

ISSN 2450-9760

T O M

47

**ZN**

**Zeszyty Naukowe**

Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy

10/2025

**EDUKACJA · RODZINA · SPOŁECZEŃSTWO**





# Zeszyty Naukowe

Wyższej Szkoły Gospodarki

**TOM**

**47**

## **Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo**

**Meandry pedagogiki i nauk społecznych**

**10/2025**

Zbiór rozpraw pod redakcją  
Marka Chamota i Przemysława Ziółkowskiego

**Rada naukowa czasopisma:**

prof. zw. dr hab. Stanisław Kowalik – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
prof. zw. dr hab. Hanna Liberska – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
prof. zw. dr hab. Ryszard Parzęcki – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
dr hab. Beata Bonna – Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy  
dr hab. Hanna Solarczyk-Szwec – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu  
dr hab. Elżbieta Szubertowska – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
dr hab. Małgorzata H. Kowalczyk – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu  
dr hab. Andrzej Michalski – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
dr hab. Radosław Muszkieta – Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu  
dr hab. Małgorzata Bieńkowska – Uniwersytet w Białymstoku  
dr hab. Janusz Gierszewski – Uniwersytet Pomorski w Słupsku  
dr hab. Anna Frąckowiak – Akademia Kujawsko-Pomorska w Bydgoszczy  
dr hab. Helena Wrona-Polańska – Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy  
dr hab. Małgorzata Jagodzińska – Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi  
dr hab. Barbara Gogol-Droźniakiewicz – PWSH „Pomerania” w Chojnicach  
dr hab. Adam Sudoł – Bydgoska Szkoła Wyższa  
prof. dr hab. Tamara B. Poyasok – Ukraina  
dr hab. Natalia Sejko – Ukraina  
dr hab. Gennadyi Moskałyk – Ukraina  
dr hab. Artur Katolo – Włochy  
dr hab. Indira Dżagania – Gruzja  
doc. dr Yelena I. Bespartochnaya – Ukraina  
dr Alina Matlakiewicz – Uniwersytet WSB Merito w Toruniu  
dr Anna Dudzic-Koc – Collegium Medicum UMK w Bydgoszczy  
dr Marjanen Päivi – Laurea University, Finlandia  
mgr inż. Robert Sawosz – Szkoła Podoficerska Państwowej Straży Pożarnej Bydgoszczy  
mgr Piotr Szanter – Centrum Szkolenia Marynarki Wojennej w Słupsku

**Redakcja tomu:**

prof. WSG dr Marek Chamot, doc. Przemysław Ziółkowski

**Korekta:** mgr Bartosz J. Ludkiewicz

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

**Skład:** Adriana Górka

**Recenzenci tomu:**

prof. dr hab. Ludwik Kozołub

prof. dr hab. Ryszard Stankiewicz

Czasopismo znajduje się w bazach czasopism naukowych:

- Arianta – <https://arianta.pl>
- Ceon – <https://depot.ceon.pl>
- Biblioteka Nauki – <https://bibliotekanauki.pl>
- Infona – <https://www.infona.pl>
- OJS – <https://ojs.byd.pl>

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

Copyright © Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki

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

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

**ISSN: 2450-9760**

**ISBN 978-83-68089-32-5** „Meandry pedagogiki i nauk społecznych”

## Spis treści

WSTĘP / INTRODUCTION 5

### EDUKACJA / EDUCATION

Przemysław Ziółkowski 9

*Zadania domowe w teorii i praktyce edukacyjnej w Polsce*

*Homework in educational theory and practice in Poland*

Anna Szczepankowska 57

*Formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej dla dziecka z zespołem Aspergera w szkole masowej*

*Forms of psychological-pedagogical support for students with Asperger syndrome in mainstream schools*

Kazimierz Mikulski 93

*The distance between teacher and student and the impact on student-student relationships during the implementation of a selected educational program comparison of the results of selected own research in the context of proxemics*

*Dystans między nauczycielem a uczniem i jego wpływ na relacje uczeń - uczeń podczas realizacji wybranego programu edukacyjnego porównanie wyników wybranych badań własnych w kontekście proksemiki*

Kazimierz Mikulski 115

*Badania własne w obszarze zastosowań informatyki w kontekście proksemiki - próba podsumowania badań*

*Own research in the area of computer science applications in the context of proxemics - an attempt to summarize the research*

Hennadii Moskałyk, Oksana Stanichenko, Yuliia Sylenko 129

*Digital approaches as a tool for developing inclusive competence of future psychologists and designers*

*Podejścia cyfrowe jako narzędzie rozwoju kompetencji inkluzywnych przyszłych psychologów i projektantów*

---

**SPOŁECZEŃSTWO / SOCIETY**

|  |     |
|--|-----|
| Monika Bujewska  | 149 |
| <i>Naród i jego fundamentalne struktury w państwie na podstawie ideowej koncepcji Stefana Wyszyńskiego</i>         |     |
| <i>The nation and its fundamental structures in the state based on the ideological concept of Stefan Wyszyński</i> |     |
| dr Anna Więcek-Durańska  | 167 |
| <i>Doświadczenia heteroseksizmu i przemocy wśród osób lgbt</i>   |     |
| <i>Experiences of heterosexism and violence among lgbt people</i>  |     |
| Małgorzata Ziółkowska  | 181 |
| <i>Sytuacja osób dorosłych a planowanie kariery</i>  |     |
| <i>we współczesnej rzeczywistości społeczno-gospodarczej</i>   |     |
| <i>The situation of adults and career planning in the contemporary socio-economic reality</i>                      |     |
| Ewa Kaniewska-Mackiewicz   | 207 |
| <i>Osoby w spektrum autyzmu osadzone w zakładach karnych w Polsce</i>  |     |
| <i>– raport z projektu innowacji za murem zrozumienia</i>  |     |
| <i>Individuals on the autism spectrum incarcerated in Polish penitentiary facilities</i>                           |     |
| <i>– a report on the innovation project behind the wall of understanding</i>                                       |     |
| Wiktoria Golecka   | 225 |
| <i>Rola świadomości tożsamości narracyjnej w podejmowaniu</i>  |     |
| <i>decyzji dotyczących uogólnionej własnej skuteczności</i>  |     |
| <i>The role of narrative identity awareness in decision-making regarding generalized self-efficacy</i>             |     |
| Marek Chamot   | 255 |
| <i>Grecy i Polacy – historia porównawcza w dziełach Evangelosa Spyropoulosa</i>                                    |     |
| <i>Greeks and Poles – a comparative history in the works of Evangelos Spyropoulos</i>                              |     |
| Informacja o autorach  | 269 |

## Wstęp

W tym roku oddajemy w ręce Czytelników wyjątkowy, bo jubileuszowy, X tom „Zeszytów Naukowych Wyższej Szkoły Gospodarki” z serii „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”. Aktualny numer zawiera jedynie dwa rozdziały – „Edukacja” oraz „Społeczeństwo”, gdyż niestety nikt z autorów nie podjął się próby napisania tekstu poświęconego rodzinie, co przyjmuję z ubolewaniem. Zdajemy sobie jednak sprawę, jak trudny jest to obszar badawczy oraz jak złożone jest to zagadnienie w obecnych czasach. Żywimy mimo tego nadzieję, że w kolejnych latach na łamy naszego czasopisma wrócą teksty poświęcone problematyce rodziny.

Całość publikacji X tomu czasopisma składa się z jedenastu artykułów – pięciu w części „Edukacja” oraz sześciu w części „Społeczeństwo”. W tym tomie nie znalazły się również żadne recenzje, sprawozdania czy raporty z badań naukowych. Mamy nadzieję, że to jednorazowa sytuacja i od kolejnego roku czasopismo nadal będzie wzbogacone o ten dział, gdyż był on bardzo cennym wzbogaceniem każdego z tomów, dostarczając cennych dla środowiska naukowego informacji.

W tym wydaniu skupiamy się na problemach rozciągających się od codziennych praktyk szkolnych, przez kwestie psychologiczno-pedagogiczne, aż po zagadnienia związane z prawem, tożsamością i funkcjonowaniem grup mniejszościowych.

Pierwszy blok tekstów analizuje zadania domowe oraz ich wpływ na efektywność uczenia się i dobrostan uczniów, a także omawia różnorodne formy pomocy psychologiczno-pedagogicznej, które stają się coraz bardziej niezbędne w zróżnicowanych środowiskach szkolnych. Kolejne artykuły przybliżają temat proksemiki informatyki, wskazując, jak przestrzenne uwarunkowania korzystania z technologii kształtują relacje społeczne i procesy uczenia się.

W numerze znalazły się również opracowania o charakterze społeczno-humanistycznym, dotyczące narodu i jego fundamentów oraz roli jaką odegrał Prymas Tysiąclecia Stefan Kardynał Wyszyński. Wrażliwość na kwestie równości i praw człowieka reprezentują teksty poruszające problem przemocy wobec osób ze społeczności LGBT oraz zagrożeń, jakie niesie utrwalanie stereotypów i wykluczenia. Znaczącym wątkiem są także opracowania dotyczące planowania kariery, ukazujące je jako proces wymagający zarówno świadomości własnych zasobów, jak i kompetencji przyszłości. Szczególną uwagę zwracają analizy dotyczące funkcjonowania osób ze spektrum autyzmu w zakładach karnych, które ujawniają ob-

szary słabo rozpoznane w polskiej literaturze przedmiotu, a zarazem niezwykle istotne z perspektywy praw człowieka i resocjalizacji. Zamykający blok tekstów dotyczy roli świadomości tożsamości narracyjnej, istotnej dla procesów rozwojowych, edukacyjnych i terapeutycznych.

Wyrazy wdzięczności kierujemy wobec wszystkich Autorów za podzielenie się z Czytelnikami swoimi wynikami badań, wnioskami i refleksjami, a Czytelników zachęcamy do korzystania z tych efektów naukowych rozważań. Wierzymy, że różnorodność tematów zaprezentowanych w niniejszym numerze pozwoli Czytelnikom spojrzeć na edukację i społeczeństwo jako na obszary przenikające się, dynamiczne i wymagające interdyscyplinarnego namysłu. Zakładamy, że będą one inspiracją do podejmowania własnych przedsięwzięć badawczych, do modyfikowania i doskonalenia własnej praktyki zawodowej, a także nawiązywania współpracy z „Zeszytami Naukowymi Wyższej Szkoły Gospodarki” w serii „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo”.

Wyrażamy również wyrazy podziękowania wobec recenzentów niniejszego tomu, tj. prof. dr hab. Ludwikowi Kozołubowi oraz prof. dr hab. Ryszardowi Stankiewiczowi, za cenne uwagi i spostrzeżenia oraz życzliwość w procesie wydawniczym X tomu czasopisma.

*W imieniu zespołu wydawniczego,  
Przemysław Ziółkowski*

**Edukacja**

Education



**Przemysław Ziółkowski**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## ZADANIA DOMOWE W TEORII I PRAKTYCE EDUKACYJNEJ W POLSCE

### Homework in Educational Theory and Practice in Poland

**Streszczenie:** Od wielu lat w Polsce coraz głośniej rozbrzmiewa dyskusja na temat zadawania uczniom zadań domowych przez nauczycieli. Sami uczniowie twierdzą, że są nadto obciążeni liczbą zadań, nauczyciele zaś argumentują je kontynuacją pracy edukacyjnej w szkole, samokształceniem, czy w końcu zbyt rozbudowanymi podstawami programowymi. Do dyskusji tej dołączają również rodzice, zarzucający nauczycielom, że zbyt wiele zadań obciąża ich dzieci, a de facto nadto angażuje ich samych, więc domagają się zmian w tym zakresie. W ostatnim czasie głos zabrał również Rzecznik Praw Dziecka, podnosząc kwestię prawa dziecka do wypoczynku i czasu wolnego. Te liczne dyskusje poróżnionych w kwestii zadań domowych środowisk poskutkowały wprowadzeniem jesienią 2024 roku zmian w przepisach prawa, które w pewnym sensie spełniły oczekiwania rodziców, ale czy na pewno są to zmiany jakościowe? Czy przyczynią się one do poprawy poziomu kształcenia w Polsce, a może jeszcze bardziej pogłębią kryzys? Na te pytania stara się odpowiedzieć autor niniejszego artykułu, opisując tradycje prac domowych uczniów, omawiając cele, formy zadań domowych, sposoby ich zadawania, sprawdzania i oceniania, ale szczególnie wskazując na związek zadań domowych z tokiem lekcji szkolnych oraz na korelację działań rodziców z działaniami nauczycieli.

**Słowa kluczowe:** zadania domowe, praca domowa ucznia, samokształcenie.

**Summary:** For many years, the discussion about teachers giving students homework has been increasingly loud in Poland. Students themselves claim that they are overburdened with the number of tasks, while teachers justify this by continuing educational work at school, self-education and, ultimately, overly extensive core curricula. Parents are also joining this discussion, accusing teachers of putting too many tasks on children and, in fact, involving their parents too much, and demanding changes in this area. Recently, the Ombudsman for Children has also spoken out, raising the issue of the child's right to rest and free time. These numerous discussions between groups divided on the issue of homework resulted in the introduction of changes to the law in the fall of 2024, which in a sense met the expectations of parents, but are these really qualitative changes? Will they contribute to improving the level of education in Poland or will they deepen the crisis even more? The author of this article tries to answer these questions by describing the traditions of students' homework, discussing the goals and forms of homework, the ways of assigning, checking and assessing it, but especially by pointing out the connection between homework and the course of school lessons and the correlation between the actions of parents and the actions of teachers.

**Keywords:** homework assignments, student homework, self-education.

## Wstęp

W dzisiejszych czasach wykształcenie pełni bardzo ważną rolę. Przede wszystkim jest brane pod uwagę na rynku pracy i może znacznie podnieść nasze kwalifikacje, a co za tym idzie – zintensyfikować zainteresowanie pracodawcy naszą osobą.

Duży nacisk kładzie się obecnie na znajomość języka obcego, gdyż aktualnie to jedna z podstawowych umiejętności wymaganych przez dzisiejszy rynek pracy. Większość, aby zwiększyć swoje szanse, uczy się już nie tylko jednego języka obcego, a kilku. Mówi się, że język angielski jest obowiązkowy, uważany za międzynarodowy język porozumienia. Dlatego też stał się obligatoryjnym elementem w nauczaniu. Wiele osób uczęszcza nie tylko na lekcje języka obcego w szkole, a i na zajęcia pozaszkolne. Zdobywanie wiedzy związanej z tym przedmiotem to długotrwały proces, który wymaga dużo wysiłku, zaangażowania, systematyczności, a także dobrej organizacji i ćwiczenia pamięci. Aby nauczyć się języka obcego na poziomie, który pozwoli na swobodne porozumiewanie się z obcokrajowcami, trzeba poświęcić dużo czasu. Same lekcje nie wystarczą, by zgłębić istotną wiedzę, liczy się również indywidualna praca ucznia poza godzinami lekcyjnymi. Niemniej jednak nie każdy z uczniów ma na tyle silnej woli, motywacji i samozaparciu, aby rzucić się w wir nauki w swoim wolnym czasie. Dlatego też nauczyciele w ramach zachęcania do praktykowania języka obcego zadają uczniom prace domowe, które pomagają zgłębić poznaną już wiedzę, utrwalić wiadomości i poćwiczyć przerobiony materiał. Oczywiście, dotyczy to nie tylko języków obcych, ale i każdego przedmiotu, który uczeń chce zgłębić w celu uzupełniania oraz rozwinięcia swojej wiedzy, a co za tym idzie – podwyższenia swoich umiejętności i kwalifikacji, a także rozwoju zainteresowań.

Zadanie domowe pełni bardzo ważną funkcję w nauczaniu w zasadzie każdego przedmiotu. To zagadnienie zaliczane jest do szczególnie ważnych problemów dydaktyczno-wychowawczych. Wciąż niepokoi ono szerokie kręgi społeczeństwa, rodziców, nauczycieli, lekarzy i higienistów. Coraz częściej można spotkać się z twierdzeniem, że źródłem przeciążenia uczniów jest właśnie źle zorganizowana praca domowa, że zabiera uczniom zbyt dużo czasu, w związku z czym nie spełnia należycie swego zadania, tzn. nie przyczynia się w stopniu wystarczającym do utrwalania i pogłębiania wiedzy zdobytej przez ucznia w szkole i do rozwijania jego zdolności poznawczych. Okazuje się jednak, że samo pojęcie pracy domowej ucznia nie jest należycie jednoznacznie pojmowane – i to zarówno przez uczniów, rodziców, jak i nauczycieli. Przede wszystkim należy sobie bowiem uświadomić, że praca domowa stanowi integralną część lekcji szkolnej.

Ważny problem stanowi zmniejszenie liczby zadawanych prac domowych do minimum w klasach początkowych. Zwolennicy tego postulatu dowodzą, że

dziecko w pierwszych latach nauki szkolnej nie jest jeszcze na tyle dojrzałe i wytrwałe, aby samodzielnie odrabiało zadania domowe, ponieważ nie potrafi w trakcie odrabiania prac stosować odpowiednich metod nauczania, co przychodzi dopiero w późniejszym wieku.

Zachodzi więc pytanie, jakie czynności dydaktyczne nauczyciela wpływają na efekt pracy domowej? Polscy dydaktycy i pedagodzy zwracają uwagę, iż na efekt pracy domowej ma ogromny wpływ zestawienie wszystkich trzech czynników: zadawanie, kontrolowanie i ocenianie. Są to czynności, które stanowią ważne ogniwa, więc zawsze powinny być racjonalnie zaplanowane i należyte realizowane – praca domowa to zatem nie tylko problem dla ucznia i rodziców, ale także dla nauczyciela. W niniejszej pracy rozważany będzie problem: jakie formy, metody, rodzaje, sposoby zadawania i kontroli pracy domowej wpływają korzystnie na jej funkcje w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

## Wybrane formy organizacji procesu kształcenia

Wychodząc od pojęcia kształcenia, wskazać można, iż jest to „ogół czynności i procesów umożliwiających ludziom poznanie przyrody, społeczeństwa i kultury, a zarazem uczestnictwo w ich przekształcaniu, jak również osiągnięcie możliwie wszechstronnego rozwoju sprawności fizycznej i umysłowej, zdolności i uzdolnień, zainteresowań i zamiłowań, przekonań i postaw oraz zdobycie pożądaných kwalifikacji zawodowych. W ostatnich latach coraz częściej przez kształcenie rozumie się łącznie nauczanie i uczenie się. Formy organizacji społecznej przestrzeni nauczania i uczenia się sklasyfikował Wincenty Okoń, wyróżniając:

- pracę lekcyjną,
- pracę pozalekcyjną,
- pracę domową<sup>1</sup>.

Na tej ostatniej formie kształcenia, czyli pracy domowej, autor niniejszej pracy się skupia. W literaturze pedagogicznej spotykamy różne jej definicje.

Mianem pracy domowej Wincenty Okoń uczniów określa „formę obowiązkowych, wykonywanych zwykle w domu, zajęć szkolnych uczniów, których celem jest rozszerzenie, utrwalenie i pogłębianie ich wiedzy oraz wdrażanie do samodzielności w posługiwaniu się wiedzą w zbieraniu informacji, w dokonywaniu obserwacji, rozwiązywaniu zagadnień oraz pisemnym ich opracowywaniu”<sup>2</sup>. Encyklopedia pedagogiczna z kolei wskazuje, iż praca domowa ucznia to działa-

<sup>1</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003, s. 309.

<sup>2</sup> Idem, *Słownik pedagogiczny*, wydanie II, PWN, Warszawa 1981, s. 238.

nia edukacyjne podejmowane przez niego w celu zrealizowania zadań zadanych w szkole do samodzielnego wykonania w domu czy placówce opiekuńczo-wychowawczej (inaczej nazywane odrabianiem lekcji, nauką własną bądź domową)<sup>3</sup>. Natomiast Czesław Kupisiewicz naukę domową zalicza do zajęć pozaszkolnych, podobnie jak szkolne i pozaszkolne koła zainteresowań lub wycieczkę<sup>4</sup>.

Praca domowa jest niezbędnym uzupełnieniem i wzbogaceniem pracy lekcyjnej, która z kolei stanowi zdecydowanie najważniejszą formę pracy nad kształceniem i wychowaniem uczniów w szkole. W warunkach szkolnych, gdzie klasy liczą po kilkudziesięciu uczniów, kierujący pracą nauczyciel nie jest w stanie dostosować tempa pracy czy np. metody do możliwości intelektualnych każdego ucznia z osobna. Poza tym w czasie stosunkowo krótkiej godziny lekcyjnej nie jest możliwe, aby uczniowie samodzielnie posługiwali się wiedzą i utrwalali wiadomości. Dlatego też praca domowa stanowi integralną część procesu edukacyjnego, konieczne uzupełnienie i ciąg dalszy pracy lekcyjnej<sup>5</sup>.

Wincenty Okoń jest zdania, że, aby praca domowa miała sens, musi spełniać kilka warunków:

- powinna być urozmaicona (różne rodzaje) – najczęściej prace domowe polegają na utrwaleniu treści poznanych na lekcji, rzadko ich celem jest opanowanie nowego materiału lub rozwijanie samodzielności i twórczości uczniów;
- zadanie domowe musi być dobierane racjonalnie – wszyscy uczniowie powinni zrozumieć, na czym polega jego wykonanie; nie powinno też być zbyt czasochłonne;
- zadania muszą być przygotowane – ćwiczenia, które uczeń ma wykonać w domu, powinny wiązać się z przedmiotem lekcji, gdyż te zadawane na przódce i nieprzemyślane prace działają tylko zniechęcająco;
- wykonanie pracy domowej musi być należycie skontrolowane – kontrola jest ważna nie tylko dla nauczyciela, bowiem dla ucznia stanowi bardzo ważną informację o stopniu opanowania wiadomości, jak i element motywujący (przez przymus).<sup>6</sup>

Dla uzyskania jak najlepszych efektów kształcenia i przygotowania ucznia szkoły podstawowej do dalszych etapów kształcenia, a następnie podjęcia w dorosłym życiu pracy zawodowej wszystkie formy wyróżnione wyżej – zatem: praca

<sup>3</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, tom IV, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005, s. 788.

<sup>4</sup> Cz. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1996, s. 206.

<sup>5</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie...*, op. cit., s. 330.

<sup>6</sup> Ibidem.

lekcyjna, praca domowa i praca pozalekcyjna – powinny być stosowane jednocześnie. Praca domowa „sama w sobie” nie będzie posiadać konkretnej wartości, jeśli się ją wyrwie z kontekstu kształcenia, ponieważ stanowi ona uzupełnienie – bardzo ważne dla podstawowej formy kształcenia, jaką jest praca lekcyjna. Idealnym połączeniem wydaje się być wówczas, gdy obie te formy są rozszerzone jeszcze o pracę pozalekcyjną, która również jest „wzbogaceniem” podstawowej formy kształcenia (pracy lekcyjnej). Wiedza zdobyta podczas zajęć lekcyjnych stanowi bazę, na której uczniowie mogą budować swoje umiejętności i kompetencje. Zajęcia pozalekcyjne dają możliwość odkrywania w sobie talentów, predyspozycji, jak również słabych i mocnych stron, natomiast poprzez odrabianie prac domowych uczniowie utrwalają wiedzę zdobytą podczas lekcji, uczą się samodzielnej pracy, poszukiwania informacji, sumienności, obowiązkowości etc.

Z drugiej jednak strony z wykonywaniem prac domowych wiążą się różne trudności, m.in. są one zbyt pracochłonne i czasochłonne, niejednokrotnie zbyt trudne, zajmują czas wolny, który uczniowie mogliby wykorzystać na wypoczynek lub realizację własnych, pozaszkolnych zainteresowań. Nie bez znaczenia pozostają także liczne argumenty podnoszone przez rodziców uczniów, którzy twierdzą, że wysoki poziom zadawanych prac domowych powoduje konieczność odrabiania ich przez uczniów w ścisłej współpracy z rodzicami, co zdaniem wielu zaburza także porządek życia domowego. Rodzice konstatują, że nierzadko zadania domowe są w praktyce zadaniami dla rodziców, a nie dla uczniów, oraz argumentują, że konieczność odrabiania przez nich licznych prac domowych to efekt nie tyle niskiego poziomu dzieci, co przeładowanych programów nauczania – czy to absencjami nauczycieli, czy z innych powodów, dla których często lekcje w szkołach się nie odbywają (egzamininy ósmoklasistów, wycieczki, wyjścia, apele i inne wydarzenia czy uroczystości szkolne).

## **Praca domowa ucznia – tradycje**

Posługując się metaforą, można powiedzieć, że praca domowa uczniów jest młodszą siostrą lekcji, ponieważ została wymyślona i zastosowana w praktyce edukacyjnej dopiero po upowszechnieniu się w szkolnictwie systemu klasowo-lekcyjnego. System ten był bardzo krytykowany, wielokrotnie negowany, ale stopniowo rozwijał się i w udoskonalonej formie funkcjonuje do dziś. Właśnie z tym systemem wiąże się geneza i rozwój pracy domowej ucznia.

Od zarania istnienia szkoły do prawie końca średniowiecza nauka prowadzona była wyłącznie w formie zajęć szkolnych. Nie zadawano żadne prace dydaktyczne do wykonania w domu, zatem i nie zachodziła potrzeba ich odrabiania i nauki domowej.

Dzieje pracy domowej ucznia pozostają w ścisłym związku z rozwojem metod nauczania i podręczników szkolnych. Wraz ze zmianami systemów i metod nauczania, zastosowaniem podręczników szkolnych oraz wpływem aktualnych zadań wychowawczych i dydaktycznych uległy przeobrażeniom poglądy na pracę domową ucznia.

W starożytnej szkole posługiwano się wyłącznie metodami podająco-pamięciowymi. Uczeń wysłuchiwał wielokrotnie powtarzanych słów gramatysty (jak zwano nauczyciela w starożytnej Grecji), a jego nauka polegała na mechanicznym zapamiętywaniu wiadomości. Nauczanie takie nie wymagało od ucznia żadnej pracy domowej. Monotonne nauczanie zbiorowe, surowa dyscyplina, kary fizyczne, treści i formy pracy niedostosowane do wieku składały się na trudne warunki uczącej się dawniej młodzieży. W czasach starożytnych również nie było możliwości zadawania prac domowych, ponieważ nie było podręczników i przyborów do sporządzania przez uczniów notatek w czasie zajęć szkolnych. Uczenie się polegało na słuchaniu wielokrotnie powtarzanych przez nauczyciela informacji w szkole i zapamiętaniu jak największej ilości informacji. Prac domowych uczniów nie było bardzo długo również w średniowieczu. Uczniowie nadal nie mieli książek. Posiadali je co najwyżej nieliczni nauczyciele, na potrzeby prowadzenia lekcji, najczęściej poprzez czytanie. Podobnie jak w starożytności, zajęcia odbywały się w izbie lekcyjnej, gdzie uczniowie słuchali przekazu nauczyciela, a poprzez głośne powtarzanie uczyli się na pamięć.

W późnym średniowieczu pojawiły się tabliczki woskowe i można było zastosować w procesie nauczania wykład dyktowany. Uczniowie zapisywali treści z wykładu na tychże tabliczkach i mogli uczyć się z nich na pamięć – w szkole i w domu. Zapisany na nich tekst po jego opanowaniu wymazywano, tabliczki mogły być używane wielokrotnie. W średniowieczu metody pracy były podobne do tych stosowanych w starożytności. Dopiero dzięki rozpowszechnieniu pisma w końcu tej epoki zakorzeniła się nowa metoda pracy zwana dyktowanym wykładem. Uczeń zobowiązany był sporządzać dosłowne notatki z wykładu nauczyciela, który najczęściej czytał podręcznik, a w domu uczył się ich recytacji, opanowując materiał pamięciowo. Zasadnicza różnica między uczeniem się w starożytności i w średniowieczu polegała na tym, że w pierwszym przypadku uczeń opierał się tylko na pamięci słuchowej i wzrokowej.

W okresie odrodzenia, dzięki wynalazkowi druku i pojawieniu się książek, w tym podręczników do użytku szkolnego, sytuacja znacznie się zmieniła. Wzbogaceniu uległy treści nauczania, co wpłynęło na przyspieszenie tempa nauki, zmieniły się metody oraz organizacja nauczania, poprzez próby stosowania systemu klasowo-lekcyjnego. Nauka, zarówno w szkole, jak i w domu, opierała się wyłącznie na książkach i polegała na pamięciowym wyuczeniu zadanych treści. Praktyka w ogóle nie uwzględniała wskazań Jana Amosa Komeńskiego, Johna

Locke'a i Jana Pestalozziego, polegających przede wszystkim na stosowaniu w nauczaniu pogłębionej obserwacji i obserwacji<sup>7</sup>.

W okresie oświecenia wiodącą rolę w nauczaniu przejął podręcznik, stając się podstawowym, a często i jedynym źródłem wiedzy. Obowiązki nauczyciela ograniczały się do zadawania z podręcznika i odpytywania na lekcji z zadanego materiału. Wniosek z tego, że cały ciężar nauczania przerzucony został na uczenie się w domu. To co kolei pociągało za sobą fakt, że takiej nauce mogli podołać tylko uczniowie zdolni. Mniej pojętni, lecz zamożni, korzystali z pomocy korepetytorów i nauczycieli domowych.

Jak zatem z powyższych rozważań wynika, wynalezienie druku, a później udoskonalenie technik drukarskich, poprzez upowszechnianie się książek i podręczników szkolnych, przyczyniło się bezpośrednio do rozwoju pracy domowej uczniów. Wówczas praca domowa stała się podstawową formą procesu dydaktycznego, ponieważ cały ciężar procesu uczenia się przeniesiono do domu. Praca nauczyciela polegała na podawaniu do wykonania ćwiczeń z podręcznika i odpytywaniu na lekcji z zadanego materiału. Prace domowe najczęściej wyznaczano sposobem „paznokciowym” – „odtąd dotąd”. Efekty tej samodzielnej i wyjątkowo czasochłonnej pracy ucznia były niewielkie, ponieważ był on zdany na własne siły, a szkoła go do tego nie przygotowywała.

Radykalna zmiana podejścia szkoły do pracy domowej ucznia nastąpiła pod koniec XVIII wieku. Wpłynął na tę sytuację inny, nowy system nauczania, opracowany przez Jana Herbartą. Szkoła Herbartowska kładła nacisk na przekazywanie obszernych i systematycznych wiadomości i umiejętności w ramach poszczególnych przedmiotów. Dominowały metody podające, myślenie występowało w stopniu ograniczonym. Zakładano wtedy, że bardziej istotne jest nauczanie niż uczenie się, więc prace domowe są zbędne, zatem zostały zminimalizowane albo nawet zupełnie z nich zrezygnowano. Wkrótce jednak kształcenie formalne przekształciło się w nauczanie mechaniczne, polegające na bezmyślnym „wkuwaniu” przez uczniów – w efekcie nie tylko w szkole, ale i w domu.

Na przełomie XIX i XX wieku, pod wpływem licznych prądów i kierunków pedagogicznych, podejmowano ponowne próby likwidacji pracy domowej uczniów<sup>8</sup>. Dopiero systemy szkoły aktywnej, której przedstawicielami byli m.in. G. Kerschensteiner i John Dewey, wprowadziły zróżnicowanie formy nauki szkolnej, przyczyniając się zarazem do reformy systemu klasowo-lekcyjnego. Hasłem stało się stwierdzenie: „nie zadawać, ale obserwować uzdolnienia, zamiłowania, ułatwiać naturalny rozwój psychiki dziecka, przeciwdziałać (...) przeciżeniu...”<sup>9</sup>.

<sup>7</sup> K. Sośnicki, *O zadawaniu do domu*, „Głos Nauczycielski” 1955, nr 36, s. 3.

<sup>8</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI...*, op. cit., s. 789–790.

<sup>9</sup> Ibidem.

Systemy, które preferowały pracę w szkole, ograniczając lub całkowicie odrzucając pracę domową przetrwały do okresu międzywojennego. Jednak niedługo trzeba było czekać na ujemne skutki wyeliminowania pracy domowej. Młodzież nie umiała szukać podręczników i dodatkowej literatury, układać planów pracy, sporządzać notatek, przygotowywać referatów, a więc nie miała podstaw do samodzielnego uczenia się. Doprowadziło to do nowego spojrzenia na system nauczania. Świadczy o tym fakt, że ponownie podręcznik stawał się niekiedy jedynym źródłem pozyskiwania wiadomości przez młodzież, a nauczanie szkolne ograniczało się do zadawania i kontrolowania prac domowych. Nie uczono korzystania z lektury i książek, których w samodzielnej pracy domowej odczuwano dotkliwy brak. Zagadnienia, których nie zdołano nauczyć na lekcji, przierzucano na pracę w domu<sup>10</sup>.

Zadania dzisiejszej szkoły są żywym tematem artykułów, książek, wywiadów. Jesteśmy świadkami ostrej krytyki obecnych programów nauczania. Koncepcja nowej szkoły we współczesnym społeczeństwie jest szczególnie trudna tak ze względów ekonomicznych, jak też dlatego, że brak w tym zakresie dobrych wzorów. „Zarażeni” modą z Zachodu, z ciekawością spoglądamy na systemy oświaty w Niemczech, Szwecji czy Francji. Dostrzegamy ich zalety i wady, chociaż nie rezygnujemy ze stworzenia własnego, doskonałego systemu nauczania. W tym kontekście dużej wagi nabiera odpowiednio zorganizowana, rozsądnie dawkowana praca uczniów w domu. Jako uzupełnienie i dalszy ciąg pracy lekcyjnej umożliwia ona pogłębienie i utrwalenie wiedzy ucznia, a przede wszystkim wdrożenie go do samodzielności w myśleniu i posługiwaniu się wiedzą w realizowaniu samodzielnych zadań twórczych<sup>11</sup>.

## Funkcje zadania domowego

Zadanie domowe zawsze musi spełniać pewne funkcje, dzięki którym pełni swoją określoną rolę. Tak więc, aby praca domowa miała sens i spełniała swoje cele, musi przede wszystkim łączyć się ściśle z zagadnieniami omawianymi podczas lekcji. Nauczyciel musi pamiętać o tym, aby praca domowa była właściwie zadana, przekazana w zrozumiały sposób oraz omówiona na lekcji, tak aby żaden z uczniów nie miał wątpliwości, na czym polega wyznaczone zadanie. Należy także pamiętać, aby zadanie powierzone uczniowi nie przekraczało jego możliwości, ponieważ zbyt trudna praca domowa lub jej nadmiar może doprowadzić do demotywacji ucznia, który nie będzie w stanie podołać wyznaczonemu zadaniu. W kwestii nauczyciela leży także systematyczne kontrolowanie, spraw-

<sup>10</sup> J. Zborowski, *Proces nauki domowej ucznia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961.

<sup>11</sup> Ibidem.

dzanie i ocenianie pracy domowej oraz poinformowanie ucznia o popełnionych błędach, a także o pozytywnych rzeczach w pracy domowej, tak aby uczeń nie zniechęcił się do wykonywania swojego obowiązku. Natomiast uczeń powinien systematycznie i przede wszystkim samodzielnie odrabiać zadanie domowe, tak by podczas tego procesu utrwalić i zgłębić informacje poznane podczas lekcji. Wszakże główną funkcją zadania domowego jest przecież kształtowanie nawyku systematycznego i dokładnego podejmowania zadań. Do innych, równie ważnych funkcji spełnianych przez zadanie domowe należą: opanowanie oraz utrwalenie materiału nauczania, pobudzenie uczniów do aktywności, rozwijanie zdolności twórczych i pobudzenie kreatywności, rozwój inicjatywy, pomysłowości, samodzielnego myślenia oraz działania. Praca domowa ma na celu również rozwój sprawności uczenia się i przede wszystkim wzbudzanie pozytywnego stosunku do nauki, pozytywnych emocji oraz wiary w swoje możliwości, wzbudzenie chęci przyswajania nowej wiedzy. Ma motywować do uczenia się oraz zaspakając zainteresowania uczniów.

Warto również wspomnieć o tym, że praca domowa często postrzegana jako dodatek do procesu kształcenia – nie jest nim, wręcz przeciwnie, stanowi jeden z elementów kształcenia. To nie „dodatek” do szkolnej nauki uczniów, jak to dość często występuje w praktycznej działalności dydaktyczno-wychowawczej, ale integralny element tejże nauki. To indywidualny wkład pracy w realizację osobistych zainteresowań ucznia, który, pozbawiony bezpośredniej kontroli ze strony nauczyciela, staje się aktywną i samodzielnie pracującą jednostką, sam reguluje tempo pracy, poznaje swoje możliwości, słabe i mocne strony. Może korzystać z różnych źródeł informacji, szukać tych źródeł, planować i organizować własną działalność poznawczą, wreszcie – samokontrolę analizy i oceny własnej pracy – uczy sztuki szukania i wykrywania popełnionych błędów oraz sposobów ich usuwania<sup>12</sup>.

Należy pamiętać o tym, że funkcją zadania domowego jest także pobudzenie wyobraźni ucznia oraz zachęcenie go do odkrywania nowych pasji i zainteresowań. „Zadania domowe mogą przekształcić budzone na lekcjach zaciekawienia i zainteresowania uczniów w zainteresowania i zamiłowania pozaszkolne (samokształceniowe), które umożliwiają im wyjście poza stereotypowy zbiór zadań i ćwiczeń utrwalających oraz pozwolą na uzupełnienie, pogłębienie i wzbogacenie wiedzy własnym wysiłkiem”<sup>13</sup>. Tak więc nauka w domu w pewien sposób umożliwia rozwój zainteresowań i pasji, które nie powstały w nauce szkolnej. W tym przypadku rola zadania domowego ma szczególne znaczenie u słabszych uczniów, którzy będą motywowani do nauki poprzez wykorzystywanie swoich pasji.

<sup>12</sup> P. Kowolik, *Praca domowa w procesie nauczania-uczenia się uczniów klas początkowych (rekonesans badawczy)*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 3–4, s. 187.

<sup>13</sup> Ibidem.

Kolejna z funkcji zadania domowego, przytoczona przez Jana Zborowskiego, wiąże się z przedłużeniem lekcji. Dzisiejsze zadanie szkolnictwa to wszechstronny rozwój dziecka, co sprawia, że czas trwania lekcji jest zbyt krótki, by zgłębić wszystkie ważne informacje oraz przerobić cały materiał, który został wyznaczony na dany rok nauki. Zadanie domowe w pewien sposób pozwala na prolongację lekcji: „Praca domowa stanowi przedłużenie lekcji szkolnej. Do niej należy utrwalanie przeżyć lekcyjnych i uzupełnianie wiadomości zdobytych na lekcji, usprawnianie umiejętności, czyli nabywanie biegłości w toku wytwarzania nawyków, systematyczne wdrażanie do racjonalnych metod uczenia się jako podbudowy samokształcenia, budzenie i rozwijanie inicjatywy ucznia oraz kształcenie samodzielności myślenia i działania”<sup>14</sup>. Wynika z tego, że zadanie domowe pełni różnorodne funkcje. Postulując, by przez pracę domową zaznajomić dzieci i młodzież z różnymi technikami i metodami uczenia się, które później pomagają uczniom samodzielnie przygotować się do kolejnej lekcji oraz pogłębić zdobyte już wiadomości.

Różni autorzy nieco odmiennie postrzegają funkcje, jakie spełnia zadanie domowe. Warto porównać choćby wypowiedzi trzech wybitnych specjalistów w dziedzinie pedagogiki, Wincentego Okonia, Jana Zborowskiego i Czesława Kupisiewicza. Ostatni z wymienionych jako funkcje pracy domowej wskazuje: „(...) opanowanie w drodze samodzielnej pracy określonych wiadomości stanowiących podstawę do opracowania w szkole nowych zagadnień; utrwalenie materiału opracowanego na lekcji; kształtowanie umiejętności i nawyków poprzez samodzielne ćwiczenia; rozwijanie samodzielności myślenia i działania poprzez wykonywanie zindywidualizowanych zadań teoretycznych i praktycznych w zakresie wykraczającym poza materiał programowy”<sup>15</sup>. W przytoczonym fragmencie widać, że Kupisiewicz kładzie nacisk na samodzielność i utrwalenie umiejętności ucznia. Z kolei Wincenty Okoń twierdzi, że jedną z głównych ról pracy domowej jest kształtowanie charakteru ucznia, poprzez to, że: zmusza ona uczniów „do samodzielnego podejmowania codziennych obowiązków, kształtuje ich wolę i charakter, rozwija systematyczność i dokładność, inicjatywę i pomysłowość, wzmacnia wiarę we własne siły, kształtuje właściwy stosunek do pracy”<sup>16</sup>. Takie podejście do tematu sprawia, że dostrzec można kolejne dobre strony pracy domowej. Nie tylko pogłębia ona wiedzę ucznia, ale także w pewien sposób wpływa na jego charakter. Kształtuje w nim cechy takie jak odpowiedzialność, dobra organizacja, pomysłowość, aktywność, silną wolę, a także wzmacnia samoocenę ucznia. Jan Zborowski do wszystkich wyżej wymienionych funkcji dodaje jeszcze jedną, bardzo ważną rolę, jaką jest funkcja emocjonalna: „Poza kształceniem charakteru

<sup>14</sup> J. Zborowski, op. cit., s. 18.

<sup>15</sup> Cz. Kupisiewicz, op. cit., s. 196.

<sup>16</sup> W. Okoń, *Zajęcia domowe uczniów*, PWN, Warszawa 1982, s. 413.

i rozwijaniem uzdolnień, rozwija ona i wzbogaca tak ważne w procesie uczenia się życie emocjonalne wychowanka<sup>17</sup>.

Podsumowując rozważania pedagogów, można stwierdzić, iż większość z nich wyróżnia dydaktyczne i wychowawcze funkcje zadania domowego. Do tych pierwszych należy zaliczyć takie zachowania jak opanowanie nowego materiału, z którym uczeń zapoznał się podczas lekcji, kształtowanie umiejętności i nawyków, utrwalenie opanowanego materiału, a także rozwijanie samodzielności zarówno w działaniu, jak i myśleniu. Natomiast funkcje wychowawcze zadania domowego to rozwijanie systematyczności, dokładności, inicjatywy i pomysłowości, kształtowanie woli i charakteru, wzmocnienie wiary we własne możliwości i siły oraz kształtowanie właściwego podejścia do ludzi i pracy.

## Cele i formy prac domowych

Istnieją rozmaite klasyfikacje w obszarze kwestii zadań domowych. W zależności od liczby osób, które zadania domowe wykonują, możemy wyróżnić zadania indywidualne, w parach czy grupowe. Podzielić je można również ze względu na umiejętności, które rozwijają, wyróżniając prace domowe rozwijające nasze umiejętności pisania, czytania, słuchania, mówienia, liczenia itd.

Jan Zborowski wyróżnia następujące rodzaje zadań domowych: zadania utrwalające zdobyty wcześniej materiał, zadania pogłębiające i rozszerzające horyzonty wiedzy lekcyjnej, a także zadania pogłębiające całościowo lub częściowo materiał, który jest potrzebny do nowej lekcji oraz wszelkie rodzaju prace, które mają charakter twórczy. Piotr Kowalik z kolei w swojej pracy *Praca domowa w procesie nauczania-uczenia się uczniów klas początkowych (rekonesans badawczy)*<sup>18</sup> wyróżnia następujące rodzaje pracy domowej: „1. zadania utrwalające opracowany na zajęciach szkolnych materiał, 2. zadania pogłębiające, rozszerzające i uzupełniające w klasie wiadomości, 3. zadania przygotowujące do nowej lekcji, 4. prace o charakterze twórczym<sup>18</sup>. Te pierwsze mogą dotyczyć zarówno dosłownego zapamiętania danego tekstu, jak i utrwalenia nabytych umiejętności, informacji, zdolności poprzez wykorzystywanie ich w różnorodnych ćwiczeniach. Zadania pogłębiające, rozszerzające i uzupełniające w klasie wiadomości nie tylko utrwalają wyniesioną przez ucznia wiedzę z zajęć, ale także zachęcają go do jej samodzielnego pogłębiania i rozszerzania. Zadania przygotowujące do nowej lekcji lub do całego bloku tematycznego to te, które sprawią, że uczeń zdobędzie podstawowe informacje związane z nowymi zagadnieniami, poruszonymi na kolejnej

<sup>17</sup> J. Zborowski, op. cit., s. 18.

<sup>18</sup> P. Kowalik, op. cit., s. 199.

lekcji. Takimi zadaniami może być przeczytanie danego fragmentu z podręcznika, przeprowadzenie wywiadu z członkami naszej rodziny, przeczytanie artykułu czy fragmentu czasopisma. Ten typ szczególnie rozwija umiejętność samodzielnego wykonywania ćwiczenia oraz twórcze podejście do tematu. Natomiast ostatni typ zadań, czyli praca o charakterze twórczym, ma na celu rozwijanie u wszystkich uczniów zdolności twórczych. W ten sposób uczniowie uzyskują bardzo oryginalne dla nich twory, które z perspektywy nauki są już dawno odkryte, ale dla uczniów wciąż są czymś nowym i nieznanym.

Różnorodny podział prac domowych prezentują także J. Kulpa i R. Więckowski, którzy zaproponowali następujący podział: „Podział pierwszy: czytanie i opracowywanie tekstów; przeprowadzanie wywiadów i obserwacji; ćwiczenia językowe związane z gramatyką i ortografią; poszukiwanie najodpowiedniejszej formy dla swych przemyśleń. Podział drugi: prace ustne; prace pisemne; prace ilustracyjno-techniczne. Podział trzeci (według stopnia samodzielności): prace odtwórcze polegające na przedstawieniu w niezmienionej formie wiadomości uzyskanych w czasie zajęć szkolnych lub na uczeniu się na pamięć; prace polegające na zastosowaniu wiadomości czy nabytych umiejętności i sprawności; prace polegające na samodzielnym przygotowaniu nowego materiału”<sup>19</sup>.

Jeszcze innego podziału zadań domowych można dokonać, przyjmując za kryterium cel i treści zadań:

- zadania utrwalające materiał opracowany na zajęciach szkolnych – mogą przyjąć dwojaką postać:
  - dosłownego zapamiętywania przy uczeniu się na pamięć wiersza czy też logicznego ujęcia treści omówionej w klasie czytanki lub opowiadania, urywka prozy,
  - utrwalania nabytych wiadomości, w taki sposób, aby uczeń potrafił je zastosować w rozwiązywaniu nowych zadań;
- zadania pogłębiające, rozszerzające i uzupełniające w klasie wiadomości – utrwalają wyniesioną z zajęć wiedzę podstawową, lecz także wdrażają ucznia do jej samodzielnego rozszerzania i pogłębiania, dlatego powinny być poprzedzane szeregiem ćwiczeń wprowadzających ucznia w organizację i racjonalne metody pracy;
- zadania przygotowujące do nowej lekcji czy bloku tematycznego, np. przeprowadzenie wywiadu z rodzicami, przeczytanie wskazanego przez nauczyciela artykułu z czasopisma dostępnego dla uczniów czy podręcznika – na materiale tym nauczyciel oprze nowy blok tematyczny, zadania te

<sup>19</sup> J. Kulpa, R. Więckowski, *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983, s. 144.

mają duże znaczenie dla kształcenia samodzielności ucznia w pracy, rozwijają w danej jednostce inicjatywę i zdolności do pracy twórczej;

- prace o charakterze twórczym – prace, których wykonanie budzi i rozwija u wszystkich uczniów zdolności twórcze. Uczniowie uzyskują z tego rodzaju działalności wytwory, które są w zasadzie tylko dla nich nowe i w ich odczuciu oryginalne, mimo że w nauce dawno odkryte, a zatem nieposiadające cechy naukowej oryginalności – nie są to wytwory pozbawione kształcących walorów, znamionujących wszelką twórczą aktywność. Chodzi o przygotowanie materiału do nowych zajęć szkolnych, a nawet o samodzielne opracowanie nowych tematów lekcji, oczywiście po należytych instruktażu nauczyciela, ale z pozostawieniem uczniowi dużego marginesu pomysłowości w tym rozwiązaniu. Ten rodzaj prac domowych nie tylko rozwija zdolności poznawcze ucznia, ujawnia talenty, lecz także kształtuje postawę niezbędną dla pełnego rozwoju osobowości ucznia<sup>20</sup>.

Kolejny podział obejmuje następujące formy prac domowych:

- forma ustna – typowo umysłowa, opiera się na zapamiętywaniu, wypowiedzianiu się, czytaniu;
- forma pisemna – najczęściej stosowana, wymaga zaangażowania wielu umiejętności będących podstawą wielostronnego rozwoju ucznia;
- forma plastyczna (ilustracyjno-techniczna) – istotna w procesie poznawania, rozumienia i utrwalania określonych treści, głównie w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej<sup>21</sup>.

## Rodzaje prac domowych

Autorzy programów nauczania wskazują na potrzebę zadawania różnorodnych prac domowych, to jest: prac pisemnych, pracy z książką, prowadzenia doświadczeń, obserwacji, wywiadów, gromadzenia zbiorów w teczkach, albumach czy organizowania wystaw. Według niektórych autorów programów klasyfikacja zadań domowych zależy od celów, jakie przyświecają tymże. Uznają oni, że cele te wpływają na charakter zadawania prac domowych.

Do podstawowych rodzajów prac domowych zaliczają:

- opanowanie nowego materiału;
- utrwalenie nowego materiału;

<sup>20</sup> *Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wydawnictwo Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993, s. 616.

<sup>21</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI...*, op. cit., s. 793.

- kształtowanie umiejętności i nawyków;
- rozwijanie samodzielności w myśleniu oraz działaniu<sup>22</sup>.

Wśród prac domowych, których celem jest opanowanie nowego materiału, można wyróżnić prace polegające na przygotowaniu materiału opanowanego w czasie lekcji. Dość często treść zadań domowych stanowi przygotowanie do nowej lekcji. Zadania takie mają wywołać zainteresowanie nową lekcją, co później wpływa korzystnie na jej przebieg, szczególnie wtedy, gdy w ten sposób uczniowie gromadzą wiadomości potrzebne przy rozwiązywaniu zagadnień na lekcji.

Do drugiej grupy zalicza się wszystkie te zadania domowe, które mają na celu utrwalenie przerobionego materiału. Zadania te polegają na dalszym uczeniu się treści uprzednio przyswojonych na lekcji oraz na trwałym zapamiętywaniu. Często mają formę uczenia się z podręcznika, przy czym treść, którą uczniowie utrwalają, jest im już znana. Przy wykonywaniu takich zadań grozi niebezpieczeństwo dosłownego i niekiedy bezmyślnego uczenia się na pamięć. Aby temu zapobiec, nauczyciel powinien wysuwać problemy, na które uczeń poszukuje odpowiedzi. Niezależnie od ustnego utrwalenia materiału stosuje się bardzo często prace pisemne. Mogą one mieć różne formy.

Trzecią grupę stanowią prace domowe mające na celu kształtowanie umiejętności, nawyków i przyzwyczajzeń. Chodzi tu głównie o edukację polonistyczną, matematyczną technikę, wychowanie fizyczne. Nauczyciel często zadaje uczniom prace domowe, w których występują wszystkie wyżej omówione rodzaje prac. Dotyczą one zwłaszcza prac wymagających większego stopnia samodzielności, a nawet twórczości. Do tej grupy należą takie prace jak: wypracowania, artykuły do gazetki szkolnej, wykonywanie prostych pomocy naukowych.

W literaturze przedmiotu znaleźć można także nieco inny podział rodzajów prac domowych:

- prace utrwalające materiał opracowany podczas lekcji;
- prace uzupełniające informacje zdobyte w klasie;
- prace przygotowujące do kolejnych nowych lekcji;
- prace o charakterze twórczym<sup>23</sup>.

Przyjmując za kryterium przedmiot nauczania i sposób wykonania prac, wyodrębnić można następujące rodzaje:

- prace ucznia z książką;
- prace pisemne;

<sup>22</sup> I. Żywno, *Nauka domowa ucznia klas 1-3*, „Życie Szkoły” 2001, nr 1.

<sup>23</sup> J. Zborowski, op. cit.

- obserwacje i wywiad;
- prace techniczne;
- doświadczenia;
- gromadzenie zbiorów<sup>24</sup>.

Podstawowym narzędziem pracy ucznia w domu jest podręcznik. Przyczynia się on do porządkowania, uzupełniania, opanowania zdobytych na lekcji wiadomości i umiejętności. Aby jednak podręcznik spełniał te zadania, uczeń musi umieć z niego korzystać. W pracy z podręcznikiem uczeń powinien zająć postawę czynną i samodzielną, do czego należy go wdrażać w szkole. Racjonalne wdrażanie ucznia do posługiwania się podręcznikiem wymaga: stosowania na lekcjach pod kierunkiem nauczyciela systematycznych ćwiczeń, szukania w owej książce rozwiązań, określonych zagadnień i odpowiedzi na pytania według podanej instrukcji. Ucząc dziecko analizy tekstu, wartościowania materiału zawartego w czytankach, swobodnego operowania nim, uczymy je tym samym, jak korzystać z podręcznika.

Prace pisemne stanowią, obok nauki z podręcznika, najczęściej stosowany typ zadań domowych. Rozróżniamy dwa zasadnicze rodzaje domowych prac pisemnych:

- ćwiczenia utrwalające materiał poznany w szkole;
- ćwiczenia przygotowujące materiał do nowej lekcji.

Najczęściej spotykane prace pisemne w klasach początkowych to przepisywanie oraz różnego rodzaju ćwiczenia ortograficzne, mające na celu opanowanie zasad pisowni. Specyficzny charakter posiadają pisemne prace domowe z edukacji matematycznej. Mają one na celu: po pierwsze – zdobycie przez uczniów umiejętności stosowania poznanych na lekcji formuł i reguł do rozwiązań teoretycznych i praktycznych, po drugie – nabycie przy rozwiązywaniu tych zadań odpowiednich umiejętności i nawyków.

Zasada pogłębowości wymaga stosowania w nauczaniu obserwacji. Uczeń może dokonywać obserwacji poza szkołą, samodzielnie w domu. Obserwacje mogą być krótkotrwałe (jednorazowe) i długotrwałe (okresowe). W klasach I–III przeważają obserwacje pierwszego typu. Wśród tematów zadań domowych powinny znaleźć się te dotyczące zagadnień społecznych. Wywiad uzupełnia, a często zastępuje bezpośrednią obserwację, polegającą na zebraniu informacji dotyczących różnych dziedzin życia<sup>25</sup>.

Prace techniczne mają doniosłe znaczenie w kształceniu politechnicznym. Wdrażają uczniów do stosowania wiedzy szkolnej w praktyce, do łączenia my-

---

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> I. Żywno, op. cit.

ślenia z działaniem. Wstępne zajęcia rękodzielnicze są jednym ze sposobów wypowiedzania się dziecka poprzez wytwory. Uczni, wykonując łatwe zabawki i przedmioty związane z nauczaniem, zapoznaje się z tworzywem, z prostymi narzędziami pracy oraz zdobywa umiejętności posługiwania się nimi. Jedne z prac mogą być w całości wykonane w domu – na lekcji nauczyciel wyjaśnia i kontroluje ich wykonanie; inne natomiast mogą być podejmowane i częściowo wykonane na lekcji, a dokończone w domu.

Kolekcjonowanie z kolei ułatwia nauczycielowi pracę dydaktyczną, gdyż przez gromadzenie różnego rodzaju przedmiotów i okazów można kompletować cenne pomoce naukowe.

Według Elżbiety Miodek trudniejsze, ale bardziej interesujące są prace domowe zdążające do rozszerzenia i pogłębienia wiadomości uczniów oraz ich lepszego opanowania. Zdobywanie nowych wiadomości może dokonywać się różnymi drogami, więc uczniowie mogą czerpać wiadomości z utworów literackich i popularnonaukowych, z podręcznika i czasopism, z ilustracji, przedstawień, filmów, Internetu. Mogą zdobywać wiadomości przez obserwację, coraz lepiej i sprawniej przeprowadzoną w różnych środowiskach tak jak: w sadach i w lasach, na łąkach i nad jeziorem, w parku i w zabytkowych lub współczesnych budynkach<sup>26</sup>.

Uczniowie mogą prosić o informacje rodziców i starsze rodzeństwo, mogą zwracać się do pracowników różnych zawodów w celu uzyskania wiadomości o ich zajęciach. Szczególną rolę mogą odgrywać w pracach domowych audycje radiowe i telewizyjne przeznaczone dla dzieci.

## **Praca domowa jako forma uczenia się i nauczania**

Lekcja, stanowiąc najważniejszą formę pracy uczenia w szkole, wymaga uzupełnienia i wzbogacenia przez inne formy. Jedną z takich form jest praca domowa uczniów, co już zostało wyraźnie zaznaczone. Zachęca ona uczniów do samodzielnego podejmowania codziennych obowiązków, kształtuje ich wolę i charakter, rozwija systematyczność i dokładność, pobudza pomysłowość, wzmacnia wiarę we własne siły, wytwarzając pozytywny stosunek do pracy.

Praca domowa stwarza również możliwości rozwoju inicjatywy, pomysłowości i uzdolnień twórczych ucznia. W tym celu w każdej z zadanych prac pozostawia się uczniowi pewną swobodę działania. W rezultacie ten sam temat ma często tyle jakościowo różnych opracowań, ilu uczniów jest w klasie. Każdy z nich rozwija własny pomysł i to zarówno w pracach o charakterze słowno-pisemnym, jak i artystyczno-technicznym<sup>27</sup>.

<sup>26</sup> E. Miodek, *O problemach pracy domowej ucznia klas I–III*, „Chowanna” 1988, nr 1.

<sup>27</sup> Ibidem.

Efektywność kształcąca i wychowawcza zapewnia praca domowa wtedy, gdy spełnia kilka istotnych warunków. Należą do nich między innymi: stosowanie wielu rodzajów zadań domowych, racjonalne ich zastosowanie na lekcji, odpowiednia organizacja, należyta kontrola i ocena. Wydobycie i osiągnięcie wszystkich celów pracy domowej zależy w dużej mierze od tego, czy nauczyciele i rodzice rozumieją znaczenie samodzielnej pracy uczniów. Dowodem zrozumienia będzie stworzenie dziecku nie tylko odpowiednich warunków do pracy i otoczenia go troskliwą opieką w czasie odrabiania zadań, lecz także okazywanie uznania i szacunku dla jego pracy<sup>28</sup>.

## Znaczenie pracy domowej

Wiadomości, które uczeń zdobywa w szkole i chce praktycznie stosować w życiu, musi gruntownie opanować. Lekcja jest zbyt krótka, aby uczeń mógł dokładnie przyswoić sobie materiał nauczania. Trwałe przyswajanie i opanowanie przerobionego na lekcji materiału powinno być wynikiem samodzielnej pracy ucznia, wykonywanej przede wszystkim w domu. Często zadania domowe traktuje się jako sprawdzian, czy uczeń zrozumiał podane na lekcji wiadomości i czy umie je praktycznie zastosować. Tylko wtedy, gdy potrafi stosować wiadomości w praktyce, można mieć pewność, że je poznał i rozumiał, że jego wiedza jest operatywna.

W pracy domowej uczniowie nie tylko utrwalają, poszerzają i stosują praktycznie wiadomości, jakie zdobyli na lekcji, lecz także samodzielnie opracowują nowe tematy. Praca domowa ma również wdrożyć ucznia do stosowania racjonalnych i ekonomicznych metod zdobywania wiadomości, umiejętności i nawyków poprzez samokształcenie. Zadana pracę uczeń wykonuje samodzielnie, usuwając wszystkie napotkane trudności, bez zwracania się o pomoc do nauczyciela. Jeśli zadawanie jest prawidłowe, a instrukcja wykonania wystarczająca, uczeń pracę domową wykonuje poprawnie.

Należy jeszcze wspomnieć w tym miejscu o możliwościach rozwoju indywidualnych uzdolnień i zainteresowań uczniów poprzez pracę domową. Nauka szkolna ma charakter zbiorowy, a więc ogranicza te możliwości. Wspólne dla całej klasy tempo i jednakowy poziom pracy szkolnej hamują w pewnym stopniu rozwój uczniów zdolnych, choć wpływają korzystnie na podniesienie poziomu uczniów z trudnościami. Inaczej jest w domu, gdzie uczeń odrabia swoje lekcje stosownie do sił i możliwości. Samodzielna praca domowa zmniejsza na lekcjach szkolnych hamowanie rozwoju uczniów zdolniejszych oraz nadmierne obciążenie uczniów

---

<sup>28</sup> Ibidem.

z trudnościami. W ten sposób praca domowa sprzyja rozwojowi indywidualnych uzdolnień i zainteresowań ucznia<sup>29</sup>.

Radzenie sobie z trudnościami napotkanymi podczas wykonywania zadania domowego, brak możliwości poproszenia osoby kierującej pracą o pomoc stwarzają warunki do rozwoju wielu cech, takich jak: cechy woli i charakteru, wiara we własne siły, wytrwałość w dążeniu do celu, pilność, odwaga, dokładność, obowiązkowość czy systematyczność. Praca domowa stwarza także możliwości rozwoju inicjatywy, pomysłowości i uzdolnień twórczych ucznia. Dlatego w każdej z zadawanych prac pozostawia się uczniowi pewną swobodę działania. Na tym jednak nie wyczerpują się wartości wychowawcze pracy domowej. Poza kształceniem charakteru i rozwijaniem uzdolnień rozwija ona i wzbogaca życie emocjonalne wychowanka, które jest ważne w procesie uczenia się. Wystarczy wymienić choćby uczucie radości z wykonanego dzieła.

Dobrze zorganizowana praca domowa ucznia stanowi znakomity środek kształcenia dyscypliny. Na lekcji uczeń pozostaje pod bezpośrednim nadzorem nauczyciela, który kieruje jego pracą. Wydaje pewne polecenia systematycznie i kontroluje ich wykonanie. W domu uczeń podejmuje pracę zwykle z własnej inicjatywy, sam ją organizuje, tzn. przygotowuje miejsce do pracy, potrzebne materiały, ustala kolejność czynności, wybiera odpowiednią metodę uczenia się i wreszcie przez samokontrolę sprawdza osiągnięte wyniki. Samokontrola ta, poprzedzająca kontrolę szkolną, którą przeprowadzi nauczyciel, wdraża ucznia do samokrytycznej analizy i oceny własnej pracy, uczy szukania i wykrywania popełnionych błędów oraz sposób ich usuwania. Nauczyciele i rodzice powinni stwarzać dziecku nie tylko odpowiednie warunki do pracy i otaczać go troskliwą opieką w czasie odrabiania zadań, ale także okazywać uznanie i szacunek dla jego pracy<sup>30</sup>.

## Zróżnicowanie zadań domowych

Można dokonać podziału zadań domowych, biorąc jako kryterium relacje między lekcjami szkolnymi a zadaniami domowymi. Pierwszy rodzajem będą tu prace pozalekcyjne, które pomagają uczniom utrwalić poznany już materiał. Kolejne to prace uzupełniające, mające za zadanie poszerzenie wiadomości zdobytych podczas zajęć lekcyjnych. Ostatnim rodzajem są prace przedlekcyjne, których zadanie stanowi przygotowanie ucznia do kolejnej lekcji, tak by informacje, które będą przekazane przez nauczyciela podczas kolejnej lekcji, nie były dla ucznia czymś zupełnie nowym. Rolą nauczyciela jest dopilnowanie, aby zadać taką pra-

---

<sup>29</sup> Ibidem.

<sup>30</sup> Ibidem.

cę domową, która w najlepszym stopniu pomoże dziecku osiągnąć wyznaczony do zdobycia cel. Gdy nauczyciel chce, aby dziecko utrwaliło materiał, może zadać pracę domową ukierunkowaną na mechaniczne powtarzanie poznanych już treści, lub takie zadanie, którego celem będzie odtworzenie zdobytej już wiedzy. Jeśli nauczycielowi zależy na tym, by uczeń poszerzył swoje umiejętności i posiadane informacje, powinien odwołać się do drugiego rodzaju zadań domowych, czyli prac uzupełniających. Aby osiągnąć taki rezultat, nauczyciel może poprosić uczniów o wykonanie w domu dodatkowych zadań, takich jak przeczytanie danej lektury, obejrzenie fragmentu jakiegoś filmu lub prowadzenie obserwacji przyrody czy przeprowadzenie eksperymentów. Natomiast w przypadku, gdy nauczycielowi zależy na tym, by uczniowie przed kolejną lekcją zapoznali się z materiałem, który będą poznawać podczas kolejnych zajęć, może on odwołać się do trzeciego rodzaju zadań, czyli prac przedlekcyjnych. Takie prace mają na celu uzyskanie informacji poprzez samodzielne przygotowanie określonego zakresu materiału za pomocą wywiadów, eksperymentów, obserwacji itp.

Bardzo ważną sprawą, na jaką musi zwracać uwagę nauczyciel, jest różnicowanie prac domowych, tak by rozwijały one różne umiejętności uczniów. Rolą nauczyciela jest dobranie odpowiedniego poziomu trudności zadania domowego – nie powinien przekraczać on możliwości uczniów. Wszak to uczeń ma wykonać daną pracę domową, samodzielnie, bez pomocy rodziców lub opiekunów.

Najczęściej nauczyciele dostosowują poziom trudności do uczniów przeciętnych, powodując tym samym, że dla słabszych uczniów zadania są zbyt trudne, a dla uczniów zdolnych są zbyt łatwe. Niestety dostosowanie poziomu trudności pracy do całej klasy jest niełatwe, niemniej jednak nauczyciel jest w stanie rozwiązać ten problem np. poprzez dodatkowe zadania dla zdolniejszych uczniów. Możliwości jest wiele, a rolą nauczyciela stanowi dostosowanie zadania domowego do każdego ucznia i całej klasy jednocześnie.

## **Metody zadawania pracy domowej**

Jak już wielokrotnie zauważono, temat pracy domowej pozostaje wciąż trudnym zagadnieniem. Nie tylko dlatego, że uczniowie bardzo niechętnie podchodzą do tej kwestii, ale także coraz częściej rodzice nie są zadowoleni z faktu, że ich pociechy zasypuje się zadaniami domowymi i nie mają czasu na zajęcia pozalekcyjne czy odpoczynek. Niestety zarówno rodzice, jak i uczniowie nie zdają sobie sprawy z tego, jak ważną rolę w procesie nauczania pełnią prace domowe. Dlatego też zadaniem nauczyciela jest przede wszystkim wytłumaczenie zarówno uczniom, podczas zajęć lekcyjnych, jak i rodzicom, podczas zebrań, jaką rolę pełni zadanie domowe, jakie spełnia funkcje w procesie nauczania oraz w jaki sposób i jakie umiejętności ucznia rozwija.

Gdy nauczyciel poinformuje już uczniów, jak ważna jest ich samodzielna praca w domu, może zadać im zadania, które wcześniej powinny być starannie przemyślane – nie tylko pod względem tego, jaki cel mają uczniowie uzyskać poprzez tę pracę domową, ale także nauczyciel musi zwrócić uwagę na czas wykonania danego zadania. Osoba prowadząca zajęcia musi pamiętać o tym, że praca domowa musi zostać wyznaczona w bardzo przemyślany sposób i być łącznikiem między lekcją przeprowadzoną w szkole a samodzielną pracą ucznia w domu. Bardzo ważne jest, by nauczyciel, zadając pracę domową, dokładnie omówił z uczniami wszystkie zadania i odpowiedział na ich pytania, jeśli mają wątpliwości i nie do końca rozumieją zadaną pracę. Przygotowanie uczniów do samodzielnego wykonywania zadań jest często niewystarczające. W praktyce zdarza się, iż zadania polecane uczniom do domu są trudniejsze od tych, które wykonują na lekcji. Często uczniowie nie używają jakiegokolwiek wyjaśnienia. Sytuacja taka to dydaktyczne nieporozumienie.

Poprawnie zadana praca domowa powinna spełniać pewne warunki, o których w swojej pracy pisze Józef Pólturzycki. „(...) winna uwzględniać następujące czynności dydaktyczne: a) stworzenie sytuacji motywacyjnej przez wzbudzenie zainteresowań oraz podanie celu wykonania zadania domowego; b) dokładne określenie i wyjaśnienie tematu, rodzaju pracy, treści zadania; c) udzielenie instrukcji wykonawczej wraz z ukazaniem metody pracy, techniki wykonania; d) wskazanie środków potrzebnych do wykonania zadania domowego; e) udzielenie odpowiedzi na pytania uczniów i dodatkowe wyjaśnienia”<sup>31</sup>. Praca domowa powinna spełniać dane warunki, dzięki czemu ułatwi uczniom jej samodzielne odrobienie. Prawidłowo zadana praca domowa sprawi też, że uczniowie nie będą mieli trudności z jej wykonaniem i chętniej zajmują się pracą domową.

Zadawanie pracy domowej powinno być celowe i dokładne. Przygotowując daną lekcję, nauczyciel powinien szczegółowo przemyśleć rodzaj i charakter pracy domowej. Praca domowa powinna mieć swoją potrzebę i określony cel jej wykonania, po to by zmobilizować uczniów do prawidłowego i sumiennego jej wykonania. Temat zadawanej pracy domowej musi być jednoznacznie i wyraźnie określony oraz poprawnie sformułowany pod względem językowym.

Zadawanie pracy domowej powinno stanowić dokładnie zaplanowaną część lekcji. Nauczyciel musi ustalić sposób i czas potrzebny do wyjaśnienia pracy domowej. Czas ten jest bardzo zróżnicowany i zależy od klasy, poziomu uczniów oraz przedmiotu i tematu lekcji. Według pedagogów czas, który należy przeznaczyć na zadawanie pracy domowej, trudno jest ostatecznie ustalić. Najczęściej wystarczy 5–6 minut, może być to jednak krótszy przedział czasowy, jednak w niektórych przypadkach może dochodzić do kilkunastu minut<sup>32</sup>.

<sup>31</sup> J. Pólturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998, s. 181.

<sup>32</sup> J. Kujawiński, *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.

Pracę do domu można zadawać nie tylko przy końcu lekcji, lecz w jej środku, a niekiedy na początku lekcji. Mobilizuje to uczniów do lepszego skupienia uwagi podczas zajęć.

Metody zadawania pracy domowej można podzielić na:

- zadawanie mechaniczne;
- zadawanie z objaśnieniem;
- zadawanie z wprowadzeniem ucznia w wykonanie pracy.

Zadawanie mechaniczne polega na poleceniu opracowania wskazanej partii materiału z podręcznika, poleceniu przeprowadzenia nieokreślonych bliżej obserwacji czy zebraniu danych bez wskazania źródeł i metody opracowania. Zadawanie z objaśnieniem polega na wyjaśnieniu uczniowi tematu, podaniu celu pracy domowej i jej zakresu oraz wskazaniu źródeł pomocniczych i metod opracowania. Zadawanie z wprowadzeniem ucznia w wykonanie pracy łączy się ze stosowaniem w klasie ćwiczeń próbnych, bliskich zadanemu tematowi.

Z powyższych twierdzeń nasuwa się wniosek, że najbardziej niekorzystnym rodzajem zadawania dla ucznia jest mechaniczne. W odniesieniu do dziecka utrwała bezmyślną pracę, obniża jego świadomy i aktywny udział w procesie nauczania. Rodzaj tej pracy nie ćwiczy pamięci ucznia, nie rozwija samodzielnego myślenia, nie łączy ucznia z nauką, ponieważ nie pobudza i nie rozwija jego pomysłowości. Zadawanie w sposób mechaniczny nie wprowadza racjonalnej organizacji uczenia się. Należy przyznać, że zadawanie mechaniczne ma miejsce najczęściej w pewnym pośpiechu w ostatnich chwilach lekcji, nierzadko już po dzwonku na przerwę. W takim momencie uwaga uczniów jest już rozproszona. W domu natomiast są zdani wyłącznie na własne siły czy dodatkową pomoc rodziny.

Bez wątpienia bardziej korzystna dla ucznia jest metoda zadawania z objaśnieniem. Omówieniu pracy domowej poświęcone powinno być osobne ogniwo lekcji. Nauczyciel ma wtedy czas na udzielenie wskazówek do zadania, a uczniowie mogą zadawać pytania dotyczące niejasności, które nasunęły się im podczas słuchania objaśnień nauczyciela.

Najwięcej korzyści daje na pewno metoda zadawania z wprowadzeniem w wykonanie pracy. Przy jej realizacji nauczyciel już w czasie lekcji wdraża uczniów do metody rozwiązania danego typu zadania, które będzie tematem pracy domowej.

Z powyższych rozważań wynika, że nie bez znaczenia jest metoda zadawania, jaką zastosuje nauczyciel. W jednym przypadku może ona być naprawdę wskazówką dla ucznia, a kiedy indziej budzi w nim bezradność, kiedy dziecko uprzedmiotnia sobie, że tak naprawdę nie wie, co ma zrobić i jaki jest cel jego pracy.

Wielu nauczycieli zapomina o szerokim zakresie metod zadawania pracy domowej, wpadając w jednostronność i monotonność jej zadawania. Często bazują

tylko na jednej metodzie, bez względu na rodzaj przedmiotu, z jakiego jest zadawana praca domowa.

Prawidłowe zadawanie prac domowych uczniom stanowi warunek konieczny tego, żeby miały one jak największą, a nawet jakąkolwiek wartość edukacyjną. Dlatego też powinny być one dokładnie przemyślane i przygotowane przez nauczycieli, tak by nie zniechęcać uczniów zbytними trudnościami czy łatwością. Można byłoby też różnicować je pod względem stopnia trudności lub indywidualnych predyspozycji uczniów, jak np. stopień inteligencji, zainteresowania itp. Ważne jest również wyrabianie w nich umiejętności regularnej i samodzielnej pracy w domu.

Ażeby jak najlepiej zorganizować pracę domową, ważne jest:

- staranne, precyzyjne i czytelne przygotowanie poleceń do wykonania przez uczniów w domu;
- wyjaśnienie problemu na lekcji, ukierunkowanie ich pracy;
- w niektórych przypadkach konieczne jest udzielenie bardziej szczegółowych wskazówek (jak ma się uczyć, nauczyć zadanych treści, w jaki sposób wykonać zadania przeznaczone do rozwiązania w domu);
- uwzględnianie stanu wiedzy i umiejętności, jakie już posiadają uczniowie danej klasy.

Dzięki temu ukierunkowaniu i samodzielnemu wykonaniu pracy w domu uczeń może zdać sobie sprawę z tego, czy rozumie przerobiony materiał, czy opanował wiadomości i umiejętności, czy potrafi zastosować je praktycznie. Prawidłowość jej wykonania, tempo, sposób, w jaki dziecko dochodzi do opanowania materiału, napisania wypracowania, rozwiązania zadania pozwalają mu na poznanie własnych możliwości, własnych słabych i mocnych stron.

W celu osiągnięcia przez uczniów założonych efektów wykonania pracy domowej zadania powinny spełniać kilka warunków:

- cele i treści zadań powinny być jasno określone, atrakcyjne dla ucznia, oceniane przez niego jako interesujące i ciekawe, dostosowane do możliwości;
- pracujący z zainteresowaniem uczniowie będą zdolni do większej koncentracji na zadaniu oraz bardziej odporni na niepowodzenia lub przeszkody, które mogą napotkać;
- działania, jakie uczniowie mają podjąć, aby osiągnąć cel, muszą być na tyle różnorodne i ciekawe, aby mogły angażować wiele właściwości intelektualnych i umiejętności, a jednocześnie umożliwiać nauczanie się czegoś nowego;

- realizacja zadania powinna kończyć się na osiągnięciu celu, a więc stwarzać poczucie sukcesu;
- kolejne zadania powinny być coraz bardziej urozmaicone, aby nie wywoływały znudzenia<sup>33</sup>.

Ważne jest, aby nauczyciel zdawał sobie sprawę z tego, czy:

- zadanie do domu zostało sformułowane jasno i zrozumiale;
- bierze pod uwagę fakt, że uczeń ma do wykonania również prace domowe z innych przedmiotów;
- praca dostarczy uczniowi satysfakcji z pokonania trudności;
- uczeń powinien wykonać pracę samodzielnie, bez pomocy rodziców<sup>34</sup>.

## Kontrola i ocena pracy domowej

Podczas gdy wszyscy swoją uwagę skupiają na samej pracy domowej, należy pamiętać, że jej ocena odgrywa równie ważną rolę, a zwłaszcza informacja zwrotna dla ucznia na temat dobrze wykonanych rzeczy, ale także popełnionych błędów, tak by uczeń mógł poprawić swoje błędy w przyszłości. Każde zadanie domowe powinno być bardzo skrupulatnie sprawdzone przez nauczyciela i poprawnie oraz sprawiedliwie ocenione. Nauczyciel powinien również dbać o systematyczność w sprawdzaniu prac domowych, ponieważ w ten sposób wdraża każdego ucznia do systematycznego i dokładnego odrabiania pracy domowej oraz powoduje, że każdy uczeń jest w stanie samodzielnie skontrolować swoje umiejętności oraz braki, które ma w poznanym już materiale. Jak pisze Wincenty Okoń: „Największa wartość kontroli polega na tym, że pozwala w porę usunąć braki w wiadomościach i umiejętnościach uczniów”<sup>35</sup>. Tak więc regularne zadawanie prac domowych i ich sprawdzanie prowadzi do tego, że uczeń jest w stanie samodzielnie skontrolować swoje wyniki w nauce i uzupełnić brakujące informacje. Dzięki temu może osiągać coraz to lepsze wyniki w nauce, ponieważ wie, nad czym musi popracować. Co więcej, taka samokontrola prowadzi również do rozwinięcia pewnych cech osobowościowych u ucznia, takich jak: odpowiedzialność, systematyczność, dobra organizacja swojego czasu, samodzielność, a także odporność na negatywną krytykę. Poza sprawdzaniem prac domowych nauczy-

<sup>33</sup> M. Szpiter, *Kontrowersje wokół nauki domowej*, „Życie Szkoły” 1996, nr 8, s. 475–476.

<sup>34</sup> H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo „Veda”, Warszawa 1994, s. 178–179.

<sup>35</sup> W. Okoń, *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986, s. 335.

ciel powinien też systematycznie przeglądać i sprawdzać zeszyty prowadzone przez uczniów i poprawiać błędy, które mogą się w nich znajdować, a także zeszyty ćwiczeń. Nauczyciel powinien również spisać wszystkie błędy, które pojawiają się podczas sprawdzania prac domowych, a następnie wspólne omówić je z całą klasą, ponieważ taka nauka na błędach jest lepiej zobrazowana i bardzo często uczniowie szybciej zapamiętują, jakich błędów nie należy popełniać. Zadaniem nauczyciela jest także zwrócenie uwagi uczniom na strony pozytywne wykonanego zadania, jak i negatywne, tak by uczniowie zostali poinformowani, na co w przyszłości powinni zwracać większą uwagę podczas wykonywania kolejnych zadań domowych.

W parze z kontrolą i sprawdzaniem prac domowych powinna iść ocena, jako iż jest ona zobrazowaniem wykonanej przez ucznia pracy. Na podstawie oceny uczeń będzie mógł wywnioskować, w jakim stopniu poradził sobie z wykonanym zadaniem, co może w nim jeszcze poprawić i w jaki sposób podejść do kolejnej pracy, by polepszyć swoje wyniki w nauce. Należy jednak pamiętać, że nauczyciel nie powinien stawiać złej oceny za brak zadania domowego lub złe jego wykonanie. Uczeń, który nie wykona pracy domowej powinien dostać szansę na poprawę, natomiast osoba, która pracę domową wykonała błędnie powinna zostać poinformowana o tym przez nauczyciela oraz naprowadzona na to, w jaki sposób zadanie powinno zostać wykonane. Kolejnym krokiem w tym przypadku jest umożliwienie uczniowi poprawienia pracy domowej, tak by skorygował on swoje błędy, a nauczyciel będzie miał okazję zobaczyć, czy dziecko dokonało postępów.

Każda praca domowa ucznia, bez względu na jej rodzaj, powinna być przez nauczyciela systematycznie kontrolowana, poprawiana i oceniana. Im częstsza i dokładniejsza jest kontrola zadań domowych, tym systematyczniej i staranniej dzieci ją wykonują. Zaniechanie kontroli lub powierzchowne jej traktowanie zniechęca i przyzwyczajają do lekceważenia obowiązków szkolnych. Uczeń zaczyna odrabiać lekcje niestarannie, pracuje nieregularnie, a czasem nawet całkowicie przestaje się w domu uczyć. Niemniejsze znaczenie dokładne i systematyczne sprawdzanie pracy domowej ucznia ma też dla samego nauczyciela. Dobrze prowadzona kontrola pozwala mu stwierdzić, czy sposób zadawania pracy domowej jest właściwy, czy dzieci są przygotowane do samodzielnej pracy umysłowej, ale jednocześnie pozwala w porę usunąć pewne braki w wiadomościach i umiejętnościach uczniów.

Poprawne przeprowadzenie kontroli nie należy do rzeczy łatwych. Na indywidualne odpytywanie wszystkich uczniów z całości przerobionego materiału oraz kontrolę wszystkich wypracowań pisemnych, czyli na kontrolę zupełną, nie ma na lekcji czasu. Przy prowadzeniu kontroli częściowej nauczyciel nie dowiaduje się, czy wszyscy uczniowie przygotowali zadaną pracę i w jaki sposób ewentualnie ją zrobili. Jest to niestety słaba strona tej formy kontroli.

Od prawidłowej i owocnej kontroli wymaga się, aby:

- była ekonomiczna, tzn. aby w krótkim okresie czasu nauczyciel mógł stwierdzić, w jakim stopniu przygotowała się do lekcji jak największa liczba uczniów;
- przedstawiała nie tylko ilość, ale także jakość wyników pracy domowej;
- informowała uczniów, co już umieją, a czego muszą jeszcze się nauczyć, oraz co pogłębić i uzupełnić;
- była urozmaicona, aby ujmowała wiadomości uczniów w nowych grupach, w innym układzie i zastosowaniu praktycznym, mianowicie powinna stwierdzić poziom operatywności przyswojonych wiadomości przez ucznia;
- prowadziła do jak najbardziej sprawiedliwej i obiektywnej oceny<sup>36</sup>.

Ocena pracy domowej polega na odniesieniu stanu jej wykonania do stanu oczekiwanego. Im bardziej wykonanie zadanej pracy jest zbliżone do stanu zakładanego, tym lepiej powinno być ocenione. Ocena ta może mieć charakter:

- formalny – jest wystawiona za pomocą stopni szkolnych z zastosowaniem obowiązującej sześciostopniowej skali ocen wyrażonej nazwami: „celujący”, „bardzo dobry”, „dobry”, „dostateczny”, „dopuszczający” i „nie dostateczny” lub ich cyfrowymi odpowiednikami od 1 do 6;
- nieformalny – jest to ustosunkowanie się nauczyciela do jakości wykonanej pracy w sposób pozytywny lub negatywny, z wykorzystaniem m.in.: ocen symbolicznych, pochwał, recenzji ustnych, zachęty, dezaprobaty, barwy głosu, gestykulacji i mimiki, często za pomocą przymiotników, jak np.: „wspaniale”, „bezbłędnie”, „super” lub „brzydko”, „po łebkach”, „nie na temat” itp.<sup>37</sup>

W pracy samodzielnej ucznia duże znaczenie wychowawcze i kształcące ma jednak też samokontrola. Dzięki systematycznemu jej dokonywaniu uczeń przyzwyczaja się do starannej realizacji pracy, dostrzega popełnione błędy i uczy się je samodzielnie usuwać. Zdobywa także umiejętność sprawdzania własnego postępowania, własnych poglądów i wniosków oraz rozwój poczucia odpowiedzialności za swoje czyny.

Kontrola ze strony rodziców spełnia ważną rolę. Jest wyrazem zainteresowania rodziców pracą szkoły, co decyduje o jednolitości oddziaływania wychowawczego szkoły i domu. W wyniku takiej współpracy uczniowie osiągają dobre wyniki

<sup>36</sup> J. Zborowski, op. cit.

<sup>37</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI...*, op. cit., s. 798.

w nauce. Tam, gdzie rodzice czuwają nad tym, by dziecko regularnie wypełniało obowiązki szkolne, nauczyciel ma znacznie ułatwioną kontrolę. Kontrola rodziców ma na celu usunięcie błędów pracy domowej ucznia przed sprawdzeniem jej przez nauczyciela w klasie.

Nauczyciel kontroluje wykonanie pracy domowej zwykle na początku lekcji. Niekiedy jednak jest wpleciona w tok lekcyjny, a gdy nie wiąże się z tematem nowej lekcji, kontrolę można przeprowadzić na końcu lekcji. Obejmuje zarówno ilościową, jak i jakościową stronę wykonania pracy. Ta pierwsza polega na pobieżnym przejrzaniu prac pisemnych. Taki przegląd pozwala stwierdzić, czy wszyscy uczniowie przygotowali zadaną pracę domową oraz czy wykonali je czysto i starannie. Przygotowanie pracy domowej ocenia nauczyciel ilościowo, pytając, czy wszyscy są do lekcji przygotowani. Uczeń, który się nie przygotował, musi podać tego powody. Kontrola ilościowa nie pozwala jednak na wniknięcie w treść pracy domowej, na sprawdzenie jej od strony rzeczowej. Toteż niezależnie od sprawdzenia ilościowego dokonuje się kontroli jakościowej – przez odczytanie i omówienie prac pisemnych. Po każdej lekcji nauczyciel może kilka zeszytów zabrać do poprawienia w domu. Przy kontroli prac pisemnych należy dokładnie badać, czy uczeń wykonał zadanie domowe samodzielnie. Zależnie od zakresu materiału, jaki kontrola obejmuje, oraz od celu, jakiemu służy, wyróżniamy kontrolę bieżącą i okresową. Kontrola bieżąca polega na sprawdzeniu, czy uczniowie przygotowują się z lekcji na lekcję. Kontrola okresowa zaś polega na sprawdzeniu większej części prac, stanowiącej pewną całość partii materiału.

Najbardziej rozpowszechnioną formą sprawdzania wiadomości jest odpytywanie ucznia. W klasach młodszych kontrola ta przeważnie przybiera formę dialogu między nauczycielem a uczniem, przy czym pytania są bardziej szczegółowe. Odpowiedzi dzieci są zwykle krótkie. Dzieci młodsze nie dysponują jeszcze takim zasobem słów, który pozwoliłby im samodzielnie sformułować dłuższe odpowiedzi.

Z kontrolą prac domowych łączy się też ich ocena. Ważne jest, aby przy okazji kontroli pracy domowej nauczyciel przekazywał uczniom informacje o stopniach poprawności przyswojenia materiału oraz o uzyskanych rezultatach. Takie informacje wpływają mobilizująco na uczniów oraz na stopień ich aspiracji. Ocena nadaje pracom większą wagę, staje się bodźcem i zachętą do lepszego ich przygotowania. Należy pamiętać, że przygotowując wypracowanie uczeń wkłada w nie pewien wysiłek i wręcz oczekuje oceny swojej pracy. Warunki te spełnia tylko ocena sprawiedliwa, a przy tym odpowiednio umotywowana. Zarówno wtedy, gdy nauczyciel chce zwrócić uwagę na staranność, sumienność lub samodzielność w pracy, jak i wtedy, gdy chodzi o ukazanie, że przyczyną złego wykonania pracy domowej jest nieuwaga lub nawet niewłaściwy stosunek do pracy.

Nauczyciel ujawnia całej klasie motywy, którymi kieruje się przy ocenianiu wiadomości uczniów. Taki sposób oceniania ma dużą wartość pedagogiczną. Jed-

nocześnie znika zjawisko podejrzenia nauczyciela o niesprawiedliwość w ocenianiu uczniów. Ważne jest także, aby uczeń był oceniany według indywidualnego rozwoju, a nie poprzez porównania z innymi. Powinno się zatem pamiętać, że w każdej grupie bądź klasie są uczniowie, którzy szybko i z dużą łatwością uzyskują wspaniałe rezultaty, ale są także tacy, którzy dobre wyniki uzyskują po dłuższym i intensywniejszym wysiłku. Po ukończeniu kontroli nauczyciel krótko analizuje z uczniami wyniki przygotowania materiału. Powinien udzielić rad i ocenia wyniki pracy całej klasy<sup>38</sup>.

### **Rola nauczyciela w samodzielnej pracy ucznia**

Nauczyciel pełni bardzo ważną rolę w procesie nauczania. Nie tylko ustala ramowy program zajęć, przygotowuje lekcje, dodatkowe materiały oraz dba o to, aby lekcja przebiegała zgodnie z przygotowanym wcześniej planem, ale także pilnuje, by atmosfera podczas lekcji była przyjazna i sprzyjała zdobywaniu nowej wiedzy. Należy pamiętać, że jego rola zaczyna się podczas zajęć lekcyjnych, nie kończy się jednak na nich. Zadaniem nauczyciela jest także zadanie pracy domowej w taki sposób, aby zmotywować uczniów do samodzielnej pracy w domu. Zadanie domowe powinno być przemyślane tak, aby nie sprawiało uczniowi większych problemów i aby uczeń miał szansę samodzielnie wykonać pracę. Do tego rolę nauczyciela jest ułożenie takiego zadania, które umożliwi dziecku powtórzenie wiedzy zdobytej podczas zajęć lekcyjnych. Tak więc nauczyciel nie tylko kontroluje to, co się dzieje podczas zajęć lekcyjnych, gdzie zapoznaje uczniów z nowym materiałem, uczy nowych rzeczy, wpaja wiedzę i umiejętności, dba o kulturę dziecka i w pewien sposób je wychowuje, ale także ma wpływ na samodzielną pracę dziecka w domu. Bierze udział w kształtowaniu samodzielności ucznia, przygotowując go do samokształcenia poprzez pracę domową.

### **Rola rodzica w odrabianiu przez uczniów zadań domowych**

W procesie odrabiania pracy domowej bardzo ważną rolę odgrywają rodzice, których celem jest pomoc i wsparcie dziecka, tak aby ułatwić mu wykonanie zadania, nie wyręczając go przy tym – co nie zawsze stanowi łatwą sprawę. Należy pamiętać, że w pierwszych dniach nauki dziecko nie ma wyrobionego nawyku odrabiania pracy domowej, a w późniejszym etapie nauki, gdy jest już przyzwyczajone do zadań domowych, nie zawsze je odrabiam, z różnych powodów. Zbyt

<sup>38</sup> A. Łukawska, *Dydaktyczne przyczyny trudności w nauce domowej*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973.

duża ilość pracy domowej lub zbyt trudne zadania mogą przytłoczyć ucznia, zniechęcając go tym samym do wykonania powierzonego zadania. Zdarza się, że uczniów dopada zmęczenie lub lenistwo, a czasem po prostu zapominają o tym, że mają do zrobienia pracę domową. W szkole uczniów motywują i nadzorują nauczyciele, którzy pomagają w momentach zwątpienia i niewiedzy, natomiast w domu ta rola przypada rodzicom. Taka pomoc rodzica jest cenna nie tylko dla ucznia, który może czerpać z wiedzy rodzica, ale jednocześnie spędzać wspólnie czas z mamą lub tatą, a także dla nauczyciela, który w ten sposób może sprawić, że uczeń utrwali już poznane wiadomości. Rodzic ma za zadanie zapewnić dziecku odpowiednie warunki, które będą sprzyjały odrabianiu zadania domowego.

Jednym z najważniejszych zadań, które należą do rodziców, jest ustalenie odpowiedniej godziny w trakcie dnia, podczas której dziecko będzie odrabiać zadanie domowe. Dzięki temu dziecko wyrobi w sobie nawyk, aby każdego dnia o określonej porze odrabiać pracę domową. To rodzic powinien w taki sposób zorganizować czas w domu, aby było w nim miejsce na odrabianie lekcji, czytanie, zajęcia poświęcone na zainteresowania poszczególnych członków rodziny, także dzieci. Taka racjonalna organizacja życia w rodzinie to nic innego jak przyzwyczajanie dziecka do planowania czasu poświęconego na naukę i czasu wolnego, wykorzystywanego np. na zabawę. Nawyk uczenia się codziennie w tych samych godzinach powoduje szybsze wykonywanie czynności przygotowawczych i szybszą koncentrację w pracy nad lekcjami. Należy pamiętać, aby pora wybrana przez rodzica była idealnie dostosowana do wieku i potrzeb dziecka. Uczeń nie może odrabiać lekcji, gdy jest zmęczony lub bezpośrednio po posiłku. Rodzice muszą zadbać, by samopoczucie ich dziecka było na tyle dobre, żeby mogło ono spokojnie się skupić na nauce i rozwijaniu swoich umiejętności. W znacznym stopniu na wykonywanie zadania domowego wpływa odpowiednio dobrany odpoczynek. Należy pamiętać, że wskazane są przerwy w odrabianiu lekcji, najlepiej chwila ruchu, może to być na przykład spacer na świeżym powietrzu. Dzięki temu dziecko ma chwilę dla siebie, na zregenerowanie sił do nauki. Natomiast jeśli dziecko nie chce wracać do nauki, nie należy go do tego zmuszać, ponieważ takie zachowanie i tak nie przyniesie oczekiwanych przez nas efektów. W takiej sytuacji należy poprzez rozmowę zmotywować dziecko do dalszej pracy.

Kolejnym z zadań rodzica jest usunięcie wszystkich rzeczy i przedmiotów, które mogłyby rozproszyć uwagę dziecka. Uczeń musi być skoncentrowany na zadaniu i nie może się skupiać na rzeczach niezwiązanych z pracą domową. Rodzice, chcąc zapewnić odpowiednie warunki do odrabiania zadań domowych, powinni się dostosować do preferencji ich dziecka. Niektóre dzieci lubią uczyć się w ciszy, gdyż ta pomaga im zebrać myśli i skupić uwagę, a inne dzieci cisza może wręcz rozpraszać. Dlatego też tak ważna jest relacja rodzic – dziecko, ponieważ to mama i tata najlepiej znają swojego syna czy swoją córkę i wiedzą, jakich warunków potrzebuje ich pociecha, aby odrobić zadanie domowe.

Po stronie rodzica leży przygotowanie odpowiedniego miejsca pracy dla dziecka, tj. biurka i krzesła, dzięki którym dziecko będzie odczuwało komfort pracy, a także wszystkich niezbędnych przedmiotów, które są pomocne w odrabianiu zadań. Rodzic powinien zapewnić dziecku wszystkie pomoce naukowe, takie jak podręczniki, książki, encyklopedie, słowniki, zeszyty, długopisy, ołówki, a jednocześnie nierzadko również dostęp do komputera i Internetu. Należy również zauważyć w tym miejscu, że to my dorośli jesteśmy odpowiedzialni za racjonalne wykorzystanie czasu pracy dziecka z komputerem, jak również wykształcenia u niego umiejętności poszukiwania i selekcjonowania informacji zgromadzonych w zasobach WWW – to już jednak oddzielne zagadnienie, które tu jedynie warto zaznaczyć.

Bardzo ważnym obowiązkiem rodzica, o którym większość rodziców niestety nie pamięta, jest sprawdzanie odrobionego już i sprawdzonego przez nauczyciela zadania domowego. W taki sposób rodzic otrzymuje informację zwrotną, w której są zawarte komentarze na temat pracy domowej. Dzięki temu opiekunowie wiedzą, nad czym należy pracować z dzieckiem podczas kolejnych zadań domowych. Taka informacja zwrotna znacznie usprawni kolejne odrabianie zadań i jest dobrą wiadomością dla rodzica, które może także samodzielnie przygotować dla dziecka zadania mające poprawić popełniane przez ucznia błędy.

Rodzic powinien skupić swoją uwagę na dziecku, na tym jaki jest zakres jego obowiązków, co musi przygotować do szkoły oraz czy poziom trudności zadań został właściwie dopasowany do umiejętności dziecka. Jeśli dziecko nie umie samodzielnie poradzić sobie z wykonaniem zadania, rolą rodzica jest pomoc dziecku. Należy jednak pamiętać, że niesienie pomocy to nie to samo co wyręczenie dziecka w wypełnieniu jego obowiązków. Rodzica powinien podsunąć dziecku pomysły na rozwiązanie zadania, udzielić pomocy w szukaniu materiałów i dostarczyć potrzebnych pomocy naukowych, np. korzystając z zasobów biblioteki. Poza tym bardzo ważny jest również kontakt z dzieckiem i okazanie swojego zainteresowania poprzez codzienną rozmowę o szkole, o tym, czego dziecko nauczyło się podczas zajęć lekcyjnych oraz jakie nowe wiadomości przyswoiło. Rodzic powinien również zachęcać dziecko do nauki i do otwartego wypowiadania się na temat tego, co danego dnia działo się w szkole. Wspólne odrabianie lekcji jest bardzo dobrą motywacją dla dziecka, które poza zdobywaniem wiedzy ma również czas na spędzanie czasu z rodzicem. Z kolei rodzic ma okazję lepiej poznać swoje dziecko i zarazem wdrożyć pewne zasady i wartości. Może jednocześnie w dziecku wyrabiać dobre „nawyki”, takie jak systematyczność i poczucie odpowiedzialności oraz dopilnowywać, aby dziecko miało poczucie bezpieczeństwa i zawsze było przygotowane do kolejnego dnia. Najważniejsze jednak, by rodzic pamiętał o pochwaleniu swojej pociechy i docenieniu każdej rzeczy, którą zrobi samodzielnie i z której jest dumna. Pochwały podniosą samoocenę dziecka i sprawią, że poczuje się pewniejsze w tym, co robi. Pochwała, zachęta działa na dziecko stymulująco i rozwija jego własną inwencję. To właśnie jest najlepsza pomoc rodziców.

W tym miejscu należy jeszcze zwrócić uwagę na najczęściej popełnianie przez rodziców błędy, które mogą w bardzo negatywny sposób wpłynąć na proces nauczania u dziecka. Do najczęstszych błędów można zaliczyć nadmierną ambicję rodzica i wymagania wobec dziecka, które w znacznym stopniu przewyższają jego umiejętności i zdolności. Ciągłe wyznaczanie nowych coraz trudniejszych celów i idąca za tym krytyka w przypadku ich niewypełnienia bardzo negatywnie wpływa na dziecko i jego samoocenę. Uczeń postawiony przed zadaniem, które z góry skazane jest na niepowodzenie, zaczyna się zniechęcać i każde kolejne zadanie zaczyna przyjmować coraz gorzej, z negatywnym nastawieniem. Do tego krytyka rodzica sprawia, że dziecko przestaje wierzyć w swoje siły i możliwości. Skutkiem tego jest znaczne obniżenie samooceny, a w przypadkach, gdy sytuacja ta utrzymuje się przez dłuższy okres, może nawet doprowadzić do stanów depresyjnych u ucznia.

Błędami są zarówno nadmierne kontrolowanie dziecka, jak i lekceważenie jego obowiązków szkolnych. Nadopiekuńczy rodzic, który stara się mieć cały czas dziecko na oku, kontrolować jego działania, a czasem wręcz wyręczać swoją pociechę w powierzonych jej zadaniach, sprawia, że dziecko jest pozbawione możliwości rozwoju swojej samodzielności i odpowiedzialności. Uczeń nie może się rozwijać, ponieważ każda próba takiego rozwoju jest blokowana przez rodzica, który tak bardzo chce pomóc dziecku, że zaczyna je w pewien sposób krzywdzić, a nie pomagać. Z drugiej strony, rodzic, który lekceważy obowiązki szkolne dziecka, sprawia, że dziecko traci zapał i motywację do pracy, gdyż zarówno jego sukcesy, jak i drobne porażki są ignorowane przez rodzica. W takiej sytuacji uczeń może przestać przykładać się do swoich obowiązków, ponieważ bez względu na wynik i tak zostanie on zignorowany przez rodzica.

Kolejnym błędem hamującym rozwój samodzielności jest zbyt szybka ingerencja rodzica w wykonanie zadania domowego. Rodzice, chcąc zaoszczędzić czas, często wolą po prostu wytłumaczyć dziecku dane zadanie i podsunąć pomysły na jego rozwiązanie, zamiast poczekać na to, aż młody człowiek sam wpadnie na dane rozwiązanie. Takie przyspieszone podawanie odpowiedzi sprawia, że uczeń – ponownie – nie może rozwijać swojej samodzielności i kreatywności. Jak twierdzi Wincenty Okoń: „Głównym i decydującym warunkiem rozwijania samodzielności jest dochodzenie do nowych wiadomości poprzez rozwiązywanie problemów”<sup>39</sup>. Samodzielne myślenie jest w tym przypadku zastąpione przez rodzica, który myśli tylko o tym, aby wykonać zadanie domowe, i nie daje swojej pocieszności czasu, by samo mogło dojść do rozwiązania. Należy pamiętać o tym, że sam proces wykonywania zadania metodą prób i błędów jest nawet ważniejszy niż uzyskanie ostatecznej wersji zadania. Samodzielność związana z rozwiązywaniem problemów może przejawiać ten uczeń, który osiągnął odpowiedni poziom doj-

---

<sup>39</sup> Ibidem, s. 36.

rzałości i jest zdolny do podejmowania większych wysiłków w dłuższym okresie. Samodzielność ucznia zależy również od zewnętrznych warunków kształcenia, które w dużym stopniu stwarza sam nauczyciel. Warto pamiętać, by rodzic współpracował z nauczycielem, w tym przypadku nakłaniał dziecko do samodzielnej pracy w domu. Nauczyciel zadaje prace domowe w taki sposób, by były dostosowane do umiejętności uczniów oraz by rozwijać ich samodzielność. Natomiast opiekunowie powinni brać to pod uwagę i pamiętać, żeby najpierw dać dziecku szansę na samodzielne rozwiązywanie zadania i związanych z nim problemów.

Błędem jest także karanie za złe wyniki w nauce. Należy pamiętać o tym, że nadmierna krytyka i kary za niepowodzenia w szkole mogą spowodować, że dziecko będzie się czuło zastraszone, będzie się bać i nadmiernie stresować, co nie wpływa dobrze na jego organizm i zachowanie. Stany lękowe dziecka mogą spowodować utratę koncentracji na lekcji, a także nieprzyswajanie nowego materiału, gdyż zbytne zdenerwowanie utrudnia skupienie się na tym, co dzieje się na lekcji.

Kolejny błąd w podejściu rodziców – stosowanie kar w formie nauki – sprawia, że dziecko zamiast czerpać przyjemność i satysfakcję z uczenia się czegoś nowego, zaczyna kojarzyć naukę z czymś nieprzyjemnym. Rodzic powinien od samego początku uświadamiać dziecku, że nauka to proces, który ma same superlatywy: daje szansę na rozwój, na zgłębianie swoich zainteresowań, poszerzanie zdobytej już wiedzy i poznanie świata, który nas otacza. Nauka powinna być wręcz postrzegana jako forma nagrody, a nie kary za popełnione błędy. To samo tyczy się przypominania o nauce tonem pełnym rozkazu, agresji, złości i nerwów. Często rodzic nie panuje nad sposobem przekazywania informacji, a będąc poirytowanym zachowaniem dziecka, krzyczy i podnosi głos. Taki sposób „zmuszania” swej pociechy do odrobienia zadania domowego sprawia, że uzyskuje się odwrotny skutek. Dziecko zaczyna się buntować i nie chce wykonać zadania. Dziecko potrzebuje też czasu na wypoczynek i rozrywkę, dlatego nie powinniśmy go zmuszać do odrabiania lekcji wtedy, kiedy nam wydaje się, że jest na to odpowiedni moment, tylko dać dziecku możliwość wyboru, kiedy będzie chciało odrobić pracę domową.

## **Przygotowanie ucznia do samokształcenia**

Jedną z najważniejszych funkcji, jaką pełni praca domowa, jest przygotowanie ucznia do samokształcenia. Niestety uczniowie często posługują się sposobami i metodami uczenia się, które nie są odpowiednie. Dlatego też nauczyciel ma obowiązek przygotować uczniów do samodzielnej pracy w domu poprzez zapoznanie ich z różnymi metodami samodzielnego uczenia się. Jeśli praca domowa czy też nauka w domu zostanie poprawnie zorganizowana, może służyć opanowaniu danych informacji, ich utrwaleniu i poszerzeniu, kształtowaniu i rozwijaniu umiejętności, z którymi zapoznano się podczas zajęć lekcyjnych. Samodzielna praca

służy także rozwijaniu zainteresowań ucznia oraz budzeniu nowych, co prowadzi też do pobudzenia kreatywności i twórczego myślenia. Nauczyciel, zadając pracę domową, przyczynia się także do kształtowania nawyków systematycznego uczenia się, a także rozwija poczucie odpowiedzialności i poważnego podejścia do swoich obowiązków. Powinien robić wszystko, aby praca domowa spełniała także funkcje wychowawczo-dydaktyczne. W tym celu musi zadbać o połączenie pracy domowej z pracą, która miała miejsce na lekcji, powinien stosować zróżnicowane zadania, a także nie zadawać zbyt dużej ich liczby, by nie przeciążyć ucznia i nie zniechęcić go do prac domowych. Jednak – jak słusznie zauważa Franciszek Bereźnicki: „Najważniejszą sprawą jest, aby nauka domowa uczniów była samodzielnie wykonana – samodzielność należy zaliczyć do najistotniejszych walorów pracy domowej. Podstawowym warunkiem sprzyjającym samodzielności uczniów w wykonywaniu zadań domowych jest uwzględnienie ich różnic indywidualnych przez różnicowanie zadań”<sup>40</sup>. Aby zadana praca domowa przyniosła określone skutki, które mogą być zauważone w procesie nauki dziecka oraz postępach, jakie czyni, musi być ona wykonana samodzielnie. Dzięki temu uczeń poznaje różne problemy i sposoby na ich rozwiązanie oraz uczy się, jak radzić sobie w trudnych sytuacjach. Wie, że może polegać sam na sobie, a z każdym samodzielnie odrobionym zadaniem domowym rośnie jego samoocena i poczucie własnej wartości.

Praca domowa nie tylko rozszerza wiedzę ucznia, ale także uczy odpowiedzialności, kreatywności i wielu innych cech, których uczeń może się nauczyć podczas odrabiania lekcji. Rozwijanie myślenia i umiejętności uczenia się należy uznać za podstawowe zadanie procesu nauczania. Ukierunkowanie uczenia się, wskazanie celu, sensu, sposobów uczenia się mogą stanowić czynniki stymulujące dobrowolną działalność poznawczą. Czynniki stymulujące to także ciekawe, sensowne zadania, a ponadto inspirowanie przez nauczyciela własnych inicjatyw uczniów, poszanowanie niezależności ich myślenia i samodzielności działania. Tak więc praca domowa ma bardzo duże znaczenie w procesie nauczania. Rodzic z kolei ma pomóc dziecku, stymulować go i inspirować do działania. Należy pamiętać o tym, że doświadczony nauczyciel z pewnością rozpozna, które prace wykonane zostały przez dziecko samodzielnie, a które zrealizowane przez rodzica lub starsze rodzeństwo – te nie są do zaakceptowania, ponieważ uczył dziecko nieuczciwości w postaci oczekiwania wysokiej oceny za pracę, której nie wykonało, nie włożyło w nie żadnego wysiłku. Dlatego też każdy rodzic i opiekun dziecka powinien w pierwszej kolejności dbać o to, by jego pociecha wykonywała zadanie domowe samodzielnie. Tylko samodzielny wysiłek intelektualny dziecka może zaowocować dobrymi wynikami w nauce, przyswojeniem nowego materiału i rozwinięciem umiejętności.

---

<sup>40</sup> Ibidem.

## Organizacja pracy domowej ucznia

W kwestii pracy domowej dużą rolę odgrywa wiek uczniów. W zależności od tego, ile dzieci mają lat, zmienia się też liczba i jakość zadawanych prac domowych. W młodszy wieku praca domowa ma charakter utrwalający umiejętności oraz informacji zdobytych w szkole. W domu uczeń ma okazję do powtórzenia i przemyślenia zdobytego już materiału, a także pogłębienia przyswojonych już umiejętności. Natomiast wraz z wiekiem charakter zadań domowych ulega zmianie. Nauczyciele zaczynają stawiać na procesy twórcze, takie w których uczeń jest zmuszony do kreatywnego myślenia i wykorzystywania swojej wyobraźni. Takie zadania mają na celu przygotowanie dziecka do kolejnej lekcji, poprzez opracowanie nowych tematów lub zagadnień, które będą obowiązywać na następnej lekcji. Taki rodzaj prac domowych nie tylko rozwija samodzielność i kształtuje twórczą postawę, która jest niezbędna do prawidłowego rozwoju ucznia.

W każdym mieszkaniu, nawet najskromniejszym, należy zapewnić dziecku stałe miejsce do pracy, kącik, w którym mogłoby przechowywać swoje książki, zeszyty, tornister i inne przybory szkolne. Stół i krzesło powinny być dostosowane do wzrostu ucznia. Przy siedzeniu dziecko powinno opierać się przedramionami o blat stołu, mając wyprostowany kręgosłup i barki ustawione poziomo. Wysokość krzesła powinna odpowiadać długości podudzi tak, aby stopy oparte były o podłogę. Wymodelowane oparcie krzesła powinno podpierać odcinek piersiowo-lędźwiowo-kręgosłupa.

Dla lepszej orientacji poniżej zostały podane wysokości krzesła i stołu dostosowane do wzrostu ucznia<sup>41</sup>.

**Tabela 1. Wysokość krzesła i stołu dostosowane do wzrostu ucznia**

| Wzrost [cm] | Wysokość krzesła [cm] | Wysokość stołu [cm] |
|-------------|-----------------------|---------------------|
| 110–119     | 31,5                  | 52                  |
| 120–129     | 34                    | 56                  |
| 130–139     | 38                    | 62                  |
| 140–149     | 41                    | 68                  |
| 150–159     | 44                    | 73                  |

Źródło: J. Zborowski, *Proces nauki domowej ucznia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961.

<sup>41</sup> J. Zborowski, op. cit.

Zasadą obowiązującą przy odrabianiu lekcji jest zmienność pozycji. Pozycję opisaną wcześniej, traktowaną jako zasadniczą, stosuje się przy pisaniu, kreśleniu itp. Egzekwowanie przy pracy wyłącznie takiej pozycji jest wręcz szkodliwe. Częściowe odciążenie kręgosłupa uzyskuje się w pozycji klęcznej na taborecie z podparciem na przedramionach; można w niej odrabiać część lekcji ustnych, wymagających w niewielkim stopniu notowania. Lekcje wyłącznie ustne można przygotować w pozycji leżącej na brzuchu, stosując podparcie głowy na dłoniach płasko ułożonych – z książką umieszczoną niżej, poza tapczanem. Zasady higieny zalecają trzymanie książki w odległości około 30–35 cm od oczu. Zbyt bliskie trzymanie może prowadzić do wady wzroku – krótkowzroczności.

W kąciку do nauki wszelkie przybory powinny mieć swoje wyznaczone miejsce i być w zasięgu ręki, aby w razie potrzeby uniknąć znacznego rozproszenia uwagi przy pracy. Estetyka miejsca działa dodatnio na samopoczucie dziecka. Zasady higieny wskazują też na właściwe oświetlenie pokoju. Pokój powinien być jasny. Światło, naturalne czy sztuczne powinno padać z lewej strony dziecka piszącego prawą ręką, natomiast z prawej strony przy dziecku piszącym lewą ręką. Należy też zadbać o natężenie światła, gdyż słabe lub jaskrawe jest szkodliwe: wywołuje zmęczenie wzroku, a co za tym idzie – zmęczenie umysłowe.

Dla zdrowia i wydajności pracy konieczny jest dostęp świeżego powietrza. Tlen dla mózgu podczas pracy umysłowej jest niezbędny. Nadmiar dwutlenku węgla powoduje bóle głowy, otępienie, szybkie zmęczenie, a w końcu senność. Toteż niezbędne jest przed rozpoczęciem pracy przewietrzenie pokoju, a przy sprzyjającej cieplej pogodzie uczenie się przy otwartym oknie.

Należy jednak pamiętać, że najbardziej korzystne i komfortowe warunki, czyli własny pokój oraz biurko, nie gwarantują jeszcze sukcesów w edukacji, jeżeli dziecko w domu napotyka obojętność ze strony rodziny, a nawet lekceważący i obojętny stosunek do jego pracy domowej, a także gdy jest pozostawione samo sobie<sup>42</sup>.

O potrzebie i formach organizowania pracy dziecka w domu muszą być dobrze poinformowani jego rodzice, od których zależy, czy warunki, w jakich dziecko pracuje, sprzyjają jego pracy. Otoczenie domowe powinno też zapewnić dziecku ciszę i spokój. Hałas i rozgwar w otoczeniu rozprasza uwagę, niekiedy wręcz uniemożliwia dziecku skupienie myśli.

Przy odpowiednio prowadzonej pracy uświadamiającej wśród rodziców można w każdym domu zapewnić dzieciom właściwe warunki do nauki. Rodzice powinni tylko wykazywać zrozumienie dla potrzeb związanych z jego nauką. Stałe i dobrze zagospodarowane miejsce pracy i spokój oszczędzają uczniowi zbędnego wydatkowania energii.

---

<sup>42</sup> Ibidem.

Ważnym zagadnieniem jest racjonalna organizacja czasu pracy dzieci. Wymiar czasu pracy domowej ucznia też musi być dostosowany do wieku ucznia, do stopnia opanowania metody pracy samodzielnej oraz wymagań programów nauczania. Warunki określające czas pracy domowej wskazują na potrzebę jej zróżnicowania w poszczególnych klasach. Ogólnie proponowane normy czasu pracy domowej rozkładają się w następujący sposób:

- klasa I–III szkoły podstawowej – 30–60 minut;
- klasa IV–VIII szkoły podstawowej – 60–90 minut;
- klasa szkoły ponadpodstawowej – 90–120 minut.

Doniosły wpływ na wyniki pracy domowej wywiera dzienny rozkład zajęć domowych ucznia. Często przyczyną nieodrabiania zadanych lekcji oraz błędnego i niedbałego wykonania pracy jest złe planowanie pracy ucznia. Szkolne i domowe obowiązki ucznia wymagają starannego uporządkowania, czyli planu.

Realizując plan zajęć, uczeń ma wiele okazji do kształcenia cech woli i charakteru. W układaniu planu dnia młodszym dzieciom powinni pomagać nauczyciele i rodzice. Należy przy tym pamiętać o następujących kwestiach:

- dziecko nie powinno odrabiać lekcji bezpośrednio po zajęciach w szkole;
- dziecko powinno odrabiać lekcje po upływie ok. 2 godzin po obiedzie;
- 2 godziny przed obiadem dziecko powinno przebywać na świeżym powietrzu;
- późnym wieczorem dzieci nie powinny odrabiać lekcji;
- jeżeli dziecko chodzi na tzw. „drugą zmianę” do szkoły, to powinno odrabiać pracę domową rano w godzinach od 9 do 12<sup>43</sup>.

Ważnym jest też wdrażanie uczniów do racjonalnego organizowania zajęć. Ucznia należy nauczyć, w jakiej kolejności ma odrabiać lekcje z poszczególnych przedmiotów, w jakim porządku wykonywać czynności w zakresie każdego przedmiotu. Przed przystąpieniem do odrabiania zadanych lekcji uczeń powinien wykonać pewne czynności wstępne: przewietrzyć pokój, przygotować stół, powinien ustalić rozmiary oraz kolejność zajęć z poszczególnych przedmiotów, czyli ułożyć plan pracy. Następnie przygotować i umieścić we własnym porządku potrzebne książki, zeszyty i przybory do pisania. W czynnościach wstępnych uczeń powinien skupić uwagę na ustaleniu kolejności pracy. Kierować się należy następującymi zasadami:

- zaczynamy od najtrudniejszych i najważniejszych zadań domowych;
- prace pisemne przeplatamy ustnymi;

---

<sup>43</sup> Ibidem.

- do odrabiania zadań z następnego przedmiotu przechodzimy dopiero po dokładnym opracowaniu materiału z przedmiotu przygotowanego poprzednio;
- przy odrabianiu pracy domowej pamiętamy o robieniu około 10-minutowych przerw na wypoczynek.

Na początku klasy I – np. na początku października, gdy dzieci już oswoją się ze szkołą i nowymi obowiązkami – nauczyciel wychowawca powinien zorganizować zebranie z rodzicami, na którym zostanie opracowany wspólnie plan dnia ucznia i warunki odrabiania pracy domowej. Przykładowy „regulamin” odrabiania lekcji może przedstawiać się następująco:

1. Odrabiaj prace domowe w tym samym dniu, w którym zostały zadane.
2. Przed pracą przewietrz pokój, przygotuj stół, umyj ręce, przygotuj potrzebne do pracy podręczniki, zeszyty i przybory do pisania.
3. Pracuj bez pośpiechu i starannie, skupiając uwagę tylko na odrabianiu zadań domowych, bez włączonego telewizora czy komputera.
4. Wszystkie prace domowej staraj się wykonać samodzielnie, staraj się sam pokonać trudności, zanim zwrócisz się do kogoś o pomoc.
5. Książki i wszystkie przybory szkolne przechowuj zawsze starannie w tym samym miejscu<sup>44</sup>.

Ponieważ dzieci w klasach I–III są zbyt małe, aby samodzielnie przestrzegały regulaminu, muszą im w tym pomóc rodzice i wychowawca. Dzieci wdrażane od pierwszej klasy do systematyczności, ładu i porządku w harmonogramie zajęć i odrabianiu zadań domowych, stają się bardziej samodzielne, co owocuje w przyszłości tym, że w starszych klasach nie mają problemów w planowaniu pracy domowej, w wykonywaniu swoich codziennych obowiązków.

Na podstawie teoretycznych przesłanek i doświadczeń można stwierdzić, że podczas zadawania pracy domowej należy przestrzegać następujących zasad:

- zadawanie powinno być celowe, dokładne i dla ucznia zrozumiałe;
- tematyka prac domowych powinna wiązać się ściśle z nauką lekcyjną;
- zadawanie powinno przygotowywać uczniów do samodzielnego wykonywania pracy, przy pełnym uwzględnieniu zasad dostosowania wymagań do sił i możliwości ucznia;
- zadawanie powinno obejmować różne formy, uwzględniające obserwację, doświadczenia, eksperymenty.

<sup>44</sup> R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.

Obok poprawności zadawania ważną rolę w rozwiązywaniu problemu racjonalnego odrabiania zadań odgrywa należycie zorganizowana współpraca szkoły z domem rodzicielskim. Nauczyciele i wychowawcy klas powinni w jak największym stopniu podejmować współpracę z rodzicami w celu właściwego zorganizowania pracy ucznia przy odrabianiu lekcji w domu. W planie współpracy z domem rodzicielskim powinno się uwzględniać pogadanki i odczyty (z udziałem pedagoga i psychologa) na tematy związane z pracą domową, takie jak:

- samodzielna praca ucznia;
- nauka w klasie a samodzielna praca ucznia w domu;
- organizacja pracy domowej: przygotowanie, przebieg i zakończenie;
- plan dnia ucznia;
- regulamin pracy domowej ucznia;
- praca ucznia przy odrabianiu lekcji a jego pomoc w domu.

Tylko dobrze zorganizowana współpraca wychowawcy z domem rodzicielskim zapewnia uczniowi potrzebne do pracy warunki: „własny kącik”, spokój, niezbędną pomoc oraz kontrolę wykonania zadań. Nawiązanie i utrzymanie ścisłej łączności z domem rodzinnym uczniów i systematyczna akcja pedagogiczna rodziców stanowią ważne zadanie nauczyciela, głównie wychowawcy klasy.

Ważnym zagadnieniem jest zapewnienie pomocy w nauce wszystkim uczniom, którzy tej pomocy potrzebują. Należy pamiętać, że sprawa uczenia się i postępów ucznia w nauce jest nie tylko indywidualną sprawą zainteresowanego ucznia, lecz także przedmiotem pedagogicznych starań całego kolektywu szkolnego.

Doniosły wpływ na jakość i wyniki pracy domowej ucznia wywiera sposób zadawania, między innymi: odpowiednio omówiona praca domowa, zastosowana zróżnicowana forma, praca domowa zadawana w spokoju i przyjemnej atmosferze. Równie ważnym czynnikiem jest motywacja ucznia do podjęcia pracy domowej. Dziecko musi znać cel tej pracy oraz jej przydatność. W klasach licznych nie zawsze można każdą pracę ocenić, ale można skontrolować, czy zadanie zostało odrobione. Istnieją różne formy oceny: ocenianie wszystkich prac, wybór kilku prac i ocenienie ich, udzielenie ustnych pochwał za wykonanie niektórych prac, które również dopingują do dalszego wysiłku.

## **Praca domowa a prawa i obowiązki ucznia**

Podstawowym aktem prawnym regulującym prawa dziecka jest Konwencja o prawach dziecka, która obejmuje prawa i wolności osobiste, prawa socjalne, prawa kulturalne i prawa polityczne. Dzieckiem w rozumieniu Konwencji jest „każda

istota ludzka w wieku poniżej 18 lat, chyba że zgodnie z prawem odnoszącym się do dziecka uzyska ona wcześniej pełnoletność<sup>45</sup>, czyli prawa ucznia również wywodzą się z w/w Konwencji. Jednocześnie należałoby je odnieść do Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, gdzie w Rozdziale II zapisane zostały wolności, prawa i obowiązki człowieka i obywatela<sup>46</sup>.

Prawa ucznia wywodzące się z Konwencji o prawach dziecka oraz zapisane w Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, dotyczące procesu kształcenia, to m.in.:

- prawo do nauki – nauka w szkołach publicznych jest powszechnie dostępna, nieodpłatna, rodzice mogą wybrać dla swoich dzieci inne szkoły niż publiczne;
- prawo do wypoczynku i czasu wolnego, uczestnictwa w zabawach i życiu kulturalnym, wolność twórczości artystycznej i korzystania z dóbr kultury;
- prawo do ochrony przed poniżającym traktowaniem i karaniem oraz wszelkimi formami przemocy fizycznej lub psychicznej – nikt nie może być traktowany w sposób poniżający, nie mogą być stosowane kary cielesne, każdy powinien mieć zapewnioną nietykalność cielesną i wolność osobistą;
- prawo swobodnego wyrażania własnych poglądów we wszystkich sprawach jego (ucznia) dotyczących oraz prawo do swobodnej wypowiedzi (poszukiwanie, otrzymywanie i przekazywanie informacji oraz idei wszelkiego rodzaju);
- prawo do swobody myśli, sumienia i wyznania – nikt nie może być zmuszany do ujawniania swojego światopoglądu, wyznania lub przekonań religijnych<sup>47</sup>.

Kolejnym aktem prawnym regulującym prawa ucznia jest ustawa Prawo oświatowe<sup>48</sup>, według której uczeń posiada m.in.:

- prawo do zapoznawania się z programem nauczania, z jego treścią, celem i stawianymi wymaganiami;
- prawo do jawnej i umotywowanej oceny postępów w nauce i zachowaniu;
- prawo do organizacji życia szkolnego, umożliwiające zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań;

<sup>45</sup> Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku (Dz. U. z 1991 r. Nr 120, poz. 526), dalej: Konwencja o prawach dziecka.

<sup>46</sup> <https://www.sejm.gov.pl/prawo/konst/polski/kon1.htm> (dostęp: 02.02.2025 r.)

<sup>47</sup> Konwencja o prawach dziecka.

<sup>48</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 59 z późn. zm.), dalej: ustawa Prawo oświatowe.

- prawo redagowania i wydawania gazety szkolnej;
- prawo organizowania działalności kulturalnej, oświatowej, sportowej oraz rozrywkowej zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami organizacyjnymi, w porozumieniu z dyrektorem;
- prawo ucznia do dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do jego możliwości;
- prawo uczniów do powszechnego dostępu do szkół, których ukończenie umożliwia dalsze kształcenie w szkołach wyższych;
- prawo uczniów do równych warunków kształcenia (zacieranie różnic pomiędzy różnymi regionami kraju);
- prawo uczniów do bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania i opieki;
- prawo uczniów do zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych rozwijających ich zainteresowania i uzdolnienia<sup>49</sup>.

Poza prawami ucznia akty prawne określają również jego obowiązki. W poprzednich podrozdziałach niniejszej pracy opisana została praca domowa jako jedna z form organizacji procesu kształcenia, na który składają się nauczanie i uczenie się. Procesy te są ściśle związane z podstawowym obowiązkiem ucznia, wynikającym z ustawy Prawo oświatowe, czyli z tzw. obowiązkiem szkolnym, dotyczącym dzieci i młodzieży w wieku od 7 do 18 lat, polegającym na konieczności uczęszczania do szkoły podstawowej publicznej albo niepublicznej lub realizowanym w formie nauki poza szkołą do 18 roku życia<sup>50</sup>. Zakres pozostałych obowiązków określony w ustawie Prawo oświatowe, zobowiązujących poszczególne placówki szkolne do ich uwzględnienia w swoich statutach, nie dotyczy już w sposób bezpośredni procesu kształcenia.

Realizując obowiązek szkolny uczeń powinien, ale nie musi, zgodnie z ideą kształcenia, podejmować wszelkie czynności służące zdobywaniu wiedzy i umiejętności oraz kształtowaniu wartości. Tak więc powinien również w sposób sumienny wykonywać zadania, które zostały zlecone przez nauczycieli w szkole do zrobienia w domu.

Warto jeszcze rozwinąć jedną kwestię. Jednym z wielu praw ucznia, o którym wspomniano wyżej, jest prawo do wypoczynku i czasu wolnego, uczestnictwa w zabawach i życiu kulturalnym, wolnej twórczości artystycznej i korzystania z dóbr kultury. W odniesieniu do systemu kształcenia należałoby stworzyć

<sup>49</sup> Ustawa Prawo oświatowe.

<sup>50</sup> Ibidem.

uczniom możliwość korzystania z tego prawa poprzez umiejętnie, racjonalne zadawanie prac domowych. Nie do zaakceptowania byłoby przenoszenie na naukę domową ciężaru podstawowych funkcji nauczania szkolnego, ale również błędem byłaby całkowita rezygnacja z pracy domowej lub ograniczenie jej do ćwiczeń mechanicznych lub tylko utrwalania opracowanego na lekcji materiału. Praca domowa ucznia jest istotną formą organizacji procesu kształcenia, stwarza również możliwość nabycia umiejętności właściwego wykorzystywania czasu. Jednak im uczniowie mają więcej prac domowych zadawanych do domu, tym mniej czasu poświęcają na wypoczynek, rozwój własnych zainteresowań i uzdolnień. Warto zwrócić uwagę, że we współczesnym świecie, gdzie oferta spędzania wolnego czasu uległa znacznemu rozwojowi, większą możliwość korzystania z niej mają dorośli aniżeli dzieci i młodzież.

Obecnie człowiek dorosły, aktywny zawodowo coraz częściej organizuje swoją pracę w ten sposób, żeby mieć więcej czasu wolnego. Jest to uwarunkowane dynamicznymi przemianami społecznymi i rewolucją techniczną, która obejmuje coraz to nowe dziedziny wytwórczości. W przypadku dzieci i młodzieży tendencje te kształtują się przeciwnie, mianowicie wzrasta zakres obowiązków szkolnych i wymiar czasu przeznaczony na naukę w domu. Nauka w domu wymaga nie tylko precyzyjnego określenia jej istoty, lecz niezwłocznego wprowadzenia podstawowych zmian w jej organizację. W szczególności chodzi o to, by wyeliminować prace niemające żadnych walorów poznawczych, kształcących i wychowawczych<sup>51</sup>.

## Zmiany w przepisach prawa dotyczących zadań domowych w 2024 roku

W ostatnich latach toczyła się dyskusja na temat sensu zadawania prac domowych, a także tego, jaki mają wpływ na dobrostan ucznia. Ta debata nie przeszła bez echa. Zaowocowała bowiem nowelizacją Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 roku w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. z 2023 r., poz. 2572). Zgodnie z nią, czyli z Rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 marca 2024 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. z 2024 r., poz. 438):

### § 12a.

1. W ramach oceniania bieżącego z zajęć edukacyjnych w szkole podstawowej:
  - 1) w klasach I–III nauczyciel nie zadaje uczniowi:

<sup>51</sup> P. Kowolik, op. cit., s. 187–188.

- a) pisemnych prac domowych, z wyjątkiem ćwiczeń usprawniających motorykę małą,
  - b) praktyczno-technicznych prac domowych – do wykonania w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych;
- 2) w klasach IV–VIII nauczyciel może zadać uczniowi pisemną lub praktyczno-techniczną pracę domową do wykonania w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych, z tym że nie jest ona obowiązkowa dla ucznia i nie ustala się z niej oceny.
2. Ćwiczenia usprawniające motorykę małą, o których mowa w ust. 1 pkt 1 lit. a, są obowiązkowe dla ucznia i nauczyciel może ustalić z nich ocenę.
3. W przypadku, o którym mowa w ust. 1 pkt 2, nauczyciel sprawdza wykonaną przez ucznia pisemną lub praktyczno-techniczną pracę domową i przekazuje mu informację, o której mowa w § 12.

Rodzi się zatem kluczowe pytanie: Co powyższe zmiany oznaczają dla nauczyciela?

1. W klasach I–III szkoły podstawowej:
  - nauczyciel może zadać pracę domową, która ma na celu usprawnianie motoryki małej ucznia – takie ćwiczenia są wówczas obowiązkowe dla ucznia;
  - nauczyciel może, ale nie musi ustalić oceny za pracę domową mającą na celu usprawnianie motoryki małej;
  - nauczyciel nie może zadać innej pracy domowej pisemnej;
  - nauczyciel nie może zadać pracy domowej praktyczno-technicznej do wykonania w czasie wolnym;
  - prace pisemne i praktyczno-techniczne, z których jest ustalana ocena, powinny być wykonywane w czasie zajęć szkolnych i pod nadzorem nauczyciela.
2. W klasach IV–VIII szkoły podstawowej natomiast:
  - nauczyciel może zadać uczniowi pracę domową pisemną lub praktyczno-techniczną pracę domową – taka praca, wykonana w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych, nie jest dla ucznia obowiązkowa;
  - nauczyciel nie może ustalić z tej pracy oceny (nie wystawia oceny);
  - nauczyciel ma obowiązek sprawdzić zadaną i wykonaną przez ucznia pracę domową i udzielić mu informacji zwrotnej;
  - informacja zwrotna powinna wskazywać uczniowi, co robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć (zgodnie z § 12 rozporządzenia, o którym mowa powyżej).

Co najważniejsze, termin „praca domowa” **nie został zdefiniowany w rozporządzeniu**. Przyjąć zatem należy, że praca domowa to zadania, które uczeń wykonuje po zakończeniu zajęć dydaktycznych, najczęściej w domu, z zachowaniem własnego tempa, metod i czasu realizacji<sup>52</sup>. W uzasadnieniu do rozporządzenia wskazano, że:

- Proponowane zmiany nie oznaczają zniesienia obowiązku uczenia się w domu, tj. nauki [...] czytania lektur, przyswojenia określonych treści, słówek itp.
- Zmiany te mają na celu jedynie ograniczenie zadawania pisemnych i praktyczno-technicznych prac domowych.
- Przez „pisemne i praktyczno-techniczne prace domowe” należy rozumieć w szczególności dłuższe wypowiedzi pisemne (np. wspomniane rozprawka lub streszczenie), wypełnianie zeszytu ćwiczeń, rozwiązywanie zadań matematycznych, a także przygotowywanie prac w rodzaju makiet, modeli, prezentacji multimedialnych itp.

Zadaniem nauczyciela jest takie gospodarowanie czasem, by uczeń opanowywał podstawowe umiejętności i zdobywał wiedzę w trakcie zajęć edukacyjnych. Dlatego ocena jest ustalana w przypadku prac pisemnych i praktyczno-technicznych wykonanych podczas lekcji, pod nadzorem nauczyciela. Ma to zapewnić uczniowi prawo do odpoczynku i czas na rozwijanie zainteresowań poza szkołą.

Na etapie edukacji wczesnoszkolnej uczniowie nabywają podstawowe umiejętności, takie jak czytanie, pisanie, liczenie. Sprawność grafomotoryczna jest jednym z istotnych elementów ich rozwoju. To dzięki niej uczeń nabywa umiejętność czytelnego pisania liter, cyfr, a z czasem również dłuższych tekstów. Dlatego prawodawca dopuścił zadawanie ćwiczeń rozwijających motorykę małą do wykonania w czasie wolnym od nauki szkolnej. Z uwagi na znaczenie umiejętności związanych z pisaniem są one dla ucznia obowiązkowe. Dopuszcza się również ustalenie oceny zadania wykonanego przez ucznia, co powinno zwiększyć motywację do podejmowania wysiłku. Stąd ważne jest, by uczeń otrzymywał informację, która pomoże mu zrozumieć, co zrobił dobrze, a nad czym i jak warto jeszcze pracować. Same prace domowe mogą przyczynić się również do budowania systematyczności i nawyku uczenia się.

Warto, aby nauczyciel zwrócił uwagę rodziców, że ćwiczenia motoryki małej nie muszą ograniczać się do prac zadawanych przez nauczyciela. Można wykorzystywać w tym celu wszelkie ćwiczenia dłoni i palców (np. wydzieranki, lepienie z plasteliny, malowanie na dużych powierzchniach), zabawy (np. budowanie z klocków, nawlekanie koralików) lub codzienne czynności, jak zapinanie guzików czy zagniatanie ciasta.

<sup>52</sup> A. Łukawska, *Nauka domowa uczniów, uwagi kierowane do kandydatów na nauczycieli*, „Nauczyciel i Szkoła” 2004, nr 1–2.

Koncentracja w pracach domowych na motoryce małej nie wyklucza współpracy z rodzicami w rozwijaniu innych sfer u dziecka, m.in. motoryki dużej – właściwa postawa i siła mięśni również mają wpływ na czynność pisania. Zainteresowanie czytaniem i umiejętność rozumienia tekstu wspomaga także wspólne czytanie książek i rozmowy z dzieckiem na ich temat. Istotne jest, by nauczyciele rekomendowali rodzicom, jakie zabawy i aktywności mogą zaproponować dziecku, by wspierać jego rozwój w różnych obszarach.

W uzasadnieniu do rozporządzenia wyraźnie wskazano, że proponowane zmiany nie oznaczają zniesienia obowiązku uczenia się w domu, tj. nauki czytania w przypadku najmłodszych uczniów, czytania lektur, przyswojenia określonych treści, słówek itp. Zmiana ta ma na celu jedynie ograniczenie zadawania pisemnych i praktyczno-technicznych prac domowych. Miejscem, w którym uczniowie, zwłaszcza młodsi, powinni zdobywać wiedzę i umiejętności, jest przede wszystkim szkoła.

Warto zauważyć, że proponowane w rozporządzeniu zmiany nie ograniczają swobody doboru metod nauczania, o których mowa w art. 12 Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 roku – *Karta Nauczyciela* (Dz.U. z 1982 r. nr 3, poz. 19). Nadal może on zaproponować wiele form pracy, które będą sprzyjać rozwojowi ucznia. Zmiana dotyczy jedynie dobrowolności wykonywania zadań domowych, które nie będą już oceniane standardowo, lecz opisowo, co wiąże się z udzieleniem przez nauczyciela informacji zwrotnej.

Należy w tym miejscu zadać zatem pytanie dlaczego wprowadzono taką zmianę? U jej źródeł leży potrzeba uregulowania kwestii prac domowych. Uczniowie i uczennice szkół podstawowych czuli się nimi przeciążeni w czasie wolnym od zajęć dydaktycznych, na co wskazują liczne sygnały, także od rodziców, oraz wyniki badań naukowych. Potwierdzają one tylko, że skrócenie czasu przeznaczanego na wypoczynek i inne formy aktywności może prowadzić do przemęczenia uczniów, którzy z tego powodu tracą zainteresowanie nauką. Większa częstotliwość prac domowych nie daje efektów, a nawet może pogłębiać nierówności edukacyjne. Wynika to ze zróżnicowanych zasobów dostępnych w środowisku domowym ucznia, w tym wsparcia lub jego braku ze strony rodziców.

Dzięki „uwolnieniu czasu” uczeń może rozwijać swoje zdolności, zainteresowania i pasje, a także brać udział w różnych formach aktywności pozaszkolnej – kulturalnej, sportowej lub społecznej. Staje się coraz bardziej samodzielny, uczy się przejmować odpowiedzialność za siebie, swój rozwój i proces uczenia się.

Co zatem zamiast prac domowych? Sposobów samodzielnego uczenia się jest wiele, a prace domowe pisemne czy praktyczno-techniczne nie wyczerpują możliwych propozycji. Dlatego też nauczyciel może zachęcać ucznia do podejmowania różnych form aktywności poszerzających jego wiedzę i umiejętności z zagadnień omawianych w szkole.

Postawienie akcentu na samodzielną naukę nie oznacza całkowitego braku prac domowych. Wskazuje za to na konieczność zmian w ich stosowaniu. Właściwie dobrana do potrzeb i możliwości dziecka praca domowa jest okazją do integrowania wiedzy i osadzania jej w otaczającym świecie. Powinna służyć rozwijaniu osobowości ucznia, jego zdolności poznawczych, odpowiedzialności, samodzielności i kreatywności oraz kształtowaniu postawy proaktywnej przygotowującej do całościowego uczenia się<sup>53</sup>.

W długofalowej perspektywie zmiany mają stopniowo przygotować uczniów do przejmowania odpowiedzialności za proces uczenia się. U najmłodszych dzieci nawyk systematyczności jest wdrażany przez prace domowe dotyczące ćwiczenia motoryki małej. Istotne znaczenie ma także współpraca ze środowiskiem wychowawczym dotycząca wyrabiania umiejętności samodzielnego uczenia się. Z kolei uczniowie starszych klas szkoły podstawowej uczą się rozumieć, dlaczego samodzielne uczenie się jest ważne i doskonałą budowanie własnej motywacji w tym zakresie. W następstwie tego procesu przejmują odpowiedzialność za uczenie się, po to, by dobrze radzić sobie z zadaniami wykonywanymi zarówno w szkole średniej, jak i poza nią, a także w środowisku zawodowym.

## Podsumowanie

Podsumowując, należy odnieść się do idei pracy domowej. Nie chodzi przecież o to, by jej odrabianie stanowiło „sztukę dla sztuki” czy czynnik „pro forma”, ale istotny jest przyświecający jej cel. Jako że praca domowa to element procesu kształcenia, którego zwieńczeniem ma być zdobycie wykształcenia, za cel nadrzędny należy uznać zdobywanie wiedzy, umiejętności, kompetencji. Żeby proces ten był jak najbardziej efektywny, należałoby korzystać z jak największej gamy środków temu sprzyjających. W wieku szkolnym, kiedy dzieci i młodzież podlegają obowiązkowi szkolnemu, największą okazją do zdobywania wiedzy jest edukacja szkolna, w której bazę stanowią zajęcia lekcyjne, a doskonałym uzupełnieniem są zajęcia pozalekcyjne i praca domowa. Na zajęciach lekcyjnych, zwłaszcza w szkole podstawowej, wiedzę najczęściej „podaje się na tacy”. To podstawa omawianej tematyki, którą dobrze byłoby obudowywać, z jednej strony zgłębianiem jej wraz ze znanymi tematu na różnych zajęciach dodatkowych, a z drugiej strony utrwalaniem, samodzielnym poszukiwaniem poprzez odrabianie prac domowych.

Cokolwiek robimy w życiu po raz pierwszy lub rzadko, czujemy się niepewnie. Dopiero poprzez powielanie określonych czynności jest możliwe opanowanie ich do perfekcji i dalszy rozwój. W każdej dziedzinie życia „trening czyni mistrza”.

<sup>53</sup> N. Bednarska, *Praca domowa uczniów – przegląd badań*, „Ruch Pedagogiczny” 2015, nr 4.

Analogiczne rzecz się ma w kontekście prac domowych. Nie muszą, a przynajmniej nie powinny to być obszerne zadania, ale takie, które uczeń jest w stanie samodzielnie wykonać i mieć poczucie satysfakcji z jej wykonania i znajomości tematu. Dobrze byłoby, żeby zadawane do zrobienia w domu prace były ciekawe dla uczniów, inspirowały do zgłębiania tematyki, zastosowania pozyskanej wiedzy w praktyce. Wiedza wykorzystywana w praktyce jest trwalsza, na dłużej zostaje zapamiętana. Wówczas ciekawe świata dzieci i młodzież dostrzegąby sens i korzyści wynikające z ich odrabiania.

Niemniej jednak pomimo korzyści płynących z nauki domowej należałoby mieć na uwadze również fakt, że uczeń poza obowiązkami szkolnymi posiada również obowiązki domowe oraz potrzebę, a nawet prawo do m.in. wypoczynku, udziału w różnych imprezach kulturalnych czy też realizowania swoich zainteresowań. Cokolwiek człowiek robi, jeżeli czyni to z pasją i zaangażowaniem, jest to z pewnością element jego rozwoju osobistego, w przyszłości może być przedmiotem jego dalszej edukacji, a w konsekwencji również pracy zawodowej. Dlatego ważne jest, aby dzieci miały możliwość poznania różnych dziedzin życia, kultury, rozrywki i wszechstronnego rozwoju.

Tak więc należy stwierdzić, że prace zadawane przez nauczycieli w szkole do wykonania przez uczniów w domu są bardzo ważnym ogniwem w procesie kształcenia. Istotne jest, ażeby zadawane były one w sposób jak najbardziej przemyślany pod każdym względem: ciekawej treści, czasochłonności, stopnia trudności, być może również zróżnicowania w zakresie stopnia trudności – zindywidualizowania według możliwości ich samodzielnego wykonania przez każdego z uczniów. Największą wartość edukacyjną i wychowawczą mają takie zadania, które wzbudzają ciekawość dziecka, angażują emocjonalnie, pozwalają dostrzec sens ich wykonywania oraz inspirują i motywują do dalszej pracy.

### **Bibliografia**

- Abramowicz D., *Zadania domowe w perspektywie uczniów na przykładzie przedmiotu geografii*, „Studia Edukacyjne” 2019, nr 55.
- Bednarska N., *Praca domowa uczniów – przegląd badań*, „Ruch Pedagogiczny” 2015, nr 4.
- Bereźnicki F., *Dydaktyka kształcenia ogólnego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2001.
- Błażejewska, K., *Praca domowa uczniów edukacji wczesnoszkolnej*, „Forum Pedagogiczne” 2020, nr 10 (1).
- Chimicz D., Prokopiak A., *Koncepcja projektowania uniwersalnego w edukacji*, „Szkoła Specjalna” 2021, nr 1.
- Dolata R., Grygiel P., Jankowska D.M., Jarnutowska E., Jasińska-Maciążek A., Karwowski M., Modzelewski M., Pisarek J., *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI*, Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.

- Dudzińska B., *Praca domowa w procesie edukacji*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2003, nr 10.
- Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku, tom IV*, red. T. Pilch, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2005.
- Encyklopedia pedagogiczna*, red. W. Pomykało, Wydawnictwo Fundacja „Innowacja”, Warszawa 1993.
- Głowska-Soldatow M., *Idea autonomii ucznia – perspektywa edukacji wczesnoszkolnej*, [w:] *Dziecko w historii – między godnością a zniewoleniem*, Tom 2, *Godność jako źródło naszego człowieczeństwa*, red. E.J. Kryńska, Ł. Kalisz, A. Suplicka, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2022.
- Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania. Poradnik dla nauczycieli*, Wydawnictwo „Veda”, Warszawa 1994.
- Iluk, J., *Zadania domowe w teorii, badaniach naukowych i praktyce*, „Języki Obce w Szkole” 2020, nr 2.
- Jarnutowska E., Grygiel P., *O pracach domowych – czyli czy więcej znaczy lepiej?*, [w:] *Szkolne pytania. Wyniki badań nad efektywnością nauczania w klasach IV–VI*, red. R. Dolata i in., Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015.
- Juul J., *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, Wydawnictwo MIND, Warszawa 2014.
- Kowal M., *Praca domowa: twórczy obowiązek*, „Życie Szkoły” 2012, nr 10.
- Kowol M., *Racjonalnie organizowana praca domowa dzieci w młodszym wieku szkolnym szansą na zrównoważony rozwój*, „Eunomia” 2018, nr 2(95).
- Kowolik P., *Praca domowa w procesie nauczania-uczenia się uczniów klas początkowych (rekonesans badawczy)*, „Nauczyciel i Szkoła” 2006, nr 3–4.
- Kujawiński J., *Doskonalenie pracy lekcyjno-domowej w klasach początkowych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1990.
- Kulpa J., Więckowski R., *Metodyka nauczania języka polskiego w klasach początkowych*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1983.
- Kupisiewicz Cz., *Podstawy dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Polska Oficyna Wydawnicza „BGW”, Warszawa 1996.
- Kupisiewicz Cz., *Nauczanie programowe*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1970.
- Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.
- Łukawska A., *Dydaktyczne przyczyny trudności w nauce domowej*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1973.
- Łukawska A., *Nauka domowa uczniów, uwagi kierowane do kandydatów na nauczycieli*, „Nauczyciel i Szkoła” 2004, nr 1–2.
- Miodek E., *O problemach pracy domowej ucznia klas I–III*, „Chowanna” 1988, nr 1.
- Okoń W., *Nauczanie problemowe we współczesnej szkole*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1986.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2007.
- Okoń W., *Proces nauczania*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1966.

- Okoń W., *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
- Okoń W., *Zajęcia domowe uczniów*, PWN, Warszawa 1982.
- Ostrowska M., *Jak formułować informację zwrotną, która buduje sprawczość i wiarę w siebie?*, Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2023.
- Ostrowska M., *Jak udzielać informacji zwrotnej*, Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2023.
- Parczewska T., *Praca domowa*, „Życie Szkoły” 2008, nr 8.
- Pólturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1998.
- Puślecki W., *Praca domowa najmłodszych uczniów*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2005.
- Sośnicki K., *O zadawaniu do domu*, „Głos Nauczycielski” 1955, nr 36.
- Suchodolski B., *Pedagogika – podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, wydanie VII, Wydawnictwo PWN, Warszawa 1979.
- Szpiter M., *Integracja nauki szkolnej i domowej ucznia klas początkowych*, „Słupskie Prace Pedagogiczne”, 2003, t. 2.
- Szpiter M., *Kontrowersje wokół nauki domowej*, „Życie Szkoły” 1996, nr 8.
- Taranowicz-Karcz E., *Praca domowa ucznia – konieczność versus zbędność*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas”, seria: „Pedagogika” 2019, t. 20.
- Warchał, M., *Zadawanie prac domowych szkodzi*, Wydawnictwo IBE, Warszawa 2015.
- Więckowski R., *Pedagogika wczesnoszkolna*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Zaclona Z., *Wokół zagadnień edukacji wczesnoszkolnej*, Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Nowym Sączu, Nowy Sącz 2012.
- Zborowski J., *Nauka domowa ucznia*, „Nowa Szkoła” 1980.
- Zborowski J., *Praca domowa ucznia szkoły podstawowej*, Państwowy Zakład Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1954.
- Zborowski J., *Proces nauki domowej ucznia*, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1961.
- Ziółkowski P., *Pedeutologia – zarys problematyki*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2016.
- Ziółkowski P., *Teoretyczne podstawy kształcenia*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2015.
- Ziółkowski P., *Wybrane problemy dydaktyczno-metodycznego funkcjonowania nauczyciela wychowawcy*, [w:] R. Koc, A. Kozubska, P. Ziółkowski, *Nauczyciel w drodze do profesjonalizmu*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2014.
- Żywno I., *Nauka domowa ucznia klas 1-3*, „Życie Szkoły” 2001, nr 1.

**Netografia:**

[www.brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka](http://www.brpd.gov.pl/konwencja-o-prawach-dziecka)

**Akty prawne:**

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 roku.

Konwencja o prawach dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 roku (Dz. U. z dnia 23 grudnia 1991 r. z późn. zm.)

Ustawa z 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe (Dz. U. 2017 poz. 59).

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 roku – Karta Nauczyciela (Dz. U. z 1982 r. Nr 3, poz. 19).

Ustawa z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty (Dz. U. z 1991 r. Nr 95, poz. 425).

Obwieszczenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 10 listopada 2023 roku w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. z 2023 r., poz. 2572).

**Anna Szczepankowska**

Szkoła Podstawowa im. Mariana Rejewskiego, Białe Błota

## **FORMY POMOCY PSYCHOLOGICZNO-PEDAGOGICZNEJ DLA DZIECKA Z ZESPOŁEM ASPERGERA W SZKOLE MASOWEJ**

### **FORMS OF PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL SUPPORT FOR STUDENTS WITH ASPERGER SYNDROME IN MAINSTREAM SCHOOLS**

**Streszczenie:** Niniejszy artykuł poświęcony został rozważaniom na temat form wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, jakie może uzyskać dziecko z zespołem Aspergera w szkole masowej. Głównym celem niniejszej publikacji jest przedstawienie skutecznych metod pomocy, które umożliwiają dziecku z zespołem Aspergera funkcjonowanie w środowisku szkolnym na równi z rówieśnikami. Czy istnieje faktyczna szansa na odnalezienie pomocy i wsparcia ze strony szkoły masowej w procesie uczenia się w niej dziecka z zespołem Aspergera?

Pierwsza część stanowi teoretyczne rozważania na temat zespołu Aspergera, jego umiejscowienia w klasyfikacjach medycznych, procesu diagnozowania, wykorzystywanych metod badań diagnostycznych. Przedstawiona została charakterystyka dziecka z zespołem Aspergera. W kolejnej części scharakteryzowane zostały różne formy wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, głównie w oparciu o dostępne formy terapii. Opisane zostały niektóre metody wsparcia dziecka z zespołem Aspergera wykorzystywane w szkołach i innych placówkach niosących pomoc dzieciom z tym zaburzeniem. Omówiono przepisy prawa oświatowego, które regulują organizację wsparcia dla uczniów objętych kształceniem specjalnym, w tym uczniów z zespołem Aspergera, a także praktyczne działania podejmowane w szkołach, m.in. zajęcia specjalistyczne, opieka psychologa czy współpraca z poradnią psychologiczno-pedagogiczną.

Artykuł pokazuje, że właściwie zorganizowane i konsekwentnie realizowane wsparcie psychologiczno-pedagogiczne może znacząco poprawić jakość funkcjonowania ucznia z zespołem Aspergera w szkole masowej. Kluczowe jest indywidualne podejście, empatia, cierpliwość oraz otwartość na potrzeby dziecka, a także dobra komunikacja w zespole szkolnym. Odpowiednio wdrożone działania nie tylko wspierają rozwój dziecka, ale także sprzyjają jego integracji społecznej i edukacyjnej.

**Słowa kluczowe:** zespół Aspergera, inkluzja, akceptacja.

**Abstract:** The present article explores the forms of psychological and pedagogical support available to children with Asperger's syndrome in mainstream educational settings. The main aim of this publication is to present effective support strategies that enable a child with Asperger's syndrome to function in the school environment on an equal footing with their peers. It also raises the question of whether there is a real possibility for a child with Asperger's syndrome to receive adequate assistance and support from a mainstream school in the learning process.

The first chapter presents theoretical considerations on Asperger's syndrome, its classification within medical diagnostic systems, the process of diagnosis, the diagnostic tools used, as well as the characteristics of a child with Asperger's syndrome. The following chapter outlines various forms of psychological and pedagogical support, primarily based on available therapeutic methods. Some specific methods of supporting children with Asperger's syndrome, used in schools and other institutions that provide assistance to children with this condition, are described. The article also discusses provisions of education law regulating the organization of support for students with special educational needs, including those with Asperger's syndrome, as well as practical measures undertaken in schools, such as specialist classes, psychological care and cooperation with psychological and pedagogical counseling centers.

The article demonstrates that well-organized and consistently implemented psychological and pedagogical support can significantly improve the quality of functioning of a student with Asperger's syndrome in a mainstream school. The key elements include: an individual approach, empathy, patience, and openness to the child's needs, as well as effective communication within the school team. Properly implemented support measures not only foster the child's development but also promote their social and educational inclusion.

**Keywords:** Asperger's syndrome, inclusion, acceptance.

## Wprowadzenie

*„Nie patrzą w oczy... nie reagują na to, co mówimy... są czymś zajęte, wręcz pochłonięte (...). Chcą robić to same... chcą robić to raz za razem (...). W pełni skupione i oddane tylko temu (...). Mówimy, że są wtedy «wyłączone», poza interakcją, skupione na sobie i swoich odczuciach. Często słyszę stwierdzenie, że są «w swoim świecie». Trochę tak jest... Osoby z autyzmem”.*

R.K. Kaufman<sup>1</sup>

Na całym świecie z roku na rok zauważalny jest przyrost osób będących w spektrum autyzmu. Mimo wielu badań nadal nasza wiedza o tym zaburzeniu jest niewielka. Funkcjonowanie tych osób w dużej mierze uzależnione jest od świadomości otoczenia. Nadal w naszym społeczeństwie zauważalny jest brak tolerancji, akceptacji, a przede wszystkim świadomości zaburzeń wynikających ze spektrum autyzmu. Dlatego tak ważne jest pogłębianie wiedzy w obrębie tej tematyki. Jednym z głównych zadań dzisiejszej pedagogiki powinno być działanie na rzecz osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, aby zostały włączone do życia społecznego.

W związku z edukacją włączającą szkoły masowe stają się środowiskiem bardzo zróżnicowanym, przed którym stają coraz większe wymagania. Zauważalna jest coraz większa różnorodność wśród uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych i rozwojowych, próbujących sprostać wymaganiom i oczekiwaniom, jakie stawia przed nimi „instytucja” szkoły.

<sup>1</sup> R.K. Kaufman, *Autyzm – przełom w podejściu*, Wydawnictwo Vivante, Białystok 2016, s. 9.

Niniejsza praca poświęcona jest rozważaniom na temat form wsparcia psychologiczno-pedagogicznego dla ucznia z zespołem Aspergera, które mogą być skutecznie wdrażane w szkole masowej. Odpowiednie formy wsparcia, dostosowane do indywidualnych potrzeb ucznia, stanowią kluczowy element procesu inkluzji edukacyjnej.

## 1. Zespół Aspergera

Rozdział niniejszy składa się z pięciu podrozdziałów, w których omówione zostało między innymi znaczenie pojęcia zespołu Aspergera. Przedstawiono również obraz kliniczny zawarty w klasyfikacjach medycznych takich jak DSM-5 i ICD-10. Omówiona została następnie problematyka związana z procesem diagnostycznym zespołu Aspergera. Przedstawione zostały wybrane metody stosowane do badań diagnostycznych pod kątem zespołu Aspergera. W ostatnim podrozdziale przedstawiono charakterystykę dziecka z zespołem Aspergera z punktu widzenia rodzica. Podrozdział ten opiera się na autentycznych przeżyciach mamy Łukasza, przedstawionych w książce M. Biadasiewicz i A. Maciarz pt. *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera. Studium przypadku*<sup>2</sup>.

### 1.1. Pojęcie zespołu Aspergera

Zespół Aspergera jest jednym z wielu zaburzeń rozwojowych. Po raz pierwszy opisane zostało ponad pół wieku temu, a mimo to jeszcze przez dłuższy czas nie wzbudzało zainteresowania wśród specjalistów. W latach 90. ubiegłego stulecia wiedza dotycząca tego zaburzenia zaczęła ewaluować i być coraz bardziej powszechna, choć nadal termin „zespół Aspergera” jest czymś nie do końca zrozumiałym dla wielu specjalistów.

Nazwa „zespół Aspergera” pochodzi od nazwiska doktora Hansa Aspergera, austriackiego psychiatry i pediatry, który jako pierwszy opisał to zaburzenie w roku 1943<sup>3</sup>. Natomiast dopiero po jego śmierci, w 1980 r. użyto tego terminu po raz pierwszy. Wyparł wcześniejsze określenia, które używane były również przez Hansa Aspergera – „psychopatia autystyczna” czy „zaburzenia schizoidalne okresu dzieciństwa”.

<sup>2</sup> M. Biadasiewicz, A. Maciarz, *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera. Studium przypadku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.

<sup>3</sup> J. Świąćicka, *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.

Jako pierwsza terminu *Asperger's Syndrom* użyła Lorna Wing, w artykule opublikowanym w 1981 roku. Jej uwagę przykuł fakt, że niektóre dzieci cechowały się klasycznymi objawami autyzmu we wczesnych latach dzieciństwa, a jednocześnie procesy poznawcze i mowa rozwijały się u nich prawidłowo. Zauważalne były jednak znaczne trudności w rozwoju społecznym oraz motorycznym. Wtedy właśnie Wing dostrzegła, że dzieci te mają kliniczne rysy syndromu, jaki w 1944 roku opisał Hans Asperger<sup>4</sup>. „Jako specyficzne objawy tego syndromu uznała:

- brak stanowczości,
- naiwność, nieodpowiednie, jednostronne zachowanie się,
- brak lub mała zdolność do nawiązywania przyjaźni,
- pedantyczna mowa z powtórzeniami,
- uboga niewerbalna komunikacja,
- intensywna koncentracja na danych przedmiotach,
- niezdarność i zaburzona koordynacja ruchów oraz nierówna asymetryczna postawa<sup>5</sup>.

Hans Asperger pisał, że „To, co wystaje poza szereg i dlatego jest «nienormalne», niekoniecznie musi być gorsze<sup>6</sup>”. Dziś dzieci ze stwierdzonym zespołem Aspergera często postrzegane są jako „gorsze”, „nienormalne”, „niegrzeczne”. Głównym problemem w tym mylnym postrzeganiu jest ich odmienność, przez wielu ludzi niezrozumiana i nieakceptowalna. Nierzadko osoby te cechuje wysoka inteligencja i bystrość, wyspecjalizowanie w konkretnej, pasjonującej je dziedzinie. Czynności, jakie wydawałyby się być monotonne i nudne, dla nich bywają ciekawe i pasjonujące. To zatem wyjątkowi ludzie. Tony Attwood o dzieciach z zespołem Aspergera pisał: „Taki mózg funkcjonuje inaczej, a nie wadliwie. Dla dziecka priorytetem jest poszukiwanie wiedzy, doskonałości, prawdy oraz zrozumienie świata, a nie uczucia i kontakty towarzyskie. Może to prowadzić do rozwinięcia cennych talentów, ale również do słabości w świecie relacji międzyludzkich<sup>7</sup>”.

W aktualnych klasyfikacjach medycznych (ICD-10) zespół Aspergera znajduje swe miejsce wśród „całościowych zaburzeń rozwojowych”, które polegają na poważnej dezorganizacji w funkcjonowaniu dotyczącym aspektów poznawczych,

<sup>4</sup> A. Maciarz, D. Dyrała, *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000, s.12.

<sup>5</sup> Ibidem, s. 12.

<sup>6</sup> T. Attwood, *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Grupa Wydawnicza Harmonia, Gdańsk 2017, s. 19.

<sup>7</sup> M.L. Kutcher, T. Attwood, R.R. Wolff, *Dzieci z zaburzeniami łączonymi – ADHD, trudności w nauce, zespół Aspergera, zespół Touretta, depresja dwubiegunowa i inne zaburzenia*, Wydawnictwo K.E. LIBER, Warszawa 2007, s. 127.

społecznych, emocjonalnych i behawioralnych<sup>8</sup>. Z tego punktu widzenia zespół Aspergera określić można jako jedno z relatywnie najłagodniejszych spośród całościowych zaburzeń, gdyż dotyczy on głównie sfery społecznej i emocjonalnej, a następnie behawioralnej i w niewielkim stopniu sfery poznawczej.

Jako że zespół Aspergera uznaje się za zaburzenie ze spektrum autyzmu, istotne jest wytłumaczenia również tegoż pojęcia. Według słownika pedagogicznego autyzm definiowany jest jako „skłonność do zamykania się w świecie marzeń i urojeń – przy niekiedy daleko idącym braku kontaktu społecznego z otoczeniem. Urojenia i halucynacje uważa się za objawy wtórne, które można tłumaczyć jako reakcje na zaburzenie pierwotne w postaci schizofrenii. Niekiedy nawet u osób psychicznie zdrowych myślenie może nosić pewne cechy autyzmu”<sup>9</sup>. Zgodnie z obowiązującą w Polsce Międzynarodową Klasyfikacją Zaburzeń Psychiczych i Zaburzeń Zachowania ICD-10 z 1993 r. autyzm określa się „całościowym zaburzeniem rozwoju charakteryzującym się nieprawidłowym i/lub upośledzonym rozwojem, pojawiającym się przed 3 rokiem życia, w którym występuje nieprawidłowe funkcjonowanie we wszystkich spośród trzech sfer: interakcjach społecznych, komunikacji oraz ograniczonym, powtarzającym się repertuarze zachowań”<sup>10</sup>.

Jak widać, zespół Aspergera, autyzm i całościowe zaburzenia rozwoju przenikają się i są ze sobą powiązane. Łączą je objawy w kilku podstawowych sferach, jakimi są: kontakty społeczne, komunikacja, zachowania, zainteresowania oraz nadwrażliwość sensoryczna na równego rodzaju bodźce<sup>11</sup>. Wspomniana już Lorna Wing zwróciła uwagę na fakt, że pomiędzy autyzmem a zespołem Aspergera jest więcej podobieństw niż różnic. Jednakże wskazała bardzo ważną różnicę pomiędzy tymi zaburzeniami, a mianowicie u dzieci z zespołem Aspergera, w przeciwieństwie do dzieci z autyzmem, do trzeciego roku życia nie występują większe problemy związane z komunikacją społeczną. Dlatego tak trudna jest szybka diagnostyka w tym wieku, ale o tym w kolejnych rozdziałach.

## 1.2. Zespół Aspergera w klasyfikacjach medycznych DSM-5 i ICD-10

Zespół Aspergera jako zaburzenie rozwoju nie budzi już żadnych wątpliwości, jednakże wokół sposobu jego definiowania i klasyfikowania wciąż istnieje wiele kontrowersji. Poniżej przedstawione zostaną dwie powszechnie stosowane kla-

<sup>8</sup> J. Chromik-Kovacs, I. Banaszczyk, *Jak pracować z dzieckiem z zespołem Aspergera w domu i szkole*, Grupa Wydawnicza Harmonia, Gdańsk 2017, s. 15.

<sup>9</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2007, s. 7.

<sup>10</sup> Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Autyzmem w Gorzowie Wielkopolskim, [www.autyzm-gorzow.org/](http://www.autyzm-gorzow.org/) (dostęp: 10.12.2017 r.).

<sup>11</sup> J. Świącicka, op. cit., s. 10.

syfikacje chorób i problemów zdrowotnych, DSM-5 i ICD-10. W obu występuje wspomniana już kategoria diagnostyczna całościowych zaburzeń rozwojowych. Pomimo pewnych różnic obie w podobny sposób ujmują zagadnienia zespołu Aspergera, chociaż rodzaj i liczba zaburzeń, które zostały tu uwzględnione, w ramach całościowych zaburzeń rozwoju nieco się od siebie różnią.

DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) jest to klasyfikacja zaburzeń psychicznych wydana przez Amerykańskie Towarzystwo Psychiatryczne. Posiada wszystkie informacje potrzebne do zdiagnozowania zaburzeń psychicznych<sup>12</sup>. **DSM-5** (nie wyróżnia zespołu Aspergera jako osobnej jednostki, ale traktuje jako część spektrum) **wymienia następujące kryteria dotyczące zespołu Aspergera:**

- A.** jakościowe upośledzenie interakcji społecznych przejawiające się **przynajmniej dwoma** z następujących:
1. znaczące upośledzenie korzystania z różnorodnych form zachowań niewerbalnych, takich jak: spojrzenie oko-w-oko, ekspresja mimiczna, postawa ciała, gesty regulujące interakcje społeczne;
  2. niezdolność nawiązania odpowiednich do wieku relacji rówieśniczych;
  3. brak spontanicznego dążenia do dzielenia z innymi radości, zainteresowań lub osiągnięć (np. brak pokazywania, przynoszenia lub wskazywania obiektów zainteresowania);
  4. brak społecznej lub emocjonalnej wzajemności;
- B.** ograniczone, powtarzające się lub stereotypowe wzorce zachowań, zainteresowań i aktywności przejawiające się **przynajmniej jednym** z następujących:
5. całkowite zaabsorbowanie jednym lub więcej stereotypowych i ograniczonych wzorów zainteresowań, które są anormalne zarówno pod względem intensywności, jak i stopnia skupienia;
  6. wyraźny brak elastyczności w przywiązaniu do specyficznych, niefunkcjonalnych działań rutynowych lub rytuałów;
  7. stereotypowe i powtarzające się manieryzmy ruchowe (np. trzepotanie albo wykręcanie rąk lub palców, złożone ruchy całego ciała);
  8. trwałe zainteresowanie elementami przedmiotów;
- C.** zaburzenie powoduje klinicznie istotne upośledzenie funkcjonowania w społecznym, zawodowym lub innym ważnym obszarze życia;

<sup>12</sup> J. N. Butcher, J. M. Hooley, S. Mineka, *Psychologia zaburzeń*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2017, s.29.

- D. nie występuje klinicznie istotne ogólne opóźnienie w mowie (np. pojedyncze słowa przed 2. rokiem życia, frazy przed 3. rokiem życia);
- E. nie występuje klinicznie istotne opóźnienie w rozwoju poznawczym lub w odpowiednich do wieku umiejętności samoobsługi, zachowaniu adaptacyjnym;
- F. nie są spełnione kryteria dla uogólnionego zaburzenia rozwoju lub schizofrenii<sup>13</sup>.

*International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems* (ICD), czyli Międzynarodowa Statystyczna Klasyfikacja Chorób i Problemów Zdrowotnych, w wersji **ICD-10** wymienia **następujące kryteria diagnostyczne dotyczące zespołu Aspergera (F84.5)**:

- A. brak stwierdzonego opóźnienia w rozwoju mowy i funkcji poznawczych:
  - 9. wymawianie pojedynczych słów przed ukończeniem 2. roku życia, komunikacja przy użyciu zdań przed ukończeniem 3. roku życia;
  - 10. istnienie umiejętności praktycznych, zachowań adaptacyjnych oraz zainteresowania otoczeniem odpowiadające normom rozwojowym w 3 pierwszych latach życia;
  - 11. szczególne umiejętności – przeważnie związane z nadmiernym zafascynowaniem jakimś tematem (kryterium niekonieczne do postawienia diagnozy);
- B. **przynajmniej 2 z poniższych** trudności w relacjach społecznych:
  - 1. zaburzony kontakt wzrokowy, mimika, postawa ciała lub gestykulacja;
  - 2. trudności we właściwych relacjach z rówieśnikami;
  - 3. brak empatii – dziwaczne (nieadekwatne) reakcje na sytuacje społeczne, często słaba integracja zachowań społecznych, emocjonalnych, umiejętności komunikacji;
  - 4. brak potrzeby zabawy z innymi, posiadania wspólnych zainteresowań lub osiągnięć;
- C. **choć 1 z poniższych** zachowań:
  - 1. stereotypowe i ściśle zainteresowania, powtarzanie rytuałów i niepraktycznych czynności;
  - 2. powtarzające się ruchy (na przykład trzepotanie lub kręcenie rękami lub palcami, ruchy całego ciała);

<sup>13</sup> <http://www.stowarzyszenie-aspi.pl/> Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera (dostęp: 13.01.2025).

3. zafascynowanie częściami przedmiotów lub elementami materiałów (kolor, faktura, dźwięk);

D. wykluczenie innych zaburzeń rozwojowych, schizofrenii prostej, zaburzenia schizotypowego, obsesyjno-kompulsywnego, anankastycznego zaburzenia osobowości czy reaktywnego utrudnienia nawiązywania relacji społecznych w dzieciństwie lub nadmiernej łatwości w nawiązywaniu tych kontaktów<sup>14</sup>.

Obie z tych klasyfikacji są niezbędne w procesie stawiania diagnozy, a tym bardziej klinicznej. Posiadają jasno zdefiniowane wytyczne dotyczące objawów występujących w określonych jednostkach chorobowych.

Należy tu jednak wspomnieć, że pierwsza klasyfikacja diagnostyczna została opublikowana w 1989 r., następnie uzupełniona i poprawiona w 1991 r. przez Christophera Gillberga. Była ona najbardziej zbliżona do oryginalnego opisu Aspergera, przedstawia ją Tabela 1.

Tabela 1. Kryteria diagnostyczne zespołu Aspergera według Christophera Gillberga

|  |
|--|
| <p><b>Ciężkie upośledzenie wzajemnych interakcji społecznych (przynajmniej dwa z następujących):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• niezdolność do interakcji z rówieśnikami;</li> <li>• brak chęci nawiązywania interakcji z rówieśnikami;</li> <li>• brak rozumienia sygnałów społecznych;</li> <li>• niewłaściwe społecznie i emocjonalnie zachowania.</li> </ul>                     |
| <p><b>Całkowicie pochłaniające wąskie zainteresowania (przynajmniej jedno z następujących):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wykluczenie innych działań;</li> <li>• powtarzające się zaangażowanie w daną aktywność;</li> <li>• więcej odtwarzania niż działań celowych.</li> </ul>  |
| <p><b>Narzucanie codziennych zajęć i zainteresowań (przynajmniej jedno z następujących):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• sobie, w różnych aspektach życia;</li> <li>• innym.</li> </ul>   |
| <p><b>Zaburzenia mowy i języka (przynajmniej trzy z następujących):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• opóźniony rozwój;</li> <li>• powierzchownie doskonały, ekspresyjny język;</li> <li>• formalny, pedantyczny język;</li> <li>• dziwna prozodia, osobliwe cechy głosu;</li> <li>• upośledzenie rozumienia, obejmujące błędną interpretację znaczeń dosłownych i ukrytych.</li> </ul> |

<sup>14</sup> [www.xn--zesp-aspergera-oob87j.org.pl/2016/12/zesp-aspergera-kryteria-diagnostyczne/](http://www.xn--zesp-aspergera-oob87j.org.pl/2016/12/zesp-aspergera-kryteria-diagnostyczne/) (dostęp: 13.01.2025).

**Zaburzenia komunikacji niewerbalnej (przynajmniej jedno z następujących):**

- ograniczona gestykulacja;
- niezdarna lub niezręczna mowa ciała;
- ograniczona mimika;
- niewłaściwa ekspresja;
- osobliwe, chłodne spojrzenie.

**Niezdarność ruchowa:**

- słabe wykonywanie zadań w czasie badań neurorozwojowych.

Źródło: Ch. Gillberg, 1991; za: T. Attwood, op. cit., s. 46–47.

Należy pamiętać, iż nie wszystkie z wyżej wymienionych objawów muszą występować jednocześnie. Ponadto powyższe symptomy zespołu Aspergera należy rozpatrywać indywidualnie, ich nasilenie niekoniecznie będzie miało jednakowy zakres i stopień, co powoduje, że obraz kliniczny każdego przypadku jest inny<sup>15</sup>.

### 1.3. Diagnoza zespołu Aspergera

Średnia wieku, w którym stawia się diagnozę zespołu Aspergera, wynosi 8–11 lat. Ścieżka diagnostyczna najczęściej zaczyna się z momentem rozpoczęcia przez dziecko edukacji, czy to w przedszkolu, czy to w szkole. Uzależnione jest to od rodzaju odchyień, jakie występują u dziecka oraz od doświadczenia i posiadanej wiedzy na ten temat przez nauczyciela, który przebywa z dzieckiem. Najczęściej dotyczą one odchyień w zakresie umiejętności rozumienia sytuacji i reguł społecznych. Umiejętności i zachowania, które są nietypowe dla dziecka z zespołem Aspergera, w domu nie rzucają się w oczy, jednak w szkole nauczyciel dostrzega ich odmienność na tle grupy rówieśniczej<sup>16</sup>.

Zespół Aspergera należy do grupy całościowych zaburzeń rozwoju czy też inaczej: spektrum autyzmu. Kryteria diagnostyczne przez długi czas nie były jasno zdefiniowane, oficjalnie zaburzenie zostało uznane jako jednostka kliniczna dopiero w 1993 r.

W rozdziale powyżej zostało już wspomniane o klasyfikacji Gillberga, który wraz z żoną Cariną w 1989 r. zaproponował uznanie sześciu kluczowych grup objawów:

- „zaburzenia wzajemnych interakcji społecznych,
- ograniczone zainteresowania i aktywności,

<sup>15</sup> M. Biadasiewicz, A. Maciarz, op. cit., s. 13.

<sup>16</sup> T. Attwood, op. cit., s. 23.

- powtarzające się rutynowe zachowania lub rytuały,
- zaburzenia ekspresji i rozumienia mowy,
- zaburzenia w komunikacji niewerbalnej,
- niezgrabność ruchowa<sup>17</sup>.

Była to wówczas jedyna klasyfikacja, na podstawie której dokonywano diagnozy. Klinicyści długo musieli czekać na aktualnie obecną klasyfikację Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), która obecnie znajduje się w Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych (ICD-10). Jednakże wielu specjalistów uważa ją nadal za najbardziej wiarygodną.

Wspomniana już Lorna Wing uważała, że istotne jest stworzenie nowej kategorii diagnostycznej. Podczas swych obserwacji stwierdziła, że u niektórych dzieci z objawami autyzmu występującymi w niemowlęctwie i wczesnym dzieciństwie wczesna diagnoza z intensywnym i efektywnym programem terapeutycznym prowadzi do znacznej poprawy stanu<sup>18</sup>. Im szybciej zostaną podjęte działania diagnostyczne przez specjalistów, tym szybciej uzyskuje się diagnozę, podczas której określone zostaną nietypowe zachowania dziecka, profil jego umiejętności. W efekcie końcowym przyczyni się to do lepszej i efektywniejszej pracy przez rodziców i pracowników szkoły z dzieckiem. Wykorzystane zostaną odpowiednie materiały i stworzone odpowiednie programy terapeutyczne pod konkretne dziecko.

Osoby z zespołem Aspergera mają znaczne problemy z rozumieniem i wyrażaniem własnych emocji, z panowaniem nad własnym gniewem. Ponadto osoby te cechują całkiem odmienne priorytety, całkowicie inny tok myślenia i postrzegania świata. Dzieci dotknięte tym schorzeniem często wydają się niezainteresowane nawiązywaniem relacji międzyludzkich, mają wysoki poziom stresu oraz bardzo często są „naiwne”. Charakterystyczna jest dla nich bardzo duża uczciwość i prawdomówność, odpowiedzialność, determinacja, zdolność do poświęcania się, kreatywność. Posiadają dobrze rozwiniętą pamięć wizualną<sup>19</sup>.

Należy pamiętać, że zespół Aspergera występuje bardzo często w połączeniu z innymi zaburzeniami. Najczęstsze z nich to: ADHD, zaburzenia lękowe, zaburzenia obsesyjno-kompulsywne oraz problemy dotyczące integracji sensorycznej<sup>20</sup>.

<sup>17</sup> A. Bryńska, G. Jagielska, J. Komender, *Autyzm i zespół Aspergera*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 2009 s. 51-52.

<sup>18</sup> T. Attwood, op. cit., s. 22.

<sup>19</sup> M. Winter, *Zespół Aspergera – Co nauczyciel wiedzieć powinien*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2017.

<sup>20</sup> M.L. Kutcher, op. cit., s. 126.

Pełnej diagnozy zespołu Aspergera może dokonać tylko zespół specjalistów, takich jak: neurolog, psychiatra, psycholog, pedagog specjalny oraz rodzice, którzy najbardziej znają swoje dziecko. Całościowy proces diagnostyczny składa się z testu obejmującego:

- badanie słuchu,
- badanie wzroku,
- nadanie neurologiczne (najczęściej jest to EEG głowy),
- badanie genetyczne,
- badanie psychiatryczne,
- badanie morfologii krwi,
- testy psychologiczne,
- ankiety (odpowiedzi udzielają rodzice/opiekunowie oraz nauczyciele)<sup>21</sup>.

To bardzo istotne, by dokonać prawidłowej oceny diagnostycznej.

W Polsce bardzo często diagnoza stawiana jest w specjalistycznych ośrodkach terapeutycznych, które zajmują się diagnozowaniem i specjalistyczną terapią dzieci ze spektrum autyzmu. Należy pamiętać, że niedopuszczalne jest stawianie diagnozy zespołu Aspergera na podstawie obserwacji rodziców i nauczycieli

## 1.4. Badania diagnostyczne – wybrane metody

### ASDS – Skala Diagnostyczna Zespołu Aspergera

Skala Diagnostyczna Zespołu Aspergera opracowana została przez dr Brendę Myles, dr Richarda Simpsona i dr Stacey Jones-Bock. Koncentruje ona swoją uwagę na obszarach mowy, poznaniu, zachowaniach nieprzystosowawczych i sferze czuciowo-ruchowej. ASDS bada określone zachowania, aby móc ocenić prawdopodobieństwo wystąpienia zespołu Aspergera.

ASDS składa się z pięciu podtestów, z których wyniki są sumowane. Wynik końcowy ma dużą wartość diagnostyczną w identyfikacji osób z zespołem Aspergera. Specjalista, który dobrze posługuje się tą skalą i dobrze zna pacjenta, jest w stanie w krótkim czasie dokonać pomiaru<sup>22</sup>.

<sup>21</sup> M. Łoskot, *Uczeń ze „szczyptą autyzmu”*, „Głos Pedagogiczny” 2017, nr 85, s. 47.

<sup>22</sup> [www.mhs.com/MHS-Assessment?prodname=asds](http://www.mhs.com/MHS-Assessment?prodname=asds) (dostęp: 10.01.2025 r.).

Struktura kwestionariusza ASDS wygląda następująco:

### CZĘŚĆ 1. Skala podrzędna języka

|  | Obserwowalne | Nieobserwowalne |
|--|--------------|-----------------|
| 1. Rozmawia jak dorosły, używając stylu akademickiego lub „książkowego”  |              |                 |
| 2. Rozmawia w sposób przesadny o tematach, które w ograniczonym stopniu interesują innych                              |              |                 |
| 3. Używa słów lub wyrazów stosując powtórzenia   |              |                 |
| 4. Nie rozumie delikatnych żartów czy sarkazmów  |              |                 |
| 5. Interpretuje konwersację w sposób dosłowny (tzn. ma trudności ze zrozumieniem przenośni lub zwrotów idiomatycznych) |              |                 |
| 6. Posiada szczególny charakter głosu (tzn. śpiewający, monotony)  |              |                 |
| 7. Zachowuje się w taki sposób, jakby rozumiał więcej niż faktycznie rozumie   |              |                 |
| 8. Zadaje często niestosowne pytania   |              |                 |
| 9. Miewa trudności z rozpoczęciem i kontynuowaniem konwersacji   |              |                 |
| <b>Nieprzetworzony wynik z pozycji językowych ogółem</b>   |              |                 |

### CZĘŚĆ 2. Skala podrzędna zachowań społecznych

|  | Obserwowalne | Nieobserwowalne |
|--|--------------|-----------------|
| 1. Używa niewiele gestów   |              |                 |
| 2. Unika lub ogranicza kontakt wzrokowy  |              |                 |
| 3. Ma trudności w stosunkach z innymi, czego nie można wyjaśnić zażenowaniem, szacunkiem lub brakiem doświadczenia |              |                 |
| 4. Wykazuje niewielką lub nieodpowiednią mimikę  |              |                 |
| 5. Ujawnia niewielkie zainteresowanie lub brak zainteresowania innymi dziećmi                                      |              |                 |
| 6. Woli przebywać w towarzystwie dorosłych niż rówieśników   |              |                 |
| 7. Nie ma przyjaciół lub ma niewiele pomimo pragnienia, aby mieć przyjaciół  |              |                 |

|  |  |  |
|--|--|--|
| 8. Wykazuje niewielkie lub żadne (brak) zdolności do zaprzyjaźniania się lub podtrzymywania przyjaźni      |  |  |
| 9. Nie respektuje miejsca innych osób  |  |  |
| 10. Wykazuje niewielkie zainteresowanie tym, co mówią inni i co ich interesuje                             |  |  |
| 11. Ma trudności w rozumieniu uczuć innych osób  |  |  |
| 12. Nie rozumie i nie stosuje reguł rządzących zachowaniami społecznymi                                    |  |  |
| 13. Ma trudności ze zrozumieniem zasad dobrego zachowania (np. zabieranie głosu w konwersacji, grzeczność) |  |  |
| <b>Nieprzetworzony wynik z zachowań społecznych</b>  |  |  |

### CZĘŚĆ 3. Skala podrzędna niedostosowania

|  | <b>Obserwowalne</b> | <b>Nieobserwowalne</b> |
|--|---------------------|------------------------|
| 1. Nie zmienia zachowania, aby dostosować się do środowiska (np. głośno rozmawia w bibliotece)           |                     |                        |
| 2. Angażuje się w nieodpowiednie zachowanie związane z obsesyjnym lub ulubionym zainteresowaniem         |                     |                        |
| 3. Wykazuje zachowanie aspołeczne  |                     |                        |
| 4. Ujawnia silną reakcję na zmianę swoich zajęć rutynowych   |                     |                        |
| 5. Często staje się niespokojny lub ogarnia go panika, gdy występuje niezaprogramowane wydarzenie        |                     |                        |
| 6. Wydaje się być w depresji i ma tendencje samobójcze   |                     |                        |
| 7. Angażuje się w powtarzające, obsesyjne i rytualne zachowanie  |                     |                        |
| 8. Wykazuje zachowania niedojrzałe i podobne do zachowań młodszych dzieci                                |                     |                        |
| 9. Często traci panowanie nad sobą i miewa napady złego humoru   |                     |                        |
| 10. Często czuje się oszołomiony lub zmieszany w tłumie lub w sytuacjach, gdy czegoś się od niego wymaga |                     |                        |

|  |  |  |
|--|--|--|
| 11. Stara się narzucić innym wąskie zainteresowania, postępowania rutynowe lub struktury myślowe |  |  |
| <b>Nieprzetworzony wynik z pozycji niedostosowanie ogółem</b>                                    |  |  |

#### CZĘŚĆ 4. Skala podrzędna poznawcza

|  | Obserwowalne | Nieobserwowalne |
|--|--------------|-----------------|
| 1. Wykazuje większe zdolności w ograniczonych sferach zainteresowania, podczas gdy posiada średnie lub powyżej średniej zdolności w innych dziedzinach |              |                 |
| 2. Wykazuje ekstremalne lub obsesyjne zainteresowanie w wąskiej dziedzinie   |              |                 |
| 3. Najlepiej funkcjonuje, gdy jest zaangażowany w znane i powtarzane zadania   |              |                 |
| 4. Ma doskonałą pamięć   |              |                 |
| 5. Uczy się najlepiej, gdy przedstawiane są obrazy i pisane słowa  |              |                 |
| 6. Ma inteligencję średnią lub powyżej średniej  |              |                 |
| 7. Wydaje się, że jest świadom swojej odmienności od innych  |              |                 |
| 8. Jest nadzwyczaj wyczulony na krytykę  |              |                 |
| 9. Nie ma zdolności organizacyjnych  |              |                 |
| 10. Nie ma zdrowego rozsądku   |              |                 |
| <b>Nieprzetworzony wynik z pozycji poznawczych ogółem</b>  |              |                 |

#### CZĘŚĆ 5. Skala podrzędna sensomotoryczna

|   | Obserwowalne | Nieobserwowalne |
|---|--------------|-----------------|
| 1. Wykazuje nienaturalną reakcję na głośne, nieprzewidziane dźwięki (np. reaguje wrzaskiem, miewa napady złego humoru lub zamyka się w sobie) |              |                 |
| 2. Często staje się sztywnym, cofa się lub odciąga, gdy ktoś próbuje go uściskać  |              |                 |
| 3. Przejawia nadmierną reakcję na zapachy trudno rozpoznawalne przez innych w jego otoczeniu  |              |                 |

|   |  |  |
|---|--|--|
| 4. Woli nosić ubrania uszyte tylko z pewnych tkanin   |  |  |
| 5. Stosuje ograniczoną dietę składającą się z tych samych potraw i podawanych w taki sam sposób   |  |  |
| 6. Wykazuje trudności w pisaniu odręcznym lub innych zadaniach (np. zapinanie guzików, pisanie na maszynie), które wymagają doskonałych umiejętności motorycznych |  |  |
| 7. Wydaje się być niezgrabnym i nieskoordynowanym   |  |  |
| <b>Nieprzetworzony wynik z pozycji sensomotorycznych ogółem</b>   |  |  |

Źródło: opracowanie własne

## CARS – Skala Oceny Autyzmu Dziecięcego

Skala Oceny Autyzmu Dziecięcego, autorstwa E. Schopler, R. R. J. Reichler i B. R. Renner, z 1988 roku, jest jedną z najpopularniejszych narzędzi diagnostycznych. Służy do oceny zachowania dzieci od urodzenia do szesnastego roku życia. Bardzo często skala CARS wykorzystywana jest do planowania postępowania terapeutycznego. Obejmuje ona m.in. takie obszary jak: relacje z ludźmi, adaptacje do zmiany, naśladownictwo, komunikacje niewerbalna itd.

Obserwator wobec każdego z obszarów dokonuje oceny zachowania dziecka na czterostopniowej skali, która określa stopień nasilenia zaburzenia. Ważne jest to, że zbieranie informacji może odbywać się na podstawie bezpośredniej obserwacji lub od osób, które bardzo dobrze znają dziecko i spędzają z nim dość dużo czasu. Wyniki interpretowane są następująco: dziecko nieautystyczne, dziecko lekko/umiarkowanie autystyczne, dziecko autystyczne w stopniu lekkim. Badacze na podstawie obserwacji zachowań dzieci wyodrębnili wśród nich trzy podstawowe czynniki:

- zaburzenia w odpowiedzi sensorycznej,
- negatywną emocjonalność,
- zaburzenia społeczne.

Skala CARS najbardziej przydatna jest do oceny zachowania osób z umiarkowanym natężeniem autyzmu<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> E. Pisula, *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 85.

## ASAS – Australijska Skala Zespołu Aspergera

Australijska Skala Zespołu Aspergera służy do identyfikacji zachowań i poziomu rozwoju umiejętności, które wskazują na zespół Aspergera. Najbardziej korzystne jest przeprowadzenie badania w wieku szkolnym, gdyż pozwala na ukazanie niezwykłych cech zachowania oraz nietypowego poziomu rozwoju umiejętności, które w tym wieku są najbardziej widoczne. Kwestionariusz składa się z sześciu części, w każdej z nich znajdują się pytania, którym towarzyszy skala, w której 0 oznacza poziom typowy dla dziecka w danym wieku, a im wyższy poziom, tym te zachowania są coraz bardziej nietypowe.

### 1.5. Charakterystyka dziecka z zespołem Aspergera

W rozdziale tym wykorzystane zostały wypowiedzi mamy Łukasza – chłopca z zespołem Aspergera, która w autentyczny sposób relacjonuje przeżycia syna oraz opisuje jego sposoby zachowywania się w różnych sytuacjach. Wypowiedzi opublikowane zostały w *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera. Studium przypadku* M. Bidasiewicz i A. Maciarz<sup>24</sup>.

Dzieci z zespołem Aspergera wyróżnia bardzo wczesnie pojawiająca się umiejętność dotycząca uczenia się mowy, która jest bardzo „wyjątkowa”, dobór słów bardzo specyficzny poprzez wyszukany język. Ich mowa bywa niezbyt doskonała pod względem prozodycznym (akcent, intonacja, rytm), przez co często jest zbyt wolna, monotonna bądź przeciwnie – przesadnie głośna i szybka. Styl mówienia jest dość pedantyczny, a ich wypowiedzi są raczej odtwórcze. Dzieci te z łatwością przyswajają nowe słownictwo, którego bardzo często używają, choć nie znają znaczenia danych słów. Dlatego też zdarza się, że przez dłuższy czas nie rozumieją znaczenia wulgarnych słów, choć dość często się nimi posługują.

\*\*\*

Łukasz posługiwał się brzydkimi wyrazami bardzo skutecznie. Już gdy był ma-  
lutki *wiedział kiedy je użyć, bym natychmiast zawróciła na niego uwagę. Często gdy spotkałam kogoś znajomego lubiłam z nim porozmawiać, pomimo że Łukasz tego nie znosił. Ciągnął mnie wtedy za rękę i prosił: „Chodźmy już, nie rozmawiaj!”.* Ale ja chciałam dorzucić zazwyczaj parę słów. Wtedy Łukasz nie wytrzymał i krzy-  
czał *niecenzurowane słowo (kurwa) i musiałam przerwać rozmowę. Gdy Łukasz był mniejszy nie rozumiał dlaczego był to brzydki wyraz, że tak nie wypada. Przecież ten wyraz skutkował i to było dla niego najważniejsze.*

<sup>24</sup> M. Bidasiewicz, A. Maciarz, op. cit.

Dzieci te wyróżniają bardzo specyficzne zainteresowania, często nietypowe dla danego wieku. Dość często ich zainteresowania, czy też pasje przeobrażają się w obsesje, której coraz większy „aspergerowiec” poświęca cały swój czas. Ich specjalistyczne zainteresowania sprawiają, że posiadają ogromną i fachową wiedzę w konkretnej dziedzinie.

\*\*\*

Łukasz często mówi za dużo i za szybko o sprawach aktualnie go interesujących. Często przerywa jakąś rozmowę i zadaje kłopotliwe pytania, czasami bardzo intymne. Widząc moją koleżankę pyta się jej: „Kiedy goliłaś nogi?” (to w okresie fascynacji maszynkami do golenia).

Ich poziom inteligencji jest dość wysoki, głównie w sferze werbalnej, natomiast poziom myślenia i umiejętności rozumowania dość niski. Mają bardzo duży problem w zakresie rozwiązywania problemów. Ich myślenie jest bardzo konkretne. Niezrozumiałe jest dla nich myślenie abstrakcyjne. Dziecko z zespołem Aspergera nie rozumie metafor, ironii czy też znaczenia sarkazmu. Nie są w stanie zrozumieć przysłów, idiomów czy wyrażen frazeologicznych. Wszystko traktują dosłownie.

U większości dzieci z zespołem Aspergera występują duże zaburzenia związane z interakcjami społecznymi i problemami w dostosowaniu się do zasad społecznych<sup>25</sup>. Dzieci z zespołem Aspergera cechuje brak wrażliwości i taktu, przez co bardzo często są źle interpretowane ich zamiary. Nie zauważają one różnic pomiędzy partnerami rozmów, w ten sam sposób zwracają się do rówieśników, jak i osób dorosłych.

Dzieci z zespołem Aspergera cenią sobie rutynę, która pozwala im prawidłowo funkcjonować. Wszelkie zmiany są dla nich czymś strasznym. Najlepiej czują się w otoczeniu, które znają. Mają wtedy poczucie bezpieczeństwa. Należy pamiętać, że dzieci posiadające zaburzenia ze spektrum autyzmu mają zaburzoną zdolność akceptacji zmian w swoim otoczeniu. Bardzo ważna jest dla nich stabilizacja.

\*\*\*

Łukasz bał się każdej nowej sytuacji a nawet każdego nowego słowa. Pamiętam, jak pewnego razu powiedziałam mu, że idę na konferencję. Wtedy Łukasz zaczął krzyczeć: „Nie! Nie idź! Nie możesz!”. *Potem jak gdzieś wychodziłam, to mówiłam mu, że idę do pracy i jakoś to akceptował. Musiałam go informować, o której godzinie wychodzę i o której wracam. Nie mogłam się spóźnić, bo każde moje spóźnienie mocno przeżywał. Nagła zmiana sytuacji stanowiła dla niego duży dyskomfort.*

U dzieci z zespołem Aspergera bardzo często występują fiksacje, które najczęściej przejawiają się w wielokrotnie zadawanych tych samych pytaniach i ocze-

<sup>25</sup> A. Bryńska, op. cit. s. 54.

kiwaniu na upodobane sobie odpowiedzi. Dzieci często koncentrują się na konkretnym temacie i uporczywie powracają do pytań z nim związanych. U dzieci ze spektrum autyzmu fiksacje bardzo często dotyczą również koncentracji na pewnych sytuacjach, chęci przebywania w określonych miejscach i zadawania pytań z tym związanych. Ta koncentracja i ściśle zainteresowanie często przeobrażają się w obsesję. Według T. Grandin fiksacja „nie jest niczym innym jak normalnym zachowaniem, które uległo wzmocnieniu”<sup>26</sup>. Ponadto autorka ta uważała, że dziecko, które tak bardzo skoncentrowane jest na przedmiocie swojej fiksacji, blokuje dopływ bodźców, których w efekcie końcowym nie jest w stanie znieść.

\*\*\*

*Gdy Łukasz miał półtora roku domagał się czytania liter (TVS) widniejących na pudle stojącym na balkonie. Wielokrotnie pokazywał palcem na przemian te litery i domagał się ich odczytywania. Później trzeba było mu czytać litery w szyldach i reklamach w mieście. Pokazywał je palcem i nie odchodził aż mu się je odczytało tyle razy ile chciał. Później zainteresowały go litery i cyfry na tablicach rejestracyjnych samochodów. Trzeba było mu je odczytywać dziesiątki razy. Dzięki tej fiksacji znał już cyfry i litery pod koniec drugiego roku życia.*

Osoby z zespołem Aspergera to wyjątkowi ludzie, dość wytrwali w dążeniu do osiągnięcia własnych celów, ściśle przez nich określonych. Rzeczom, które ich interesują są w stanie poświęcać większość swojego czasu. Czasem wydawać się może, że żyją jakby w transie, a to po prostu „ich świat”, w którym czują się dobrze i bezpiecznie. Dzięki temu mogą rozwijać swoje zainteresowania, które nierzadko przekształcają w wybitne talenty. Jak pisał Hans Asperger: „Natura tych dzieci ujawnia się jednak najpełniej w ich zachowaniach wobec innych ludzi. Ich zachowanie w grupie społecznej jest faktycznie najwyraźniejszym objawem ich zaburzenia (...)”<sup>27</sup>.

## **2. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna dla dzieci z zespołem Aspergera**

Rozdział ten składa się z dwóch kluczowych podrozdziałów, w których przedstawione zostały wybrane formy metod terapeutycznych, dokonano ich dokładnej charakterystyki. Drugi podrozdział stanowi omówienie aktów prawnych, które regulują przepisy prawa oświatowego, pod kątem kształcenia specjalnego, m.in. dzieci z zespołem Aspergera.

<sup>26</sup> Za: M. Bidasiewicz, op. cit., s. 28.

<sup>27</sup> Za: T. Attwood, op. cit., s. 67.

## 2. Terapie wspomagające rozwój

### 2.1. Metoda Dobrego Startu

Pierwowzorem Metody Dobrego Startu jest „Le Bon Depart”, którą opracowała we Francji Théa Bugnet. Odtwórczynią Metody Dobrego Startu (MDS) w Polsce jest Marta Bogdanowicz, która po raz pierwszy przedstawiła ją w 1969 roku w Warszawie<sup>28</sup>.

Główne założenie tej metody to „jednoczesne usprawnianie czynności analitycznych: wzrokowego, słuchowego i kinestetyczno-ruchowego, a także kształcenie lateralizacji, orientacji w schemacie ciała i przestrzeni”<sup>29</sup>. Wpływa to na wykształcenie się prawidłowej orientacji czasowo-przestrzennej oraz usprawniania motoryki. Zajęcia zespołowe sprzyjają nawiązywaniu kontaktów społecznych dzieciom, które mają trudności z przystosowaniem się lub które posiadają zaburzenia emocjonalne. W Metodzie Dobrego Startu wyróżniamy trzy rodzaje ćwiczeń, które przeprowadzane są każdorazowo w trakcie trwania zajęć. Każde ćwiczenie wyznacza kolejne, stanowiące następny etap zajęć. Struktura zajęć wygląda następująco:

1. Zajęcia wprowadzające – ich celem jest zbudowanie poczucia tożsamości uczestników zajęć, poprzez poznawanie swoich imion i części ciała.
2. Zajęcia właściwe:
  - ćwiczenia ruchowe,
  - ćwiczenia ruchowo-słuchowe,
  - ćwiczenia ruchowo-słuchowo-wzrokowe.
3. Zajęcia końcowe – mają charakter relaksacyjny i logopedyczny<sup>30</sup>.

Najtrudniejsza dla dzieci bywa część zajęć dotycząca ćwiczeń ruchowo-słuchowo-wzrokowych. Dzieci zapoznawane są tu ze wzorem, który przedstawiony jest za pomocą różnych materiałów, następnie muszą odwzorować ten wzór ruchem palca przy śpiewie piosenki. Te dzieci, które mają trudności z koncentracją na wielu czynnościach w danym momencie, będą miały na tym etapie największe problemy z wykonaniem zadania.

Marta Bogdanowicz wskazuje kilku adresatów tej metody, a mianowicie:

- dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym,
- osoby ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi,

<sup>28</sup> B. Olszewska, *Metoda Dobrego Startu jako system ćwiczeń aktywizujących dojrzałość szkolną dzieci sześciolatków*, Wydawnictwo „Wing”, Łódź 2001, s. 12.

<sup>29</sup> Ibidem, s. 14.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 14-15.

- osoby z upośledzeniem umysłowym,
- dzieci z autyzmem,
- dzieci z mózgowym porażeniem dziecięcym.

Niezmiennie od wielu lat metoda ta wykorzystywana jest do pracy z dziećmi. Modyfikowana jest tylko na zasadzie doboru piosenek czy rysunków pod kątem dostosowania ich do indywidualnych potrzeb i możliwości jednostki czy też grupy. Metoda Dobrego Startu może być stosowana jako jedyny sposób oddziaływań terapeutycznych bądź jako metoda usprawniająca. Dziś wykorzystuje się ją bardzo często równocześnie z Metodą Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, o której mowa będzie w dalszej części artykułu.

### 2.1.2. Kinezylogia edukacyjna Denisona

Mózg jest to organ o skomplikowanej budowie i ogromnej sieci połączeń nerwowych, w których przebiegają tysiące impulsów elektromechanicznych. Aby mógł on prawidłowo funkcjonować, niezbędne jest harmonijne działanie obydwu półkul, prawej i lewej. Półkule mózgowe z pozoru są jednakowe, a jednocześnie bardzo się od siebie różnią. Poniżej przedstawione zostały aktywności mózgu z podziałem na półkule.

| Półkula lewa                        | Półkula prawa                    |
|-------------------------------------|----------------------------------|
| Zaczyna od fragmentu (części).      | Najpierw widzi cały obraz.       |
| Części składowe języka.             | Zrozumienie języka.              |
| Syntaktyka (składnia), semantyka.   | Obraz, emocje, znaczenie.        |
| Litery, zdania.                     | Rytm, płynność.                  |
| Liczby.                             | Obrazy (wyobrażenia), intuicja.  |
| Zwraca uwagę na różnice.            | Zwraca uwagę na podobieństwa.    |
| Kontroluje uczucia.                 | Nie krępuje uczuć.               |
| Planowanie, struktura, organizacja. | Spontaniczność, płynność.        |
| Myślenie sekwencyjne.               | Myślenie o wielu rzeczach naraz. |

|   |                                   |
|---|-----------------------------------|
| Ukierunkowanie na przyszłość.                       | Ukierunkowanie na uczucia.        |
| Sport – pozycja ręki, oka stopy.                    | Sport – płynność i rytm.          |
| Sztuka – materiały do tworzenia, narzędzia, metody. | Sztuka – obraz, emocje, płynność. |
| Muzyka – nuty, uderzenia, tempo.                    | Muzyka – pasja, rytm, obraz.      |

Źródło: I. Mańkowska, *Kreowanie rozwoju dziecka. Kinezylogia edukacyjna i inne nowoczesne metody terapeutyczne w praktyce*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o., Gdynia 2005, s. 14–15.

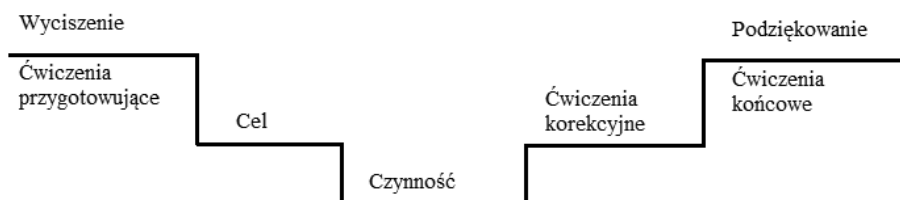
Kinezylogia edukacyjna obejmuje szeroki zakres wiedzy na temat ruchu i możliwości jednoczesnej stymulacji wielu funkcji psychicznych przy jednoczesnym wykorzystaniu naturalnych ruchów ciała. Naturalny ruch ciała niezbędny jest do „organizowania pracy mózgu i ciała w celu uczenia się i twórczej samo-realizacji człowieka”<sup>31</sup>. Jej główny cel stanowi „wspomaganie rozwoju dziecka lub osoby dorosłej, korygowanie dysfunkcji rozwojowych, wspomaganie procesów uczenia się, a także poszukiwanie wiedzy o sobie samym i przeszkodach uniemożliwiających rozwój i dążenie do wybranych celów”<sup>32</sup>. Do podstawowych metod Kinezylogii edukacyjnej należy program „Gimnastyki mózgu”, stworzony P. i G. Dennisonów, którego podstawą działania jest swobodny ruch. Program ten polega na wykonywaniu ćwiczeń, które wpływają na prawidłową pracę czy też współpracę obu półkul mózgowych. Należy pamiętać, iż w procesie efektywnego uczenia się koniecznością staje się dobra współpraca półkul.

„Gimnastyka mózgu” ma na celu ulepszenie radzenia sobie ze stresem oraz zapobiegania mu. Jednakże aby móc tego dokonać, niezbędne jest osiągnięcie prawidłowego stanu integracji psychofizycznej. Najbardziej pożądanym stanem integracji został określony przez Dennisonów jako „łatwość przechodzenia (...) z «biegu wysokiego» na «bieg niski» i odwrotnie”<sup>33</sup>, gdzie „bieg wysoki” charakteryzuje się sprawnością i łatwością w wykonywaniu różnych czynności, natomiast „bieg niski” dużą trudnością podczas wykonywania zadań, często towarzyszy temu poczucie zagrożenia, zwłaszcza podczas nauki nowej czynności. Program „Gimnastyki mózgu” składa się z sesji, w trakcie których przeprowadzane jest tzw. równoważenie. Rozumiane jest ono jako sekwencja ćwiczeń, które wspierają naturalny proces uczenia. Równoważenie nakierowane jest na jakiś konkretny cel. Proces równoważenia składa się z pięciu stałych etapów:

<sup>31</sup> I. Mańkowska, op. cit., s. 14.

<sup>32</sup> C. Grzywniak, *Kinezylogia edukacyjna – metody wspomaganie rozwoju i terapii psychomotorycznej*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2006, s. 22.

<sup>33</sup> Ibidem, s. 26.



Źródło: C. Grzywniak, op. cit., s. 26.

Pierwszy etap zajęć, czyli wyciszenie, ma na celu skoncentrowanie i ukierunkowanie dziecka na obecnej sytuacji i uspokojenie go. Kolejny etap polega na ustaleniu z dzieckiem celu równoważenia. Ważne jest tu, aby dziecko samo zdecydowało, w czym chciałoby być lepsze bądź w czym mogłoby się poprawić. W trzecim etapie dziecko za pomocą dramy przedstawia swój cel. Następnie dobierane są ćwiczenia korekcyjne, co powoduje przejście do etapu czwartego. Ostatni, czyli piąty etap obejmuje zakończenie i podziękowanie. Następuje tu ponowne zilustrowanie celu przy pomocy ruchu. Przeanalizowane zostaje tu forma przedstawienia celu przed zajęciami korekcyjnymi i po<sup>34</sup>.

Metoda Dennisona wykorzystywana może być do pracy indywidualnej, ale też grupowej, jednakże tu zastrzega się, że cała grupa musi pracować na tym samym celu. „Gimnastyka mózgu” wykorzystywana może być zarówno jako wstęp do każdej lekcji, jak i jako forma ćwiczeń śródlekcyjnych. Czas wykonania jest dość krótki, zazwyczaj ok. 2–3 minut. Poświęcanie jednak gimnastyce chociażby godziny dziennie wspomaga sprawność mózgu i naszą kreatywność.

### 2.1.3. Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne

Metoda Ruchu Rozwijającego została opracowana przez fizjoterapeutkę Weronikę Sherborne. Nawiązuje ona do doświadczeń człowieka z wczesnych lat dzieciństwa, poprzez wykorzystanie dotyku, ruchu oraz wzajemnych relacji fizycznych, emocjonalnych i społecznych, które pozwalają poszerzyć świadomość samego siebie i otworzyć się na kontakty z innymi ludźmi. Metoda Ruchu Rozwijającego opiera się na analizie ludzkiego ruchu, dokonanej przez Rudolfa Labana.

Ćwiczenia, które wykonują osoby biorące udział w zajęciach, Weronika Sherborne nazwała „doświadczeniami” fizycznymi i psychicznymi. Polegają one na następujących założeniach:

<sup>34</sup> Ibidem, s. 26.

- „doświadczenia ruchowe mają podstawowe znaczenie dla rozwoju wszystkich dzieci, ale szczególnie istotne są dla dzieci ze specjalnymi potrzebami, które często mają trudności w kontaktach «z własnym ciałem» oraz z innymi ludźmi;
- intensywność i ciągłość doświadczeń ruchowych są ważniejsze dla dzieci ze specjalnymi potrzebami niż w przypadku dzieci o prawidłowym rozwoju, uczęszczających do zwykłych szkół<sup>35</sup>.

Głównym celem metody Weroniki Sherborne jest rozwijanie wzajemnych kontaktów oraz rozwijanie świadomości własnego ciała. Weronika Sherborne wymienia zabawy relacyjne, które podzieliła w następujący sposób:

- „1. Relacja opiekuńcza, czyli «z»;
2. Relacja «razem»;
3. Relacja «przeciwko»<sup>36</sup>.

Ćwiczenia „z” odbywają się w parach, głównie dotyczą przeciągania czy też kołysania się z partnerem w różnoraki sposób. Ćwiczenia „razem”, w których najczęściej partnerzy nawiązują bardzo dobry kontakt wzrokowy, pozwalają na okazanie przez dziecko zaufania do partnera i do siebie samego. Dzieci są bardzo aktywne w trakcie trwania tych zajęć, gdyż wymuszają one na nich również silne współdziałanie z partnerem. Z kolei przy ćwiczeniach „przeciwko” bardzo ważne jest, aby dziecko przeszło prawidłowo przez wcześniejsze etapy zajęć, aby umiało poradzić sobie z partnerem w sytuacjach opiekuńczych, czyli „z” oraz aby zaczęło podejmować inicjatywę podczas zajęć „razem”. W relacji „przeciwko” dziecko może sprawdzić swoją siłę na partnerze. Główny cel tych ćwiczeń stanowi ukierunkowanie energii dziecka oraz wzbudzenie w nim zdecydowania i determinacji<sup>37</sup>.

Jedną z wielu zalet tej metody to fakt, że niepotrzebny jest wyspecjalizowany sprzęt, aby móc prowadzić zajęcia. Wystarczy zapewnić odpowiednie warunki lokalowe, takie jak: przestrzeń, odpowiednie podłoże, świeże powietrze.

Metoda ta dzięki swojej naturalności i prostocie jest metodą uniwersalną. Można ją wykorzystać podczas pracy z dziećmi bądź ze starszymi osobami. Skorzystają z niej osoby z różnymi dysfunkcjami rozwojowymi, jak i jednostki prawidłowo rozwijające się. Cechuje ją naturalna ekspresja ruchowa, która pozwala na wchodzenie w interakcje z innymi ludźmi. Dzięki czemu uczy współdziałania, daje możliwość ujścia niezużytej energii oraz wspomaga proces koncentracji. Me-

<sup>35</sup> W. Sherborne, *Ruch rozwijający dla dzieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 12.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 16.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 42.

toda ta daje jej odbiorcom możliwość odprężenia i relaksacji, która jest również bardzo ważna w procesie terapeutycznym.

#### 2.1.4. Arteterapia

Prekursorem arteterapii, a zarazem twórcą tego terminu, był Adrian Hill. Jako pierwszy został zatrudniony w szpitalu jako arteterapeuta. W polskiej literaturze arteterapia określana jest również jako: terapia sztuką, terapia przez sztukę, terapia przez twórczość czy też jako kulturoterapia. Terminy te nierzadko bywają używane zamiennie.

Terapia sztuką obejmuje wszystkie formy terapii, które w celu artykulacji wykorzystują artystyczne środków wyrazu. Terapia poprzez sztukę identyfikowana jest z wykorzystywaniem sztuki jako środka terapeutycznego, ma ona na celu poprawę jakości życia danej jednostki. Terapię przez twórczość postrzega się jako świadomą działalność twórczą, która służy wprowadzeniu pozytywnych zmian w otoczeniu. Najczęściej jednak termin arteterapii wykorzystywany jest zamiennie z terminem kulturoterapia, który – według Wity Szulc – „obejmuje wszystkie rodzaje terapii, które dla realizacji określonych celów terapeutycznych posługują się środkami kulturowymi (...), traktowanymi jako działalność kulturalno-oświatowa w ośrodku leczniczym, uwzględniająca szczególne potrzeby i możliwości ludzi chorych”<sup>38</sup>. Zgodnie z powyższym stwierdzić można, iż istnieje podobieństwo pomiędzy arteterapią a kulturoterapią. Łączy ich cel, do jakiego dążą, a mianowicie odzyskanie dobrego samopoczucia oraz własnej satysfakcji danej osoby.

Andrzej Janicki pojęcie arteterapii definiuje, iż jest to użycie sztuki i innych środków wizualnych w terapii albo leczeniu. Natomiast Diane Waller uważa, że arteterapia „jest jednym z wielu działań ukierunkowanych na człowieka i jego środowisko, ukierunkowanych na podniesienie jakości życia i mających na celu przywracanie i potęgowanie zdrowia”<sup>39</sup>. Ponadto uważa, że arteterapia traktowana jest zarówno jako technika diagnostyczna, jak i terapeutyczna. Obie mają szerokie zastosowanie, wykorzystywane są w szpitalach, szkołach oraz innych instytucjach dla osób o specjalnych potrzebach. Autorzy, definiując termin arteterapii, wymieniają dwa znaczenia: szerokie i wąskie. Szerokie odnosi się do form i metod terapeutycznych, w ramach których wykorzystywana jest sztuka, oraz form aktywności artystycznej, tj. malowanie, śpiew, taniec, drama, literatura. Natomiast w ujęciu wąskim arteterapia dotyczy terapii, w której głównie wykorzystywane jest sztuka plastyczna, np. rzeźbienie, rysowanie, malowanie itp.

<sup>38</sup> Za: A. Pikala, M. Sasin, *Arteterapia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s.20

<sup>39</sup> Za: W. Szulc, *Arteterapia*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011, s. 59.

Wśród celów arteterapii wyróżnić możemy:

- wspieranie harmonijnego i wszechstronnego rozwoju jednostki,
- zapewnienie bezpiecznego i przyjaznego środowiska wychowawczego,
- umacnianie jednostki w jej wierze we własne siły i możliwości oraz kształtowanie jej charakteru,
- nabywanie przez jednostki umiejętności wyrażania własnych uczuć i emocji w różnoraki sposób,
- aranżowanie sytuacji, które mają służyć uwalnianiu i odreagowaniu negatywnych emocji,
- kreowanie działań mających na celu rozwijanie ekspresji własnej i spontaniczności,
- pogłębianie wiedzy o samym sobie oraz zwiększanie poziomu samoakceptacji<sup>40</sup>.

Arteterapia używana jest w różnoraki sposób i za pomocą różnorodnych metod i form oddziaływania. Do najczęściej wykorzystywanych rodzajów arteterapii zaliczyć możemy:

- muzykoterapię,
- terapię z wykorzystaniem sztuk plastycznych,
- terapię z wykorzystaniem wizualizacji,
- choreoterapię,
- biblioterapię,
- filmoterapię,
- teatroterapię.

Każda z tych form pracy z człowiekiem przynosić może znakomite rezultaty.

Bardzo ważnym jest, by pamiętać, że nie chodzi tu o indywidualne zdolności jednostki, lecz o jej ogólny rozwój. Niepodważalnym jest fakt, iż arteterapia to znakomita forma relaksacji. Wykorzystanie tej metody pozwala na zaktywizowanie psychofizyczne danej jednostki, zwiększenie jej kontroli nad emocjami, powoduje wzrost poczucia bezpieczeństwa i sprawstwa oraz wpływa na zwiększenie motywacji danej osoby do pracy. Ponadto warto zwrócić uwagę na fakt, iż arteterapia coraz częściej wykorzystywana jest w procesie edukacyjno-wychowawczym oraz diagnostycznym, który dotyczy oceny funkcji poznawczych człowieka oraz stopnia jego dojrzałości społecznej.

<sup>40</sup> A. Pikała, op. cit., s.23.

Poniżej przedstawiony został przykładowy scenariusz zajęć z arteterapii autorstwa Anny Pikały i Magdaleny Sasin.

**Problematyka zajęć:** Doskonalenie ekspresji

**Cel:** uwrażliwienie na sztukę i jej przekazy, doskonalenie ekspresji emocji, poprawa porozumiewania się i umiejętności pracy w grupie, nauka samospokajania, nauka koncentracji, uwrażliwienie na wrażenia zmysłowe docierające ze świata zewnętrznego.

**Uczestnicy zajęć:** licealiści lub osoby dorosłe (powyżej 16 lat), grupa 10-osobowa.

**Miejsce zajęć:** klasa, sala w domu kultury, biblioteka itp.

**Czas trwania zajęć:** 60 minut.

**Zastosowane rodzaje arteterapii:** drama, fotografoterapia.

**Środki dydaktyczne:** nagranie *Etiudy c-moll op. 10 nr 12 (Rewolucyjnej)* F. Chopina, papier, gazety, aparat fotograficzny, zdjęcia uczestników w postaci papierowej lub elektronicznej, komputer i rzutnik multimedialny – w przypadku zajęć w formie elektronicznej.

**Przebieg zajęć:**

- Ćwiczenia wprowadzające: „Świat dokoła mnie”. Uczestnicy leżą lub siedzą wygodnie. Skupiają się na doznaniach docierających do nich za pomocą różnych zmysłów. W myślach wymieniają po kolei, zgodnie ze słownymi poleceniami prowadzącego: 3 rzeczy, które widzą, 3 rzeczy, które słyszą, 3 rzeczy, które czują dotykem. Następnie wyszukują po dwie takie rzeczy, potem po jednej, dalej po dwie i znowu po trzy. Ćwiczenie to poprzez wykorzystanie zmysłów i skupienie się na fizycznych doznaniach sprzyja relaksacji, a także koncentracji. Może być wykorzystywane do uspokojenia się w sytuacji stresowej.
- „Żywa rzeźba”. Uczestnicy słuchają *Etiudy c-moll op. 10 nr 12* zwanej *Rewolucyjną* Fryderyka Chopina. Po wysłuchaniu następuje krótka rozmowa o tym, jakie emocje budzi w słuchaczach ten utwór. Następnie wykonują oni zbiorową rzeźbę, obrazującą te właśnie emocje. Podczas pracy można porozumiewać się słownie, można też skorzystać z rekwizytów przygotowanych do tego. Należy też nadać rzeźbie tytuł. Gdy już jest ona gotowa, uczestnicy prezentują ją, zamierając w bezruchu. Po wykonaniu ćwiczenia odpowiadają na pytanie: jakie emocje można wyrazić utworem muzycznym? Rzeźba zostaje sfotografowana przez prowadzącego. Fotografia podczas kolejnego spotkania staje się punktem wyjścia do rozmowy, w której uczestnicy z perspektywy czasu oceniają emocje wywołane przez muzykę oraz efekt wspólnej pracy i poziom sugestywności powstałej rzeźby.

- „Ewolucje w obiektywie”. Uczestnicy przynoszą na zajęcia fotografie przedstawiające ich w różnych sytuacjach, w których targały nimi silne emocje. Najlepiej, by były to zdjęcia dość aktualne. Każdy po kolei omawia przyniesione przez siebie zdjęcie, zwracając szczególnie uwagę na sytuację, w której zostało ono wykonane, oraz na emocje, jakie wówczas przeżywał. Jeśli były to emocje pozytywne, określa, co może zrobić, by podobne uczucie przeżywać jak najczęściej. Jeśli były to emocje negatywne, zastanawia się, jak można było zmienić, przeprojektować daną sytuację, by ich uniknąć lub by sobie z nimi jak najlepiej poradzić. Omawianie zdjęć może przybrać formę rozmowy, podczas której inni członkowie grupy wymieniają się z bohaterem zdjęcia spostrzeżeniami oraz radami.
- Ćwiczenie końcowe: „Ruchoma tarcza”. W ćwiczeniu uczestnicy wyrażają swoje opinie na temat kończących się zajęć, przemieszczają się po sali względem „środką tarczy”. W centrum pomieszczenia należy umieścić przedmiot symbolizujący centralny punkt tarczy, np. krzesło. Prowadzący przedstawia różne stwierdzenia dotyczące zajęć, a uczestnicy wybierają miejsce w pokoju w zależności od tego, jak bardzo się zgadzają z danym stwierdzeniem: im bardziej uczestnik się zgadza, tym bliżej przysuwa się do przedmiotu na środku pokoju, czyli zajmuje miejsce bliżej „środką tarczy”. Przykładowe stwierdzenia: „dzisiejsze zajęcia były dla mnie ciekawe”; „dzisiejsze zajęcia były dla mnie trudne”; „dzisiejsze zajęcia były dla mnie nudne”; „umiejętności z dzisiejszych zajęć bardzo mi się przydadzą”; „chciałbym jeszcze raz wziąć udział w podobnych zajęciach”; „najbardziej podobało mi się ćwiczenie «Świat dookoła mnie»”; „najbardziej podobało mi się ćwiczenie «Żywa rzeźba»”; „najbardziej podobało mi się ćwiczenie «Emocje w obiektywie»”. Pod koniec ćwiczenia ewaluacyjnego można poprosić uczestników o sformułowanie własnych twierdzeń na temat zajęć<sup>41</sup>.

### 2.1.5. Terapia Integracji Sensorycznej

Twórczynią Metody Integracji Sensorycznej (*Sensory integration*, SI) jest terapeutka Jean A. Ayres. Opracowana została w latach 70. XX w. w Stanach Zjednoczonych. Jean Ayres była terapeutką zajęciową, pracowała z dziećmi i osobami dorosłymi, u których występowały zaburzenia neurologiczne. Była profesorem pedagogiki na Uniwersytecie w Południowej Karolinie. Dwukrotnie otrzymała odznaczenie Amerykańskiego Towarzystwa Terapii Zajęciowej<sup>42</sup>.

<sup>41</sup> Ibidem, s. 127–128.

<sup>42</sup> V.F. Maas, *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998, s. 16.

Termin integracji sensorycznej definiowany jest jako proces „percepcji zmysłowej wrażeń docierających do naszego ciała i integrowanych w układzie nerwowym, tak by mogły być użyte do powstania odpowiednich reakcji”<sup>43</sup>. W innym źródle czytamy, że integracja sensoryczna „jest to takie uporządkowanie (organizacja) wrażeń zmysłowych, aby mogły być wykorzystane w celowym działaniu”<sup>44</sup>. Tak więc zgodnym jest, iż integracja sensoryczna to nic innego jak proces, który dotyczy przetwarzania informacji docierających do mózgu. Informacje te odbierane są przez zmysły z otoczenia oraz naszego ciała. Proces ten ma na celu wykorzystanie tych informacji w codziennym życiu.

Mózg człowieka odpowiedzialny jest za rejestrację, segregację oraz przetwarzanie informacji, które otrzymywane są ze zmysłów. Wyróżnić możemy siedem systemów zmysłowych: słuchowy, wzrokowy, dotykowy, przedsionkowy, proprioceptywny oraz układ węchu i smaku. Prawidłowa integracja napływających informacji stanowi nowe doświadczenie, które jest podstawą w procesie uczenia się. Natomiast nieprawidłowy proces przepływu informacji powoduje blokowanie funkcji układu nerwowego. Przejawia się to dość często w postaci problemów w zwykłym, codziennym życiu danego dziecka oraz w uczeniu się. Dlatego tak ważny dla prawidłowego rozwoju funkcjonowania dziecka oraz jego wszechstronnego rozwoju psychoruchowego jest prawidłowy proces integracji wszystkich systemów zmysłowych<sup>45</sup>.

J. Ayres uważała, że dzieci z problemami integracji sensorycznej mają delikatne zaburzenia neurologiczne, w rezultacie których występuje nieprawidłowa organizacja układu nerwowego oraz miejsc, w których dochodzi do odbioru bodźców zmysłowych. Jak już wcześniej zostało wspomniane właściwe funkcjonowanie całego tego mechanizmu jest niezbędne do prawidłowego ich integrowania oraz do powstania tzw. informacji sensorycznych<sup>46</sup>.

J. Ayres uważała, że na rozwój dziecka, dotyczący integracji sensorycznej, ma znaczenie funkcjonowanie trzech podstawowych układów zmysłowych:

- 1. układ dotykowy (czucie powierzchniowe)** – dzięki któremu jesteśmy w stanie stwierdzić, czy dane rzeczy są gorące czy zimne, tępe czy ostre, gładkie czy szorstkie; ponadto umożliwia nam odczuwanie bólu, rozpoznawanie przedmiotów (za pomocą dotyku), odczuwanie ciśnienia itp.;

---

<sup>43</sup> Ibidem, s. 18.

<sup>44</sup> M. Borkowska, K. Wagh, *Integracja sensoryczna na co dzień*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 2011, s. 15.

<sup>45</sup> B. Odowska-Szlachcic, *Terapia integracji sensorycznej – strategie terapeutyczne i ćwiczenia stymulujące układy: słuchowy, wzrokowy, węchu i smaku oraz terapia światłem i kolorami*, Zeszyt 2, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2013, s. 11.

<sup>46</sup> V.F. Maas, op. cit., s. 16–17.

2. **układ przedsionkowy (westybularny)** – dzięki receptorom umieszczonym w uchu wewnętrznym istnieje możliwość odbierania bodźców, które informują o ułożeniu głowy w stosunku do siły ciężkości; układ jest koordynatorem ruchu oczu, głowy i całego ciała;
3. **układ proprioceptywny (czucie głębokie)** – dzięki któremu odbierane są informacje zawarte w mięśniach i stawach; dotyczą one pozycji ciała; dzięki niemu mamy np. możliwość stania bez przewracania się<sup>47</sup>.

Terapia integracji sensorycznej uznana jest za terapię holistyczną, w związku z tym, że odnosi się do człowieka całościowo, obejmuje całe jego ciało, wszystkie zmysły i cały jego mózg. Ponadto definiowana jest również jako terapia zajęciowa, w której zachowanie ludzi rozpatruje się z punktu widzenia neurobiologii. Termin „zajęciowa” oznacza tu, że to terapeuta wspomaga pacjenta podczas wykonywania konkretnych czynności, które mają za zadanie korzystnie wpływać na funkcjonowanie jego mózgu<sup>48</sup>.

Celem tej terapii jest wspomaganie rozwoju zdolności układu nerwowego do prawidłowego przetwarzania bodźców otrzymywanych z systemów zmysłowych przez odpowiednie nastawienie się do układów sensorycznych, a konkretnie do układu przedsionkowego, proprioceptywnego i dotykowego<sup>49</sup>. Zaznaczyć należy, że terapia integracji sensorycznej dąży również do rozwijania życiowej wewnętrzsterowności dziecka. W odróżnieniu do edukacji szkolnej, która polega głównie na sterowaniu dzieckiem przez nauczyciela. Dzieci w trakcie terapii działają bardzo instynktownie. A terapeuta musi wykazać się dobrze rozwiniętą umiejętnością manewrowania pomiędzy konkretną strukturą zajęć a swobodną zabawą dziecka. W ten sposób umożliwia mu twórcze obserwowanie i badanie nowych doświadczeń. Należy pamiętać, że umiejętność interpretowania bodźców oraz odpowiedniego reagowania na nie wspomaga mózg w rozwijaniu nowych funkcji. Sama sesja terapeutyczna nie ma ustalonej formy i często dostosowana jest do specyficznych cech i zmieniających się potrzeb konkretnego dziecka. Tak więc terapeuta SI musi wykazać się dużą elastycznością. Jeżeli proces terapeutyczny jest zaplanowany w prawidłowy sposób, a układ nerwowy dziecka coraz bardziej poukładany, to same zajęcia wyglądają tak, jakby dziecko się bawiło<sup>50</sup>.

Poniżej przedstawione zostały podstawowe zasady terapii integracji sensorycznej, stworzone przez J. Ayres:

---

<sup>47</sup> P. Godwin Emmons, L. McKendry Anderson, *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej*, Wydawnictwo K. E. LIBER, Warszawa 2007, s. 23–24.

<sup>48</sup> J.A. Ayres, *Dziecko a integracja sensoryczna*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2015, s. 163.

<sup>49</sup> P. Godwin Emmons, op. cit., s. 202.

<sup>50</sup> J.A. Ayres, op. cit., s. 156.

1. Aspekty sensoryczne zadań są ważne z punktu widzenia rozwoju i uczenia się.
2. Aby móc podejmować wyzwania i zdobywać nowe umiejętności, dziecko potrzebuje dobrej percepcji oraz integracji bodźców.
3. Podejmowanie wyzwań i zdobywanie nowych umiejętności przyczyniają się do rozwoju integracji sensorycznej w układzie nerwowym.
4. Porządkując percepcję zmysłową i podejmując wyzwania, dzieci lepiej kontrolują swe zachowania.
5. Nauka złożonych umiejętności i wzorców zachowań jest możliwa po uporządkowaniu prostszych relacji.
6. Im bardziej dziecko jest zmotywowane i chętne do uczestniczenia w zajęciach, tym większa szansa na to, że sprostą wyzwaniom i tym samym poprawia się jego umiejętności.
7. Terapia ma formę zabawy, w której zainteresowania i wybory dziecka wpływają na dobór zadań terapeutycznych i aranżacje przestrzeni przez terapeutę.
8. Stopień trudności każdego zadania terapeutycznego jest ustalany na takim poziomie, aby zadanie stanowiło dla dziecka wyzwanie, któremu może sprostać.
9. O skuteczności terapii świadczy zdolność dziecka do radzenia sobie z wyzwaniami, które wcześniej były zbyt trudne lub dezorganizowały jego życie<sup>51</sup>.

Uściślając powyższe, należy pamiętać, że dziecko poddane terapii integracji sensorycznej samo musi wykonać pracę nad sobą, terapeuta ma tu tylko za zadanie stworzenie odpowiednich warunków, aby mógł osiągnąć swoje cele. Warto podkreślić, iż tylko samodzielna praca stanowi jedyną drogę do samorozwoju danej osoby.

Terapia integracji sensorycznej jest bardzo skuteczna, ponieważ mózg człowieka zbudowany jest w taki sposób, że chce usprawniać funkcje, które mają szansę rozwoju. Dzięki temu, że środowisko terapeutyczne zaprojektowane jest w taki sposób, aby dostarczało dziecku wiele rozrywki, ma ono szansę na korzystanie, a następnie przetwarzanie sensoryczne w nietypowy dla niego sposób. Terapia ta pozwala na zaspokojenie w każdym dziecku wewnętrznego pędu do rozwijania swojej integracji sensorycznej. Wspomaga ona w osiągnięciu celów, jakich ani samo dziecko, ani rodzice, ani sama natura nie potrafiła osiągnąć<sup>52</sup>.

---

<sup>51</sup> Ibidem, s. 157.

<sup>52</sup> Ibidem, s. 164.

Skierowana jest do dzieci posiadających zaburzenia ze spektrum autyzmu, ale nie tylko. Terapia przynosi bardzo korzystne efekty podczas stosowania jej w stosunku do dzieci, które mają trudności z uczeniem się, ortografią, zapamiętywaniem, pisaniem oraz skupieniem uwagi. Ponadto wspomaga rozwój fizyczny u osób posiadających opóźniony rozwój ruchowy, słabą koordynację ruchową oraz posiadających problemy z utrzymaniem równowagi ciała. Terapia wykorzystywana jest również w stosunku do dzieci z nadpobudliwością psychoruchową, brakiem motywacji oraz niską samooceną. Metoda ta ma bardzo szerokie zastosowanie, dlatego też staje się coraz bardziej popularna. Jednakże należy podkreślić, że w przypadku autyzmu terapię integracji sensorycznej wykorzystuje się jako uzupełniającą, gdyż nie jest ona w stanie wyeliminować wszystkich jego objawów.

## 2.2. Inne formy pomocy

Dzieci z zespołem Aspergera potrzebują zastosowania specjalnie dla nich przeznaczonej organizacji nauki i metod pracy, wykorzystywanych w procesie wychowania i nauczania. Określenie konkretnych wymagań dotyczących organizacji procesu kształcenia uczniów posiadających orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego regulują przepisy prawa oświatowego. Jako podstawowy akt prawny odnoszący się do procesu nauczania i wychowania dzieci z niepełnosprawnościami wskazać można Ustawę z dnia 7 września 1991 roku o systemie oświaty, Ustawę z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo Oświatowe oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 roku w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (Dz. U. z 2017 r., poz. 1578). Zgodnie z zapisami zawartymi w rozporządzeniu MEN szkoła musi zapewnić uczniom z niepełnosprawnością:

- realizację zaleceń zawartych w orzeczeniu o potrzebie kształcenia specjalnego,
- warunki do nauki, sprzęt specjalistyczny i środki dydaktyczne odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów,
- zajęcia specjalistyczne, o których mowa w przepisach wydanych na podstawie art. 47 ust. 1 pkt 5 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku – Prawo oświatowe (m. in. zajęcia rewalidacyjne, terapeutyczne, itd.)
- inne zajęcia odpowiednie ze względu na indywidualne potrzeby rozwojowe i edukacyjne oraz możliwości psychofizyczne uczniów, w szczególności zajęcia rewalidacyjne, resocjalizacyjne i socjoterapeutyczne,

- integracje uczniów ze środowiskiem rówieśniczym, w tym z uczniami pełnosprawnymi,
- przygotowanie uczniów do samodzielności w życiu dorosłym.

W Polsce, aby dziecko uznane zostało przez placówkę oświatową za posiadające niepełnosprawność, niezbędne jest posiadanie przez niego orzeczenia z poradni psychologiczno-pedagogicznej. Zawarte są w nim postanowienia związane z diagnozą i zaleceniami do pracy z uczniem o potrzebie kształcenia specjalnego. Ponadto na podstawie orzeczenia opracowany zostać musi indywidualny program edukacyjno-terapeutyczny (IPET), o którym mowa w art. 127 ust. 3 ustawy, który zawiera ściśle określone cele edukacyjne i terapeutyczne, ocenę funkcjonowania dziecka w różnych sytuacjach społecznych oraz określone formy udzielanej pomocy psychologiczno-pedagogicznej, dostosowane do indywidualnych możliwości i potrzeb ucznia.

Ponadto uczniom z zespołem Aspergera, uczących się między innymi w szkołach ogólnodostępnych, przysługuje prawo do przydzielenia im nauczyciela wspomagającego, który musi posiadać kwalifikacje w zakresie pedagogiki specjalnej, lub innych specjalistów związanych z indywidualnymi potrzebami dziecka. Niezbędne jest zatrudnienie nauczyciela posiadającego kwalifikacje do prowadzenia zajęć rewalidacyjnych, przysługujących uczniowi z zespołem Aspergera w wymiarze nie mniej niż 2 godziny tygodniowo. Dyrektor szkoły na wniosek do organu prowadzącego może zwiększyć tę liczbę godzin, w zależności od potrzeb dziecka.

Dzięki indywidualizacji kształcenia uczniowie z niepełnosprawnością mają możliwość wyrównywania szans edukacyjnych i rozwojowych na tle innych uczniów. Dlatego tak ważne są kompetencje nauczycieli, gdyż to oni najczęściej są pierwszymi osobami zauważającymi niepokojące symptomy w rozwoju i nieprawidłowości w procesie edukacyjnym danego dziecka.

## Zakończenie

Zgodnie z obowiązującym prawem dziecko posiadające orzeczenie o potrzebie kształcenia specjalnego ze względu na diagnozę zespołu Aspergera, mimo specyficznych trudności z funkcjonowaniem społecznym i emocjonalnym, ma prawo do nauki w szkole ogólnodostępnej, masowej. Wsparcie takiego ucznia stanowi duże wyzwanie, jednakże daje szansę na rozwój nie tylko dla niego samego, ale dla całej społeczności szkolnej. Kluczowe znaczenie ma tu indywidualne podejście do potrzeb ucznia, elastyczność w doborze form i metod kształcenia oraz ścisła współpraca między nauczycielami, specjalistami, rodzicami i instytucjami wspierającymi. Ogromną rolę w funkcjonowaniu dziecka z zespołem Aspergera,

w szkole ogólnodostępnej bez wątpienia odgrywa środowisko klasowe, dlatego tak ważna jest ciągła edukacja rówieśników oraz budowania pozytywnego klimatu sprzyjającego integracji. Ważkie znaczenie ma atmosfera akceptacji i zrozumienia w klasie, która sprzyja integracji i budowaniu pozytywnych relacji społecznych.

Szkoły ogólnodostępne dysponują różnorodną kadram, a co za tym idzie – zapleczem zajęć dodatkowych, wspierających rozwój uczniów z zaburzeniami. Kluczowym dla uczniów z zespołem Aspergera jest dodatkowo zatrudniona kadra, w formie nauczyciela współorganizującego proces kształcenia – to osoby wykwalifikowane i wyspecjalizowane w zakresie pedagogiki specjalnej. Niekiedy stanowią one najważniejszy element dający szanse funkcjonowania ucznia w szkole ogólnodostępnej. Indywidualne programy edukacyjno-terapeutyczne, zajęcia rewalidacyjne, zajęcia psychoedukacyjne, zajęcia rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne, zajęcia terapeutyczne czy pomoc psychologiczna pokazują, że właściwie zaplanowane i konsekwentnie realizowane działania mogą znacząco poprawić funkcjonowanie dziecka w środowisku szkolnym.

Podkreślić należy, że ogromną rolę w realizowaniu planów założonych przez szkołę względem ucznia z zespołem Aspergera odgrywają rodzice. Bez ich konsekwencji i „trzymania się z nauczycielami” w podjętych decyzjach praca nauczycieli nie zaowocuje. Nie może dziać się tak, że dziecko po kilkudniowej nieobecności w szkole wraca całkowicie rozbite, wybite z torów, w których było już tak mocno osadzone. Aby praca była efektywna, potrzeba współpracy i systematyczności w podejmowanych działaniach, gdyż w innym wypadku dziecko się zniechęca, jest rozchwiane, a nauczyciele kilka razy w roku mają poczucie jakby znów był początek roku i na nowo trzeba wszystko wprowadzać.

Reasumując: sukces edukacyjny i społeczny ucznia z zespołem Aspergera w szkole ogólnodostępnej, masowej jest możliwy pod warunkiem stworzenia odpowiednich warunków oraz zaangażowania wszystkich stron procesu edukacyjnego. Współczesna szkoła powinna być miejscem otwartym na różnorodność i gotowym na odpowiadanie na zróżnicowane potrzeby swoich uczniów.

## **Bibliografia**

- Attwood T., *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Grupa Wydawnicza Harmonia, Gdańsk 2017.
- Ayres J.A., *Dziecko a integracja sensoryczna*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2015.
- Biadasiewicz M., Maciarz A., *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera. Studium przypadku*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000
- Borkowska M., Wagh K., *Integracja sensoryczna na co dzień*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 2011.
- Bryńska A., Jagielska G., Komender J., *Autyzm i zespół Aspergera*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 2009.

- Butcher J.N., Hooley J.M., Mineka S., *Psychologia zaburzeń*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2017.
- Chromik-Kovacs J., Banaszczyk I., *Jak pracować z dzieckiem z zespołem Aspergera w domu i szkole*, Grupa Wydawnicza Harmonia, Gdańsk 2017.
- Godwin Emmons P., McKendry Anderson L., *Dzieci z zaburzeniami integracji sensorycznej*, Wydawnictwo K.E. LIBER, Warszawa 2007.
- Grzywniak C., *Kinezylogia edukacyjna. Metody wspomagania rozwoju i terapii psychomotorycznej*, Wydawnictwo Naukowe AP, Kraków 2006.
- Kaufman R.K., *Autyzm – przełom w podejściu. Program Son-Rise, który pomógł rodzinom na całym świecie*, Wydawnictwo Vivante, Białystok 2016.
- Kutcher M.L., Attwood T., Wolff R.R., *Dzieci z zaburzeniami łączonymi – ADHD, trudności w nauce, zespół Aspergera, zespół Tourette, depresja dwubiegunowa i inne zaburzenia*, Wydawnictwo K.E. LIBER, Warszawa 2007.
- Łoskot M., *Uczeń ze „szczyptą autyzmu”*, „Głos Pedagogiczny” 2017, nr 85.
- Maas V.F., *Uczenie się przez zmysły. Wprowadzenie do teorii integracji sensorycznej*, Wydawnictwo Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1998.
- Maciarz A., Darła D., *Dziecko autystyczne z zespołem Aspergera*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2000.
- Mańkowska I., *Kreowanie rozwoju dziecka Kinezylogia edukacyjna i inne nowoczesne metody terapeutyczne w praktyce*, Wydawnictwo Pedagogiczne OPERON Sp. z o.o., Gdynia 2005.
- Odowska-Szlachcic B., *Terapia integracji sensorycznej. Strategie terapeutyczne i ćwiczenia stymulujące układy: słuchowy, wzrokowy, węchu i smaku oraz terapia światłem i kolorami*, Zeszyt 2, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2013.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „ŻAK”, Warszawa 2007.
- Olszewska B., *Metoda Dobrego Startu jako system ćwiczeń aktywizujących dojrzałość szkolną dzieci sześcioletnich*, Wydawnictwo „Wing”, Łódź 2001.
- Pikała A., Sasin M., *Arteterapia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.
- Pisula E., *Małe dziecko z autyzmem*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
- Rozporządzenie MEN z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym (t.j. Dz. U. 2017, poz. 1578).
- Sherborne W., *Ruch rozwijający dla dzieci*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012.
- Szulc W., *Arteterapia*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
- Święcicka J., *Uczeń z zespołem Aspergera. Praktyczne wskazówki dla nauczyciela*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2010.
- Winter M., *Zespół Aspergera – co nauczyciel wiedzieć powinien*, Wydawnictwo Fraszka Edukacyjna, Warszawa 2017.

**Netografia:**

Stowarzyszenie na Rzecz Osób z Autyzmem w Gorzowie Wielkopolskim, [www.autyzm-gorzow.org](http://www.autyzm-gorzow.org) (dostęp z dnia 10.12.2017 r.).

Stowarzyszenie Pomocy Dzieciom z Ukrytymi Niepełnosprawnościami im. Hansa Aspergera „NIE-GRZECZNE DZIECI”, [www.stowarzyszenie-asp.pl](http://www.stowarzyszenie-asp.pl) (dostęp z dnia 13.01.2018 r.).

[www.mhs.com/MHS-Assessment?prodname=asds](http://www.mhs.com/MHS-Assessment?prodname=asds) (dostęp:10.01.2025 r.).

[www.xn--zesp-aspergera-oob87j.org.pl/2016/12/zesp-aspergera-kryteria-diagnostyczne](http://www.xn--zesp-aspergera-oob87j.org.pl/2016/12/zesp-aspergera-kryteria-diagnostyczne) (dostęp: 13.01.2025 r.).



**Kazimierz Mikulski**

## **THE DISTANCE BETWEEN TEACHER AND STUDENT AND THE IMPACT ON STUDENT–STUDENT RELATIONSHIPS DURING THE IMPLEMENTATION OF A SELECTED EDUCATIONAL PROGRAM COMPARISON OF THE RESULTS OF SELECTED OWN RESEARCH IN THE CONTEXT OF PROXEMICS**

### **DYSTANS MIĘDZY NAUCZYCIELEM A UCZNIEM I JEGO WPŁYW NA RELACJE UCZEŃ – UCZEŃ PODCZAS REALIZACJI WYBRANEGO PROGRAMU EDUKACYJNEGO PORÓWNANIE WYNIKÓW WYBRANYCH BADAŃ WŁASNYCH W KONTEKŚCIE PROKSEMIKI**

**Abstract:** In the years 2013–2023, research was carried out related to teaching computer science and its components at school in the context of proxemics. They were included in the studies: “Digital school proxemics”, “Digital space teacher in the context of proxemics”, “Teaching programming in the context of proxemics” and “Robotics in education in the context of proxemics”, “Digital competences in education in the context of proxemics” and “Active whiteboard in education in the context of proxemics”. Also in the context of proxemics, the study “Laboratories of the future in education in the context of proxemics” has been completed. Research studies allow delegations to compare at least selected issues occurring during the research and included in the studies, especially those regarding relationships between students. It can be safely noted that both ICT and other issues in school education are IT issues, and digital competences are a good complement to these issues, especially since their development was supported by the “Laboratories of the Future” program, implemented in public and primary schools. Unlisted. The obtained research results will help both teachers and producers of teaching aids. Teachers properly prepare and conduct classes with students at various levels of education, remembering to maintain an appropriate distance during the lesson. Manufacturers of teaching aids on their usefulness and maintaining quality in effective education. So that the effects of work in the educational process are consistent with the expectations of all environments existing in education.

**Keywords:** laboratories of the future, proxemics, teacher, student, relations, Gaussian curve.

**Streszczenie:** W latach 2013–2023 prowadzone były badania związane z nauczaniem informatyki i jej komponentów w szkole w kontekście proksemiki. Zostały one ujęte w badaniach: „Proksemika szkoły cyfrowej”, „Nauczyciel przestrzeni cyfrowej w kontekście proksemiki” i „Nauczanie programowania w kontekście proksemiki” oraz „Robotyka w edukacji w kontekście proksemiki”,

„Kompetencje cyfrowe w edukacji w kontekście proksemiki” i „Aktywna tablica w edukacji w kontekście proksemiki”. Również w kontekście proksemiki zakończono badanie „Laboratoria przyszłości w edukacji w kontekście proksemiki”. Przeprowadzone badania pozwalają na porównanie przynajmniej wybranych zagadnień występujących w trakcie badań, zwłaszcza tych dotyczących relacji między uczniami. Można śmiało zauważyć, że zarówno ICT, jak i inne zagadnienia w edukacji szkolnej są kwestiami informatycznymi, a kompetencje cyfrowe stanowią dobre uzupełnieniem tych zagadnień, zwłaszcza że ich rozwój wsparł program „Laboratoria Przyszłości” realizowany w szkołach. Uzyskane wyniki badań pomogą zarówno nauczycielom, jak i producentom pomocy dydaktycznych. Nauczyciele powinni właściwie przygotowywać i prowadzić zajęcia z uczniami na różnych poziomach edukacji, pamiętając o zachowaniu odpowiedniego dystansu w trakcie lekcji. Producenci pomocy dydaktycznych powinni prowadzić badania na temat ich przydatności i utrzymania jakości w celu zapewnienia jak najbardziej efektywnej edukacji, aby efekty pracy w procesie edukacyjnym były zgodne z oczekiwaniami wszystkich środowisk istniejących w edukacji.

**Słowa kluczowe:** laboratoria przyszłości, proksemika, nauczyciel, uczeń, relacje, krzywa Gaussa.

## 1. Introduction

The study presents the results of research carried out in several national programs in 2012–2023, related to proxemics<sup>1</sup> during classes during which information and communication technology (ICT) and selected IT issues were used. Monographs were created: *Proxemics of the digital school*<sup>2</sup>, *Teacher of digital space in the context of proxemics*<sup>3</sup>, *Learning programming in the context of proxemics*<sup>4</sup>, *Robotics in education in the context of proxemics*<sup>5</sup>, *Digital competences in education in the context of proxemics*<sup>6</sup> and *Active whiteboard in education in the context of proxemics*<sup>7</sup>, as well as *Laboratories of the future in education in the context of proxemics*<sup>8</sup>. The studies allow delegations to compare at least selected issues occurring during the research and included in the indicated book studies.

Including selected research results in one comparison, despite different research titles, does not violate the very idea of comparison. It can be safely noted

<sup>1</sup> E.T. Hall, *The Hidden Dimension*, Anchor Books, New York 1966; idem, *A System for the Notation of Proxemic Behavior*, „American Anthropologist” 1963, No 65, s. 1003–1026.

<sup>2</sup> K. Mikulski, *Proksemika cyfrowej szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.

<sup>3</sup> Idem, *Nauczyciel cyfrowej przestrzeni w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.

<sup>4</sup> Idem, *Nauka programowania w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2018.

<sup>5</sup> K. Mikulski, T. Królikowski, *Robotyka w edukacji w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.

<sup>6</sup> K. Mikulski, J. Mikołajczyk, *Kompetencje cyfrowe w edukacji w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2023.

<sup>7</sup> K. Mikulski, T. Królikowski, *Tablica interaktywna w edukacji w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2023.

<sup>8</sup> Eadem, *Laboratoria przyszłości w edukacji w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2025.

that both ICT (ICT) and learning programming, as well as elements of robotics in education, digital competences, as well as the interactive whiteboard (active whiteboard) and, recently, “laboratories of the future“, are issues in the area of teaching computer science, which has become one of the priorities of teaching in Polish education.

The problem, which after consideration concerned the distance between the teacher and students during class, group and individual classes, during the above-mentioned IT classes, was presented in the article *Distance Between Teacher and Students During Class, Group and Individual Classes*<sup>9</sup>. The article presents the answer to the question: “What is the most common distance between the teacher and students and does this distance change during classes with a class, group or individually?”

Interest in the elements of computer science, especially in the context of proxemics, contributed to the conduct of research and the development of issues other than those mentioned above, in the form of the above-mentioned monographs.

The survey conducted on the educational platform of the Kuyavian-Pomeranian Voivodeship “edupolis.pl“ and the survey carried out in the Microsoft Forms application and the collection of data from the mentioned studies indicate the dominant distance for the <personal> sphere in each case presented here.

## **2. Results from own research carried out in schools during several programs**

In the years 2013–2022 books and other studies were created. They contain answers to the issues addressed to respondents in the research. The important questions are:

- ▶ ***Does the distance between teacher and student affect student–student relationships? And what is this distance most often, i.e. what is the zone occupied?***

The thesis that was intended to be proven is:

- ▶ ***The specific zone occupied, i.e. the distance between the teacher and the student, has a dominant influence on the “Student–Student“ relationship in the educational process during the implementation of selected national programs.***

---

<sup>9</sup> K. Mikulski, *Distance Between Teacher and Students During Class, Group and Individual Classes*, “Teacher Education and Curriculum Studies” 2022, vol. 7, issue 2, pp. 46–56.

The first book was created after the end of the government program “Digital School”<sup>10</sup>. The development of the results contained in this monograph was preceded by pilot studies. The conclusions resulting from the quantitative analysis, included in the article<sup>11</sup>, argued for the need to deepen the existing research on the topic and conduct a qualitative analysis. The essence of the “Digital School” program was presented in the previously indicated articles<sup>12</sup>.

Overall, the aim of the program was to check how to most effectively use modern technologies in youth education. All activities were initiated by the Regulation of the Council of Ministers of April 3, 2012 on the conditions, forms and mode of implementation of the project regarding the development of students’ and teachers’ competences in the use of information and communication technologies<sup>13</sup>. The specific goal of the “Digital School” program was to introduce not only modern equipment to Polish schools, but above all innovative learning methods using it.

Surveys from 25 schools participating in the government program “Digital School” resulted in an empirical analysis of 333 forms received from respondents.

Another monograph included in the comparative activity is *The Digital Space Teacher in the Context of Proxemics*<sup>14</sup>. In order to conduct the research, the survey covered over 500 teachers from the voivodeship, from various types of schools, not only primary schools, but junior high schools (existing at that time) and post-secondary schools.

This study and its implementation took place in connection with new provisions regarding IT education<sup>15</sup>. It was noteworthy that on December 17, 2015, the Council for the Informatization of Education, operating under the Minister of National Education at that time, presented proposals for changes to the current core curriculum for IT subjects<sup>16</sup>.

---

<sup>10</sup> Idem, *Proksemika cyfrowej...*

<sup>11</sup> Idem, *Proxemics in the Context of the Digital School*, “Cognitive Science – New Media – Education” 2019, Vol. 4, No. 1, pp. 93–108.

<sup>12</sup> Idem, *Distance Between Teacher...*; idem, *Proxemics in the Context...*

<sup>13</sup> Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 3 kwietnia 2012 r. w sprawie warunków, form i trybu realizacji przedsięwzięcia dotyczącego rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych (Dz. U. 2012 poz. 411).

<sup>14</sup> Idem, *Nauczyciel cyfrowej przestrzeni...*

<sup>15</sup> Idem, *Distance Between Teacher...*

<sup>16</sup> Draft of a new core curriculum for IT education-developed by the Council for Computerization of Education, 2016, [www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/projekt-nowej-podstawy-programowej-kształcenia-informatyczny-opracowany-prze-rade-ds-informatyzacji-edukacji](http://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/projekt-nowej-podstawy-programowej-kształcenia-informatyczny-opracowany-prze-rade-ds-informatyzacji-edukacji) (access: 2024.10.10).

### 3. Conducted research “impact on student-student relationships”

What was indicated about the existence of relationships between school entities, i.e. teacher-students and student-students, during the implementation of the government educational program?

We will provide data obtained from respondents in individual studies, especially in the context of proxemics, i.e. the appropriate distance for the occupied zone.

Extensive literature on the subject has written about interpersonal relationships, and we can also find extensive material on this topic on the Internet. In a very accessible resource we read: “Interpersonal relationships, i.e. relationships between people, are a way of expressing feelings and attitudes between two or more interaction partners. (...) Relationships focus on the mutual relations of their participants...”<sup>17</sup>.

#### **The first study after the implementation of the “Digital School” Program**

Teachers were asked whether there is an impact of the teacher-student distance on student-student relationships when using ICT during classes in the “Digital School” program?

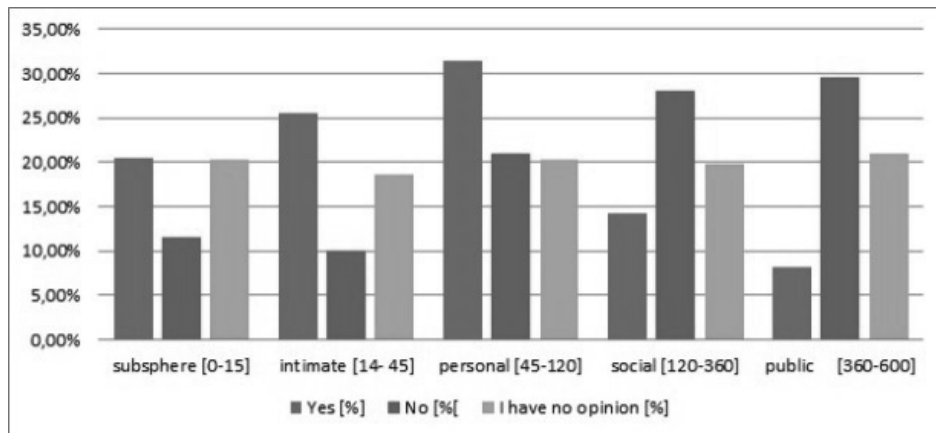
The data obtained are presented in Table 1.

**Table 1.** The existence of the influence of the distance between the teacher and the student on the student-student relationship when using ICT during classes

| <b>Influence zone</b> | <b>Yes [%]</b> | <b>No [%]</b> | <b>I have no opinion [%]</b> |
|-----------------------|----------------|---------------|------------------------------|
| subsphere [0-15]      | 20,50%         | 11,50%        | 20,30%                       |
| intimate [14-45]      | 25,50%         | 10,00%        | 18,57%                       |
| personal [ 45-120]    | 31,50%         | 21,00%        | 20,30%                       |
| social [120-360]      | 14,25%         | 28,00%        | 19,87%                       |
| public [360-600]      | 8,25%          | 29,50%        | 20,95%                       |

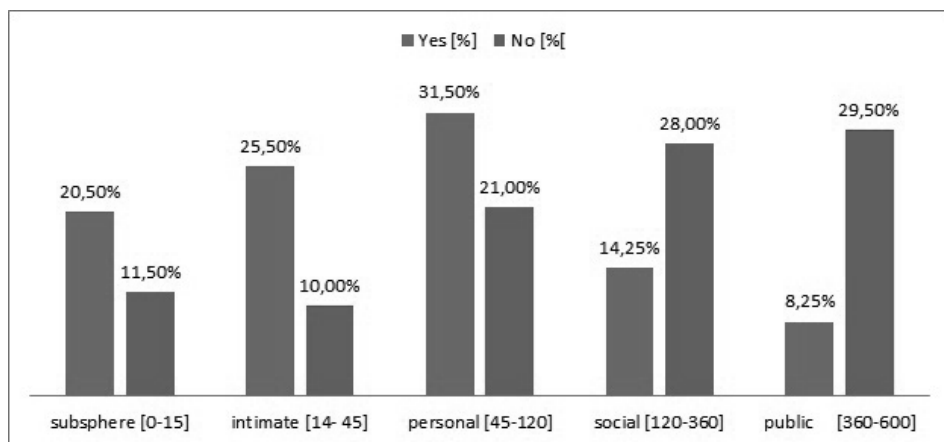
Source: own research.

<sup>17</sup> *Relacje interpersonalne*, [www.pl.wikipedia.org/wiki/Relacje\\_interpersonalne](http://www.pl.wikipedia.org/wiki/Relacje_interpersonalne).



**Figure 1.** Graphical representation of the existence of teacher distance effects and the student on student-student relationships when using ICT in the classroom

Source: based on own research.



**Figure 2.** Percentage of the influence of the distance between the teacher and the student on student-student relationships during classes in the “Digital School” program

Source: based on own research.

The answer to this question very much points to the “yes” “personal” zone. However, high indicator values for the “intimate” and “subsphere” zones are visible. However, some respondents indicated “no” in individual zones. This is worrying, especially since digitalization at school is supposed to be an everyday occurrence, as indicated by the scale of its planned use.

### The second survey was addressed to teachers in schools and institutions

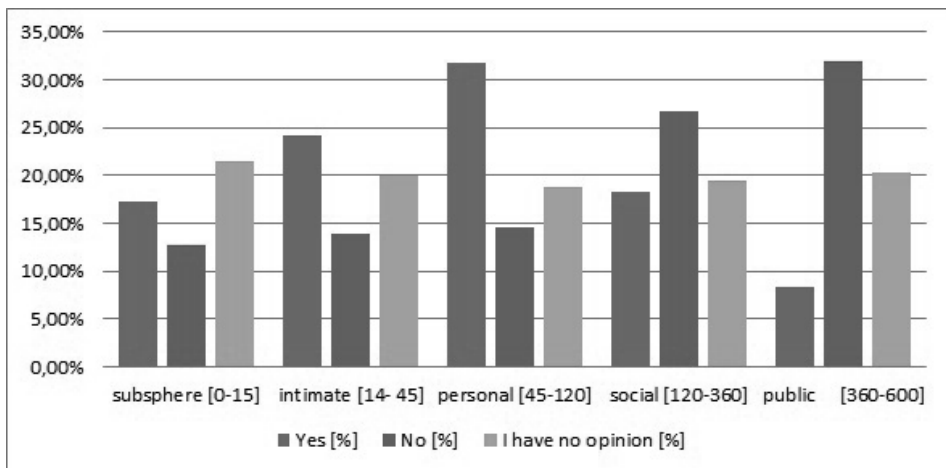
In the next, second study, respondents were asked the following question:

- ▶ ***Does the teacher-student distance affect student-student relationships when using ICT during classes?***

**Table 2.** The existence of the influence of the distance between the teacher and the student on the student-student relationship when using ICT in the classroom

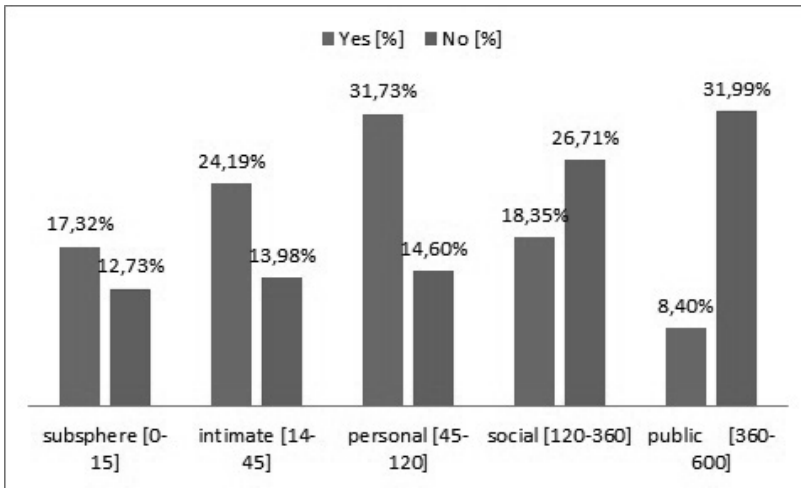
| Influence zone    | Yes [%] | No [%] | I have no opinion [%] |
|-------------------|---------|--------|-----------------------|
| subsphere [0-15]  | 17,32%  | 12,73% | 21,47%                |
| intimate [14-45]  | 24,19%  | 13,98% | 19,92%                |
| personal [45-120] | 31,73%  | 14,60% | 18,77%                |
| social [120-360]  | 18,35%  | 26,71% | 19,54%                |
| public [360-600]  | 8,40%   | 31,99% | 20,31%                |

Source: own research.



**Figure 3.** Graphical representation of the existence of teacher distance effects and the student on student-student relationships when using ICT in the classroom

Source: based on own research.



**Figure 4.** Percentage of the influence of the distance between teacher and student on student-student relationships during computer science classes

Source: based on own research.

### ***Programming in education in the context of proxemics as another study***

When starting the next study, each activity, including when learning programming, which is the main topic of the third monograph<sup>18</sup>, should end with a summary. For this purpose, the following question was asked to teachers teaching programming:

- ***Is there an impact of teacher-student distance on Student-Student relationships?***

Teachers were also asked what they thought about the impact of teacher-student distance on student-student relationships when using ICT during classes while learning programming?

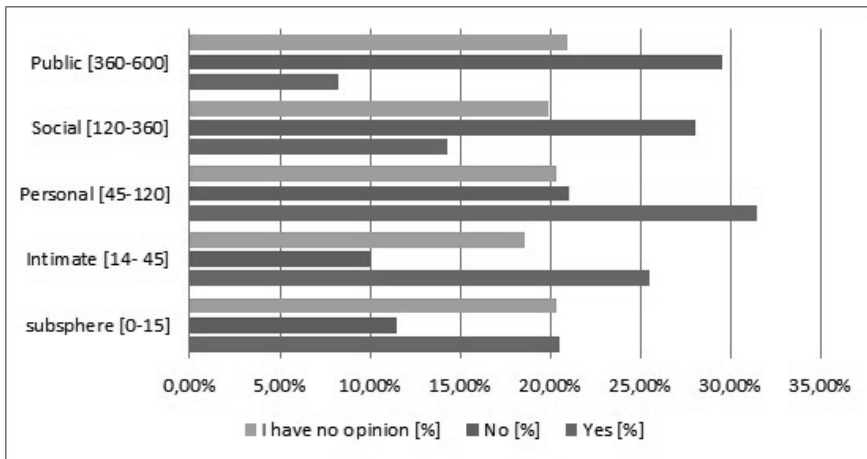
**Table 3.** The existence of the influence of the distance between the teacher and the student on the student-student relationship when using ICT during classes

| Influence zone   | Yes [%] | No [%] | I have no opinion [%] |
|------------------|---------|--------|-----------------------|
| subsphere [0-15] | 20,50%  | 11,50% | 20,30%                |
| intimate [14-45] | 25,50%  | 10,00% | 18,57%                |

<sup>18</sup> K. Mikulski, *Nauka programowania...*

|                   |        |        |        |
|-------------------|--------|--------|--------|
| personal [45–120] | 31,50% | 21,00% | 20,30% |
| social [120–360]  | 14,25% | 28,00% | 19,87% |
| public [360–600]  | 8,25%  | 29,50% | 20,95% |

Source: own research.



**Figure 5.** Graphical representation of the existence of teacher distance effects and the student on student-student relationships when using ICT during programming lessons

Source: based on own research.

The answer to this question corresponds to a very large extent with the answer to the previous question. Dominating your personal zone. However, the value of the “I have no opinion” indicator is much higher.

### *More about the study on Robotics and education in the context of proxemics*

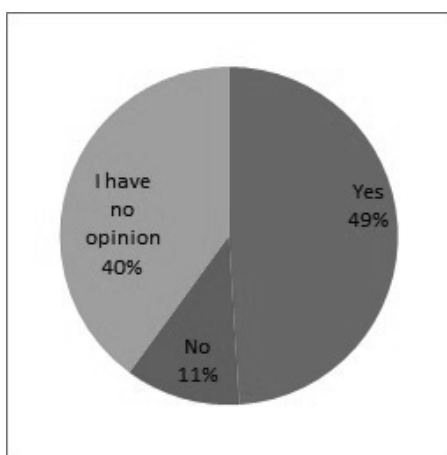
#### ► *Does the teacher-student distance influence student-student relationships during robotics classes?*

An issue that is also very interesting, and the respondents were asked to answer this issue, is whether the teacher-student distance during the implementation of robotics in education and the use of new technologies during classes affects student-student relationships? The results obtained are presented in the table below.

**Table 4.** Figures informing about the impact of the distance between the teacher and students on student–student relationships during robotics classes

| If...                    | Number of indications | [%] |
|--------------------------|-----------------------|-----|
| Yes                      | 276                   | 49  |
| No                       | 62                    | 11  |
| <b>I have no opinion</b> | 225                   | 40  |

Source: own research.



**Figure 6.** Graphical presentation of the results informing about the influence of the distance between the teacher and the student (N–U) on the student–student relationship (U–U) during robotics classes in education

Source: own research.

The interviewees participating in the study indicated that if there is an impact of the distance between the teacher and students on student–student relationships. “Yes“ was indicated by 49% of respondents, and “no“ was indicated by 11% of teachers. However, approximately 40% of respondents said that “no opinion on this matter“.

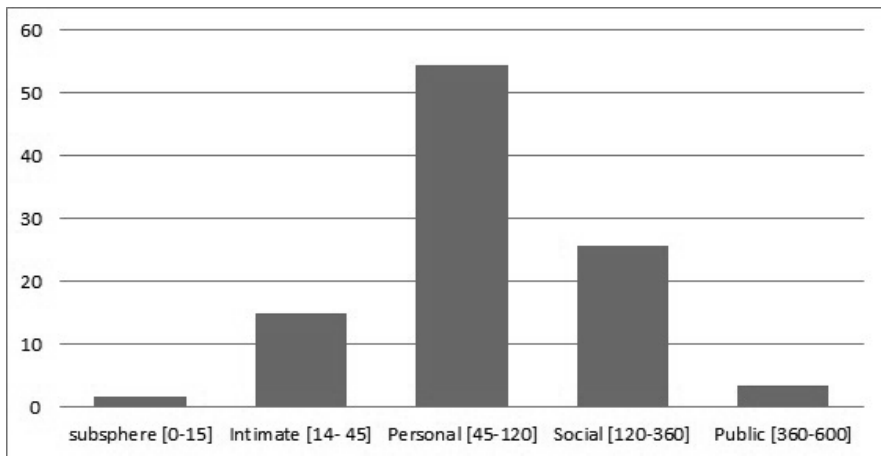
► ***What Zone does a teacher occupy in relation to students when there is an impact on student–student relationships?***

Teachers were asked what distance (zone) are the teacher–student when learning programming and using ICT during classes with elements of robotics in education, when the impact on student–student relationships is visible?

**Table 5.** Numbers indicating what zone the respondents are in when there is a visible impact on student-student relationships

| Influence zone    | Number of indications | %     |
|-------------------|-----------------------|-------|
| subsphere [0-15]  | 9                     | 1,60  |
| intimate [14-45]  | 84                    | 14,92 |
| personal [45-120] | 306                   | 54,35 |
| social [120-360]  | 145                   | 25,75 |
| public [360-600]  | 19                    | 3,37  |

Source: own research.



**Figure 7.** Graphical representation of the influence of N-U distance on U-U relations during the implementation of robotics in education

Source: own research.

The interviewers participating in the study indicated that if there is an impact of the distance between the teacher and students on student-student relationships, the most frequently chosen zone is the “personal” zone, followed by the “social” zone, which is also not indifferent to the relationships we are interested in.

### ***Another study concerned Digital competences in education in the context of proxemics***

Another issue that affects the educational process, especially digital competences in education, and which we asked teachers is:

- **What zone (distance) has the greatest impact on student–student relationships during the implementation of digital competences?**

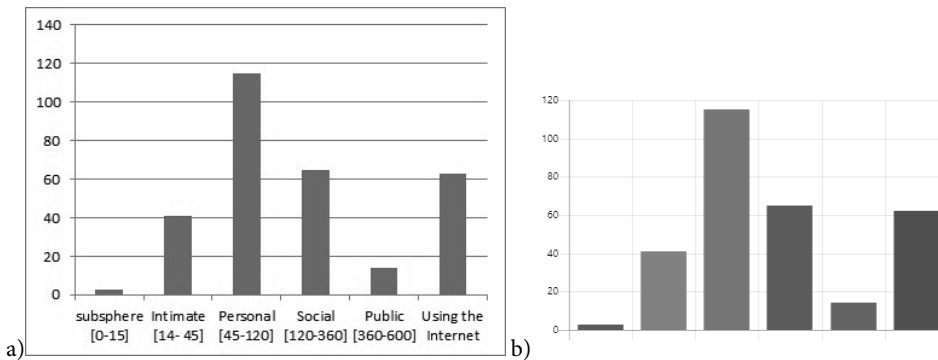
The obtained data are presented in table 6.

**Table 6.** Data obtained from the survey results

| Influence zone     | Number of indications | %     |
|--------------------|-----------------------|-------|
| subsphere [0–15]   | 3                     | 1,00  |
| intimate [14–45]   | 41                    | 13,62 |
| personal [45–120]  | 115                   | 38,21 |
| social [120–360]   | 65                    | 21,59 |
| public [360–600]   | 14                    | 4,65  |
| using the Internet | 63                    | 20,93 |

Source: own study.

The obtained results allow for graphical presentation, which we do in the chart below.



**Figure 8.** A graphical representation of the collected data from the study in Table 6. According to the entry, the data refer to the sphere from “subzone” to “using the Internet”

Source: own study.

In this study of the impact on student–student relationships during the implementation of digital competences, the indications of the “personal” zone dominate in over 38% of cases. There is also a “social” zone indicated, with an indication of approximately 22%. It is noticeable that the “intimate” zone with approximately 14% and “Internet” with approximately 21% indications, when implementing digital competences. Direct student–student contact in the classroom, in one desk or

an adjacent seat, affects appropriate good relationships, but less on cooperation during online classes.

### *The next study is “Active whiteboard in education in the context of proxemics“*

A study was carried out in connection with the implementation of the Government program “Active Board“. This is a program for developing school infrastructure and competences of students and teachers in the field of information and communication technologies for the years 2017–2019 – “Active Board“, established by Resolution No. 108/2017 of the Council of Ministers of July 19, 2017, and addressed to students and teachers of schools basic activities, with the continuation and extension of activities both in terms of the subject (beneficiaries) and the subject (catalog of teaching aids) for further years, i.e. 2020–2024<sup>19</sup>.

In accordance with the assumptions of the Strategy for Responsible Development until 2020 (with a perspective until 2030), the new edition of the “Active Board“ Program for 2020–2024 plans to modify and modernize the material resources of schools and use the potential of teachers. The expected effect of the intervention is the development of students’ digital, social and creative competences in order to prepare them for active participation in a developing open, modern and innovative society.

Responding to these needs, the second edition of the Program for 2020–2024 also takes into account in the process of supporting schools schools educating students with special educational needs, as well as the situation in which teaching and learning is carried out as part of education using methods and techniques of education at distance.

Interactive White Board is currently the only widely known electronic device enabling an interactive teaching process that is the same for all students and is under constant supervision of a teacher. As Kamila Majewska writes, the multi-sensory properties of the message supported by multimedia forms enable a constructive-cognitivist approach to the teaching process<sup>20</sup>.

In another study, carried out in connection with the implementation of the government program “Active Blackboard“<sup>21</sup>, teachers were asked for their opinion

---

<sup>19</sup> Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 19 lipca 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków, form i trybu realizacji Rządowego programu rozwijania szkolnej infrastruktury oraz kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych – „Aktywna tablica” (Dz. U. 2017 poz. 1401).

<sup>20</sup> K. Majewska, *Tablica interaktywna w procesie nauczania wczesnoszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.

<sup>21</sup> Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 19 lipca 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków, form i trybu realizacji Rządowego programu rozwijania szkolnej infrastruktury oraz kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych – „Aktywna tablica”.

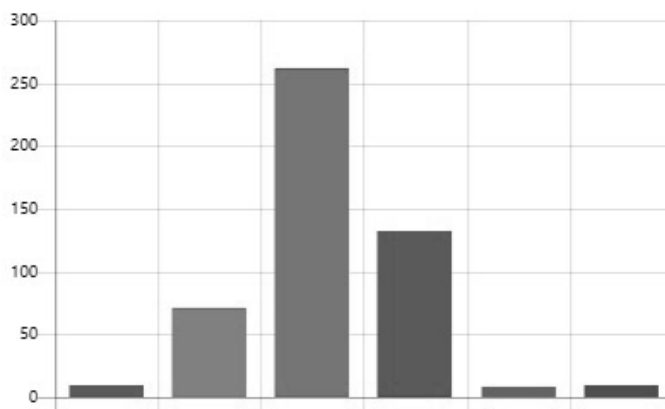
on the issue of the impact of the distance [occupied zone] between teacher and student during the implementation of this program, which affects student–student relationships. The issue was presented:

- ▶ ***What is the distance that has the greatest impact on student–student relationships during the Active Whiteboard program between teacher and students?***

**Table 7.** Opinions on the impact of the student–student zone on relationships during the implementation of the Active Board program

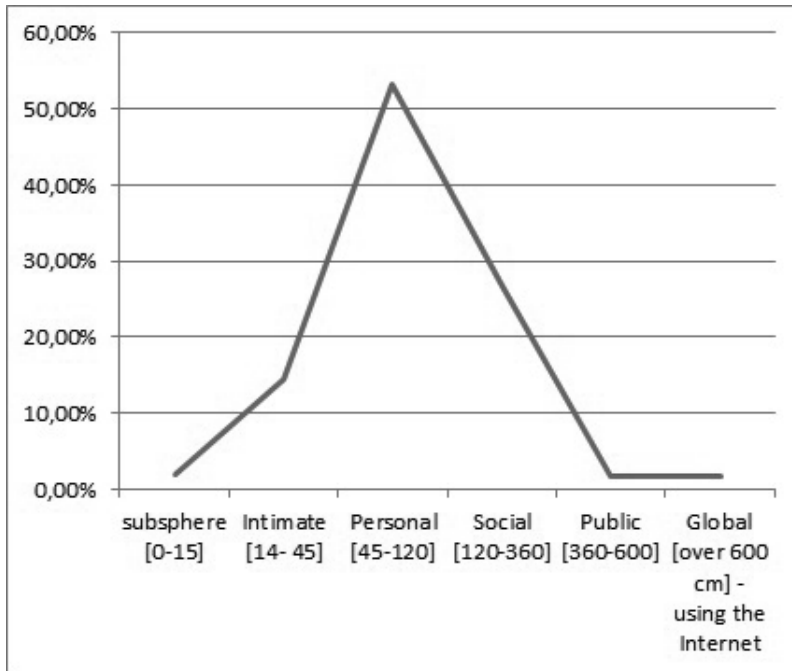
| Influence zone                            | Number of indications | %      |
|---|-----------------------|--------|
| subsphere [0–15]                          | 10                    | 2,03%  |
| intimate [14–45]                          | 71                    | 14,43% |
| personal [45–120]                         | 262                   | 53,25% |
| social [120–360]                          | 132                   | 26,83% |
| public [360–600]                          | 8                     | 1,63%  |
| global [over 600 cm] – using the Internet | 9                     | 1,83%  |

Source: own research.



**Figure 9.** Information from respondents participating in the study about the zone occupied by the student and the impact on their relationships during the implementation of the program “Active board“ Indications in the form of bars are placed from “subzone“ to “global“; here from left to right

Source: own study.



**Figure 10.** Percentage chart of survey data included in Table 6. According to the entry, the data, in percentage terms, refer to individual spheres

Source: own study.

At this point in the study, it is noticeable, indicated by 53.25%, of occupying the “personal” zone. Half as many responses, 26.83%, concern occupying the “social” zone. The researchers noted that 14.43% of respondents indicated the “intimate” zone. That is, student-student relationships during the implementation of the Active Blackboard program also occur at a significant shortening of the distance, even though the dominant zones in the above points of the study were the “personal” and “social” zones.

#### ***A recent study focused on the „Laboratories of the Future” program.***

The “LABORATORIES OF THE FUTURE” program in the context of proxemics – first results obtained from a survey addressed to schools

On the website at <https://www.gov.pl/web/laboratoria> we read: “*Laboratories of the Future* is an educational initiative implemented by the Ministry of Education and Science in cooperation with the GovTech Center at the Chancellery of the Prime Minister. Our common mission is to create a modern school where classes will be conducted in an interesting way that will engage students and encourage

them to discover their talents and develop their interests. The aim of the initiative is to support all primary schools in building future competences among students in the so-called STEAM (science, technology, engineering, art and mathematics) majors.“ It should be added that as part of the implementation of the “Laboratories of the Future“, school authorities will receive financial support from the state worth over PLN 1 billion. The funds will enable the purchase of teaching aids thanks to which students can learn through experimenting and thus acquire practical skills. We sent survey questions to schools, principals and teachers implementing this program, the aim of which is to obtain information about the implementation of this program in the context of proxemics. We present selected data obtained from respondents.

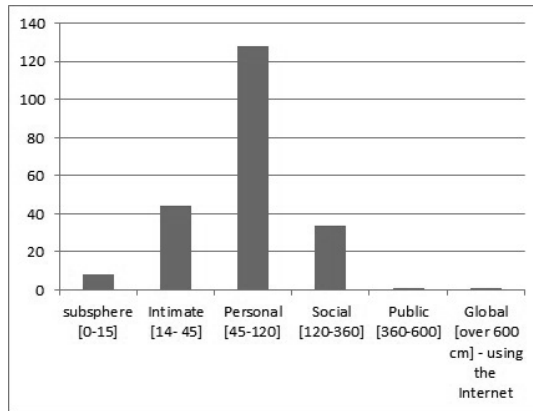
- ***In your opinion, what distance (zone) is assumed between the teacher and the student and affects the Student–Student relationship during the Application of LP (programme funds)?***

**Table 8.** Opinions on the impact of the student–student zone on relationships during the implementation of the Future Laboratories program

| <b>Influence zone</b>                     | <b>Number of indications</b> | <b>%</b> |
|---|------------------------------|----------|
| subsphere [0–15]                          | 8                            | 3,70%    |
| intimate [14–45]                          | 44                           | 20,37%   |
| personal [45–120]                         | 128                          | 59,26%   |
| social [120–360]                          | 34                           | 15,74%   |
| public [360–600]                          | 1                            | 0,46%    |
| global [over 600 cm] – using the Internet | 1                            | 0,46%    |

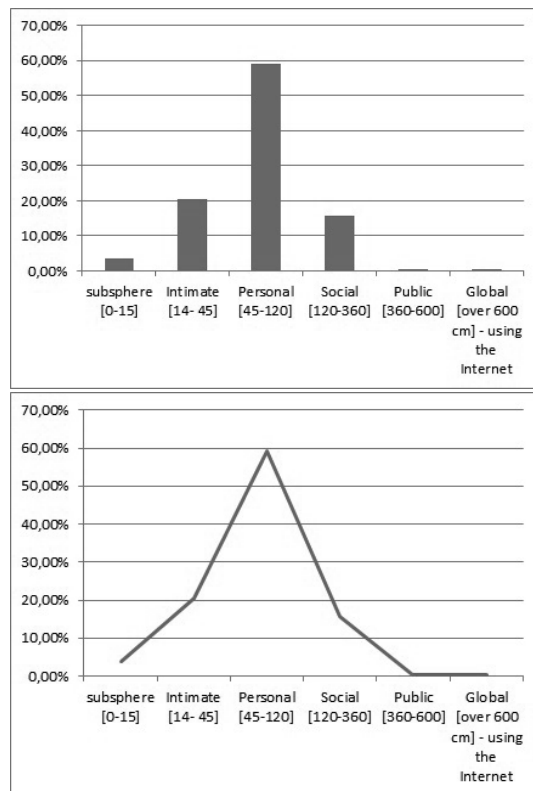
Source: own research.

The survey also includes a personal zone, which was provided by over 59% of respondents. The “intimate“ zone, indicated by over 20% of surveyed teachers, and the “social“ zone, with a value of approximately 16%, are spaces that, according to respondents, also influence the existence of student–student relationships, but to a much lesser extent than the indicated “personal“ zone.



**Figure 11.** Information from respondents participating in the study about the zone occupied by the student and the impact on their relationships during the implementation of the “Laboratories of the Future“ program

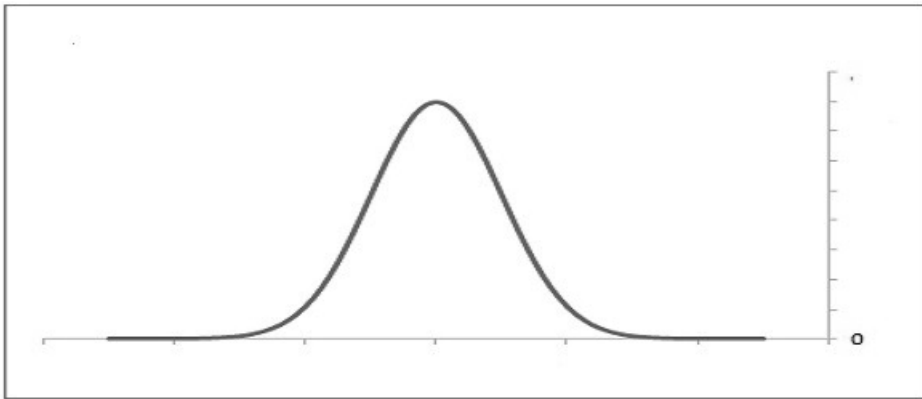
Source: own research.



**Figure 12.** Percentage chart of survey data included in Table 8; according to the entry, the data, in percentage terms, refer to individual spheres

Source: own research.

The graphical representation of the research results obtained to some extent resembles the normal distribution, also known as the Gauss-Laplace distribution, which is the most important of the probability distributions. It plays an important role in the statistical description of natural, industrial, medical, social, etc. issues. It is the distribution of the frequency of occurrence of a given value of any variable. It results from it that most observations (e.g. people studied) have a result very close to the mean. The further from the mean, the fewer people obtain a given result.



**Figure 13.** Graphical representation of the general characteristics – Gauss-Laplace diagram

*Source:* own study.

The consistency of the distribution of results with the Gaussian curve suggests that the sample of people studied is representative, i.e. it properly presents a cross-section of the entire population. Thus, after studying a fragment of a certain large group of people, we most often plan to generalize the results to the entire group, and the consistency of the results with the normal distribution is one of the signals that we can do this.

The comment that should be made here is an attempt to respond to the accusation of developing the results from the study, concerning the “application“ of the continuity of the graph and approximation of this graph.

The data obtained from the study were a response to the occupied zone, i.e. the appropriate distance between the subjects, which was clearly marked with centimeters “assigned“ to the listed zones: “subzone“; “intimate“; “personal“; “social“; “public“, and in some studies the “global“ zone.

#### 4. Conclusion

It has been shown above that it is not the subject matter of individual research that is decisive, although they are from the same general area as IT in education, but the zone occupied during the implementation of a particular issue, as well as their inclusion in the context of proxemics. The literature on the subject shows that the work carried out by teachers and students in the educational process, in the area of individual government programs implemented in Polish education, generate specific relationships in interpersonal communication and influence student-student relationships.

The research observations presented above may appear in the classroom process when learning the components of computer science. The visible dominance of one zone, called “personal”, despite changes during learning in various government programs, occurs during the implementation of other tasks mentioned in the text.

Knowing the results of the research included in the above text, it is possible to consider the use of appropriate forms of education, teaching resources and teaching methods, including those supported by computer technology and technology, at every stage of education when learning computer science at school. Each study, by containing specific data for a specific relationship at a specific time, allows us to build information that should translate into the effects of teaching and learning. By reviewing research results and taking into account current and emerging conditions, it is possible to influence the effectiveness of education as well as the development of teaching of subsequent years of students at each stage of education.

The results of several studies were cited, concerning one issue that is so important in the educational process of children and youth, namely the student-student relationship. It is worth noting that the research was conducted in 2013–2013, which means that not only the changing school students but also the changing respondents should be taken into account, and the research results are very similar, even the same.

The focus was on one area of teaching, which is computer science, but the research was carried out after the implementation of several school programs, implemented with varying amounts of financial resources by the government, but also addressed to children and youth, public and private schools.

It is worth taking into account that the zones were introduced in the 1960s by E.T. Hall<sup>22</sup>. The addition was introduced by Garska at the end of the 20th century<sup>23</sup>. I proposed Global [over 600 cm] – using the Internet, due to distance learning caused by the pandemic (COVID-19).

---

<sup>22</sup> E.T. Hall, *The Hidden Dimension*....; idem, *A System*...

<sup>23</sup> W. Garstka, *Komunikacja niewerbalna a terapeutyczna rola nauczyciela*, „Życie Szkoły” 1999, no. 7, p. 483.

At the same time, it is advisable to carry out further research in education, with the aim of checking the values presented above, after implementing educational activities in the context of proxemics in education in a wider range of thematic details.

The author hopes that this study will become an inspiration for inquisitive and creative researchers of the context of proxemics in education, for further extended and in-depth educational research.

### Bibliography

- Garstka W., *Komunikacja niewerbalna a terapeutyczna rola nauczyciela*, „Życie Szkoły” 1999, no. 7, p. 483.
- Hall E.T., *A System for the Notation of Proxemic Behavior*, „American Anthropologist” 1963, No 65, pp. 1003–1026.
- Hall E.T., *The Hidden Dimension*, Anchor Books, New York 1966.
- Majewska K., *Tablica interaktywna w procesie nauczania wczesnoszkolnego*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.
- Mikulski K., *Distance Between Teacher and Students During Class, Group and Individual Classes*, “Teacher Education and Curriculum Studies” 2022, vol. 7, issue 2, pp. 46–56.
- Mikulski K., *Learning programming as a new challenge (task) in education*, “Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy” 2017, vol. 29, series: „Rodzina – Edukacja – Społeczeństwo”, no. 2, pp. 273–292.
- Mikulski K., *Nauczyciel cyfrowej przestrzeni w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.
- Mikulski K., *Nauka programowania w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2018.
- Mikulski K., *Proksemika cyfrowej szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Mikulski K., *Proxemics in the Context of the Digital School*, “Cognitive Science – New Media – Education” 2019, Vol. 4, No. 1, pp. 93–108.
- Mikulski K., Królikowski T., *Laboratoria przyszłości w edukacji w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2025.
- Mikulski K., Królikowski T., *Robotyka w edukacji w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Mikulski K., Królikowski T., *Tablica interaktywna w edukacji w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2023.
- Mikulski K., Mikołajczyk J., *Kompetencje cyfrowe w edukacji w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2023.
- Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 19 lipca 2017 r. w sprawie szczegółowych warunków, form i trybu realizacji Rządowego programu rozwijania szkolnej infrastruktury oraz kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie technologii informacyjno-komunikacyjnych – „Aktywna tablica” (Dz. U. 2017 poz. 1401).

Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 3 kwietnia 2012 r. w sprawie warunków, form i trybu realizacji przedsięwzięcia dotyczącego rozwijania kompetencji uczniów i nauczycieli w zakresie stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnych (Dz. U. 2012 poz. 411).

**Netography:**

Draft of a new core curriculum for IT education-developed by the Council for Computerization of Education, 2016, [www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/projekt-nowej-podstawy-programowej-ksztalcenia-informatyczny-opracowany-prze-rade-ds-informatyzacji-edukacji](http://www.gov.pl/web/edukacja-i-nauka/projekt-nowej-podstawy-programowej-ksztalcenia-informatyczny-opracowany-prze-rade-ds-informatyzacji-edukacji) (access: 2024.10.10).

*Informatyka – Szkoła podstawowa IV–VIII*, [www.podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Informatyka](http://www.podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII/Informatyka) (access: 2024.10.10).

[www.oswiata.abc.com.pl/nczy/-/artykul/3-5-tys-szkol-zglosilo-sie-do-pilotazu-programu-cyfrowa-szkola](http://www.oswiata.abc.com.pl/nczy/-/artykul/3-5-tys-szkol-zglosilo-sie-do-pilotazu-programu-cyfrowa-szkola) (access: 2024.10.10).



Kazimierz Mikulski

## **BADANIA WŁASNE W OBSZARZE ZASTOSOWAŃ INFORMATYKI W KONTEKŚCIE PROKSEMIKI – PRÓBA PODSUMOWANIA BADAŃ**

### **OWN RESEARCH IN THE AREA OF COMPUTER SCIENCE APPLICATIONS IN THE CONTEXT OF PROXEMICS – AN ATTEMPT TO SUMMARIZE THE RESEARCH**

**Streszczenie:** Celem badań zawartych w opisach i przedstawionych poniżej było pozyskanie informacji dotyczące powiązań między podmiotami w szkole, a w szczególności między nauczycielem a uczniami, podczas realizacji przedmiotów z zakresu informatyki, w tym technologii informacyjno-komunikacyjnych, programowania nauczania, elementów robotyki, tablic pokrewnych i aktywnych (interaktywnych), a także laboratoriów przyszłości w edukacji szkolnej. Szczególny nacisk położono na złożoność kontekstu, czyli proksemiki, podczas realizacji poszczególnych kategorii.

**Słowa kluczowe:** informatyka, proksemika, relacje, nauczyciel, uczeń, dystans, strefa.

**Abstract:** The purpose of the research included in the descriptions and presented below was information contained or related between entities in the school, specifically not the teacher and students, during the implementation of subjects from the element of the area of computer science, including information and communication technology, learning programming, elements of robotics, related and active (interactive) boards, as well as laboratories of the future in school education. Particular emphasis after complexity on context, which is the proxemics occurring during the implementation of particular categories.

**Keywords:** computer science, proxemics, relationships, teacher, student, distance, zone.

### **1. Wstęp**

Celem badań, których przeprowadzenie stało się podstawą do napisania i wydania siedmiu monografii, było pozyskanie informacji o relacjach zachodzących między podmiotami w edukacji szkolnej, konkretnie nauczycielem i uczniami, w trakcie realizacji zajęć z wykorzystaniem elementów z obszaru informatyki, w tym technologii informacyjno-komunikacyjnej, nauki programowania, elementów robotyki, kompetencji cyfrowych oraz aktywnej (interaktywnej) tablicy,

a także laboratoriów przyszłości w edukacji szkolnej. Szczególny nacisk położono na kontekst, jakim jest proksemika, dotycząca zależności przestrzennych w trakcie realizacji zajęć w poszczególnej tematyce w szkołach różnego typu.

Na przestrzeni lat 2012–2024, w oparciu o dane pozyskane od respondentów, którymi byli nauczyciele szkół realizujących konkretne zagadnienia z obszaru informatyki, zostały pomyślnie wydane następujące pozycje książkowe:

- *Proksemika cyfrowej szkoły*<sup>1</sup>,
- *Nauczyciel cyfrowej przestrzeni w kontekście proksemiki*<sup>2</sup>,
- *Nauka programowania w kontekście proksemiki*<sup>3</sup>,
- *Robotyka w edukacji w kontekście proksemiki*<sup>4</sup>,
- *Kompetencje cyfrowe w edukacji w kontekście proksemiki*<sup>5</sup>,
- *Tablica interaktywna w edukacji w kontekście proksemiki*<sup>6</sup>,
- *Laboratoria przyszłości w edukacji w kontekście proksemiki*<sup>7</sup>.

Wymienione powyżej w tytułach badania, związane były z proksemiką, a więc kontekstem zależności przestrzennych podczas zajęć, w trakcie których stosowano wskazane różne elementy z obszaru informatyki. Tutaj poruszone zostaną chociażby tylko wybrane zagadnienia występujące w trakcie badań i ujęte w ww. opracowaniach książkowych. Ujęcie wybranych wyników badań w jednym porównaniu, mimo innych zagadnień tematycznych, nie narusza samej idei porównania.

Można zauważyć, że zarówno TIK (technologia informacyjno-komunikacyjna) (ICT), jak i nauka programowania oraz elementy robotyki w edukacji, a także pozostałe zagadnienia stanowią składniki z obszaru informatyki, która stała się jednym z priorytetów nauczania w polskiej oświacie. Zainteresowanie elementa-

---

<sup>1</sup> K. Mikulski, *Proksemika cyfrowej szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.

<sup>2</sup> Idem, *Nauczyciel cyfrowej przestrzeni w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.

<sup>3</sup> Idem, *Nauka programowania w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2018.

<sup>4</sup> Mikulski K., Królikowski T., *Robotyka w edukacji w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.

<sup>5</sup> K. Mikulski, J. Mikołajczyk, *Kompetencje cyfrowe w edukacji w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2023.

<sup>6</sup> K. Mikulski, T. Królikowski, *Tablica interaktywna w edukacji w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2023.

<sup>7</sup> Eadem, *Laboratoria przyszłości w edukacji w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2025.

mi informatyki i działaniami z tego obszaru tematycznego w edukacji przyczyniły się do zebrania wyników badań oraz ich opracowania w postaci prezentowanych monografii.

Pierwsza z pozycji książkowych powstała po zakończeniu programu rządowego „Cyfrowa szkoła”, realizowanego w latach 2012–2013. Opracowanie wyników zawarte w tej monografii poprzedzono badaniami pilotażowymi na 100-osobowej populacji nauczycieli z powiatu bydgoskiego i miast: Włocławka oraz Torunia. Poczyniono to w celu doprecyzowania treści pytań ankietowych. Wnioski wypływające z dokonanej analizy ilościowej przemawiały za koniecznością pogłębienia dotychczasowych badań w temacie i przeprowadzenia analizy jakościowej.

Proksemika zaistniała w środowisku szkolnym, ale – jak wskazał A. Wallis: „Niewykluczone, że jesteśmy świadkami powstawania grupy nauk o zachowaniach przestrzennych człowieka”. Pojęcie „proksemika” spotykamy, zagłębiając się w wiedzę na temat komunikacji społecznej. To ciekawe zagadnienie jest jeszcze mało znane. Światowej sławy antropolog Edward Hall<sup>8</sup>, uważany za twórcę tej nauki, ma duże zasługi w zakresie badań nad komunikacją niewerbalną<sup>9</sup>. Termin „proksemika” badacz ten wprowadził w 1963 roku, określając nim „powiązane ze sobą obserwacje i teorie wykorzystania przestrzeni przez ludzi jako wyspecjalizowanego opracowania kultury”.

W swoim najważniejszym, wręcz fundamentalnym opracowaniu na temat proksemiki, *The Hidden Dimension* („Ukryty wymiar”), Hall podkreślił wpływ zachowań proksemicznych, czyli wykorzystania przestrzeni i dystansu, na komunikację międzyludzką, czyli na wymianę informacji między co najmniej dwiema osobami. Według Halla badanie proksemiczne jest cenne w ocenie nie tylko sposobu, w jaki ludzie wchodzi w interakcje z innymi w życiu codziennym, ale także w trakcie procesu edukacyjnego, a nawet w „organizacji przestrzeni w domach i budynkach, a ostatecznie układu miast”. Proksemika pozostaje ukrytym składnikiem komunikacji międzyludzkiej, który jest odkrywany poprzez obserwację i pozostaje pod silnym wpływem kultury<sup>10</sup>.

Trudno wyobrazić sobie życie w społeczeństwie, rodzinie czy organizacji, zwłaszcza w szkolnej edukacji, bez komunikowania się z innymi członkami danego środowiska. Placówka oświatowa, szczególnie szkoła, jest swoistym miejscem budowania relacji interpersonalnych. Jak wskazuje Dorota Jurek w opracowaniu

<sup>8</sup> Edward Twitchell Hall (1914–2009) – etnolog amerykański. Zapamiętany jako twórca koncepcji proksemiki (nauki badającej wzajemne relacje przestrzenne między ludźmi – dystanse społeczne) i badania spójności kulturowej i społecznej, a także opisywania, jak ludzie zachowują się i reagują w różnych typach kulturowo zdefiniowanej przestrzeni osobistej. Hall był wpływowym kolegą Marshalla McLuhana i Buckminstera Fullera. Za: *Edward T. Hall*, [www.en.wikipedia.org/wiki/Edward\\_T.\\_Hall](http://www.en.wikipedia.org/wiki/Edward_T._Hall) (dostęp: 23.05.2024 r.).

<sup>9</sup> [www.humint.pl/oferta/komunikacja-niewerbalna/](http://www.humint.pl/oferta/komunikacja-niewerbalna/) (dostęp: 23.05.2024 r.).

<sup>10</sup> [www.en.wikipedia.org.pl/wiki/Interpersonal\\_communication](http://www.en.wikipedia.org.pl/wiki/Interpersonal_communication) (dostęp: 23.05.2024 r.).

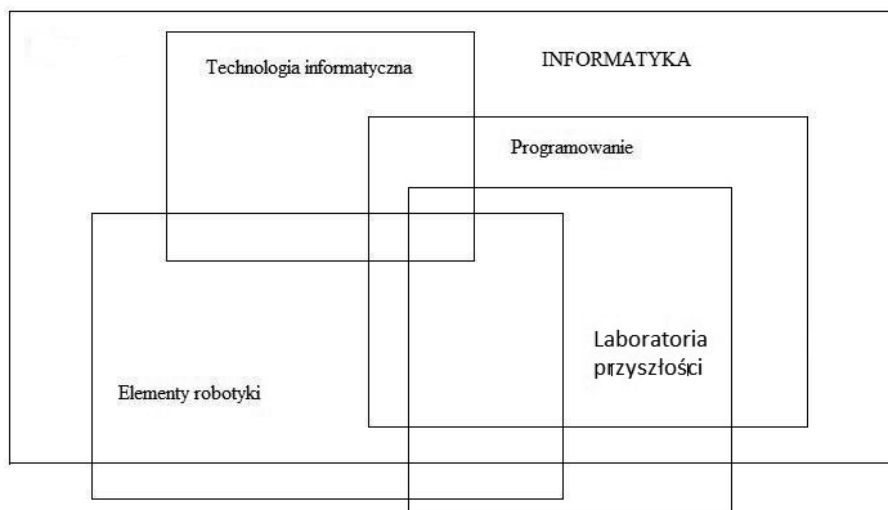
*Relacje interpersonalne w systemie zapewnienia jakości w edukacji, należy dysponować wiedzą o mechanizmach rządzących ludzkim zachowaniem, wzbogaconą znajomością i rozumieniem pewnych pojęć, a przede wszystkim umiejętnościami oddziaływania wychowawczego. Autorka wymienia szczególnie dwie grupy kompetencji nauczycielskich, które w najistotniejszy sposób wpływają na wartości zachodzących relacji interpersonalnych. Są to kompetencje komunikacyjne oraz kompetencje współdziałania.*

## **2. Istota wykonanych badań i otrzymane wyniki**

W wymienionych monografiach wskazano elementarne zagadnienia w kontekście proksemiki, realizowane w trakcie wszystkich badań:

- relacje między podmiotami w szkole – nauczycielami-respondentami w badaniach i uczniami (N – U);
- wpływ odległości N – U na wartość uzyskanej przez ucznia oceny;
- wpływ dystansu N – U na uzyskanie przez ucznia oceny pozytywnej;
- najczęściej zajmowaną przez nauczycieli odległość (strefę) podczas zajęć prowadzonych indywidualnie lub w grupie (klasie), w trakcie realizacji poszczególnych tematycznych zagadnień z obszaru informatyka, wskazanych na rysunku 1;
- odległość nauczyciel – uczeń (N – U) wpływająca na relacje uczeń – uczeń (U – U);
- strefa zajmowana przez nauczyciela, gdy występują relacje U – U (uczeń – uczeń);
- relacje między N – U „przeniesione” na zajęcia pozalekcyjne i pozaszkolne.

Poniżej zamieszczono graficzne ujęcie korelacji między poruszonymi w poszczególnych badaniach zagadnieniami, a tym samym i w wymienionych pozycjach książkowych, w których czynnikiem zespalałym jest kontekst proksemiki w oświacie, szczególnie w edukacji szkolnej. Są to: ogólnie pojęta informatyka (technologia informacyjno-komunikacyjna), nauka programowania i jej element, jakim jest robotyka w edukacji (zarówno formalnej, jak i nieformalnej), a także elementy z programu „Laboratoria Przyszłości”.



**Rysunek 1.** Korelacje między zagadnieniami poruszonymi w poszczególnych pozycjach książkowych powstałych na podstawie przeprowadzonych badań

*Źródło:* opracowanie własne.

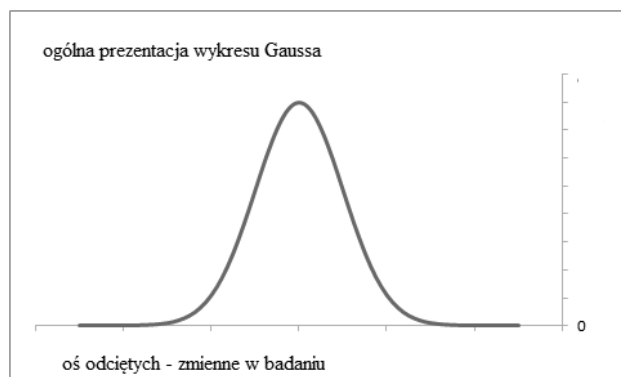
Każde badanie jest bardzo cenne, albowiem pozwala w opracowaniu wyników wpisać określone dane, dla określonej grupy wiekowej, w określonym czasie. Badania także pozwalają zbudować informację, która ma swoje przełożenie na efekty, konkretne rezultaty nauczania. Dokonując przeglądu wyników badań oraz uwzględniając warunki aktualne i wygenerowane, można wpłynąć na efektywność kształcenia, a także na rozwój nauczania informatyki i jej elementów dla następných roczników uczniów na każdym etapie kształcenia. Jest to szczególnie ważne ze względu na rozwój zainteresowania informatyką w różnych obszarach życia i rozwój kompetencji cyfrowych, wręcz niezbędnych w XXI w. w każdym zawodzie. Na szczególną uwagę zasługują współczesne środki dydaktyczne, chociażby w postaci robotów oraz pozyskanych przez szkoły z programu „Laboratoria Przyszłości”, które powinny być dostosowane do danego wieku uczniów i ich możliwości intelektualnych. Istotne znaczenie ma także określony dystans między nauczającym a uczącym się oraz między pozostałymi podmiotami w procesie edukacyjnym realizowanym w szkole lub klasie.

## 2.1. Graficzna interpretacja wyników przeprowadzonych badań

W przypadku zastosowania układu współrzędnych na płaszczyźnie, który realizowany jest w opracowaniach graficznych, jeżeli na osi poziomej, zwanej osią odciętych, umieszczamy dane wskazujące na odpowiedni dystans (występuje jako

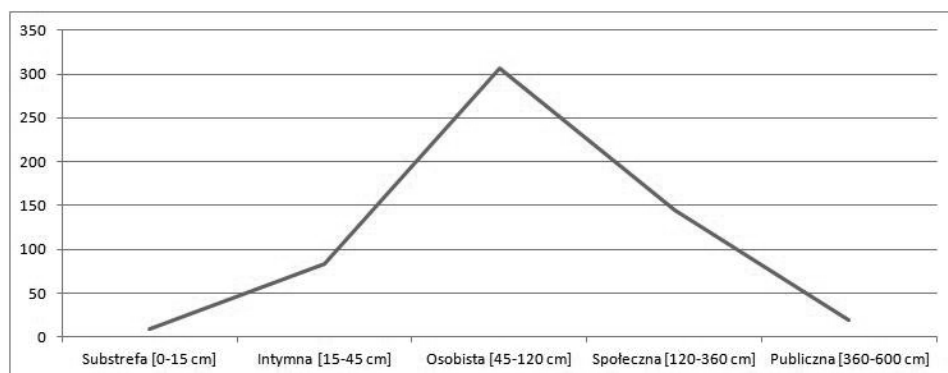
zmienna – strefa niezależna), a na osi pionowej układu, zwana osią rzędnych, wprowadzamy liczbę wskazań uzyskanych od respondentów podczas danego badania.

Otrzymane graficzne przedstawienie wyników badań w pewnym stopniu przypomina rozkład normalny, znany również pod nazwą: „rozkład Gaussa-Laplace’a”, który jest najważniejszym z rozkładów prawdopodobieństwa stosowanych w opracowywaniu wyników badań. Odgrywa ważną rolę w statystycznym opisie zagadnień przyrodniczych, przemysłowych, medycznych, społecznych itp. To rozkład częstości występowania danej wartości dowolnej zmiennej. Wynika z niego, że najwięcej obserwacji (np. badanych osób) ma wynik bardzo bliski średniej. Im dalej od średniej, tym mniej osób uzyskuje dany wynik<sup>11</sup>.



**Rysunek 2.** Ogólna charakterystyka wykresu Gaussa-Laplace’a

Źródło: opracowanie własne.



**Rysunek 3.** Dane wpływu odległości N - U na relacje U - U w trakcie realizacji robotyki w edukacji

Źródło: opracowanie własne.

<sup>11</sup> Rozkład normalny, [www.pogotowiestatystyczne.pl/slowniczek/rozklad-normalny](http://www.pogotowiestatystyczne.pl/slowniczek/rozklad-normalny) (dostęp: 23.05.2024 r.).

## 2.2. Strefa zajmowana przez nauczyciela podczas występowania wpływu na relacje uczeń – uczeń

*Poniżej zaprezentowano wybrane wyniki zrealizowanych badań.*

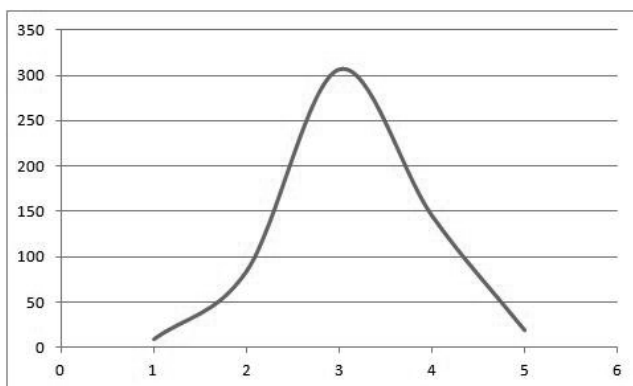
Podczas badania nauczyciele wskazali, w jakiej odległości (strefie) znajdują się wobec ucznia (nauczyciel – uczeń) w trakcie nauki programowania i stosowania ICT podczas zajęć lekcyjnych z elementami robotyki w edukacji, gdy widoczny jest wpływ na relacje uczeń – uczeń.

**Tabela 1.** Wskazania, w jakiej strefie znajdują się respondenci, gdy jest widoczny wpływ na relacje uczeń – uczeń

| Strefa [dystans]       | Liczba wskazań | [%] |
|------------------------|----------------|-----|
| Substrefa [0–15 cm]    | 9              | 2   |
| Intymna [15–45 cm]     | 84             | 15  |
| Osobista [45–120 cm]   | 306            | 54  |
| Społeczna [120–360 cm] | 145            | 26  |
| Publiczna [360–600 cm] | 19             | 3   |

*Źródło:* opracowanie własne.

Otrzymane dane liczbowe przedstawiono w postaci graficznej na poniższych rysunkach.



**Rysunek 4.** Wpływ odległości N – U na relacje U – U w trakcie realizacji robotyki w edukacji poprzez ujęcie danych z wcześniejszego (rys. 3) materiału po aproksymacji

*Źródło:* badanie własne.

Zgodność zaprezentowanego rozkładu wyników uzyskanych z badania z przytoczoną wcześniej krzywą Gaussa wskazuje, że próba liczby osób, którą ujęto w badaniu, jest reprezentatywna, czyli właściwie przedstawia przekrój przez całość populacji. Tym samym po przebadaniu zbioru pewnej dużej grupy osób najczęściej planujemy uogólnić wyniki na całą grupę, a występująca zgodność wyników uzyskanych w badaniu z rozkładem normalnym jest jednym z sygnałów, że możemy to zrobić.

W tym miejscu należy dokonać próby ustosunkowania się do zarzutu dotyczącego „zastosowania” ciągłości wykresu oraz dokonania aproksymacji tego wykresu przy opracowaniu wyników z badania.

Uzyskane dane z badań były odpowiedzią (wskazaniem) na zajmowaną strefę, czyli odpowiedni dystans między podmiotami, który jednoznacznie wyznaczony został użyciem miary centymetrowej. „przypisanymi” do wymienionych stref: „**substrefa**”; „**intymna**”; „**osobista**”; „**społeczna**”; „**publiczna**”, a w niektórych badaniach strefa „**globalna**”.

Na rysunku 5 przedstawiono liczbę wskazań w formie wykresu słupkowego. Jest to prawidłowe zobrazowanie danych z badań. Jednak dla lepszego (czytaj: łatwiejszego) porównania wykresu z omówioną wcześniej krzywą Gaussa zaprezentowano dane w formie wykresu linowego, co też uczyniono dla aproksymacji.

Czy to lepsze podejście? Autor jest przekonany, że bardziej eleganckie i niosące czytelniejszą informację dla odbiorcy.

Następną istotną korzyść wiążącą się z wykorzystaniem wiedzy na temat właściwości statystycznych rozkładu normalnego stanowi fakt wskazujący na znajomość liczby (odsetka) nauczycieli znajdujących się na poszczególnych odcinkach rozkładu. Możemy odpowiednio dostosowywać swoje działania do założonych celów edukacyjnych. Przykładowo: jeśli naszym celem jest wprowadzenie odgórnej zmiany w realizowaniu nauczania, zmiany, która ma zwiększyć jego efektywność, wówczas najbardziej interesuje nas środek rozkładu normalnego, albowiem tam znajduje się prawie 70% naszych badanych zasobów personalnych, czyli respondentów. Nawet niewielki wzrost efektywności w tej grupie przełoży się na wymierne korzyści dla edukacji szkolnej.

Kolejne zagadnienie, które wpływa na proces kształcenia, a które w formie pytania skierowaliśmy do nauczycieli, brzmiało:

- ▶ *Jaka strefa (dystans) najbardziej wpływa na **relacje uczeń – uczeń** w trakcie realizacji kompetencji cyfrowych?*

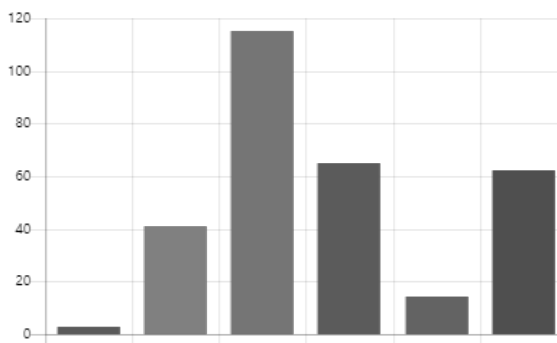
Otrzymane dane umieściliśmy w tabeli 2.

**Tabela 2.** Dane uzyskane z ankiety pytania „Jaka strefa (dystans) najbardziej wpływa na relacje uczeń – uczeń w trakcie realizacji kompetencji cyfrowych?”

| Strefa zajmowana podczas relacji | Liczba wskazań nauczycieli | Liczba wskazań w [%] |
|----------------------------------|----------------------------|----------------------|
| substrefa [0-15 cm]              | 3                          | 1,0%                 |
| intymna [15-45 cm]               | 41                         | 13,7%                |
| osobista [45-120 cm]             | 115                        | 38,3%                |
| społeczna [120-360 cm]           | 65                         | 21,7%                |
| publiczna [360-600 cm]           | 14                         | 4,7%                 |
| z wykorzystaniem Internetu       | 62                         | 20,7%                |

Źródło: badanie własne.

Otrzymane wyniki umożliwiają następujące przedstawienie graficzne:



**Rysunek 5.** Graficzne przedstawienie danych z badania umieszczonych w tabeli 2 (dane odnoszące się do stref od „substrefy” do „z wykorzystaniem Internetu” – „globalnie”)

Źródło: opracowanie własne.

W tym badaniu wpływu na relacje **uczeń – uczeń** w trakcie realizacji kompetencji cyfrowych znacząco dominują wskazania przez respondentów strefy „**osobista**” – ponad 38%. Strefa „**społeczna**” – ok. 22% wskazań; strefa „**intymna**” – ok. 14%; „**wykorzystanie Internetu**” – ok. 21% wskazań. Bezpośredni kontakt **uczeń – uczeń** w sali lekcyjnej, w jednej ławce lub na sąsiednim stanowisku (siedzeniu), wpływa na odpowiednie dobre relacje, mniej na współpracę podczas zajęć on-line.

Szukamy w szkole wzorców do naśladowania, najbardziej interesujący będzie dla nas prawy kraniec układu. Tam bowiem znajdują się nauczyciele w szkole, osoby, które z różnych przyczyn pracują z ogółem uczniów w klasie. Natomiast lewy kraniec układu reprezentują nauczyciele preferujący indywidualne podejście do każdego ucznia lub mający możliwość, ze względu na liczebność uczniów, być wobec nich w szczególności bliskiej odległości podczas komunikacji w procesie kształcenia.

Inaczej przedstawia się wykres obrazujący pracę z klasą, grupą (mniejszym zespołem uczniowskim) lub indywidualnie. Jest to widoczne na przedstawionym rysunku 6 - poniżej. Otrzymane wyniki w badaniach pozwalają zaprezentować najczęściej zajmowaną przez nauczycieli odległość (strefę) podczas zajęć indywidualnych lub grupowych (w klasie), w trakcie realizacji nauki elementów robotyki w edukacji.

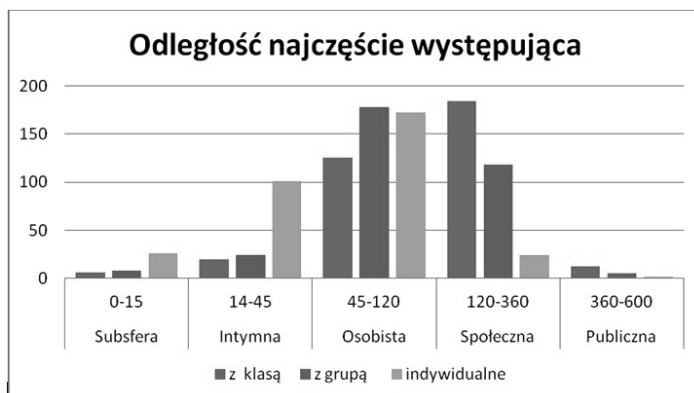
Występowanie odległości najczęściej między nauczycielem a uczniem podczas zajęć z całą klasą, grupą oraz pracy indywidualnej z uczniem w odpowiedziach respondentów przedstawiono na wykresach na kolejnej stronie 125

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

**Tabela 3.** Odległość najczęściej występująca między nauczycielem a uczniem podczas pracy z klasą, grupą oraz indywidualnych zajęć – odpowiedzi podane przez respondentów

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

Źródło: badania własne.

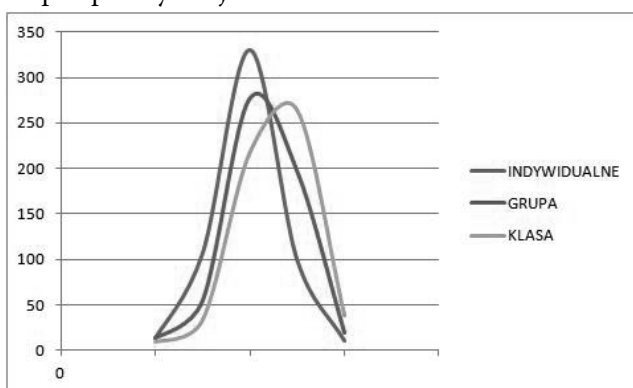


**Rysunek 6.** Graficzne przedstawienie najczęściej występującej odległości między nauczycielem a uczniem podczas pracy z klasą, grupą oraz indywidualnie – dane podane przez respondentów  
*Źródło:* badania własnego.

Przedstawiono graficzne (rysunek 7) porównanie najczęściej występującej strefy podczas pracy z klasą, z grupą i indywidualnie. Widoczne jest przesunięcie maksimum dla każdej z tych form pracy podczas wszystkich przeprowadzonych badań. Zauważalne jest, że:

1. w pracy z klasą dominującą strefą jest „**społeczna**”;
2. w pracy z grupą dominującą strefą jest „**osobista**”;
3. natomiast w pracy indywidualnej dominującymi strefami są „**osobista**” oraz „**intymna**”.

Poniżej wykres po aproksymacji.



**Rysunek 7.** Graficzne przedstawienie danych z badania podczas zajmowania przez nauczycieli odległości (strefy) w trakcie zajęć INDYWIDUALNIE – GRUPA – KLASA, w czasie realizacji nauki elementów robotyki w edukacji (a także w przeprowadzonych w pozostałych, wskazanych powyżej badaniach w obszarze informatyki)

*Źródło:* opracowanie własne

Po aproksymacji najczęściej zajmowana przez nauczycieli odległość (strefa) podczas zajęć indywidualnych lub w grupie (klasie), w trakcie realizacji nauki elementów informatyki – stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej oraz programowania i robotyki w edukacji, a także stosowania tablicy interaktywnej i realizacji programu „Laboratoria Przyszłości”. Na powyższym wykresie widoczne jest przesunięcie maksimum w stronę prawą. Następuje to wraz ze zmianą, wzrostem liczebności uczniów, z którymi pracuje nauczyciel. Ze sfery „intymnej” – praca indywidualna, poprzez sferę „osobistą” – praca z grupą do sfery „społecznej” – praca z klasą.

### 2.3. Kilka informacji wyjaśniających

Zaprezentowano wyniki badań i próby ich porównania, mimo że:

- były realizowane na przestrzeni ostatniej dekady (lata 2012–2024),
- były realizowane z zastosowaniem różnych narzędzi i technik zbierania danych, czyli skierowane bezpośrednio do respondentów ankiety oraz wykorzystanie wojewódzkiej platformy edukacyjnej „edupolis”, a także aplikacji Microsoft Forms,
- były realizowane w szkołach prawie wszystkich typów: podstawowych i ponadpodstawowych, gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych, technikach i szkołach zawodowych oraz liceach ogólnokształcących, a także przedszkolach i innych placówkach oświatowych,
- stanowiły podsumowanie zagadnień lekko odmiennych tematycznie, ale stanowiących elementy tego samego obszaru, jakim jest informatyka: „cyfrowa szkoła” i nauka programowania w ramach innowacji pedagogicznej, elementy robotyki, wdrażanie kompetencji cyfrowych i realizacji programów dotyczących tablicy interaktywnej oraz laboratoriów przyszłości.

Badania dotyczyły zarówno ucznia, jak i jego relacji z nauczycielem (nauczycielami). Ideą przedsięwzięcia, jakie stanowiło przeprowadzenie badań, było umieszczenie realizacji tych szczególnych programów edukacyjnych, wymienionych powyżej, w **kształceniu informatyki w kontekście proksemiki**.

Zademonstrowano dane zebrane w przeprowadzonych badaniach oraz dokonano ich prezentacji w poszczególnych, wymienionych opracowaniach książkowych, w nowym podejściu pedagogicznym, dla którego bardzo istotny był **kontekst proksemiki**.

### 3. Podsumowanie

Przedstawione zjawiska, które zbadano, mogą występować na lekcjach podczas nauki informatyki na kolejnych poziomach kształcenia w polskiej oświacie. Widoczna dominacja jednej strefy, zwanej „osobistą”, mimo zmiany w trakcie uczenia się z różną liczbą uczniów, występuje podczas realizacji innych zadań, które wymieniono w tekście. Zagadnienie otwarte stanowi problem zastosowania odpowiednich środków dydaktycznych do realizacji nauki danych zagadnień w edukacji formalnej. Znając wyniki badania ujęte w publikacji „**Nauka informatyki szkolnej w kontekście proksemiki**”, można rozważać stosowanie odpowiednich środków dydaktycznych, oczywiście wspomaganych techniką komputerową i technologią cyfrową. Każde badanie, niosąc w zasobach wyników określone dane, pozyskane dla określonej grupy w określonym czasie, pozwala zbudować informację, która winna mieć swoje przełożenie na rezultaty nauczania. Dokonując przeglądu wyników badań oraz uwzględniając warunki aktualne i wygenerowane w kontekście proksemiki, można wpłynąć na efektywność kształcenia, a także na rozwój nauczania następnych roczników uczniów na każdym etapie kształcenia.

W zaprezentowanych badaniach bardzo ważny, wręcz najważniejszy jest uczeń, ale nauczyciel ma tu w nauczaniu rolę mistrza. W ankiecie o odpowiedź poproszono właśnie nauczycieli. Uczyniono to, albowiem mogliśmy oczekiwać pełnych odpowiedzi, wiarygodnych i niosących w sobie nowe nie tylko informacje o sytuacji relacji międzyosobowych w polskich szkołach, oczywiście w kontekście proksemiki.

Kwestie opisane w powyższym tekście oraz w każdej z wymienionych monografii, a także kilku artykułach, wymagają dalszych badań oraz analiz. Autor ma nadzieję na wzbudzenie zainteresowania przedstawioną tematyką, będącą nie tylko ciekawym, ale i nowym obszarem badań pedagogicznych.

#### Bibliografia

- Hall E.T., *A System for the Notation of Proxemic Behavior*, „American Anthropologist” 1963, No 65, s. 1003–1026.
- Hall E.T., *The Hidden Dimension*, Anchor Books, New York 1966.
- Hall E.T., *Ukryty wymiar*, Wydawnictwo Muza SA, Warszawa 2001.
- Jurek D., *Relacje interpersonalne w systemie zapewnienia jakości w edukacji*, „Opoczyński Kwartalnik Oświatowy «Oko»” 2025.
- Mikulski K., *Proksemika cyfrowej szkoły*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.
- Mikulski K., *Nauczyciel cyfrowej przestrzeni w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2017.
- Mikulski K., *Nauka programowania w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2018.

- Mikulski K., Królikowski T., *Laboratoria przyszłości w edukacji w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2025, [www.kpbc.umk.pl/Content/282813/Mikulski-proksemika%20E-book.pdf](http://www.kpbc.umk.pl/Content/282813/Mikulski-proksemika%20E-book.pdf).
- Mikulski K., Królikowski T., *Robotyka w edukacji w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2020.
- Mikulski K., Królikowski T., *Tablica interaktywna w edukacji w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2023.
- Mikulski K., Mikołajczyk J., *Kompetencje cyfrowe w edukacji w kontekście proksemiki*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2023.
- Rozporządzenie MNiSW z dnia 12 grudnia 2016 r. w sprawie przyznawania kategorii naukowej jednostkom naukowym i uczelniom, w których zgodnie z ich statutami nie wyodrębniono podstawowych jednostek organizacyjnych (Dz. U. 2016, poz. 2154).

**Hennadii Moskalyk**

University of Economy in Bydgoszcz

**Oksana Stanichenko**

University of Economy in Bydgoszcz

**Yuliia Sylenko**

Kyiv National University of Technologies and Design

## **DIGITAL APPROACHES AS A TOOL FOR DEVELOPING INCLUSIVE COMPETENCE OF FUTURE PSYCHOLOGISTS AND DESIGNERS**

### **PODEJŚCIA CYFROWE JAKO NARZĘDZIE ROZWOJU KOMPETENCJI INKLUZYWNYCH PRZYSZŁYCH PSYCHOLOGÓW I PROJEKTANTÓW**

**Abstract:** The article examines the potential of digital approaches in developing the inclusive competence of future psychologists and designers. The structure of inclusive competence is clarified with regard to the digital transformation of education, and common professional reference points for both specialties are identified. Key digital tools (adaptive platforms, accessibility solutions, simulations, multimedia, online communication and AI-based services) are systematized, and their role is shown in fostering sensitivity to diversity, reflexivity and the ability to design barrier-free solutions. The findings outline opportunities for further implementation of interdisciplinary digital practices in the training of psychologists and designers.

**Keywords:** professional training; competence; digital approaches; future professionals; digital tools.

**Streszczenie:** W artykule przeanalizowano potencjał podejść cyfrowych w kształtowaniu kompetencji inkluzyjnej przyszłych psychologów oraz projektantów. Doprecyzowano strukturę kompetencji inkluzyjnej z uwzględnieniem cyfrowej transformacji edukacji, a także wskazano wspólne punkty odniesienia dla obu specjalności. Usystematyzowano kluczowe narzędzia cyfrowe (platformy adaptacyjne, rozwiązania z zakresu dostępności, symulacje, multimedia, komunikację online oraz usługi oparte na sztucznej inteligencji) i ukazano ich rolę w rozwijaniu wrażliwości na różnorodność, refleksyjność oraz zdolności projektowania rozwiązań bez barier. Uzyskane wyniki wyznaczają możliwości dalszej implementacji interdyscyplinarnych praktyk cyfrowych w kształceniu psychologów i projektantów.

**Słowa kluczowe:** kształcenie zawodowe; kompetencja; podejścia cyfrowe; przyszli specjaliści; narzędzia cyfrowe.

## Introduction

In recent years, digital technologies have moved far beyond the status of auxiliary tools and have effectively become the environment in which interaction between individuals, institutions and professional communities takes place. For education, this shift signifies not only the renewal of technical infrastructure but also the emergence of new requirements for training specialists who will operate in contexts where digital solutions determine the quality of accessibility, communication and support. This makes the development of inclusive competence in future psychologists and designers especially relevant, as both groups work with people for whom the digital space may either broaden opportunities or introduce new barriers.

In psychological training, digital approaches are increasingly used to ensure safe and comfortable interaction with clients who have diverse limitations or require flexible communication formats. Online platforms, adaptive learning materials, multimedia psychoeducational resources and remote consultations have become established practices, requiring specialists to combine professional ethics with technological literacy. Training in design follows a similar logic: students must learn to create digital products accessible to users with diverse experiences, health conditions and perceptual abilities. These tasks require both technical proficiency and an understanding of inclusive approaches, universal design principles and ethical responsibility.

Despite differences in their professional trajectories, future psychologists and designers share an essential feature: they work with people and for people, which means they must be able to identify and mitigate barriers that emerge in digital environments. Digital technologies thus become a tool for learning, particularly through modelling situations that expose students to the real needs of vulnerable groups. Such educational strategies foster empathy, professional reflection and the ability to make decisions through the lens of inclusivity.

Consequently, identifying which digital approaches can purposefully support the development of inclusive competence becomes both logical and necessary. The interdisciplinary nature of this issue makes it possible to combine experience from the training of psychologists and designers, outline common points of intersection and propose theoretical foundations useful for structuring educational processes in modern European higher education.

## Review of Recent Publications and Research

Inclusive competence has, in recent years, become a prominent topic within pedagogical and psycho-pedagogical research. In the works of L. Potapiuk, V.

Kovalchuk<sup>1</sup>, and I. Kuzava<sup>2</sup>, it is conceptualized as an integral professional characteristic of educators and specialists in special education – one that combines knowledge of diverse educational needs, value-based orientations, readiness for interpersonal interaction, and a technological component. Although the authors propose different structural models of this phenomenon (components, criteria, levels), they agree that it represents an integrated readiness to work effectively with diverse groups of learners in inclusive settings.

In the studies conducted by V. Tovstohan, T. Tsehelnik, A. Shevchenko<sup>3</sup>, as well as A. Brimkulova, M. Nurmukhambetova, M. Irgebaev, G. Kopzhanov and D. Zhunisbek<sup>4</sup>, inclusive competence is interpreted as a factor that determines the quality of the educational process and the professional performance of teachers, special education specialists and physical education instructors. This perspective highlights the universal nature of inclusive competence: it pertains not to specific “inclusive” positions but to the entire teaching community.

A distinct line of research focuses on the development of inclusive competence within the system of postgraduate education. Yu. Boichuk and O. Kazachiner<sup>5</sup>, as well as S. Kalaur, H. Slozanska and N. Honcharuk<sup>6</sup>, demonstrate that traditional short-term qualification-enhancement courses are not sufficiently effective unless they incorporate the capabilities of information and communication technologies. The authors describe programmes that combine face-to-face classes, online courses, webinars and elements of self-directed learning, showing that such an integrated format significantly strengthens teachers’ readiness to work in an inclusive educational environment.

A number of studies focus on tools for assessing inclusive competence. T. Štemberger and V. Kiswarday<sup>7</sup> propose the InComSEdu scale, based on the Profile of

<sup>1</sup> L. Potapiuk, V. Kovalchuk, *Osoblyvosti formuvannia inkliuzyvnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv yak skladovoi profesiinoi kompetentnosti*, “Dukhovnist Osobystosti: Metodolohiia, Teoriia i Praktyka” 2023, t. 1, no 2(106), p. 127–136.

<sup>2</sup> I. Kuzava, *Formuvannia inkliuzyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv spetsialnoi osvity*, “Visnyk Dniprovskoi akademii nepererвної osvity. Serii: Filosofii. Pedahohika” 2024, no 1(1), p. 160–166.

<sup>3</sup> V. Tovstohan, T. Tsehelnik, A. Shevchenko, *Inklyuzyvna kompetentnist pedahoha yak zaporuka yakosti orhantsiiv osvithnoho protsesu*, “Molod’ i Rynok” 2024, no. 10(230), pp. 61–65.

<sup>4</sup> A. Brimkulova, M. Nurmukhambetova, M. Irgebaev, G. Kopzhanov, D. Zhunisbek, *The development of inclusive competences of future physical culture and sports specialist in the pedagogical process of the university*, “Retos” 2024, no. 53, pp. 437–444.

<sup>5</sup> Y. Boichuk, O. Kazachiner, *Rozvytok inkliuzyvnoi kompetentnosti vchyteliv u sistemii pislidiplomnoi osvity zasobamy IKT*, “Osvita Doroslykh: Teoriia, Dosvid, Perspektyvy” 2020, no. 18 (2), pp. 66–75.

<sup>6</sup> S. Kalaur, H. Slozanska, N. Honcharuk, *The development of inclusive competence in the system of postgraduate education: theoretical, methodological and practical aspects*, “Social Work and Education” 2022, no. 9(2), pp. 305–316.

<sup>7</sup> T. Štemberger, V. Kiswarday, *Validation of the inclusive competences scale for educators (InComSEdu)*, “New Educational Review” 2016, no. 44(2), pp. 243–254.

Inclusive Teachers framework, which encompasses various aspects of teamwork, reflection and professional responsibility. A. Argyriadis, P. Paoullis, E. Samsari and A. Argyriadi<sup>8</sup> develop the SAIS instrument – a self-assessment tool that enables educators to reflect on their own attitudes, behaviours and readiness to support inclusive practices. These developments are important for our study because they outline the conceptual “domains” of inclusive competence, yet they scarcely address the specificities of psychologists and designers.

The transition to the digital learning environment has intensified the discussion on the relationship between inclusive and digital competences. H. Zakharova, L. Starikova, Yu. Sylenko<sup>9</sup> and I. Briukhovetska<sup>10</sup> show that the use of SMART technologies, online platforms and interactive tools in teacher education fosters personalised learning and supports students with diverse educational needs. A similar logic is observed in the works of O. Stanichenko, V. Polishchuk and T. Tsehelnik<sup>11</sup>, where the digital competence of speech therapists is described through the ability to use specialised software and multimedia resources for corrective support. Thus, the digital component is gradually becoming an integral element of professional readiness and a necessary condition for implementing inclusive approaches.

International studies by W. Bong and W. Chen<sup>12</sup>, as well as I. Brazal, P. Martinez Monje and L. Urrutxi<sup>13</sup>, demonstrate that university lecturers and school teachers recognise the importance of integrating digital competence with inclusive education, yet they often report a lack of targeted professional preparation. The authors emphasise the need for programmes that train educators not only to use ICT tools but also to design accessible digital materials and learning environments.

At the intersection of digital and inclusive issues are the studies of Yu. Sylenko<sup>14</sup>, which address the individualisation of students’ independent work and the

---

<sup>8</sup> A. Argyriadis, P. Paoullis, E. Samsari, A. Argyriadi, *Self-Assessment Inclusion Scale (SAIS): a tool for measuring inclusive competence and sensitivity*, “Perspectives in Education” 2023, no. 41(4), pp. 34–49.

<sup>9</sup> H. Zakharova, L. Starikova, Y. Sylenko, *Formuvannia tsyfrovoy kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv zasobamy SMART-tekhnologii*, “Innovatsiina Pedahohika” 2025, no. 80, pp. 127–130.

<sup>10</sup> I. Briukhovetska, H. Zakharova, Yu. Sylenko, *Rol pedahohichnykh tekhnologii u profesiinii pidhotovtsi maibutnykh fakhivtsiv v umovakh tsyfrovoy transformatsii osvity*, “Problemy Osvity” 2025, no. 2(103), pp. 332–350.

<sup>11</sup> O. Stanichenko, V. Polishchuk, T. Tsehelnik, *Tsyfrova kompetentnist lohopedu u vymiri suchasnoho dyskursu NUSH*, “Molod’ i Rynok” 2024, no. 11(231), pp. 36–41.

<sup>12</sup> W. Bong, W. Chen, *Increasing faculty’s competence in digital accessibility for inclusive education: a systematic literature review*, “International Journal of Inclusive Education” 2024, [online].

<sup>13</sup> I. Brazal, P. Martinez Monje, L. Urrutxi, *Teachers’ digital competence and inclusive education at school: An analysis of teacher attitudes*, “Cypriot Journal of Educational Sciences” 2022, no. 17(9), pp. 3314–3326.

<sup>14</sup> Y. Sylenko, *Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study*, “Scientific Bulletin of Mukachevo State University. Series Pedagogy and Psychology” 2024, no. 10(1), pp. 68–76.

use of artificial intelligence tools in the training of future designers. Findings indicate that flexible use of digital resources supports diverse learning styles, while engagement with multimedia and AI-mediated content encourages deeper reflection on the ethical and accessibility-related dimensions of design decisions.

Together with the works of T. Tsehelnik, O. Stanichenko and S. Kondratiuk<sup>15</sup> on students' psychological resources and resilience in crisis conditions, these findings suggest that inclusive practice relies not only on knowledge and technical skills but also on the practitioner's internal capacity to cope with emotional demands and to function effectively in changing formats of professional interaction.

Current research provides a comprehensive description of:

- the content and structure of inclusive competence among teachers and specialists in special education;
- the role of ICT and digital platforms in its development within initial and postgraduate training;
- tools for diagnosing and assessing inclusive competence.

At the same time, the development of inclusive competence among future psychologists and designers within a digital learning environment remains insufficiently explored, as does the potential of digital approaches to serve as a shared framework for these two professional groups.

**The aim of the study** is to provide a theoretical justification of the potential of digital approaches as a tool for developing the inclusive competence of future psychologists and designers.

**The objectives of the study are to:** (1) analyse contemporary scholarly approaches to understanding inclusive competence among professionals in education and specialised psychological support; (2) summarise researchers' views on the structure and components of inclusive competence, taking into account the requirements of the digital learning environment; (3) outline the specific features of the professional training of future psychologists and designers in the context of inclusive education and digital accessibility; (4) systematise digital approaches (technologies, tools and learning formats) that have the potential to foster the inclusive competence of students in these specialties.

**The methods used include:** theoretical analysis, synthesis and generalisation – to examine national and international sources on inclusive and digital competences, inclusive education and the professional training of psychologists and designers; comparative analysis – to contrast different models of inclusive compe-

---

<sup>15</sup> T. Tsehelnik, O. Stanichenko, S. Kondratiuk, *Osoblyvosti formuvannia rezylientnosti maibutnikh psykhologiv u kryzovykh umovakh*, "Habitus" 2024, no. 67, pp. 224–228.

tence and approaches to its development among teachers, special education professionals and higher education lecturers, and to transfer relevant provisions to the training of psychologists and designers; structural and functional analysis – to identify the components of inclusive competence and clarify their relationship with digital competence and digital accessibility.

**The methodological framework combines:** a competence-based approach – interpreting inclusive and digital competences as integral characteristics of a specialist's professional readiness; the paradigm of inclusive education and human rights – viewing diversity as the norm and the accessibility of educational and digital environments as a prerequisite for the realisation of educational rights for all learners; digital pedagogy and the concept of digital accessibility – analysing digital approaches as pedagogically designed ways of organising inclusive interaction; learner-centred and subject–subject approaches – emphasising the active position of psychology and design students and their ability to reflect on their own attitudes and design decisions in relation to different user groups; activity-based and interdisciplinary approaches – understanding the development of inclusive competence as the result of engaging students in realistic professional situations that integrate psychological–pedagogical and design-oriented dimensions.

## Presentation of the Main Material

In the scientific literature, inclusive competence is gradually emerging as an independent, multidimensional construct that reflects a specialist's readiness to work in conditions of diversity and to ensure the accessibility of educational or social environments for all participants in interaction. Scholars emphasize that this competence encompasses not only knowledge of the specific needs of different groups, but also the ability to engage in interpersonal communication, uphold ethical responsibility, and reflect on one's professional actions.

One of the substantive theoretical approaches is the interpretation of inclusive competence as an integral characteristic of the future educator, proposed by L. Potapiuk and V. Kovalchuk. The authors conceptualize it as a combination of general, foundational, specialized, and personal competencies that enable effective professional interaction in inclusive educational settings. They highlight the significance of pedagogical communicativeness, readiness for subject–subject interaction, and the ability to create a supportive developmental environment<sup>16</sup>. Importantly, in their structural model of inclusive competence, the authors emphasize the necessity of informational and digital components, given that contemporary learning environments increasingly rely on distance and blended learning formats.

<sup>16</sup> L. Potapiuk, V. Kovalchuk, op. cit., pp. 130–132.

Another line of research focuses on the professional training of specialists in special education. I. Kuzava conceptualizes inclusive competence as an integrative indicator of a future special educator's readiness to work with children who have diverse types of developmental disorders. The author distinguishes four key components of this competence: the personal-motivational, cognitive-content, evaluative-reflective and technological. Particular attention is given to understanding the specific characteristics of psychophysical impairments, the ability to select appropriate intervention technologies, and the flexible application of educational models in accordance with the individual needs of children<sup>17</sup>. Within this approach, inclusive competence acquires a distinctly professional dimension, reflected in the educator's ability to anticipate the effectiveness of corrective work and to adapt it accordingly.

The issue of inclusive competence in a broader pedagogical context is examined in the works of V. Tovstohan, T. Tsehelnik and A. Shevchenko. In these studies, inclusive competence is positioned as a key factor in ensuring the quality of the educational process, a foundation for creating a barrier-free environment, and a core professional characteristic of any teacher regardless of specialty. The authors emphasize that inclusive competence reflects not only the possession of relevant knowledge but also the readiness for emotionally stable, respectful and supportive interaction with children who have diverse educational needs<sup>18</sup>.

International research significantly expands the understanding of inclusive competence. In the study by T. Štemberger and V. Kiswarday, inclusive competence is operationalized through seven content domains related to teamwork, reflection, professional responsibility, interdisciplinarity, and the support of learners' resilience and life skills<sup>19</sup>. In this way, the authors demonstrate that inclusive competence extends far beyond knowledge about disability and forms an integral part of a teacher's overall professional culture.

In the studies of S. Kalaur, H. Slozanska and N. Honcharuk, inclusive competence is examined within the context of postgraduate education. The authors demonstrate that its development is a long-term process requiring the renewal of educational programme content, the integration of ICT, and the stimulation of teachers' self-directed learning<sup>20</sup>. This perspective highlights that inclusive competence is not formed instantaneously at the levels of bachelor's or master's training but instead requires continuous professional development.

---

<sup>17</sup> I. Kuzava, *op. cit.*, pp. 164–165.

<sup>18</sup> V. Tovstohan, T. Tsehelnik, A. Shevchenko, *op. cit.*, pp. 62–63.

<sup>19</sup> T. Štemberger, V. Kiswarday, *op. cit.*, pp. 247–249.

<sup>20</sup> S. Kalaur, H. Slozanska, N. Honcharuk, *op. cit.*, pp. 308–312.

A common premise in most contemporary approaches is the interpretation of inclusive competence as a synthesis of knowledge, skills, values and a specialist's reflective readiness to work with individuals who have diverse needs. Scholars agree that this competence cannot be reduced to technical skills or sets of procedural algorithms; it requires the development of empathy, flexibility, tolerance and the ability to perceive situations from another person's perspective. For this reason, inclusive competence is characterised by interdisciplinarity and universality, making it relevant for the training of both psychologists and designers.

Generalising these approaches allows a shift from broad conceptualisations of inclusive competence to an analysis of its structural components. Most researchers concur that inclusive competence comprises not only cognitive or content-based foundations but also distinct behavioural, emotional-value and technological dimensions. This multilayered character corresponds to the current challenges of the digital transformation of education, in which future specialists increasingly interact with diverse groups of users through digital tools.

In the works of I. Kuzava, the structure of inclusive competence is organised around four key components: the personal-motivational, cognitive-content, evaluative-reflective and technological. The latter, according to the author, integrates digital skills and abilities that enable the effective use of modern information and communication technologies when working with children who have diverse needs<sup>21</sup>. In this context, the technological component ceases to function as an auxiliary element and becomes a fully fledged part of professional competence.

A significant new dimension in the structure of inclusive competence is introduced by research on the digital training of educators. In the article by H. Zakharova, L. Starikova and Yu. Sylenko, the digital competence of future teachers is defined as the ability to apply SMART technologies and interactive tools for the differentiation, adaptation and personalisation of learning<sup>22</sup>. Within this perspective, the digital component is closely linked to inclusivity, as digital tools ensure the accessibility of materials and the participation of learners with diverse needs. I. Briukhovetska, H. Zakharova and Yu. Sylenko extend this logic by emphasising changes in the very structure of the educational process under the influence of digital transformation: digital competence is no longer perceived as an isolated skill but becomes a prerequisite for implementing inclusive principles<sup>23</sup>.

Modern approaches to the structure of inclusive competence highlight its multidimensional nature and functional flexibility. In a digital learning environment, the technological component becomes central, encompassing digital literacy, the

---

<sup>21</sup> I. Kuzava, *op. cit.*, pp. 164–165.

<sup>22</sup> H. Zakharova, L. Starikova, Y. Sylenko, *op. cit.*, pp. 128–129.

<sup>23</sup> I. Briukhovetska, H. Zakharova, Y. Sylenko, *op. cit.*, pp. 335–340.

ability to work with accessibility tools and the capacity to use digital approaches as a means of ensuring equal access. This logic creates opportunities for a more detailed analysis of how inclusive competence is formed among future psychologists and designers – two professional groups for whom digital tools serve different yet mutually reinforcing functions.

While inclusive competence has been studied relatively systematically in traditional teacher-training programmes, within the professional preparation of psychologists and designers it unfolds in distinct conceptual dimensions due to differences in their professional tasks and modes of interaction with people. In psychological education, inclusive competence develops at the intersection of knowledge about psychophysical development, skills of empathetic interaction and the ability to provide support to individuals from diverse categories. The psychologist works with typical educational or counselling situations, including clients who have sensory, cognitive, emotional or behavioural difficulties. Therefore, inclusive competence encompasses the willingness to adapt communication strategies, interpretation approaches and psychodiagnostic procedures to the individual needs of each person.

Contemporary research emphasises that psychological resilience is also essential for future psychologists. In the works of O. Stanichenko and Yu. Sylenko<sup>24</sup>, it has been demonstrated that stress resistance, flexibility and the ability to maintain one's internal balance are prerequisites for effective professional support. In the context of inclusive practice, this becomes particularly significant: psychologists work with individuals who may experience frustration, social isolation or limitations in communication, and therefore require sensitive and stable accompaniment.

The digital component of psychological training is becoming one of the key dimensions of inclusive competence. Modern online platforms, digital assessments, multimedia formats of psychoeducation and video consultations enable psychologists to provide support to individuals who, for various reasons, cannot participate in traditional face-to-face formats. At the same time, digital communication introduces new requirements related to accessibility, confidentiality and ethical conduct. Thus, for future psychologists, digital competence functions both as a technical skill and as an essential element of professional responsibility.

For design students, inclusive competence is manifested in the ability to create products that are convenient and accessible for diverse user groups. Whereas for psychologists this competence is primarily associated with interpersonal interaction, for designers it is expressed through design decisions that shape users' experience of digital and physical products.

---

<sup>24</sup> O. Stanichenko, Y. Sylenko, *Formuvannia psykhologichnoi resursnosti studentiv u suchasnykh realiiakh*, „Hrail nauky”, VIII International Scientific and Practical Conference *Globalization of Scientific Knowledge: International Cooperation and Integration of Sciences*, 29.11.2024, Vinnytsia (UKR) – Vienna (AUT) [online], pp. 912–916.

In the studies of Yu. Sylenko devoted to the integration of innovative artificial intelligence tools into the training of future designers, it is demonstrated that the use of digital platforms, interactive visual tools and multimedia environments fosters the development of students' ability to analyse user needs and create design solutions oriented toward inclusivity<sup>25</sup>. A designer must understand the principles of digital accessibility, including font adaptability, colour contrast requirements, navigation for users with visual or motor impairments, as well as the operational logic of systems that interact with the user.

Digital competence among designers directly influences their ability to ensure the inclusive character of digital products. In contemporary conditions, a designer does not merely create visual form; they construct a user experience that must be clear, intuitive and accessible. Consequently, digital accessibility becomes a key criterion of project quality, while inclusive competence forms the foundation of an ethical design approach.

Despite belonging to different professional spheres, both specialisations share several important characteristics that create a common basis for digital approaches: a focus on human needs: psychologists adapt communication, while designers adapt environments and interfaces – both professions operate from a position of respect for individual differences; a high level of digital interaction, with psychologists using digital support services and designers employing digital design tools; an ethical dimension of practice: both psychologists and designers bear responsibility for users' comfort and safety in digital environments; a need for reflection and critical analysis: both professions require the ability to evaluate one's decisions and their impact on diverse user groups.

These shared foundations create a natural bridge for viewing digital approaches as a universal tool for developing inclusive competence – the focus of the next section.

The contemporary university environment is progressively shifting into digital formats: some classes take place online, many tasks are completed in virtual environments, and communication between instructors and students increasingly occurs through messaging platforms and learning systems. Under such conditions, digital approaches cease to function as auxiliary options and instead become the very environment in which professional attitudes, interaction skills and sensitivity to diversity are shaped. For future psychologists and designers, this is especially significant, as both groups will work in close relation to digital spaces,

---

<sup>25</sup> Y. Sylenko, *Innovatsiini instrumenty SHI u profesinii pidhotovtsi maibutnikh dyzaineriv: dosvid orhanizatsii praktychnykh zaniat z kursu Osnovy multymediinoho dyzainu, OP Multymediinyi dyzain KNUTD, „Hrail nauky”, X International Scientific and Practical Conference An Integrated Approach to Science Modernization: Methods, Models and Multidisciplinarity*, 17.10.2025, no. 57, Vinnytsia (UKR) – Vienna (AUT) [online], pp. 691–700.

where errors in design or communication can immediately affect an individual's quality of life.

**1. Adaptive online platforms and flexible learning formats.** The use of adaptive platforms and LMS systems creates the basic conditions for individualising the educational process. This is crucial for inclusion, as students who experience concentration difficulties, sensory limitations or heightened anxiety gain the opportunity to learn at a comfortable pace.

For future psychologists, working with such platforms offers a chance to observe how the digital environment can either support or hinder learning. A psychology student experiences the impact of flexible deadlines, various formats of feedback and self-assessment tools, which shapes a more thoughtful attitude toward organising client support in an online format.

For designers, adaptive platforms become an object of analytical work: they examine interface structures, assess whether navigation meets the needs of different user groups, evaluate contrast ratios, and interpret page layout in terms of the "visibility" of elements for individuals with visual or attentional impairments. As a result, the digital environment transforms from a learning space into a laboratory of inclusive accessibility.

**2. Digital accessibility tools as a component of professional responsibility.** W. Bong and W. Chen emphasise that digital accessibility depends not merely on the availability of technological tools but on how specialists use them<sup>26</sup>. For future psychologists and designers, it is important to learn (already during their studies) to regard accessibility tools as an essential set of professional instruments rather than an optional service for specific users.

Psychology students develop skills such as creating presentations with a clear hierarchy of headings; selecting fonts readable for individuals with visual impairments; adding subtitles to video materials; adapting exercise instructions to be perceivable both on-screen and in printed form; and considering that a client may rely on a screen reader.

Future designers practise a different set of skills: verifying colour contrast, testing layouts in "dark" or "zoomed" modes; analysing how comfortably a user with motor impairments can interact with interface elements; experimenting with typographic and layout solutions suitable for users with dyslexia or spatial-perception difficulties; and using accessibility-check plugins in Figma and other design editors.

In this way, digital accessibility becomes embedded in the everyday educational process and gradually establishes itself as a component of professional ethics.

---

<sup>26</sup> W. Bong, W. Chen, *op. cit.*

### **3. Interactive simulations, case-based learning and VR/AR environments.**

Another group of digital approaches is connected to modelling complex professional situations. Simulations, case studies and VR/AR technologies are well suited to tasks that require the development not only of knowledge but also of attitudes, empathy and analytical skills.

For future psychologists, simulations can recreate scenarios such as an online consultation with a client who has speech difficulties; communication with parents of a child with special educational needs via video call; or a group session in a blended format where some participants join remotely using different devices. In these settings, students practise maintaining therapeutic contact, noticing micro-reactions, refocusing attention when necessary and remaining composed during connection issues or technical disruptions, which often add extra stress for the client.

For future designers, VR/AR environments offer access to experiences that are otherwise difficult to perceive. For example, they can “view” an interface from the perspective of a user with visual impairments (simulating blurriness, contrast blindness, etc.); “walk through” a virtual building where certain navigational elements are inaccessible to wheelchair users; or test different interaction scenarios for users operating a device with one hand or via voice control.

Such activities extend beyond technical verification; they cultivate empathy and an understanding of the real consequences of design decisions for individual users.

**4. Multimedia formats and digital psychoeducation.** For future psychologists, multimedia resources open a wide range of possibilities: short explanatory videos on specific topics; visual schemes and infographics used to summarise a session; animated clips that help reduce anxiety before assessment or consultation procedures; and interactive exercises that allow clients to “rehearse” challenging situations in a safe digital environment.

For designers, multimedia becomes a space for experimenting with colour, typography and the rhythm of information delivery. Students can immediately test how different user groups perceive the same material: individuals with low attention span; users accessing content from mobile devices; or audiences with diverse cultural backgrounds for whom certain symbols or visuals may carry different meanings.

Such tasks help develop the ability to adjust both content and form for varied audiences – without oversimplifying information, but instead making it clearer and more accessible.

**5. Online communication as a space for inclusive interaction.** Distance and blended learning have demonstrated how essential it is to teach students to use

digital communication channels competently. This concerns not only technical skills but also communication style, choice of format, and sensitivity to another person's limitations.

Future psychologists practise: structuring an online session; using silence, pauses and check-points to monitor understanding; verbalising elements that in face-to-face interaction would be conveyed through nonverbal cues; and tactfully addressing technical difficulties (slow internet, absence of a camera, reliance on a mobile device).

For designers, online communication becomes a channel for testing solutions: organising user surveys; conducting remote usability testing; collecting visual feedback (screenshots, video comments); and discussing design decisions with a team and stakeholders, including representatives of vulnerable user groups.

Such practices foster students' tolerance toward diverse communication styles, patience with delayed responses, and the ability to explain design or professional decisions in clear, accessible terms.

**6. Artificial intelligence tools as a resource for inclusive transformation.** In the works of Yu. Sylenko, dedicated to integrating AI-based tools into the training of designers, it is emphasised that these services should be viewed not as an "automatic solution generator" but as an instrument that expands students' capabilities in the direction of inclusivity<sup>27</sup>.

Examples for psychologists include: using AI to produce multiple explanations of the same concept at different levels of complexity; generating adapted texts for individuals with diverse educational backgrounds; and assisting in the development of reflective question lists that clients can complete between sessions.

For designers, AI can be applied to: automatically generating layout alternatives based on readability criteria; providing suggestions for button sizes, input fields and spacing; performing preliminary colour-contrast analysis; and accelerating the production of multiple layout versions tailored to different user groups.

Importantly, students learn to critically evaluate AI-generated outcomes rather than accept them uncritically. This cultivates the ability to combine technological affordances with ethical considerations and the requirements of inclusive practice.

Accordingly, we present a summary table of the key digital tools and outline their contribution to the development of inclusive competence among students of psychology and design specialisations (Table 1).

---

<sup>27</sup> Y. Sylenko, *Innovatsiini instrumenty...*, pp. 695–696.

**Table 1.** Digital Approaches to Developing Inclusive Competence in Future Psychologists and Designers

| <b>Digital Approach</b>               | <b>Examples of Tools</b>  | <b>Role in Training Future Psychologists</b>  | <b>Role in Training Future Designers</b>   | <b>Significance for Inclusive Competence</b>  |
|---------------------------------------|---|---|--|---|
| <b>Adaptive Online Platforms</b>      | LMS systems, mobile applications, SMART technologies                | Experiencing flexible learning formats; developing the ability to adjust communication pace and support based on client needs | Interface analysis; observing user behaviour in digital environments   | Awareness of individual learning needs; sensitivity to adjustable settings and adaptive learning environments |
| <b>Digital Accessibility Tools</b>    | Contrast checkers, accessible fonts, subtitles, screen readers      | Preparing materials suitable for individuals with diverse sensory and cognitive characteristics                               | Designing accessible interfaces and visual systems   | Ensuring barrier-free access; attention to technical and human limitations                                    |
| <b>Simulations, VR/AR</b>             | Virtual consultations, 3D walkthroughs, user experience simulations | Practising behaviour in complex situations; analysing client reactions in digital formats                                     | Experiencing design through the perspective of users with impairments; testing environments for accessibility gaps | Developing empathy; identifying barriers and consequences of design or communication decisions                |
| <b>Multimedia and Psychoeducation</b> | Videos, infographics, interactive exercises                         | Creating accessible explanations; reducing client anxiety; supporting comprehension   | Building clear and inclusive visual communication for diverse audiences  | Ability to adapt content and format to different modes of perception  |
| <b>Online Communication</b>           | Videoconferencing, chat tools, voice messages                       | Structuring distance-based interaction; considering client-specific limitations   | Conducting remote usability testing; collecting user feedback  | Tolerance for different communication styles; flexibility in choosing channels of interaction                 |
| <b>AI-Based Tools</b>                 | Text and visual generators, accessibility analyzers                 | Creating adapted materials for various client groups  | Rapid generation of design variations with accessibility considerations  | Critical use of technology; applying AI ethically and inclusively   |

Source: created by the authors.

The synthesis of digital approaches demonstrates that the development of inclusive competence in future psychologists and designers occurs through diverse yet complementary digital tools. For psychology students, a central focus is the ability to organise accessible interaction and adapt content to the individual needs of clients. For design students, the key task is to create digital environments and visual solutions suitable for users with different abilities. Digital platforms, accessibility tools, simulations, multimedia resources, online communication, and artificial intelligence services form a comprehensive set of conditions in which students of both specialties learn to identify barriers, analyse user experience, and make professional decisions oriented toward inclusivity.

## Conclusions

The study demonstrates that the digital environment creates favorable conditions for developing inclusive competence in future psychologists and designers. The synthesis of contemporary research shows that inclusive competence is a multidimensional construct combining professional knowledge, value orientations, reflexivity, and technological readiness to work with diverse user groups. Digital tools (platforms, accessibility technologies, simulations, multimedia resources, and artificial intelligence services) provide the conditions in which students learn to identify barriers, adapt content, model complex situations, and make decisions that take into account the needs of vulnerable groups.

The comparative analysis revealed that while psychologists and designers develop inclusive competence within different professional domains, they rely on similar digital instruments. For future psychologists, the central focus is the ability to organize accessible interaction and support in digital formats; for designers, it is the ability to create inclusive interfaces and digital products.

The findings outline several prospects for further research, including empirical validation of digital approaches and the integration of interdisciplinary practices into training programmes for both specialties.

## Bibliography

- Argyriadis A., Paoullis P., Samsari E., Argyriadi A., *Self-Assessment Inclusion Scale (SAIS): a tool for measuring inclusive competence and sensitivity*, "Perspectives in Education" 2023, no. 41(4), pp. 34–49, <https://doi.org/10.38140/pie.v41i4.7294>.
- Boichuk Yu., Kazachiner O., *Rozvytok inkliuzyvnoi kompetentnosti vchyteliv u systemi pisliadyplomnoi osvity zasobamy IKT*, "Osvita Doroslykh: Teoriia, Dosvid, Perspektyvy" 2020, no. 18(2), pp. 66–75, [https://doi.org/10.35387/od.2\(18\).2020.66-75](https://doi.org/10.35387/od.2(18).2020.66-75).

- Bong W.K., Chen W., *Increasing faculty's competence in digital accessibility for inclusive education: a systematic literature review*, "International Journal of Inclusive Education" 2024, [online], <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1937344>.
- Brazal I. K., Martinez Monje P. M., Urrutxi L. D., *Teachers' digital competence and inclusive education at school: An analysis of teacher attitudes*, „Cypriot Journal of Educational Sciences" 2022, no. 17(9), pp. 3314–3326, <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i9.7031>.
- Brimkulova A., Nurmukhambetova M., Irgebaev M., Kopzhanov G., Zhunisbek D., *The development of inclusive competences of future physical culture and sports specialist in the pedagogical process of the university* "Retos" 2024, no. 53, pp. 437–444, <https://doi.org/10.47197/retos.v53.100534>.
- Bryukhovetska I., Zakharova H., Sylenko Yu., *Rol pedahohichnykh tekhnolohii u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv v umovakh tsyfrovoy transformatsii osvity*, "Problemy Osvity" 2025, no. 2(103), pp. 332–350, <https://doi.org/10.52256/2710-3986.2-103.2025.21>.
- Davidova O., Moskalyk H., *Features of the activity of inclusive-resource centers: specifics in wartime conditions*, "Bulletin of Postgraduate Education: Here should be probably: Collection of Scientific Papers, Series: Social and Behavioral Sciences. Series: Management and Administration of Postgraduate Education" 2024, vol. 28, no. 57, p. 65–81, <http://ojs.uem.edu.ua/index.php/spn/article/view/719>.
- Kalaur S., Slozanska H., Honcharuk N., *The development of inclusive competence in the system of postgraduate education: theoretical, methodological and practical aspects*, "Social Work and Education" 2022, no. 9(2), pp. 305–316, <https://doi.org/10.25128/2520-6230.22.2.10>.
- Kuzava I., *Formuvannia inkluzyvnoi kompetentnosti maibutnikh fakhivtsiv spetsialnoi osvity*, "Visnyk Dniprovs'koi akademii neperervnoi osvity. Serii: Filozofia. Pedahohika" 2024, no. 1(1), pp. 160–166, <https://doi.org/10.54891/2786-7013-2024-1-18>.
- Potapiuk L., Kovalchuk V., *Osoblyvosti formuvannia inkluzyvnoi kompetentnosti maibutnikh pedahohiv yak skladovoi profesiinoi kompetentnosti*, "Dukhovnist' Osobystosti: Metodolohiia, Teoriia i Praktyka" 2023, t. 1, no. 2(106), pp. 127–136, <https://doi.org/10.33216/2220-6310/2023-106-2-127-136>.
- Stanichenko O.F., Sylenko Yu.V., *Formuvannia psykholohichnoi resursnosti studentiv u suchasnykh realiiakh*, „Hrail nauky", VIII International Scientific and Practical Conference *Globalization of Scientific Knowledge: International Cooperation and Integration of Sciences*, 29.11.2024, Vinnytsia (UKR) – Vienna (AUT), [online], pp. 912–916, <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.29.11.2024.131>.
- Stanichenko O., Polishchuk V., Tsehelnik T., *Tsyfrova kompetentnist lohopedu u vymiri suchasnoho dyskursu NUSH*, "Molod' i Rynok" 2024, no. 11(231), pp. 36–41, <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.316384>.
- Štemberger T., Kiswarday V.R., *Validation of the inclusive competences scale for educators (InComSEdu)*, "New Educational Review" 2016, no. 44(2), pp. 243–254, <https://doi.org/10.15804/ner.2016.44.2.20>.
- Sylenko Y., *Individualization of independent work in the professional training of future teachers: An experimental study*, „Scientific Bulletin of Mukachevo State University.

Series Pedagogy and Psychology”, 2024, no. 10(1), pp. 68–76, <https://doi.org/10.52534/msu-pp1.2024.68>.

Sylenko Yu.V., *Innovatsiini instrumenty SHI u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh dyzaineriv: dosvid orhanizatsii praktychnykh zaniat z kursu „Osnovy multymediinoho dyzainu”, OP „Multymediinyi dyzain” KNUTD, „Hrail nauky”, X International Scientific and Practical Conference An Integrated Approach to Science Modernization: Methods, Models and Multidisciplinarity*, 17.10.2025, Vinnytsia (UKR) – Vienna (AUT), [online], pp. 691–700, <https://doi.org/10.36074/grail-of-science.17.10.2025.077>.

Tovstohan V., Tsehelnik T., Shevchenko A., *Inklyuzyvna kompetentnist pedahoha yak zaporuka yakosti orhanizatsii osvitnoho protsesu*, “Molod’ i Rynok” 2024, no. 10(230), pp. 61–65, <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.314180>.

Tsehelnik T., Stanichenko O., Kondratiuk S., *Osoblyvosti formuvannia rezylitentnosti maibutnikh psykholohiv u kryzovykh umovakh*, “Habitus” 2024, no. 67, pp. 224–228.

Zakharova H., Starikova L., Sylenko Yu., *Formuvannia tsyfrovoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv zasobamy SMART tekhnolohii*, “Innovatsiina Pedahohika 2025, no. 80, pp. 127–130, <https://doi.org/10.32782/2663-6085/2025/80.2.26>.



**Społeczeństwo**

Society



**Monika Bujewska**

Szkoła Doktorska

Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

## **NARÓD I JEGO FUNDAMENTALNE STRUKTURY W PAŃSTWIE NA PODSTAWIE IDEOWEJ KONCEPCJI STEFANA WYSZYŃSKIEGO**

### **THE NATION AND ITS FUNDAMENTAL STRUCTURES IN THE STATE BASED ON THE IDEOLOGICAL CONCEPT OF STEFAN WYSZYŃSKI**

**Streszczenie:** Koncepcja państwa w ujęciu Stefana Wyszyńskiego zakłada, że polityka publiczna powinna być ukierunkowana na dobro społeczeństwa. Programy gospodarcze państwa powinny wspierać stabilność ekonomiczną rodzin, ponieważ to one stanowią podstawową strukturę demograficzną i społeczną narodu. Równocześnie Wyszyński podkreślał znaczenie przestrzegania fundamentalnych praw człowieka, w tym prawa do życia, wolności religijnej oraz rozwoju intelektualnego. Wyszyński zachęcał do wysokich wymagań wobec samego siebie, sprzeciwiając się łatwo zdobytemu wykształceniu i niskiej jakości edukacji. W jego wizji podstawowymi elementami państwa są: rodzina, chrześcijańskie dziedzictwo kulturowe oraz odpowiedzialna polityka gospodarcza. Człowiek, aby w pełni realizować powierzone mu zadania, potrzebuje suwerenności w wymiarze narodowym, moralnym, społecznym, kulturalnym i ekonomicznym. Rola osób pełniących funkcje publiczne - wychowawców, lekarzy czy funkcjonariuszy służb porządkowych — polega na ochronie bezpieczeństwa i dobra obywateli, podobnie jak strażnik strzegący granicy państwa. W swoich przemówieniach do młodzieży Wyszyński zwracał uwagę na potrzebę ochrony wartości społecznych i moralnych, wskazując, że każdy powinien przyczyniać się do budowy odpowiedzialnej polityki państwa, niezależnie od obowiązującego ustroju.

**Słowa kluczowe:** funkcjonowanie społeczne, naród, rodzina, struktury w państwie, Wyszyński.

**Abstract:** Stefan Wyszyński's concept of the state assumes that public policy should be directed towards the good of society. The state's economic programmes should support the economic stability of families, as they constitute the basic demographic and social structure of the nation. At the same time, Wyszyński emphasised the importance of respecting fundamental human rights, including the right to life, religious freedom and intellectual development. Wyszyński encouraged people to set high standards for themselves, opposing easily accessible education and low-quality schooling. In his vision, the fundamental elements of the state are: the family, Christian cultural heritage and responsible economic policy. In order to fully carry out the tasks entrusted to them, people need sovereignty in the national, moral, social, cultural and economic dimensions. The role of those in public office – teachers, doctors and law enforcement officers – is to protect the safety and welfare

of citizens, just as a guard protects the state border. In his speeches to young people, Wyszyński drew attention to the need to protect social and moral values, pointing out that everyone should contribute to the development of responsible state policy, regardless of the political system in place.

**Keywords:** family, nation, social functioning, structures in the state, Wyszyński.

## Wprowadzenie

Zajmując się badawczo myślą społeczną Stefana Wyszyńskiego, ma się do czynienia z ogromną spuścizną, której elementy mogą stać się propozycjami do wprowadzenia zmian i korekt w ustawach, umożliwiającymi jeszcze lepsze funkcjonowanie całego narodu. **Celem niniejszego artykułu** jest zaprezentowanie sporządzonych **fundamentalnych struktur w państwie, które zostały autorsko wyodrębnione na podstawie ideowego nauczania Prymasa Tysiąclecia.**

### 1. Metodologia badań własnych

Metodologia badań własnych opiera się na hermeneutyce oraz analizie biograficznej<sup>1</sup>. Podjęta problematyka wpisuje się w historiografię pedagogiczną, pedagogikę rodziny oraz teorię wychowania. **Przedmiot badań** stanowi dokonanie analizy źródeł, dzięki którym będzie można poznać fundamentalne struktury w państwie na podstawie ideowej koncepcji Stefana Wyszyńskiego. Jest to analiza jakościowa.

Sformułowano następujące problemy badawcze:

1. W jaki sposób Wyszyński rozumiał strukturę rodzinną w państwie?
2. W jaki sposób Wyszyński interpretował funkcjonowanie w państwie struktury społecznej?
3. W jaki sposób Wyszyński interpretował strukturę oświatową?
4. W jaki sposób Wyszyński rozumiał funkcjonowanie w państwie struktury gospodarczo-ekonomicznej?
5. W jaki sposób Wyszyński zaprezentował w źródłach dwie struktury: patriotyczno-narodową oraz historyczno-kulturową?

---

<sup>1</sup> D. Lalak, *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010, s. 239–242.

## 2. Wyjaśnienie kluczowej terminologii pojęć

„Obywateli nie produkuje się w fabrykach; to w rodzinie, pod sercem matek kryje się naród”<sup>2</sup>.

„Żaden naród nie może się rozwijać zamknięty i izolowany od innych. Wszystkie wspólnoty ludzkie mają tak współdziałać ze sobą, aby uszanowały właściwości każdego z narodów, ich autonomię światopoglądową i kulturalną, i w ten sposób przekazywały sobie wzajemnie najlepsze z posiadanych właściwości. Wartością najwyższą, nadrzędną jest Bóg – uznawany i miłowany. Bóg jest miłością i nie można inaczej do Niego odnosić się, jak tylko przez miłość. Człowiek wtedy jest sprawiedliwy, gdy liczy się z tym, że Bóg jest miłością i gdy całym swoim życiem poszukuje Go”<sup>3</sup> – słowa te kardynał wygłosił dnia 6 stycznia 1980 roku w Warszawie.

## 3. Struktura rodzinna jako fundamentalna konfiguracja w ideowej koncepcji Stefana Wyszyńskiego

Zadbanie o strukturę rodzinną jest jedną z najbardziej obligatoryjnych potrzeb wpisanych w fundamentalny schemat organizacji państwa. „Wszyscy musimy się wychowywać i formować trynitarnie, według prawzoru, który Bóg chciał zostawić Kościołowi i Bogurodzicy”<sup>4</sup>. Wyszyński zaproponował, by traktować rodzinę jako najważniejsze środowisko, w którym urzeczywistnia się człowiek. Ukazał wartość sakramentalnego związku małżeńskiego, zapewniającego wszystkim członkom poczucie stabilizacji i bezpieczeństwa. Chrześcijańskie znaczenie rodziny kształtuje podmiotowość jednostki, która jest największym dobrem rodziny, narodu i Kościoła<sup>5</sup>.

### 3.1. Rodzina w powojennej rzeczywistości i społecznej działalności Stefana Wyszyńskiego

Poznanie biografii Stefana Wyszyńskiego oraz kontekstu społeczno-politycznego powojennej Polski pozwala lepiej zrozumieć, dlaczego troska o rodzinę

<sup>2</sup> S. Wyszyński, *Kromka chleba. Wybór myśli i aforyzmów z kazań, przemówień i homilii*, Wydawnictwo Soli Deo, Warszawa 2008, s. 14.

<sup>3</sup> K. Kardis, *Wartości podstawowe społeczeństwa polskiego w świetle listów pasterskich Prymasa Stefana Kardynała Wyszyńskiego oraz Episkopatu Polski 1946–1981*, Wydawnictwo Norbertinum, Lublin 2008, s. 163.

<sup>4</sup> S. Wyszyński, *Czas to miłość*, Wydawnictwo Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2019, s. 29.

<sup>5</sup> M. Parzyszek, *Rodzina w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego. Aspekt pedagogiczny*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 12.

zajmowała centralne miejsce w jego działalności duszpasterskiej i społecznej. W warunkach systemu komunistycznego, który dążył do ograniczenia autonomii jednostki i podporządkowania życia prywatnego ideologii państwowej, rodzina była szczególnie narażona na osłabienie swojej roli wychowawczej i moralnej<sup>6</sup>. Wyszyński postrzegał rodzinę jako podstawową i niezastąpioną wspólnotę społeczną, w której kształtują się postawy moralne, religijne i obywatelskie człowieka.<sup>7</sup> W swojej działalności Wyszyński wielokrotnie podkreślał, że stabilność i dobrobyt rodziny są warunkiem prawidłowego rozwoju społeczeństwa i narodu. Pracując we Włocławku jako prefekt w szkółce fabryki „Celuloza”, był blisko problemów rodzin robotniczych, dostrzegając, że niesprawiedliwe warunki pracy i niskie wynagrodzenie bezpośrednio uderzają w życie rodzinne. Zabiegał o poszanowanie praw pracowników, godne warunki życia oraz ochronę godności człowieka pracy, widząc w tym nie tylko kwestię ekonomiczną, lecz także moralną i społeczną.

Troska o rodzinę widoczna była również w jego zaangażowaniu w sprawy społeczne i narodowe, w tym w czasie napięć i protestów robotniczych. Wyszyński podkreślał, że konflikty społeczne nie mogą być rozwiązywane kosztem rodzin, które ponoszą największe konsekwencje destabilizacji życia publicznego. W czasie obchodów Tysiąclecia Chrztu Polski wskazywał natomiast na znaczenie chrześcijańskich korzeni narodu, akcentując, że to właśnie rodzina jest pierwszym miejscem przekazu wiary, kultury i tożsamości narodowej.

W konfrontacji z ideologią marksistowską Wyszyński sprzeciwiał się wizji człowieka zredukowanego do roli elementu systemu społecznego<sup>8</sup>. Podkreślał, że człowiek nie może być traktowany w sposób instrumentalny, gdyż posiada niezbywalną godność i prawo do samostanowienia<sup>9</sup>. Jak obrazowo zaznaczał: „Człowiekiem nie można administrować, tak jak administruje się węglem, miedzią, zbożem i wszystkim innym”. W jego ujęciu to właśnie rodzina stanowi przestrzeń, w której człowiek uczy się wolności, odpowiedzialności i współdziałania z innymi.

Dla Wyszyńskiego rodzina była również miejscem formacji religijnej i moralnej, opartym na relacji z Bogiem, który jest najwyższą wartością i źródłem miłości. Człowiek, żyjący w rodzinie zakorzenionej w wartościach chrześcijańskich, ma możliwość pełniejszego rozwoju osobowego i społecznego. W tym sensie troska o rodzinę była dla Wyszyńskiego nie tylko elementem nauczania moralnego, lecz także fundamentem jego wizji ładu społecznego i państwowego<sup>10</sup>.

<sup>6</sup> S. Wyszyński, *Na szlaku Tysiąclecia*, Wydawnictwo Soli Deo, Warszawa 1996, s. 9, 113, 130.

<sup>7</sup> S. Wyszyński, *Kazania Świętokrzyskie (1974–1976)*, Wydawnictwo Soli Deo, Instytut Pamięci Narodowej, Warszawa 2021, s. 7.

<sup>8</sup> A. Zbrzezny, *Podmiotowość i historii filozofii społecznej Hegla, Marksa i Adorna*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2016, s. 185.

<sup>9</sup> A. Dziurok, J. Myszor, *Prymas Stefan Wyszyński a Górny Śląsk. Kontakty, wizyty, wystąpienia*, Wydawnictwo Instytutu Pamięci Narodowej, Wydawnictwo WueM, Warszawa–Katowice 2020, s. 110–111.

<sup>10</sup> A. Kożyczkowska, *Stefana Wyszyńskiego antropologia „możliwości”. Ludzka Praxis jako płaszczyzna możliwości*, „Forum Oświatowe” 2010, nr 1(42), s. 137–138.

### 3.2. Chrześcijańskie znaczenie rodziny

Sakrament małżeństwa prowadzi do uświęcenia osoby ludzkiej, która kocha, szanuje i podejmuje odpowiedzialne decyzje. Małżeństwo tworzące sformalizowany związek nie kieruje się wyłącznie instynktem biologicznym i popędem seksualnym, lecz stworzeniem bezpiecznego miejsca, w którym człowiek jest wolny<sup>11</sup>. „Dlatego mężczyzna opuszcza ojca swego i matkę swoją i łączy się ze swoją żoną tak, że stają się jednym ciałem” (Rdz 2,24). Zawarte małżeństwo ma być święte i troszczyć się o członków rodziny, której przypisane są określone prawa wynikające ze statusu społeczno-prawnego. Wyszyński podkreślał głębokie znaczenie duchowe, nawołując do nierozzerwalności małżonków<sup>12</sup>, o której w szczególności sposób przypominał wiernym, przygotowując Polaków do IV roku Wielkiej Nowenny. Podkreślał, że na ślubnym kobiercu, podczas błogosławienia małżonków, dokonuje się swoiste uświęcenie i wzmocnienie łaską Bożą<sup>13</sup>.

W 1967 roku w liście pasterskim podkreślał, że każdy związek małżeński ma charakter monogamiczny. Prymas zaznaczył, że w dawnym prawie izraelskim możliwe było wielożenstwo w sytuacji, gdy małżonek wręczył żonie list rozwodowy. Analizując przekaz Starego Testamentu, duchowny doszedł do wniosku, że nie było to rozwiązanie korzystne, gdyż sprzyjało rozwiązłości oraz przejmowaniu obcych wzorców obyczajowych, które osłabiały trwałość i jedność rodziny<sup>14</sup>.

Wzajemna więź małżeństw chrześcijańskich jest nie tylko więzią naturalną, lecz staje się włączeniem do rodziny Kościoła, który jest budowany w każdej rodzinie, a naród staje się rodziną rodzin. Jeżeli rodziny będą odpowiednio funkcjonowały społecznie, to cały naród polski będzie miał godnych i odważnych obywateli.

### 3.3. Kulturowa rola rodziny

Kulturowa rola rodziny została zaakcentowana w nauczaniu Stefana Wyszyńskiego. Kapłan zachęcał do tego, by w rodzinach nie było przemocy, by ich członkowie nie kłócili się i nie obarczali się samosądami i okrucieństwem<sup>15</sup>. W kulturową rolę rodziny wpisuje się również zachowanie wstrzemięźliwości od napojów alkoholowych<sup>16</sup>.

<sup>11</sup> M. Parzyszek, op. cit., s. 41.

<sup>12</sup> J. Jastrzębski, *Paragraf w sercu. Kardynał Stefan Wyszyński o miłości i sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Apostolicum, Ząbki 2014, s. 175–182.

<sup>13</sup> S. Wyszyński, *Dzieła Zebrane, Tom 2*, Wydawnictwo Instytutu Prymasowskiego, Warszawa 1993–2019, s. 70.

<sup>14</sup> Ibidem, *Nauczanie społeczne (1946–1981)*, Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych, Warszawa 1990, s. 311.

<sup>15</sup> S. Wyszyński, *Przestrogi dla Polaków. Myśli na każdy dzień*, Wydawnictwo AA, Kraków 2011, s. 225.

<sup>16</sup> Ibidem, *Idźcie i nauczajcie*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1985, s. 47.

Wyszyński dostrzegł tragizm dewaluacji słowa. Uważał, że czytanie książek i dbanie o piękno wypowiedzi mają ogromne znaczenie. „Czy warto czytać?! Istnieje dewaluacja druku, dewaluacja książki. Człowiek jak gdyby wychodzi poza nadprodukcję słów i szuka, oczekuje czegoś innego”<sup>17</sup>. W czytaniu książek kapłan dostrzegł pewną nieodkrytą głębię. Wskazywał też, iż język polski cechuje się bogactwem słowotwórczym, jednak pomimo wielości reguł fonetyki i derywacji, użytkownicy tego języka nie potrafią odpowiednio z nich korzystać.

Kultura to jednak nie tylko język, ale również m.in. dostosowanie ubioru do sytuacji. Wyszyński zachęcał do skromnego i przyzwoitego stroju oraz makijażu<sup>18</sup>. Praca jest obowiązkiem każdego człowieka. Jednak nie można pracować ponad siły i należy znaleźć czas na odpoczynek i relaks. Nie może żyć wyłącznie pracą<sup>19</sup>. Praca jest obowiązkiem każdego człowieka, jednak w ujęciu Stefana Wyszyńskiego posiada ona również wymiar kulturowy, gdyż kształtuje postawy odpowiedzialności, szacunku dla drugiego człowieka oraz właściwe relacje w rodzinie. Nadmierne poświęcenie się pracy kosztem życia rodzinnego i odpoczynku prowadzi natomiast do zaburzenia ładu kulturowego i osłabienia więzi międzyludzkich; dlatego praca nie powinna przekraczać ludzkich możliwości i musi zostawiać przestrzeń na odpoczynek i życie rodzinne.

#### **4. Społeczeństwa aktywność jako podstawowy element koncepcji ideowej Stefana Wyszyńskiego**

W koncepcji ideowej Stefana Wyszyńskiego życie społeczne, polityka prorodzinna oraz podejmowane działania publiczne są ukierunkowane na realizację dobra wspólnego. Prymas podkreślał, że cele indywidualne i grupowe nie pozostają ze sobą w sprzeczności, lecz wzajemnie się uzupełniają, o ile są osadzone w porządku moralnym i społecznym. Istotną rolę w tym procesie odgrywa praca, której znaczenie społeczne polega na umożliwieniu osiągnięcia dobra osobistego i rodzinnego, a w dalszej perspektywie także dobra zawodowego, narodowego i państwowego. Wyszyński wskazywał, że poprzez pracę człowiek nie tylko realizuje własne potrzeby, lecz także współtworzy społeczeństwo oparte na odpowiedzialności i solidarności.

Kształtowanie dojrzałego społeczeństwa obywatelskiego zależy od postaw jednostek oraz sposobu wychowania młodego pokolenia. To w rodzinach, środowiskach wychowawczych i zawodowych formują się przyszli lekarze, pedagodzy,

---

<sup>17</sup> Ibidem, s. 60.

<sup>18</sup> S. Wyszyński, *O godności kobiety*, Wydawnictwo Sumus, Zielonka 2020, s. 63.

<sup>19</sup> Ibidem, s. 89.

sędziowie czy prawnicy, a wraz z nimi normy uczciwości, odpowiedzialności i poszanowania sumienia. W tym sensie każdy człowiek ponosi współodpowiedzialność za jakość życia społecznego i moralnego wspólnoty<sup>20</sup>.

#### 4.1. Umiejętność współżycia społecznego

Umiejętność współżycia społecznego stanowi jedną z kluczowych kompetencji niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania człowieka we wspólnocie. Stefan Wyszyński podkreślał, że życie społeczne wymaga niekiedy dostosowania się do panujących warunków i okoliczności, co nie oznacza rezygnacji z własnych przekonań, lecz wyraz dojrzałości i odpowiedzialności za relacje z innymi. Takie postawy, oparte na życzliwości, serdeczności i bezinteresowności, sprzyjają budowaniu wzajemnego zaufania i umożliwiają harmonijne funkcjonowanie w grupie.

W tym kontekście Wyszyński akcentował znaczenie wrażliwości na drugiego człowieka oraz pełnego wykorzystania własnych talentów w służbie wspólnocie. Okazywanie „serca” – gotowość do wysłuchania, wsparcia w trudnych chwilach czy współdzielenia radości z sukcesów innych – stanowi istotny element dojrzałego życia społecznego i wzmacnia więzi międzyludzkie<sup>21</sup>.

Umiejętność życia społecznego realizuje się również poprzez aktywne uczestnictwo w życiu parafialnym, które Wyszyński postrzegał jako przestrzeń odpowiedzialności za drugiego człowieka oraz wspólnego wzrastania w wierze, mimo ludzkich słabości i trudności<sup>22</sup>. Podkreślał, że praca nad sobą i porządkowanie życia osobistego są warunkiem owocnego zaangażowania w życie społeczne, zawodowe i narodowe<sup>23</sup>.

W szerszym wymiarze społecznym Wyszyński wskazywał na konieczność budowania pokoju wewnętrznego i narodowego jako podstawowego warunku ładu społecznego. Zwracał uwagę, że osoby sprawujące władzę ponoszą szczególną odpowiedzialność za podejmowanie roztropnych decyzji, które chronią życie ludzkie i dobro wspólne. Jednocześnie podkreślał, że w sytuacji zagrożenia człowiek ma moralny obowiązek odważnie bronić swojej ojczyzny,

<sup>20</sup> M. Bujewska, *Praktyczne implikacje rozumienia współczesnej rodziny w konstrukcie koncepcji Stefana Wyszyńskiego*, [w:] *Współczesna Rodzina w ujęciu interdyscyplinarnym*, Tom 1, red. A. Kobyłka, M. Gortat, Wydawnictwo Naukowe SMN, Lublin 2022, s. 52–62.

<sup>21</sup> S. Wyszyński, *O godności kobiety...*, op. cit., s. 67–74.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 67–74.

<sup>23</sup> S. Wyszyński, *Przestrogi dla Polaków...*, op. cit., s. 142–143.

## 4.2. Praca obowiązkiem społecznym

Praca nie ma wyłącznie wymiaru fizycznego ani indywidualnego, lecz posiada także istotny wymiar społeczny<sup>24</sup>. Każda działalność zawodowa wpisuje się w ciągłość dziejową i pozostaje powiązana z doświadczeniem wcześniejszych pokoleń oraz z pracą innych ludzi. Wykonywanie obowiązków zawodowych nigdy nie odbywa się w całkowitym odosobnieniu, lecz stanowi element szerszego procesu społecznego i wspólnotowego<sup>25</sup>.

## 5. Struktura oświatowa jako fundamentalna dyspozycja w ideowej koncepcji Stefana Wyszyńskiego

Troska o człowieka w szkole również była wyraźnie akcentowana w nauczaniu Wyszyńskiego. Szkoła, zaraz po rodzinie, stanowi miejsce, w którym młody człowiek kształtuje odpowiednie postawy i zachowania społeczne. W edukacji prymarne znaczenia ma zrealizowanie celów kształcenia. Jednymi z takich celów są zapewnienie poczucia bezpieczeństwa oraz wspomaganie holistycznego rozwoju dziecka (wyróżnia się rozwój: intelektualny, psychiczny, społeczny, moralny, zdrowotny oraz estetyczny)<sup>26</sup>.

### 5.1. Edukacja regionalna i poszanowanie tradycji oraz kultury w ideowej koncepcji Wyszyńskiego

Edukacja regionalna zajmuje istotne miejsce w ideowej koncepcji Stefana Wyszyńskiego, ponieważ umożliwia człowiekowi zakorzenienie w kulturze, tradycji i historii własnej wspólnoty. Prymas podkreślał, że znajomość dziedzictwa regionalnego sprzyja kształtowaniu tożsamości kulturowej oraz uczy świadomego funkcjonowania we wspólnocie, bez utraty indywidualności. Dzięki temu człowiek nie tylko rozumie swoje miejsce w kulturze, lecz także potrafi ją twórczo afirmować i przekazywać kolejnym pokoleniom<sup>27</sup>.

Wyszyński wskazywał również, że sprawnie funkcjonujący system oświaty odgrywa kluczową rolę w podtrzymywaniu ciągłości kulturowej narodu. Edukacja, oparta na poszanowaniu tradycji i lokalnych wartości, stanowi skuteczne narzędzie

<sup>24</sup> Ibidem, *Duch pracy ludzkiej...*, op. cit., s. 41.

<sup>25</sup> Ibidem, s. 43–44.

<sup>26</sup> J. Dołęga, J. Czartoszewski, *Troska o człowieka w rodzinie i szkole. W roku Kardynała Stefana Wyszyńskiego*, Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej, Olecko 2001, s. 119–120.

<sup>27</sup> Ibidem, s. 129.

dzie ochrony rodzimej kultury przed jej zubożeniem i marginalizacją. W tym sensie troska o edukację regionalną była dla niego nie tylko zadaniem wychowawczym, lecz także elementem odpowiedzialności za przyszłość narodu<sup>28</sup>.

## 5.2 Szacunek do tradycji i kultury Stefana Wyszyńskiego wyniesiony z domu rodzinnego

Stefan Wyszyński urodził się w 1901 roku w Zuzeli. Zarówno rodzina ze strony ojca, jak i matki — Julianny z domu Karp — wywodziła się z drobnej szlachty. Ród Karpów posiadał pochodzenie heraldyczne, a jego nazwa wiąże się z herbem, którego geneza, według przekazów, sięga włoskiego rycerza Carpia<sup>29</sup>, przybyłego na ziemię polskie w okresie średniowiecza. Z czasem potomkowie rodu osiedlili się na Podlasiu, gdzie zajmowali się głównie rolnictwem i administracją lokalną<sup>30</sup>.

Nazwisko Wyszyńskich wywodzi się natomiast od nazwy parafii Wyszonki, z którą ród był historycznie związany. Przedstawiciele tej rodziny należeli do drobnej szlachty bielsko-podlaskiej i od początku XVI w. pieczętowali się herbem Roch III. W kolejnych pokoleniach pełnili funkcje publiczne, takie jak komornicy, starostowie czy pisarze, co potwierdza ich aktywność społeczną i administracyjną w regionie<sup>31</sup>.

Być może dzięki takiemu znacnemu pochodzeniu u przyszłego kapłana można było dostrzec pewien kunszt w zachowaniu i postawie<sup>32</sup>. Wiele osób ze środowiska przyznało, że kapłan tylko pozornie był taki. Z jednej strony jego zachowanie wprowadzało pewien dystans, ponieważ miał on szacunek do pełnionej przez siebie funkcji. Natomiast z drugiej strony był bardzo ciepłym człowiekiem<sup>33</sup>, który potrafił żartować<sup>34</sup>.

W rodzinnym domu, nazywanym „Soplicowym Dworkiem”<sup>35</sup>, mały Stefan wzrastał w wierze oraz uczył się szacunku do tradycji, kultury i chleba. Podczas

<sup>28</sup> S. Wyszyński, *Kocham Ojczyznę więcej niż własne serce*, Wydawnictwo Edycja Świętego Pawła, Częstochowa 2020, s. 10.

<sup>29</sup> A. Jasiński, *Kardynał Stefan Wyszyński. Świadek wiary. 1901–1950, Tom 1*, Prymasowskie Wydawnictwo Gaudentinum, Gniezno 1999, s. 12–13.

<sup>30</sup> Ibidem, s. 12–17.

<sup>31</sup> Ibidem, s. 12–17.

<sup>32</sup> R. Romaniuk, *Prymas Wyszyński. Biografia i wybrane źródła*, Prymasowskie Wydawnictwo Gaudentinum, Gniezno 2001, s. 11.

<sup>33</sup> A. Rastawicka, *Czas nigdy go nie oddali. Wspomnienia o Stefanie Kardynale Wyszyńskim*, Wydawnictwo M, Kraków 2011, s. 121–25.

<sup>34</sup> S. Wyszyński, *Miłość i sprawiedliwość...*, op. cit., s. 47, 67, 93, 133, 161, 242, 257.

<sup>35</sup> M. Kindziuk, *Kardynał Stefan Wyszyński*, Wydawnictwo Espirit, Kraków 2019, s. 19.

wypełniania codziennych obowiązków rodzice starali się kształtować szacunek do ludzkiej pracy, do jej wytworów. W domu panowała surowa dyscyplina i niemożliwe było, by w sytuacji upuszczenia na ziemię kromki chleba, nie ucałować pokarmu<sup>36</sup>. Bezwarunkowy szacunek do chleba zaowocował u Wyszyńskiego wydaniem publikacji *Kromka chleba* w 1970 r. Książka stanowi zbiór myśli i aforyzmów na każdy dzień. (Można to zinterpretować w taki sposób, by każdy człowiek zagłębiający się w treść pozycji, będzie mógł karmić duszę „kromką” podarowaną przez Prymasa). W latach 1942-1945, skrywając się w Laskach w Ośrodku dla Ociemniałych, prowadzonego przez siostrę Elżbietę Różę Czacką, kapłan napisał swoją interpretację modlitwy „Ojcze nasz”. (W tej publikacji również można dostrzec ogromny szacunek do chleba powszedniego<sup>37</sup>).

Wyszyński wielokrotnie wspominał, że w jego domu rodzinnym dbano o kształtowanie pobożności maryjnej oraz tradycji kulturowej. Pani Julianna i Pan Stanisław Wyszyński przekazywali synowi także wiedzę z zakresu historii narodu. Wspólnie czytali dzieła polskich wieszczów narodowych, żywoty świętych oraz Pismo Święte<sup>38</sup>.

Stefan Wyszyński uczęszczał do szkoły w okresie zaboru rosyjskiego, która była poddawana oddziaływaniu polityki rusyfikacyjnej. Panował w niej rygor i surowa dyscyplina, a uczniowie często doświadczali kar fizycznych, w tym do 10–25 uderzeń pejcem. Dodatkowo stosowano środki wychowawcze, takie jak klęczenie na grochu, które miały wymusić posłuszeństwo i podporządkowanie obowiązującym zasadom. Lata dzieciństwa, dorastania i okres szkolny przyszłego duchownego były więc obarczone trudnymi doświadczeniami wychowawczymi i społecznymi<sup>39</sup>.

## 5.2. Troska o sprawiedliwość społeczną w rodzinie

Stefan Wyszyński, przedstawiając wizję struktury gospodarczo-ekonomicznej, troszczył się o rodzinę. Uważał, że należy pozwolić rodzicom wychowywać swoje dzieci zgodnie z sumieniem. Jeżeli państwo zapewni odpowiednie wynagrodzenie oraz warunki do właściwego egzystowania, to rodzinom będzie się o wiele łatwiej funkcjonowało się w społeczeństwie. Prymas nie stawiał wygórowanych wyma-

<sup>36</sup> J. Wieliczka-Szarkowa, *Prymas Tysiąclecia. Błogosławiony Stefan Kardynał Wyszyński*, Wydawnictwo AA, Kraków 2020, s. 9–12.

<sup>37</sup> S. Wyszyński, *Ojcze Nasz. Niech modlitwa Pańska stanie się naszym chlebem powszednim*, Wydawnictwo Świętego Wojciecha, Poznań 2020, s. 116–118.

<sup>38</sup> M. Kindziuk, op. cit., s. 18.

<sup>39</sup> A. Micewski, *Stefan Kardynał Wyszyński*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Warszawa 2000, s. 18.

gań rządzącym<sup>40</sup>. Podkreślał potrzebę godziwego wynagradzania małżonków, by mogli oni utrzymać rodzinę, zapewnić zaspokojenie najbardziej elementarnych potrzeb, do których należą: ubiór dla każdego członka rodziny, wyżywienie oraz mieszkanie<sup>41</sup>.

## 6. Praca kobiet

Kapłan podkreślał, że nadrzędne zadanie kobiety stanowi urodzenie i wychowanie potomstwa. Uważał, że w domu jest wiele obowiązków do wypełnienia, np. przygotowanie posiłku dla wszystkich domowników i posprzątanie domu. Jednak dostrzegał, że kobiety mają prawo chcieć podejmować aktywność zawodową, by czuć się spełnionymi<sup>42</sup>. Dlatego proponował pewne rozwiązanie – pracę na ½ etatu. W ten sposób kobieta będzie mogła spełnić się zawodowo, a jednocześnie nie zaniedba rodziny<sup>43</sup>.

Omawiając zagadnienie pracy, nie można pominąć tematu dotyczącego odpowiedniego dostosowania jej trudności w stosunku do kobiet. Nie można pozwolić, by kobiety w zakładach dźwigały ciężary i podejmowały wysiłek ponad swoje siły<sup>44</sup>.

## 7. Struktura patriotyczno-narodowa oraz historyczno-kulturowa jako fundamentalne dyspozycje w ideowej koncepcji Stefana Wyszyńskiego

Uważam, że warto podjąć próbę połączenia dwóch aspektów: patriotyczno-narodowego oraz historyczno-kulturowego, ponieważ oba oparte są na podobnym fundamencie ideowym. Wrogowie atakujący Polskę w różnych okresach historii wielokrotnie byli zaskoczeni oporem ludności, szczególnie w obronie miejsc o znaczeniu symbolicznym, takich jak Wawel czy Jasna Góra. Dlatego konieczne jest nieustanne strzeżenie wolności i pielęgnowanie świadomości narodowej. Naród polski wykazuje wyjątkową odporność i zdolność do odbudowy po trudnych doświadczeniach historycznych<sup>45</sup>. Wielokrotnie w trudnych czasach

<sup>40</sup> Idem, *Soli Deo. 100 myśli Prymasa Tysiąclecia*, Wydawnictwo Bernardinum, Pelplin 2020, s. 9–10.

<sup>41</sup> J. Jastrzębski, op. cit., s. 152–153.

<sup>42</sup> S. Wyszyński, *O godności kobiety...*, op. cit., s. 63.

<sup>43</sup> I. Żurek, RASTAWICKA A., *Stosunek Kard. Stefana Wyszyńskiego do kobiet był wynikiem jego zawierzenia Maryi*, [www.dzieje.pl/dziedzictwo-kulturowe/rastawicka-stosunek-kard-stefana-wyszyńskiego-do-kobiet-był-wynikiem-jego](http://www.dzieje.pl/dziedzictwo-kulturowe/rastawicka-stosunek-kard-stefana-wyszyńskiego-do-kobiet-był-wynikiem-jego) (dostęp: 28.12.2022 r.).

<sup>44</sup> S. Wyszyński, *Duch pracy ludzkiej...*, op. cit., s. 100–101.

<sup>45</sup> W. Łaszewski, *Stefan błogosławiony Wyszyński. 12 znaków Maryji*, Wydawnictwo Fronda, Warszawa 2021, s. 70.

Polacy śpiewali tekst znanej pieśni „Boże coś Polskę”. Słowa pieśni stawały się po-  
krzepieniem serc wielu Polaków<sup>46</sup>.

### **7.1. Pamięć historyczna w nauczaniu patriotycznym Stefana Wyszyńskiego**

Prymas Wyszyński podkreślał, iż naród nie może zrywać z przeszłością. Pamięć historyczna i znajomość ważnych wydarzeń zapisanych na kartach historii naszego narodu powinny być znane każdemu Polakowi. Wielką i nieocenioną mądrością jest korzystanie z doświadczeń przeszłych pokoleń, dlatego nie można – gdyż nie mamy do tego moralnego prawa – tworzyć i budować nowych dziejów bez przeszłości<sup>47</sup>.

### **7.2. Zasady bezpieczeństwa Ojczyzny**

Stefan Wyszyński wskazywał, że jedną z podstawowych zasad bezpieczeństwa Ojczyzny jest zachowanie wiary. Wiara odgrywa kluczową rolę w życiu narodu – bez poparcia czynami staje się martwa. Dobrym przykładem jest obrona Jasnej Góry przed Szwedami, którzy próbowali zdobyć klasztor i wywieźć obraz Matki Bożej. Wydarzenie to symbolizuje moment, w którym siła duchowa narodu przewyższała oczekiwania przeciwników<sup>48</sup>.

Odrzucenie wiary osłabia naród, podważając jego poczucie pewności siebie, stabilności, jedności oraz społecznego ładu. Wychowanie młodego pokolenia powinno uwzględniać nie tylko troskę o wartości duchowe, ale także o pokój w kraju i na świecie. Sumienie narodowe Polaków – zarówno tych żyjących w kraju, jak i na emigracji – może wzmocnić poczucie wspólnej tożsamości, jedności i odpowiedzialności za Ojczyznę, przyczyniając się do jej większej siły i trwałości<sup>49</sup>.

## **8. Podsumowanie i wnioski końcowe**

Wyszyński, będąc kapelanem w podwarszawskich Laskach, zainspirował się modlitwą „Ojczy nasz” i dopełnił jej wersy swoimi modlitewnymi wezwaniem. Słowa miały być pokrzepieniem dla Polaków w czasie trwającego wówczas po-

<sup>46</sup> Ibidem, *Kocham Ojczyznę...*, op. cit., s. 9.

<sup>47</sup> Ibidem, *Jedna jest Polska...*, op. cit., s. 46, 47, 52.

<sup>48</sup> Ibidem, *Kocham Ojczyznę...*, op. cit., s. 72, 73.

<sup>49</sup> Ibidem, *Jedna jest Polska...*, op. cit., s. 59, 60.

wstania warszawskiego. Zależało mu, by „Ojcze nasz” stało się wspólnotowym wołaniem Polaków oraz szkołą miłości w stosunku do bliźniego<sup>50</sup>. Poniżej zaprezentowano treść owej modlitwy<sup>51</sup>. Uważam, że stanowi ona doskonałą konkluzję i podsumowanie niniejszego artykułu.

### **I. „Ojcze nasz, któryś jest w niebie”**

#### Módlmy się do Ojca wszystkich ludzi:

*za wszystkie dzieci Boże, za rodziców i rodzeństwo, krewnych i przyjaciół, o powszechne braterstwo i miłość wśród ludzi, o zbliżenie narodów i ludów, o pokój sprawiedliwy wśród klas i warstw społecznych, o miłość społeczną wśród biednych i bogatych, robotników i pracodawców.*

### **II. „Święć się Imię Twoje”**

#### Módlmy się, dziękując Ojcu Niebieskiemu:

*za jego mądrość, miłość, dobroć, za dar życia i możliwość zbawienia, za opatrność i miłosierdzie Boże, za Chrystusa Pana, Jego Serce i Krzyż, za Kościół Św. i Jego błogosławieństwo, za Mszę Św. Eucharystię i sakrament pokuty, za Matkę Najświętszą Niepokalaną, za łaski uświęcające, za kapłaństwo.*

#### Módlmy się, prosząc:

*za św. Kościół powszechny, za Ojca Św., za kardynałów i biskupów całego świata, za narody katolickie, za Kościół katolicki w Polsce, za prymasa Polski i biskupów polskich, za wszystkich kapłanów, za cały wierny lud Boży.*

### **III. „Przyjdź Królestwo Twoje”**

#### Módlmy się

*o Królestwo Boże w świecie i w duszach ludzkich, o dar wiary i miłości dla ludzi, o ducha pokory wobec łaski Bożej, o przymnożenie darów i łask Bożych dla świata.*

#### Módlmy się:

*za wszystkie państwa, za tych, co rządzą światem, za zwierzchników państw, za tych, co stanowią prawa, żeby były Boże, za pokój Boży na ziemi, za sprawiedliwość powszechną, za nieprzyjaciół, o wyniszczenie ducha wojny i niezgody.*

### **IV. „Bądź wola Twoja”**

#### Módlmy się:

*o wierność przykazaniom Bożym, o ducha posłuszeństwa łasce Bożej, o uległość Kościołowi, o prawa sprawiedliwe.*

<sup>50</sup> Ibidem, *Miłością napelnieni*, Wydawnictwo Edycja Świętego Pawła, Instytut Prymasowski Stefana Kardynała Wyszyńskiego, Częstochowa 2011, s. 2, 13, 111.

<sup>51</sup> Ibidem, *Ojcze Nasz...*, s. 109-111.

## V. „Chleba naszego powszedniego daj nam dzisiaj”

### Módlmy się:

*o sprawiedliwy ustrój gospodarczy na ziemi, o wolę dzielenia się dobrami ziemi, o chleb powszedni dla wszystkich, za głodnych, bezdomnych i wysiedlonych, za tych, którym odebrano mienie, za proletariat, żyjący w niewoli pieniądza, wyzysku i niewiary, za tych, co nadużywają darów Bożych.*

## VI. „I odpuść nam nasze winy”

### Módlmy się:

*przepraszając za zmarnowane łaski, o nawrócenie wielkich i małych grzeszników, o odpuszczenie win naszych, o łaskę naprawiania skutków naszych grzechów, o ducha pokuty, o żal serdeczny za grzechy.*

## VII. „I nie wódź nas na pokuszenie”

### Módlmy się:

*o ducha czujności, o wierność łasce Bożej, o męstwo w walce z pokusami, za narażonych na niebezpieczeństwo grzechu, za pozostających w cieniu śmierci.*

## VIII. „I nie wódź nas na pokuszenie”

### Módlmy się:

*za niewierzących, za ludzi żyjących bez Boga, w niewoli niewiary, za nieprzyjaciół Boga i Kościoła, za prześladowców religii, za bluźnierców i gorszycieli, za ludzi żyjących w nienawiści.*

## IX. „Ale nas zbaw”

### Módlmy się:

*o zbawienie dusz naszych, o szczęśliwą śmierć, o łaskę ostatecznego rozgrzeszenia i Wiatyku, o ufność Bogu w dniu zgonu, za dusze zmarłych, za cierpiących w czyśćcu, za pozbawionych pomocy religijnej, za zamordowanych, rozstrzelanych, umęczonych w więzieniach, za poległość w obronie Ojczyzny, za zmarłych bez pokuty, w buncie przeciwko Bogu, za poległych w obronie wiary świętej.*

## X. „Amen”

### Módlmy się w zjednoczeniu z Matką Najświętszą i Wszystkimi Św.:

*o gorące pragnienie Boga dla duszy naszej, o całkowite oddanie Bogu ciała i duszy, rozumu, woli, serca, o życie jedynie dla chwały Bożej, o łaskę świętości<sup>52</sup>.*

<sup>52</sup> Ibidem, s. 5–9.

Dokonując podsumowania na podstawie zaprezentowanej modlitwy oraz analizy całej pracy, sporządzono następujące wnioski:

- wkład Stefana Wyszyńskiego w integralny rozwój funkcjonowania człowieka w społeczeństwie jest przeogromny<sup>53</sup>;
- w chrześcijańskiej doktrynie społecznej Wyszyński odkrył ekonomiczny przyczynek do poszukiwania źródeł instytucji gospodarczych<sup>54</sup>;
- dbałość o kulturę, szacunek do chleba oraz tradycji powinien być kształtowany w rodzinach;
- w szkole Wyszyński dopatrywał się kultywowania tradycji; placówkę oświatową traktował jako jedno ze źródeł katolickiej nauki społecznej<sup>55</sup>;
- Wyszyński proponował, by zastanowić się nad przyszłością Kościoła, ponieważ jego członkowie czerpią z niego wiele praktycznych wskazówek dotyczących tego, jak żyć, w jaki sposób funkcjonować społecznie<sup>56</sup>;
- umiejętność życia społecznego jest bardzo ważną kompetencją społeczną;
- pracownicy powinni mieć zapewnione odpowiednie warunki oraz wynagrodzenie, by móc utrzymać rodzinę;
- Wyszyński zaproponował, by kobiety podejmowały pracę na ½ etatu;
- „Szkoła staje się konieczną i wysoce wytyczną współpracowniczką rodziców”<sup>57</sup>;
- w każdej sytuacji trzeba „być człowiekiem” – należy kierować się w życiu bezinteresownością, miłością i szacunkiem<sup>58</sup>.

Zestawione propozycje Wyszyńskiego stają się zachętą, by nie zastygać w indywidualizmie i egoizmie. Każda z omówionych struktur umożliwia prawidłowe funkcjonowanie narodu.

<sup>53</sup> S. Fel, M. Wódka, *Kardynał Stefan Wyszyński (1901–1981). Myśl Społeczna*, Wydawnictwo KUL, Lublin 2017, s. 103, 123.

<sup>54</sup> Eadem, *Stefan Wyszyński. Chrześcijańska doktryna społeczna*, Wyd. KUL, Lublin 2020, s. 133, 151.

<sup>55</sup> Ibidem, s. 133.

<sup>56</sup> S. Wyszyński, *List do moich kapłanów*, Wydawnictwo Soli Deo, Warszawa 2019, s. 97.

<sup>57</sup> M. Laskowska, *Ksiądz Stefan Wyszyński jako dziennikarz i redaktor (1924–1946)*, Wydawnictwo Europejskie Centrum Edukacyjne, Toruń 2011, s. 205.

<sup>58</sup> S. Wyszyński, *Rozważania różańcowe*, Wydawnictwo Soli Deo, Warszawa 2020, s. 15.

## Bibliografia

- Dołęga J., Czartoszewski J., *Troska o człowieka w rodzinie i szkole. W roku Kardynała Stefana Wyszyńskiego*. Wydawnictwo Wszechnicy Mazurskiej Acta Universitatis Masuriensis, Olecko 2001.
- Dziurok A., Myszor J., *Prymas Stefan Wyszyński a Górny Śląsk. Kontakty, wizyty, wystąpienia*, Wydawnictwo Instytutu Pamięci Narodowej, Wydawnictwo WueM, Warszawa–Katowice 2020.
- Fel S., Wódka M., *Kardynał Stefan Wyszyński (1901–1981). Myśl Społeczna*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2017.
- Fel S., Wódka M., *Stefan Wyszyński. Chrześcijańska doktryna społeczna*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2020.
- Jankowski H., *Etyka marksizmu a praktyka*, Wydawnictwo Książka i Wiedza, Warszawa 1982.
- Jasiński A., *Kardynał Stefan Wyszyński. Świadek wiary. 1901–1950, Tom 1*, Wydawnictwo Gaudentinum, Gniezno 1999.
- Jastrzębski J., *Paragraf w sercu. Kardynał Stefan Wyszyński o miłości i sprawiedliwości społecznej*, Wydawnictwo Apostolicum, Ząbki 2014.
- Kardis K., *Wartości podstawowe społeczeństwa polskiego w świetle listów pasterskich Prymasa Stefana Kardynała Wyszyńskiego oraz Episkopatu Polski 1946–1981*, Wydawnictwo Norbertinum, Lublin 2008.
- Karwat M., *Podmiotowość polityczna. Humanistyczna interpretacja polityki w marksizmie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Kindziuk M., *Kardynał Stefan Wyszyński*, Wydawnictwo Espirit, Kraków 2019.
- Kobyłka A., Gortat M., *Współczesna Rodzina w ujęciu interdyscyplinarnym, Tom 1*, Wydawnictwa Naukowe SMN, Lublin 2022.
- Kożyczkowska A., *Stefana Wyszyńskiego antropologia „możliwości”*. *Ludzka Praxis jako płaszczyzna możliwości*, „Forum Oświatowe” 2010, nr 1 (42).
- Lalak D., *Życie jako biografia. Podejście biograficzne w perspektywie pedagogicznej*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2010.
- Laskowska M., *Ksiądz Stefan Wyszyński jako dziennikarz i redaktor (1924–1946)*, Europejskie Centrum Edukacyjne, Toruń 2011.
- Łaszewski W., *Stefan błogosławiony Wyszyński. 12 znaków Maryji*, Wydawnictwo Fronda, Warszawa 2021.
- Micewski A., *Stefan Kardynał Wyszyński*, Ludowa Spółdzielnia Wydawnicza Muzeum Historii Polskiego Ruchu Ludowego, Warszawa 2000.
- Okońska M., *Z misją do Komańczy*, Wydawnictwo Soli Deo, Warszawa 2020.
- Osiński K., Rybarczyk P., *Kryzys Bydgoski 1981– przyczyny, przebieg, konsekwencje, Tom II. Dokumenty*, Wydawnictwo Instytutu Pamięci Narodowej, Warszawa 2013.
- Parzyszek M., *Rodzina w nauczaniu kardynała Stefana Wyszyńskiego. Aspekt pedagogiczny*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Lublin 2012.
- Rastawicka A., *Czas nigdy go nie oddali. Wspomnienia o Stefanie Kardynale Wyszyńskim*, Wydawnictwo M, Kraków 2011.

- Romaniuk R., *Prymas Wyszyński. Biografia i wybrane źródła*, Prymasowskie Wyd. Gaudentinum, Gniezno 2001.
- Romaniuk M., *Życie i twórczość i posługa Prymasa Tysiąclecia*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 1994.
- Wieliczka-Szarkowa J., *Prymas Tysiąclecia. Błogosławiony Stefan Kardynał Wyszyński*, Wydawnictwo AA, Kraków 2020.
- Wyszyński S., *Ojcie Nasz. Niech modlitwa Pańska stanie się naszym chlebem powszednim*, Wydawnictwo Świętego Wojciecha, Poznań 2020.
- Wyszyński S., *Czas to miłość*, Wydawnictwo Edycji Świętego Pawła, Częstochowa 2019.
- Wyszyński S., *Duch pracy ludzkiej. Myśli o wartości pracy*, Wydawnictwo Soli Deo, Warszawa 2020.
- Wyszyński S., *Dziela Zebrane 1953–1956, Tom 2*, Wydawnictwo Instytutu Prymasowskiego, Warszawa 1993.
- Wyszyński S., *Idźcie i nauczajcie*, Wydawnictwo Akademii Teologii Katolickiej, Warszawa 1985.
- Wyszyński S., *Jedna jest Polska. Wybór z przemówień i kazań*, Wydawnictwo Soli Deo, Warszawa 2017.
- Wyszyński S., *Kazania Świętokrzyskie (1974–1976)*, Wydawnictwo Soli Deo, Wydawnictwo Instytutu Pamięci Narodowej, Warszawa 2021.
- Wyszyński S., *Kochaj i zwyciężaj*, Wydawnictwo Edycji Świętego Pawła, Częstochowa 2011.
- Wyszyński S., *Kocham Ojczyznę więcej niż własne serce*, Wydawnictwo Edycji Świętego Pawła, Częstochowa 2020.
- Wyszyński S., *Kromka chleba. Wybór myśli i aforyzmów z kazań, przemówień i homilii*, Wydawnictwo Soli Deo, Warszawa 2008.
- Wyszyński S., *List do moich kapłanów*, Wydawnictwo Soli Deo, Warszawa 2019.
- Wyszyński S., *Miłość i sprawiedliwość społeczna. Rozważania społeczne*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2021.
- Wyszyński S., *Miłością napelnieni*, Wydawnictwo Edycji Świętego Pawła, Częstochowa 2011.
- Wyszyński S., *Nauczanie społeczne (1946–1981)*, Wydawnictwo Ośrodka Dokumentacji i Studiów Społecznych, Warszawa 1990.
- Wyszyński S., *Na szlaku Tysiąclecia*, Wydawnictwo Soli Deo, Warszawa 1996.
- Wyszyński S., *Nie chcecie łatwego życia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2007.
- Wyszyński S., *O godności kobiety*, Wydawnictwo Sumus, Zielonka 2020.
- Wyszyński S., *Przestrogi dla Polaków. Myśli na każdy dzień*, Wydawnictwo AA, Kraków 2011.
- Wyszyński S., *Rozważania różańcowe*, Wydawnictwo Soli Deo, Warszawa 2020.
- Wyszyński S., *Soli Deo. 100 myśli Prymasa Tysiąclecia*, Wydawnictwo Bernardinum, Pelplin 2020.

Wyszyński S., *Wiara i odpowiedzialność*, Wydawnictwo Sumus, Zielonka 2021.

Wyszyński S., *W sercu stolicy*, Instytut Wydawniczy PAX, Warszawa 2000.

Zbrzezny A., *Podmiotowość i historii filozofii społecznej Hegla, Marksa i Adorna*, Wydawnictwo Universitas, Kraków 2016.

**Netografia:**

Żurek I., A. *Rastawicka: stosunek kard. Stefana Wyszyńskiego do kobiet był wynikiem jego zawierzenia Maryi*, [www.dzieje.pl/dziedzictwo-kulturowe/rastawicka-stosunek-kard-stefana-wyszynskiego-do-kobiet-byl-wynikiem-jego](http://www.dzieje.pl/dziedzictwo-kulturowe/rastawicka-stosunek-kard-stefana-wyszynskiego-do-kobiet-byl-wynikiem-jego) (dostęp: 28.12.2022 r.).

**Anna Więcek-Durańska**

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

## **DOŚWIADCZENIA HETEROSEKSIZMU I PRZEMOCY WŚRÓD OSÓB LGBT**

### **EXPERIENCES OF HETEROSEXISM AND VIOLENCE AMONG LGBT PEOPLE**

**Streszczenie:** Przemoc jest zjawiskiem powodującym poważne konsekwencje fizyczne i emocjonalne, zarówno krótko-, jak i długofalowe. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, że stres mniejszościowy to dodatkowe obciążenie w życiu osób LGBT. Wśród osób nieheteronormatywnych bowiem odnotowuje się większe rozpowszechnienie depresji i zaburzeń lękowych, w większym stopniu też narażone są one na występowanie tendencji samobójczych oraz uzależnienia od alkoholu i innych substancji psychoaktywnych.

W artykule przedstawiono wyniki badania dotyczących doświadczeń heteroseksizmu oraz przemocy wobec osób opisujących siebie jako należących do którejś z grup określanych zbiorem skrótów LGBT. W badanej populacji osób nieheteronormatywnych aż 30% doświadczyło w swoim życiu przemocy fizycznej motywowanej orientacją seksualną, blisko 42% przemocy psychicznej, a 11% przemocy seksualnej.

**Słowa kluczowe:** przemoc, heteroseksizm, przemoc wobec LGBT

**Abstract:** Violence is a phenomenon that has serious physical and emotional consequences, both short and long-term. The literature on the subject points out that minority stress is an additional burden in the lives of LGBT people. Non-heteronormative people have a higher prevalence of depression and anxiety disorders, and are more likely to experience suicidal tendencies and addiction to alcohol and other psychoactive substances.

The article presents the results of research on experiences of heterosexism and violence against people who describe themselves as LGBT. In the studied population of non-heteronormative people, as many as 30% have experienced physical violence motivated by sexual orientation, nearly 42% psychological violence and 11% sexual violence in their lives.

**Keywords:** violence, heterosexism, violence against LGBT

### **Wprowadzenie**

W ostatnim czasie coraz częściej podejmuje się debatę na temat problematyki zjawiska przemocy. Zwraca się uwagę na jego rozpowszechnienie oraz psychosocjalne konsekwencje takich doświadczeń. Warto zwrócić uwagę, że przemoc

może być zarówno powtarzającym się, jak i jednorazowym intencjonalnym działaniem lub zaniechaniem jednej osoby wobec drugiej, która, wykorzystując przewagę sił, narusza prawa i dobra osobiste, powodując cierpienie i szkodę fizyczną lub psychiczną<sup>1</sup>. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na grupy szczególnie narażone na tego typu doświadczenia. Wśród nich wymienia się m.in. osoby starsze<sup>2</sup>, niepełnosprawne<sup>3</sup>, grupy nieheteronormatywne<sup>4</sup> oraz mniejszości narodowościowe<sup>5</sup>. Ze względu na konsekwencje psychospołeczne jakie wywołuje u ofiar przemoc stanowi niezwykle ważny problem społeczny<sup>6</sup>.

W niniejszym artykule podjęto się próby uchwycenia specyfiki zjawiska doświadczeń przemocy motywowanej orientacją seksualną oraz pokazania obszarów ryzyka, na których najczęściej dochodzi do uprzedzeń i dyskryminacji.

## Orientacja seksualna i tożsamość seksualna

Płeć jest podstawowym elementem seksualności człowieka. Najczęściej wyróżnia się: płeć biologiczną, określaną na podstawie wyglądu i budowy ciała; płeć metrykalną, ustalaną po urodzeniu dziecka i ustanawianą prawnie; płeć psychiczną, definiowaną poprzez tożsamość seksualną, psychiczne poczucie przynależności do grupy kobiet lub mężczyzn<sup>7</sup>. Orientacja seksualna zaś jest trwałym, emocjonalnym, uczuciowym i seksualnym pociąganiem wobec osób określonej płci<sup>8</sup>. Podstawowy podział orientacji uwzględnia orientację heteroseksualną, homoseksualną, biseksualną oraz coraz częściej w dyskursie społecznym wymienia się orientację asekualną<sup>9</sup>. W literaturze przedmiotu aktualnie w opozycji orientacji seksualnej

<sup>1</sup> W. Jedlecka, *Formy i rodzaje przemocy*, „Przemoc w Prawie i Polityce. Violence in Law and Politics” 2017, s. 13.

<sup>2</sup> J. Mordawska, *Zjawisko przemocy wobec osób starszych: skala problemu, czynniki ryzyka, metody przeciwdziałania*, Repozytorium Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017.

<sup>3</sup> M. Karwacka, *Przemoc seksualna wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2013, nr 2.

<sup>4</sup> T. Uliasz, I. Jąderek, *Akceptacja osób LGBT w szkole i w domu*, „Czasopismo Pedagogiczne” 2017, nr 4.

<sup>5</sup> P. Lewandowska, *Traktowanie mniejszości narodowych i etnicznych – analiza prawnokarna*, [w:] *Problemy nauk prawnych*, red. D. Jarmoc, T. Ślusarek, A. Pałacki, P. Lewandowska, Exante Wydawnictwo Naukowe, Mnichowice 2023, s. 59.

<sup>6</sup> *Zdrowie LGBT. Przewodnik dla kadry medycznej*, red. R. Kowalczyk, M. Rodzinka, M. Krzystanek, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2016.

<sup>7</sup> A. Gulczyńska, B. Jankowiak, *Tożsamość płciowa w rozwoju psychoseksualnym człowieka*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla Bezpieczeństwa” 2009, nr 2.

<sup>8</sup> R.L. Sell, M. Kowalska, *Definiowanie i pomiar orientacji seksualnej – przegląd*, „Przegląd Badań Edukacyjnych” 2015, nr 21.

<sup>9</sup> A. Brodziak, T. Kłopotowski, *Biologiczne i środowiskowe uwarunkowania orientacji seksualnej*, „In Annales Academiae Medicae Silesiensis” 2013, nr 67.

częściej możemy spotkać pojęcie tożsamości seksualnej, która określana jest jako konstrukt wielu aspektów seksualności człowieka oraz wynik wpływu czynników zarówno biologicznych, jak i społecznych<sup>10</sup>. Na tożsamość seksualną może więc wpływać orientacja seksualna, będąca wypadkową wpływu biologicznego, preferencje seksualne, nabywane poprzez dorastanie, odkrywanie własnej seksualności oraz doświadczenia i eksperymentowanie, kultura i sposób wychowania, w tym wartości moralne, religijne, światopogląd, środowisko i rodzice<sup>11</sup>.

Problematyka orientacji seksualnej wzbudza w społeczeństwie polskim szereg kontrowersji, szczególnie uwagę zwrócić należy na aspekt przemocy. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę na nienawiść i lęk w stosunku do osób nieheteronormatywnych<sup>12</sup>. Zakres zainteresowania niniejszego artykułu oraz obszar badawczy dotyczy przemocy wobec osób należących do grup LGBT. Choć niewątpliwie, o czym będzie mowa również w podsumowaniu, należałoby ten obszar badawczy poszerzyć w przyszłości o osoby z grupy QUEER, aseksualne czy panseksualne.

Omawiając zagadnienie przemocy wobec osób nieheteronormatywnych, warto odnieść się do takich pojęć jak transseksualność i transpłciowość. Osoby transseksualne to takie, które identyfikują się z płcią przeciwną niż ich płć biologiczna. Transpłciowość zaś to pojęcie szersze, odnoszące się do wszystkich, których tożsamość płciowa jest niezgodna z płcią przypisaną przy urodzeniu. Transpłciowe są więc nie tylko osoby określające się z odmienną płcią biologiczną jako kobieta lub mężczyzna, ale także osoby niebinarne, które nie identyfikują się z żadną z płci i/lub których tożsamość płciowa nie zmienia się w czasie. Należy również rozdzielić transseksualność od transgenderyzmu. Transgenderyzm – obok transseksualizmu – również jest zaliczany przez seksuologów do zespołów dezaprobaty płci. Różni się jednak od transseksualności sposobem, w jaki osoby nim dotknięte przeżywają brak akceptacji płci biologicznej<sup>13</sup>. Warto również dodać, że nawet jeśli osoba spełnia kryteria diagnostyczne dla transseksualności, transgenderyzmu lub innej formy transpłciowości, to może nie chcieć określać siebie za pomocą tych definicji.

*Queer* to ponadto określenie odnoszące się do innych mniejszości seksualnych, których przedstawiciele nie chcą właśnie określać swojej orientacji czy tożsamości jako „gej”, „lesbijka” czy „biseksualny”<sup>14</sup>.

<sup>10</sup> J. Bancroft, *Seksualność człowieka*, red. Z. Lech-Starowicz, A. Robacha, Wydawnictwo Urban & Partner Edra, Wrocław 2011.

<sup>11</sup> F.R. Dillon, R.L. Worthington, B. Moradi, *Sexual Identity as a Universal Process*, [w:] *Handbook of Identity Theory and Research*, red. S.J. Schwartz, K. Luyckx, V.L. Vignoles, Wydawnictwo Springer, Nowy Jork 2011.

<sup>12</sup> W. Ł. Dragan, G. Iniewicz, *Orientacja seksualna źródła i konteksty*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2020.

<sup>13</sup> Z. Lew-Starowicz, *Seksuologia sądowa*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 2000.

<sup>14</sup> A. Jagose, C. Genschel, *Queer theory*, Melbourne University Press, Melbourne 1996.

## Specyfika oraz skala zjawiska przemocy wobec osób LGBT w Polsce

Wśród zachowań przemocowych skierowanych wobec osób nieheteronormatywnych najczęściej wymienia się różne formy związane z dyskryminacją i nierównym traktowaniem<sup>15</sup>. Podkreślić należy, że w Polsce nie istnieją oficjalne statystyki (policyjne czy sądowe), które w wiarygodny sposób pokazywałyby skalę tego zjawiska. Nie istnieje również regulacja prawna, która w bezpośredni sposób odnosiłaby się do przemocy ze względu na orientację płciową. Polski kodeks karny (dalej: k.k.) nie traktuje przesłanek orientacji seksualnej lub tożsamości płciowej jako odrębnych cech prawnie chronionych. Nie typizuje odrębnych czynów zabronionych – głównie tzw. mowy nienawiści (*hate speech*) i przestępstw z nienawiści (*hate crimes*) – które motywowane byłyby tymi cechami<sup>16</sup>. Jednocześnie w literaturze przedmiotu wskazuje się, że przepisy artykułów 119, 256 i 257 k.k. penalizują „mowę nienawiści” i „przestępstwa z nienawiści” jako odrębne czyny zabronione jedynie wtedy, gdy dotyczą one przynależności narodowej, etnicznej, rasowej, politycznej, wyznania lub bezwyznaniowości. Ważnym czynnikiem powodującym, iż popełniane są przestępstwa motywowane nienawiścią, jest wrogość wobec danej grupy<sup>17</sup>.

Według raportu KPH skala zjawiska przemocy wobec osób LGBT jest ogromna, gdyż niemalże 30% populacji należącej do środowiska LGBTQ+ w ciągu ostatnich pięciu lat doświadczyło przemocy fizycznej lub psychicznej motywowanej nienawiścią. Według tego samego raportu osoby identyfikujące się jako lesbijki, geje, osoby biseksualne, transpłciowe, queer, interseksualne i aseksualne padają ofiarami przestępstw ponad dwa razy częściej niż osoby heteronormatywne. Najczęściej na ataki fizyczne i psychiczne narażone są osoby transpłciowe (48%), geje (38%), biseksualni mężczyźni (33%), z których co czwarta osoba doświadczyła przemocy w ciągu ostatnich 12 miesięcy. Biseksualne kobiety oraz lesbijki takich doświadczeń mają zdecydowanie mniej – odpowiednio przemocy doświadczyło w ostatnim roku 25% lesbijek, 16% biseksualnych kobiet. Najczęściej więc na przemoc narażone są osoby, które na podstawie wyglądu zewnętrznego, sprawca przemocy przyporządkowywał do konkretnej grupy<sup>18</sup>.

Najczęstszymi sprawcami przemocy o podłożu homofobicznym lub transfobicznym były osoby znajome ze szkoły (36%). Jednostki nieznanne stanowiły 25%, natomiast postaci z rodziny czy z sąsiedztwa 2 do 4%. Jak wska-

<sup>15</sup> [https://mnw.org.pl/app/uploads/2017/08/MNW\\_Polska\\_Spoleczność\\_Nieheteronormatywna.pdf](https://mnw.org.pl/app/uploads/2017/08/MNW_Polska_Spoleczność_Nieheteronormatywna.pdf) (dostęp: 29.11.2024 r.).

<sup>16</sup> [www.niebieskalinia.pl/aktualności/aktualności/nowe-trendy-w-zwalczaniu-przemocy-wobec-osob-lgbt](http://www.niebieskalinia.pl/aktualności/aktualności/nowe-trendy-w-zwalczaniu-przemocy-wobec-osob-lgbt) (dostęp: 07.11.2024 r.).

<sup>17</sup> [www.prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/970432,lgbt-przemoc-homoseksualizm-policja-raport.html](http://www.prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/970432,lgbt-przemoc-homoseksualizm-policja-raport.html) (dostęp: 07.11.2024 r.).

<sup>18</sup> [www.kph.org.pl/wp-content/uploads/2021/12/raport-maly-2019-2020.pdf](http://www.kph.org.pl/wp-content/uploads/2021/12/raport-maly-2019-2020.pdf) (dostęp: 05.11.2024 r.).

zuje się w raporcie mimo tego, że osoby LGBTQ+ tak często doświadczają przemocy fizycznej i psychicznej, liczba zgłoszeń dotyczących przestępstw z nienawiści jest bardzo niska. Wśród osób LGBTQ+, które doświadczyły przemocy fizycznej, jedynie 8% zgłosiło ten fakt na Policję, natomiast w przypadku przemocy psychicznej tylko 1%. Przyczyną takiego stanu rzeczy może być niskie zaufanie do Policji wynikające z faktu, że co 5 osoba LGBTQ+ w kontakcie z funkcjonariuszami doświadczyła homofobii lub transfobii, a 57% było wręcz zniechęcanych przez policjantów do zgłaszania przestępstw motywowanych nienawiścią<sup>19</sup>.

## Metodologia

Głównym celem badania przeprowadzonego na potrzeby niniejszego artykułu było ukazanie zjawiska przemocy w środowisku osób LGBT oraz przedstawienie rodzaju doświadczeń przemocy, konsekwencji przemocy oraz sposobów radzenia sobie z tymi sytuacjami. Do przedstawienia tego obrazu wykorzystany został Kwestionariusz Codziennych Doświadczeń Heteroseksizmu (*Daily Heterosexist Experiences Questionnaire* – DHEQ) autorstwa Kimberly Balsam i współpracowników<sup>20</sup> w polskiej adaptacji Mijas i Koziary<sup>21</sup> oraz kwestionariusz badania dotyczący doświadczeń przemocy fizycznej, psychicznej i seksualnej, konsekwencji tychże doświadczeń oraz sposobów radzenia sobie i szukania pomocy. Kwestionariusz został opracowany na podstawie ogólnoeuropejskich badań dotyczących przemocy (GBV)<sup>22</sup>. Wykorzystanie zbliżonego narzędzia miało na celu umożliwienie przeprowadzenia analiz porównawczych z populacją osób heteronormatywnych.

Badanie w całości zostało skierowane do osób LGBT i zostało przeprowadzone w formie on-line. Dobór do badania miał charakter celowy i przebiegał z wykorzystaniem metody kuli śnieżnej. Link do badania został skierowany wyłącznie do osób deklarujących się jako osoby nieheteronormatywne.

Łącznie udało się zebrać kompletne informacje od 119 osób badanych. Najmłodszy uczestnik badania miał 18 lat a najstarszy 62 lata. Średnia wieku dla badanej populacji wyniosła 28 lat ( $M=28,67$ ,  $SD=8,59$ ).

<sup>19</sup> Ibidem.

<sup>20</sup> F. Balsam, Y. Molina, B. Beadnell, J. Simoni, K. Walters *Measuring multiple minority stress: the LGBT People of Color Microaggressions Scale*, „Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology” 2011, nr 17.

<sup>21</sup> M. Mijas, K. Koziara, *Polska adaptacja Kwestionariusza Codziennych Doświadczeń Heteroseksizmu*, „Psychiatria Polska” 2020, nr 54.

<sup>22</sup> B. Gruszczyńska, A. Więcek-Durańska, *Europejskie badanie przemocy uwarunkowanej płcią (GBV) – zagadnienia metodologiczne badań pilotażowych*, „Biuletyn Kryminologiczny” 2019, nr 26.

## Wyniki analiz

Problematyka poruszanych zagadnień w niniejszym badaniu stanowi bardzo ważny element w szerokiej dyskusji dotyczącej zjawiska przemocy motywowanej orientacją seksualną, tożsamością płciową, a nawet samą ekspresją płciową. Jak już wspomniano w niniejszym badaniu wykorzystany został kwestionariusz do pomiaru heteroseksizmu, definiowanego jako społeczna i kulturowa opresja, której doświadczają osoby LGBT będąca jednocześnie wyrazem przeżywanego stresu mniejszościowego<sup>23</sup>. W zakres zachowań heteroseksizmu wlicza się najczęściej takie obszary doświadczeń jak:

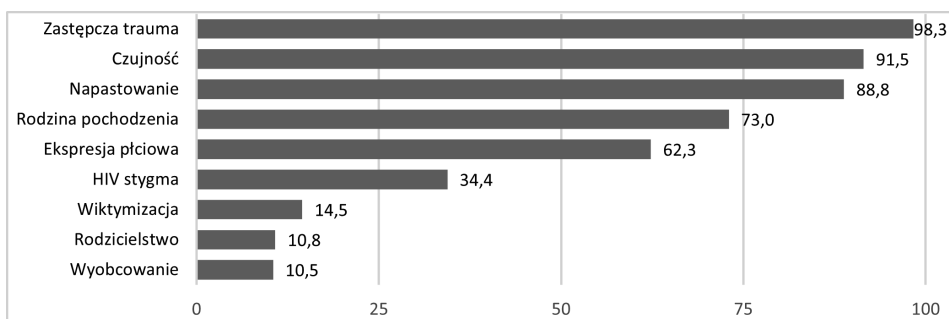
- wiktyimizacja – doświadczenie przemocy fizycznej ze względu na tożsamość seksualną lub płciową;
- napastowanie – nękanie i gorsze traktowanie ze względu na tożsamość LGBT;
- rodzina pochodzenia – doświadczenie odrzucenia ze strony rodziny pochodzenia;
- czujność – starania mające na celu ukrywanie własnej tożsamości LGBT;
- wyobcowanie – samotność i alienacja doświadczane w związku ze swoją tożsamością LGBT;
- ekspresja płciowa – ostracyzm doświadczany ze względu na ekspresję płciową;
- zastępcza trauma – przeżywanie informacji o dyskryminacji doświadczanej przez inne osoby LGBT;
- rodzicielstwo – stygmatyzacja doświadczana przez rodziców LGBT;
- HIV–stygma – doświadczanie stygmatyzacji w związku z HIV.

W niniejszym badaniu analizom poddano wszystkie wymiary heteroseksizmu, a szczegółowy rozkład odpowiedzi przedstawiono na wykresie nr 1 umieszczonym na kolejnej stronie.

Okazało się, że najniższy odsetek doświadczeń heteroseksizmu dotyczył wyobcowania i rodzicielstwa. W odniesieniu do rodzicielstwa warto zaznaczyć, że większość badanych osób nie posiadała potomstwa również z racji tworzenia związków jednopłciowych. W kontekście wyobcowania otrzymany wynik pokazuje, że samotności i alienacji ze względu na przynależność do społeczności LGBT doświadczyła co dziesiąta osoba badana. Niespełna 15% doznało przemocy fizycznej, natomiast już co trzeci badany doświadczył stygmatyzacji w związku z utożsamianiem kontaktów nieheteroseksualnych z potencjalnym zakażeniem

<sup>23</sup> Ibidem.

wirusem HIV. Ponad 60% badanych doświadczyło odrzucenia, wyśmiewania czy alienacji ze względu na sposób ubierania się kojarzący się i utożsamiany z homoseksualnością. Trzy na cztery osoby badane doznały odrzucenia ze strony swoich najbliższych (rodziny) w związku z tożsamością seksualną lub płciową, a blisko 89% miało do czynienia z werbalnymi formami przemocy, polegającymi na ośmieszaniu, poniżaniu czy deprecjonowaniu ze względu na przynależność do grupy LGBT. Również bardzo wysoki odsetek (92%) odnotowano w kontekście doświadczeń badanych polegających na podejmowaniu starań mających na celu ukrywanie własnej tożsamości LGBT. Niezwykle istotny, wart podkreślenia wydaje się wynik dotyczący przeżywania zastępczej traumy przez osoby z grup LGBT. Niemalże wszyscy badani (98%) przeżywali informacje o dyskryminacji doświadczanej przez inne osoby LGBT.



Rysunek 1. Skala doświadczeń heteroseksizmu

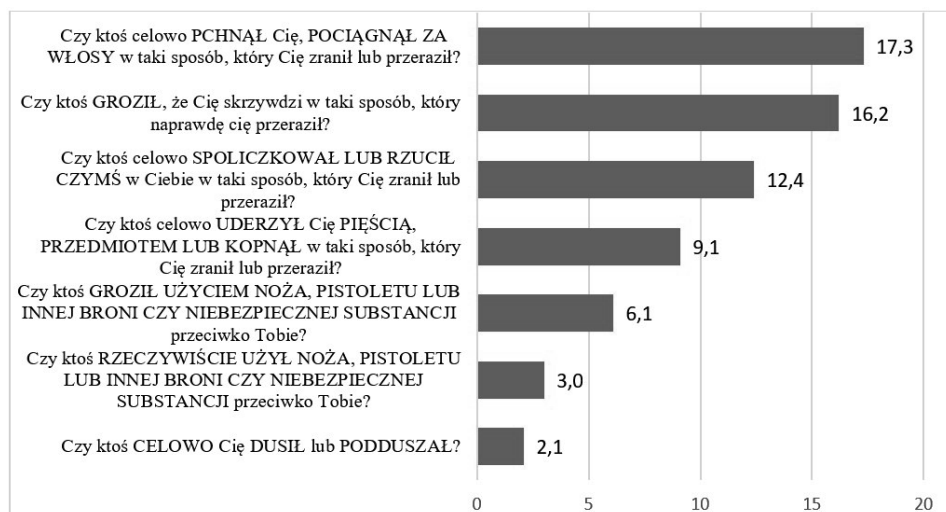
**Źródło:** opracowanie własne.

Poza samym rozpowszechnieniem doświadczeń heteroseksizmu badanych pytano o to, w jakim stopniu przeżyte doświadczenie wpłynęło na ich samopoczucie (0 = nie przydarzyło mi się to / to mnie nie dotyczy; 1 = zdarzyło się to, ale ZUPEŁNIE się tym nie przejęłam/przejąłem; 2 = zdarzyło się to i TROSZKĘ się tym przejęłam/przejąłem; 3 = zdarzyło się to i UMIARKOWANIE się tym przejęłam/przejąłem; 4 = zdarzyło się to i MOCNO się tym przejęłam/przejąłem; 5 = zdarzyło się to i BARDZO MOCNO się tym przejęłam/przejąłem).

Okazało się, że w odniesieniu do wiktyimizacji fizycznej, odrzucenia przez rodzinę pochodzenia, ekspresji płciowej oraz stygmy HIV badani najczęściej wskazywali, iż pomimo że wydarzyła się dana sytuacja, to nie przejęli się nią w ogóle. Mocniejsze reakcje odnotowano w odniesieniu do przemocy werbalnej (napastowania), wyobcowania i czujności. Badani odpowiadali, że przejęli się tym zdarzeniem w małym stopniu. Najbardziej widoczne wyniki uzyskano w kwestii zastępczej traumy. Okazało się, że badani najczęściej wskazywali, że przeżywali w mocny sposób informacje o dyskryminacji doświadczanej przez inne osoby LGBT.

Uczestniczącym w badaniu respondentom zadano również pytanie o odczuwane przez nich poczucie bezpieczeństwa. Blisko 80% wskazało, że czuje się bezpiecznie w swoim miejscu zamieszkania i jedynie co piąty badany (21%) udzielił odpowiedzi przeczącej, ale jednak większość respondentów (52%) – niezależnie od pozytywnej czy negatywnej oceny bezpieczeństwa wskazywała, że unika w swoim miejscu zamieszkania pewnych miejsc po zmroku, właśnie w obawie o swoje bezpieczeństwo.

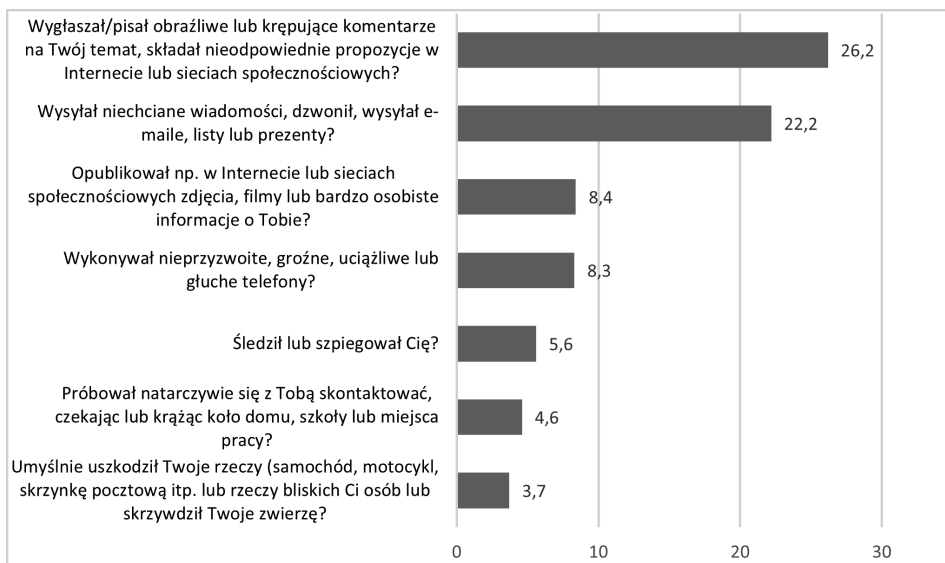
W drugiej części badania respondentom zadano bezpośrednie pytania dotyczące ich doświadczeń przemocy fizycznej, seksualnej i psychicznej ze względu na samą orientację seksualną. Blisko 30% respondentów doświadczyło w swoim dorosłym życiu jakiegoś rodzaju przemocy fizycznej. Z czego połowa przypadków to były wielokrotne działania (szerzej na poniższym wykresie). Najczęściej obserwowane były zachowania polegające na ciągnięciu za włosy, szarpaniu czy popychaniu. Na drugim miejscu były groźby wyrządzenia krzywdy, wypowiedziane w taki sposób, który powodował realne poczucie zagrożenia. Co około dziesiąty badany doświadczył ze względu na swoją orientację seksualną policzkowania czy innych form przemocy fizycznej polegających na byciu uderzonym pięścią, obrzuconym przedmiotami. W mniejszym stopniu pojawiały się również zachowania, w których ktoś badanym groził bronią czy też jej użył. Najniższe odsetki stanowiły sytuacje podduszania czy duszenia. Nie pojawiły się wskazania takich zachowań jak poparzenie.



Rysunek 2. Formy przemocy fizycznej według rodzaju

**Źródło:** opracowanie własne.

Przeprowadzane badanie ujawniło wysoki odsetek przemocy seksualnej wśród osób LGBT. Okazało się bowiem, że co dziewiąta osoba (11,2%) doświadczyła wymuszenia lub próby wymuszenia stosunku seksualnego lub innej czynności seksualnej. Przemocy psychicznej doznało natomiast 42% respondentów, z czego połowa wielokrotnie. Najczęstszymi doświadczeniami przemocy psychicznej i nękania ze względu na tożsamość seksualną były obraźliwe lub krępujące komentarze, nieodpowiednie propozycje składane w Internecie lub na portalach społecznościowych. Z takimi zachowaniami miał do czynienia co czwarty badany. Również blisko co czwarty uczestnik badania doświadczał niechcianych, natarczywych form kontaktu. Zdecydowanie niższe odsetki uzyskano w odniesieniu do nękania pod postacią „głuchych”, nieprzyzwoitych, uciążliwych czy groźnych telefonów (co dwunasty badany) lub udostępniania w Internecie, np. w sieciach społecznościowych, intymnych lub kompromitujących informacji (również co dwunasty badany). Ponadto respondenci wskazywali na takie zachowania jak śledzenie, natarczywe próby kontaktu bezpośredniego czy niszczenie przedmiotu należących do badanego. Szczegółowy rozkład odpowiedzi został przedstawiony na poniższym wykresie.



Rysunek 3. Doświadczenia przemocy psychicznej w badanej populacji osób LGBT

**Źródło:** opracowanie własne.

Uczestników badania – tych, którzy doświadczyli przynajmniej jednego rodzaju zachowań przemocy fizycznej, psychicznej czy seksualnej ze względu na orientację seksualną – zapytano również o to, z czyjej strony miały miejsce tego typu działania. Badani mogli wskazać więcej niż jedną osobę. Najczęściej wska-

zywali, że przemocy doświadczali ze strony osób nieznajomych (22,7%), przyjaciół, znajomych ze szkoły (15,5%) oraz ze strony byłego partnera (10,0%). Zdecydowanie rzadziej pojawiały się wskazania na: znajomych z pracy (3,6%), szefa (1,8%), krewnych (1,8%) czy sąsiadów (0,9%). Co piąta osoba odpowiedziała, że czyn miał miejsce w ciągu ostatnich 12 miesięcy (20,7%). Blisko 40% wydarzyło się w ciągu ostatnich 5 lat, a niemalże co trzeci czyn (31,0%) ponad 5 lat temu. Co dwunasta osoba (8,6%) nie pamiętała, kiedy doszło do zdarzenia. Ci respondenci, którzy doświadczyli przemocy w ostatnim roku, w zdecydowanej większości doznawali jej wielokrotnie, ponieważ  $\frac{3}{4}$  badanych doświadczyło więcej niż jednego zdarzenia.

Warto w tym miejscu zwrócić uwagę, że doświadczenia przemocy psychicznej, fizycznej czy seksualnej nieść mogą za sobą bardzo poważne konsekwencje zarówno natury krótko-, jak i długoterminowej. W odpowiedziach badanych zapytanych o rodzaj doznanych obrażeń fizycznych najczęściej pojawiały się drobne siniaki, otarcia naskórka, podbite oko (12,0%) oraz cięcia, zadrapania i oparzenia (9,5%). Nieco ponad 1% badanych doznało urazów narządów płciowych. W badanej populacji nie było osób, które doświadczyły bardzo poważnych urazów fizycznych takich jak: wybite zęby, złamane kończyny czy urazy wewnętrzne. Co czwarty badany (26,8%) jednak w wyniku zdarzeń przemocy borykał się z urazem psychicznym, który spowodował pojawienie się m.in. depresji, ataków paniki czy lęku.

Co ciekawe: zaledwie 7% badanych zdarzenie zgłosiło Policji, nieco ponad 7% pracownikowi służby zdrowia, a 3% skorzystało z pomocy infolinii organizacji wspierających ofiary. Najczęściej badani szukali wsparcia w rodzinie (59%). Co czwarta osoba (26%) nie rozmawiała z nikim. Oznacza to więc, że osoby LGBT nadal nie mają zaufania do instytucji społecznych i wolą uzyskać wsparcie u osób im bliskich. Niepokojące jest to, iż co czwarta osoba pozostawała z doświadczeniem przemocy zupełnie sama.

## Podsumowanie

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że Polska jest jednym z najbardziej homofobicznym państwem wobec osób z grupy LGBT.<sup>24</sup> Według badań osoby z grupy LGBT doświadczają przemocy nie tylko ze strony osób obcych ale również najbliższych. Kołodziejczyk w swoich badaniach wskazuje, że 40% młodzieży grupy LGBT doświadczyło znęcania psychicznego, a 25% fizycznej przemocy ze strony swoich rodziców. Co ważne: blisko 70% badanej młodzieży z grupy

<sup>24</sup> K. Kołodziej, *Sytuacja młodzieży LGBT w Polsce*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki”, seria: „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” 2019, nr 4.

LGBT miało myśli samobójcze. Ponadto wykazano, iż brak akceptacji seksualności dziecka ze strony rodziców zwiększał znacznie występowanie myśli samobójczych. Niemalże co trzeci badany (30%) miał epizod próby samobójczej<sup>25</sup>. W odniesieniu do badanej populacji osób dorosłych uzyskano również bardzo wysokie wskaźniki przemocy i wynosiły one odpowiednio 42% dla przemocy psychicznej, 30% dla przemocy fizycznej i 11% dla przemocy seksualnej. Warto podkreślić, że zagrożenie przemocą fizyczną i seksualną jest wśród osób z grupy LGBT o 50% wyższe w stosunku do przemocy fizycznej i psychicznej i aż czterokrotnie wyższe w odniesieniu do przemocy seksualnej<sup>26</sup>. Jest to niezwykle ważny aspekt, gdyż przemoc to zjawisko powodujące poważne konsekwencje fizyczne i emocjonalne, zarówno krótko-, jak i długofalowe. Warto również zauważyć, że co czwarty badany w wyniku zdarzeń przemocy borykał się z urazem psychicznym, który spowodował pojawienie się m.in. depresji, ataków paniki czy lęku. Zaledwie 7% badanych zdarzenie zgłosiło Policji, większość radziła sobie, korzystając ze wsparcia rodziny. Co czwarty badany informację o zdarzeniu zachował dla siebie i nie korzystał z żadnych form wsparcia, nawet takiego mającego charakter nieprofesjonalny.

Warto również zauważyć i podkreślić w odniesieniu do wskaźników heteroseksizmu, jak ogromnym zagrożeniem są nie tylko bezpośrednie akty przemocy fizycznej i psychicznej kierowane wobec osób z grupy LGBT, ale ogromne znaczenie dla zdrowia psychicznego ma samo obserwowanie przemocy, nietolerancji czy ostracyzmu wobec grup LGBT. Uzyskany wysoki wynik na skali zastępczej traumy pokazuje, w jakim stopniu przeżywane są informacje o dyskryminacji doświadczanej przez inne osoby z grupy LGBT. Ponadto warto zwrócić uwagę na bardzo wysoki poziom czujności charakteryzujący badaną grupę. Świadczy to o staraniach mających na celu ukrywanie orientacji seksualnej. Już samo poczucie możliwego zagrożenia, np. w sytuacji bycia widzianym podczas okazywania sobie bliskości z osobą tej samej płci, może powodować stałe poczucie lęku i wpływać niekorzystnie na zdrowie psychiczne osób ze społeczności LGBT.

Na lęk przed ujawnieniem się zwracają również uwagę w swoich badaniach Kołodziej, Kołodziej i Hartung-Wójciak. W przeprowadzonych w 2018 roku badaniach potwierdzili lęk młodzieży z grupy LGBT przed ujawnieniem swojej orientacji w swojej rodzinie<sup>27</sup>. W literaturze przedmiotu zwraca się uwagę, że dodatkowym obciążeniem w życiu osób z grupy LGBTQ+ jest stres mniejszościowy. Wśród osób z grupy LGBTQ+ bowiem odnotowuje się większe rozpowszechnie-

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> A. Więcek-Durańska, B. Gruszczyńska, *Ogólnoeuropejskie badanie przemocy ze względu na płeć (GBV)*, materiały konferencyjne, III Kongres Kryminologiczny, 23–24 września, Białystok 2024.

<sup>27</sup> Za: A. Wasiak-Radoszewski, *Związek nieheteronormatywny a tolerancja, homofobia, lęk przed ujawnieniem. Czy zawsze coming out jest „dobry”?*, [w:] *Polska transformacja seksualna*, red. A. Jawor, A. Kurowiecka, Wydawnictwo Naukowe Scholar Sp. z o.o., Warszawa 2016.

nie depresji i zaburzeń lękowych, w większym stopniu też narażone są one na występowanie tendencji samobójczych oraz uzależnienia od alkoholu i innych substancji psychoaktywnych<sup>28</sup>.

Przy interpretacji wyników warto wziąć pod uwagę, że grupa LGBTQ+ jest grupą bardzo zróżnicowaną. Osoby homoseksualne mogą mieć zupełnie inne doświadczenia w kwestii dyskryminacji niż osoby biseksualne, aseksualne czy transseksualne. Prezentowany artykuł pokazuje potrzebę dalszych badań i analiz dotyczących przemocy wobec konkretnych grup i ich potrzeb. Warto zwracać uwagę na rozpowszechnienie informacji o istniejących możliwościach wsparcia dla osób z grupy LGBT.

### Bibliografia

- Balsam F., Molina Y., Beadnell B., Simoni J., Walters K., *Measuring multiple minority stress: the LGBT People of Color Microaggressions Scale*, „Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology” 2011, nr 17(2).
- Bancroft J., *Seksualność człowieka*, red. Z. Lech-Starowicz, A. Robacha, Wydawnictwo Urban & Partner Edra, Wrocław 2011.
- Brodziak A., Kłopotowski T., *Biologiczne i środowiskowe uwarunkowania orientacji seksualnej*, „Annales Academiae Medicae Silesiensis” 2013, t. 4, nr 67, s. 256–267.
- Dillon F.R., Worthington R.L., Moradi B., *Sexual Identity as a Universal Process*, [w:] *Handbook of Identity Theory and Research*, red. S.J. Schwartz, K. Luyckx, V.L. Vignoles, Wydawnictwo Springer, Nowy Jork 2011.
- Dragan W.Ł., Iniewicz G., *Orientacja seksualna źródła i konteksty*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2020.
- Grabski B., Iniewicz G., Mijas M., *Mental health of homosexual and bisexual people – review of research and presentation of phenomenon*, „Psychiatria Polska” 2012, nr 46(4), s. 637–647.
- Gruszczyńska B., Więcek-Durańska A., *Europejskie badanie przemocy uwarunkowanej płcią (GBV) – zagadnienia metodologiczne badań pilotażowych*, „Biuletyn Kryminologiczny” 2019, nr 26, s. 32–38.
- Gulczyńska A., Jankowiak B., *Tożsamość płciowa w rozwoju psychoseksualnym człowieka*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla bezpieczeństwa” 2009, nr 2.
- Jagose A., Genschel C., *Queer theory*, Melbourne University Press, Melbourne 1996.
- Jedlecka W., *Formy i rodzaje przemocy*, „Przemoc w Prawie i Polityce. Violence in Law and Politics” 2017, nr 13.
- Karwacka M., *Przemoc seksualna wobec osób z niepełnosprawnością intelektualną*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2013, nr 2.
- Kołodziej K., *Sytuacja młodzieży LGBT w Polsce*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Gospodarki”, seria: „Edukacja – Rodzina – Społeczeństwo” 2019, nr 4.

<sup>28</sup> B. Grabski, G. Iniewicz, M. Mijas, *Mental health of homosexual and bisexual people – review of research and presentation of phenomenon*, „Psychiatria Polska” 2012, nr 46(4), s. 637–647.

- Kowalczyk R., Rodzinka M., Krzystanek M., *Zdrowie LGBT. Przewodnik dla kadry medycznej*, Kampania Przeciw Homofobii, Warszawa 2016.
- Lew-Starowicz Z., *Seksuologia sądowa*, Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 2000.
- Lewandowska P., *Traktowanie mniejszości narodowych i etnicznych – analiza prawnokarna*, [w:] *Problemy nauk prawnych*, red. D. Jarmoc, T. Ślusarek, A. Pałacki, P. Lewandowska, Exante Wydawnictwo Naukowe, Mnichowice 2023.
- Mijas M., Koziara K., *Polska adaptacja Kwestionariusza Codziennych Doświadczeń Heteroseksizmu*, „*Psychiatria Polska*” 2020, nr 54(1).
- Mordawska J., *Zjawisko przemocy wobec osób starszych: skala problemu, czynniki ryzyka, metody przeciwdziałania*, Repozytorium Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2017.
- Sell R.L., Kowalska M., *Definiowanie i pomiar orientacji seksualnej – przegląd*, „*Przegląd Badań Edukacyjnych*” 2015, nr 2(21), s. 175–194.
- Uliasz T., Jąderek I., *Akceptacja osób LGBT w szkole i w domu*, „*Czasopismo Pedagogiczne*” 2017, nr 4.
- Wasiak-Radoszewski A., *Związek nieheteronormatywny a tolerancja, homofobia, lęk przed ujawnieniem. Czy zawsze coming out jest „dobry”?*, [w:] *Polska transformacja seksualna*, red. A. Jawor, A. Kurowiecka, Wydawnictwo Naukowe Scholar Sp. z o.o., Warszawa 2016.
- Więcek-Durańska A., Gruszczyńska B., *Ogólnoeuropejskie badanie przemocy ze względu na płeć (GBV)*, materiały konferencyjne, III Kongres Kryminologiczny, 23–24 września 2024 roku, Białystok 2024.

**Netografia:**

- [www.mnw.org.pl/app/uploads/2017/08/MNW\\_Polska\\_Spolecznosc\\_Nieheteronormatywna.pdf](http://www.mnw.org.pl/app/uploads/2017/08/MNW_Polska_Spolecznosc_Nieheteronormatywna.pdf) (dostęp: 29.11.2024 r.).
- [www.niebieskalinia.pl/aktualnosci/aktualnosci/nowe-trendy-w-zwalczaniu-przemocy-wobec-osob-lgbt](http://www.niebieskalinia.pl/aktualnosci/aktualnosci/nowe-trendy-w-zwalczaniu-przemocy-wobec-osob-lgbt) (dostęp: 07.11.2024 r.).
- [www.prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/970432,lgbt-przemoc-homoseksualizm-policja-raport.html](http://www.prawo.gazetaprawna.pl/artykuly/970432,lgbt-przemoc-homoseksualizm-policja-raport.html) (dostęp: 07.11.2024 r.).
- [www.kph.org.pl/wp-content/uploads/2021/12/raport-maly-2019-2020.pdf](http://www.kph.org.pl/wp-content/uploads/2021/12/raport-maly-2019-2020.pdf) (dostęp: 05.11.2024 r.).



**Małgorzata Ziółkowska**

Wyższa Szkoła Gospodarki w Bydgoszczy

## **SYTUACJA OSÓB DOROSŁYCH A PLANOWANIE KARIERY WE WSPÓŁCZESNEJ RZECZYWISTOŚCI SPOŁECZNO-GOSPODARCZEJ**

### **THE SITUATION OF ADULTS AND CAREER PLANNING IN THE CONTEMPORARY SOCIO-ECONOMIC REALITY**

**Streszczenie:** W niniejszym tekście autorka podejmuje ważne zagadnienia planowania kariery przez osoby dorosłe (podejmujące aktywność zawodową) w odniesieniu do aktualnej sytuacji społeczno-gospodarczej. Wskazuje ona na konieczność przekierowania doradztwa zawodowego z osób młodych, które doświadczają doradztwa zawodowego na etapie szkoły ponadpodstawowej, gdzie doradca służy im wsparciem w aspekcie wyboru kierunku studiów czy podjęcia pierwszej pracy zawodowej, na rzecz organizacji profesjonalnego doradztwa zawodowego dedykowanego osobom dorosłym, które są obecne na rynku pracy. Osoby funkcjonujące na rynku pracy coraz częściej zmuszone są do weryfikacji własnej wiedzy, umiejętności, kompetencji oraz nieustannego poszerzania ich w celu nadążania za zmianami społeczno-gospodarczymi. Nierzadko związane jest to także z koniecznością przekwalifikowywania się czy to z własnej woli na podstawie obserwacji sytuacji na rynku pracy, czy za namową pracodawcy z chęci utrzymania stabilizacji zatrudnienia. Zatem profilowanie własnej kariery w obecnych czasach jest procesem ustawicznym, przynajmniej do momentu aktywności zawodowej człowieka. Autorka porusza w swoim tekście zagadnienia związane z planowaniem kariery w perspektywie uczenia się przez całe życie, specyfiki pracy doradczej z osobą dorosłą i jej efektywności oraz form i sposobów wsparcia osób dorosłych w planowaniu kariery.

**Słowa kluczowe:** kariera, planowanie kariery, osoby dorosłe.

**Summary:** In the author's application, important for the procedure concerning the course of a person, in relation to the current socio-economic situation. It indicates the need to redirect from young people, who are available at the exits of secondary schools, where the advisor serves them with support in choosing a course of study, the first action resulting from the organization, which is dependent on that, which are related to the labor market. People operating on the labor market are increasingly forced to verify their own knowledge, skills to deepen and constantly expand them in order to keep up with access to the host community. It is also often with the need to retrain or of their own will based on the findings of the situation on the labor market or at the urging of the employer from the desire to have stabilization of employment. Thanks to profiling one's own life in times when it is constant, practical for human action. The author moving in issues related to career planning in lifelong learning, specifications of advisory work with an adult and its efficiency, and forms and methods of supporting adults in career planning.

**Keywords:** career, career planning, adults.

## Wprowadzenie

Współczesny człowiek żyje w czasach, w których tempo i jakość zmian zachodzących w różnych dziedzinach życia przekraczają najśmielsze wyobrażenia. Rozwój cywilizacyjny i związany z nim postęp, szczególnie w sferach gospodarczej, naukowo-technicznej i informatycznej, sprawiają, że każdy dzień dostarcza nowych rozwiązań, służących poprawie komfortu ludzkiego życia. Towarzyszy nam powszechne dążenie do nieustannego poszukiwania wartościowych, innowacyjnych rozwiązań w procesach nauki i pracy. Media nieustannie zasypują nas informacjami o nowatorskich odkryciach i wynalazkach w sferze dóbr konsumpcyjnych, usług i produkcji. Dokonujące się przemiany i przeobrażenia na europejskich rynkach pracy nie pozostają bez znaczenia dla indywidualnych jednostek i całych społeczności. Z jednej strony nieprzewidywalna, budząca czasem lęk i obawy rzeczywistość społeczna zarysowuje nowe możliwości dla rozwoju karier i aspiracji zawodowych człowieka, z drugiej zmusza do nieustannej weryfikacji podjętych decyzji życiowych i gotowości uczestnictwa w edukacji.

W epoce wiedzy i nowoczesnych technologii idea całożyciowego uczenia się stała się wyzwaniem, a nawet koniecznością. Obserwując realia naszej codzienności, można zauważyć, jak indywidualne, zawodowe biografie ulegają ciągłym korektom i zmianom. Tym samym kariera zawodowa wydaje się dla wielu z nas mieć szczególne znaczenie. Trudno nie dostrzec, jak radykalnej ewolucji podlega cała sfera ludzkiej pracy. Pojawia się całkowicie nowy sposób rozumienia pracy, zmieniają się normy i wartości z nią związane, postawy wobec niej i jej charakter. Wykonywanie pracy zawodowej stało się wartością, dobrem coraz trudniej dostępnym dla znacznej części społeczeństwa. „Człowiek żyjący w obecnych czasach pragnący pracować przez cały swój wiek produkcyjny zmuszony jest wykazać się troską o jej utrzymanie. Musi mieć świadomość, że wystarczy chwila nieuwagi, zaniedbania, lenistwa, by ją bezpowrotnie stracić. Musi także wykazać się gotowością do podejmowania coraz to nowej pracy, wielokrotnej zmiany miejsca pracy, zamieszkania, zawodu”<sup>1</sup>.

Obecnie mamy do czynienia z istotnymi przeobrażeniami strukturalnymi na rynku pracy, w którym wykształcenie, kwalifikacje, kompetencje, kreatywność, samodzielność i odpowiedzialność to ważne wartości warunkujące pozycję jednostki. Rosnące wymagania w świecie pracy, którym towarzyszy zjawisko bezrobocia, niestabilna sytuacja zatrudnieniowa pracowników, kreowanie wciąż nowych zawodów i specjalności powodują, że na rynku oświatowym zwiększa się różnorodność form edukacji dostępnej dla dorosłych. Przed tą grupą uczestników rynku powstają nieograniczone szanse, zarówno na zdobycie i uzupełnienie wykształcenia, jak i uzyskanie kwalifikacji zawodowych, również w formach pozaszkolnych.

<sup>1</sup> W. Pomykało, *O mądrości, światopoglądzie i osobowości*, wyd. Fundacja Innowacja, Warszawa 2004, s. 138–139.

Wraz z nimi otwierają się nowe obszary działań doradczych i usług poradniczych dla osób dorosłych. Praca doradcza w grupie tych osób wymaga profesjonalnych działań ukierunkowanych na wsparcie w zaplanowaniu odpowiedniej dla klienta drogi rozwoju i zwiększenia jego możliwości na zatrudnienie. Trzeba również pamiętać, że w zależności od tego, w jakim momencie zmiany życiowej i etapie konstruowania kariery znajduje się człowiek, formułuje on inne oczekiwania i potrzeby wobec usług doradcy.

Wśród dorosłych odbiorców usług poradniczych znajdziemy różne grupy klientów: osoby młode, które posiadają ograniczone doświadczenie zawodowe; absolwentów, po raz pierwszy wkraczających na rynek pracy; osoby bezrobotne poszukujące pracy, jak i te zamierzające podjąć działalność gospodarczą. Są także jednostki powracające na rynek pracy np. po wieloletniej przerwie, które bardzo często muszą podjąć ważne decyzje dotyczące podniesienia kwalifikacji lub zmiany zawodu. Liczną grupę klientów stanowią również aktywni zawodowo, którzy z uwagi na okoliczności zewnętrzne rozważają możliwość zmiany pracy lub muszą dokonać przekwalifikowania.

Różnorodność indywidualnych sytuacji osób dorosłych i związana z nią konieczność dokonywania trafnych wyborów zawodowych wymagają orientacji jednostki we własnych możliwościach. Zastosowanie narzędzi diagnozujących w obszarze rozpoznawania predyspozycji zawodowych, szczególnie w grupie osób dorosłych, w znacznym stopniu ogranicza ryzyko poniesienia wysokich kosztów psychicznych i konsekwencje nietrafnych decyzji zawodowych.

## **Planowanie kariery a wyzwania i perspektywy uczenia się przez całe życie**

Projektowanie kariery to często drobiazgowo opracowanie indywidualnego życiowego scenariusza. Jedną z wiodących teorii w tym zakresie, autorstwa Kathleen Mitchell, Johna Krumboltza i Alę Levina<sup>2</sup>, zakłada, że budowanie kariery to proces planowania przypadkowych zdarzeń. Konstruowanie kariery wymaga obecnie uczenia się przez całe życie i nieustannego podejmowania decyzji w reakcji na niespodziewane wydarzenia. Człowiek musi nauczyć się korzystać z przypadkowych zdarzeń, być elastycznym i gotowym do podejmowania ryzyka. Dziś planowanie kariery to nieustanny proces jej przekształcania i rekonstruowania, spowodowany z jednej strony ścisłym jej związkiem z rozwojem człowieka i jego indywidualnymi wyborami, z drugiej strony trudnymi do przewidzenia zmianami, jakie przynosi rzeczywistość w obszarze rynku pracy. Warto w tym miejscu

---

<sup>2</sup> B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa kariery*, wyd. KOWEziU, Warszawa 2011.

zwrócić uwagę na charakterystyczne tendencje występujące na współczesnym rynku, determinujące w znacznym stopniu działania jednostki w obszarze wyboru zawodu. Wśród nich można wyróżnić:

- procesy globalizacji w gospodarce i upowszechnienie technologii teleinformatycznych;
- wzrost znaczenia sektora usług, jak również ochrony zdrowia i środowiska naturalnego;
- wzrost poziomu samozatrudnienia i mniejsze znaczenie pracy etatowej;
- rozwój elastycznych form zatrudnienia<sup>3</sup>;
- duża skala emigracji ludzi w wieku produkcyjnym i częste zmiany miejsca pracy;
- wzrost poziomu wykształcenia (szczególnie wśród osób młodych), konieczność podnoszenia kwalifikacji;
- wyraźne zróżnicowanie na regionalnych rynkach pracy, szczególnie ze względu na płace i możliwości pracowników;
- rosnące zapotrzebowanie na absolwentów szkół zawodowych i technicznych, pojawienie się nowych zawodów i specjalności.

Patrząc na powyższe zestawienie, trudno oprzeć się refleksji, że współczesny rynek pracy wymaga od jednostki przyjęcia odpowiedzialności za realizację własnej drogi zawodowej. Oczekuje od niej nie tylko specjalistycznej wiedzy i umiejętności pozwalających skutecznie funkcjonować, ale przede wszystkim gotowości do odgrywania wielu ról zawodowych i łatwego adaptowania się do zmian stanowisk czy form zatrudnienia. Zaangażowanie w zadania wykonywane w jednej organizacji przez cały okres zawodowej aktywności zastępowane jest wymogiem realizowania tzw. „obszarów pracy” i potrzebą coraz większej elastyczności w przechodzeniu od jednej pracy do drugiej, od jednego projektu do kolejnego, od jednej możliwości do drugiej itd. „Znaczącym źródłem przewagi konkurencyjnej jednostki staje się jej «zdolność zatrudnieniowa», oznaczająca możliwość do znalezienia się w stanie zatrudnienia, podtrzymania go lub stworzenia perspektywy nowego zatrudnienia w razie potrzeby”<sup>4</sup>.

<sup>3</sup> Do nowych form zatrudnienia zalicza się umowy terminowe, np. umowy kontraktowe, leasing pracowniczy, umowy na czas określony, umowy na czas próbny, umowy na zastępstwo, samozatrudnienie oraz umowy cywilnoprawne: umowa zlecenie, umowa o dzieło, umowa agencyjna.

<sup>4</sup> A. Bańka, *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, [w:] *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, red. Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006, s. 74.

W tym miejscu warto zastanowić się, jakie działania skierowane do ludzi dorosłych umożliwiają im zaplanowanie kariery zaprogramowanej na satysfakcję zawodową. Okazuje się, że zwłaszcza wobec edukacji dorośli formułują oczekiwania dotyczące nie tylko zdobycia określonej wiedzy i nabycia kwalifikacji, ale przede wszystkim uzyskania zawodu dającego im szansę na rynku pracy i zapewniającego możliwość rozwoju. Często zarówno aktywni, jak i bierni zawodowo dorośli nie potrafią odnaleźć się we współczesnych realiach społeczno-gospodarczych. Ich przygotowanie zawodowe, kwalifikacje i kompetencje są zazwyczaj niewystarczające do zatrudnienia na danym stanowisku. Jednocześnie bywa, że dorośli niezbyt przychylnie reagują na konieczność podnoszenia swoich umiejętności.

Wobec takiego obrazu rzeczywistości społecznej pojawia się potrzeba popularyzowania idei całościowego uczenia się i różnych form kształcenia w systemie oświaty dorosłych. „Edukacja jest niezbędnym kluczem pozwalającym dowiedzieć się i zrozumieć stojące przed współczesnym człowiekiem wyzwania”<sup>5</sup>.

Koncepcja tego kształcenia zakłada zainteresowanie aktywnością edukacyjną człowieka zgodnie z jego potrzebami i oczekiwaniami, dzięki której jednostka może się wszechstronnie rozwijać i kształtować siebie w myśl uznawanych wartości. Wskazuje również na konieczność stwarzania człowiekowi optymalnych warunków do całościowego uczenia się, prowadzącego do wysokiego poziomu ogólnego i zawodowego rozwoju.

Jakie stanowisko wobec możliwości uczestnictwa w procesie całościowej edukacji przyjmie jednostka, jest tylko jej decyzją. Kształcenie nie jest jedynie przygotowaniem do życia, ale również zjawiskiem życia. Dzisiaj człowiek samodzielnie decyduje o tym, czego się uczy i to on ponosi za swe decyzje odpowiedzialność<sup>6</sup>.

Uczenie się przez całe życie może być szansą na uczestnictwo jednostek w dynamicznie zmieniającym się świecie oraz na twórcze kreowanie przebiegu własnego życia. Jak zauważa Ewa Solarczyk-Ambrozik: „zmiany technologiczne, rozwój technik masowej komunikacji, przeobrażenia w sferze pracy, konkurencja na rynku pracy, potrzeba stałego dostosowywania się kreują fenomen zwany edukacyjnym stylem życia, przejawiający się zarówno w obszarze pracy zawodowej, jak i w sferze kultury czy w życiu społecznym”<sup>7</sup>. Autorka podkreśla, że z perspektywy jednostki kształcenie ustawiczne warunkuje w znacznym stopniu jej utrzymanie się na coraz bardziej wymagającym rynku pracy.

<sup>5</sup> [http://cez.lublin.pl/pliki/memorandum\\_komisji\\_eu\\_dotyczace\\_ksztalcenia\\_ustawicznego.doc](http://cez.lublin.pl/pliki/memorandum_komisji_eu_dotyczace_ksztalcenia_ustawicznego.doc) (dostęp: 12.01.2025 r.).

<sup>6</sup> M. Beneš, *Andragogika – filozofie-věda*, Eurolex Bohemia, Praga 2001, s. 102.

<sup>7</sup> E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku, a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009, s. 7.

Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju OECD definiuje „uczenie się przez całe życie” jako koncepcję odnoszącą się do indywidualnego rozwoju każdego człowieka i rozwijania przez niego tych cech społecznych, które umożliwiają mu funkcjonowanie w społeczeństwie – zarówno w systemie formalnym, tj. w szkołach, placówkach kształcenia zawodowego, uczelniach i placówkach kształcenia dorosłych, jak i w ramach kształcenia nieformalnego w domu czy w miejscu pracy. Postulat ustawiczności kształcenia w tym znaczeniu wymaga od jednostki systematycznego zdobywania informacji o warunkach i możliwościach zdobywania nowej wiedzy i przydatnych kwalifikacji zawodowych.

### **Specyfika pracy doradczej z uczniem dorosłym**

Rozwoju człowieka nie można podzielić jedynie na etap nauki i etap wykorzystania zdobytej wiedzy w pracy zawodowej. Uczenie się i wykorzystywanie efektów kształcenia to procesy, które wzajemnie się uzupełniają i wzmacniają. W kolejnych latach życia człowiek powiększa swój bagaż doświadczeń, wciąż dodając nowe do już posiadanych. Z opanowanych umiejętności i przyswojonej wiedzy korzysta w różnych momentach życia. Gotowość do wykorzystania zgromadzonych zasobów wiedzy i umiejętności obejmuje różnorodną aktywność i może się pojawić u człowieka na każdym etapie życia.

Złożoność problemów powiązanych z pracą zawodową i życiem osobistym, wobec których staje obecnie człowiek, często bywa źródłem wielu trudności. W odpowiedzi na taką sytuację rozwinęła się działalność poradnicza, stanowiąca ważną i potrzebną dziedzinę edukacji ludzi dorosłych. Poradnictwo sprowadza się do pomocy w podejmowaniu decyzji lub rozstrzygnięciu problemu, którego dorosły nie umie skutecznie rozwiązać. Współczesny człowiek nie uniknie spotkania z doradcą zawodowym. Ranga usług doradczych wzrasta wraz ze zmianami w strukturze pracy i karier zawodowych, wzrostem wymagań pracodawców i coraz większymi możliwościami wyboru kierunków kształcenia na rynku edukacyjnym.

Współcześnie doradca zawodowy zobowiązany jest do takiego ukierunkowania pomocy, aby jednostka potrafiła samodzielnie rozwiązywać własne dylematy, podejmować decyzje, obiektywnie ocenić sytuację, w której się znajduje. Nacisk kładzie się także na rozwijanie otwartości na nowe doświadczenia, budowanie umiejętności odkrywania swojego potencjału czy aktywizowanie w zakresie rozwiązywania własnych problemów. Innymi słowy: dąży się do tego, by człowiek w sposób refleksyjny konstruował karierę życiową i budował swój pozytywny wizerunek.

Podstawowym celem poradnictwa zawodowego dla dorosłych jest odkrywanie ich mocnych i słabych stron, identyfikacja indywidualnych kwalifikacji i kom-

petencji zawodowych, a następnie doradzanie, w jaki sposób zasoby te można wykorzystywać, uzupełniać, czy też zmieniać stosownie do potrzeb rynku pracy. Zadania poradnictwa w tym obszarze koncentrują się na pomocy osobie dorosłej podczas wyboru zawodu oraz na dostarczaniu zainteresowanemu wszelkiej informacji i porad niezbędnych do podjęcia optymalnych decyzji związanych z pracą zawodową.

## Uczeń dorosły jako podmiot procesu doradztwa zawodowego

Pojęcie osoby dorosłej czy też dorosłego ucznia jest różnorodnie definiowane w zależności od przyjętych teorii naukowych. Na gruncie współczesnej andragogiki przyjmuje się, że dorosłość to stale rozwijająca się jakość, która rozpoczyna się w momencie wraz z ukończeniem studiów wyższych, a więc w wieku 24 lat, zaś kończy wraz ze śmiercią. Granica ta odnosi się bowiem nie stricte do okresu uzyskania pełnoletności, ale przede wszystkim do dojrzałości psychicznej człowieka i towarzyszącym jej czynnikom, takim jak odpowiedzialność czy samoświadomość. W odróżnieniu od dziecka, któremu przypisuje się potrzebę ciągłego rozwoju, osoba dorosła to ktoś samowystarczalny, racjonalny, zdolny do panowania nad sobą. Dzięki rozumowi jest w stanie poznawać samego siebie i otaczający świat. Z kolei posiadając zdolność podejmowania decyzji, ma możliwość dokonywania wyborów, może udoskonalać siebie i otoczenie<sup>8</sup>.

W pedagogice pracy dominuje postrzeganie dorosłego jako jednostki zdolnej do całościowej edukacji. Wyzwaniem dla jednostki staje się świat pracy reagujący na nowe technologie i kreujący potrzebę dostosowywania się do nich poprzez nieustanne nabywanie i podnoszenie kwalifikacji. Dorosły członek społeczeństwa dzięki posiadanym kwalifikacjom przygotowany jest do wykonywania określonego zawodu, a także do dokonywania wyborów według uznanych wartości, oceny siebie i innych. Zdobyte doświadczenie zawodowe i uczestnictwo w różnych sytuacjach społecznych budują jego poczucie tożsamości i samoocenę własnego rozwoju.

Warto również przedstawić stanowisko psychologii rozwojowej w określeniu człowieka dorosłego<sup>9</sup>. Na tym obszarze opisuje się jego cały, wielostronny rozwój wraz z akcentowaniem wyłaniających się w różnych momentach życia zadań rozwojowych. Na etapie dorosłości zadania te przede wszystkim dotyczą przyjmowania ról społecznych i zawodowych związanych między innymi z wyborem małżonka, wychowywaniem dzieci, prowadzeniem domu, osiągnięciem i utrzy-

<sup>8</sup> Z. Pietraśiński, *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.

<sup>9</sup> M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa 2004.

maniem satysfakcjonującej sprawności w pracy zawodowej. W późniejszym okresie na pierwszy plan wchodzi potrzeba pogodzenia się jednostki ze spadkiem sił fizycznych i przejściem na emeryturę czy śmiercią współmałżonka. W kolejnych etapach życia zadania te są coraz bardziej zaawansowane, dostosowane do odgrywanych ról i korelują z potrzebami podejmowania i rozwiązywania zadań stawianych przez życie. Niepowodzenia i trudności w różnych okresach prowadzą do kryzysów, powodując, że jednostka nie jest zdolna do podejmowania kolejnych zadań.

Zaprezentowane poglądy dowodzą, jak trudno zdefiniować osobę dorosłą. Przyjrzyjmy się zatem, jakie stanowisko w tej kwestii przyjmują znawcy problematyki doradztwa zawodowego. W poradnictwie zawodowym i poradnictwie kariery osoba dorosła postrzegana jest jako podmiot procesu doradzania. W literaturze przedmiotu posługuje się zamiennie określeniami, takimi jak: uczeń, klient, osoba radząca się, wspomagany, zasięgający porady<sup>10</sup>. Zainteresowania badaczy przedmiotu koncentrują się wokół:

- modeli działań doradcy i klienta jako osoby radzącej się, znajdującej się w sytuacji wyboru zawodu;
- konieczności dopasowania usługi doradczej do potrzeb, oczekiwań i możliwości rozwojowych klienta;
- celów pracy doradczej uwarunkowanej sytuacją zatrudnienia, wiekiem i doświadczeniem zawodowym klienta.

Warto przyrzeć się bliżej zaprezentowanym obszarom. W pierwszym, mając na uwadze ucznia dorosłego, możemy rozpatrywać go w kategorii czynników, które składają się na podjęte przez niego decyzje. Uczeń w sytuacji wyboru zawodu powinien poznać siebie (osobowość, stan wiedzy, zainteresowania, preferowane wartości, potrzeby, możliwości środowiska, w którym żyje), poznać świat zawodów (wymagania związane z wykonywaniem określonego zawodu, sytuację na rynku pracy, ofertę edukacyjną szkół), a w rezultacie dopasować siebie do zawodu. Powinien także rozważyć, czy indywidualne możliwości będą sprzyjały wykonywaniu określonego zawodu. Taką typologię klientów zaproponowała Bożena Wojtasik, wyróżniając następujące kategorie<sup>11</sup>:

- uczeń zdecydowany – posiadający wiedzę o sobie i o zawodzie oraz zdecydowany na podjęcie pracy, akceptujący porady doradcy;
- uczeń niezdecydowany – wyróżniający się deficytami wiedzy o sobie i świecie pracy;

<sup>10</sup> A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*, PWN, Warszawa 2005, s. 41.

<sup>11</sup> B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa kariery*, KOWEzIU, Warszawa 2011.

- uczeń ciągle poszukujący – mający wiedzę o sobie, ale wymagający pobudzenia do podjęcia decyzji;
- uczeń nieadekwatny – nieposiadający informacji o sobie i o środowisku pracy, zazwyczaj akceptujący decyzje doradcy.

Drugi obszar zainteresowania dorosłym w doradztwie zawodowym za punkt wyjścia przyjmuje założenie, że skuteczne wspieranie klienta w zarządzaniu jego karierą wymaga znajomości potrzeb i zadań wynikających ze specyfiki cyklu rozwoju życia zawodowego człowieka. W tym znaczeniu D.E. Super, rozwijając koncepcję E. Ginzberga, S.W. Ginzburga, S. Axelrada i J.L. Hermy, podzielił rozwój człowieka na pięć stadiów: dzieciństwo, dorastanie, wczesną dorosłość, dojrzałość i starość<sup>12</sup>. Stadium tym przyporządkował wymienione poniżej fazy rozwoju zawodowego. Nazwa każdej fazy określa zarazem typowe dla niej zadanie rozwojowe.

- a) **Faza wzrostu** – trwająca od urodzenia do 14 lat – stadium dzieciństwa. Treścią tej fazy jest rozwijanie obrazu samego siebie poprzez identyfikowanie się z osobami ważnymi w rodzinie i w szkole. W tym okresie początkowo dominującą rolę odgrywają potrzeby i fantazje. Potem wraz ze zwiększaniem się udziału jednostki w życiu społecznym wzrasta znaczenie zainteresowań i umiejętności. W tej fazie również wyróżniamy trzy okresy:
- okres fantazji – trwający od 4. do 10. roku życia, w którym u jednostki dominującą rolę odgrywają potrzeby i zabawy w odgrywanie ról społecznych oraz zawodowych;
  - okres zainteresowań – trwający od 11. do 12. roku życia, w którym główną determinantą aktywności i aspiracji staje się „to, co się lubi”;
  - okres umiejętności – trwający od 13. do 14. roku życia, w którym jednostka podejmuje próby analizowania własnych zdolności pod kątem wymagań zawodowych.
- b) **Faza poszukiwań** – trwająca od 15. do 24. roku życia – stadium dorastania. W tej fazie dominuje kształtowanie obrazu siebie przez wypróbowywanie różnych ról społecznych oraz zdobywanie pierwszych doświadczeń zawodowych w czasie nauki, czasie wolnym i w pracy. Ta faza również obejmuje trzy podokresy:
- okres wstępny – trwający od 15. do 17. roku życia, który charakteryzuje się dokonywaniem pierwszych wyborów (w dyskusjach, marzeniach, próbach pracy) na podstawie potrzeb, zainteresowań, umiejętności, wartości oraz dostępnych możliwości;

<sup>12</sup> Za: A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, wyd. KOWEŻiU, Warszawa 2003, s. 77–80.

- okres przejściowy – trwający od 18. do 21. roku życia, kiedy dominują rozwiązania uwzględniające rzeczywiste możliwości, kształtowane przez wejście na rynek pracy, kształcenie systemowe;
  - okres próby – trwający od 22. do 24. lat, w którym następuje poszukiwanie najbardziej prawdopodobnego obszaru aktywności zawodowej i podjęcie pierwszej pracy.
- c) **Faza zajęcia pozycji** – trwająca od 25. do 44. roku życia – stadium wczesnej dorosłości. W fazie tej człowiek po wybraniu głównej dziedziny zatrudnienia podstawowy wysiłek kieruje na utrzymanie pracy. Podokresy tej fazy to:
- okres prób – trwający od 25. do 30. roku życia, w którym wybrany zawód może okazać się niesatysfakcjonujący, w konsekwencji jednostka wielokrotnie dokonuje zmian decyzji, aż do momentu określenia własnej pozycji zawodowej lub ustalenia braku preferencji do wykonywania określonego typu pracy;
  - okres stabilizacji – trwający od 31. do 44. roku życia, w którym wyraźnie zarysowuje się wzorzec kariery i człowiek podejmuje działania realizujące ten wzór. Dla wielu osób są to lata najbardziej twórcze.
- d) **Faza konsolidacji** – trwająca od 45. do 64. roku życia – stadium dojrzałości. W tym okresie człowiek podejmuje działania zmierzające do stabilizacji własnej pozycji zawodowej i wybranej drogi kariery. W tej fazie częściej rozwijane są wcześniej realizowane rodzaje aktywności niż inicjowane nowe.
- e) **Faza schyłku** – rozpoczyna się od 65. roku życia – stadium starości. Następuje wyraźne zmniejszenie lub zanikanie aktywności zawodowej jednostki ze względu na występujące ograniczenia możliwości fizycznych i psychicznych. Pojawiają się natomiast nowe możliwości działania: najpierw w formie uczestnictwa, potem bardziej w roli obserwatora. Poszczególne podokresy tej fazy są następujące:
- okres spowolnienia – trwający od 65. do 70. roku życia, związany z czasem oficjalnego przejścia jednostki na emeryturę, w późnym okresie fazy konsolidacji często następuje spowolnienie tempa pracy, ograniczanie zakresu obowiązków, ograniczanie czasu pracy w związku ze zmniejszającą się wydolnością organizmu;
  - okres emerytury – powyżej 71. roku życia, w którym ustaje aktywność zawodowa człowieka. W tym okresie obserwuje się występowanie zróżnicowanych indywidualnych postaw – od pełnej zgody na odejście z zawodu do znacznych trudności w zaakceptowaniu całkowitej rezygnacji z pracy zawodowej.

Interesujące podejście do kwestii podziału życia zawodowego, będące wynikiem własnych badań, prezentuje Adam Szałkowski<sup>13</sup>. Autor pozostawia dość dużą swobodę w interpretacji poszczególnych okresów życia człowieka, a jego propozycja umożliwi dostrzeżenie indywidualności każdej osoby. Wyróżnia on następujące etapy: poszukiwanie, ustanowienie, kariera środkowa, kariera późna i schyłek.

- Etap poszukiwania obejmuje okres średnio do 25. roku życia. Jest to czas dokonywania przez jednostkę licznych wyborów związanych z przygotowaniem do funkcjonowania w świecie osób dorosłych i do pracy zawodowej. Młodemu człowiekowi w sytuacji podejmowania decyzji zawodowej i uaktywnianiu pewnych cech często towarzyszą osoby z jego najbliższego środowiska: rodzice, nauczyciele, przyjaciele. W rezultacie jednostka, w oparciu o różne sugestie, obserwacje oraz samoocenę własnych możliwości i zdolności, wykonuje odpowiednie działania zmierzające do podjęcia pracy zawodowej. Wstępne deklaracje i zobowiązania przyjmują konkretną postać wyborów wyrażaną np. ukończoną szkołą.
- Na etapie ustanowienia dokonuje się wyboru miejsca pracy. W początkowej fazie, trwającej przeważnie przez pierwsze 3–5 lat, następuje konfrontacja możliwości młodego pracownika z oczekiwaniami i wymaganiami na danym stanowisku. Jest to faza startu zawodowego, czyli społeczno-zawodowej adaptacji nowego pracownika, w której następuje „wrastanie w zawód”, praktyczne wdrażanie do jego wykonywania. Średnio przez 10 lat człowiek wykorzystuje wysiłek włożony w poprzednim etapie. Podejmuje pracę zawodową i z dużym zaangażowaniem realizuje pierwsze i kolejne zadania, konfrontując wcześniej zdobytą wiedzę i umiejętności z tym, czego oczekuje konkretny pracodawca. W etapie ustanowienia pojawiają się pierwsze oceny i opinie, kreślony jest zarys kariery zawodowej.
- Kariera środkowa jest jednym z ważniejszych etapów pracy zawodowej człowieka. Wtedy bowiem przez pryzmat sukcesów lub niepowodzeń w realizacji celów zawodowych ustalonych w poprzednim okresie dokonuje rewizji swoich osiągnięć zawodowych. Dana osoba na bazie dokonanej samooceny dokonuje strategicznych rozstrzygnięć dla rozwoju kariery. W przypadku stwierdzenia, że nie ma szans na zrealizowanie wcześniejszych planów zawodowych, następuje okres stagnacji, a potem załamania. Stopniowo zanika entuzjazm i motywacja, następuje spadek wydajności pracy. Nieco inaczej jest w sytuacji, gdy pracownik stwierdzi, że osiągnął wszystko, o czym zamarzył. Zrealizowanie zamierzonych celów zawodowych sprawia, że do nowych wyzwań będzie podchodził z rezerwą. Jest to czas, który można poświęcić na realizację innych celów, związanych

<sup>13</sup> A. Szałkowski, *Rozwój personelu*, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 2002, s. 80.

z życiem rodzinnym i realizacją hobby. Całkiem inaczej wygląda sytuacja w przypadku pozytywnej oceny realizacji celów, jednak w połączeniu z pewnym niedosytem. Wówczas pracownik dostrzega, że jego pozycja zmienia się na korzyść – odnosi sukcesy, wyróżnia się skutecznością w działaniu oraz samodzielnym i twórczym rozwiązywaniem problemów zawodowych. Odniesione sukcesy predysponują go do roli nauczyciela i mentora.

- Kolejny etap późnej kariery charakteryzuje się mniejszą aktywnością zawodową. W zamian za to wyróżnia się przekazywaniem swojego doświadczenia młodszymi współpracownikom. Człowiek na tym etapie jest specjalistą w swojej dziedzinie. Może więc swoją wiedzę i doświadczenie zawodowe przekazywać młodemu pokoleniu. Kariera późna, zwłaszcza w swojej końcowej fazie, stanowi przygotowanie do przejścia na emeryturę. Istotne dla człowieka w tym czasie jest poszukiwanie i rozwijanie swojego pomysłu na życie w nowej sytuacji.

Etap ostatni – schyłek – kończy karierę zawodową. Pracownik przechodzi na emeryturę. Dysponuje zatem nadmiarem wolnego czasu i może zająć się sprawami, którymi nie udało mu się zająć do tej pory. To doskonały okres na refleksje zawodowe, jak i życiowe.

Charakteryzując osoby dorosłe jako podmiot w procesie doradczym, warto przeanalizować ich sytuację z punktu widzenia doświadczeń zawodowych i zatrudnienia poszczególnych grup. Warto dodać, że w niektórych badaniach dotyczących rynku pracy stosuje się również kryterium demograficzne, jakim jest wiek osoby potrzebującej porady. Wśród tej kategorii można wymienić:

- Młodzież wchodzącą w struktury zawodowe i na rynek pracy. Definicja pojęcia młodzieży nie jest jednoznacznie określona. W Polsce w ujęciu demograficznym przyjęło się określać młodzież jako zbiór osób w wieku 15–24 lat, a za dolną granicę przyjmuje się wiek ukończenia szkoły podstawowej. Minimalny wiek zatrudnienia to 15 lat. Górną zaś granicę wyznacza wiek właściwy ukończenia szkoły wyższej lub uzyskanie zawodu – 24 lata. Młodzież jako kategoria kształcenia to osoby w wieku 15–24 lata uczące się w szkołach ponadpodstawowych i wyższych, a także słuchacze różnych poziomów i typów szkół. Młodzież jako kategoria zatrudniona to osoby w wieku 15–24 lata pracujące bądź bezrobotne, aktywnie poszukujące pracy.
- Osoby dorosłe bezrobotne<sup>14</sup>, stanowiące najbardziej zróżnicowaną grupę. Zaliczamy tu osoby zaczynające drogę zawodową, a więc: absolwenci

<sup>14</sup> W odniesieniu do zjawiska, jako sytuacji, w której pewna grupa osób w wieku produkcyjnym, zdolna do pracy nie znajduje faktycznego zatrudnienia z różnych powodów.

szkół, osoby długotrwale bezrobotne, kobiety, które nie podjęły zatrudnienia po urodzeniu dziecka, bezrobotni powyżej 50. roku życia, bezrobotni bez kwalifikacji zawodowych i doświadczenia zawodowego, samotnie wychowujący dzieci, bezrobotni po odbyciu kary pozbawienia wolności, bezrobotni niepełnosprawni.

- Osoby aktywne zawodowo będące na różnych etapach pracy: adaptacji do stanowiska i wymagań zawodu, identyfikacji ze środowiskiem pracownictwem, osiągnięcia stabilizacji zawodowej, podnoszenia poziomu wykształcenia i kwalifikacji zawodowych oraz wycofania się z czynnej pracy zawodowej i przejścia na emeryturę.

Największe szanse na zatrudnienie mają osoby po 25. roku życia, co potwierdzają badania<sup>15</sup> w których mówi się również o mniejszych szansach na przyjęcie do pracy osób długotrwale bezrobotnych, bez kwalifikacji, niepełnosprawnych, a także osób po 50. roku życia.

## **Uwarunkowania efektywności doradztwa zawodowego dla uczniów dorosłych**

Praca doradcza różni się podejściem do klienta w zależności od etapu rozwoju, w którym się ten znajduje. W kontakcie doradczym z osobami dorosłymi należy uwzględnić dużą różnorodność tej grupy oraz wiele czynników warunkujących planowanie kariery. Oczekiwania wobec usług doradczych będą odmienne w przypadku osób powracających na rynek pracy po dłuższej przerwie, osób pracujących zagrożonych utratą pracy, osób bezrobotnych czy też w wieku przedemerytalnym. W tej części artykułu zostaną przedstawione czynniki, które w znacznym stopniu wpływają na pomyślny przebieg procesu doradczego. W efekcie umożliwiają jak najtrafniejsze dopasowanie zakresu działań doradcy do potrzeb poszczególnych klientów. Nie można zapominać, że w relacji z doradcą ekspertem jest osoba radząca się. To klient posiada najwięcej informacji na swój temat. Doradca zawodowy natomiast pełni funkcję wspierającą osobę dorosłą w stworzeniu własnej listy pomysłów zawodowych. Stymulując, wskazując na związki pomiędzy doświadczeniami, jakie miały miejsce w życiu jednostki, ukierunkowuje jej działania, stwarzając szansę na efektywną współpracę. Rezultatem tej pracy jest wspólne wypracowanie indywidualnego projektu zawodowego klienta.

Wypracowanie rozwiązań gwarantujących sukces zawodowy wymaga od doradcy uwzględnienia i przeanalizowania indywidualnej sytuacji osobistej jednostki i czynników warunkujących dotychczasowy przebieg jej pracy zawodowej.

<sup>15</sup> <http://www.pup.czestochowa.pl/download/239.html> (dostęp: 14.01.2025 r.)

W pracy doradczej z osobami dorosłymi jest to szczególnie ważne, gdyż doświadczenia życiowe i zawodowe tych osób mogą być bardzo różne, a ich postawy wobec zaistniałej sytuacji, emocje im towarzyszące i sposób myślenia o sobie mogą w znacznym stopniu determinować dalszą realizację kariery zawodowej. Wśród czynników wymagających uwzględnienia podczas doradztwa zawodowego warto wymienić:

- sytuację społeczno-rodzinną (np. plany powiększenia rodziny, plany zawodowe i edukacyjne innych członków rodziny, zobowiązania do opieki nad innymi członkami rodziny),
- akceptowane normy i wzorce zachowania w rodzinie (np. dziedziczne bezrobocie, roszczeniowe postawy wobec otoczenia osób dorosłych, wyraźne negowanie sensu i wartości pracy),
- aktywność i zaangażowanie się w dany obszar rozwoju (np. niewłaściwe proporcje w aktywności życiowej, nadmierne skupienie się na rozwoju społeczno-towarzyskim, minimalistyczne podejście do obowiązków zawodowych, bierna postawa wobec pracy i brak myślenia perspektywicznego),
- uwarunkowania finansowo-materialne (np. spadek lub całkowita utrata dochodów prowadząca do obniżenia poziomu życia, zmiany zamieszkania spowodowane obciążeniami kredytowymi, zobowiązania finansowe wobec instytucji, osób),
- równoległe realizowane plany i aspiracje (np. pasje i zainteresowania),
- stan zdrowia psychicznego i fizycznego (np. problemy natury emocjonalnej – depresja, agresja, uzależnienia, skłonności do zachowań destrukcyjnych, wypalenie zawodowe; choroby przewlekłe, niepełnosprawność itp.),
- dotychczasową ścieżkę zawodową i edukacyjną (wykształcenie, zajmowane stanowisko, zakres obowiązków pracowniczych),
- umiejętności i kwalifikacje uzyskane na drodze formalnej i nieformalnej.

Powtarzające się niepowodzenia w życiu człowieka prowadzą najczęściej do przypisywania większego znaczenia czynnikom zewnętrznym, znajdującym się w najbliższym otoczeniu klienta. Tymczasem pracując z osobą dorosłą, doradca zawodowy powinien również zwrócić uwagę na postrzeganie przez nią swojej sytuacji w kontekście zmiany i dokonywania kolejnych wyborów zawodowych. Analiza sposobu myślenia klienta, sposób formułowania wypowiedzi na temat własnych doświadczeń, koncentrowanie się tylko na negatywnych lub pozytywnych aspektach sytuacji pozwalają wnioskować o stopniu gotowości klienta do współpracy i podejmowania decyzji zawodowych. Pozytywny sposób myślenia człowieka o otaczającej go rzeczywistości jest ważnym etapem na drodze do zmiany. Praktyka doradcza pokazuje wpływ cech osobowych klienta na podejmowanie

trafnych decyzji zawodowych. Spośród umiejętności, które ułatwiają nam wybory zawodowe, wymienia się takie jak: elastyczność, samodzielność, umiejętność panowania nad emocjami, gotowość do podejmowania ryzyka i konsekwencję w działaniu<sup>16</sup>. W swoim opracowaniu M. Mrozek<sup>17</sup> zauważa, że podczas rozmowy z klientem, zwracając uwagę na sposób formułowania przez niego wypowiedzi, można dostrzec posiadanie wyżej wymienionych cech. Taka postawa klienta warunkuje nie tylko świadome i odpowiedzialne realizowanie zadań wynikających z jego sytuacji zawodowej, ale przede wszystkim pozwala na umiejętne wykorzystanie własnych zasobów w celu ograniczenia przeszkód i barier w karierze.

Dokonanie trafnego wyboru zawodowego oznacza w efekcie satysfakcję i zadowolenie osoby współpracującej z doradcą zawodowym. Mówiąc o zadowoleniu, mamy na uwadze zarówno jego zadowolenie psychologiczne, proceduralne, jak i rzeczowe. Osiągnięcie satysfakcji proceduralnej zależy od sposobu rozwiązywania problemu zawodowego radzącego się. W tej kwestii warto mieć na uwadze, by rozmowy odbywały się zgodnie z planem, w określonym czasie, przy zachowaniu jasnych kryteriów oraz poszanowaniu zasady poufności i dobrowolności. Satysfakcja psychologiczna z kolei wynika z atmosfery, w jakiej odbywa się rozmowa doradczą. Poczucie bezpieczeństwa, klimat zaufania i zrozumienia sprzyjają konstruktywnej współpracy w sytuacji poradniczej. Ważne jest przekonanie klienta, że doradca jest pozytywnie nastawiony do jego osoby, szanuje jego prawo do własnego zdania i podjętych decyzji. Warto także wskazać na finalny efekt procesu doradczego, jakim jest satysfakcja rzeczowa, którą może stanowić wybór zawodu i zatrudnienie, zdobycie nowych umiejętności i kwalifikacji itd. Zaniedbanie lub zlekceważenie któregoś z wymienionych elementów może zaburzyć proces doradczy i powodować wycofanie się klienta z dalszej współpracy.

## **Źródła oporu ze strony uczniów dorosłych i sposoby jego redukcji**

Praktyka doradczą wskazuje, że najczęściej ludzie zwracają się o wsparcie, gdy dostrzegają, że nie są zdolni do poradzenia sobie z zaistniałymi problemami lub znajdują się w szczególnie trudnej sytuacji na skutek negatywnych wydarzeń życiowych. W tym rozumieniu wielu praktyków doradztwa zawodowego zakłada, że klient korzysta z porady z własnej inicjatywy, dobrowolnie, a jego nastawienie do poszukiwania alternatyw rozwiązań własnych problemów jest pozytywne i sprzyja współpracy doradczej. Należy jednak zauważyć, że niejednokrotnie zdarzają i tacy klienci, którzy swoje uczestnictwo w procesie doradczym traktują z rezerwą, wycofują się, przeciwstawiają i manifestują opór na różnych etapach

<sup>16</sup> M. Mrozek, *Praca z klientem dorosłym*, wyd. KOWEziU, Warszawa 2009, s. 18–20.

<sup>17</sup> Ibidem.

pracy. Tymczasem, jak wspomniano wcześniej, stosunek klienta do problemu, jego inicjatywa i motywacja do dokonania zmian w życiu, jest podstawą efektywnego realizowania kolejnych etapów działania doradczego.

Trudne sytuacje i opór w pracy z klientem są kwestiami poruszonymi niemalże w każdej praktyce poradniczej i terapeutycznej. Opór można zdefiniować jako wszelkie świadome i nieświadome działania klienta, które mają na celu unieważnienie lub niedopuszczenie do postępu w pracy doradczej. Równie często traktowany jest jako reakcja obronna przed zagrożeniami, reakcja na odebranie człowiekowi kontroli nad biegiem zdarzeń i ograniczenie swobody wyborów<sup>18</sup>. Warto dodać, że w przypadku osób dorosłych, zwłaszcza w warunkach braku pracy, opór postrzega się jako najbardziej typową reakcję wynikającą ze zmiany sytuacji jednostki. To, co nieznanne, budzi lęk i obawy. Klienci doradztwa często nie dostrzegają pozytywnych aspektów zmiany, ale koncentrują się na obawach, jakie towarzyszą ingerencji w ich aktualną sytuację. W tym wypadku zadaniem doradcy jest uświadomienie klientowi pozytywnych konsekwencji proponowanych zmian i zachęta do otwartości na wejście w nową sytuację, która łączy się z wprowadzeniem modyfikacji do swojego planu działania.

Opór w sytuacji poradniczej możemy rozpatrywać w trzech perspektywach:

- W rozumieniu cech osobowych jednostki – w tym znaczeniu opór wyraża się w postawach zachowawczych, sceptycznych, biernych, uległych, wynikających z braku motywacji do zmian, niezależnie od ich rodzaju i konsekwencji. Opór może tu być skutkiem wcześniejszych doświadczeń jednostki, wzmacnianych przez jej najbliższe środowisko. Powyżej opisane zachowania często pojawiają się u osób bezrobotnych. Zazwyczaj obojętność i brak inicjatywy dotyczą sytuacji, gdy osoby te w ogóle nie podejmują kontaktu z doradcą, pośrednictwem pracy, a także samodzielnie nie poszukują zatrudnienia. Jeśli jednak zdarzy się, że osoba bezrobotna zgłosi się po pomoc, to w konsekwencji oczekuje od doradcy przejęcia odpowiedzialności za swój los i podania konkretnych rozwiązań własnej sytuacji. W tym rozumieniu opór klienta może przejawiać się w zachowaniach werbalnych i niewerbalnych, może przybierać formy niechęci do nawiązania relacji z doradcą przejawiające się w demonstracyjnym negowaniu wszelkich sugestii doradcy, odmowie udzielania odpowiedzi na pytania, milczeniu, podejmowaniu tematów niezwiązanych z głównym problemem, okazywaniu złości lub irytacji podczas rozmowy.
- W rozumieniu stanu sytuacyjnego – opór ten jest trudny do przewidzenia, gdyż może pojawić się na każdym etapie pracy z klientem w sytuacji wchodzenia w nowe, zaskakujące, niezrozumiałe sytuacje budzące obawy

<sup>18</sup> J.A. Kottler, *Opór w psychoterapii. Jak pracować z trudnym klientem?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007, s. 19.

i niepokój klienta, związane z zachwianiem dotychczasowego porządku i struktur jego życia. Stan ten można przedstawić, jako zachowania pasywne jednostki polegające na wycofywaniu się klienta z działań zaplanowanych w procesie doradczym, często prowadzące do nierozwiązania problemu.

- W odniesieniu do relacji z doradcą – w tym znaczeniu opór klienta wynika z określenia stanu jego gotowości do współpracy z doradcą – sytuacji akceptacji, negacji, obojętności wobec działań pomocowych. W tym aspekcie opór klienta może być związany z konkretnymi działaniami doradcy, jego cechami osobowości, nastawieniem do klienta i jego problemu. Pojawia się w sytuacji okazywania przez doradcę zniecierpliwienia, udawanej troski, narzucania własnych rozwiązań, wymuszania obietnic, a także braku kompetencji.

Rozpatrując problem trudnego klienta, czyli takiego, któremu towarzyszą zachowania oporu, należy podkreślić, że może mieć on wymiar indywidualny i związany jest z określoną typologią. Badacze D.J. Munjack i L.J. Oziel<sup>19</sup> proponują następujące typy oporu:

- Opór wynikający z braku świadomości klienta dotyczącej oczekiwań doradcy – wiąże się z sytuacją, w której przyczynę nieporozumień w procesie doradczym stanowi niezrozumienie celu i istoty pomocy, wynikające np. z nieprecyzyjnego formułowania pytań przez doradcę.
- Opór wynikający z braku wiedzy niezbędnej do udzielenia odpowiedzi na pytania lub problemów z ich poprawnym sformułowaniem, np. trudności klienta w nazywaniu własnych stanów emocjonalnych.
- Opór wynikający z braku motywacji, przejawiający się brakiem aktywności i zaangażowania w rozwiązanie problemu. Zachowania te często wynikają z niepowodzeń doznanych w przeszłości lub braku wiary u klienta we własne możliwości.
- Opór wynikający z lęku i poczucia winy – często związany z zaniżoną samooceną, występujący na każdym etapie procesu poradniczego, szczególnie wyraźnie w sytuacjach, w których dochodzi do konfrontacji klienta z problemami postrzeganymi przez niego jako trudne, bolesne, drażliwe związane z długo tłumionymi emocjami.
- Opór mający źródło we wtórnych efektach zasadniczych zaburzeń – odnosi się do sytuacji, w której klient nie jest zainteresowany zmianą sytuacji i dąży do udaremnienia wysiłków doradcy. Efekty wtórne, czyli nieujawnione, przynoszą mu bowiem pewne korzyści: umożliwiają opóźnianie

<sup>19</sup> Za: ibidem, s. 22–23.

i wstrzymywanie działań, pozwalają uniknąć odpowiedzialności, obwiniając za swoje niepowodzenia innych, pomagają utrzymać stan dotychczasowy bezpieczny i dobrze sobie znany, zamiast skoncentrować się na przyszłości.

W poradnictwie zawodowym próbuje się usystematyzować różne typy klientów, przyjmując za kryterium główne źródło oporu. Wymienia się następujące grupy klientów<sup>20</sup>:

- klienci, których indywidualne cechy osobowe stwarzają bariery w procesie poradniczym. W tej grupie znajdują się osoby z zaburzeniami zdrowia, zwłaszcza neurologicznymi, osoby przejawiające zachowania lękowe w sytuacjach społecznych, w tym długotrwanie bezrobotne;
- klienci, którzy traktują opór w relacjach jako strategię, prowadzą grę podszytą ukrytym planem, świadomie łamią ustalone zasady;
- klienci oporujący w relacjach interpersonalnych, z trudnościami w komunikowaniu swoich myśli i poglądów, jak również narzucający swoje zdanie innym poprzez nieustanne prowadzenie monologów lub inicjowanie zbędnych dyskusji;
- klienci, których opór wynika z nieradzenia sobie w sytuacji poradniczej i odgrywania roli klienta.

W poradnictwie zawodowym trudno wskazać jednoznaczne, modelowe rozwiązania w pracy z trudnym klientem. Każda sytuacja osoby przejawiającej zachowania oporujące jest niepowtarzalna i złożona. Klienci oporujący nie są osobami nastawionymi na współpracę z doradcą, a praca z nimi zakłada mniejsze prawdopodobieństwo osiągnięcia sukcesu. Praca poradnicza w sytuacji klienta niezainteresowanego poradą, wycofanego i utrudniającego kontakt, a więc oporującego, powinna być poprzedzona zbudowaniem właściwej relacji poradniczej.

W praktyce doradczej proponuje się rozpoczęcie pracy z klientem od zawarcia porozumienia, kontraktu, który ukierunkowuje proces doradzania i określa zasady współpracy. Kontrakt zawiera informacje o celach i warunkach osiągnięcia zamierzonych efektów, określa wzajemne oczekiwania, role i zobowiązania oraz granice odpowiedzialności każdej ze stron.

W oparciu o koncepcję pracy z klientem oporującym J. Enrighta, M. Tarkowska wskazuje pięć warunków „wchodzenia klienta w relację pomocową”, których spełnienie umożliwia utworzenie kontraktu doradczego<sup>21</sup>. Etapy te kolejno obejmują:

<sup>20</sup> Z. Wołk, *Osoba długotrwanie bezrobotna jako klient oporujący*. Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego nr 43, wyd. MPiPS, Warszawa 2009, s. 52–53.

<sup>21</sup> M. Tarkowska, *Rozmowa doradcza – wspólne poszukiwanie rozwiązań*. Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego nr 35, wyd. MPiPS, Warszawa 2006, s. 18–21.

- zaakceptowanie przez klienta sytuacji, w jakiej się znalazł i świadome jego wejście w sytuację doradczą,
- ustalenie rzeczywistego problemu klienta i analiza istoty oraz przyczyn jego trudności,
- analiza realnych możliwości rozwiązania problemu i ocena szans na usunięcie trudności,
- uzyskanie pewności, że klient akceptuje osobę doradcy, jego rolę i sposób udzielania pomocy,
- ukazanie klientowi dodatkowych zysków, uświadomienie mu konsekwencji zmian zachowania prowadzących do rozwiązania problemu.

Proponowane podejście wskazuje, że zaangażowanie i uczestnictwo klienta w planowaniu i wprowadzaniu zmian w swojej karierze zawodowej staje się możliwe wówczas, gdy jest on zmotywowany do rozwiązywania problemu, ma świadomość poczucia kontroli nad własnymi działaniami i sprawstwa oraz odpowiedzialności za własne wybory. Akceptacja sytuacji wymagającej skorzystania z pomocy, pozytywne nastawienie klienta do osoby doradcy i jego wiara w szanse na rozwiązanie problemu – to pierwsze kroki na drodze do przełamania oporu i akceptacji propozycji zmian w życiu zawodowym i osobistym.

Ponadto, z punktu widzenia niepewnej sytuacji klienta uczestniczącego w sytuacji poradniczej, sformułowanie przejrzystego, obowiązującego obie strony kontraktu może prowadzić do następujących korzyści:

- pozwala na zorientowanie się we wzajemnych oczekiwaniach,
- zapewnia bezpieczeństwo poprzez ustalenie granic w rozmowie,
- stwarza poczucie możliwości wyboru i umożliwia podejmowanie decyzji,
- zmniejsza lęk przed zmianą i spostrzeganiem problemu w kategoriach niemożliwych do zrealizowania,
- obniża napięcie związane z nadmierną koncentracją na problemie i usunięciu barier na drodze do zmiany.

Praktyka doradcza wskazuje jednak, że niesienie pomocy trudnym klientom wymaga czasem nie tylko ustalenia przyczyn ich trudności lub sformułowania satysfakcjonujących zasad umowy. Czasem konieczne jest także podjęcie bardziej zdecydowanych działań, mających na celu powstrzymanie agresji klienta i skierowanie jego zainteresowania oraz uwagi na właściwe tory. Istotna jest tu zdolność doradcy do przystosowywania się do zmiennych warunków i okoliczności oraz jego gotowość do sięgnięcia po wszelkie możliwe środki i metody mogące pomóc w danej sytuacji. Jeśli zaoferujemy klientowi większą liczbę możliwości interwencji i modeli działania, istnieje większe prawdopodobieństwo, że znajdzie on wśród

nich te strategie, które pomogą mu przezwyciężyć impas w procesie poradniczym i pozwolą na wypracowanie akceptowanych form współpracy. Warto w tym miejscu przedstawić stanowisko J.A. Kottlera – specyfika jego podejścia do problematyki oporu klienta opiera się na założeniu, że istotę terapii stanowi jakość relacji terapeutycznej<sup>22</sup>. Według autora każdy klient pragnie czuć się doceniany i rozumiany. Jeśli w reakcjach osoby udzielającej pomocy pojawi się cynizm i manipulacja, dochodzi do zerwania relacji, a tym samym do utraty zdolności niesienia pomocy. Zachowanie empatyczne doradcy nie tylko sprawia, że osoby chętniej współpracują, ale także pozbywają się bariery ochronnej, dzięki której mogli trzymać innych na dystans. Kottler proponuje także praktyczne sposoby interwencji w kontakcie z trudnym klientem, takie jak:

- Interwencja poznawcza oparta na uświadomieniu klientowi, że przyczyna jego niepowodzeń leży w sposobie myślenia i postawie wobec świata, a identyfikowanie się ze szkodliwymi przekonaniem typu: „muszę”, „powinienem”, zamyka możliwości alternatywnego spojrzenia na swoją sytuację. Stosując tę technikę poznawczą, proponuje się powtarzanie pewnych twierdzeń umożliwiających klientowi uświadomienie przyczyn swoich niepowodzeń, np.:
  - „To Ty stwarzasz przeszkody, które uniemożliwiają osiągnięcie celu, nie jest to działanie innych przeciwko Tobie”;
  - „Niepowodzenia są nieodłącznym elementem życia, narzekanie nie pomoże Ci się ich pozbyć”;
  - „Możesz pokonać trudności, jeżeli zaczniesz myśleć w odmienny sposób o sobie i swoim życiu”.
- Budowanie bezpiecznych struktur polegające na zmniejszeniu obaw klienta, złagodzeniu lęku i umocnieniu współpracy opartej na zaufaniu i otwartości.
- Podkreślanie pozytywnych stron życia klienta, by osiągnąć równowagę między życiowymi trudnościami i harmonijnymi obszarami życia – wyszukiwanie dobrych rzeczy, poświęcenie czasu na odkrywanie tych mechanizmów, które funkcjonują prawidłowo i są źródłem satysfakcji. Sposób ten może być przydatny w sytuacji klienta ze skłonnościami do przedstawiania swojej sytuacji w kategorii życiowej katastrofy, a siebie w roli tragicznego bohatera. Zwrócenie uwagi klienta podczas rozmowy na pozytywne wydarzenia, przyjemne momenty w jego życiu, które pozwalają na wprowadzenie istotnych zmian w sposobie myślenia klienta na temat bilansu jego dotychczasowych sukcesów i niepowodzeń, co w rezultacie często prowadzi do poprawy jego samopoczucia.

<sup>22</sup> J.A. Kottler, op. cit., s. 180–194.

- Zarządzanie otoczeniem wspierającym rozumiane jako wyznaczenie przez osobę udzielającą porady obszaru, w którym klient będzie mógł funkcjonować w sposób akceptowany, poprzez ustalenie w sposób jasny i zdecydowany zasad i granic tolerancji dla zachowań trudnych klienta.
- Przewidywanie nawrotów symptomów, co oznacza zdolność doradcy do przewidywania tego, co wydarzy się w życiu klienta z jak największym prawdopodobieństwem, by w konsekwencji przerwać sekwencje niepomyślnych zdarzeń oraz przygotować klienta na przykre konsekwencje jego oporu. Technika ta może mieć zastosowanie w sytuacji, gdy osoba radząca się z coraz większym uporem i wytrwałością podejmuje się nadal tych zachowań, które dotąd skazywały ją na niepowodzenia w określonych sytuacjach.
- Działanie przez zaskoczenie polegające na zajęciu postawy opozycyjnej i wykonywaniu nieoczekiwanych, niekonwencjonalnych zabiegów i ruchów przez doradcę, uniemożliwiających przejęcie kontroli podczas rozmowy przez manipulującego klienta<sup>23</sup>.

Na podstawie dotychczasowych rozważań nad problemem oporu w poradnictwie można stwierdzić, że trudności w kontakcie z klientami mogą mieć swoje przyczyny i uzasadnienie w reprezentowanym przez doradcę podejściu, jego osobowości, doświadczeniu i w stosowanych metodach pracy. Gotowość do niesienia pomocy klientowi wymaga nie tylko rozpoznania jego cech i predyspozycji w sposób redukujący wszelkie przejawy oporu, ale także zbudowania planu pomocy, dostosowanego do indywidualnej sytuacji klienta. Warto pamiętać, że każda osoba zgłaszająca się po wsparcie komunikuje się i nawiązuje współpracę w sposób niepowtarzalny, a zadaniem doradcy jest odkrywanie i wykorzystanie tych różnorodnych zachowań w taki sposób, by dostrzec w nich szansę na rozwiązanie problemów tej osoby.

### **Formy i możliwości wsparcia uczniów dorosłych w procesie konstruowania kariery zawodowej**

Zachowanie człowieka dorosłego uwarunkowane jest jego aktualnymi przeżyciami, doświadczeniami, świadomością i sposobem postrzegania siebie, innych i otaczającego świata. Jednostka często potrzebuje odpowiedniego wsparcia w dążeniu do samorealizacji na tym etapie swojego rozwoju zawodowego. Odpowiedzią na takie zapotrzebowanie jest profesjonalna pomoc doradców zawodowych. Wspieranie ludzi znajdujących się na różnym etapie w procesie konstruowania

<sup>23</sup> J.A. Kottler, op. cit., s. 180–194.

karier staje się najważniejszym zadaniem współczesnego poradnictwa. Doradcy zawodowi nieustannie poszukują form i sposobów działania, dzięki którym mogą skutecznie pomagać ludziom rozwijać własne zdolności i umiejętności, poznawać konsekwencje własnych wyborów, uczyć podejmowania decyzji, a także radzenia sobie w trudnych sytuacjach.

Pomoc w ramach poradnictwa zawodowego dla osób dorosłych oferowana jest w formie grupowej, indywidualnej oraz coraz powszechniej stosowana na odległość za pośrednictwem Internetu i nowoczesnych technologii teleinformatycznych. Każda z tych form stanowi inny rodzaj wsparcia jednostki w jej rozwoju edukacyjnym i zawodowym.

Doradztwo grupowe pozwala na wzmocnienie lub rozwinięcie zasobów indywidualnych danej osoby, istotnych w poszukiwaniu rozwiązania problemu. Podczas zajęć grupowych jednostka poszerza swoją wiedzę, rozwija własne pomysły i idee. Uczestnictwo w zajęciach takich umożliwia również rozwój umiejętności społecznych i organizacyjnych przydatnych w zdobywaniu i wykonywaniu pracy, stwarza możliwość konfrontacji własnych zachowań z innymi i uzyskania informacji zwrotnych na temat własnej osoby. Udział w zajęciach grupowych jest często pierwszym krokiem na drodze do skorzystania z indywidualnego spotkania z doradcą.

Poradnictwo indywidualne pozwala skoncentrować się na omówieniu problemów nawet o bardzo osobistym charakterze. Spotkania indywidualne mają na celu możliwie dokładne samopoznanie jednostki, rozpoznanie obszarów wymagających wsparcia, zaplanowanie konkretnych rozwiązań, a także wzmacnianie motywacji i przygotowanie się do procesu zmian. Podstawowym narzędziem w poradnictwie indywidualnym jest rozmowa doradcza.

Obecnie zwiększa się również liczba osób korzystających z metody poradnictwa kariery na odległość. Kontaktowanie się drogą e-mailową, poprzez komunikatory, grupy dyskusyjne, konsultacje telefoniczne stanowi często jedyną możliwość pracy z klientem znajdującym się w dużej odległości. Taka forma jest wykorzystywana także w sytuacji, gdy bezpośredni jego udział w procesie doradczym jest ograniczony (np. ze względu na obowiązki zawodowe czy zobowiązania opiekuńcze klienta).

Zanim zostaną omówione działania poradnicze dla osób dorosłych, warto jeszcze zwrócić uwagę na sytuację pojawienia się u jednostki potrzeby zasięgnięcia porady i uzyskania doradczego wsparcia. Na ogół wizyta poradnicza wiąże się z motywacją do poszukiwania nowych życiowych możliwości i rozwiązań, bez względu na to, czy jest ona wynikiem samodzielnych decyzji klienta, czy sugestii osób z jego otoczenia. Sam moment zgłoszenia się do doradcy jest interpretowany przez osoby dorosłe indywidualnie. Dla niektórych może być to traktowane jako swoista porażka, będąca wynikiem nieskuteczności własnych działań. Posta-

wie tej towarzyszą odczucia narastającego lęku o przyszłość, poczucie znalezienia się w chaosie, a nawet próby wyparcia problemu, przejawiające się, np. odmową uczestnictwa w szkoleniach czy zwlekaniem z wizytą u doradcy osób długotrwale bezrobotnych. Dla innych kontakt z doradcą zawodowym to przemyślana refleksja, wynik świadomej strategii, okazja do poszukiwania inspiracji, pomocy, podstaw podjęcia decyzji, czasem pogodzenia się z jakąś nieuniknioną sytuacją, np. zmianą specjalizacji zawodowej, koniecznością migracji zarobkowej.

Mając na uwadze zróżnicowane motywy i potrzeby osób dorosłych wymagających wsparcia doradczego, ich doświadczenia zawodowe oraz indywidualne uwarunkowania, doradca zawodowy poszukuje jak najbardziej adekwatnych możliwości pomocy, dostosowanych do sytuacji poszczególnych grup klientów.

Dużą grupę wśród adresatów poradnictwa zawodowego zajmują osoby młode (absolwenci szkół zawodowych, wyższych, studenci), które znajdują się na etapie przygotowania do wejścia na rynek pracy. Zdarza się często, że absolwenci zgłaszają się do doradcy zawodowego w celu uzyskania porady w zakresie wyboru dalszego kierunku kształcenia. Osobom młodym, zwłaszcza w przedłużającej się sytuacji pozostawania bez pracy, towarzyszą obawy związane z brakiem szans na zatrudnienie, konkurencyjnością, a czasem presją rodziny związaną z podjęciem pracy zarobkowej i usamodzielnieniem się. Ponadto u tych odbiorców usług doradczych obserwuje się duże zróżnicowanie w orientacji zawodowej. Są wśród nich dorośli nieposiadający planów zawodowych, bezradni, czasem roszczeniowi w swoich oczekiwaniach wobec pracodawców, oczekujący od doradcy gotowych rozwiązań i recepty na osiągnięcie sukcesu w karierze. Do drugiej grupy należą młodzi ludzie, którzy okres studiowania czy nauki wykorzystali na zdobywanie pierwszych doświadczeń zawodowych i rozwijanie własnych umiejętności, np. poprzez pracę w wolontariacie czy w czasie wyjazdów zagranicznych. Osoby te są na ogół świadome swoich możliwości, a potrzebują jedynie pomysłu i doprecyzowania planów zawodowych. Wsparcie doradcze na tym etapie wiąże się przede wszystkim z wyposażeniem osoby w umiejętność pozyskiwania informacji zawodowych, przydatnych w procesie poszukiwania pracy. Informacje te powinny zawierać jak najbardziej aktualne tendencje i perspektywy zatrudnienia na rynku pracy, oczekiwania pracodawców, sposoby docierania do wolnych miejsc pracy. W wyniku porady młody człowiek powinien nabyć umiejętność autoprezentacji własnej osoby, odpowiedniego sposobu konstruowania dokumentów aplikacyjnych podczas bezpośrednich kontaktów z potencjalnymi pracodawcami. Duże znaczenie ma również wiedza na temat zasad rekrutacji i sposobów selekcji kandydatów do pracy na danym stanowisku, zarówno w kraju, jak i za granicą. W tej kategorii adresatów poradnictwa zawodowego szczególną grupę stanowią kobiety powracające na rynek pracy po przerwie związanej z urodzeniem i wychowywaniem dzieci. Planowanie dalszej drogi kariery w tym przypadku wiąże się z trudnymi decyzjami i wyborami wynikającymi z próby połączenia ról – pogodzenia

obowiązków rodzinnych z podjęciem zatrudnienia. Magdalena Mrozek wskazuje na najważniejsze jej zdaniem cele pracy doradczej dla kobiet, które rozpoczynają pracę zawodową w średnim wieku lub powracają na rynek pracy po dłuższej przerwie w zatrudnieniu<sup>24</sup>:

- wzmocnienie poczucia własnej wartości i umiejętności prezentowania własnej osoby;
- pomoc w identyfikacji zmian w stylu życia, które mogą wystąpić związku z podjęciem pracy zawodowej (np. kwestie związane z podziałem obowiązków domowych i opieką nad dziećmi);
- wsparcie i pomoc w początkowym okresie zatrudnienia, na etapie adaptacji do środowiska pracy.

Ważną grupę odbiorców, zróżnicowaną w zakresie usług i potrzeb doradczych, stanowią osoby zatrudnione w różnych obszarach pracy. Osoby pracujące podejmują decyzje o zmianach w przebiegu swoich dotychczasowych karier w momentach zagrożenia utratą pracy, atrakcyjnych perspektyw awansu wewnętrznego lub też w wyniku niezadowolenia z zajmowanej pozycji zawodowej. W tej grupie możemy odnaleźć osoby dorosłe, które:

- posiadają już znaczne doświadczenie zawodowe, są specjalistami w danej dziedzinie, ich kariera jest zarysowana, a działania zawodowe charakteryzują się dużym zaangażowaniem, twórczością i ambicją związaną z możliwościami awansu; ta grupa klientów dokonuje w tym czasie ważnych decyzji i zmian w życiu pozazawodowym (np. powiększenie rodziny, obciążenia kredytowe), które doradca powinien uwzględnić w proponowanych możliwościach wsparcia;
- nieustannie poszukują oraz podejmują się wykonywania różnych zawodów; są to osoby o nieusystematyzowanym i wielokierunkowym doświadczeniu, których bogate kwalifikacje, umiejętności są często niepotwierdzone formalnie;
- odczuwają niezadowolenie z obecnej pracy, a działania zawodowe są dla nich niesatysfakcjonujące; ci klienci często nie posiadają dużego doświadczenia zawodowego czy zdolności do oceny własnych preferencji do wykonywania danej pracy.
- podejmują działania stabilizacyjne w karierze zawodowej wynikające z bazowania na dotychczasowych dokonaniach i zaprzestaniu uzupełniania kwalifikacji; Osoby te przede wszystkim skupiają się na utrzymaniu obecnej pozycji zawodowej.

<sup>24</sup> M. Mrozek, op. cit., s. 51.

Wsparcie doradcze dla osób pracujących najczęściej przebiega zarówno w formie indywidualnej, jak i grupowej. Powinno dotyczyć obszarów związanych z rozwojem własnych umiejętności, precyzowaniem kolejnych celów zawodowych, poradzeniem sobie ze stresem związanym ze zmianą zawodową czy awansem, jak również potwierdzenia słuszności podejmowanych decyzji, np. związanych z założeniem działalności gospodarczej.

### **Bibliografia**

- Bańka A., *Kapitał kariery – uwarunkowania, rozwój i adaptacja do zmian organizacyjnych oraz strukturalnych rynku pracy*, [w:] *Współczesna psychologia pracy i organizacji*, red. Z. Ratajczak, A. Bańka, E. Turska, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.
- Bańka A., *Psychologiczne doradztwo karier*, Stowarzyszenie Psychologia i Architektura, Poznań 2007.
- Beneš M., *Andragogika – filozofie-věda*, Eurolex Bohemia, Praga 2001.
- Chudzicka-Czupała A., *Bezrobocie. Różne oblicza wsparcia*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2004.
- Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa. Odmiany poradoznawczego dyskursu*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Kottler J.A., *Opór w psychoterapii. Jak pracować z trudnym klientem?*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2007.
- Mrozek M., *Praca z klientem dorosłym*, wyd. KOWEziU, Warszawa 2009.
- Nowacki T., *Kształcenie i doskonalenie pracowników. Zarys andragogiki pracy*, PWN, Warszawa 1983.
- Poradnik edukatora*, red. M. Owczarz, wyd. CODN, Warszawa 2005.
- Paszowska-Rogacz A., *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, wyd. KOWEziU, Warszawa 2003.
- Pietrasieński Z., *Rozwój człowieka dorosłego*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1990.
- Pomykało W., *O mądrości, światopoglądzie i osobowości*, Fundacja Innowacja, Warszawa 2004.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. Zagadnienia ogólne*, PWN, Warszawa 2004.
- Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2009.
- Rozwój personelu*, red. A. Szałkowski, Wydawnictwo Akademii Ekonomicznej, Kraków 2002.
- Tarkowska M., *Rozmowa doradcza – wspólne poszukiwanie rozwiązań. Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego nr 35*, MPiPS, Warszawa 2006.
- Wojtasik B., *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa*, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1993.

Wojtasik B., *Podstawy poradnictwa kariery*, wyd. KOWEziU, Warszawa 2011.

Wołk Z., *Osoba długotrwale bezrobotna jako klient oporujący. Zeszyt informacyjno-metodyczny doradcy zawodowego nr 43*, wyd. MPiPS, Warszawa 2009.

**Netografia:**

KOWEziU, *Kształcenie zawodowe i ustawiczne. Vademecum*, 2013, <http://new.koweziu.edu.pl/publikacje/item/57-ksza%C5%82cienie-zawodowe-i-ustawiczne>

*Badanie gotowości przedsiębiorców do zatrudniania bezrobotnych powyżej 45 roku życia*, raport z badań, 2009, <http://www.pup.czestochowa.pl/download/239.htm>

Wesołowska A., Pfeiffer A., *Kwalifikacyjne kursy zawodowe. Krok po kroku*, 2013, <http://new.koweziu.edu.pl/publikacje/item/57-ksza%C5%82cienie-zawodowe-i-ustawiczne>  
[http://lcez.lublin.pl/pliki/memorandum\\_komisji\\_eu\\_dotyczace\\_ksztalcenia\\_ustawicznego.doc](http://lcez.lublin.pl/pliki/memorandum_komisji_eu_dotyczace_ksztalcenia_ustawicznego.doc)

**Ewa Kaniewska-Mackiewicz**  
Wyższa Szkoła Gospodarki

## **OSOBY W SPEKTRUM AUTYZMU OSADZONE W ZAKŁADACH KARNYCH W POLSCE – RAPORT Z PROJEKTU INNOWACJI ZA MUREM ZROZUMIENIA**

### **INDIVIDUALS ON THE AUTISM SPECTRUM INCARCERATED IN POLISH PENITENTIARY FACILITIES – A REPORT ON THE INNOVATION PROJECT *BEHIND THE WALL OF UNDERSTANDING***

**Streszczenie:** Artykuł porusza problematykę trudności, na jakie trafiają osoby osadzone z zaburzeniami ASD/SI w polskich zakładach karnych. Autorka ukazuje z jednej strony brak dostosowań do ich potrzeb wynikających z niepełnosprawności, z drugiej strony proponuje jednocześnie własne pomysły w formie realizowanego obecnie innowacyjnego projektu *Za murem zrozumienia*, który powstał dzięki współpracy z Inkubatorem Wielkich Jutra, zajmującego się dostępnością w ramach programu rządowego Dostępność Plus i finansowanego z Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego. Celem projektu jest stworzenie dostosowań, które stanowić będą wsparcie dla osób osadzonych z ASD/SI. Jednym z pomysłów jest stworzenie Modelu asystentury w zakładach karnych skierowanej do osób osadzonych z ASD/SI, ale także wprowadzenie pomocy sensorycznych czy też kwestionariusza do przesiewowej diagnozy osób dorosłych z ASD/SI. Dodatkowym wsparciem będzie NARZĘDZIOWNIK, zawierający m.in. Poradnik dla funkcjonariuszy zakładów karnych oraz osób osadzonych – kandydatów na asystentów osób z zaburzeniami ASD/SI.

**Słowa kluczowe:** spektrum autyzmu, zakład karny, zaburzenia integracji sensorycznej, dostępność, niepełnosprawność.

**Abstract:** The article addresses the challenges faced by incarcerated individuals with autism spectrum disorders (ASD) and sensory processing disorders in Polish prisons. The author points out, on one hand, the lack of accommodations available to meet their disability-related needs, and on the other, proposes her own ideas in the form of the innovative project that's currently being realized, called *Behind the Wall of Understanding*. The initiative was developed in collaboration with the Incubator of Tomorrow's Greats, project addressing accessibility as part of the government's *Accessibility Plus* program and is funded by the European Funds for Social Developments. The aim of the project is to create appropriate accommodations that will support incarcerated individuals with ASD/SPD. One of the proposed solutions is to create an Assistance Model in penitentiary facilities, dedicated to support inmates with ASD/SPD, but also introduction of sensory aids, or a questionnaire used for the preliminary diagnosis of adults with ASD/SPD. Provided will be the additional support in a form of a TOOLKIT that includes, among other things, a Guidebook for prison officers and staff,

and inmates – candidates for becoming assistants to individuals with autism spectrum and sensory processing disorders.

**Keywords:** autism spectrum, prison, sensory processing disorder, accessibility, disability.

*Osoba dorosła z zespołem Aspergera może przypominać podróżnika w obcym kraju – zna język, ale nie rozumie niuansów kulturowych, nie potrafi odczytać niewerbalnych znaków i często nie wie, co jest społecznie właściwe. To sprawia, że może doświadczać chronicznego napięcia i niepokoju, zwłaszcza w środowisku tak trudnym jak więzienie, gdzie normy społeczne są jeszcze bardziej nieprzejrzyste i często brutalne.*

Tony Attwood<sup>1</sup>

## Wprowadzenie

Niniejszy artykuł opisuje realizowany obecnie przeze mnie projekt *Za murem zrozumienia*, skierowany do osób w spektrum autyzmu (*Autism Spectrum Disorder* – ASD) i z zaburzeniami sensorycznymi (*Sensory Integration* – SI) osadzonych w polskich zakładach karnych. Jako autorka tegoż projektu przybliżę jego założenia, cele, grupy odbiorców i użytkowników. Pragnę, aby realizacja projektu przyczyniła się do wsparcia osób z ASD/SI osadzonych w zakładach karnych, a produkty takie jak NARZĘDZIOWNIK, Model Asystentury oraz Kwestionariusz do przesiewowej diagnozy osób osadzonych z zaburzeniami ASD/SI, weszły na stałe w rzeczywistość polskich zakładów karnych.

Obecnie w zakładach karnych, zarówno w Polsce, jak i na świecie, wzrasta liczba osób osadzonych z rozpoznaniem spektrum autyzmu czy zaburzeniami sensorycznymi. Jak stwierdza prof. Jennifer Sarrett z Uniwersytetu Emory'ego w Georgii: „Jako uczona zajmująca się osobami z niepełnosprawnością w więzieniach (...) wiem, jak trudne jest ich położenie. Ci z niepełnosprawnością intelektualną, rozwojową i zaburzeniami funkcji poznawczych otrzymują – statystycznie – dłuższe i bardziej drakońskie wyroki niż osoby pełnosprawne. Personel więzienny niejednokrotnie ich wyzyskuje, a współwięźniowie dręczą”<sup>2</sup>.

Spektrum autyzmu czy zaburzeń sensorycznych nie widać, natomiast brak dostosowań do potrzeb tychże osób naraża je na pogłębianie się zaburzenia, pojawianie się zaburzeń wtórnych, np. zaburzeń nastroju (depresja, zwiększona liczba prób samobójczych, samookaleczenia), zaburzeń lękowych. Osoby z zaburzeniami ASD/SI narażone są na przemoc ze strony współwięźniów, ostracyzm, wykorzystanie, manipulację. To wszystko sprawia, że częściej wikłają się w trud-

<sup>1</sup> T. Attwood, *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Warszawa 2017, s. 15–16.

<sup>2</sup> [www.niepelnosprawni.pl/ledge](http://www.niepelnosprawni.pl/ledge) (dostęp: 14.08.2024 r.).

ne zachowania, kontakty, maleje ich szansa na samodzielność i godne życie po opuszczeniu zakładu karnego, w tym na podjęcie pracy zawodowej. Z drugiej strony niepodejmowanie działań/dostosowań ze strony samych funkcjonariuszy daje przyzwolenie na wykorzystywanie ich przez współwięźniów i utrwalanie tym samym postaw społecznych, co przeczy samej idei resocjalizacji. Wprowadzenie systemowych oddziaływań proponowanych w projekcie nie tylko wsparłoby resocjalizację, ale także dałoby szansę innym osadzonym na przekwalifikowanie i być może po opuszczeniu zakładu karnego wsparcie osób z niepełnosprawnością także zawodowo. Pewien mężczyzna z zaburzeniami koncentracji uwagi i uczenia się opowiada o swoim doświadczeniu: „Trafiłem kiedyś do więzienia, bo nie rozumiałem pytań zadawanych przez panią sędzię. Skazała mnie na trzy miesiące aresztu, a ja po prostu nie rozumiałem jej pytań”<sup>3</sup>. Zakład karny to miejsce, w którym trudności w zakresie komunikacji, zrozumienia polecenia mogą być interpretowane jako stawianie się, niesubordynacja, co z kolei prowadzi do podejmowanych przez funkcjonariuszy działań opresyjnych: „(...) w więzieniu, takie nieporozumienia mogą prowadzić do przemocy i zagrożenia zdrowia. Dłuższa chwila na przyswojenie instrukcji, zwłaszcza w sytuacji stresowej, może być rozumiana przez nadgorliwego strażnika jako upór. Pewien mężczyzna kilkakrotnie osadzany w więzieniu mówi, że jeśli ktoś nie wykonuje poleceń, czasem jest do tego fizycznie zmuszany. W więzieniu nie mają na to czasu. Po prostu wrzucają cię pod prysznic. Nie powinni, ale widziałem takie sytuacje. Strażnik często zgłasza takie «nieposłuszeństwo». To może prowadzić do wydłużenia pobytu w areszcie lub odebrania przywilejów. «Uparty» więzień może też trafić do izolatki, co ma zawsze wpływ na jego kondycję psychiczną”<sup>4</sup>.

Rzecznik Praw Obywatelskich, na podstawie wizytacji w co czwartej jednostce penitencjarnej, po rozmowie ze stu osobami tam przebywającymi ocenił, iż część z tych osób prawdopodobnie nie powinna nigdy znaleźć się w więzieniu. Niektórzy mogliby odbywać karę, ale nie w zwykłym reżimie, tylko pod opieką specjalistów, korzystając z programów terapeutycznych, w warunkach zapewniających bezpieczeństwo zarówno im, jak i współosadzonym oraz funkcjonariuszom<sup>5</sup>. Stąd powstał mój pomysł na projekt innowacji, która wypełniłaby niszę związaną z przedstawionym problemem, tworząc produkt mogący znaleźć zastosowanie w każdym polskim zakładzie karnym – systemowe, specjalistyczne działania, z wykorzystaniem NARZĘDZIOWNIKA oraz Modelu Asystentury skierowanej do osób z zaburzeniami ASD/SI.

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Ibidem.

<sup>5</sup> A. Jędrzejczyk, *Więźniowie z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną. RPO opowiada o wynikach badań w więzieniach i o tym, co robi, by pomóc osobom, które nigdy nie powinny być trafić do więzienia*, Biuletyn Informacji Publicznej Rzecznika Praw Obywatelskich, 2016, [www.bip.brpo.gov.pl/pl/content/wiezniowie-o-umyslowsosci-dzieci-chorzy-psychicznie-rpo-opowiada-o-wynikach-badan-w-wiezieniach](http://www.bip.brpo.gov.pl/pl/content/wiezniowie-o-umyslowsosci-dzieci-chorzy-psychicznie-rpo-opowiada-o-wynikach-badan-w-wiezieniach) (dostęp: 15.08.2024 r.).

## Założenia innowacyjnego projektu

Zasadniczym celem projektu jest poprawa sytuacji życiowej osób w spektrum autyzmu oraz z zaburzeniami sensorycznymi, osadzonych w zakładach karnych w Polsce, poprzez zastosowanie produktów NARZĘDZIOWNIKA, zawierającego poradnik ze scenariuszami warsztatów, wytycznymi w zakresie dostosowań infrastruktury, wyposażenia, sposobu komunikacji, oraz poprzez stworzenie Modelu Asystentury dedykowanej potrzebom tychże osób.

Cele szczegółowe projektu to:

- podniesienie poziomu wiedzy na temat cech charakteryzujących osoby z zaburzeniami spektrum autyzmu i zaburzeniami sensorycznymi oraz zwiększenie poziomu empatii wśród funkcjonariuszy zakładów karnych;
- poprawa umiejętności komunikacyjnych z osobami z ASD i zaburzeniami SI w zakładach karnych wśród funkcjonariuszy zakładów karnych;
- podniesienie poziomu wiedzy na temat cech charakteryzujących osoby z zaburzeniami spektrum autyzmu i zaburzeniami sensorycznymi oraz zwiększenie poziomu empatii wśród osób osadzonych w zakładach karnych;
- poprawa umiejętności komunikacyjnych z osobami z ASD i zaburzeniami SI w zakładach karnych wśród osób osadzonych w zakładach karnych;
- poprawa dostępności informacyjno-komunikacyjnej oraz dostosowań w zakładzie karnym dla osób ze spektrum autyzmu oraz zaburzeniami sensorycznymi;
- opracowanie NARZĘDZIOWNIKA, zawierającego poradnik wraz z załącznikami, dotyczący wspierania osób z ASD i zaburzeniami SI w zakładach karnych, oraz Modelu Asystentury skierowanej do tychże osób;
- ograniczenie wśród osób osadzonych z zaburzeniami ASD oraz zaburzeniami SI zaburzeń wtórnych emocjonalno-społecznych, przeciwdziałanie stygmatyzacji;
- wspieranie aktywnego włączenia społecznego – promowanie równości szans, aktywnego uczestnictwa, zwiększania szans na zatrudnienie;
- wspieranie integracji społecznej osób zagrożonych ubóstwem lub wykluczeniem społecznym – osób osadzonych.

Projekt zakłada stworzenie produktów, których zastosowanie umożliwi zwiększenie dostępności infrastruktury, komunikacji, asystentury skierowanych do osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu oraz z zaburzeniami sensorycznymi, osadzonych w zakładach karnych w Polsce. Zaproponowane rozwiązania mają przyczynić się do zapobiegania ich alienacji, wykluczeniu społecznemu, wykorzy-

stywaniu, stosowaniu wobec nich przemocy psychicznej i fizycznej, pojawianiu się zaburzeń wtórnych (takich jak depresja, zaburzenia lękowe, próby samobójcze). Rozwiązanie przyczynić się także ma do stworzenia równego, sprawiedliwego dostępu do szansy na resocjalizację i powrót w przyszłości do aktywności społeczno-zawodowej, na integrację społeczną – na miarę możliwości tychże osób. Brak obecnie systemowych rozwiązań w zakładach karnych na rzecz osób z ASD i zaburzeniami SI wpływa na ich ocenianie negatywne nie przez pryzmat popełnionego przestępstwa, lecz przez pryzmat objawów zaburzeń / niepełnosprawności, bez rozumienia, dlaczego zachowują się w określony, wynikający z zaburzenia/niepełnosprawności sposób.

Projekt zakłada stworzenie NARZĘDZIOWNIKA, w skład którego wchodzić będzie poradnik, kompendium wiedzy na temat zaburzeń sensorycznych oraz zaburzeń spektrum autyzmu, uwzględniający specyfikę trudnych sytuacji, na jakie napotykają te osoby w zakładach karnych, co sprzyja nasileniu zachowań trudnych, a bywa i agresywnych, ocenianych jako celowe i w rezultacie karanych za nie przez funkcjonariuszy. Poradnik zawierać będzie również wskazówki dotyczące dostępności infrastruktury zakładu karnego, wyposażenia, dostępności informacyjno-komunikacyjnej, przykłady planów aktywności wspomagających osoby z ASD, dające poczucie przewidywalności następujących po sobie zdarzeń i poczucie bezpieczeństwa (np. plan aktywności na okoliczność kąpieli, spacerów, przeszukania celi, odwiedzin). Dodatkowo poradnik zawierać będzie komunikację alternatywną w formie grafiki, ułatwiającą zrozumienie treści wszystkim odbiorcom, także osobom o specjalnych potrzebach, w tym z niepełnosprawnościami. Załącznikami do poradnika będą scenariusze warsztatów dla funkcjonariuszy oraz osób osadzonych, które po zdobyciu wiedzy mogą stać się asystentami osób z ASD i zaburzeniami SI w zakładzie karnym. Obecnie nie ma takich rozwiązań, osoby z ASD pozostają same ze swoją niepełnosprawnością w zakładzie karnym. Publikacja zawierać będzie również wskazówki dotyczące liczebności osób osadzonych w 1 celi w sytuacji, gdy znajduje się tam osoba z ASD i zaburzeniami sensorycznymi.

Dodatkowo autorka zakłada stworzenie innowacyjnych pomocy sensorycznych, zaspokajających potrzeby sensoryczne, m.in. w obszarze propriocepcji (czucia głębokiego), dotyku (czucia powierzchniowego), z uwzględnieniem specyfiki zakładu karnego i związanych z tymże regulaminów. Innowacyjnym rozwiązaniem będzie także testowanie zakupionych innych pomocy dla osób z ASD i zaburzeniami SI, takich jak: koce obciążeniowe, kamizelki obciążeniowe, słuchawki wyciszające, przenośne ściany wyciszające, ciche timery do oznaczenia upływu czasu, co w przypadku osób z ASD ma bardzo duże znaczenie (potrzeba planowania, doprowadzania danej czynności do końca), pomoce wizualne, do stymulacji zmysłu wzroku.

Obecnie żadne z potrzeb sensorycznych osób o specjalnych potrzebach nie są brane pod uwagę, brakuje także wiedzy na temat tychże potrzeb i wreszcie sposobów zachowań osób o specjalnych potrzebach, które tych potrzeb nie mają zaspokojonych. Pojawiające się wówczas zachowania trudne interpretowane są jako „stawianie się”, nieprzestrzeganie regulaminu zakładu karnego. Stanowi to niestety stygmatyzowanie osób o specjalnych potrzebach, które nie mogą być karane za objawy zaburzeń czy niepełnosprawności.

Całe zadanie wpisuje się w działania na rzecz zwiększania dostępności placówek dla osób o szczególnych potrzebach. Aktualnie w zakładach karnych główne działania skierowane są na wdrażanie dostosowań dla osób z niepełnosprawnością ruchową. Niektóre zakłady posiadają oddziały terapeutyczne dla osób z niepełnosprawnością intelektualną, psychiczną. Nie ma jednak ani procedur, ani systemowych szkoleń, czy też dostosowań dla osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, zaburzeniami sensorycznymi. Zadanie zakłada stworzenie produktu, który możliwy będzie do zastosowania (sieciowania) na terenie zakładów karnych w Polsce – zarówno dla kobiet, jak i dla mężczyzn. Dzięki opracowaniu gotowego produktu w formie NARZĘDZIOWNIKA możliwe będzie jego wykorzystanie niskimi nakładami kosztów – wydruk gotowych produktów w pdf do pobrania na stronie projektu. Szkolenia mogą prowadzić, po zapoznaniu się z produktem, w tym z modułami wdrożeniowymi, psychologowie więzienni, co także obniży koszty wprowadzenia rozwiązania. Możliwe jest również wykorzystanie produktu przez osobę z zewnątrz, zatrudnioną na okoliczność wdrażania zadania. Wprowadzone innowacyjne rozwiązanie nie tylko zwiększy dostępność dla osób ze spektrum autyzmu i zaburzeniami sensorycznymi, ale także da szansę na podniesienie kompetencji funkcjonariuszy oraz pozostałych osadzonych, co wpłynie na efektywniejszą resocjalizację, a nawet w przyszłości wykorzystanie zdobytej wiedzy w pracy zawodowej (przykład bohatera filmu *Nietykalni*)<sup>6</sup>. Zaproponowane rozwiązanie jest zatem w pełni innowacyjne, wnosi systemowe rozwiązania, których jeszcze w naszych zakładach karnych nie ma.

## Odbiorcy i użytkownicy projektu

### *Grupa odbiorców*

Do odbiorców zadania zaliczamy:

- funkcjonariuszy zakładów karnych w Polsce,
- osoby osadzone w zakładach karnych w Polsce.

<sup>6</sup> *Zakłady karne w Polsce*, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Zak%C5%82ady\\_karne\\_w\\_Polsce](https://pl.wikipedia.org/wiki/Zak%C5%82ady_karne_w_Polsce) (dostęp: 15.08.2024 r.).

Szacunkowo odbiorcy to osoby osadzone oraz funkcjonariusze zakładów karnych w Polsce: 30 tys. funkcjonariuszy oraz 74 tys. osób osadzonych. W Polsce istnieje 46 aresztów śledczych i 84 zakładów karnych, w których służbę pełni prawie 30 tys. funkcjonariuszy i pracowników cywilnych<sup>7</sup>. W więzieniach w Polsce na koniec lutego 2024 r. osadzonych było 74 417 więźniów, z czego 5% stanowiły kobiety<sup>8</sup>.

Projekt zakłada zdobycie przez funkcjonariuszy i osadzonych wiedzy na temat osób z ASD i zaburzeniami SI. W przypadku funkcjonariuszy da to szansę na lepsze zrozumienie potrzeb tychże osób, skuteczniejsze dostosowanie do ich niepełnosprawności, przeciwdziałanie przemocy wobec nich, alienacji, dostosowanie infrastruktury, komunikacji, przekazywanych informacji, dostęp do pomocy sensorycznych, wyposażenia wspierającego osoby z ASD i zaburzeniami SI. Z doświadczeń wnioskodawcy wynika, iż obecne funkcjonariusze nie posiadają wystarczającej wiedzy na temat zaburzeń ASD i SI, a jeśli już posiadają, to zazwyczaj są to teoretyczne treści, a bywa, że nawet stereotypy i uprzedzenia, których nie są w stanie wykorzystać w celu zwiększenia dostępności osób osadzonych z ASD i zaburzeniami SI. Projekt zakłada także uwrażliwienie tej grupy odbiorców na potrzeby dostosowań, np. w przypadku niepełnosprawności ruchowej.

Z kolei druga grupa odbiorców – osoby osadzone – ma szansę podnieść kompetencje, zostać asystentami osób z ASD i zaburzeniami SI, co znacząco wzmocni proces resocjalizacji, a w przyszłości może być wykorzystane w aktywizacji społeczno-zawodowej po opuszczeniu zakładu karnego.

### *Grupa użytkowników*

Grupę użytkowników stanowią osoby osadzone w zakładach karnych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, zaburzeniami sensorycznymi (niepełnosprawność – C-12, całościowe zaburzenia rozwoju).

Trudno jest określić liczebnie grupę osób osadzonych w polskich zakładach karnych z zaburzeniami spektrum autyzmu i zaburzeniami sensorycznymi. Wszelkie informacje dotyczą osób z niepełnosprawnością intelektualną, psychiczną, osób uzależnionych. Fakt ten jedynie potwierdza, jak bardzo brakuje jakichkolwiek systemowych rozwiązań dostępnościowych w zakładach karnych dla tej grupy osób. Jako diagnosta i terapeuta osób z ASD zauważam, jak bardzo wzrasta liczba takich rozpoznań, jak wiele z tej młodzieży wikła się niestety w trudności z prawem. Z moich dotychczasowych doświadczeń szkoleniowych

<sup>7</sup> J. Sobolak, *Oto mapa polskiego więziennictwa. Liczby mówią same za siebie*[https://businessinsider.com.pl/wiadomosci/oto-mapa-polskiego-wieziennictwa-te-liczby-mowia-same-za-siebie/cr3jn88?utm\\_source=chatgpt.com](https://businessinsider.com.pl/wiadomosci/oto-mapa-polskiego-wieziennictwa-te-liczby-mowia-same-za-siebie/cr3jn88?utm_source=chatgpt.com) (dostęp: 15.08.2025 r.).

<sup>8</sup> Ibidem.

w zakładzie karnym wynika, że o te osoby nikt się nie troszczy. Jeśli mają również niepełnosprawność intelektualną, zaburzenia psychiczne lub są uzależnione – mają szansę trafić na oddział terapeutyczny, w innym wypadku nie otrzymują żadnej pomocy. To jedynie pokazuje skalę problemu, dlatego niniejsza innowacja ma stworzyć systemowe rozwiązania wspomagające te osoby, zapobiegające ich alienacji, dające im w przyszłości szansę na włączenie społeczne i zawodowe, na miarę ich możliwości.

Osoby ze spektrum autyzmu, z uwagi na całościowe zaburzenie rozwoju i współwystępujące zaburzenia sensoryczne, mają trudności w sferze emocjonalno-społecznej, nieprawidłowo rozwija się u nich m.in. tzw. teoria umysłu – mają problem w rozumieniu komunikatów niewerbalnych, kontekstu sytuacji, dosłownie rozumieją to, co się do nich mówi. Nadwrażliwości/podwrażliwości sensoryczne sprawiają, że mogą pojawiać się zachowania trudne. Nieprawidłowe przetwarzanie słuchowe sprawiać może trudność w zakresie zrozumienia komunikatu werbalnego. Często osoby takie posiadają także wybiórczość pokarmową. Zakład karny nie bierze pod uwagę ich trudności wynikających z niepełnosprawności – nie ma dostosowania diety, ubrań, częstokroć w celi panuje hałas, chaos, brak dostosowań łazienek i potrzeb higienicznych. Osoby te mają też zachowania stereotypowe, np. bardzo ważne jest dla nich przestrzeganie rytuałów, schematów, nie znajduje to jednak zrozumienia w zakładach karnych, co wynika przede wszystkim z braku wiedzy. To nasila zachowania trudne, ukazując te osoby jako zagrażające innym i/lub sobie. Dostosowując pobyt w zakładzie karnym do potrzeb tychże osób, dajemy im szansę na godność także w tym miejscu, zapobiegamy ujawnianiu się zaburzeń wtórnych i pogłębianiu istniejących. Dodatkowo zwiększenie dostępności wpływa na edukację innych więźniów, pobudzając ich do empatii i ucząc zachowań prospołecznych. Funkcjonowanie osób w spektrum różni się od aktywności jednostek neurotypowych, jednak obecnie warunki w zakładach karnych nie różnicują tych pierwszych od tych drugich, co wpływa na stygmatyzację, nieprawidłowo przydzielane wyroki, zagrażanie zdrowiu i bezpieczeństwu, utrwalanie stygmatyzacji tej grupy osób o specjalnych potrzebach. Zaproponowane rozwiązanie daje szansę na cykliczne, systematyczne oddziaływania podnoszące kompetencje zarówno funkcjonariuszy, jak i współwięźniów, zapobiega alienacji i przemocy wobec osób osadzonych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, umożliwia poszerzenie kompetencji zawodowych.

Należy wspomnieć o rodzinach osób w spektrum autyzmu przebywających w zakładach karnych, które pozostają bezsilne wobec często bezdusznych przepisów, nieuwzględniających niepełnosprawności ich bliskiego. Problematykę tegoż opisała m.in. Judi Picoult w swojej książce pt. *W naszym domu*, wskazując na 10-latkę z zespołem Aspergera, którego specyficzne zainteresowania oraz cechy funkcjonowania charakterystyczne dla osób z ASD/SI spowodowały, że zo-

stał niesłusznie podejrzany o popełnienie przestępstwa i aresztowany<sup>9</sup>. Autorka książki opisała z jednej strony cierpienie tego człowieka, jak i jego matki, ale także perspektywę widzenia tej sytuacji oczami policjanta prowadzącego śledztwo. Doświadczenia nastolatka z zaburzeniami ASD/SI, który trafia w machinę zakładu karnego, bez jakichkolwiek dostosowań do swoich potrzeb wynikających z niepełnosprawności, z problemami z komunikacją, które pogrążają go podczas śledztwa – to preludium wyzwań, na jakie może być narażona dorosła osoba z ASD/SI.

Zaproponowane innowacyjne rozwiązanie ma na celu zwiększenie dostosowań zakładów karnych dla grupy osób z niepełnosprawnością wynikającą z ASD i zaburzeń sensorycznych.

## Specyfika zakładu karnego jako instytucji

Zakłady karne różnią się specyfiką funkcjonowania, dostosowaną do różnych grup osób osadzonych. Rodzaje zakładów karnych oznacza się literami:

- M – dla młodocianych;
- P – dla odbywających karę po raz pierwszy;
- R – dla recydywistów penitencjarnych;
- W – dla odbywających karę aresztu wojskowego.

Typy zakładów karnych oznacza się cyframi:

- 1 – typu zamkniętego;
- 2 – typu półotwartego;
- 3 – typu otwartego.

System wykonania kary oznacza się literami:

- p – programowanego oddziaływania;
- t – terapeutyczny;
- z – zwykły;
- u – skazany, który został przypisany do innego systemu niż powinien (w przypadku spełnienia szczególnych okoliczności – § 52 ust. 2)<sup>10</sup>.

<sup>9</sup> J. Picoult, *W naszym domu*, Wydawnictwo Prószyński i Sówka, Warszawa 2017.

<sup>10</sup> *Klasyfikacja osób osadzonych w aresztach śledczych i zakładach karnych*, 2017, [www.zpozdrowieniem.pl/blog/klasyfikacja-osob-osadzonych-w-aresztach-sledczych-i-zakladach-karnych](http://www.zpozdrowieniem.pl/blog/klasyfikacja-osob-osadzonych-w-aresztach-sledczych-i-zakladach-karnych) (dostęp: 04.01.2025 r.).

Specyfika funkcjonowania zakładu karnego jako instytucji sprzyja kształtowaniu się w nim subkultury więziennej jako zjawiska społecznie destrukcyjnego i utrudniającego proces resocjalizacji. System wartości, a właściwie antywartości, stworzony i kultywowany przez członków podkultury więziennej, wykazujących głębokie deficyty w sferze empatyczno-emocjonalnej, stoi w wyraźnej opozycji do norm i wartości przyjętych i uznawanych przez ogół społeczeństwa. W ocenie członków struktur nieformalnych to my, społeczeństwo, jesteśmy dewiacyjni i „frajerscy”, gdyż kierujemy się na ogół uczciwością, pracowitością i prospołecznymi zasadami. Dla osób osadzonych często zinternalizowanymi normami i wartościami są: bezwzględność i okrucieństwo – mierzone liczbą brutalnych pobić lub zabójstw; chciwość – mierzona wartością „zwinionych fantów” czy zgarniętego łupu; cwaniactwo i bezczelność – mierzone liczbą „skrojonych frajerów, jeleni, leżaków”. Oprócz tych dewiacyjnych cech osobowości w warunkach więziennych wyznacznikiem prestiżu są także: charakter przestępstwa, wymiar kary, więzienny staż, objętość bicepsów i klatki piersiowej, ale także status materialny. Wszystkie te czynniki warunkują wysoką pozycję w podkulturowej hierarchii. Stąd też nie powinna dziwić norma podkulturowa nakazująca postponowanie oraz przesładowanie więźniów spoza grupy grypsujących, co w skrajnych przypadkach przyjmuje formę pobić, znęcań i gwałtów. Wśród osób przesładowanych są m.in. osoby z niepełnosprawnościami, w tym zaburzeniami ASD/SI<sup>11</sup>.

Normy podkultury więziennej na samym szczycie kastowej stratyfikacji społecznej stawiają wtajemniczonych – grypsujących, w przeciwieństwie do najniższych – niewtajemniczonych, czyli „frajerów” bądź „cweli”, uznawanych za kastę więziennych pariasów. Sami grypsujący nazywają siebie „ludźmi”, wszystkim pozostałym odmawiając prawa do tego miana, chociaż w ich przekonaniu o „człowieczeństwie” paradoksalnie decydują często: brutalność popełnionych przestępstw, znaczny stopień demoralizacji społecznej, wysokość wyroku czy więziennego stażu oraz możliwość podporządkowywania sobie innych, m.in. poprzez uzurpowanie sobie praw do wypowiedzania słów mających moc magicznych.

W więzieniu ceniona jest też twardość charakteru, a potępiana uległość, słabość i skłonność do załamań psychicznych – „lecenie na załamańca”. Wszystko to sprzyja wykorzystywaniu, a często znęcaniu się nad współwięźniami z zaburzeniami rozwoju, czy też innymi trudnościami zdrowotnymi<sup>12</sup>. Ta specyfika funkcjonowania osób osadzonych w zakładach karnych sprzyja wykluczeniu społecznemu, narastaniu i utrwalaniu zachowań przemocowych, nie ma aspektu resocjalizacyjnego. Część osadzonych, z uwagi na przestępczą historię życia, ma także deficy-

<sup>11</sup> W. Kędzierski, *Człowiek w izolacji więziennej – między rygoryzmem a permissywnizmem. W kręgu dylematów resocjalizacji*, Instytut Społecznych Podstaw Penitencjarystyki Warszawa 2022, s. 49–58 [online:] [www.aws.edu.pl/wp-content/uploads/2024/03/KEDZIERSKI\\_CzlowiekWIzolacji\\_www.pdf](http://www.aws.edu.pl/wp-content/uploads/2024/03/KEDZIERSKI_CzlowiekWIzolacji_www.pdf) (dostęp: 04.01.2025 r.).

<sup>12</sup> *Ibidem*, s. 56–60.

ty edukacyjne. Niniejsza innowacja zakłada wprowadzenie rozwiązań dających szansę na podniesienie nie tylko kompetencji w zakresie wiedzy i umiejętności dotyczących osób z zaburzeniami ASD/SI, ale także wspiera w pobudzaniu do empatii wobec osób o specjalnych potrzebach, tym samym zapobiega ich wykorzystywaniu i dewaluowaniu. Innowacja wzmocni również proces resocjalizacji, poprzez możliwość stania się asystentem osoby osadzonej z zaburzeniami ASD/SI, co w przyszłości, po opuszczeniu zakładu karnego może być wykorzystane w aktywizacji społeczno-zawodowej.

Zakład karny jest instytucją, która kieruje się odrębnymi od innych instytucji zasadami, organizacją i zarządzaniem. Specyfika izolacji od rodziny także dla funkcjonariuszy pełni istotny czynnik stresogeny<sup>13</sup>. Restrykcyjne, autokratyczne procedury, odpowiedzialność za ludzkie bezpieczeństwo, życie nakładają dodatkowe czynniki obarczające psychicznie funkcjonariuszy. Wśród osób osadzonych są także przestępcy recydywiści, w tym z zaburzeniami osobowościowymi (zaburzenia dys socjalne), poważnymi zaburzeniami psychicznymi. Te czynniki stresogenne sprawiają, że funkcjonariuszom trudno jest często oddzielić proces dostosowań do potrzeb osób osadzonych o szczególnych potrzebach od nazbyt rygorystycznego traktowania wszystkich więźniów w ten sam sposób.

„Do wykładników totalności instytucji więzienia zaliczyć należy również:

- rygorystyczne przepisy o charakterze nakazowo-zakazowym;
- autokratyczny styl sprawowania władzy wynikający z paramilitarnego charakteru instytucji totalnej;
- charakter przymusu wypływający z orzeczonego wyroku skazującego na pobyt w izolacji więziennej, a także konieczność respektowania jej zasad;
- ekstremalnie ograniczoną możliwość kontaktów ze światem zewnętrznym (izolacja od społeczeństwa);
- ograniczenie wielu form aktywności fizycznej i społecznej;
- dehumanizacyjny charakter stosunków interpersonalnych;
- sprawowanie permanentnego nadzoru nad osobami osadzonymi.

Wymienione wykładniki totalności więzienia oraz wynikające z niej ograniczenia mogą w sposób istotny determinować funkcjonowanie jednostki w warunkach izolacji więziennej, wpływając na depryzację potrzeb zarówno w sferze psychospołecznej, jak i fizyczno-biologicznej, w tym sensorycznej, a co za tym idzie – pogarszają jego kondycję psychofizyczną<sup>14</sup>.

<sup>13</sup> Ibidem, s. 27–28.

<sup>14</sup> Ibidem, s. 15–18.

Wszystkie te czynniki wpływają na autorytarny sposób sprawowania kontroli nad więźniami przez funkcjonariuszy zakładów karnych. Z jednej strony więzienie jako instytucja totalna, w której na stosunkowo małej przestrzeni przebywa mnogość patologicznych, agresywnych osobowości, musi dysponować odpowiednimi instrumentami w postaci sił i środków do skutecznego utrzymywania porządku i dyscypliny w celu ochrony społeczeństwa oraz samej instytucji, z drugiej konieczne i niezbędne jest dostosowanie tychże oddziaływań do potrzeb osób osadzonych z niepełnosprawnościami. Wszystkie te czynniki nie tylko bardzo mocno obarczają emocjonalnie funkcjonariuszy, ale także sprawiają, że istnieje tendencja w zakładach karnych do traktowania wszystkich więźniów w ten sam sposób, bez uwzględniania ich potrzeb wynikających z niepełnosprawności, choroby, zaburzenia. To sprawia, że oddziaływania wobec skazanych stają się przede wszystkim deprawacyjne, a nie resocjalizacyjne<sup>15</sup>. Niniejsza innowacja – poprzez zaproponowane rozwiązania – zakłada wzrost kompetencji wśród funkcjonariuszy, niezbędnych dla efektywnej resocjalizacji osób osadzonych z zaburzeniami ASD/SI oraz pobudzenie do empatii wobec tychże osadzonych.

## Produkty projektu

Oprócz wcześniej wymienionych wcześniej składowych NARZĘDZIOWNIKA ważnym rozwiązaniem projektu będzie również stworzenie Kwestionariusza przesiewowej diagnozy zaburzeń ASD/SI u osób dorosłych co umożliwi psychologom w zakładach karnych weryfikację i analizę zachowań osób osadzonych, które nie posiadają dokumentacji diagnozy zaburzeń ASD/SI. Zważywszy, że dostępne obecnie na rynku narzędzie do diagnozy zaburzeń ASD u osób dorosłych to ADOS 2, którego koszt to 20 tys. zł, niniejszy kwestionariusz będzie alternatywą bezkosztową dostępną do przesiewowej diagnozy tychże zaburzeń w zakładach karnych. Dostarczenie możliwości korzystania z kwestionariusza jest niezwykle istotne dla całego przedsięwzięcia, gdyż duża część dzisiejszych osób dorosłych z ASD – wyżej funkcjonujących (zwłaszcza bez niepełnosprawności intelektualnej) – nie ma diagnozy. Jest to szczególnie zauważalne wśród dzisiejszych dorosłych kobiet (wskazują na to doświadczenia innowatora – diagnosty i terapeuty osób z zaburzeniami ASD/SI). Wynika to m.in. właśnie z faktu braku dostępnych narzędzi diagnostycznych. Ponadto losy osób osadzonych na przestrzeni ich **życia** także bywają powikłane, co nie zawsze sprzyja podejmowaniu działań diagnostycznych. Tym samym ich zachowania wynikające z zaburzeń ASD/SI przypisywane są zaburzeniom zachowania lub zwyczajnemu łobuzerstwu, co zważywszy na restrykcyjny charakter zakładów karnych, ma swoje konsekwencje w postaci kar.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 27–29.

Dodatkowo projekt zakłada stworzenie innowacyjnych pomocy sensorycznych, zaspokajających potrzeby sensoryczne m.in. w obszarze propriocepcji (czucia głębokiego), dotyku (czucia powierzchniowego), z uwzględnieniem specyfiki zakładu karnego i związanych z tymże regulaminów. Pomoce będą możliwe do wykonania przez osadzonych przy niskich nakładach kosztów, według załączonych instrukcji, co dodatkowo wniesie walor resocjalizacyjny – pobudzanie do empatii, wykonywania rzeczy pomocnych osobom z niepełnosprawnością.

Scenariusze warsztatów na etapie sieciowania rozwiązania będą pomocne w przeprowadzeniu zajęć dla funkcjonariuszy i osadzonych, umożliwiając zdobycie wiedzy i kompetencji na temat więźniów z zaburzeniami ASD/SI, pobudzenie do empatii wobec osób z niepełnosprawnością, internalizację wartości – zrozumienia i troski wobec jednostki z zaburzeniami ASD/SI, przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu, wykorzystywaniu, karaniu osób z ASD/SI.

Na kanwie zdobytej podczas warsztatów wiedzy oraz zgodnie ze wskazówkami zawartymi w Modelu Asystentury (będzie to zbiór wytycznych dotyczących przygotowania do roli asystenta osób osadzonych z ASD/SI) – możliwe będzie wprowadzenie rozwiązań w formie asystenta, którym zostać może przeszkolona wcześniej osoba osadzona (idea wzajemnej pomocy).

Kilka lat temu powstał wprawdzie projekt ustawy o wprowadzeniu do zakładów karnych asystentów osób osadzonych z ASD/SI (projekt „Aktywni niepełnosprawni – narzędzia wsparcia samodzielności osób niepełnosprawnych”) do tej pory nie wszedł on jednak w życie, co wynika m.in. z faktu, iż założono, że asystentem zatrudnionym w zakładzie karnym ma być osoba z zewnątrz, niekarana. Stworzenie dodatkowego stanowiska pracy, przy już obecnie występujących brakach kadrowych w zakładach karnych, na tyle skomplikowało ten pomysł, że niestety pozostał on jedynie w sferze projektu.

Niniejsza innowacja opisuje w jaki sposób można zrealizować pomysł asystentury korzystając z zasobów ludzkich możliwych do wykorzystania, czyli samych więźniów, co dodatkowo miałyby dużą wartość resocjalizacyjną, umożliwiając pobudzenie do empatii oraz zmianę postaw osób osadzonych.

## **Innowacyjność projektu**

Zaproponowany pomysł jest innowacyjny, nie ma bowiem w Polsce ani na świecie systemowych rozwiązań wspierających dostępność w zakładzie karnym dla osób z zaburzeniami spektrum autyzmu czy zaburzeniami sensorycznymi. W Polsce zdarzyły się pojedyncze szkolenia funkcjonariuszy, jednak były to działania sporadyczne, raczej typowo szkoleniowe, nie warsztatowe. Osoby osadzone uczestniczą w różnych szkoleniach, jednak niededykowanych typowo więźniom

z zaburzeniami ASD czy zaburzeniami SI. Przeszkolenie osób osadzonych w tych tematach dałoby szansę na stworzenie możliwości asystentury wobec współwięźniów, co wpisywałoby się również w cele resocjalizacji, a na etapie pobytu w zakładzie karnym dałoby realne wsparcie osadzonych z ASD czy zaburzeniami SI. Dodatkowym innowacyjnym rozwiązaniem jest wprowadzenie pomocy do zaspokajania potrzeb sensorycznych jednostek o specjalnych potrzebach, co będzie chroniło przed pojawianiem się zachowań trudnych, bywa **że** o charakterze agresywnym. Zaproponowane specjalistyczne warsztaty zapobiegają będą stygmatyzowaniu i alienacji społecznej osób osadzonych z ASD i zaburzeniami SI, dadzą im szansę na dostęp do resocjalizacji, odpowiadanie za dokonane przestępstwo, nie zaś za objawy niepełnosprawności. Wreszcie: przeszkolenie współwięźniów, stworzenie możliwości asystentury zwiększa szansę także na aktywizację społeczną po opuszczeniu zakładu karnego.

W Polsce obecnie w wybranych zakładach karnych istnieją oddziały terapeutyczne, jednak są one sprofilowane na oddziały dla osób uzależnionych lub oddziały dla osób z zaburzeniami psychicznymi i niepełnosprawnością intelektualną. Natomiast duża część jednostek z ASD nie wpisuje się w specyfikę żadnego z tych oddziałów i pozostaje „sama sobie”, bez żadnego wsparcia. W kontekście oddziałów terapeutycznych obecnie dostępnych dla kobiet – w Polsce istnieją tylko dwa takie miejsca.

Należy także dodać, że z informacji, jakie pozyskała autorka innowacji podczas wcześniej prowadzonych szkoleń w zakładzie karnym, wynika, że są także osoby niezdiagnozowane, które mają trudności sensoryczne, cechy ASD, ale nikt się nad nimi nie pochyła, bo brakuje informacji, diagnozy. Szkolenia funkcjonariuszy dałyby tutaj zasoby wiedzy, która pozwoliłaby na skierowanie takiej jednostki do psychologa, lekarza psychiatry, dalsze zaplanowanie wsparcia, terapii, a nie karanie za objawy niepełnosprawności.

Nie ma w Polsce żadnego oddziału terapeutycznego, czy też dodatkowego wsparcia – jak w przypadku osób z cukrzycą, dla osadzonych z zaburzeniami spektrum autyzmu, zaburzeniami sensorycznymi. O tych osobach się nie mówi, traktowane są tak samo jak pozostali więźniowie<sup>16</sup>.

### **Analiza rozwiązań alternatywnych – przykładowe dotychczasowe inicjatywy wychodzące naprzeciw osobom z ASD/SI**

- W 2019 r. w ramach projektu innowacji ROPS w Poznaniu opracowane zostało przez Fundację FIONA rozwiązanie mające na celu zmianę położenia osób ze spektrum autyzmu w relacji z Policją w sytuacji kryzysowej –

<sup>16</sup> Zakłady karne w Polsce, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Zak%C5%82ady\\_karne\\_w\\_Polsce](https://pl.wikipedia.org/wiki/Zak%C5%82ady_karne_w_Polsce) (dostęp: 15.08.2024 r.).

Niebiesko-Niebiescy. W ramach innowacji wypracowano szereg narzędzi wspierających kontakty między osobami ze spektrum autyzmu (ASD), ich rodzicami i opiekunami a funkcjonariuszami Policji i samą instytucją. Są to m.in. broszura dla osób z ASD oraz ich rodziców i opiekunów, opisująca najważniejsze aspekty kontaktu osoby z ASD (i jej najbliższych) z funkcjonariuszami Policji. Informator dla policjantów stanowi połączenie wiedzy na temat autyzmu i charakterystyki zachowań osób z ASD ze specjalistyczną wiedzą policyjną, zawiera m.in. algorytm czynności policjanta podczas interwencji wobec osoby wskazującej na występowanie zaburzeń ze spektrum autyzmu<sup>17</sup>.

- Z kolei Fundacja Aktywnych FURIA stworzyła w ramach wielkopolskich innowacji społecznych rozwiązanie zawierające kilka produktów mających przyczynić się do zmiany sytuacji neuro Nietypowych studentów na wyższych uczelniach. Są to: model funkcji „asystenta studenta osoby ze spektrum autyzmu”, scenariusz warsztatów dla tychże asystentów, przewodnik dla pracowników wyższych uczelni inspirujący do dostrzeżenia potencjału w studencie z ASD oraz przewodnik dla studenta z ASD i osób go wspierających na poziomie wyższej edukacji<sup>18</sup>.
- Projekt *RAZEM SPRAWNIEJ realizowany w okresie od 01.04.2019 r. do 31.03.2020 r. – dotyczył organizacji wsparcia osób z autyzmem w formie usług asystenckich i współfinansowany był przez Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych. Celem projektu było usprawnienie i/lub umożliwienie osobom z autyzmem lepszej komunikacji z innymi osobami, instytucjami, placówkami dziennego pobytu, ośrodkami zdrowia czy urzędami oraz właściwego funkcjonowania tych osób w otoczeniu w sposób społecznie akceptowany, a w efekcie szersze uczestniczenie w życiu społecznym oraz wyższe poczucie mocy i sprawstwa. Miejscem realizacji były placówki dziennego pobytu typu warsztaty terapii zajęciowej (WTZ), środowiskowe domy samopomocy (ŚDS). Realizacja projektu ukazała, że istnieje potrzeba stałego wspierania dorosłych osób z autyzmem w placówkach typu WTZ i ŚDS przez asystentów. Bez indywidualnego wsparcia niemożliwe jest zapewnienie osobom z autyzmem zaspokojenia podstawowych potrzeb, a także nauki niezbędnych umiejętności życiowych, takich jak funkcjonalna komunikacja, samoobsługa czy akceptacja zmian<sup>19</sup>.*

<sup>17</sup> Fundacja FIONA, *NIEBIESKO-NIEBIESCY*, [www.innowacje.rops.poznan.pl/niebiesko-niebiescy/](http://www.innowacje.rops.poznan.pl/niebiesko-niebiescy/) (dostęp: 10.12.2024 r.).

<sup>18</sup> Fundacja Aktywnych FURIA, *Tłumacz adwokat społeczny ASD*, <https://innowacje.rops.poznan.pl/tlumacz-adwokat-spoeczny-asd/> (dostęp: 10.12.2024 r.).

<sup>19</sup> Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym, *Razem sprawniej – wsparcie osób z autyzmem w formie usług asystenckich*, [www.spoa.org.pl/project/razem-sprawniej/](http://www.spoa.org.pl/project/razem-sprawniej/) (dostęp: 29.11.2024 r.).

- Projekt „Aktywni niepełnosprawni – narzędzia wsparcia samodzielności osób niepełnosprawnych” realizowany był w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój, współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego<sup>20</sup>. W ramach tegoż projektu powstały wytyczne dotyczące tworzenia asystentury dla osób z różnego rodzaju niepełnosprawnością, w tym z zaburzeniami spektrum autyzmu. Projekt zakładał tworzenie asystentury również w zakładach karnych, jednak równocześnie wskazywał na możliwość stania się takim asystentem tylko jednostkom wcześniej niekaranym. W oparciu o pomysły powstałe w ramach tego projektu, w grudniu 2023 roku. Porozumienie Autyzm-Polska przesłało do kancelarii Prezydenta RP uwagi do opracowywanego przez rząd projektu ustawy o asystencji osobistej osób niepełnosprawnych. Do tej pory jednak ustawa ta nie weszła w życie, natomiast poprawki nie uwzględniły możliwości tworzenia asystentury dla osadzonych z zaburzeniami ASD i zaburzeniami sensorycznymi – z wykorzystaniem zasobów samych osób osadzonych (pomoc/asystentura ze strony przeszkolonych współwięźniów), co z jednej strony wykorzystałoby potencjał osobowy osadzonych, jak i dałoby im szansę na uczestniczenie w działaniach wspierających proces ich resocjalizacji<sup>21</sup>.

Powyższe przykłady wskazują, iż dobrą praktyką okazały się rozwiązania w formie asystentury dla osób z ASD na uczelniach wyższych, w WTZ czy ŚDS. Z kolei pomysł stworzenia asystenta skazanych z ASD zakładał, że może nim zostać wyłączenie jednostka wcześniej niekarana, co w efekcie skomplikowało proces tworzenia stosownych przepisów prawnych i tym samym wstrzymało realizację tegoż pomysłu. Nie wzięto natomiast pod uwagę wykorzystania w zakresie wzajemnego wsparcia samych osób osadzonych, co dodatkowo realizowałoby cele resocjalizacji, pobudzało do empatii, dawało szansę na zmianę postaw oraz edukację, która w przyszłości, po opuszczeniu zakładu karnego, mogłaby zostać wykorzystana w aktywności zawodowej.

## Podsumowanie

Podsumowując pomimo podejmowanych do tej pory różnych działań na rzecz osób z zaburzeniami ASD/SI, wciąż brakuje w Polsce rozwiązań wspierających osoby osadzone w zakładach karnych z zaburzeniami ASD i SI. Nie ma asystenta takiej osoby, brakuje również kompendium wiedzy – poradnika, instrukcji i wska-

<sup>20</sup> S. Besowski, J. Cwojdzńska, Ł. Orylski, M. Sałkowska, A. Zawisny, *Standard usługi asystentura osobista osoby z niepełnosprawnością*, Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej, Warszawa 2022, [online:] [www.wlaczeniepopoleczne.pl/uploads/docs/opis-aoon-2.pdf](http://www.wlaczeniepopoleczne.pl/uploads/docs/opis-aoon-2.pdf) (dostęp: 29.11.2024 r.).

<sup>21</sup> Porozumienie Autyzm-Polska, *Uwagi do projektu ustawy o asystencji*, [www.autyzmpolska.org.pl/porozumienie-autyzm-polska-zglasza-uwagi-do-projektu-ustawy-o-asystencji/](http://www.autyzmpolska.org.pl/porozumienie-autyzm-polska-zglasza-uwagi-do-projektu-ustawy-o-asystencji/) (dostęp: 10.12.2024 r.).

zówek, na bazie których zarówno funkcjonariusze zakładów karnych, jak i osoby osadzone mogłyby zdobyć wiedzę i umiejętności niezbędne do zrozumienia, do zorganizowania wsparcia oraz dostosowań w stosunku do skazanych z ASD/SI. Brakuje rozwiązań systemowych – cyklu warsztatów poszerzających wiedzę na temat zaburzeń ASD i SI. Nie ma również projektu wykorzystania zasobów więźniów do stworzenia asystentury dla osadzonej jednostki z zaburzeniami ASD/SI.

Na te potrzeby odpowiedzieć ma niniejszy projekt, tworząc rozwiązania w formie NARZĘDZIOWNIKA, uwzględniając specyfikę zakładu karnego, miejsc i sytuacji szczególnie trudnych dla tych osób, dostosowań, sposobów interwencji ze strony funkcjonariuszy więziennych. Ponadto w odpowiedzi na potrzeby sensoryczne projekt zakłada stworzenie pomocy sensorycznych, które wykonywane będą przez osadzonych, przy niskim nakładzie kosztów. Projekt uwzględnia z jednej strony zwiększenie dostępności/dostosowań zakładu karnego w stosunku do osób osadzonych z ASD/SI, z drugiej zaś zawiera naturalne cele resocjalizacji – pobudzanie do empatii w stosunku do osób z niepełnosprawnościami, wykonywanie pomocy terapeutycznych na ich rzecz, wprowadzenie asystentury.

Z uwagi na brak obecnie w zakładach karnych dostosowań dedykowanych osobom osadzonym z zaburzeniami ASD/SI oraz zważywszy na możliwość darmowego pobrania składowych NARZĘDZIOWNIKA, niniejszy innowacyjny projekt ma bardzo duże szanse, aby ustawowo wejść w system funkcjonowania zakładów karnych w Polsce. Model asystentury, z wykorzystaniem zasobów osób osadzonych jest również wartością nie tylko wspierającą odbiorców zadania – osadzone jednostki z ASD/SI, ale także samych użytkowników (wartość resocjalizacyjna). Istotnym jest również, że stanowi rozwiązanie niewymagające dodatkowych nakładów kosztów na zatrudnienie z zewnątrz asystentów osób z ASD/SI.

NARZĘDZIOWNIK wpisuje się w zachodzące obecnie w Polsce oraz na świecie zmiany dotyczące przepisów prawa oraz postaw kierowanych do osób o specjalnych potrzebach, w tym osób z niepełnosprawnościami, zwiększania dla nich dostępności infrastrukturalnej, informacyjno-komunikacyjnej, wprowadzania rozwiązań i dostosowań uwzględniających ich indywidualne potrzeby.

Projekt powstał dzięki współpracy z Inkubatorem Wielkich Jutra, który od roku 2019 zajmuje się dostępnością w ramach programu rządowego Dostępność Plus, finansowanego z Funduszy Europejskich dla Rozwoju Społecznego. Inkubator zajmuje się innowacjami społecznymi w temacie dostępności. Innowacje mają poprawić jakość usług świadczonych dla osób z niepełnosprawnościami, zwiększać dostępność w przestrzeni publicznej czy też po prostu wpływać pozytywnie na codzienność osób z niepełnosprawnościami.

Zakończenie niniejszego projektu planowane jest na 31.03.2026 r. Jako autorka innowacji mam nadzieję na jej dalsze sieciowanie i rzeczywiste zastosowanie rozwiązań w praktyce zakładów karnych w Polsce.

## Bibliografia

- Picoult J., *W naszym domu*, Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2017.
- Attwood T., *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Wydawnictwo Harmonia Universalis, Gdańsk 2017.

## Netografia

- Besowski S., Cwojdzińska J., Orylski Ł., Sałkowska M., Zawisny A., *Standard usługi asystencja osobista osoby z niepełnosprawnością*, Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej, Warszawa 2022, [online:] [www.wlaczeniespoleczne.pl/uploads/docs/opis-aoon-2.pdf](http://www.wlaczeniespoleczne.pl/uploads/docs/opis-aoon-2.pdf).
- Fundacja Aktywnych FURIA, *Tłumacz adwokat społeczny ASD*, [www.innowacje.rops.poznan.pl/tlumacz-adwokat-spoeczny-asd](http://www.innowacje.rops.poznan.pl/tlumacz-adwokat-spoeczny-asd).
- Fundacja FIONA, *NIEBIESKO-NIEBIESCY*, [www.innowacje.rops.poznan.pl/niebiesko-niebiescy](http://www.innowacje.rops.poznan.pl/niebiesko-niebiescy).
- Jędrzejczyk A., *Więźniowie z niepełnosprawnością intelektualną lub psychiczną. RPO opowiada o wynikach badań w więzieniach i o tym, co robi, by pomóc osobom, które nigdy nie powinny były trafić do więzienia*, Biuletyn Informacji Publicznej Rzecznika Praw Obywatelskich, 2016, [www.bip.brpo.gov.pl/pl/content/wiezniowie-o-umyslowosci-dzieci-chorzy-psychicznie-rpo-opowiada-o-wynikach-badan-w-wiezieniach](http://www.bip.brpo.gov.pl/pl/content/wiezniowie-o-umyslowosci-dzieci-chorzy-psychicznie-rpo-opowiada-o-wynikach-badan-w-wiezieniach).
- Kędzierski W., *Człowiek w izolacji więziennej – między rygoryzmem a permisywizmem. W kręgu dylematów resocjalizacji*, [www.aws.edu.pl/wp-content/uploads/2024/03/KE-DZIERSKI\\_CzlowiekWIzolacji\\_www.pdf](http://www.aws.edu.pl/wp-content/uploads/2024/03/KE-DZIERSKI_CzlowiekWIzolacji_www.pdf).
- Klasyfikacja osób osadzonych w aresztach śledczych i zakładach karnych*, [www.zpозdrowieniem.pl/blog/klasyfikacja-osob-osadzonych-w-aresztach-sledczych-i-zakladach-karnych](http://www.zpозdrowieniem.pl/blog/klasyfikacja-osob-osadzonych-w-aresztach-sledczych-i-zakladach-karnych).
- Porozumienie Autyzm-Polska, *Uwagi do projektu ustawy o asystencji*, [www.autyzmpolska.org.pl/porozumienie-autyzm-polska-zglasza-uwagi-do-projektu-ustawy-o-asystencji](http://www.autyzmpolska.org.pl/porozumienie-autyzm-polska-zglasza-uwagi-do-projektu-ustawy-o-asystencji).
- Stowarzyszenie Pomocy Osobom Autystycznym, *Razem sprawniej – wsparcie osób z autyzmem w formie usług asystenckich*, [www.spoa.org.pl/project/razem-sprawniej](http://www.spoa.org.pl/project/razem-sprawniej).
- [www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/1808485;jsessionid=CB789259BB0177F1B-4402DA461CF4D9B](http://www.niepelnosprawni.pl/ledge/x/1808485;jsessionid=CB789259BB0177F1B-4402DA461CF4D9B).
- Zakłady karne w Polsce*, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Zak%C5%82ady\\_karne\\_w\\_Polsce](https://pl.wikipedia.org/wiki/Zak%C5%82ady_karne_w_Polsce).

**Wiktoria Golecka**  
Uniwersytet WSB Merito

# **ROLA ŚWIADOMOŚCI TOŻSAMOŚCI NARRACYJNEJ W PODEJMOWANIU DECYZJI DOTYCZĄCYCH UOGÓLNIONEJ WŁASNEJ SKUTECZNOŚCI**

## **THE ROLE OF NARRATIVE IDENTITY AWARENESS IN DECISION-MAKING REGARDING GENERALIZED SELF-EFFICACY**

**Streszczenie:** Celem niniejszej pracy było zbadanie związku pomiędzy świadomością tożsamości narracyjnej a ogólnym poczuciem własnej skuteczności u osób dorosłych. Punktem wyjścia była teoria narracyjna McAdams, według której tworzenie spójnej narracji autobiograficznej sprzyja integracji życiowych doświadczeń oraz budowaniu silnej i stabilnej tożsamości. W pracy skupiono się na dwóch kluczowych wymiarach narracji: koherencji przyczynowej i koherencji tematycznej. Zastosowano Kwestionariusz do badań świadomości tożsamości narracyjnej (ANIQ-PL) oraz Skalę Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES) na próbie 100 osób. Wyniki wykazały istotną dodatnią korelację między poziomem świadomości tożsamości narracyjnej a uogólnionym poczuciem własnej skuteczności.

**Słowa kluczowe:** tożsamość narracyjna, własna skuteczność, podejmowanie decyzji, psychologia narracji, koherencja narracyjna, narracja autobiologiczna.

**Abstract:** The aim of this study was to examine the relationship between narrative identity awareness and general self-efficacy in adults. The starting point was McAdams' narrative theory, which posits that constructing a coherent autobiographical narrative promotes the integration of life experiences and the development of a strong and stable identity. The study focused on two key dimensions of narrative identity: causal coherence and thematic coherence. The Awareness of Narrative Identity Questionnaire (ANIQ-PL) and the General Self-Efficacy Scale (GSES) were administered to a sample of 100 participants. The results indicated a significant positive correlation between the level of narrative identity awareness and general self-efficacy.

**Keywords:** narrative identity, self-efficacy, decision-making, narrative psychology, narrative coherence, identity awareness, autobiographical narrative.

## **1. Wprowadzenie**

Współczesna psychologia coraz częściej zwraca uwagę na znaczenie narracji w procesie kształtowania tożsamości i mechanizmów funkcjonowania jednostki.

Tożsamość narracyjna, definiowana jako spójna i koherentna opowieść o własnym życiu, stanowi kluczowy element rozumienia siebie i własnych doświadczeń<sup>1</sup>. Według Trzebińskiego<sup>2</sup> i R. Maya<sup>3</sup> umiejętność tworzenia konstruktywnej narracji autobiograficznej sprzyja integracji doświadczeń oraz budowaniu spójnego obrazu własnej osoby.

Poczucie własnej skuteczności, będące przekonaniem jednostki o zdolności do realizacji celów i radzenia sobie z wyzwaniami<sup>4</sup>, odgrywa istotną rolę w motywacji oraz adaptacji społecznej. Mimo rozległych badań nad poczuciem skuteczności, w literaturze brak wyczerpujących analiz dotyczących wpływu konkretnych wymiarów tożsamości narracyjnej – takich jak koherencja przyczynowa i tematyczna – na poziom ogólnego poczucia własnej skuteczności.

Niniejsza praca ma na celu zbadanie związku pomiędzy wymiarami tożsamości narracyjnej a ogólnym poczuciem skuteczności. Szczególną uwagę poświęcono ocenie, czy koherencja przyczynowa i tematyczna narracji autobiograficznej są powiązane z poczuciem skuteczności u dorosłych osób. Ponadto badanie obejmuje analizę różnic ze względu na płeć w poziomie odczuwania skuteczności. Wyniki tych badań mogą mieć istotne znaczenie dla praktyki psychologicznej, szczególnie w zakresie wspierania rozwoju osobistego i interwencji terapeutycznej. Lepsze zrozumienie mechanizmów łączących narrację tożsamości z poczuciem własnej skuteczności pozwoli na tworzenie skuteczniejszych metod wsparcia i programów edukacyjnych.

## 2. Koncepcja świadomości tożsamości narracyjnej

Problemem ludzkiej tożsamości od setek lat stanowi fundamentalne wyzwanie dla filozoficznych oraz naukowych poszukiwań. Ich zakres nie ominął też dziedziny nauk o poznawaniu, które – jak ujął John R. Searle<sup>5</sup> – pośrednicząc pomiędzy poziomem komórek nerwowych a poziomem świadomych stanów psychicznych, koncentrują się na procesach przetwarzania informacji jako symbol<sup>6</sup>. Istotą tego zagadnienia stanowi pytanie, czy możliwe jest zachowanie własnej tożsamości

<sup>1</sup> D.P. McAdams, *The psychology of life stories*, „Review of General Psychology” 2001, nr 5(2), s. 100–122; J. Bruner, *Act of meaning*, Harvard University Press, 1990.

<sup>2</sup> J. Trzebiński, *Nieuświadomiany kontekst naszych myśli i motywów: badania eksperymentalne. Relatywizm w języku i kulturze*, Wydawnictwa UMCS, 2010, s. 363–379.

<sup>3</sup> R. May, *Odwaga tworzenia*, Rebis, 1994.

<sup>4</sup> A. Bandura, *Social cognitive theory: An agentic perspective*, „Annual Review of Psychology” 2001, nr 52, s. 1–26.

<sup>5</sup> J. Searle, *The construction of social reality*, Free Press, 1995.

<sup>6</sup> B. Urbaniak, *Efektywność zarządzania zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2011.

mimo zmian. Ludzie przywykli sądzić, że przez całe życie są „tą samą osobą”, niezależnie od zmian, jakie zachodzą w nas samych i otoczeniu. Codzienne doświadczenia i wspomnienia układają się w narrację, dając przy tym poczucie ciągłości i spójności własnego „ja”, mimo że nasze myśli, działania, emocje, a nawet przekonania ewoluują w czasie. Ta stabilna narracja pozwala na zachowanie poczucia tożsamości i zrozumienie siebie – umożliwia także budowanie relacji z innymi i nadaje sens życiowym doświadczeniom. W 1986 roku Theodore Sarbin wprowadził termin „tożsamość narracyjna”. Opisuje on ją jako ożywczą alternatywę dla pozytywistycznego paradygmatu w naukach społecznych. Pojęcie odnosi się do podejścia badawczego, które – zdaniem Sarbina – oferuje nowe spojrzenie na zjawiska psychologiczne. Koncentrując się na koncepcji narracji należy wspomnieć, że istnieją związki tworzące ujęcie interdyscyplinarne, które można zastosować w naukach społecznych<sup>7</sup>. Narrację można definiować w sposób psychologiczny, lingwistyczny, socjologiczny, filozoficzny czy kulturowy. Psychologia narracyjna skupia się na założeniu, że ludzie poprzez swoje przeżycia opowiadają opowieści, które nie tylko tworzą strukturę nadającą spójność przeżyciom, a także stają się istotnym narzędziem do zrozumienia siebie i innych<sup>8</sup>. Niezależnie od pozycji, jaką badania narracyjne zajmują w różnych dyscyplinach, ich status dynamicznie się zmienia, coraz częściej są one uznawane za ważny sposób prowadzenia dociekań naukowych oraz wytwarzania wiedzy. Jedną z niewątpliwych zalet podejścia narracyjnego to jego zdolność do wytwarzania i archiwizacji niezastąpionych materiałów empirycznych, które odpowiadają potocznemu doświadczeniu, poznawczej strukturze ludzkich procesów oraz narracyjnej konstrukcji przeżyć<sup>9</sup>. Podejście to pozwala na głębsze uchwycenie ludzkich motywów i sposobu, w jaki jednostka interpretuje swoje życie.

## Teoretyczne ujęcie tożsamości narracyjnej

Jednym z głównych teoretyków podejścia narracyjnego jest Dan P. McAdams. W swojej teorii czerpał inspirację od Henry'ego, jak i Erika Eriksona<sup>10</sup>. Opowiadanie historii o życiu ujawnia tożsamość narracyjną, która jest wyrazem tego, co niepowtarzalne w osobowości<sup>11</sup>. Wprowadzony przez Williama Jamesa podział

<sup>7</sup> P.A. Reuter-Lorenz, A.C. Miller, *The cognitive neuroscience of human laterality: Lessons from the bisected brain*, „Current Directions in Psychological Science” 1998, nr 7(1), s. 15–20.

<sup>8</sup> U. Tokarska, *Analiza materiałów autobiograficznych jako metoda idiograficzna. Psychobiografia Franza Kafki*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczne” 2011, nr 8, s. 41–54.

<sup>9</sup> J. Bruner, *Kultura edukacji*, TAIWPN „Universitas”, 2010.

<sup>10</sup> E.H. Erikson, *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Rebis, 2000.

<sup>11</sup> M. Strzelecka, *Narracyjne badanie historii życia – czy ma wpływ na tożsamość, sens życia i emocje?*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2022, nr 27(3), s. 316–331.

odróżnia „Ja podmiotowe” – działające i poznające – od „Ja przedmiotowego” – będącego przedmiotem refleksji. W teorii tożsamości narracyjnej narrator historii życia pełni funkcje „Ja podmiotowego”, natomiast wątki, które przywołuje, zazwyczaj „Ja przedmiotowego”. Według McAdamsa tożsamość narracyjna to uwewnętrzniona i rozwijana przez całe życie historia, nazywana również „mitem osobistym”. Łączy ona trzy perspektywy czasowe: zrekonstruowaną przeszłość, przeżywaną teraźniejszość i oczekiwaną przyszłość. Dzięki temu narracja daje poczucie ciągłości, spójności i nadaje życiu cel. Tożsamość narracyjna odnosi się do indywidualnych, uwewnętrznionych i ewoluujących i integracyjnych historii dotyczących siebie<sup>12</sup>. Buduje się i stanowi doświadczenie z całego życia człowieka, więc nie da się sprowadzić jej do określonego kształtu osobistej historii, jaką jednostka w pewnym momencie opowiada. Już jako dzieci zbieramy elementy stanowiące materiał na naszą historię, która zostanie utworzona w przyszłości. Jako adolescenty zaczynamy nadawać znaczenie odpowiedzi na nasze pytanie „Kim jesteśmy?”, by jako dorośli wzbogacić naszą swoją tożsamość o życiową naukę wziętą z kontaktami z tymi osobami i zdarzeniami z życia<sup>13</sup>. McAdams uważa, że zręby tożsamości narracyjnej powstają w okresie adolescencji i wczesnej dorosłości. Ludzie konstruują tożsamość narracyjną niejednokrotnie w ciągu całego życia, zatem należałoby rozumieć ją bardziej jako proces niż określony stan uzyskany w jednorazowym wymiarze<sup>14</sup>. Dzięki narracji jednostka może nie tylko zrozumieć siebie, ale także skuteczniej adaptować się do zmian i wyzwań, jakie niesie za sobą życie. Jedną z podstawowych funkcji, jakie pełni tożsamość narracyjna, to możliwość integracji różnorodnych doświadczeń życiowych w spójną całość. Człowiek na przestrzeni lat doświadcza wielu sytuacji tych dobrych i złych, narracja pozwala na ich uporządkowanie i połączenie. Opowiadając o swoim życiu, jednostka tworzy strukturę, która nadaje sens zarówno codziennym zdarzeniom, jak i kluczowym momentom w życiu. W psychologicznym rozumieniu narracje porządkują i strukturalizują ludzkie doświadczenie w kategoriach intencji i problemów. Pozwala zrozumieć własne przeżycia oraz nadać im znaczenie, wypełniają treścią obszary naszej niewiedzy, stwarzając ramy nadawanych im znaczeń<sup>15</sup>. Na podstawie koncepcji tożsamości narracyjnej McAdams wraz z McLean stworzyli metodę ustrukturuwanego wywiadu narracyjnego „Historia życia” (*Life Story Interview*). Pozwala ona odkryć ciągłość między osobistą przeszłością, teraźniejszością i przyszłością i połączyć je w jedną opowieść o sobie mającą określony kierunek i sens<sup>16</sup>.

<sup>12</sup> D.P. McAdams, *Personal narratives and the life story*, [in:] *Handbook of personality: Theory and research*, red. O.P. John, R. W. Robins, L.A. Pervin, The Guilford Press, 2008, s. 242–262.

<sup>13</sup> P. Oleś, *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2016.

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> J. Trzebiński, *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.

<sup>16</sup> D.P. McAdams, *Motivation and friendship*, [in:] *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach*, red. S. Duck, D. Perlman, Sage Publications, Inc., 1985, s. 85–105.

W trakcie takiego wywiadu jednostka opowiada o poszczególnych etapach swojego życia i przedstawia je jako rozdziały powieści oraz nadaje im tematy przewodnie, wyłaniając kluczowe zdarzenia, postaci i wartości danego okresu. Dzięki temu jednostka zauważa które elementy historii miały szczególny wpływ na jej aktualne życie. W oparciu o nie projektuje kolejne rozdziały swego życia, uwzględniając swoje marzenia, plany, cele i obawy. Ten sposób mówienia o swoim życiu, poprzez całkowite zanurzenie się w historii osoby, pomaga stworzyć spójną wizję życia, mającą głębszy sens i znaczenie. Podejście narracyjne może mieć istotny wpływ na prace z młodymi osobami, niezależnie od ich naturalnej skłonności do zmian w postrzeganiu siebie i świata<sup>17</sup>.

Istotnym aspektem rozumienia teorii narracyjnej jest rozróżnienie między dwoma sposobami myślenia – paradygmatycznym i narracyjnym. Te dwa sposoby myślenia, które wpływają na sposób przetwarzania informacji i postrzegania świata przez jednostkę, sformułował Jerome Bruner<sup>18</sup>, opisując w książce *Actual Minds, Possible Worlds*.

Samo pojęcie paradygmatu natomiast wprowadzone zostało do nauki przez T. Kuhna w książce *The Structure of Scientific Revolutions*, wydanej w 1963 r. i uważanej za jedną z najbardziej wpływowych prac z filozofii nauk, jaką napisano w ubiegłym stuleciu. Myślenie paradygmatyczne, inaczej zwane myśleniem logiczno-naukowym, to sposób przetwarzania informacji, które koncentrują się na odkrywaniu uniwersalnych prawd, zasad czy zależności. Opiera się na weryfikacjach i regułach empirycznych. Natomiast myślenie narracyjne jest związane ze zrozumieniem ludzkich doświadczeń. Zamiast poszukiwania uniwersalnych prawd, jak w przypadku myślenia paradygmatycznego, w myśleniu narracyjnym badacz koncentruje się na tworzeniu historii o sobie i o otaczającym go świecie. Bruner zauważył, że narracja jest sposobem, w jaki ludzie organizują swoje doświadczenia, porządkując je w spójną opowieść, która nadaje im sens i znaczenie. Myślenie narracyjne skupia się na subiektywnym odczuciu i interpretacji rzeczywistości, kładąc nacisk na indywidualne przeżycia. Bruner w swojej pracy podkreśla, że czas w narracji nie jest czasem zegarowym, ale „czasem ludzkim” – to czas, który nabiera znaczenia w trakcie w kontekście przeżyć. Zdarzenia nie są tylko przypadkowymi faktami, ale mają dla swoich bohaterów znaczenie i konspekt. Bruner podkreśla, że narracja to fundament ciągłości tożsamości. Życie człowieka jest pełne zmian, zarówno tych wewnętrznych, jak i tych zewnętrznych. Jednostka w ciągu życia zmienia swoje przekonania, zachowania, wartości. Pomimo tych zmian narracja pozwala na utrzymanie poczucia ciągłości tożsamości. Narracja stanowi swoisty sposób rozumienia, który objawia się tym, że ludzie w strumieniu

<sup>17</sup> D.P. McAdams, B.D. Olson, *Personality development: Continuity and change over the life course*, „Annual Review of Psychology” 2010, nr 61, s. 517–542.

<sup>18</sup> J. Bruner, *Act of...*

otaczających ich zdarzeń widzą historię, że pamiętają przeszłość jako ciąg określonych opowieści i że wyobrażają sobie przyszłość w formie scenariuszy możliwych historii<sup>19</sup>.

Zrozumienie natury umysłu – lub szerszej natury człowieka – jest niezwykle ważnym zagadnieniem, szeroko obecnie dyskutowanym. Niezliczone stany umysłu i reakcje pomiędzy nimi są powiązane, tworząc złożony system, który pozwala jednostce nie tylko przetwarzać informacje, ale także kształtować swoją tożsamość. Świadomość to pojęcie trudne do jednoznacznego zdefiniowania, co wynika z jej wielowymiarowości oraz subiektywnego charakteru. W psychologii, jak i filozofii świadomość postrzegana jest jako zarówno proces indywidualny, jak i jako proces społeczny. Indywidualny wymiar przejawia się w skupianiu się na osobistych i subiektywnych doświadczeniach, przeżyciach, które odczuwa jednostka. To unikalny punkt widzenia samego siebie, swoich emocji, myśli i wspomnień. Społeczny wymiar, który odnosi się do zdolności, jakie jednostki lub grupy rozumieją, odczuwają i reagują, a na rzeczywistość społeczną<sup>20</sup>. Brak jednej, uniwersalnej definicji świadomości wynika z jej złożoności i różnorodnych perspektyw teoretycznych, które oferują odmienny sposób jej rozumienia. Problem świadomości jest na tyle złożony, że nie sposób zamknąć go w jednej definicyjnej formule. Jednak w tej wielowymiarowości można dostrzec pozytywne aspekty, pozwala bowiem na dostosowanie interpretacji do specyficznych kontekstów i oczekiwań badawczych. Wyjaśnienie zgodne z potocznym sposobem używania pojęć dotyczących świadomości będą wydawać się bardziej naturalne niż wyjaśnienia abstrakcyjne. Niestety wyjaśnienia takie nie są uniwersalne, bo w różnych językach pojęcie świadomości i metafory dotyczącej umysłu funkcjonują w odmienny sposób jak (por. rozróżnienie pomiędzy *consciousness* i *awareness* w języku angielskim). Pierwsi eksperymentatorzy, przedstawiciele psychologii strukturalnej uczynili ze świadomości centralny przedmiot badania. Freud, mówiąc o stanach świadomości, przedświadomości czy nieświadomości, odkrył istnienie poziomów świadomości.

Psychologia egzystencjalna, korzystając z metody fenomenologicznej, preferuje opis danych pochodzących z bezpośredniego doświadczenia. Stara się raczej zrozumieć zjawiska niż je wyjaśniać<sup>21</sup>. W tym podejściu nabiera swoistego znaczenia, ponieważ odnosi się do zdolności jednostki do refleksji nad swoim życiem, nad własnym istnieniem czy nad podejmowaniem decyzji w kontekście nieuniknionych aspektów życia, takich jak śmierć, wolność czy odpowiedzialność. Rollo May, promotor orientacji egzystencjalnej w psychologii i psychoterapii amerykańskiej, podkreśla specyficzną ludzką zdolność do refleksji i dystansu wobec sa-

<sup>19</sup> J. Trzebiński, op. cit., 2002.

<sup>20</sup> A. Karnat-Napieracz, *Tożsamość, czyli świadomość „redivivus”*, AFM, 2009.

<sup>21</sup> A. Van Kaam, *Existential foundations of psychology*, Duquesne U. Press, 1966.

mego siebie oraz otaczającego go świata. Według Maya świadomość to umiejętność uświadomienia sobie zarówno istnienia świata, jak i swojego miejsca w nim. Świadomość introspekcyjna odnosi się do zdolności jednostki do refleksji nad sobą oraz doświadczenia siebie jako podmiotu. Składa się na nią przede wszystkim świadomość własnego „ja” oraz świadomość woli. May opisuje samoświadomość jako zdolność człowieka do postrzegania siebie jako aktywnego uczestnika swoich działań, który może świadomie zarządzać swoimi pragnieniami i podejmować decyzje w zgodzie z własnym sumieniem, wartościami. Świadomość sensu tego, co człowiek robi albo co się z nim dzieje, należy do zasadniczych kategorii odniesienia podmiotu do otaczającego go świata. Według Viktora Frankla, psychiatry o głębokim filozoficznym spojrzeniu na problematykę patologii życia psychicznego, wola sensu ma charakter najbardziej podstawowej, uniwersalnej motywacji człowieka do jakiegokolwiek celowej aktywności. Zgodnie z tą filozofią wola sensu jest podstawową motywacją człowieka do działania ukierunkowanego na poszukiwaniach sensu życia. Frankl uważał, że to właśnie znalezienie sensu, niezależnie od okoliczności, jest kluczowe do przetrwania i rozwoju człowieka<sup>22</sup>. W kontekście psychologii egzystencjalnej sens staje się centralnym punktem, wokół którego kształtuje się tożsamość jednostki. Nawet w obliczu cierpienia człowiek ma zdolność do nadania sensu swoim doświadczeniom, co pozwala jednostce przeżyć trudne chwile.

W psychologii narracyjnej świadomość odgrywa kluczową rolę jako narzędzie organizujące doświadczenie w spójnej opowieści. Świadomość pozwala jednostce nie tylko na retrospekcję, ale również na projekcje przyszłości, co jest istotne w tworzeniu narracji o życiu. Zdolność do refleksji umożliwia konstruowanie historii, które nadają sens zarówno codziennym doświadczeniom, jak i kluczowym momentom w życiu jednostki. Narracje te kształtują tożsamość jednostki, umożliwiając jej zachowanie poczucia ciągłości i spójności mimo zachodzących zmian. W kontekście narracji świadomość można rozumieć jako podstawę tworzenia historii życia. Dzięki świadomości człowiek może nie tylko interpretować swoje doświadczenia, ale dawać im głębsze znaczenie. Tym samym świadomość działa jako fundament, na którym opiera się proces narracji, prowadząc do integracji różnych aspektów życia w jedną spójną całość.

## **Rola tożsamości narracyjnej w nadawaniu sensu życia**

Tożsamość kształtuje się w kontakcie z otoczeniem społecznym – z różnymi grupami społecznymi, z różnymi ludźmi, którzy różnią się od siebie światopoglądem, religią czy ideami politycznymi. Jest to proces niezbędny, aby młoda oso-

<sup>22</sup> V. Frankl, *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Czarna Owca, 2019.

ba świadomie i samodzielnie podejmowała decyzje, dokonywała wyborów, które będą oddziaływały na wszystkie sfery jej życia. Tożsamość kształtuje się głównie w okresie adolescencji, ale przygotowania do tego procesu, rozpoczynają się znacznie szybciej. Od dzieciństwa jednostka zdobywa umiejętności, które umożliwiają kształtowanie się tożsamości<sup>23</sup>. Otwartość i dialogowość stanowią fundament ludzkiego bytu. Człowiek realizuje pełnię siebie, wchodząc w interakcje z innymi. Spotkanie na płaszczyźnie „Ja – Ty” jest podstawą wszystkich wspólnotowych form życia. Wspólnota ta oparta jest na życiu wartościami, staje się przestrzenią do odnalezienia sensu większego niż jednostkowe „Ja”. Relacja ta ma charakter transcendentny, ponieważ wykracza poza indywidualne potrzeby i dążenia jednostki, stając się częścią większego sensu istnienia – wspólnoty, wartości czy celu, który przenika życie ludzkie. Istotnym elementem tej więzi jest fakt, że człowiek nie tylko pragnie dzielić się swoimi przeżyciami, ale także dąży do tego, aby relacje z drugim człowiekiem była realizowana w pełni.

W kontekście dzieciństwa kluczową rolę odgrywa więź z rodzicami, która stanowi podstawę procesu tworzenia się tożsamości. Ważnym procesem identyfikacji jest integracja norm, wartości i zasad uznawanych w rodzinie, która stanowi trwałe element osobowości dziecka<sup>24</sup>. Z perspektywy rozwoju tożsamości szczególne znaczenie nabiera proces identyfikacji, który w początkowych latach życia pozwala na nawiązywanie więzi z rodzicami, co tworzy fundament osobowości i tożsamości dziecka. Z wiekiem, w miarę rozwoju jaźń subiektywna i jaźń odzwierciedlona stanowią kluczowy element tożsamości, które stają się coraz bardziej niezależne od otoczenia. Jaźń subiektywna to poczucie siebie, natomiast jaźń odzwierciedlona to to, jak dziecko jest postrzegane przez innych. Obie te jaźnie wchodzi w skład tożsamości osobowej, która jest bazą do dalszych procesów identyfikacji<sup>25</sup>. Rola tożsamości narracji w kształtowaniu się tożsamości indywidualnej jest nieoceniona. Narracja, przechodząc z teorii literatury do innych dyscyplin, staje się ważnym narzędziem w konstruowaniu siebie. Jako struktura poznawcza narracja odzwierciedla sposób rozumienia świata, który jest nieustannie tworzony i redefiniowany przez jednostkę. Umożliwia ona organizowanie doświadczeń w spójną całość, dzięki czemu jednostka może interpretować swoją przeszłość, kształtować teraźniejszość i planować przyszłość. Zgodnie z teorią Marcii proces narracyjny w rozwoju tożsamości obejmuje zarówno eksplorację, jak i podejmowanie zobowiązań, które pozwalają jednostce na konstrukcję spójnej narracji o sobie. Można uznać, że naturalnym sposobem narracji jest opowiadanie o sobie. Z punktu widzenia wychowawców zachęcanie dzieci do dzielenia się własnymi

<sup>23</sup> E.H. Erikson, *Dzieciństwo i...*

<sup>24</sup> M. Kalinowski, *Przykłady praktycznych modeli resocjalizacyjnych w różnych krajach*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, red. W.B. Urban, J.M. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 213–224.

<sup>25</sup> J.E. Marcia, *Development and validation of ego-identity status*, „*Journal of Personality and Social Psychology*” 1966, nr 3(5), s. 551–558.

przeżyciami wspiera proces budowania znaczenia, podczas gdy odtwarzanie znanych historii dostarcza jedynie gotowych wzorców ich interpretacji. Umiejętność tworzenia własnych narracji przynosi jednak trwalsze korzyści niż sama zdolność odtwarzania. Rozwój narracji dziecka jest nierozzerwalnie związany z kształtowaniem umiejętności społecznych i emocjonalnych. Wspólne tworzenie opowieści, zarówno tych opartych na faktach, jak i fikcji, pozwala dzieciom nie tylko na wyrażanie siebie, ale także na lepsze zrozumienie emocji i intencji innych osób. Interakcje narracyjne w rodzinie, takie jak rozmowy o wydarzeniach z przeszłości czy wspólne wspomnienia, wzmacniają więź emocjonalną dziecka z rodzicem, co ma kluczowe znaczenie dla budowania poczucia bezpieczeństwa i tożsamości<sup>26</sup>. Takie wspólne działania pomagają dziecku nie tylko rozumieć otaczający go świat i odnalezienie swojego miejsca w nim, lecz także nadawanie znaczenia swoim pierwszym doświadczeniom. W okresie dzieciństwa sens życia odnosi się głównie do podstawowych potrzeb, takich jak poczucie bezpieczeństwa oraz przynależności do rodziny i bliskich.

Zgodnie z teorią rozwoju psychospołecznego okres dorastania stanowi moment kluczowy dla kształtowania tożsamości<sup>27</sup>. Jest to czas określony w literaturze jako „ziemia niczyja”, w którym młodzi ludzie znajdują się na przejściowym etapie pomiędzy dzieciństwem a dorosłością<sup>28</sup>. Dorastający przechodzi istotne przemiany nie tylko w zakresie biologii i fizjologii, ale również w strukturach psychicznych. Okres ten charakteryzuje się zwiększoną wrażliwością zarówno na bodźce wewnętrzne, jak i te płynące z otoczenia, w szczególności z rodziny. Młody człowiek znajduje się w fazie kryzysu tożsamości, w której staje przed koniecznością samookreślenia oraz zdefiniowania siebie jako odrębnej jednostki. Ten czas określony jako „moratorium psychospołeczne” daje przestrzeń na eksperymentowanie z różnymi rolami społecznymi i wypróbowanie siebie w nowych sytuacjach. To właśnie w tym okresie narracje odgrywają istotną rolę w procesie budowania tożsamości<sup>29</sup>. Proces narracyjny pozwala młodym ludziom uporządkować swoje doświadczenia, nadać im znaczenia oraz zintegrować różnorodne aspekty swojego własnego „ja”. Młodzież, odpowiadając na pytania takie jak „Kim jestem?”, „Kim chcę być?” czy „Jak mogę osiągnąć swoje cele?”, korzysta z narracyjnych struktur, by zrozumieć i wyjaśnić swoje miejsce na świecie. Proces budowania tożsamości wymaga przezwyciężenia trudności i kwestionowania dotychczasowych przekonań. Narracyjne opowieści pomagają adolescentom w zachowaniu ciągłości i stabilności własnego „ja”, mimo zmian zachodzących w ich życiu. Jako struktura poznawcza narracja umożliwia jednostce reinterpretację przeszłości

<sup>26</sup> R. Fivush, R.E. Reese, C.A. Haden, *Elaborating on Elaborations: Role of Maternal Reminiscing Style in Cognitive and Socioemotional Development*, „Child Development” 2006, nr 77(6), s. 1568–1588.

<sup>27</sup> E.H. Erikson, *Identity: youth and crisis*, Norton & Co, 1968.

<sup>28</sup> R.H. Schaffer, *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014.

<sup>29</sup> E.H. Erikson, *Identity...*

oraz planowanie przyszłości. Zachęcenie dzieci do opowiadania własnych historii wspiera ich rozwój poznawczy i emocjonalny, jednocześnie wzmacniając ich poczucie tożsamości. W okresie adolescencji sens życia zaczyna być pojmowany w kategoriach bardziej abstrakcyjnych, młodzież nie tylko poszukuje odpowiedzi na pytanie dotyczące własnej tożsamości, ale również zaczyna myśleć o swoim miejscu w społeczeństwie i o wartościach, które chce wyznawać. Proces ten może być zarówno wzbogacający, jak i trudny, ponieważ wiąże się z koniecznością redefinicji dotychczasowych przekonań oraz przyjmowania przez jednostkę nowych perspektyw<sup>30</sup>. W efekcie człowiek rozwija zdolności do świadomego nadawania sensu swoim przeżyciom oraz tworzenia długoterminowych celów, które będą go prowadzić przez życie.

Dorastanie to okres, w którym jednostka osiąga pełną dojrzałość społeczną, emocjonalną i zawodową. Tożsamość człowieka staje się stabilniejsza i spójna. Na tym etapie, w przeciwieństwie do wcześniejszych okresów życia, tożsamość nie jest już w fazie intensywnego poszukiwania i eksploracji. Zgodnie z teorią Jamesa Marcii, dorosłość stanowi „moment”, w którym człowiek, po fazie eksperymentowania z różnymi rolami i tożsamościami, podejmuje świadome decyzje, integrujące różne aspekty „ja” w spójną całość. W dorosłości jednostka, korzystając z doświadczeń zebranych podczas adolescencji, wybiera role społeczne i wartości, które odpowiadają jej wewnętrznym przekonaniom, co pozwala na utrzymanie tożsamości, która jest spójna, stabilna i mniej podatna na zmiany<sup>31</sup>. Tożsamość nie staje się już jedynie przedmiotem nieustannych eksperymentów, ale fundamentem codziennego funkcjonowania jednostki. Tożsamość dorosłego człowieka to suma poprzednich etapów rozwoju, które zbudowały podstawowe wartości i przekonania. W miarę czasu jednostka angażuje się w różne role – jako rodzic, partner, pracownik czy członek społeczeństwa, zaczyna dostrzegać, jak te różne role kształtują jego poczucie tożsamości<sup>32</sup>. Dzięki temu doświadczeniu człowiek jest w stanie zintegrować różne aspekty życia w jedną, koherentną narrację. Nadawanie sensu życia staje się nieodłączną częścią tego procesu. O ile w młodszym wieku tożsamość była bardziej elastyczna i podatna na zmiany, o tyle w dorosłości staje się elementem, który nadaje znaczenia i sens codziennym doświadczeniom, wyzwaniom czy sukcesom. Realizacja celów zawodowych, rodzinnych, jak również spełnianie wartości i pragnień osobistych umożliwiają dorosłemu człowiekowi poczucie, że jego życie ma sens i kierunek<sup>33</sup>. Viktor Frankl w swojej pracy nad logoterapią (metoda psychoterapii umożliwiająca człowiekowi poznanie i akcep-

<sup>30</sup> R.H. Schaffer, *Psychologia dziecka*. Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014.

<sup>31</sup> J.E. Marcia, *Development and validation of ego-identity status*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1966, nr 3(5), s. 551–558.

<sup>32</sup> E.H. Erikson, *Identity...*

<sup>33</sup> T.F. Heatherton, R.F. Baumeister, *Binge eating as escape from self-awareness*, „Psychological Bulletin” 1991, nr 110(1), s. 86–108.

tację samego siebie oraz odnalezienie sensu własnej egzystencji) podkreśla, że to właśnie nadanie sensu życia, nawet w najtrudniejszych okolicznościach, stanowi klucz do przetrwania i odnalezienia wewnętrznej harmonii. Zgodnie z tą teorią człowiek nie jest w stanie przeżyć bez poczucia sensu w życiu, który daje motywację do działania<sup>34</sup>. W tym kontekście narracja tożsamości staje się narzędziem pozwalającym zintegrować przeszłość, teraźniejszość i przyszłość. Człowiek dorosły ocenia swoje życie, interpretując minione doświadczenia i planując przyszłość na podstawie ukształtowanej tożsamości. Te procesy decyzyjne, które są oparte na wcześniejszych przeżyciach, pozwalają na wprowadzenie sensu w życiowe działania, umożliwiając przy tym jednostce poczucie ciągłości i pełni życia<sup>35</sup>.

Rola tożsamości narracyjnej w życiu człowieka zmienia się w zależności od etapów rozwoju, jednak jej podstawowym celem we wszystkich tych fazach egzystencji pozostaje nadanie sensu jednostkowemu istnieniu. W dzieciństwie narracja pomaga w zrozumieniu świata i siebie, w adolescencji wspiera proces kształtowania tożsamości a w dorosłości umożliwia integrację doświadczeń życiowych w spójną całość. Dzięki narracji człowiek jest w stanie odpowiedzieć na fundamentalne pytania dotyczące sensu życia i celu istnienia. Zdolność jednostki do tworzenia narracji staje się kluczowym narzędziem w budowaniu poczucia siebie, w zrozumieniu przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Narracja pozwala na odnalezienie harmonii i stabilności tożsamości, niezależnie od zmieniających się okoliczności życia.

Aby lepiej zrozumieć pojęcie tożsamości narracyjnej, warto zgłębić pojęcie refleksji. W języku potocznym jest ona utożsamiana z głębszym zastanowieniem się nad doświadczeniami i wydarzeniami, co prowadzi do wyciągnięcia wniosków oraz formowania świadomych przemyśleń<sup>36</sup>. W kontekście filozofii refleksję rozumie się jako akt zwrócenia uwagi na własną świadomość i aktywność umysłową, co pozwala jednostce na analizę swoich przeżyć oraz ich uporządkowanie<sup>37</sup>. Natomiast z perspektywy psychologii jest to świadoma analiza własnych doświadczeń, emocji i myśli, umożliwiająca jednostce głębsze zrozumienie siebie i otaczającego ją świata. Proces refleksji można również rozpatrywać jako narzędzie umożliwiające autorefleksję (zdolność do uświadomienia sobie własnych przeżyć, myśli i działań w kontekście budowania poczucia ciągłości „ja”). W tym ujęciu refleksja wspiera integrację przeszłości, teraźniejszości i przyszłości, co jest jednym z kluczowych celów w tworzeniu tożsamości narracyjnej<sup>38</sup>. W kontekście rozwoju toż-

<sup>34</sup> V. Frankl, *Człowiek...*

<sup>35</sup> D.P. McAdams, *The psychology ...*, s. 100–122.

<sup>36</sup> *Słownik Języka Polskiego PWN*.

<sup>37</sup> W. Chudy, *Rozwój filozofowania a pułapka refleksji*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1995.

<sup>38</sup> D.P. McAdams, *The psychology...*, s. 100–122.

samości narracyjnej refleksje odgrywają rolę mentora – pomagają jednostce zrozumieć, jak różne wydarzenia wpłynęły na jej rozwój oraz jakie wartości wynikają z tych doświadczeń. Zdolność do refleksji rozwija się stopniowo i osiąga dojrzałą formę w dorosłości, kiedy jednostka może spojrzeć na swoje życie z perspektywy czasu i świadomie wyciągnąć wnioski z przeszłych doświadczeń. Refleksyjna analiza doświadczeń pozwala człowiekowi odnaleźć sens w życiowych zdarzeniach, niezależnie od ich pozytywnego czy negatywnego charakteru<sup>39</sup>. Poprzez analizowanie swoich doświadczeń i wyciąganie z nich wniosków człowiek nadaje sens, łącząc różnorodne wydarzenia w spójną opowieść. Zdolność ta jest szczególnie ważna w momentach kryzysu tożsamości, kiedy jednostka musi zmierzyć się z nieoczekiwanymi zmianami lub trudnościami w życiu.

Integracja doświadczeń odgrywa kluczową rolę w procesie kształtowania tożsamości narracyjnej. Jednostka łączy różnorodne przeżycia i wspomnienia w jednolitą narrację, co pozwala na budowanie spójnego poczucia siebie oraz wzmocnienia świadomości własnej tożsamości. Proces ten nie polega tylko na mechanizmie gromadzenia wspomnień, ale na świadomym podporządkowaniu przeszłych zdarzeń oraz nadawaniu im znaczenia w kontekście bieżącej życiowej narracji<sup>40</sup>. Z perspektywy psychologii rozwojowej integracja doświadczeń jest ściśle związana z rozwojem poznawczym oraz emocjonalnym jednostki. Zdolność do syntezy przeszłych zdarzeń rozwija się wraz z doświadczeniem, co umożliwia jednostce spojrzenie na własne życie z szerszej perspektywy czasowej. Integracja wspomnień odbywa się poprzez tworzenie tzw. „struktury ja” (*self-memory system*); która organizuje wspomnienia autobiograficzne wokół kluczowych motywów i celów życiowych<sup>41</sup>. Nadawanie sensu życiu to proces dynamiczny, który polega na poszukiwaniu nowych interpretacji przeszłych zjawisk organizacyjnych, które nie zostały wcześniej nazwane i w odpowiedni sposób wyodrębnione<sup>42</sup>.

## Wpływ czynników społeczno-kulturowych na tożsamość narracji

Tożsamość narracyjna jako forma integracji doświadczeń jest głęboko zakorzeniona w kontekście społeczno-kulturowym. Kontekst ten wyznaczają ramy, w których jednostka tworzy opowieści o sobie, co stanowi fundament dla samo-

<sup>39</sup> T.L. Weeks, M. Pasupathi, *Autonomy, identity, and narrative construction with parents and friends*, [w:] *Narrative development in adolescence: Creating the storied self*, red. K.C. McLean, M. Pasupathi, Science + Business Media, 2010, s. 65–91.

<sup>40</sup> J.A. Singer, S. Bluck, *New perspectives on autobiographical memory: The integration of narrative processing and autobiographical reasoning*, „Review of General Psychology” 2001, nr 5(2), s. 91–99.

<sup>41</sup> M.A. Conway, C.W. Pleydell-Pearce, *The construction of autobiographical memories in the self-memory system*, „Psychological Review” 2000, nr 107(2), s. 261–288.

<sup>42</sup> M. Bonecki, *Sensemaking – wiedza i kultura organizacji w świecie humanistyki zintegrowanej*, Filo-Sofia, 2012.

rozumienia oraz określenia swojego miejsca w świecie przez jednostkę. Współczesne badania nad narracją tożsamości nie są jedynie indywidualnym konstruktem, lecz wynikają z interakcji jednostki z otoczeniem społecznym, w którym funkcjonuje<sup>43</sup>. Tożsamość narracyjna kształtuje się w procesie internalizacji norm, wartości i wzorców kulturowych, które są przekazywane w społeczeństwie poprzez język, symbolikę oraz struktury społeczne<sup>44</sup>.

Normy społeczne i kulturowe pełnią kluczową rolę w procesie konstruowania tożsamości jednostki. Tożsamość narracyjna, rozumiana jako spójna historia o własnym życiu, jest w dużej mierze kształtowana przez dominujące wartości, przekonania i oczekiwania społeczeństwa<sup>45</sup>. Wspólne doświadczenia i wartości przekazywane poprzez narracje tworzą więzi społeczne oraz budują wspólnotę, co wpływa na sposób, w jaki jednostka postrzega siebie. Tożsamość społeczna, definiowana jako zwielokrotniona tożsamość indywidualna, nie jest prostą sumą jednostkowych doświadczeń, lecz systemem ukształtowanym na podstawie wspólnego systemu aksjonormatywnego<sup>46</sup>.

Rola społeczna jest jednym z najważniejszych czynników wpływających na sposób konstruowania tożsamości narracyjnej. Każda rola wiąże się z określonymi oczekiwaniami, które kształtują sposoby myślenia, działania i interpretowania własnych doświadczeń<sup>47</sup>. W psychologii narracyjnej podkreśla się, że tożsamość rozwija się poprzez narracyjne postrzeganie doświadczeń wynikających z pełnienia różnych ról społecznych. Owo pełnienie ról rodzinnych, zawodowych czy społecznych wymaga od jednostki dostosowania się do norm i wartości związanych z daną rolą, co prowadzi do integracji tych elementów w spójną narrację<sup>48</sup>.

Globalizacja stanowi istotny czynnik wpływający na procesy konstruowania tożsamości narracyjnej, prowadząc do identyfikacji kontaktów międzykulturowych oraz redefinicji tradycyjnych wzorców identyfikacyjnych. Współczesna rzeczywistość społeczna charakteryzuje się nie tylko szybkim przepływem informacji, ale również wzrastającą pluralizacją i fragmentaryzacją tożsamości<sup>49</sup>. Interakcje międzyludzkie wymuszają na jednostce konfrontacje z wielkością

<sup>43</sup> A. Giddens, P.W. Sutton, *Socjologia*, tłum. O. Siara, A. Szulżycka, P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.

<sup>44</sup> Z. Bokszański, *Tożsamości zbiorowe*, wyd. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.

<sup>45</sup> D.P. McAdams, *Personal narratives...*

<sup>46</sup> Z. Rykiel, J. Kinal, *Socjologia codzienności jako niebanalności*, Stowarzyszenie Naukowe Przestrzeń Społeczna i Środowisko, 2016.

<sup>47</sup> S. Stryker, P.J. Burke, *The past, present, and future of an identity theory*, „Social Psychology Quarterly” 2000, nr 63(4), s. 284–297.

<sup>48</sup> A. Giddens, P.W. Sutton, *Socjologia...*

<sup>49</sup> V. Braun, V. Clarke, *Thematic analysis*, [w:] *APA Handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, red. H. Cooper, P.M. Camic, D.L. Long, A.T. Panter, D. Rindskopf, K.J. Sher, American Psychological Association, 2012.

konkurujących narracji, co może prowadzić do hybrydowych form tożsamości, łączących elementy różnych tradycji i systemów wartości<sup>50</sup>. W szczególności media cyfrowe odgrywają kluczową rolę w procesie rekonfiguracji tożsamości narracyjnej, oferując jednostkom możliwości aktywnej autokreacji, reinterpretacji własnych historii oraz negocjowania granic własnej tożsamości w przestrzeni wirtualnej.

Czynniki społeczno-kulturowe, takie jak normy, role społeczne, globalizacja oraz rozwój mediów cyfrowych, w istotny sposób determinują kształtowanie się tożsamości narracyjnej. Proces ten nie ma charakteru statycznego – tożsamość jest i pozostanie dynamicznym konstruktem, podlegającym nieustannym przekształceniom w odpowiedzi na zmieniający się kontekst społeczny, kulturowy i technologiczny.

Świadomość tożsamości narracyjnej jawi się jako jeden z kluczowych filarów ludzkiego istnienia, łącząc przeszłość, przyszłość i terażniejszość w spójną, osobistą opowieść o samym sobie. W niniejszym rozdziale ukazano istotę tego złożonego konstruktu, wskazując, że to właśnie narracje własnych doświadczeń nadaje życiu strukturę, cel i znaczenie. Odwołując się do koncepcji McAdamsa, Brunera, Frankla i innych badaczy, przedstawiono świadomość narracyjną jako proces dynamiczny, wymagający refleksji, integracji i zdolności do nadawania sensu zarówno pozytywnym, jak i trudnym doświadczeniem. W niniejszym badaniu spójność narracji badana jest przy pomocy polskiej adaptacji *Awareness Of Narrative Identity Questionnaire*<sup>51</sup>. Narzędzie mierzy trzy kluczowe wymiary koherencji: czasową, przyczynową, tematyczną, z których dwa ostatnie wybrano jako zmienne krytyczne w tej pracy ze względu na ich związek z procesem sprawczości<sup>52</sup>.

### 3. Podejmowanie decyzji wspierając własną skuteczność działania

Koncepcja własnej skuteczności (*self-efficacy*) stanowi jeden z kluczowych elementów teorii społecznego uczenia, która została wprowadzona przez Alberta Bandurę. Własna skuteczność odnosi się do przekonania jednostki o zdolności do skutecznego wykonania określonych działań w celu osiągnięcia pożądanego wyniku<sup>53</sup>. Poczucie skuteczności pełni kluczową rolę w regulacji zachowania, wpły-

<sup>50</sup> *Questions of cultural identity*. S. Hall, P. Du Gay, Sage Publications, Inc., 1996.

<sup>51</sup> E. Soroko, K. Janowicz, A. Frąckowiak, A. Siatka, *Polska wersja Kwestionariusza do Badania Świadomości Tożsamości Narracyjnej* (Awareness of Narrative Identity Questionnaire-PL, ANIQ-PL), „Polskie Forum Psychologiczne” 2019, nr 24(4), s. 477–497.

<sup>52</sup> D.J. Hallford, D. Mellor, *Autobiographical memory and depression: Identity-continuity and problem-solving functions indirectly predict symptoms over time through psychological well-being*, „Applied Cognitive Psychology” 2016, nr 30(2), s. 152–159.

<sup>53</sup> A. Bandura, *Self-efficacy: The exercise of control*, W.H. Freeman, 1997.

wając na motywację, wytrwałość oraz sposoby radzenia sobie z wyzwaniami<sup>54</sup>. W myśl teorii społecznego uczenia się Bandury ludzkie działania są kształtowane przez wzajemne interakcje między czynnikami poznawczymi, behawioralnymi i środowiskowymi. Bandura podkreśla, że człowiek nie jest jedynie biernym odbiorcą wpływów środowiskowych, lecz aktywnym uczestnikiem procesu kształtowania własnego losu. Szczególnie ważnym mechanizmem w procesie kształtowania własnej skuteczności jest modelowanie, czyli naśladowanie wzorców zachowań osób, które posiadają wysoki status, autorytet lub są postrzegane jako kompetentne<sup>55</sup>. Dzieci i młodzież, posiadając ograniczone doświadczenie, uczą się poprzez obserwację zachowań rodziców, nauczycieli, rówieśników czy nawet bohaterów filmowych<sup>56</sup>. Wzmacnianie pozytywnych wzorców może sprzyjać rozwijaniu wysokiego poczucia własnej skuteczności, natomiast negatywne doświadczenia mogą prowadzić do obniżenia wiary w siebie<sup>57</sup>. Zgodnie z założeniem poczucie własnej skuteczności jest jedynym z kluczowych elementów determinujących sposób funkcjonowania jednostki, wpływającym zarówno na wybór celów, jak i poziom motywacji oraz wytrwałości w dążeniu do ich realizacji.

## Koncepcje własnej skuteczności w psychologii

Bandura wyróżnił trzy podstawowe oczekiwania kierujące ludzkim zachowaniem: oczekiwania dotyczące sytuacji, przewidywanych konsekwencji działania oraz własnej skuteczności. Dwa pierwsze odnoszą się do percepcji wyników podejmowanych działań, natomiast poczucie własnej skuteczności dotyczy subiektywnej oceny zdolności jednostki do wykonania określonych czynności. Własna skuteczność jest zatem specyficznym przekonaniem dotyczącym kompetencji jednostki w dalszej dziedzinie. Przekonanie o własnej skuteczności kształtuje się w procesie rozwoju jednostki i pozostaje względnie trwałe<sup>58</sup>. W sytuacji wyboru określonego działania jednostka może rozważać różne możliwości, lecz ostateczna decyzja opiera się na przekonaniu o własnych zdolnościach do realizacji danego zadania. W tym kontekście wyróżnia się dwa aspekty własnej skuteczności.

<sup>54</sup> J.E. Maddux, *Self-efficacy: The power of believing you can*, [w:] *Handbook of positive psychology*, red. C.R. Snyder, S.J. Lopez, s. 277–287, Oxford University Press, 2002.

<sup>55</sup> M.G. Gandolfi, F. Iacono, C. Pirani, C. Prati, *The use of calcium-silicate cements to reduce dentine permeability*, „Archives of Oral Biology” 2012, nr 57, s. 1054–1061.

<sup>56</sup> A.J. Martin, *The Role of Positive Psychology in Enhancing Satisfaction, Motivation, and Productivity in the Workplace*, „Journal of Organizational Behavior Management” 2004, 24(1–2), s. 113–133.

<sup>57</sup> V.H. Burney, *The constraints of poverty on high achievement*, „Gifted Child Today” 2008, nr 31(3), s. 171–197.

<sup>58</sup> A. Bandura, *Social cognitive...*

Pierwszy z nich stanowi zgeneralizowana własna skuteczność, czyli ogólne przekonanie jednostki o jej kompetencjach i możliwościach działania. To szerokie poczucie sprawczości, które odnosi się do różnych obszarów życia i przejawia się w przekonaniu, że niezależnie od okoliczności, człowiek jest w stanie skutecznie funkcjonować. Osoby o wysokim poziomie zgeneralizowanej własnej skuteczności mają tendencję do podejmowania wyzwań, wykazują wyższą odporność na stres oraz łatwiej adaptują się do zmian. Ten aspekt skuteczności odgrywa istotną rolę w procesie kształtowania ogólnej postawy życiowej.

Drugim aspektem własnej skuteczności jest specyficzna własna skuteczność, aspekt ten wiąże się z konkretną sytuacją<sup>59</sup>. Oznacza ocenę własnej zdolności do wykonywania określonego zadania w danym kontekście. W przeciwieństwie do zgeneralizowanej skuteczności aspekt ten odnosi się do jednostkowych doświadczeń i jest bardziej podatny na zmiany w zależności od sytuacji. Przykładowo: jednostka może mieć wysokie poczucie własnej skuteczności w zadaniach związanych z wystąpieniami publicznymi, ale niskie w obszarze podejmowania decyzji finansowych. Specyficzna własna skuteczność kształtuje się głównie poprzez wcześniejsze doświadczenia sukcesów i porażek, modelowanie zachowań przez innych oraz perswazję społeczną.

Poczucie własnej skuteczności znajduje zastosowanie w wielu dziedzinach, takich jak edukacja, praca zawodowa, zdrowie psychiczne i fizyczne. Badania wskazują, że osoby o wysokim poziomie własnej skuteczności są bardziej zmotywowane do nauki, osiągnięcia większych celów, podejmują ambitniejsze wyzwania zawodowe i skuteczniej radzą sobie z stresem<sup>60</sup>. Badania przeprowadzone przez Schwarzerę i Jerusalem<sup>61</sup> wskazały, że poczucie własnej skuteczności odgrywa istotną rolę w kontekście zdrowia, wpływając na zdolność jednostki do podejmowania prozdrowotnych zachowań. W swoich badaniach opracowali Skalę Uogólnionej Własnej Skuteczności (*General Self Efficacy Scale* – GSES), która umożliwia ocenę indywidualnych przekonań dotyczących zdolności do radzenia sobie z wyzwaniami i trudnościami żywymi. (Skala ta jest istotnym narzędziem wykorzystywanym w badaniach nad własną skutecznością). Wyniki w tym badaniu wskazały, że osoby o wyższym poziomie własnej skuteczności wykazują większą odporność psychiczną oraz lepiej adaptują się do sytuacji stresowych. Wysoki poziom własnej skuteczności sprzyja lepszemu funkcjonowaniu zarówno w sferze rodzinnej, jak i zawodowej. W świetle licznych dowodów empirycznych można stwierdzić, że poczucie własnej skuteczności to istotny predyktor sukcesu człowieka.

<sup>59</sup> M. Piotrowicz, D. Cianciara, *Rola organizacji pozarządowych (NGOs) w życiu społecznym oraz systemie zdrowotnym*, „Przegląd Epidemiologiczny” 2009, nr 63(1), s. 151–156.

<sup>60</sup> D.H. Schunk, F. Pajares, *The development of academic self-efficacy*, [w:] *Development of achievement motivation*, red. A. Wigfield, J.S. Eccles, Academic Press, 2002, s. 15–31.

<sup>61</sup> D. H. Schunk, F. Pajares, *The development of academic self-efficacy*. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation*, str. 15–31, Academic Press, 2002. <https://doi.org/10.1016/B978-012750053-9/50003-6>

## Czynniki wpływające na własną skuteczność

Poczucie własnej skuteczności kształtuje się pod wpływem różnych czynników. Bandura wskazał cztery główne źródła wpływające na jego poziom.

Pierwszym z nich jest doświadczenie własne (*mastery experiences*) – stanowi najważniejsze źródło kształtowania poczucia skuteczności. Wcześniejsze sukcesy wzmacniają przekonanie o własnych możliwościach, podczas gdy porażki mogą je osłabiać. Osoby, które wielokrotnie osiągały pozytywne wyniki w danej dziedzinie, budują silniejsze przekonanie o swoich kompetencjach, co zwiększa ich odporność na przyszłe trudności<sup>62</sup>.

Modelowanie społeczne (*vicarious experiences*) to kolejne z czterech głównych źródeł wpływających na kształtowanie się własnej skuteczności jednostki. Odnosi się do wpływu obserwacji sukcesów i porażek innych ludzi na samoocenę własnych możliwości. Szczególne znaczenie ma identyfikacja z osobą będącą modelem naśladowania – im bardziej jednostka utożsamia się z obserwowaną osobą, tym silniejszy dla niej jest wpływ jej osiągnięć na własne poczucie skuteczności<sup>63</sup>.

Perswazja werbalna (*verbal persuasion*) polega na wzmacnianiu poczucia własnej skuteczności poprzez pozytywne komunikaty i wsparcie społeczne. Słowa zachęty, pochwały czy konstruktywna krytyka ze strony mentorów, nauczycieli czy bliskich mogą motywować do działania, szczególnie w sytuacjach, gdy jednostka nie posiada jeszcze zaplecza doświadczeń w danej dziedzinie<sup>64</sup>.

Stany emocjonalne i fizjologiczne (*physiological & affective states*) – odnosi się do wpływu kondycji psychologicznej i fizjologicznej na poczucie własnej skuteczności. Wysoki poziom stresu, lęku czy zmęczenia może obniżyć przekonania o własnych możliwościach, natomiast pozytywne stany emocjonalne, takie jak spokój czy ekscytacja, mogą sprzyjać wzrostowi poczucia skuteczności<sup>65</sup>.

Poczucie własnej skuteczności jest konstruktem dynamicznym, kształtującym się pod wpływem wielu czynników. Klasyczne źródła własnej skuteczności, zaproponowane przez Bandurę, obejmują wyżej wymienione czynniki. Środowisko społeczne, w tym relacje rodzinne, szkolne oraz zawodowe, odgrywa istotną rolę w kształtowaniu przekonań dotyczących własnej skuteczności. Badania wskazują, że osoby wychowane w rodzinach wspierających rozwój autonomii częściej wskazują wysokie poczucie własnej skuteczności. Sukcesy budują odpor-

<sup>62</sup> A. Bandura, *Self-efficacy...*

<sup>63</sup> D.H. Schunk, J.L. Meece, *Self-efficacy development in adolescence*, [w:] *Self-efficacy beliefs of adolescents*, red. W.F. Pajares, T. Urdan, s. 71–96, Information Age Publishing, 2016.

<sup>64</sup> J.E. Maddux, *Self-efficacy...*

<sup>65</sup> A. Bandura, *Self-efficacy...*

ność psychiczną i pomagają jednostce podejmować kolejne wyzwania, natomiast powtarzające się niepowodzenia mogą prowadzić do obniżenia motywacji i poczucia bezpieczeństwa<sup>66</sup>.

### **Rola świadomości tożsamości narracyjnej w procesie podejmowania decyzji dotyczących własnej skuteczności**

Świadomość tożsamości narracyjnej odgrywa istotną rolę w procesach psychicznych związanych z podejmowaniem decyzji, w tym także tych, które dotyczą oceny własnej skuteczności. Tożsamość narracyjna jako uwewnętrzniona i dynamicznie konstruowana opowieść o sobie, umożliwia jednostce integrowanie doświadczeń, wartości oraz aspiracji w spójną strukturę poznawczą. Taka struktura stanowi punkt odniesienia w procesie autorefleksji, a także w ocenie własnych możliwości i ograniczeń, co bezpośrednio wpływa na formułowanie celów i planów działania<sup>67</sup>. Proces podejmowania decyzji dotyczących własnej skuteczności zakłada, że jednostka posiada zdolność do oceny zarówno zewnętrznych uwarunkowań, jak i własnych kompetencji i celów. Świadomość narracyjna umożliwia nie tylko ocenę aktualnej sytuacji życiowej, ale także refleksje nad wcześniejszymi doświadczeniami i nadanie im znaczenia, co sprzyja trafniejszej ocenie potencjalnych możliwości i ograniczeń. Zgodnie z podejściem narracyjnym – poczucie spójności jaźni wspiera poczucie wpływu na własne życie, czyli subiektywne odczuwanie skuteczności działania. Wysoki poziom narracyjnej refleksyjności wiąże się z większą autoregulacją i odpornością psychiczną, co może stanowić bufor w sytuacjach stresowych oraz w procesie podejmowania decyzji<sup>68</sup>. Taka wewnętrzna integracja przeszłości, teraźniejszości i przyszłości sprzyja konstruowaniu autorefleksji, a tym samym zwiększa trafność i adekwatność podejmowanych wyborów.

Badania wskazują, że osoby o wyższym poziomie koherencji narracyjnej cechują się większym dobrostanem psychologicznym, poczuciem sensu życia oraz subiektywnym postrzeganiem spójności tożsamości. Świadomość tożsamości narracyjnej może mieć pozytywny wpływ na skuteczność jednostki, ponieważ umożliwia człowiekowi lepsze zrozumienie siebie samego, swoich działań i dążeń.

W niniejszym rozdziale umówiono podstawowe koncepcje związane z własną skutecznością, wskazano kluczowe czynniki wpływające na jej poziom, a także

---

<sup>66</sup> Ibidem.

<sup>67</sup> D.P. McAdams, *Personal narratives...*

<sup>68</sup> T. Habermas, E. Reese, *Getting a life takes time: The development of the life story in adolescence, its precursors and consequences*, „Human Development” 2015, nr 58(3), s. 172–201.

przedstawiono rolę świadomości tożsamości narracyjnej. W świetle dotychczasowej wiedzy teoretycznej można sformułować uzasadnione przypuszczenie, że osoby charakteryzujące się wyższym poziomem świadomości tożsamości narracyjnej wykazują również wyższy poziom własnej skuteczności. W kolejnym rozdziale zaprezentowano część empiryczną, której celem jest zweryfikowanie przedstawionych założeń i hipotez badawczych.

#### **4. Metodologia własnych badań**

W niniejszym rozdziale przedstawiono założenia metodologiczne przeprowadzonego badania. Określono cel i problem badawczy, sformułowano hipotezy oraz opisano zmienne i narzędzia badawcze wykorzystywane w analizie. Przedstawiono również charakterystykę badanej próby, przebieg badania oraz zastosowane metody analizy statystycznej. Badanie miało na celu zweryfikowanie założeń teoretycznych dotyczących związku świadomość tożsamości narracyjnej z procesem podejmowania decyzji dotyczących własnej skuteczności.

#### **Cel badania**

Głównym celem przeprowadzonego badania było: określenie, czy wyższy poziom świadomości tożsamości narracyjnej sprzyja podejmowaniu skuteczniejszych decyzji dotyczących własnej skuteczności; zweryfikowanie, czy spójna narracja o sobie, bazująca na zrozumieniu własnych doświadczeń życiowych, wpływa pozytywnie na zdolności jednostki do skutecznego działania i realizacji wyznaczonych celów. Poza celem głównym sformułowano także cele szczegółowe:

- zbadanie związku między poziomem koherencji tożsamości narracyjnej a jakością podejmowania decyzji dotyczących własnej skuteczności;
- określenie, w jaki sposób świadomość własnej historii życia wpływa na proces podejmowania decyzji wzmacniających własną skuteczność;
- zidentyfikowanie różnic w podejmowaniu decyzji w zależności od poziomu świadomości narracyjnej.

#### **Problem badawczy**

W świetle przedstawionych założeń teoretycznych i celu badania sformułowano następujące problemy badawcze.

Problem główny:

1. Czy istnieje i jaki charakter związku pomiędzy wymiarami tożsamości narracyjnej (mierzonej za pomocą Kwestionariusza ANIQ-PL) a ogólnym poczuciem własnej skuteczności (mierzone za pomocą testu GSES)?

Problemy szczegółowe:

1. Czy istnieje zależność pomiędzy poziomem koherencji przyczynowej (jako wymiarem tożsamości narracyjnej) a ogólnym poczuciem własnej skuteczności?
2. Czy istnieje zależność pomiędzy poziomem koherencji tematycznej (jako wymiarem tożsamości narracyjnej mierzoną przez ANIQ-PL) a ogólnym poczuciem własnej skuteczności.
3. Czy płeć różnicuje badanych pod względem ogólnego poczucia własnej skuteczności?
4. Czy poziom wykształcenia jest powiązany z ogólnym poczuciem własnej skuteczności?

## Hipotezy badawcze

Na podstawie przeglądu literatury oraz założeń teoretycznych sformułowano główną hipotezę badawczą oraz hipotezy szczegółowe. Celem ich weryfikacji jest określenie związku pomiędzy wymiarami tożsamości narracyjnej a ogólnym poczuciem własnej skuteczności.

Hipoteza główna:

1. Wyższy poziom świadomości tożsamości narracyjnej jest powiązany z wyższym poziomem ogólnego poczucia własnej skuteczności.

Hipotezy szczegółowe:

1. Wyższy poziom koherencji przyczynowej jest powiązany z wyższym poziomem ogólnego poczucia własnej skuteczności.
2. Wyższy poziom koherencji tematycznej jest powiązany z wyższym poziomem ogólnego poczucia własnej skuteczności.
3. Kobiety wskazują wyższy poziom ogólnego poczucia własnej skuteczności niż mężczyźni.
4. Osoby z wyższym wykształceniem osiągają wyższe wyniki w Skali GSES niż osoby z niższym poziomem wykształcenia.

## Charakterystyka badanej próby

W badaniu wzięło udział 100 osób, z czego: 50% kobiety i 50% mężczyzn. Uczestnicy byli w wieku od 18 roku życia do 61 lat i powyżej, z różnym poziomem doświadczenia życiowego. Próba badawcza była zróżnicowana pod względem wieku, co pozwoliło na uzyskanie pełniejszego obrazu wpływu świadomości tożsamości narracyjnej na podejmowanie decyzji dotyczących własnej skuteczności. Uczestnicy zostali wybrani, uwzględniając zróżnicowanie płciowe, wiekowe pod względem zamieszkania i poziomu wykształcenia.

## Narzędzia badawcze

W celu zbadania zależności pomiędzy świadomością tożsamości narracyjnej a podejmowaniem decyzji dotyczącej własnej skuteczności wykorzystano dwa standaryzowane narzędzia psychologiczne: Kwestionariusz ANIQ-PL oraz Skalę Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES). Oba narzędzia zostały uzupełnione metryczką własnej konstrukcji, zawierającą pytania dotyczące danych demograficznych.

Do pomiaru świadomości tożsamości narracyjnej zastosowano polską wersję Kwestionariusza ANIQ-PL (*Awareness of Narrative Identity Questionnaire*) opracowaną i zaadoptowaną przez polskich badaczy. Kwestionariusz składa się z 20 pytań, ocenionych w skali 0 (całkowicie się nie zgadzam) do 10 (całkowicie się zgadzam). Narzędzie pozwala ocenić spójność i refleksyjność narracji o własnym życiu. Wyższy wskaźnik świadczy o wyższym poziomie świadomości narracyjnej tożsamości.

Drugim zastosowanym narzędziem była Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności (*General Self-Efficacy Scale*, GSES), w polskiej adaptacji R. Schwarzera, M. Jerusalem oraz Z. Juszczyńskiego. Kwestionariusz mierzy poziom ogólnego przekonania jednostki o swojej zdolności do skutecznego radzenia sobie w różnych sytuacjach życiowych. Składa się z 10 twierdzeń, ocenionych w czterostopniowej skali Likerta (od 1 – „nie” do „4” – tak). Skala ta mierzy przekonanie jednostki o jej zdolnościach do radzenia sobie z wymaganiami i trudnościami życiowymi. Liczne badania potwierdziły wysoką trafność i rzetelność GSES, co czyni ją powszechnie akceptowanym narzędziem diagnostycznym w badaniu nad samoocena skutecznego. W niniejszej pracy skala pełni funkcję zmiennej zależnej.

W badaniu szczególną uwagę poświęcono dwóm wymiarom tożsamości narracyjnej mierzonym w ANIQ-PL:

1. Koherencja przyczynowa – podskala ta mierzy zdolność osoby do dostrzeżenia i artykułowania związków przyczynowo – skutkowym między wyda-

rzeniami z własnego życia. Przykładowa pozycja testowa z podskali: „Potrafię wyjaśnić, dlaczego różne wydarzenia miały miejsce w moim życiu”<sup>69</sup>.

2. Koherencja tematyczna – podskala ocenia umiejętności identyfikowania powtarzających się wzorców, tematów i motywów w osobistej historii życia.

Uczestnicy badania zostali poproszeni o uzupełnienie danych demograficznych, zawierające pytania dotyczące podstawowych danych socjodemograficznych, takich jak wiek, płeć, miejsce zamieszkania oraz poziom wykształcenia. Informacje posłużyły do charakterystyki próby badawczej oraz umożliwiły dodatkową analizę różnic międzygrupowych.

## Procedura badania

Badanie zostało przeprowadzone online, za pośrednictwem Google Forms. Przed przystąpieniem do badania każdy uczestnik został poproszony o zapoznanie się z formularzem świadomej zgody, zawierającym informacje o celu badania, zasadach anonimowości danych, dobrowolności udziału oraz prawie do wycofania się w dowolnym momencie. Po wyrażeniu zgody badani przystąpili do wypełnienia metryczki demograficznej oraz Kwestionariusza ANIQ-PL oraz GSES. Cały proces zajął 20 minut. Procedura badawcza przebiegała w trzech etapach: przygotowawczym, realizacyjnym oraz analitycznym. Analiza statystyczna została wykonana z wykorzystaniem programu IBS Statistics, wersja 29.

## 5. Wyniki badań

Poniżej przedstawiono wyniki analizy statystycznej przeprowadzonego badania. Celem analizy jest sprawdzenie, czy zmienne określone w hipotezach są ze sobą istotnie powiązane oraz czy istnieje różnica międzygrupowa.

**Tabela 1.** Rozkład płci w badanej grupie (*Uwaga:* N = 100)

| Płeć         | N          |
|--------------|------------|
| Kobieta      | 50         |
| Mężczyzna    | 50         |
| <b>Razem</b> | <b>100</b> |

Źródło: opracowanie własne.

<sup>69</sup> E. Soroko, K. Janowicz, A. Frąckowiak, A. Siatka, *Polska wersja Kwestionariusza do Badania Świadomości Tożsamości Narracyjnej (Awareness of Narrative Identity Questionnaire-PL, ANIQ-PL)*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2019, 24(4), s. 477–497.

**Tabela 2.** Rozkład wieku w badanej grupie (*Uwaga:* N = 100)

| <b>Przedział wiekowy</b> | <b>N</b>   |
|--------------------------|------------|
| 18–25 lat                | 26         |
| 26–34 lat                | 27         |
| 35–43 lat                | 19         |
| 44–52 lat                | 15         |
| 53–61 lat                | 9          |
| 62 lata i więcej         | 4          |
| <b>Razem</b>             | <b>100</b> |

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 3.** Rozkład wykształcenia w badanej grupie (*Uwaga:* N = 100)

| <b>Poziom wykształcenia</b> | <b>N</b>   |
|-----------------------------|------------|
| Gimnazjalne                 | 1          |
| Zawodowe                    | 17         |
| Średnie                     | 46         |
| Wyższe                      | 36         |
| <b>Razem</b>                | <b>100</b> |

Źródło: opracowanie własne.

**Tabela 4.** Rozkład miejsca zamieszkania (*Uwaga:* N = 100)

| <b>Miejsce zamieszkania</b>                            | <b>N</b>   |
|--|------------|
| Wieś   | 10         |
| Miasto do 20 tys. mieszkańców                          | 11         |
| Miasto od 20 tys. mieszkańców do 50 tys. mieszkańców   | 13         |
| Miasto od 50 tys. mieszkańców do 100 tys. mieszkańców  | 0          |
| Miasto od 100 tys. mieszkańców do 200 tys. mieszkańców | 16         |
| Miasto od 200 tys. mieszkańców do 500 tys. mieszkańców | 39         |
| Miasto powyżej 500 tys. mieszkańców                    | 11         |
| <b>Razem</b>   | <b>100</b> |

Źródło: opracowanie własne.

W badaniach wzięło udział 100 osób – 50 kobiet i 50 mężczyzn. Uczestnicy byli zróżnicowani pod względem wieku, miejsca zamieszkania oraz poziomu wykształcenia. Najliczniejszą grupą wiekową stanowiły osoby w wieku 26–34 lata (27%) oraz 18–25 (26%). Pod względem wykształcenia największy odsetek stanowili re-

spondenci z wykształceniem średnim (46%) oraz wyższym (36%). Większość badanych mieszkała w miastach – szczególnie w miejscowościach liczących od 200 do 500 tys. mieszkańców (39%). Tylko (10%) respondentów mieszkało na wsi.

Zróznicowana struktura socjodemograficzna próby pozwoliła na uzyskanie danych od osób o różnych doświadczeniach życiowych i społecznych, co jest istotne z punktu widzenia badanego związku między świadomością tożsamości narracyjnej a ogólnym poczuciem własnej skuteczności.

W celu weryfikacji hipotezy głównej przyjęto analizę korelacji  $r$  Pearsona. Wynik wykazał istotną dodatnią korelację pomiędzy sumarycznym wynikiem w Kwestionariuszu Świadomości Tożsamości Narracyjnej (ANIQ-PL) a poziomem ogólnego poczucia własnej skuteczności (GSES)  $r = 0,617$ ;  $p = 0,001$ .

Siła tego związku może być klasyfikowana jako umiarkowana do silnej.

**Tabela 5.** Statystyki opisowe i korelacje między zmiennymi ANIQ-PL i GSES (Uwaga:  $N = 100$ )

| Zmienna | N   | Minimum | Maximum | Średnia | Odchylenie Standardowe |
|---------|-----|---------|---------|---------|------------------------|
| GSES    | 100 | 10,00   | 40,00   | 30,65   | 7,00                   |
| ANIQ-PL | 100 | 17,00   | 200,00  | 134,83  | 44,63                  |

GSES – Skala Uogólnionej Własnej skuteczności; ANIQ-PL – Kwestionariusz Świadomości Tożsamości Narracyjnej. W skali ANIQ-PL odpowiedzi oceniane są w zakresie od 0 („całkowicie się nie zgadzam”) do 10 („całkowicie się zgadzam”). Choć teoretycznie możliwy wynik ogólny mieści się w przedziale od 0–200, najniższy rzeczywisty wynik uzyskany w badaniu wyniósł 17 punktów.

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskane wyniki wskazują, że średni poziom poczucia własnej skuteczności w badanej próbie wyniósł 30,65 punktów ( $SD = 7$ ), co świadczy o umiarkowanie wysokim poczuciu skuteczności. Średnie w skali ANIQ-PL wyniosła 134,83 punktów ( $SD = 44,63$ ), co sugeruje zróżnicowany, lecz umiarkowanie wysoki poziom świadomości narracyjnej wśród uczestników.

**Tabela 6.** Korelacja Pearsona między ANIQ-PL a GSES (Uwaga:  $N = 100$ )

| Zmienna | GSES    | ANIQ-PL |
|---------|---------|---------|
| GSES    | 1       | 0,617** |
| ANIQ-PL | 0,617** | 1       |

GSES – Skala Uogólnionej Własnej skuteczności. ANIQ-PL – Kwestionariusz Świadomości Tożsamości Narracyjnej.

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskany wynik potwierdza hipotezę główną. Istnieje istotna, dodatnia zależność pomiędzy poziomem świadomości tożsamości narracyjnej a uogólnionym poczuciem własnej skuteczności. Współczynniki korelacji Pearsona wyniósł  $r = 0,617$ ,  $p < .001$ , co wskazuje na umiarkowaną do silnej siłę związku. Dodatkowo: wartość współczynnika determinacji  $r^2 = 0,38$  sugeruje, że około 38% zmienności w poziomie skuteczności można wyjaśnić poziomem świadomości tożsamości narracyjnej.

**Tabela 7.** Korelacja pomiędzy koherencją przyczynową a GSES (*Uwaga:* N = 100)

| Zmienne                | Korelacja Pearsona | Istotność (dwustronna) |
|------------------------|--------------------|------------------------|
| Koherencja przyczynowa | 0,619**            | <0,001                 |
| GSES                   | 0,619**            | <0,001                 |

GSES – Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności.

Źródło: opracowanie własne.

Wartość współczynnika korelacji Pearsona ( $r = 0,619$ ) wskazuje na silną, dodatnią zależność między koherencją przyczynową a uogólnionym poczuciem własnej skuteczności, która jest statystycznie istotna na poziomie  $p < 0,001$ .

**Tabela 8.** Korelacja pomiędzy koherencją tematyczną a GSES (*Uwaga:* N = 100)

| Zmienne               | Korelacja Pearsona | Istotność (dwustronna) |
|-----------------------|--------------------|------------------------|
| Koherencja tematyczna | 0,609**            | <.001                  |
| GSES                  | 1                  |                        |

GSES – Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności.

Źródło: opracowanie własne.

Uzyskano istotną korelację  $r = 0,609$ ,  $p < .001$ , co potwierdza zakładana zależność. Zgodnie z klasyfikacją Cohena siła związku może być określona jako umiarkowana do silnej. Wartość współczynnika determinacji wynosi  $r^2 = 0,37$ , co oznacza, że około 37% zmienności poziomu skuteczności można wyjaśnić poziomem koherencji tematycznej.

**Tabela 9.** Porównanie poziomu ogólnego poczucia własnej skuteczności (GSES) w zależności od płci (*Uwaga:* N = 100)

| Płeć      | N  | ŚREDNIA (M) | Odchylenie standardowe (SD) |
|-----------|----|-------------|-----------------------------|
| Kobiety   | 50 | 30,72       | 5,37                        |
| Mężczyźni | 50 | 30,58       | 8,39                        |

GSES – Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności.

Źródło: opracowanie własne.

W celu weryfikacji hipotezy trzeciej zastosowano test t Studenta dla prób niezależnych. Porównano poziom ogólnego poczucia własnej skuteczności (GSES) pomiędzy kobietami ( $M = 30,72$ ;  $SD = 5,37$ ) a mężczyznami ( $M = 30,58$ ;  $SD = 8,39$ ). Różnica okazała się nieistotna statystycznie:  $t(98) = 0,099$ ;  $p = 0,921$ ; efekt wielkości był znikomy:  $d = 0,02$ . Choć średnie wyniki kobiet i mężczyzn były zbliżone, zauważalna różnica w odchyleniu standardowym sugeruje większe zróżnicowanie ogólnego poczucia własnej skuteczności wśród mężczyzn. Może to wskazywać na istnienie czynników indywidualnych (np. wiek, doświadczenie zawodowe), które w większym stopniu wpływają na wyniki grupy. Wynik ten nie potwierdza hipotezy o wyższym poziomie uogólnionego poczucia własnej skuteczności.

W przeprowadzonym badaniu uzyskano wyniki potwierdzające hipotezę główną oraz hipotezy szczegółowe. Zarówno poziom świadomości narracyjnej, jak i wybrane jej wymiary (poziom koherencji przyczynowej, koherencja tematyczna) wykazały istotne dodatnie korelacje z uogólnionym poczuciem własnej skuteczności. Wyniki te stanowią podstawę do dalszej interpretacji w kontekście dotychczasowych badań i założeń teoretycznych, co zostanie przedstawione nieco dalej.

**Tabela 10.** Porównanie poziomu GSES w grupach o różnym wykształceniu (*Uwaga:*  $N = 99$ )

| Wykształcenie | N  | Średnia (M) | Odchylenie standardowe (SD) |
|---------------|----|-------------|-----------------------------|
| Zawodowe      | 17 | 33,12       | 6,10                        |
| Średnie       | 46 | 29,15       | 7,85                        |
| Wyższe        | 36 | 31,25       | 6,65                        |

*Uwaga:*  $N = 99$ . Z uwagi na fakt, że grupa wykształcenia gimnazjalne obejmowała tylko jedną osobę, nie została ona uwzględniona w analizie ANOVA. GSES – Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności. ANOVA – jednoczynnikowa analiza wariancji.

Źródło: opracowanie własne.

W celu weryfikacji hipotezy czwartej przeprowadzono jednoczynnikową analizę wariancji (ANOVA), porównując poziom ogólnego poczucia własnej skuteczności (GSES) pomiędzy osobami z wykształceniem zawodowym, średnim i wyższym. Wynik analizy nie wykazał istotnych statystycznie różnic między grupami:  $F(2,96) = 2,28$ ;  $p = 0,108$ . Choć osoby z wykształceniem zawodowym osiągnęły średnio wyższe wyniki ( $M = 33,12$ ) niż osoby z wykształceniem średnim ( $M = 29,15$ ) czy wyższym ( $M = 31,25$ ), to różnice te nie były istotne także w testach post hoc (Test HSD Tukeya). Wartość efektu wielkości ( $\eta^2 = 0,045$ ) wskazuje na małą siłę związku pomiędzy poziomem wykształcenia a ogólnym poczuciem własnej skuteczności.

## Dyskusja wyników

Celem niniejszego części tekstu jest omówienie uzyskanych wyników badań empirycznych w kontekście wcześniej postawionych hipotez oraz literatury przedmiotu. Poniżej przeanalizowano, w jakim stopniu uzyskane wyniki potwierdzają przyjęte założenia teoretyczne, jakie pojawiły się przesłanki i jakie wnioski można z nich wyciągnąć. Uwzględniono również ograniczenia badania oraz propozycje dalszych kierunków badawczych.

Wyniki przeprowadzonego badania wskazują istotną zależność pomiędzy świadomością tożsamości narracyjnej a ogólnym poczuciem własnej skuteczności. Potwierdzona została hipoteza główna oraz hipotezy szczegółowe dotyczące koherencji przyczynowej i tematycznej jako wymiarów narracji tożsamości. Uzyskane korelacje były dodatnie i istotne statystycznie, co sugeruje, że osoby posiadające wyższą spójność narracji – zarówno przyczynową, jak i tematyczną – cechują się wyższym poziomem przekonania o własnej skuteczności działania. Oznacza to zdolność do organizowania doświadczenia w spójną opowieść o sobie, która może pełnić istotną funkcję psychologiczną wspierającą funkcjonowanie jednostki. Tego rodzaju narracyjna integracja może zwiększać poczucie sprawczości i kompetencji, szczególnie w sytuacjach wymagających podejmowania decyzji i radzenia sobie z trudnościami.

Jednakże należy podkreślić, że nie wszystkie postawione hipotezy zostały potwierdzone. Te zakładające wyższy poziom ogólnego poczucia własnej skuteczności u kobiet nie uzyskał pozytywnego wyniku, różnice między średnimi wynikami u kobiet i mężczyzn okazały się nieistotne statystycznie, a wielkość efektu była minimalna. Sugerować to może, że płeć nie jest czynnikiem różnicującym poziom uogólnionej własnej skuteczności w badanej grupie. Podobnie hipoteza dotycząca wyższego uogólnionego poczucia własnej skuteczności u osób z wyższym wykształceniem nie została potwierdzona. Analiza wariancji nie wskazała istotnych różnic pomiędzy grupami edukacyjnymi. Mimo pewnych różnic w średnich wynikach, nie miały one charakteru statystycznie istotnego, co może wynikać z ograniczeń narzędzi pomiaru.

Należy zaznaczyć, że badanie miało charakter eksploracyjny i obejmowało stosunkowo niewielką próbę ( $N = 100$ ), która nie była dobierana losowo. W związku z tym uzyskanych wyników nie można w pełni uogólniać na całą populację. Ponadto zastosowane narzędzia badawcze miały charakter samoopisowy, co może wiązać się z subiektywnością odpowiedzi oraz wpływem czynników społecznych powiązanych. Istotnym ograniczeniem była również struktura metryczki (informacje socjodemograficzne), która klasyfikowała wiek w podziałach, co utrudniło zastosowanie niektórych analiz statystycznych.

Przeprowadzone badanie otwiera możliwości dalszej eksploracji związków pomiędzy narracyjnym rozumieniem siebie a innymi elementami funkcjonowania psychologicznego, np. odpornością psychiczną, radzeniem sobie ze stresem czy tożsamością społeczną. W przyszłych badaniach warto uwzględnić bardziej zróżnicowaną próbę, zarówno pod względem wieku, jak i doświadczenia życiowego uczestników. Interesującym kierunkiem byłoby zastosowanie podejścia jakościowego – np. poprzez analizę treści narracji autobiograficznej – jako uzupełnienia danych ilościowych.

Celem niniejszego tekstu było zbadanie związku pomiędzy świadomością tożsamości narracyjnej a ogólnym poczuciem własnej skuteczności. Przeprowadzone analizy potwierdziły istnienie istotnej, dodatniej zależności pomiędzy badanymi zmiennymi, co pozwala przyjąć, że sposób, w jaki jednostka interpretuje i integruje swoje doświadczenia życiowe, może mieć realny wpływ na jej przekonania o własnych możliwościach radzenia sobie w różnych sytuacjach. Tożsamość narracyjna jako proces wewnętrzznego konstruowania sensu i ciągłości, okazuje się istotnym zasobem psychologicznym, który wspiera sprawczość i samoregulację. Chociaż badanie miało charakter wstępny i ograniczony pod względem metodologicznym, wnosi istotny wkład w zrozumienie roli narracji w funkcjonowaniu jednostki. Uzyskane wyniki mogą stanowić punkt odniesienia do dalszej analizy, zwłaszcza w kontekście pracy terapeutycznej, edukacyjnej czy dla ogólnego rozwoju psychicznego.

## Bibliografia

- Alder, J.M. *Wiedza o życiu, Vis-a Vis Etiuda*, 2016.
- Bandura A., *Self-efficacy: The exercise of control*, W.H. Freeman, 1997.
- Bandura A., *Social cognitive theory: An agentic perspective*, *Annual Review of Psychology*, 52, 2001, s. 1–26.
- Boksański Z., *Tożsamości zbiorowe*, wyd. 1, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2005.
- Bonecki M., *Sensemaking – wiedza i kultura organizacji w świecie humanistyki zintegrowanej*, Filo-Sofia, 2012.
- Braun V., Clarke V., *Thematic analysis*, [w:] *APA Handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological*, red. H. Cooper, P.M. Camic, D.L. Long, A.T. Panter, D. Rindskopf, K.J. Sher, American Psychology Association, 2012.
- Bruner J., *Act of meaning*. Harvard University Press, 1990.
- Bruner J., *Kultura edukacji*. TAIWPN „Universitas”, 2010.
- Burney V.H., *The constraints of poverty on high achievement*, „*Gifted Child Today*” 2008, nr 31(3), s. 171–197.
- Chudy W., *Rozwój filozofowania a pułapka refleksji*, Wydawnictwo Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, 1995.

- Conway M.A., Pleydell-Pearce C.W., *The construction of autobiographical memories in the self-memory system*, „Psychological Review” 2000, nr 107(2), s. 261–288.
- Erikson E.H., *Dzieciństwo i społeczeństwo*, Rebis, 2000.
- Erikson E.H., *Identity: youth and crisis*, Norton & Co, 1968.
- Fivush R., Reese E., Haden C.A., *Elaborating on Elaborations: Role of Maternal Reminiscing Style in Cognitive and Socioemotional Development*, „Child Development” 2006, nr 77(6), s. 1568–1588.
- Frankl V., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Czarna Owca, 2019.
- Gandolfi M.G., Iacono F., Pirani C., Prati C., *The use of calcium-silicate cements to reduce dentine permeability*, „Archives of Oral Biology” 2012, nr 57, s. 1054–1061.
- Giddens A., Sutton P.W., *Socjologia*, tłum. O. Siara, A. Szulżycka, P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2012.
- Habermas T., Reese E., *Getting a life takes time: The development of the life story in adolescence, its precursors and consequences*, „Human Development” 2015, nr 58(3), s. 172–201.
- Hallford D.J., Mellor D., *Autobiographical memory and depression: Identity-continuity and problem-solving functions indirectly predict symptoms over time through psychological well-being*, „Applied Cognitive Psychology” 2016, nr 30(2), s. 152–159.
- Heatherton T.F., Baumeister R.F., *Binge eating as escape from self-awareness*, „Psychological Bulletin” 1991, nr 110(1), s. 86–108.
- Juczyński Z., *Poczucie własnej skuteczności: teoria i pomiar*, „Acta Universitatis Lodzensis. Folia Psychologica” 2002, nr 4, 11–23.
- Kalinowski M., *Przykłady praktycznych modeli resocjalizacyjnych w różnych krajach*, [w:] *Resocjalizacja. Teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, red. B. Urban, J. M. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2008, s. 213–224.
- Karnat-Napieracz A., *Tożsamość, czyli świadomość „redivivus”*, AFM, 2009.
- Maddux J.E., *Self-efficacy: The power of believing you can*, [w:] *Handbook of positive psychology*, red. C.R. Snyder, S.J. Lopez, Oxford University Press, 2002, s. 277–287.
- Marcia J.E., *Development and validation of ego-identity status*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1963, nr (5), s. 551–558.
- Martin A.J., *The Role of Positive Psychology in Enhancing Satisfaction, Motivation, and Productivity in the Workplace*, „Journal of Organizational Behavior Management” 2004, nr 24(1–2), s. 113–133.
- May R., *Psychologia i dylemat ludzki*, Pax, 1989.
- May R., *Odwaga tworzenia*, Rebis, 1994.
- McAdams D.P., *Motivation and friendship*, [w:] *Understanding personal relationships: An interdisciplinary approach*, red. S. Duck, D. Perlman, Sage Publications, Inc., 1985, s. 85–105.
- McAdams D.P., *The psychology of life stories*, „Review of General Psychology” 2001, nr 5(2), s. 100–122.
- McAdams D.P., *Personal narratives and the life story*, [w:] *Handbook of personality: Theory and research*, red. O.P. John, R.W. Robins, L.A. Pervin, The Guilford Press, 2008, s. 242–262.

- McAdams D.P., Olson B.D., *Personality development: Continuity and change over the life course*, „Annual Review of Psychology” 2010, 61, s. 517–542.
- Weeks T.L., Pasupathi M., *Autonomy, identity, and narrative construction with parents and friends*, [w:] *Narrative development in adolescence: Creating the storied self*, red. K.C. McLean, M. Pasupathi, Springer Science + Business Media, 2010, s. 65–91.
- Oleś P., *Wprowadzenie do psychologii osobowości*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, 2016.
- Piotrowicz M., Cianciara D., *Rola organizacji pozarządowych (NGOs) w życiu społecznym oraz systemie zdrowotnym*, „Przegląd Epidemiologiczny” 2009, nr 63(1), s. 151–156.
- Questions of cultural identity*, red. S. Hall, P. Du Gay, Sage Publications, Inc., 1996.
- Reuter-Lorenz P.A., Miller A.C., *The cognitive neuroscience of human laterality: Lessons from the bisected brain*, „Current Directions in Psychological Science” 1998, nr 7(1), s. 15–20.
- Rykiel Z., Kinal J., *Socjologia codzienności jako niebanalności*, Stowarzyszenie Naukowe Przestrzeń Społeczna i Środowisko, 2016.
- Schaffer R.H., *Psychologia dziecka*, Wydawnictwo Naukowe PWN, 2014.
- Schunk D.H., Pajares F., *The development of academic self-efficacy*, [w:] *Development of achievement motivation*, red. A. Wigfield, J.S. Eccles, Academic Press, 2002, s. 15–31.
- Schunk D.H., Meece J.L., *Self-efficacy development in adolescence*, [w:] *Self-efficacy beliefs of adolescents*, red. F. Pajares, T. Urdan, Information Age Publishing, 2016, s. 71–96.
- Searle J., *The construction of social reality*, Free Press, 1995.
- Singer J.A., Bluck S., *New perspectives on autobiographical memory: The integration of narrative processing and autobiographical reasoning*, „Review of General Psychology” 2001, nr 5(2), s. 91–99.
- Soroko E., Janowicz K., Frąckowiak A., Siatka A., *Polska wersja Kwestionariusza do Badania Świadomości Tożsamości Narracyjnej (Awareness of Narrative Identity Questionnaire-PL, ANIQ-PL)*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2019, nr 24(4), s. 477–497.
- Strzelecka M., *Narracyjne badanie historii życia – czy ma wpływ na tożsamość, sens życia i emocje?*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2022, nr 27(3), s. 316–331.
- Stryker S., Burke P.J., *The past, present, and future of an identity theory*, „Social Psychology Quarterly” 2000, nr 63(4), s. 284–297.
- Tokarska U., *Analiza materiałów autobiograficznych jako metoda idiograficzna. Psychobiografia Franza Kafki*, „Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Psychologiczne” 1992, nr 8, s. 41–54.
- Trzebiński J., *Narracja jako sposób rozumienia świata*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2002.
- Trzebiński J., *Nieuświadomiany kontekst naszych myśli i motywów: badania eksperymentalne. Relatywizm w języku i kulturze*, Wydawnictwa UMCS, 2010, s. 363–379.
- B. Urbaniak, *Efektywność zarządzania zasobami ludzkimi*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, 2011.
- Van Kaam A., *Existential foundations of psychology*, Duquesne U. Press, 1966.

**Marek Chamot**

Wyższa Szkoła Gospodarki

## **Grecy i Polacy – historia porównawcza w dziełach Evangelosa Spyropoulosa**

### **Greeks and Poles – a comparative history in the works of Evangelos Spyropoulos**

Evangelos Spyropoulos to grecki historyk i dyplomata, znany przede wszystkim jako autor obszernej monografii porównującej dzieje Greków i Polaków: *Two Nations on Wheels: Greeks and Poles at Crossroads. A Millennial History* („Dwa narody na kołach: Grecy i Polacy na rozdrożu. Historia tysiąclecia”) z 2007 roku<sup>1</sup>. Niestety książka nie jest dostępna na polskim rynku wydawniczym w języku polskim.

Spyropoulos mieszkał w Rafinie w Republice Grecji i jednocześnie w Heidelbergu w Niemczech. Jako historyk i politolog był znawcą historii Grecji oraz stosunków narodowościowych i politycznych na Bliskim Wschodzie. Pełnił funkcję długoletniego współpracownika dyplomacji Organizacji Narodów Zjednoczonych, specjalisty w zakresie konfliktu cypryjskiego. Wykładał na uczelniach amerykańskich oraz współdziałał ze środowiskiem emigrantów greckich w Stanach Zjednoczonych. Poza działalnością naukową angażował się również w służbę dyplomatyczną, co wpłynęło na jego szerokie spojrzenie na kwestie geopolityczne i kulturowe.

Autor ten polskie kontakty miał początkowo jedynie ze środowiskiem akademickim z Instytutu Kulturoznawstwa i Filozofii Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy. Dzięki inicjatywie dyrektora Instytutu Kulturoznawstwa i Filozofii prof. WSG dra Marka Chamota i prof. dra Evangelosa Spyropoulosa doszło do współpracy z ateńską filią amerykańskiego Uniwersytetu Indianapolis. Wspólnie zorganizowano międzynarodową konferencję pod tytułem: „Greece and Poland on the international scene”. Konferencja, przeprowadzona w języku angielskim,

---

<sup>1</sup> E. Spyropoulos, *Two Nations on Wheels: Greeks and Poles at Crossroads. A Millennial History*, University of Maryland, 2007.

oraz towarzyszące jej spotkania odbyły się w stolicy Grecji w dniach 23–27 października 2009 roku. W polsko-greckim sympozjum udział wzięli naukowcy i dyplomaci z obu krajów, wśród których znalazło się czterech ambasadorów. Referat otwierający konferencję wygłosił dr Michał Klinger, ówczesny ambasador Polski w Grecji, który jednocześnie objął patronat nad tym naukowym wydarzeniem. Ze strony greckiej w konferencji czynnie uczestniczyli: Vasalis Botopoulos, kanclerz Uniwersytetu Indianapolis w Atenach, Stelios Perakis, prezes Greckiego Stowarzyszenia Prawa i Stosunków Międzynarodowych, Merowi Violaki-Paraskeva, prezes Greckiego Stowarzyszenia Narodów Zjednoczonych, Evangelos Spyropoulos, profesor Uniwersytetu Maryland (USA), Teodoros Kouloumbis, profesor Uniwersytetu Indianapolis, Konstantinos Ailianos, były ambasador Grecji w Polsce, Georgios Sekeris, były ambasador Grecji w Polsce, Panagiotis Karafotias, profesor Uniwersytetu Indianapolis, Philippos Nikolopoulos, również profesor Uniwersytetu Indianapolis. Stronę polską reprezentowali: prof. WSG dr Marek Chamot, dyrektor Instytutu Kulturoznawstwa WSG w Bydgoszczy, prof. Lech Zieliński, dyrektor Centrum Współpracy z Zagranicą WSG, dr Grzegorz Dominiak, wykładowca Instytutu Kulturoznawstwa WSG, prof. Adam Grzeliński, dyrektor Instytutu Filozofii UMK i wykładowca w Instytucie Kulturoznawstwa WSG, Marek Siwiec, profesor UKW i wykładowca w Instytucie Kulturoznawstwa WSG. Była to pierwsza anglojęzyczna konferencja międzynarodowa zorganizowana przez WSG daleko poza granicami kraju, na amerykańskim uniwersytecie w Atenach. Główne obrady odbywały się w Centrum Kultury Uniwersytetu Indianapolis, mieszczącym się u podnóża Akropolu. O randze konferencji świadczą również liczne spotkania towarzyszące naukowym obradom. Naukowcy z WSG brali także udział w polsko-greckich warsztatach teatralnych: „Filozofia – Teatr – Kultura”, zorganizowanych przez Teatr Grecki z Nowego Yorku w siedzibie ateńskiego Teatru „Mały Pałac” (głównym spektaklem była *Obrona Sokratesa* Platona). Konferencję w Atenach zakończyło spotkanie przedstawicieli WSG z ambasadorem Polski w Grecji w jego rezydencji. Michał Klinger podkreślił wagę prowadzonych badań i fakt, że konferencja zbiegła się z wizytą premiera Polski Donalda Tuska w Atenach, który został o niej poinformowany. Ambasador zadeklarował wsparcie w realizacji kolejnych projektów naukowych i kulturalnych „europejskiego kierunku południowego” oraz wskazał na możliwość ubiegania się o stypendia Uniwersytetu Indianapolis, zachęcając studentów Wyższej Szkoły Gospodarki do składania stosownych aplikacji<sup>2</sup>.

Kolejną ważną inicjatywą naukową prof. E. Spyropoulosa było zainteresowanie polskiego środowiska naukowego postacią Panajotisa Kondylisa, greckiego filozofa i historyka, który wywarł znaczący wpływ na życie intelektualne Grecji i Niemiec. „Jest to historia znajomości i przyjaźni grupy ludzi, bez których nie

<sup>2</sup> M. Chamot, *Konferencja naukowa pt.: „Greece and Poland on the international scene”, Ateny 23–27 października 2009 roku*, maszynopis (w zbiorach archiwalnych autora).

byłoby konferencji o Kondylisie w Bydgoszczy i w Toruniu. Wszystko miało swój początek w spotkaniach i nawiązaniu współpracy naukowców z Rafiny, Aten, Mannheim i Heidelbergu – Evangelosa Spyropouloasa, Marka Chamota i Lecha Zielińskiego. Zaczęło się w 2003 roku, kiedy zintensyfikowano kontakty między miastami partnerskimi: Bydgoszczą i Mannheim. Wówczas doszło do pierwszego spotkania, w I Katolickim Liceum Ogólnokształcącym w Bydgoszczy, z delegacją Ursulinen-Gymnasium w Mannheim w sprawie wymiany młodzieży polskiej i niemieckiej. Miało miejsce pierwsze spotkanie Marka Chamota z Angeliką Wahl-Spyropoulos i Evangelosem Spyropoulosem. W kolejnym roku (2004) doszło do rewizyty w Heidelbergu, podczas której po raz pierwszy w rozmowach pojawił się temat Kondylisa. Następnie tematykę związaną z Kondylisem poruszono w 2005 roku przy okazji konferencji naukowej «Narody w Europie. Tożsamość i wzajemne postrzeganie», zorganizowanej wspólnie z udziałem gości z Niemiec i Grecji, przy współpracy z Uniwersytetem Johanna Wolfganga Goethego we Frankfurcie nad Menem. Postać Kondylisa była wówczas w polskim środowisku naukowym nieznana, zatem obie próby nawiązania do niej pozostały jedynie częścią rozmów środowiskowych. Tak było również podczas polsko-greckiej konferencji naukowej nt. historii Polaków i Greków w XIX i XX wieku w Atenach w 2009 r.<sup>3</sup>. Wspólnie z E. Spyropoulosem zorganizowano w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy w 2011 roku pierwszą w Polsce konferencję naukową pt. „Filozofia, kultura, polityka – międzynarodowa konferencja pro memoria Panajoptis Kondylis, Bydgoszcz–Heidelberg–Ateny”, poświęconą tej postaci i jej dorobkowi naukowemu. Komitetowi naukowemu konferencji przewodniczył prof. Lech Zieliński. Organizatorami były: Instytut Kulturoznawstwa WSG, Towarzystwo Przyjaciół Panajotisa Kondylisa z Heidelbergu, Instytut Filozofii UMK, Instytut Germanistyki UMK. Komitetem organizacyjnym kierował Marek Chamot<sup>4</sup>.

Kolejna konferencja na ten temat z udziałem E. Spyropouloasa odbyła się również w Wyższej Szkole Gospodarki w 2012 roku. Następne kontakty i inicjatywy naukowe dotyczące Panajotisa Kondylisa przejął prof. Lech Zieliński z Katedry Filologii Germańskiej UMK w Toruniu, z którym E. Spyropoulos podtrzymywał żywe kontakty.

<sup>3</sup> *Panajotis Kondylis. Życie – twórczość – recepcja*, red. L. Zieliński, T. Waszak, M. Chamot, F. Olkiewicz, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2022, s. 176.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 177. W zaproszeniu na konferencję napisano: „W imieniu Instytutu Kulturoznawstwa Wyższej Szkoły Gospodarki zapraszamy na konferencję naukową w dniu 2 grudnia 2011, zorganizowaną ku pamięci Panajotisa Kondylisa. Ten wybitny uczony ma swój niezwykle znaczący wkład do nauki europejskiej i światowej w zakresie filozofii, kultury, praw człowieka, nauk o polityce. W środowisku bydgoskich naukowców poczytujemy sobie za zaszczyt, iż możemy zaprezentować postać i dorobek P. Kondylisa na gruncie polskiej nauki. W konferencji biorą udział uczeni z Heidelbergu, Bydgoszczy i Torunia. Są wśród nich filozofowie, kulturoznawcy, historycy kultury, literaturoznawcy, językoznawcy. Jej celem jest przybliżenie dorobku filozoficznego tego greckiego, piszącego głównie po niemiecku, filozofa. Niniejszego zadania podejmą się między innymi znawcy myśli Kondylisa z Towarzystwa Przyjaciół Kondylisa w Heidelbergu”.

Do ważniejszych publikacji naukowych Evangelosa Spyropoulosa należą: *The Greek Military (1909–1914) and the Greek mutinies in the Middle East (1941–1944)*<sup>5</sup>, *Sports and Politics: Goodbye Sydney 2000 – Hallo Athens 2004*<sup>6</sup>; *The Greek national awakening, identity and Greek stereotyped concepts of its neighbors and great powers*<sup>7</sup> oraz *Two Nations on Wheels: Greeks and Poles at Crossroads. A Millennial History*. Spyropoulos dokonywał analizy całej historii Grecji i Greków. Swoim przeglądem dziejów greckich obejmował czasy antyczne, średniowiecze i czasy współczesne. Najbardziej przypatrywał się historii Grecji w XIX i XX wieku – czynił to jako historyk, ale także wnikliwy analityk polityczny. W jego analizach znajdujemy konstytutywne elementy tożsamości Greków oraz wyjaśnienia sposobów postrzegania Greków przez ich bliższych i dalszych europejskich sąsiadów. Identyfikował przy tym źródła stereotypów etnicznych i treść tych sformułowanych wobec Greków. Spyropoulos to także znawca greckiej kultury i cywilizacji, które uczynił istotnym punktem odniesienia dla swoich historycznych narracji. Podkreślał istotną rolę w tożsamości Greków współtworzenia Cesarstwa Wschodniorzymskiego oraz wpływy greckiego prawosławia. Te dwa elementy – religia i współkreowanie cesarstwa bizantyjskiego – miały istotne znaczenie kształtujące wyobrażenia o sąsiadach. Jego zdaniem to te właśnie czynniki historyczno-tożsamościowe wyjaśniają swoiste antyzachodnie i antypapieskie nastawienie wielu Greków na przestrzeni wieków. Spyropoulos zauważył, że Greków cechuje pozytywne postrzeganie Serbów i Bułgarów, a negatywne Chorwatów i Słoweńców, związanych religijnie z katolicyzmem. Wiele miejsca w swoich analizach badacz poświęcił procesom historycznym w XIX wieku. To kres walki o niepodległość Grecji, którą historyk łączył z poszukiwaniem elementów konstytuujących tożsamość narodową Greków. W tym ujęciu wydarzenia historyczne interpretował w kontekście określonego postrzegania zarówno sąsiadów, jak i wielkich mocarstw, a także ich wpływu na zmianę grecką mentalność narodową. Swoisty horyzont determinujący postawę Greków wobec bliższego sąsiedztwa wyznacza problem Macedonii. Istotnym momentem było także przystąpienie Grecji do Unii Europejskiej, które wymusiło na greckim społeczeństwie weryfikację postrzegania własnej pozycji wśród narodów europejskich. Nawiązując do tego aspektu, Spyropoulos podjął się monumentalnego dzieła porównania historii Greków i Polaków na przestrzeni tysiącletniej historii. Jego książka na ten temat – *Two Nations on Wheels: Greeks and Poles at the Crossroads. A Millennial History* – to obszerne, porównawcze opracowanie dotyczącego

<sup>5</sup> E. Spyropoulos, *The Greek Military (1909–1914) and the Greek Mutinies in the Middle East (1941–1944)*, Columbia University Press, Nowy Jork 1993, s. 480.

<sup>6</sup> Idem, *Sports and politics: Goodbye Sydney 2000 – Hallo Athens 2004*, „EastEuropean Quarterly”, t. XXXVIII, nr 1, 2004, s. 65–84.

<sup>7</sup> *Narody w Europie. Tożsamość i wzajemne postrzeganie*, red. L. Zieliński, M. Chamot, Wydawnictwo Uczelniane WSG, Bydgoszcz 2007, s. 455–486.

dziejów Greków i Polaków oraz ich miejsca w historii Europy. Publikacja ukazała się w języku angielskim w Stanach Zjednoczonych w 2007 roku – autor był wówczas profesorem Uniwersytetu Maryland. Monografia ukazuje oba narody jako podmioty historyczne o długiej tradycji i istotnym znaczeniu w historii Europy. Eksploruje zarówno średniowieczne początki, jak i nowoczesne przemiany Grecji i Polski, pokazując ich różne trajektorie, ale także podobieństwa wynikające z pozycji „pogranicza” w Europie. Autor zestawia te dwa narody pod kątem ich doświadczeń politycznych, społecznych i kulturowych oraz stara się wydobyć uniwersalne mechanizmy historyczne. Zatem nie koncentruje się jedynie na narracji narodowo-politycznej. W tym kontekście Spyropoulos to także przenikliwy badacz europejskich procesów cywilizacyjnych. Przedstawia Polskę i Grecję jako dwa narody, których dzieje często biegły różnymi drogami, ale odzwierciedlały dynamikę historii Europy Środkowo-Wschodniej i Południowo-Wschodniej. To interesujący wątek antycypujący obecne nawiązania do tzw. Międzymorza, kładący jednak nacisk na historyczno-geograficzną oś Europy w kierunkach północ-południe, a nie, jak to czyni polska historiografia, wschód-zachód.

Podkreślenie roli historycznych punktów zwrotnych daje szerszą perspektywę porównawczą. Autor analizuje krytyczne momenty dziejów obu narodów, takie jak: upadek Bizancjum i rozwój Polski w średniowieczu. Spyropoulos porównuje schyłek Bizancjum z rozkwitem średniowiecznej Polski i jej późniejszymi trudnościami jako państwa. Analizując wydarzenia historyczne w XIX i XX w., wskazuje, że zarówno Grecja, jak i Polska odzyskały niepodległość w okresie nowoczesnym, co jest dowodem trwałości ich tożsamości narodowych. Oba narody były wyjątkowo wytrwałe w utrzymaniu tożsamości narodowej. Spyropoulos wiąże losy obu narodów także poprzez ich wspólne doświadczenia w czasach nowożytnych i w XX wieku. Polska przez doświadczenie komunizmu i jego upadku w 1989 roku stała się jednym z ważnych symboli demokratycznych przemian w Europie Środkowo-Wschodniej.

Niezwykle ciekawe jest porównawcze spojrzenie Spyropoulosa na „hellenizm” i „polonizm”. W jego ujęciu historia obu narodów to nie tylko suma faktów, ale także porównanie cywilizacyjnych i kulturowych potencjałów. Grecja to kolebka kultury klasycznej, mająca zasadniczy wpływ na Zachód, a Polska to kraj o bogatej tradycji demokracji szlacheckiej i oporu wobec zaborów czy komunizmu.

Autor często wiąże historyczne wydarzenia z długofalowymi przemianami kulturowymi i społecznymi, wskazując, że zrozumienie współczesnej pozycji Grecji i Polski wymaga spojrzenia na tysiąc lat ich historii. Na szczególną uwagę zasługuje fakt, iż stara się wyjść poza typowe ramy narodowych narracji, by pokazać wspólne elementy historii Polaków i Greków oraz ich rolę w szerszych procesach europejskich. Poglądy Evangelosa Spyropoulosa na historię Polaków i Greków to przede wszystkim porównawcze, szerokie spojrzenie na ich dzieje w perspektywie

tysiąclecia: analizujące momenty krytyczne, wzajemne wpływy oraz to, jak oba narody wpisują się w historię Europy<sup>8</sup>.

Przyjrzyjmy się najważniejszym historiozoficznym tezom Evangelosa Spyropoulosa. Uważa on, że na rolę i pozycję Grecji i Polski w Europie duży wpływ ma ich położenie geograficzne. Oba państwa są usytuowane w bardzo newralgicznym miejscach, na styku kultur i interesów politycznych. Polacy i Grecy znajdowali się na geopolitycznych i cywilizacyjnych pograniczach: Grecy między Wschodem i Zachodem (Bizancjum, islam, łacińska Europa), a Polacy między Zachodem a Wschodem (Rzesza Niemiecka, Ruś, Rosja imperialna). To położenie sprawić miało, że oba narody częściej na historię reagowały niż ją inicjowały, ale robiły to w sposób twórczy. Ważnym wspólnym doświadczeniem Greków i Polaków jest ciągłość narodowa mimo przerw istnienia państwa. Grecy utracili państwowość po upadku Bizancjum (1453 r.), ale przetrwali dzięki językowi, prawosławiu i pamięci dziejów antycznych. Natomiast Polacy po utracie państwa w XVIII w. przetrwali dzięki silnej kulturze szlacheckiej, katolicyzmowi, literaturze i miocie wolności. Spyropoulos widzi tu strukturalne podobieństwo losów, mimo odmiennych epok i kontekstów. Jednocześnie oba narody wypracowały odmienne modele wolności. Polskie elity rozwijały wolność polityczną, czego wyrazem był republikanizm i demokracja szlachecka. Natomiast Grecy pielęgnowali wolność kulturowo-tożsamościową, wyrażoną w języku, tradycji i kultywowaniu antycznych wzorów kulturowych. W ujęciu historyka Polska „myślała polityką”, a Grecja „myślała cywilizacją”. To najbardziej frapująca teza książki. Dla Spyropoulosa XIX i XX wiek to w sumie swoista epoka odrodzenia<sup>9</sup>. Badacz ten porównuje dziewiętnastowieczną grecką walkę o niepodległość oraz polskie powstania narodowe i odbudowę państwa po 1918 r. Z kolei doświadczenie XX wieku to dla Grecji wojna domowa oraz napięcia ideologiczne, a dla Polski doświadczenie komunizmu i pokojowego przełomu w 1989 r. Oba narody odzyskują suwerenność, ale płacą za to wysoką cenę społeczną rzutującą na dalszy ich los, już w ramach integracji europejskiej. Spyropoulos wskazuje także na najważniejsze różnice w historii Polaków i Greków. Dostrzega polski idealizm i skłonność Polaków do romantycznych gestów. U Greków wyróżnia skłonność do historycznej nostalgii. Uważa jednak, że oba narody wniosły do Europy unikalne doświadczenie przetrwania bez państwa. Jednak jego analiza przyjmuje bardziej punkt widzenia cywilizacyjnego niż narodowego. Jednocześnie nie występuje w jego narracji idealizacja Zachodu, jak to często bywa u innych autorów porównujących narody europejskie<sup>10</sup>. Spyropoulos traktuje Polskę i Grecję jako równorzędnych uczestników w historii Europy, a nie jej peryferia. Polska jest przykładem wariantu doświadczenia europejskiego

<sup>8</sup> Ibidem, s. 13.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 128–129.

<sup>10</sup> Tak jest w przypadku analiz autorów anglosaskich.

– środkowo-wschodniego pogranicza. W takim ujęciu historia Polski nie stanowi wyjątku w dziejach Europy, lecz jest jednym z powtarzalnych wariantów losu narodów funkcjonujących między silniejszymi organizmami imperialnymi. Ta teza pozostaje w pewnej kontrze do polskiej historiografii, od romantyzmu począwszy, na współczesnych narracjach skończywszy; często akcentuje ona unikatowość polskich doświadczeń. Spyropoulos tę wyjątkowość relatywizuje, wpisując Polskę w szerszy, europejski model porównawczy. Utrata przez Polskę państwowości nie była anomalią, lecz mechanizmem historycznym. Rozbiory Polski nie były historycznym absurdem ani wyłącznie skutkiem błędów wewnętrznych, lecz rezultatem długotrwałego mechanizmu presji geopolitycznej, typowego dla obszarów pogranicznych Europy czasów nowożytnych oraz w XIX i XX w. Wkrada się tu pewna kontrowersja, gdyż osłabia to polską tezę o słabości, a nawet zdradzie części elit szlacheckich. Natomiast ciekawa jest teza o tym, że wolność polityczna była jednocześnie siłą i słabością Polski. Ta nader silna tradycja wolności politycznej rozwinięta w szlacheckiej Rzeczypospolitej wytworzyła kulturę oporu i autonomii, lecz jednocześnie ograniczyła zdolność państwa do skutecznej koncentracji władzy w warunkach rywalizacji międzyimperialnej. Trafia to w narrację, w której wolność jest jednoznacznym dobrem, nie natomiast ambiwalentnym zasobem historycznym. Równie interesująco jawi się pogląd Spyropoulou, że Polska historia XX wieku to kontynuacja, a nie zerwanie ciągłości tożsamościowej. Jego zdaniem okres komunizmu w Polsce nie stanowił radykalnego i ostatecznego zerwania z wcześniejszymi doświadczeniami dziejowymi, lecz kolejną fazę funkcjonowania narodu w warunkach bardzo ograniczonej suwerenności, a nawet do 1956 roku jej braku. Reasumując wątki dotyczące tożsamości, Spyropoulos stwierdza, że Polska nie jest narodem „przeznaczonym do cierpienia”, lecz społeczeństwem, które przez stulecia nauczyło się funkcjonować w warunkach permanentnego nacisku. Metodologicznie i koncepcyjnie ten grecki autor różni się w ocenach owego okresu od ocen formułowanych przez Andrzeja Nowaka, Timothy’ego Snydera czy Alaina Besançon, którzy to historycy wyraźnie oddzielają komunizm od wcześniejszych form dominacji. W analizach Evangelosa Spyropoulou ujawnia się brak symetrii porównawczej Polski z Grecją. Państwo śródziemnomorskie nie doświadczyło trwałego systemu totalitarnego narzuconego z zewnątrz po 1945 r., a jego wojna domowa i autorytaryzm mają inny charakter. Zatem okres komunizmu w Polsce nie ma pełnego odpowiednika greckiego, a więc porównanie traci równowagę, co osłabia tezę ciągłości. Spyropoulos nie integruje w pełni pamięci społecznej jako źródła, traktując ją raczej jako element narracji narodowej niż fakt historyczny wymagający osobnej analizy.

Inne tezy zawarte w książce *Two Nations on Wheels...* są metodologicznie pewniejsze. Postrzeganie Polaków jako narodu pogranicza jest bardzo silne i zgodne z komparatystyką europejską. Teza o polskiej wolności jako sile i słabości jednocześnie zachowuje spójność z historią instytucji państwa I Rzeczypospoli-

tej. Natomiast pogląd o ciągłości komunizmu w polskiej historii jest poznawczo inspirujący, ale metodologicznie zbyt uproszczony, by mógł być utrzymany bez poważnych zastrzeżeń. Najcenniejsze historiozoficzne spostrzeżenie Spyropoulosa to jednak uwaga, że państwo polskie występuje w historii jako kraj pogranicza Europy. Historia Polski jest historią narodu funkcjonującego na styku wielkich przestrzeni cywilizacyjnych, zmuszonego nieustannie dostosowywać swoje instytucje i kulturę do presji silniejszych sąsiadów. To jedna z fundamentalnych tez książki: Polska nie jest wyjątkiem, lecz modelem narodu pogranicza, o czym już tu wspomniano. Jednocześnie Spyropoulos konstatuje, że brak państwa nie oznaczał rozpadu narodu. Utrata państwowości nie zniszczyła polskiej tożsamości, ponieważ jej fundamentem nie było wyłącznie państwo, lecz kultura, religia i pamięć historyczna. Spyropoulos zestawia tu Polskę bezpośrednio z Grekami po 1453 roku. Polskie doświadczenie rozbiorów i podporządkowania, choć dramatyczne, nie było w historii Europy odosobnione. Podobne mechanizmy dotyczyły inne narody pozbawione własnych imperiów. Polska rozwijała silną kulturę wolności politycznej, która stała się jednocześnie jej największym osiągnięciem i jednym z czynników strukturalnej słabości państwa. Była częścią Europy nie dzięki temu, że naśladowała Zachód, lecz dlatego że współtworzyła europejskie doświadczenie graniczne, podobnie jak to było w historii Grecji. Sformułowanie z tytułu monografii – „narody na kołach” – nawiązuje do bardzo licznych zmian granic obu państw i nader masowych przemieszczeń się ludności. To historyczno-geograficzna cecha wspólna Polaków i Greków.

Cywilizacyjna interpretacja dziejów Polski Evangelosa Spyropoulosa różni się od interpretacji Feliksa Konecznego, tak bardzo rozpowszechnionej w środowisku historyków polskich. Zarówno Feliks Koneczny, jak i Evangelos Spyropoulos należą do grona badaczy historii, którzy postrzegali dzieje narodów w perspektywie długiego trwania cywilizacyjnego, a nie wyłącznie jako ciągu wydarzeń politycznych. Ich ujęcia różni jednak zasadniczo rozumienie sensu historii, roli wartości oraz miejsca Polski w dziejach Europy. Warto porównać te dwie koncepcje w kluczowych wymiarach: metodologicznym, interpretacyjnym oraz aksjologicznym. Feliks Koneczny stworzył jedną z najbardziej rozbudowanych polskich teorii cywilizacji. Uważał, że „nie można być cywilizowanym na dwa sposoby”<sup>11</sup>, a dzieje narodów są zdeterminowane przez dominujący typ cywilizacyjny. Jego klasyfikacja (m.in. cywilizacja łacińska, bizantyńska, turańska, żydowska) miała charakter hierarchiczny i normatywny. Cywilizacja łacińska – oparta na personalizmie, prymacie etyki nad polityką i rozdziale prawa publicznego od prywatnego – była według Konecznego najwyższą formą rozwoju społecznego<sup>12</sup>. Tymczasem Evangelos Spyropoulos nie tworzył analogicznego systemu. W *Two Nations on*

<sup>11</sup> F. Koneczny, *O wielości cywilizacji*, Kraków 1935, s. 7.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 85–102.

*Wheels...* historia ma charakter porównawczy i opisowy, a cywilizacja nie jest kategorią moralnej oceny, lecz narzędziem analizy trwałości kulturowej. Autor świadomie unika hierarchizacji, skupiając się na tym, jak różne tradycje kulturowe umożliwiały narodom przetrwanie w warunkach presji imperialnej<sup>13</sup>. W przeciwieństwie do Konecznego Spyropoulos nie pyta, która cywilizacja jest lepsza, lecz która okazała się bardziej funkcjonalna w danych warunkach historycznych. W ujęciu Konecznego Polska była przedmurzem cywilizacji łacińskiej, wystawionym na presję Wschodu. Historyczne klęski Rzeczypospolitej interpretował on jako rezultat osłabienia zasad łacińskich, zwłaszcza anarchizacji życia publicznego i relatywizacji etyki politycznej. Pisał wprost: „Upadek państwa nie następuje przez przewagę sił zewnętrznych, lecz przez rozkład zasad wewnętrznych”<sup>14</sup>. Spyropoulos pomija taką interpretację. Polska jawi się u niego jako naród pogranicza, którego dzieje były konsekwencją położenia między silniejszymi organizmami politycznymi oraz strukturalnych napięć kulturowych. Upadek państwowości nie jest tu moralną porażką cywilizacji, lecz efektem długofalowych uwarunkowań geopolitycznych<sup>15</sup>. Zdaniem Evangelosa Spyropoulosa Polska znalazła się w sytuacji, w której żadne państwo o podobnych parametrach nie miałoby gwarancji trwałości. Istotnym punktem wspólnym obu autorów jest przekonanie, że naród może trwać bez państwa. Koneczny widział źródło tej ciągłości w katolicyzmie i łacińskim pojmowaniu prawa, które tworzyły etyczną wspólnotę niezależną od struktur politycznych. Spyropoulos interpretuje to zjawisko inaczej. Porównując Polaków i Greków, wskazuje na rolę języka, kultury wysokiej, pamięci historycznej jako mechanizmów adaptacyjnych umożliwiających przetrwanie wspólnoty narodowej. W tym właśnie sensie polskie doświadczenie nie jest wyjątkowe, lecz porównywalne z losem Greków po 1453 roku. Koneczny traktował cywilizacje wschodnie – zwłaszcza turańską – jako strukturalnie sprzeczne z łacińskim porządkiem wolności i prawa. Imperium rosyjskie było dla niego przykładem antycywilizacyjnego modelu władzy. Z kolei Evangelos Spyropoulos unika takiej aksjologii. Imperia (rosyjskie, osmańskie) są w jego narracji czynnikami strukturalnymi, które narody pogranicza musiały brać pod uwagę, niezależnie od własnych wyborów moralnych. Historia nie jest tu polem starcia dobra ze złem, lecz przestrzenią adaptacji i przetrwania.

Wydaje się, że najgłębsza różnica między tymi autorami dotyczy sensu historii. Dla Konecznego historia pełni funkcję normatywną i wychowawczą. Ma uczyć, jakie zasady należy zachować, by cywilizacja mogła trwać. Dla Spyropoulosa z kolei historia ma sens poznawczy. Nie formułuje ona nakazów, lecz pozwala zrozumieć mechanizmy dziejowe. Autor świadomie rezygnuje z języka powinności.

<sup>13</sup> E. Spyropoulos, *Two Nations on Wheels: Greeks and Poles at the Crossroads*, Nowy Jork 2009, s. 12–18.

<sup>14</sup> F. Koneczny, *Państwo w cywilizacji łacińskiej*, Londyn 1947, s. 214–230.

<sup>15</sup> E. Spyropoulos, op. cit., s. 145–160.

Evangelos Spyropoulos proponuje analizę porównawczą, pozbawioną hierarchii i moralnych ocen, oferuje dystans i zrozumienie.

Z dzisiejszej perspektywy, gdy minęło ponad 77 lat od zakończenia greckiej wojny domowej (1949 rok) i stalinizacji Polski (1949 rok), a także 36 lat od demokracjiacji Polski (1989 rok), dzieje Polaków i Greków zdają się być bliższe niż wcześniej. Po upadku komunizmu cała Europa dążyła do integracji w pokojową wspólnotę. W ten sposób greckie i polskie historie zbiegają się, podczas gdy przez większość czasu rozchodziły się i podążały w przeciwnych kierunkach. Grecja była pierwszym krajem, który pokonał komunistyczną agresję w Europie. Polska była pierwszym krajem, który zrzucił komunistyczną tyranię i przygotował grunt pod upadek imperium sowieckiego. Grecja i Polska odegrały kluczową rolę w historii Europy. Teraźniejszości nie można zrozumieć bez odniesienia do tej najbliższej, ale i dalszej przeszłości. Nadzwyczajne wydarzenia lat 80. i 90. XX wieku stanowią dobrą okazję do zbadania i porównania rozwoju hellenizmu i polonizmu, tak też uczynił Evangelos Spyropoulos. Narodziny Polski w średniowieczu zbiegły się z najświetniejszym okresem Bizancjum, kiedy to nawiązano kontakty między oboma państwami. Po XII wieku Bizancjum zaczęło chylić się ku upadkowi, który ostatecznie nastąpił w 1453 roku, podczas gdy Polska rozrastała się i stała się wielkim imperium, by następnie pójść w ślady Bizancjum i zniknąć jako państwo w 1795 roku. W XIX i XX wieku odpowiednio Grecja i Polska odrodziły się jako niepodległe państwa, co obrazuje dynamikę i ciągłość ich społeczeństw.

Poglądy historiozoficzne Evangelosa Spyropoulosa korespondują także z twierdzeniem Andrzeja Nowaka, który podkreśla, że „cywilizacja, do której należymy, wchodzimy do niej i należymy od tysiąca lat, też znajduje się w określonym miejscu już nie tylko wskutek naszych tutaj polskich wyborów, ale wyborów dokonywanych od pokoleń wewnątrz tej szerszej europejskiej, czy łacińskiej, czy zachodniej (...) cywilizacji”<sup>16</sup>.

Evangelos Spyropoulos należy do tych europejskich historyków i politologów, takich jak Norman Davies, Hans Henning Hahn, Timothy Garton Ash, Rudolf Jaworski, którzy podejmowali problematykę historii Polski, porównując ją z dziejami innych europejskich narodów. Grecki badacz swoim dorobkiem naukowym wpisał się w najlepsze tradycje europejskiej historiografii i historiozofii.

Aneksy nr 1 i nr 2 zawierają fragmenty książki: Evangelos Spyropoulos, *Two Nations on Wheels. Greeks and Poles at Crossroads. A Millennial History*, University of Maryland, 2007, s. 9–10 i 536–537 – w tłumaczeniu Katarzyny Wakarecy.

<sup>16</sup> A. Nowak, *Polskość i nowoczesność są do pogodzenia*, [w:] *Prawda wyzwolona*, red. K. Obłąkowska, Warszawa 2025, s. 195.

## Aneks nr 1

Położenie geograficzne Grecji i Polski, znajdujących się odpowiednio na skrzyżowaniu Europy Południowo-Wschodniej oraz Środkowo-Wschodniej, nadaje obu krajom wielkie znaczenie międzynarodowe w wymiarze militarnym, politycznym, gospodarczym i kulturowym. Ich strategiczne usytuowanie pozwala na kontrolowanie szlaków komunikacyjnych i handlowych między Wschodem a Zachodem oraz Północą a Południem. Grecy i Polacy nie są narodami zwyczajnymi. Są narodami historycznymi, których wyjątkowe kultury wywarły wpływ na wiele innych społeczeństw. Aż do okresu po II wojnie światowej państwa znane jako Grecja i Polska nie posiadały trwałych granic. Było tak, jakby te dwa narody były „na kołach” i przemieszczały się w różnych kierunkach w ciągu dziejów. Grecy i Polacy tworzyli zarówno małe wspólnoty, jak i wieloetniczne imperia, czasami znikali z mapy, by później odrodzić się w nowych formach. Pomimo zmieniających się granic i długich okresów obcej dominacji oba narody przetrwały. Często zadaje się pytanie, czy Grecja i Polska są rasą, krajem, językiem, religią, kulturą czy ideą. Jakob Fallmerayer twierdził niegdyś, że w żyłach współczesnych Greków nie płynie ani kropla krwi starożytnych Greków. Rosja i Niemcy wielokrotnie próbowały wykorzenić „polskość”, lecz poniosły porażkę. W obu przypadkach Grecy i Polacy przetrwali w doskonałej formie. Pomimo historycznych tragedii oba narody zachowały swój język, kulturę, religię i tożsamość. Istnieje więc ciągłość tego, co nazywamy hellenizmem i polonizmem. Ich dziedzictwo kulturowe jako wspólnot narodowych zostało ukształtowane przez wieki zwycięstw i klęsk, niepodległości i zniewolenia. Niezlomna wola oporu wobec obcych rządów pozwoliła im zachować ducha wolności, indywidualizmu i odrębności. Grecy i Polacy należą do różnych tradycji religijnych i posługują się różnymi alfabetami. Grecy historycznie zwracali się ku Wschodowi, Polacy ku Zachodowi, lecz łączą ich pewne cechy: skłonność do emocjonalności bardziej niż racjonalności, idealizm, impulsywność, odwaga oraz głębokie przywiązanie do historii, kultury i wiary. Książka ta ma na celu opisanie, wyjaśnienie i porównanie dziejów tych dwóch historycznych narodów. Ze względu na dystans czasowy oraz ogromne przemiany ludzkości od czasów starożytnych, starożytna Grecja – poza nielicznymi odniesieniami – została pominięta. Badanie koncentruje się zatem na ostatnim tysiącleciu. Współczesna Grecja jest wnuczką starożytnej Hellady i dzieckiem Bizancjum. Polska jest wnuczką Polski średniowiecznej i dzieckiem Polski wczesnonowożytnej. Autor pozwala sobie także na osobistą uwagę. Studiując lata czterdzieste XX wieku, zwrócił uwagę na fakt, że podczas trwania II wojny światowej toczyły się ukryte „wojny zastępcze” między Wschodem a Zachodem w odniesieniu do Grecji i Polski, zapowiadające zimną wojnę. W Grecji główny ruch oporu w czasie okupacji państw Osi był prokomunistyczny, proradziecki i antyzachodni, podobnie jak dominująca tajna organizacja w greckich siłach zbrojnych na Bliskim Wschodzie. Grecki rząd na uchodźstwie, choć prozachodni, pozostawał w konflikcie z ruchami lewicowymi w kraju i za granicą. W Polsce natomiast dominujący ruch oporu w okupowanym

*kraju oraz polskie siły zbrojne za granicą były nacjonalistyczne, antykomunistyczne, prozachodnie, antyrosyjskie i lojalne wobec rządu na uchodźstwie. Mimo to uwarunkowania geograficzne, militarne i polityczne przypisały Grecję do strefy wpływów brytyjskich, a Polskę do strefy wpływów radzieckich. Czy dominujące siły wewnętrzne miały zawrzeć kompromis z ideologicznie przeciwnymi mocarstwami, czy też dojść miało do konfliktu? Sprzeczne ideologie i interesy, nieporozumienia, błędne wyobrażenia i pomyłki doprowadziły do starć. Tak więc pierwsze strzały zimnej wojny — gdy „gorąca wojna” wciąż trwała — padły w kwietniu i grudniu 1944 roku między grecką lewicą z jednej strony a greckimi nacjonalistami i wojskami brytyjskimi z drugiej. W latach 1946–1949 Grecy komuniści ponownie próbowali przejąć władzę. Ich klęska w 1949 roku sprawiła, że Grecja pozostała poza żelazną kurtyną. W Polsce inna wczesna konfrontacja miała miejsce w 1944 roku podczas powstania warszawskiego między polskimi nacjonalistami a wojskami niemieckimi. Stalin tak pokierował wydarzeniami, by Niemcy wykonali „brudną robotę” za niego — zniszczenie polskiego, antykomunistycznego ruchu oporu.*

## **Aneks nr 2**

Literatura grecka i polska rozwijały się od dawna i nadal się rozwijają, stanowiąc kanały narodowej ekspresji. Dla Greków i Polaków kultura jest jednym z dwóch filarów ich dziedzictwa, drugim zaś są odpowiednio prawosławie i katolicyzm. Literatura grecka poczyniła wielkie postępy na pozostającej pod panowaniem Wenecji Krecie oraz na Wyspach Jońskich. Dzieło kreteńskiego poety Vitsentzosa Kornarosa „Erotokritos” zostało napisane w języku wernakularnym. W przeciwieństwie do greckiego ładu stałego, Kreta i Wyspy Jońskie pozostawały pod wpływem nowoczesnych zachodnich prądów intelektualnych, a ich twórczość literacka i artystyczna nosi wyraźne, zwłaszcza włoskie, piętno. Z pochodzącego z Zakintos Dionisiosa Solomosa Grecja uczyniła swojego poetę narodowego, autora przyszłego hymnu państwowego. Literatura grecka i polityka przez długi czas zmagaly się z problemem językowym. Do lat siedemdziesiątych XX wieku sztuczny język katharewusa, język purystyczny, był językiem urzędowym. Wielu intelektualistów przez lata walczyło o wprowadzenie ludowej greki demotycznej. Spór językowy głęboko podzielił społeczeństwo greckie, przy czym większość opowiadała się za językiem purystycznym. Jednak już od końca XIX wieku wiele dzieł literackich powstawało w języku demotycznym, który ostatecznie stał się językiem oficjalnym w latach siedemdziesiątych. Literatura grecka osiągnęła swoje szczyty od lat trzydziestych XX wieku dzięki takim twórcom jak Konstantinos Kawafis, Kostis Palamas, Angelos Sikelianos, Giorgos Seferis, Nikos Kazantzakis, Odysseas Elytis, Jannis Ritsos i inni. Literatura polska osiągnęła swój złoty wiek w XVI stuleciu wraz z Mikołajem Rejem, uznawanym za ojca literatury polskiej.

W XIX wieku pojawiły się wielkie dzieła poetyckie, dramatyczne i powieściowe Adama Mickiewicza i Juliusza Słowackiego, a w XX wieku kontynuowali tę tradycję Henryk Sienkiewicz, Władysław Reymont i Czesław Miłosz. Joseph Conrad zdobył światową sławę, pisząc powieści po angielsku. W 2006 roku grecka i polska historia oraz literatura spotkały się symbolicznie. Polski poeta i wybitny podróżnik Ryszard Kapuściński zdobył światową sławę. Przez lata odwiedzał różne kraje Azji i Afryki, nosząc za dnia w kieszeni „Dzieje” Herodota, a nocą trzymając je pod poduszką. Podążał śladami Herodota i w swoich reportażach czerpał z jego dzieła i stylu. Dlatego znany jest na całym świecie jako „polski Herodot”. Kilku greckich kompozytorów, śpiewaków i reżyserów filmowych zdobyło Oscary lub inne międzynarodowe nagrody i wyróżnienia. To samo dotyczy polskich kompozytorów i twórców filmowych. Grecja i Polska posiadają bogate tradycje ballad, pieśni ludowych i tańców ludowych, a kompozytorzy wykorzystywali motywy tradycyjne, by ukazywać różne aspekty greckiego i polskiego życia oraz aspiracji. Muzyka grecka i polska mają ciągłą tradycję sięgającą wielu stuleci wstecz. Muzyka klasyczna w szeroko pojętym zachodnim sensie rozwinęła się w XX wieku i wielu Greków zdobyło międzynarodowe uznanie. Podobnie jak w literaturze, w muzyce dominują motywy heroiczne zaczerpnięte z greckiej i polskiej historii. Żaden polski kompozytor nie wykorzystał materiału ludowego skuteczniej niż Chopin, największy kompozytor Polski. Rytm i melodie, takie jak mazur i polonez, od pokoleń zachwycają publiczność na całym świecie. Grecy kompozytorzy, tacy jak Manos Hadzidakis, Mikis Theodorakis, Jannis Xenakis i inni, wykorzystywali w swoich utworach skale i tryby starożytne, bizantyjskie oraz nowogreckie. (Gdy wojska Sojuszu Północnego wkroczyły do afgańskiej stolicy Kabulu w połowie listopada 2001 roku, Grecy byli zaskoczeni, oglądając w telewizji Afgańczyków świętujących to wydarzenie tańcem na ulicach przy dźwiękach znanej pieśni Theodorakisa). Grecy kompozytorzy zachwycaли zarówno grecką, jak i światową publiczność, wykorzystując styl buzuki w nagradzanych filmach. Zarówno Grecy, jak i Polacy obchodzą liczne święta religijne i narodowe. Latem Grecy wystawiają klasyczne dramaty i inne spektakle w starożytnych teatrach na wolnym powietrzu. Grecy i polscy malarze dobrze reprezentowali w swoich krajach największe nurty: romantyzm, symbolizm, impresjonizm, realizm, kubizm, modernizm itd. Muzyka i sztuka grecka oraz polska pozostają także pod silnym wpływem religii. Przejawia się to w licznych uroczystościach religijnych, w których masowy udział społeczeństwa jest normą.



Zdjęcie nr 1, od lewej: prof. Marek Chamot, Wyższa Szkoła Gospodarki, prof. Evangelos Spyropoulos, University of Maryland, Ateny, 26 października 2009 roku, konferencja międzynarodowa: „Greece and Poland on the international scene”



Zdjęcie nr 2, prelegenci podczas konferencji naukowej „Greece and Poland on the international scene”, Ateny 26 października 2009 roku.

## Informacja o autorach

### **Abdiraimova E.K.**

– magister, kierownik katedry Mahambet Utemisov West Kazakhstan University, Oral, Kazachstan.

### **Bujewska Monika**

– pedagog i terapeuta zajęciowy, w trakcie szkolenia z psychoterapii w nurcie CBT. Autorka wielu monografii oraz artykułów naukowych. Jej piśmienniczy dorobek naukowy związany jest głównie z twórczością-myslą Stefana Wyszyńskiego. Prowadzi badania o charakterze biograficzno-pedagogicznym, których efektami dzieli się podczas ogólnopolskich i międzynarodowych konferencji naukowych. Odbyła badania terenowe w miejscu urodzenia i dorastania – Zuzeli i Andrzejewie, a także w miejscach internowania badanej postaci.

### **Marek Chamot**

– dr n. hum., prof. WSG, od 2019 roku rektor Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy, od 2023 roku prezes Stowarzyszenia im. Andrzeja Szwalbego „Dzie dzictwo”. Absolwent historii na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika w Toruniu. Założyciel Międzywydziałowego Filozoficznego Koła Naukowego na UMK. W latach 1986–1989 nauczyciel historii w Technikum Elektrycznym w Bydgoszczy. W latach 1991–2005 profesor Collegium Catholicum w Bydgoszczy. W latach 1999–2008 wykładowca akademicki na kierunku „politologia” w Wyższej Szkole Zarządzania i Bankowości w Poznaniu. Historyk idei, historyk i socjolog kultury, kulturoznawca, regionalista. Absolwent (magisterium 1985) i wieloletni wykładowca (1989–2005) Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, gdzie był naukowo związany z prof. Kazimierzem Wajdą i prof. Karolem Górskim. Długoletni współpracownik naukowy prof. Evangelosa Spyropoulosa z Heidelbergu. Staże naukowe odbył na Uniwersytecie Jagiellońskim i Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wykładowca na kierunkach: „historia”, „socjologia” (na UMK), „historia kultury”, „przemysły kreatywne”, *international business*, *international tourism* (na WSG). Wykłada w językach angielskim, niemieckim, rosyjskim. Specjalizuje się w badaniu myśli społecznej, stereotypów etnicznych, historii integracji europejskiej, historii kultury i biografistyce. Autor pierwszej biografii Stanisława Taczaka, głównodowodzącego powstania wielkopolskiego

1918–1919. Jako pierwszy opracował w języku polskim postać i myśl niemieckiego filozofa Philippa Mainländera. Popularyzator postaci historycznych: Panajotisa Kondylisa, Andrzeja Szwalbego, Świętosława z Bożejowic Orzelskiego, Mikołaja Kopernika. Wieloletni dyrektor Instytutu Kulturoznawstwa i Filozofii oraz katedry Przemysłów Kreatywnych WSG. W latach 1990–2006 z-ca redaktora naczelnego i redaktor naczelny miesięcznika „Promocje Kujawsko-Pomorskie”. Redaktor naczelny Wydawnictwa Uczelnianego WSG. Członek Bydgoskiego Towarzystwa Naukowego, Polskiego Towarzystwa Filozoficznego (przy Wydziale Filozofii UKW) i Polskiego Towarzystwa Historycznego (przy Wydziale Nauk Historycznych UMK). Autor ponad stu publikacji naukowych i kilkudziesięciu publikacji dziennikarskich. Autor m.in. monografii *Polska myśl chrześcijańsko-społeczna w zaborze pruskim w latach 1890–1918* oraz *Entuzjazm i zwątpienie. Obraz własny Polaków w wybranej publicystyce prasowej trzech zaborów w latach 1864–1914*. Od 2026 r. członek Rady Programowej Kujawsko-Pomorskiego Centrum Dziedzictwa w Toruniu. Współpracuje m.in. z Europejskim Uniwersytetem Viadrina we Frankfurcie n. Odrą. Ukończył Asseco Academy w zakresie „Team Skills and Leadership” (Kierowanie zespołem i przywództwo). Odznaczy Medalem Pro Patria, Medalem Kazimierza Wielkiego, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Medalem Prezydenta Miasta Bydgoszczy, Medalem Starosty Bydgoskiego, Medalem Andrzeja Szwalbego.

### **Golecka Wiktorja**

– absolwentka psychologii, z zamiłowaniem podchodzi do pracy z dziećmi i wspierania ich rozwoju emocjonalnego. Jej pasją jest psychologia dziecięca oraz holistyczne podejście do człowieka, łączące ciało i umysł w jedną całość. Interesuje się sportem, medytacją oraz zdrowym odżywianiem. W swojej pracy zawodowej łączy wiedzę psychologiczną z praktykami pracy z ciałem, pomagając innym odnaleźć równowagę i wewnętrzną harmonię. Aktualnie pracuje jako psycholog w Przedszkolu Akademickim „Uniwersytet Dziecięcy” Wyższej Szkoły Gospodarki w Bydgoszczy.

### **Kaniewska-Mackiewicz Ewa**

– pedagog, oligofrenopedagog, nauczyciel akademicki w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, dyrektor Niepublicznej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej WSG. Przez ostatnie lata pracy zawodowej współpracowała z osobami uzależnionymi, chorymi psychicznie, z osobami z różnego rodzaju niepełnosprawnością (zarówno z dorosłymi, jak i dziećmi) oraz z ich rodzinami. Autorka kilkunastu artykułów naukowych.

**Mikulski Kazimierz**

– doktor nauk humanistycznych z zakresu pedagogiki. Pracownik nadzoru pedagogicznego w Kuratorium Oświaty w Bydgoszczy. Wojewódzki koordynator wprowadzania pilotażowego nauczania programowania w ramach innowacji edukacyjnej. Autor 12 pozycji książkowych z zakresu stosowania technologii informacyjno-komunikacyjnej i wynikających z tego faktu relacji nauczyciel – uczeń. Uczestnik kilkudziesięciu konferencji międzynarodowych i krajowych, z wygłoszonymi referatami także z zakresu cyfrowej edukacji. Napisał ponad 120 artykułów. W kręgu jego zainteresowań znajdują się zagadnienia dotyczące współczesnej pedeutologii i edukacji cyfrowej.

**Moldagainova Akbota**

– pracownik naukowo-dydaktycznych Mahambet Utemisov West Kazakhstan University, Oral, Kazakhstan.

**Moskałyk Hennadii**

– Doctor of of Philosophical Sciences, Professor of the Department of Psychology, Pedagogy and Philosophy of the Faculty of Law, Humanities and Social Sciences of Kremenchuk Mykhailo Ostrohradskyi National University (Ukraine). Research interests: pedagogy, psychology, management, philosophy of education, linguistics, history of education. Profesor wizytujący zatrudniony w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy.

**Moskałyk Hennadii**

– profesor, wykładowca w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Jego działalność zawodowa koncentruje się na filozofii edukacji oraz kształceniu przyszłych nauczycieli w kontekście transformacji cyfrowej. Zajmuje się również badaniami nad wsparciem psychologicznym obywateli dotkniętych konfliktami zbrojnymi, jest autorem szeregu kursów edukacyjnych, uczestniczył w opracowywaniu programów edukacyjnych i prowadził badania empiryczne z zakresu pedagogiki inkluzywnej, których wyniki publikowano w ukraińskich i międzynarodowych publikacjach naukowych.

**Stanichenko Oksana**

– doktorantka, wykładowczyni w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy. Jej zainteresowania badawcze koncentrują się na rozwoju kompetencji inkluzywnych przyszłych nauczycieli w kontekście transformacji cyfrowej. Zajmuje się również wsparciem psychologicznym i odpornością zawodową studentów. Posiada doświadczenie w uczestnictwie w projektach badawczych, projektowaniu progra-

mów nauczania oraz prowadzeniu badań empirycznych z zakresu pedagogiki inkluzywnej, których wyniki publikowane są w ukraińskich i międzynarodowych publikacjach naukowych.

### **Sylenko Yullia**

– starszy wykładowca w Katedrze Projektowania Multimedialnego, Wydział Wzornictwa, Kijowski Narodowy Uniwersytet Technologii i Wzornictwa (Kijów, Ukraina). Jej praca zawodowa koncentruje się na projektowaniu multimedialnym i edukacji cyfrowej, a jej badania koncentrują się na innowacyjnych narzędziach i technologiach sztucznej inteligencji w kształceniu zawodowym projektantów. Jej zainteresowania naukowe obejmują kompetencje cyfrowe, projektowanie inkluzywne i uniwersalne, technologie multimedialne, indywidualizację nauczania oraz rozwój odporności psychicznej. Obszary te są realizowane poprzez integrację podejść cyfrowych, tworzenie dostępnych interaktywnych materiałów edukacyjnych oraz badania eksperymentalne, których wyniki zostały opublikowane w krajowych i międzynarodowych publikacjach naukowych.

### **Szczepankowska Anna**

– magister pedagogiki, zatrudniona w Szkole Podstawowej w Białych Błotach. Od 10 lat pracuje z dziećmi i młodzieżą w spektrum autyzmu. Aktualnie jest pedagogiem specjalnym w szkole podstawowej. Prowadzi zajęcia o charakterze terapeutycznym, rozwijające kompetencje emocjonalno-społeczne oraz zajęcia rewalidacyjne. Od dwóch lat Trener Easy Biofeedback. W codziennej pracy wspiera dzieci, nauczycieli oraz rodziców dzieci w spektrum autyzmu. Angażuje się w życie społeczne swoich wychowanków, autorka innowacji pedagogicznej „W oczekiwaniu na list”, łączącej pokolenia.

### **Więcek-Durańska Anna**

– doktor nauk społecznych w dyscyplinie psychologii, magister psychologii oraz magister politologii społecznej ze specjalizacją prawno-kryminologiczną. W latach 2006–2021 zatrudniona w Instytucie Wymiaru Sprawiedliwości, od 2018 r. adiunkt w Zakładzie Psychologii Klinicznej Człowieka Dorosłego Instytutu Psychologii Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej. Biegła sądowa, psycholog z przygotowaniem seksuologicznym, psychoterapeutka pracująca w podejściu skoncentrowanym na rozwiązaniach (w procesie certyfikacji), psychoterapeutka par w nurcie integracyjnym, trenerka programów korekcyjno-edukacyjnych (dla osób agresywnych oraz sprawców przemocy), programów profilaktycznych skierowanych do dzieci i młodzieży. Członek Polskiego Towarzystwa Psychologicznego oraz Polskiego Towarzystwa Kryminologicznego im. Stanisława Batawii.

**Ziółkowska Małgorzata**

– magister ekonomii i kilku kierunków studiów podyplomowych. Prowadzi zajęcia dydaktyczne na studiach podyplomowych oraz kursach i szkoleniach realizowanych przez Wyższą Szkołę Gospodarki w Bydgoszczy. Autorka kilku artykułów naukowych oraz współautorka jednej monografii.

**Ziółkowski Przemysław**

– pedagog i historyk zatrudniony na stanowisku docenta w Wyższej Szkole Gospodarki w Bydgoszczy, gdzie pełni funkcję dziekana ds. społecznych oraz dyrektora Centrum Usług Społecznych – jednostki prowadzącej sieć żłobków, przedszkoli, poradni psychologiczno-pedagogicznych, uniwersytetów dziecięcych, uniwersytetów trzeciego wieku oraz placówek doskonalenia nauczycieli. Ukończył studium doktorskie MBA w dyscyplinie nauk o zarządzaniu. Od kilkunastu lat zarządza i uczestniczy jako doradca i ekspert w wielu projektach finansowanych ze środków Unii Europejskiej. Jest autorem 16 monografii naukowych, współautorem i redaktorem 18 pozycji książkowych oraz autorem kilkudziesięciu artykułów naukowych publikowanych w wysoko punktowanych czasopismach naukowych. W 2018 r. odznaczony Medalem Komisji Edukacji Narodowej za szczególne osiągnięcia dla rozwoju edukacji w Polsce, zaś 2023 r. Medalem „Zasłużony dla Nauki Polskiej *Sapientia et Veritas*” oraz Srebrnym Medalem za Długoletnią Służbę.

