, wewnętrzne, „subiektywny aspekt”). Teraz regulacje zarządzające sumą materialnych znaczących są systemem gramatyki czy syntaksą (systemem lub zasadami czy wzorami czy ogniwem-agencją, które oznaczają, że wszystkie znaczone podążają w danym języku – regułami gramatyki – które

określają, w jaki sposób materialny ślad czy znaczące, są używane łącznie jako system), co stanowi Dolną Prawą. A suma totalnych znaczonych jest semantyką (świat rzeczywistych znaczeń, kolektywny intersubiektywny językowego znaku i jego referentów – kolektywne znaczone czy totalna przestrzeń znaczeń wszystkich znaczonych), która stanowi Dolną Lewą (Wilber, 2017b, s. 627–628).

Według Wilbera istotny problem w semiotyce i teorii poznania pojawia się w momencie, gdy pytamy o istnienie referenta, czyli o to, czy i jak znak odnosi się do jakiejś rzeczywistości. Zgodnie z tradycją studiów rozwojowych podkreśla, że fizyczny, sensomotoryczny świat nie jest jedynym realnym światem, który istnieje. W nawiązaniu do tradycji studiów rozwojowych, Wilber twierdzi, że świat postrzegany i przeżywany przez człowieka zmienia się wraz z poziomem jego rozwoju świadomości. Jak pisze:

każdy główny poziom rozwoju widzi inny świat. Możemy powiedzieć, że on współ-tworzy nowy, na wiele sposobów różny świat czy przestrzeń światową – każdy z większą złożonością, bardziej świadomy, bardziej wyróżniony/zintegrowany; i to nie są jedynie „różne interpretacje” pojedynczego i danego, „realnego świata” (sensomotorycznego), ale ontologicznie nowe światy na wiele rzeczywistych sposobów (Wilber, 2017b, s. 629).

Jak wyjaśnia Wilber, „każda z tych przestrzeni światowych posiada zjawiska, które w niej są widziane, odczuwane i doświadczane jako w pełni realne, kiedy ktoś jest w tej aktualnej przestrzeni światowej” (s. 630). Oznacza to, że „suma wszystkich dostępnych zjawisk (we wszystkich czterech ćwiartkach) oznacza całkowitą przestrzeń światową tej pojedynczej struktury czy stanu” (s. 630). Ken Wilber, rozwijając koncepcję integralnej semiotyki, podkreśla, że każdy referent – czyli to, do czego odnosi się znak – istnieje w określonej przestrzeni światowej (s. 630). Jak dodaje:

Jeśli poszczególna przestrzeń światowa posiada zjawisko, które jest powszechnym doświadczeniem czy jest zjawiskiem w określonej kulturze, zatem ta kultura nadaje temu zjawisku (temu referentowi) słowo znaczące (s. 630).

W tym kontekście Wilber zauważa, że semiotyka integralna posiada walor emancypacyjny.

Wyższe struktury czy stany, które określają nasze indywidualne wyzwolenie powinny być nazwane, potrzebują nadania znaczących, potrzebują być rozpoznane jako realne (...), jak każdy sensomotoryczny obiekt, potrzebują stać się częścią powszechnego Dolnego Lewego semantycznego świata (s. 631).

Potrzebujemy rozwinięcia słownika, który byłby adekwatny do doświadczeń wyższych struktur i stanów świadomości.

Musisz rozwinąć się do przestrzeni światowej, w której rzeczywisty referent istnieje w celu posiadania właściwego znaczonego pojawiającego się w umyśle kiedy czytasz lub słyszysz jakikolwiek ze znaczących (s. 634).

Jak zauważył Wilber,

typowe teorie semiotyczne pomijają to całkowicie – pomijają fakt, że referenty istnieją w określonej przestrzeni światowej, i musisz mieć akces do tej przestrzeni światowej w celu widzenia i odczucia tego referentu, i mieć właściwe znaczone pojawiające się w umyśle, i zatem wiedzieć na pewno, czy ten referent naprawdę istnieje czy nie (Wilber, 2017b, s. 634).

Zatem, jak pisze Wilber, semiotyka integralna posiada walor emancypacyjny, gdyż –

dzięki nazywaniu i wskazywaniu na wyższe struktury i stany, otwiera drzwi do naszego własnego wzrostu i rozwoju do tych stanów; daje umysłowi pozwolenie do rozpoczęcia myślenia w tych kierunkach; upewnia nas, że te realności są naprawdę tutaj (s. 635).

W ten sposób język – poprzez nadanie nazw i wskazanie na wyższe stany bycia – pełni rolę nie tylko opisową, lecz także transformacyjną:

Oczywiście nie chcemy pomieszania słów czy map z terytorium rzeczywistym – ale nie chcemy mieć map, które pozostawiają wielkie sekcje rzeczywistego terytorium, więc nawet nie podejrzewamy, że istnieje. Uzyskaj kompletną mapę najpierw – a następnie pozwól jej podążać w stronę bezpośredniego doświadczenia tego doświadczenia! (s. 635).

Integralna semiotyka nie tylko opisuje świat, ale także go współtworzy – i czyni to w sposób rozwojowy, oferując język, który poszerza granice możliwego doświadczenia.

Doświadczenie duchowe i inteligencja duchowa

Chciałbym w tym momencie przybliżyć rozważania Kena Wilbera z pracy *Finding Radical Wholeness. The Integral Path to Unity, Growth and Delight* (2024) na temat dwóch porządków rozwoju, mianowicie ścieżki *Wake Up* (Przebudzenia) oraz ścieżki *Grow Up* (Dojrzewania). Wilber powraca tu do kluczowych tematów, sygnalizowanych już uprzednio w jego wcześniejszych pracach: *Integral Meditation* (2016), *Integral Buddhism* (2018) oraz *The Future*

of Religion (2017b). W nowej publikacji autor pogłębia swoje stanowisko, wskazując, że autentyczna, integralna duchowość nie może ograniczać się jedynie do pojedynczego aspektu rozwoju, ale powinna obejmować pełne spektrum świadomości i praktyki:

Zatem, każda prawdziwa Wielka Pełnia będzie z pewnością zawierać nie tylko *Waking Up*, ale też *Growing Up* i *Cleaning Up* (i, jak zobaczymy, także *Opening Up* i *Showing Up*). I to jest coś, co będziesz musiał włączyć we własną Integralną Duchowość, czy we własną Integralną Praktykę Życiową (Wilber, 2024, s. 229).

Jak dopowiada Wilber:

Ten proces duchowego wzrostu, rozwoju i realizacji – Oświecenie, Przebudzenie czy po prostu *Waking Up* – jest głębokim procesem Ujawniania-Pełni i zostaje odnaleziony wirtualnie we wszystkich głównych systemach medytacji, kontemplacji, jogi czy kontemplacyjnej modlitwy obecnych w Wielkich Tradycjach Mądrości (s. 19).

Wilber wskazuje, że zgodnie z meta-analizą tych Tradycji możemy wyróżnić pięć podstawowych stopni na ścieżce medytacyjnej: pierwszy – to etap, z którego zaczyna większość ludzi, to „gruby” (*gross*), to „grube myślenie i ego, tzw. «małpi umysł» albo nieprzerwana, wewnętrzna mentalna gadanina”; drugi etap – „stan subtelny” („nie ego, ale dusza”); trzeci etap – „sen bez snienia” albo przyczynowy; czwarty etap – *turiya*, czysty, bezczasowy świadek; piąty etap – *turiyata*, co oznacza „poza *turiya*”, Jeden Smak, czysta Jednia, albo niedualna Jedność (Wilber, 2024, s. 24–26). Wilber wyjaśnia:

Te główne stany świadomości stają się głównymi etapami medytacji, ponieważ centralna tożsamość osobowa zaczyna od ograniczonego typowego ego – dominującego stanu na jawie i ze wzrostem medytacji, kończy przemierzanie tych wszystkich stanów – etapów w świadomości, kończąc w czystej Obudzonej Ostatecznej Jedności świadomości. Ja odnoszę tę sekwencję stanów-etapów w całości lub części, jako *Waking Up* (s. 27).

Zdaniem Wilbera,

rozumienie tego procesu jest ważne, ponieważ poziom, na którym jesteś w *Growing Up* determinuje sposób interpretacji i nadaje znaczenie każdemu doświadczeniu, jakie masz – i to zawiera wszelkie doświadczenia *Waking Up* (czy wszelkie doświadczenia duchowe) (s. 41).

Wilber wymienia przynajmniej czterostopniowy model *Grow Up*: 1) egocentryczny; 2) etnocentryczny; 3) światocentryczny; 4) zintegrowany. W inny

sposób Wilber przyjmuje taką strukturę poziomów *Grow Up*: 1) archaiczny; 2) magiczny; 3) mityczny; 4) racjonalny; 5) pluralistyczny; 6) integralny; 7) super integralny. Jak pisze Wilber:

Odkąd przeciętna indywidualność posiada potencjalnie akces do wszystkich 6 etapów *Grow Up*, które pojawiły się dotąd w ewolucji, osoba na jakimkolwiek z tych 6 etapów może doświadczyć jakiegokolwiek z 5 głównych stanów *Wake Up* (s. 116).

Poziomy rozwoju i struktury świadomości – które opisuje ścieżka *Grow Up* – mają status ukrytych map lub reguł gramatyki. W przeciwieństwie do stanów świadomości pojawiających się w *Wake Up*, które są bezpośrednio dostępne, struktury świadomości *Grow Up* są niedostępne w akcie introspekcji i dlatego mają status ukrytych reguł i nieświadomych map. Jak pisze Wilber: „Możesz myśleć o *Grow Up* jako o głównym procesie używanym do interpretacji naszego świata” (Wilber, 2024, s. 59). Różnica pomiędzy *Wake Up* a *Grow Up*, a także sposób ich wzajemnej relacji, opiera się zatem na odróżnieniu duchowego doświadczenia od duchowej inteligencji. Inaczej mówiąc, „*Waking Up* uzyskuje wiedzę duchową poprzez poznanie; *Growing Up* uzyskuje duchową wiedzę poprzez opis: bezpośrednie duchowe doświadczenie w *Wake Up* versus duchowe myślenie w *Grow Up*” (Wilber 2024, s. 71). Zdaniem Wilbera,

duchowa inteligencja jest inteligencją, ona dotyczy sposobu, w jaki myślimy o Duchu albo ostatecznej Rzeczywistości. Za każdym razem, gdy myślimy o duchowych ideach czy używamy słów czy koncepcji opisujących Ducha, używamy naszej duchowej inteligencji (jako opozycji do bezpośredniego doświadczenia *Ducha*, które jest tym, co zakłada *Waking Up*) (Wilber, 2024, s. 71).

Dlatego sposób interpretacji Ducha, zdaniem Wilbera, zależeć będzie od struktur świadomości na ścieżce *Grow Up*; istnieje co najmniej 6–8 poziomów *Grow Up*, które wyznaczają odmienne sposoby rozumienia doświadczenia duchowego, będącego bezpośrednim przejawem procesu *Wake Up*.

Wilber systematyzuje tę zależność w pracy *The Future of Religion* (2017b), wskazując na cztery główne wektory rozwoju ludzkiej świadomości:

Chcę, aby każdy z nich był krystalicznie czysty jak to możliwe, ponieważ wzięte razem, dają nam 4 główne wektory ogólnego rozwoju człowieka oraz wszystkie 4 są absolutnie ważne: (1) struktury i ich (2) Poglądy (*Views*) (albo struktury-stopnie, i (3) stany i ich (4) Punkty Widzenia (*Vantage Points*) (czy stany-stopnie). Obydwie podstawowe struktury (w *Growing Up*) i stany/rzeczywistości (w *Waking Up*) pozostają w istnieniu w rozwoju odkąd się pojawiły, ale Poglądy i Punkty widzenia zostają przekroczone i zastąpione jak rozwój się toczy (Wilber, 2017b, s. 98).

Na szczególną uwagę w ramach Teorii Integralnej zasługuje również rozróżnienie dotyczące tzw. „centrum grawitacji” jaźni. Jak wyjaśnia Wilber:

W teorii integralnej mamy coś, co odnosi się do „centrum grawitacji” jaźni. *Self* posiada dwa z nich – „centrum grawitacji struktur” (albo tam, na ogólnym spektrum struktur i ich rozwoju – albo struktura/poziom – jaźń identyfikuje się w danym punkcie) oraz „centrum grawitacji stanów” (czy tam, na spektrum głównych stanów i rozwoju poprzez nie – albo stanów-poziomów – gdzie jaźń jest bardziej identyfikowana). Zatem, proces wzrostu poprzez struktury – od archaicznego do magicznego, do mitycznego, do racjonalnego, do pluralistycznego, do integralnego, do super-integralnego – ktoś może być głównie na poziomie mitycznym, podczas gdy w rozwoju stanów – gruby do subtelnego, do przyczynowego, do świadka, do niedualnego – ktoś może być głównie na subtelnym. Jego centrum grawitacji, więc będzie (mityczny, subtelny) (Wilber, 2018, s. 34).

Podsumowanie

Integralna praktyka życiowa wskazuje nie tylko na duchowy prymat rozwoju, lecz także na realną możliwość przezwyciężenia impasu kultury „instant” – kultury powierzchownych bodźców, zagubionych wartości i życia pozbawionego zakorzenienia w głębszym wymiarze sensu. W świecie, który coraz częściej ograbia człowieka z jego godności bycia i duchowej głębi, propozycja Wilbera staje się wołaniem o powrót do integralnego humanizmu, w którym rozwój nie oznacza jedynie wzrostu funkcjonalnego, lecz wewnętrzną transformację ku większej prawdzie, wolności i jedności.

BIBLIOGRAFIA:

- Bachmann-Medick, D. (2012). *Cultural turns. Nowe kierunki w naukach o kulturze*. Oficyna Naukowa.
- Burszta, W. (2013). *Wojny kulturowe jako fenomen antropologiczny*. B.m.w. https://nck.pl/upload/archiwum_kw_files/artykuly/2._wojciech_j._burszta_-_wojny_kulturowe_jako_fenomen_antropologiczny.pdf
- Denzin, N. i Lincoln, Y.S. (2014). *Metody badań jakościowych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kielar, M.B. (2012). *Integralna wizja Kena Wilbera i jej zastosowanie w edukacji*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kielar, M.B. i Gop, A. (2012). *Integralny Pluralizm Metodologiczny. Teoria i badania naukowe*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kohlberg, L. i Meyer, Ch. (1993). Rozwój jako cel wychowania. W: Z. Kwieciński i L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach* (s. 51–95), IBE „Edytor”.
- Loytard, J.F. (1997). *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*. Aletheia.
- Marzec, J. (2011). Ken Wilber – pasja rozwoju. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 25–39.
- Marzec, J. (2017). Odkrycie uważności. Rozważania wokół instytucji „integralnej praktyki życiowej” Kena Wilbera. W: B. Przyborowska, P. Błajet, I. Murawska i E. Aksamit (red.), *Kategoria integralności w edukacji* (s. 155–172). Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu.

- Marzec, J. (2019). *Fale istnienia. Moje spotkania z Kenem Wilberem*. Wydawnictwo Naukowe Katedra.
- Marzec, J. (2022). Glossa o duchowości integralnej. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 63–73.
- Marzec, J. (2022). Nowe wyzwania dla teorii edukacji – integralna edukacja i mindfulness w edukacji. *Ars Educandi*, 19, 87–101.
- Marzec, J. (2022). Zawiedzione nadzieje – neoliberalne konteksty ruchu mindfulness. W: M. Szczepka-Pustkowska i S. Zielka (red.), *Religia i duchowość z perspektywy pedagogicznej: od idei do empirii* (s. 67–88). Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Ostrowicka, H. (2022). *Problematyzyacje. Studia nad dyskursem w badaniach edukacyjnych*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Purser, R. (2019). *Mcmindfulness: How mindfulness became the new capitalist spirituality*. Repeater.
- Sośnicki, K. (1964). *Istota i cele wychowania*. Nasza Księgarnia.
- Wilber, K. (1993). Moja własna odyseja: wyzwanie dla psychologii humanistycznej i transpersonalnej. W: J. Dmuchowski (red.), *Psychoterapia i zen* (s. 9–33). Jacek Santorski & Co.
- Wilber, K. (1995a). *Śmiertelni, nieśmiertelni*. Jacek Santorski & Co.
- Wilber, K. (1995b). *Sex, Ecology, Spirituality. The Spirit of Evolution*. Shambhala.
- Wilber, K. (1996). *Niepodzielone. Wschodnie i zachodnie teorie rozwoju osobowości*. Zysk i S-ka.
- Wilber, K. (1997). *Eksplzja świadomości*. Wydawnictwo Abraxas.
- Wilber, K. (1998). *Krótką historia wszystkiego*. Jacek Santorski & Co.
- Wilber, K. (2000). *Jeden smak. Przemyślenia nad integralną duchowością*, przeł. H. Smagacz. Jacek Santorski & Co.
- Wilber, K. (2003). *Psychologia integralna*. Jacek Santorski & Co.
- Wilber, K. (2006a). *Integralna teoria wszystkiego*, przeł. C. Urbański. Zysk i S-ka.
- Wilber, K. (2006b). *Integral spirituality. A startling new role for religion in the modern and postmodern world*. Integral Books.
- Wilber, K. (2007). *The Integral Vision*. Shambhala.
- Wilber, K. (2008). *Małżeństwo rozumu z duszą. Integracja nauki i religii*. Jacek Santorski & Co.
- Wilber, K. (2010). *Boomeritis*, przeł. K. Mazurek. Wydawnictwo Czarna Owca.
- Wilber, K. (2015). *The Fourth Turning. Imaging the Evolution of an Integral Buddhism*. Shambhala.
- Wilber, K. (2016). *Integral Meditation: Mindfulness as a Way to Grow Up, Wake Up, and Show Up in Your Life*. Shambhala.
- Wilber, K. (2017a). *The religion of tomorrow: A vision for the future of the great traditions – more inclusive, more comprehensive, more complete*. Shambhala.
- Wilber, K. (2017b). *Trump and Post-Truth World. An Evolutionary Self-Correction*. Shambhala.
- Wilber, K. (2018). *Integral Buddhism and the Future of Spirituality*. Shambhala.
- Wilber, K. (2024). *A Post-Truth World. Politics, Polarization and a Vision for Transcending the Chaos*. Shambhala.
- Wilber, K. (2024). *Finding Radical Wholeness. The Integral Path to Unity, Growth, and Delight*. Shambhala.
- Wilber, K., Patten, T., Leonard, A. i Morelli, M. (2008). *Integral life practice: A 21-st century blueprint for physical health, emotional balance, mental clarity, and spiritual awakening*. Integral Books.

SUMMARY

The Existential Meaning of the Integral Life Practice Institution

The presented text concentrates on the problem of development as the aim of education. In the author's intention it was crucial to refer to the text of L. Kohlberg and

Ch. Meyer in the context of development as the aim of education to point to the basic source of considerations on development in the context of education. The presented considerations also introduce the integral vision of development and integral life practice from the works of Ken Wilber. The institution of integral life practice can consist of the theoretical frame for andragogy and can help to organize the horizon of development for adults seeking inspiration in that sphere.

KEY WORDS: development, education, integral life practice, integral theory, Ken Wilber

Łukasz Stankiewicz

Akademia Ateneum w Gdańsku

E-MAIL: lukasz_stankiewicz@yahoo.com ORCID: 0000-0002-4767-8877

Między ideologią rozwoju i ideą uniwersytetu. O Polskich reformach szkolnictwa wyższego i nauki

STRESZCZENIE

„Rozwój” – pojęcie opisujące potencjał nieograniczonego przyszłego wzrostu dóbr materialnych i kulturowych, jest jedną z najważniejszych idei współczesności. Uniwersytety wydają się być jego nieodzownym składnikiem – instytucjami, którym zawdzięczamy wiedzę i techniczną sprawność, bez której nie byłby on możliwy. Jednocześnie „idea uniwersytetu”, zwrócona ku przeszłości i skupiona na akademickiej suwerenności, ma z „ideą rozwoju” niewiele punktów wspólnych. W ostatnich dekadach, przy okazji procesu reformowania polskiego systemu szkolnictwa wyższego i nauki, mieliśmy do czynienia ze spotkaniem, czy może raczej starciem, tych dwóch narracji.

Celem tego artykułu jest opis kontekstu, aktorów i efektów tego spotkania, a także próba wyciągnięcia z niego wniosków. Reformy uniwersytetu były kształtowane przez agresywną ideę bezalternatywnego rozwoju odziedziczoną po latach 90., a ich efekty pozostawiają wiele do życzenia. Jednocześnie, idea uniwersytetu – w jej specyficznie polskiej formie – ma problemy z dopasowaniem się do demokratycznego społeczeństwa i wydaje się problematycznym punktem wyjścia przy planowaniu przyszłości szkół wyższych.

SŁOWA KLUCZOWE: szkolnictwo wyższe, nauka, polityka państwowa, uniwersytet, rozwój

Uniwersytety zajmują w świadomości społeczeństw Zachodu miejsce dość ambiwalentne. Są postrzegane jako źródło zmian, miejsce tworzenia nowej wiedzy i technologii – czyli *de facto* mateczniki współczesnego świata. Z drugiej strony podkreśla się, i one same lubią podkreślać, swój odwieczny charakter – historyczne korzenie sięgające głębiej niż u wszystkich, wyłączając Kościół katolicki, otaczających nas instytucji. Należy przy tym zaznaczyć, że realna wiedza o średniowiecznych, nowożytnych i współczesnych formach *universitas* jest znikoma. Nasze pojęcie historyczności uniwersytetu sprowadza się do założenia, że pod jego poziomem organizacyjnym – często chaotycznym i pozbawionym ładu – leży warstwa instytucjonalna, „napełniona wartością wykraczającą poza techniczne wymagania danego przedsięwzięcia” (Selznick, 1957, s. 17): „idea uniwersytetu”, jego „misja” i „dostojeństwo”.

Instytucjonalnym wzorcem „misyjnych” uniwersytetów jest uniwersytet humboldtowski – utworzony w XIX-wiecznych Niemczech model szkoły wyższej skoncentrowanej na badaniach podstawowych, finansowanej przez państwo, lecz poza tym suwerennej korporacji uczonych i studentów (Stokes, 1997). Funkcjonowanie zgodnie z tym modelem jest coraz trudniejsze z powodu wzrostu społecznego znaczenia akademii: pochłaniającego znaczne środki umasowienia, osłabienia jej funkcji kulturowej i wzmocnienia funkcji cywilizacyjnej (jako źródła technologicznych innowacji), wreszcie merytokratyzacji społeczeństw, czyniącej ze szkół wyższych szafarzy losu kolejnych pokoleń klasy średniej. Czynniki te sprawiają, że państwo i społeczeństwo mają znacznie więcej niż w XIX wieku powodów, by interesować się akademią i ingerować w jej działanie.

We współczesnej Polsce przejawem tego zainteresowania były reformy przeprowadzone w latach 2011–2018 oraz rosnący aktywizm Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego, coraz częściej i głębiej ingerującego w działanie uniwersytetów. Działalność ministerstwa jest oparta na dyskursie technokratycznym (Stankiewicz, 2019), widzącym w akademii wytwórcę pewnych dóbr – nauki i nauczania, a w państwie – klienta mającego dbać o to, by były one wytwarzane w sposób odpowiadający jego preferencjom. Istnieje też głębszy nurt dyskursywny, leżący u podstaw zarówno koncepcji reform, jak i sposobu ich implementacji – jest nim lokalna idea rozwoju, uznająca transformację ustrojową za normatywny wzorzec prawidłowo przeprowadzonej zmiany społecznej.

W czasie debaty, planowania i implementacji kolejnych reform, te dwie idee – uniwersytetu i rozwoju, stanowiły podstawę alternatywnych – i często wzajemnie sprzecznych – wizji uniwersytetu. Celem tego artykułu jest rekonstrukcja ich treści (mającej zarówno wymiar uniwersalistyczny, jak i lokalny – zakorzeniony w polskim doświadczeniu historycznym), warunków, w których doszło do ich spotkania (czy starcia), a także ocena jego efektów.

Spotkanie obu idei nastąpiło w momencie wyczerpywania się potransformacyjnego „boomu edukacyjnego”, gdy przyszłość uniwersytetu wydawała się zarazem niepewna i otwarta, a jego efekty zdefiniowały sposób funkcjonowania naszych instytucji w kolejnych dekadach, co – moim zdaniem – stanowi dobrą motywację, by przyrzeć się mu bliżej.

Idee, ideologie i imaginaria

Pojęcia „ideologii” czy „idei” rozwoju i uniwersytetu są w tym artykule traktowane w perspektywie teorii imaginariów Normana Fairclougha (2001), a także zbliżonej do niej teorii ekonomii wyobrażonych Boba Jessopa (2008).

Imaginaria czy inaczej ekonomie wyobrażone to zestawy twierdzeń opisujących pewien wycinek rzeczywistości społecznej. Mogą się na nie składać wiedza naukowa, quasi-naukowe modele i uproszczenia, slogany oraz budzące emocje narracje dotyczące przeszłości i przyszłości. Co najważniejsze, nie służą one jedynie poznaniu rzeczywistości, ale zawierają też recepty dotyczące tego, jak nad nią zapanować: co należy robić w momentach kryzysu oraz jakie cele działania są dopuszczalne, a jakie nie.

Za przykłady imaginariów mogą służyć „neoliberalizm” i „gospodarka oparta na wiedzy” – oba zawierają wiedzę naukową, dane i prognozy, ale też plany (np. dotyczące pożądanej roli banków centralnych czy uniwersytetów), slogany (np.: „przyływ podnosi wszystkie łódzie”), a także zdolność do budzenia emocji i motywowania do działania.

Imaginaria są więc praktycznymi ideologiami, pozwalającymi na poruszanie się w naszym otoczeniu i zarządzanie nim. Jednocześnie, ponieważ rzeczywistość jest zbyt złożona, by ją w wyczerpujący sposób opisać, a imaginaria często poświęcają precyzję, by zachować swą siłę motywującą, działania podejmowane w oparciu o nie będą podlegać mertonowskiej (1936) zasadzie niezamierzonych konsekwencji.

Idee opisane w tym artykule postrzegane są przede wszystkim jako narracje praktyczne, które mogą kierować reakcjami na zmieniające się warunki społeczne, stanowić podstawę planów i recept, a także pełnić funkcję osi mobilizacji, wokół których organizują się wspólnoty polityczne dążące do ich realizacji.

Polska idea uniwersytetu i potransformacyjne przemiany akademii

Trwający przez cały wiek XX ilościowy rozwój uniwersytetu znacząco zmodyfikował jego rolę i pozycję społeczną. W okresie swojej świetności akademia humboldtowska była przedsięwzięciem, którego skala pozostawała nieporównywalna ze współczesnymi szkołami wyższymi. W miejscu jej narodzin – Królestwie Prus – nakłady na szkolnictwo wyższe i naukę w latach 1868–1910 kształtowały się na poziomie 0,09–0,15% PKB (Diebolt, 2024); obecnie Niemcy wydają na ten cel 1,6% PKB. Polska w przededniu II wojny światowej, w czasie opisywanym często jako najlepszy dla polskiej nauki, przeznaczala na edukację wyższą i badania 0,07 do 0,1% PKB (GUS, 1939), w porównaniu do ok. 1% PKB dziś.

Niewielki zakres działalności uniwersytetów i ich niska kosztochłonność powodowały, że nie były one przedmiotem znacznego zainteresowania ani państwa, ani obywateli. Akademia była też, z powodu specyfiki powstałego w Niemczech systemu społeczno-gospodarczego, odseparowana od przemysłu,

którego potrzeby były zaspokajane przez odrębny sektor szkół technicznych (Stokes, 1997), do których w późniejszym okresie dołączyły laboratoria przemysłowe.

Polskie uniwersytety XIX i XX w. były oparte na modelu niemieckim. Podobieństwa nie kończą się zresztą na sferze instytucjonalnej. Pozycja niemieckich szkół wyższych była wzmacniana przez dwie okoliczności: późne powstanie zjednoczonego państwa, które wzmacniało rolę kultury i filozofii jako czynników integracji narodowej, oraz relatywne zacofanie Niemiec wobec reszty kapitalistycznego świata, co spowodowało, że klasyczna burżuazja nie stała się klasą dominującą, musząc dzielić swoją pozycję zarówno z ziemiaństwem, jak i „burżuazją kulturową” (Eyal i in., 1998), wyróżniającą się posiadaniem zinstytucjonalizowanego kapitału kulturowego (dyplomów szkół wyższych). Czynniki te oddziaływały jeszcze silniej w naszym kraju, a specyfika jego historii – w długich okresach pozbawionej zarówno klasycznej burżuazji, jak i klasy średniej, a z dominującą warstwą opartą na zinstytucjonalizowanym kapitale społecznym (przynależności do ziemiaństwa lub partii) – nadała lokalnemu odpowiednikowi *Bildungsbürgertum*, czyli inteligencji, szczególną legitymizację do pełnienia roli przedstawicielki całego narodu. Jej misją było dążenie do uwolnienia społeczeństwa spod obcej dominacji oraz doprowadzenie go do kulturowego i cywilizacyjnego awansu (Micińska, 2008).

Celem uniwersytetu w jego polskiej koncepcji miało więc być wytwarzanie elit prowadzących kraj ku lepszej przyszłości, a nie zaspokajanie popytu na edukację czy wiedzę. Presja rosnącego popytu pojawiła się dopiero po roku 1989, a jej pierwszym przejawem był wzrost zapotrzebowania na kształcenie wyższe.

U progu I wojny światowej na polskich uczelniach wyższych (na terenie trzech zaborów) studiowało ok. 25 tys. osób (Romer i Weinfeld, 1917); u progu drugiej – 35 tys. (GUS, 1939), w momencie rozpoczęcia transformacji ustrojowej – ok. 400 tys. (GUS, 2005), a po jej kilkunastu latach, w „najlepszym” dla uniwersytetów okresie lat 2004–2008 – blisko 2 mln (GUS, 2014), przy zbliżonej liczbie ludności we wszystkich czterech okresach. W sumie w przeciągu 100 lat liczba studiujących w Polsce zwiększyła się 80-krotnie.

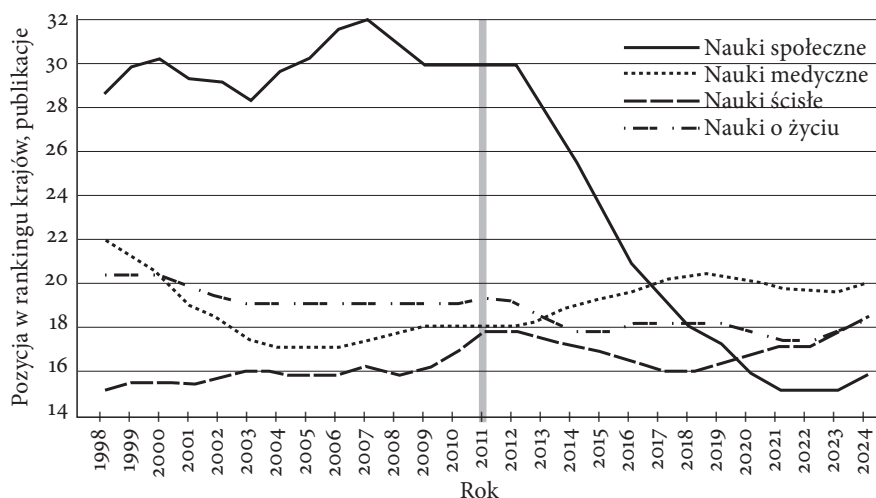
Okres transformacji ustrojowej był dla polskiej akademii czasem dramatycznych przemian: zapaści finansowania publicznego, powstania szkół niepublicznych i otwarcia akademii na rosnący popyt na kształcenie wyższe. Zmiany te dokonały się przy jedynie nieznacznym wzroście liczby nauczycieli akademickich, co znacznie zwiększało obciążenia dydaktyczne – szczególnie w szeroko rozumianej grupie nauk społecznych i humanistycznych (do której zaliczam zarządzanie, prawo i kierunki ekonomiczne). W okresie

najszybszego rozwoju, czyli w latach 1989–2005, wzrost ilości studentów studiujących na kierunkach z tej grupy nauk sięgnął 586%, przy jednoczesnym wzroście ogólnej liczby studentów o 409%. W 1989 r. na kierunki z zakresu nauk społecznych i humanistycznych uczęszczało 48% studentów; w ciągu kilku lat liczba ta wzrosła do 66%. Obecnie – po wielu latach przemian – proporcje studiujących wróciły do stanu sprzed transformacji ustrojowej, co przy jednoczesnym 35-procentowym spadku naboru (w latach 2005–2023), wywołanym niżem demograficznym, oznaczało dla kierunków społecznych i humanistycznych utratę ponad połowy słuchaczy (GUS, 1990, 2014, 2024).

Nastanie okresu niżu demograficznego postawiło środowisko akademickie wobec nowych wyzwań. Wraz z „wyschnięciem” niepublicznych źródeł finansowania, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego zaczęło tworzyć mechanizmy (Narodowe Centrum Nauki i Narodowe Centrum Badań i Rozwoju, system ewaluacji jednostek naukowych, listy czasopism punktowanych itp.) mające skłonić uczelnie wyższe do ponownego skupienia się na działalności badawczej, umiędzynarodowieniu oraz nawiązywaniu szerszej współpracy z otoczeniem społeczno-gospodarczym.

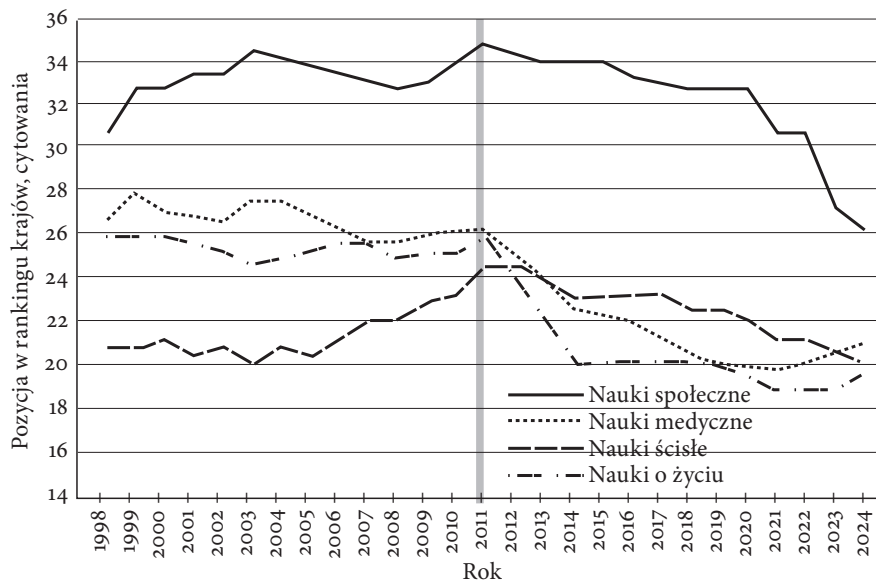
Proces ten, podobnie jak wcześniejsze umasowienie, najsilniej uderzył w nauki społeczne i humanistyczne, w największym stopniu skoncentrowane na dydaktyce i najmniej umiędzynarodowione. Efekty interwencji ministerstwa, podobnie jak wcześniej otwarcia sektora na rynek edukacyjny, były dla nich dramatyczne. W latach 2008–2023 liczba polskich artykułów z grupy *social sciences* (obejmującej zarówno nauki społeczne, jak i humanistykę) indeksowanych w bazie SCOPUS, wzrosła o ponad 600% – przy znacznie skromniejszych 100–140-procentowych wzrostach dla pozostałych grup nauk (nauk o życiu, nauk fizycznych i nauk o zdrowiu) (Scimago, 2024, opracowanie własne).

Sumarycznie po wprowadzeniu reform ukierunkowanych na umiędzynarodowienie polskiej nauki, jej pozycja w skali światowej nie uległa istotnej zmianie. W globalnym rankingu porównującym działalność naukową poszczególnych krajów, nauki o zdrowiu, nauki fizyczne i nauki o życiu utrzymały swoją – dość wysoką, biorąc pod uwagę polski potencjał gospodarczy – pozycję, jeśli chodzi o ilość publikacji i poprawiły ją, biorąc pod uwagę liczbę cytowań. Nauki społeczne z kolei awansowały pod względem liczby opublikowanych prac z pozycji 25–32 w latach 1996–2010 do 15–17 po roku 2020, tym samym zrównując się, a nawet wyprzedzając pozostałe grupy nauk (patrz: Wykres 1). Pod względem liczby cytowań, ich pozycja poprawiła się w znacznie mniejszym stopniu (patrz: Wykres 2).



Wykres 1. Pozycja poszczególnych grup polskich nauk w rankingu opracowanym na podstawie liczby cytowań dokumentów indeksowanych w SCOPUS

Źródło: Scimago (2024); opracowanie własne, wykres wygładzony. Linia pionowa oznacza datę wprowadzenia tzw. reformy Kudryckiej.



Wykres 2. Pozycja poszczególnych grup polskich nauk w globalnym rankingu krajów, opracowanym na podstawie liczby cytowań dokumentów indeksowanych w bazie SCOPUS

Źródło: Scimago (2024); opracowanie własne, wykres wygładzony. Linia pionowa oznacza datę wprowadzenia tzw. reformy Kudryckiej.

Podsumowując, w ciągu ostatnich trzech dekad polska nauka i szkolnictwo wyższe doświadczyły dwóch wstrząsów, które doprowadziły do gwałtownego wzrostu ich produktywności. Pierwszy z nich, przypadający na lata 1989–2005, dotyczył masowego rozwoju kształcenia; drugi, trwający od 2011 do 2020 r., wiązał się z identyfikacją umiędzynarodowionej działalności publikacyjnej. W obu wypadkach zmiany te szczególnie mocno dotknęły nauki społeczne i humanistyczne – nie tylko pod względem zwiększonych obciążeń, lecz także ze względu na zmianę charakteru samej pracy akademickiej oraz podważenie tradycyjnego uzasadnienia jej wartości, zakorzenionego w polskim imaginariusium uniwersytetu. Umasowienie zakwestionowało elitarność wyższego wykształcenia, podczas gdy umiędzynarodowienie osłabiło kulturową rolę humanistyki i nauk społecznych, usuwając tworzoną przez nie wiedzę poza polski język i kontekst społeczny. Każda z tych zmian stanowiła zatem cios wymierzony w fundamenty samoświadomości polskiej akademii.

W reakcji na pozbawiony normatywnego uzasadnienia rozwój ilościowy polscy uczeni odwołują się najczęściej do wizji akademii jako niewielkiej wspólnoty wybranych, chronionej przed wpływami otoczenia, suwerennej w swoich decyzjach, a jednocześnie przeziąkniętej głębokim poczuciem sensu własnej pracy (Szwabowski, 2013). Pragnienie to można uznać za wyraz afektacji, skazany na porażkę z rzeczywistością. Można też – w ujęciu bardziej cynicznym – dostrzec w nim tęsknotę za utraconą pozycją społeczną, którą akademicy cieszyli się w czasach, gdy oni sami, jak i ich studenci, wywodzili się z elitarnych warstw społeczeństwa.

Należy jednak zauważyć, że w okresie trwania reform dyskurs ten nie był wykorzystywany jako opór wobec „twardych realiów”, lecz jako alternatywa wobec innego zestawu mitów – tych, które powstały w naszej części Europy, by uzasadniać kierunki i formy pożądanego rozwoju.

Ideologia rozwoju

Dwa najważniejsze spośród wielu możliwych sposobów rozumienia polskiego słowa „rozwój” wywodzą się ze znaczeń nadanych, począwszy od XVIII w., łacińskiemu *evolutio* (Bowler, 1975) i francuskiemu *développement* (Toye, 2017).

Źródłosłowy wszystkich trzech terminów – polskiego, łacińskiego i francuskiego – odnosiły się do tego samego obrazu: odwijania zapisanego zwoju. Sugeruje on pewien proces teleologiczny: zwoj rozwija się i jest czytany od początku do końca, jego treść pozostaje niezmienna, a sam akt czytania jest ograniczony w czasie.

Te trzy cechy – determinizm, celowość i ograniczenie czasowe – pozwoliły na wykorzystanie łacińskiego *evolutio* do opisu rozwoju płodowego i procesu

dorastania. W takim ujęciu rozwój ma charakter deterministyczny: dorosły jest niejako zawarty w dziecku, które ma się w niego przemienić. Ma także jasno określony cel – osiągnięcie dorosłości – którego realizacja zamyka cały proces. Z tych elementów wyprowadzono normatywny wymiar rozwoju: skoro dorosły jest „celem” dziecka, to nieosiągnięcie stanu dorosłości jest niezgodne z logiką rozwoju. Zatrzymanie lub zakłócenie tego procesu skutkuje powstaniem form wynaturzonych, psychicznie lub fizycznie niekompletnych. Dodatkowo, ponieważ dorośli są silniejsi, bardziej niezależni i lepiej poinformowani niż dzieci, uznaje się ich za formę bardziej „doskonałą”.

Opisane powyżej znaczenie jest istotne, ponieważ inne sposoby rozumienia słowa „rozwój” zapożyczają z niego warstwę normatywną – metaforykę „dojrzałości” i „nieodjrzałości”, „doskonałości” i „nie doskonałości”, a także tendencję do kontroli przebiegu procesu rozwojowego.

Drugie z omawianych tu znaczeń rozwoju wiąże się z francuskim *développement*. W trakcie XVII- i XVIII-wiecznego sporu „starożytników” z „nowożytnikami” – toczonego początkowo wokół literackich wzorców czerpanych odpowiednio z antyku i współczesności – termin ten zaczął być używany do opisu postępu technologicznego: wynalezienia prochu, kompasu i prasy drukarskiej (Toye, 2017).

Późniejsza adaptacja *développement* w krajach anglosaskich zbiegła się w czasie z szybkim rozwojem nauk ekonomicznych. Zanglicyzowane *development* powiązано z rodzącą się równoległe ideą postępu, nadając mu znaczenie zbliżone do współczesnego „rozwoju gospodarczego” (Toye, 2017).

Tak rozumiany rozwój jest współcześnie definiowany jako proces nieograniczony (ani w czasie, ani skalą wyobrażonego postępu) – kierowany indywidualnymi ludzkimi pragnieniami (a nie potrzebami zbiorowości) wzrost zasobności materialnej oraz dostęp do dóbr kultury (przy czym zarówno dobra materialne, jak i kulturowe wytwarzane są w odpowiedzi na jednostkowe potrzeby i preferencje).

Pojęcie rozwoju od początku było źródłem nieustannych sporów intelektualnych i politycznych. Dyskusje o tym, czy nie towarzyszą mu pewne formy jednostkowej lub społecznej degeneracji – jak sugerowali Rousseau, Nietzsche, Spengler i wielu innych krytyków nowoczesności – rozpoczęły się jeszcze zanim wykształciła się jego współczesna definicja. Konflikty wokół rozwoju pojawiały się też w kontekście obrony różnych modeli socjopolitycznych przed ich ideologicznymi rywalami, służyły promocji tych modeli, a także uzasadnieniu losu ich ofiar. W ten sposób przeciwstawiano niemiecką *Kultur* anglosaskiej *Zivilisation* (Elias, 2010) – brytyjską i szerzej, europejską – „cywilizację” rzekomemu „zacofaniu” kolonizowanych ludów (Toye,

2017); amerykańskie *manifest destiny* – europejskiemu autorytaryzmowi oraz „zacofaniu” mordowanych i wysiedlanych Indian (Horsman, 1981), wreszcie zachodnią „wolność” – radzieckiemu zniewoleniu czy radziecki „sprawiedliwy system społeczny” – zachodniemu kapitalistycznemu wyzyskowi.

W okresie trwania tych konfliktów pojęciu rozwoju towarzyszyły dwa bliźniacze terminy: „cywilizacja” i „postęp”. Ich wykorzystywanie do uzasadnienia kolonialnego wyzysku, wojen, rzezi, a także systemów klasowej, rasowej i narodowej dominacji (Toye, 2017) doprowadziło jednak stopniowo do ich wycofania z dyskursu akademickiego.

Mimo to dyskurs rozwoju odgrywa w naszej części Europy istotną rolę: państwo polskie – a szerzej, także inne państwa Europy Środkowo-Wschodniej – przez długi czas pozostawały poza głównym nurtem kapitalistycznego wzrostu. Polska między XVII a XIX wiekiem funkcjonowała jako państwo peryferyjne wobec kapitalistycznego centrum (Sowa, 2011), zaspokajając potrzeby krajów bardziej rozwiniętych na surowce i materiały niskoprzetworzone. W późniejszych okresach brała udział w samodzielnych lub inspirowanych z zewnątrz próbach „cywilizacyjnego awansu”, a także eksperymentach z alternatywnym (komunistycznym) modelem rozwoju gospodarczego.

Tendencja do „gonienia Zachodu” nasiliła się jeszcze po transformacji ustrojowej. Cechująca kraje naszego regionu „modernizacja imitacyjna” (Krasnodębski, 2006) łączyła w sobie dwie narracje: pierwszą była silnie normatywna teoria rozwoju, według której słabsze kraje powinny ulec przekształceniu na wzór krajów rozwiniętych; drugą – wyobrażenie o sposobie, w jaki te zmiany mają być wprowadzane – za pomocą gwałtownych szarpnięć (terapii szokowych), wymuszających behawioralną i mentalną zmianę poprzez umieszczenie ludzi w nowych strukturach instytucjonalnych.

Założenia terapii szokowej można opisać następująco (Murrell, 1993):

- Po pierwsze, reformatorzy wychodzą z założenia, że dysponują gotową receptą – zestawem zmian instytucjonalnych, które są niezbędne do uruchomienia procesów rozwojowych. Aby te zmiany przyniosły oczekiwany rezultat, muszą zostać wprowadzone w sposób pełny i konsekwentny – istniejące struktury powinny zostać całkowicie zastąpione nowymi.
- Po drugie, zakłada się, że osoby funkcjonujące w ramach dotychczasowych struktur będą naturalnie stawiać opór reformie, kierując się własnym interesem. Z kolei lokalna wiedza i doświadczenie, ponieważ wywodzą się z systemu uznanego za przestarzały, nieefektywny lub patologiczny

- nie mają żadnej wartości z perspektywy reformatorów, którzy opierają się na „doskonałej” zewnętrznej recepcie.
- Po trzecie, skoro interesy i wiedza społeczeństwa są, w najlepszym razie, obojętne dla treści reformy, należy je zignorować i przełamywać opór wobec zmian wszelkimi dostępnymi środkami. Idealnym środowiskiem dla przeprowadzenia reformy jest społeczeństwo znajdujące się w stanie anomii – zdeintegrowane, zatomizowane i niezdolne do samoorganizacji (Murrell, 1993). Sama reforma ma charakter niepolityczny, a wręcz antypolityczny (Krasnodębski, 2006) – dopuszczenie do rozwinięcia się procesu politycznego: wyrażania roszczeń, rozpoczęcia negocjacji i dochodzenia do kompromisów – uniemożliwiłoby wprowadzenie recept instytucjonalnych w czystej postaci i tym samym zaprzepaściło szansę na udaną zmianę.
- Po czwarte, zmiana struktur doprowadzi z czasem do transformacji społeczeństwa: pozwoli jednostkom na akumulację nowej wiedzy oraz ukształtuje nową strukturę interesów, zbieżną z interesem ogółu. Instytucje „wychowują” nowe, lepsze społeczeństwo.

Drugim elementem polskiej koncepcji rozwoju jest normatywna teoria cywilizacji. Użycie słowa „teoria” jest do pewnego stopnia hiperbolą, ponieważ główną treścią normatywnego podejścia do stopni rozwoju, cywilizacji, narodów i ras zawsze były emocje: poczucie wyższości czy dumy, gdy postrzegamy samych siebie jako przynależących do świata cywilizowanego, oraz obrzydzenie, lekceważenie bądź litość wobec tych, którzy – w naszym mniemaniu – pozostają na niższych szczeblach tej wyobrażonej drabiny rozwoju.

Polska (czy szerzej – postkomunistyczna) teoria cywilizacji opierała się na poczuciu własnej nieadekwatności i niższości wobec Zachodu. Jednym z najbardziej spójnych wykładów tej postawy jest opublikowany w 1993 r. tekst *Civilizational Incompetence: The Trap of Post-Communist Societies* Piotra Sztompki. Zawarty w nim wywód przebiega następująco: kraje nie są sobie równe, Polska zawsze znajdowała się na cywilizacyjnych peryferiach, a podejmowane przez nią próby wyrwania się z tego statusu prowadziły nie do rzeczywistej, lecz do „fałszywej” modernizacji. Tworzone były co prawda zewnętrzne przejawy nowoczesności (takie jak industrializacja), lecz nie towarzyszyło im wykształcenie właściwych postaw. Wśród nich Sztompka wymie nia: kulturę przedsiębiorczości, kulturę obywatelską i dyskursywną, a wreszcie kulturę osobistą – rozumianą jako dbałość o czystość, punktualność oraz troskę o własne ciało.

Realny socjalizm, zamiast przeciwdziałać cywilizacyjnym zapóźnieniom, pogłębił je, prowadząc do powstania przeciwrozwojowego syndromu „cywilizacyjnej niekompetencji”. Szansą na wyjście z tej sytuacji miałyby być przeszczepienie zachodnich instytucji: własności prywatnej, demokracji, rozwój technologiczny i – wymieniane przez Sztompkę na pierwszym miejscu – całkowite odrzucenie zastanej kultury. Ma to być możliwe dzięki istnieniu awangardy złożonej z ludzi, którzy albo są na tyle zanurzeni w kulturze zachodniej, że stanowi ona dla nich skuteczną przeciwwagę dla wyuczonych wzorców zachowań, albo funkcjonowali na obrzeżach społeczeństwa socjalistycznego i tym samym nie przesiąknęli nim dogłębnie (Sztompka, 1993).

Intelektualiści i dysydenci, a także nowe elity polityczne i medialne krajów będących w trakcie transformacji ustrojowej, odwrócili więc ostrze normatywnej teorii cywilizacji – nacechowane poczuciem obrzydzenia wobec tego, co niedojrzałe i niedoskonałe – ku własnym społeczeństwom.

Należy zauważyć, że ujęcie zaproponowane przez Sztompkę, choć na pozór przypisuje winę wszystkim w równym stopniu, w istocie umożliwia symboliczne podzielenie wspólnoty. Wyzwolenie się z niższego statusu i towarzyszącego mu wstydu nie miało bowiem charakteru zbiorowego, lecz indywidualny: każdy miał obowiązek „wypędzenia” z siebie socjalistycznych naleciałości i wzorców (Eyal, Szelenyi i Townsley, 1998).

Ci, którym nie udało się przejść transformacyjnej przemiany, ponosili w nowym systemie zasłużoną porażkę. Z kolei udane zakończenie tego procesu – swoistej pokuty – wiązało się z osobistą nagrodą: odnalezieniem się w nowych strukturach i osiągnięciem indywidualnego sukcesu.

W efekcie dyskurs ten legitymizował pozycję elit i usprawiedliwiał cierpienia większości społeczeństwa. Dodatkowo pozwalał elitom na zrzeczenie się moralnej odpowiedzialności za los całej populacji oraz na uznanie, że zdobywanie pieniędzy i władzy nie tylko nie jest „zdradą sprawy”, ale wręcz przeciwnie – świadczy o osobistej cnotcie. Zerwaniu inteligenckiego kontraktu ze społeczeństwem towarzyszyła próba zachowania pozycji „przewodników narodu”, którzy – z wyżyn drabiny społecznej – rościli sobie prawo do formułowania sądów moralnych na temat reszty Polaków.

Akademicy nie byli w czasie transformacji stroną neutralną – w większości opowiedzieli się po stronie zmian. Dopiero po roku 2008 dyskurs ten, stosowany głównie wobec „przegranych transformacji”, zaczął być odnoszony również do nich samych.

Idee rozwoju w praktyce

Pierwsze, mające miejsce około 2008 r., zderzenie między zmitologizowaną ideą uniwersytetu z agresywną ideologią rozwoju miało wymiar niemal groteskowy – od transformacji minęło już dwadzieścia lat, narracje stworzone w jej trakcie traciły impet, a samo szkolnictwo wyższe było silnie urynkwione, trudno więc było uznać je za rezerwuar socjalistycznej mentalności. Mimo to wszystkie mechanizmy, wcześniej odruchowo stosowane wobec przeciwników (czy ofiar) transformacji, zostały teraz zastosowane wobec środowiska akademickiego.

Początek procesu debat i reform szkolnictwa wyższego zbiegł się z przejęciem władzy w 2007 r. przez koalicję Platformy Obywatelskiej i Polskiego Stronnictwa Ludowego. Nowa minister Nauki i Szkolnictwa Wyższego, Barbara Kudrycka, przejęła po poprzednikach system, który nie został zasadniczo zreformowany od 1990 r. (reforma z roku 2005 ograniczyła się do dostosowania polskiego prawa do wymagań Procesu Bolońskiego), a jednocześnie znalazł się na progu poważnej zmiany – w roku 2006 po raz pierwszy od transformacji liczba studentów zaczęła spadać. I choć ówczesna zapaść dopiero się rozpoczynała, prognozy demograficzne przewidywały, że w kolejnych latach nabór zmniejszy się nawet o 40%. Miało to prowadzić do gwałtownego spadku prywatnych inwestycji w szkolnictwo wyższe, które wcześniej sięgały 0,4% PKB (Stankiewicz, 2018). Kończył się czas finansowej dywersyfikacji uczelni; odtąd miały one w coraz większym stopniu opierać się na środkach publicznych, co dawało państwu mocną kartę przetargową w nadchodzącym procesie reform.

Debata z lat 2008–2011 dotyczyła zarówno misji nauki, nauczania, jak i preferowanego modelu reform. Co do misji nauki, granicę pomiędzy „postępem” a jego brakiem wyznaczały: liczba publikacji zagranicznych, stopień umiędzynarodowienia oraz intensywność współpracy z biznesem. W zakresie kształcenia krytyka dotknęła zarówno nauczycieli akademickich (tworzących szkoły będące „fabrykami bezrobotnych”), jak i studentów (których skłonność do „kupowania dyplomów” z „fabryk bezrobotnych” została zinterpretowana jako wynik głębokiego irracjonalizmu). Co istotne, dane dotyczące międzynarodowej pozycji polskiej nauki, realnych zysków czerpanych z posiadania dyplomu czy społecznej wartości edukacji były w tej debacie w dużej mierze ignorowane. Co do modelu zmiany, środowisko akademickie przedstawiono jako strukturę patologiczną – zdominowaną przez „akademicką oligarchię” i „profesorskie układy” – co uzasadniało potrzebę reform rewolucyjnych, mających na celu rozbicie „zabetonowanego” systemu. Wobec akademików zastosowano znane już wcześniej retoryczne strategie, których celem było wywołanie

wstydu, poczucia nieuchronności zmian i atmosfery anomii, przy jednoczesnej mobilizacji zwolenników reformy (Stankiewicz, 2018).

W tej retorycznej kampanii istniał jednak pewien wyłom: o ile walka o „umiędzynarodowienie” była jednoznacznie skierowana przeciwko akademikom, o tyle w kwestii kształcenia założenia obu stron były zbliżone. Zarówno media, eksperci, jak i akademicy zgadzali się co do tego, że umasowienie szkolnictwa wyższego przyjęło przesadne formy, a szansą na ich poprawę może być albo jego ograniczenie, albo stworzenie szkół elitarnych, oddzielających „prawdziwą elitę” od „studenckich mas”. Ta zgodność wynikała z nakładania się dwu ram ideologicznych: z jednej strony odzwierciedlała klasowy, inteligencki charakter polskiej „idei uniwersytetu”, z drugiej – imitacyjną aspirację stworzenia „polskiego Harwardu”.

Retoryka zmian z czasem zaczęła przyjmować łagodniejsze formy – normatywna narracja rozwoju, anachroniczna już w momencie rozpoczęcia reform, stopniowo schodziła z pola widzenia. To, co po niej pozostało – myślenie o zmianie jako procesie bezalternatywnym i z gruntu imitacyjnym – nadal wpływało jednak na kształt projektów ustaw. W ramach jednego artykułu trudno przeprowadzić dokładną analizę reform, ograniczę się zatem do dwóch przykładów: nowego systemu ewaluacji nauki i programu kierunków zamawianych.

Najbardziej kontrowersyjnym elementem reformy była ewaluacja pracowników i jednostek naukowych. Celem wprowadzenia nowego systemu miało być stworzenie narzędzia pomiaru pracy akademików, pozwalającego na bardziej precyzyjne zarządzanie procesem tworzenia wiedzy, a także wymuszenie umiędzynarodowienia polskiej nauki. Uznanie umiędzynarodowienia za jeden z celów reformy wiązało się z przekonaniem, że jednym z najskuteczniejszych sposobów na rozbicie patologicznych struktur instytucjonalnych jest zmiana kontekstu ich funkcjonowania przez wystawienie na międzynarodową konkurencję – analogicznie do rynkowego otwarcia z początku lat 90. XX w.

Przyjęte mechanizmy ewaluacji od początku destabilizowały wprowadzoną reformę. Były one konsekwentnie obchodzone przez uczonych, co wymusza kolejne korekty, które następnie również omijano (Kulczycki, 2017). Ostatecznym skutkiem tego procesu stała się nieprzejrzyistość i chaotyczność całego systemu, a także powszechne wśród akademików przekonanie, że wyniki ewaluacji mają więcej wspólnego z nieetyczną „optymalizacją” punktów przez jednostki naukowe niż z rzeczywistą, obiektywną oceną dorobku. Dodatkowo kwestia punktów i związanych z nimi (często uzasadnionych) roszczeń stale angażuje ministerstwo, czyniąc z ewaluacji proces upolitycz-

niony, a tym samym nieobiektywny. Biorąc pod uwagę, że jednym z podstawowych celów reform było stworzenie przejrzystego i obiektywnego systemu, odpornego na – postrzegane przez reformatorów – patologie „oceny przez kolegów”, należy stwierdzić, iż projekt ten zakończył się niepowodzeniem.

Drugim przykładem jest realizowany w latach 2008–2013 program kierunków zamawianych – najpoważniejsza ingerencja w system kształcenia wprowadzona w trakcie trwania reform.

Celem programu było skłonienie przyszłych studentów do wybierania „prorozwojowych” kierunków z grupy STEM (*Science, Technology, Engineering, and Mathematics*). Za studiowanie tych dyscyplin oferowano dość wysokie – w momencie wprowadzania programu – stypendia. Założenia programu oparto na dwóch przesłankach: pierwszą z nich była wizja „gospodarki opartej na wiedzy” zawarta w Strategii Lizbońskiej Unii Europejskiej; drugą – przekonanie, że umasowienie nauk społecznych i humanistycznych osiągnęło nieproporcjonalne rozmiary, a wybory dokonywane przez studentów są nieracjonalne i niedostosowane do potrzeb krajowej gospodarki.

Konstrukcja celów programu opierała się niemal wyłącznie na narracjach rozwojowych, zorientowanych na przyszłość, oraz na – trudnym do pogodzenia z dominującym dyskursem prorynkowym – założeniu, że studenci błędnie rozpoznają własne potrzeby edukacyjne. Jednocześnie nie przeprowadzono żadnej obiektywnej oceny potrzeb studentów i pracodawców, również z powodu niedostępności danych, gdyż system śledzenia ekonomicznych losów absolwentów (ELA) jeszcze wówczas nie istniał.

W efekcie program zakończył się niepowodzeniem. Pomimo przeznaczenia na niego znacznych środków, nie wpłynął w istotny sposób ani na wybory dokonywane przez studentów (Jelonek i Antosz, 2014), ani na zatrudnialność absolwentów (NIK, 2015). Co więcej, wysoki odsetek rezygnacji studentów z kontynuowania nauki na kierunkach ścisłych sprawił, że koszty „pozyskania” jednego absolwenta zwiększyły nawet do poziomu 350 tys. zł (Lisowska, 2011).

Wpływ innych zmian, takich jak koncentracja władzy w rękach rektora czy powołanie Rad Uczelni, nie jest jeszcze jasny. W przypadku Narodowego Centrum Nauki, problemy mają głównie charakter finansowy: skorygowany o inflację budżet NCN-u wzrósł w latach 2012–2024 o 36%, lecz w relacji do wielkości gospodarki spadł o 16%. Niedostateczne finansowanie przekłada się na malejący odsetek pozytywnie rozpatrywanych wniosków – w latach 2022–2023 zbliżył się on do poziomu jednocyfrowego (NCN, 2024).

Po roku 2018, wraz z domknięciem procesu implementacji reform, rozpoczął się – trwający do dziś – konserwatywny *backlash*, podważający kolejne elementy nowego systemu. *Backlash* ten – nawet jeśli przyjmuje formę działań

balansujących na granicy prawa (np. decyzje ministra Czarnka dotyczące listy czasopism punktowanych) – można uznać za wynik błędów reformatorów: ich radykalizmu, powiązanego z nieprzemyślaną, generującą konieczność stałych korekt naturą wprowadzanych zmian, skłonności do postrzegania „mentalności” akademików jako głównej bariery reform i ignorowania faktu, że w obliczu braku realizacji finansowych zobowiązań państwa, zmiana będzie jednocześnie pozorna i, z powodu naruszenia interesów wielu podmiotów, silnie polaryzująca.

Akademickie światy wyobrażone

Zderzenie naszej idei uniwersytetu z równie głęboko zakorzenioną w lokalnym doświadczeniu ideą zmiany nie zakończyło się pomyślnie dla żadnej z nich. Reformy inspirowane gwałtownymi przemianami lat 90. doprowadziły do chaosu i upolitycznienia systemu; ich efekty wydają się często irracjonalne i kontrproduktywne. Jednocześnie – pomimo licznych prób – akademicy nie przedstawili ze swojej strony własnej, spójnej wizji alternatywnej. Radykalizm reformatorów miał przynajmniej tę przewagę, że jasno zarysowywał nowe miejsce szkół wyższych w porządku społecznym. Z kolei propozycje formułowane przez akademików zazwyczaj sprowadzały się do prób utrzymania *status quo*.

Po części wiąże się to z niedotrzymywaniem przez państwo obietnic finansowych. Trudno o planowanie lepszego świata, zakładając, że nie pojawią się środki pozwalające go zbudować. Główną przyczyną mogą być jednak nie tyle finanse, co fakt, że idea uniwersytetu nie dopasowała się do nowych, demokratycznych warunków. Nawet gdy dochodzi do prób ponownego pomyślenia akademii, związani z nią ludzie postrzegają wzorzec Humboldtowski i inteligencki za „prawdziwy uniwersytet”, wobec którego nie istnieją żadne alternatywy.

Przybiera to najbardziej wyraźne formy, gdy akademicy odnoszą się do końca elitarności szkolnictwa wyższego i dostrzeganej konieczności jej odbudowy:

Polska jak powietrza potrzebuje uczelni elitarnych, kształcących i prowadzących badania naukowe na najwyższym światowym poziomie. Uczelni, które zatrzymywałyby w naszym kraju najzdolniejszych absolwentów szkół średnich, a także przyciągały znakomitych kandydatów z innych krajów. Roli tej nie spełniają niestety nasze czołowe szkoły wyższe (...). Postulowałem już przed kilku laty utworzenie dwóch takich niezbyt dużych uczelni. Musiałyby działać na podstawie odrębnej ustawy i być utworzone na mocy szerokiego, międzypartyjnego konsensu (Jajszczyk, 2020).

Absolwenci uczelni przestali być dobrem rzadkim. Gospodarka nie jest w stanie wytworzyć tak dużo miejsc pracy wymagających wysokich kwalifikacji. Co więcej, rynek pracy zorientował się, że dyplomy nie dają żadnego sygnału w kwestii jakości kandydatów, bo wszyscy je dostają (...). Za sprawą dynamicznego rozwoju prywatnych podmiotów gospodarczych dziś najważniejsze badania naukowe coraz częściej prowadzone są nie na uczelniach, ale w firmach (...). W konsekwencji uniwersytety stopniowo, ale systematycznie, tracą znaczenie jako miejsca tworzenia wiedzy (...). Jeśli miałbym wskazać największą słabość współczesnego świata, na którą (...) mógłby odpowiedzieć uniwersytet, widziałbym szansę powrócenia do roli przestrzeni szeroko rozumianej debaty publicznej (Kędzierski, 2023).

Powyższe wypowiedzi, zaczerpnięte z mediów, łączy wspólna idea. Chociaż różnią się one celami – poprawą globalnej pozycji polskiej nauki lub przywróceniem akademii roli centrum refleksji i debaty społecznej – to łączy je pożądany wzorzec akademickiego życia. Uniwersytet ma być instytucją niewielką, elitarną, harmonijnie łączącą naukę z nauczaniem (co wymaga wysokiego poziomu intelektualnego studentów), kierowaną czynnikami endogennymi, wynikającymi z jego istoty, a nie egzogennymi, a jednocześnie działać na rzecz dobra całego społeczeństwa.

Obie wizje posiadają liczne słabe punkty: istnienie elitarnych uniwersytetów generuje silne napięcia społeczne, koncentrując na nich uwagę opinii publicznej (i w konsekwencji polityków). Trudności, z jakimi musieliby się mierzyć twórcy takiego sektora w Polsce, oraz presję, jaką mogłaby na niego wywierać polityka, łatwo ocenić chociażby na podstawie losu „elitarnej” Akademii Kopernikańskiej. Z kolei rdzeniem drugiej wypowiedzi jest marzenie o powrocie do akademii takiej, jaką była sto i dwieście lat temu – nieobciążonej nadmierną uwagą państwa, obywateli czy przemysłu, mogącej w spokoju robić to, co robić powinna. Wizja ta nie bierze jednak pod uwagę tego, że absolwenci liceów nie mają dziś alternatywy dla studiowania. Choć sygnał kompetencji wysyłany przez posiadanie dyplomu rzeczywiście znacznie osłabł, to proporcjonalnie wzrosła siła sygnału niekompetencji wynikającego z braku wykształcenia wyższego (Stankiewicz, 2014). Podobnie generowanie wiedzy poza uniwersytetem było historycznie raczej regułą niż wyjątkiem (Geiger, 2004). Wreszcie, uczynienie z uniwersytetów przestrzeni społecznej debaty i spotkania rozmaitych punktów widzenia było łatwiejsze do wyobrażenia w „złotym wieku” inteligencji, gdy „społeczeństwo” oznaczało w przybliżeniu to samo co „naród”, a wyzwania przed nim stojące przesłaniały wszelkie różnice ideologiczne.

Przytoczone powyżej wypowiedzi nie zostały pieczołowicie dobrane dla zilustrowania określonej tezy, zakładającej, że większość świata akademickiego – szczególnie przedstawiciele nauk społecznych i humanistycznych –

kieruje się podobnymi intuicjami (Stankiewicz, 2018). Odruchową reakcją akademików na problemy ich instytucji jest próba ponownego przemyślenia, w zmienionym otoczeniu, mitycznych początków akademii – wspólnoty mistrzów i uczniów, zjednoczonych wspólnym pragnieniem zdobywania wiedzy. Jest to reakcja obronna, mająca na celu ochronę rdzenia instytucji przed problemami destabilizującymi jej obrzeża, i jako taka ma znaczne szanse na powodzenie. Determinacja akademików do stawiania oporu oraz perspektywa czasowa, w jakiej działają, są w ostatecznym rozrachunku większe niż determinacja i perspektywa czasowa demokratycznych polityków. Jedynym problemem jest to, że nie przyczyni się ona – ani na poziomie tworzonych koncepcji, ani praktycznych działań – do rozwiązania żadnego z problemów trapiących polskie szkoły wyższe.

Podsumowanie

Polskie reformy szkolnictwa wyższego w znacznym stopniu opierają się na dyskursie technokratycznym, który za pomocą quasi-rynkowych narzędzi stara się wytworzyć presję instytucjonalną podobną do tej, jaką uniwersytety świata anglosaskiego generują endogenicznie. Warunkiem pojawienia się takiego zekonomizowanego dyskursu jest jednak coś głębszego – zakorzeniony w naszej świadomości wzorzec reformy rozumianej jako radykalne, szokowe zerwanie z przeszłością.

Jest to recepta problematyczna, podobnie jak jej pierwowzór – gospodarcza terapia szokowa – która, poza Polską, w większości krajów okazała się niewłaściwa, a często wręcz destruktywna (Popov, 2000). Została ona zaaplikowana bez uwzględnienia siły środowiska, którego dotyczy: świat akademicki wykazuje dużą odporność na zewnętrzne ingerencje, a także zdolność do ich powolnego „rozbrajania”. Wreszcie reformy rozpoczęto bez zabezpieczenia środków finansowych umożliwiających ich wdrożenie.

Konserwatywna, defensywna reakcja akademików wydaje się zrozumiała w kontekście egzogennych szoków, na jakie zostały narażone szkoły wyższe. Nie oznacza to jednak, że należy ją oceniać pozytywnie. Nawet jeśli akademicy wykraczają poza obronę swoich instytucji, to parametry brzegowe proponowanych przez nich zmian opierają się na obrazie instytucji ukształtowanych dwa stulecia temu. Celem tych planów wydaje się być raczej obrona przed demokratycznym (i kapitalistycznym) środowiskiem społecznym szkół wyższych niż zaangażowanie w jego sprawy.

Być może jest to reakcja nieunikniona, trudno bowiem polemizować ze strategią przetrwania instytucji liczących setki lat. Jednocześnie nie daje nam ona szansy na pomyślenie uniwersytetu inaczej – nie jako azylu, broniącego

ostatnich okrucichów cennej przed toksyczną rzeczywistością, ale miejsca pogodzonego ze światem, aktywnie w nim partycypującego i czerpiącego z niego siłę.

BIBLIOGRAFIA

- Bowler, P.J. (1975). The Changing Meaning of „Evolution”. *Journal of the History of Ideas*, 36(1), 95-114.
- Diebolt, C. (2024). *The long-termed development of the German school system in the 19th and 20th century*. https://search.gesis.org/research_data/ZA8221 [dostęp: 28.08.2024].
- Elias, N. (2010). *The civilizing process: Sociogenetic and psychogenetic investigations*. Blackwell.
- Eyal, G., Szelenyi, I. i Townsley, E. (1998). *Making capitalism without capitalists: Class formation and elite struggles in post-communist Central Europe*. Verso.
- Fairclough, N. (2001). The Dialectics of Discourse, *Textus*, 14(2), 231–242.
- Geiger, R. (2004). *Research and relevant knowledge: American research universities since World War II*. Oxford University Press.
- GUS. (1939). *Mały rocznik statystyczny 1939*. Główny Urząd Statystyczny.
- GUS. (1990). *Mały Roczniczek Statystyczny Polski*. Główny Urząd Statystyczny.
- GUS. (2005). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2004 roku*. Główny Urząd Statystyczny.
- GUS. (2014). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2013 roku*. Główny Urząd Statystyczny.
- GUS. (2024). *Szkoły wyższe i ich finanse w 2023 roku*. Główny Urząd Statystyczny.
- Horsman, R. (1981). *Race and manifest destiny: The origins of American racial Anglo-Saxonism*. Harvard University Press.
- Jackson, J.P. i Weidman, N.M. (2005). The origins of scientific racism. *The Journal of Blacks in Higher Education*, 50(50), 66–79.
- Jessop, B. (2008). Kulturowa ekonomia polityczna a analiza dyskursu. W: A. Duszak i N. Fairclough (red.), *Krytyczna analiza dyskursu. Interdyscyplinarne podejście do komunikacji społecznej* (s. 121–148). Universitas.
- Jajszczuk, A. (2020). *Dziewięć postulatów. Jak poprawić polskie uczelnie?* <https://tinyurl.com/2frzmb3r> [dostęp: 28.08.2024].
- Jelonek, M. i Antosz, P. (2014). Studenci kierunków strategicznych dla polskiej gospodarki – Wybory edukacyjne, strategie zawodowe oraz perspektywy na przyszłość. W: J. Górniak (red.), *Kompetencje Polaków a potrzeby polskiej gospodarki* (s. 143–181). Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości.
- Kędziński, M. (2023). *Król jest nagi! Obserwujemy właśnie zmierzch uniwersytetu*. <https://tinyurl.com/4e63crzr> [dostęp: 28.08.2024].
- Krasnodębski, Z. (2006). Modernizacja po polsku. W: L. Kloczkowski i M. Szuldrzyński (red.), *Drogi do nowoczesności. Idea modernizacji w polskiej myśli politycznej* (s. 193–209). Ośrodek Myśli Politycznej.
- Kulczycki, E. (2017). Punktoza jako strategia w grze parametrycznej w Polsce. *Nauka i Szkolnictwo Wyższe*, 1(49), 63–78.
- Lisowska, B. (2011). Kierunki zamawiane po 3 latach: 148 absolwentów za 53 mln zł. *Dziennik Gazeta Prawna*. <https://tinyurl.com/4w9f8hdz> [dostęp: 28.08.2024].
- Merton, R.K. (1936). The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological Review*, 1(6), 894–904.
- Micińska, M. (2008). *Inteligencja na rozdrożach: 1864–1918*. Instytut Historii PAN, Wydawnictwo Neriton.
- Murrell, P. (1993). What is shock therapy? What did it do in Poland and Russia? *Post-Soviet Affairs*, 9(2), 111–140.
- NCN (Narodowe Centrum Nauki). (2024). *Fakty i liczby*. <https://tinyurl.com/yyveyhyu> [dostęp: 28.08.2024].

- NIK (Najwyższa Izba Kontroli). (2015). *Informacja o wynikach kontroli: Kształcenie na kierunkach zamawianych*. <https://tinyurl.com/y44dur22> [dostęp: 28.08.2024].
- Popov, V. (2000). Shock therapy versus gradualism: The end of the debate (explaining the magnitude of transformational recession). *Comparative Economic Studies*, 42(1), 1–57.
- Romer, E. i Weinfeld, I. (1919). *Rocznik Polski: Tablice statystyczne*. Księgarnia G. Gelthner i Spółka.
- Scimago (2024). *Scimago Journal & Country Rank*. <https://www.scimagojr.com/countryrank.php> [dostęp: 28.08.2024].
- Selznick, P. (1957). *Leadership in administration: a sociological interpretation*. Row Peterson.
- Sowa, J. (2011). *Fantomowe ciało króla: Peryferyjne zmagania z nowoczesną formą*. Universitas.
- Stankiewicz, Ł. (2014). Spór o edukację wyższą w perspektywie teorii dóbr pozycjonalnych. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, 66(2), 109–130.
- Stankiewicz, Ł. (2018). *Wizje uniwersytetu w polskiej debacie publicznej 2007–2010*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Stankiewicz, Ł. (2019). Między wspólnotą a technokracją. *Kultura i Rozwój*, 7(1), 51–72.
- Stokes, D. (1997). *Pasteur's quadrant: Basic science and technological innovation*. Brookings Institution Press.
- Sztompka, P. (1993). Civilizational incompetence: The trap of post-communist societies. *Zeitschrift Für Soziologie*, 22(2), 85–95.
- Szwabowski, O. (2013). Krytyka „oficjalnej krytyki” neoliberalnych reform w szkolnictwie wyższym. *Praktyka Teoretyczna*, 1(7), 143–165.
- Toye, J. (2017). *The Many Faces of Socioeconomic Change*. Oxford University Press.

SUMMARY

Between the Ideology of Development and the Idea of the University: On Polish Higher Education and Science Reforms

Development, a concept describing the potential for unlimited future growth of human wellbeing, is one of the most important of modern ideas. Universities seem to be an indispensable component of it – institutions to which we owe the knowledge and technical proficiency without which it would not be possible. At the same time, the “idea of the university” – oriented towards the past and focused on academic sovereignty – has little in common with the “idea of development.” In recent decades, during the process of reforming the Polish higher education and science system, we have witnessed a meeting, or rather a clash, of these two narratives.

The aim of this article is to describe the context, actors, and effects of this encounter, and an attempt to draw conclusions from it. The reforms were shaped by the aggressive idea of development inherited from the 1990s, and their effects leave much to be desired. At the same time, the idea of the university in its specifically Polish form is unable to adapt to the democratization of our society and also seems to be a suboptimal point of reference for planning the future of higher education institutions.

KEY WORDS: higher education, science, state policy, university, development

Justyna Juszcak

Uniwersytet w Białymstoku

E-MAIL: justynazm@o2.pl ORCID: 0009-0005-4583-5081

Terapia zajęciowa i jej znaczenie dla wzmacniania rozwoju dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną – umożliwienie, uczestnictwo w zajęciach, podejście skoncentrowane na osobie, upęłnomocnienie

STRESZCZENIE

Artykuł stanowi krótkie wprowadzenie do historii terapii zajęciowej jako metody w leczeniu i usprawnianiu osób z różnorodnymi problemami zdrowotnymi. Omówiono w nim formy terapii zajęciowej, które odpowiednio stosowane są w stymulowaniu rozwoju obszarów samoobsługi, czasu wolnego oraz produktywności u osób z niepełnosprawnością. Szczególną uwagę poświęcono zagadnieniu wzmacniania samodzielności osób z niepełnosprawnością intelektualną w ramach terapii zajęciowej, analizując je w następujących kategoriach: umożliwienie, uczestnictwo, upęłnomocnienie oraz terapia skoncentrowana na osobie. Przedstawiono istotne znaczenie terapii zajęciowej jako metody pracy z osobą z niepełnosprawnością intelektualną przez rozwijanie jej podmiotowości oraz uczestnictwo w życiu społecznym. Podkreślono, że stworzenie odpowiednich warunków osobie z niepełnosprawnością intelektualną wpływa na jej niezależne, na miarę możliwości psychofizycznych, funkcjonowanie w najbliższym środowisku. Sprawia to, że nie tylko ma sposobność stale się rozwijać, ale przede wszystkim staje się aktywnym twórcą własnego życia.

SŁOWA KLUCZOWE: terapia zajęciowa, osoba z niepełnosprawnością intelektualną, umożliwienie, upęłnomocnienie, terapia skoncentrowana na osobie, samodzielne funkcjonowanie

Wstęp

Zasadniczym celem artykułu jest zaprezentowanie terapii zajęciowej jako ważnego elementu wspierającego rozwój psychofizyczny osób z niepełnosprawnością intelektualną. W tekście omówiono kluczowe pojęcia odnoszące się do terapii zajęciowej, takie jak umożliwienie, uczestnictwo, podejście skoncentrowane na osobie oraz upęłnomocnienie. Wszystkie wymienione kategorie odnoszą się do terapii zajęciowej. Ponadto wskazano na szczególne funkcje terapii zajęciowej, które kształtują samodzielność osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Podkreślono również znaczenie terapii zajęciowej

w rozwoju podmiotowości osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Artykuł zawiera zarys historii terapii zajęciowej oraz analizę istotnych pojęć z perspektywy pracy z osobami z niepełnosprawnością intelektualną. Przedstawione zagadnienia służą ukazaniu jednego z wielu wymiarów terapii zajęciowej w kontekście pracy edukacyjno-terapeutycznej i wskazują na jej kluczową rolę w procesie wspierania rozwoju, niezależności oraz integracji społecznej osób z niepełnosprawnością intelektualną.

Podstawowa historia terapii zajęciowej

Terapia zajęciowa obecna jest w życiu człowieka jako forma wsparcia już od starożytności. Cornelius Celsus proponował leczenie poprzez głośnie czytanie, zabawy z piłką czy też chodzenie. Natomiast Galen wskazywał na takie zajęcia jak rybołówstwo czy kopanie. Warto też zwrócić uwagę na twierdzenia Galena, który sytuował zajęcie i pracę jako „naturalną terapię dającą człowiekowi szczęście” (Janus, 2016, s. 17). W XIII i XIV w. w zapiskach Marco Polo można odnaleźć opisy dotyczące postępowania wobec osób z niepełnosprawnościami w cesarstwie mongolskim i chińskim, polegające na leczeniu poprzez pracę i ćwiczenia (por. Dega i Milanowska, 1993, s. 57). Na przełomie XVIII i XIX w. zaczęto dostrzegać osoby cierpiące na choroby psychiczne, które były izolowane społecznie, więzione, traktowane bez szacunku i pozbawiane godności. Odpowiedzią na taką sytuację było powstawanie organizacji charytatywnych, jak również pojawienie się ruchu *moral treatment* (MT), który postulował idee szacunku i współczucia dla każdego człowieka, bez względu na jego status społeczny czy też doświadczaną chorobę. Jednym z istotnych elementów podejścia *moral treatment* było angażowanie osób chorych w drobne prace i codzienne czynności, co sprzyjało poczuciu stabilizacji oraz wprowadzało strukturę do ich codziennego funkcjonowania (Misiorek, 2019, s. 2). Koncepcja MT została rozwinięta przez francuskiego lekarza Philippe’a Pinela i Williama Tuke’a. Philippe Pinel wprowadził pojęcie „leczenie pracą” jako element terapii osób chorych psychicznie, mający na celu rozwijanie ich umiejętności oraz budzenie zainteresowań. W leczeniu poprzez zajęcie Pinel proponował ćwiczenia fizyczne, uprawę roli, taniec, muzykę oraz literaturę (Misiorek, 2019, s. 2). Natomiast William Tuke założył szpital York Retreat, przeznaczony dla osób chorych psychicznie, w którym leczenie opierało się na założeniach *moral treatment*. Placówka była kameralna, co sprzyjało indywidualnemu podejściu do pacjentów: przestrzegano w niej ustalonego porządku dnia, a każdemu z podopiecznych przydzielono zaplanowane, celowe, codzienne obowiązki i zajęcia. Jak wskazuje A. Misiorek (2019), praktyka terapii zajęciowej wywodzi się z koncepcji MT – leczenie osób z zaburzeniami psychicznymi polegało na

wykonywaniu zaplanowanych, drobnych, celowych i ustrukturalizowanych aktywności, które miały na celu poprawę jakości życia. Wiek XIX sprzyjał rozwojowi idei leczenia poprzez zajęcie. W 1917 r. w USA powstało Amerykańskie Stowarzyszenie Wspierania Terapii Zajęciowej, którego celem było organizacja kursów, szkoleń z tego zakresu. Stowarzyszenie to w 1923 r. przyjęło nową nazwę – Amerykańskie Towarzystwo Terapii Zajęciowej (AOTA – *American Occupational Therapy Association*) – które działa aktywnie do dziś. W 1952 r., również w Stanach Zjednoczonych, powołano do życia Światową Organizację Terapeutów Zajęciowych (WFOT – *World Federation of Occupational Therapists*), zajmującą się promowaniem terapii zajęciowej oraz dbaniem o jakość i standardy jej nauczania w krajach członkowskich. Warto wspomnieć, że to William Rush Dunton, amerykański psychiatra zainteresowany koncepcją *moral treatment*, jako pierwszy wprowadził nazwę „terapia zajęciowa”. W szpitalu Towson, w stanie Maryland, zorganizował warsztaty rzemieślnicze, których celem była rehabilitacja i aktywizacja uczestników.

Terapia zajęciowa w Polsce

W Polsce terapia zajęciowa rozwinęła się w XIX w. jako element rehabilitacji psychiatrycznej i fizycznej (Janus, 2018). Po II wojnie światowej została włączona w nurt tzw. polskiej szkoły rehabilitacji i stanowiła integralną część procesu terapeutycznego. Była stosowana przede wszystkim w szpitalach psychiatrycznych, sanatoriach, oddziałach gruźliczych. Obecnie terapia zajęciowa w Polsce najczęściej rozumiana jest jako forma rehabilitacji fizycznej, zawodowej i społecznej, skierowanej do określonych grup odbiorców – osób z zaburzeniami psychicznymi, z niepełnosprawnością intelektualną i fizyczną. Przez długi czas była ona rozumiana w duchu koncepcji zaproponowanej przez K. Milanowską – prekursorkę terapii zajęciowej w Polsce. Autorka definiowała terapię zajęciową (leczenie pracą, ergoterapia) jako

czynności różnego rodzaju, które zleca się pacjentom jako jeden ze środków leczniczych, mających na celu przyspieszenie powrotu utraconej funkcji narządu ruchu, a w przypadku zmian nieodwracalnych ma na celu wyrobienie funkcji zastępczych (Milanowska, 1993, s. 53).

Jednak, jak słusznie zauważa E. Janus (2018), terapia zajęciowa nie w pełni wykorzystuje swój potencjał w przygotowywaniu osób do samodzielnego funkcjonowania. W Polsce nadal bywa postrzegana głównie przez pryzmat wybranych form i działań, stosowanych wąsko, bez rzetelnej diagnozy oraz bez uwzględnienia etapów postępowania terapeutycznego.

W literaturze przedmiotu wymienia się zazwyczaj następujące formy terapii zajęciowej (Janus, 2018, s. 98):

- 1) ergoterapia, czyli terapia poprzez pracę, odnosi się do takich form jak: introligatorstwo, stolarstwo, ogrodnictwo, dziewiarstwo, tkactwo, wikliniarstwo, metaloplastyka;
- 2) arteterapia – opiera się na leczeniu osoby poprzez wykorzystanie wszelkiego rodzaju sztuki oraz jej wytworów, do których zalicza się m.in. sztuki plastyczne, teatr, muzykę, choreoterapię oraz dramaterapię;
- 3) socjoterapia – ma na celu przygotowanie do prawidłowego funkcjonowania psychospołecznego oraz wspieranie rozwoju osób z niepełnosprawnością poprzez udział w zajęciach grupowych, które służą podniesieniu ich kwalifikacji społecznych, interpersonalnych i komunikacyjnych.

W ramach socjoterapii wymienia się również m.in. prowadzenie treningów samoobsługowych, które powinny być traktowane jako wyodrębniona forma terapii zajęciowej. Nadal w niewystarczający sposób realizowane są zajęcia z zakresu czynności życia codziennego (por. Janus, 2018), które wzmacniałyby umiejętności o charakterze samoobsługowym, czy też rozwijałyby kompetencje interpersonalne, zwiększające potencjał i autonomię jednostki. Choć polskim modelu terapii zajęciowej zakłada się ciągłość postępowania terapeutycznego, czyli kontynuację leczenia w warunkach domowych, to w praktyce aspekt ten jest obecnie wdrażany w minimalnym zakresie. Powoduje to, że osoba z niepełnosprawnością intelektualną niewystarczająco rozwija umiejętności samoobsługowe, także w środowisku domowym. Jak trafnie podkreśla E. Janus, w krajach Unii Europejskiej – zwłaszcza w Skandynawii, krajach Beneluksu oraz w Wielkiej Brytanii – interwencje domowe terapeutów zajęciowych u podopiecznych są powszechną praktyką. „Dzięki nim terapeuta rozeznaje nie tylko środowisko fizyczne klienta, lecz także jego środowisko społeczne”. Poznając rodzinę i bliskich, terapeuta może zidentyfikować kapitał tkwiący w osobach z najbliższego otoczenia uczestnika terapii” (2018, s. 25). Tymczasem w Polsce terapia zajęciowa odnosi się obecnie przede wszystkim do szeroko rozumianej arteterapii (m.in. sztuk plastycznych, teatru, muzyki, bajkoterapii), a także do ergoterapii i socjoterapii. Słusznie zauważa Edyta Janus, że „brakuje wskazania konkretnych, zalecanych narzędzi diagnostycznych oraz ewaluacyjnych w postaci skal czy kwestionariuszy, co sprzyjałoby ich ujednoliceniu w placówkach stosujących terapię zajęciową” (2018, s. 105). Zastosowanie adekwatnych, wystandaryzowanych narzędzi, pozwalających ocenić możliwości, zasoby oraz trudności uczestnika, mogłoby

pomóc uniknąć nadmiernej powierzchowności i dowolności w planowaniu interwencji terapeutycznej poprzez leczenie zajęciowe. Warto przy tym zwrócić uwagę na samą definicję terapii. Termin ten wywodzi się od greckiego *threrapeuein*, które oznacza „opiekować się kimś”, „leczyć”. Angielskie słowo *therapy* opisuje „postępowanie lecznicze bez użycia środków farmakologicznych lub ingerencji chirurgicznej wobec osób, które nie czują się dobrze pod względem fizycznym lub psychicznym” (Janus, 2016, s. 20). Z kolei termin „zajęcie” oznacza podstawową ludzką potrzebę, która nadaje sens życiu (Reilly, 1962; Trombly, 1995, za: Misiorek i in., 2019, s. 24). Zajęcie (ang. *occupation*) to pojęcie wieloaspektowe i złożone, trudne do jednoznacznego zdefiniowania.

Samo słowo odnosi się do czynności życia codziennego, które ludzie wykonują jako jednostki, jako członkowie rodzin i jako uczestnicy szerszych społeczności po to, aby zagospodarować swój czas oraz nadać swojemu życiu znaczenie. To czynności, które ludzie potrzebują robić, chcą zrobić lub też są zobowiązani, aby je wykonać (Bac, 2016, s. 21).

Światowa Federacja Terapeutów Zajęciowych za istotę terapii zajęciowej uznaje właśnie zajęcie – czynność celową i ważną dla jednostki. Terapia zajęciowa postrzegana jest i traktowana jako dziedzina ochrony zdrowia, której celem jest podniesienie i poprawa zdrowia, dobrostanu oraz satysfakcji życiowej jednostki poprzez jej aktywny udział w różnorodnych zajęciach (Misiorek, 2019). Jak słusznie wskazuje E. Janus (2018), zajęcie nie może ograniczyć się jedynie do formy wypełniania czasu wolnego uczestnika terapii, ale powinno być czynnością celową, ukierunkowaną, dostosowaną do możliwości psychofizycznych, zainteresowań oraz indywidualnych potrzeb osoby uczestniczącej w terapii. W terapii zajęciowej wyróżnia się trzy podstawowe kategorie aktywności: zajęcie związane z samoobsługą (*self-care*), np. mycie się, jedzenie, ubieranie się, czynności higieniczne, przygotowywanie posiłków, przemieszczanie się; zajęcia związane z czasem wolnym (*leisure*), np. uprawianie sportu, nawiązywanie i podtrzymywanie relacji społecznych, rozwijanie hobby oraz zajęcia związane z produktywnością (*productivity*), takie jak praca zawodowa, nauka, prace domowe. Zajęcie spełnia w życiu każdego człowieka istotną rolę w rozwoju, pozwala lepiej poznać własne możliwości, potencjał, umiejętności, a także uświadomić sobie ograniczenia i braki. Ułatwia również uporządkowanie i ustrukturalizowanie rytmu dnia, sprzyja kształtowaniu określonych nawyków, zwiększa poczucie własnej wartości. Anna Misiorek, powołując się na badania Polatajko (1992), Primeau i in. (1990) oraz Meyera (1922, 1977), zauważa, że osoby z zaburzeniami psychicznymi wykazują duże zaangażowanie w dążeniu do wyznaczonych celów,

aktywizują się poprzez zajęcia i nadają swojemu życiu sens (2019, s. 24). Z tego względu terapia zajęciowa, jako forma wsparcia osób z niepełnosprawnością intelektualną, odgrywa istotną rolę w ich rozwoju psychofizycznym. Udział w takich zajęciach przyczynia się do zwiększania ich umiejętności adaptacyjnych oraz wpływa na poziom samodzielności. Jak trafnie zauważa (Verdon-schot i in., 2009, za: Janus, 2019):

Każdy człowiek potrzebuje zajęcia, niezależnie od stopnia niepełnosprawności, płci, rasy, kultury. Założenie to dotyczy również osób z niepełnosprawnością intelektualną. Osoby te, mimo różnego stopnia ograniczeń poznawczych czy trudności natury behawioralnej z powodzeniem mogą i powinny uczestniczyć w realizowaniu istotnych dla nich zajęć indywidualnych oraz szeregu działań wspólnotowych. Warunkiem jest zwykle okazanie im odpowiedniego wsparcia (Janus, 2019, s. 64).

Istotne pojęcia w terapii zajęciowej w perspektywie osób z niepełnosprawnością intelektualną

Definiując terapię zajęciową w kontekście wieloaspektowego rozwoju dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną, jej rozumienie i istotę należy opierać się na trzech kluczowych pojęciach: umożliwienie (*enablement*), uczestnictwo w zajęciach (*occupational participation*), upełnomocnienie (*empowerment*). Kategorie te stanowią fundament terapii zajęciowej i pozwalają precyzyjnie określić charakter interwencji terapeutycznej podejmowanej wobec tej grupy osób. Zrozumienie tych pojęć teoretycznych i ich znaczenia w kontekście prowadzenia terapii zajęciowej przekłada się bezpośrednio na podejmowanie działań terapeutycznych o charakterze aktywizująco-wspierającym. Zwraca na to uwagę A. Smrokowska-Reichmen, pisząc:

Umiejętność transferu ideowych podstaw terapii zajęciowej na konkretną praktykę pracy terapeutycznej jest szczególnie istotna w odniesieniu do uczestników terapii, jakimi są osoby z niepełnosprawnością intelektualną (2018, s. 221).

Wymienione kategorie – umożliwienie, uczestnictwo w zajęciach, upełnomocnienie stanowią istotne elementy szerszego kontekstu wsparcia społecznego dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Dlatego ich uwzględnienie w procesie planowania terapii zajęciowej ma kluczowe znaczenie, ponieważ pozwala wzmocnić rozwój samodzielności oraz niezależności uczestników, a tym samym przyczynia się do poprawy jakości ich życia.

Umożliwienie

Terapia zajęciowa umożliwia rozwój uczestnika poprzez jego aktywny udział w zajęciach, które wzmacniają samodzielność, pobudzają kreatywność, wspierają proces upelnomocnienia, wyzwalają wewnętrzny potencjał. Stwarza każdej osobie szansę wykonywania czynności zgodnych z jej możliwościami oraz osobistymi predyspozycjami, co wpływa na poprawę zdrowia i poczucie satysfakcji. Zaangażowanie się w określone czynności sprzyja również włączeniu jednostki w życie społeczne.

Enablement jest opisywane jako proces, w trakcie którego terapeuta zajęciowy dostarcza pacjentowi/klientowi możliwości środków do tego, aby wykonywać zajęcia, które ten chce wykonywać, które musi wykonać lub których się od niego oczekuje. Wykonywanie owych zajęć przyczynia się do wzmacniania osoby, zwiększa jej poczucie własnej wartości, przyczynia do budowania tożsamości, odnajdywania sensu i celu w życiu, a w szerszej perspektywie jest przyczynkiem do budowania sprawiedliwości społecznej i społeczeństwa włączającego (Misiorek, 2019, s. 25).

Pojęcie umożliwienia (*enablement*) znajduje swój wyraz w koncepcji w sprawiedliwości zajęciowej (*occupational justice*), przedstawionej w stanowisku Światowej Federacji Terapeutów Zajęciowych, które odwołuje się do karty praw człowieka i zawiera m.in. następujące stwierdzenia:

- Człowiek ma prawo uczestniczyć w różnych zajęciach, które umożliwiają mu rozwój, dają poczucie spełnienia i satysfakcję, są zgodne z jego wierzeniami w obrębie kultury.
- Każdy człowiek ma prawo sam o sobie decydować, dokonywać wyborów, bez presji, bez użycia siły, przymusu uczestniczenia w zajęciach, które mogą zagrażać zdrowiu lub życiu, są poniżające lub nielegalne (Misiorek i in., 2019, s. 32).

Wyżej wymienione prawa w odniesieniu do sprawiedliwości zajęciowej znajdują szczególne zastosowanie w terapii zajęciowej osób z niepełnosprawnością intelektualną. Ich praktyczne wdrożenie w działaniach terapeutycznych przyczynia się do przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu tej grupy.

Uczestnictwo w zajęciach

Umożliwienie uczestnictwa i zapewnienie sprawiedliwego dostępu do zajęć czyni osoby z niepełnosprawnością pełnoprawnymi członkami wspólnoty, w której żyją. Dzięki udziałowi w zajęciach mogą one rozwijać swoje umiejętności, co pozwala im na aktywny i satysfakcjonujący udział w życiu społecznym. Celowe i adekwatne do indywidualnych możliwości zaangażowanie

w zajęcie wspiera rozwój, podmiotowość oraz samodzielność osób z niepełnosprawnością intelektualną. Pozbawienie tej grupy możliwości uczestniczenia w koniecznych zajęciach lub uniemożliwienie im tego z powodu różnych czynników – takich jak brak dostępności komunikacyjnej (np. brak środka transportu do ośrodka na terapię zajęciową), nieobecność placówek w miejscu zamieszkania lub ich niewystarczająca liczba czy ograniczone zasoby w zakresie wsparcia społecznego – może prowadzić do pogorszenia funkcjonowania psychospołecznego, a także narażać osoby z niepełnosprawnością intelektualną na depryzację zajęciową (*occupational deprivation*). Deprywacja zajęciowa to „brak możliwości uczestniczenia w koniecznych czy ważnych zajęciach z powodu zewnętrznych restrykcji, które mają negatywne skutki dla zdrowia” (Whiteford, 2000, za: Misiorek, 2019, s. 30). Należy podkreślić, że

sprawiedliwy dostęp do różnego rodzaju zajęć ograniczony jest przez stereotypy i brak wiedzy dotyczącej specyfiki funkcjonowania osób z tym rodzajem niepełnosprawności – aby je niwelować, konieczne jest podejmowanie odpowiednich działań antydyskryminacyjnych oraz edukacyjnych, odczarowujących niezasadne przekonania. Każdy człowiek ma prawo do wykonywania zajęcia (Janus, 2018, s. 64).

Dlatego też, aby zapobiec tzw. deprywacji zajęciowej, należy umożliwić osobie z niepełnosprawnością intelektualną pełne uczestnictwo w wykonywaniu codziennych czynności, dostosowanych do jej poziomu funkcjonowania poznawczego, zainteresowań i potrzeb.

Jednym z kluczowych pojęć w terapii zajęciowej jest uczestnictwo w zajęciach (*occupational participation*), obejmujące przede wszystkim wykonywanie codziennych czynności z zakresu samoobsługi (*self-care*), takich jak: higiena osobista, jedzenie, ubieranie, a także aktywności związane z produktywnością (*productivity*) i czasem wolnym (*leisure*). Uczestnictwo w zajęciach umożliwia rozwój w różnorodnych umiejętnościach istotnych dla skutecznego wsparcia dorosłych osób z niepełnosprawnością intelektualną. Osoby uczęszczające na zajęcia terapeutyczne w dziennych ośrodkach wsparcia – takich jak Środowiskowe Domy Samopomocy, Warsztaty Terapii Zajęciowej – określa się mianem uczestników zajęć terapeutycznych. W ten sposób określenie „uczestnik”, w przeciwieństwie do terminu „podopieczny”, podkreśla charakter oraz aktywną rolę osoby z niepełnosprawnością intelektualną w jej własnym procesie rozwoju. Nie jest ona biernym odbiorcą opieki, lecz zaangażowanym podmiotem terapii zajęciowej – podejmującym współpracę, dokonującym wyborów i współdziałającym z innymi w procesie terapeutycznym.

Podejście skoncentrowane na osobie

Uczestnictwo osoby z niepełnosprawnością intelektualną opiera się na prawidłowych relacjach między uczestnikiem a terapeutą, które warunkują jakość i skuteczność procesu terapii zajęciowej. Relacja terapeutyczna stanowi jeden z podstawowych elementów koncepcji praktyki zorientowanej na klienta (*client-centred practice*) Carla Rogersa. Podejście to znajduje szerokie zastosowanie w terapii zajęciowej, stanowiąc istotne ramy odniesienia dla jej praktyki (*frame of reference*) (Janus, 2016, s. 32). Natomiast według Światowej Federacji Terapeutów Zajęciowych (WFOT) terapia zajęciowa opiera się na podejściu skoncentrowanym na kliencie Carla Rogersa, które zakłada zaangażowanie osoby jako partnera w całym procesie terapeutycznym (WFOT, 2015). Warto zaznaczyć, że w kontekście terapii zajęciowej, określenie „klient” w koncepcji *client-centred therapy* (CCT – terapia skoncentrowana na kliencie) autorstwa Carla Rogersa zostało zastąpione terminem „osoba”, czyli terapia skoncentrowana na osobie (*person-centred therapy*). Termin „osoba” w tym ujęciu ma szczególne znaczenie – odnosi się do aktywności i czynnego udziału w procesie terapii. Ponadto użycie słowa „osoba” podkreśla podmiotowość uczestnika zajęć, wyraża szczególną wartość istoty ludzkiej, realizującą się poprzez zaangażowane uczestnictwo w zajęciach. Podstawą pracy terapeuty w podejściu skoncentrowanym na osobie jest partnerstwo oparte na zaufaniu, co pozwala uczestnikowi terapii wzmacniać swoje możliwości i zasoby. Terapeuta nie narzuca rozwiązań, lecz podąża za uczestnikiem zajęć, jest *following traveler* (Yalom, 2003), który wspiera, stwarza przestrzeń do rozwoju i sprzyja zmianie.

Specjalista nie narzuca swojej wizji terapii, lecz wspólnie z uczestnikiem procesu terapii ustala i negocjuje cele. Obie strony zatem ponoszą odpowiedzialność za powodzenie leczenia. Niezwykle ważnym elementem procesu jest poznanie potrzeb pacjenta i zaangażowanie go w realizowane działania (Bac, 2016, s. 24).

Kolejnym znaczącym aspektem w koncepcji Rogersa jest proces zmiany, jakiej doświadcza osoba uczestnicząca w terapii – zmiany, która dokonuje się w ramach relacji terapeutycznej. Na skuteczność tego procesu wpływają trzy kluczowe postawy terapeuty: empatia, autentyczność oraz bezwarunkowa, pozytywna akceptacja uczestnika zajęć. Szczególnie empatia jako podstawowa umiejętność terapeuty, umożliwia poznanie wewnętrznych przeżyć osoby uczestniczącej w terapii zajęciowej. Zrozumienie przez terapeuta zajęciowego sposobu postrzegania świata przez osoby z niepełnosprawnością intelektualną, zwłaszcza ich trudności i ograniczeń, stanowi początek tej zmiany. Próba spojrzenia na sytuację uczestnika terapii z jego własnej perspektywy

pozwala terapeutom lepiej zrozumieć, co jest dla tej osoby najważniejsze oraz czego oczekuje od procesu terapeutycznego. Umiejętność empatii, szczególnie w pracy z osobą z niepełnosprawnością intelektualną pełni szczególną rolę, umożliwia bowiem stworzenie atmosfery zaufania i bezpieczeństwa (por. Bac, 2016, s. 24). Dzięki takiej relacji osoba z niepełnosprawnością może na nowo odkrywać siebie, co prowadzi do realizacji zasadniczego celu terapii skoncentrowanej na osobie, czyli „wydobycia potencjału osoby na drodze do zmiany koncepcji własnego Ja, zaakceptowania siebie i podniesienia swojej wartości” (Janus, 2016, s. 30). Jak słusznie zauważa E. Janus, „rozumienie przeżyć klienta stanowi element uzdrawiający, ponieważ wyzwala osobę i przywraca ją jej samej oraz społeczności” (2016, s. 30–31). Jednym z najważniejszych zadań wsparcia społecznego osób z niepełnosprawnością intelektualną jest pomoc w odnalezieniu siebie jako pełnoprawnego członka wspólnoty, w której żyją, oraz w optymalnym i aktywnym włączeniu się w nurt życia społecznego. Kolejnym istotnym elementem pozytywnej relacji terapeutycznej jest autentyczność. Carl Rogers wskazywał, że jedynie terapeuta prawdziwy i otwarty, nieukrywający się za maską specjalisty, jest w stanie nawiązać autentyczne relacje terapeutyczne oparte na wzajemnym szacunku: „Tylko dojrzały, prawdziwy i samoaktualizujący się człowiek jest tym, któremu można zaufać, godnym bycia zaufanym towarzyszem osoby w podróży przez jej wewnętrzny świat” (Janus, 2016, s. 31).

Ważna w procesie budowania relacji terapeutycznej jest również bezwarunkowa akceptacja uczestnika zajęć. Oznacza ona wyrozumiałość, nieocenianie podejście do przeżyć i postaw osoby biorącej udział w terapii zajęciowej. Dzięki temu uczestnik wzmacnia poczucie własnej wartości i rozwija swój wewnętrzny potencjał (por. Bac, 2016, s. 24; Janus, 2016, s. 30). Dla osoby z niepełnosprawnością intelektualną akceptacja ze strony terapeuty ma szczególne znaczenie – zmniejsza lęk przed podejmowaniem nowych wyzwań, które pojawiają się w terapii zajęciowej. Akceptacja ze strony terapeuty nie tylko wspiera proces pokonywania trudności, lecz także motywuje do wytrwałości w realizacji programu terapii zajęciowej, nawet w obliczu niepowodzeń.

Zindywidualizowane podejście Carla Rogersa skoncentrowane na konkretnej osobie obejmuje kluczowe dla każdego człowieka wymiary: autonomię, wybór, partnerstwo, odpowiedzialność, umożliwienie, dostępność, poszanowanie różnorodności. Uczestnik terapii ma prawo dokonywać wyborów i realnie wpływać na przebieg terapii, kierując się własnymi wartościami. Wskazuje, co jest dla niego najważniejsze, ponieważ jest aktywnym i zaangażowanym podmiotem procesu terapeutycznego, dążącym do zmiany swojej trudnej sytuacji. W porozumieniu z terapeutą proponuje rozwiązania

i współuczestniczy w ustalaniu kierunku oraz celów terapii. Możliwość dokonywania wyborów, związanych z realizacją istotnych dla siebie celów sprawia, że osoba z niepełnosprawnością intelektualną staje się równorzędnym partnerem w procesie terapeutycznym. Udział w zaplanowanych działaniach jako podmiot terapii umożliwia jej nie tylko wpływ na przebieg samego procesu, lecz także realne kształtowanie własnego życia.

Upęłnomocnienie

Idea *empowerment* (upełnomocnienia) stanowi kolejną istotną kategorię w kontekście aktywnego uczestnictwa osoby z niepełnosprawnością intelektualną w codziennych czynnościach, wpisującą się mocno w relacyjne podejście skoncentrowane na osobie. Pojęcie to narodziło się w Stanach Zjednoczonych w latach 80. XX w., w ramach tzw. *settlement movement* – ruchu osiedleńczego, którego celem było przeciwdziałanie ubóstwu poprzez wprowadzanie rozwiązań systemowych. Ruch ten skupiał się na wszechstronnym wspieraniu osób ubogich, m.in. poprzez edukację, poradnictwo prawne czy organizowanie dodatkowych zajęć. Jego działania stworzyły fundament pod rozwój nowoczesnej pracy socjalnej w Stanach Zjednoczonych, a idee szybko zostały rozpowszechnione na całym świecie. Jak zauważa J. Jarczyńska, odwołując się do analizy semantycznej przeprowadzonej przez Ryszarda Szarferberga, trzon terminu *empowerment* stanowi słowo *power*, które można tłumaczyć jako: moc, siła, energia, zdolność. Natomiast przedrostek *em-* wskazuje na proces zmiany, który nadaje władzę, siłę i sprawczość. W języku polskim odpowiednikiem angielskiego przedrostka *em-* jest przedrostek *u-*, występujący w takich słowach jak: upełnomocnienie, upodmiotowienie, uwłasnowolnienie. Dlatego też *empowerment* częściej tłumaczony jest jako „wzmocnienie” (Jarczyńska, 2017, s. 125). W tym ujęciu oznacza on „proces upodmiotowienia, podczas którego jednostki, grupy, organizacje i społeczności zwiększają ponownie i kontrolę nad własnym życiem oraz stają się aktywnymi uczestnikami życia społecznego” (<http://www.osl.org.pl/slowniczekosl/>, dostęp: 15.11.2021).

Idea *empowerment* przeciwstawia się bierności i poczuciu bezsilności. Jej celem jest wzbudzenie energii i aktywności osoby, która znalazła się w trudnej sytuacji życiowej. W perspektywie tej koncepcji osoba z niepełnosprawnością intelektualną, poprzez aktywne uczestnictwo w terapii, odkrywa w sobie zasoby rozwojowe i wewnętrzny potencjał. Przecistawiając się własnej bezradności, dzięki udziałowi w zajęciach terapeutycznych stopniowo przełamuje swoje bariery lęku i wycofania, odzyskując sprawczość i kontrolę nad własnym życiem. *Empowerment* „należy zatem rozumieć jako umocnienie i wzmocnienie

nie uczestnika terapii poprzez odnajdowanie i wspieranie jego kompetencji i zasobów” (Janus, 2018, s. 228). *Empowerment* w kontekście realizowania różnorodnych form terapii zajęciowej skierowanych do osób z niepełnosprawnością intelektualną pełni szczególną rolę. Jego celem jest odkrywanie mocnych stron uczestników, wydobywanie ich potencjału oraz wzmacnianie posiadanych kompetencji. Kluczowym zadaniem tego podejścia jest wspieranie rozwoju takich umiejętności, które umożliwiają osobie z niepełnosprawnością intelektualną możliwie najbardziej samodzielne i adekwatne funkcjonowanie w środowisku społecznym. Dlatego też realizacja terapii zajęciowej w podmiotach służby zdrowia, pomocy społecznej, instytucjach edukacyjnych powinna koncentrować się przede wszystkim na upodmiotawianiu, wzmacnianiu oraz upelnomocnianiu osoby z niepełnosprawnością intelektualną. Dzięki temu możliwy staje się jej wszechstronny rozwój, zmierzający do samodzielności, na miarę własnych możliwości psychofizycznych.

Wymiar indywidualny wiąże się z podejmowanymi przez jednostkę działaniami, których celem jest rozwijanie jej umiejętności, kompetencji i możliwości psychofizycznych. Obejmuje także zdobywanie wiedzy oraz kształtowanie zdolności niezbędnych do przezwyciężania trudnej sytuacji życiowej. Aspekt ten, nazywany również psychologicznym, określany jest jako

wewnętrzna motywacja jednostki, która obejmuje cztery wymiary: nadanie osobistego znaczenia wykonywanej pracy (*meaning*), znajomość własnych kompetencji (*competence*), przekonanie o możliwości dokonywania proaktywnych wyborów (*self-determination*) i przekonanie o wartości pracy własnej (Krawczyk, 2012, s. 313, za: Baryłka, 2012, s. 313–330; Jarczyńska, 2017, s. 126).

Uczestnictwo w terapii zajęciowej, rozpatrywane w perspektywie indywidualnej według założeń *empowermentu*, ma istotne znaczenie dla osób z niepełnosprawnością intelektualną. Zaangażowanie uczestnika w podnoszenie umiejętności związanych z codziennym funkcjonowaniem – takich jak samoobsługa, produktywność czy organizacja czasu wolnego – poprzez nadanie tym czynnościom osobistego znaczenia, uświadomienie sobie własnych kompetencji oraz przekonanie o możliwości dokonywania samodzielnych wyborów, pozwalają osobie z niepełnosprawnością intelektualną na odzyskanie kontroli nad własnym życiem, co odpowiada wartościom bliskim koncepcji podejścia skoncentrowanego na osobie. Co więcej, działania te nie tylko przyczyniają się do poprawy jakości wykonywanych codziennych czynności, lecz przede wszystkim wpływają pozytywnie na samopoczucie i ogólny stan zdrowia osoby z niepełnosprawnością intelektualną (Christiansen i Baum, 2005). *Empowerment* „umożliwia bowiem także odbiorcy z niepełnosprawnością

intelektualną rozpoznanie swoich mocnych punktów, posiadanych umiejętności i zdolności” (Janus, 2018, s. 229). Upodmiotowienie osoby z niepełnosprawnością intelektualną poprzez jej udział w zajęciach rozwijających kompetencje w zakresie umiejętności życia codziennego sprzyja pełniejszemu uczestnictwu w życiu społecznym. Pozwala „osobie z niepełnosprawnością intelektualną wy dostać się z postawy wyuczony bezradności, spowodowanej niewłaściwym nastawieniem otoczenia (np. opieka totalna)” (Janus, 2018, s. 229). Edyta Janus pisze, że proces empowermentu odbywa się w trzech sferach – emocjonalnej, społecznej i poznawczej, prowadząc w każdej z nich do wydobywania wcześniej ukrytych potencjałów, które mogą przyczynić do realnej zmiany w życiu jednostki. Podkreśla, że

proces empowermentu przebiega w trzech następujących etapach:

1. Uwolnienie potencjału,
2. Wzrost kompetencji,
3. Poprawa świadomości.

Każdy z tych etapów jest możliwy do osiągnięcia również w sytuacji niepełnosprawności intelektualnej. Zmiany będą przebiegały prawdopodobnie w innej, specyficznej skali, jednak będą miały miejsce. *Empowerment* umożliwia bowiem także odbiorcy z niepełnosprawnością intelektualną rozpoznanie swoich mocnych punktów, posiadanych umiejętności i zdolności (Janus, 2018, s. 228–229).

Realizacja i wdrażanie idei uppełnomocnienia jako istotnego elementu wsparcia społecznego poprzez aktywność zajęciową osób z niepełnosprawnością intelektualną stanowi jeden z kluczowych celów procesu terapeutycznego.

Podsumowanie

Uwzględnienie takich kategorii, jak umożliwienie, uczestnictwo, uppełnomocnienie oraz terapia skoncentrowana na osobie, ma istotne znaczenie dla rozwoju samodzielności osób z niepełnosprawnością intelektualną w ramach terapii zajęciowej. Wzmocnienie tej samodzielności sprawia, że osoby te – na miarę swoich możliwości – angażują się w codzienne obowiązki i aktywności. Dlatego też odpowiednio zaplanowane i celowe działania terapeutyczne, oparte na wymienionych założeniach, umożliwiają osobom z niepełnosprawnością intelektualną prowadzenie satysfakcjonującego życia pomimo istniejących ograniczeń.

BIBLIOGRAFIA

- Bac, A. (2016). *Terapia zajęciowa*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
 Bac, A. (2023). *Terapia zajęciowa. Kompendium*. Wydawnictwo PZWL.
 Dega, W. i Milanowska K. (1998). *Rehabilitacja medyczna*. Wydawnictwo PZWL.

- Chrzanowska, I. (2021). *Pedagogika specjalna. Od tradycji do współczesności*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Halicka, M., Halicki, J. i Czykier, K. (2016). *Niepełnosprawność – poznać, przeżyć, zrozumieć*. Wydawnictwo UwB.
- Janus, E. (2016). *Psychologia w pracy terapeuty zajęciowego*. Wydawnictwo Difin.
- Janus, E. (2018). *Terapeuci zajęciowi w Polsce*. Wydawnictwo Difin.
- Janus, E. (2019). *Terapia zajęciowa osób z niepełnosprawnością intelektualną*. Wydawnictwo PZWL.
- Janus, E. (2023). *Terapia zajęciowa. Praktycy – praktykom*. Wydawnictwo Difin.
- Kawula, S. (2009). *Pedagogika społeczna*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Kijak, R., Podgórska-Jachnik D. i Stec K. (2020). *Niepełnosprawność. Wyzwania. Praca Socjalna*. Wydawnictwo Difin.
- Misiorek, A., Janus, E., Kuśnierz, M. i Bugaj, R. (2019). *Współczesna terapia zajęciowa. Od teorii do praktyki*. PZWL Wydawnictwo Lekarskie.
- Yalom, I.D. (2003). *Dar terapii. List otwarty do nowego pokolenia terapeutów i ich pacjentów*. Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Zasępa, E. (2016). *Osoba z niepełnosprawnością intelektualną a procesy poznawcze*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Zaorska, M. (2015). *Niepełnosprawność sprzężona – wybrane zagadnienia teorii i praktyki pedagogicznej*. Wydawnictwo UWM.
- Zawiślak, A. (2011). *Jakość życia osób dorosłych z niepełnosprawnością intelektualną*. Wydawnictwo Delfin S.A.

SUMMARY

Occupational Therapy in the Perspective of the Development of Adults with Intellectual Disabilities – Enablement, Occupational Participation, Empowerment, and Person-centred Therapy.

The article presents a brief introduction to the history of occupational therapy in treatment and improving the quality of life of people with various health problems. Forms of occupational therapy that are appropriately used to stimulate the development of the areas of self-service, leisure time and productivity of a person with a disability have been listed. Particular attention is paid to the issue of strengthening the independence of people with intellectual disabilities in the aspect of occupational therapy in the following categories: enablement, participation, empowerment and person-centred therapy.

KEY WORDS: occupational therapy, person with intellectual disability, enablement, empowerment, person-centred therapy, independent functioning

Agnieszka Nowakowska-Kaliszук

Uniwersytet w Białymstoku

E-MAIL: a.nowakowska@uwb.edu.pl ORCID: 0000-0002-6988-9325

Korzyści praktyki sharentingu oraz potencjalne zagrożenia dla prywatności i rozwoju tożsamości cyfrowej dziecka

STRESZCZENIE

Geneza sharentingu wiąże się bezpośrednio z dynamicznym rozwojem technologii, a w szczególności z rosnącą popularnością mediów społecznościowych. Termin ten stanowi połączenie słów w języku angielskim *sharing* (udostępnianie) oraz *parenting* (rodzicielstwo) i oznacza praktykę aktywnego publikowania przez rodzica materiałów wizualnych z życia swojego dziecka. Celem artykułu jest analiza wpływu sharentingu na rozwój dzieci oraz próba odpowiedzi na pytanie, czym jest odpowiedzialny *sharenting*. Omówione zostaną zagrożenia płynące z praktyk sharentingowych w kontekście różnych stanów prywatności, motywy podejmowania przez rodziców tej formy komunikacji, a także pozytywne aspekty praktyki sharentingu w rozwoju relacji rodzinnych.

SŁOWA KLUCZOWE: *sharenting*, odpowiedzialne praktyki sharentingu, prywatność, rozwój tożsamości cyfrowej

Wstęp

Sharenting jest coraz powszechniejszym zjawiskiem, polegającym na dzieleniu się różnorodnymi informacjami związanymi z własnym dzieckiem w internecie. W ciągu ostatnich dwudziestu lat jego fenomen uległ znacznym przemianom, które można analizować nie tylko w perspektywie technologicznej, lecz także kulturowej i psychospołecznej. Platformy takie jak Facebook, Instagram czy TikTok zrewolucjonizowały sposób, w jaki się komunikujemy – dla wielu rodziców naturalnym stało się dzielenie codziennymi momentami i osobistymi doświadczeniami w przestrzeni internetowej. W konsekwencji przyczyniło się to do powstania całej kultury związanej z *sharentingiem*. Definicja tego terminu obejmuje takie aktywności rodziców, jak publikowanie zdjęć, filmów lub szczegółowych opisów codziennych wydarzeń z życia dziecka i rodziny. To połączenie słów *sharing* (udostępnianie) i *parenting* (rodzicielstwo) trafnie oddaje istotę tej praktyki, podejmowanej przez rodziców na całym świecie. Geneza sharentingu wiąże się bezpośrednio z dynamicznym rozwojem technologii (Brosch, 2017; Łukasiak, 2024), a dzisiejsza

kultura cyfrowa to idealne środowisko, w którym zyskuje on na znaczeniu (Dziekońska, 2024). Wzrost popularności sharentingu wynika przede wszystkim z wielu korzyści, jakie niesie ze sobą ta forma komunikacji. Dzięki udostępnianiu treści związanych z dziećmi można dzielić się z bliskimi i przyjaciółmi ważnymi momentami z ich życia. Jest to także doskonała okazja do budowania więzi społecznych i wspierania innych rodziców w trudnych chwilach (Ong i in. 2022; Ranzini i in., 2020). Badacze wskazują również na inną funkcję sharentingu, związaną z kształtowaniem i podtrzymywaniem kapitału społecznego współczesnych rodziców, szczególnie tych, dla których rodzicielstwo wiąże się z ograniczonymi kontaktami bezpośrednimi lub którzy żyją z dala od tradycyjnych form wsparcia, takich jak rodziny wielopokoleniowe. W takich przypadkach media społecznościowe pełnią rolę „cyfrowej wioski”, oferując alternatywną, zastępczą strukturę wsparcia (Chrostowska, 2018).

Sharenting może mieć różny charakter. Ze względu na zasięg odbiorców udostępnianych treści wyróżnia się *sharenting* wąski oraz szeroki. Pierwszy ma charakter prywatny, w ramach którego rodzice, podobnie jak większość użytkowników serwisów społecznościowych, są dość wybiórczy co do tego, kto może ich obserwować i oglądać umieszczane przez nich materiały. Zazwyczaj udostępniają swoje treści tylko znajomym, rodzinie lub przynajmniej znanym sobie osobom. Natomiast drugi rodzaj sharentingu ma charakter publiczny. Rodzice aktywni w mediach społecznościowych udostępniają zdjęcia swoich dzieci wszystkim użytkownikom (Mascheroni i in., 2023). Przykładowo blogerzy i influencerzy dzielą się życiem swoim oraz swoich dzieci za pomocą krótkich, ogólnodostępnych postów i zdjęć.

Obserwowany dynamiczny rozwój zjawiska sharentingu idzie w parze z zainteresowaniem badaczy tą problematyką. Wielu naukowców skupia się na analizie tej praktyki, aby lepiej zrozumieć jej wpływ na funkcjonowanie rodziny oraz na rozwój dzieci (Amon i in., 2022; Briazu i in., 2021; Mascheroni i in., 2023; Walrave i in., 2023). Celem artykułu jest analiza wpływu sharentingu na funkcjonowanie dzieci. Omówione zostaną zagrożenia wynikające z praktyk sharentingowych, szczególnie w kontekście różnych stanów prywatności. Przedstawione będą również różne motywy podejmowania przez rodziców tej formy komunikacji oraz jej pozytywne aspekty. Autorka podejmuje także próbę odpowiedzi na pytanie, czym jest odpowiedzialny *sharenting* i jaka rola w tym procesie przypada mediom.

Prywatność i formowanie cyfrowej tożsamości zapośredniczonej poprzez *sharenting*

Westin (1967, 2003) wyróżnia cztery stany prywatności: samotność, intymność, anonimowość i rezerwę. Wszystkie z nich mogą zostać naruszone przez praktyki *sharentingowe*. Samotność oznacza wolność od nieautoryzowanej ingerencji, a anonimowość to wolność od identyfikacji i nadzoru w prowadzeniu życia osobistego. Oba te stany prywatności zostają naruszone, gdyż udostępniane informacje o dziecku są przechowywane i potencjalnie dostępne przez wiele lat. Intymność to kolejny wymiar prywatności, związany ze świadomym wyborem, komu i w jakim zakresie pozwalamy na dostęp do naszej sfery osobistej. Praktyki *sharentingu* naruszają tę sferę, ponieważ dzieci często nie mają świadomości, kto ma dostęp do informacji o nich. Ostatni z wyróżnionych przez Westina stanów prywatności – rezerwa – zostaje naruszony w sytuacji, gdy to rodzice decydują o ujawnianiu danych dotyczących dziecka, które w przyszłości mogą okazać się dla niego szkodliwe (Westin, 1967, 2003). Brytyjski portal Mumsnet podał, że 33% matek przyznało się do umieszczania w internecie zdjęć swoich dzieci, mimo świadomości, iż w przyszłości mogą one okazać się dla nich krępujące. Wskazuje to, że rodzice nie biorą pod uwagę długoterminowych konsekwencji udostępniania informacji o swoim dziecku i mogą wyrządzić krzywdę ich przyszłemu „Ja”. Nadmierne udostępnianie informacji dotyczących dzieci może prowadzić nie tylko do naruszenia ich prywatności, lecz także do zagrożenia ich bezpieczeństwa. Istnieje bowiem poważne ryzyko, że materiały udostępnione w sieci zostaną wykorzystane w nieodpowiedni sposób (Blum-Ross i Livingstone, 2017; Latipah i in., 2020; Walrave i in., 2023).

Rodzice, publikując materiały dotyczące swoich dzieci, mogą narażać je na negatywne emocje związane z ujawnianiem informacji, zanim jeszcze będą one w stanie zrozumieć konsekwencje kształtowania własnej tożsamości cyfrowej. Może to prowadzić do kryzysów tożsamości w późniejszym życiu. W badaniu przeprowadzonym przez Latipah i współpracowników (2020) oceniono reakcje dzieci w wieku wczesnoszkolnym oraz ich rodziców na korzystanie przez dzieci z profili w serwisach społecznościowych. Wykazano, że reakcje dzieci były zróżnicowane – część z nich odczuwała niezadowolenie, inne natomiast dostrzegały zarówno zalety, jak i wady posiadania takich profili. Warto podkreślić, że ponad połowa badanych rodziców (57%) stwierdziła, że nie widzi żadnych szkód w tworzeniu profili, ponieważ ich dzieci wyraziły na to zgodę. Jak zauważają badacze, trudno jest mówić o rzeczywistej zgodzie w sytuacji, gdy dzieci otrzymały jedynie ograniczone informacje o potencjalnych skutkach posiadania tożsamości wirtualnej w postaci profili

(Amon i in., 2022; Latipah i in., 2020; Ranzini i in., 2020; Walrave i in., 2022). W przypadku nastolatków taka zgoda może być bardziej świadoma. W badaniu jakościowym przeprowadzonym przez Walrave'a i współpracowników (2022) nastolatki, których rodzice publikowali wspólne zdjęcia na swoich profilach w mediach społecznościowych, deklarowali, że czuli się bardziej popularni, a wspólne zdjęcia dawały im poczucie wewnętrznej siły. Efekt ten dotyczył przede wszystkim nastolatków silnie związanych emocjonalnie ze swoimi rodzicami oraz tych, którzy oznaczyli ich na swoich profilach. Analiza motywów rodziców udostępniających treści o swoich dzieci w serwisach społecznościowych wykazała, że początkowo zarówno indywidualny wybór rodziców, jak i osobiste normy („świadomość prywatności”) wpływały na ilość informacji, którymi rodzice byli skłonni się dzielić na temat swojego dziecka. Odbywało się to w długoterminowym procesie ustalania tożsamości cyfrowej dziecka w kontekście regulacji prywatności online. Dopiero później rodzice zaczęli dostrzegać, że obawy związane z prywatnością i preferencjami dziecka stanowią istotny czynnik (Walrave i in., 2022). Badani nastolatki podkreślali, że rodzice powinni pytać ich o zgodę przed opublikowaniem materiałów w mediach społecznościowych oraz że sami chcą mieć głos w kwestii udostępnianych przez rodziców informacji. Kilku z nich przyznało, że zdarzało im się prosić rodziców o usunięcie postów, a w niektórych przypadkach samodzielnie je usuwać, logując się na profil rodzica.

Rosnące zainteresowanie nastolatków zarządzaniem własną prywatnością wydaje się wynikać z potrzeby kształtowania ich cyfrowej tożsamości. Młodzi ludzie podkreślali obawy związane z tym, jak są postrzegani w przestrzeni online i jakie wrażenie wywierają na rówieśnikach. Zwracali również uwagę, że nie chcą, aby rodzice udostępniali zbyt wielu informacji na ich temat, uznając to za krępujące. W ich opinii posty rodziców w mediach społecznościowych nie powinny ujawniać nadmiernej ilości danych osobistych.

Badani przez Walrave'a i współpracowników (2022) rodzice argumentowali, że stosują różne strategie, aby chronić prywatność swoich nastoletnich dzieci w mediach społecznościowych. Większość rodziców zadeklarowała, że najczęściej prosi swoje dzieci o zgodę na udostępnianie informacji, gdy te wchodzi w wiek dojrzewania. Rodzice, uzyskując zgodę dziecka, są świadomi, że informacje o nim nie powinny być udostępniane wszystkim użytkownikom. Część z nich wskazywała, że czasami dzieli się treściami jedynie z ograniczoną grupą odbiorców (np. w zamkniętych grupach na Facebooku – tzw. *sharenting* wąski, prywatny), a nie z całą siecią społecznościową (*sharenting* szeroki, publiczny).

Odpowiedzialny *sharenting*

Badania dotyczące *sharentingu* koncentrują się także na analizie wpływu częstego i intensywnego udostępniania treści dotyczących dzieci w mediach społecznościowych na ich rozwój i kondycję psychiczną. Badania jednoznacznie wskazują, że nadmierny *sharenting* wywiera negatywny wpływ na poczucie prywatności i autonomii dzieci, wpływając na ich zdolność do tworzenia intymnych więzi i zdobywania samodzielności. Ponadto niekontrolowane eksponowanie życia prywatnego dzieci w internecie może prowadzić do poważnych problemów związanych z bezpieczeństwem online (Dacka, 2024).

Dzieci, które dorastają w środowisku, w którym ich życie jest dokumentowane i udostępniane w sieci, mogą doświadczać silnej presji, aby dostosowywać się do nieformalnych oczekiwań związanych z wizerunkiem kreowanym przez rodziców. Tego rodzaju sytuacje niosą ze sobą poważne zagrożenia dla ich samooceny i tożsamości. Dzieci w wielu przypadkach mogą czuć się zobligowane do podtrzymywania idealnego obrazu siebie, mając poczucie, że ich wartość zależy od społecznej akceptacji.

W miarę dorastania dzieci w erze cyfrowej ich zachowania oraz różne aspekty życia stają się częścią publicznego dyskursu, co w dłuższej perspektywie może prowadzić do konfliktu między ich tożsamością osobistą a wizerunkiem online. Dzieci rozwijające się w poczuciu wielu informacji oraz obrazów na swój temat w sieci, mogą doświadczać dysonansu pomiędzy własną tożsamością a obrazem wytwarzanym przez rodziców w ramach praktyk *sharentingu*. Świadomość bycia obiektem zainteresowania w przestrzeni internetowej może powodować u nich presję, by sprostać oczekiwaniom kreowanym przez treści publikowane przez rodziców. Prowadzi to do ryzyka uzależnienia od zewnętrznej aprobaty oraz obniżonej samooceny, zwłaszcza w sytuacjach, gdy ich wizerunek spotyka się z krytyką lub komentarzami ze strony szerszej publiczności. W konsekwencji istnieje zagrożenie, że dzieci nie będą miały możliwości autonomicznego kształtowania siebie, co może z kolei prowadzić do długoterminowych konsekwencji psychologicznych (Jaśkiewicz, 2022; Łukasiak, 2024).

Warto podkreślić, że *sharenting* wpływa nie tylko na tożsamość w wymiarze psychologicznym jednostki, ale także w kontekście społeczno-kulturowym. Dzieci stają się częścią szerszej narracji rodzinnej, a ich tożsamość jest kształtowana przez filtry oczekiwań rodzinnych oraz norm społecznych. Ekspozycja w mediach społecznościowych może zatem w dłuższej perspektywie skutkować trudnościami w radzeniu sobie z egzystencjalnymi pytaniami o własne „Ja”. Dzieci mogą doświadczać wewnętrznego konfliktu między pragnieniem autentyczności a presją dostosowania się do wizerunków kreowanych przez rodziców.

Wsparcie pozytywnej i odpowiedzialnej praktyki sharentingu wymaga gotowości rodziców do refleksji nad własnymi działaniami i świadomej troski o dobro swojego dziecka. Dobre praktyki obejmują rozważne podejście do publikowania treści związanych z dziećmi, jasne ustalanie granic prywatności, unikanie nadmiernej lub nieodpowiedniej ich ekspozycji oraz regularne rozmowy na temat obecności dzieci w sieci (Dacka, 2024; Haley, 2020; Ní i in., 2022; Walrave i in., 2023). Świadomość rodziców w zakresie prawa dzieci do prywatności i autonomii, a także potrzeby ochrony ich rozwoju emocjonalnego w przestrzeni mediów społecznościowych, jest w tym kontekście niezbędna. Zapewniając bezpieczne i odpowiedzialne warunki, dorośli wspierają dzieci w kształtowaniu spójnej i zdrowej tożsamości – zarówno w środowisku cyfrowym, jak i poza nim.

Wpływ sharentingu na rozwój dziecka jest niezwykle kompleksowym i wieloaspektowym zagadnieniem, obejmującym zarówno potencjalne korzyści, jak i zagrożenia. Warto pamiętać, że udostępnianie treści z życia dziecka może – przy zachowaniu rozwagi i odpowiedzialności – wspierać jego rozwój emocjonalny i społeczny. Poprzez propagowanie wartościowych treści i dzielenie się pozytywnymi doświadczeniami rodzice angażują się w życie swojego potomstwa, co wywiera korzystny wpływ na ich rozwój. Jednym z istotnych walorów sharentingu jest wspieranie rozwoju umiejętności społecznych dziecka, ponieważ dzielenie się wspólnymi przeżyciami i wzajemne wsparcie sprzyjają budowaniu silnych więzi rodzinnych. Dodatkowo, dzięki udostępnianiu treści związanych z nauką, pasjami i twórczością, *sharenting* może stać się inspiracją dla innych rodziców do podejmowania podobnych działań. Takie pozytywne inicjatywy sprzyjają tworzeniu społeczności rodzicielskich, opartych na wzajemnym wsparciu i dzieleniu się cennymi doświadczeniami. Należy jednak pamiętać, że zbyt wiele treści umieszczanych w sieci może prowadzić do przeciążenia informacyjnego – zarówno u dziecka, jak i u rodziców. Aby wspierać zdrowy i harmonijny rozwój dziecka, konieczne jest znalezienie odpowiedniej równowagi między korzyściami a ograniczeniami związanymi z sharentingiem. Jest to niezwykle istotne dla prawidłowego kształtowania tożsamości i poczucia własnej wartości dziecka, przy jednoczesnym zachowaniu jego prywatności i bezpieczeństwa w przestrzeni online.

Podsumowanie i wnioski

Podsumowując analizę zjawiska sharentingu należy zauważyć, że ma ono istotne konsekwencje dla rozwoju dzieci oraz prawa do prywatności. Motywacje rodziców do udostępniania treści związanych z dziećmi są

zróżnicowane i mogą wynikać zarówno z potrzeby dzielenia się radością z codziennych doświadczeń, jak i z presji społecznej. Istotne jest zwrócenie uwagi na kwestie bezpieczeństwa online oraz respektowanie praw dziecka do prywatności. Konieczna jest zatem edukacja rodziców w zakresie odpowiedzialnego sharentingu oraz kształtowanie umiejętności świadomego korzystania z mediów społecznościowych (Uszyńska-Jarmoc i Naruszewicz, 2018). Społeczności medialne odgrywają istotną rolę w kształtowaniu norm dotyczących udostępniania treści związanych z dziećmi. Poprzez prezentowanie wyidealizowanych obrazów rodzicielstwa i traktowanie sharentingu jako zachowania standardowego, platformy społecznościowe wzmacniają przekonanie, że dzielenie się informacjami o dziecku online jest czymś oczywistym. W konsekwencji wpływają na normy społeczne i przyczyniają się do rosnącej akceptacji sharentingu w społeczeństwie.

W kontekście sharentingu szczególnego znaczenia nabiera wprowadzenie edukacji medialnej zarówno dla rodziców, jak i dla dzieci (Nowotniak, 2024). Programy edukacyjne powinny uświadamiać rodzicom zagrożenia związane z nadmiernym dzieleniem się treściami online oraz wskazywać dobre praktyki w zakresie ochrony prywatności i wizerunku dziecka. Dzieci natomiast należy kształcić w zakresie świadomego korzystania z internetu, rozpoznawania zagrożeń oraz budowania pozytywnego wizerunku online. Współpraca rodziny i placówek edukacyjnych w tym zakresie stanowi kluczowy element zapobiegania negatywnym skutkom sharentingu.

BIBLIOGRAFIA

- Amon, M.J., Kartvelishvili, N., Bertenthal, B.I., Hugenberg, K. i Kapadia, A. (2022). Sharenting and children's privacy in the United States: parenting style, practices, and perspectives on sharing young children's photos on social media. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 6(CSCW1), 1–30.
- Blum-Ross, A. i Livingstone, S. (2017). Sharenting: parent blogging and the boundaries of the digital self. *Popular Communication*, 2, 110–125.
- Briazu, R.A., Floccia, C. i Hanoch, Y. (2021). Facebook sharenting in mothers of young children: the risk are worth it but only for some. *Technology, Mind, and Behavior*, 2, 1–11.
- Brosch, A. (2017). Sharenting – nowy wymiar rodzicielstwa. W: H. Krauze-Sikorska i M. Klichowski (red.), *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa* (s. 379–387). Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Chrostowska, B. (2018). Sharenting – skala i wielowymiarowość zjawiska (nierozważnego) ujawniania przez rodziców informacji o dzieciach w mediach społecznościowych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 4, 58–68.
- Dacka, M. (2024). Wyzwania młodzieżowe – nieświadomość zagrożenia czy presja rówieśników? Niebezpieczne konsekwencje zabaw współczesnych nastolatków. *Psychiatria i Psychologia Kliniczna*, 1, 79–88.
- Dziekońska, J. (2024). Wychowanie cyfrowe dzieci i młodzieży zanurzonych w Internecie. Rodzicielskie strategie, przekonania i trudności. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 633(8), 48–60. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0054.8658>

- Haley, K. (2020). Sharenting and the (potential) right to be forgotten. *Indiana Law Journal*, 3, 1005–1020.
- Jaśkiewicz, A. (2022). Pogranicze online–offline jako nowa czasoprzestrzeń funkcjonowania człowieka. *Parezja*, 1(17), 37–47.
- Latipah, E., Kistoro, H.C.A., Hasanah, F.F. i Putranta, H. (2020). Elaborating motive and psychological impact of sharenting in millennial parents. *Universal Journal of Educational Research*, 8, 4807–4817.
- Łukasiak, K. (2024). Od prywatności do publiczności. O potrzebie edukacji medialnej w erze cyfrowej na przykładzie zjawiska sharentingu. *Kultura i Edukacja*, 3(145), 27–40. <https://doi.org/10.15804/kie.2024.03.02>
- Mascheroni, G., Cino, D., Amadori, G. i Giuseppe Zaffaroni, L. (2023). Non-sharing as a form of maternal care the ambiguous meanings of sharenting for mothers of 0 to 8 year-old children. *Italian Sociological Review*, 13(1), 111–130.
- Ní Bhroin, N., Dinh, T., Thiel, K., Lampert, C., Staksrud, E. i Olafsson, K. (2022). The privacy paradox by proxy: Considering predictors of sharenting. *Media and Communication*, 1, 371–383.
- Nowotniak, J. (2024). Dziecko w świecie kultury wizualnej. *Polska Myśl Pedagogiczna*, 10, 201–217.
- Ong, L.L., Fox, A.K., Cook, L.A., Bessant, C., Gan, P., Hoy, M.G. i Steinberg, S.B. (2022). Sharenting in an evolving digital world: increasing online connection and consumer vulnerability. *Journal Of Consumer Affairs*, 56(3), 1106–1126.
- Ranzini, G., Newlands, G. i Lutz, C. (2020). Sharenting, Peer Influence, and Privacy Concerns: A Study on the Instagram-Sharing Behaviors of Parents in the United Kingdom. *Social Media + Society*, 4. <https://doi.org/10.1177/2056305120978376>
- Uszyńska-Jarmoc, J. i Naruszewicz, A. (2018). Dziecięce rozumienie cyberprzestrzeni i zagrożeń z nią związanych. *Problemy Wczesnej Edukacji*, 2, 48–59.
- Walrave, M., Robbé, S., Staes, L. i Hallam, L. (2023). Mindful sharenting: how millennial parents balance between sharing and protecting. *Frontiers in Psychology*, 14, 1–13.
- Walrave, M., Verswijvel, K., Ouvrein, G., Staes, L., Hallam, L. i Hardies, K. (2022). The limits of sharenting: exploring parents' and adolescents' sharenting boundaries through the lens of Communication Privacy Management theory. *Frontiers in Education*, 7, 1–12.
- Westin, A.F. (1967). *Privacy and freedom*. Atheneum.
- Westin, A.F. (2003). Social and Political Dimensions of Privacy. *Journal of Social Issues*, 2, 431–453.

SUMMARY

Benefits of ‘Sharenting’ and the Potential Risks to Children’s Privacy and the Development of Their Digital Identity

The origins of ‘sharenting’ are directly related to the dynamic development of technology, and in particular to the growing popularity of social media. The term is a portmanteau of the words ‘sharing’ and ‘parenting’ and refers to the practice of a parent actively publishing visual materials from their child’s life. The aim of the article is to analyze the impact of sharing on children’s development and to try to answer the question of what responsible sharing is. The risks of sharing practices in the context of privacy, the motives for parents to undertake this form of communication, as well as the positive aspects of sharing practices in the development of family relationships will be discussed.

KEY WORDS: sharenting, responsible sharing practices, privacy, development of digital identity

z warsztatu badawczego

Agata Butarewicz-Głowacka

Uniwersytet w Białymstoku

E-MAIL: a.butarewicz@uwb.edu.pl ORCID: 0000-0002-9348-7115

Martyna Dowgiert

Uniwersytet w Białymstoku

E-MAIL: md84333@student.uwb.edu.pl ORCID: 0009-0008-6040-0504

Amelia Suchocka

Uniwersytet w Białymstoku

E-MAIL: as83936@student.uwb.edu.pl ORCID: 0009-0008-2130-1693

Wolontariat jako forma rozwoju osobistego i zawodowego studentów Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku

STRESZCZENIE

W artykule podjęto problematykę wolontariatu, wpływającego na rozwój osobisty i zawodowy studentów Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. W pierwszej części tekstu przedstawiono teoretyczne założenia dotyczące rozwoju człowieka, działalności wolontariackiej, zjawiska partycypacji młodych ludzi oraz ich aktywności zawodowej i społecznej. Dalsza część pracy zawiera założenia metodologiczne badań własnych, przeprowadzonych w marcu 2023 r. z zastosowaniem metody indywidualnych przypadków w grupie studentek Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Analizy materiału empirycznego dokonano na podstawie koncepcji analizy danych jakościowych Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana. W świetle wyników badań, motywacje studentek do podejmowania działań wolontariackich okazały się zróżnicowane, jednak wszystkie badane wskazały na liczne korzyści płynące z zaangażowania w wolontariat, które w istotny sposób przyczyniły się do ich rozwoju osobistego, zawodowego i społecznego.

SŁOWA KLUCZOWE: rozwój osobisty i zawodowy, wolontariat, partycypacja społeczna, aktywność, studenci, motywacja

Wprowadzenie

Rozwój to dziś jedna z najbardziej popularnych kategorii używanych nie tylko w gospodarce, ekonomii, polityce, psychologii, ale także w pedagogice. W naukach pedagogicznych termin ten odnosi się do zmian zachodzących w jednostkach w kontekście edukacyjnym i wychowawczym. Celem wychowania

jest wielowymiarowy rozwój jednostki we wszelkich aspektach jej życia codziennego (Niemirowski, 2015). Zgodnie z koncepcją *lifelong learning*, człowiek uczy się przez całe życie, a na jego rozwój oddziałują zarówno kształcenie formalne, nieformalne, jak i incydentalne (UNESCO, 1996). Uczenie się nieformalne postrzegane jest jako przeciwieństwo formalnego systemu edukacji, rozumianego jako kształcenie zinstytucjonalizowane, obowiązkowe, na zakończenie którego otrzymuje się certyfikat w postaci świadectwa czy dyplomu. W raporcie UNESCO (1996), opracowanym pod przewodnictwem Jacques'a Delorsa, zaproponowano zintegrowaną wizję edukacji opartą na dwóch kluczowych paradygmatach: uczeniu się przez całe życie i czterech filarach uczenia się: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być. Argumentowano, że edukacja formalna zwykle kładzie nacisk na zdobywanie wiedzy, zaniedbując przy tym inne rodzaje uczenia się, niezbędne do prawidłowego, holistycznego rozwoju człowieka. Tylko poprzez integrację wiedzy, umiejętności i postaw człowiek ma szansę w pełni się rozwijać, a proces ten powinien trwać całościowo (UNESCO, 1996).

Studia stanowią etap życia, który dostarcza młodym ludziom wielu doświadczeń mających wpływ na podejmowanie decyzji dotyczących przyszłości. Często jest to czas przeznaczany na samorozwój, stawianie pierwszych kroków na ścieżce kariery zawodowej i zawiązywanie znajomości. Formą edukacji nieformalnej, oddziałującą na różne sfery rozwoju człowieka, może być wolontariat. Badania jakościowe, których wybrane wyniki prezentujemy w niniejszym tekście, pozwalają sformułować wnioski na temat znaczenia aktywności wolontariackiej dla osobistego, społecznego i zawodowego rozwoju studentów.

Wolontariat w kontekście rozwoju jednostki

W Stanach Zjednoczonych coraz bardziej popularne na etapie kształcenia akademickiego staje się stosowanie metody *service learning*, określanej w Polsce jako nauka przez służbę lub też uczenie się poprzez zaangażowanie (Sotelino-Losada i in., 2021). Kształcenie to, poza wyposażaniem studentów w wiedzę i umiejętności, umożliwia pracę na rzecz danej społeczności lokalnej. Teoria znajduje zastosowanie w praktyce realizowanej na rzecz dobra wspólnego. Studenci zdobytą wiedzę i umiejętności mogą przetestować w życiu codziennym, realizując rozmaite projekty społeczne oraz zdobywając doświadczenia mające wartość edukacyjną i społeczną. Działania edukacyjne realizowane na rzecz społeczności lokalnej służą jako pomost łączący wiedzę studentów z nauką społecznej odpowiedzialności. W wielu krajach *service*

learning realizowany jest w kształceniu akademickim w formie stażu, praktyk czy też wolontariatu, będącego częścią studiów uniwersyteckich (Cress, Collier i Reitenauer, 2023).

Termin „wolontariat”, wywodzący się z łacińskiego *voluntas*, oznaczającego wolę lub dobrą wolę, „(...) jest stosowany na określenie bezpłatnej, dobrowolnej, ochotniczej i świadomej pracy stałej lub okazjonalnej na rzecz innych” (Lalak i Pilch, 1999, s. 335), czyli osób niespokrewnionych, niebędących dotychczas w relacji z osobą niosącą pomoc. Pojęcie wolontariatu pojawiło się w obszarze działalności społecznej w wyniku rozwoju trzeciego sektora, dlatego, że terminy „dobroczynność” i „filantropia”, używane dotychczas, okazały się niewystarczające do opisanie nowych form zaangażowania społecznego.

Wolontariat jest pojęciem szerszym od dobroczynności, filantropii, działalności charytatywnej, gdyż te są skierowane bezpośrednio na człowieka i kojarzą się z działaniem doraźnym (czyli z obszarem pomocy społecznej), zaś wolontariat obejmuje niemal każdą dziedzinę życia społecznego i działania na rzecz środowiska naturalnego (na przykład na ochronę środowiska naturalnego, opiekę nad zwierzętami czy ochronę i pomnażanie różnych wartości i dóbr służących człowiekowi, zgodnie z ideą zrównoważonego rozwoju) (Górecki, 2013, s. 82).

W świetle obowiązującej Ustawy o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie z 24 kwietnia 2003 r., wolontariuszem jest osoba fizyczna, która ochotniczo i bez wynagrodzenia wykonuje świadczenia na zasadach określonych w ustawie.

Działalność wolontariacką może podjąć każdy, wybierając przy tym jej obszar adekwatnie do własnych możliwości i preferencji. Może ona przybrać formę pracy indywidualnej, skoncentrowanej na konkretnych potrzebach jednej osoby, lub działań grupowych, podejmowanych w środowisku lokalnym na rzecz danej społeczności (Samełko, 2023, s. 28). Aktywność tę można realizować w sferze edukacyjnej, społecznej, kulturowej, związanej z ekologią, życiem religijnym czy animacją czasu wolnego (Roguska, 2010, s. 31). W pracę wolontariacką można być stale zaangażowanym, regularnie się w niej udzielać, uważać ją za nieodłączną część swojego życia – być tzw. „działaczem permanentnym”. Osoby, które zakładają, że ich aktywność w ramach wolontariatu będzie trwała do momentu zrealizowania zamierzonego celu, są z kolei nazywane „średniodystansowcami”. Zainteresowaniem cieszą się również różnego rodzaju pojedyncze akcje, zbiórki charytatywne itp., w które włączają się wolontariusze określani mianem „działaczy chwili” (Załuska, 1998, s. 95–96). Wolontariat związany jest z pojęciem altruizmu, czyli życzliwą troską o innych ludzi, powszechnie rozumianą jako przeciwieństwo egoizmu (Okoń, 2001, s. 21). Bezinteresowna praca na rzecz potrzebujących

często wynika z pobudek altruistycznych, nie zawsze jednak jest motywowana wyłącznie troską o dobro innych. W literaturze przedmiotu wyróżnia się także altruizm endocentryczny – pomaganie innym ze względu na rezultaty dotyczące własnej osoby, np. wzmocnienie samooceny czy brak wyrzutów sumienia spowodowanych postawą obojętności (Karyłowski, 1982, s. 13). Czynniki skłaniające wolontariuszy do działania można podzielić na trzy typy: empatyczne, normatywne i egocentryczne. Motywacja empatyczna wiąże się ze współczuciem, odniesieniem emocjonalnym do ludzi potrzebujących pomocy. Motywacja normatywna występuje u osób dążących do zachowywania norm moralnych poprzez czyny prospołeczne, poświęcanie się dla dobra innych. Motywacja normatywna występuje u osób, które dążą do zachowywania norm moralnych, realizując czyny prospołeczne i podejmując poświęcenie dla dobra innych. Jej źródłem są normy przyswajane w procesie socjalizacji i wychowania. Obejmują one nie tylko zasady moralne, lecz także normy obyczajowe, zawodowe, religijne, ideologiczne, prawne i estetyczne. Ludzie charakteryzujący się motywacją egocentryczną podejmują się wolontariatu w celu uzyskania korzyści osobistych (Basińska i Nowak, 2010, s. 12). Są to np. zadowolenie z samego siebie, nabywanie nowych doświadczeń, umiejętności, pragnienie uznania, sympatii, poczucia bezpieczeństwa, pozytywnej samooceny, sprawdzenia swoich umiejętności, dorównania innym, dążenia do sławy, władzy, dominacji nad innymi czy perfekcji, jak również chęć podniesienia prestiżu w oczach innych (Górecki, 2013, s. 91). Nierzadko obok motywacji empatycznej, normatywnej i egocentrycznej pojawiają się także motywacje identyfikacyjne oraz zadaniowa. Pierwsza z nich polega na tym, że osoba pomagająca zaczyna postrzegać siebie jako podobną do osoby, której pomaga. Skupia się na wspólnych cechach, takich jak wygląd, zachowanie, pochodzenie, postawy, doświadczenia życiowe, wyznawane idee oraz przyjęte wartości. Motywacja zadaniowa natomiast wynika ze zderzenia ze sobą wyzwań pojawiających się we własnym życiu z poczuciem odpowiedzialności za los innych, wpisaniem w rolę wolontariusza (Górecki, 2013, s. 92).

Udział w działalności wolontariackiej stwarza okazję do rozwijania umiejętności współpracy z innymi, kształtowania asertywności – niezwykle istotnej w codziennym życiu, a także doskonalenia organizacji czasu pracy i czasu wolnego. Do korzyści płynących z tej formy aktywności należy także kształtowanie otwartości na nowe pomysły, środowiska, osoby oraz różnorodne wyzwania. Rozwija to u wolontariusza jego interpersonalne umiejętności. Wiele osób podejmujących się działalności na rzecz innych docenia również możliwość uwzględnienia swojej pracy wolontariackiej w życiorysie zawodowym, co może pozytywnie wpłynąć na postrzeganie kandydata na

rynku pracy (Roguska, 2010, s. 39–40). Wolontariat jest również formą pożytecznego spędzania wolnego czasu. Często stanowi wyzwanie, które pomaga młodym ludziom przełamywać własne bariery, mierzyć się z trudnościami i wykazywać odwagę. Zaangażowanie w taką działalność sprzyja budowaniu relacji opartych na wzajemnym zaufaniu i zrozumieniu, które łączą jednostki, instytucje oraz całe społeczeństwo. Negatywne skutki podejmowanej pracy wolontariackiej mogą być odczuwane w różny sposób przez poszczególne osoby (Frysztański, 2005, s. 16). Dla jednych będzie to zbyt mała ilość wolnego czasu, dla innych – poświęcenie się emocjonalne czy też stres towarzyszący wolontariuszowi podczas jego działalności. Zważając na te aspekty, można stwierdzić, że istotny jest właściwy dobór rodzaju wolontariatu do osobowości, zainteresowań oraz dyspozycyjności danej osoby.

Aktywność społeczna i zawodowa młodych ludzi

Osoby w wieku późnej adolescencji i wczesnej dorosłości charakteryzuje szczególna potrzeba przynależności do grupy, budowania własnej tożsamości, dążenie do poczucia sprawczości, chęć „naprawy świata”, gotowość do angażowania się w działania na rzecz innych i zainteresowanie życiem społecznym (Brzozowska-Brywczyńska, 2019, s. 205). Owe potrzeby i aspiracje nie zawsze są realizowane w sposób czynny. Jak wynika z analizy materiału empirycznego zebranego przez Rafała Boguszeńskiego, zaledwie jedna trzecia polskiej młodzieży deklaruje przynależność do stowarzyszeń, organizacji bądź klubów sportowych. Jeszcze mniejszy procent badanych (27%) wyraża przekonanie, że ma wpływ na sprawy państwa. Mniej niż połowa respondentów (45%) uważa, że ich działania mogą mieć znaczenie dla miast lub gmin, w których mieszkają (Boguszeński, 2019, s. 140–141). Pragnienie działania na rzecz ulepszania rzeczywistości wpisuje się w ideę wolontariatu, który często nie wymaga formalnych kwalifikacji, wykształcenia czy doświadczenia (w przeciwieństwie do tzw. wolontariatu profesjonalnego, w którym niezbędne są wiedza, umiejętności i doświadczenie). Wolontariat stanowi szczególnie odpowiednią formę zaangażowania dla ludzi młodych – uczniów i studentów. Jednak 42,3% chłopców i 13,6% dziewcząt uczęszczających do klas maturalnych przyznaje, że nigdy nie brało udziału w aktywnościach wolontariackich (Szymczak, 2022, s. 16). Z badań ogólnoeuropejskich wynika niski poziom partycypacji społecznej wśród młodych ludzi, w tym Polaków. Przyczyn tego stanu rzeczy upatruje się w indywidualizacji stylu życia oraz w nowych priorytetach ukształtowanych w społeczeństwie ryzyka (Sloam, 2013, s. 839). Zjawisko zwane partycypacją społeczną

dotyczy udziału jednostek w działaniach zbiorowych podejmowanych w społeczności (społecznościach), do której one przynależą lub w której żyją na co dzień. Szczególnie chodzi tutaj o ich aktywną obecność w procesie powstawania i funkcjonowania (lokalnych) grup obywatelskich i organizacji pozarządowych oraz stałe lub okazjonalne podejmowanie się roli wolontariusza (Każmierczak, 2011, s. 83–84).

Dopuszczanie ludzi młodych do decydowania o sprawach lokalnych oraz umożliwianie im realnego oddziaływania na otoczenie społeczne, kulturowe czy gospodarcze odgrywa istotną rolę w utrzymaniu i rozwijaniu demokracji w społeczeństwie. Postawę odpowiedzialności za dobro wspólne, umiejętność współpracy, zawierania kompromisów oraz dostrzegania potrzeb innych jednostek i grup społecznych należy kształtować w młodym pokoleniu od najwcześniejszych lat. Realizuje się to poprzez aktywne włączanie młodzieży w sprawy o znaczeniu lokalnym, krajowym i globalnym. Tylko w ten sposób można wychować ludzi zaradnych, którzy w przyszłości będą umiejętnie wspierać system demokratyczny w kraju (Szorc, 2022, s. 25). Aby ludzie młodzi chętniej decydowali się na partycypację, angażowanie się w różne działania i inicjatywy, muszą zostać spełnione trzy warunki. Po pierwsze, dana sprawa musi stanowić dla nich wyzwanie i jawić się jako problem, który motywuje do włączenia się w poszukiwanie rozwiązań. Atrakcyjność wyzwania wynika z korzyści, jakie młoda osoba czerpie z jego podjęcia – nierzadko niematerialnych, związanych przede wszystkim z rozwojem osobistym. Kolejnym niezbędnym czynnikiem jest zasób możliwości, jakimi dysponuje młody człowiek, obejmujący jego doświadczenie, wiedzę i umiejętności. To one pozwalają na praktyczne włączenie się w rozwiązywanie danego problemu, warunkują wiarę we własne siły i w powodzenie przedsięwzięcia oraz dają poczucie sprawczości. Ostatnim elementem jest łączność z innymi działaczami, instytucjami, organizacjami, wspieranie się i poczucie więzi między jednostkami bądź grupami osób, które dążą do wspólnego celu (Szorc, 2022, s. 30–31). Inspirowanie młodzieży do aktywności społecznej, z uwzględnieniem trzech wspomnianych aspektów, wpisuje się w koncepcję *positive youth development*, której celem jest stworzenie warunków sprzyjających optymalnemu rozwojowi osobowości młodych ludzi. W świetle tej teorii istotne jest rozpoznanie własnych predyspozycji i słabych stron, wykształcenie realistycznego obrazu samego siebie i praca nad doskonaleniem się na różnych płaszczyznach rozwoju (Żyłkiewicz-Płońska, 2022, s. 93). Wiele z tych potrzeb młodzież może realizować poprzez podejmowanie aktywności zawodowej. Praca zarobkowa osób, które nie zakończyły jeszcze edukacji – uczniów i studentów – nie zawsze wiąże się z przymusem wynikającym z niedogodnej sytuacji finansowej. Oprócz chęci

podniesienia statusu materialnego, pojawiają się także inne motywy, np. aspiracje towarzyskie, czyli pragnienie nawiązywania nowych znajomości, uczestniczenia w spotkaniach i innych wydarzeniach rozrywkowych. Praca może być też pożytecznym sposobem spędzania wolnego czasu (Sikora, 2006, s. 17–18). Jednym z istotnych powodów wcześniejszego podjęcia pracy zawodowej jest pragnienie zwiększenia swoich perspektyw na rynku pracy w przyszłości dzięki zdobytemu doświadczeniu oraz rozbudowaniu kontaktów z przedstawicielami wybranej branży. Praktyczne podjęcie się zawodu umożliwia zdobycie wiedzy i umiejętności, które uzupełniają teoretyczne informacje pozyskiwane w czasie studiów. Stanowi również szansę na zweryfikowanie własnych kompetencji na danym stanowisku oraz lepsze poznanie własnego powołania. W badaniach przeprowadzonych wśród studentów Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego aż 77% respondentów uznało zdobywanie doświadczenia zawodowego za bardzo istotne, a 57% podkreśliło równie dużą wagę nawiązywania nowych kontaktów dzięki wykonywanej pracy. Studenci, poproszeni o wskazanie korzyści z aktualnej pracy w kontekście przyszłej kariery zawodowej, najczęściej wskazywali na zdobycie cennego doświadczenia wymaganego w danym zawodzie. Jednocześnie aż 69% ankietowanych stwierdziło, że nie wiąże przyszłości z wykonywaną przez nich pracą (Bącik i in., 2010, s. 86–89). Można więc wnioskować, że stanowiska związane z kierunkiem kształcenia studentów często wykraczają poza ich obecne możliwości. Nie zmienia to faktu, że podejmując różne formy aktywności zawodowej, młodzi ludzie zdobywają wartościowe kompetencje, rozwijają umiejętności interpersonalne, uczą się funkcjonowania w relacji pracownik–pracodawca, odkrywają swoje mocne i słabe strony, co sprzyja rozwojowi osobistemu.

Studenci Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku

Tok studiów stwarza studentom wiele okazji do podejmowania aktywności zarówno zawodowych, jak i społecznych. Formy takich aktywności są dostępne na szeroką skalę i mogą je realizować w sposób, który głównie zależy od nich samych, ich motywacji do podejmowania interesujących działań, czy też chęci poznawania nowych zagadnień i nawiązywania relacji. Uniwersytet, jako placówka mająca na celu przygotowanie oraz kształcenie wykwalifikowanych pracowników, zapewnia studentom odpowiednie warunki do rozwoju oraz stara się odpowiadać na ich potrzeby. Uniwersytet w Białymstoku, utworzony w 1977 r. w wyniku przekształcenia Filii Uniwersytetu Warszawskiego, stwarza młodym ludziom możliwości aktywnego uczestnictwa w życiu akademickim, m.in. poprzez udział w licznych kołach naukowych, które zrzeszają studentów, wspierają ich rozwój naukowy oraz sprzyjają samokształceniu.

Na Uniwersytecie w Białymstoku znajduje się 10 wydziałów, w tym jeden w Filii Uniwersytetu w Białymstoku w Wilnie, oraz pięć instytutów. Uczelnia kształci ponad 9 tys. studentów na kierunkach humanistycznych, społecznych, przyrodniczych i ścisłych. Uniwersytet angażuje się w liczne przedsięwzięcia naukowe i społeczne, prowadzi badania, współpracuje z lokalną społecznością. Uczelnia jest otwarta na współpracę międzynarodową, co daje studentom kolejne możliwości poszerzania doświadczeń, podnoszenia kompetencji oraz podejmowania różnorodnych form aktywności¹. Terenem naszych badań był Wydział Nauk o Edukacji, mieszczący się przy ul. Świerkowej w Białymstoku. W roku akademickim 2021/2022 kształciło się na nim ok. 1,6 tys. studentów. Mogą oni angażować się w działalność studenckich kół naukowych, działających przy poszczególnych katedrach i zakładach Wydziału. Na stronie internetowej Wydziału zarejestrowanych jest 14 studenckich kół naukowych². Udział w tego rodzaju aktywnościach umożliwia pogłębianie wiedzy w obszarach związanych m.in. z edukacją, kształceniem i pedagogiką, urozmaica życie akademickie oraz wzbogaca ich o nowe doświadczenia i umiejętności. Koła naukowe sprzyjają otwartości na innych, nawiązywaniu nowych relacji, samokształceniu oraz rozwojowi społecznemu i zawodowemu. Zrzeszając młodych ludzi, umożliwiają im również poznanie nowych, a niekiedy mało znanych form aktywności, zarówno społecznej, jak i zawodowej. Jedną z nich jest wolontariat, łączący aspekty społeczne i zawodowe. Naukowe Koło Mentoringu i Wolontariatu, działające przy Katedrze Pedagogiki Porównawczej, pozwala studentom zgłębiać tę tematykę oraz angażować się w działania z zakresu wolontariatu i mentoringu.

Założenia metodologiczne badań własnych

Przeprowadzone przez nas badania, których wyniki prezentujemy w niniejszym tekście, odbyły się w marcu 2023 r. Ich przedmiotem był wolontariat podejmowany przez studentów Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku jako forma aktywności społecznej i zawodowej. Celem teoretycznym naszych badań było poznanie specyfiki tego zjawiska w środowisku akademickim, natomiast celem praktycznym – ukazanie jego roli i znaczenia oraz promocja wolontariatu wśród studentów nauk społecznych. Główny problem badawczy ujęliśmy w formie pytania: Czym jest wolontariat jako forma aktywności zawodowej i społecznej studentów Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku? Problem główny został uszczegółowiony pyta-

1 <https://uwb.edu.pl/>

2 <https://noe.uwb.edu.pl/wydzial/studenckie-kola-naukowe>

niami dotyczącymi m.in.: działań podejmowanych przez wybranych studentów w ramach wolontariatu, motywacji do zaangażowania, trudności i korzyści związanych z działalnością wolontariacką, efektów społecznych oraz znaczenia tej aktywności dla rozwoju osobistego badanych. Do przeprowadzenia badań jakościowych zastosowałyśmy metodę indywidualnych przypadków, a dobór próby miał charakter celowy. W badaniu uczestniczyły trzy studentki Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku, aktywnie działające jako wolontariuszki. Wykorzystałyśmy technikę wywiadu, a narzędziem badawczym, które zastosowałyśmy, był przygotowany przez nas kwestionariusz wywiadu. Przestrzenią działań wolontariackich badanych studentek były: placówka opiekuńczo-wychowawcza „Dom Powrotu” w Białymstoku, Regionalna Placówka Opiekuńczo-Terapeutyczna w Ignatkach-Osiedle oraz Fundacja „Dzieło Nowego Tysiąclecia”. Do analizy danych wykorzystałyśmy elementy koncepcji analizy danych jakościowych Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana (2000). Obejmuje ona trzy główne etapy: redukcję danych, ich prezentację oraz wyprowadzanie i weryfikację wniosków. Istotnym elementem redukcji jest transkrypcja wywiadów, natomiast w prezentacji wyników stosuje się m.in. sieci i matryce.

Interpretacja wybranych wyników badań

Badane wolontariuszki łączą fakt studiowania na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku. Różnią się natomiast pod względem sytuacji życiowej, wieku oraz miejsca pochodzenia. Więcej podobieństw można zauważyć pomiędzy Pamelą P. i Patrycją S., które są w zbliżonym wieku i kształcą się na tym samym kierunku studiów. Wybrane cechy socjodemograficzne przedstawia Matryca 1.

Matryca 1. Cechy socjodemograficzne badanych studentek

Kryteria	Pamela P.	Natalia I.	Patrycja S.
Kierunek i rok studiów	Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, III rok	Pedagogika wczesnoszkolna II stopień, II rok	Pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, II rok
Wiek	22 lata	24 lata	21 lata
Status cywilny	panna	mężatka, jedno dziecko	panna
Miejsce pochodzenia	miasto powyżej 200 tys. mieszkańców	wieś do 500 mieszkańców	miasto poniżej 200 tys. mieszkańców
Wykształcenie	średnie	wyższe	średnie

Źródło: badania własne.

Pamela P. posiada półtoraroczne doświadczenie jako wolontariuszka w całodobowej placówce opiekuńczo-wychowawczej typu socjalizacyjno-interwencyjnego. Patrycja S. podejmuje pracę z dziećmi z niepełnosprawnościami intelektualnymi, głównie z tymi ze spektrum autyzmu. Natalia I. niejednokrotnie angażowała się w akcje charytatywne organizowane przez różne fundacje czy szkołę, do której uczęszczała. Studentki realizują swoją aktywność wolontariacką w różny sposób, jednak motywy ich działań są podobne. Każda wymienia wśród nich satysfakcję czerpaną z pomocy innym: „Możemy tak naprawdę zmienić, jeśli nie całe życie, to krótki moment, jeden uśmiech i myślę, że to jest tego warte, żeby ktoś się uśmiechnął, poczuł, że ma moc” (Natalia I.). Żadna z nich nie dostrzega negatywnych skutków wynikających z realizowanych zadań. Wskazują jedynie na trudności natury psychicznej, wynikające z poczucia przytłoczenia emocjonalnym zaangażowaniem w problemy innych ludzi, koniecznością wychodzenia ze strefy komfortu oraz pokonywania własnych ograniczeń. Doceniają pozytywny wpływ tej działalności na własne życie, jednak nie traktują tych korzyści jako głównej motywacji pracy na rzecz innych. Są usatysfakcjonowane dotychczasową aktywnością do tego stopnia, że Pamela P. nie wyobraża sobie przerwać działalności wolontariackiej po studiach. Jest otwarta na nowe formy wolontariatu. Z kolei Natalia I., mimo ograniczonej dyspozycyjności związanej z pełnieniem roli żony i matki, zamierza nadal wspierać inicjatywy fundacji, w której działała jako wolontariuszka, w zakresie, w jakim to będzie możliwe. Pamela P. zaznacza, że „wolontariat to jest taka lekcja na całe życie”.

Według koncepcji analizy danych jakościowych Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana (2000), do prezentacji danych służą matryce. W Matrycy 2. prezentujemy specyfikę pracy wolontariuszek, z uwzględnieniem takich kryteriów, jak: realizowane zadania, miejsce działania, motywacja do angażowania się w wolontariat, a także korzyści płynące z tej aktywności oraz napotykanne trudności.

Matryca 2. Specyfika pracy wolontariackiej badanych studentek

Kryteria	Pamela P.	Natalia I.	Patrycja S.
Wykonywane zadania	Spędzanie czasu z podopiecznymi, rozmowa, zabawa, wsparcie emocjonalne, pomoc w nauce, odrabianiu lekcji.	Pomoc dzieciom w nauce, odrabianiu lekcji; współorganizowanie kiermaszów charytatywnych, zbieranie funduszy dla potrzebujących.	Zbiórki żywności; spędzanie czasu z podopiecznymi, rozmowa, zabawa, pomoc w nauce, w odrabianiu lekcji.

Kryteria	Pamela P.	Natalia I.	Patrycja S.
Przestrzeń działań wolontariackich	Placówka opiekuńczo-wychowawcza „Dom Powrotu” w Białymstoku.	Szkolny projekt „Pomocna dłoń”; Fundacja „Pomóż Im”; Eleos; Fundacja „Dzieło Nowego Tysiąclecia”.	Szkolne akcje charytatywne; Regionalna Placówka Opiekuńczo-Terapeutyczna w Ignatkach-Osiedle.
Motywacja	Chęć pomocy innym związana z przekonaniami religijnymi; satysfakcja czerpana z kontaktów z innymi ludźmi, funkcjonowania w grupie; dostrzeganie radości podopiecznych wynikającej ze wspólnego spędzania czasu; inspiracja przykładem rodzica zaangażowanego w działalność wolontariacką.	Radość z pomocy innym i odmiany ich losu; uśmiech osób, którym udziela się pomocy.	Chęć urozmaicenia okresu studiowania i pożytecznego wykorzystania wolnego czasu; dostrzeganie radości podopiecznych wynikającej z przebywania z nimi.
Korzyści dla badanych	Głębsze poznanie swoich mocnych i słabych stron, własnych potrzeb i upodobań, samorozwój; mądrość życiowa wpływająca z kontaktu z osobami w trudnych sytuacjach życiowych, wdzięczność i docenianie własnego życia; zadowolenie i poczucie dobrze wykorzystywanego czasu.	Umocnienie wiary we własne siły, poczucie sprawczości; rozwijanie kompetencji miękkich; miło spędzony czas.	Przyjemność ze spędzania czasu z podopiecznymi; budujące relacje z podopiecznymi; zwiększenie wrażliwości na potrzeby drugiego człowieka; pokonywanie własnych lęków i stresu.
Korzyści dla społeczności	Poczucie bycia ważnym dla kogoś, obecność drugiej osoby, radość, miło spędzany czas.	Poprawa jakości życia, nadzieja.	Radość, miło spędzany czas.
Znaczenie dla aktywności społecznej	Otwartość na drugiego człowieka i jego potrzeby, pokonywanie nieśmiałości.	Kształtowanie śmiałości w kontaktach z innymi ludźmi, nawiązywanie nowych znajomości; odwaga w działaniach na rzecz społeczności lokalnej.	Nawiązywanie nowych znajomości, wymiana doświadczeń; budowanie pewności siebie w kontaktach z nieznanymi.

Kryteria	Pamela P.	Natalia I.	Patrycja S.
Trudności w pracy wolontariackiej	Radzenie sobie emocjonalnie w zetknięciu z krzywdą podopiecznych; rozterki natury moralnej w przypadku sporów zaistniałych między wolontariuszem a podopiecznym, analizowanie własnych reakcji; bezradność w obliczu niektórych problemów podopiecznych; odmienne sposoby myślenia i komunikacji (posługiwanie się wulgaryzmami przez podopiecznych).	Niechęć i brak wysłuchania ze strony niektórych osób w czasie akcji charytatywnych; bycie ocenianym i krytykowanym przez niektórych ludzi.	Początkowy stres i niepewność, czy jest się w stanie podołać zadaniom wolontariusza.
Znaczenie dla aktywności zawodowej	Ubogacenie CV; doświadczenie praktyczne w zawodzie ściśle związanym z kierunkiem studiów.	Ubogacenie CV; możliwość wykorzystywania różnorodnych doświadczeń, nabytych umiejętności organizacyjnych i interpersonalnych w pracy nauczyciela, w kontaktach z uczniami, rodzicami, współpracownikami.	Doświadczenie i wiedza związana z kierunkiem studiów, kształtowanie umiejętności potrzebnych w zawodzie pedagoga; nawiązanie kontaktu z placówką, w której można realizować praktyki studenckie.

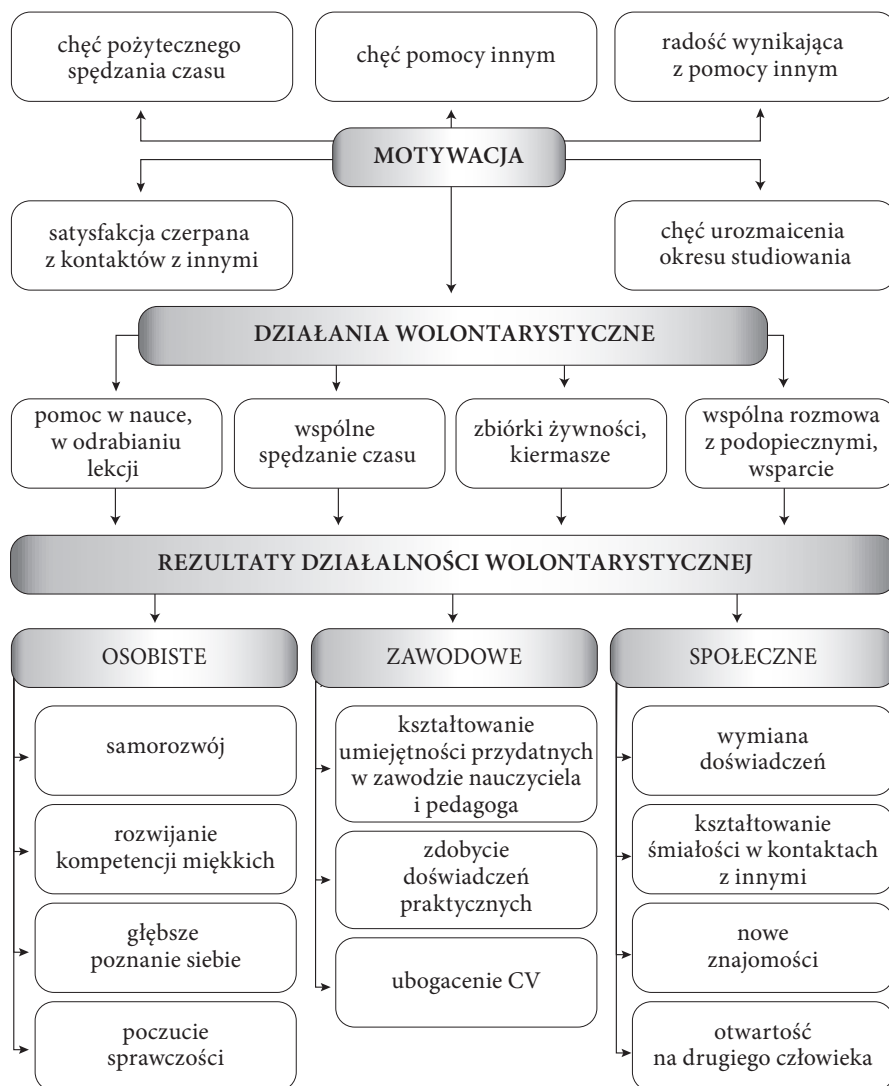
Źródło: badania własne

Zgodnie z koncepcją analizy danych jakościowych Matthew B. Milesa i A. Michaela Hubermana (2000), ważną formą prezentacji danych są sieci. Na Ilustracji 1 przedstawiamy sieć przyczynowo-skutkową dotyczącą specyfiki pracy badanych wolontariuszek, obejmującą zarówno motywację do podejmowania działań, jak i same działania oraz ich konsekwencje.

Analiza materiału empirycznego pozwala na sformułowanie wniosków, mogących mieć znaczenie przy planowaniu działań promujących wolontariat wśród studentów:

1. Przykłady inspirują do działania.

Jedna z badanych wskazała, że do podjęcia działalności wolontariackiej skłonił ją przykład rodzica zaangażowanego w działania charytatywne. Część odpowiedzi studentek dotyczy wspomnień związanych z wolontariatem w czasach szkolnych. Takie wzorce wywierają istotny wpływ na decyzje jednostki w jej przyszłym życiu. Kontakt z aktywnym wolontariuszem może stanowić skuteczną formę promocji tego rodzaju działalności.



Ilustracja 1. Przyczyny i skutki zaangażowania wolontariackiego badanych studentek

Źródło: badania własne.

2. Należy brać pod uwagę obszar zainteresowań grupy, do której kierowane są działania promujące wolontariat.

Każda z badanych wolontariuszek udziela się lub udzielała w obszarze pomocy edukacyjnej bądź opiekuńczo-wychowawczej. Działalność pedagogiczna wpisuje się w zakres jej zainteresowań i jest zgodna ze specyfiką

kierunków studiów, które wybrała. Chętnie angażuje się w pracę podnoszącą kompetencje, na których jej zależy. Aktywność w ramach wolontariatu można podejmować na wielu różnych płaszczyznach, zgodnie z własnymi predyspozycjami oraz preferencjami, co sprzyja rozwojowi osobistemu i zawodowemu wolontariuszy.

3. Wolontariat przynosi wiele korzyści nie tylko dla otoczenia, ale również dla samego wolontariusza.

Przedstawione wyniki badań podważają stereotypowe przekonanie, że wolontariat wiąże się wyłącznie z bezinteresownością i ponoszeniem strat dla dobra innych. Badane studentki wskazują na liczne korzyści płynące z ich aktywności wolontariackiej. Mówią o zadowoleniu z siebie, możliwości przyjemnego spędzania czasu, a także poszerzaniu sieci kontaktów społecznych, uatrakcyjnieniu CV i zdobywaniu doświadczeń przydatnych w różnych sferach życia. Wolontariat może być cenną praktyką, okazją do samorozwoju, „(...) taką lekcją na całe życie” (Pamela P.). Poznanie szerokiego spektrum pozytywnych rezultatów skutecznie zachęca do podejmowania działań wolontariackich. Wolontariat niewątpliwie przyczynia się więc do rozwoju osobistego, społecznego i zawodowego wolontariuszy.

4. Istotnym czynnikiem przy podejmowaniu decyzji o zaangażowaniu się w wolontariat jest poczucie bezpieczeństwa.

Badane studentki przyznają, że szczególne trudności napotkały na początku działalności wolontariackiej. Towarzyszył im stres, poczucie bezradności i wątpliwości co do własnych kompetencji. Jedna z badanych zwraca uwagę na problem z opanowaniem emocji wynikających z wrażliwości na krzywdę innych oraz na obciążającą tendencję do nadmiernego współodczuwania z osobami w trudnych sytuacjach życiowych. Wsparcie psychologiczne wolontariuszy oraz edukacja w zakresie stawiania granic i rozsądnego świadczenia pomocy mogą ułatwić rozpoczęcie pracy wolontariackiej, a także zapobiegać rezygnacji z niej przez niektóre osoby. Dlatego też, poszukując odpowiedniej dla siebie pracy ochotniczej, warto zgłosić się do organizacji posiadających doświadczenie w zakresie wolontariatu; organizacji które nie tylko oferują właściwe przygotowanie wolontariuszy do pracy, ale również wspierają ich podczas powierzonych zadań, kierują ich działaniami oraz dają możliwość pełnego wykorzystania ich potencjału (Arnon i in., 2023, s. 1649). Otrzymywane wsparcie utwierdza wolontariuszy w przekonaniu o słuszności podejmowanych działań, a jednocześnie chroni przed wypaleniem i spadkiem motywacji.

Podsumowanie

Aktywność zawodowa i społeczna badanych studentek Wydziału Nauk o Edukacji UwB w pewnym stopniu zależy od podejmowanej przez nie działalności wolontariackiej. Wolontariat wyraźnie wpływa na ich samoocenę, na zdobywanie doświadczeń oraz postrzeganie otaczającej rzeczywistości, dostarczając jednocześnie wielu innych cennych przeżyć. Analiza zgromadzonego materiału wskazuje, że badane studentki chętnie angażują się w tego rodzaju inicjatywy. Do podjęcia tej pracy często motywują je odmienne czynniki, ale wskazywane przez nie skutki działalności są korzystne zarówno dla ich rozwoju osobistego i zawodowego, jak i dla społeczeństwa. Można przypuszczać, że ukazanie znaczenia wolontariatu oraz jego promocja wśród studentów nauk społecznych zwiększy szanse na podejmowanie działań opartych na wewnętrznej motywacji. Planowanie inicjatyw promujących wolontariat powinno uwzględniać obszary zainteresowań grupy docelowej. Ważnym czynnikiem wpływającym na decyzję o zaangażowaniu jest także zapewnienie poczucia bezpieczeństwa.

Na podstawie zaprezentowanych fragmentarycznie wyników badań własnych, można stwierdzić, że praca wolontariacka jest doskonałą formą rozwoju osobistego i zawodowego studentów. Umożliwia doskonalenie umiejętności interpersonalnych również, takich jak budowanie i utrzymywanie relacji, praca zespołowa oraz skuteczna komunikacja. Wolontariusze często stają przed wyzwaniami i problemami, które wymagają kreatywnego myślenia i elastyczności. Dzięki temu rozwijają umiejętności rozwiązywania problemów i podejmowania decyzji. Ponadto praca wolontariacka zwiększa poziom empatii wobec osób wywodzących się z różnych środowisk społecznych. Studenci rozwijają także swoje kompetencje organizacyjne, a nierzadko przywódcze czy menadżerskie, zarządzając projektami, organizując wydarzenia lub koordynując działania. Zaangażowanie w wolontariat wzmacnia ich poczucie pewności siebie, wiarę we własne zdolności, a także odpowiedzialność za powierzone zadania. Co więcej, umożliwia zdobywanie cennego doświadczenia zawodowego, istotnego w perspektywie przyszłej pracy. Dzięki niemu młodzi ludzie odkrywają swoje mocne strony, a także zainteresowania i pasje, które mogą prowadzić do dalszego rozwoju zarówno osobistego, jak i zawodowego. Pomaganie innym oraz przyczynianie się do poprawy jakości życia innych ludzi przynosi studentom satysfakcję i wzmacnia ich poczucie własnej wartości. Wolontariat sprzyja więc wszechstronnemu rozwojowi, dlatego warto go promować i zachęcać studentów, szczególnie kierunków społecznych, do angażowania się w różnorodne formy tej aktywności.

BIBLIOGRAFIA

- Arnon L., Almog-Bar M. i A Cnaan R. (2023). Volunteer Engageability: A Conceptual Framework. *Nonprofit and Voluntary Sector Quarterly*, 52(6), 1633–1659.
- Basińska, A. i Nowak, M. (2010). *Motywowanie i motywacja do pracy wolontariuszy*. WOLIMP.
- Bącik, M., Gawarkiewicz, P. i Siewicz, K. (2010). Aktywność zawodowa studentów jako przykład pozaakademickiej działalności młodych ludzi. *Przegląd Pedagogiczny*, 1, 86–89.
- Boguszewski R., (2019). Aktywność obywatelska i postawy prospołeczne. W: M. Grabowska i M. Gwiazda (red.), *Młodzież 2018* (s. 140–152). Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Brzozowska-Brywczyńska, M. (2019). Kulturowe środowisko jednoróżców – kilka notatek o młodzieży i kulturze popularnej. W: K. Szafraniec (red.), *Młodzi 2018. Cywilizacyjne wyzwania, edukacyjne konieczności* (s. 203–209). A Propos Serwis Wydawniczy Anna Sikorska-Michalak.
- Cress, C.M., Collier, P.J. i Reitenauer, V.L. (2023). *Learning Through Serving: A Student Guidebook for Service-Learning and Civic Engagements across Academic Disciplines and Cultural Communities*. Routledge.
- Karyłowski, J. (1982). *O dwóch typach altruizmu. Badania nad endo- i egzocentrycznymi źródłami podejmowania bezinteresownych działań na rzecz innych ludzi*. Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Górecki, M. (2013). Wolontariat – idea, organizacja, doświadczenia. *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy, Nauki Społeczne*, 1, 81–110.
- Kaźmierczak, T. (2011). Partycypacja publiczna: pojęcie, ramy teoretyczne. W: A. Olech (red.), *Partycypacja publiczna. O uczestnictwie obywateli w życiu społeczności lokalnej* (s. 83–99). Instytut Spraw Publicznych.
- Lalac, D. i Pilch, T. (1999). *Elementarne pojęcia pedagogiki społecznej i pracy socjalnej*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Niemirowski, T. (2015). Pojęcie rozwoju w psychologii rozwojowej. *Horyzonty Psychologii*, 5, 13–28.
- Okoń, W. (2001). *Nowy słownik pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Roguska, A. (2010). Wolontariat – działania na rzecz jednostki i społeczeństwa. W: M. Daniełak-Chomać, B. Dobrowolska i A. Roguska (red.), *Wolontariat w teorii i praktyce* (s. 27–48). Fundacja na Rzecz Dzieci i Młodzieży „SZANSA”.
- Samełko, E. (2023). *Praca socjalna wolontariuszy podczas pomocy humanitarnej na rzecz ukraińskich uchodźców. Analiza wypowiedzi medialnych*. Akademia Nauk Stosowanych w Łomży. <https://doi.org/10.15633/9788363241926.03>
- Sikora, E. (2006). *(Nie)realne marzenia. Aspiracje życiowe młodzieży z osiedli byłych PGR-ów*. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie.
- Sloam, J. (2013). Voice and Equality: Young People's Politics in the European Union. *West European Politics*, 4, 836–858.
- Sotelino-Losada, A., Arbués-Radigales, E., García-Docampo, L. i González-Geraldo, J.L. (2021). Service-Learning in Europe. Dimensions and Understanding From Academic Publication. *Front. Educ.* 6:604825. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.604825>
- Szorc, K. (2022). Youth Participation and Engagement in Global and Local Issues. W: E. Bielecka (red.), *Youth Participation and Solidarity – Handbook for Students and Teachers of Social Professions* (s. 24–38). Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Szymczak, W. (2022). Partycypacja społeczna młodzieży i jej wartościowanie. Analiza socjologiczna. *Zeszyty Naukowe KUL*, 2, 3–28.
- Żałuska, M. (1998). Społeczne uwarunkowania angażowania się w działalność organizacji pozarządowych. W: M. Żałuska i J. Boczoń (red.), *Organizacje pozarządowe w społeczeństwie obywatelskim* (s. 95–101). „Śląsk”.

UNESCO. (1996). *Learning: The Treasure Within. Report of the International Commission on Education for the 21st Century*. UNESCO.

Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i wolontariacie, Dz.U. 2003 nr 96 poz. 873, z późn. zm.

Żyłkiewicz-Płońska, E. (2022). Education and Training in the Context of Lifelong Learning. W: E. Bielecka (red.), *Youth Participation and Solidarity – Handbook for Students and Teachers of Social Professions* (s. 89–99). Wydawnictwo Adam Marszałek.

ABSTRACT

Volunteering as a Form of Personal and Professional Development of Students of the Faculty of Education of the University of Białystok

The article discusses the issue of how volunteering influences the personal and professional development of students of the Faculty of Education of the University of Białystok. The first part of the text presents theoretical assumptions regarding human development, volunteer activities, the phenomenon of young people's social participation and their professional and social activity. The following section presents the methodological assumptions of the authors' own research, which was conducted in March 2023, using the individual case study method and involving students of the Faculty of Education of the University of Białystok. The analysis of the empirical material was based on Matthew B. Miles's and A. Michael Huberman's concept of qualitative data analysis by. In light of the research results, the motivation of female students to undertake volunteer activities varies, but all respondents obtained a lot of benefits related to their involvement in volunteering, which significantly contributed to their personal, professional and social development.

KEY WORDS: personal and professional development, volunteering, social participation, activity, students, motivation

Lidia Dakowicz

Uniwersytet w Białymstoku

E-MAIL: l.dakowicz@uwb.edu.pl ORCID: 0000-0001-6424-1370

Zuzanna Kamińska

Studenckie Koło Naukowe Teorii Wychowania i Praktyki Pedagogicznej

Uniwersytet w Białymstoku

E-MAIL: zk83973@student.uwb.edu.pl ORCID: 0009-0009-0306-293X

Pedagog jako wzór osobowy w procesie wychowania w opinii studentów Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej Uniwersytetu w Białymstoku

STRESZCZENIE

Pedagog pełni ważną rolę w kreowaniu osobowości młodego pokolenia, przekazując mu wartości moralne i pomagając w budowaniu hierarchii wartości. Dlatego powinien być wzorem osobowym dla swoich wychowanków. Zagadnienie wzoru osobowego pedagoga było wielokrotnie podejmowane w literaturze przedmiotu oraz analizowane w badaniach prowadzonych m.in. wśród nauczycieli, uczniów i studentów kierunków nauczycielskich. W badaniach tych zwracano uwagę na różne aspekty omawianej problematyki. Celem artykułu jest przedstawienie opinii studentów kierunku Pedagogika Opiekuńczo-Wychowawcza Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku na temat roli pedagoga jako wzoru osobowego dla swoich wychowanków. Badania przeprowadzono metodą sondażu diagnostycznego. Uzyskane wyniki pokazały, że prawie wszyscy badani studenci uważają, że pedagog powinien być wzorem dla swoich wychowanków. Wskazywali oni, że powinien on przede wszystkim dawać przykład właściwego zachowania, umiejętności budowania dobrych relacji międzyludzkich, postawy opartej na wysokich wartościach oraz kompetencji merytorycznych i praktycznych. Wyniki te świadczą o tym, że badani studenci są świadomi obszarów, w jakich pedagog powinien być wzorem osobowym dla swoich wychowanków. Mogą one też wskazywać na istniejącą wśród badanych studentów potrzebę, aby pedagog rzeczywiście pełnił tę rolę w procesie wychowania.

SŁOWA KLUCZOWE: wzór osobowy, pedagog, studenci pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej

Wprowadzenie

Rozwój dziecka zależy w dużej mierze zależy od środowiska, w jakim wzrasta. Pierwszym i najważniejszym jest zdecydowanie środowisko rodzinne, jednak, gdy dziecko wchodzi w wiek przedszkolny i szkolny, istotną rolę w jego życiu zaczynają odgrywać również inne środowiska, w tym w dużej mierze środo-

wisko szkolne, w którym uczeń spędza znaczną część swojego czasu, otoczony przez rówieśników i pedagogów¹. Już na etapie edukacji przedszkolnej podkreśla się istotne znaczenie pedagoga w życiu dziecka. W tym wieku dzieci przechodzą dynamiczne i nieustanne zmiany, i to m.in. od wychowawcy zależy, w jakim stopniu i w jakim kierunku będą się rozwijać (Hałaczkievicz, 2018). Również w szkole osobą kierującą rozwojem dziecka staje się wychowawca klasy, który przejmuje odpowiedzialność nad wychowankiem na czas jego pobytu w placówce. Jego zadaniem jest wspieranie rozwoju ucznia, zarówno w sferze społecznej, jak i intelektualnej (Paśko, 2016). Stąd pedagog powinien być świadomy swojej roli w procesie wychowawczym, ponieważ to on, zaraz po rodzicach, ma największy wpływ na prawidłowy przebieg kształtowania się osobowości młodego człowieka. Kierując rozwojem dziecka, oddziałuje na jego osobowość, stając się tym samym wzorem do naśladowania.

Zawód pedagoga należy do najstarszych profesji, gdyż już w czasach wspólnot pierwotnych ważne było przekazywanie wiedzy przez starszyznę rodu. Na przestrzeni wieków, w zależności od danego kraju, zmieniały się jedynie zakres obowiązków i rola społeczna nauczyciela, dostosowane do potrzeb i interesu społecznego (Mazur, 2015). Badając przemiany zachodzące w podejściu do pedagogów, można zauważyć, że w każdym okresie oczekiwano od nich, iż będą autorytetem dla swoich wychowanków (Możdżeń, 1992). Pedagog od zawsze był postrzegany nie tylko jako wzór w zakresie przekazywanej wiedzy i umiejętności, lecz także jako autorytet osobowy dla swoich wychowanków (Legowicz, 1967; Możdżeń, 1992). Już w starożytności Sokrates (469–399 p.n.e.) uważał, że nauczyciel powinien być wzorem mądrości, szlachetności i bezinteresowności (Mazur, 2015). W późniejszych wiekach Jan Amos Komeński (1592–1690) pisał, że nauczyciel ma być takim, jakim pragnie uczynić innych, a także powinien władać sztuką kształtowania ludzi (Mazur, 2015). Współcześnie podkreśla się, że pedagog w istotny sposób wpływa na kształtowanie się tożsamości ucznia (Żegnalek i Gutkowska-Wyrzykowska, 2016; Szulczyński, 2021).

1 Autorki używają terminu „pedagog” w odniesieniu do osób zajmujących się nauką i wychowaniem dzieci oraz młodzieży. Pedagog może pracować w szkole, placówce opiekuńczo-wychowawczej, poradni psychologiczno-pedagogicznej, a także w instytucjach kultury. Termin ten często bywa stosowany jako synonim nauczyciela, który, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. w sprawie kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, powinien legitymować się przygotowaniem pedagogicznym. <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/karta-nauczyciela-16790821> [dostęp: 24.05.2025]. W związku z tym w niniejszym artykule termin „pedagog” będzie używany zamiennie z określeniami „nauczyciel” oraz „wychowawca”.

Określenie wzoru osobowego pedagoga

Internetowa *Encyklopedia PWN* definiuje wzór osobowy jako

wyobrażenie zespołu cech, do których posiadania aspiruje członek zbiorowości, chcąc być w zgodzie z postulowanym lub faktycznie w niej panującym systemem wartości (np. wzór osobowy rycerza, ziemianina, kupca, gentlemena, artysty, żołnierza, rewolucjonisty, uczonego); wzór osobowy ma zawsze charakter normatywny i bywa ideałem dalekim od rzeczywistości; bywa również postulatem dostosowania się jednostki do norm przestrzeganych przez większość członków grupy, do której jednostka chce należeć².

Alina Rynio opisała pojęcie wzorca osobowego z punktu widzenia wybranych dziedzin nauki:

W pedagogice wzory osobowe często konkretyzują i uosabiają ideał wychowania, pojmowany najogólniej jako najwyższy cel wychowania, któremu powinny być podporządkowane inne cele, treści i metody pracy wychowawczej, a także jako ogół celów i norm regulujących działalność wychowawczą oraz wzór osobowy określający cechy pożądane z punktu widzenia celów wychowania (Rynio, 2018, s. 588).

Lucyna Bakiera i Barbara Harwas-Napierała, analizując pojęcia wzoru i wzorca osobowego, doszły do wniosku, że

wzór osobowy jest realnie lub fikcyjnie istniejącą postacią. Stanowi ucieleśnienie wzorca osobowego, który jest bytem abstrakcyjnym. Wzorzec osobowy stanowi bezimienny zespół cech osobowych. Jest kategorią teoretyczną, utworzoną z cech pożądanych (choć nie zawsze pozytywnych) wzorów osobowych (Bakier i Harwas-Napierała, 2016, s. 22).

Jak zauważyły autorki, wzór osobowy nie zawsze jest ideałem dobrego człowieka, ponieważ jest zależny od oczekiwań danej społeczności.

Kwestia wzoru osobowego pedagoga została poruszona przez Martynę Szczotkę, która odniosła to zagadnienie do autorytetu nauczyciela w kontekście wychowania przedszkolnego. Jej zdaniem najważniejszym czynnikiem wywierającym wpływ na rozwój dziecka jest postawa nauczycielki. To ona stanowi wzór do naśladowania, „stymuluje przeżycia dzieci, organizuje warunki ciekawej zabawy, dostarcza wiadomości o otaczającym świecie” (Szczotka, 2015, s. 151). Można zatem zauważyć, że już od najmłodszych lat, nauczyciel jest jedną z osób, które biorą udział w kształtowaniu tożsamości wychowanka, stając się dla niego autorytetem i wzorem osobowym. Należy jednak pamiętać, że postrzeganie nauczyciela jako wzorca zmienia się wraz z wiekiem uczniów. W przypadku dzieci szacunek budzi już sam fakt bycia dorosłym, natomiast młodzież w wieku nastoletnim nie patrzy na nauczyciela

2 <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wzor-osobowy;3999283.html>

w sposób bezkrytyczny, stąd pełnienie roli autorytetu staje się dla nauczycieli znacznie trudniejsze (Bakiera i Harwas-Napierała, 2016).

Jak wspomniano we wstępie, ważną rolę w kreowaniu osobowości młodego pokolenia odgrywa nauczyciel. Powinien on stanowić wzorzec, przekazując uczniom wartości moralne i wspierając ich w budowaniu własnej hierarchii wartości. Wojciech Welskop podkreślał, że

zadaniem nauczyciela jest ustawiczne poszukiwanie wraz z uczniami obiektywnych wartości moralnych w obszarze dostępnej im wiedzy na temat świata i rzeczywistości, która ich otacza i którą sami współtworzą oraz dążenie do ich współkreowania (Welskop, 2013, s. 261).

Paulina Duda wskazała na wartości, jakie powinien przekazywać nauczyciel, wśród których wymieniła wartości intelektualne, wyrażające się w precyzyjnej i gruntownej wiedzy nauczyciela, czytelności jego wypowiedzi, umiejętności interesującego przekazywania nauczanych treści czy dobrej organizacji pracy oraz wartości moralne, takie jak konsekwencja, obiektywizm, punktualność, a także życzliwy stosunek do innych ludzi. O atrakcyjności zewnętrznej nauczyciela, decyduje natomiast „kultura osobista, wyczucie taktu, donośny, miły głos, schludny ubiór i poczucie humoru (Duda, 2015, s. 79). Równie ważnym czynnikiem jest dobre opanowanie umiejętności dydaktycznych i pedagogicznych, dzięki którym nauczyciel potrafi zindywidualizować swoje podejście do ucznia i skutecznie oddziaływać na jego potrzeby (Duda, 2015).

Temat wzoru osobowego nauczyciela podjęła również Helena Słotwińska, która wskazała, że w wychowaniu bardzo ważne jest świadectwo życia wychowawcy. „Drogą prowadzącą wychowanka do odkrycia godności jest świadectwo godnego życia wychowawcy. To świadectwo motywuje wychowanka do postępowania zgodnego z otrzymanym wzorem osobowym” (Słotwińska, 2021, s. 102). Możemy zatem wnioskować, że aby być wzorem osobowym, nauczyciel musi posiadać określone predyspozycje osobiste wynikające z jego charakteru. Pedagog powinien dawać przykład własnym życiem, opartym na ugruntowanych wartościach. „Osobiste wartości nauczyciela kształtują przekonania uczniów na temat tego, co jest dla nich ważne w trakcie realizacji różnorodnych zadań, w jaki sposób powinni traktować innych ludzi czy też jak spędzać czas wolny” (Welskop, 2013, s. 265). Z kolei Michał Korbelak i Justyna Burkot, analizując opinie rodziców na temat autorytetu nauczyciela, doszli do wniosku, że

z punktu widzenia rodziców nauczyciel z autorytetem wpływa w znaczący sposób na proces kształcenia. Zachęca on uczniów do nauki, staje się dla nich wzorcem do naśladowania, mobilizuje do rozwijania i pogłębiania zainteresowania,

poszerzania zakresu posiadanych umiejętności, jak również otwierania się na to, co nowe, a dotychczas nieznanne (Korbelak i Burkot, 2016, s. 12).

Na temat postrzegania nauczyciela jako wzoru dla swoich wychowanków, prowadzono liczne badania, które pozwalają spojrzeć na to zagadnienie z różnych perspektyw. Przykładem mogą być badania Anny Jakubowicz-Bryx, prowadzone wśród nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, dotyczące zdobywania przez nich autorytetu wśród wychowanków. Na pytanie o świadomość posiadania autorytetu ankietowani odpowiedzieli jednoznacznie, że ich wychowankowie postrzegają swojego nauczyciela jako autorytet. Pytanie zostało doprecyzowane o siłę tego zjawiska; tutaj również ankietowani sądzili, że wpływ ich autorytetu jest silny. Można zatem wnioskować, że nauczyciele są świadomi swojej istotnej roli w kształtowaniu osobowości wychowanków oraz znaczenia wzorca osobowego w ich życiu (Jakubowicz-Bryx, 2014, s. 92). W roku szkolnym 2016/2017 Olimpia Gogolin i Eugeniusz Szymik przeprowadzili badania sondażowe wśród uczniów szkół podstawowych powiatu rybnickiego. Badanym zadano m.in. pytanie: „Czy nauczyciel jest dla Ciebie autorytetem?”. Większość dzieci odpowiadała twierdząco, jednak nieco ponad 20% zarówno chłopców, jak i dziewcząt nie uznało nauczyciela za autorytet. Autorzy sugerują, że przyczyną takiego stanu rzeczy może być obniżenie prestiżu zawodu nauczyciela w społeczeństwie (Gogolin i Szymik, 2018, s. 244). Również Lidia Dakowicz, prowadząc w 2001 r. badania dotyczące wartości istotnych dla przyszłych nauczycieli, zapytała studentów kierunków nauczycielskich Uniwersytetu w Białymstoku, czy ważne jest, aby nauczyciel był wzorem dla swoich uczniów. Okazało się, że zdecydowana większość (93,3%) badanych studentów kierunków nauczycielskich odpowiedziała na to pytanie twierdząco (Dakowicz, 2006, s. 101).

Badania własne

Artykuł prezentuje wyniki badań, przeprowadzonych w roku akademickim 2023/2024, dotyczących roli pedagoga w przekazie wartości w opinii studentów Pedagogiki Opiekuńczo-Wychowawczej Uniwersytetu w Białymstoku. Badaniami objęto studentów pierwszego i trzeciego roku studiów stacjonarnych pierwszego stopnia (licencjackich), co pozwoliło porównać poglądy osób rozpoczynających oraz kończących edukację na tym kierunku.

Celem prezentowanego materiału jest przedstawienie opinii studentów studiów stacjonarnych pierwszego stopnia na kierunku Pedagogika Opiekuńczo-Wychowawcza Wydziału Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku na temat roli pedagoga jako osobowego wzoru dla swoich wychowanków.

Sformułowano następujące problemy badawcze:

1. Czy badani studenci uważają, że pedagog powinien być wzorem dla swoich wychowanków?
2. W jakich aspektach pedagog powinien być przede wszystkim wzorem dla swoich wychowanków?
3. Jakie czynniki różnicują opinie respondentów na temat tego, w czym przede wszystkim pedagog powinien być wzorem dla swoich wychowanków?

W literaturze pedagogicznej podkreśla się, że jednym z kluczowych wyzwań pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej jest konieczność weryfikacji predyspozycji do zawodu pedagoga (Gajewska, 2021). Jednym z istotnych aspektów profesjonalizmu w tym zawodzie jest świadomość wpływu, jaki pedagog wywiera na rozwój moralny swoich wychowanków. Autorki niniejszego opracowania postanowiły zatem poznać opinie osób aspirujących do podjęcia pracy zawodowej w obszarze opieki i wychowania – studentów kierunku Pedagogika Opiekuńczo-Wychowawcza na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku – na temat roli pedagoga w tym zakresie.

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, wykorzystując jako narzędzie badawcze zmodyfikowany kwestionariusz ankiety „Wartości a funkcjonowanie w roli nauczyciela”, opracowany przez Lidię Dakowicz (2006). Ogółem przebadano 55 studentów pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej, w tym 28 pierwszego (50,9%) oraz 27 trzeciego (49,1%) roku studiów stacjonarnych pierwszego stopnia. W badaniach wzięły udział osoby obecne w tym czasie na zajęciach. Uzyskane wyniki poddano analizie statystycznej z wykorzystaniem programu IBM SPSS Statistics 29. Do oceny związku pomiędzy zmiennymi zastosowano test niezależności χ^2 Pearsona.

Zanim zostaną przedstawione poglądy badanych studentów na temat pedagoga jako wzoru osobowego, niezbędne jest scharakteryzowanie osób badanych pod względem cech społeczno-demograficznych. W badaniu uczestniczyły głównie kobiety (85,5%) w wieku od 18 do 24 lat, z czego najliczniejszą grupę stanowili studenci w przedziale wiekowym 20–21 lat (43,6%). Większość badanych pochodziła z miejscowości liczących powyżej 100 tys. mieszkańców (45,5%). Najwięcej z nich mieszkało na stacji (49,1%). Prawie połowę uczestników badania stanowiły osoby określające się jako wierzące (45,5%), niebędące członkami organizacji, stowarzyszeń, grup religijnych ani kół naukowych (89,1%). Osoby należące do organizacji najczęściej wskazywały, że są to ruchy i wspólnoty religijne. Zdecydowana większość respondentów

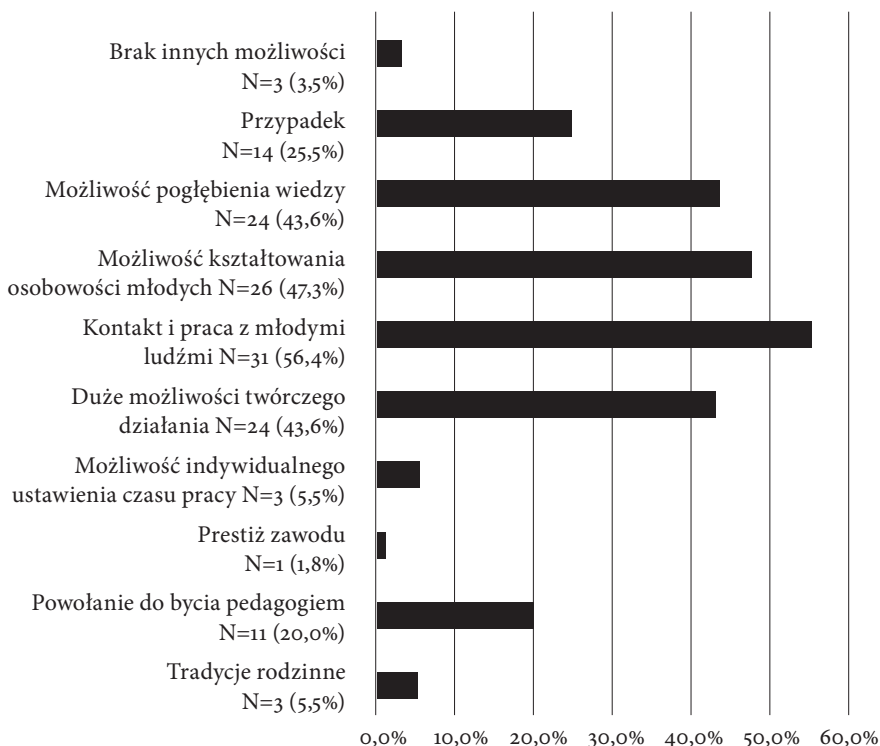
deklarowała, że ma rodzeństwo (87,3%), przy czym największy odsetek stanowili studenci mający jedno rodzeństwo (45,5%). Ponad połowa badanych studentów oceniła swoją sytuację materialną jako raczej dobrą (50,9%). Szczegółowe wyniki przedstawia Tabela 1.

Tabela 1. Cechy społeczno-demograficzne badanych studentów

Charakterystyka badanych studentów		N	%
Płeć	kobiety	47	85,5
	mężczyźni	8	14,5
	Ogółem	55	100,0
Wiek	18–19 lat	12	21,8
	20–21 lat	24	43,6
	22–24 lata	19	34,5
	Ogółem	55	100,0
Pochodzi z miejscowości	do 5 tys.	14	25,5
	5–10 tys.	4	7,3
	10–20 tys.	4	7,3
	20–50 tys.	4	7,3
	50–100 tys.	4	7,3
	powyżej 100 tys.	25	45,5
	Ogółem	55	100,0
Aktualne miejsce zamieszkania	dom studencki	0	0,0
	dom rodzinny	15	27,3
	u krewnych	5	9,1
	własne mieszkanie	7	12,7
	stacja	27	49,1
	inne	1	1,8
	Ogółem	55	100,0
Autodeklaracja religijna	głęboko wierzący	8	14,5
	wierzący	22	40,0
	niezdecydowany, ale przywiązany do tradycji religijnej	8	14,5
	obojętny religijnie	11	20,0
	niewierzący	6	10,9
	Ogółem	55	100,0
Przynależność do organizacji	należy i działa aktywnie	5	9,1
	należy jako mało aktywny członek	1	1,8
	nie należy	49	89,1
	Ogółem	55	100,0
Liczba rodzeństwa	jedno	25	45,5
	dwoje	13	23,6
	troje i więcej	10	18,2
	brak rodzeństwa (jedynak)	7	12,7
	Ogółem	55	100,0
Ocena sytuacji materialnej	bardzo dobra	17	30,9
	raczej dobra	28	50,9
	przeciętna	10	18,2
	raczej zła	0	0,0
	bardzo zła	0	0,0
	Ogółem	55	100,0

Źródło: badania własne.

W odpowiedzi na pytanie o motyw wyboru studiów na kierunku pedagogika opiekuńczo-wychowawcza, badani najczęściej wskazywali na kontakt i pracę z młodymi ludźmi (56,4%), możliwość kształtowania osobowości młodych (47,3%), duże możliwości twórczego działania (43,6%) oraz możliwość pogłębiania wiedzy (43,6%). Szczegółowe wyniki przedstawia Wykres 1.

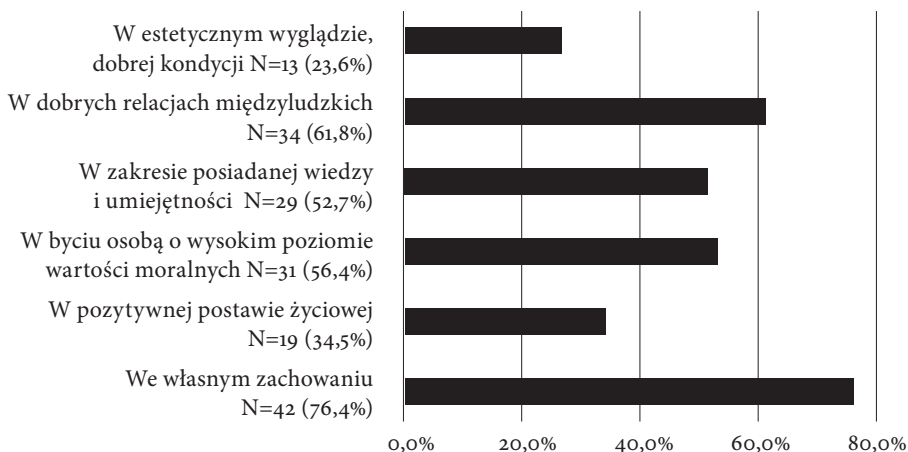


Wykres 1. Motywy wyboru studiów badanych studentów

Wartości na wykresie nie sumują się do 100%, ponieważ respondenci mogli wskazać kilka odpowiedzi.

Źródło: badania własne.

Prawie wszyscy badani studenci (98,2%) uważali, że pedagog powinien być wzorem dla swoich wychowanków. Jedynie jedna osoba nie potrafiła się do tego ustosunkować – była to 22-letnia studentka pierwszego roku studiów licencjackich. W opinii respondentów pedagog powinien być przede wszystkim wzorem we właściwym zachowaniu (76,4%), w dobrych relacjach międzyludzkich (61,8%), w posiadaniu wysokich wartości moralnych (56,4%) oraz w zakresie wiedzy i umiejętności (52,7%). Dokładne dane przedstawia Wykres 2.



Wykres 2. Opinie badanych studentów na temat tego, w jakich aspektach pedagog powinien być przede wszystkim wzorem dla swoich wychowanków

Wartości na wykresie nie sumują się do 100%, ponieważ respondenci mogli wskazać kilka odpowiedzi.

Źródło: badania własne.

Szukając odpowiedzi na postawiony problem badawczy: „Jakie czynniki różnicują opinie respondentów na temat tego, w czym przede wszystkim pedagog powinien być wzorem dla swoich wychowanków?”, uwzględniono takie zmienne, jak: wiek, rok studiów, miejsce pochodzenia, ilość rodzeństwa, sytuacja materialna, autodeklaracja religijna oraz motywy wyboru studiów. Analiza wykazała, że opinie badanych studentów na temat tego, w jakich aspektach pedagog powinien stanowić wzór dla swoich wychowanków, różnicowały się ze względu na rok studiów, sytuację materialną oraz niektóre motywy wyboru kierunku pedagogiki opiekuńczo-wychowawcza. W przypadku pozostałych zmiennych nie odnotowano statystycznie istotnych różnic. Badani studenci trzeciego roku pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej częściej niż studenci pierwszego roku uważali, że pedagog powinien być wzorem we właściwym zachowaniu ($p < 0,01$), w zakresie wiedzy i umiejętności ($p < 0,01$) oraz w estetyce wyglądu i kondycji fizycznej ($p < 0,05$). Respondenci deklarujący bardzo dobrą sytuację materialną najczęściej podawali, że pedagog powinien być wzorem w byciu wartościową osobą ($p < 0,05$) oraz w zakresie posiadanej wiedzy i umiejętności ($p < 0,05$). Badania pokazały również, że osoby, które wybrały ten kierunek studiów ze względu na kontakt i pracę z młodymi ludźmi, częściej wskazywały, że pedagog powinien być wzorem

w budowaniu dobrych relacji międzyludzkich ($p < 0,05$). Natomiast respondenci kierujący się możliwością pogłębiania wiedzy częściej akcentowali potrzebę, by pedagog stanowił wzór we właściwym zachowaniu ($p < 0,05$).

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych badań wykazały, że niemal wszyscy badani studenci kierunku Pedagogika Opiekuńczo-Wychowawcza Uniwersytetu w Białymstoku byli zgodni co do tego, że pedagog powinien być wzorem dla swoich wychowanków. Większość z nich wskazywała, że pedagog powinien stanowić wzór przede wszystkim we właściwym zachowaniu, w dobrych relacjach międzyludzkich, byciu wartościową osobą oraz w zakresie posiadanej wiedzy i umiejętności. Wyniki te mogą świadczyć o wysokiej świadomości studentów w zakresie odpowiedzialności, jaka wiąże się z pełnieniem roli wychowawczej, zwłaszcza w kontekście pracy z dziećmi i młodzieżą, dla których pedagog stanowi istotny punkt odniesienia.

Fakt, że studenci trzeciego roku zdecydowanie częściej niż studenci pierwszego roku dostrzegali potrzebę, aby pedagog był wzorem we właściwym zachowaniu, w posiadanej wiedzy i umiejętnościach, a także w estetycznym wyglądzie i dobrej kondycji fizycznej, może sugerować, że wraz z pogłębianiem wiedzy pedagogicznej oraz nabywaniem doświadczenia praktycznego studenci zaczynają postrzegać rolę pedagoga w sposób bardziej wieloaspektowy i profesjonalny.

Ponieważ badania objęły wyłącznie studentów jednego kierunku i jednej uczelni, zasadne wydaje się rozszerzenie zakresu badań na studentów innych kierunków pedagogicznych Uniwersytetu w Białymstoku, jak również na studentów kierunków pedagogicznych z innych ośrodków akademickich w Polsce. Pozwoliłoby to na uzyskanie pełniejszego obrazu badanego zagadnienia oraz sformułowanie bardziej uniwersalnych wniosków dotyczących postrzegania roli pedagoga jako wzoru do naśladowania.

BIBLIOGRAFIA

- Bakiera, L. i Harwas-Napierała, B. (2016). *Wzory osobowe w rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Dakowicz, L.A. (2006). *Świat wartości przyszłych nauczycieli*. Trans Humana.
- Duda, P. (2015). Autorytet nauczyciela w percepcji młodzieży. W: J.M. Łukasik i B. Stańkowski (red.), *Wyzwania szkolnej codzienności* (s. 67–98). Wydawnictwo WAM.
- Encyklopedia PWN. <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/wzor-osobowy;3999283.html> [dostęp: 26.07.2024].
- Gajewska, G. (2021). „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” odzwierciedleniem przemian w teorii, metodyce i praktyce oraz inspiracją do rozwoju pedagogiki opiekuńczej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 6, 3–14.

- Gogolin, O. i Szymik, O. (2018). Obraz nauczyciela w oczach uczniów klas I–III szkół podstawowych. *Chowanna*, 1, 237–254.
- Hałaczkiweicz, K. (2018). Znaczenie przedszkola w rozwoju i procesie wychowania dziecka. *Dyskursy o kulturze*, 10, 29–40.
- Jakubowicz-Bryx, A. (2014). Zdobywanie i budowanie autorytetu wśród nauczycieli wczesniej edukacji. *Roczniki Pedagogiczne*, 2, 83–92.
- Karta Nauczyciela. (1982). <https://sip.lex.pl/akty-prawne/dzu-dziennik-ustaw/karta-nauczyciela-16790821> [dostęp: 24.05.2025].
- Korbelak, M. i Burkot, J. (2016). Autorytet nauczyciela w percepcji uczniów i ich rodziców. *Problemy Współczesnej Pedagogiki*, 2, 7–16.
- Legowicz, J. (1967). Pedagogika francuskiego naturalizmu. W: Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania* (t. 1, s. 609–619). PWN.
- Mazur, P. (2015). *Zawód nauczyciela w ciągu dziejów*. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Chełmie.
- Możdżeń, S.I. (1999). *Zarys historii wychowania do 1795 roku*. Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
- Paśko, I. (2016). Rozważania o kompetencjach pedagogicznych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. *Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna*, 4, 105–119.
- Rynio, A. (2018). Nauczyciel jako wzór osobowy w wychowaniu moralnym. *Studia Elbląskie*, XIX, 585–596.
- Słotwińska, H. (2021). Wzór osobowy nauczyciela gwarancją sukcesu edukacyjnego ucznia. W: A. Karpińska, M. Zińczuk i K. Kowalczyk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej* (s. 97–120). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Szczotka, M. (2015). Nauczyciel wychowania przedszkolnego w percepcji dzieci 3-4-letnich. *Nauczyciel i Szkoła*, 2, 143–155.
- Szułczyński, A.J. (2021). Wartość godności człowieka jako czynnik integrujący podmioty edukacji. W: A. Karpińska, K. Borawska-Kalbarczyk i A. Szwarc (red.), *Edukacja w przestrzeni społecznej – paradygmaty zmian* (s. 289–301). Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Welskop, W. (2013). Relatywizm wartości nauczyciela a kształtowanie tożsamości uczniów. W: J. Bartoszewski, J. Śwędrak i E. Struzik (red.), *Wychowanie: czy może „obejść się” bez duchowości?* (s. 255–267). Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Sieradzu.
- Żegnałek, K. i Gutkowska-Wyrzykowska, E. (2016). Nauczyciel – misja czy zawód. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 13, 173–184.

SUMMARY

The Pedagogue as a Role Model in the Upbringing Process

The pedagogue plays an important role in shaping the personalities of the young generation, conveying moral values to his/her students and helping them form a hierarchy of values. So the pedagogue should be a role model for his/her pupils. The topic of the pedagogue as a role model has been mentioned in the literature and has been the subject of various studies, including research conducted among teachers, students, and teacher education majors. These studies have explored different aspects of this issue. The aim of this article is to understand the opinions of the students from the Pedagogical Care and Education Pedagogy program at the Faculty of Education of the University of Białystok regarding the role of the pedagogue as a role model for his/her students. The research was conducted using a diagnostic survey method. The results showed that almost all of the surveyed students believed that a pedagogue should be a role model for his/her students. According to the respond-

ents, a pedagogue should primarily be a role model in appropriate behaviour, positive interpersonal relationships, being a valuable person, and possessing knowledge and skills. These results show that the surveyed students are aware of the areas in which a pedagogue should be a role model for his/her pupils. They may also point to the need among the surveyed students for the teacher to be a role model in the upbringing process.

KEY WORDS: role model, pedagogue, students of care and educational pedagogy

Dorota Mętrak

Staropolska Akademia Nauk Stosowanych w Kielcach

E-MAIL: dorment@interia.pl ORCID: 0000-0002-2257-4131

Osobiste doświadczenia edukacyjne jako czynnik kształtujący motywację i rozwój zawodowy studentów pedagogiki wczesnoszkolnej

STRESZCZENIE

Celem artykułu jest analiza znaczenia osobistych doświadczeń edukacyjnych w kształtowaniu motywacji do podjęcia studiów pedagogicznych oraz ich wpływu na rozwój zawodowy studentek kierunku edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna. Badanie przeprowadzono wśród 49 studentek ostatniego roku niestacjonarnych studiów pedagogicznych, wykorzystując kwestionariusz ankiety z pytaniami zamkniętymi i otwartymi. Wyniki wskazują, że istotnymi przesłankami studiów pedagogicznych są pasja do pracy z dziećmi, chęć zaangażowania w działalność edukacyjną oraz perspektywa stabilnego zatrudnienia. Istotną rolę w kształtowaniu motywacji i zaangażowania zawodowego odgrywają pozytywne doświadczenia edukacyjne, takie jak inspirujące relacje z nauczycielami czy doświadczenia wyniesione z praktyk zawodowych. Jednocześnie zidentyfikowano czynniki o charakterze barier, wśród których wymienia się m.in. ryzyko wypalenia zawodowego, niski prestiż profesji oraz niewystarczające wynagrodzenie – mogące prowadzić do rezygnacji z kariery nauczycielskiej. Artykuł podkreśla potrzebę uwzględnienia mechanizmów decyzyjnych w programach kształcenia nauczycieli, jak również wdrażania reform systemowych wspierających ich rozwój zawodowy.

Wyniki badań dostarczają cennych informacji pomocnych w projektowaniu działań ukierunkowanych na podnoszenie prestiżu zawodu nauczyciela.

SŁOWA KLUCZOWE: motywacja, doświadczenia edukacyjne, rozwój zawodowy, pedagogika wczesnoszkolna, edukacja nauczycieli

Wprowadzenie

Osobiste doświadczenia edukacyjne odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu motywacji i rozwoju zawodowego przyszłych nauczycieli, szczególnie w obszarze edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. W kontekście współczesnych przemian społecznych oraz rosnących wyzwań związanych z edukacją najmłodszych pokoleń istotne staje się pogłębione rozumienie mechanizmów decyzyjnych, które wpływają na decyzje o wyborze studiów pedagogicznych. Podjęcie decyzji o studiach w tym obszarze jest procesem

złożonym, uwarunkowanym zarówno czynnikami wewnętrznymi, takimi jak pasja, powołanie czy poczucie misji, jak i zewnętrznymi, w tym perspektywą zatrudnienia, oczekiwaniami społecznymi oraz wpływem otoczenia.

Studentki kierunków pedagogicznych, szczególnie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, stanowią interesującą grupę badawczą ze względu na tradycyjnie sfeminizowany charakter zawodu nauczyciela oraz istotną rolę, jaką odgrywają w kształtowaniu fundamentów edukacyjnych najmłodszych dzieci. Zrozumienie motywacji i intencji tej grupy pozwala nie tylko na udoskonalenie programów kształcenia nauczycieli, ale także na identyfikację barier wpływających na ich zaangażowanie zawodowe i decyzje o kontynuacji kariery nauczycielskiej.

Celem niniejszego badania jest analiza wpływu osobistych doświadczeń edukacyjnych na motywację do podjęcia studiów pedagogicznych oraz ich znaczenia dla rozwoju zawodowego studentek kierunków nauczycielskich. Badanie koncentruje się na identyfikacji kluczowych czynników decyzyjnych oraz barier, które mogą wpływać na wybory zawodowe przyszłych nauczycieli. Uzyskane wyniki mają istotne znaczenie dla szerszego kontekstu edukacyjnego, ponieważ dostarczają wiedzy przydatnej w projektowaniu skuteczniejszych programów wsparcia dla studentów oraz reform systemowych w edukacji.

W ramach badania postawiono następujące pytania badawcze:

1. Jakie osobiste doświadczenia edukacyjne najbardziej wpływają na decyzję o podjęciu studiów pedagogicznych?
2. W jaki sposób te doświadczenia kształtują motywację i oczekiwania wobec przyszłej kariery zawodowej?
3. Jakie są implikacje tych doświadczeń dla rozwoju zawodowego studentek pedagogiki?

Odpowiedzi na te pytania umożliwią głębsze zrozumienie różnic między pozytywnymi a negatywnymi doświadczeniami edukacyjnymi oraz ich wpływ na trajektorie rozwoju zawodowego przyszłych nauczycieli. Wyniki badania mogą przyczynić się do doskonalenia programów kształcenia nauczycieli poprzez uwzględnienie specyficznych potrzeb studentek oraz wyzwań związanych z ich przyszłą pracą w dynamicznie zmieniającym się środowisku edukacyjnym.

Przegląd literatury – teorie motywacyjne w kontekście wyboru studiów pedagogicznych

Problematyka determinantów wyboru studiów pedagogicznych oraz ich wpływu na rozwój zawodowy nauczycieli ujawnia wielowymiarowość tego zagadnienia, sytuując je w przedpolu napięć między czynnikami wewnętrznymi a zewnętrznymi. Niniejszy przegląd uwzględnia podstawowe teorie, ustalenia empiryczne oraz aktualne wyzwania systemowe, biorąc pod uwagę zarówno perspektywę międzynarodową, jak i specyfikę polskiego kontekstu edukacyjnego.

Jednym z najbardziej cenionych modeli wyjaśniających decyzje edukacyjne jest teoria oczekiwań i wartości (*Expectancy-Value Theory*), sformułowana przez Jacquelynne Eccles i Allana Wigfielda (Eccles i Wigfield, 2002, s. 109–132; Wigfield, 1994, s. 49–78; Wigfield i Eccles, 2000, s. 68–81). Według tej koncepcji decyzje o wyborze ścieżki edukacyjnej opierają się na dwóch podstawowych przesłankach: oczekiwanym prawdopodobieństwie osiągnięcia sukcesu oraz subiektywnej wartości przypisywanej określonym zadaniom. W przypadku przyszłych pedagogów czynniki te obejmują zarówno aspekty pragmatyczne, związane z przewidywanym sukcesem zawodowym, jak i motywacje altruistyczne, takie jak chęć wspierania rozwoju dzieci i wpływania na ich edukację. Wyniki badań Pawlikowskiej (Pawlikowska, 2023, s. 7) potwierdzają dominującą rolę tych zmiennych w procesie podejmowania decyzji przez studentów kierunków pedagogicznych.

Teoria samostanowienia (*Self-Determination Theory*, SDT), opracowana przez Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana (Deci i Ryan, 2000, s. 227–268; Ryan i Deci, 2000, s. 68–78; Pawlikowska, 2023, s. 13–14), eksponuje natomiast znaczenie trzech podstawowych potrzeb psychologicznych: autonomii, kompetencji oraz poczucia przynależności społecznej. W świetle tej koncepcji decyzja o podjęciu studiów pedagogicznych może być interpretowana jako sposób realizacji tych potrzeb, zarówno poprzez działania altruistyczne, jak i rozwijanie własnych kompetencji zawodowych oraz poczucia sensu przynależności do wspólnoty edukacyjnej. W kontekście polskim badania Mirosława Szymańskiego (Szymański, 2013, s. 67–82) wskazują na istotną rolę pozytywnych doświadczeń szkolnych w kształtowaniu tego typu motywacji.

Innym ważnym modelem wyjaśniającym motywacje edukacyjne jest teoria atrybucji (*Attribution Theory*) rozwinięta przez Bernarda Weinera (Weiner, 1985, s. 548–573; Pawlikowska, 2023, s. 8–9). Według tej teorii pobudki do podjęcia studiów pedagogicznych mogą wynikać z wewnętrznych pragnień (np. pasji do nauczania, chęci wywierania wpływu na przyszłe pokolenia) lub

zewewnętrznych czynników (np. stabilności zatrudnienia, prestiżu społecznego) (Mikołajczyk, 2009).

Kolejnym ważnym podejściem jest teoria kapitału ludzkiego (*Human Capital Theory*), która interpretuje wybór zawodu nauczyciela jako świadomą inwestycję w rozwój osobisty, zawodowy oraz społeczny (Sobczak, 2018, s. 273–283). Decyzja o podjęciu studiów pedagogicznych wynika w tym ujęciu z przekonania o opłacalności zdobycia wykształcenia w kontekście przyszłych korzyści, takich jak stabilność zatrudnienia czy społeczna użyteczność wykonywanego zawodu.

Empiryczne ustalenia dotyczące motywacji studentów pedagogiki

Badania empiryczne potwierdzają złożony charakter motywacji stojących za wyborem studiów pedagogicznych przez studentów. W badaniach P.W. Richardsona i H.M.G. Watt (2006, s. 27–56; 2013, s. 271–273) wyróżniono trzy główne kategorie motywacyjne wpływające na wybór zawodu nauczyciela: motywacje altruistyczne (związane z potrzebą pomagania innym i wpływania na rozwój dzieci), intrapersonalne (dotyczące rozwoju osobistego i realizacji pasji) oraz pragmatyczne (odnoszące się do stabilności zatrudnienia i perspektyw finansowych). W polskim kontekście podobne wzory decyzyjne ujawniają analizy Wandy Dróżki (Dróżka, 1997) oraz Jolanty Szempruch (Szempruch, 2001, 2013), które wskazują na ważną rolę inspirujących relacji z nauczycielami oraz pozytywnych doświadczeń szkolnych. Również badania Henryki Kwiatkowskiej (Kwiatkowska, 2008) zwracają uwagę na współwystępowanie motywacji altruistycznych i pragmatycznych jako istotnych czynników wpływających na decyzję o podjęciu studiów pedagogicznych.

Coraz częściej dostrzegany jest wpływ integracji technologii edukacyjnych na intencje zawodowe zarówno nauczycieli, jak i studentów pedagogiki. Badania Stavrosa A. Nikou i Anastasiosa A. Economidesa (2017) dowodzą, że umiejętne wykorzystanie mediów społecznościowych i narzędzi cyfrowych zwiększa zaangażowanie uczniów oraz satysfakcję z pracy zawodowej nauczycieli, zwiększając jednocześnie ich poczucie autonomii zawodowej.

Podobne wnioski płyną z analiz Wioletty Sołtysiak (2021) oraz Iwony Wojciechowskiej (2023), które wskazują na pozytywny wpływ nowoczesnych technologii na jakość i efektywność pracy pedagogicznej.

Polski system edukacji boryka się ze specyficznymi trudnościami strukturalnymi, które bezpośrednio wpływają na aspiracje zawodowe nauczycieli. Wanda Dróżka (2012) opisuje etapy awansu zawodowego, które pierwotnie miały pełnić funkcję motywującą, lecz obecnie – ze względu na nadmierną biurokratyzację – coraz częściej postrzegane są jako czynnik demotywujący.

Raporty Związku Nauczycielstwa Polskiego (2024) zwracają z kolei uwagę na kryzys kadrowy, niski prestiż zawodu oraz trudną sytuację finansową nauczycieli. Na potrzebę reform systemowych i poprawy warunków pracy wskazuje także Joanna Madalińska-Michalak (2021). Warto wspomnieć również o zmianach w polskich programach nauczania, które mają na celu zmniejszenie przeciążenia uczniów i nauczycieli oraz podniesienie jakości edukacji (Gajderowicz, 2024).

Mimo bogatego dorobku badawczego w obszarze motywacji do podjęcia studiów pedagogicznych i rozwoju zawodowego nauczycieli, nadal zauważalne są istotne luki wymagające pogłębionej analizy. Wciąż brakuje szczegółowych badań porównawczych uwzględniających zróżnicowanie kulturowe i społeczne w motywacjach studentów kierunków pedagogicznych. Zasadne wydaje się również rozszerzenie badań nad długoterminowym wpływem technologii edukacyjnych na procesy kształcenia i rozwój zawodowy nauczycieli. Niezbędne jest także uwzględnienie lokalnych uwarunkowań polskiego systemu edukacji – zwłaszcza narastających nierówności regionalnych oraz deficytu kadry pedagogicznej, który coraz silniej rzutuje na jakość kształcenia.

Przeprowadzona analiza literatury potwierdza złożoność uwarunkowań wpływających na wybór ścieżki zawodowej przez przyszłych nauczycieli, uwzględniając zarówno ich osobiste doświadczenia edukacyjne, jak i szerszy kontekst społeczny oraz technologiczny. Integracja najnowszych ustaleń empirycznych z identyfikacją istotnych luk badawczych pozwala lepiej zrozumieć dynamikę rozwoju zawodowego nauczycieli oraz wyzwań stojących przed współczesnym kształceniem pedagogicznym.

Metodologia badań

Przedmiotem badania były motywacje stojące u podstaw wyboru studiów pedagogicznych oraz znaczenie osobistych doświadczeń edukacyjnych dla rozwoju zawodowego studentek edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Badanie miało na celu identyfikację czynników, które kształtują decyzje edukacyjne oraz oczekiwania wobec przyszłej kariery nauczycielskiej.

Badanie przeprowadzono wśród 49 studentek ostatniego roku niestacjonarnych studiów pedagogicznych na kierunku edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna w jednej z polskich uczelni. W badaniu uczestniczyły wyłącznie kobiety, co odzwierciedla utrzymującą się feminizację zawodu nauczyciela edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej oraz brak mężczyzn wśród studentów tego kierunku studiów. Wiek uczestniczek mieścił się w przedziale od 25 do 45 lat, co pozwoliło na analizę osobistych celów w zależności od etapu życia i doświadczenia zawodowego. Większość respondentek pochodziła

z małych miast (28,6%) i wsi (65,3%), co wskazuje na specyficzne uwarunkowania społeczno-ekonomiczne oraz ograniczony dostęp do oferty edukacyjnej w tych środowiskach.

Badanie miało charakter pilotażowy, a zastosowana próba badawcza była stosunkowo niewielka, co ogranicza możliwości uogólniania uzyskanych wyników na szerszą populację studentów kierunków pedagogicznych. Dodatkowym ograniczeniem jest brak mężczyzn w grupie respondentek, co uniemożliwia analizę różnic płciowych w zakresie motywacji do podjęcia studiów pedagogicznych. W przyszłych badaniach zasadne będzie zastosowanie bardziej reprezentatywnej próby oraz uwzględnienie zróżnicowanych metod gromadzenia danych, takich jak wywiady pogłębione czy obserwacje, co pozwoli na pełniejsze uchwycenie złożoności analizowanego zjawiska.

Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety online (Google Forms), który składał się z pytań zamkniętych i otwartych. Ankieta obejmowała następujące obszary:

1. Dane demograficzne: wiek, płeć, miejsce zamieszkania.
2. Motywacje do wyboru studiów pedagogicznych: pytania dotyczące przyczyn podjęcia decyzji o wyborze tego kierunku.
3. Osobiste doświadczenia edukacyjne: pytania dotyczące doświadczeń szkolnych i akademickich, które miały wpływ na wybór kariery nauczycielskiej.
4. Czynniki wpływające na kontynuację lub rezygnację z kariery nauczyciela: pytania dotyczące przyszłych planów zawodowych oraz barier związanych z pracą nauczyciela.
5. Ocena doświadczeń akademickich: pytania dotyczące jakości kształcenia, relacji z wykładowcami oraz wsparcia uczelni.

Kwestionariusz został zaprojektowany w sposób umożliwiający pozyskanie zarówno danych ilościowych (np. procentowy udział poszczególnych motywacji), jak i jakościowych (np. wypowiedzi respondentek dotyczące ich doświadczeń i oczekiwań). Badanie zostało przeprowadzone w czerwcu 2024 r. Ankiety były wypełniane online, co zapewniło anonimowość uczestniczek i sprzyjało szczerości udzielanych odpowiedzi. Respondentki zostały wcześniej poinformowane o celu badania, a także o dobrowolnym charakterze uczestnictwa.

Procedura analizy danych

Dane uzyskane z ankiety poddano analizie ilościowej i jakościowej:

1. Analiza ilościowa: odpowiedzi na pytania zamknięte zostały zestawione w formie tabeli, aby określić częstotliwość występowania poszczególnych czynników.
2. Analiza jakościowa: wypowiedzi uczestniczek na pytania otwarte zostały poddane procesowi kodowania. Procedura kodowania obejmowała:
 - identyfikację kluczowych tematów i kategorii (np. „pasja do pracy z dziećmi”, „wpływ inspirujących nauczycieli”);
 - powiązanie kategorii ze sobą w celu określenia relacji między motywacjami a doświadczeniami edukacyjnymi;
 - wyodrębnienie głównych tematów (np. „motywacje altruistyczne” vs. „motywacje pragmatyczne”) oraz ich interpretacja.

Wypowiedzi uczestniczek przedstawiono kursywą, aby podkreślić ich znaczenie w analizie jakościowej.

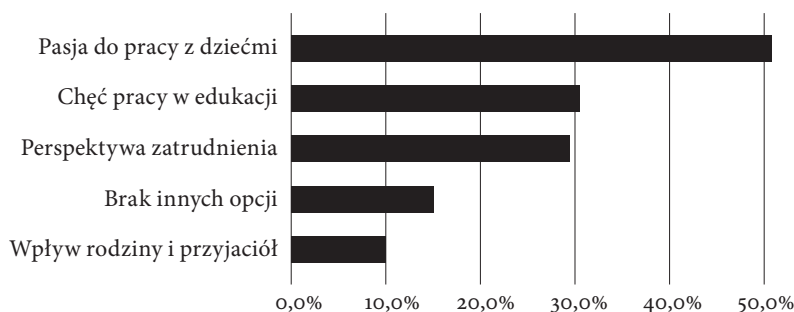
Metodologia badania została opracowana w sposób umożliwiający kompleksową eksplorację mechanizmów decyzyjnych studentek pedagogiki oraz znaczenia ich osobistych doświadczeń edukacyjnych dla rozwoju zawodowego. Zastosowana procedura kodowania odpowiedzi otwartych pozwoliła na wyodrębnienie kluczowych tematów i kategorii analitycznych, które stały się podstawą interpretacji uzyskanych wyników. Mimo pewnych ograniczeń wynikających z pilotażowego charakteru badania, uzyskane dane dostarczają cennych informacji na temat motywacji podejmowania studiów pedagogicznych oraz wyzwań, z jakimi mierzą się przyszłe nauczycielki w kontekście planowania swojej ścieżki zawodowej.

Wyniki badań

Badanie dotyczące uwarunkowań decyzji wyboru studiów pedagogicznych ujawniło różnorodność czynników wpływających na decyzje respondentek. Wyniki zostały przedstawione w formie procentowego udziału poszczególnych motywacji, co sprzyja ich przejrzystej prezentacji i ułatwia interpretację zgromadzonych danych.

Na Wykresie 1 zaprezentowano wizualne przedstawienie głównych motywów do podjęcia studiów pedagogicznych wskazanych przez uczestniczki badania:

- Pasja do pracy z dziećmi: 51% respondentek wskazało tę potrzebę jako najistotniejszą. Jak podkreśliła jedna z uczestniczek: „Pasja do pracy z dziećmi była główną motywacją”;
- Chęć pracy w edukacji: 30,6% respondentek wyraziło zainteresowanie pracą w edukacji jako realizacją swoich aspiracji zawodowych. Jedna z badanych stwierdziła: „Zawsze chciałam pracować w edukacji”;
- Perspektywa zatrudnienia: 28,6% uczestniczek doceniło stabilność zawodową i możliwości zatrudnienia w zawodzie nauczyciela. Wypowiedzi takie jak: „Wiem, że praca nauczyciela jest stabilna i pewna” czy „Wiedziałam, że nauczyciele są zawsze potrzebni, więc jest to pewny zawód”, odzwierciedlają pragmatyczne podejście do wyboru kariery;
- Brak innych opcji: 14,3% respondentek wybrało pedagogikę jako alternatywę, gdy inne kierunki studiów nie były dostępne lub atrakcyjne. Jedna z uczestniczek napisała: „Nie miałam innych konkretnych planów, więc wybrałam pedagogikę jako rozsądną opcję”;
- Wpływ rodziny i przyjaciół: 10,2% respondentek wskazało sugestie bliskich jako decydujący czynnik. Jak zauważyła jedna z badanych: „Moja rodzina zawsze wspierała mnie w wyborze tego kierunku, uważając, że jest to szlachetny zawód”.



Wykres 1. Główne motywacje wyboru studiów pedagogicznych

Źródło: opracowanie własne.

Przytoczone wypowiedzi studentek stanowią wielowarstwowy materiał empiryczny, który pozwala uchwycić złożoność mechanizmów decyzyjnych towarzyszących wyborowi studiów pedagogicznych oraz procesowi formowania się tożsamości zawodowej przyszłych nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. Narzeczane wypowiedzi, choć pozornie proste i potoczne, odsłaniają ukryte napięcia między motywacją wewnętrzną a zewnętrzną, indywidualnym doświadczeniem a uwarunkowaniami systemowymi, a także między osobistym poczuciem powołania a społecznym postrzeganiem zawodu nauczyciela.

W wypowiedziach respondentek dominuje odniesienie do motywacji wewnętrznej, opartej na przekonaniu o sensie i wartości pracy pedagogicznej. Stwierdzenia w rodzaju: „Zawsze chciałam być nauczycielką” wpisują się w kategorię motywów osobistych, które – jak wskazuje Anna Wiłkomirska (2002, s. 66–69) – obejmują m.in. poczucie powołania, pasję oraz potrzebę samorealizacji. Równocześnie obecne są także elementy motywacji zewnętrznej, jak np. wpływ rodziny, społeczna percepcja zawodu czy pragmatyczne rozpoznanie perspektyw zawodowych. Przykład: „Moja rodzina zawsze wspierała mnie w wyborze tego kierunku, uważając, że jest to szlachetny zawód”, wskazuje na obecność ideowych i strukturalnych motywów zewnętrznych, opisanych w typologii Wiłkomirskiej, w której uznanie społeczne oraz tradycje rodzinne odgrywają istotną rolę.

Znaczącą rolę w kształtowaniu decyzji o wyborze studiów pedagogicznych respondentek odegrały osobiste doświadczenia edukacyjne. W wypowiedziach ankietowanych często pojawiają się odniesienia do pozytywnych relacji z nauczycielami oraz inspirujących zajęć dydaktycznych, które w istotny sposób wpłynęły na zainteresowanie zawodem nauczyciela. Jak zauważyła jedna z uczestniczek: „Miałam wspaniałych nauczycieli w szkole podstawowej, którzy zainspirowali mnie do zostania nauczycielem”.

Analizując wypowiedzi, nie sposób pominąć ich autorefleksyjnego charakteru – wiele studentek dokonuje ponownej oceny swojej ścieżki edukacyjnej w kontekście zdobytych doświadczeń. Przykładem może być stwierdzenie: „Moje zainteresowanie edukacją pojawiło się dopiero na studiach”, które wskazuje na procesualność intencji zawodowych oraz ich podatność na transformację pod wpływem praktyki pedagogicznej. Podobnie refleksyjna jest wypowiedź: „Wolontariat w przedszkolu utwierdził mnie w przekonaniu, że chcę pracować z dziećmi”, potwierdzająca znaczenie doświadczenia jako katalizatora decyzji zawodowych.

Badania empiryczne ujawniają również ambiwalentny charakter wpływu studiów pedagogicznych na motywację wyboru zawodu nauczyciela. O ile dla części respondentek kontakt z rzeczywistością szkolną okazał się czynnikiem wzmacniającym zaangażowanie („Praktyki studenckie i praca w szkole uświadomiły mi, że wybrałam dobry zawód”), o tyle niemal 40% badanych zadeklarowało osłabienie motywacji. Powody tego spadku lokują się przede wszystkim w sferze społecznej recepcji zawodu nauczyciela – respondenci wskazują na jego niską rangę, brak uznania dla tej profesji w społeczeństwie, a także niewystarczające wsparcie systemowe. Uwagę zwraca tu nie tylko treść wypowiedzi, lecz także ich język – słowa takie jak „niedocenianie” czy „obserwacja, jak nauczyciele są traktowani” odsłaniają zinternalizowaną percepcję mar-

ginalizacji i zawodowego wypalenia, pojawiających się jeszcze przed formalnym wejściem do zawodu.

Również analiza czynników demotyujących dostarcza ważnych spostrzeżeń. Wysoki odsetek respondentek deklaruujących symptomy wypalenia zawodowego (59,2%) oraz wskazujących na niewystarczające wynagrodzenie (51%) jako istotną barierę w kontynuowaniu kariery nauczycielskiej świadczy o rozbieżności między osobistym zaangażowaniem a realiami instytucjonalnymi. Dodatkowo zwracają uwagę sygnały dotyczące niskiego prestiżu zawodu (18,4%) oraz przeciążenia obowiązkami administracyjnymi (10,2%). Czynniki te tworzą zamknięty układ, w którym silna motywacja wewnętrzna nie znajduje odpowiedniego wzmocnienia zewnętrznego, co w dłuższej perspektywie może prowadzić do frustracji, zniechęcenia i rezygnacji z pracy w zawodzie.

Warto jednocześnie zauważyć, że doświadczenia akademickie uczestniczek badania oceniane są jednoznacznie pozytywnie. Wskazywane przez respondentki elementy, takie jak profesjonalizm wykładowców, pozytywne relacje oraz wsparcie ze strony uczelni, pełnią funkcję buforującą wobec napotykanym trudności zewnętrznych. Dobrze skonstruowana relacja edukacyjna w środowisku akademickim może zatem nie tylko wspierać utrzymanie orientacji na cel, lecz także tworzyć przestrzeń do jej odbudowy w momentach kryzysu.

Podsumowując, zgromadzony materiał empiryczny ukazuje wielowymiarowość procesu kształtowania się motywacji nauczycielskiej – procesu ściśle osadzonego w doświadczeniu, a zarazem nieustannie konfrontowanego z rzeczywistością społeczno-instytucjonalną. Wypowiedzi badanych studentek nie są wyłącznie odzwierciedleniem ich osobistych przekonań, ale stanowią także nośnik wiedzy o kondycji współczesnego nauczycielstwa – jego aspiracjach, obawach, możliwościach i ograniczeniach. W perspektywie pedagogiczno-krytycznej analiza ta uwydatnia konieczność tworzenia takich środowisk edukacyjnych, które nie tylko kształcą, lecz także wspierają poczucie sensu i wartości podejmowanej drogi zawodowej.

Dyskusja

Wyniki badania są zgodne z teoriami motywacyjnymi omówionymi w przeglądzie literatury:

1. Teoria oczekiwań i wartości potwierdza znaczenie pasji i wartości przypisywanych pracy nauczyciela jako kluczowych czynników decyzyjnych.
2. Teoria samostanowienia znajduje odzwierciedlenie w wewnętrznych przesłankach wyboru respondentek, takich jak potrzeba autonomii i kompetencji.

3. Pragmatyczne dążenia związane z perspektywą zatrudnienia wpisują się w założenia teorii kapitału ludzkiego.

Porównując uzyskane wyniki z innymi badaniami (np. Watt i Richardson, 2006; Kyriacou i Coulthard, 2000), można dostrzec podobieństwa w dominacji motywacji altruistycznych oraz pragmatycznych. W polskim kontekście szczególnie istotne okazują się natomiast bariery systemowe, takie jak niski prestiż zawodu nauczyciela oraz nadmierne obciążenie obowiązkami administracyjnymi, które wyraźnie wpływają na spadek zaangażowania zawodowego.

Na podstawie przeprowadzonych badań można zatem sformułować odpowiedzi na wcześniej postawione pytania badawcze.

1. *Jakie osobiste doświadczenia edukacyjne najbardziej wpływają na decyzję o podjęciu studiów pedagogicznych?*

Badanie wykazało, że istotne składniki osobistych doświadczeń edukacyjnych obejmują:

- Pozytywne relacje z nauczycielami: respondentki często wskazywały inspirujących nauczycieli jako ważny czynnik wpływający na ich decyzję o wyborze zawodu pedagoga. Wypowiedzi takie jak: „Miałam wspaniałych nauczycieli w szkole podstawowej, którzy zainspirowali mnie do zostania nauczycielem” potwierdzają znaczenie zawodowych wzorców osobowych (Sosnowska-Bielicz, 2021, s. 68–80);
- Praktyki zawodowe i wolontariat: udział w praktykach szkolnych oraz wolontariacie w przedszkolach był istotnym doświadczeniem wzmacniającym aspiracje do pracy z dziećmi;
- Wsparcie rodziny: zachęta ze strony bliskich oraz pozytywne opinie o zawodzie nauczyciela miały znaczący wpływ na decyzje dotyczące wyboru ścieżki zawodowej.

2. *W jaki sposób te doświadczenia kształtują motywacje i oczekiwania wobec przyszłej kariery?*

Osobiste doświadczenia edukacyjne kształtowały intencje i oczekiwania respondentek poprzez:

- Wzmacnianie motywacji altruistycznej: pozytywne relacje z nauczycielami oraz praktyki zawodowe rozwijały u respondentek chęć pomagania innym i wspierania rozwoju dzieci;
- Zwiększanie poczucia pewności: praktyczne doświadczenia utwierdzały respondentki w słuszności wyboru zawodu nauczyciela, wzmacniając ich wewnętrzne motywacje;

- Rozwijanie postaw zawodowych: doświadczenie wsparcia i pozytywnych relacji w trakcie własnej edukacji rodziło potrzebę zaangażowania w tworzenie bardziej wspierającego i empatycznego środowiska edukacyjnego, co wpływało na kształtowanie oczekiwań wobec przyszłej kariery.
- 3. *Jakie są implikacje tych doświadczeń dla rozwoju zawodowego studentów?*
Wyniki badania wskazują na następujące implikacje dla rozwoju zawodowego:
 - Wysoka motywacja wewnętrzna: pozytywne doświadczenia edukacyjne sprzyjają zaangażowaniu w pracę oraz ciągłemu doskonaleniu zawodowemu;
 - Odporność na wypalenie zawodowe: pasja do zawodu pomaga studentkom radzić sobie ze stresem i trudnościami związanymi z pracą nauczyciela;
 - Otwartość na innowacje: zmotywowani studenci częściej podejmują inicjatywy edukacyjne oraz angażują się w działania na rzecz reform systemowych.

Przeprowadzone badanie dostarczyło odpowiedzi na wszystkie postawione pytania badawcze, ukazując znaczenie osobistych doświadczeń edukacyjnych w procesie podejmowania decyzji o wyborze kierunku studiów oraz w kształtowaniu ścieżki zawodowej studentek pedagogiki. Wyniki wyraźnie wskazują na potrzebę uwzględnienia tych czynników w programach kształcenia nauczycieli, jak i w systemowych działaniach wspierających rozwój zawodu przyszłych pedagogów, zarówno na etapie studiów, jak i w późniejszej praktyce zawodowej.

Rekomendacje

Na podstawie wyników można zatem sformułować zasadnicze rekomendacje:

1. **Istnieje potrzeba uwzględnienia mechanizmów motywacyjnych w programach kształcenia nauczycieli:** programy powinny wspierać rozwój osobisty i zawodowy studentów pedagogiki, uwzględniając różnorodność motywacji oraz specyfikę pracy nauczyciela;
2. **Konieczne są reformy systemowe w edukacji:** poprawa warunków pracy, podniesienie prestiżu zawodu oraz odpowiednie wynagrodzenie mogą przyczynić się do zwiększenia atrakcyjności kariery nauczycielskiej i zmniejszenia ryzyka wypalenia zawodowego;

3. **Wsparcie dla studentów ma zasadnicze znaczenie:** rozwój programów mentoringowych, wsparcie psychologiczne i doradztwo zawodowe mogą pomóc studentom w radzeniu sobie z wyzwaniami związanymi z wyborem i realizacją kariery nauczycielskiej;
4. **Potrzebne są dalsze badania** w celu lepszego zrozumienia mechanizmów motywacyjnych oraz identyfikacji skutecznych strategii wsparcia dla nauczycieli. Powinny one uwzględniać zróżnicowane konteksty kulturowe i społeczne, co pozwoli na uchwycenie dynamiki procesów motywacyjnych oraz dostosowanie działań wspierających do realnych potrzeb środowiska edukacyjnego.

Podsumowanie

Sprostanie wielowymiarowym wymaganiom stawianym nauczycielom, zwłaszcza w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej, oraz internalizacja roli zawodowej stanowią długotrwały i złożony proces, uwarunkowany przekonaniami studentów, ich doświadczeniami i wyobrażeniami dotyczącymi profesjonalizmu nauczyciela (Kochanowska, 2020, s. 95–110).

Przeprowadzone badanie ujawnia, że decyzja o wyborze studiów pedagogicznych jest wynikiem złożonej interakcji czynników wewnętrznych i zewnętrznych. Najważniejsze uwarunkowania decyzji, takie jak pasja do pracy z dziećmi, chęć działania w edukacji oraz pragmatyczne podejście związane z perspektywą zatrudnienia, wskazują na różnorodność mechanizmów wpływających na decyzje edukacyjne studentek. Wyniki wskazują na znaczącą rolę osobistych doświadczeń edukacyjnych w kształtowaniu aspiracji zawodowych, przy czym pozytywne relacje z nauczycielami i inspirujące praktyki pedagogiczne wzmacniają motywację, a bariery systemowe, takie jak ryzyko wypalenia zawodowego czy niski prestiż zawodu, mogą je osłabiać.

Badanie dostarczyło odpowiedzi na wszystkie postawione pytania badawcze, ukazując znaczenie osobistych doświadczeń edukacyjnych w kształtowaniu potrzeb i rozwoju zawodowego studentek pedagogiki. Wyniki podkreślają konieczność uwzględnienia tych czynników w programach kształcenia nauczycieli, jak również w systemowych działaniach wspierających ich rozwój zawodowy, zarówno w okresie studiów, jak i na kolejnych etapach kariery. Wśród kluczowych rekomendacji należy wskazać: rozwój programów mentoringowych i tutorskich wspierających studentów w refleksji nad wyborem ścieżki zawodowej; reformę systemu wynagradzania, zapewniającą adekwatne warunki ekonomiczne do wykonywania zawodu nauczyciela oraz działania na rzecz odbudowy i promowania prestiżu zawodu nauczycielskiego, m.in. poprzez kampanie społeczne i wzmocnienie pozycji nauczyciela w debacie publicznej.

BIBLIOGRAFIA

- Deci E.L. i Ryan R.M. (2000). The „what” and „why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
- Dembińska, K. (2025). *Najważniejszy zawód świata! Dr Kamila Dembińska: Nie jesteśmy bezradni – każdy z nas może przyczynić się do zmian*. <https://glos.pl/nauczyciel-to-najwazniejszy-zawod-swiata-dr-kamila-dembinska-nie-jestesmy-bezradni-kazdy-z-nas-moze-przyczynic-sie-do-zmian-2024> [dostęp: 25.03.2025].
- Dróżka, W. (1997). *Młode pokolenie nauczycieli: studium autobiografii młodych nauczycieli polskich lat dziewięćdziesiątych*. Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Jana Kochanowskiego.
- Dróżka, W. (2012). Stages of professional teacher career in Poland. *Studia Pedagogiczne. Problemy Społeczne, Edukacyjne i Artystyczne*, 21, 129–143. https://bazhum.muzhp.pl/media/texts/studia-pedagogiczne-problemy-spoeczne-edukacyjne-i-artystyczne/2012-tom-21/studia_pedagogiczne_problemy_spoeczne_edukacyjne_i_artystyczne-r2012-t21-s129-143.pdf [dostęp: 25.03.2025].
- Eccles, J.S. i Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Gajderowicz, T. (2024). *Jak wspierać uczniów i nauczycieli w organizacji i monitorowaniu samodzielnego uczenia się uczniów?* IBE. https://ibe.edu.pl/images/publikacje/Wspieranie%20Dostepnosci%20Edukacji/seminarium/Seminarium_n_prezentacja_T.Gajderowicz.pdf [dostęp: 25.03.2025].
- Kochanowska, E. (2020). Wymiary profesjonalizmu nauczyciela wczesnej edukacji z perspektywy kandydatów do zawodu. *Forum Pedagogiczne*, 10(1), 95–110.
- Kwiatkowska, H. (2008). *Pedeutologia*. Wydawnictwo Naukowe.
- Kyriacou, C. i Coulthard, M. (2000). Undergraduates’ views of teaching as a career choice. *Journal of Education for Teaching*, 26(2), 117–126.
- Madalińska-Michalak, J. (2021). *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*. Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego. https://www.pl/data/include/cms//Pedeutologia_Madalinska_Michalak_Joanna_2021.pdf?v=1630564867528 [dostęp: 25.03.2025].
- Mikołajczyk, K. (2009). Teorie motywacji i ich znaczenie dla praktyki dydaktycznej w szkołach komplementarnych. *E-mentor*, 4(31). <https://www.e-mentor.edu.pl/artykul/index/numer/31/id/677>
- Nikou, S.A. i Economides, A.A. (2017). Mobile-based assessment: Investigating the factors that influence behavioral intention to use. *Computers & Education*, 109, 56–73. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2017.02.005>
- Pawlikowska, A. (2023). Motywowanie w edukacji – od teorii do praktyki nauczania. *Kwartalnik Edukacyjny*, 1–2, 112–113.
- Prachnio, K. (2025). *SOS dla Edukacji „W jakim stanie jest stan nauczycielski? Szkoła przed wielką zmianą”*. <https://sosdlaedukacji.pl/w-jakim-stanie-jest-stan-nauczycielski-raport/> [dostęp: 25.03.2025].
- Raport Teach for Poland „Nauczyciel_ka 2040. Odważ się myśleć inaczej”. https://nauczyciel2040.pl/wp-content/uploads/2024/12/Lekcje_1.pdf [dostęp: 25.03.2025].
- Richardson, P.W. i Watt, H.M.G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34(1), 27–56.
- Ryan, R.M. i Deci, E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000-RyanDeci_SDT.pdf [dostęp: 22.07.2024].
- Sobczak, A. (2018). Teoria kapitału ludzkiego – konteksty edukacji i rynku pracy. *Przegląd Pedagogiczny*, 2, 273–283.

- Sołtysiak, W. (2021). Social media dla edukacji dzieci w opinii studentów. *Edukacja*, 2(155), 81–94. https://ibe.edu.pl/images/EDUKACJA/NUMERY/2021-02/PDF/E_22021_Soltysiak.pdf [dostęp: 20.03.2025].
- Sosnowska-Bielicz, E. (2021). Motywy wyboru zawodu nauczycielek edukacji wczesnoszkolnej. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 4, 68–80.
- Szempruch, J. (2001). *Nauczyciel w zmieniającej się szkole: funkcjonowanie i rozwój zawodowy*. Fosze.
- Szempruch, J. (2013). *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Szymański, M. (2013). Wybór zawodu nauczyciela w Polsce – analiza motywacji. *Edukacja i Dialog*, 2, 70–71.
- Watt, H.M.G. i Richardson, P.W. (2013). Teacher motivation and student achievement outcomes. W: J. Hattie i E.M. Anderman (red.), *International Guide to Student Achievement* (s. 271–273). Routledge.
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychology Review*, 92, 548–573.
- Wigfield, A. i Eccles, J.S. (2000). Expectancy – value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68–81.
- Wigfield, A. (1994). Expectancy – Value Theory of Achievement Motivation: A Developmental Perspective. *Educational Psychology Review*, 1, 49–78.
- Wiłkomirska, A. (2002). Zawodowe i społeczno-polityczne orientacje nauczycieli. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Wojciechowska, I. (2023). *Wykorzystanie mediów społecznościowych w zarządzaniu komunikacją z otoczeniem przez szkoły wyższe w Polsce*. Oficyna Wydawnicza Politechniki Rzeszowskiej. <https://oficyna.prz.edu.pl/fcp/eGBUQOQtTKlQhbxo8SlkTUgxQX2o8DAoH-NiwFE1xVTH9VFVZpCFghUHcKVigEQUw/18/public/otwarty-dostep/2024/oo-wojciechowska-mono-inter.pdf> [dostęp: 20.03.2025].

SUMMARY

Personal Educational Experiences as a Factor Shaping the Motivation and Professional Development of Early Childhood Education Students

The aim of this article is to examine the impact of personal educational experiences on the motivation and professional development of students in early childhood education pedagogy. The study was conducted among 49 female final-year students specializing in early childhood and preschool education, utilizing an online survey containing questions about their motivation for choosing their studies, personal educational experiences, and factors influencing the continuation or abandonment of a teaching career. The results indicate that the decision to undertake pedagogical studies is the result of a complex combination of intrapersonal, interpersonal, and pragmatic factors, among which personal educational experiences – such as positive relationships with teachers and practical experiences – play a key role. Positive experiences enhance internal motivation and engagement in professional development, while barriers such as professional burnout and insufficient remuneration may discourage the continuation of a teaching career. The article underscores the need to support students through mentoring programs, systemic reforms in education, and further research to better understand motivational mechanisms.

KEY WORDS: motivation, educational experiences, professional development, early childhood education pedagogy, teacher education

Maria Mojsak

Uniwersytet w Białymstoku

E-MAIL: m.mojsak@uwb.edu.pl ORCID: 0009-0001-0067-4932

Relacje ojca z dziećmi w rodzinie wielodzietnej. Studium przypadku

STRESZCZENIE

Relacja ojca z dziećmi w rodzinie wielodzietnej determinuje rozwój emocjonalny oraz społeczny dzieci, a także kształtuje dynamikę rodzinną i relacje interpersonalne. Zrozumienie tych relacji pozwala lepiej wspierać rodziny w zapewnieniu harmonijnego środowiska wychowawczego i efektywnej komunikacji. W niniejszym artykule zaprezentowano wstępne wyniki badania dotyczącego relacji ojca z dziećmi w rodzinach wielodzietnych¹. Artykuł składa się z trzech części. W pierwszej zostały omówione zagadnienia teoretyczne związane z rodziną wielodzietną oraz rolą ojca w procesie wychowania dzieci. Druga dotyczy metodologii badań oraz opisu wybranych studiów przypadków rodzin wielodzietnych z Białegostoku. W części trzeciej przedstawiono wyniki badań, z których wynika, że relacja ojca z dziećmi w rodzinie wielodzietnej ma charakter złożony i dynamiczny, jednak nie ulega pogorszeniu wyłącznie z powodu liczby potomstwa. Kluczowe czynniki warunkujące jakość tych więzi to osobowość ojca, jego zaangażowanie emocjonalne oraz jakość relacji małżeńskiej.

SŁOWA KLUCZOWE: ojciec, ojcostwo, relacja, rodzina wielodzietna, dziecko

Wprowadzenie

Jednym z zagadnień badań nad dynamiką życia rodzinnego jest rola ojca. Aby zrozumieć współczesne ujęcie ojcostwa, istotne jest uprzednie przyjrzenie się funkcjonowaniu rodziny jako środowiska wychowawczego. Jak zauważają Sosnowski i Konaszewski, „rodzina to miejsce, w którym swój początek ma proces wychowania dziecka. Realizuje się on przez długi okres jego życia poprzez bezpośrednie kontakty z najbliższymi mu osobami (matką, ojcem)” (2018, s. 51–63). Na tej podstawie sformułowano główne pytanie badawcze, które stało się osią prowadzonych analiz: Czy i w jaki sposób liczba posiadanych

1 Artykuł stanowi prezentację wybranego fragmentu badań przeprowadzonych w ramach pracy magisterskiej pt. *Relacje ojca z dziećmi w rodzinie wielodzietnej na wybranych przykładach z miasta Białegostoku*, przygotowanej pod kierunkiem prof. dr hab. Elwiry Kryńskiej na Wydziale Nauk o Edukacji Uniwersytetu w Białymstoku.

dzieci determinuje jakość relacji ojca z każdym z nich w rodzinach wielodzietnych, na przykładzie mieszkańców Białegostoku.

W literaturze naukowej znaleźć można liczne badania poświęcone tematyce ojcostwa. Aldona Małyska i Małgorzata Dankowska-Kosman w swoim artykule analizują pojęcie „ojcostwa”, podkreślając rolę ojca w rodzinie, wskazując na różne modele ojcostwa oraz zadania, jakie stoją przed współczesnymi ojcami. Zwracają również uwagę na proces stawiania się ojcem oraz na to, jak relacja między rodzicami określa atmosferę wychowawczą w domu (Małyska i Dankowska-Kosman, 2014). Bogusława Budrowska wprowadza termin „tacierzyństwo”, określający model ojcostwa, który charakteryzuje się znacznym emocjonalnym i opiekuńczym zaangażowaniem w relację z dzieckiem (Budrowska, 2008). Anna Więclawska podejmuje natomiast próbę odpowiedzi na pytanie: Jak wygląda dzisiaj ojcostwo? Jacy są współcześni ojcowie i jakie mają oczekiwania? Jakie przejawy kryzysu ojcostwa można zauważyć? Jakie są możliwości jego przezwyciężenia? Jak objawia się nowy paradygmat męskości i ojcostwa? (Więclawska, 2009).

Choć temat ojcostwa jest szeroko dyskutowany w różnych dziedzinach nauki, szczególnie interesującym zagadnieniem pozostaje relacja ojca z dziećmi w rodzinie wielodzietnej. W obliczu zmieniających się norm społecznych, gdzie tradycyjne obowiązki rodzicielskie przyjmują nowe formy, a oczekiwania wobec ojców dotyczące ich udziału i aktywności w życiu dzieci stają się coraz bardziej zróżnicowane, kwestia ta staje się niezwykle istotna. Rodzi to pytania dotyczące zarówno liczby dzieci, jak i charakteru więzi ojców z każdym z nich: Czy ojcowie w rodzinach z wieloma dziećmi zauważają różnice w jakości swoich relacji z poszczególnymi pociechami? Jakie elementy mają znaczenie dla tych więzi? Jakie trudności i zalety wynikają z bycia ojcem w rodzinie z wieloma dziećmi? Aby odpowiedzieć na te pytania, przeprowadziłam analizę wcześniej zrealizowanych wywiadów z rodzinami. Poprzez szczegółowe studia przypadków chciałam zbadać złożoność relacji ojców z dziećmi w różnych sytuacjach w rodzinach wielodzietnych, skupiając się na społeczności białostockiej.

Głównym celem przeprowadzonych badań była charakterystyka relacji ojca z dziećmi w kontekście funkcjonowania rodziny wielodzietnej. Analiza tego zagadnienia może być użyteczna zarówno w pracy terapeutycznej, jak i w doradztwie rodzinnym. Zrozumienie specyfiki więzi łączących ojca z dziećmi pozwala trafniej identyfikować obszary, w których rodzina może potrzebować wsparcia, a także sprzyja projektowaniu efektywnych działań pomocowych, zarówno w wymiarze terapii, jak i poradnictwa rodzinnego.

Tło teoretyczne

Relacje są wszechobecne i kształtują nasze życie. Obejmują one związki lub interakcje między dwiema lub większą liczbą osób, obiektów lub zjawisk. W ogólnym ujęciu, relacja to „przyporządkowanie czegokolwiek czemukolwiek” (Krąpiec, 2007, s. 712). Definicja ta jest bardzo ogólna – stanowi punkt wyjścia do bardziej szczegółowych interpretacji w naukach społecznych, takich jak socjologia czy psychologia. Maria Ryś twierdzi, że: „kształtowanie umiejętności nawiązywania i pogłębiania relacji z innymi ma (...) swoje źródło w doświadczeniach z okresu dzieciństwa” (Ryś, 2011, s. 73). Tym samym relacje są wszechobecne – warunkują nasze życie, obejmując stosunek między osobami, obiektami i zjawiskami w różnych dziedzinach.

Termin „ojcostwo” obejmuje konkretne zadania podejmowane przez mężczyznę, takie jak sprawowanie opieki i wychowywanie, przygotowanie dziecka do uczestnictwa w kulturze czy zapewnienie mu warunków materialnych (Sosnowski, 2011, s. 15). Wojciech Kołodzieja przedstawia tradycyjny model ojcostwa, w którym rola ojca koncentruje się na zapewnieniu żywności, bezpieczeństwa oraz innych podstaw bytowych i materialnych (Kołodzieja, 2010, s. 36).

W literaturze przedmiotu możemy odnaleźć pojęcie „pedagogiczny model ojcostwa”, które odnosi się do zbioru cech ojca oraz indywidualnych właściwości, zarówno zewnętrznych, jak i wewnętrznych, związanych szczególnie z jego sposobem komunikacji oraz działaniami z innymi członkami rodziny (dzieci, żona), cechy osobowości, wyrażane emocje oraz podejście do wychowywania dzieci. Edukacyjny wymiar tego modelu zakłada zainteresowanie oraz uczestnictwo ojca w procesie wychowawczym. Wdrożenie zasad tego wzorca, według Tomasza Sosnowskiego, może przejawiać się m.in. poprzez troskę o dzieci, udział w ich edukacji, wspólne planowanie wolnego czasu, przygotowanie do uczestnictwa w kulturze oraz zapewnienie dzieciom i rodzinie wsparcia finansowego (Sosnowski, 2014, s. 66).

Zostanie ojcem jest momentem przełomowym, który może skłaniać do głębokiej refleksji nad sobą, własnymi wartościami oraz celami życiowymi. Erik Erikson, twórca teorii rozwoju psychospołecznego, zwraca uwagę, że dorosły człowiek wchodzi w fazę „generatywności” (Erikson, 2000). Etap ten wiąże się z pragnieniem tworzenia, troski o innych oraz pozostawiania po sobie trwałego dziedzictwa. W tym kontekście ojcostwo staje się nie tylko obowiązkiem, ale także formą ekspresji tej generatywności.

Rodzina w literaturze przedmiotu określana jest jako podstawowa grupa społeczna, środowisko wychowawcze, instytucja wychowawcza, wspólnota i środowisko kulturowe (Krzesińska-Żach, 2007). Tomasz Sosnowski uważa:

Rodzina jest podstawowym środowiskiem, w którym wzrasta i rozwija się dziecko. Żadne inne nie jest w stanie zastąpić normalnie funkcjonującej rodziny. Podejmując problematykę rodziny, istotne wydaje się spojrzenie na nią jako na byt dynamiczny, nigdy niezamknięty i niezmienny. Analizując kwestie z nią związane w perspektywie pedagogicznej, zwraca się uwagę na jej różnorodne ujęcia, rozpatruje się tę kategorię pojęciową w kontekście procesu wychowania dziecka (Sosnowski, 2020, s. 180).

W kontekście prawnym definicja rodziny wielodzietnej może różnić się w zależności od regulacji obowiązujących w danym państwie. W Polsce za rodzinę wielodzietną uznaje się gospodarstwo domowe, w którym wychowuje się co najmniej troje dzieci do 18. roku życia lub – w przypadku kontynuowania nauki – do 25. roku życia. Taka definicja została przyjęta w ustawie z dnia 5 grudnia 2014 r. o Karcie Dużej Rodziny (Ustawa z dnia 23 grudnia 2014 r. o Karcie Dużej Rodziny (Dz.U. 2014, poz. 1863)). W Polsce rodziną wielodzietną określa się obecnie gospodarstwo domowe wychowujące co najmniej troje dzieci. Z demograficznego punktu widzenia za rodzinę wielodzietną uznaje się taką, która zapewnia przynajmniej minimalną rozszerzoną zastępowalność pokoleń. W tym ujęciu mianem rodziny wielodzietnej określa się rodzinę wychowującą co najmniej czworo dzieci (Kawula, 1980, s. 294). Taki model rodziny jest szczególnie pożądanym ze względu na sytuacją demograficzną Polski (Szyszka, 2015, s. 177). Rodzina wielodzietna – jako jednostka inwestująca w młode pokolenie – odgrywa istotną rolę społeczną i wychowawczą. Rosnące aspiracje edukacyjno-zawodowe rodziców wobec dzieci w znaczący sposób determinują ich starania o zapewnienie jak najlepszych warunków rozwoju, dlatego rodziny wielodzietne nie powinny być pozostawione same sobie w tych wysiłkach (Forma, 2020, s. 57).

Metoda badania

W celu przeprowadzenia badania naukowego zastosowana została metoda indywidualnych przypadków, polegająca na szczegółowej analizie wybranych wydarzeń, osób, ich zachowań oraz postaw. Pozwala ona na interpretację np. wizerunku lub osobowości ważnych osób w różnych kontekstach i okolicznościach czy ich aktywności społeczno-gospodarczej (Apanowicz, 2002, s. 61–70). Kluczową metodą badawczą był wywiad nieskategoryzowany, który pozwalał na prowadzenie konwersacji w sposób swobodny i autentyczny.

Lista pytań została opracowana w sposób umożliwiający moderatorowi elastyczne poruszanie się po różnych obszarach tematycznych, z możliwością dostosowania kolejności oraz formy pytań do dynamiki rozmowy oraz odpowiedzi udzielanych przez uczestnika. Dla każdej grupy respondentów – ojców, matek oraz dzieci – przygotowano oddzielne wersje kwestionariuszy,

zróżnicowane pod względem języka, głębokości pytań oraz zakresu tematycznego. Podczas przeprowadzania badań posłużono się wcześniej przygotowanym kwestionariuszem wywiadu, stanowiącym zbiór dyspozycji tematycznych odnoszących się do problematyki ojcostwa w rodzinach wielodzietnych. Pytania miały na celu pozyskanie informacji na temat sposobu postrzegania roli ojca przez poszczególnych członków rodziny – jego samego, matkę oraz dzieci – a także poznanie emocji, doświadczeń i codziennych relacji zachodzących między nimi. Istotnym elementem było uchwycenie subiektywnego odbioru ojcostwa i relacji rodzinnych w konkretnym kontekście społecznym i emocjonalnym. Pytaniem głównym – inicjującym rozmowę – była prośba o opowiedzenie własnej relacji z dziećmi, ojcem lub o relacji męża/partnera z dziećmi (odpowiednio do grupy badawczej).

Badanie zostało przeprowadzone na przełomie września i października 2023 r. Do próby badawczej zakwalifikowano trzy pełne rodziny wielodzietne zamieszkujące miasto Białystok. Pierwsza z rodzin liczy pięć osób (ojciec 42 lata, matka 40 lat, dzieci w wieku 14, 9 oraz 6 lat). Kolejna rodzina jest również pięcioosobowa (ojciec 32 lata, matka 31 lat, dzieci w wieku 2, 4 oraz 5 lat). W tym przypadku, ze względu na bardzo młody wiek dzieci, który uniemożliwiał im świadome odniesienie się do zadawanych pytań, wywiady przeprowadzono wyłącznie z rodzicami. Trzecią rodzinę stanowi sześciuosobowe gospodarstwo domowe (ojciec 48 lat, matka 47 lat, dzieci w wieku 11, 15, 17 oraz 19 lat).

Informacje dotyczące planowanego badania zostały bezpośrednio przekazane osobom potencjalnie zainteresowanym w lokalnej społeczności, w której realizowano projekt. Zaproszenia do udziału skierowano do rodzin wielodzietnych zamieszkujących Białymstok. Grupę badawczą wyłoniono spośród osób, które dobrowolnie zadeklarowały udział po zapoznaniu się ze szczegółowymi informacjami dotyczącymi celu i przebiegu badania oraz zasad poufności. Kryterium doboru uczestników były: status rodziny wielodzietnej i pełnej oraz gotowość do odbycia osobistych rozmów w komfortowym dla siebie otoczeniu.

Każdy wywiad, za pozwoleniem osoby badanej, został zapisany w formacie mp3. Następnie dokonano transkrypcji nagrań, co umożliwiło kodowanie treści, jak również kondensację wypowiedzi respondentów oraz głębsze zrozumienie ich znaczenia. Analiza odpowiedzi na postawione problemy badawcze została przeprowadzona w pięciu głównych obszarach: zależność między liczbą posiadanych dzieci a relacją ojca z dziećmi; wpływ relacji małżeńskiej na relację ojca z dziećmi; zależność między wiekiem ojca i dzieci a ich wzajemnymi relacjami; rola płci dziecka jako czynnika warunkującego

relację ojca z dziećmi oraz zmiany dojrzałości ojca na etapach przed ciążą, w jej trakcie oraz po narodzinach dziecka – w zależności od jego osobistych doświadczeń „tacierzyństwa”.

Warto zaznaczyć, że badanie miało charakter eksploracyjny i obejmowało niewielką liczbę rodzin z jednego miasta, co ogranicza możliwość uogólniania uzyskanych wyników na szerszą populację. Zastosowana metoda wywiadu nieskategoryzowanego, choć sprzyja autentyczności, wiąże się z ryzykiem wpływu badacza na odpowiedzi uczestników, m.in. poprzez sposób formułowania pytań czy reakcje w trakcie rozmowy. Dodatkowo interpretacja danych jakościowych, choć oparta na transkrypcji i kodowaniu, może nosić znamiona subiektywności wynikającej z perspektywy badacza. Istotny wpływ na sposób ujawniania emocji i doświadczeń może mieć również sam kontekst rozmowy oraz obecność osoby prowadzącej wywiad. Z tego względu uzyskane wyniki należy traktować jako wstępne rozpoznanie problematyki ojcostwa w rodzinach wielodzietnych, stanowiące punkt wyjścia do dalszych, pogłębionych badań w tym obszarze.

Wyniki badań

Liczba posiadanych dzieci a relacje ojca z dziećmi

Wyniki badań wskazują, że liczba dzieci w rodzinie wpływa na dynamikę relacji ojca z każdym z potomków, jednak nie determinuje jej jakości w sposób jednoznaczny. Pomimo ograniczeń czasowych i zwiększonego zakresu obowiązków wynikających z wielodzietności, ojcowie podejmują świadome wysiłki, by budować indywidualne więzi z każdym z dzieci, dostosowując swoje zaangażowanie do ich potrzeb, wieku i zainteresowań:

R42²: *Z każdym dzieckiem mam wyjątkową relację, choć uważam, że z synem szczególnie; mamy wspólne pasje, które tworzą bliską więź (...). Mimo wszystko chciałbym bardziej uczestniczyć w życiu dziewczynek.*

Podobnie zaznaczył:

R32: *W relacjach z każdym z moich dzieci staram się być obecny, słuchać ich potrzeb i uczyć (...). To, że jest ich trójka, na pewno wpływa na czas, jaki mam dla każdego indywidualnie.*

Również partnerki ojców dostrzegają ich zaangażowanie.

2 Przy cytowaniu wypowiedzi respondentów biorących udział w badaniu, zamiast podawania inicjałów zastosowano skróty, gdzie R – respondent, a liczba przy nim np. R42 – wiek badanego.

R40: *Czy mając jedno dziecko, czy trójkę jak teraz – więź, jaką tworzą, nie zmieniłaby się. To temperament i osobowość człowieka wpływają na to, jakim jest rodzicem.*

Dzieci, zarówno młodsze, jak i starsze, także zauważały obecność ojców w codziennym życiu:

R19: *Przez rozpoczęcie studiów i pracę nie mamy już tyle czasu co wcześniej, ale bardzo lubiłam grać w planszówki i wspólnie odtwarzać przepisy z tatam.*

R14: *W tygodniu ciężko jest o czas tylko we dwójkę. W weekend jest łatwiej (...), zawsze jest jakiś mecz, który możemy wspólnie obejrzeć.*

Zebrane wypowiedzi ukazują, że choć większa liczba dzieci może stanowić wyzwanie organizacyjne, nie przesądza o pogorszeniu relacji. Jak podsumował:

R48: *Liczba dzieci na pewno ma wpływ na dynamikę rodziny, ale niekoniecznie negatywny. Staram się zapewnić każdemu równą uwagę i wsparcie.*

Ostatecznie jakość relacji ojca z dziećmi zależy w największym stopniu od jego cech osobowościowych, postawy wychowawczej oraz zasobów emocjonalnych, jakimi dysponuje, a także od poziomu wsparcia, jakie otrzymuje od pozostałych członków rodziny.

Relacja między małżonkami a relacja ojca z dziećmi

Relacja między małżonkami stanowi fundament życia rodzinnego i bezpośrednio warunkuje sposób, w jaki ojcowie budują więzi ze swoimi dziećmi. Zgodna i oparta na wzajemnym szacunku relacja partnerska tworzy stabilne, emocjonalnie bezpieczne środowisko dla rozwoju dzieci:

R32: *Relacja między mną a moją żoną zdecydowanie wpływa na relacje z dziećmi (...). Harmonia w naszym małżeństwie sprzyja budowaniu stabilnego i kochającego środowiska.*

R48: *Jesteśmy świadomi, że nasza relacja ma bezpośredni wpływ na dzieci, więc staramy się ją pielęgnować, a przy konfliktach tłumaczymy dzieciom, że czasem też potrzebujemy przestrzeni.*

Ojcowie i matki zgodnie podkreślali, że dobra komunikacja i wspólne podejmowanie decyzji rodzicielskich wzmacnia poczucie jedności w rodzinie.

R42: *Wraz z żoną staramy się rozmawiać o tym, co dzieje się w życiu dzieci, aby oboje być na bieżąco.*

R40: *Jestem świadoma, że nasze konflikty mogą wpływać na ich poczucie bezpieczeństwa. Staram się więc podkreślać, że każdy z nas popełnia błędy (...). Dzielę się z dziećmi pozytywnymi aspektami naszego życia rodzinnego, starając się wskazywać, że mimo trudności, nasza rodzina jest miejscem wsparcia i miłości.*

Z punktu widzenia dzieci, relacja między rodzicami również odgrywa istotną rolę:

R19: *Jeśli atmosfera w domu jest dobra, to tato jest bardziej dostępny i poświęca więcej uwagi naszym sprawom.*

R14: *Gdy mają dobre stosunki, to atmosfera w domu jest zupełnie inna. (...) Rodzice mają więcej cierpliwości i są nami bardziej zainteresowani.*

R17: *Tata się nie odzywa, mama płacze (...). Wolę, żeby powiedzieli, pokłóciliśmy się i potrzebujemy czasu. Przecież też się kłócę z kolegami.*

Dzieci są szczególnie wyczulone na emocjonalną atmosferę w domu. Po pierwsze, dostrzegają, że pozytywna atmosfera w domu sprzyja zwiększonej obecności i zaangażowaniu ojca. Po drugie, zwracają uwagę na to, że jakość relacji między rodzicami wpływa na ich reakcje wobec dzieci oraz poziom zainteresowania ich sprawami. Po trzecie, podkreślają znaczenie szczerej i otwartej komunikacji – również w trudnych sytuacjach – jako kluczowego czynnika budującego poczucie bezpieczeństwa. Wypowiedzi dzieci świadczą o ich dużej wrażliwości i spostrzegawczości relacji rodzinnych, a także o tym, że ich dobrostan w znacznym stopniu zależy od panującej w domu atmosfery. Rodzice są świadomi znaczenia swojej relacji na dobrostan dzieci:

R47: (...) *Istotne jest, jak my radzimy sobie z tym i jakie sposoby na wyjaśnienie stosujemy. Jeśli potrafimy skutecznie komunikować się, rozwiązując konflikty w sposób konstruktywny, dzieci mogą uczyć się, jak radzić sobie w takich sytuacjach. Myślę, że ważna jest obserwacja (...). Staram się troszczyć o to, aby te sytuacje były dla nich jak najmniej obciążające.*

Dzieci, obserwując swoich rodziców, uczą się, jak powinny wyglądać prawidłowe relacje, a następnie je naśladują. Jak zauważa prof. Maria Ryś,

prawidłowe relacje z innymi zapewniają człowiekowi poczucie bezpieczeństwa, ufne spojrzenie w przyszłość, świadomość, że są osoby, którym można zaufać, zawierzyć, na które można liczyć, pozwalają na kształtowanie postawy wiary w to, że jest się osobą kochaną, osobą godną miłości (Ryś, 2011, s. 64).

Wiek ojca i dzieci a charakter relacji ojciec-dziecko

Wraz z dorastaniem dzieci, ewoluują również więzi rodzinne. Rodzice, w tym szczególnie ojcowie, stają wobec konieczności dostosowywania się do oczekiwań i potrzeb rozwojowych swoich potomków. Proces ten bywa wymagający i niejednokrotnie wiąże się z trudnościami w podtrzymywaniu bliskich i zdrowych relacji:

R48: Na początku trochę się martwiłem, czy dam radę, czy będę nadążać za dziećmi. Najstarsza córka pojawiła się na świecie, gdy byłem około trzydziestki. Choć teraz mam takie odczucie, że mój i dzieciaków wiek nie mają niezależnego wpływu na naszą relację (...). Wiadomo, że wcześniej miałem więcej energii. Angażowałem się bardziej fizycznie w zabawy, wyjścia. Teraz jest więcej rozmów, grania w coś. Dzieci też mają inne potrzeby. Myślę, że tak naprawdę wspólnie dorastamy i zmieniamy się. Teraz na więcej rzeczy mamy też możliwości, zmieniły się nasze możliwości finansowe, materialne. W razie jakichkolwiek trudności stać nas na profesjonalną pomoc dzieciom, kiedyś bym nawet o tym nie mógł myśleć.

Wypowiedź jest refleksją nad rodzicielstwem, zmianami w relacji z dziećmi oraz przemianami, jakie zachodzą w życiu ojca wraz z dorastaniem potomstwa. Z biegiem lat dzieci stają się coraz bardziej niezależne, zaczynają myśleć samodzielnie, pragną brać odpowiedzialność za swoje decyzje oraz nabierają własnych przekonań i poglądów. Dla ojców stanowi to wyzwanie, wymagające nie tylko akceptacji tych przemian, lecz także nabywania nowych kompetencji komunikacyjnych, umożliwiających utrzymanie bliskiego kontaktu z dorastającymi dziećmi.

R40: Każde z naszych dzieci jest aktualnie na innym etapie rozwoju (...). Bywa trudno, obserwując, jak dzieci dorastają, widzę, że mąż staje się bardziej skoncentrowany na wspieraniu ich rozwoju, szczególnie w kontekście najstarszego syna, który wszedł w wiek nastoletni. Zaczyna odgrywać ważną rolę jako mentor, pomagając im zrozumieć świat dorosłych. Jego doświadczenie staje się coraz bardziej widoczne, co buduje pewność siebie naszego syna w stawianiu się mężczyzną. Przy młodszych dzieciach, myślę, że te zmiany będą równie widoczne.

Dzieci również mają swoje odczucia na ten temat.

R19: Zauważam, że w miarę jak rosnę, nasza relacja z tatą się zmienia. Kiedy byłam młodsza, bardziej skupiał się na opiece, teraz staramy się bardziej rozmawiać o moich zainteresowaniach i planach na przyszłość.

R17: W młodszych latach potrzebowaliśmy z rodzeństwem więcej pomocy i wsparcia, teraz jestem bardziej niezależny. Cenię jego obecność i lubię spędzać czasem wspólnie czas. Jest on zupełnie inny, niż jak byłem mały.

R11: *Tato pokazuje mi dużo fajnych rzeczy. Ostatnio poszliśmy na ściankę wspinackową. I nauczył mnie robić naleśniki. Uczy się też ze mną tabliczki mnożenia i ogląda mecze mojego ulubionego zespołu.*

Relacje między członkami rodziny ulegają przemianom wraz z upływem czasu. Oczywiście, wiek ma swoje znaczenie, jednak równie ważny jest charakter każdego z domowników. Pomimo zachodzących przemian, czas spędzany razem wciąż pozostaje ważny. Te obserwacje ukazują, w jaki sposób więzi rodzinne ewoluują, dostosowując się do zmieniających się potrzeb oraz etapów życia dzieci.

Płeć jako czynnik warunkujący relację ojca z dziećmi

W trakcie przeprowadzanego badania interesowało mnie podejście ojców do synów i córek. Szczególną uwagę poświęciłam potencjalnym różnicom w relacjach z dziećmi tej samej i przeciwnej płci. Na podstawie wywiadów z ojcami i ich dziećmi można zauważyć, że współczesne ojcostwo coraz częściej zmierza w stronę relacyjności opartej na indywidualnym podejściu, a nie na stereotypach płciowych. Choć ojcowie przyznają, że budowanie więzi z dziećmi może kształtować się na różne sposoby – czasem łatwiej nawiązać relacje z synem, innym razem z córką – to ostatecznie najważniejsze okazują się osobowość dziecka, wspólne pasje i autentyczne zaangażowanie w relację. Dzieci postrzegają swoich ojców jako sprawiedliwych i uważnych.

R19: *Nie czuję, żeby tata miał różne oczekiwania względem mnie i siostry, i względem braci. Stara się traktować nas równo i wspierać w osiąganiu naszych celów, niezależnie od płci. Zauważa także naturalne różnice w komunikacji: z braćmi rozmawiają częściej o sporcie, z nami tematy są inne. Z intymnymi sprawami jest mi łatwiej pójść do mamy, myślę, że moim braciom z kolei do taty.*

R14: *Myślę, że tato stara się traktować nas jednakowo, wspierając nas na tyle, na ile potrzebujemy.*

R15: *Mam fajnego tatę i nieważne chyba jest, czy jestem chłopcem czy dziewczynką, nie od tego zależy jego miłość. Chociaż z braćmi nie zawsze się zgadzamy co do wyboru filmów czy gier, to tata zawsze słucha naszych pomysłów i stara się być sprawiedliwy w wyborach.*

Z wypowiedzi ojców wynika, że to osobowość dziecka, a nie jego płeć decyduje o specyfice wzajemnych relacji. R48 przyznaje, że przed narodzinami syna miał więcej obaw co do swojej roli ojca, ale doświadczenie z kolejnymi dziećmi dało mu większy spokój.

Inny z respondentów wypowiada się:

R42: *W młodości, myśląc o posiadaniu dzieci, marzyłem o synu (...). Dopiero po urodzeniu się dwóch kolejnych córek zdałem sobie sprawę, że te moje wyobrażenia o synu widzę w relacji z córkami.*

Podkreśla też:

Nie wyobrażam sobie tego, że miałbym mniej być zaangażowany w życie córek tylko ze względu na to, że nie jesteśmy tej samej płci.

R32: *Trudno mi teraz powiedzieć o jakiś konkretnych różnicach (...). Myślę, że te różnice będą zauważalne za kilkanaście lat, gdy dzieci zaczną dojrzewać (...). Ale to chyba bardziej zależne od tego, jakie będą dzieci i jaki ja będę, a nie od ich płci.*

Z wypowiedzi respondentów wyłania się obraz ojcostwa opartego na relacji, elastyczności i uważności. Znaczenie ojca w życiu dziecka nie wynika jedynie z jego biologicznej płci, lecz także z osobowości dziecka, jego zainteresowań i indywidualnych potrzeb. Współczesne społeczeństwo zmierza w kierunku bardziej partnerskiego modelu rodzicielstwa, co sprzyja większej różnorodności i elastyczności w relacjach ojcowskich. Kluczowe jest zrozumienie, że płeć nie jest jednoznaczną i trwałą kategorią, lecz bardziej złożoną konstrukcją społeczną. Ojcowie różnią się między sobą pod względem swoich indywidualnych cech oraz osobowości, a także kontekstu społecznego, w którym funkcjonują. Coraz większe znaczenie zyskują inicjatywy promujące elastyczne i partnerskie wzorce ojcostwa, sprzyjające tworzeniu zdrowych i satysfakcjonujących relacji rodzinnych. Ojcowie, mimo świadomości różnic płciowych, dążą do nawiązywania relacji opartych na autentyczności i indywidualnym podejściu do każdego dziecka. Różnice w zainteresowaniach i preferencjach są postrzegane jako przejaw unikalnych cech każdego dziecka, a nie jako ich wyraz determinowany przez płeć. Takie podejście wzmacnia więź ojca z dzieckiem – niezależnie od jego płci – co potwierdzają opisywane doświadczenia.

Gotowość do roli ojca

Rozmawiając z ojcami, chciałam zaobserwować, czy i jakie czynniki determinują gotowość do pełnienia roli ojca. Jeden z respondentów podkreślił, że każda przeżyta chwila, zarówno trudna, jak i radosna, oraz popełnione błędy miały znaczenie dla jego dojrzałości. Zwrócił uwagę, że to właśnie te doświadczenia uczą go, jak powinien zachowywać się w różnych sytuacjach, choć nadal traktuje ojcostwo jako proces, w którym wciąż się rozwija. Jego wypowiedź świadczy o otwartości na rozwój osobisty i determinacji w dążeniu do bycia coraz lepszym rodzicem.

R42: *Na moją dojrzałość na pewno wpłynęły każde przeżyte chwile, trudniejsze i łatwiejsze, błędy które popełniłem. Wydaje mi się, że sprawiają, iż jestem bardziej świadomy tego jak powinienem się zachować w różnych sytuacjach, choć cały czas się uczę, jak być dobrym ojcem.*

W rozmowach z ojcami szczególnie interesowało mnie, jak ich dojrzałość do pełnienia roli rodzica ewoluowała na różnych etapach życia rodzinnego.

R32: *Myślę, że to, co ma wpływ na rozwój mojej dojrzałości, to wsparcie od żony, rodziców czy przyjaciół, edukacja, doświadczenia rodzicielskie oraz umiejętność radzenia sobie z trudnościami. Bardzo ważne jest również akceptowanie zmian i otwartość na rozwijanie się na różnych płaszczyznach.*

Badany podkreśla znaczenie wsparcia ze strony żony, rodziców, przyjaciół, a także rolę edukacji i doświadczenia w procesie wychowywania dzieci. Zwraca również uwagę na umiejętność radzenia sobie z problemami, akceptację zmian oraz gotowość do osobistego rozwoju. Doświadczenia z przeszłości z pewnością sprzyjają spokojnemu przeżywaniu momentu, kiedy w rodzinie pojawia się nowe dziecko.

R48: *Przed pojawieniem się pierwszego dziecka było trochę tak, jakbyśmy czekali na jakąś niespodziankę (...). Było trochę chaosu. Nie wiedzieliśmy w co i komu wierzyć (...). Możliwości finansowe mieliśmy inne niż obecnie. Potem, gdy kolejne dzieci przychodziły na świat, to przede wszystkim byliśmy spokojniejsi. Wiedzieliśmy, na co możemy się nastawiać. I to, co było wyzwaniem przy pierwszym dziecku, przy czwartym wydawało się czymś naturalnym. Chyba w wielu płaszczyznach naszego życia tak jest.*

Respondent wspomina o tym, że przed narodzinami pierwszego dziecka towarzyszył mu niepokój i chaos, wynikające z braku doświadczenia oraz wiedzy. Jednak kiedy na świat przyszły kolejne dzieci, on i jego żona podchodzili do rodzicielstwa z większym spokojem i pewnością siebie, czerpiąc z wcześniejszych przeżyć. Zdobyte doświadczenie okazało się kluczowe: dawało pewność i poczucie kompetencji, pozwalało też lepiej radzić sobie z nowymi wyzwaniami. W ten sposób rozmówca podkreśla wartość uczenia się poprzez praktykę oraz znaczenie ewolucji podejścia do życia – nie tylko w sferze rodzicielstwa, lecz także w innych jego wymiarach.

Dyskusja wyników

Każdy człowiek rozwija się w swoim własnym tempie, a jego rola jest zarazem dynamiczna i zmienia się wraz z kolejnymi etapami życia rodziny. Kluczowe dla trwałego rozwoju dojrzałości ojcowskiej są umiejętność autorefleksji, otwartość na nowe doświadczenia oraz zdolność adaptacji do zmieniających

się okoliczności. Aby właściwie rozumieć i oceniać otaczającą rzeczywistość, człowiek potrzebuje samoświadomości, poczucia przynależności do określonej grupy oraz świadomości własnej odrębności i wyjątkowości. Istotną rolę w tym procesie odgrywa również otoczenie, które określa nasze postrzeganie siebie i świata (Bajkowski, 2017, s. 26). W codziennym życiu ojca poczucie przynależności – do rodziny, społeczności ojców czy kultury – stanowi ważny punkt odniesienia, pomagający mu zrozumieć swoją rolę i wartość. Równocześnie świadomość własnej odrębności pozwala mu wypracować indywidualny styl ojcostwa, który nie zawsze musi odpowiadać tradycyjnym wzorcom.

Z badań wynika, że relacja małżeńska warunkuje klimat emocjonalny w rodzinie i jakość relacji ojca z dziećmi. Harmonia i współpraca między rodzicami ułatwiają budowanie silnych więzi z dziećmi, a sposób, w jaki rozwiązują konflikty, stanowi dla nich ważny wzór zachowań.

Naśladownictwo jest formą uczenia się obserwacyjnego, która spełnia decydującą rolę w społecznym rozwoju dziecka. Już we wczesnym dzieciństwie dziecko uczy się zachowań społecznych głównie w wyniku naśladowania osób z najbliższego otoczenia, którymi są zwłaszcza rodzice (Grochocimska, 1999, s. 27).

Rola ojca jest fundamentalna w kształtowaniu tożsamości męskości, zdrowych wzorców emocjonalnych oraz orientacji seksualnej, szczególnie u chłopców. Maria Oleś podkreśla, że ojcostwo wywiera wpływ na dziecko poprzez trzy główne mechanizmy: naśladownictwo, identyfikację oraz modelowanie (Oleś i Oleś, 2001). W badanych rodzinach zauważono, że dzieci, zwłaszcza chłopcy, korzystają z wzorców emocjonalnych i postaw związanych z płcią, które prezentuje ich ojciec. Wysoki poziom zaangażowania ojca wiąże się z pozytywnym rozwojem emocjonalnym dzieci oraz ich większą gotowością do wyrażania uczuć i budowania zdrowych relacji interpersonalnych.

Ojcostwo w rodzinie przede wszystkim wyraża się poprzez relacje ojca z dziećmi, które rozwijają się na dwóch równoległych płaszczyznach. Pierwsza z nich obejmuje współpracę z matką w celu stworzenia przyjaznego otoczenia w domu, zaspokajaniu jej potrzeb, tworzeniu silnych więzi emocjonalnych oraz pielęgnowaniu uczuć w małżeństwie. Te elementy mają kluczowe znaczenie dla jakości relacji oraz procesu socjalizacji dziecka w rodzinie (Ośkiewicz, 2012, s. 105). Na podstawie przeprowadzonych badań można stwierdzić, że jakość relacji ojca z dziećmi jest w dużej mierze uzależniona od relacji małżeńskich i panującej w domu atmosfery. Aktywne zaangażowanie ojca we współpracę z matką, wsparcie emocjonalne oraz troska o pozytywne więzi w związku przekładają się na głębsze i bardziej satysfakcjonujące relacje z dziećmi.

Podsumowanie

Badania przeprowadzone wśród rodzin wielodzietnych z Białegostoku pozwoliły lepiej zrozumieć, jak kształtują się relacje ojców z dziećmi w warunkach zwiększonych obowiązków wychowawczych i organizacyjnych. Wyniki wskazują, że jakość więzi rodzinnych nie zależy jedynie od liczby potomstwa, lecz przede wszystkim od postawy ojca, jego kompetencji emocjonalnych, gotowości do zaangażowania oraz jakości relacji z partnerką.

Rola ojca w rodzinach wielodzietnych jest niewątpliwie kluczowa i wymaga szczególnego uwzględnienia oraz wsparcia. Aktywne uczestnictwo ojca korzystnie wpływa na rozwój dzieci, wzmacnia ich poczucie własnej wartości oraz stabilność emocjonalną. Dlatego ważne jest promowanie równego podziału obowiązków rodzicielskich oraz zapewnienie ojcom odpowiednich zasobów i wsparcia w radzeniu sobie z wyzwaniami życia rodzinnego. Przeprowadzone wywiady potwierdzają, że nawet w dużych rodzinach możliwe jest budowanie zdrowych i trwałych relacji.

Obraz więzi rodzinnych przedstawiony w publikacji nie pozwala na uogólnienie wyników na całą populację rodzin wielodzietnych ani na formułowanie szerokich wniosków. Wskazuje jednak na potrzebę dalszych badań. Analiza rodzin niepełnych lub dysfunkcyjnych mogłaby przynieść odmienne rezultaty i prowadzić do wniosków odmiennych od zaprezentowanych w niniejszej pracy. Wyniki takich badań mogą okazać się kluczowe dla opracowania skutecznych strategii wsparcia tych rodzin. Mimo postępujących zmian społecznych i kulturowych wpływających na strukturę rodzin, wciąż istnieje wiele nieodkrytych obszarów, które warto zbadać, aby lepiej zrozumieć dynamikę i potrzeby rodzin wielodzietnych.

BIBLIOGRAFIA

- Apanowicz, J. (2002). *Metodologia ogólna*. Wydawnictwo Diecezji „Bernardinum”.
- Apanowicz, J. (2003). *Metodologia nauk*. Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Bajkowski, T. (2017). Tożsamość rodzinna jako kategoria autoidentyfikacji człowieka. *Warmińsko-Mazurski Kwartalnik Naukowy. Nauki Społeczne*, 4, 25–37.
- Budrowska, B. (2008). Tacierzyństwo, czyli nowy wzór ojcostwa. *Kultura i Społeczeństwo*, 52(3), 123–151.
- Erikson, E.H. i Hejmej, P. (2000). *Dzieciństwo i społeczeństwo*. Rebis.
- Forma, P. (2020). Resentyment a społeczna akceptacja rodzin wielodzietnych. *Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika*, 21, 55–64. <https://doi.org/10.5604/01.3001.0014.5655>
- Grochocimska, R. (1999). *Przemoc wobec dziecka w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*. Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Kawula, S. (1980). Problemy rodzin wielodzietnych. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*.
- Kołodziej, W. (2010). Rola ojca w życiu rodziny i dziecka. W: I. Janicka (red.), *Rodzice i dzieci w różnych systemach rodzinnych* (s. 35–47). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Krąpiec, M.A. (red.). (2007). *Powszechna encyklopedia filozofii*. Polskie Towarzystwo Tomasza z Akwinu.

- Krzesińska-Żach, B. (2007). *Pedagogika rodziny. Przewodnik do ćwiczeń*. Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie.
- Łobocki, M. (2000). *Metody i techniki badań pedagogicznych*. Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Małycka, A. i Dankowska-Kosman, M. (2014). O byciu i stawianiu się ojcem w opiniach mężczyzn – czyli o uczeniu się roli ojca. *Edukacja Dorosłych*, 2(71), 147–159.
- Mojsak, M.G. (2024). *Relacje ojca z dziećmi w rodzinie wielodzietnej na wybranych przykładach z miasta Białegostoku* [niepublikowana praca magisterska]. Uniwersytet w Białymstoku.
- Nowak, S. (2006). *Metodologia badań społecznych*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Oleś, M. i Oleś, P. (2001). Z psychologicznych aspektów ojcostwa. W: D. Kornas-Biela (red.), *Oblicza ojcostwa* (s. 255–268). Towarzystwo Naukowe KUL.
- Ośkiewicz, W. (2012). Rola ojca w oddziaływaniach wychowawczych dziecka w rodzinie. *Pedagogika Rodziny*, 2(3), 99–106.
- Ryś, M. (2011). Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych. *Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio*, 2(6), 65–84.
- Sosnowski, T. (2011). *Ojciec we współczesnej rodzinie. Kontekst pedagogiczny*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Sosnowski, T. (2014). Pedagogiczny model ojcostwa – konstrukt teoretyczny. *Dziecko krzywdzone. Teoria, badania, praktyka*, 13, 56–73.
- Sosnowski, T. (2022). Rodzina, rodzicielstwo źródłem dobrostanu człowieka. W: E. Jarosz (red.), *Wielowymiarowość dobrostanu człowieka i społeczeństw, czyli o tym, jak szlachetne jest zdrowie – księga jubileuszowa dedykowana Profesor Ewie Syrek* (s. 179). Difin.
- Sosnowski, T. i Konaszewski, K. (2018). Od tradycyjnego do nowego modelu ojcostwa – potrzeba pedagogicznej zmiany. *Roczniki Nauk Społecznych*, 10(46), 51–63. <http://dx.doi.org/10.18290/rns.2018.46.2-3>
- Szyszk, M. (2015). Wielodzietność w Polsce – społeczne postrzeganie i pomoc państwa. W: S. Taranowicz i S. Grotowska (red.), *Rodzina wobec wyzwań współczesności. Wybrane problemy* (s. 177–192). Oficyna Wydawnicza Arboretum.
- Ustawa z dnia 23 grudnia 2014 r. o Karcie Dużej Rodziny (Dz.U. 2014, poz. 1863).
- Więclawska, A. (2009). Ojcostwo w świecie współczesnym. *Pedagogika Christiana*, 2(24), 213–228. <https://paedchrist.umk.pl/zeszyt/2/24/2009/ojcostwo-w-swiecie-wspolczesnym>

SUMMARY

Father's Relations with Children in a Large Family. Case Study

The relationship between a father and his children in a large family influences the emotional and social development of the children and shapes family dynamics and interpersonal relationships. Understanding these relationships helps to better support families in creating a harmonious upbringing environment and effective communication. This article presents preliminary findings from a study on the relationship between fathers and their children in large families. The article consists of three parts. The first part discusses theoretical issues related to large families and the role of the father in the upbringing process. The second part concerns the research methodology and a description of selected case studies of large families from Białystok. As a result of the research, it was observed that the relationship between the father and children in large families is complex and dynamic, but it does not deteriorate solely due to the number of children. Key factors influencing the quality of these relationships include the father's personality, his emotional involvement, and the quality of the marital relationship.

KEY WORDS: father, fatherhood, relationship, large family, child

Agnieszka Ilendo-Milewska

Uczelnia Nauk Społecznych w Łodzi

E-MAIL: agnieszka.ilendo-milewska@humanum.pl ORCID: 0000-0003-1080-3950

Łukasz Jakubczyk

Centrum Psychologii i Psychoterapii RAZEM

E-MAIL: l.jakubczyk@me.com

Cechy osobowości a wybrane parametry jakości terapii skoncentrowanej na kliencie Carla Rogersa w percepcji osób dorosłych

STRESZCZENIE

W artykule skoncentrowano się na dwóch głównych obszarach teoretyczno-badawczych: cechach osobowości oraz wymiarach jakości terapii. Rosnąca liczba cierpiących, zgłaszających się po pomoc do psychoterapeuty, powoduje wzmożone zainteresowanie badawcze tą problematyką. Przyjęta hipoteza zakłada, że istnieje zależność pomiędzy cechami osobowości a wybranymi parametrami psychoterapii w percepcji osób dorosłych. W celu rozpoznania tej zależności przebadano 63 osoby dorosłe, wykorzystując Inwentarz Osobowości NEO-FFI oraz autorską ankietę Efektywność Warunków Procesu Terapeutycznego w Percepcji Osób Dorosłych, opracowaną na podstawie teorii C. Rogersa i L.M. Brammera. Wyniki badań własnych wykazały istnienie istotnych zależności pomiędzy poszczególnymi cechami osobowości a wybranymi wymiarami jakości terapii, co może mieć istotne implikacje praktyczne dla psychoterapeutów oraz wskazuje na potrzebę poszukiwań badawczych.

SŁOWA KLUCZOWE: cechy osobowości, parametry jakości terapii, czynniki wspierające proces terapeutyczny

Wprowadzenie

Artykuł podejmuje zagadnienie jakości terapii, analizując wybrane jej parametry w odniesieniu do cech osobowości osób korzystających z pomocy psychologicznej. Jakość terapii jest złożonym procesem, który wiąże się z utrzymaniem wysokiego standardu opieki i profesjonalizmem terapeuty, obejmującym zarówno jego kompetencje merytoryczne, jak i etyczne postępowanie oraz zdolność do nawiązywania autentycznej, wspierającej relacji z klientem. Nie ma wątpliwości, że aspekt ten jest ściśle powiązany z opinią klienta dotyczącą satysfakcji z procesu terapeutycznego oraz doświadczania

autentyczności, zaufania, empatii i otwartości w relacji z terapeutą. Wszystkie te czynniki łącznie tworzą wysoką jakość terapii, która sprzyja skutecznemu i korzystnemu przebiegowi procesu terapeutycznego dla klienta. Celem artykułu jest rozpoznanie zależności między cechami osobowości a wybranymi parametrami psychoterapii w percepcji osób dorosłych oraz sformułowanie wniosków, które wyznaczałyby wskazania w pracy psychoterapeutycznej. W niniejszym artykule przedstawiono wstępne wyniki badań przeprowadzonych w grupie osób dorosłych, uczestników terapii. Podkreślono, że kluczowe znaczenie ma koncentracja na budowaniu relacji opartej na empatii, bezwarunkowej akceptacji i autentyczności. Zwrócono uwagę, że psychoterapeuci powinni być świadomi wpływu cech osobowości klientów na przebieg relacji terapeutycznej oraz konieczności indywidualnego dostosowania podejścia terapeutycznego do ich potrzeb i preferencji.

Tło teoretyczne

Osobowość to „spójności myśli, uczuć i zachowań człowieka, ujawniająca się w różnych sytuacjach i podlegająca określonym zmianom na przestrzeni czasu” (Oleś, 2013, s. 1), to połączenie myśli, emocji i zachowań, które decydują o spójności i kierunku życia jednostki (Cervone i Pervin, 2011). Istnieje wiele teorii wyjaśniających rozwój osobowości, stanowiących podstawę do dalszych analiz jej kształtowania. Teorie psychodynamiczne wskazują, że osobowość formuje się przede wszystkim we wczesnym dzieciństwie, a prawidłowy rozwój osobowości zależy od współdziałania trzech jej komponentów oraz utrzymania równowagi wewnętrznej, czyli homeostazy (Freud, 1953, za: Zimbardo, 2015). Psychologia poznawcza zajmuje się kształtowaniem osobowości człowieka z punktu widzenia rozwoju indywidualnego systemu wiedzy osobistej, który jest wykorzystywany w interpretacji doświadczeń i kontroli zachowania, a także w planowaniu działań i wyborze odpowiednich strategii behawioralnych, dostosowanych do sytuacji społecznych (Mischel i Shoda, 1995). W podejściu humanistycznym rozwój człowieka przebiega poprzez aktywny udział w życiu społecznym, wyznaczanie celów i ich osiąganie, zaspokajanie potrzeb oraz autorefleksję, która ostatecznie prowadzi do ukształtowania dojrzałej osobowości (Allport, 1961, za: Gerrig i Zimbardo, 2022). Gordon Willard Allport definiuje cechę jako specyficzny dla człowieka system neuropsychiczny, który przekształca bodźce w funkcjonalne odpowiedniki, kontroluje je oraz inicjuje adaptacyjne i ekspresyjne formy zachowania (Allport 1961, za: Hall i in., 2013, s. 280). Cechy te stanowią model, który opisuje, jak ludzie myślą, czują i działają, umożliwiając klasyfikację jednostek według stopnia posiadania określonych cech (Cervone i Pervin, 2011; Costa i McCrae,

2011). Raymond Bernard Cattell wyróżnia cechy powierzchowne, widoczne w obserwowanym zachowaniu, oraz cechy źródłowe – głębsze podstawy osobowości, które warunkują wzorce zachowań jako czynniki przyczynowe (Cattell, 1973). Teorie cech służą opisowi i prognozowaniu zachowań na podstawie wymiarów osobowości (Oleś, 2016).

Jedną z najpopularniejszych teorii charakteryzujących osobowość w kategoriach cech jest pięcioczynnikowy model osobowości Paul Tenney'ego Costy i Roberta Rogera McCrae, określany również mianem Wielkiej Piątki (Cervone i Pervin, 2011). Model ten wyróżnia pięć podstawowych wymiarów osobowości: neurotyczność, ekstrawersję, otwartość na doświadczenia, ugodowość i sumienność. Neurotyczność odnosi się do skłonności jednostki do przeżywania negatywnych emocji oraz obecności podobnych stanów w myślach i działaniach, a także do podatności na stres i trudności w radzeniu sobie z napięciem (McCrae i Costa, 2005; Tamir i Robinson, 2004). Osoby ekstrawertyczne są zazwyczaj otwarte, rozmowne i czerpią energię z kontaktów z innymi ludźmi. Otwartość na doświadczenia oznacza otwartość na nowe idee, pomysły i zadania (McCrae i Costa, 2005). Ugodowość odnosi się do sposobu, w jaki jednostka funkcjonuje w relacjach społecznych oraz od jej nastawienia wobec innych. Sumienność natomiast wynika z indywidualnych różnic w obszarze osiągnięć i organizacji (McCrae, 2000). Teoria Wielkiej Piątki jest uniwersalnym modelem struktury osobowości, który nie tylko umożliwia opis indywidualnych różnic, ale także inspiruje do badań nad biologicznymi podstawami osobowości i dziedzicznością cech (Oleś, 2016).

Definicja psychoterapii pozostaje niejednoznaczna z powodu różnorodności podejść, metodologii i poglądów różnych autorów. Mimo tej wielości ujęć, wspólnym mianownikiem łączącym różne odmiany psychoterapii jest proces zmiany, którego zasadniczym celem jest zmniejszenie lub eliminacja symptomów, będących źródłem cierpienia pacjenta. Jerzy Aleksandrowicz określa psychoterapię jako zestaw interwencji, które mają na celu korygowanie nieprawidłowości w zachowaniu i doświadczaniu, eliminowanie symptomów i przyczyn choroby, w tym tych aspektów osobowości, które prowadzą do zaburzeń doświadczania. Działania te realizują się poprzez interakcję interpersonalną (Aleksandrowicz, 2000). Irvin David Yalom zauważa, że kluczowe czynniki terapeutyczne obejmują takie elementy jak empatia, dbałość, obecność, mądrość, zdolność do poruszania pacjenta na głębokim poziomie oraz rozwijanie siebie (Yalom, 2008).

Współczesna psychoterapia, niezależnie od reprezentowanego podejścia teoretycznego, coraz wyraźniej akcentuje znaczenie relacji pomiędzy klientem a terapeutą jako jednego z kluczowych czynników leczących (Norcross

i Wampold, 2018). W psychoanalizie i psychoterapii psychodynamicznej relacja terapeutyczna rozumiana jest m.in. przez pryzmat przeniesienia i przeciwprzeniesienia, ale także jako przestrzeń realnego kontaktu z drugim człowiekiem (Safran i Muran, 2000). W nurcie terapii akceptacji i zaangażowania (ACT) terapeuta wspiera klienta w budowaniu elastyczności psychologicznej m.in. poprzez uważną i akceptującą obecność w relacji terapeutycznej (Hayes i in., 2012). Z kolei podejścia egzystencjalno-doświadczeniowe, inspirowane m.in. filozofią dialogu, kładą nacisk na autentyczne spotkanie terapeuty i klienta jako warunek wewnętrznej przemiany (Schneider i Krug, 2010).

To współczesne podejście do relacyjności znajduje swoje korzenie w pracach Carla Rogersa (1961). Terapia skoncentrowana na kliencie umożliwia jednostce pełniejszą samoakceptację, samorealizację, autentyczność, zwiększenie zaufania do siebie i do konstruktywnych zmian. Zdaniem Rogersa (1961), kluczowe znaczenie w procesie terapeutycznym ma postawa terapeuty, który powinien przejawiać bezwarunkową akceptację. Takie warunki sprzyjają budowaniu atmosfery bezpieczeństwa, w której klient może otwarcie eksplorować swoje przeżycia. Istotne jest, aby uwaga terapeuty była zwrócona ku „Ja” pacjenta, a nie ku jego dysfunkcjom (Rogers, 1961). Dzięki odzwierciedleniu emocji, klient zyskuje większą świadomość swoich przeżyć i autentycznych uczuć, a poprzez doświadczenie akceptacji i zrozumienia ze strony terapeuty czuje się doceniony za to, kim jest, co odczuwa i czego doświadcza (Rogers, 1961). Natomiast Lawrence Martin Brammer (1984) wskazuje na warunki nieodzowne dla rozwoju jednostki, które znajdują zastosowanie również w procesie terapeutycznym:

1. Poczucie empatii od terapeuty;
2. Poczucie emocjonalnego połączenia z terapeutą;
3. Poczucie otwartości ze strony terapeuty;
4. Doświadczenie pozytywnej relacji i szacunku dla klienta;
5. Poczucie odpowiedzialności za wykonanie zadań podczas terapii (Brammer, 1984, za: Gaś, 2006).

Rozwój jednostki następuje wówczas, gdy klient, odczuwając pełną akceptację ze strony terapeuty i empatyczną wrażliwość, ma świadomość bycia rozumianym oraz dostaje informacje zwrotne, które umożliwiają mu wzięcie odpowiedzialności za samodoskonalenie. Przejrzyistość w relacji terapeutycznej motywuje klienta do wyrażania swoich uczuć i myśli, budując wzajemne zaufanie, zainteresowanie, szacunek. W konsekwencji rozwijają się u niego

samokontrola oraz poczucie odpowiedzialności za dokonującą się zmianę (Brammer, 1984, za: Ilendo-Milewska, 2009).

Warunki, określane mianem „koniecznych i wystarczających”, do dziś stanowią fundament wielu podejść terapeutycznych, podkreślając, że to nie technika, lecz jakość kontaktu terapeutycznego jest najistotniejszym czynnikiem leczącego oddziaływania (Wampold, 2015).

Część metodologiczna

W przeprowadzonym badaniu zastosowano celowy dobór grupy, przy czym kryterium włączenia stanowił aktualnie trwający proces psychoterapeutyczny danej osoby. W badaniu uczestniczyły 63 osoby, z czego większość stanowiły kobiety (81%). Grupa badawcza obejmowała zatem 51 kobiet i 12 mężczyzn w wieku od 20 do 65 lat ($M=35,24$; $SD=9,40$). Badanie zostało przeprowadzone w losowo wybranym ośrodku psychoterapii zlokalizowanym w województwie podlaskim. Sformułowano hipotezę główną, zgodnie z którą istnieje zależność pomiędzy cechami osobowości a wybranymi parametrami psychoterapii w percepcji osób dorosłych. W celu weryfikacji tej hipotezy wykorzystano dwa narzędzia badawcze: Inwentarz Osobowości NEO-FFI, opracowany przez Paula Tenney'ego Costę i Roberta Rogera McCrae (1992) w polskiej adaptacji Zawadzkiego i in. (1998), oraz autorską ankietę Efektywność warunków procesu terapeutycznego w percepcji osób dorosłych, stworzoną na podstawie teorii Carla Rogersa i Lawrence'a Martina Brammera. Celem drugiego narzędzia było zebranie opinii respondentów na temat wagi poszczególnych parametrów psychoterapii w kontekście skuteczności. Kwestionariusz składa się z 9 pozycji ocenianych na 5-stopniowej skali Likerta: zdecydowanie nieważne, raczej nieważne, trudno powiedzieć, raczej ważne, zdecydowanie ważne; suma punktów możliwa do uzyskania mieściła się w przedziale od 9 do 45.

W celu weryfikacji postawionych hipotez badawczych przeprowadzono analizy statystyczne przy użyciu pakietu IBM SPSS Statistics 25. Wykonano także analizę podstawowych statystyk opisowych, testy Shapiro-Wilka, analizy korelacji ze współczynnikiem r Pearsona oraz analizy korelacji rangowej ρ Spearmana. Za poziom istotności uznano klasyczny próg $\alpha=0,05$. Dodatkowo wyniki, dla których wartość p mieściła się w przedziale $0,05 < p < 0,1$ interpretowano jako istotne na poziomie tendencji statystycznej.

Wyniki badań

W pierwszym etapie analiz obliczono podstawowe statystyki opisowe badanych zmiennych ilościowych, wraz z testami Shapiro-Wilka, na podstawie

których wykonywane zostały analizy statystyczne przy użyciu testów parametrycznych, zaś dla jednej zmiennej – tj. poczucie otwartości we wzajemnych relacjach z terapeutą – wykorzystano testy nieparametryczne.

W dalszej analizie zbadano, czy istnieje istotna statystycznie zależność pomiędzy wymiarem otwartości na doświadczenia a poczuciem otwartości ze strony psychoterapeuty w trakcie trwającego procesu terapeutycznego.

Tabela 1. Korelacja cech osobowości z poczuciem otwartości we wzajemnych relacjach z terapeutą

Wskaźniki zmiennej niezależnej		Poczucie otwartości we wzajemnych relacjach z terapeutą
Neurotyczność	<i>rho</i> Spearmana	-0,08
	istotność	0,556
Ekstrawersja	<i>rho</i> Spearmana	0,14
	istotność	0,277
Otwartość	<i>rho</i> Spearmana	0,23
	istotność	0,068
Ugodowość	<i>rho</i> Spearmana	0,09
	istotność	0,492
Sumienność	<i>rho</i> Spearmana	0,05
	istotność	0,715

Źródło: badania własne.

Wyniki przedstawione w Tabeli 1 wskazują, że zależność pomiędzy poczuciem otwartości we wzajemnych relacjach z terapeutą a poziomem otwartości na doświadczenie badanych osób ($r=0,23$) była bliska istotności statystycznej. Oznacza to, że osoby postrzegające swojego terapeutę jako otwartego na wzajemne relacje, same cechują się większą otwartością na doświadczenia terapeutyczne.

W kolejnym etapie przeprowadzono analizę korelacji ze współczynnikiem r Pearsona, w celu zbadania zależności pomiędzy poziomem otwartości na doświadczenie oraz ugodowości badanych osób a poczuciem więzi uczuciowej z terapeutą. W Tabeli 2 zaprezentowano trzy istotne statystycznie wyniki.

Uzyskane wyniki wskazują, że *poczucie więzi uczuciowej z terapeutą* jest dodatnio skorelowane z *otwartością na doświadczenie* ($r=0,38$) oraz *ugodowością* ($r=0,38$), natomiast ujemnie – z *sumiennością* ($r=-0,26$). Oznacza to, że wyższy poziom poczucia więzi z terapeutą wiąże się z wyższym nasileniem cech takich jak otwartość i ugodowość, a także z niższym poziomem sumienności u badanych osób.

Tabela 2. Korelacja cech osobowości z poczuciem więzi uczuciowej z terapeutą

Wskaźniki zmiennej niezależnej		Poczucie więzi uczuciowej z terapeutą
Neurotyczność	<i>r</i> Pearsona	0,03
	istotność	0,840
Ekstrawersja	<i>r</i> Pearsona	0,09
	istotność	0,485
Otwartość na doświadczenie	<i>r</i> Pearsona	0,38
	istotność	0,002
Ugodowość	<i>r</i> Pearsona	0,35
	istotność	0,005
Sumienność	<i>r</i> Pearsona	-0,26
	istotność	0,036

Źródło: badania własne.

Dodatkowo zweryfikowano, czy występuje zależność pomiędzy *ugodowością a poczuciem dzielenia się odpowiedzialnością za osiągnięcie zmian w procesie psychoterapii*. W Tabeli 3 przedstawiono jedną zależność, która osiągnęła poziom tendencji statystycznej.

Tabela 3. Korelacja cech osobowości z poczuciem dzielenia się odpowiedzialnością za osiągnięcie zmian w procesie terapeutycznym

Wskaźniki zmiennej niezależnej		Dzielenie się odpowiedzialnością za osiągnięcie zmian w procesie terapeutycznym
Neurotyczność	<i>r</i> Pearsona	-0,11
	istotność	0,372
Ekstrawersja	<i>r</i> Pearsona	0,12
	istotność	0,339
Otwartość na doświadczenie	<i>r</i> Pearsona	0,06
	istotność	0,644
Ugodowość	<i>r</i> Pearsona	0,24
	istotność	0,060
Sumienność	<i>r</i> Pearsona	0,08
	istotność	0,543

Źródło: badania własne.

Poczucie dzielenia się odpowiedzialnością jest dodatnio skorelowane z poziomem ugodowości badanych osób ($r=0,24$), co oznacza, że ten aspekt współpracy terapeutycznej staje się bardziej istotny w percepcji osób charakteryzujących się wyższym poziomem ugodowości.

Dyskusja wyników badań

Analiza wyników pozwala stwierdzić, że wymiar osobowości „otwartość na doświadczenie” jest istotnym wskaźnikiem mającym związek z poczuciem więzi z terapeutą oraz otwartością we wzajemnych relacjach. Ponadto uzyskane korelacje wskazują, że ugodowość jest dodatnio powiązana z poczuciem więzi uczuciowej z terapeutą, podczas gdy sumienność – przeciwnie – koreluje z tym aspektem negatywnie. Wyniki te potwierdzają znaczenie założeń terapii skoncentrowanej na kliencie Carla Rogersa, w której kluczowe są autentyczność, bezwarunkowa akceptacja i zrozumienie ze strony terapeuty. Osoby o wyższym poziomie otwartości na doświadczenie i ugodowości mogą łatwiej nawiązać taką więź, co może przyczyniać się do skuteczności terapii. W obszarze zależności pomiędzy poziomem otwartości na doświadczenie a poczuciem empatii ze strony psychoterapeuty analizy korelacyjne nie wykazały istotnych statystycznie zależności. Oznacza to, że otwartość na doświadczenie nie jest znacząco powiązana z tym aspektem relacji terapeutycznej. Związek ten wymaga dalszych pogłębionych analiz. Wiele przeprowadzonych dotychczas badań wskazuje, że wraz z wiekiem nasilenie cech takich jak ekstrawersja, neurotyczność oraz otwartość na doświadczenia maleje, natomiast ugodowość i sumienność wzrastają (McCrae i Costa, 2005; Harwas-Napierała i Trempała, 2014). Wyniki analiz korelacji wskazały także, że poczucie dzielenia się odpowiedzialnością za osiągnięcie zmian w procesie terapeutycznym jest dodatnio powiązane z poziomem ugodowości badanych osób. Teoria Lawrence’a Martina Brammera podkreśla również znaczenie empatii terapeuty, poczucia emocjonalnego połączenia, otwartości, odpowiedzialności i współodpowiedzialności w relacji terapeutycznej. Należy podkreślić, że wyniki tych badań powinny być interpretowane jako wstępne i eksploracyjne, wymagające dalszego pogłębionego badania.

Podsumowanie

Przedstawiony projekt badawczy pozwolił na osiągnięcie zamierzonego celu, którym było określenie zależności między cechami osobowości a wybranymi parametrami psychoterapii w percepcji osób dorosłych. Na podstawie wyników analizy, można sformułować następujące wnioski:

- wymiar osobowości *otwartość na doświadczenie* oraz *ugodowość* ma istotny statystycznie związek z *poczuciem więzi uczuciowej z terapeutą*,
- *otwartość na doświadczenie* wykazuje statystycznie istotny związek z *poczuciem otwartości we wzajemnych relacjach z terapeutą*,

- *ugodowość* w sposób istotny statystycznie koreluje z *poczuciem dzielenia się odpowiedzialnością za proces zmian w procesie terapeutycznym*,
- żaden z badanych wymiarów osobowości nie koreluje w sposób istotny statystycznie z *poczuciem empatii ze strony terapeuty*.

Wnioski płynące z opisanego projektu badawczego mogą mieć istotne implikacje praktyczne dla psychoterapeutów i wskazują na potrzebę dalszych badań zmierzających do lepszego zrozumienia związków między cechami osobowości a jakością relacji terapeutycznej. Przyszłe badania mogą skoncentrować się na eksploracji innych cech osobowości, uwzględnieniu innych aspektów relacji terapeutycznej oraz zastosowaniu różnych metod analizy. Takie badania mogą przyczynić się do dalszego rozwoju teorii i praktyki psychoterapeutycznej oraz poszerzenia wiedzy na temat zależności między wymiarami osobowości w relacji terapeutycznej.

BIBLIOGRAFIA

- Aleksandrowicz, J.W. (2000). *Psychoterapia. Podręcznik dla studentów, lekarzy i psychologów*. Wydawnictwo Lekarskie PZWL.
- Allport, G.W. (1961). *Pattern and Growth in Personality*. Beacon Press.
- Brammer, L.M. (1984). *Kontakty służące pomaganiu: procesy i umiejętności*. SPP PTP.
- Cattell, R.B. (1973). *Personality and Mood by Questionnaire*. Jossey-Bass.
- Cervone, D. i Pervin, A. (2011). *Osobowość. Teoria i badania*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Costa, P.T. i McCrae, R.R. (1992). The five-factor model of personality and its relevance to personality disorders. *Journal of Personality Disorders*, 6(4), 343–359. <https://doi.org/10.1521/pedi.1992.6.4.343>
- Costa, P.T. i McCrae, R.R. (2011). The five-factor model, five-factor theory, and interpersonal psychology. W: S. Strack i L.M. Horowitz (red.), *Handbook of interpersonal psychology* (s. 118–136). Guilford.
- Freud, Z. (1953). *The Standard Edition of the Complete Psychological Works*. Hogarth Press and The Institute of Psycho-Analysis.
- Gerrig, R.J. i Zimbardo, Ph. (2022). *Psychologia i życie*. PWN.
- Harwas-Napierała, B. i Trempała J. (red.). (2014). *Psychologia rozwoju człowieka. Rozwój funkcji psychicznych*. PWN.
- Hall, C.S., Lindzey, G. i Campbell, J.B. (2013). *Teorie osobowości*. PWN.
- Hayes, S.C., Strosahl, K.D. i Wilson, K.G. (2012). *Acceptance and Commitment Therapy: The Process and Practice of Mindful Change* (wyd. 2). Guilford Press.
- Ileńdo-Milewska, A. (2009). *Dysfunkcjonalność uczniów gimnazjum*. Difin.
- McCrae, R.R. (2000). Nature over Nurture: Temperament, Personality, and Life Span Development. *Journal of Personality and Social Psychology*, 78(1), 173–86.
- McCrae, R.R. i Costa, P.T., Jr. (2005). *Osobowość dorosłego człowieka*. WAM.
- Mischel, W. i Shoda, Y. (1995). A cognitive-affective system theory of personality: Reconceptualizing situations, dispositions, dynamics, and invariance in personality structure. *Psychological Review*, 102(2), 246–268.
- Norcross, J.C. i Wampold, B.E. (2018). A new therapy for each patient: Evidence-based relationships and responsiveness. *Journal of Clinical Psychology*, 74(11), 1889–1906.

- Oleś, P.K. (2016). Podmiotowe i sytuacyjne uwarunkowania rozwoju osobowości. *Rocznik Filozoficzny Ignatianum*, XXII(1), 130–145.
- Oleś, P.K. (2013). *Psychologia przełomu połowy życia*. Wydawnictwo Naukowe KUL.
- Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. Houghton Mifflin.
- Safran, J.D. i Muran, J.C. (2000). *Negotiating the Therapeutic Alliance: A Relational Treatment Guide*. Guilford Press.
- Schneider, K.J. i Krug, O.T. (2010). *Existential–Humanistic Therapy*. American Psychological Association.
- Tamir, M. i Robinson, M.D. (2004). Knowing Good From Bad: The Paradox of Neuroticism, Negative Affect, and Evaluative Processing. *Journal of Personality and Social Psychology*, 87(6), 913–925.
- Wampold, B.E. (2015). How important are the common factors in psychotherapy? An update. *World Psychiatry*, 14(3), 270–277.
- Yalom, I.D. (2008). *Terapia egzystencjalna*. Instytut Psychologii Zdrowia PTP.
- Zawadzki, B., Strelau, J., Szczepaniak, P. i Śliwińska, M. (1998). *Inwentarz osobowości NEO-FFI*. Pracownia Testów Psychologicznych.
- Zimbardo, P.G., Johnson R.L. i McCann V. (2015). *Psychologia. Kluczowe koncepcje*. *Psychologia osobowości*. PWN.

SUMMARY

Personality Dimensions and Selected Parameters of the Quality of Carl Rogers' Client-Centered Therapy in the Perception of Adults

This article is based on a theoretical and empirical background. It focused on two main research areas: personality traits and the quality of therapy, because a growing number of suffering people seeking help from psychotherapist causes increased research interest in these issues. The hypothesis assumes that there is a correlation between personality traits and selected psychotherapy dimensions in the perception of adults. In order to recognize this dependence, 63 adults were examined using the NEO-FFI Personality Inventory and the author's questionnaire, Effectiveness of Conditions of the Therapeutic Process, developed on the basis of the theory of C. Rogers and L.M. Brammer. The results have shown that there is a correlation between individual personality traits and selected aspects of the quality of therapy, which may have important practical implications for psychotherapists and indicates the need for further research.

KEY WORDS: personality traits, therapy quality parameters, factors supporting the process of therapy

Aneks

Efektywność warunków procesu terapeutycznego w percepcji osób dorosłych

WIEK: PŁEĆ: K/M

INSTRUKCJA: Celem kwestionariusza ankiety jest poznanie Twojej opinii na temat warunków wspierających proces terapeutyczny w oparciu o teorię terapii skoncentrowanej na kliencie C. Rogersa i teorię kontaktu pomocnego L.M. Brammera. Uważnie przeczytaj te instrukcję, zanim zaczniesz pisać. Kwestionariusz ten składa się z 9 pytań. Przeczytaj każde z nich uważnie. Odpowiedz proszę na każde pytanie, wpisując przy każdym twierdzeniu cyfrę z następującej skali. Nie ma dobrych lub złych odpowiedzi. Wybierz jedną z odpowiedzi, mając na uwadze wymienione elementy procesu terapeutycznego w kontekście poprawy jakości Twojego życia.

	1	2	3	4	5
	zdecydowanie nieważne	raczej nieważne	trudno powiedzieć	raczej ważne	zdecydowanie ważne
1.	Jak ważne jest dla Ciebie poczucie otwartości we wzajemnych relacjach z terapeutą?				
2.	Jak ważne jest dla Ciebie poczucie więzi uczuciowej z terapeutą?				
3.	Jak ważne jest dla Ciebie stanie się jak najlepszą wersję siebie w przyszłości?				
4.	Jak ważna jest dla Ciebie empatia, czyli zdolność wczuwania się terapeuty? Oznacza to, że terapeuta odczuwa i rozumie Ciebie w taki sam sposób, w jaki Ty odczuwasz i rozumiesz.				
5.	Jak ważne jest dla Ciebie skupienie się podczas terapii na teraźniejszości?				

6.	Jak ważne jest dla Ciebie poczucie pełnej akceptacji ze strony terapeuty? Oznacza to, że terapeuta okazuje Ci bezwarunkową akceptację, szacunek i zrozumienie, niezależnie od Twojego zachowania.	
7.	Jak ważne jest odczuwanie przez Ciebie autentyczności terapeuty? Oznacza to, że terapeuta zachowuje się jak realna osoba, zgodnie ze sobą, niczego nie udaje, nie ukrywa swoich uczuć, reakcji i opinii.	
8.	Jak ważna jest dla Ciebie świadomość istnienia wyznaczonych granic w relacji z terapeutą i celów terapii, które w spotkaniach terapeutycznych określa np. kontrakt terapeutyczny?	
9.	Jak ważne jest dla Ciebie dzielenie się odpowiedzialnością za osiągnięcie zmian w procesie terapeutycznym?	

Dziękuję

Katarzyna Podstawka
Uniwersytet w Białymstoku
E-MAIL: k.podstawka@uwb.edu.pl

Normalizacja roli asystenta osobistego w edukacji w szkole doktorskiej – autoetnografia

STRESZCZENIE

W ostatnich latach zmienia się sposób postrzegania roli asystenta osobistego osoby z niepełnosprawnością – od wykonywania czynności za nią, ku partnerskiej współpracy ukierunkowanej na niwelowanie barier edukacyjnych. Artykuł przedstawia wyniki badania jakościowego, przeprowadzonego metodą autoetnografii ewokacyjnej, dotyczącego normalizacji roli asystenta osobistego w edukacji doktoranckiej osoby z mózgowym porażeniem dziecięcym (autorki tekstu). Analiza danych auto-narracyjnych wskazuje na redefinicję samodzielności – jako współtworzonej relacji z asystentem, umożliwiającej pełniejsze uczestnictwo w procesie kształcenia oraz potrzebę dostosowania środowiska uczenia się do potrzeb doktorantki, jak również na korzyści płynące z rotacyjnego modelu pracy asystenckiej, który pozwala lepiej odpowiadać na zmieniające się potrzeby osoby studiującej. Wnioski z badania mogą posłużyć jako punkt wyjścia do tworzenia zindywidualizowanych systemów wsparcia akademickiego oraz do refleksji nad profesjonalizacją roli asystenta osobistego.

SŁOWA KLUCZOWE: doktorantka z niepełnosprawnością, autoetnografia, asystent osobisty, normalizacja, mózgowie porażenie dziecięce (MPD)

Wprowadzenie

Asystencja osobista to jeden z kluczowych elementów umożliwiających osobom z niepełnosprawnościami prowadzenie niezależnego życia oraz aktywne uczestnictwo w różnych obszarach funkcjonowania społecznego – w tym w edukacji, pracy, kulturze czy życiu obywatelskim. Jak zauważają badacze, dostępność tej formy wsparcia ma bezpośredni wpływ na jakość życia osób z niepełnosprawnościami i może znacząco przyczynić się do ich samorealizacji oraz włączenia społecznego (Bakalarczyk, 2022, s. 2; Żółkowska, 2005, s. 80). Znaczenie asystencji osobistej zostało szczególnie mocno zaakcentowane w Konwencji ONZ o prawach osób niepełnosprawnych (KPON), która została ratyfikowana przez Polskę w 2012 r. Konwencja ta, będąca pierwszym międzynarodowym traktatem praw człowieka dotyczącym wyłącznie osób z niepełnosprawnościami, nie tylko potwierdza ich prawo do równości

i niedyskryminacji, lecz także określa konkretne obszary, w których państwa-strony są zobowiązane do podjęcia działań umożliwiających realizację tych praw. Wśród nich znajdują się: prawo do edukacji (art. 24), samodzielnego życia i włączenia w społeczeństwo (art. 19), mobilności osobistej (art. 20), dostępu do wymiaru sprawiedliwości (art. 13), pracy (art. 27) oraz uczestnictwa w życiu kulturalnym, rekreacji i sporcie (art. 30).

Jak wynika z analiz Biura Rzecznika Praw Obywatelskich oraz raportów organizacji pozarządowych monitorujących wdrażanie KPON w Polsce, postęp legislacyjny w zakresie praw osób z niepełnosprawnościami nie zawsze idzie w parze z rzeczywistym dostępem do usług. Asystencja osobista – mimo że ujęta w politykach publicznych – nadal funkcjonuje w ograniczonym zakresie i rzadko dotyczy edukacji wyższej (Kocejko, 2020).

W tym kontekście niezwykle istotne stają się następujące pytania: Jakie jest codzienne funkcjonowanie osoby z niepełnosprawnością w systemie akademickim, w którym samodzielność i mobilność intelektualna są podstawowymi wartościami? Czy i w jaki sposób asystencja osobista może być zintegrowana z ideą niezależności w edukacji wyższej? Jakie wyzwania, ale i możliwości, pojawiają się w wyniku współpracy doktoranta/doktorantki z osobistym asystentem?

Celem niniejszego artykułu jest odpowiedź na te pytania oraz analiza danych zgromadzonych w toku badania jakościowego, przeprowadzonego metodą autoetnografii ewokacyjnej. Badanie to zostało osadzone w osobistym doświadczeniu autorki – doktorantki z mózgowym porażeniem dziecięcym – a jego przedmiotem jest proces normalizacji obecności asystenta osobistego w ramach kształcenia akademickiego na poziomie doktorskim. Ujęcie autoetnograficzne pozwala nie tylko ukazać dynamikę współpracy i redefinicję pojęcia samodzielności, ale także sformułować szersze wnioski dotyczące potrzeby profesjonalizacji usług asystenckich w szkolnictwie wyższym. Zaprezentowane wyniki badania mogą natomiast stanowić punkt wyjścia do rozważań nad systemowymi zmianami, które uczyniłyby edukację akademicką bardziej dostępną, elastyczną i włączającą.

Kontekst społeczno-edukacyjny i osobisty oraz badania w obszarze niepełnosprawności w szkolnictwie wyższym

Autorka artykułu, Katarzyna Podstawka, jest 27-letnią doktorantką trzeciego roku Szkoły Doktorskiej Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie oraz pracowniczką naukowo-dydaktyczną Uniwersytetu w Białymstoku. Od dzieciństwa żyje z mózgowym porażeniem dziecięcym, co w znacznym stopniu wpływa na sposób, w jaki zdobywa wiedzę i funkcjonuje w przestrzeni

akademickiej. Jednocześnie, jako pedagog specjalny, aktywnie wspiera dorosłe osoby z niepełnosprawnościami sprzężonymi, prowadząc z nimi pracę rozwojową w oparciu o Metodę Feldenkraisa. Jej doświadczenie edukacyjne jest zatem osadzone zarówno w konkretnym kontekście społecznym i instytucjonalnym, jak i – co równie ważne – w osobistej historii mierzenia się z barierami strukturalnymi, społecznymi i wewnętrznymi.

Wychowanie, edukacja oraz proces samodzielnego wdrażania rozwiązań wspierających – w tym asystencji osobistej – przebiegały w warunkach, w których usługi tego typu były nieznane lub trudno dostępne. Gdy autorka rozpoczynała studia wyższe w 2016 r., formalne mechanizmy wsparcia, obecnie funkcjonujące na mocy ustawy Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce z 2018 r. (Dz.U. 2018 poz. 1668), nie obowiązywały jeszcze lub nie były wdrażane w praktyce. Wczesne doświadczenia edukacyjne nie obejmowały idei asystencji osobistej, a jej obecność w przestrzeni akademickiej zaczęła być rozważana dopiero na etapie studiów doktoranckich – z inicjatywy samej autorki. Proces ten wiązał się z koniecznością przepracowania osobistych przekonań dotyczących samodzielności oraz otwarcia się na nowy model wsparcia, redefiniujący relację między niezależnością a współdziałaniem.

Osobiste doświadczenia autorki potwierdzają wyniki licznych badań dotyczących funkcjonowania studentów z niepełnosprawnościami w szkolnictwie wyższym. Sylwia Nosarzewska (2003) wskazuje, że sposób, w jaki osoba z niepełnosprawnością postrzega swoją sytuację, znacząco wpływa na decyzję o korzystaniu ze wsparcia. Wiele osób rezygnuje z pomocy asystenta z obawy przed stygmatyzacją lub uznaniem tego kroku za wyraz „niesamodzielnności”. Jak dowodzi Sztobryn-Giercuskiewicz (2018), w praktyce studenci częściej proszą o pomoc rówieśników lub rodzinę niż sięgają po formalne, instytucjonalne formy wsparcia, co świadczy o niedostatecznej dostępności profesjonalnych usług asystenckich i braku kultury ich upowszechnienia i normalizacji. Badania Gajdzicy (2015) pokazują z kolei, że osoby z niepełnosprawnościami w uczelniach wyższych mierzą się nie tylko z fizycznymi barierami, ale też z ograniczeniami wynikającymi z braku elastycznego i inkluzyjnego podejścia instytucji akademickich. Natomiast Tylewska-Nowak i Dykciak (2013) podkreślają, że wyzwaniem nie jest sama niepełnosprawność, lecz brak przygotowania uczelni do traktowania studentów z niepełnosprawnością jako równorzędnych uczestników życia akademickiego. W praktyce prowadzi to często do stosowania podejścia kompensacyjnego, ograniczającego sprawczość jednostki. Tomasz Kasprzak (2022) zwraca natomiast uwagę na znaczenie relacji interpersonalnych oraz psychopedagogicznego wsparcia, niezbędnego do stworzenia „kultury dostępności” – środowiska, w którym obecność asystenta osobistego

nie jest wyjątkiem, lecz normą. W podobnym tonie wypowiada się Zenon Gajdzica (2015), który przekonuje, że uczelnie powinny odejść od traktowania niepełnosprawności jako deficytu na rzecz uznania jej za naturalny element różnorodności akademickiej. Hanna Żuraw (2021) dodaje, że skuteczne wsparcie nie powinno być jedynie formalne, lecz powinno opierać się na relacji wzajemnego zaufania, współdecydowania i elastyczności. W praktyce oznacza to, że asystent osobisty staje się współuczestnikiem procesu kształcenia, a nie jedynie technicznym wykonawcą zadań.

Zaprezentowane w niniejszym artykule badanie wpisuje się w aktualny nurt refleksji naukowej, ukazując asystencję osobistą nie jako fakultatywny dodatek, lecz jako nieodzowny element środowiska edukacyjnego, umożliwiający osobom z niepełnosprawnością aktywne, niezależne i pełnoprawne uczestnictwo w życiu akademickim. Obecność asystenta osobistego jawi się tu nie tylko jako praktyczna forma wsparcia w realizacji codziennych zadań, ale również przestrzeń, w której dochodzi do redefinicji kluczowych pojęć: samodzielności, sprawczości oraz partnerskiej współpracy w procesie uczenia się.

W celu uchwycenia tych złożonych, dynamicznych relacji zdecydowano się na zastosowanie podejścia jakościowego, a konkretnie – metody autoetnografii ewokacyjnej. Metoda ta, zakorzeniona w perspektywie interpretatywnej i refleksyjnej, umożliwia głębokie osadzenie osobistego doświadczenia badaczki w szerszym kontekście społecznym i instytucjonalnym. Autoetnografia ewokacyjna umożliwia eksplorację zjawisk trudnych do uchwycenia za pomocą tradycyjnych narzędzi badawczych, oferując jednocześnie emocjonalnie zaangażowaną i poznawczo wnikliwą narrację, która uwidacznia mikropraktyki codziennego funkcjonowania osoby z niepełnosprawnością w przestrzeni akademickiej.

W kolejnej części artykułu zostaną przedstawione szczegółowe założenia metodologiczne badania, wraz z uzasadnieniem wyboru strategii badawczej, opisem kontekstu badawczego, procedury gromadzenia materiału empirycznego oraz sposobu jego analizy. Celem tego opisu jest ukazanie, w jaki sposób osobista opowieść może stać się pełnoprawnym źródłem wiedzy naukowej, prowadzącym do pogłębionej refleksji nad rolą asystencji osobistej w szkolnictwie wyższym.

Metodologia badania

Podejście i metoda badawcza

Prezentowane badanie zostało osadzone w paradygmacie jakościowym i przeprowadzone z wykorzystaniem autoetnografii ewokacyjnej. Autoetnografia

jako metoda badań jest coraz częściej wykorzystywana do eksploracji zjawisk w takich dziedzinach jak: socjologia edukacji, nauki o wychowaniu, pedagogika, nauki o komunikacji, antropologia, socjologia sztuki, socjologia pracy, zarządzanie, marketing (Kacperczyk, 2014, s. 33). Metoda ta łączy w sobie elementy badań etnograficznych oraz analiz autobiograficznych (Bielecka-Prus, 2014, s. 78–80; Lejzerowicz i Podstawka, 2021, s. 151; Ellis, Adams i Bochner, 2011, s. 273). Autoetnografia jest jednocześnie zaproszeniem czytelnika do współuczestnictwa w doświadczeniu badacza – formą działania, która wymaga od autora wrażliwości oraz gotowości do wejścia w relację opartą na bliskości, rozumianej jako akt troski. Istotne wydaje się, by relacja autora z czytelnikiem nie służyła budowaniu przestrzeni zdystansowania teoretycznego (Kacperczyk, 2014, s. 48). Prezentowane podejście metodologiczne pozwala potraktować badaczkę jako integralną i jawną część procesu badawczego, co wzbogaca wartość prezentowanych badań, ukazując alternatywę wobec tych, w których autor pozostaje anonimowy (Ellis i in., 2011, s. 274).

W literaturze metodologicznej wyróżnia się kilka rodzajów autoetnografii, m.in.: autoetnografia analityczna, autoetnografia ewokacyjna, autoetnografia performatywna, duoetnografia, autoetnografia wspólnotowa, wielowarstwowa relacja oraz metaautoetnografia. W przedstawionym tekście wykorzystano metodę autoetnografii ewokacyjnej, która, jak pisze Joanna Bielecka-Prus,

skupia się przede wszystkim na przeżyciach badacza, jego emocjach, myślach, postrzeżeniach, fizycznych doznaniach, a dopiero poprzez te przeżycia próbuje uchwycić społeczne i kulturowe elementy świata życia codziennego. Ten typ narracji jest uznawany za najbardziej osobisty, niekiedy wręcz obnażający badaczy, upubliczniający to, co uznawane jest zwykle za intymne (2014, s. 38).

Wybór metody autoetnograficznej został podyktowany chęcią ukazania indywidualnego postrzegania asystencji osobistej przez osobę z niepełnosprawnością ruchową oraz stworzenia przestrzeni, w której badaczka pozostaje jawną i aktywną uczestniczką procesu badawczego. Biorąc pod uwagę bardziej typowe metody badawcze, w których badacz postrzegany jest jako neutralny, anonimowy i obiektywny, uznano za wartościowe przedstawienie perspektywy badaczki ujawniającej swoją osobowość, subiektywne spostrzeżenia i emocje, które mają wpływ na prezentowane wyniki badania (Ellis i in., 2011, s. 274).

Ograniczenia i wyzwania metodologiczne badania

Autoetnografia ewokacyjna, choć cenna poznawczo, nie jest pozbawiona ograniczeń. Przede wszystkim wnioski formułowane na podstawie indywi-

dualnych doświadczeń nie podlegają łatwemu uogólnieniu – mają charakter idiograficzny. Opierają się one na pamięci i przeżyciach, które mogą ulegać zniekształceniom poznawczym i emocjonalnym (Ellis i in., 2011). Co więcej, metoda ta zakłada ujawnienie treści osobistych i intymnych, co może rodzić napięcia natury etycznej – zarówno dla samej badaczki, jak i dla odbiorców. W niniejszym badaniu zastosowano środki zaradcze: autorka świadomie dokonała selekcji fragmentów narracji poddanych analizie, zachowując równowagę między autentycznością a komfortem osobistym. Zrezygnowano również z przedstawiania osób trzecich w sposób umożliwiający ich identyfikację. W badaniu wykorzystano także technikę *thick description* – szczegółowego, bogatego opisu doświadczeń, pozwalającego czytelnikowi na głębokie zrozumienie analizowanego zjawiska w jego wielowymiarowym kontekście.

Materiał badawczy i sposób jego opracowania

Materiał empiryczny stanowią cztery fragmenty tekstów autonarracyjnych, stworzone specjalnie na potrzeby niniejszego badania. Mają one charakter refleksyjnych zapisów własnych doświadczeń edukacyjnych, prowadzonych w formie dziennika autoetnograficznego na przestrzeni 18 miesięcy (2022–2023). Każdy z wybranych fragmentów odnosi się do sytuacji krytycznych lub przełomowych w procesie kształcenia z udziałem asystenta osobistego – takich, które miały istotny wpływ na redefinicję pojęć samodzielności i współpracy w środowisku akademickim.

Do analizy danych wykorzystano kodowanie tematyczne. Proces ten przebiegał wieloetapowo i obejmował:

1. Kilukrotne odczytanie całości tekstów autonarracji z jednoczesnym zaznaczeniem fragmentów kluczowych emocjonalnie lub poznawczo;
2. Identyfikację powtarzających się wątków i znaczeń;
3. Grupowanie ich w kategorie tematyczne (np. redefinicja samodzielności, relacja z asystentką, reakcje otoczenia, granice pomocy);
4. Ostateczne zestawienie wyodrębnionych kategorii z celem badania i wnioskami teoretycznymi.

Aspekty etyczne badania

Autoetnografia ewokacyjna – jako metoda zakładająca głębokie zanurzenie badacza w badanym zjawisku oraz publiczne ujawnienie własnych emocji, przeżyć i historii życia – wiąże się z istotnymi wyzwaniem etycznymi. Badacz nie tylko odsłania osobiste doświadczenia, ale staje się także podmiotem interpretacji, potencjalnie narażonym na społeczne oceny, niezrozumie-

nie lub wtórne uprzedmiotowienie. W badaniu, którego przedmiotem była asystencja osobista osoby z niepełnosprawnością w szkolnictwie wyższym, etyczne aspekty badania wymagały pogłębionej autorefleksji i świadomych decyzji na każdym etapie pracy badawczej.

Po pierwsze, autorka tekstu – pełniąc równocześnie rolę badaczki i osoby badanej – zachowała pełną autonomię w doborze treści poddanych analizie i publikacji. Sama decydowała, które fragmenty doświadczeń mogą zostać ujawnione, a które powinny pozostać w sferze prywatnej. Wybór czterech narracji był wynikiem autorefleksyjnego procesu, w którym uwzględniono zarówno wartość poznawczą materiału, jak i psychiczne granice komfortu autorki.

Po drugie, z uwagi na możliwość występowania osób trzecich (np. asystentów, pracowników uczelni), zastosowano zabiegi anonimizujące, uniemożliwiające ich identyfikację. Relacje z tymi osobami zostały opisane w sposób nieinwazyjny, z zachowaniem zasady szacunku dla ich godności i prywatności, niezależnie od charakteru opisywanej sytuacji.

Po trzecie, badanie zostało przeprowadzone w duchu etyki troski (*ethics of care*), która – zgodnie z podejściem feministycznym i inkluzyjnym – zakłada odpowiedzialność nie tylko za dobro uczestników badania, ale także za wpływ narracji na odbiorców. Publiczne ujawnienie osobistych, intymnych doświadczeń niesie bowiem nie tylko potencjalne ryzyko stygmatyzacji, ale również szansę na wzmocnienie innych osób z niepełnosprawnością, które mogą rozpoznać w tej opowieści własne doświadczenia i znaleźć wsparcie w budowaniu swojej ścieżki edukacyjnej.

Po czwarte, refleksja etyczna objęła także zagadnienia związane z napięciem między transparentnością a ochroną własnej podmiotowości. Celem badania nie było „obnażenie” tożsamości badaczki, lecz świadome i kontrolowane ukazanie jej perspektywy jako wartościowego źródła wiedzy naukowej. Intymność została w tym kontekście potraktowana nie tylko jako kategoria emocjonalna, lecz przede wszystkim epistemologiczna, stanowiąca podstawę dla głębokiego zrozumienia procesów wykluczenia, samostanowienia i współpracy.

Po piąte, istotnym aspektem etycznym było także przyjęcie założenia, że publikacja narracji osobistej nie zamyka procesu badawczego, lecz go otwiera – zapraszając do dialogu, reinterpretacji i dalszego współtworzenia wiedzy. W tym sensie artykuł nie aspiruje do wyczerpania tematu, lecz do uczestnictwa w procesie zmiany społecznej poprzez pogłębianie wrażliwości na potrzeby osób z niepełnosprawnością w przestrzeni akademickiej.

Wyniki badania

W tej części tekstu zaprezentowane zostały fragmenty autonarracji wraz z ich interpretacją z punktu widzenia postawionego w tym artykule celu badania.

AUTONARRACJA 1. *Od samodzielności pozornej do współpracy partnerskiej: porównanie edukacji podstawowej i doktoranckiej*

Zadaję sobie pytanie: szkoła podstawowa, czy ma coś wspólnego ze szkołą doktorską? Niby nie, ale jednak ogromnie. Jako dziecko nie byłam autorką systemu wsparcia, który był mi potrzebny. Mam wrażenie, że byłam wychowana w poczuciu, że moim zadaniem jest dorównać osobom bez niepełnosprawności. W związku z tym udzielone mi wsparcie koncentrowało się na znalezieniu sposobu, abym mogła być niezależna w zdobywaniu wiedzy i umiejętności. Jednak samodzielność tę pamiętam na zasadzie dwóch skrajności – jednej takiej, w której musiałam samodzielnie wykonać jakąś czynność, a drugiej takiej, w której to osoba wspierająca robiła ją całkowicie za mnie. Asystencja osobista, z której zaczęłam korzystać w szkole doktorskiej, wydaje się być czymś pomiędzy tymi dwoma skrajnościami widocznymi w szkole podstawowej. Dojście do tej refleksji wymagało zdobycia doświadczenia. Jako doktorantka dostawałam polecenia, których nie wykonywałam, będąc przekonana, że wynika to z mojego lenistwa. Pamiętam te myśli, że przecież to nic takiego, usiądź i to zrób, wszyscy to robią, więc ty też i tak dalej. Była we mnie chęć wykonania tego, co do mnie należało, a jednocześnie doświadczałam ogromnej niemocy, której źródła nie mogłam zidentyfikować. Dziś wiem, że za niewykonanymi zadaniami, które często obejmowały umiejętności płynnego czytania i pisania, stał jakiś rodzaj niemocy, brak fizycznej siły na to, aby przedstawić to, co miałam w głowie. Gdy to piszę, zastanawiam się, jak wiele w moim życiu mogło być podobnych chwil, kiedy uczyłam się czytać, pisać czy rachować. Dopiero teraz widzę to połączenie pomiędzy mną w edukacji wczesnoszkolnej a mną w edukacji w szkole wyższej. Jeśli potrzebuję asystencji dziś, między innymi do napisania tego tekstu, to czy nie potrzebowałam jej wtedy? Być może, gdyby od dziecka korzystanie z asystencji było dla mnie tak naturalne, jak jest teraz, nie musiałabym się mierzyć z niepewnością, czy ja na pewno dobrze myślę, czy to zdanie jest poprawne, tylko płynnie byłabym w stanie wyrażać siebie w edukacji, a może nawet postrzegać siebie jako kompetentną edukacyjnie.

Śledząc zmiany w polskim systemie edukacji, wyraźnie zauważalny jest proces przechodzenia od modelu edukacji integracyjnej do modelu edukacji włączającej (Gajdzica, 2019, s. 44–45). Choć oba podejścia deklaratywnie koncentrują się na potrzebach uczniów z niepełnosprawnościami, zasadniczo różnią się w rozumieniu roli ucznia i w sposobie organizacji wsparcia. W modelu integracyjnym osoba z niepełnosprawnością funkcjonuje w ramach systemu edukacyjnego pod warunkiem „dopasowania się” do jego wymogów. W praktyce oznacza to, że to uczeń ma dorównać swoim pełnosprawnym rówieśnikom, by mógł zostać uznany za „kompetentnego edukacyjnie”. W takim ujęciu samodzielność bywa rozumiana jako zdolność do samodzielnego wykonywania zadań bez pomocy, a wsparcie bywa traktowane jako tymczasowe

i kompensacyjne – do czasu osiągnięcia „normy”. Edukacja włączająca – przeciwnie – nie postrzega uczniów jako osób wymagających „wyrównywania szans”, lecz uznaje różnorodność za naturalny element środowiska edukacyjnego. W tym podejściu centralne miejsce zajmuje indywidualność każdego ucznia, a celem edukacji jest stworzenie takiego środowiska, które umożliwia każdemu rozwój w tempie i formie adekwatnej do jego możliwości. Wsparcie nie jest tu wyjątkiem, lecz strukturalnym elementem procesu uczenia się, dostępnym również dla osób bez formalnych orzeczeń o niepełnosprawności (Sipowicz i Pietras, 2017, s. 14; Ainscow, Booth i Vaughan, 2011, s. 3).

Autonarracja 1 wpisuje się w ten proces zmiany paradygmatu edukacyjnego. Ukazuje, jak autorka – doktorantka z niepełnosprawnością ruchową – odchodzi od integracyjnego modelu samodzielności, w którym próbowała „udowodnić” swoją wartość przez samowystarczalność, ku podejściu włączającemu, w którym korzystanie z asystencji osobistej nie jest przejawem słabości, lecz świadomą strategią dostępu do edukacji. To przesunięcie akcentu z indywidualnej walki o samodzielność ku współtworzeniu środowiska edukacyjnego wraz z asystentem prowadzi do normalizacji roli asysty osobistej – nie tylko jako codziennej praktyki, ale także jako uznanej formy funkcjonowania w przestrzeni akademickiej.

W tym kontekście samodzielność nie zostaje zniesiona, lecz zdefiniowana na nowo: jako zdolność do podejmowania decyzji, kierowania własnym procesem uczenia się i korzystania z dostępnych zasobów – w tym z pomocy innych osób – w sposób autonomiczny i zgodny z własnymi potrzebami. Taka perspektywa umożliwia nie tylko tworzenie indywidualnych modeli edukacyjnych, lecz także przełamuje stereotypy dotyczące niepełnosprawności i zależności, wpisując się w szerszy proces transformacji kultury akademickiej w kierunku rzeczywistej inkluzji.

AUTONARRACJA 2. *Proces przyjmowania asystencji: od oporu do świadomości*

Jest końcówka I roku mojego doktoratu, jestem niebywale zmęczona. Rozmawiam z moją ówczesną promotorką pomocniczą. Dostaję sugestię, żebym rozpoczęła współpracę z asystentką. Bardzo zadziwia mnie ten pomysł, mam poczucie, że nie potrzebuję takiej współpracy, a jednocześnie wiem, że jej potrzebuję, natomiast trudno mi jest dać sobie do tego prawo. Kontaktuję się z moją znajomą, która jest członkinią koła naukowego, w którym trochę działałam. Zapamiętuję ją jako osobę niezwykle zorganizowaną, ale w zasadzie nic o niej nie wiem. Umawiamy się na spotkanie, którego efektem jest podjęcie współpracy opartej na asystencji w pisaniu mojego doktoratu. Nie mam pojęcia czego potrzebuję od Ali, nie mam planu na naszą współpracę. Współpracujemy około miesiąc, później zaczynają się wakacje. Podczas wakacji decyduję się, że na rok zawieszę kształcenie w szkole

doktorskiej. Moja decyzja jest podyktowana ogromnym zmęczeniem, brakiem siły do kontynuacji projektu badawczego. Pod koniec „urlopu” spotykam się z moją znajomą, która z zawodu jest couchką¹ i wspólnie określamy obszary, w których potrzebuję pomocy. Wtedy jeszcze o tym tak nie myślę, ale dziś wiem, że to właśnie Sylwia w tej rozmowie staje się moją asystentką, która wspiera mnie w określeniu obszarów niezbędnych do zaopiekowania, aby móc kontynuować naukę w szkole doktorskiej. Po spotkaniu z Sylwią spotykam się z Alą, asystentką, którą poprosiłam o współpracę przed zawieszeniem kształcenia. Ala decyduje się zostać moją asystentką i pełni tę rolę przez 6 miesięcy. Zaczynamy z określonymi obszarami współpracy, ale mimo wszystko nie mam przykładu, jak to wygląda u innych. Potrzebuję wszystko wymyśleć sama, uczę się na własnych błędach. Jestem nieświadoma tego, jak wiele pracy wykonujemy, ponieważ po prostu staramy się wypełnić wymagania szkoły. Spotkania asystenckie odbywają się w formie online. Łączymy się za pośrednictwem aplikacji Teams, asystentka udostępnia ekran swojego komputera i razem wykonujemy powierzone mi zadania. Ala wspiera mnie: w przygotowywaniu tekstów (włącza dokument tekstowy, zapisuje w nim słowo w słowo to, co ja dyktuję); jeżeli potrzebuję zapoznać się z jakimś tekstem, spotykamy się i czytamy go razem, albo Ala nagrywa na dyktafon przeczytany tekst, a ja go później odsłuchuję; oprócz tego, dzięki asystencji doświadczam łatwiejszego przygotowywania zajęć dla osób studiujących na Uniwersytecie w Białymstoku, ponieważ już wtedy, oprócz pracy nad moim projektem badawczym, prowadzę zajęcia akademickie. Dodatkowo wraz z Alą pracujemy nad organizacją mojej pracy, uwzględniając wszystkie inne zadania, które nie są aż tak określone. Pracy jest dużo, obie jesteśmy w to bardzo zaangażowane. Okazuje się, że dzięki asystencji jestem w stanie „samodzielnie” studiować, choć rok wcześniej byłam przekonana, że to się nie uda.

Katarzyna Chrzęszcz (2018, s. 146) wyróżnia siedem kluczowych funkcji, jakie może pełnić asystent osobisty studenta z niepełnosprawnością w środowisku akademickim. Są to: funkcja przemieszczeniowa, funkcja dydaktyczna, funkcja administracyjna, funkcja obsługowa, funkcja komunikacyjna, funkcja wspierająca, funkcja integrująca (zob. także: Giermanowska, Raław i Szawarska, 2022, s. 69). Zastosowanie tak szerokiego katalogu funkcji asystenta pokazuje, że wsparcie nie jest zjawiskiem jednowymiarowym, lecz dynamicznym i zindywidualizowanym procesem, który powinien być dostosowany do unikalnych potrzeb, możliwości i celów edukacyjnych konkretnej osoby studiującej. Te poszczególne funkcje nie występują w izolacji – często się przenikają i uzupełniają, tworząc spójny system umożliwiający studentowi nie tylko „przetrwanie” na uczelni, ale aktywne i sensowne uczestnictwo w życiu akademickim. W kontekście Autonarracji 2 można wyraźnie wskazać na realizację co najmniej trzech funkcji asystenta osobistego: dydaktycznej (pomoc w tworzeniu tekstów, udostępnianiu i odczytywaniu materiałów), administracyjnej (organizacja pracy, zarządzanie dokumentami i zadaniami) oraz komunikacyjnej (dyktowanie treści, wspólne omawianie i porządkowanie wiedzy). Współpraca

1 Sylwia Włodarska, *Pani Swojego Szczęścia*. E-mail: sylwia@paniswojegoszczescia.pl

z asystentkami miała charakter nie tylko instrumentalny, lecz także relacyjny – w wielu miejscach pojawia się również aspekt funkcji wspierającej, wynikającej z budowania zaufania, stałego kontaktu i emocjonalnego zaangażowania. Wskazane funkcje dowodzą potrzeby głębokiej indywidualizacji wsparcia, która staje się fundamentem procesu normalizacji roli asystenta osobistego – rozumianej nie tylko jako instytucjonalna dostępność usługi, ale przede wszystkim jako zmiana społecznego i akademickiego postrzegania tej roli: z wyjątku lub przywileju na pełnoprawny element systemu wsparcia, przynależny każdemu, kto go potrzebuje.

AUTONARRACJA 3. Rotacyjność i relacje: budowanie systemu wsparcia

Niestety po pół roku Ala rezygnuje ze współpracy ze mną. Mówi o tym, że zmienia się jej życie, poza tym jest młoda i to, ile ja potrzebuję wsparcia, zabiera jej za dużo czasu. Jest to dla mnie trudne, ponieważ jeszcze wtedy nie zdaję sobie sprawy, że współpraca z asystentami będzie rotacyjna. Dowiaduję się o sobie tego, że bardzo szybko buduję relacje z ludźmi, w jakimś sensie się do nich bardzo przywiązuję. Niemniej jednak rozpoczynam poszukiwania nowej asystentki. Odzywa się moja znajoma, która wówczas jest na urlopie macierzyńskim, z zawodu jest nauczycielką języka angielskiego oraz prowadziła własną placówkę edukacyjną. Współpracuje nam się świetnie, dostaję od niej audioteksty po angielsku, co ułatwia mi zdobywanie kolejnej wiedzy. Niestety, współpraca z Anetą jest dość krótka, ponieważ jej córeczka potrzebuje większego wsparcia niż zakładaliśmy, w wyniku czego nie jesteśmy w stanie kontynuować współpracy. Odzywa się znajoma, która przez kolejne 2 miesiące wspiera mnie w wykonywaniu zadań, jednak deklaruje, że jest w stanie pracować tylko do końca roku akademickiego, ponieważ później nie będzie miała przestrzeni na kontynuację współpracy. Mimo wszystko pozostajemy w kontakcie, a ja dowiaduję się o sobie tego, że znowu zbudowałam wartościową relację. W niedługim czasie kilku zmian osób współpracujących nabieram wprawy, dzięki czemu rotacja asystentek nie jest dla mnie aż tak trudna, jak na początku.

Przedstawiony powyżej tekst autonarracyjny ukazuje proces stopniowego i świadomego budowania systemu asystencji osobistej, który w sposób dynamiczny rozwijał się dzięki doświadczeniu współpracy z kolejnymi osobami wspierającymi. Asystencja osobista została ukazana nie tylko jako zestaw działań organizacyjnych, lecz przede wszystkim jako proces relacyjny, którego istotę stanowią współuczestnictwo, wzajemność i wspólne tworzenie edukacyjnej rzeczywistości doktorantki z niepełnosprawnością.

Szczególną cechą opisywanego systemu jest jego rotacyjny charakter – współpraca z różnymi osobami na poszczególnych etapach edukacyjnej drogi autorki. Na pierwszy rzut oka taka zmienność może się to jawić jako czynnik destabilizujący. Jednak przedstawiona narracja ukazuje, że rotacja personalna nie musi prowadzić do chaosu – przeciwnie, może stać się czynnikiem rozwojowym, sprzyjającym ciągłemu redefiniowaniu potrzeb, oczeki-

wań i sposobów komunikacji. Każda nowa relacja asystencka otwierała przed autorką nowe przestrzenie doświadczeń, pozwalając jej lepiej zrozumieć własne zasoby, granice i strategię działania.

W tym kontekście warto odwołać się do refleksji filozoficznej Martina Bubera oraz Emmanuela Levinasa, którzy zgodnie podkreślają, że relacja z Innością – drugim człowiekiem – jest fundamentem konstytuowania podmiotowości. Jak zauważa Guzik (2023, s. 31), w ujęciu tych autorów dialog i spotkanie z Innym tworzą pierwotną przestrzeń poznania, w której możliwa jest zmiana, samopoznanie i rozwój osobowy. W Levinasowskiej „twarzy Innego” zawiera się nie tylko etyczne wezwanie, ale także potencjał transformacji – pod warunkiem otwartości na spotkanie.

Właśnie taka otwartość wybrzmiewa w Autonarracji 3: autorka nie tylko wchodzi w relacje z kolejnymi osobami asystującymi, ale też świadomie podaje te relacje refleksji, uczy się ich, przekształca je i dostosowuje do zmieniającego się kontekstu edukacyjnego i życiowego. Współpraca z asystentkami nie stanowi tu dodatku do procesu edukacyjnego, lecz jego integralny, konstytutywny element – osadzony w dialogicznej przestrzeni wzajemnego słuchania, zaufania i współodpowiedzialności. W tym sensie rotacyjna współpraca staje się dla autorki nie tylko sposobem organizacji wsparcia, ale również formą relacyjnego uczenia się – o sobie, o relacjach, o możliwościach współdziałania w środowisku akademickim. Każda relacja – choć czasem krucha i ograniczona w czasie – wnosi nową jakość, umożliwiając nie tylko rozwój poznawczy, ale i egzystencjalny. Tym samym doświadczenie rotacyjności, zamiast jawić się jako przeszkoda, zyskuje status pedagogicznego zasobu.

AUTONARRACJA 4. System współpracy zbudowany świadomie

Szukając nowej asystentki uświadamiam sobie, że potrzebuję rozłożyć obowiązki na kilka osób. Mam w planach zatrudnienie 3 asystentek (od zapoznawania się z literaturą; od pisania tekstów; od spraw organizacyjnych). Tym razem jestem bardziej pewna siebie, mam poczucie, że wiem czego potrzebuję, co pozwala na zbudowanie jakościowego wsparcia. Ostatecznie, współpracuję z 2 asystentkami, które znają się nawzajem, co wydaje się być dobrym połączeniem tego, co było do tej pory, z jednoczesnym zmniejszeniem obciążenia niż w przypadku pracy jednej asystentki. Zasadniczo zakres wsparcia się nie zmienia, ale niewątpliwie widać rozwój w doprecyzowaniu zadań, zwiększa się tempo pracy. Oprócz tego odczuwam jakiś rodzaj spokoju oraz gotowości do kontynuowania dalszego procesu przygotowywania pracy doktorskiej.

Powyższy tekst autonarracyjny ukazuje istotę budowania relacji, w której uwzględnia się potrzeby, możliwości i ograniczenia wszystkich jej uczestników. Relacja między osobą z niepełnosprawnością a asystentem osobistym

przestaje być tu układem jednostronnym, w którym wsparcie przekazywane jest „z góry”. Zamiast tego staje się partnerską przestrzenią współdziałania, opartą na wzajemnej sprawczości, odpowiedzialności i uznaniu podmiotowości każdej ze stron.

Tak ujęty kontekst relacyjny stwarza warunki dla wzajemnego rozwoju: zarówno osoba z niepełnosprawnością, jak i jej asystent uczą się siebie nawzajem, adaptują formy wsparcia do zmieniających się okoliczności, rozpoznają nowe obszary komunikacji, a także – co niezwykle istotne – rozwijają kompetencje interpersonalne i emocjonalne. W tym sensie asystencja osobista staje się czymś więcej niż usługą – jest formą międzyludzkiej praktyki edukacyjnej, osadzonej w codziennych działaniach i wymianie doświadczeń.

Autonarracja 4 pokazuje także, że z czasem – na bazie zdobytych doświadczeń i obserwacji – autorka uświadamia sobie potrzebę świadomego zarządzania relacją, w tym dystrybucji zadań pomiędzy więcej niż jedną osobę. Decyzja o rozłożeniu obowiązków między kilku asystentów wynika nie tylko z dążenia do zwiększenia efektywności, lecz przede wszystkim z troski o dobrostan każdego z uczestników relacji. Nadmierne obciążenie jednej osoby może prowadzić zarówno do obniżenia jakości wsparcia, jak i do frustracji, wypalenia i osłabienia więzi w procesie współpracy. W tym kontekście szczególnie istotna staje się etyka wzajemności i współodpowiedzialności, o której pisze Guzik (2023, s. 31). Dialog, rozumiany jako nieustanne wchodzenie w relację opartą na otwartości, szacunku i wzajemnym uznaniu, staje się podstawą dobrze funkcjonującego systemu wsparcia. Współpraca nie sprowadza się już wyłącznie do „realizacji zadań”, lecz przybiera formę wspólnej troski o edukacyjne i osobiste cele każdej ze stron. Tylko w takim układzie możliwe jest budowanie zrównoważonej, trwałej i rzeczywiście inkluzyjnej formy asystencji osobistej.

Zatem doświadczenie rozwoju relacyjnego, związanego z przemyślanym ograniczeniem przeciążenia jednej osoby, nie tylko poprawia jakość wsparcia, ale też wzmacnia strukturę relacji, czyniąc ją bardziej odporną na rotację, wypalenie i nieporozumienia. Ujawnia się tu pedagogiczny potencjał relacji: zdolność do refleksyjnego, wspólnego kształtowania warunków, w których rozwój jednostki nie dokonuje się kosztem drugiej osoby, lecz w dialogu z jej obecnością, zasobami i granicami.

Podsumowanie i wnioski z badania

Zaprezentowane w tym tekście badanie autoetnograficzne ukazuje istotną zmianę w postrzeganiu roli asystenta osobistego osoby z niepełnosprawnością w kontekście edukacji akademickiej. Doświadczenia doktorantki, przed-

stawione w kolejnych narracjach, wskazują na przesunięcie – od modelu zakładającego albo całkowitą samodzielność, albo pełne wyłączenie – ku relacji opartej na współpracy, zaufaniu i wzajemnym szacunku. Asystencja osobista jawi się tu jako przestrzeń pomiędzy skrajnościami, umożliwiającą budowanie nowego rozumienia samodzielności, opartego nie na izolacji, lecz na dostępie. Jednym z kluczowych wniosków badania jest znaczenie jakościowej, zindywidualizowanej struktury wsparcia, tworzonej w odpowiedzi na realne potrzeby osoby z niepełnosprawnością, przy równoczesnym uznaniu jej sprawczości. Opisana zmiana dotyczy nie tylko organizacyjnych aspektów wsparcia, lecz także wewnętrznego przeformułowania przekonań autorki na temat niezależności i roli relacji z asystentem osobistym w jej realizacji. Wyniki badania ukazują również rotacyjny charakter współpracy asystenckiej, który – odpowiednio zarządzany – nie prowadzi do destabilizacji, lecz może sprzyjać pogłębieniu jakości wsparcia i lepszemu dopasowaniu do zmieniających się potrzeb. Co ważne, narracje ukazują także wymiar rozwojowy relacji, zarówno dla osoby korzystającej z asystencji, jak i dla samych asystentów, co czyni tę współpracę przykładem praktyki opartej na dialogicznej etyce partnerstwa.

W tym kontekście badanie stanowi oryginalny głos w obszarze badań nad niepełnosprawnością w szkolnictwie wyższym. W przeciwieństwie do dotychczas dominujących analiz, koncentrujących się głównie na barierach architektonicznych, technologicznych czy bytowych (por. Połtyn-Zaradna, Waszkiewicz i Zatońska, 2009), niniejsze studium przesuwą punkt ciężkości na relacyjną i kulturową transformację roli asystenta osobistego – rozumianej nie jako uzupełnienie, ale jako integralny element inkluzywnej edukacji doktoranckiej (Ochoczenko, 2010, s. 87).

Z perspektywy badawczej, prezentowany artykuł uzupełnia istotną lukę w polskich badaniach jakościowych nad doświadczeniem osób z niepełnosprawnością w szkołach doktorskich. Dotychczas temat asystencji osobistej był podejmowany głównie w kontekście edukacji szkolnej lub studenckiej, natomiast refleksje nad jej rolą na poziomie kształcenia akademickiego III stopnia – szczególnie w ujęciu autoetnograficznym – pozostają niemal nieobecne. Wnioski płynące z niniejszego badania mogą stanowić inspirację do projektowania zindywidualizowanych modeli wsparcia naukowego dla osób z różnymi rodzajami niepełnosprawności, a także impuls do przemyślenia polityki instytucjonalnej w zakresie funkcjonowania asystentów osobistych w szkolnictwie wyższym. Wskazują także na potrzebę uwzględnienia aspektów relacyjnych i psychospołecznych we wdrażaniu rozwiązań wspierających, wykraczających poza standardowe dostosowania o charakterze formalno-technicznym.

Zamieszczone w artykule refleksje nie zamykają tematu, lecz otwierają przestrzeń do dalszych badań – zarówno ilościowych, jak i jakościowych – nad tym, w jaki sposób asystencja osobista może być projektowana, profesjonalizowana i osadzana w dialogicznym modelu kształcenia włączającego. W kontekście rozwoju polityk edukacyjnych i równościowych, szczególnie ważne wydaje się dalsze badanie subiektywnych doświadczeń osób z niepełnosprawnościami w środowisku akademickim, nie tylko jako odbiorców wsparcia, ale także jako współtwórców instytucjonalnych praktyk i zmian kultury organizacyjnej uczelni.

BIBLIOGRAFIA

- Ainscow, M., Booth, T. i Vaughan, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. CSIE.
- Bakalarczyk, R. (2022). Asystencja osobista osób z niepełnosprawnościami w Szwecji na tle doświadczeń państw nordyckich – w poszukiwaniu inspiracji dla Polski. *Ubezpieczenia Społeczne. Teoria i Praktyka*, 2, 71–86.
- Bielecka-Prus, J. (2014). Po co nam autoetnografia? Krytyczna analiza autoetnografii jako metody badawczej. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(3), 76–95.
- Chrząszcz, K. (2018). *Funkcje asystenta studenta niepełnosprawnego w polskich uniwersytetach* [Niepublikowana praca magisterska]. Uniwersytet Śląski.
- Ellis, C., Adams, T.E. i Bochner, A.P. (2011). Autoethnography: An overview. *Historical Social Research*, 36(4), 273–290.
- Gajdzica, Z. (2015). Student z niepełnosprawnością w przestrzeni szkoły wyższej – pomiędzy pedagogiką długa a pedagogiką wspólnotowości. *Rocznik Lubuski*, 41(2), 219–229.
- Gajdzica, Z. (2019). Wybrane aspekty czasu w dwóch koncepcjach edukacji włączającej uczniów z niepełnosprawnością. *Kwartalnik Pedagogiczny*, 64(3), 42–55.
- Giermanowska, E., Raclaw, M. i Szawarska, D. (2022). *Cień, który pozwala wyjść z cienia: Asystencja osobista dla osób z niepełnosprawnościami w Polsce i Norwegii*. Wydawnictwo WUW.
- Guzik, A. (2023). Relacja międzyludzka a relacja edukacyjna. W: A. Guzik (red.), *Edukacja jako relacja. Refleksje – inspiracje – działania* (s. 30–35). Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Jakubowska, H. (2017). Intymistyczny charakter autoetnografii na przykładzie badań sportowych doświadczeń. *Autobiografia*, 2(9), 37–48.
- Kacperczyk, A. (2014). Autoetnografia – technika, metoda, nowy paradygmat? O metodologicznym statusie autoetnografii. *Przegląd Socjologii Jakościowej*, 10(2), 32–69.
- Kasprzak, T. (2022). *Świat społeczny osób głuchoniewidomych. Analiza socjologiczna*. Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
- Konwencja o Prawach Osób Niepełnosprawnych. (2012). Dziennik Ustaw, poz. 1169.
- Lejzerowicz, M. i Podstawka, K. (2021). Rozwijanie autorstwa własnego życia studenta z niepełnosprawnością w relacjach społecznych. *Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej*, 41, 148–166.
- Nosarzewska, S. (2003). Student niepełnosprawny – możliwości i ograniczenia w zdobyciu wykształcenia na poziomie wyższym na przykładzie UWM w Olsztynie. W: H. Saryusz-Wolska (red.), *Niepełnosprawność a edukacja akademicka. Materiały konferencyjne* (s. 49–56). Centrum Badań i Rozwoju Kształcenia. Zakład Pedagogiki Zdrowia.
- Ochoczenko, H. (2010). Poczucie samoskuteczności i aspiracje zawodowe studentów z niepełnosprawnością. W: B. Gąciarz (red.), *Niepełnosprawni studenci w społeczności akademi-*

- ckiej. *Źródła sukcesów i porażek w integracji społecznej i aktywności zawodowej* (s. 212–233). IFIS PAN.
- Sztobryn-Giercuszkiewicz, J. (2018). *Szanse i ograniczenia kształcenia akademickiego osób z niepełnosprawnościami w Polsce – perspektywa socjologiczna*. Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej.
- Tylewska-Nowak, B. i Dykik, W. (red.). (2013). *Student z niepełnosprawnością w szkole wyższej*. Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Żuraw, H. (2021). Teoretyczne i praktyczne aspekty integracji społecznej w systemie edukacji. W: E.M. Kulesza, D. Al-Khamisy i P. Zalewska (red.), *Od integracji do inkluzji – 30 lat edukacji integracyjnej. Idea i rzeczywistość* (t. 1, s. 73–97). Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej.
- Żółkowska, T. (2005). Asystencja osobista drogą do niezależnego życia. W: Cz. Kosakowski i A. Krause (red.), *Normalizacja środowisk życia osób niepełnosprawnych* (t. 4, s. 75–83). Wydawnictwo UWM.

SUMMARY

Normalization of the Role of the Personal Assistant in Doctoral School Education – an Autoethnographic Perspective

In recent years, the perception of the role of a personal assistant for persons with disabilities has evolved – from performing tasks on their behalf toward a partnership-based collaboration focused on overcoming educational barriers. This article presents the results of a qualitative study conducted using the method of evocative autoethnography. It explores the normalization of the role of the personal assistant in the doctoral education of a person with cerebral palsy (the author of this text). The analysis of auto-narrative data reveals a redefinition of independence – as a co-created relationship with the assistant, enabling more meaningful participation in the educational process. It also emphasizes the need to adapt the learning environment to the specific needs of the doctoral student, and highlights the benefits of a rotational model of assistantship, which allows for greater responsiveness to the evolving needs of the student. The findings of this study may serve as a foundation for developing individualized academic support systems and offer valuable insight for reflecting on the professionalization of the personal assistant role in higher education.

KEY WORDS: PhD student with disability, autoethnography, personal assistant, normalization, cerebral palsy (CP)

na nasze
zaproszenie

„Parezja” dla „młodych, zbuntowanych, niepokornych”!

Rozmowa Anety Makowskiej
z Alicją Korzeniecką-Bondar i Ewą Bochno,
założycielkami i pierwszymi redaktorkami „Parezi”

Aneta Makowska: Jak powstała idea utworzenia „Parezi”?

Alicja Korzeniecka-Bondar: „Parezja” zrodziła się z poczucia, że pomiędzy Letnimi Szkołami Młodych Pedagogów (LSMP) a wydaniem „Zeszytu Forum Młodych Pedagogów”¹ brakuje przestrzeni do wymiany myśli naukowej, tworzenia i podtrzymywania sieci kontaktów, w którym mogliśmy zaprezentować to, czym zajmujemy się naukowo. Od chwili sformułowania tej potrzeby na Letniej Szkole Młodych Pedagogów w 2012 r. do założenia czasopisma upłynęły jeszcze dwa lata. Był to czas intensywnego namysłu i dyskusji nad formułą czasopisma.

Ewa Bochno: Alu, a pamiętasz jak jeszcze przed szkołą knułyśmy, myślałyśmy, dzwoniłyśmy do siebie? Tak, na LSMP zarzuciłyśmy wędkę, zaczęłyśmy rozmawiać z ludźmi. Ale przecież ten pomysł tak naprawdę zrodził się między nami, jeszcze przed szkołą. W tamtych czasach bardzo brakowało nam przestrzeni wymiany myśli, miejsca, gdzie mogłybyśmy pokazać, czym my – młodzi – zajmujemy się naukowo.

A.K-B.: Rok 2012 był momentem, w którym ta decyzja zapadła ostatecznie: „Tak, robimy czasopismo”. Wtedy wyruszyliśmy w długą drogę. To nie był ani łatwy, ani szybki proces. Wszyscy wyszliśmy ze szkoły Pani Profesor Marii Dudzikowej, która uczyła nas o potrzebie wielokrotnego namysłu. Bardzo długo szukaliśmy pomysłów, stawialiśmy sobie pytania o to, co będzie celem, co będzie istotą, co będzie ideą naszego czasopisma. Jaką strukturę powinno przyjąć? Na początku pojawiło się wiele różnych pomysłów, ale brakowało nam spójnej klamry. Długo poszukiwaliśmy tytułu, hasła przewodniego, które nadadzą całości kierunek i dodadzą

1 „Zeszyty Forum Młodych Pedagogów” należą do tradycji „Letnich Szkół Młodych Pedagogów”.

nam skrzydeł. Aż pewnego razu Ewa Bochno powiedziała: „A może «Parezja»»?

E.B.: Chcieliśmy powołać czasopismo nowe, inne. Dla młodych, zbuntowanych niepokornych, pokazujących swoje ciekawe badania. Nie pamiętam, jak wpadłam na ten pomysł, ale pewnie czytałam wtedy Foucaulta i kategoria „parezji” świetnie wpisała się w naszą ideę, ustawiła całe myślenie o czasopiśmie.

A.K-B.: Tak, to była właśnie ta kategoria spinająca. Przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN funkcjonowało Forum Młodych Pedagogów. Pani Profesor Dudzikowa zawsze podkreślała, że tworzą je wszyscy młodzi, wszyscy uczestnicy LSMP, każdy, kto chociaż raz był „szkolniakiem”. W związku z tym forum się rozrastało, LSMP gromadziły coraz większą liczbę uczestników. Chcieliśmy im zaproponować im coś więcej. W kolejnych etapach przysły prace nad strukturą pisma, działami, zespołem redakcyjnym, dostosowywaniem się do wytycznych ministerialnych, które regulowały m.in. ilość artykułów, proporcje polskich i zagranicznych autorów, wymagania dotyczące recenzentów. Trzeba było spełnić szereg formalnych kryteriów. Na szczęście mieliśmy ogromne wsparcie, jakim był Komitet Nauk Pedagogicznych, którego członkinie i członkowie od początku wspierali nas w rozwijaniu idei i tworzeniu Rady Naukowej. Nie byłoby tego wsparcia, gdyby nie Forum Młodych Pedagogów.

E.B.: 28 czerwca 2013 r., podczas posiedzenia Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, zaprezentowaliśmy naszą koncepcję czasopisma. W tym dniu Członkowie i Członkinie Komitetu jednogłośnie poparli naszą inicjatywę – zarówno poprzez dyskusję, jak i głosowanie.

A.M.: Kto jeszcze tworzył tę inicjatywę? Kto był w pierwszym, założycielskim zespole redakcyjnym?

E.B.: W składzie redakcji byli Przemysław Paweł Grzybowski z Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy i Maksymilian Chutorański z Uniwersytetu Szczecińskiego. Funkcję sekretarzy pełniły Bożena Tołwińska i Katarzyna Szorc – obie z Uniwersytetu w Białymstoku, Alicja Korzeniecka-Bondar, również z Uniwersytetu w Białymstoku, została redaktorką naczelną, a ja – Ewa Bochno z Uniwersytetu Zielonogórskiego – jej zastępczynią. Bardzo ważne było dla nas to, że był to zespół międzyuczelniany; naszym wspólnym środowiskiem było Forum Młodych Pedagogów i Letnie Szkoły Młodych Pedagogów. To właśnie tam zaczęła się nasza znajomość i współpraca.

A.M.: Obie wspominać dzień, kiedy przedstawialiście koncepcję czasopisma Komitetowi...

E.B.: Tak, ten obraz mam wciąż bardzo wyraźnie przed oczami. Pamiętam, jak po posiedzeniu siedzieliśmy na dworcu, w barze, i na kolejnych serwetkach zapisywaliśmy wszystkie pomysły, opracowywaliśmy kolejne kategorie tematyczne. Zawsze chcieliśmy, żeby „Parezja” była nie tylko zbiorem tekstów, ale żeby każdy numer był poświęcony jednej, przewodniej kategorii. Okazało się to później niełatwym zadaniem, bo do każdego numeru trzeba było przecież znaleźć autorów, którzy piszą w określonej przestrzeni tematycznej.

A.K-B.: Spotkanie z Komitetem miało charakter inicjacyjny. Jedziesz do Pałacu Kultury, spotykasz wszystkich najważniejszych członków tego gremium... Trema była ogromna. Ale kiedy dostaliśmy zielone światło, wtedy już wszystko stało się naprawdę poważne. Temu poparciu i przejawowi zaufania trzeba było sprostać.

A.M.: Wspominałyście, że wymyślenie tytułu i użycie kategorii „parezji” było momentem przełomowym – takim, który dał fundamenty pod rozumienie idei czasopisma i nadawał kierunek waszym dalszym pracom...

E.B.: Tak, to było oczywiste, że pierwszy numer będzie poświęcony właśnie tej kategorii. Maks Chutorański, specjalizujący się w twórczości Foucaulta, podjął się opracowania zagadnienia *parezji*. Do pierwszego numeru poszukiwaliśmy tekstów, które odważnie mówiłyby o tym, co ludziom leży na sercu, albo co ich uwiera. Kolejne kategorie wypracowaliśmy częściowo podczas spotkań w Warszawie, ale wiele z nich rodziło się również z potrzeby chwili – w odpowiedzi na aktualne wydarzenia i sytuacje w Polsce i na świecie.

A.K-B.: Gdy podejmowaliśmy pracę nad kategorią, której sami dopiero się uczyliśmy, konieczne było głębokie wczytanie się w literaturę, zdobycie nowej wiedzy. Pamiętam, jak przygotowywałam *Słowo od redakcji* – czasem dwie, trzy strony, nad którymi pracowałam całymi dniami, starając się jak najlepiej nakreślić pole problemowe. Było to niezwykle wymagające, ale zarazem inspirujące i rozwijające doświadczenie. Tu znów ogromnym wsparciem okazał się skład Komitetu, Profesorowie, którzy nas wspierali, doradzali, recenzowali. Od początku staraliśmy się też, by w każdym numerze była rozmowa z jednym z Profesorów – by główny trzon tekstów był napisany przez młodych badaczy i młode badaczki, ale też żeby w czasopiśmie był obecny dialog nie tylko między środowiskami, ale i między pokoleniami.

E.B.: Pierwsze numery opierały się na kategoriach „niegrzecznych”, niepokornych, oporowych, nieoczywistych. Myślę, że to właśnie stanowiło ogromną wartość czasopisma i było czymś nowym na ówczesnym rynku

wydawniczym. Staraliśmy się łamać schematy „poukładanego czasopisma”, stworzyliśmy stałe działy, zresztą to był jeden z formalnych wymogów: rozprawy, komunikaty z badań, eseje. Ale nie chcieliśmy, żeby to właśnie one wyznaczały główny porządek. Najważniejsza była dla nas kategoria przewodnia, myśl, która spinała cały numer – nawet jeśli nie wszystko dało się od razu uporządkować.

A.K-B.: Kategoria miała wyznaczać ideę przewodnią; strukturę, którą zawsze byliśmy też gotowi przekształcić, jeśli pojawiały się teksty nie koniecz- nie mieszczące się w jej ramach. Tak powstał np. dział „Pod pręgierzem śmiechu”, który okazał się bardzo trudny. Do czasopisma przyjmowaliśmy także teksty poetyckie, sytuujące na styku sztuki i nauki. Stworzyliśmy przestrzeń dla tekstów odrzucanych w wielu innych czasopismach właśnie ze względu na nieoczywistość ich formy. Zależało nam również na tym, by dać miejsce autorom, którzy byli na początku drogi – na przykład osobom planującym duże projekty badawcze, potrzebującym przemyśleć założenia, nazwać problemy, sformułować pytania badawcze.

A.M.: Co, z perspektywy czasu, oceniacie jako najtrudniejsze w waszej pracy?

A.K-B.: Czasopismo tworzone dla młodych autorów wiązało się z tym, że napływające teksty miały bardzo różną jakość. Czasem były to pierwsze prace naukowe, pierwsze publikacje młodych. Zanim tekst trafiał do recenzji, wykonywaliśmy wspólnie pracę redakcyjną, wszyscy czytaliśmy artykuły i staraliśmy się dawać autorom konstruktywne uwagi, choć sami nie byliśmy dużo bardziej doświadczeni. Czasem trzeba było włożyć sporo pracy, by wydobyć z tekstu interesujące wątki, pomóc w ich lepszym opisanu. Ja pracowałam również na styku redakcji i autorów – zależało mi na tym, by zadbać o dobrą atmosferę współpracy, o sposób formułowania uwag tak, by nie zdeprymowały młodego autora, a pozwoliły rozwijać warsztat pisarstwa. Chciałam, aby młodzi badacze wiedzieli, że mogą przesłać do nas swoje teksty i że zostaną one potraktowane poważnie. Z drugiej strony myślę, że teksty nieoczywiste, przy których pracy było najwięcej, dostarczały nam najwięcej radości. Dobrze wspominam moment, kiedy pojawiły się wiersze tematyczne – coś, na co zupełnie nie było miejsca w innych czasopismach naukowych. Dobrym pomysłem było też wprowadzenie numerów tematycznych i funkcji redaktorów tematycznych; to było absolutnie nowe rozdanie. Pojawiły się osoby, które mówiły: Mamy temat, dajcie nam przestrzeń „Parezji”. To właśnie wy [dr Aneta Makowska i dr hab. Maksymilian Chutorański] byliście, jak się zdaje, pierwszymi redaktorami tematycznymi (Makowska i Chutorański, 2019, s. 5–11). Przygotowywanie takich numerów dawało ogromną satysfakcję.

No i oczywiście było jeszcze jedno ważne wyzwanie: dotrzymywanie terminów, bo czasopismo musi ukazywać się regularnie.

A.M.: Powiedźcie proszę, czego nauczyłyście się dzięki pracy w redakcji?

A.K-B.: Przede wszystkim nauczyłam się warsztatu pisania. Czytając teksty najróżniejszego rodzaju, nieustannie wracałam myślami do notatek z LSMP, kiedy Pani Profesor Dudzikowa uczyła nas, co powinien zawierać dobry tekst naukowy: wstęp, uzasadnienie podjęcia tematu, cel, teza itd. Po przeczytaniu dziesiątek tekstów te elementy naprawdę się uwewnętrzniały. Bardzo ciekawe było również obserwowanie pracy recenzentów – jak czytają, na co zwracają uwagę, jakie formułują komentarze. Podobne doświadczenie mieliśmy w samej redakcji. Zdarzało się, że byliśmy całkowicie zgodni, nasze uwagi były niemal identyczne. Ale bywały też sytuacje, w których pojawiały się rozbieżności – i wtedy to ja musiałam zdecydować, co zrobić dalej.

Bardzo ważne było to, że jako zespół naprawdę się lubiliśmy. Uzupełnialiśmy się tematami, doświadczeniami, zasobami – i potrafiliśmy ze sobą rozmawiać. Każdy realizował powierzone zadania rzetelnie, nikt ich nie lekceważył. Wszyscy czuli się współodpowiedzialni za „Parezję”.

E.B.: Ja jeszcze powiem, że też nauczyliśmy się chyba po prostu czytać i próbować przyjąć perspektywę innego autora, która nie zawsze jest zbieżna z naszą perspektywą. Nie zawsze pomysł, który przedstawiał autor na prowadzenie swojego czytelnika był zbieżny z naszym. Uczyliśmy się wyłapywać w tekstach to, co jest cenne, wartościowe. To nie pozwoliło nam przyzwyczajać się do własnej perspektywy, ale myślę, że uczyło nas wielkiego czytania, podążania za perspektywą autora czy autorki tekstów.

A.K-B.: Tak, pamiętam takie rozmowy z Panią Profesor Czerepaniak-Walczak, która czasami przygotowywała dla nas trzecią, rozstrzygającą recenzję, kiedy w redakcji nie umieliśmy rozwiązać jakiegoś problemu. Pamiętam, jak powiedziała, że ten tekst nie musi się podobać jeśli chodzi o treść, o wizję świata, ale jeśli jest poprawny teoretycznie, metodologicznie, jeśli autor ma coś do powiedzenia, to nie ma znaczenia, że nie mieści się on w naszej bańce czy w mojej wizji świata.

E.B.: Ja jeszcze powiem, że chyba taką trudnością było, kiedy dostawaliśmy dwie różne recenzje, albo takie recenzje, które wymagały od autora odpowiedzi, a to był bardzo młody autor, albo takie recenzje... Nie chcę posługiwać się tutaj konkretnymi przykładami...

A.K-B.: Pomogę Ci, rzucę koło ratunkowe. Bywali na przykład autorzy, którzy podchodzili do swojej pracy bardzo emocjonalnie, szli w zaparte, nie przyjmowali żadnych uwag; ten element komunikacji między nami,

autorami i recenzentami – tym bardziej, że nie mieliśmy żadnej platformy, która by ją ułatwiała – był ogromnym wyzwaniem. Dodam jeszcze jedno, „Parezja” ma punkty. To był wymóg strukturalny wpisywania się w naukę, ale to niczego tak naprawdę nie ułatwiło. Kiedy nie mieliśmy punktów, ludzie wiedzieli, że uczestniczą w czymś pozastrukturalnym, że tworzą coś dla autotelicznej wartości nauki, dla tego, żeby tekst po prostu się ukazał.

A.M.: Kiedy opowiadacie o organizacji swojej pracy, o przebiegu całego procesu, myślę, że właśnie taką schedę chcemy – jako nowa redakcja – od Was przejąć: „Parezja” to miejsce ostrzenia ołówków, uczenia się pisania, wspierania młodych pracą zespołu redakcyjnego i dobrych, krytycznych recenzentów. Sama zresztą dorastałam w tej szkole. Słuchając Waszych opowieści, mam też wrażenie, że praca w „Parezji” była dla Was częścią procesu dojrzewania naukowego, mam rację?

E.B.: Tak, to był jeden z wymiarów tego dojrzewania. Czytanie ludzi, rozumienie ludzi to przekłada się na czytanie lektur, uzasadnianie swojego stanowiska. To jest związane z tym, co robimy w nauce, o co walczymy. „Parezja” utrzymywała mnie też w byciu odważną, niepokorną, w wyrażaniu swojego stanowiska naukowego. A to nie zdarza się przez bycie w redakcji jakiegokolwiek czasopisma, ale przez bycie właśnie w tej redakcji, redakcji „Parezji”.

A.K-B.: Ta praca dawała nam poczucie, że jesteśmy odpowiedzialni za coś, co ma się powtarzać w pewnym rytmie. Myśmymy to sobie sami wymyślili, pozyskaliśmy zaufanie szeregu ludzi, więc to zwyczajnie trzeba było zrobić. Forum, Komitet, Michał Obrycki, który zaprojektował okładkę. Wiele rzeczy było robionych po przyjacielsku, i kiedy tyle osób daje Ci kredyt zaufania, to jest ogromna odpowiedzialność; chcesz, żeby ta praca przybrała konkretne kształty i była najwyższej jakości.

E.B.: Ja bym dodała jeszcze sprawstwo, bo to był też proces budowania w nas sprawstwa.

A.M.: Z perspektywy Waszej pracy w „Parezji” oraz dotychczasowej kariery naukowej, co chciałbyście przekazać młodym badaczom i badaczkom, z którymi tak intensywnie pracujecie, których wspieracie i którym towarzyszycie?

A.K-B.: Żeby szukali dla siebie środowisk, w których mogą się rozwijać. Takich właśnie, jakiego my doświadczyłyśmy. Żeby szukali ludzi życzliwych z którymi usiądą, których posłuchają, od których otrzymają merytoryczną i konstruktywną recenzję.

E.B.: Że rozwój naukowy to rozwój człowieka w całości. To znaczy, że aby mówić o prawdziwym rozwoju i postępie, trzeba zadbać o rozwój poznawczy, moralny i relacyjny. Nie da się rozwijać wyłącznie w jednym z tych wymiarów – wszystkie aspekty życia i pracy naukowej są ze sobą sprzężone.

A.K-B.: I żeby mieć frajdę z tego, co się robi! Ten moment, kiedy odbiera się „Parezję” z drukarni, jest bardzo satysfakcjonujący, to ogromna przyjemność. Kolejny raz zrobiłeś coś ze wspomniałymi ludźmi. Nigdy nie sądziłam, że będziemy wydawać „Parezję” przez dziesięć lat!

BIBLIOGRAFIA

Makowska, A. i Chutorañski, M. (2019). Pedagogika rzeczy. *Parezja. Czasopismo Forum Młodych Pedagogów przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN*, 1(11), 5–11.

studium recenzyjne

Iwona Murawska

Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

E-MAIL: imurawska@umk.pl ORCID: 0000-0002-9691-4311

Teorie rozwoju człowieka
Barbary M. Newman i Philipa R. Newmana
– kompendium wiedzy z psychologii rozwojowej
czy nowe otwarcie?

STRESZCZENIE

Na polskim rynku wydawniczym pojawił się nowy podręcznik z zakresu psychologii rozwojowej: *Teorie rozwoju człowieka* autorstwa Barbary M. Newman i Philipa R. Newmana, któremu poświęcone jest niniejsze studium recenzyjne. Poza dokonaniem charakterystyki tej pracy, podejmuję w nim próbę odpowiedzi na pytanie, czy wskazana propozycja stanowi nowe spojrzenie na zagadnienia psychologii rozwojowej, a także w jaki sposób lektura może przysłużyć się osobom zajmującym się edukacją.

SŁOWA KLUCZOWE: psychologia, teorie rozwoju, podręcznik, człowiek, rozwój

Celem naszej książki jest przedstawienie pobudzającego ciekawość czytelnika wprowadzenia do teorii na temat rozwoju człowieka. Wierzymy, że teorie wciągną Cię w świat idei i skłonią do ponownej, ale i nowej refleksji nad relacjami społecznymi, procesami, kulturą i samym sobą.

(Newman i Newman, 2024, s. XV)

Wprowadzenie

Psychologia, jako jedna z podstawowych nauk pomocniczych pedagogiki, jest osią, która pomaga ugruntować edukacyjne teorie i dociekania w kategoriach zachowania oraz osobowości. Szczególnie znaczącą rolę w tym kontekście pełni psychologia rozwojowa, jako jedna z najważniejszych subdyscyplin psychologii, która zajmuje się rozwojem człowieka w różnych okresach jego życia (Kielar-Turska, 2015, s. 3). Pozwala ona na umiejscowienie dociekań edukacyjnych w meandrach rozwoju i jego uwarunkowaniach. Dzięki psychologii rozwojowej osoby zajmujące się pedagogiką mogą lepiej zrozumieć praktykę edukacyjną w odniesieniu do różnych etapów życia człowieka, dostosowywać cele wychowania i kształcenia do poziomu rozwoju jednostki oraz identyfikować

wyzwania związane ze zmianami, kryzysami, a także realizacją poszczególnych zadań. Dlatego edukatorki i edukatorzy z zainteresowaniem sięgają po prace z tej subdyscypliny.

Na polskim rynku wydawniczym jest dostępnych wiele prac (kompendiów) poświęconych psychologii rozwojowej (zob. m.in. Senejko, 1994; Bee i Boyd, 2007; Brzezińska i in., 2016; Trempała, 2017, 2021 itp.). W 2024 r. ukazała się kolejna propozycja przedstawienia teorii rozwoju człowieka – książka autorstwa amerykańskich psychologów rozwoju, Barbary M. Newman oraz Philipa R. Newmana, w przekładzie Marty Białeckiej, Marty Szpan i Magdaleny Szmytki. Jest to już trzecie wydanie tego rozpoznawalnego podręcznika (wyd. 1 – 2007; wyd. 2 – 2016). W związku z tym postanowiłam przyrzeć się tej nowej publikacji poświęconej zagadnieniom teorii rozwoju. Jednak wobec dużej liczby dostępnych opracowań, skierowałam swoją uwagę na realizację kategorii nowatorstwa oraz potencjalnych możliwości zastosowania publikacji w kontekście pedagogicznym.

Pytania na które poszukuję odpowiedzi w studium recenzyjnym:

- Czy praca *Teorie rozwoju człowieka* Barbary M. Newman i Philipa R. Newmana ma charakter kompendium z zakresu psychologii rozwojowej, czy stanowi nowe otwarcie w spojrzeniu na teorie rozwoju człowieka?
- Co może dać osobom zajmującym się edukacją lektura *Teorii rozwoju człowieka* Barbary M. Newman i Philipa R. Newmana?

Charakterystyka

Pracę, liczącą ponad 500 stron, można podzielić na trzy główne części: teorie rozwoju akcentujące rolę czynników biologicznych, teorie rozwoju akcentujące rolę czynników środowiskowych oraz teorie rozwoju zakładające interakcję pomiędzy nimi. Całość składa się kilkunastu rozdziałów, a każdy z nich jest poświęcony rozwojowi rozpatrywanemu przez pryzmat innego nurtu psychologii.

Autorzy zastosowali schemat, do którego odnoszą każdą z jedenastu zaprezentowanych teorii, co z pewnością ułatwia poruszanie się po podręczniku. Poszczególne części rozpoczynają się pytaniami kierunkowymi, mającymi nadać tok eksploracji poszczególnych zagadnień. Następnie przedstawiany jest opis przypadku, służący zobrazowaniu danej teorii w praktyce. Po tak zarysowanym wstępie czytelnik może zapoznać się z tłem historycznym oraz podstawowymi pojęciami, charakterystycznymi dla omawianego nurtu. Kolejna część poświęcona jest nowym kierunkom interpretacyjnym

oraz przykładowemu zastosowaniu teorii. Całość wieńczy refleksja nad tym, dlaczego dana koncepcja spełnia kryteria pozwalające uznać ją za teorię rozwoju człowieka. Towarzyszy jej również krytyczna dyskusja, zestaw pytań pomocniczych, polecane materiały do dalszej lektury oraz słowa kluczowe (Newman, 2024, s. XIV).

W pierwszej części pracy autorzy koncentrują się na teoriach akcentujących rolę czynników biologicznych w rozwoju człowieka, wśród których wyróżniają: teorię ewolucyjną, teorię psychoanalityczną oraz teorię poznawczą. W kolejnej części przedstawiają teorie, które podkreślają znaczenie czynników środowiskowych, takie jak: teoria uczenia się, teoria ról społecznych, teoria rozwoju w biegu życia, a także teoria sprawiedliwości społecznej. Ostatnia część jest poświęcona teoriom, które podkreślają interakcje między jednostką a środowiskiem. Odpowiadają jej rozdziały dotyczące: teorii psychospołecznej, teorii kulturowo-historycznej, teorii bioekologicznej oraz teorii systemów dynamicznych. Całość domyka epilog, który również wpisuje się w przyjęty w podręczniku schemat analizy – rozpoczyna się od analizy przypadku, który następnie rozpatrywany jest z perspektywy wszystkich wcześniej omówionych nurtów. W zakończeniu autorzy podejmują próbę odpowiedzi na pytanie, dlaczego istnieje tak wiele teorii rozwoju. Dochodzą do wniosku, że żadna z nich nie wyjaśnia w pełni wszystkich aspektów ludzkiego rozwoju ani nie oddaje jego złożoności. Każda z prezentowanych teorii ma swoje punkty uwagi, określony zakres zastosowania, jak i pewne ograniczenia (Newman, 2024, s. 506). Otrzymujemy też interesujące implikacje dla praktyki. Całość epilogu daje nie tylko doskonałą okazję do uporządkowania zdobytych wiadomości, lecz także stanowi odpowiednie domknięcie całej publikacji.

Przyjęty w podręczniku model jest dla mnie interesujący, bowiem wszystkie znane mi wcześniej kompendia czy podręczniki psychologii rozwojowej (zob. m.in. Bee i Boyd, 2007; Trempała, 2017) koncentrowały się przede wszystkim na opisie poszczególnych etapów rozwojowych. Choć takie podejście miało niewątpliwie porządkujący charakter, to jednak osadzenie rozwoju człowieka w kontekście konkretnych teorii może umożliwić bardziej całościowe spojrzenie na różne etapy życia człowieka, a także pomóc w ich wieloperspektywicznej analizie.

Aplikacja i zastosowanie treści w pedagogice

Biorąc pod uwagę oczywiste związki psychologii z pedagogiką, wykorzystanie zaproponowanego podręcznika w różnych przestrzeniach edukacyjnych wydaje się w pełni uzasadnione, bowiem szeroko rozumiany rozwój jest

kluczem w procesie edukacji człowieka (por. Cyzio, 2017, s. 142–143). Znajomość etapów rozwoju i teorii rozwoju człowieka stanowi fundament dla dalszych dociekań pedagogicznych. W praktyce edukacyjnej ważne jest rozpoznanie istoty i genezy określonych zachowań, problemów czy wyzwań. Jednak czy w pracy poczyniono zwrot w stronę pedagogów i pedagożek? W pewnym sensie tak, i w tym miejscu posłużę się przykładem z książki. W rozdziale dotyczącym teorii uczenia się autorzy opisali przypadek nowej uczennicy, prześladowanej przez koleżanki, który stał się podstawą analizy zmian w zachowaniach i przekonaniach wynikających z doświadczenia. Na tym przykładzie wyjaśniane są istotne pojęcia oraz koncepcje związane z uczeniem się (Newman, 2024, s. 174–175). Oczywiście nie jest to jedyne dosłowne odniesienie edukacyjne – w podręczniku jest ich wiele. Ich wartość jednak wynika przede wszystkim z kontekstu psychologicznego: wyjaśnienia mechanizmów danego zachowania oraz jego możliwych implikacji. Jedną z największych zalet tego kompendium jest ukazanie, w jaki sposób zdobytą wiedzę naukową można wykorzystać w praktyce, także praktyce pedagogicznej. Pedagożki i pedagodzy mogą przyjrzeć się tu nie tylko zagadnieniom uczenia się, ale także m.in. rolom społecznym, możliwościom rozwoju w biegu życia, opcjom pozytywnego rozwiązywania kryzysów życiowych i rozwojowych oraz znaczeniu zabaw. W rezultacie otrzymujemy wiele rozwiązań, które mogą pomóc wspierać jednostki w ich rozwoju.

Zatem podczas zajęć na studiach pedagogicznych warto wykorzystać książkę, która przedstawia wybrane koncepcje przez pryzmat wyjaśniania praktyki, co z pewnością ułatwi przyswajanie treści studentom nastawionym na utylitaryzm w zdobywaniu wiedzy.

Jak podkreślają autorzy:

Jedenaście teorii przedstawionych w tej książce wciąż się rozwija, stymulując badania i inspirując praktykę i interwencje w obszarze rozwoju człowieka, w tym edukacji, doradztwie, planowaniu organizacyjnym, świadczeniu usług społecznych i polityce społecznej. Każda z teorii wniosła unikatowy wkład, zmieniając sposób, w jaki wyjaśniamy rozwój, a w rezultacie zwiększając możliwości poprawy jakości życia dzieci, młodzieży, dorosłych (Newman, 2024, s. 497).

Można zauważyć, że autorzy byli również nastawieni na praktyczny wymiar życia społecznego, w tym praktykę edukacyjną. Trudno jednak nie zauważyć, że system edukacji, o czym doskonale wiedzą osoby zajmujące się pedagogiką, nie funkcjonuje perfekcyjnie. Działania edukacyjne wiążą się zawsze z „(...) interwencją w «żywą materię», w bieg życia rozwijającego się człowieka i w stale

dynamicznie zmieniające się jego interakcje z otoczeniem bliższym i dalszym” (Brzezińska 2013, s. 208).

Po lekturze podręcznika osoby zajmujące się pedagogiką zyskują szansę lepszego zrozumienia praktyki edukacyjnej w odniesieniu do kolejnych etapów życia, a także dostosowania celów wychowania do poziomu rozwoju jednostki. W związku z tym znajomość psychologii rozwojowej, rozumienie jej prawidłowości czy umiejętność zastosowania wydają się kluczowe dla prowadzenia przemyślanych i zoptymalizowanych działań w obszarze pedagogiki. I ten podręcznik na pewno to umożliwia, jednak wymaga to uprzedniej refleksji oraz analizy przedstawionych treści.

Zapoznanie się z pracą może nie tylko zainspirować do poszukiwania nowych tropów badawczych – dzięki pokazaniu przykładów badań z zakresu każdej z teorii – lecz także przyczynić się do rozbudowy własnego warsztatu naukowego. Widzę zatem wiele możliwości wykorzystania podręcznika w obszarze pedagogiki.

Nowe spojrzenie i otwarcie

Nowe otwarcie traktuję tu jako przejaw nowatorstwa, zmiany czy nawet rewolucji w myśleniu o psychologii rozwojowej. W sensie dosłownym obecne wydanie podręcznika różni się od wcześniejszych wersji przede wszystkim dodaniem nowego rozdziału poświęconego teorii sprawiedliwości społecznej. Idei tej poświęcono również więcej uwagi w innych częściach. Zauważalna jest także większa koncentracja na kwestiach związanych z płcią i jej uwarunkowaniami, a także szersze uwzględnienie roli kultury w rozwoju człowieka. Na uwagę zasługuje również udoskonalone podsumowanie, w którym wyraźniej zarysowano powiązanie teorii z praktyką.

Walorem omawianej pracy jest na pewno zachęta do krytycznej oceny i własnej refleksji, co pozwala uznać, że realizuje w pewien sposób emancypacyjną funkcję edukacji (Kwieciński, 1995), wciąż słabo obecną w polskiej rzeczywistości szkolnej. Choć dostrzegalne są sądy czy przekonania autorów oraz amerykański kontekst, podręcznik można uznać za uniwersalny, oferuje bowiem wiele możliwości wykorzystania. Całość opracowania jest też inaczej skonstruowana niż większość znanych mi popularnych kompendiów z psychologii rozwojowej. Osią organizującą nie są tu etapy rozwoju, ale teorie rozwoju człowieka. Autorzy każdorazowo wskazują zarówno mocne strony, jak i ograniczenia poszczególnych teorii. Zamieszczają również pytania do refleksji, aktualną literaturę przedmiotu oraz propozycje dalszych lektur. Wszystko to, zgodnie z założeniami, ma służyć refleksji, uporządkowaniu oraz przyswajaniu wiedzy. Dużym atutem jest również zakotwiczenie treści w bieżących

badaniach czy realiach dynamicznie zmieniającego się świata, choć już w zasadzie powinno to stanowić bazę większości współczesnych podręczników.

Jednak pomimo wielu zalet omawianej pracy, nadinterpretacją byłoby stwierdzenie, że stanowi ona „nowe otwarcie” w spojrzeniu na psychologię rozwojową. Wiele kontekstów, aktualne wyzwania społeczne jako oś odniesienia czy zachęta do refleksji – to istotne walory, ale nie oznaczają one jednak rewolucji w myśleniu o rozwoju człowieka. Może nie taka jest rola podręcznika, jego zadaniem jest raczej ukazywanie złożoności psychologii rozwojowej i inspirowanie do dalszego odkrywania świata niż formułowanie śmiałych tez czy budowanie nowych paradygmatów. Nie zakończyłam lektury z przeświadczeniem, że chciałabym zostać psycholożką rozwoju, choć utwierdziłam się w przekonaniu, że psychologia jest pedagogom potrzebna i zyskałam wiele cennych tropów.

Dyskusja

Narracja prowadzona przez Barbarę M. Newman oraz Philipa R. Newmana pozwala osobie zorientowanej w psychologii uporządkować posiadaną wiedzę, natomiast czytelnikowi rozpoczynającemu dopiero swoją przygodę z tą dyscypliną – zrozumieć poszczególne teorie rozwoju. Sięgając po tę książkę liczyłam na coś w rodzaju nowego otwarcia. W rezultacie w moje ręce trafił rozbudowany podręcznik, kompendium wiedzy z zakresu psychologii rozwojowej – podręcznik niewątpliwie, interesujący, wartościowy, skłaniający do refleksji i dobrze uporządkowany. Co ważne, zachęca do wrażliwości na drugiego człowieka, w tym ludzi zagrożonych wykluczeniem, wykluczanych, dyskryminowanych, będących ofiarami przemocy oraz krzywdzących stereotypów. Nie ujmując wartości merytorycznej pracy, warto zwrócić uwagę na to, że początkujący czytelnik może być przytłoczony pewnym naddawaniem i „przegadaniem” treści. Z kolei osoba bardziej zaawansowana, z większym doświadczeniem psychologicznym, może czuć niedosyt. Ponadto styl publikacji, ukierunkowany na dostępność i sprawiedliwość społeczną, może być trudny w odbiorze zarówno dla czytelników z zaburzeniami koncentracji uwagi czy wadą wzroku, jak i zorientowanych konserwatywnie miłośników idei transmisji kulturowej.

Odnosząc się do cytatu, który zainicjował ten tekst, należy stwierdzić, że autorzy spełnili swoją obietnicę. Lektura pracy pozwoliła mi na nowe „przetarcie” i spojrzenie na znane lub już kojarzone szlaki, skłoniła do ponownej refleksji nad zagadnieniami rozwoju czy do zastanowienia się nad koniecznością wykorzystania teorii psychologicznych w pedagogice. Czy jednak analiza podręcznika pobudziła moją ciekawość? Niewątpliwie

– w pewnym zakresie. Z pewnością wywołała we mnie większe otwarcie na psychologiczne teorie, ich zastosowaniem w edukacji, a także szerszą refleksją nad światem i dokonującymi się w nim przemianami. Niewątpliwie znaczącym atutem pracy są liczne przykłady badań oraz odniesienia do aktualnych wyników naukowych, które osadzają rozważania autorów w szerokim, współczesnym kontekście. Dzięki temu łatwiej jest nie tylko utożsamić się z prezentowanymi zagadnieniami, ale również przełożyć teorię na praktykę codziennego życia.

Jednocześnie poczułam zmęczenie i ulgę, że przebrnęłam przez zaprezentowane treści, które momentami wydawały się nadmiernie rozbudowane. Współczesny student, przedstawiciel pokolenia obrazu, może mieć problem z ich przyswojeniem. Forma prezentacji często wykraczała ponad potrzeby odbiorcy. Reasumując, całość jest warta uwagi publikacją, która stanowi wartościowe kompendium wiedzy z zakresu teorii rozwoju człowieka. Niezwykle wyraźnie dostrzegalna jest szeroka wiedza tematyczna Państwa Newmanów i ich pasja do psychologii, a także ich bogate doświadczenie. W rezultacie całość zadowoliła mnie, ale nie zafascynowała. Jednak czy podręcznik musi fascynować?

BIBLIOGRAFIA

- Bee, H. i Boyd, D. (2007). *Psychologia rozwoju człowieka*, przeł. J. Gilewicz i A. Wojciechowski. Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Brzezińska, A. (2013). Psychologia a edukacja: pomoc psychologiczna wobec transformacji systemu edukacji. *Edukacja*, 5(125), 206–216.
- Brzezińska, A., Appelt, K. i Ziołkowska, B. (2016). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Cyzio, D. (2017). Wyzwania edukacji (w Polsce) z perspektywy psychologicznej. *Hybris*, 36, 139–173.
- Kielar-Turska, M. (2015). Kształtowanie się naukowej psychologii rozwoju człowieka. W: J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka: podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kwieciński, Z. (1995). *Socjopatologia edukacji*. Mazurska Wszechnica Nauczycielska.
- Newman, B.M. i Newman, P.R. (2007). *Theories of human development*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Newman, B.M. i Newman, P.R. (2016). *Theories of Human Development*. Psychology Press.
- Newman, B.M. i Newman, P.R. (2024). *Teorie rozwoju człowieka*, M. Białecka (red. nauk.), przeł. M. Białecka, M. Szpak i M. Szmytke. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Senejko, A. (red.). (1994). *Psychologia rozwoju człowieka: wybrane zagadnienia*. Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego.
- Trempała, J. (red.). (2017). *Psychologia rozwoju człowieka: podręcznik akademicki*. Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Trempała, J. (2021). *O zachowaniu i rozwoju człowieka*. Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.

