

Młodzież w procesie pracy nad sobą

REDAKTOR
Ewa Smołka

Tom 12

SERIA: Współczesne problemy wychowania



Publikacja dofinansowana ze środków budżetu państwa w ramach programu Ministra Edukacji i Nauki pod nazwą „Nauka dla Społeczeństwa” nr projektu NdS/552407/2022/2022. Kwota dofinansowania 1 954 655,00 zł. Całkowita wartość projektu 1 954 655,00 zł.

RECENZENCI

dr hab. Iwona Jazukiewicz, prof. US, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego
dr hab. Mirosław Kowalski, prof. UZ, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Zielonogórskiego

KOREKTA JĘZYKOWA Sławomir Błach (blach@wp.pl), Katarzyna Migdoł-Rogóż
SKŁAD Tomasz Smółka

© **COPYRIGHT** by Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024

ISBN 978-83-68313-04-8

ISBN 978-83-68313-05-5 [ebook]

WZÓR CYTOWANIA Smółka, E. (red.). (2024). *Młodzież w procesie pracy nad sobą*.
Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.

SERIA Współczesne problemy wychowania, t. 12

REDAKTOR SERII dr hab. Piotr T. Nowakowski, prof. IBE

WYDAWCA Instytut Badań Edukacyjnych, ul. Górczewska 8, 01-180 Warszawa
tel. (22) 241 71 00; www.ibe.edu.pl

EGZEMPLARZ BEZPŁATNY

Spis treści

EWA SMOŁKA	Słowo wstępne	5
BOGUSŁAW ŚLIWERSKI	Istota i uwarunkowania procesu samowychowania	9
PIOTR SZCZUKIEWICZ	Wgląd i zmiana	45
RYSZARD POLAK	Sztuka uczenia się i zapamiętywania	65
ANDRZEJ ŁUKASIK	W kierunku postawy twórczej	85
ŁUKASZ SZWEJKA	Praca nad sobą młodych Polaków: przeгляд badań	113
DOROTA TAŁAJ	Planowanie kariery	133
	Przesłanki dla praktyki wychowawczej	151

Słowo wstępne

Okres młodości, według Erika Eriksona, stanowi ważny etap rozwoju człowieka. Jest to czas intensywnych zmian fizycznych i psychicznych, które prowadzą do zdobycia dwóch fundamentalnych zdolności dorosłego człowieka – przekazywania życia i kierowania własnym życiem. To czas intensywnego poszukiwania własnego „ja”, eksploracji możliwych do przyjęcia ról społecznych oraz dążenia do uspołnienia tego, co wewnętrzne, indywidualne i osobiste z tym, co pochodzi z zewnątrz – uwarunkowań społeczno-kulturowych. Tożsamość kształtowana jest przez selektywne odrzucenie dziecięcych identyfikacji i zastąpienie ich nowymi, wybranymi świadomie. W tej fazie kluczowym wyzwaniem jest, zdaniem Eriksona, wykształcenie spójnej tożsamości. Proces ten wymaga pracy i aktywnego zaangażowania samej dojrzewającej jednostki oraz współpracy z otoczeniem.

Adolescent jest ciekawy siebie, uczy się dostrzegać swą wyjątkowość i niepowtarzalność, rozpoznaje własne cechy, umiejętności, podejmuje pierwsze kroki w planowaniu osobistego i zawodowego rozwoju. Mierzy się z nowymi wyzwaniami, choć często nie czuje się jeszcze gotowy do podejmowania ważnych życiowych decyzji, co może prowadzić do poczucia zagubienia. Stale potrzebuje aprobaty ze strony rodziców, rówieśników, osób znaczących. Potrzeba afirmacji konfrontuje się nieustannie z nową, silną potrzebą autonomii. Nerozwiązany konflikt związany z tożsamością objawia się rozproszeniem ról realizowanych przez jednostkę, która z jednej strony pragnie być wierną

sobie, a z drugiej – realizować oczekiwania innych. Rozproszenie to skutkuje brakiem pewności siebie, izolacją od własnego „ja”, a nawet dysocjacją czy dezintegracją tożsamości. Pozytywne przewyciężenie tego kryzysu prowadzi do osiągnięcia „cnoty” wierności sobie oraz odnalezienia celu będącego wynikiem poszukiwania autentycznego „ja”. Właśnie w tym kontekście nabiera znaczenia proces pracy nad sobą, który staje się kluczowym mechanizmem umożliwiającym młodym ludziom zrozumienie siebie i świadome kształtowanie swej osobowości.

Praca nad sobą, rozumiana jako proces samozwrotny, wymaga ciągłego zaangażowania, wysiłku i samodyscypliny. Wiąże się z nieustanną refleksją nad własnymi doświadczeniami, postawami, zachowaniami oraz gotowością do wprowadzania zmian i doskonalenia siebie. Proces ten zakłada zarówno introspekcję, czyli analizę własnych myśli i uczuć, jak też retrospekcję, która polega na refleksji nad przeszłymi doświadczeniami i ich wpływem na obecne życie. Samozwrotny charakter pracy nad sobą oznacza, że osoba jest jednocześnie podmiotem i przedmiotem swych działań – to ona inicjuje proces zmiany i poddaje się własnemu wpływowi. Autotranscendencja jest warunkiem rozwoju. Zakłada gotowość do wysiłku i otwartość na zmiany, które często są związane z koniecznością przekraczania własnych ograniczeń i przewyciężania wewnętrznych konfliktów.

Proces pracy nad sobą, choć jest w dużej mierze indywidualny, odbywa się w określonym kontekście kulturowym i społecznym, który nie pozostaje bez wpływu na jego przebieg. Współczesna kultura z jednej strony promuje indywidualizm, z drugiej zaś – narzuca nieprzebrane ilości konkurujących ze sobą wzorców zachowań, wartości, tworzy specyficzne warunki, w których młody człowiek musi się odnaleźć. W dobie powszechnego dostępu do informacji młodzież ma teoretycznie nieograniczone możliwości samorozwoju, ale jednocześnie staje przed dylematami związanymi z nadmiarem możliwości wyboru dróg życiowych. Adam Rodziński w swej książce pt. *Na orbitach wartości* tak zarysował ten proces: „W naszych czasach grozi nam niebezpieczeństwo zasypiania świadomości banalnymi drobiazgami, pograżenia jej bez reszty w miałkich fragmentach przyziemnej egzystencji, w doznaniach i wrażeniach niepowiązanych ze sobą,

wciągających i sypkich jak piasek”. Przy czym autor zauważa, że nie muszą to być wyłącznie przysłowiowe plewy: „Równie łatwo utonąć może człowiek w spichrzu pełnym ziarna. Bo i to, co pozytywne, lecz zsypane razem, zmierzwione, zabałaganione, pozbawione odniesień do prawdziwie wartościowych celów, narosnąć może w grząską magmę bez dna, przesłaniającą oczy, tamującą oddech”.

W tym kontekście praca nad sobą staje się wyzwaniem wymagającym z jednej strony rozważnego i świadomego wyboru, a z drugiej – wytrwałości i zaangażowania, cech mniej popularnych we współczesnej kulturze nadmiaru i tymczasowości, kulturze *instant* promującej efemeryczność i względność wartości, relacji, oferującej natychmiastową gratyfikację w miejsce cierpliwości i trudu, megabajty rozwiązań dostępnych od ręki, w których jest więcej przypadkowości lub działania algorytmów niż spokojnego namysłu i rzetelnej weryfikacji. Proces samowychowania, kształtowania własnej tożsamości, charakteru wymaga odwagi i determinacji na przekór Kunderowskiej „nieznośnej lekkości bytu”. Lekkość jest „nieznośna” dlatego, że egzystencja wolna od ciężaru odpowiedzialności prowadzi do alienacji i poczucia pustki.

O REDAKTORCE:

dr Ewa Smolka – pedagog, Lubelska Akademia WSEI,
ORCID 0000-0003-1770-762X,
KONTAKT: ew.smolka@gmail.com

Istota i uwarunkowania procesu samowychowania

ABSTRAKT

- W myśli pedagogicznej istnieją zróżnicowane, mniej lub bardziej spekulatywne definicje samowychowania, którym usiłuje się nadać w miarę jednoznaczny sens teoretyczny
- Wyróżnić można dwa przeciwstawne stanowiska dotyczące samowychowania, których przedstawiciele nadają mu odmienny sens. Jest to samowychowanie sokratejskie lub prometejskie
- Pedagogika jest nauką predestynowaną do badania możliwości bytu potencjalnego, z jakim kojarzymy czy do którego odnosimy kategorię samowychowania.

SŁOWA KLUCZOWE: samowychowanie, kierowanie własnym rozwojem, osobowość, charakter, autoedukacja.

Wprowadzenie

Pojęcie samowychowania jest w naukach humanistycznych i społecznych terminem wieloznacznym, utożsamianym zamiennie z takimi określeniami jak: aktywność własna jednostki, praca człowieka nad sobą, doskonalenie samego siebie, autoformacja, kształtowanie samego siebie, bycie wychowawcą samego siebie, aktywność samowychowawcza,

działanie podmiotowe (lub propodmiotowe), działanie intrapersonalne, samodoskonalenie, autosprawczość, autotransgresja, kierowanie własnym rozwojem (życiem, sobą), kształtowanie własnego charakteru (ćwiczenie własnej woli), asceza, samokształtowanie się człowieka, samorealizacja, samourzeczywistnienie, samoaktualizacja, autoedukacja, autokreacja, stawanie się podmiotem, koncepcja osobowości autorskiej, *autocoaching*, samokończowanie, *coaching* marki osobistej, autokonstrukcja podmiotu i *personal branding*. Każdemu z bliskoznacznych terminów nadaje się w literaturze naukowej inne znaczenie w zależności od tego, czy jest ono pochodną wiedzy z pedagogiki, filozofii, psychologii czy socjologii. Wiele z tych pojęć łączy przedrostek „samo-”, by podkreślić odrębność podmiotowego sprawstwa. Ze względu na rodzaj i zakres aktywności własnej osoby samowychowanie ma pozytywny albo negatywny skutek, podobnie jak każda czynność czy działanie podejmowane przez człowieka w codziennym środowisku jego życia. W myśli pedagogicznej istnieją zróżnicowane, mniej lub bardziej spekulatywne definicje samowychowania, którym usiłuje się nadać w miarę jednoznaczny sens teoretyczny. Jednak wiedza o samowychowaniu nie rozwijała się ani kumulacyjnie, ani rewolucyjnie, ale jak to w humanistyce bywa – chaotycznie, wbrew jakimkolwiek prawidłowościom metodologicznym, które byłyby zweryfikowane empirycznie (Bińczyska, 1983; Krasuska-Betiuk, Jabłonowska i Galanciak, 2016; Jankowski, 2012; Matwijów, 1984; Śliwerski, 2010; 2012). Wieloznaczność tego pojęcia generuje dużo wątpliwości natury psychologicznej i społeczno-wychowawczej. Przyjrzyjmy się zatem, jak określana jest istota samowychowania w naukach humanistycznych i społecznych, by odnieść je do własnych doświadczeń czy aspiracji życiowych.

Koncepcje i teorie samowychowania

Na podstawie licznych studiów teoretycznych wyróżnić można dwa przeciwstawne stanowiska dotyczące samowychowania, których przedstawiciele nadają mu odmienny sens. Jest to samowychowanie sokrajskie lub prometejskie. Celem samowychowania jako aktywności

sokratejskiej (ksobnej, „ku sobie”) jest kształtowanie w sobie przez podmiot, w sposób względnie samodzielny, pożądanych cech osobowości – siły woli, mocy charakteru, a także doznanie perfekcji moralnej czy nabycie w stopniu doskonałym określonych cech psychicznych, które są walorami autotelicznymi. Troską osoby uprawiającej tak pojmowany „trakcyjny perfekcjonizm” jest ubieganie się o rzeczy trudne i zarazem rzadkie.

Zwolennicy sokratejskiego samowychowania łączą idee intensywnej pracy nad sobą z marzeniami o wewnętrznej potędze. Sądzą oni, że określone cechy charakteru można w sobie wytrenować tak, jak ćwiczy się mięśnie rąk, stąd przypisuje się też tej formie aktywności miano „bicepsowo-wyczynowej”. Jest to najstarsza koncepcja urabiania własnej osobowości. W czasach nam współczesnych przyjęła ona pozornie odmienną postać. Nadal bowiem utrzymuje się w psychologii i pedagogice przekonanie, że człowiek może i powinien dążyć do osobistej doskonałości poprzez celowo podejmowane zabiegi intrapersonalne, czyli skierowane na samego siebie. Tak rozumiane samowychowanie musi być rozłożone na drobne, codzienne aktywności, jak przewidywanie sytuacji życiowych i sposobów reagowania, a także podejmowanie czynności zastępczych, czyli ćwiczeń w warunkach sztucznych i czynności symbolicznych (obrzędy, rytuały).

Człowiek podejmuje określone czynności treningowe ukierunkowane na wzbogacanie własnej osobowości ze względu na przyjęty przez siebie ideał czy wzór osobistego „ja”. Sokratejski model samowychowania pojawia się u człowieka w momencie niezadowolenia z samego siebie na skutek postrzegania różnicy między idealnym wyobrażeniem swej osobowości („ja” idealne) a aktualnym stopniem własnego rozwoju („ja” realne). Wspomniana dysatisfakcja musi być jednak trwała i spowodowana przez cechy własnej osobowości, by podmiot odczuł potrzebę dokonywania w niej zmian.

Wśród działań samowychowawczych można wyróżnić trzy ich odmiany. Po pierwsze, kratyczną aktywność samowychowawczą (gr. *kratos* – ‘moc, siła, władza’), która sprowadza się do świadomego samopanowania emocji szkodliwych dla życia psychicznego, powstrzymywania się od form postępowania niepożądanych społecznie i moralnie

czy pozbywania się niewłaściwych myśli, wyobrażeń i pragnień. Po drugie, ochronną aktywność samowychowawczą, która ma na celu redukcję napięcia psychicznego („wyrzutów sumienia”) powstałego pod wpływem dużego rozziwu między „ja” idealnym a „ja” realnym. Są to najczęściej działania podejmowane w celu obrony uznawanego systemu wartości lub tzw. samooszukiwanie się. Obiektem manipulacji i zmian staje się wtedy „ja” realne, co w rezultacie prowadzi do zafalszowania i zniekształcenia samowiedzy jednostki. Po trzecie, afirmacyjną aktywność samowychowawczą polegającą na dążeniu człowieka do potwierdzenia i wzrostu własnej wartości oraz tożsamości jako autonomicznej osoby. Gwarancją skuteczności tak rozumianej pracy nad sobą jest akceptacja siebie samego, odkrywanie i umacnianie w sobie pozytywnych stron własnej osoby.

Sokratejskie ujęcie samowychowania jest fundamentalne dla wszelkich koncepcji normatywno-teonomicznych, a więc orientujących pracę nad sobą w wymiarze negatywnym na eliminowanie w sobie wad, które są dysfunkcją moralną osoby, niszczycielską siłą ludzkiej duszy, np. zwalczając pokusę palenia papierosów, ale też w wymiarze pozytywnym – będąc pracą nad sprawnością moralną, rozwijaniem w sobie cnót, sprawności moralnych. Wsparciem są tu metody pracy samowychowawczej, m.in. walka duchowa z wadami, medytacja, modlitwa, rozmyślanie nad stanem uwodzących nas pokus, podejmowanie postanowień prowadzenia z nimi walki, czytanie, kontrolowanie własnych doznań, dobieranie sobie przyjaciół o wysokiej kulturze moralnej, unikanie pararytuałów czy świeckich obrzędów, opuszczanie miejsc zagrożonych trudnymi do odparcia pokusami, praktykowanie wiary w rzeczywistość nadprzyrodzoną, podporządkowywanie się woli najwyższego wychowawcy – Boga (Hiszpańska, 2010; Krajski, 1998; Matulka, 1995; Słomka, 1985; Zalewski, 2007).

Sokratejski model samowychowania budzi szczególne zainteresowanie ze względu na możliwość włączenia go do procesu wychowawczego i jego upowszechnienia. Pozwala on na uświadomienie młodzieży zagrożeń dla prawidłowego rozwoju osobowości, jeśli zostaną przekroczone rozsądne granice jego stosowania. Istnieją bowiem empirycznie zweryfikowane podstawy do tego, aby sądzić, że tak prowadzona praca

nad sobą prowadzi wyłącznie do zwiększania skrajnych form egocentryzacji ze względu na zmniejszającą się zdolność do empatii i do podejmowania działań bezinteresownych na rzecz innych. Łączy się to często z depresjami, niepewnością działania, permanentną potrzebą sprawdzania samego siebie, hipernarcyzmem i różnego rodzaju obsesjami. Badania prowadzone wśród młodzieży akademickiej i szkolnej potwierdzają, że tak rozumianego samowychowania jako aktywności sokratejskiej w życiu człowieka jest bardzo mało i że tylko nieliczni pracują nad sobą w sposób zamierzony, świadomy i zaplanowany. Paradoxem dążenia do doskonałości jest niemożność jej osiągnięcia, co nie oznacza, że nie należy do niej dążyć. „Prawdziwa doskonałość leży w nieustannym ulepszaniu, stałym dopełnianiu, wzbogacaniu, pojawianiu się nowych rzeczy, właściwości, wartości. Gdyby świat był tak doskonały, że nie zostawiałby miejsca na rzeczy nowe, to nie miałby największej doskonałości: gdyby więc był doskonały, to nie byłby doskonały” – pisał Władysław Tatarkiewicz (1991, s. 25).

Zdaniem Kazimierza Obuchowskiego, „praca nad samym sobą prowadzona mechanicznie jest pracą w efekcie szkodliwą. Wyłączam oczywiście pracę samokształceniową, intelektualną, jak np. uczenie się języków obcych, to jest całkiem inna sprawa. Oceniam negatywnie kształtowanie u siebie pojedynczych właściwości postępowania moralnego drogą ćwiczeń behawioralnych, zamiast formowania pozytywnej wiedzy o świecie i wynikających z niej zadań. Na przykład, że będę prawdomówny, że będę odważny, będę konkretnie taki a taki. [...] Tak ukierunkowane działania prowadzą wyłącznie do zwiększenia egocentryzmu” (1983, s. 107).

Przeciwstawnym do powyższego sposobem samowychowania jest aktywność prometejska („od siebie”), w świetle której samowychowanie pojmowane jest jako rodzaj spontanicznych, nieintencjonalnych działań ukierunkowanych na przekształcanie rzeczywistości pozapodmiotowej – otaczającego świata czy środowiska życia. Osoba wprawdzie ma obowiązek starać się o osobistą doskonałość, ale nie dla niej samej. Perfekcjonizm i wiążące się z nim aspiracje jednostki zastąpione są tutaj perfekcjoryzmem – termin ten zawiera znacznie szerzej pojmowane treści; kładzie bowiem nacisk na stawianie się człowieka lepszym

przez każdy dobry czyn, niezależnie od tego, na jaki obiekt jest on skierowany. Jednostka tworzy samą siebie przede wszystkim dzięki pozornemu zapomnieniu o sobie i podejmowaniu działań transgresyjnych, które ukierunkowane są na osiągnięcie celów typu „poza-”. W tak pojmowanym samowychowaniu nie występuje konflikt między tym, co indywidualne, osobiste, a tym, co społeczne, gdyż właściwym jego przejawem jest miłość, twórczość i altruizm. Zmiana samego siebie jest nierozdzielnie związana z przekształcaniem otoczenia dzięki skierowaniu własnej aktywności ku rzeczom, ku ludziom, ku symbolom.

Zmiany zachodzące dzięki tak pojmowanemu samowychowaniu jako *eo ipso* niezamierzone i w nikłym stopniu uświadamiane stanowią jedynie produkt uboczny ludzkiej aktywności. Samowychowanie jest tutaj szczególnym środkiem samorealizacji i samoaktualizacji. W toku wielokierunkowych interakcji społecznych jednostka uczy się bowiem rozumieć innych i samą siebie, zachowując właściwe proporcje między poleganiem na sobie a realizowaniem oczekiwań i wymagań otoczenia. Samowychowanie przypomina Hessenowską formę autonomii moralnej, gdzie nie ma miejsca na jakiegokolwiek z góry ustalane standardy osobowościowe, na jakieś „ja” idealne. Każdy człowiek jest doskonały na swój sposób i zmienia się tylko wtedy, gdy staje się naprawdę tym, kim jest w swej istocie, a nie wtedy, kiedy usiłuje być tym, kim nie jest. Prometejski model samowychowania wymaga od człowieka, by traktował siebie w sposób holistyczny jako osobę niepodzielną na różne sfery, dynamizmy czy cechy. Ważną przesłanką teoriopoznawczą jest tutaj uznanie, że rozwój psychiczny, fizyczny, społeczny i moralny człowieka nie jest ukierunkowany na cel w postaci jakiejś formy jego finalnej determinacji. Dzięki temu każda osoba jest faktycznym autorem i zarazem uczestnikiem własnego świata.

Do kwestii samowychowania nawiązują nie tylko psycholodzy, lecz również filozofowie. Maria Szyszkowska pisze o naturalnej potrzebie człowieka stwarzania siebie. „Często towarzyszy nam stan niepokoju wewnętrznego, który nie zawsze ma źródło w zewnętrznych okolicznościach. Pragnęlibyśmy się go pozbyć. Staramy się przynajmniej ten stan tłumić. Udajemy przed sobą, że nie dosięga nas niepokój. Udajemy, że wszystko w naszym życiu przebiega prawidłowo. Wolimy nie

zagłębiać się we własne ja” (1999, s. 8). Dlatego autorka zachęca do buntu przeciw ludzkiej skłonności do przystosowywania się do tego, co jest powszechne, do unikania osamotnienia, służalczości, do odwagi do bycia szczęśliwym, a do czego konieczne jest odrzucanie obiegowych stereotypów i konwenansów, zatroszczenie się o więzi psychiczne i o przeżywanie wdzięczności. Warto pracować nad osobistym taktem, unikać bierności i obłudy, nienawiści i zawiści, podejmować refleksję nad własnym życiem, by minimalizować ciężar tęsknot, żalu czy rozczarowań na skutek jakiegoś niespełnienia. Podejście Szyszkowskiej do kształtowania siebie bliższe jest perspektywie prometejskiej: „Człowiekiem się stajemy. Rozwijamy w sobie człowiecze właściwości w miarę uczestniczenia w świecie wartości kulturowych” (1999, s. 79). Tak rozumianemu samowychowaniu sprzyja elegancja duchowa, harmonia wewnętrzna, która wyraża się „nie tylko w pogodzeniu z samym sobą, ale również w opanowywaniu kłębiących się w nas uczuć, pragnień, złości, niechęci, podejrzliwości, zazdrości i wielu innych wzruszeń i przeżyć [...]. Panowanie nad sobą, w otoczeniu nawet przyjaznym i dobrze znanym, jest nieodzowne, jeśli ktoś pranie osiągnąć duchową elegancję (1999, s. 117–118).

To, co jest dla obu koncepcji samowychowania wspólne, to przede wszystkim heteronomiczny lub autonomiczny sposób podjęcia przez człowieka decyzji o przystąpieniu do określonego rodzaju działań, charakter jego stymulacji oraz zmiany osiągnięte we własnej osobowości. Każda bowiem czynność pełni funkcję osobotwórczą, zarówno świadoma, zamierzona, jak też nieukierunkowana na osiągnięcie konkretnych rezultatów. Istotą bowiem samowychowania nie jest realizowanie jakiegoś działania, ale jego autonomiczne sprawstwo. Każdy człowiek jest potencjalnie zdolny do samowychowania, gdyż źródła wzrostu jego człowieczeństwa znajdują się zasadniczo wewnątrz osoby, a oddziaływania podejmowane przez wychowawców mogą go w tym tylko wspierać albo ograniczać (Słomka, 1985; Dudzikowa, 1993; Koziński, 1986; Mika, 1987; Wojtyła, 1957; Bińczycka, 1983; Miček, 1986; Kuric, 1966). W tabeli 1 przedstawiono kryteria różnicujące obie strategie samowychowania.

Tabela 1. Kryteria różnicujące strategię samowychowania

Składniki czynu	Strategia samowychowania	
	Propodmiotowa (sokratejska) „ku sobie”	Pozapodmiotowa (prometejska) „od siebie”
Cel	aktywność ukierunkowana na samego siebie ja → ja	aktywność skierowana na otoczenie, poza siebie ja → otoczenie
Intencja	doskonalenie własnej osobowości	przekształcanie otoczenia, realizacja wartości absolutnych, osiągnięcie stanów transcendentnych
Forma czynu ze względu na: a) zmiany w osobowości b) czas trwania	zamierzona, świadoma doraźna, sporadyczna, przerywana	niezamierzona, nieświadoma permanentna

Źródło: opracowanie własne.

Jedną z najczęściej przywoływanych w polskiej pedagogice badaczek samowychowania jest Irena Jundziłł, która sformułowała swą koncepcję na podstawie psychologicznej teorii czynności Tadeusza Tomaszewskiego. W tym ujęciu człowiek podejmuje określone działania po to, aby osiągać stawiane sobie cele (zob. tabela 2). Każda czynność jest aktywnością własną, o ile osoba samodzielnie stawia sobie cel, który zamierza osiągnąć, bez nacisków zewnętrznych, jak i w sytuacji, kiedy ów cel został jej narzucony, ale zyskał osobistą akceptację, stając się tym samym celem własnym. Samowychowanie jest zatem aktywnością polegającą „na czynnym ustosunkowaniu się człowieka do procesu własnego rozwoju i świadomej interwencji w ten proces” (Jundziłł, 1975, s. 92). Realizacja przez daną osobę narzuconego jej celu, który nie został przez nią zaakceptowany i przyjęty jako własny, nie byłaby samowychowaniem. Karol Wojtyła wskazuje jednak na bezzasadność podkreślania w wielu pracach cechy aktywności jako własnej, skoro każda aktywność człowieka jest w zasadzie zawsze w jakiś sposób „własna”, bowiem „nikt nie może podstawić swojego aktu woli za mój.

Zdarza się, że ktoś czasem bardzo chce, ażebym ja chciał tego, czego on chce. Wówczas najlepiej uwydatnia się owa nieprzekraczalna granica pomiędzy nim a mną, o której stanowi właśnie wolna wola” (1965, s. 15–16).

Tabela 2. Zakres pojęcia samowychowania ze względu na kryterium celu aktywności osoby w koncepcji Ireny Jundziłł

Cel	Narzucony		Własny
	Niezaakceptowany	Zaakceptowany jako własny	
	Praca nad sobą	Samowychowanie	
Aktywność skierowana na podmiot			

Opracowanie własne na podstawie: Jundziłł (1974).

Kilka lat po wydaniu swej pierwszej pracy na temat samowychowania Irena Jundziłł doszła do podobnej konkluzji, przyznając: „Aktywność w zasadzie zawsze jest w jakiś sposób «własna» i dlatego termin ten jest może trochę niewygodny. Jednakże nie wydają się słuszne tendencje, zarysowujące się w niektórych pracach pedagogicznych, do tworzenia przez każdego pedagoga własnej aparatury pojęciowej. Raczej chodziłoby o to, aby przyjętej terminologii nadać jednoznaczne, możliwie ostre znaczenie” (1974, s. 74). Okazało się to jednak niemożliwe ze względu na różne rodzaje, cechy i zakresy te same aktywności. Jeśli bowiem zobowiązemy ucznia do doskonalenia jakiejś własnej czynności, np. nauczenia się czegoś na pamięć, czego nie lubi, ale musi to wykonać, żeby uzyskać co najmniej dopuszczającą ocenę, to zapewne mamy do czynienia z pracą tego ucznia nad sobą, nad własną wolą, emocjami, a więc z aktywnością wynikającą z pogodzenia się z narzuconą mu powinnością.

Jundziłł podjęła próbę nadania pojęciu samowychowania sensu teoretycznego, wskazując w jego predykcji bardziej szczegółowe rodzaje aktywności skierowanej przez podmiot na samego siebie:

- 1) aktywność samozachowawczą,
- 2) aktywność samourzeczywistniającą,
- 3) aktywność samokształceniową,

4) aktywność samowychowawczą (1974, s. 91).

Kryterium wyróżniającym aktywność samowychowawczą od samozachowawczej, samourzeczywistniającej i samokształceniowej mają stanowić – zdaniem autorki – potrzeby człowieka jako czynnik dynamizujący jego zachowanie. Strukturę własnej aktywności Jundziłł oparła na podejściu funkcjonalnym, w świetle którego każdy z występujących w niej elementów spełnia w przebiegu czynności określoną funkcję, przyczyniając się na swój sposób do osiągnięcia wyniku. Realizacja poprzedniej operacji nie tylko wyprzedza wykonanie następnej, ale wręcz ją determinuje. Czynności tak rozumiane mają charakter przedmiotowy, regulując wzajemne stosunki między podmiotem a jego otoczeniem. Jeśli przyjąć za autorką, że aktywność samowychowawcza jest dynamizowana potrzebą regulowania przez podmiot stosunków z otoczeniem i osiągnięcia wartości, to trudno jest oddzielić ją od aktywności własnej skierowanej na ludzi i zachodzące między nimi stosunki. Jundziłł wyróżniła wśród nich aktywność towarzyską, społeczną i wychowawczą, która jest podejmowana m.in. ze względu na zaspokajanie potrzeb afiliacyjnych, utrzymywania kontaktów czy przyjaźni (1974, s. 89–91).

Człowiek niejednokrotnie nie zdaje sobie nawet sprawy z kierunku własnych działań, nie zawsze też uświadamia sobie skutki podejmowanych czynności, także tych skierowanych na podmiot, mimo że są one czynnościami zwrotnymi. Pojęcie samowychowania jest nadrzędne w stosunku do samokształcenia w sytuacji, gdy „podmiot kieruje się na regulację postępowania i działania zgodnego z normami moralnymi, natomiast w samokształceniu chodzi o samodzielne zdobywanie, wzbogacanie lub utrwalanie wiedzy i umiejętności” (1974, s. 115). Wychowując siebie w toku kształtowania w sobie refleksji etycznej i coraz bardziej adekwatnego samopoznania, jednostka musi uwzględnić w planach życiowych samodzielne zdobywanie wiedzy. Aktywność samokształceniowa dominuje nad samowychowawczą wówczas, gdy „człowiek kształcąc się poprzez zaspokajanie swoich zainteresowań, jednocześnie stawia sobie określone ideały, które pragnie osiągnąć, wyraża w sobie różne właściwości charakterologiczne (samowychowanie), a jednocześnie odczuwa potrzebę dzielenia się z innymi odkrywaną

wiedzą i zdobywanymi umiejętnościami [...] i zachęca swych kolegów do pracy nad sobą” (1974, s. 133).

W kraju o gospodarce wolnorynkowej szeroko pojmowane samowychowanie staje się szczególnie istotnym czynnikiem indywidualnego rozwoju osobowości, utrzymywaniu jej w stanie równowagi psychofizycznej, ale może też paradoksalnie przyczyniać się do częściowej lub pełnej destrukcji osobowości, do samozniszczenia (choroby, inwalidztwa, śmierci), jeśli następuje naruszenie równowagi zdrowotnej w wyniku np. prowadzenia zbyt intensywnych ćwiczeń fizycznych. Ważne jest zatem dostrzeżenie szkodliwych form aktywności własnej, do której Irena Jundziłł (1975) zalicza aktywność odurzającą, maskującą, ukierunkowaną na cele społecznie szkodliwe i na cele szkodliwe dla samego podmiotu.

Inną próbę zbudowania teorii samowychowania oraz przeprowadzenia na jej podstawie badań empirycznych w środowisku młodzieży akademickiej podjął Stefan Pacek (1977). Podstawą opisu i zrozumienia problematyki samowychowawczej uczynił on wiedzę o zachowaniu człowieka, przy czym osadził ją w tzw. trzeciej psychologii, czyli poznawczej teorii osobowości. Twórcy tej koncepcji odrzucają obraz jednostki reaktywnej, całkowicie sterowanej przez otoczenie (behawioryzm) oraz wizerunek człowieka niedoskonałego, którym rządzą nieświadome i z reguły sprzeczne siły motywacyjne (psychodynamizm). Procesy psychiczne i zewnętrzne zachowanie osoby zależą od informacji płynących ze środowiska oraz informacji uprzednio zakodowanych w pamięci. Człowiek nie jest, oczywiście, całkowicie przez te informacje manipulowany, gdyż stanowią one jedynie materiał przetwarzany w procesie myślenia, przewidywania i planowania działań. Może on wyjść poza dane informacje, samodzielnie organizując posiadaną wiedzę o świecie zewnętrznym i o własnej aktywności (Kozielecki, 1980; 1986; Brunner, 1978). Innymi słowy, postępowanie jednostki zależy od wpływu zmiennych czynników sytuacyjnych (miejsca lokalizującego akcję, osób w nich uczestniczących, kontekstu społecznego, informacji, czasu trwania) i od wpływu względnie trwałych czynników osobowościowych (doświadczenie jednostki, cechy organizmu). Sytuacja i osobowość działają zawsze razem, przy czym

w strukturze psychicznej, jak w swoistym „przymacie psychicznym”, załamują się wpływy czynników zewnętrznych. Człowieka cechuje jednak dość znaczna autonomia dzięki mechanizmom samoregulacji w jego organizmie, które dążą do przywracania stanu równowagi ze środowiskiem.

W celu wyjaśnienia pojęcia „samowychowanie” Pacek (1977) nawiązuje do cybernetyki, w świetle której wzajemne stosunki między organizmem a światem otaczającym opierają się w wysokim stopniu na mechanizmie sprzężenia zwrotnego. Samowychowanie jest jednym z dwóch równorzędnych, ściśle zespolonych ze sobą działań: wychowawczych, które są planowe, systematyczne i trwałe, organizowane przez odpowiednie instytucje i osoby wychowujące, oraz działań samowychowawczych wychowanka, będących świadomym i dobrowolnym sterowaniem własnym zachowaniem. O ile wychowanie jest sterowaniem zewnętrznym, to samowychowanie łączy się ze sterowaniem refleksyjnym, wewnętrznym. Do tak rozumianego samowychowania jednostka musi dojrzeć. Wychowanie wciąż jeszcze obfituje w sytuacje zagrożenia i zewnętrznego nacisku, przez co wychowankowie nie mają możliwości włączenia sił autoregulacyjnych w proces rozwoju swej osobowości. „Kontrola z zewnątrz, przy której wychowankowie są przede wszystkim obiektem manipulacji, nie ułatwia im tym samym osiągnięcia dojrzałości do samowychowania” – pisze Pacek (1977, s. 16).

Autor opisuje metody sterowania zachowaniem wychowanków, którymi powinien posłużyć się wychowawca, aby wykształcić u nich umiejętność uczenia się, wyrobić zdolność do samodzielnego podejmowania i rozstrzygania problemów moralnych. Miernikiem dojrzałości do samowychowania, według Stefana Packa, są zatem samoświadomość i dobrowolność w podejmowaniu decyzji przez osobę: „O ile w okresie przedszkolnym i wczesnoszkolnym wychowanie jest czynnikiem dominującym i nadrzędnym, przygotowującym wewnętrzne warunki dla samowychowania, to w dalszych latach nauki w szkole wychowanie i samowychowanie zaczynają się niejako stapiać w jeden system przy nieznacznej już tylko dominacji wychowania. W miarę, gdy jednostka rozwija się, gdy rozszerzają się jej poznawcze horyzonty i możliwość działania praktycznego, gdy potęgują się u niej samoświadomość

i samodzielność, samowychowanie zaczyna się utrwalać i dopełniać wychowanie, ale także je wyprzedzać. [...] Samowychowanie jest zarówno rezultatem jak i warunkiem wychowania” (1977, s. 51).

Samowychowanie byłoby tu najwyższą i najbardziej pożądaną formą sterowania zachowaniem, jakim jest samosprzężenie: „Osobowość człowieka kształtuje się przecież nie tylko pod wpływem czynników zewnętrznych, ale również dzięki wysiłkom samej jednostki. Człowiek realizuje się za pomocą własnych czynności, dokonując operacji w stosunku do świata i w stosunku do samego siebie” (Pacek, 1977, s. 16). Nie każde sprzężenie jednostki ze środowiskiem jest zwrotne czy proste, bowiem są takie sytuacje, w których nie występuje żadne sprzężenie lub mamy do czynienia z tzw. samosprzężeniem. W psychologii określa się to jako regulację stosunków jednokierunkowych lub dwukierunkowych, bezpośrednich lub pośrednich człowieka z otoczeniem (Tomaszewski, 1975). Praca jednostki nad sobą stanowi czynnik odróżniający samowychowanie od wychowania, gdyż staje się ona dla siebie zarówno wychowawcą, jak i wychowankiem. „Jako podmiot samowychowania (system sterujący) jest dysponentem decydującym o wykonaniu pewnego działania wyznaczającym działania cząstkowe, decydującym o ich przebiegu; planistą przygotowującym działanie przez opracowanie planu; wykonawcą zaplanowanego działania oraz obserwatorem i kontrolerem przebiegu działania i jego skutków. Ta sama jednostka jest jednak, z drugiej strony, przedmiotem samowychowania (systemem sterowanym), w obrębie którego dokonywane są różne zmiany osobowościowe prowadzące do optymalizacji stosunków ze światem” – tłumaczy Pacek (1977, s. 49–50). Mamy tu zatem do czynienia ze sprzężeniem podmiotu samowychowania z przedmiotem samowychowania, które w efekcie staje się samosprzężeniem. Ten, który wywiera wpływ, i ten, na którego ten wpływ jest skierowany, jest tą samą osobą. Pacek dokonuje podziału osobowości na taką jej część, która wpływa, kieruje, i taką, która jest kierowana przez analogię do oddziaływania zewnętrznego między np. dwiema osobami.

Dokonywanie takiego wewnętrznego podziału jednostki na dwie części jest jednak, zdaniem Jerzego Mellibrudy, „jednym z najtrwałszych i najbardziej rozpowszechnionych stereotypów dotyczących

człowieka. [...] Kierowanie samym sobą i wpływanie na siebie staje się terenem wewnętrznej walki, uników, straszenia i karania samego siebie, apatycznej uległości i wielu innych manipulacji z samym sobą” (1977, s. 129). Jeśli zatem tak pojmować samowychowanie, to często będzie ono kojarzyć z czymś przykrym, niemiłą koniecznością dokonywaną pod wpływem wewnętrznego decydenta i krytyka. W świetle cybernetyki, do samosprężenia może dochodzić także w stosunkach międzyludzkich, kiedy przykładowo jedna osoba prosi drugą o udzielenie jej informacji o tym, jak jest postrzegana lub gdy oczekuje jedynie potwierdzenia własnej samooceny. Rolę osób mogą zastąpić określone środki techniczne, narzędzia pomiaru i rejestracji, jak np. lustro czy kamera, które także uruchamiają samosprężenie (Kozielecki, 1986).

Samosprężenie występuje również, a może nawet częściej, bez udziału innych osób, przyjmując postać samokontroli, np. w trakcie słuchania własnej gry na jakimś instrumencie. W sformułowanej przez siebie definicji Stefan Pacek wysuwa na plan pierwszy cechy swoiste dla samowychowania, które są ważne z praktycznego punktu widzenia, stwierdzając, że jest nim „świadome i dobrowolne dokonywanie zmian kierunkowych cech własnej osobowości zgodnie z przyjętym ideałem, określonym planem osobistego rozwoju jednostki, w celu osiągnięcia najkorzystniejszych stosunków z otoczeniem” (1982, s. 47). Mamy tu do czynienia z uściśleniem dotychczasowych propozycji, jako że jest to definicja regulująca podklasę definicji projektujących. Definicjom tym nie przysługuje własność bycia prawdziwymi lub fałszywymi, gdyż nie są one zdaniem w sensie logicznym. Stanowią jedynie propozycję modyfikującą czy uzupełniającą język danej dyscypliny wiedzy. Samowychowanie ma najczęściej idealistyczny charakter, bowiem jego celem jest ideał, nie tylko jasno zarysowany obraz pożądanej struktury osobowości, ale i świadomość charakteru swego przyszłego funkcjonowania w określonych rolach społecznych. Osoba planuje osobisty rozwój, uwzględniając najkorzystniejsze dla siebie warunki (Dudzikowa, 1993; Pacek, 1982).

Sposoby rozwiązywania przez jednostkę różnych zadań życiowych wymagają kierowania się określonymi regułami myślenia i działania w zależności od warunków oraz od stanu własnej wiedzy i umiejętności.

Podejmując się samowychowania, odwołuje się ona do zbioru reguł, na których opiera wybór ciągu adekwatnych czynności wewnętrznych i zewnętrznych. W opinii Abrahama H. Maslowa, każdy człowiek jest potencjalnie zdolny do samowychowania, gdyż źródła wzrostu jego człowieczeństwa znajdują się zasadniczo wewnątrz osoby: „Osoba o tyle, o ile jest autentyczną osobą, jest swoim własnym głównym determinantem. Każda osoba jest po części «swoim własnym projektem» i sama siebie tworzy” (1986, s. 188). Choć aktywność samowychowawcza należy do obszaru zjawisk powszechnie akceptowanych i pożądanых, to nadal utrzymuje się przekonanie, że w praktyce występuje ona bardzo rzadko.

Można zapytać, co wynika z tego rodzaju przeglądu koncepcji, teorii i definicji pojęcia samowychowania? Nie tylko w naukach humanistycznych musimy łączyć wiedzę, by dla osiągnięcia w niej ładu i przejrzystości, lecz także dla konstruowania teorii czy modeli poznawczych opanować myślą różnorodność zjawisk, łącząc je w określone kategorie, klasy na podstawie posiadanych przez nie wspólnych własności oraz by ukazać zachodzące między nimi związki. Jak pisał Władysław Tatarkiewicz: „Ażeby klasa była użyteczna, ważne jest, by własności, na podstawie których została uformowana, dawały się rozpoznać i aby zawsze można było orzec, czy jakiś przedmiot do niej należy” (1982, s. 12). Każde pojęcie coś znaczy i coś oznacza, dlatego mamy w pedagogice wiele rozpraw, których autorzy podjęli się analizy omawianej kategorii pojęciowej, w wyniku czego wiemy, że nie ma w środowisku naukowym zgodności co do przyjęcia jednego tylko znaczenia samowychowania, skoro może ono mieć niezliczoną ilość odmian, kategorii czy form. W naukach humanistycznych i społecznych przeważają definicje jednego rodzaju, a mianowicie projektujące to, jak samowychowanie ma być rozumiane w świetle takiej czy innej koncepcji, teorii czy modelu poznawczego. „Kto taką definicję podejmuje, ten ma pełną swobodę: może wybrać nazwę, jaką chce i nadać jej znaczenie, jakie chce” – tłumaczy Tatarkiewicz (1982, s. 17).

Usiłując zatem wyjaśnić interesujące nas pojęcie, musimy poddać je analizie, wydzielić w nim określone własności, składniki i struktury. Łatwo możemy dostrzec, że samowychowanie bywa definiowane

jako zjawisko psychiczne (intrapSYchiczne), społeczne (wychowanie do samowychowania), intersubiektywne, typ relacji z sobą i innymi, szczególnego rodzaju czynność, działanie, aktywność i związane z nią przeżycia, doznania lub uwarunkowania, jako umiejętność, zdolność, wyćwiczona kompetencja, sprawność czy wreszcie miernik człowieczeństwa, poziomu i siły charakteru, podmiotowości lub tożsamości. Stąd też naukowe rozprawy na temat samowychowania mają charakter normatywny, projektujący, intuicyjny, czasem osobisty, odwołujący się do badań indukcyjnych, kiedy naukowiec wyszukuje w literaturze, jak dotychczasowi autorzy rozpraw o samowychowaniu używali tego pojęcia, jak je definiowali czy na jakie i czyje definicje się powoływali.

Pojęcie samowychowania w zagranicznej leksykografii i literaturze naukowej

W najnowszych edycjach niemieckich słowników i leksykonów pedagogicznych najważniejszych oficyn naukowych są takie, w których w ogóle nie występuje pojęcie samowychowania (np. Keck i Sandfuchs, 1994; Wulf, 1976; Aschersleben i Hohmann, 1979). Nie ma tego pojęcia w najważniejszym słowniku podstawowych pojęć pedagogicznych pod redakcją Dietera Lenzena (1989a; 1989b), w którym omówione jest jedynie pojęcie samodzielności (aktywności własnej z odniesieniem do indywidualizacji uczenia się, samokształcenia na przykładzie planu daltońskiego i planu Winnetki). Pojęcie samowychowania pojawia się w tym słowniku jedynie przy opisie zasad pedagogiki Marii Montessori. Termin „samowychowanie” występuje natomiast w słowniku podstawowych pojęć pedagogicznych, które nawiązują do idei reform: „Samowychowanie jest określeniem każdej formy samostanowienia i samosterujących działań podejmowanych przez osobę celem utrwalenia lub udoskonalenia pożądaných cech własnej osobowości. Dla samowychowania szczególnie przydatne są te działania, które opierają się na psychologicznych metodach modyfikacji zachowania dzięki stosowanym technikom, np. samokontroli, treningowi autoafirmacji, zaprzestania palenia papierosów” (Keller i Novak, 1993, s. 313–314).

W najnowszym wydaniu oksfordzkiego słownika edukacyjnego autorstwa Susan Wallace (2015) również nie znajdziemy pojęcia „samowychowanie”. Jest jedynie pojęcie samooceny.

Czescy naukowcy Josef A. Keller i Felix Novak definiują trzy pojęcia: „samostanowienie”, „samowychowanie” i „samourzeczywistnianie”. Samostanowienie jest synonimem autonomii i oznacza „względnie swobodne zarządzanie przez człowieka samym sobą i swoim zachowaniem” (1997, s. 313), samowychowanie stanowi „jedną z form samostanowienia w zakresie własnego sterowania działaniem do utrwalenia lub doskonalenia pożądaných cech osobowości” (1997, s. 313), natomiast samourzeczywistnienie jest zarówno w psychologii, jak i pedagogice kategorią tożsamą do samostanowienia, ale nawiązującą do filozoficznych, pedagogicznych i socjologicznych tradycji: „Rozumie się przez to autonomię rozwoju i odkrywania fizycznego, psychicznego i społecznego potencjału przez osobę zgodnie z motto: Bądź tym, kim jesteś!” (1997, s. 314).

Bardzo wąskie rozumienie samowychowania proponuje słowacki pedagog Štefan Švec w swym angielsko-słowackim leksykonie pedagogicznym i andragogicznym. Otóż samoaktualizacja (*self-actualisation*, *seberealizácia*) to „samorealizacja będąca w istocie ideą samorozwijania intelektualnych, społeczno-emocjonalnych i innych potencjałów osobowości oraz samourzeczywistnieniem faktycznych umiejętności indywiduum” (2008, s. 227). W kluczowym w Czechach *Słowniku pedagogicznym* autorstwa Jana Průchy, Elišky Walterowej i Jiříego Mareša nie ma nic na temat samowychowania. Odnajdujemy jedynie pojęcie samorealizacji, przez które rozumie się „odnajdywanie siebie samego w sensownej aktywności. To pełne zrealizowanie i rozwinięcie umiejętności i zdolności człowieka, stawania się przez niego osobowością. O ile w psychologii motywacji Abrahama H. Maslowa jest to najwyższa potrzeba człowieka, o tyle w psychologii kognitywnej jest ona częścią autoregulacji osobowości” (2009, s. 259). W czeskim *Słowniku podstaw pedagogiki* pod redakcją Zdenka Kolařa samowychowanie jest definiowane jako „aktywność człowieka ukierunkowana na własne doskonalenie przez niego niektórych cech osobowości lub w ramach

całej struktury osobowości. Jest ona konieczną częścią każdego wychowania” (2012, s. 122).

Słowaccy naukowcy wyprowadzili najważniejsze pojęcia z pedagogiki psychologicznej. Mianowicie Lena Sejščová definiuje samowychowanie jako „świadomą, zamierzoną, podejmowaną z własnej woli aktywność osoby, którą skierowuje ona na formowanie i rozwój swojej osobowości. Samowychowanie jako proces rozwoju woli, charakteru i emocjonalnego życia jednostki realizuje się w przebiegu jej całego życia a to w formie zabawy, uczenia się czy pracy. W szerszym sensie tego słowa oznacza ono uwewnętrznienie każdego oddziaływania wychowawczego, w wąskim zaś sensie – akt, czynność, w ramach której jednostka sama wytycza sobie cele i zadania” (Đurič, 1997, s. 316). Do naturalnej skłonności młodzieży związanej z refleksją nad duchowymi problemami życia, poszukiwaniem jego sensu, poznaniem samego siebie, rozumieniem własnych potrzeb, a także z dążeniami do osiągnięcia coraz wyższych celów rozwojowych nawiązał Jozef Kuric (1966) w psychologicznej teorii samowychowania, która powinna mieć wpływ na wzbogacenie teorii pedagogicznych i doskonalenie praktyki samowychowawczej. Dla tego autora samowychowanie stanowi dobrowolne postanowienie osoby o rozwijaniu samej siebie, o kształtowaniu moralnych cech charakteru jako kontynuacji procesu wychowawczego. Nie chodzi tu o jakąś autonomię, odizolowanie się od społeczeństwa, ale o takie doskonalenie własnej osobowości, które będzie zbieżne z celami wychowania. „Samowychowanie jest zatem celowym, planowym i systematycznym procesem formowania własnej osobowości na bazie wytyczonych celów osiągnięcia pożądaných moralnie cech charakteru dla efektywnego i twórczego życia we współczesności i przyszłości” – czytamy (1966, s. 23).

Pojęcie samowychowania jest złożone, ogólne, abstrakcyjne, mające często już utrwalone znaczenie w leksykografii, mimo że żadne z nich nie może być właściwe, ostre, ostateczne. Zatem każda kolejna rozprawa na temat samowychowania jest wynikiem kolejnych prób dokonywania opisu i wyjaśniania tego fenomenu różnymi metodami, z różnych punktów widzenia, na podstawie odmiennych teorii i dyscyplin wiedzy, nierzadko wzajemnie się wykluczających, a więc i niedających

się uzgodnić ani z wcześniejszymi, ani z późniejszymi ich wersjami. Bywa że uczeni – w przypadku tak intrasubiektywnych kategorii pojęciowych – dobierają źródła wiedzy bliskie ich osobistym preferencjom, zbieżne z ich światopoglądem, zakorzeniem kulturowym czy nawet politycznym, ideologicznym (Opatřilová, 1984).

Samowychowanie z perspektywy badań empirycznych

Empiryczne badanie naukowe – dotyczące także samowychowania – musi być czymś więcej niż gromadzeniem danych o opiniach, poglądach, odczuciach czy wyobrażeniach respondentów na ten temat. Zdaniem Roberta M.W. Traversa, „naukowym celem badań pedagogicznych jest odkrywanie praw lub formułowanie sądów ogólnych o zachowaniu badanych osób, które będzie można wykorzystać do przewidywania i kontroli zjawisk powstających pod wpływem sytuacji wychowawczych” (1969, s. 11). Pozyskiwanie zatem danych empirycznych nie jest samo w sobie badaniem naukowym, nawet gdy korzystamy do ich opracowania z metod statystycznych. Trzeba bowiem jeszcze umieć rozwiązać określony problem poznawczy i zinterpretować dane w oparciu o przyjęty model czy teorię. Tym samym zainteresowani diagnozą samowychowania winni uwzględnić zarówno sytuacje wychowawcze jako z założenia stymulujące czy wdrażające do samowychowania, jak i sytuacje samowychowawcze.

Jugosłowiański pedagog Radislav Ničkovič (1968) wskazywał w swej metodologii badań pedagogicznych na ich najważniejszą cechę, jaką jest przedmiot badań w postaci osobowości badanych jednostek, niejako zanurzonych w proces wychowawczy i samowychowawczy, które znajdują się w osobliwych warunkach aktywności organizowanej im przez wychowawców lub przez samych siebie. Drugą cechą badań pedagogicznych jest złożoność poznawanych zjawisk i procesów oraz wzajemne przenikanie się w ich skutek najróżniejszych czynników. Tymczasem cechy osobowe, postawy osób nie są tak ściśle mierzalne jak zjawiska w świecie fizycznym czy przyrodniczym. Rzadko wykorzystuje

się introspekcję, gdyż uświadomienie sobie przez badanego, że ma rejestrować spostrzeżenia o samym sobie dla celów naukowych może rzutować na naturalność przebiegu tego procesu i prowadzić do zmian w przekazywanych danych na jego temat. Jeśli istnieje dowolność w definiowaniu pojęcia samowychowania, to problem jego mierzenia jest bardzo trudny, bowiem zależy od kontekstu, odmiennych znaczeń, jakie mu przypisujemy, a to już nie należy do nauki. Co dla jednego badacza będzie pracą nad sobą, dla innego może oznaczać dewiację, bo przecież po co ktoś ma sobie odmawiać czegoś, byle tylko osiągnąć zamierzony cel, skoro można do niego dążyć w inny sposób, bez wysiłku. Z tego powodu definiujemy samowychowanie najczęściej za pomocą innych pojęć (np. proces, działanie, aktywność, umiejętność), co pozwala ten rodzaj definicji uznać za konstytutywny. Definicja musi być adekwatna do określonej teorii czy modelu (1968, s. 44).

Psycholog osobowości Bogdan Zawadzki zwrócił uwagę, że stosując wyrażenia zamiast pojęć (a zaproponuję do jego sugestii takie wyrażenia jak np. „praca nad sobą” lub „on się sam wychowuje”), badacze czynią to niefortunnie, gdyż reifikują je jako przedmiot własnych badań, tak jakby to coś rzeczywiście istniało. W rzeczywistości zaś to, o czym piszą czy co sobie wyobrażają, jest wyłącznie cechą przedmiotu, którym w tym przypadku jest człowiek (Zawadzki, 1970, s. 26). Można zapewne wnioskować na podstawie obserwacji o czyjejś aktywności jako trwałej właściwości zachowań. Jak jednak mamy zaobserwować to, w jaki sposób ktoś np. pracuje nad sobą, wychowuje siebie czy przeprowadza autokołczing? Być może pojęcie samowychowania jest pustym słowem zgodnie z powszechnym przekonaniem, że skoro istnieje słowo, to musi ono odpowiadać realnym procesom, działaniom czy cechom? A może wiążąca się z tym terminem pułapka semantyczna wynika z faktu, że ma on konotację normatywną, społecznie akceptowaną, pożądaną, stąd przypisujemy jego występowanie jednym podmiotom, a odmawiamy innym?

W naukach humanistycznych i społecznych wypowiedzi o samowychowaniu i zjawiskach z nim związanych mają określony poziom ogólności i obowiązują jedynie przy założeniu występowania warunków idealizacyjnych. Tak więc mają one, jak wszystkie sądy w tych

dziedzinach nauk, charakter probabilistyczny, a nie deterministyczny. Ponadto ich uchwycenie ma ograniczony zasięg do badanej próby respondentów, a więc może być odniesione do osób o określonym wieku, statusie społecznym, płci itd. „W każdym wypadku pozostaje jakaś przestrzeń gry interpretacyjnej. Pozostaje więc zawsze pewna metateoretyczna, niemożliwa do przekroczenia, rozbieżność między teorią i praktyką. Problem ten znany jest od początków pedagogiki jako nauki” – pisze Jean-Luc Patry (1993, s. 10). Dlatego tak istotna jest odpowiedź na pytanie, czy są w naukach pedagogicznych, psychologicznych, socjologicznych lub filozoficznych wypracowane przez badaczy teorie lub modele samowychowania. Do jakich teorii czy konstruktywów teoretycznych odwołują się badacze tego fenomenu? Nie ulega wątpliwości, że znajdziemy w literaturze pedagogicznej rozprawy, które wpisują samowychowanie w spójną teorię naukową. Do takich niewątpliwie należy charakterologia, która rozwijała się bardzo intensywnie w pierwszej połowie XX wieku, by zostać wypartą przez teorie osobowości. Wystarczy przypomnieć tu takich autorów jak Fryderyk W. Foerster (1934), John MacCunn (1925), Georg Kerschensteiner (1932), Mieczysław Kreutz (1946) czy nam współczesnych, jak Janusz Tarnowski (1987), neotomiści – Dariusz Zalewski (2007), Stanisław Krajski (1998) lub Beata Hiszpańska (2010).

We współczesnej psychologii publikowane są rozprawy odnoszące się do zjawisk zbliżonych do pojęcia „samowychowanie”, niewątpliwie je warunkujących, takich jak: sprawczość (Wojciszke, 2010), samo-poznanie (Kozielecki, 1986), samokontrola (Kofta, 1979), podmiotowość (Bobyryk, 1981; Korzeniowski, Zieliński i Daniecki, 1983) czy dialogowość wewnętrzna (Oleś, 2009). W części analizującej pojęcie samowychowania interesujące są rozprawy, których treść nawiązuje do współczesnej literatury humanistycznej i społecznej, w tym pedagogicznej. Pojawiły się także pierwsze prace z pedagogiki Gestalt i psychoanalizy, których autorzy wskazują na istotną rolę podświadomości i pracy z nią jako źródła samowychowania (Żłobicki, 2008; Olchanowski, 2013; Węc, 2013). W niemieckiej literaturze z zakresu nauk o wychowaniu została wydana rozprawa Gernota Gilicha, który skupił się m.in. na omówieniu istoty przedrostka „samo-” (*selbst*) dla opisu,

wyjaśnienia i badania takich zmiennych jak samodzielność czy aktywność własna (*Selbsttätigkeit*). Jest to analityczne studium przedrostka, który występuje też w szeregu innych pojęć, takich jak np. samokształcenie, samostanowienie, samopoznanie, samokontrola, samorealizacja, samorozwój, lub jest zastępowany przedrostkiem „auto-”, np. auto-edukacja, autokreacja, autoafirmacja, autorefleksja, autoewaluacja (Gilich, 1993). Pedagogiczna analiza tych pojęć prowadzi badacza do skonstruowania teorii samouczenia się (*Selbstunterricht*).

O tym jak można badać praktykę pracy nad sobą przez młodzież pisze Maria Dudzikowa (1993), lokując swe podejście do działań ukierunkowanych przez jednostkę na samą siebie w psychologii kognitywnej. Wśród czynników środowiskowych uwzględnia ona: wykształcenie rodziców, status materialny rodziny, strukturę rodziny, członkostwo młodzieży w stowarzyszeniach, organizacjach społecznych, jej więzi koleżeńskie wśród rówieśników, uczestnictwo w kulturze oraz postawy wobec praktyk religijnych. Do zmiennych osobowościowych zaliczyła: aspiracje edukacyjne młodzieży, orientację życiową (mieć vs być), stopień ukształtowania „ja” realnego i „ja” idealnego oraz poziom samoakceptacji. Wskaźnikami wartości idei samodoskonalenia jest samodoskonalenie traktowane przez młodego człowieka jako sposób bogacenia i rozwijania osobowości, ułatwienie realizacji planów życiowych oraz sposób likwidacji dysonansu poznawczego w pracy nad własnym charakterem. Warto porównać wyniki badań Dudzikowej po trzydziestu latach transformacji, by dostrzec stałość lub zmianę w postawach młodzieży wobec samodoskonalenia. Autorka wyróżniła w 1993 roku trzy grupy młodzieży: nisko ceniącą ideę samodoskonalenia (7,8 proc.), wysoko ceniącą ideę pracy nad sobą (29,2 proc.) i najwyżej ceniącą wartość samodoskonalenia (63,1 proc.) (1993, s. 110–112). Być może pokolenie Z cechuje już inny poziom wartościowania idei pracy nad sobą w podejściu sokratejskim.

Właśnie w modelu sokratejskim do samowychowania prowadził badania Andrzej J. Sowiński, dociekając, jakie warunki samowychowawcze mają uczniowie szkół średnich i w jakich obszarach zjawisk należałoby poszukiwać głównych czynników środowiskowych, z jakimi oni się spotykają i jakie sami kształtują w rodzinie, szkole czy

pozaszkolnej grupie rówieśniczej. Zainteresowanie samowychowaniem ujawnia się w okresie dojrzewania, gdy zaczyna się w życiu nastolatków dążenie do pracy nad sobą. Młodzież znajduje się w okresie planowania własnej przyszłości, a więc także konstruowania „ja” idealnego, do którego chciałyby się przybliżyć. Samoświadomość ideału osobowego wyrażała się wśród badanych w opisie postulowanego zachowania (32 proc. wskazań), wizji roli zawodowej, jaką przewidywali spełniać w przyszłości (20,3 proc.) i zarysie modelu przyszłej roli społecznej, do której aspirowali (17,6 proc.) (Sowiński, 1990, s. 65). Autor szczegółowo zdiagnozował różne wymiary aktywności samowychowawczej młodzieży, poziom jej działań samowychowawczych związanych z globalnym urzeczywistnieniem obrazu „ja” idealnego (3,7 proc.), rozwijaniem zalet lub wykształcaniem nowych walorów osobowych (3,7 proc.), przezwyciężaniem wad, niedoskonałości lub braków osobowych (13,1 proc.), a także działań ukierunkowanych na kształtowanie cech instrumentalnych, tj. związanych z nauką szkolną i samokształceniem (26,4 proc.), oraz ukierunkowanych na podmiot, ale nie mających charakteru samowychowawczego (14 proc.). Aż 39,1 proc. badanych zadeklarowało brak podejmowania działań samowychowawczych (1990, s. 142).

Toruńscy pedagodzy Józef Górniewicz, Krzysztof Rubacha i Janusz Żuchowski (1992) prowadzili badania empiryczne nad samorealizacją młodzieży szkół ponadpodstawowych przy wykorzystaniu wystandaryzowanych testów psychologicznych. Wynika z nich m.in., że uczniowie wywodzący się ze środowiska dużego miasta uzyskiwali częściej wysoki lub przeciętny wynik w teście samorealizacji w stosunku do uczniów ze środowisk wiejskich. Ze względu na pochodzenie społeczne, najwyższe wyniki osiągnęła młodzież ze środowiska inteligenckiego (45,6 proc.) i robotniczego (45,9 proc.), a niższy – pochodzenia urzędniczego (38,1 proc.) oraz chłopskiego (28,1 proc.) (1992, s. 86). Uchwycono też związek między poziomem samooceny uczniów a wynikiem w teście samorealizacji, z którego wynika, że osoby o skrajnej samoocenie (wysokiej lub niskiej) uzyskiwały w tym teście przeważnie przeciętne wyniki (1992, s. 96). Podobnie najwięcej było uczniów uzyskujących wysoki poziom w teście samorealizacji, którzy mają przeciętny lub

średni poziom aspiracji. Nie stwierdzono występowania większych różnic w przedmiocie zainteresowań u osób osiągających wysoki poziom samorealizacji. Jak czytamy: „Najwięcej osób – 56,4 proc., bez względu na poziom samorealizacji, deklarowało zainteresowanie sztuką, rozwija własną działalność artystyczną, następnie pasjonuje się różnymi dziedzinami nauki i formami jej prezentacji – 29,4 proc., sportem – 27,6 proc. oraz podróżami i przyrodą – 20,1 proc.” (1992, s. 98–99). Ustalono ponadto, że spośród środowisk wychowawczych mających sprzyjać samorealizacji funkcję tę spełnia przede wszystkim środowisko rodzinne. Natomiast szkoła, w świetle badanych uczniów, nie akceptuje cech osobowości uczniów samorealizujących się oraz nie stwarza warunków „do ujawniania potencjalnych zdolności twórczych człowieka” (1992, s. 112).

Ten ostatni wynik uzyskał podobny poziom w badaniach psychologicznych Wiesława Łukaszewskiego, który diagnozował gotowość młodzieży do zmian w strukturze własnego „ja”. W świetle przeprowadzonego eksperymentu okazało się, że gotowość ta jest niska w całej populacji, a determinują ją trzy zmienne: wysokość „ja” realnego, zgodność „ja” realnego z „ja” idealnym oraz ocena siebie jako wartości. „Deklarowana gotowość do zmiany «ja» pozostaje w krzywo liniowej (U odwrócone) zależności od wysokości «ja» realnego: jest najwyższa przy «ja» realnym o średniej wysokości, natomiast niska przy niskim i wysokim «ja» realnym. Deklarowana gotowość pozostaje także w odwrotnej zależności od stopnia zgodności «ja» realnego z «ja» idealnym: im mniejsza jest zgodność, tym większa deklarowana gotowość do zmiany «ja»” – pisze Łukaszewski (1978, s. 165).

Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów kierunków pedagogicznych i niepedagogicznych badała Violetta Rodek, uwzględniając realizację przez nich celów autoedukacyjnych związanych z własną sferą poznawczą, instrumentalną, biologiczną, społeczną i duchową. Ogólny stopień aktywności autoedukacyjnej osób badanych wskazuje na przewagę wśród młodzieży akademickiej tej o niskim poziomie autoedukacji (36,1 proc.), z kolei wysoki i przeciętny stopień aktywności ukierunkowanej na osobisty rozwój wyniósł odpowiednio 34,7 proc. i 29,2 proc. (2014, s. 204). Autorka zbadała też sposoby

realizacji autoedukacyjnych celów. Z uzyskanych danych wynika, że najczęstszą metodą jest zdobywanie i pogłębianie wiedzy związanej ze studiowanym kierunkiem i przyszłym zawodem (55,3 proc.), dalej jest to zdobywanie wiedzy o świecie i zachodzących w nim zmianach (25,5 proc.), zdobywanie wiadomości związanych z własnymi zainteresowaniami, hobby (15,8 proc.) oraz zdobywanie wiedzy o sobie samym (5,2 proc.) (2014, s. 207).

Z badań słowackiego psychologa Jozefa Kurica realizowanych wśród uczniów szkół średnich wynika, że samowychowanie jest w znacznej mierze determinowane ich osobistą potrzebą koncentrowania się na sobie, na swej cielesności, psychice, na analizowaniu własnych działań w wyniku niezadowolenia z siebie czy z tęsknoty za piękniejszym, bardziej wszechstronnym życiem. Wśród bodźców warunkujących samowychowanie na pierwszym miejscu badani wskazywali pogłębioną refleksję nad własnym życiem, samokrytykę, samoocenę i samopoznanie (24 proc.), na drugim miejscu były źródła kultury, tj. lektura książek, kino, teatr (19 proc.), na trzecim zaś – reakcja na negatywne bodźce, niepowodzenia, zdrady, złe oceny (13 proc.). W dalszej kolejności młodzież wskazywała na wpływ rodziców (11,7 proc.), wpływ przyjaciela lub przyjaciółki (9 proc.), nauczyciela-wychowawcy (5 proc.), miłość do partnera lub partnerki (3,6 proc.), wpływ grupy rówieśniczej (1,3 proc.), pozostałe czynniki (7 proc.) (1966, s. 27). Kuric dociekał, w czym przejawia się samowychowanie młodzieży. Ustalił, że jest to rozwijanie pozytywnych cech charakteru, eliminowanie złych nawyków i wad, samoświadomość, wzorowanie się na osobach znaczących, ideałach oraz zdolność do formułowania celów życiowych i samowychowawczych. Środkiem do pracy nad sobą może być codzienne prowadzenie pamiętnika (dziennika), regularne poznawanie siebie i samokontrola własnej aktywności oraz jej następstw.

Oryginalne badania, w nurcie psychologicznej koncepcji autorskiej osobowości Kazimierza Obuchowskiego, przeprowadziła Aleksandra Błachnio (2006), którą interesował funkcjonalny wymiar człowieka jako autora samego siebie. Jest to pierwsza tego typu empiryczna diagnoza trójczynnikowej struktury osobowości autorskiej, która obejmuje autorstwo siebie, autorskie działania oraz podmiotowe „ja”. Także

we współczesnej socjologii spotykamy rozprawy, które dotyczą kategorii tożsamości jednostki, podmiotu i jego emancypacji, osobistych aspiracji, potrzeb, pragnień czy oczekiwań mogących warunkować samowychowanie lub stanowić o jego wyniku. Socjologowie wydatnie wspomagają indywidualistyczne orientacje pedagogiki, aby wykorzystywać także tę dyscyplinę nauk do poznawania zjawisk intra- i intersubiektywnych. Życie jednostki toczy się przecież w społeczeństwie, w różnych grupach społecznych, instytucjach, środowiskach jej wzrostu i rozwoju osobowego. Socjologowie wspierają badania samowychowania w tej części, która dotyczy jego społecznych uwarunkowań. Chodzi m.in. o opracowania, których autorzy zajmują się psychokulturą jako zmienną uczestniczącą w przygotowaniu warunków pojawienia się samowychowania jako ludzkiego faktu społecznego (Kaufmann, 2004; Marody, 2014). Rozprawy socjologów mają także normatywny charakter, a więc zawarte w nich analizy bliższe są spekulatywnej filozofii społecznej.

Jednak to pedagogika jest nauką predestynowaną do badania możliwości bytu potencjalnego, z jakim kojarzymy czy do którego odnosimy kategorię samowychowania. Nie zrozumiemy podmiotu, jeśli nie zbadamy jego tworzącej się natury, istoty, z udziałem własnym lub innych osób. Korzystanie z metodologii badań nauk pogranicza, współdziałających z pedagogiką, wymaga rzetelnej znajomości ich teoretycznych podstaw, na bazie których zostały opracowane. Zatem w analizie wyników badań nie wystarczy poprzestanie tylko na uchwyceniu istotności związków stwierdzonych statystycznie. Nie jest prawdą, że przyjęcie w badaniach pedagogicznych dyrektyw empiryzmu przyczyni się do przewyciężenia filozoficznego, a najczęściej pseudofilozoficznego spekulatywizmu. Model badań weryfikacyjnych, które wymagają posługiwania się statystyczną analizą danych wskutek objęcia badaniami odpowiedniej liczby przypadków, nie jest sam w sobie wystarczający, gdyż trzeba jeszcze umieć dokonać ich interpretacji adekwatnie do przyjętego modelu teoretycznego (a ten jest spekulatywny w naukach humanistycznych i społecznych).

Potoczna wiedza o samowychowaniu

Istnieje bliski związek problematyki samowychowania w podejściu naukowym z subiektywnymi poglądami, opiniami, koncepcjami o charakterze potocznym. Problematyka samowychowania rozumianego jako praca nad sobą doskonale wypełnia półki księgarń i bibliotek w dziale „poradniki”, bowiem idealnie nadaje się do wspomagania osób dorosłych w rzekomym odzyskiwaniu utraconej zdolności do kierowania własnym życiem i rozwojem. Na polskim rynku wydawniczym ukazało się wiele książek z zakresu tzw. wiedzy potocznej, która sprowadza się do różnego rodzaju ćwiczeń, zadań, strategii i umiejętności, dzięki którym można spróbować lepiej panować nad sobą, komunikować się z innymi, poznawać siebie, poddawać swe emocje, myśli, wyobrażenia i działania samokontroli czy weryfikować jakość własnego życia. Psycholodzy zdrowia, którzy zajmują się jakością życia osób dorosłych, wypracowują w ramach międzynarodowych badań specjalną aplikację na smartfony, dzięki której jej użytkownicy będą mogli jeszcze lepiej poznawać, kontrolować, planować i doskonalić swe zdrowie psychiczne.

Najmłodniejszym trendem w zakresie niedyrektywnego kierowania czy wspomagania samowychowania osób dorosłych w ich najróżniejszych rolach życiowych, społecznych i zawodowych jest kołczing (*coaching*). Jesteśmy wprost zarzucani ofertami praktycznych przykładów rozwiązywania problemów w pracy pedagogicznej, terapeutycznej, rewalidacyjnej czy diagnostycznej, które bazują na światowych modach. Na rynku wydawniczym występuje swoista inflacja literatury z tego zakresu – rodzimej lub przekładów z języków obcych. Ba, są nawet wydawane czasopisma specjalistyczne z kołczingiem w tytule, które ponoć lepiej rozchodzą się w środowiskach edukacyjnych niż periodyki naukowe i popularnonaukowe poświęcone edukacji czy autoedukacji na różnych jej poziomach i w różnych zakresach przedmiotowych.

Teraz każdy liczący się w środowisku dyrektor placówki oświatowej i nauczyciel ma być kołczem, a więc kimś w rodzaju znanego od starożytności mistrza, przewodnika, doradcy, *paidagogosa*, mentora lub niedyrektywnie prowadzącego ku lepszemu życiu i efektywniejszej

pracy superhiperwizora. Każdy pełniący funkcje kierownicze powinien umieć kołczować siebie i innych, ma zarządzać instytucją poprzez nie-dyrektywne podpowiadanie współpracownikom, jak mogą realizować swój potencjał, którego wartość będzie jeszcze w większym stopniu służyć dzieciom i ich rodzicom. Kołczujący dyrektor ma jedynie towarzyszyć współpracownikom w ich podróży do stawania się ciekawszymi i rozwijającymi się ludźmi. On ma ułatwiać im wchodzenie ze sobą i z innymi w kontakt, by lepiej poznali samych siebie, byli bardziej zdyscyplinowani, samozarządzający własną osobowością i życiem. Kołczowanie uświadamia niektórym osobom, że nie tylko one mogą być samodzielne, wolne, niezależne.

Kołczing ma pomóc menedżerom, liderom, freelancerom, dziennikarzom, lekarzom, nauczycielom czy PR-owcom zbudowanie sobie strategii ich autentycznej marki osobistej, która będzie zgodna z wyznawanymi przez nich wartościami. Tak rozumiane samowychowanie jest niczym innym jak zbiorem trików, narzędzi, technik, które pozwolą danej osobie zrobić na innych dobre (czytaj: fałszywe) wrażenie. Już nie inny kołcz, ale książka o budowaniu własnej marki ma być „osobistym coachem” czytelnika (Canfield i Chee, 2014; Rogers, 2015; Trzeciak, 2015). Jedną z odmian kołczingu jest *personal branding*, a więc umiejętność planowania i prowadzenia własnej ścieżki kariery m.in. za pomocą internetu. Specjaliści od zarządzania własną marką zwracają uwagę na to, że tylko silna marka osobista zapewnia osobie przewagę komunikacyjną nad tymi, którzy jej nie mają. Nie o jednostkę tu zatem chodzi, ale o uzyskanie przewagi nad innymi. „Każda osoba dążąca do poziomu eksperckiego w swojej dziedzinie musi podejmować pewne działania z zakresu *personal branding*u, aby jej osobista marka była rozpoznawana, a za nią szły odpowiednie konotacje – takie jak pasja, wiedza, profesjonalizm. To prowadzi do wzmocnienia jej pozycji na rynku” (Szczepański, 2013).

Wnioski i praktyczne rekomendacje

Zainteresowani przeprowadzeniem wśród swych podopiecznych czy we własnym środowisku zawodowym badań dotyczących aktywności samowychowawczej mogą skorzystać z opracowanego przez Stefana Packa (1977) kwestionariusza wywiadu, który zawiera 43 pytania na temat tego, w jaki sposób doskonalić siebie oraz jakie mamy doświadczenia w pracy nad sobą. Dostępne są także wystandaryzowane narzędzia do pomiaru wybranych aspektów samowychowania, a dotyczące poczucia skuteczności własnych działań. Test Poczucia Skuteczności (Chomczyńska-Rubacha i Rubacha, 2013) pozwala na diagnozę jednego z kluczowych wskaźników wewnątrzsterowności człowieka. Poczucie sprawstwa jest istotne dla samodoskonalenia się pedagogów, nauczycieli, psychologów, pracowników socjalnych czy lekarzy i pielęgniarek, bowiem samoświadomość skuteczności, efektywności, wartości działań powinna wzmacniać pozytywne praktyki i zarazem ułatwiać eliminowanie tych negatywnych. Krzysztof Rubacha (1991) skonstruował i wystandaryzował narzędzie do empirycznej weryfikacji intuicyjnej koncepcji nauczycielskiej samorealizacji. Wystandaryzowane narzędzie do badania zdolności poznawania samego siebie i innych ludzi opublikował wraz z modelem teoretycznym zmiennych Andrzej Januszewski (1988). Z kolei Violetta Rodek (2014) zaproponowała Skalę Aktywności Autoedukacyjnej (SAA) jako narzędzie do badania celów formułowanych i realizowanych przez jednostkę w procesie samodzielnej pracy nad sobą.

Jeśli ktoś szuka literatury praktycznej, metodycznej, a więc silnie zorientowanej na sokratejski model samowychowania, to może skorzystać z niezwykle bogatych zasobów – poradników, *vademecum*, przewodników do pracy nad sobą, które w księgarniach mają wyodrębniony dział „Rozwój osobisty”. W bibliotekach zaś znajdziemy publikacje dotyczące tego, jak poznawać siebie (Kozielecki, 1986), jak pokochać siebie (Dyer, 1994), jak kierować własnym rozwojem (Pietrasinski, 1977), jak być sobą (Lewi, 1981), jak wprowadzić organizm w stan odprężenia (Siek, 1986), jak pracować nad charakterem (Nassalski, 1987), jak dobrze być sobą (Branden, 2007; Buscaglia, 2007), jak uczyć

się szybciej (Gozdek-Michaëlis, 1996), jak radzić sobie lepiej z rozwiązywaniem problemów, których dostarcza życie (Kołodziejczyk i Czerniewska, 1993).

Literatura

- Aschersleben, K., i Hohmann, M. (1979). *Handlexikon der Schulpädagogik*. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Bińczycka, J. (red.). (1983). *Z zagadnień samowychowania studentów*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Błachnio, A. (2006). *Autor siebie w trzeciej fali cywilizacyjnej*. Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego.
- Bobryk, J. (1981). *Społeczne podstawy „ja podmiotowego”*. Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
- Branden, N. (2007). *Jak dobrze być sobą. O poczuciu własnej wartości*. Przeł. M. Trzebiatowska. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Brunner, J. (1978). *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznania*. Przeł. B. Mroziak. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Buscaglia, L.F. (2007). *Sztuka bycia sobą*. Przeł. A. Lasocka-Biczysko. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Canfield, J., i Chee, P. (2014). *Coaching dla zwycięzców. Sprawdzone techniki urzeczywistniania marzeń i osiągania trudnych celów*. Przeł. B. Józwiak. Poznań: Dom Wydawniczy Rebis.
- Chomczyńska-Rubacha, M., i Rubacha, K. (2013). *Test poczucia skuteczności: podręcznik Pracowni Narzędzi Badawczych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN*. Warszawa; Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Dudzikowa, M. (1985). *O trudnej sztuce tworzenia samego siebie*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Dudzikowa, M. (1993). *Praca młodzieży nad sobą. Z teorii i praktyki*. Warszawa: Terra.
- Đurić, L. (red.). (1997). *Pedagogická psychológia. Terminologický a výkladový slovník*. Bratislava: Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo.
- Dyer, W.W. (1994). *Pokochaj siebie*. Przeł. M.J. Waszkiewicz. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka; Hermes.

- Foerster, F.W. (1934). *Wychowanie i samowychowanie. Zasadnicze wytyczne dla rodziców, nauczycieli, księży i opiekunów młodzieży*. Przeł. B. Kaprocki. Lwów: Księgarnia Wydawnicza L. Iгла.
- Gilich, G. (1993). *Selbst, Selbsttätigkeit, Selbständigkeit: Analyse pädagogischer Grundbegriffe als Beitrag zu einer Theorie von Selbstunterricht*. Frankfurt am Main i in.: Peter Lang.
- Gozdek-Michaëlis, K. (1996). *Rozwiń swój genialny umysł zanim zaczniesz uczyć się trzy razy szybciej*. Warszawa: Wydawnictwo J&BF.
- Górniewicz, J., Rubacha, K., i Żuchowski, J. (1992). *Samorealizacja młodzieży szkolnej. Koncepcja i wyniki badań empirycznych*. Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Hierdeis, H., i Hug, T. (red.). (1997). *Taschenbuch der Pädagogik. T. 2: Erziehungswissenschaft/Pädagogik: Begriffe – Friedenspädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hiszpańska, B. (2010). *Prawda u podstaw samowychowania*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Jankowski, D. (2012). *Edukacja i autoedukacja. Współzależność. Konteksty. Twórczy rozwój*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Januszewski, A. (1988). *Niektóre uwarunkowania zdolności poznawania samego siebie i drugiej osoby*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Jundziłł, I. (1974). *Aktywizacja wychowawcza młodzieży*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Jundziłł, I. (1975). *O samowychowaniu. Podręcznik dla młodzieży*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Kaufmann, J.C. (2004). *Ego. Socjologia jednostki. Inna wizja człowieka i konstrukcji podmiotu*. Przeł. K. Wakar. Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Keck, R.W., i Sandfuchs, U. (red.). (1994). *Wörterbuch Schulpädagogik. Ein Nachschlagewerk für Studium und Schulpraxis*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Keller, J.A., i Novak, F. (1993). *Kleines Pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe, Praxisorientierungen, Reformideen*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder.
- Kerschensteiner, G. (1932). *Charakter. Jego pojęcie i wychowanie*. Przeł. A. Tom. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Kofta, M. (1979). *Samokontrola a emocje*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

- Kolař, Z. (red.). (2012). *Výkladový slovník z pedagogiky: 583 vybraných hesel*. Praha: Grada Publishing.
- Kołodziejczyk, A., i Czerniewska, E. (1993). *Spójrz inaczej*. Kraków: Polskie Stowarzyszenie Psychologów Praktyków; „Educatio”.
- Korzeniowski, K., Zieliński, R., i Daniecki, W. (1983). *Podmiotowość jednostki w koncepcjach psychologicznych i organizacyjnych*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Kozielecki, J. (1980). *Koncepcje psychologiczne człowieka*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozielecki, J. (1986). *Psychologiczna teoria samowiedzy*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Krajski, S. (1998). *Podstawy samowychowania. Filozofia a koniec wieku*. Warszawa: Akademickie Stowarzyszenie Katolickie „Soli Deo”.
- Krasuska-Betiuk, M., Jabłonowska, M., i Galanciak, S. (red.). (2016). *O poszukiwaniu, poznawaniu i tworzeniu samego siebie. Perspektywa teoretyczna i empiryczna*. Lublin: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
- Kreutz, M. (1946). *Kształcenie charakteru. Wskazówki praktyczne*. Warszawa: Instytut Wydawniczy „Nasza Księgarnia”.
- Kujawiński, J. (2000). *Wdrażanie uczniów do samokształcenia indywidualnego i nieindywidualnego*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Kukołowicz, T. (1978). *Pomagamy w samowychowaniu*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Kuric, J. (1966). *O seba výchove mladého človeka*. Bratislava: Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo.
- Lenzen, D. (1989a). *Pädagogische Grundbegriffe*. Tom 1: *Aggression-Interdisziplinarität*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lenzen, D. (1989b). *Pädagogische Grundbegriffe*. Tom 2: *Jugend-Zeugnis*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Lewi, W. (1981). *Jak być sobą*. Przeł. R. Zawadzki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Łukaszewski, W. (1978). *Struktura ja a działanie w sytuacjach zadaniowych. Empiryczne studium nad funkcjami osobowości*. Wrocław: Wydawnictwa Uniwersytetu Wrocławskiego.
- MacCunn, J. (1925). *Kształcenie charakteru. Zagadnienia etyczno-pedagogiczne*. Przeł. Z. Jętkiewiczowa. Warszawa; Lwów: Książnica Atlas.
- Marody, M. (2014). *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

- Maslow, A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Przeł. I. Wyrzykowska. Warszawa: „Pax”.
- Matulka, Z. (1995). *Samowychowanie chrześcijańskie*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Matwijów, B. (1994). *Samokształtowanie się człowieka w pedagogicznych koncepcjach XX wieku*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Mazur, M. (1976). *Cybernetyka i charakter*. Warszawa: Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Mellibruda, J. (1977). *Poszukiwanie samego siebie*. Warszawa: „Nasza Księgarnia”.
- Miček, L. (1984). *Duševní hygiena*. Praha: Státní Pedagogické Nakladatelství.
- Mika, S. (1987). *Jak modyfikować własne zachowania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Nassalski, O. (1987). *Jak pracować nad charakterem*. Katowice: Księgarnia św. Jacka.
- Ničkovič, R. (1968). *Metodológia pedagogického výskumu*. Przeł. J. Edegy. Bratislava: Slovenské Pedagogické Nakladateľstvo.
- Obuchowski, K. (1983). *Tworzenie siebie – manipulowanie sobą*. W: B. Suchodolski (red.), *Strategia życia. Rozważania i dyskusje na symposium w Jabłonie*. Wrocław i in.: Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Olchanowski, T. (2013). *Pedagogika a paradygmat nieświadomości*. Warszawa: Eneteia – Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Oleś, P. (2009). *Dialogowość wewnętrzna jako właściwość człowieka*. W: J. Koziński (red.), *Nowe idee w psychologii* (s. 216–235). Gdańsk; Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Opařilová, M. (1984). *Sebevýchova vysokoškolských studentů*. Brno: Univerzita J.E. Purkyně.
- Pacek, S. (1977). *Samowychowanie studentów. Warunki i efekty*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pacek, S. (1982). *Aktywność samopoznawcza studentów*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pacek, S. (1984). *Jak kierować samowychowaniem uczniów?* Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Patry, J.L. (1993). Dlaczego nauka o wychowaniu ma tak mały wpływ na wychowanie? *Edukacja*, 4, 23–30.

- Pietrasiniński, Z. (1977). *Kierowanie własnym rozwojem*. Warszawa: „Iskry”.
- Pietrasiniński, Z. (1979). *Czego dowiedziałeś się zbyt późno?* Warszawa: „Iskry”.
- Pietrasiniński, Z. (1983). *Sam sięgaj do psychologii*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Pietrasiniński, Z. (2008). *Ekspansja pięknych umysłów. Nowy renesans i ożywca autokreacja*. Warszawa: Wydawnictwo CiS.
- Průcha, J., Walterová, E., i Mareš, J. (2009). *Pedagogický slovník*. Praha: Portál.
- Rodek, V. (2014). *Stan i uwarunkowania autoedukacji studentów*. Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Rogers, J. (2015). *Coaching. Podstawy umiejętności*. Przeł. K. Konarowska i D. Porązka. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Rubacha, K. (1991). *Samorealizacja – poszukiwanie perspektyw badawczych*. W: J. Górniewicz (red.), *Studia nad problematyką samorealizacji* (s. 90–107). Toruń: Uniwersytet Mikołaja Kopernika.
- Sendyka, R. (2015). *Od kultury „ja” do kultury „siebie”. O zwrotnych formach w projektach tożsamościowych*. Kraków: Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas.
- Siek, S. (1986). *Relaks i autosugestia*. Warszawa: Krajowa Agencja Wydawnicza.
- Słomka, W. (red.). (1985). *Asceza: odczłowieczenie czy uczyłowieczenie*. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Sowiński, A.J. (1990). *Samowychowawcza aktywność młodzieży*. Szczecin: Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego.
- Sowiński, A.J. (2013). *Szkice do teorii wychowania kreatywnego*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Szczepański, A. (2013). *Personal branding. Czym jest i jak tworzyć swoją własną markę?* Rozmowę prowadził Piotr Gołębiowski. Pobrano z <http://www.marketingpolityczny.org/personal-branding-czym-jest-i-jak-go-tworzyc/#.VfAuMDYV19I>.
- Szyszkowska, M. (1999). *Stwarzanie siebie*. Warszawa: Geiminis; Interlibro.
- Śliwerski, B. (2010). *Teoretyczne i empiryczne podstawy samowychowania*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Śliwerski, B. (2012). *Pedagogika ogólna. Podstawowe prawidłowości*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Švec, Š. (2008). *Anglicko-slovenský lexikón pedagogiky a andragogiky*. Bratislava: Iris.

- Tarnowski, J. (1987). *Z tajników naszego „ja”: typologia osobowości wg R. Le Senne’a*. Poznań: Księgarnia Świętego Wojciecha.
- Tatarkiewicz, W. (1991). *O doskonałości*. Lublin: Instytut Wydawniczy „Daimonion”.
- Tomaszewski, T. (1971). *Wstęp do psychologii*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Tomaszewski, T. (1975). *Człowiek i otoczenie*. W: T. Tomaszewski (red.), *Psychologia* (s. 13–36). Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Travers, R.M.W. (1969). *Úvod do pedagogického výzkumu*. Praha: Státní Pedagogické Nakladatelství.
- Trzeciak, S. (2015). *Coaching marki osobistej. czyli kariera lidera*. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wallace, S. (2015). *A dictionary of education*. Oxford: Oxford University Press.
- Węc, K. (2013). *Granice i transgresje współczesnego wychowania. Kontestacyjny wymiar pedagogiki krytycznej i jej praktyczne implikacje*. Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Wojciszke, B. (2010). *Sprawczość i wspólnotowość. Podstawowe wymiary spostrzegania społecznego*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Wojtyła, K. (1957). W poszukiwaniu podstaw perfekcyjizmu w etyce. *Roczniki Filozoficzne*, 5(4), 303–317.
- Wojtyła, K. (1965). *Miłość i odpowiedzialność. Studium etyczne*. Londyn: Katolicki Ośrodek Wydawniczy „Veritas”.
- Wulf, Ch. (red.). (1976). *Wörterbuch der Erziehung*. München; Zürich: R. Piper & Co. Verlag.
- Zalewski, D. (2007). *Sztuka samowychowania*. Lublin: Wydawnictwo Servire Veritati – Instytut Edukacji Narodowej.
- Zawadzki, B. (1970). *Wstęp do teorii osobowości*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Żłobicki, W. (2008). *Edukacja holistyczna w podejściu Gestalt*. Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.

O AUTORZE:

prof. Bogusław Śliwerski – pedagog, Uniwersytet Łódzki,
ORCID 0000-0002-3875-8154,
KONTAKT: boguslawsliewski@gmail.com

Wgląd i zmiana

ABSTRAKT

- Profesjonalna pomoc psychologiczna polega w swej istocie na nawiązaniu odpowiedniej relacji interpersonalnej, która sama w sobie staje się relacją pomagania
- Wyróżnia się cztery zasadnicze nurty profesjonalnej pomocy psychologicznej: psychodynamiczny, poznawczo-behawioralny, humanistyczno-egzystencjalny i systemowy
- Wspólnym mianownikiem tych podejść jest stworzenie bezpiecznej przestrzeni, w której młody człowiek może swobodnie zgłębiać własne myśli, uczucia i zachowania, aby lepiej rozumieć siebie i kierować swym rozwojem.

SŁOWA KLUCZOWE: zdrowie psychiczne, pomoc psychologiczna, psychoterapia, poradnictwo psychologiczne, podejście psychodynamiczne, podejście poznawczo-behawioralne, podejście humanistyczno-egzystencjalne, podejście systemowe.

Wprowadzenie

Zdrowie psychiczne młodych ludzi jest przedmiotem troski nie tylko rodziców i wychowawców, lecz także instytucji odpowiedzialnych za proces kształcenia i edukacji czy opiekę zdrowotną. W ostatnich latach

obserwuje się wzrost świadomości na temat zdrowia psychicznego wśród młodzieży. Szkoły, media i różne organizacje non-profit promują edukację na ten temat, co przyczynia się m.in. do zmniejszenia stygmatyzacji związanej z korzystaniem z pomocy terapeutycznej. Dlatego coraz więcej młodzieży trafia do specjalistów. W niniejszym rozdziale przeprowadzono analizę dotyczącą tego, jak młodzi ludzie mogą lepiej poznawać siebie i pracować nad sobą z pomocą terapii psychologicznej, uwzględniając różne formy oddziaływań w ramach profesjonalnej pomocy. Określenie „praca nad sobą” jest tu rozumiane jako pojęcie bliskoznaczne dla pojęć „samowychowanie” i „kształtowanie charakteru” – terminów o długiej tradycji oraz uznawanych za kluczowe w pedagogice i filozofii wychowania (por. Chudy, 2007; Śliwerski, 2007; Rachańska, 2011; Smółka, 2023).

Poradnictwo psychologiczne czy psychoterapia

Rozważając korzyści, jakie w pracy nad sobą może przynieść wizyta u „specjalisty od pomagania”, dobrze jest zdawać sobie sprawę z tego, że określenia „terapia psychologiczna” lub „psychoterapia” mają niekiedy bardzo szeroki sens i mogą być wieloznaczne. W potocznym odbiorze dość często pomoc świadczona przez psychologa bywa utożsamiana z psychoterapią. Jednak zazwyczaj lepiej korygować takie myślenie, niż akceptować zamazywanie pojęć, bo można dzięki temu uniknąć niektórych rozczarowań związanych z tymi formami pomagania. Wśród psychologów przyjmuje się na ogół, że psychoterapia jest jedną z dziedzin profesjonalnej pomocy psychologicznej – tą najbardziej wyspecjalizowaną (Szczukiewicz, 2005). Wymaga bowiem odrębnego, długoterminowego szkolenia. Zazwyczaj jest to 4-letnia szkoła psychoterapii, uzupełniona odpowiednim stażem i własną psychoterapią. Psychoterapeutą nie musi być zatem psycholog, ale ktoś, kto ukończył takie specjalistyczne szkolenie, a w swej pracy korzysta z superwizji – poddaje własne działania ocenie innych specjalistów, najlepiej z uprawnieniami do prowadzenia superwizji.

Profesjonalna pomoc psychologiczna polega w swej istocie na nawiązaniu odpowiedniej relacji interpersonalnej, która sama w sobie – ze względu na swą jakość – staje się relacją pomagania (Szczukiewicz, 2005). Poszczególne formy pomocy psychologicznej (np. poradnictwo psychologiczne, psychoedukacja, psychoprophylaktyka czy interwencja kryzysowa) różnią się ze względu na stawiane sobie cele i okoliczności stosowania. Psychoterapia różni się od innych form zawodowej pomocy psychologicznej przede wszystkim kontekstem medycznym – zazwyczaj posługuje się koncepcją zdrowia i choroby, opiera się na diagnozie medycznej i formułuje cele w takich kategoriach (np. usunięcie objawów lękowych). Niektórzy autorzy wskazują na trudności w definiowaniu psychoterapii i zacieranie się granic między poradnictwem psychologicznym a psychoterapią (Feltham, 2013).

Wyjaśnijmy w tym miejscu, że termin „poradnictwo psychologiczne” jest najczęściej spotykanym tłumaczeniem angielskiego określenia *counselling* (amer. pisownia: *counseling*), które „wywodzi się historycznie z doradzania w sprawach praktycznych i w zakresie rozwiązywania problemów [...]. Obecnie jednak rozumie się je jako coś zupełnie innego niż udzielanie rad” (Feltham, 2013, s. 45). Współcześnie poradnictwo psychologiczne jest sposobem pomagania poprzez zbudowanie relacji interpersonalnej, która sama w sobie, ze względu na swą jakość, zwłaszcza atmosferę empatii, zrozumienia, akceptacji i autentyczności, stwarza warunki do odpowiedniej zmiany (przezwyciężenia trudności, zaakceptowania ograniczeń, znalezienia rozwiązania, wzrostu motywacji itp.).

Po tej krótkiej uwadze dookreślimy, że psychoterapię łączy z poradnictwem (i innymi formami pomocy psychologicznej) to, że również opiera się na budowaniu odpowiedniej relacji – relacji pomagania. Jednak w psychoterapii można dostrzec aspekt leczenia (posługiwanie się koncepcją zdrowia i choroby), natomiast poradnictwo psychologiczne określa cele pomocy bardziej w kategoriach wspierania rozwoju i dojrzałości oraz rozwiązywania problemów. Psychoterapeuta nie poprzestaje na nawiązaniu jak najlepszej relacji, ale odwołuje się do takich sposobów ujmowania problemów, metod czy technik, które sprawdziły się w nurcie terapeutycznym, w którym odbywał szkolenie.

Poza tym, w procesie psychoterapii bardziej kontrolowane są zmienne, które działają w relacji terapeutycznej, a treści spotkań często dotyczą „głębokich tematów”, tzn. angażujących sferę nieświadomości czy dotyczących kształtowania się osobowości we wczesnym dzieciństwie.

W związku z powyższym pojawia się pytanie, czy młody człowiek, który ma problemy w relacjach z rówieśnikami, przeżywa trudności emocjonalne lub popada w konflikty z rodzicami, wymaga psychoterapii. A może bardziej adekwatna będzie jakaś inna forma profesjonalnej pomocy, np. poradnictwo psychologiczne lub terapia wspierająca? Albo wystarczy tylko pomoc przyjacielska lub rodzinna? Generalnie, odpowiedzi na te pytania są twierdzące – psychoterapia nie jest niezbędna. Aby pomóc nastolatkowi, może wystarczyć inna forma pomocy psychologicznej, a czasem nawet dobra relacja i wsparcie psychiczne w ramach pomocy niezawodowej (Szczukiewicz, 2019). Jednak w niniejszym opracowaniu rozpatrujemy sytuację, kiedy nastolatek trafia do specjalisty – psychologa, pedagoga szkolnego, doradcy, psychoterapeuty – przygotowanego do budowania relacji pomagania i dysponującego wiedzą o metodach oddziaływań psychologicznych oraz umiejętnościami pozwalającymi wspierać rozwój młodego człowieka. Chodzi zatem o pomoc świadczoną w ramach wtórnych systemów wsparcia, takich jak instytucje oświatowe i wychowawcze, w tym poradnie psychologiczno-pedagogiczne czy instytucje służby zdrowia i pomocy społecznej.

Pomoc, jakiej udziela specjalista w powyższych instytucjach, wyraźnie różni się od wsparcia psychicznego w ramach relacji rodzinnych czy przyjacielskich. Psycholog szkolny czy pedagog z reguły nie może powiedzieć uczniowi: „dobrze cię rozumiem, bo ja też kiedyś...” albo „wiem, jak to jest, gdyż w mojej rodzinie był podobny problem”. A nawet jeśli ma doświadczenie podobne do osoby, która przychodzi po pomoc, to raczej powinien z niego korzystać bardzo ostrożnie. Gdy skupi się w rozmowie z nastolatkiem na swym doświadczeniu, to relacja pomagania, która zacznie się dzięki temu budować, będzie miała coraz mniej zawodowy charakter (choć nadal może być skuteczna!). Zrozumienie, jakie może zaoferować specjalista przygotowany do udzielania różnych form pomocy psychologicznej, jest nieco innego rodzaju. Opiera się na

wiedzy o problemie i odpowiednich umiejętnościach interpersonalnych – zwłaszcza na dobrym wykorzystaniu empatii i technik komunikacji interpersonalnej (np. odzwierciedlenia, parafrazy czy klaryfikacji). Typowe będzie więc sformułowanie: „domyślałem się, że jest ci ciężko w tej sytuacji” albo „rozumiem, że bardzo ci zależy, żeby...”. Charakterystyczne dla tej formy pomagania jest to, że dokonuje się w oparciu o zastosowanie środków, które mają psychologiczny charakter, czyli np. w oparciu o odpowiednią formę komunikacji werbalnej i niewerbalnej, stworzenie relacji i budowanie więzi emocjonalnej (Jacobs i Reupert, 2015; Gibson i in., 2002).

Profesjonalna pomoc psychologiczna wykorzystuje wiedzę i umiejętności psychologiczne specjalisty w celu przezwyciężenia trudności osoby wspomagananej, zwłaszcza zrozumienia i rozwiązania jej problemów życiowych, a także zapobiegania zaburzeniom. Taka pomoc ma wyraźny aspekt instytucjonalny i ramy formalne (Szcukiewicz, 2019). Na przykład pomoc psychologa odbywa się zazwyczaj w ramach godzin jego pracy i może być planowana. Tematy rozmowy i obszary omawianego problemu są niejednokrotnie przedmiotem kontraktu terapeutycznego – specjalista określa oczekiwania klienta, pacjenta lub wychowanka oraz zakres pożądanej zmiany, a potem pomaga to osiągnąć. Pomoc zawodowa nakłada też pewne ograniczenia na naturalne właściwości osobowości i relacji. Psycholog, pedagog czy psychoterapeuta może być emocjonalnie zaangażowany, okazywać zainteresowanie i budować dobrą więź, jednak jest w tym ograniczony sytuacją terapeutyczną – nie może np. oczekiwać tego samego od swego rozmówcy (np. zainteresowania sytuacją osobistą). Pomaganie jest tu więc z założenia jednostronne. Takich ograniczeń wobec partnera rozmowy nie ma przyjaciel czy członek rodziny lub grupy młodzieżowej, bo z definicji jego pomoc nie ma charakteru zawodowego. Pomimo tego, a może właśnie dlatego, profesjonalna relacja pomagania może tworzyć warunki do pracy nad sobą; najpierw poprzez możliwość bezpiecznego zwierzenia się i formułowania problemu, a na dalszym etapie przez pomoc w osiągnięciu wglądu i skonfrontowanie się z trudnościami oraz dostarczeniu motywacji do zmiany.

Główne nurty profesjonalnej pomocy psychologicznej

Analiza oparta na przeglądzie literatury naukowej pozwala wyróżnić cztery zasadnicze nurty profesjonalnej pomocy psychologicznej. Wywodzą się one z głównych szkół psychoterapii (Grzesiuk i Jakubowska, 2005a; Czabała, 2009; Boswell i in., 2011).

Podejście psychodynamiczne wywodzi się od psychoanalizy i koncentruje się na odkrywaniu nieświadomych procesów psychicznych i ich wpływu na zachowanie i emocje. Przyświeca temu założenie, że główne treści życia psychicznego mają charakter nieświadomy, dotyczy to także wielu motywów zachowania. Klasyczne podejście (terapia psychoanalityczna) na pierwszym miejscu stawia rozumienie motywacji działania w kategoriach popędowych, poszukuje nieświadomych konfliktów wewnętrznych i próbuje zrozumieć mechanizmy obronne, zwłaszcza związane z wczesnodziecięcymi doświadczeniami. Inne koncepcje psychodynamiczne akcentują np. zjawiska towarzyszące procesom budowania więzi z opiekunami lub sposoby socjalizacji. Za najważniejsze dla wywołania zmiany przyjmuje się doprowadzenie osoby korzystającej z pomocy do wglądu we własne konflikty wewnętrzne i źródła osobistej motywacji. Główną techniką terapeutyczną jest interpretacja, jednak duże znaczenie ma dokładna analiza przeszłych doświadczeń, zwłaszcza rodzinnych. Zmiana staje się możliwa dzięki ujawnieniu tłumionych uczuć, zyskaniu wglądu i odzyskaniu dobrego kontaktu z rzeczywistością wewnętrzną i zewnętrzną (nieunikanie lęku, odróżnianie fantazji od rzeczywistości, rozpoznawanie swych potrzeb, pragnień i odpowiadanie na nie w sposób bardziej dojrzały). Pomoc w tym nurcie może umożliwić młodym ludziom lepsze zrozumienie siebie poprzez eksplorację przeszłych doświadczeń i ich wpływu na obecne życie. Badania wskazują, że terapia psychodynamiczna może być skuteczna w leczeniu zaburzeń afektywnych i problemów interpersonalnych u młodzieży (Gatta i in., 2019).

Podejście poznawczo-behawioralne (CBT) wywodzi się z behawioryzmu i psychoterapii opartej na teoriach uczenia się. Dlatego problemy wyjaśnia się tu poprzez odwołanie się do procesów uczenia się (np. warunkowania, modelowania) oraz do sposobów przetwarzania

informacji (np. percepcji i interpretacji zdarzeń). Za zaburzenie uznaje się nieprzystosowane zachowanie polegające na utrwaleniu dysfunkcyjnych nawyków. Źródłem zaburzeń są też dysfunkcyjne przekonania (oceny, oczekiwania), które sprowadzają na człowieka cierpienie i utrudniają funkcjonowanie. Celem pomocy jest zmiana dezadaptacyjnych nawyków lub schematów poznawczych poprzez analizę danych empirycznych (obserwacja zachowania, analiza wypowiedzi). Terapii behawioralnej podlegają obserwowalne objawy nieprzystosowania. W terapii poznawczej rozpoznaje się i modyfikuje dysfunkcyjne oczekiwania i postawy. Podejście poznawczo-behawioralne jest jednym z najczęściej stosowanych podejść w terapii młodzieży. Skupia się na identyfikacji i modyfikacji negatywnych wzorców myślenia oraz zachowań, które mogą wpływać na zdrowie psychiczne. Badania wykazały, że CBT jest szczególnie skuteczna w leczeniu depresji, lęków i zaburzeń obsesyjno-kompulsyjnych u młodych ludzi (Higa-McMillan i in., 2016). Młodzież uczestnicząca w pomocy opartej na podejściu poznawczo-behawioralnym może uczyć się rozpoznawać swe negatywne przekonania i uczyć się sposobów ich przeformułowania, może też rozwijać kognitywne strategie radzenia sobie ze stresem oraz budować pozytywne nawyki.

Podejście humanistyczno-egzystencjalne wywodzi się z terapii psychodynamicznej, ale uzupełnionej refleksją filozoficzną opartą o fenomenologię i egzystencjalizm. Dlatego dużą wagę przykładają do podmiotowości człowieka, do jego wartości i niepowtarzalności jako osoby oraz do osobistego doświadczenia. Zaburzenia w tym nurcie wyjaśniane są jako trudności w rozwoju osobistym, jako rozbieżność między doświadczeniem a świadomością „ja”, wreszcie jako skutek zablokowanej ekspresji „ja” lub małej świadomości swych potrzeb i wartości. Psychoterapia i poradnictwo oparte o to podejście odwołuje się do nieredukcyjnych koncepcji człowieka (np. podejmuje refleksję nad ludzką naturą) i akcentuje specyficznie ludzkie właściwości istnienia (np. miłość, wola, sens życia, wolność, sumienie). Pomoc w tym nurcie często skupia się na tworzeniu bezpiecznego i akceptującego środowiska, w którym młody człowiek może swobodnie zgłębiać własne emocje i przekonania, podejmować refleksję nad swymi decyzjami

i dążeniami oraz głównymi życiowymi wartościami. Badania empiryczne wskazują, że to podejście pomaga młodzieży w budowaniu poczucia własnej wartości i rozwijaniu autentycznych relacji interpersonalnych (Pearce i in., 2017). Osoba korzystająca z pomocy jest zachęcana m.in. do wsłuchiwania się w swoje przeżycia (pragnienia, potrzeby) oraz zajmowania wobec nich stanowiska. Celem terapii jest m.in. ekspresja „ja”, zgodność „ja” i doświadczenia, stworzenie warunków do korektywnego doświadczenia emocjonalnego, pobudzenie do refleksji nad dokonywanymi wyborami, stawianie czoła trudom istnienia. Istotą pracy terapeutycznej jest dobra relacja interpersonalna, w której pacjent lub klient doświadcza akceptacji i może otworzyć się na wewnętrzne doświadczenie.

Od wspomnianych nurtów pomagania wyraźnie odróżnia się podejście systemowe, które odwołuje się do ogólnej teorii systemów Ludwiga von Bertalanffy’ego (Grzesiuk i Jakubowska, 2005b). Choć teoria ta była próbą integracji wiedzy o systemach biologicznych, to poczynając od lat 60. ubiegłego wieku wywarła olbrzymi wpływ na nauki społeczne, w tym systemowe podejście do pracy terapeutycznej z rodzinami. Zaburzenia w tym nurcie wyjaśniane są jako skutki wzajemnych relacji między jednostką a grupą społeczną, zwłaszcza jako konsekwencje pełnionych ról i podejmowanych interakcji społecznych. Dlatego pomoc dotyczy całego systemu rodzinnego, a nie tylko tej osoby, która prezentuje jakieś zaburzenia zachowania czy trudności emocjonalne. O takiej osobie mówi się, że jest tylko „delegowana” do terapii przez system, a to relacje między członkami systemu rodzinnego wymagają zmiany. Zatem w centrum zainteresowania nie są tu problemy jednostki, lecz proces komunikacji między członkami systemu i zasady porządkujące wzajemne relacje w systemie. W zależności od tego, jakie właściwości systemu są modyfikowane, wyróżnia się terapię systemową komunikacyjną i strukturalną. Zaletą pracy systemowej jest uwzględnienie w procesie zmiany wpływu czynników najbliższego środowiska rozwojowego, jakim jest rodzina. Poza tym praca systemowa może być proponowana nawet wtedy, gdy nastolatek nie chce korzystać z pomocy psychologicznej. Wystarczy, że przyjdzie, bo taka jest decyzja rodziców. Terapeuta pracujący „z systemem” chce,

żeby „nie rozmawiać o adolescencie za jego plecami”, ale dalsze jego zaangażowanie podlega już jego decyzji. Tymczasem w indywidualnej pomocy osobista zgoda na pracę terapeutyczną jest niezbędna, podobnie jak zaangażowanie. Podejście systemowe ma ograniczone znaczenie w indywidualnej pracy nad sobą nastolatka będącego świadomym siebie i mającego potrzebę osobistej zmiany, gdyż dialogi terapeutyczne dotyczą reguł obowiązujących w rodzinie, sposobów porozumiewania się czy wzorców wzajemnych interakcji.

Niezależnie od głównych nurtów pomocy psychologicznej, warto wspomnieć jeszcze o wartościowej formie pomocy, jaką jest pomoc grupowa dla młodzieży (np. socjoterapia, terapia grupowa, grupa wsparcia lub trening interpersonalny). Praca z grupą – niezależnie od nurtu pomagania – uwzględnia ważne prawidłowości rozwojowe wieku dorastania, przede wszystkim potrzebę afiliacji oraz potrzebę rówieśniczego systemu odniesienia. Pomoc, która dokonuje się w grupie, oferuje młodym ludziom możliwość dzielenia się doświadczeniami z rówieśnikami, co może być szczególnie pomocne w radzeniu sobie z uczuciem izolacji. Badania wykazały, że terapia grupowa może prowadzić do znaczącej poprawy w obszarach takich jak umiejętności społeczne, samoocena oraz zdolność radzenia sobie z trudnościami (Matta, 2014). Choć terapia grupowa ma wiele zalet, to osoby, które szukają możliwości pracy nad sobą, mogą doświadczać na tej drodze pewne trudności. Głównym problemem, przed jakim staje część młodych ludzi, to pokonanie lęku przed otwarciem się na forum grupy i związanego z tym lęku przed oceną. Tego typu trudności szybko pomaga przezwyciężyć doświadczony terapeuta lub trener grupowy, ale młodzież może preferować pracę indywidualną, która zapewnia bezpieczniejsze wejście w terapię.

Biorąc pod uwagę zaprezentowane nurty terapeutyczne, można stwierdzić, że profesjonalna pomoc psychologiczna oferuje młodym ludziom różnorodne narzędzia do samopoznania i pracy nad sobą. Wybór odpowiedniego podejścia zależy od indywidualnych potrzeb i celów młodej osoby; to jednak psycholog lub inna osoba odpowiedzialna za wsparcie pomaga dobrać metodę pracy. Wspólnym mianownikiem wszystkich omawianych podejść jest stworzenie bezpiecznej

przestrzeni, w której młody człowiek może swobodnie zgłębiać własne myśli, uczucia i zachowania, aby lepiej rozumieć siebie i kierować swym rozwojem. Podobnie określane są warunki potrzebne do realizacji procesu samowychowania (Miśkowiec, 2017).

Zrozumieć, aby zmienić

Istotą profesjonalnej pomocy jest stworzenie odpowiednich warunków do zmiany. Ale to nie psycholog (ani wychowawca czy rodzic) zmienia nastolatka. To warunki stworzone w ramach relacji pomocowej, np. atmosfera zrozumienia, zaufanie, możliwość refleksji nad sobą, umożliwiają młodzieży zrozumienie siebie, określenie swej przyszłości i podejmowanie dobrych decyzji. Oczywiście, nie tylko u psychologa jest możliwa taka sytuacja, ale głównym celem terapii psychologicznej jest właśnie stworzenie odpowiednich warunków do osobistego rozwoju. Młody człowiek może pracować nad sobą dzięki terapii, poprzez różne metody i techniki dostosowane do jego indywidualnych potrzeb i sytuacji życiowej. Związane są one ze specyfiką różnych nurtów psychoterapii, jednak pewne tematy terapeutyczne są podobne – poniżej zostaną omówione najważniejsze z nich.

Terapia może wspierać jednostkę w pracy nad sobą poprzez stworzenie warunków do wglądu w siebie – we własne przeżycia, doświadczenia, wartości czy wewnętrzne konflikty. W odpowiednich warunkach młoda osoba może też dotknąć tych obszarów swego życia psychicznego i duchowego, które lokują się na poziomie nieświadomym. Różne nurty terapeutyczne nieco odmiennie określają, co jest przedmiotem wglądu w terapii, jednak zawsze ten aspekt będzie obecny. Inaczej mówiąc, praca nad sobą w gabinecie terapeutycznym to droga rozwijania samoświadomości. Podczas rozmów młody człowiek jest zachęcany, aby świadomie obserwować swe uczucia oraz podejmować refleksję nad własnymi przekonaniem i myślami. Terapeuta pomaga młodzieży rozpoznawać i nazywać odczuwane emocje, co pozwala jej lepiej zrozumieć samą siebie. Pomaga też zrozumieć, jak myśli wpływają na emocje i zachowania (Ribner, 2005).

Dobry wgląd w siebie nie musi automatycznie przekładać się na decyzje, nowe nawyki i zmianę życiową, zwłaszcza że ich wprowadzenie wymaga niekiedy więcej niż rozwijania samoświadomości. Psycholog musi nieraz pomóc określić, co motywuje nastolatka, co się dla niego liczy i dlaczego. Dobrze, jeśli dialog terapeutyczny pomoże uruchomić refleksję nad sobą, ale powinien też pozwolić wyjść poza własne „ja” i szukać odniesienia do ludzkich wartości, np. dobra, miłości, prawdy. Terapia psychologiczna nie jest metodą wychowawczą, ale terapeuta nie może też stwarzać wrażenia, że lekceważy wartości lub wybory moralne swego klienta, pacjenta czy podopiecznego (Szczukiewicz, 2014). Odpowiedzialność za przekazywanie wartości młodzieży biorą przede wszystkim rodzice i wychowawcy, podczas gdy psycholog czy psychoterapeuta nie wprowadza własnego systemu wartości i w dużo mniejszym stopniu określa „dobre” i „złe”, choć jednak odwołuje się pośrednio do wartości, mówiąc np. o tym, co jest „dojrzałe”, „zdrowe”, „rozwojowe”. Szczególna uważność potrzebna jest, gdy młoda osoba zmagą się z poczuciem winy, próbuje rozstrzygnąć jakiś konflikt moralny czy przewartościowuje swe dotychczasowe postępowanie. Unikanie rozmowy na takie tematy w imię neutralności wywoła u niej raczej poczucie chaosu i przeświadczenie o braku zainteresowania ze strony prowadzącego terapię. Dlatego terapeuta winien unikać sformułowań: „to twoja prywatna sprawa” albo „nieważne, co wybierzesz, byle był to twój własny wybór”. Rzeczywiście, istotne jest, aby nie narzucał on swych przekonań czy wartości, nie powinien jednak unikać rozmowy o wartościach i przekonaniach podopiecznego, ale pomagać mu podejmować takie tematy w oparciu o dostępne i obiektywne kryteria etyczne.

Samoświadomość, intensywnie rozwijająca się w okresie dorastania, jest mocno związana z kształtowaniem się osobistej tożsamości. Poszukiwanie grupy odniesienia i refleksja nad tym, „jaki jestem”, „kim jestem” jest życiowo ważnym tematem dla nastolatka. Psychologia rozwoju podkreśla, że osią kryzysu rozwojowego wieku dorastania jest właśnie kształtowanie się tożsamości (Brzezińska i in., 2019). Wiek dorastania stanowi ostatni krok w dorosłość. Wyróżnia się on na tle dotychczasowych faz gwałtownością i rozmiarem przemian, jakie

przechodzi chłopak czy dziewczyna. Dotyczy to właściwie wszystkich sfer rozwoju, stąd też okres adolescencji dość jednoznacznie kojarzy się z kryzysem. Młodzież, na którą spadła nagła rewolucja fizjologiczna, dojrzewanie płciowe i niepewność co do przyszłych ról społecznych, stara się na różne sposoby oswoić przemiany, które są jej udziałem. Te sposoby nie zawsze zapewniają dobrą adaptację i prawidłowy rozwój, czasem są źródłem poważnych problemów, które sprawiają, że potrzebna jest pomoc specjalisty (Erikson, 2004).

Poszukiwanie tożsamości wyraża się też pragnieniem „bycia sobą”. Młode osoby „szukają siebie” i chcą „żyć autentycznie”. To nieraz oznacza, że określają siebie przez przeżywane uczucia lub stan posiadania albo poprzez „bycie przeciw”. Zazwyczaj są to najbardziej dostępne dla nich doświadczenia rozwojowe prezentowane jako atrakcyjne w ich świecie, w kulturze młodzieżowej. Idąc dalej tą drogą, mogą jednak dojść do skrajności: szukania coraz mocniejszych przeżyć, pożądania coraz więcej tego, co daje odpowiedni status lub radykalizowania się w postawach buntu. Dochodzi wtedy do sytuacji, że ktoś ma bogate życie emocjonalne, bardzo dużo doświadcza i silnie odczuwa swój sprzeciw wobec jakiejś rzeczywistości, a jednocześnie nadal czuje się zagubiony i nieszczęśliwy. Można powiedzieć, że bardzo chce być sobą, lecz jednocześnie ucieka od bycia osobą – bycia w pełni człowiekiem. Psycholog czy psychoterapeuta wrażliwy na ten obszar może uruchomić refleksję, która każe wyjść poza własne „ja”, a także rozjaśnić, co to znaczy być i stawać się osobą.

Tego typu wątki personalistyczne odwołujące się do antropologii filozoficznej (np. wielowymiarowy charakter istnienia, specyficznie ludzkie właściwości egzystencji) do psychoterapii wprowadza zwłaszcza podejście humanistyczno-egzystencjalne. Dla autora w tym nurcie szczególnie bliska jest logoterapia Viktora E. Frankla. Aktualne odczytanie i praktyczne zastosowanie logoterapii można znaleźć np. w książce pt. *Terapia sensem* (Solecki i Rusin, 2024) oraz w publikacji pt. *Logoterapia i analiza egzystencjalna* (Szykuła, 2022).

Przezwyciężanie trudności i rozwiązywanie problemów

Podczas pracy z psychologiem istnieją warunki ku temu, aby uczyć się radzenia sobie z różnymi trudnymi emocjami. Może to się odbywać przez poznawanie technik relaksacyjnych i naukę metod radzenia sobie z lękiem i stresem, takich jak medytacja, głębokie oddychanie czy techniki związane z uważnością (*mindfulness*). Samo skupienie uwagi na tym, co przeżywa młoda osoba może mieć dla niej duże znaczenie. Pytania o emocje i pragnienia pokazują związek między tym, co się zdarzyło i aktualną sytuacją a światem wewnętrznym rozmówcy. Rozpoznawanie i wyrażanie emocji i potrzeb w dialogu terapeutycznym może też zapobiec ich tłumieniu i negatywnym skutkom zdrowotnym. Dlatego tak typowe dla dialogu z psychologiem czy psychoterapeutą są pytania typu: „co teraz przeżywasz?”, „czego potrzebujesz?” albo „jak się z tym czujesz?”. Ten klimat rozmowy może rodzić przekonanie, że uczucia są ważne, warto je zrozumieć i da się o nich spokojnie rozmawiać (Ribner, 2005).

Praca nad sobą wymaga skupienia uwagi na własnych uczuciach i potrzebach, wymaga również umiejętności wykraczania poza świat doznań. Jeśli przecenimy znaczenie uczuć, to mogą stać się one głównym kryterium oceny świata. A wtedy łatwo będzie narastało w człowieku oczekiwanie, żeby rzeczywistość dostosowała się do tego, jak ktoś się czuje. Dariusz Kuncewicz zauważa, że „permanentne zajmowanie się – w imię «podnoszenia kompetencji emocjonalnych» – odczuciami, emocjami wyekstrahowanymi z kontekstów niełatwej rzeczywistości stopniowo więzi nas w narcystycznym laboratoryjnym samorozwoju i wypycha na margines przygody życia” (2023, s. 124). Rozpoznane emocje czy potrzeby są ważne, ale dlatego, że mogą być podpowiedzią kierunku, wskazówką, która informuje o rzeczywistości. Podobnie jak nie można wpatrywać się ciągle we wskazówki zegarka oraz analizować, jakie są i jak się poruszają, lecz należy rozpoznać, którą godzinę teraz pokazują. W gabinecie psychologa młody człowiek dostaje szansę na zrozumienie swych wskazówek. Nie musi w tym celu zbyt długo skupiać

się na własnych przeżyciach, ale raczej na tym, jaka jest jego filozofia życiowa i w oparciu o co dokonuje życiowych wyborów.

Pomoc psychologiczna ukierunkowana jest też często na poprawę relacji interpersonalnych. Dokonuje się to poprzez dialogi ukierunkowane na rozwijanie umiejętności empatycznego słuchania i rozumienia innych, a jednocześnie uczenie się takiej ekspresji siebie, która pozwoli bezpiecznie wyrazić własne potrzeby. Generalnie chodzi o uczenie się skutecznych sposobów komunikacji, zarówno werbalnej, jak i niewerbalnej, ale z uwzględnieniem kontekstu społecznego. Typowy dla wieku dorastania młodzieńczy egocentryzm może w ten sposób rozwinąć się w kierunku rozumienia perspektyw innych osób. Pożądana byłaby równowaga, aby wyrażanie siebie przez nastolatka nie przytłaczało otoczenia, ale też aby nie musiał on ukrywać lub tłumić ekspresji własnego „ja”. Dlatego tematem rozmów z psychologiem stają się relacje z rówieśnikami i rodziną, bo w tych środowiskach najczęściej młodzież doświadcza trudności w relacjach. Kluczowe jest omawianie kwestii autonomii oraz bliskich więzi i zależności w taki sposób, aby oba typy doświadczenia były objęte wglądem i mogły być świadomie wyrażane i oceniane.

Istotnym obszarem pracy terapeutycznej jest też kwestia poczucia własnej wartości, pewności siebie i adekwatnej samooceny. Te właściwości zazwyczaj współwystępują z dobrymi wskaźnikami zdrowia psychicznego. Dlatego tak ważny jest – wspomniany powyżej – temat relacji rówieśniczych i rodzinnych, bo w tych relacjach młodzież poszukuje akceptacji i utwierdzenia własnej wartości. W pracy indywidualnej terapeuta może ponadto pomagać młodemu człowiekowi identyfikować swe talenty i mocne strony. Może też uczyć zastępowania negatywnych myśli pozytywnymi afirmacjami. Jednak rozwój adekwatnego poczucia wartości ma związek przede wszystkim z rzeczywistymi wyborami, które nastolatek dokonuje samodzielnie lub przy wsparciu dorosłych. Doświadczenie siebie jako wartościowej osoby wiąże się zatem z umiejętnym rozwiązywaniem problemów i podejmowaniem życiowych decyzji. Terapeuta może tworzyć przestrzeń do analizy sytuacji, rozpatrywania problemów z różnej perspektywy, poszukiwania rozwiązań i kryteriów ich oceny.

Szczególnym tematem do pracy nad sobą jest zajmowanie się historią życia dziewczyny lub chłopaka, który korzysta z terapii psychologicznej. W niektórych formach pomocy przeszłość jest rozpatrywana w kontekście tego, co aktualnie się dzieje w życiu nastolatka. Historia życia jest wtedy tylko źródłem informacji o okolicznościach, wobec których musiał zająć jakąś postawę i z którymi musiał sobie radzić (np. śmierć rodzica, przewlekła choroba osoby bliskiej, sposób traktowania przez starsze rodzeństwo). Terapeuta może uznać, że najważniejsze jest, aby tak wykorzystać zasoby osobiste młodego człowieka, żeby mógł oderwać się od niekorzystnych zdarzeń i potraktować je jak tworzywo dla teraźniejszości, a nie coś, co go determinuje. Przy takim podejściu zakłada się, że przeszłość nie wpływa bezpośrednio na to, co dzieje się aktualnie. Wpływa pośrednio przez to, co nastolatek myśli o przeszłości i jak się do niej ustosunkowuje. Trudne emocje rozpatrywane są jako skutek pewnej poznawczej reprezentacji przeszłości. Najważniejszym zasobem, jaki posiada młoda osoba jest zdolność do świadomego przekraczania własnych ograniczeń – w tym wypadku chodzi o to, aby w trudnych doświadczeniach życiowych zobaczyć nie wyrok, lecz szansę na lepsze życie.

Niestety, pewne traumatyczne doświadczenia życiowe z bliższej lub dalszej przeszłości mogą powodować poważne i długo utrzymujące się objawy psychopatologiczne. Dotyczy to różnych form urazów psychicznych związanych z traumatycznymi wydarzeniami, takimi jak np. doświadczenie przemocy w dzieciństwie, napaść, gwałt, śmiertelny wypadek w rodzinie. „Nastolatki, które przeżyły traumatyczne doświadczenie, wyglądają na zagubione i zszokowane, czują się przytłoczone smutkiem i troską. Mogą też przejawiać ustawiczną czujność, jak gdyby zagrożenie wciąż na nie czyhało; aby kontrolować niepokój, często trwają przy obsesyjnych myślach lub wykonują określone rytuały. Niektóre nastolatki mają trudności z koncentracją, są niespokojne i drażliwe, cierpią z powodu zaburzeń jedzenia i snu. Młode ofiary (urazów) mogą odczuwać gniew, który wyrażają, zachowując się auto-destrukcyjnie lub agresywnie wobec otoczenia” – pisze Neil G. Ribner (2005, s. 70). W takich sytuacjach pomoc musi przybrać formę psychoterapii ukierunkowanej na pozbycie się uciążliwych objawów i powrót

do normalnego funkcjonowania. A to może wymagać przewycięzania naturalnej tendencji do wypierania traumatycznych doświadczeń i sięgania do bolesnej historii, aby w końcu sprawić, że uraz zacznie należeć tylko do przeszłości (Foe i in., 2024). W tych okolicznościach psychoterapia, koncentrując się na przewycięzaniu konsekwencji traumy, nie stanowi właściwie sposobu na pracę nad sobą (rozumianą jako rozwój osobisty i kształtowanie charakteru), ale przygotowuje młodą osobę do takiej pracy, usuwając przeszkody mentalne.

Spółeczny kontekst poszukiwania pomocy przez młodzież

Podjmując temat wykorzystywania terapii psychologicznej do pracy nad sobą, warto zwrócić uwagę na procesy społeczne, które sprawiają, że rośnie popularność i dostępność usług z obszaru profesjonalnej pomocy psychologicznej. Znaczącą rolę odgrywają choćby media społecznościowe – platformy takie jak Instagram, TikTok i YouTube pełne są treści edukacyjnych i inspirujących młodzież do szukania pomocy. Wizyta nastolatka w gabinecie psychologa nie musi już być przyczyną stygmatyzacji. Zmiana postaw wobec zdrowia psychicznego i terapii jest widoczna szczególnie w młodszych pokoleniach, które są bardziej otwarte na rozmowy o swych problemach emocjonalnych. Wzrasta akceptacja dla korzystania z terapii psychologicznej jako typowej praktyki w zakresie wspierania rozwoju i higieny życia psychicznego. Wiele szkół, nawet w małych miejscowościach, wprowadza programy profilaktyczne, które obejmują edukację na temat radzenia sobie ze stresem, emocjami i problemami. Często są one połączone z dostępem do szkolnych psychologów lub doradców.

Duży wpływ na poszukiwanie pomocy psychologicznej mają też postawy rodziców i opiekunów. Otwarte rozmowy o zdrowiu psychicznym w rodzinie mogą zachęcić młodych ludzi do korzystania ze wsparcia. Podobnie jak świadomość rodzica, że ich dziecko może skorzystać na rozmowie z psychologiem lub inną osobą przygotowaną do udzielania pomocy. Pomimo rosnącej akceptacji dla różnych

form pomocy psychologicznej, wciąż jeszcze istnieją obszary, gdzie występują silne negatywne stereotypy związane z wizytą u specjalisty. Ponadto w niektórych regionach dostęp do specjalistów od zdrowia psychicznego bywa ograniczony, zwłaszcza na terenach wiejskich, a terapia może być kosztowna, co stanowi barierę dla wielu rodzin.

Ten społeczny kontekst często wpływa na oczekiwania i sposoby szukania pomocy. Tam, gdzie pomoc psychologiczna jest akceptowana, a nawet wysoko oceniana, wystarczy drobna sugestia rodzica lub nauczyciela, aby młody człowiek był gotów omówić swoje sprawy. Bywa że sam szuka pomocy lub wprost prosi rodziców o umówienie go na terapię. Niekiedy można nawet dostrzec chęć dorównania kolegom czy koleżankom – nastolatek chce móc powiedzieć „ja też chodzę do psychologa”. Z kolei tam, gdzie przeważają negatywne stereotypy, jest mniej szukania pomocy, a więcej jej unikania lub prób ukrywania tego, że ktoś korzysta z usług specjalisty. Uwzględniając różnego rodzaju oczekiwania związane z udzielaniem pomocy psychologicznej, osoba, która stara się pomóc nastolatkowi, podejmie temat przyczyn wizyty i gotowości do pracy nad sobą. Pomoże to oddzielić motywację związaną z modą lub naciskiem społecznym od rzeczywistej gotowości do zmiany.

Zakończenie

Rosnąca popularność pomocy psychologicznej nie doprowadziła jak dotąd, na szczęście, do upowszechnienia się postawy typu: „wszyscy potrzebują psychologa” albo „tylko psycholog naprawi nam dziecko”. Z drugiej strony, wydaje się topnieć krąg zwolenników przekonania w rodzaju: „wystarczy, że weźmie się w garść, nie potrzebuje nigdzie chodzić”. Jest zatem szansa, że racjonalne podejście do spotkań ze specjalistami pozwoli lepiej wykorzystać metody wypracowane w ramach profesjonalnej pomocy psychologicznej do przezwycięzania trudności, których doświadcza młody człowiek. Przy takim podejściu terapia psychologiczna może zostać uznana za jeden z obszarów, w którym dorastająca młodzież ma możliwość podejmowania pracy nad sobą, czyli nad kształtowaniem charakteru i rozwojem w kierunku dojrzałości.

Literatura

- Boswell, J.F., Sharpless, B.A., Greenberg, L.S., Heatherington, L., Huppert, J.D., Barber, J.P., Goldfried, M.R., i Castonguay, L.G. (2011). Schools of psychotherapy and the beginnings of a scientific approach. W: D.H. Barlow (red.), *The Oxford handbook of clinical psychology* (s. 98–127). New York: Oxford University Press.
- Brzezińska, A.I., Ziółkowska, B., i Appelt, K. (2019). *Psychologia rozwoju człowieka*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Chudy, W. (2007). Podstawy filozoficzne pedagogii samowychowania. *Roczniki Nauk Społecznych*, 35(2), 19–30.
- Czabała, Cz. (2009). *Czynniki leczące w psychoterapii*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Erikson, E.H. (2004). *Tożsamość i cykl życia*. Przeł. M. Żywicki. Poznań: Wydawnictwo Zysk i S-ka.
- Feltham, C. (2013). Czym są poradnictwo i psychoterapia? W: C. Feltham i I. Horton (red.), *Psychoterapia i poradnictwo: podręcznik akademicki* (t. 1, s. 43–53). Przeł. J. Bartosik. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Foe, E.B., Gilboa-Schechtman, E., i Chrestman, K.R. (2024). *Przedłużona ekspozycja w terapii PTSD u nastolatków. Emocjonalne przetwarzanie traumatycznych doświadczeń*. Przeł. M.L. Kalinowski. Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Gatta, M., Miscioscia, M., Svanellini, L., Spoto, A., Difronzo, M., de Sauma, M., i Ferruzza, E. (2019). Effectiveness of brief psychodynamic therapy with children and adolescents: an outcome study. *Frontiers in Pediatrics*, 7, 501.
- Gibson, K., Swartz, L., i Sandenbergh, R. (2002). *Counselling and coping*. Cape Town: Oxford University Press.
- Grzesiuk, L., i Jakubowska, U. (2005a). Wprowadzenie. Klasyfikacja nurtów psychoterapii. W: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia: podręcznik akademicki*. T. 1: *Teoria* (s. 25–30). Warszawa: Eneteia – Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Grzesiuk, L., i Jakubowska, U. (2005b). Terapia systemowa. W: L. Grzesiuk (red.), *Psychoterapia: podręcznik akademicki*. T. 1: *Teoria* (s. 189–198). Warszawa: Eneteia – Wydawnictwo Psychologii i Kultury.
- Higa-McMillan, C.K., Francis, S.E., Rith-Najarian, L., i Chorpita, B.F. (2016). Evidence base update: 50 years of research on treatment for child

- and adolescent anxiety. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 45(2), 91–113.
- Jacobs, N., i Reupert, A.E. (2015). The effectiveness of supportive counselling based on Rogerian principles: a systematic review of recent international and Australian research. *The Psychotherapy and Counselling Journal of Australia*, 3(1), 1–12.
- Kuncewicz, D. (2023). W niewoli samopoczucia. W: R. Polak (red.), *Świat uczuć i emocji młodzieży* (s. 123–125). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Matta, A.R. (2014). *Efficacy of school-based group therapy with children and adolescents: a meta-analytic review*. New York: St. John's University.
- Midgley, N., Mortimer, R., Cirasola, A., Batra, P., i Kennedy, E. (2021). The evidence-base for psychodynamic psychotherapy with children and adolescents: a narrative synthesis. *Frontiers in Psychology*, 12, 662671.
- Miśkowiec, E. (2017). Warunki sprzyjające podejmowaniu trudu samowychowania. *Studia Paedagogica Ignatiana*, 20(2), 169–182.
- Pearce, P., Sewell, R., Cooper, M., Osman, S., Fugard, A.J.B., i Pybis, J. (2017). Effectiveness of school-based humanistic counselling for psychological distress in young people: pilot randomized controlled trial with follow-up in an ethnically diverse sample. *Psychology and Psychotherapy*, 90(2), 138–155.
- Rachańska, J. (2011). Istota samowychowania z perspektywy paradygmatu interpretatywnego. *Studia z Teorii Wychowania*, 2/2(3), 214–223.
- Ribner, N.G. (2005). *Terapia nastolatków*. Przeł. O. Waśkiewicz. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Smółka, E. (2023). *Filozofia kształtowania charakteru*. Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Solecki, R., i Rusin, M. (2024). *Terapia sensem. Znajdź odpowiedzi na najważniejsze pytania*. Kraków: Mando Inside.
- Szczukiewicz, P. (2005). *O pomaganiu i psychoterapeutach*. Lublin: Wydawnictwo UMCS.
- Szczukiewicz, P. (2014). Trudności emocjonalne w relacji terapeuta–pacjent. *Świat Problemów*, 12(263), 5–9.
- Szczukiewicz, P. (2019). Terapia wspierająca jako forma pomocy psychologicznej. W: W. Walc (red.), *Opieka, pomoc, wsparcie w edukacyjnej rzeczywistości. Potrzeby i działania* (s. 9–17). Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Szykuła, R. (2022). *Logoterapia i analiza egzystencjalna. Teoria i praktyka*.
Warszawa: Eneteia.

Śliwerski, B. (2007). Samowychowanie jako odrodzenie moralne. *Przegląd
Pedagogiczny*, 1(18), 15–34.

O AUTORZE:

dr Piotr Szczukiewicz – psycholog, Uniwersytet Jana Kochanowskiego
w Kielcach, ORCID 0000-0001-6220-682X,

KONTAKT: piotr.szczukiewicz@ujk.edu.pl

Sztuka uczenia się i zapamiętywania

ABSTRAKT

- Obowiązkiem każdej osoby, która chce doskonalić siebie i innych poprzez zdobywanie wartościowej wiedzy, jest ćwiczenie pamięci i sprawnego posługiwania się nią
- Nasza zdolność zapamiętywania zależy w dużej mierze od ilości czasu poświęconego na intelektualną pracę i uczenie się – nie może być ona zbyt krótka
- Aby proces uczenia się i nauczania był skuteczny, należy doradzać uczniom, jak należy przyswajać wiedzę, jakich metod i zasad jej skutecznego utrwalania się trzymać, czego zaś unikać i jakich błędów nie popełniać.

SŁOWA KLUCZOWE: uczenie się, wiedza, zapamiętywanie, pamięć, czytanie.

Uwagi wstępne

W dziejach pedagogiki i nauczania kultura europejska przechodziła przez różne etapy. Zmieniały się metody zdobywania wiedzy, różnie oceniano wartość zdobywanych przez uczącego się informacji. Bardzo często metodycy nauczania i wychowania korzystali z inspiracji filozofów i pedagogów, sugerowano się też powszechnie uznanymi w jakiejś epoce przekonaniem wywodzącymi się z różnych tradycji.

W czasach starożytnych i średniowieczu dużą wagę przywiązywano do zakresu posiadanej wiedzy – im był on większy, z tym większym szacunkiem do danego człowieka się odnoszono, uznawano go za mądrego albo filozofa, czyli taką osobę, do której warto było zwrócić się po życiową radę i pomoc. Od początków epoki nowożytnej, zwłaszcza czasów Francisca Bacona i René Descartesa, wielu intelektualistów zaczęło cenić przede wszystkim wiedzę specjalistyczną ograniczoną do określonej dziedziny. W czasach późniejszych – szczególnie od XIX stulecia – tendencja ta zaczęła się nasilać, a synonimem naukowca stał się w końcu człowiek, o którym mówi się ironicznie, że „wie prawie wszystko o prawie niczym”. Różne były też w historii Zachodu poglądy na temat tego, jaka wiedza jest dla człowieka najcenniejsza: teoretyczna czy praktyczna. Generalnie, do XVI stulecia bardziej ceniono teorię, a od czasów nowożytnych zainteresowania uczonych skłaniały się coraz częściej ku – skrajnemu nawet – praktycyzmowi.

Wspomniane powyżej tendencje sprawiły, że pedagodzy zaczęli kłaść mniejszy nacisk na zdobywanie przez uczniów wiedzy uporządkowanej, logicznie spójnej i o szerokim zakresie. Szkoła przestawała być miejscem wychowania młodego człowieka, obniżał się również poziom nauczania dzieci i młodzieży. Na szczęście nie wszyscy uczeni, zwłaszcza polscy, ulegali takim prądom. Byli i są pedagodzy, którzy przywiązują dużą wagę do wszechstronnego nauczania, doceniają autoteliczną wartość uczenia się i zapamiętywania. Na podstawie własnych badań, obserwacji i doświadczeń formułują wskazówki dotyczące efektywnego przyswajania wiedzy. W niniejszym rozdziale zostaną przedstawione ich poglądy na ten temat, ze szczególnym uwzględnieniem roli pamięci w ludzkim życiu.

Pamięć i zapamiętywanie

Pamięć, jak twierdził wybitny polski psycholog Józef Pastuszka (1946), jest zdolnością przechowywania, odnawiania i rozpoznawania treści poznawczych, dawniej przeżytych. Jest to – mówiąc obrazowo – myślowe i uczuciowe cofnięcie się, odwrócenie się od terażniejszości

i przywołanie w polu świadomości swego dawnego życia w postaci obrazów, jakie się nam w umyśle przechowały. Jest to tzw. pamięć zmysłowa, która występuje zarówno u ludzi, jak i u zwierząt, choć u człowieka jest bardziej złożona i odgrywa ważniejszą rolę w jego życiu. Jak pisał Mieczysław A. Krąpiec: „Zwierzęta domowe są doskonałym przykładem pamięci zmysłowej, w której rozpoznajemy przedmiot jako już kiedyś, uprzednio poznany. Nadto człowiek posiada charakterystyczną dla niego zdolność «przypominania sobie» rzeczy uprzednio poznanych. Nasza bowiem pamięć jest poddana procesom intelektualno-poznawczym refleksyjnym i dlatego możemy – gdy chcemy – operować naszymi wyobrażeniami i tak je układać, aby je celowo na nowo odpoznać, już jako uprzednio poznane” (1994, s. 273). U ludzi występuje ponadto umysłowa pamięć pojęć, liczb, znaczeń, postaw życiowych (własnych i cudzych).

Wśród współczesnych pedagogów toczą się dyskusje, czy ma jeszcze sens uczenie się na pamięć, ćwiczenie pamięci i poświęcanie dużej ilości czasu na zdobywanie wiedzy, skoro mamy niemalże nieograniczone i łatwy dostęp do informacji w mediach elektronicznych i możemy z nich w każdej niemalże chwili skorzystać. Argumentuje się, że nadmierne obciążanie pamięci może negatywnie wpłynąć na ogólny rozwój dzieci i młodzieży. Ponadto czas poświęcany na tego typu czynności można by wykorzystać w inny sposób, np. na rozrywkę, zabawę czy rozwijanie indywidualnych zainteresowań. Wydaje się jednak, że wspomniana powyżej tendencja do lekceważenia uczenia się na pamięć oraz systematycznego pogłębiania wiedzy opiera się na płytkiej, naiwnej i nieprzemysłanej argumentacji. Tego rodzaju podejście nie sprzyja rozwojowi młodych ludzi. Już od starożytności podkreśla się, że pamięć w szerokim tego słowa znaczeniu oraz związane z nią zdobywanie i pogłębianie wiedzy są kluczowe dla kształtowania ludzkiej roztropności. Roztropność, będąca jedną z cnót kardynalnych, doskonali człowieka zarówno pod względem intelektualnym, jak i moralnym. Im więcej ktoś zdobywa cennych informacji o świecie, systematycznie je porządkując i poddając intelektualnej obróbce, tym mądrzejszym człowiekiem się staje. Dzięki temu nie jest on biernym odbiorcą propagandowych przekazów i ideologicznej indoktrynacji.

Wiedza, która nie jest przez nas odpowiednio przyswojona i opiera się na przypadkowych bodźcach, jest ulotna. Zamiast wyjaśniać problemy, z którymi się zmagamy, intelektualnie nas rozleniwia, dając jedynie pozorną orientację o świecie (Polak, 2017). Z tego powodu sztuka uczenia się i zapamiętywania jest i będzie zawsze cenna, a wiedza na temat metod jej nabywania nigdy nie straci na aktualności. Warto zatem skorzystać z cennych rad, zwłaszcza psychologów, aby łatwiej opanować tę umiejętność oraz doskonalić związane z nią sprawności.

Jak zauważa Ida Kurcz (1987), pamięć dzielimy na krótkotrwałą (bezpośrednią) oraz długotrwałą. Pierwsza z nich to zdolność zapamiętywania informacji najświeższych, natomiast pamięć długotrwała to umiejętność przechowywania w umyśle zdobytych wiadomości na czas dłuższy, a nawet na stałe. O pamięci krótkotrwałej obrazowo pisał Tomasz Maruszewski, że „przypomina [ona] tramwaj, do którego ludzie wsiadają na jednym przystanku, ale nie wszyscy na następnym wysiadają. Co więcej, niektórzy w tajemniczy sposób w tym tramwaju znikają na zawsze (tramwaj ludożerca?). Używając terminologii psychologicznej – niektóre informacje w pamięci krótkotrwałej są zapominane bezpowrotnie” (2011, s. 89). Pamięć długotrwała z biegiem lat również ulega osłabieniu. W umyśle człowieka zachodzi proces selekcji materiału, który jest dokonywany pod względem jego przydatności i konieczności stosowania w życiu codziennym (Pastuszka, 1981). Wraz z wiekiem obniża się również sprawność intelektualna, choć proces ten przebiega różnie u różnych osób i jest zależny od wielu czynników, takich jak genetyka, tryb życia, sposób odżywiania, aktywność fizyczna i inne. Jak wiadomo, w wieku szkolnym umiejętność uczenia się dzieci, zwłaszcza na pamięć, znacznie wzrasta (Dąbrowski, 1962). Jednak już po 30. roku życia obniża się sprawność zapamiętywania liczb, niekiedy również umiejętność wnioskowania (np. znajdowania wspólnych cech w określonej grupie obserwowanych zjawisk lub przedmiotów). Ważnym czynnikiem wpływającym na wspomniane zjawiska jest stan zdrowia osoby, jej tryb życia oraz sposób i zakres wykonywania prac zawodowych czy codziennych czynności. Ogólnie rzecz biorąc, starsi ludzie zazwyczaj potrzebują więcej czasu na zrozumienie nowych, nieznanych pojęć, częściej popełniają błędy w interpretacji, pracują

wolniej oraz szybciej i częściej zapominają. Z tego powodu nie należy zaniedbywać naturalnych predyspozycji do zapamiętywania w młodości, gdyż to właśnie wtedy uczymy się szybciej, sprawniej i mamy więcej energii do efektywnego rozwijania swych umiejętności. Z powyższych uwag wynika bardzo istotny z punktu widzenia pedagogicznego wniosek, który sformułowała Maria Przetacznikowa: „Fakt, że współczesna szkoła nie ma już wyłącznie na celu pamięciowego opanowania wiadomości przez uczniów [...] nie oznacza, aby w nowoczesnym nauczaniu pomijano kształcenie pamięci i nie doceniano jej funkcji w procesie przyswajania wiedzy. Zastępowanie tradycyjnych metod nowoczesnymi przyjmuje za podstawę aktywność umysłową uczniów i dlatego zwalcza się bierne i mechaniczne wkuwanie na pamięć tekstów podręcznika lub tego, co na lekcji wyłożył nauczyciel. Nie jest to jednak walka z pamięcią w ogóle, gdyż właśnie ta właściwość psychiki umożliwia dziecku zdobywanie wiedzy o świecie, jak również wytwarzanie rozmaitych nawyków i sprawności w procesie uczenia się” (1972, s. 79).

Proces przyswajania wiedzy i jego skuteczność

Aby proces uczenia się i nauczania był efektywny, należy doradzać uczniom, jak przyswajać wiedzę, jakie metody i zasady skutecznego utrwalania stosować oraz jakich błędów unikać. Jak bowiem pisał już dawno temu Jan Nuckowski, nauczyciel „sam przede wszystkim powinien wiedzieć dokładnie, które metody uczenia się na pamięć są nieodpowiednie, a które są pod względem ekonomicznym i psychologicznym dla ogółu uczniów najstosowniejsze i nie wystarczy tu bynajmniej zadowolić się podaniem sposobu, jakiego nauczyciel sam kiedyś, będąc uczniem niedoświadczonym, używał; bo może akuratnie się zdarzyć, że ten sposób był odpowiedni tylko dla indywidualnej umysłowości nauczyciela, a nie odpowiada wcale psychice ogółu uczniów” (1908, s. 5). Należy zwrócić uwagę, że uczniowie powinni mieć chęć przyswojenia sobie określonej wiedzy, dostrzegać sens uczenia się oraz postrzegać zdobywanie wiedzy jako szansę na wzrastanie. Powinni również rozumieć, jak zdobyta wiedza może pomóc im w radzeniu

sobie w trudnych intelektualnie sytuacjach oraz jak wykorzystać ją w przyszłej pracy zawodowej i życiu osobistym. Jak bowiem zauważył Walenty Gadowski: „Wpływ naszej woli na uwagę i zapamiętywanie jest nader silny i widoczny. Nie pamiętamy mnóstwa rzeczy spostrzeganych codziennie, bośmy się nie starali zapamiętać. Akt woli oddziaływa nawet na trwałość pamięci [...]. Od rodzaju postanowienia naszego zawisł stopień wysiłku uwagi przy memoryzowaniu, ale też zawisła w wysokim stopniu i trwałość pamięci” (1926, s. 77).

Ucząc się wielu elementów wiedzy, jedne przyswajamy sobie w sposób bardziej trwały, inne zaś szybko zapominamy. Jak pisał Zbigniew Pietrasieński: „Zdarza się czasem, że przeżyte spostrzeżenie zapamiętujemy na całe życie. Są to jednak przypadki wyjątkowe, dotyczące zwykle przeżyć o niecodziennym znaczeniu, wywołujących szczególnie silne pobudzenie emocjonalne. Najczęściej z czasem zapominamy większą część tych treści, do których później nie mamy okazji wracać. Wynikają stąd liczne, znane każdemu kłopoty i może dlatego ktoś określił z sarkazmem pamięć jako zdolność umożliwiającą... zapominanie” (1990, s. 78). Szybkość natomiast, z jaką następuje zapominanie wcześniej wyuczonego materiału, zależy – zdaniem Ziemowita Włodarskiego – „od wielu czynników; bywa różna i zależy nie tylko od rozwojowych i indywidualnych właściwości osoby uczącej się, ale także od innych czynników, np. od rodzaju wyuczonego materiału, od stadium uczenia się itd. Szybciej zapominany jest materiał bezsensowny (np. zgłoski) aniżeli sensowny (np. urywki prozy lub wiersze). Im bardziej zwarta struktura materiału, a także im wyżej zorganizowana czynność, tym wolniej postępuje zapominanie” (1989, s. 372–373).

W dużej mierze nasza zdolność zapamiętywania zależy od ilości czasu poświęconego na intelektualną pracę i uczenie się – nie może on być zbyt krótki. Dlatego szczególną uwagę na ten aspekt powinni zwrócić rodzice uczącego się dziecka, nauczyciele i wychowawcy, a w przypadku dorosłych – sami zainteresowani dążący do osiągnięcia dobrych rezultatów. Ważna jest również systematyczność w nauce.

Szczególne odpowiedzialność za proces nauki młodego człowieka spoczywa na nauczycielach języka ojczystego, ponieważ to właśnie na lekcjach tego przedmiotu, dzięki czytaniu lektur i uczeniu się na

pamięć wierszy, uczniowie najbardziej doskonałą pamięć, rozwijają wyobraźnię oraz poszerzają wiedzę ogólną (Woroniecki, 1925). Poloniści winni dbać nie tylko o systematyczne sprawdzanie postępów uczniów w pamięciowym opanowywaniu – na przykład – wierszy, ale także o to, aby nauka odbywała się w atmosferze życzliwości i współdziałania. Jak bowiem zauważył Jarosław Rudniański, „trwałość zapamiętania zależy nie tylko od liczby dalszych odtworzeń pamięciowych; nieobojętna jest także atmosfera emocjonalna towarzysząca wypowiedaniu wiersza” (1981, s. 144).

Na proces uczenia się i końcowe wyniki tej czynności człowieka duży wpływ ma stan jego organizmu – przede wszystkim zmęczenie lub jego brak. Osoba zmęczona trudniej przyswaja informacje i ma większe trudności z ich odpowiednim wykorzystaniem. Dlatego najbardziej skutecznym sposobem na eliminację tej przeszkody jest zdrowy, odpowiednio długi sen. Po wyspaniu się warto również zadbać o odpoczynek, który może być bierny lub czynny. Kiedy zamierzamy podjąć wysiłek intelektualny, dobrze jest wcześniej wykonywać jakieś ulubione czynności ruchowe (Rudniański, 1989).

Uczenie się składa się z różnych, następujących po sobie etapów, na które należy zwracać szczególną uwagę. W pierwszym etapie przyswajania wiedzy człowiek wdraża się w proces uczenia się, co można porównać do rozgrzewki. Następnie osiąga pełną sprawność uczenia się, dostosowaną do swoich możliwości intelektualnych. Czas trwania tej sprawności zależy od indywidualnych predyspozycji ucznia; u niektórych trwa dłużej, u innych – krócej. Po tym okresie wydolność intelektualna spada, pojawia się zmęczenie i znużenie, a efektywność działań intelektualnych maleje. Dlatego też z uczeniem się nie należy „przesadzać” – najważniejsza w tej dziedzinie jest systematyczność. Należy pamiętać, że jeśli wysiłek przy pracy intelektualnej jest znaczny (np. ma on monotony charakter ze względu na powtarzalność czynności lub zakres działań jest wąski z powodu skupienia się na szczegółach), uczeń potrzebuje dłuższego czasu na odpoczynek. Jeśli natomiast podejmuje inną pracę niż poprzednia (np. inny przedmiot lub dziedzinę) i nie odczuwa ogólnego zmęczenia, może kontynuować naukę z korzystnymi rezultatami.

Zmęczenie specyficzne, które występuje podczas uczenia się, obniża zdolność koncentracji na ważnych szczegółach oraz prowadzi do trudności w dostrzeganiu różnic między nimi. Zmniejsza się również spostrzegawczość, podzielność uwagi i szybkość wykonywania czynności intelektualnych. Ucząc się kolejno dwóch różnych przedmiotów, możemy korzystać z wcześniej zdobytych wiadomości i sprawdzonych metod przyswajania wiedzy. „Uczeń nabywa wprawy, jak się uczyć, i to ułatwia mu opanowanie następnych zadań” (Włodarski, 1976, s. 94). Także zdobyta uprzednio wiedza jest przydatna w procesie przyswajania sobie kolejnych partii materiału.

W trakcie samodzielnego uczenia się warto zadbać o zmianę pomieszczenia, w którym przyswajamy wiedzę. Taka różnorodność otoczenia urozmaica naukę i sprawia, że nabywanie nowych umiejętności oraz informacji odbywa się w przyjemniejszych warunkach.

Na proces przyswajania sobie wiedzy przez ucznia w szkole i poza domem wpływają czynniki zewnętrzne (np. usytuowanie gmachu szkolnego lub domu mieszkalnego, ich sposób urządzenia, ogólna atmosfera i relacje pomiędzy uczniami, domownikami oraz uczącymi się i nauczającymi, współpraca rodziców z nauczycielami lub jej brak) (Kruszewski, 1992). To właśnie te czynniki mogą decydować o tym, czy uczeń uczy się chętnie i z zaangażowaniem, czy też nie przejawia takich chęci. Dodatkowo, uczeń powinien czuć się bezpiecznie i mieć pewność, że jest prowadzony przez kompetentnego nauczyciela, który dba o jego edukację.

W uczeniu się istotne są nasze predyspozycje i preferencje dotyczące odbierania bodźców dostarczających nowe informacje. Od tych preferencji w dużej mierze zależą efekty nauki. Niektórzy mają tendencję do spostrzegania wzrokowego, podczas gdy inni lepiej przyswajają informacje w sposób słuchowy. Jak pisał Ziemowit Włodarski, „wybór drogi odbioru materiału przez ucznia (zaangażowanie określonego narządu zmysłów) powinien być poprzedzony analizą sytuacji, w których uczeń będzie musiał w przyszłości posługiwać się wyuczonym materiałem” (1976, s. 108). Należy pamiętać, że dla dzieci bodźce wzrokowe są kluczowe w przyswajaniu treści – w tym wieku dobrze jest korzystać z obrazków, zdjęć i książek bogatych w ilustracje. W miarę dorastania

bodźce słowne zaczynają odgrywać coraz większą rolę w nauce, dlatego w późniejszych latach przydatne stają się wykłady, nagrania dźwiękowe i inne materiały oparte na słowie. W procesie uczenia się warto zatem integrować zarówno książki, jak i materiały audiowizualne, aby wzbogacić naukę i skutecznie angażować oba zmysły. Słowo pisane i obraz (np. filmowy) są szczególnie przydatne w przedstawianiu treści empirycznych, dlatego powinny być wykorzystywane w naukach takich jak zoologia, fizyka czy przyrodoznawstwo. Z kolei słowa mówione lepiej służą wyjaśnianiu treści abstrakcyjnych, dlatego powinny dominować w dziedzinach takich jak matematyka czy filozofia. W starożytności Platon jednoznacznie opowiadał się za zdobywaniem wiedzy filozoficznej w formie wykładów. Opisując właściwości i ilustrując je obrazkami, można nieumyślnie przyczynić się do nieprawidłowego zrozumienia zjawiska lub cechy przez uczącego się. Na przykład definiując kolor zielony za pomocą definicji ostensywnej (przez podawanie przykładów takich jak trawa, żaba czy zielony ołówek), nie zapewniamy, że osoba zrozumie istotę zieloności w sposób pełny i precyzyjny. Taki sposób definicji nie gwarantuje, że w przyszłości będzie ona w stanie ze stu-procentową pewnością odróżniać przedmioty zielone od niezielonych.

Zapamiętywanie informacji czerpanych przez ucznia ze spostrzeżeń powinno wiązać się z umiejętnością odróżniania tego, co jest istotne w przedstawianej obrazowo treści, od elementów mniej znaczących. Ponadto, uczący się powinien dbać o precyzyjne określanie za pomocą słowa mówionego tego, co jest przedmiotem jego obserwacji i spostrzeżeń. Proces ten powinien być wspierany przez refleksję, która pozwala na głębsze zrozumienie i lepsze przyswojenie materiału (Mazur, 2004).

Jak podkreślają pedagodzy, jedną z najważniejszych czynności pozwalających człowiekowi samodzielnie przyswoić wiedzę jest czytanie książek (Polak, 2019). Umiejętność sprawnego obcowania z tekstem, aby wydobyć z niego treści wartościowe poznawczo oraz te o znaczeniu pozanaukowym (moralnym, estetycznym, życiowym), ma, jak zauważył Józef Pieter, znaczący wpływ na kształtowanie się osobowości, a „praktyczna skuteczność czytania ujawnia się najczęściej w mowie i w piśmie czytelnika, znacznie rzadziej w jego czynach, w zwyczajnym sensie tego słowa. Nie należy jednak wykluczać skuteczności

lektury w postępowaniu poza obrębem mowy, a więc w postaci zmiany dotychczasowego trybu życia lub nabywania nowych przyzwyczajeń” (1963, s. 193).

Zagadnienie zapamiętywania i utrwalania materiału przez uczącego się było często przedmiotem refleksji i badań psychologów oraz pedagogów również na zachodzie Europy. W przeszłości badania te były prowadzone w ramach specjalnie wyodrębnionej dziedziny wiedzy, jaką była mnemotechnika. Podręczniki i poradniki specjalistów zajmujących się tą dziedziną licznie ukazywały się aż do późnego średniowiecza, kiedy to w Europie zaczęto powszechnie stosować druk (Janeczek, 2008). Jak pisze Philip G. Zimbardo, „mnemotechnika polega na stosowaniu krótkich werbalnych konstrukcji, które służą do zakodowania długich szeregów faktów przez skojarzenie ich ze znaną i już wcześniej zakodowaną informacją. Mnemotechnika jest szczególnie użyteczna w przypadku uczenia się mechanicznego” (2002, s. 370). Wiele osób miało dobrą pamięć, co zawdzięczali nie tylko wrodzonym predyspozycjom intelektualnym, ale także stosowanym przez siebie metodom zapamiętywania, przede wszystkim regularności w ich doskonaleniu oraz pracy intelektualnej, w czasie której zdobywane wiadomości praktycznie wykorzystywano. Współcześnie wśród uczonych zdaje się dominować pogląd, że stosowanie różnych środków wspomagających zapamiętywanie nie daje oszałamiających rezultatów, gdy uczący się nie ma ku temu ponadprzeciętnych intelektualnych predyspozycji.

Dobre zapamiętanie materiału wiąże się przede wszystkim z jego zrozumieniem. Wiedza opanowana ze zrozumieniem jest operatywna, co oznacza, że można ją skutecznie wykorzystać w różnych, czasami nieprzewidzianych sytuacjach. Natomiast materiał przyswojony, ale nie zrozumiany, staje się pewnym balastem. Możemy wprawdzie posługiwać się nim w sposób szablonowy, ale nie ma on dla nas większej wartości, przez co, nawet nie zdając sobie z tego sprawy, szybciej go zapominamy (Pietrański, 1990). Józef Pieter zauważył, że na rozumienie tekstu przez czytelnika wpływają dwa rodzaje przyczyn. Pierwsze z nich są obiektywne, czyli związane z właściwościami słowa drukowanego, drugie zaś zaliczył do subiektywnych, wśród których wymienił

poziom znajomości danego języka, stan wiedzy czytelnika, jego zainteresowania i uwagę. Wszystkie one mają duże znaczenie dla procesu przyswajania wiedzy przez czytelnika (Pieter, 1967a).

W przypadku samodzielnego czytania książki w celu zdobycia wiedzy chodzi o intelektualne przyswojenie jej logicznej struktury oraz istotnej treści. Jest to tzw. zapamiętywanie logiczne, które różni się od zapamiętywania mechanicznego. W zapamiętywaniu mechanicznym materiał, którego poszczególne elementy oraz całość nie mają dla uczącego się głębszego sensu ani logicznych powiązań, nie przyczynia się znacząco do przyrostu wiedzy. W przeciwieństwie do tego, zapamiętywanie logiczne zakłada zrozumienie i związanie treści z innymi informacjami, co sprzyja lepszemu przyswajaniu i długotrwałemu zapamiętywaniu.

Zrozumienie czytanego tekstu ma związek z samodzielnością intelektualną uczącego się, jego dotychczasowym przygotowaniem do lektury, zainteresowaniami i wypracowanymi umiejętnościami kojarzenia zaistniałych faktów oraz ich związków przyczynowo-skutkowych. Jak pisał Józef Pieter: „Dzięki samodzielności w myśleniu i w ogóle w uczeniu się uczeń przyswaja sobie lepiej – niż w jej braku – wiedzę gotową, znaną, w ciągu wieków przez ludzi nauki wypracowaną. Dzięki samodzielności wnika lepiej – niż w jej braku – w logiczne powiązania pojęć i w obiektywne związki zależności zjawisk; zdobywa lepsze możliwości zarówno dalszego uczenia się, a więc uczenia się na ćwiczeniach, w działalności zawodowej, w zabawie, w korzystaniu z dzieł kultury itp.” (1967b, s. 225).

Zapamiętywanie podczas uczenia się dzielimy zwykle na niedosłowne i dosłowne. Przy zapamiętywaniu niedosłownym należy wpierw przeczytać jakiś konkretny fragment książki (np. rozdział) w całości, a następnie wyjaśnić sobie te treści i pojęcia, których nie rozumiemy albo mamy wątpliwości co do ich dokładnego znaczenia. Korzystamy w tym celu ze sporządzonych notatek lub – jeśli ich nie mamy – z dostępnych pomocy naukowych (słowniki, encyklopedie itp.). Potem robimy parominutową przerwę i nie zaglądając do książki, powtarzamy własnymi słowami przeczytaną jej treść. W dalszej kolejności czytamy rozdział drugi raz, po czym sporządzamy krótki konspekt

z zapamiętanego materiału, zwracając uwagę na to, co w szczególności powinniśmy pamiętać i znowu z pamięci powtarzamy treść rozdziału własnymi słowami. Następne powtórzenie powinno odbyć się po kilku godzinach. Aby zapamiętać treść przeczytanej książki na długo, należy powtarzać powyższe działania w kolejnych dniach, w odstępach 3- lub 4-dniowych, posiłkując się sporządzonym konspektem (Rudniański, 1984).

Jeśli zaś chodzi o zapamiętywanie dosłowne, to należy uczyć się tekstu na dwa lub trzy dni przed jego wygłoszeniem. Najpierw czytamy tekst cicho, a później głośno. Następnie czytamy tekst po raz trzeci głośno, zwracając uwagę na akcent i intonację wypowiedzianych słów. Po kilku minutach przerwy tekst powtarzamy z pamięci dwa lub trzy razy, a jeśli czegoś nie pamiętamy, zaglądamy do kartki. Zapamiętując, warto skorzystać z rady starożytnego poety Sofronikosa, który sugerował uruchomienie wyobraźni, aby lepiej utrwalić odtwarzane dosłownie treści. Po kilku godzinach należy ponownie powtórzyć tekst głośno, starając się nie korzystać z żadnych dodatkowych pomocy. W zależności od indywidualnych predyspozycji do zapamiętywania, tę czynność powtarzamy mniej lub więcej razy. Ostatnie powtórzenie w ciągu dnia powinno odbyć się tuż przed snem, jako ostatnia wykonywana w nim czynność. W kolejnym dniu rano czytamy tekst, a następnie powtarzamy go z pamięci. Oczywiście, jeśli chodzi o trwałość dosłownego zapamiętywania, to zależy ona od indywidualnych predyspozycji, intencji oraz motywacji uczącego się, ogólnego jego nastroju, towarzyszącej atmosfery. Niebagatelną rolę odgrywa tu także systematyczność i doświadczenie osoby. Duże znaczenie ma nie tylko poznanie własnych predyspozycji przez młodego człowieka, ale i wpływ wychowawców na jego aktywność w procesie uczenia się i zapamiętywania. Jak pisał Zygmunt Putkiewicz: „uczniowie mniej zdolni, ale o silnej motywacji uczenia się, w dążeniu do dobrego opanowania i trwałego zapamiętania materiału szkolnego osiągną dobry poziom w nauce. Gdy natomiast u mniej zdolnych uczniów wystąpi słaba motywacja uczenia się, brak dalszych perspektyw i zniechęcenie, osiągnięcia ich będą bardzo słabe, często nawet niezadowalające. Wystarczy jednak wpłynąć na nich, okazując im życzliwość i pomoc przy jednoczesnym budzeniu odwagi

i zachęcaniu do wysiłku, aby minęło zniechęcenie i zwiększył się wkład pracy w naukę szkolną” (1973, s. 112–113).

Utrwalanie wiedzy przez uczącego się

Uczący się powinien organizować materiał, który chce zapamiętać, już na etapie zapoznawania się z treścią, a nie – jak to czasami bywa – na etapie przypominania sobie. Jest to dość trudne zadanie, które polega na układaniu planu analizy tekstu, formułowaniu tez oraz pytań, na które chce się uzyskać odpowiedzi. Ogólnie rzecz biorąc, powinno ono być skonstruowane w taki sposób, aby pomóc zrozumieć materiał według określonego klucza i z uwzględnieniem ewentualnych powiązań z treściami już przyswojonymi. Pojawia się tutaj obiektywny problem związany z formą i zawartością tekstu do przyswojenia. Jeśli nie jest on uporządkowany logicznie, jeśli jego treść nie jest obiektywnie wartościowa oraz gdy nie ma żadnego związku z wiedzą już przez czytelnika po części posiadaną, to trud polegający na wewnętrznym ułożeniu sobie w sensowną całość jego zawartości może dawać znikome lub żadne rezultaty. Gdy pojawia się taki problem, młody człowiek powinien się zgłosić do osoby posiadającej większą od niego wiedzę i doświadczenie, np. do nauczyciela, aby uzyskać pomoc w zdobyciu jakiegoś innego materiału, który pod względem jasności, logiczności i sposobu przekazywania treści i jej zawartości będzie wartościowszy.

Efekty zdobywania wiedzy są w dużej mierze uzależnione od częstotliwości i sposobów jej powtarzania, ponieważ informacje uzyskane jednokrotnie nie utrwalają się w pamięci na długo. Jeśli po nauczaniu się czegoś nie wracamy do tej wiedzy, doprowadzamy do sytuacji, że po pewnym czasie wszystko zapominamy. Taka nauka z praktycznego punktu widzenia jest, po pierwsze, nieefektywna i niepotrzebna, po drugie zaś – tracimy tylko czas na wykonywanie czynności, które w dalszej perspektywie naszego życia nie mają znaczenia. W związku z powyższym, jak słusznie postulował Ziemowit Włodarski: „Nie należy dopuszczać, by wyuczony materiał uległ zapomnieniu, bo ponowne wyuczenie się go wymaga zwykle dużo czasu” (1969, s. 109). Aby

uniknąć zapomnienia wcześniej wyuczonych treści, należy więc w określonych odstępach czasu przypominać sobie to, co wiemy i wracać do przerobionego materiału. Najlepiej to czynić, gdy pamiętamy go jeszcze stosunkowo dobrze, ale czujemy, że możemy wkrótce zapomnieć. Zbyt długie przerwy w uczeniu się i utrwalaniu trudnego materiału prowadzą do szybszego zapomnienia. Pierwsze zaś powtórzenie winno nastąpić stosunkowo szybko. Zbigniew Pietrasiański pisze, że „przy samodzielnym powtarzaniu stanowczo warto dbać o to, by kolejne powtórki przeprowadzane były według zmieniającej się metody i by przyswiecały im zmieniające się cele (np. sformułowanie serii pytań kontrolnych, sprawdzenie luk w rzeczowym opanowaniu materiału, powtarzanie według pewnych kompleksowych zagadnień, a nie po kolei). Szczególnie ważne jest również unikanie biernego czytania. Celowe jest podejmowanie prób odtwarzania treści z pamięci przed powtórным czytaniem, nawet jeśli mamy poczucie, że odtworzenie będzie bardzo niedoskonałe” (1990, s. 79).

Jeśli uczęszczając do szkoły, na studia lub kursy uczymy się wielu różnych treści i zdobywamy wiedzę w różnych dziedzinach, to warto jest najpierw w stopniu przynajmniej dostatecznym opanować jeden materiał, zanim przejdziemy do uczenia się kolejnego. Musimy też najpierw zrozumieć całość materiału oraz jego wewnętrzną strukturę i powiązanie jego poszczególnych elementów. Stopień przyswojenia treści na dostatecznym tylko poziomie wymaga czasu – zależnego od indywidualnych predyspozycji i innych, mniej lub bardziej identyfikowanych czynników. Zwiększenie zaś dawki materiału do opanowania w krótkim czasie nie sprzyja utrwalaniu wiedzy na dłużej. Gdy zaś przyswajamy sobie materiał z różnych dziedzin po raz kolejny, warto jest po poprzednim wysiłku intelektualnym zrobić sobie chociażby krótką przerwę na odpoczynek, a w trakcie uczenia się postarać się również o przerwę pomiędzy poszczególnymi przedmiotami (Przetacznikowa, 1972).

Zwróćmy uwagę na to, że skomasowane uczenie się tego samego przedmiotu oraz poświęcenie na powtarzanie przerobionego materiału dużej ilości czasu zamiast rozłożenia tych czynności na dłuższy czas

(wiele dni) jest niekorzystne dla uczącego się. Uzyskuje on bowiem gorsze efekty w tej dziedzinie i szybciej zapomina materiał.

Powtórzenie materiału wcześniej przyswojonego dokonywane jest zwykle albo całościowo (wtedy powtarzamy cały wcześniej wyuczony materiał), albo jest on rozkładany na części i każda z nich przyswajana jest oddzielnie. Powtórka całościowa ma tę zaletę, że ułatwia wychwytywanie logicznych powiązań między poszczególnymi składnikami materiału i pozwala na praktyczne wykorzystanie zdobytej wiedzy. Jednak może być trudna do opanowania i powtórzenia, ponieważ wymaga więcej czasu, a nadmiar informacji może przytłoczyć uwagę i spowodować dekoncentrację. To często prowadzi do rozproszenia i zmniejsza motywację do efektywniejszej pracy umysłowej.

Warto podzielić materiał do zapamiętania na części, bo wtedy jest łatwiejszy do opanowania i szybciej osiągamy cel. To z kolei powoduje, że szybko zauważamy efekty naszej pracy, a one motywują nas do dalszego intelektualnego wysiłku. Poza tą niewątpliwą zaletą powtarzania częściowego, jest też zauważalna jego wada: otóż dysponując treścią wyuczonego materiału podzielonego na części, możemy mieć problem z praktycznym wykorzystaniem całokształtu naszej wiedzy i z przyzwyczajania będziemy operowali wiedzą cząstkową.

Sprawność czytania

Sprawność czytania, choć stanowi przedmiot zainteresowania nauczycieli, jest zazwyczaj kształtowana i ćwiczona głównie w pierwszych klasach szkoły podstawowej podczas lekcji języka ojczystego oraz języków obcych. W krajach zachodnioeuropejskich, takich jak Francja i USA, istnieją od dawna instytuty naukowe, które prowadzą zaawansowane badania w tej dziedzinie oraz organizują kursy dla osób w różnym wieku, w tym również dla dorosłych (Rudniański, 1984). Należy mieć na uwadze, że większość dorosłych czyta teksty z szybkością porównywalną do uczniów klasy piątej lub szóstej szkoły podstawowej, czyli około 200 słów na minutę. Tymczasem osoby odpowiednio przeszkolone i posiadające rozwinięte umiejętności czytania mogą

osiągać tempo nawet sześciokrotnie szybsze, sięgające 1200 słów na minutę (Rudniański, 1984).

Zwiększenie szybkości czytania wiąże się z umiejętnością obejmowania wzrokiem kilku słów jednocześnie, co nie tylko przyspiesza proces biernego odtwarzania treści w naszej świadomości, ale także poprawia zrozumienie tekstu. Aby usprawnić jakość czytania, warto na początek wybierać teksty stosunkowo łatwe do zrozumienia, z czcionką średniej wielkości, a następnie ogarniać wzrokiem wraz z upływem czasu coraz to więcej wyrazów: najpierw trzy, potem np. cztery, pięć. Można potem spróbować czytać całe wiersze, a po dłuższym ćwiczeniu – również szpalty. Przechodzić też należy stopniowo do czytania tekstów trudniejszych. Aby skontrolować, czy treść przeczytana jest przez nas rozumiana, można w czasie krótkich przerw odtwarzać sobie ją w myśli, zwracając uwagę na jej sens. Wypada czytać teksty z uwagą, aby nie powracać ciągle do treści, które chwilę przedtem zostały już przerobione. Nie należy też bezdźwięcznie wymawiać czytanych słów, bo to hamuje pracę wzroku i spowalnia cały proces. Można przy mierzeniu szybkości czytania mierzyć czas jego trwania za pomocą zegarka; pozwoli to obiektywnie stwierdzić, czy po pewnym czasie poczyniliśmy w ćwiczeniach wymierne postępy. Sięgając po teksty naukowe lub takie, po których lekturze możemy się spodziewać poszerzenia naszej wiedzy na określony temat, należy zwracać uwagę na zawarte w nich słowa kluczowe dla danej problematyki, bo to znacznie ułatwi potem usystematyzowanie nabytej wiedzy. Ponadto, szybkość czytania zależy w dużej mierze od celów, jakie stawia sobie czytelnik. Jeśli ktoś czyta książkę, aby rozwiązać jakiś nurtujący go problem lub przemyśleć ważne zagadnienie, to zbytnie przyspieszanie tej czynności nie ma większego sensu (Truskolaska, 2007).

Lektura książek zależy od ich zawartości i układu treści. W podręcznikach najważniejsze informacje są zazwyczaj wyróżnione pogrubioną czcionką lub innym wyraźnym sposobem, i to właśnie te fragmenty powinno się przede wszystkim zarejestrować. Pozostałą część materiału warto szybko przejrzeć, koncentrując się na nowych lub trudniejszych informacjach, które wymagają utrwalenia. Oczywiście jest, że osoba dobrze zaznajomiona z daną dziedziną poświęci mniej czasu na

lekturę podręcznika niż uczeń czy student, który pierwszy raz styka się z tematem lub ma o nim wyłącznie ogólne pojęcie. Czytanie selektywne wymaga większej wiedzy i doświadczenia niż lektura całego tekstu, stąd zazwyczaj mogą sobie na nie pozwolić osoby, które opanowały podstawowy poziom wiedzy w danej dziedzinie.

Czytając tekst, należy mieć na uwadze to, że najlepsza odległość kartki od oczu wynosi około 30 cm, a optymalny kąt jej nachylenia – 45 proc. Każde zaś odchylenie od tego kąta powoduje zwykle zmniejszenie szybkości czytania. Oświetlenie kartek tekstu winno znajdować się z tyłu, a nie z przodu.

Z umiejętnością uczenia się wiąże się również sprawność robienia skutecznych notatek, które służą do utrwalania zdobytej wiedzy. Notujemy różne informacje, które uważamy za wartościowe, mając na uwadze, że mogą się one przydać później do poszerzenia i utrwalenia wiedzy. Zasadniczo notować powinni przede wszystkim ci, którzy są słabiej obeznani z danym zagadnieniem, ponieważ osoby, które już posiadają pewną wiedzę na ten temat i są nim bezpośrednio zainteresowane, często zapamiętują kluczowe informacje wystarczająco dobrze. Jednak pamięć każdego człowieka jest ulotna, dlatego robienie notatek pozostaje istotnym elementem procesu uczenia się. Poza tym ich wykonywanie pozwala na usystematyzowanie wiedzy w późniejszym czasie. W wielu przypadkach należy notować te szczegóły, które mogą być przez nas zapomniane, a które musimy zapamiętać dosłownie. Dotyczy to np. wzorów matematycznych, przepisów stanowionego prawa (np. ustaw, rozporządzeń). Po sporządzeniu notatek warto wrócić do nich następnego dnia i wypunktować oraz podkreślić treści, które są najistotniejsze, ważne oraz mniej ważne. Tym sposobem realizowane są trzy zasadnicze cele notowania: przypominamy sobie treść, systematyzujemy ją oraz sprawdzamy, co zostało dokładnie wyartykułowane przez wykładowcę, a co wymaga dodatkowej pracy i lektury z naszej strony. Warto pamiętać, że jeśli notujemy bardzo dużo, należy regularnie przeglądać notatki, ponieważ po kilku dniach możemy mieć trudności z przypomnieniem sobie szczegółów. Aby ułatwić sobie zapisywanie treści i zwiększyć szybkość notowania, warto korzystać ze sprawdzonych systemów skrótów, zarówno powszechnie

używanych, jak i wypracowanych na własny użytek. Notować należy na luźnych, ale ponumerowanych kartkach, co umożliwi później ich wykorzystanie do różnych celów, takich jak uczenie się, pisanie czy wygłaszanie referatów.

Uwagi końcowe

Jak każda rozumna i wolna czynność człowieka, także uczenie się oraz zapamiętywanie są umiejętnościami wymagającymi zarówno sprawności, jak i wewnętrznego przygotowania. Nie są to jedynie czynności mechaniczne, choć w tym działaniu można dostrzec stałe prawidłowości, które są ciągle odkrywane i badane przez psychologów, pedagogów oraz osoby z doświadczeniem w nauczaniu dzieci i młodzieży, zarówno w warunkach domowych, jak i szkolnych. Każda osoba, która pragnie doskonalić siebie i innych poprzez zdobywanie wartościowej wiedzy, powinna ćwiczyć pamięć i umiejętność jej sprawnego wykorzystania.

Literatura

- Dąbrowski, K. (1962). *Higiena psychiczna*. Warszawa: Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
- Gadowski, W. (1926). *Podręcznik psychologii wychowawczej dla seminariów nauczycielskich i wychowawców*. Tarnów: Z. Jeleń.
- Janeczek, S. (2008). *Edukacja oświeceniowa a szkoła tradycyjna. Z dziejów kultury intelektualnej i filozoficznej*. Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Krąpiec, M.A. (1994). *Poznawać czy myśleć. Problemy epistemologii tomistycznej*. Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Kruszewski, K. (1992). Najpotrzebniejsze zasady dydaktyczne. W: K. Kruszewski (red.), *Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela* (s. 254–283). Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Kurcz, I. (1987). *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Maruszewski, T. (2011). *Psychologia poznania. Umysł i świat*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Mazur, P.S. (2004). *O nazwach intelektu*. Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Nuckowski, J. (1908). *O uczeniu się na pamięć*. Chyrów: nakł. autora.
- Pieter, J. (1963). *Psychologiczne problemy samokształcenia*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Pieter, J. (1967a). *Czytanie i lektura*. Katowice: „Śląsk”.
- Pieter, J. (1967b). *Nauka i wiedza*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Pastuszka, J. (1946). *Psychologia ogólna*, t. 1. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Pastuszka, J. (1981). Starość człowieka. Rozważania psychologiczne. *Studia Sandomierskie*, 2, 29–53.
- Pietrasiniński, Z. (1990). *Sztuka uczenia się*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Polak, R. (2017). *Człowiek i moralność w myśli Jacka Woronieckiego OP. Filozoficzne podstawy katolickiej etyki wychowawczej i jej zasady*. Warszawa; Radzymin: Wydawnictwo von borowiecky.
- Polak, R. (2019). Polscy pedagodzy katolicycy o lekturach dla dzieci i młodzieży w XX wieku i współcześnie w świetle wybranej literatury przedmiotu. *Rozprawy Społeczne*, 13(4), 1–12.
- Przetacznikowa, M. (1972). *Na przełomie dzieciństwa i młodości*. Warszawa: „Książka i Wiedza”.
- Putkiewicz, Z. (1973). *Uczenie się i nauczanie. Czynniki wpływające na efekty nauki szkolnej*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Rudniański, J. (1981). *O dobrym wychowaniu i kształceniu. Kryteria moralne i prakseologiczne*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Rudniański, J. (1984). *Sprawność umysłowa*. Warszawa: Wiedza Powszechna.
- Rudniański, J. (1989). *Jak się uczyć*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Truskolaska, J. (2007). *Wychować miłośnika książki, czyli czytelnictwo i okolicie*. Tychy: Maternus Media.
- Włodarski, Z. (1969). *Co i dlaczego pamiętamy. O wybiórczości procesów pamięci*. Warszawa: Nasza Księgarnia.
- Włodarski, Z. (1976). *Psychologiczne prawidłowości uczenia się i nauczania*. Warszawa: Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne.
- Włodarski, Z. (1989). *Psychologia uczenia się*, t. 1. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Woroniecki, J. (1925). *Okolo kultu mowy ojczystej*. Lwów; Warszawa: Wydawnictwo Książnica – Atlas.

Zimbardo, P.G. (2002). *Psychologia i życie*. Przeł. E. Czerniawska i in., Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

O AUTORZE:

dr hab. Ryszard Polak, prof. AWF – historyk, Akademia Wychowania Fizycznego Józefa Piłsudskiego w Warszawie,
ORCID 0000-0002-5617-2333,
KONTAKT: ryszard.polak@awf.edu.pl

W kierunku postawy twórczej

ABSTRAKT

- Postawa twórcza i twórczość są niezbędnymi warunkami rozwoju osobistego oraz rozkwitu kulturowego i technologicznego społeczeństw
- Postawa twórcza przejawia się w tym, że w różnych sytuacjach człowiek chce dokonywać zmian w otoczeniu, wychodzić poza istniejące schematy myślenia o nim
- Innym wyróżnikiem postawy twórczej jest cecha, którą nazwać można tendencją odkrywczą. To zdolność do dostrzegania w otoczeniu właściwości, układów bodźców, których inni nie dostrzegają.

SŁOWA KLUCZOWE: twórczość, proces twórczy, postawa twórcza, tendencja odkrywczą, rozwój osobisty.

Wprowadzenie

Z przyjemnością i wzruszeniem słuchamy *IX Symfonii* Ludwiga van Beethovena, songów Leonarda Cohena, czytamy wiersze Wisławy Szymborskiej, prozę wybranych pisarzy, oglądamy obrazy Vermeera, Rembrandta, Picassa, Malczewskiego czy egipskie piramidy. Człowiek już lata temu poleciał w Kosmos, a teraz naukowcy zastanawiają się, jak stworzyć warunki do życia na Marsie, bo prawdopodobnie

następnym krokiem ludzkości będzie zasiedlenie tej planety. W ten sposób – w nieokreślonej jeszcze przyszłości – staniemy się gatunkiem międzyplanetarnym, zasiedlającym nie tylko Ziemię. To jedynie przykłady ludzkiej twórczości wybrane spośród milionów. Widać wyraźnie na tych przykładach, jak wiele odmian może mieć ludzka twórczość.

Gdy szukamy początków twórczości, to musimy cofnąć się daleko w głąb historii ewolucji człowieka. Mocne dowody na ludzką kreatywność pochodzą z odkryć datowanych na ponad 40 tys. lat wstecz. Odnoszą się one do naskalnych rysunków znalezionych w jaskini w Indonezji. Niedawno odkryto w Zambii drewniany przedmiot stworzony przez człowieka, liczący około 500 tys. lat, prawdopodobnie był częścią podestu nad wodą (Barham i i in., 2023). Najstarszy drewniany przedmiot stworzony przez człowieka pochodzi natomiast z Izraela, a jego wiek oceniany jest na ponad 700 tys. lat (Belitzky, Goren-Inbar i Werker, 1991). I choć prawdopodobnie były one przedmiotami codziennego użytku, to w pewnym sensie są to wytwory twórcze. Choćby dlatego, że wskazują na rozwinięte umysłowe i manipulacyjne zdolności naszych odległych przodków, o co mało kto ich zwykle (oprócz naukowców) podejrzewa.

Tak więc twórczość towarzyszyła nam od dawna. Bez niej trudno wyobrazić sobie postępy w ewolucji człowieka. Najpierw było ognisko rozświetlające mrok, następnie łuczycwo i świece, lampy naftowe. Potem oświetlenie elektryczne, które przecież też się zmienia: dawne żarówki żarowe zostały zastąpione przez energooszczędne ledy i na pewno nie jest to ostatni etap w wykorzystaniu światła. Sięgając w przeszłość, widać także wyraźnie, jak zmieniały się narzędzia, którymi posługuje się człowiek. Stawały się one coraz dokładniejsze i lepiej przystosowane do swoich funkcji, a z czasem nawet estetyczne.

Czym zatem jest twórczość? Należy odróżnić dwa pojęcia: „twórczości” i „postawy twórczej”. Twórczość to aktywność psychiczna człowieka prowadząca do powstania nowatorskiego i użytecznego wytworu. Najczęściej jest ona definiowana przez cechy procesu twórczego. A więc twórczością będzie proces malowania obrazu, wykuwania rzeźby w marmurze czy konstruowania teorii naukowej. Twórczość to także konkretne zachowania, których celem jest dokonanie rzeczywistej

zmiany. Na przykład, gdy ktoś dostrzega problem w źle funkcjonującym przedsiębiorstwie i zabiega o to, aby ten problem usunąć przez wdrożenie konkretnego rozwiązania. Postawa twórcza natomiast to trwałe nastawienie wobec otaczającego świata polegające na dostrzeganiu w nim okazji do zmian. To przekraczanie istniejących schematów myślenia o świecie, traktowanie otaczającej rzeczywistości, nie jak twardego kamienia, ale jak glinę, z której można ulepić coś nowego.

Proces twórczy jest powiązany z postawą twórczą. Zainicjowanie procesu twórczego zależy od tego, czy ktoś taką postawę ma, czy też nie (Basadur i Basadur, 2011). Zarówno proces twórczy, jak i postawę twórczą łączy transgresyjność. Józef Koziński (1997) transgresję definiował jako świadome przekraczanie dotychczasowych granic materialnych, symbolicznych, osobistych. Tak rozumiana transgresyjność obecna jest zarówno w procesie twórczym, jak i postawie twórczej. Jednakże proces twórczy może prowadzić do powstania wybitnych wytworów – takich, które zmieniają świat w wymiarze historycznym, jak teorie naukowe, epokowe odkrycia naukowe, wybitne dzieła sztuki. Natomiast postawa twórcza ma przede wszystkim charakter osobisty. Jest przekraczaniem własnych ograniczeń i ma istotną psychologiczną wartość głównie dla jednostki: zwiększa jej motywację do twórczych działań, zaspokaja potrzebę poznawania świata, kształtuje osobowość twórczą. Ponieważ postawa twórcza inicjuje proces twórczy, transgresja osobista może przekształcić się w transgresję historyczną, o ile proces twórczy doprowadzi do powstania wybitnego lub przełomowego wytworu. Może, ale nie musi, bowiem każdy proces twórczy obciążony jest ryzykiem niepowodzenia. Nigdy nie ma pewności, czy to, co z niego się wyłoni, będzie faktycznie ważne czy wybitne.

Znaczenie twórczości w wieku młodzieńczym

Jednym z okresów życia ważnych dla rozwijania umiejętności twórczych i kształtowania się postawy twórczej jest wiek młodzieńczy. Jest to okres formowania się tożsamości człowieka – odpowiedzi na fundamentalne egzystencjalne pytanie: kim jestem? Baptiste Barbot

i Brianna Heuser (2017) stoją na stanowisku, że twórczość w tym okresie może wzmacniać procesy kształtowania tożsamości, działania twórcze prowadzą do pozytywnego samookreślenia oraz mogą być wykorzystywane jako sposób ujęcia dla „adaptacyjnej” autoekspresji.

Claire de Mézerville (2019) podkreśla z kolei, że choć twórczość w szkole występuje w formie aktywności muzycznej lub rysunkowej, to nie można twórczości ograniczać jedynie do tych dziedzin. Każda dziedzina wiedzy wymaga twórczości i konieczne jest, aby edukacja, szczególnie w przypadku młodzieży, uwzględniała kreatywne myślenie jako część programu nauczania w dziedzinach, które nie są tradycyjnie kojarzone z kreatywnością.

W różnych badaniach stwierdzono, że twórczość jest dodatnio skorelowana z dobrostanem psychicznym (zob. González Moreno i Molero Jurado, 2023). Dowiedziono także, że twórczość sprzyja lepszej samoocenie u młodych osób (González Moreno i Molero Jurado, 2023). Oznacza to, „że promowanie kreatywności może być skuteczną strategią wzmacniania poczucia własnej wartości u nastolatków, przyczyniając się w ten sposób do ich dobrego samopoczucia emocjonalnego” (González Moreno i Molero Jurado, 2023, s. 9).

Istnieją więc ważne przesłanki, by zająć się tą kwestią szerzej.

Proces twórczy

Zdefiniowałem proces twórczy jako prowadzący do powstania nowatorskiego i użytecznego wytworu. Należy podkreślić, że proces taki może dokonywać się w umyśle jednej osoby, a także „w głowach” kilku osób jednocześnie, np. gdy w fabryce samochodów powołano zespół do opracowania modelu nowego pojazdu. W tym pierwszym przypadku mówić będziemy o twórczości indywidualnej, w drugim zaś – grupowej.

Proces twórczy jako aktywność intelektualna

Proces twórczy najczęściej postrzegany jest jako proces intelektualny, który zachodzi wyłącznie na bazie operacji umysłowych. W jego ramach występuje wiele charakterystycznych operacji, takich jak specyficzne właściwości spostrzegania, wyobrażenia, myślenie przez analogię (Nęcka, 2001), skojarzenia (Mednick, 1962), metaforyzowanie (Nęcka, 2001), a także intuicja (Raidl i Lubart, 2001). Jedną z najczęściej wymienianych operacji umysłowych w procesie twórczym jest myślenie dywergencyjne (Guilford, 1978; zob. też Ishiguro i in., 2022). Myślenie dywergencyjne polega na wytwarzaniu wielu pomysłów (a nie tylko jednego) w celu rozwiązania określonego zadania. Każdy z tych pomysłów jest teoretycznie dobry, ale niektóre spośród nich mogą być bardziej twórcze. Przykładem jest Test Alternatywnych Zastosowań stworzony przez psychologa Joya Guilforda. Myśleniem dywergencyjnym jest wskazanie np., że cegła może służyć do budowy domu, muru, kominka, jako siedzisko, umowna waluta, podpórka pod drzwi, wazon na kwiaty lub akwarium (cegła „dziurawka”), a po starciu na proszek – do wykonywania ozdobnych rysunków w ogrodzie. Pomysły: „do budowy domu” czy „do budowy muru” są oczywiste i nie mają żadnego potencjału twórczego. Ale pomysły „wazon na kwiaty” czy „akwarium” są nieoczywiste, zatem można je określić jako prawdopodobnie twórcze.

Opis procesu twórczego wyłącznie poprzez charakterystykę mechanizmów umysłowych nie oddaje pełni jego złożoności. To opis raczej przystający do wyobrażenia dwóch szachistów, którzy nie okazując emocji, rozgrywają mistrzowską partię, wyczerpując całą swą inteligencję i wiedzę, aby pokonać przeciwnika. Nie przez przypadek szachy są nazywane „drozofila sztucznej inteligencji”, co oznacza, że tak jak pospolita muszka owocówka (*Drosophila melanogaster*) jest w biologii użytkowana jak model organizmu do różnych badań, tak szachy są wykorzystywane jako model dla sztucznej inteligencji (Becker-Asano i in., 2015). Jednak obraz szachów jako gry czysto intelektualnej także nie jest pełny. Szachiści doświadczają emocji, które najprawdopodobniej są wskazówkami podpowiadającymi im, jakie ruchy mają wykonać

(Guntz i in., 2018). I to prowadzi nas w kierunku rozpatrywania procesu twórczego jako angażującego znacznie większą paletę procesów psychicznych niż tylko intelektualne.

Stany emocjonalne w procesie twórczym

Twórcy doświadczają różnych stanów emocjonalnych: pozytywnych, gdy np. ich dzieło okaże się udane, albo negatywnych, gdy jest przeciwnie. Często doznają frustrujących okresów twórczej niemocy lub „depresji szczytu”, gdy uda im osiągnąć coś tak wielkiego, że nic następnego nie wydaje się już ważne. Stany emocjonalne towarzyszące twórczości nie są jedynie „dymem z ogniska”, efektem ubocznym procesu twórczości. W określony sposób wpływają na proces twórczy. W tej kwestii panuje zgoda między badaczami: pozytywne stany emocjonalne sprzyjają twórczości, a negatywne ją hamują (por. Mastria i in., 2019). I nie chodzi tu jedynie o radość, dumę czy – z drugiej strony – lęk przed oceną ze strony innych. Twórczość może być przeżywana w kategoriach czysto estetycznych. Godfrey H. Hardy twierdził, że uzasadnieniem istnienia matematyki jest jej piękno, a nie użyteczność (Holt, 2020).

Pewnym wyjątkiem jest nastrój depresyjny. Oczywiście, głęboki smutek to stan przykry, a w skrajnym nasileniu wiąże się on z cierpieniem. Moglibyśmy więc przewidywać, że smutek blokuje twórczość. Badania prowadzone na chińskich studentach podczas pandemii COVID-19 dowiodły jednak, że depresyjność sprzyja procesowi twórczemu (Xu i in., 2021), co potwierdza wcześniejsze ustalenia w tym zakresie. Dlaczego tak się dzieje? Nie ma pewności co do mechanizmu psychicznego. Jedną z teorii zakłada, że pewien niewielki poziom smutku (unikalnym słowem „depresja”, lepiej używać terminu „depresyjność”) sprzyja skupieniu się na własnych myślach, dzięki czemu łatwiej dostrzec myśli twórcze (Xu i in., 2021). Być może istota zagadnienia tkwi w procesach neurofizjologicznych zachodzących w mózgu u osób depresyjnych, kwestia ta wymaga jednak badań.

Motywacje w procesie twórczym

Każdy proces twórczy ma swój silnik, który go napędza; jest nim motywacja. W psychologii twórczości wyróżnia się kilka rodzajów motywacji, co oznacza, że każdego twórcę może napędzać co innego. Do najczęstszych motywów zalicza się m.in. potrzebę poczucia własnej wartości, osiągnięć, prestiżu społecznego oraz zapewnienia sobie środków materialnych do życia.

Zdaniem Morrisa Rosenberga (1965), poczucie własnej wartości to poczucie aprobaty, uznania i szacunku, które dana osoba żywi względem siebie, co jest powiązane z osobistymi przekonaniem na temat swych umiejętności, relacji społecznych i osiągnięć. Potrzeba ważności sterowana jest dążeniem do podtrzymania i zwiększania pozytywnej samooceny. Józef Koziński (1987) motywację płynącą z tej potrzeby określa mianem motywacji hubrystycznej (ang. *hubris* – ‘duma’). Cechuje ją nasycenie ładunkiem egoistycznym: koncentracją na sobie, dążeniem do maksymalizacji przyjemności i minimalizacji przykrości, a więc unikaniem sytuacji, które mogłyby pogorszyć poczucie własnej wartości. Zdaniem Kozińskiego, wyrazem tej potrzeby jest np. tworzenie przez malarzy autoportretów idealizacyjnych, w których upiększali samych siebie.

Motywacja hubrystyczna nie wydaje się sprzeczna z wysoką jakością twórczości. Motywy egoistyczne mogą przyczyniać się do perfekcjonizmu w zakresie pracy nad dziełem i w ten sposób istotnie polepszać jego jakość. Jednak badania empiryczne dotyczące relacji między samooceną a twórczością nie są jednoznaczne, ponieważ wchodzi w nie dodatkowe czynniki (Barbot, 2020). Na przykład wykazano, że relacje te zależą od dziedziny twórczości (Barbot, 2020). Dziedziny wywołujące wysoki stres związany z oceną (np. komponowanie muzyki) łączą się z wyższą samooceną, ponieważ tylko utrwalone przekonanie o własnej wartości pozwala na skuteczne radzenie sobie z emocjonalnym obciążeniem związanym z takim zadaniem. W innych badaniach (Chacón-López i Maeso-Broncano, 2023) szukano odpowiedzi na pytanie, jak radzą sobie studenci napotykalący różne przeszkody w twórczości. Przeszkody mogą być organizacyjne, np. społeczna niechęć do

twórczości, lub osobiste, np. nieśmiałość. Wykryto, że studenci z niższą samooceną radzą sobie w twórczości gorzej z różnymi przeszkodami.

Potrzeba osiągnięć nie wydaje się sprzyjać wybitnej twórczości (Nęcka, 2001; Rani i Dalal, 2013). Wprawdzie wspiera ona twórczość, ale tylko do pewnego poziomu, co oznacza, że po jego przekroczeniu albo włączają się inne motywy podnoszące jakość wytworu twórczego, albo przy tym poziomie powstają dzieła przeciętne. Jest to jednak kwestia nadal dyskusyjna, gdyż rywalizacja – często przecież łącząca się z potrzebą osiągnięć – prowadzi jednak do powstania wytworów wybitnie twórczych. Ostatecznie przecież rywalizacja między ośrodkami badawczymi w czasie pandemii koronawirusa zaowocowała powstaniem skutecznych szczepionek, a Nagroda Nobla w dziedzinie medycyny w 2023 roku została przyznana Katalin Karikó i Drew Weissmanowi za odkrycia, które stały się podstawą opracowania skutecznych szczepionek mRNA przeciwko wirusowi wywołującemu COVID-19. Być może rywalizacja nie jest zbyt skuteczna w przypadku pojedynczych twórców, bo wiąże się ze zbyt wysokim poziomem stresu, ale w twórczości zespołowej już tak, bo stres może rozkładać się na cały zespół ze względu na wspólną odpowiedzialność za rezultat. Być może istotnym czynnikiem jest wiek. W przypadku dzieci samoświadomość w zakresie twórczości jest niska, u dorosłych zaś duża, co czyni ich twórczość bardziej odporną na negatywne przeżycia. Może jest też tak, że wszystko zależy od tego, jaki jest klimat społeczny dla wagi osiągnięć. W szkole, gdy potrzeba osiągnięć jest podkreślana, a uczniowie zachęceni do rywalizacji, np. o oceny, taki pozytywny związek może się pojawić. Badania przeprowadzone wśród polskich uczniów dowiodły, że istnieje dodatni związek między osiągnięciami szkolnymi a twórczością (Gajda, 2016). Podobne rezultaty uzyskano w badaniach dotyczących osiągnięć studentów (Nami, Marsooli i Ashouri, 2014).

Pozostałe motywacje – prestiżu społecznego czy zapewnienia sobie środków do życia – także nie wydają się sprzyjać wybitnej twórczości. Prestiż społeczny w dużej mierze zależy od oceny płynącej ze strony innych ludzi, od tego, czy np. krytycy sztuki i jej odbiorcy uznają dzieło (obraz, film) za wybitne. Prestiż społeczny jest więc zewnętrznym motywatorem twórczości. Tymczasem w przypadku zewnętrznych

motywatorów twórczości wykazano, że zamiast polepszania jakości wytworów następuje ich pogarszanie. W historycznych już badaniach Teresy M. Amabile (zob. Łukasik, 1999) wykazano, że oczekiwanie na ocenę ze strony innych albo przyznawanie nagrody za twórczość obniżają poziom wytworów. Twórczość bowiem jest sterowana przez wewnętrzną motywację, i to wystarcza. Dodanie do niej motywacji zewnętrznej stanowi nadmierne i niepotrzebne jej uzasadnienie. (Gwoli ścisłości: takie czynniki jak cechy osobowości czy nawet płęć mogą modyfikować tę zależność; zob. Taylor i Kaufman, 2021).

Z kolei tworzenie po to, aby jedynie zaspokoić potrzeby materialne często prowadzi do powstawania wytworów, o których jakości trudno się wypowiadać, bo są często efektem swoistej linii produkcyjnej. Jak pisze Iwona Kienzler (2019) w książce poświęconej kobietom ze słynnych obrazów, w XVII-wiecznej Holandii obrazy kupowano na zwykłych targach z produktami spożywczymi i nie były one zbyt drogie: średnio obraz kosztował ponad 16 guldenów, przeciętna zaś tygodniówka robotnika wynosiła 20 guldenów. Z jednej strony niskie ceny obrazów przyczyniały się do rozwoju sztuki, z drugiej zaś – wpływały zapewne na niższą jej jakość przez skoncentrowanie się artystów na ilości. Ponadto dawni mistrzowie malarstwa często malowali na konkretne zamówienia. Wyznaczali swych uczniów do malowania według własnych zamysłów (tzw. podmalówki), potem coś wygładzali, dodawali, zmieniali, a na końcu składali własny podpis. Dlatego dziś czasem trudno rozróżnić, co jest dziełem podpisanego pod obrazem, a co ucznia uczestniczącego w takiej produkcji. W wywiadzie przeprowadzonym przez Małgorzatę Czyńską przyznał się do tego malarz Edward Dwurnik. „W historii sztuki to przecież normalna sprawa; nie będę mówił, ilu uczniów i pomagierów miał Rubens, nawet nie wiem” – tłumaczył (Czyńska, 2023, s. 15).

Czy więc nie ma żadnego typu motywacji, który wybitnie sprzyja twórczości? Jest – to motywacja immanentna. Motywacja wewnętrzna, wynikająca z ciekawości, pragnienia poznania czegoś, zmierzania się z problemem. Ta motywacja dostarcza przyjemności i satysfakcji z twórczości. Motywacja wewnętrzna podobna jest do zabawy, którą uprawia się nie dla zewnętrznych korzyści, lecz jedynie dla przyjemności, która

z niej płynie (Nęcka, 2001). Nie polega więc na oczekiwaniu pochwał czy nagród materialnych, lecz na radości z samego zaangażowania się w proces twórczy. Istnieje sporo badań potwierdzających, że ten rodzaj motywacji sprzyja twórczości (por. Taylor i Kaufman, 2021). Co ważne, nie jest to charakterystyczne jedynie dla twórczości przez duże „T” – wybitnej, profesjonalnej, lecz także dla twórczości amatorskiej (Benedek, Bruckdorfer i Jauk, 2020).

Postawa twórcza

W uproszczeniu, pod względem stosunku do świata można podzielić ludzi na dwie grupy: takich, którzy preferują stałość świata, w którym żyją, i takich, którzy akceptują fakt, że świat się zmienia. To dwie skrajne postawy wobec świata: konserwatywna i innowacyjna. Większość ludzi znajduje się gdzieś między tymi biegunami: niech świat będzie w miarę stały, ale i niech trochę się zmienia. Gdybyśmy nie mieli postawy „pomiędzy”, nie ulegalibyśmy modzie, nie kupowalibyśmy smartfonów i telewizorów nowej generacji, nie zmienialibyśmy pracy lub miejsca zamieszkania. Ale z drugiej strony duże zmiany wprowadzają niepokój – przykładem jest nadejście ery sztucznej inteligencji, która wzbudza wiele obaw. Nas jednak interesuje biegun skrajny związany z akceptacją, a nawet potrzebą zmian w otaczającej rzeczywistości. To właśnie postawa twórcza.

Przypomnę, że postawę twórczą zdefiniowałem jako trwałe nastawienie wobec otaczającego świata polegające na dostrzeganiu w nim okazji do zmian. Nie jest to więc jednorazowy akt twórczy w postaci np. namalowania obrazu czy ułożenia wiersza pod wpływem zakochania. Postawa twórcza przejawia się w uogólnieniu, w tym, że w różnych sytuacjach człowiek chce dokonywać zmian w otoczeniu, wychodzić poza istniejące schematy myślenia o nim. Innym wyróżnikiem postawy twórczej jest cecha, którą nazwać można tendencją odkrywczą. To zdolność do dostrzegania w otoczeniu właściwości, układów bodźców, których inni nie dostrzegają. To trochę jak w sytuacji, gdy idziemy przez łąkę i dostrzegamy owada na źdźble trawy, ale mijamy go obojętnie,

nie przyglądając się mu z bliska. Gdybyśmy jednak użyli teleobiektywu aparatu fotograficznego, ten owad zachwyciłby nas kolorami, symetrią, wzorem na ciele czy anatomicznymi szczegółami.

Do czego potrzebna jest postawa twórcza? Zacytuję fragment artykułu dotyczącego konieczności rozwijania postawy twórczej na przykładzie korzyści dla organizacji: „Twórczość organizacyjna jest procesem proaktywnym: pozwala organizacji celowo i ciągle zmieniać się i przystosowywać. Zawiera celowe niezadowolenie: odkrywanie nowych problemów do rozwiązania, znajdowanie nowych wyzwań i adaptację nowych technologii oraz metod, zanim ktoś inny to zrobi” (Basadur i Basadur, 2011, s. 86).

Widzimy więc, że postawa twórcza to nie tylko indywidualna potrzeba wprowadzania zmian w otaczającej rzeczywistości. To konieczność, bo świat się zmienia i my wszyscy, także organizacje w jakich funkcjonujemy (szkoły, uczelnie, firmy), musimy za tymi zmianami nadążyć, sami się zmieniając. Myślenie, że świat jest niezmienny i w takim stanie należy go utrwalić, jest najzwyczajszym złudzeniem.

Przyjrzyjmy się teraz niektórym cechom szczegółowym postawy twórczej.

Samorealizacja

Termin „samorealizacja” (samourzeczywistnienie, samoaktualizacja) pochodzi z psychologii humanistycznej, która wyłoniła się w latach 60.–80. ubiegłego wieku. Ten nurt psychologii koncentruje się na pozytywnych stronach psychicznego funkcjonowania człowieka: rozwoju, osobistym wzroście, rozkwicie, szczęściu. Według znanej koncepcji Abrahama Maslowa (1943), samorealizacja znajduje się na szczycie dążeń człowieka, wysoko powyżej potrzeb fizjologicznych, potrzeby bezpieczeństwa i jeszcze kilku innych (zob. schemat 1), oznaczając dążenie do spełnienia potencjału osobistego. Osoba samorealizująca się to osoba aktualizująca utajone zdolności i możliwości, doświadczająca siebie na głębokim ludzkim poziomie, nieprzejawiająca objawów „złego zdrowia, nerwozy, psychozy” (Maslow, 1986, s. 192). Takie

samorealizacyjne dążenie amerykański psycholog uznaje za podstawę i jednocześnie przejaw zdrowia psychicznego, lecz pesymistycznie dodaje, że samourzeczywistnienie zdarza się naprawdę rzadko, u mniej niż jednego procenta dorosłej populacji (Maslow, 1986). Chociaż Maslow nie prowadził w tej kwestii rzetelnych badań, to można przyjąć, że jest to wskaźnik zbyt pesymistyczny. Prowadzono sporo badań empirycznych na temat samoaktualizacji. W latach 1954–2017 termin „samoaktualizacja” wystąpił ponad tysiąc razy w tytułach artykułów naukowych (Compton, 2018). Badania, które odwoływały się do teorii Maslowa, szczególnie do samoaktualizacji, generalnie ją potwierdzały (Compton, 2018).

Samorealizacja jest naturalną potrzebą młodego człowieka. Dążenie do aktualizacji własnego potencjału wpisane jest w jego rozwój osobisty. Bardzo często wyraża się ono poprzez niekonwencjonalną ekspresję zewnętrzną: ubiór, eksperymenty z wizerunkiem (np. tatuaże), kontestację zwyczajowych form komunikacji czy zachowania buntownicze, które traktować można jako ustalanie własnych granic psychicznych i społecznych. Samorealizacja zależy w tym okresie m.in. od odnoszonych sukcesów. Wykazano na przykład, że znaczące osiągnięcia szkolne mają pozytywne znaczenie dla procesu samorealizacji, który rozpoczyna się w okresie dojrzewania (Pufal-Struzik, 1999). Problem jednak w tym, że okres dorastania odznacza się trudnościami w samorealizacji. Odpowiedzialny za to może być nacisk społeczny konformizujący dążenia i ekspresję osobistą jednostki, np. środowisko szkoły czy postawy rodziców wobec niekonwencjonalnych zachowań młodej osoby. Ponadto w tym okresie występuje dezorientacja tożsamościowa (Słupska, 2016), a niepewność co do tego, kim właściwie się jest, utrudnia wybór drogi realizacji stosownej dla siebie. Trudności w samorealizacji mogą zakłócać rozwój postawy twórczej u młodzieży. Co istotne, młody człowiek cechuje się labilnością (chwiejnością) emocjonalną, doświadcza sprzecznych emocji (Peret-Drażewska, 2021), rozmaitych lęków, w tym egzystencjalnych (Daszykowska-Tobiasz, 2023), co z definicji (w rozumieniu Maslowa) zaprzecza rzeczywistej samorealizacji, która wymaga dojrzałości emocjonalnej i pełnego zdrowia psychicznego. Można więc powiedzieć, że postawa twórcza

u młodzieży, ze względu na prawidłowości rozwojowe, nie jest jeszcze w pełni wykształcona.

Schemat 1. Piramida potrzeb według Abrahama Maslowa



Źródło: opracowanie własne.

Z punktu widzenia prowadzonych w tym artykule rozważań, niezwykle ważne jest powiązanie przez Maslowa (1986) samourzeczywistnienia z postawą twórczą. Ta koncepcja jest w zasadzie matrycą, na której odbija się wiele późniejszych koncepcji na ten temat. Maslow odróżnia dwa rodzaje twórczości: specjalny talent twórczości i samoaktualizującą się twórczość. I to właśnie ten drugi rodzaj twórczości opisuje postawę twórczą, bo, jak uważa Maslow, twórczość może się przejawiać w zwykłych sprawach życiowych. Ten rodzaj dyspozycji określa on jako „skłonność do robienia wszystkiego w sposób twórczy, na przykład prowadzenia domu, nauczania itd.” (1986, s. 137). Tak więc twórczość tego typu, twórczość codzienna, twórczość przez małe „t”, jest przejawem samoaktualizacji człowieka. Nie oznacza to oczywiście, że profesjonalna twórczość – ta przez duże „T” – nie mieści się w kategorii samoaktualizacji. Otóż, mieści się. Teoria Maslowa rozszerza pojęcie twórczości, czyni ją bardziej egalitarną.

Przypomnijmy, że twórczość codzienna jest – podobnie jak twórczość profesjonalna – sterowana przez motywację wewnętrzną (Benedek, Bruckdorfer i Jauk, 2020). Widzimy zatem, że postawa twórcza

oraz twórczość – jako proces twórczy – wykazują w tej mierze podobieństwo. I nie jest to jedyne podobieństwo. Maslow podkreśla także, że osoby twórcze „są wolne od bojaźni przed nieznanym, tajemniczym i zagadkowym, a często to nieznanne właśnie ich pociąga” (1986, s. 139). Opis ten odpowiada omawianej poniżej otwartości na doświadczenie będącej jednym z wymiarów osobowości skorelowanym z postawą twórczą.

Tendencja odkrywczą

Każde działanie twórcze wymaga połączenia dwóch podstawowych komponentów: zdolności do dostrzegania obszaru zmiany (odkrycie) i umiejętności realizacji zamysłu twórczego. W pierwszym przypadku będziemy mówić o tendencji odkrywczej, w drugim – o umiejętnościach realizacyjnych. Niestety, dość często osoby z postawą twórczą wykazują się jedynie zdolnością do tendencji odkrywczej, a znacznie gorzej jest z realizacją, ponieważ wymaga ona wytrwałości. Z kolei wytrwałość związana jest ze świadomością, że realizacja każdego odkrycia wymaga poświęcenia czasu na wprowadzenie własnego zamysłu twórczego w życie, a także ze zdolnością pokonywania różnych przeszkód w dążeniu do skutecznego swej idei. Tych natomiast zwykle nie brakuje. Na przykład osoby twórcze natrafiają często w organizacjach na opór w urzeczywistnianiu własnych pomysłów. Opór ten wynika z najzwyklejszych obaw przed zmianami, przed utratą pracy, jest pochodną czyichś nawyków i przyzwyczajajeń („nowe jest wrogiem starego”), a także samej struktury organizacji: sztywność strukturalna, interesy osobiste związane np. z zajmowanym stanowiskiem, utarte sposoby komunikacji między ludźmi, brak decyzyjności przełożonych. Wielość i różnorodność przeszkód może działać zniechęcająco. Ponadto dla niektórych osób realizacja działań jest nudna, co wynika z pewnych uwarunkowań temperamentalnych i osobowościowych. Generalnie, osoby takie doświadczają często nudy w różnych sferach życia, choć na szczęście epizody takie są krótkotrwałe (Chruszczewski, 2020). Z drugiej jednak strony, tendencja odkrywczą może właśnie wynikać

z nudy. Badania pokazują, że doświadczanie tej emocji może pobudzać ludzką ciekawość i poszukiwanie nowości (Hunter i in., 2016), a to jest dobry początek dla twórczości. Reasumując, twórczy sukces odnoszą te osoby, które potrafią łączyć zdolność do odkrywania „nieznanych łądów” z silną motywacją do przekształcenia odkrycia w czyn.

Czy młodzież charakteryzuje się tendencją odkrywczą? Istnieje wiele danych, które sugerują, że tak. Na przykład Jerzy Bralczyk zwraca uwagę na wysoką oryginalność języka młodzieżowego, który wprowadza nowe formy leksykalne do opisywania zjawisk czy obiektów (np. „dziaders”), a także korzysta ze skrótów dla wyrażania skomplikowanych sytuacji (np. „masakra”) (Kruszyńska, 2023). Na pewno jest to odpowiedź na spostrzeganą i odkrywaną rzeczywistość, którą młodzież chce ująć w sposób językowy inny niż ogólnie przyjęty. W psychologii tendencję odkrywczą bada się np. poprzez stosunek osób badanych do nowych odkryć naukowych, zainteresowanie nauką i naturą. Właśnie w takich badaniach (Hill i in., 2018) przeprowadzonych wśród amerykańskich uczniów wykazano, że większość z nich ma orientację odkrywczą na wysokim poziomie i nie ma różnic w tym zakresie między płciami.

Otwartość na doświadczenie

Otwartość na doświadczenie jest jednym z wymiarów pięcioczynnikowego modelu osobowości „wielkiej piątki” (por. McCrae i Costa, 1999). Obejmuje m.in. ciekawość intelektualną, wyobraźnię, wrażliwość estetyczną i szerokie zainteresowania. Trudno wyobrazić sobie, że osoby o postawie twórczej byłyby pozbawione takiego zestawu cech. Z oczywistych powodów są one tak pojemne, że nie odnoszą się jedynie do jakichś szczególnych rodzajów twórczości, lecz raczej do kreatywnego podejścia do świata w sensie ogólnym. Szereg badań wskazuje na to, że posiadanie cechy kreatywności istotnie koreluje z twórczością (Hunter i in., 2016; Tan i in., 2019), czego wyrazem są badania kwestionariuszowe studentów (Hunter i in., 2016; Tan i in., 2019) czy osób zatrudnionych w agencjach reklamowych (Abbasi i in., 2023). Ponadto – jak wykazano w japońskich badaniach na przykładzie

sprzedawców samochodów – otwartość na doświadczenie koreluje dodatnio z motywacją immanentną (Watanabe, Tareq i Kanazawa, 2011), której rola w twórczości omawiana była już wcześniej.

Polskie badania dotyczące młodzieży uzdolnionej artystycznie (Iskra, 1998) wykazały, że osoby o wysokich wynikach w teście oceniającym tę cechę osobowości odznaczały się spontanicznością, zaufaniem do siebie oraz szerokimi perspektywami poznawczymi. Z kolei osoby o niższych wynikach charakteryzowały się dyscypliną kosztem spontaniczności, poszukiwaniem bezpieczeństwa oraz podporządkowaniem się innym ludziom. Otwartość na doświadczenie skorelowane jest z wiekiem człowieka. Na przykład badania na próbie brytyjsko-niemieckiej wskazują, że otwartość na doświadczenie jest najwyższa u osób w wieku 16 lat, a później wraz z wiekiem spada, osiągając minimum powyżej 80. roku życia (Donnellan i Lucas, 2008).

Konteksty postawy twórczej

Przejdźmy teraz do omówienia kontekstów, w jakich rozpatrywać można postawę twórczą, a są to: kontekst społeczny i kulturowy, konteksty rozwojowe oraz konteksty rodzinne i edukacyjne.

Kontekst społeczny i kulturowy

Zarówno proces twórczy, jak i postawa twórcza nie mogą istnieć w oderwaniu od kontekstu społecznego i kulturowego. W historii społeczeństw występują przełomy kulturowe i technologiczne. W sztuce pojawiają się określone trendy, np. impresjonizm czy kubizm w malarstwie albo nowe odkrycia i zastosowania w technologiach, jak to jest współcześnie w przypadku sztucznej inteligencji. Pojawienie się takich trendów ogniskuje postawy twórcze i twórczość w określonych obszarach.

W trakcie wojen powstaje dużo treści o charakterze propagandowym, np. plakaty lub wiersze. Dużą rolę odgrywają również kwestie

ideologiczne. Sporo wybitnych twórców w dziedzinie poezji, prozy, malarstwa czy rzeźby angażowało się w Polsce (i nie tylko) w propagowanie ustroju komunistycznego, np. chwając Stalina. Ideologia ukierunkowuje twórczość i postawę twórczą na podtrzymanie panującego ustroju politycznego. Nierzadko prowadzi to do szarlatanerii, czego koronnym przykładem w nauce był Trofim Łysenko, „naukowiec” święcący triumfy w latach 20. i 30. ubiegłego wieku w bolszewickiej Rosji. Ten „Frankenstein sowieckiego rolnictwa” – jak go określano – głosił, że pszenica zmienia się w żyto, a ono – w jęczmień (Panas-Goworska i Goworski, 2016). Prowadził on pseudobadania nad „jarowizacją”, procesem chłodzenia ziaren zbóż, które rzekomo dzięki temu miały zwiększać wydajność trzykrotnie, co w realiach głodu w tamtym czasie wyglądało nad wyraz obiecująco. Łysenko nie miał żadnej wiedzy rolniczej, był półanalfabeta, co nie przeszkadzało mu walczyć z genetyką naukową i zajmować wysokie stanowiska naukowe w stalinowskiej Rosji (Panas-Goworska i Goworski, 2016).

Ważne jest także to, czy w danej organizacji (szkole, uczelni, przedsiębiorstwie) panuje klimat dla twórczości. Innymi słowy, czy współpracownicy i kierownictwo wspierają kreatywność, czy istnieją warunki do swobodnej dyskusji, czy nie występuje obawa przed ośmieszeniem (Nęcka, 2001). Nie bez znaczenia są także materialne zasoby organizacji: dostęp do nowoczesnych urządzeń oraz możliwości finansowe. To są środki do kreatywności, a bez nich większość pomysłów pozostaje jedynie w sferze idei. Ich brak zniechęca osoby o postawie twórczej do faktycznie twórczej aktywności.

Do omawianego kontekstu twórczości zaliczyć także należy różnice kulturowe w rozumieniu postawy twórczej i twórczości. Na przykład badania międzykulturowe wskazują, że kultury zachodnie podkreślają pragmatyczny wynik twórczości związany z rozwiązaniem konkretnego problemu. Kultury wschodnie natomiast są bardziej zainteresowane duchowością, podkreślają rolę twórczości w ułatwianiu osobistego spełnienia i oświecenia (Shao i in., 2019).

Czy współczesna kultura sprzyja twórczości i postawie twórczej? Pod wieloma względami w tym obszarze nic się nie zmieniło. Młodzież nadal dąży do samorealizacji, pisze wiersze, wybiera szkoły artystyczne,

o ile ma ku temu predyspozycje. Nowością jest natomiast powstanie nowych dróg ekspresji własnej, która łączy się z rozwojem mediów elektronicznych i społecznościowych. Autoekspresji i autoprezentacji służą media, w których młody człowiek zamieszcza osobiste informacje na swój temat, *selfie* wykonane często w osobistych sytuacjach, komentarze, w których ujawnia własne preferencje i postawy. Wiązą się z tym jednak – oczywiście już dzisiaj – zagrożenia związane z nieświadomym przesuwaniem granic intymności i ujawnianiem siebie, co wcześniej było nie do pomyślenia. Nie jest to zagrożenie dotyczące wyłącznie młodzieży – również osoby dorosłe uczestniczą w tej narcystycznej grze społecznej.

Media społecznościowe w sposób istotny pomagają w samorealizacji poprzez pośrednictwo w nawiązywaniu relacji z rówieśnikami. Tworzenie więzi koleżeńskich czy przyjacielskich w określonych grupach – opartych na wzajemnych zainteresowaniach i doświadczeniach – na pewno sprzyja poszerzaniu horyzontów. Sprzyja również uzyskiwaniu wsparcia, co służy polepszaniu samopoczucia i pogłębianiu samorealizacji. Jednak i w tym przypadku pojawiają się zagrożenia związane choćby z uzyskiwaniem niepochlebnych komentarzy na swój temat albo z uzależnieniem własnego samopoczucia od zewnętrznych źródeł: liczby znajomych, *followersów*, wyświetleń (Andrzejewska, 2021). Poza tym, zamieszczanie informacji w cyberprzestrzeni często wynika z prozaicznych powodów, takich jak nowa fryzura czy wizyta u kosmetyczki. W rezultacie, wartość samego siebie może ulec obniżeniu, gdyż stajemy się dla innych przedmiotem postrzegania w sposób, w jaki się prezentujemy – jako coś mało istotnego. Samorealizacja także schodzi na najniższy możliwy – powierzchowny – poziom i nie ma to nic wspólnego z postawą twórczą, gdyż ta wymaga wysiłku, nonkonformizmu i głębokiego doświadczania siebie jako niepowtarzalnej jednostki.

Powierzchowność treści jest zresztą charakterystyczna dla wszystkich mediów elektronicznych. Służy temu dostarczanie informacji w sposób maksymalnie skrótowy, pod atrakcyjnymi tytułami, które mają przyciągnąć uwagę odbiorcy. Ta cecha mediów elektronicznych nie służy drugiemu składnikowi postawy twórczej – tendencji

odkrywczej. Choć z przywoływanych już wyżej badań wynika, że młodzież odznacza się taką tendencją (Hill i in., 2018), to można mieć wątpliwości, czy przeszukiwanie i odczytywanie powierzchownych informacji w internecie jest faktycznie powiązane z postawą twórczą. Owszem, daje to jakieś poczucie orientacji w tym, co dzieje się w szeroko rozumianym świecie, ale nie tworzy spójnej i wieloaspektowej wiedzy. Przede wszystkim zaś nie sprzyja samodzielnemu stawianiu pytań, gdyż tendencja odkrywcza wymaga głębokiej refleksji nad światem.

W przypadku trzeciego składnika postawy twórczej – otwartości na doświadczenie – sprawa jest bardziej złożona. Jeśli rozumie się otwartość w sposób uproszczony jako ciekawość, to szeroko rozumiana cyberprzestrzeń ją wzbudza, bo w sposób oczywisty na niej żeruje, dostarczając ekscytujących treści i nowych wrażeń. Tyle że nie o to chodzi w otwartości na doświadczenie rozumianej jako ciekawość intelektualna, wyobraźnia, wrażliwość estetyczna i szerokie zainteresowania. Na pewno przekaz multimedialny i aplikacje (np. graficzne czy służące do obróbki zdjęć lub filmów wideo) umożliwiają rozwój wyobraźni i poczucia estetyki (aczkolwiek też jej wymagają). Pytanie jest natomiast takie, ilu młodych ludzi faktycznie korzysta z tych możliwości, aby np. podnieść jakość wykonanych zdjęć, poeksperymentować z filtrami czy zastanowić się nad ujęciem, a wszystko po to, by nadać fotografii cechy oryginalności lub najzwyczajniej zadbać o jakość przekazu. Gdy przyjrzeć się zdjęciom zamieszczanym w sieci, wydaje się, że niewielu. Ale być może jest to nadmiernie pesymistyczny wniosek, który należy zweryfikować.

Rozwojowe konteksty postawy twórczej

Niestety, niewiele wiadomo o powiązaniach postawy twórczej z rozwojem człowieka. W odniesieniu do procesu twórczego stwierdza się, że uzdolnienia warunkujące ten proces pojawiają się dość wcześnie w rozwoju: Robert Schumann pierwsze utwory muzyczne skomponował w wieku 6 lat, Fryderyk Chopin *Poloneza g-moll* – w wieku 8 lat (Poppek, 2016). W świetle badań prowadzonych na uczonych i przedstawicielach

twórczości artystycznej, wraz z wiekiem zwiększają się możliwości twórcze człowieka (zob. Popek, 2016). Ale czy tak samo jest w przypadku postawy twórczej?

Twórczość wczesnodziecięca jest zbliżona do twórczości codziennej (Kupers i in., 2019). Jest to forma swobodnej eksploracji obiektów – zestawiania figur, klocków w dowolnych kombinacjach, malowania obiektów w subiektywnych, a nie realistycznych kolorach. Jest to też forma zabawy. Pod względem motywacji twórczość dziecięca sterowana jest więc motywacją immanentną – tak charakterystyczną dla postawy twórczej i procesu twórczego. Twórczość tego typu z biegiem czasu jednak zanika. W średnim dzieciństwie rysunki dziecka stają się bardziej stereotypowe, ponieważ opanowuje ono konwencje graficzne i koncentruje się na zasadach realistycznej reprezentacji (Ershadi i Winner, 2020). Jest to efekt zarówno dojrzewania procesów psychicznych związanych z realistycznym patrzeniem na świat, jak też wpływu nacisków społecznych skłaniających do schematycznego ujmowania rzeczywistości (Ershadi i Winner, 2020).

U młodzieży twórczość przybiera już formę dojrzałą, która polega na tym, że występują istotne cechy procesu twórczego, np. myślenie dywergencyjne w warstwie intelektualnej. Badano m.in. relacje między twórczym zachowaniem a skłonnością do przeżyć mistycznych u młodzieży uzdolnionej plastycznie (Radoń, 2010). Odkryto, że różne składniki twórczego zachowania, jak np. nonkonformizm czy dywergencyjny styl myślenia, są istotnie powiązane ze skłonnością do doznawania przeżyć o charakterze mistycznym. Wydaje się więc, że skłonność do lokowania przeżyć poza czasem i przestrzenią u takiej młodzieży może skutkować określoną tematyką czy atmosferą jej wytworów twórczych, wymaga to jednak dalszych badań.

Konteksty rodzinne i edukacyjne

Za osłabienie postawy twórczej odpowiedzialne mogą być schematy myślowe rodziców, którzy wolą, aby dziecko realistycznie spoglądało na świat, uważając to za przejaw bardziej dojrzałych osiągnięć

rozwojowych. Mogą być za to również odpowiedzialne standardy w nauczaniu, gdy hamuje się swobodną ekspresję ucznia, zresztą z tego samego powodu, dla którego czynią to rodzice. Ponadto, istotnym czynnikiem staje się zastępowanie motywacji immanentnej motywacją zewnętrzną. W okresie szkolnym oceny stają się miarą osiągnięć ucznia i walka o nie włącza motywację zewnętrzną (Ershadi i Winner, 2020). Tego typu motywacja, sterowana ambicją i rywalizacją, zwykle nie sprzyja kreatywności, podobnie zresztą jak nagrody za twórczość (Amabile, Hennessey i Grossman, 1986), a wytwory ucznia podlegają przecież ocenie i nagradzaniu.

Jak więc pobudzać postawę twórczą u młodego człowieka? Przede wszystkim należy usunąć wszystkie bariery mogące taką postawę blokować. Do takich barier należy obawa rodziców, by ich dziecko ze względu na sposób ubioru czy niekonwencjonalny styl bycia nie zostało uznane za dziwaka, osobę nieprzystosowaną czy wręcz zaburzoną. Trzeba mieć bowiem świadomość, że postawa twórcza w okresie adolescencji wiąże się z różnymi eksperymentami mającymi na celu określenie własnego „ja”. Ta uwaga dotyczy zresztą każdego środowiska społecznego, w którym przebywa młody człowiek. Niezwykle ważną rolę odgrywa także twórczość przez małe „t”, np. amatorskie pisanie wierszy jest formą ekspresji własnych emocji i przekonań na temat świata. Co ważne, pełni także funkcję terapeutyczną, tak ważną w tym trudnym, konfliktowym i emocjonalnym etapie życia. Dodajmy jednak, że każda forma ekspresji artystycznej ma podobne funkcje.

Zwraca się uwagę na istnienie społecznych czynników tłumiących samorealizację (Janiszewska, 2023). Jednym z nich jest „mentalność kraba” polegająca na tym, że w otoczeniu społecznym znajdują się osoby, które pracowicie ściągają lepsze od siebie jednostki w dół. Sama nazwa, jak podaje Agnieszka Janiszewska, pochodzi od tego, że kraby złowione przez rybaków stosunkowo łatwo wydostałyby się z wiadra, lecz niestety te, które znajdują się bliżej dna ściągają w dół te, które dokonują próby ucieczki. Zatem od liderów organizacji (np. nauczycieli) należy oczekiwać, że będą oni wyrażać dezaprobatę wobec takiej mentalności i w mniej lub bardziej zdecydowany sposób usuwać tę przeszkodę dla postawy twórczej.

Na koniec rozważmy działania, które należy wdrożyć, aby pobudzać twórczość i postawę twórczą u młodego człowieka. Po pierwsze, warto w działania grupowe z młodzieżą wprowadzać humor (choć oczywiście nie każdy, np. sarkazm jest wykluczony). Dodatkowo relacje między humorem a twórczością są dobrze udokumentowane (por. Perchtold-Stefan i in., 2020). Kierując grupą młodzieży, nie trzeba być samemu osobą szczególnie dowcipną (choć byłoby to pomocne), można wykorzystać zabawne techniki opisane w podręcznikach myślenia twórczego. Po drugie, należy dążyć do wzbudzania motywacji immanentnej. Zachęcanie do twórczości przez małe „t” może właśnie temu służyć. Z przywoływanych już badań Teresy Amabile i współpracowniczek wynika, że różne formy nadzoru i zewnętrznego nagradzania tłumią motywację immanentną (Amabile, Hennessey i Grossman, 1986). Zatem dobrym sposobem wzbudzania tej motywacji u młodego człowieka jest podkreślanie, że działania twórcze mają służyć wewnętrznym potrzebom tworzenia, a nie zaspokajaniu oczekiwań świata zewnętrznego. Po trzecie, powinno się zachęcać do pogłębiania wielu dziedzin wiedzy i różnych aspektów rzeczywistości. Wąska specjalizacja, np. w biologii, choć może sprzyjać osiągnięciu wysokich wyników w nauce, niekoniecznie przełoży się na postawę twórczą, ponieważ wiązać się może jedynie reprodukcją wiedzy. Postawa twórcza wymaga otwartości na doświadczenia, a ta z kolei łączy się z różnorodnością zainteresowań.

Podsumowanie

Postawa twórcza i twórczość są niezbędnymi warunkami rozwoju osobistego oraz rozkwitu kulturowego i technologicznego społeczeństw. Dlatego należy eliminować bariery stojące tym właściwościom na drodze. Niezwykle ważne jest uświadomienie osobom odpowiedzialnym za wychowanie młodego pokolenia, jak również decydom zarządzającym organizacjami, że potencjał, który kryje się w postawie twórczej wymaga pobudzania i pielęgnowania. Nasza przyszłość – w wymiarze osobistym i społecznym – zależy w dużym stopniu od tego, jak bardzo

będziemy w stanie skorzystać z możliwości oferowanych nam przez twórczość i postawę twórczą. W gruncie rzeczy ludzki umysł i uczucia zawsze wyrwały się ku różnym formom twórczości, a człowiek z natury jest twórcą siebie i otaczającego go świata. I dlatego należy mu pozwolić trwać w tej postawie.

Literatura

- Abbasi, S.G., Alaghbari, M.A., Abbas, M., Beshr, B., Basheer, M., i Al-Ghazali, B.M. (2023). Openness to experience and creativity: the role of promotion focus. *Cogent Business & Management*, 10(3), 2238390.
- Amabile, T.M., Hennessey, B.A., i Grossman, B.S. (1986). Social influences on creativity: the effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(1), 14–23.
- Andrzejewska, A. (2021). Aktywność młodzieży w mediach społecznościowych: perspektywa osobowa, społeczna i kulturowa. *Spółczeństwo, Edukacja, Język*, 14(2), 87–100.
- Barbot, B. (2020). Creativity and self-esteem in adolescence: a study of their domain-specific, multivariate relationships. *The Journal of Creative Behavior*, 54(2), 279–292.
- Barbot, B., i Heuser, B. (2017). Creativity and identity formation in adolescence: a developmental perspective. W: M. Karwowski i J.C. Kaufman (red.), *The creative self: effect of beliefs, self-efficacy, mindset, and identity* (s. 87–98). Saint Louis: Elsevier Science.
- Barham, L., Duller, G.A.T., Candy, I., Scott, C., Cartwright, C.R., Peterson, J.R., Kabukcu, C., Chapot, M.S., Melia, F., Rots, V., George, N., Taipale, N., Gethin, P., i Nkombwe, P. (2023). Evidence for the earliest structural use of wood at least 476,000 years ago. *Nature*, 622, 107–111.
- Basadur, M., i Basadur, T. (2011). Attitudes and creativity. W: M.A. Runco i S.R. Pritzker (red.), *Encyclopedia of creativity* (s. 85–95). Amsterdam: Academic Press; Elsevier.
- Becker-Asano, C., Riesterer, N., Hué, J., i Nebel, B. (2015). *Embodiment, emotion, and chess: a system description*. Pobrano z <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:14416488>.

- Belitzky, S., Goren-Inbar, N., i Werker, E.A. (1991). A Middle Pleistocene wooden plank with man-made polish. *Journal of Human Evolution*, 20(4), 349–353.
- Benedek, M., Bruckdorfer, R., i Jauk, E. (2020). Motives for creativity: exploring what and why of everyday creativity. *The Journal of Creative Behavior*, 54(3), 610–625.
- Chacón-López, H., i Maeso-Broncano, A. (2023). Creative development, self-esteem and barriers to creativity in university students of education according to their participation in artistic activities. *Thinking Skills and Creativity*, 48, 101270.
- Chruszczewski, M.H. (2020). Boredom and its typologies. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 17(1), 235–249.
- Compton, W.C. (2018). Self-actualization myths: what did Maslow really say? *Journal of Humanistic Psychology*, 0(0). Pobrano z <https://doi.org/10.1177/0022167818761929>.
- Czyńska, M. (2023). *Dwurnik: Robotnik sztuki*. Warszawa: Marginesy.
- Daszykowska-Tobiasz, J. (2023). *Lęki egzystencjalne młodzieży*. W: R. Polak (red.), *Świat uczuć i emocji młodzieży* (s. 143–160). Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Donnellan, M.B., i Lucas, R.E. (2008). Age differences in the Big Five across the life span: evidence from two national samples. *Psychology and Aging*, 23(3), 558–566.
- Ershadi, M., i Winner, E. (2020). Children's creativity. W: M. Runco i S. Pritzker (red.), *Encyclopedia of creativity* (t. 1, s. 144–148). Amsterdam: Academic Press.
- Gajda, A. (2016). The relationship between school achievement and creativity at different educational stages. *Thinking Skills and Creativity*, 19, 246–259.
- González Moreno, A., i Molero Jurado, M.M. (2023). Creativity as a positive factor in the adolescence stage: relations with academic performance, stress and self-esteem. *Behavioral Sciences*, 13(12), 997.
- Guilford, J.P. (1978). *Natura inteligencji człowieka*. Przeł. B. Czarniawska, W. Kozłowski i J. Radzicki. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Guntz, T., Crowley, J.L., Vaufreydaz, D., Balzarini, R., i Dessus, P. (2018). The role of emotion in problem solving: first results from observing chess. W: *Proceedings of the Workshop on Modeling Cognitive*

- Processes from Multimodal Data* (s. 1–8). New York, NY: Association for Computing Machinery.
- Hill, P.W., McQuillan, J., Spiegel, A.N., i Diamond, J. (2018). Discovery orientation, cognitive schemas, and disparities in science identity in early adolescence. *Sociological perspectives: official publication of the Pacific Sociological Association*, 61(1), 99–125.
- Holt, J. (2020). *Idee, które zmieniły świat*. Przeł. T. Lanczewski. Kraków: Copernicus Center Press.
- Hunter, J.A., Abraham, E.H., Hunter, A.G., Goldberg, L.C., i Eastwood, J.D. (2016). Personality and boredom proneness in the prediction of creativity and curiosity. *Thinking Skills and Creativity*, 22, 48–57.
- Ishiguro, C., Sato Y., Takahashi, A., Abe, Y., Kato, E., i Takagishi, H. (2022). Relationships among creativity indices: creative potential, production, achievement, and beliefs about own creative personality. *PLoS ONE* 17(9), e0273303.
- Iskra, J. (1998). Stopień otwartości na doświadczenie a obraz siebie młodzieży artystycznie uzdolnionej. *Roczniki Psychologiczne*, 1, 57–71.
- Janiszewska, A. (2023). Co może blokować wykorzystanie potencjału twórczego? Psychologiczne inhibitory samorealizacji. *Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne*, 16(1), 289–302.
- Kienzler, I. (2019). *Kobiety ze słynnych obrazów: muzy, modelki, kochanki*. Warszawa: Lira.
- Kozielecki, J. (1987). *Koncepcja transgresyjna człowieka: analiza psychologiczna*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Kozielecki, J. (1997). *Transgresja i kultura*. Warszawa: „Żak”.
- Kruszyńska, A. (2023). *Prof. Bralczyk: młodzież, która wylania się ze współczesnego języka jest odkrywczą i krytycznie patrząca na inne pokolenia*. Pobrano z <https://www.pap.pl/aktualnosci/prof-bralczyk-mlodziez-ktora-wylania-sie-ze-wspolczesnego-jezyka-jest-odkrywcza-i>.
- Kupers, E., Lehmann-Wermser, A., McPherson, G., i van Geert, P. (2019). Children’s creativity: a theoretical framework and systematic review. *Review of Educational Research*, 89(1), 93–124.
- Łukasik, A. (1999). *Zewnętrzne ograniczenia procesu twórczego*. Rzeszów: Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.

- Maslow, A.H. (1986). *W stronę psychologii istnienia*. Przeł. I. Wyrzykowska. Warszawa: „Pax”.
- Mastria, S., Agnoli, S., i Corazza, G.E. (2019). How does emotion influence the creativity evaluation of exogenous alternative ideas? *PLoS ONE*, 14(7), e0219298.
- McCrae, R.R., i Costa, P.T., Jr. (1999). A five-factor theory of personality. W: L.A. Pervin i O.P. John (red.), *Handbook of personality: theory and research* (s. 139–153). New York: Guilford Press.
- Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological Review*, 69(3), 220–232.
- Mézerville, C. (2019). Adolescence and creativity: cognitions and affect involved in positive youth development. *Arts & Humanities Open Access Journal*, 3(4), 163–168.
- Nami, Y., Marsooli, H., i Ashouri, M. (2014). The relationship between creativity and academic achievement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 114, 36–39.
- Nęcka, E. (2001). *Psychologia twórczości*. Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Panas-Goworska, M., i Goworski, A. (2016). *Naukowcy spod czerwonej gwiazdy*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Perchtold-Stefan, C.M., Fink, A., Rominger, C., i Papousek, I. (2020). Motivational factors in the typical display of humor and creative potential: the case of malevolent creativity. *Frontiers in Psychology*, 11, 1213.
- Peret-Drażewska, P. (2021). Specyfika rozwojowa okresu adolescencji. Implikacje dla praktyki wychowawczej. *Roczniki Pedagogiczne*, 13(4), 73–90.
- Popek, S.L. (2016). Mechanizmy aktywności twórczej człowieka w świetle interakcyjnej teorii psychologicznej. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 29(3), 7–32.
- Pufal-Struzik, I. (1999). Self-actualization and other personality dimensions as predictors of mental health of intellectually gifted students. *Roeper Review*, 22(1), 44–47.
- Radoń, S. (2010). Twórczość a przeżycia mistyczne młodzieży o uzdolnieniach artystycznych. *Studia Psychologica*, 10, 203–224.
- Raidl, M.H., i Lubart, T.I. (2001). An empirical study of intuition and creativity. *Imagination, Cognition and Personality*, 20(3), 217–230.

- Rani, G.S., i Dalal, S. (2013). Relationship of creativity and achievement motivation of senior secondary students. *International Journal for Research in Education*, 2(7).
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Shao, Y., Zhang, C., Zhou, J., Gu, T., i Yuan, Y. (2019). How does culture shape creativity? A mini-review. *Frontiers in Psychology*, 10, 1219.
- Słupska, K. (2016). W poszukiwaniu siebie... Młodzież na drodze do samo-realizacji. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 10(2), 201–214.
- Tan, C.S., Lau, X.S., Kung, Y.T., i Kailsan, R.A/L. (2019). Openness to experience enhances creativity: The mediating role of intrinsic motivation and the creative process engagement. *The Journal of Creative Behavior*, 53(1), 109–119.
- Taylor, C.L., i Kaufman, J.C. (2021). The creative trait motivation scales. *Thinking Skills and Creativity*, 39, 100763.
- Watanabe, S., Tareq, M., i Kanazawa, Y. (2011). When openness to experience and conscientiousness affect continuous learning: a mediating role of intrinsic motivation and a moderating role of occupation. *Japanese Psychological Research*, 53(1), 1–14.
- Xu, Y., Shao, J., Zeng, W., Wu, X., Huang, D., Zeng, Y., i Wu, J. (2021). Depression and creativity during COVID-19: psychological resilience as a mediator and deliberate rumination as a moderator. *Frontiers in Psychology*, 12, 665961.

o AUTORZE:

dr hab. Andrzej Łukasik, prof. UR – psycholog, Uniwersytet Rzeszowski,
ORCID 0000-0002-5338-2570,
KONTAKT: alukasik@ur.edu.pl

Praca nad sobą młodych Polaków: przeгляд badań

ABSTRAKT

- Dzisiejsze rozumienie pracy nad sobą sięga głęboko do fundamentalnych doktryn filozoficznych, a wykorzystywane jest przez psychologię, psychoterapię i coaching
- Samopoznanie, jako fundament moralności, zakłada poznanie własnych wad i zalet, co stanowi klucz do samoulepszenia
- Istotnym obszarem młodych ludzi jest podnoszenie własnych umiejętności i kompetencji potrzebnych na rynku pracy. Ze względu na większą konkurencyjność i złożoność rynku pracy wymagane jest ciągle podnoszenie kwalifikacji.

SŁOWA KLUCZOWE: praca nad sobą, rozwój osobisty, samodyscyplina, kompetencje zawodowe.

Wprowadzenie

Podejmując przegląd badań na temat pracy nad sobą wśród młodych Polaków, kwestią zasadniczą jest uchwycenie, czym owo zjawisko jest oraz z jakich tradycji wyrasta. Praca nad sobą stanowi istotny konstrukt w większości systemów filozoficznych. W filozofii Wschodu podkreślano rolę samodyscypliny, zdobywania mądrości, szukania

jedności ze światem, co przyczyniało się do odnalezienia spokoju, wyzwolenia się czy wręcz osiągnięciu oświecenia (Szymańska, 2001). W kulturze Zachodu idea samodoskonalenia jest obecna od początkowych etapów rozwoju filozofii. Dewiza Sokratesa „poznaj samego siebie” może być rozumiana na kilka sposobów. Samopoznanie, jako fundament moralności, zakłada poznanie własnych wad i zalet, co stanowi klucz do samoulepszenia. Refleksja nad własnym życiem, jak ujął to później Platon: „życie niebadane nie jest warte życia” (wyd. 2017), zakłada permanentne poznawanie własnych myśli, uczuć, działań w celu osiągnięcia wewnętrznej harmonii. Natomiast Arystoteles, ostatni z „trójki wielkich filozofów starożytnej Grecji”, pisał o eudajmonii (szczęściu) osiąganym przez pielegnowanie cnót i pracę nad sobą (por. wyd. 2011). Jednak walor samokontroli i samodyscypliny, życia zgodnego z wartościami moralnymi, wykorzystywanie rozumu jako przewodnika w podejmowaniu decyzji, rozwinęli stoicy. Rozwój cnót (*arete*), kontrola emocji (*apatheia*), akceptacja losu (*amor fait*) oraz refleksyjność i medytacja (Marek Aureliusz, wyd. 2022), wydają się aktualne i poszukiwane przez młodych ludzi także dzisiaj.

Zagadnienie pracy nad sobą podejmują także współczesne koncepcje filozoficzne. Przykładowo amerykański pragmatyzm reprezentowany przez Williama Jamesa (2022) i Johna Deweya (1963) skupia się na praktycznym zastosowaniu wiedzy i działania. Praca nad sobą w tym kontekście często obejmuje praktyczne podejście do rozwiązywania problemów i osiągnięcia celów życiowych. Z pragmatyzmem powiązany był rozwój industrializacji i urbanizacji oraz pokrewne procesy, jak chociażby sekularyzacja. Pewną odpowiedzią na te zmiany, jak również odpowiedzią na traumę wywołaną pierwszą i drugą wojną światową, był rozwój egzystencjalizmu – kierunku, który akcentował indywidualną odpowiedzialność za własne życie i autentyczność. Współczesne rozumienie pracy nad sobą często odnosi się do egzystencjalnej idei tworzenia własnego życia poprzez świadome wybory i autentyczność (Heidegger, 2004). Natomiast w postmodernizmie, zwłaszcza w koncepcji „technologii siebie” Michela Foucaulta (2010), jednostki stosują specyficzne techniki, aby przekształcać swoje życie. Są to sposoby, dzięki którym ludzie pracują nad sobą, aby osiągnąć pewne cele, takie

jak samodoskonalenie, moralna poprawa czy duchowy rozwój. Jednym z kluczowych elementów technologii siebie są praktyki introspekcyjne, które pozwalają jednostkom na refleksję nad własnymi myślami, uczuciami i działaniami. Technologie siebie obejmują również praktyki związane z dyscypliną ciała, takie jak regularne ćwiczenia fizyczne, dieta, rytuały higieniczne czy techniki relaksacyjne. Celem tych działań jest kształtowanie ciała w sposób, który odzwierciedla określone wartości i normy kulturowe.

Dzisiejsze rozumienie pracy nad sobą sięga głęboko do fundamentalnych doktryn filozoficznych, a pełna operacjonalizacja tego terminu wymaga przyjrzenia się klasycznym wzorcom, jak również nowszym koncepcjom. Warto przy tym zwrócić uwagę na pewne *novum* XX i XXI wieku, a mianowicie wykorzystanie klasycznych idei pracy nad sobą przez psychologię, psychoterapię, *coaching* oraz pokrewne obszary. Można powiedzieć, że filozofowie od początku wskazywali na potrzebę samorozwoju, czynili to jednak dość intuicyjnie. Natomiast współczesne nauki szczegółowe proces ten zoperacjonalizowały, dając jasne instrukcje pracy nad sobą. Przykładowo terapia poznawczo-behawioralna (CBT) akcentuje zmianę w obszarze negatywnych wzorców myślenia i zastępowanie ich wzorcami adaptacyjnymi (Beck, 2012). Albert Ellis (2004), twórca *rational emotive behavior therapy* (REBT), bezpośrednio czerpał z myśli stoickiej, stworzył przy tym klarowny zestaw reguł, w jaki sposób identyfikować, a następnie modyfikować destruktywne myśli, przekonania i emocje. Popularna ostatnimi laty praktyka uważności (*mindfulness*) oraz opracowany na jej podstawie program redukcji stresu – *mindfulness-based stress reduction*, nawiązują do praktyk medytacji wschodniej, wykorzystują również współczesną wiedzę medyczną (Kabat-Zinn, 2021). Idąc tym tropem, badania nad odpornością na stres w warstwie koncepcyjnej inspirowane były m.in. stoicyzmem – akceptacja trudności i rozwijanie wewnętrznej siły. Inną dziedziną aktywności człowieka jest inwestowanie we własne kompetencje edukacyjne i zawodowe, co nawiązuje do pragmatyzmu i Foucaultowskiej „technologii siebie” (Foucault, 2010).

W związku z powyższym można stwierdzić, że zagadnienie pracy nad sobą jest wielowątkowe, może bowiem obejmować indywidualną

inicjatywę w zakresie podnoszenia własnych kompetencji potrzebnych na rynku pracy, rozwój zainteresowań i pasji oraz zyskującą ostatnimi laty na popularności – pracę nad własnym dobrostanem, kondycją psychiczną i fizyczną. Każdy z tych obszarów cechuje się odrębnym zestawem podejmowanych aktywności oraz zakładanych celów. Natomiast w warstwie metodologicznej poszczególne aspekty pracy nad sobą młodego pokolenia identyfikowane są oraz opracowywane w oparciu o odrębne strategie badawcze.

Dlatego też celem niniejszego opracowania będzie zestawienie poszczególnych aspektów pracy nad sobą wraz z omówieniem zastosowanych metod, technik i narzędzi. Warto również podkreślić, że większość z podejmowanych obszarów rozproszona jest w odrębnych badaniach. Oznacza to jednocześnie, że roboczym celem analizy będzie nadanie im spójnej narracji.

Rozwój umiejętności i kompetencji zawodowych

Bardzo ważne dla młodych ludzi jest podnoszenie własnych umiejętności i kompetencji wymaganych na rynku pracy, co jest zrozumiałe, gdyż dobrze płatna praca, przynosząca satysfakcję osobistą, stanowi podstawę realizacji innych celów – związanych z zainteresowaniami, pasjami czy rozwojem osobistym. W tym zakresie podstawą jest wybór odpowiedniej ścieżki kariery (Nowakowski, 2005). Współczesny rynek pracy, charakteryzujący się wysoką konkurencyjnością, skłania do przyjmowania nowych form aktywności. W przeciwieństwie do przeszłości, kiedy to model aktywności zawodowej przypominał metaforyczną fabrykę, w której ludzie pracowali od początku kariery aż do emerytury, symbolizującą przewidywalność i trwałość rynku pracy. Współczesność natomiast wymusza stosowanie odmiennych strategii. Ze względu na większą konkurencyjność i złożoność rynku pracy, wymagane jest ciągle podnoszenie kwalifikacji. W tym ujęciu ciekawą prognozę prezentuje Yuval Noah Harari (2023), wskazując, że wcześniejsza „rewolucja przemysłowa” co prawda wstrząsnęła rynkiem pracy, jednak główna zmiana polegała na zastąpieniu pracy

rąk ludzkich przez maszyny. Natomiast ludzie łatwo mogli zaadaptować się do prężnie rozwijającego się sektora usług. Następowala wówczas migracja ze wsi do miast, które z biegiem czasu coraz silniej koncentrowały się na usługach. Obecnie, dzięki rozwojowi systemów informatycznych, a zwłaszcza sztucznej inteligencji, również zawody wymagające sprawności poznawczej są coraz częściej wykonywane przez maszyny. Mimo tych zmian, sektor IT rozwija się dynamicznie, a zawody związane z analizą danych, zwłaszcza *big data* oraz inne profesje inżynierskie cieszą się lawinowo rosnącą liczbą ofert pracy (Raport Branży IT, 2022), wymagają one jednak wysokich kwalifikacji specjalistycznych. Z tego też względu młodzi ludzie inwestują we własne kwalifikacje zawodowe, co często wykracza poza ukończenie studiów. Widzimy na przykład rosnącą popularność studiów podyplomowych, kursów specjalistycznych czy *boot campów*. Jednak silna presja na wysokie kwalifikacje, przy dużej konkurencyjności, ma swoją ciemną stronę, co sprawia, że młodzi pracownicy już na starcie czują się zestresowani, a nawet wypaleni. Badania wskazują, że wśród młodych pracowników w wieku 18 do 34 lat już 25 proc. badanych cierpi na wypalenie zawodowe spowodowane stresem w miejscu pracy (van Veen i in., 2023). Reasumując, obserwujemy dwa rodzaje postaw: z jednej strony gotowość do większego wysiłku zmierzającego do podnoszenia kompetencji i gromadzenia kapitału, z drugiej zaś – poszukiwanie równowagi pomiędzy wymogami życia zawodowego a czasem prywatnym.

Młodzi ludzie wchodzą na rynek pracy z innymi oczekiwaniami w porównaniu do starszego pokolenia. Pomimo iż zarobki nadal znajdują się na pierwszym miejscu wśród priorytetów (56,8 proc. wskazań), to już na drugim miejscu pojawia się zdobycie doświadczenia zawodowego (43,4 proc. wskazań), a nieco dalej w zestawieniu pojawia się bogaty pakiet szkoleń (21,2 proc.) (PwC, 2021). W tym kontekście szczególnie wysoko oceniane są kompetencje z obszaru IT.

Również uczniowie szkół ponadpodstawowych wysoko w hierarchii priorytetów oceniali pracę. Wśród badanych na pierwszym miejscu najważniejszym celem w życiu była miłość i przyjaźń (57 proc. wskazań), jednak już kolejne miejsca dotyczyły zdobycia ciekawej pracy zgodnej z zainteresowaniami (38 proc.), osiągnięcie wysokiej pozycji

zawodowej, zrobienie kariery (35 proc.), zdobycie majątku, osiągnięcie wysokiej pozycji materialnej (35 proc.). Z opinii badanych wynika również, że po szkole ponadpodstawowej w większości planują dalszą edukację. Łącznie 68 proc. uczniów zamierza podjąć studia na wybranym kierunku, a wartość ta jest wyższa wśród uczniów liceów ogólnokształcących, spośród których aż 81 proc. planuje edukację na poziomie akademickim (Boguszewski, 2022). Badani wskazywali również, że kluczową kompetencją jest umiejętność adaptacji w dynamicznie zmieniającym się rynku pracy. Praca nad sobą, w tym zdobywanie nowych umiejętności, może zwiększyć szanse na znalezienie atrakcyjnej pracy. Przy czym komponent zmiany rynku pracy uwidacznia się zwłaszcza w czasie gwałtownych i nieprzewidywalnych wstrząsów – pandemia, kryzys gospodarczy. Z tego też względu młodzi pracownicy mają określone oczekiwania względem pracodawców – większość preferuje pracę z domu lub w systemie hybrydowym. Na popularności zyskuje również idea *work-life balance* jako perspektywa znalezienia złotego środka pomiędzy wymogami życia zawodowego a życiem prywatnym. Warto tu podkreślić, że znalezienie owego balansu wymaga ogromnej samodyscypliny związanej z zarządzaniem czasem i zasobami oraz pewnego ascetyzmu, rozumianego jako świadoma rezygnacja z pogoni za bogactwem. W tym kontekście wysoko oceniane są niematerialne aspekty pracy – dobra atmosfera oraz osiągnięcie poczucia sensu i satysfakcji.

Zestawiając podejście do pracy pomiędzy poszczególnymi pokoleniami, dostrzegamy kluczowe różnice. Wśród pracowników z pokolenia *baby boomers* (1946–1964) dominuje nacisk na wartość pracy, uważa się, że są to osoby, które żyją, aby pracować. Podobne nastawienie prezentuje młodsze pokolenie – tzw. X. Są to osoby urodzone w latach 1965–1979. Charakteryzuje je pracowitość i lojalność względem pracodawcy. Porównując nastawienie tych osób z pokoleniem Y, a zwłaszcza z pokoleniem Z, notujemy istotne różnice. Młodzi pracownicy traktują pracę jako środek do realizacji innych, pozazawodowych celów, w tym wszechstronnego rozwoju osobistego. Praca jest dla nich jednym z elementów różnorodnego i wielobarwnego życia (Aterima Work, 2023). Taka perspektywa charakterystyczna jest dla społeczeństw wysoko rozwiniętych, gdzie miejsce wartości związanych z przetrwaniem zastępują

wartości samodoskonalenia się i samorozwoju. Oznacza to, że młodzi ludzie zamiast podążać za bogactwem skupiają się na innych, pozamaterialnych płaszczyznach życia. Postawie takiej sprzyjają oczywiście aktualne warunki na rynku pracy. W społeczeństwie, w którym stopa bezrobocia oscyluje w granicach 5 proc. (Aterima Work, 2023), ciągle rosnącym zarobkom towarzyszy umiarkowany optymizm i spokój w kontekście własnych finansów.

Powyżej zaprezentowane badania prowadzone były głównie z perspektywy makrospołecznej, usiłowały bowiem uchwycić aktualne trendy w obszarze podejmowanych aktywności zawodowych i edukacyjnych. Warto również przyrzeć się badaniom psychologicznym i pedagogicznym, ponieważ mogą one dostarczyć odpowiedzi na pytania dotyczące uwarunkowań wyborów edukacyjnych i zawodowych wśród młodych osób. Innymi słowy, chodzi o uchwycenie czynników wpływających na poziom aspiracji – zarówno osobowościowych, jak i społecznych. Możemy do nich zaliczyć: płeć, pochodzenie społeczne, stopień urbanizacji środowiska, dostępność placówek oświatowych, wcześniejsze oceny, wykształcenie rodziców, standard życia rodzinnego, postawy rodzicielskie czy uczestnictwo rodziny w życiu kulturalnym. W badaniach z 2015 roku wskazano, że wybór ścieżki kariery zależy od miejsca pochodzenia. Wśród wiejskiej młodzieży gimnazjalnej częściej planowano wybór technikum (71,5 proc.), natomiast młodzież miejska częściej deklarowała chęć pójścia na studia (41,6 proc.) (Kunikowski, Kamińska i Gawryluk, 2016).

Przechodząc do warstwy metodologicznej zaprezentowanych raportów, badania *Młodzież 2021* realizowane były ze środków Krajowego Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom (KCPU) przez Fundację Centrum Badania Opinii Społecznej (CBOS). CBOS jest wyspecjalizowanym ośrodkiem prowadzącym reprezentatywne dla społeczeństwa polskiego badania sondażowe dotyczące opinii na temat wszelkich ważnych problemów społeczno-politycznych i gospodarczych. Od początku lat 90. ubiegłego wieku CBOS realizuje regularnie, co miesiąc, badania przeglądowe, których wyniki są powszechnie dostępne. Ponadto, prowadzi badania komercyjne, zarówno w paradygmacie ilościowym, jakościowym, jak i mieszanym (*mix method*). Ogromną

zaletą realizacji badań przez CBOS jest dobór próby w oparciu o PESEL, co umożliwia zastosowanie najbardziej reprezentatywnego doboru. Badanie *Młodzi 2021* przeprowadzono w okresie od 1 października do 5 listopada 2021 roku na losowo dobranej ogólnopolskiej próbie uczniów z operatu losowania – Systemu Informacji Oświatowej. Do badania wytypowano 80 szkół ponadpodstawowych o wszystkich profilach – licea ogólnokształcące, technika, szkoły branżowe. Byli to uczniowie ostatnich klas. Próba składała się z 1531 obserwacji (poziom realizacji próby zasadniczej wyniósł 65 proc.). Metodą badawczą było badanie audytoryjne – ankieta wypełniana samodzielnie przez respondentów (CBOS, 2021).

Z kolei w raporcie *Polski rynek pracy w 2023 roku. Jakich zmian się spodziewać?* zastosowano triangulację w zakresie pozyskiwania i analizy danych. Część danych zebrano przez LinkedIn, z kolei inne dane i statystyki z rynków pracy pochodziły z Raportów Płacowych Hays 2023. Wykorzystano również dane historyczne dotyczące chociażby związku pomiędzy poziomem bezrobocia a inflacją. Dane tego typu pozwoliły na prognozowanie trendów na rynku pracy.

W przypadku badania *Młodzi Polacy na rynku pracy* dane zebrano za pomocą ankiety on-line w marcu i kwietniu 2022 roku na próbie 3207 respondentów. Przy czym w analizie uwzględniono odpowiedzi tylko osób do 27. roku życia ($n=2023$). Celem badania było zrozumienie postaw, oczekiwań i doświadczeń młodych Polaków (studentów i absolwentów) wchodzących na rynek pracy. Kluczowymi obszarami analizy były ocena szans zawodowych, preferencje dotyczące zatrudnienia. Była to trzecia edycja tego badania, co umożliwia porównanie wyników z lat poprzednich, a co za tym idzie – analizę trendów.

Podsumowując, pracę nad sobą w obszarze podnoszenia kwalifikacji zawodowych najczęściej prowadzi się z zastosowaniem metody sondażu diagnostycznego. Ponadto, część badań prowadzonych jest cyklicznie, co umożliwia rejestrowanie dynamiki określonych zjawisk w czasie wraz z ich prognozowaniem. Badania w obszarze aktywności i oczekiwań zawodowych mogą być uzupełniane danymi makrospołecznymi i makroekonomicznymi, co pozwala na uchwycenie korelacji pomiędzy poszczególnymi zmianami strukturalnymi a zachowaniami ludzi.

Rozwój osobisty

W życiu pozazawodowym najważniejsze dla Polaków są: rodzina, dzieci i związek małżeński lub partnerski (72 proc. wskazań). Odpoczynek, hobby oraz zdrowie również są często wymieniane. W tym aspekcie warto przyjrzeć się bliżej rozwojowi osobistemu, albowiem realizacja pozazawodowych celów wymaga pracy nad sobą. W raporcie przeprowadzonym na zlecenie Benefit Systems rozwój osobisty jest różnie definiowany przez Polaków. Najczęściej jest to: zdobywanie nowych umiejętności (23 proc.), realizowanie marzeń i celów (17 proc.), dbanie o relacje z innymi oraz dbanie o rodzinę (po 12 proc.). Wśród badanych działania podjęte w ramach rozwoju osobistego najczęściej obejmowały: sport, aktywność fizyczną, gry zespołowe (13 proc.), następnie czytanie książek (11 proc.), samokształcenie i kursy (9 proc.), podróże i zwiedzanie (5 proc.), uczestnictwo w kulturze (teatr, kino) (5 proc.), spotkania z ludźmi (5 proc.), dbanie o zdrowie, dietę, zerwanie z nałogami (4 proc.), poświęcenie rodzinie więcej czasu (4 proc.), naukę języków obcych (4 proc.). Pojawiały się również marginalne odpowiedzi dotyczące korzystania z internetu, zaangażowania społecznego, zmiany pracy i odpoczynku. Zastanawiające są jednak dane wskazujące na 33 proc. respondentów, którzy nic nie zrobili w kontekście rozwoju osobistego, zwłaszcza gdy zestawia się je z kafeterią odpowiedzi na temat ważności rozwoju osobistego, gdzie zdecydowana większość badanych wskazała, że aspekt ten jest bardzo ważny lub ważny. Jako barierę w dbaniu w własny rozwój respondenci wskazywali na brak pieniędzy (25 proc.), brak czasu (22 proc.), zły stan zdrowia, wiek (16 proc.), brak silnej woli, motywacji i konsekwencji (12 proc.), politykę państwa, przepisy (8 proc.), brak odpowiedniej oferty (7 proc.), ludzką zawiść (4 proc.). Warto podkreślić, że potrzebę rozwoju akcentują zwłaszcza młode osoby, przykładowo w grupie wiekowej 18–24 lata wagę rozwoju osobistego deklarowało 100 proc. respondentów, natomiast w grupach starszych wartość ta była niższa. Przykładowo, w grupie wiekowej 45–59 lat znaczenie rozwoju osobistego wskazywało 84 proc. badanych, a w grupie powyżej 60 lat – jedynie 83 proc. (Benefit Systems, 2015).

Pojawia się więc pytanie, jak na tym tle prezentują się dzieci i młodzież. Przyjrzyjmy się badaniom zrealizowanym na zlecenie Biura Rzecznika Praw Dziecka (2023) na łącznej próbie 4629 dzieci z drugiej klasy ($n=1505$) oraz szóstej klasy ($n=1362$) szkoły podstawowej oraz drugiej klasy szkoły ponadpodstawowej ($n=1762$). W zakresie zdrowia fizycznego większość badanych oceniała je pozytywnie, przy czym młodsze dzieci wyżej oceniały własne zdrowie jako wyśmienite lub bardzo dobre (69 proc.) w porównaniu z nastolatkami (51 proc.). Respondenci również dobrze wypadali w zakresie podejmowanych aktywności fizycznych. W tygodniu poprzedzającym badanie dwie trzecie uczniów deklaroowało bycie aktywnymi fizycznie (sumując odpowiedzi „bardzo” i „ogromnie”) z zauważalną różnicą wynoszącą 23 punkty procentowe między najmłodszymi a najstarszymi uczniami – na korzyść drugoklasistów ze szkoły podstawowej (78 proc. w porównaniu do 55 proc.). Niewielki odsetek młodzieży ze szkół ponadpodstawowych (7 proc.) w ogóle nie uczestniczył w zajęciach ruchowych takich jak bieganie, pływanie czy taniec. Różnice, choć nieco mniejsze, były widoczne również w zdolności do podejmowania wysiłku fizycznego, np. biegania, gdzie 10 proc. uczniów szkół podstawowych zgłosiło brak takiej zdolności (odpowiedzi „wcale” lub „trochę”), podczas gdy wśród uczniów liceów i techników odsetek ten wzrósł do 15 proc. To wskazuje, że niższy poziom aktywności fizycznej wśród starszej młodzieży nie wynika wyłącznie z braku zdolności do wykonywania ćwiczeń (tamże).

Lepsze samopoczucie fizyczne deklarowali chłopcy – trzy czwarte z nich czuło się dobrze lub bardzo dobrze w porównaniu do 66 proc. dziewcząt; podobne wyniki zaobserwowano w zdolności do podejmowania aktywności fizycznej (76 proc. wysokich wskazań wśród chłopców i 63 proc. wśród dziewcząt). Co istotne, dysproporcje między płciami nasilały się wraz z wiekiem. Wśród najmłodszych różnice były minimalne, natomiast w szkołach ponadpodstawowych tylko nieco ponad połowa dziewcząt (odpowiednio 56 proc. i 54 proc.) czuła się dobrze fizycznie i zdolna do aktywności w porównaniu do 72 proc. i 75 proc. chłopców. Sprawność fizyczna była również skorelowana z sytuacją materialną gospodarstwa domowego – im lepsza sytuacja finansowa rodziny, tym dzieci deklarowały wyższy poziom zdrowia

fizycznego. Natomiast wielkość miejsca zamieszkania nie miała istotnego wpływu na kondycję fizyczną – podobne wyniki odnotowano wśród uczniów mieszkających na wsi i w miastach różnej wielkości (tamże).

Innym aspektem, poniekąd powiązany z dobrym samopoczuciem oraz aktywnością fizyczną, jest odczuwana radość z życia. Sześciu na dziesięciu uczniów (60 proc.) oceniło swoje życie jako pełne radości, z czego co piąty (20 proc.) wybrał odpowiedź zdecydowanie pozytywną. Poziom edukacyjny respondentów odgrywał tu istotną rolę – optymizm wyraźnie malał wraz z wiekiem. Zdecydowana większość najmłodszych dzieci (79 proc.) odczuwała radość z życia, a aż 39 proc. z nich cieszyło się z niego ogromnie. Negatywne odpowiedzi wskazało jedynie 4 proc. najmłodszych. Wśród szóstoklasistów radość z życia deklarowało 58 proc., z czego tylko 13 proc. wybrało odpowiedź „ogromnie”. Co ósmy uczeń klasy szóstej (12 proc.) udzielił odpowiedzi negatywnej („wcale” lub „trochę”). Uczniowie szkół ponadpodstawowych mieli zdecydowanie niższe wyniki – tylko 45 proc. uznało swoje życie za radosne, podczas gdy jedna piąta (21 proc.) nie odczuwała radości wcale lub w niewielkim stopniu. Wielu z nich udzieliło odpowiedzi ambiwalentnej (tamże).

Podobne tendencje uwidaczniały się w zakresie dobrego nastroju, gdzie w tygodniu poprzedzającym badanie deklarowało go 58 proc. uczniów, a 54 proc. dobrze się wtedy bawiło. Zły nastrój i niechęć do zabawy („nigdy” i „rzadko”) zgłosiło odpowiednio 12 proc. i 11 proc. uczniów. Najmłodszy uczniowie byli zdecydowanie bardziej skorzy do zabawy, gdzie odsetek odpowiedzi pozytywnych wynosił 82 proc. Natomiast wśród najstarszych uczniów dobrą zabawę deklarowała niespełna połowa (48 proc.), a jedna piąta (19 proc.) nie miała tego typu radości. Ponad trzy czwarte ósmio- i dziewięciolatków (76 proc.) było w pogodnym nastroju, z czego 31 proc. zawsze miało dobry humor. Wśród 12- i 13-latków dobry nastrój miało już niespełna 57 proc., a wśród młodzieży odsetek ten spadał do 42 proc. Aż 13 proc. nastolatków i 19 proc. starszej młodzieży prawie nigdy nie miało dobrego nastroju. Najstarsi uczniowie częściej udzielali umiarkowanych ocen w tym zakresie (tamże).

Na podstawie zestawienia powyższych danych wyprowadzić można kilka praktycznych wniosków. Otóż dzieci i młodzież, w porównaniu do osób dorosłych, częściej angażują się w działania przyczyniające się do rozwoju osobistego. Podejmują więc spontaniczne aktywności wpływające zarówno na lepszy stan zdrowia, jak i poprawę samopoczucia. Po drugie, obserwuje się, że młodsze dzieci częściej angażują się w aktywność fizyczną, ponadto odznaczają się wyższym dobrostanem w porównaniu z ich starszymi kolegami. Oba te wątki wymagają pogłębienia bazującego na analizie badań.

Dane Centrum Badania Opinii Społecznej na temat zajęć dodatkowych wprowadzicie nie w pełni odzwierciedlają motywację do pracy nad sobą młodych ludzi, gdyż istotną rolę odgrywają tu ambicje i możliwości rodziców, niemniej jednak dziecko uczestniczące w dodatkowych zajęciach pozaszkolnych angażuje się w aktywność edukacyjną, sportową czy artystyczną, co przyczynia się do rozwoju ważnych kompetencji związanych z systematycznością, wytrwałością w dążeniu do celu. W sukcesywnie prowadzonych badaniach CBOS-u (Badora, 2023), począwszy od roku szkolnego 2014/2015, stwierdzono, że ponad połowa dzieci (52 proc.) bierze udział w jakiejś formie zajęć pozalekcyjnych. Tendencja ta utrzymała się po 2016 roku, kiedy to ponad 60 proc. rodziców deklarowało, że ich dzieci w wieku szkolnym uczęszczają lub będą uczęszczać w bieżącym roku szkolnym na zajęcia dodatkowe, co można łączyć z wprowadzeniem programu 500+. W okresie pandemii odsetek ten znacząco spadł do nieco ponad 50 proc., co związane było z *lockdownami*. Po tym czasie udział dzieci w zajęciach dodatkowych znacznie wzrósł – do 72 proc. w 2023 roku. Dzieci najczęściej biorą udział w nauce języków obcych, zajęciach sportowych, korepetycjach i kursach przygotowawczych oraz zajęciach artystycznych (Badora, 2023). Uczestnictwo w zajęciach dodatkowych, takich jak nauka języków obcych, zajęcia sportowe, korepetycje czy zajęcia artystyczne, przyczynia się do rozwoju ważnych umiejętności. Dzieci i młodzież nabywają kompetencji związanych z systematycznością, wytrwałością, zdolnościami komunikacyjnymi i artystycznymi. Regularne uczestnictwo w tego typu zajęciach pomaga w kształtowaniu samodyscypliny i motywacji. Dzieci uczą się, jak dążyć do celów, planować czas

i angażować się w różne formy aktywności. Można więc stwierdzić, że praca nad sobą jest związana z dostępem do zajęć dodatkowych, które wspierają rozwój umiejętności, samodyscypliny, motywacji i wszechstronnego rozwoju.

Powyżej zasygnalizowano również, że dzieci wraz z wiekiem odznaczają się gorszą kondycją psychiczną. Na pytania dotyczące dobrego nastroju w ostatnim czasie aż 19 proc. uczniów szkół ponadpodstawowych wskazało, że nigdy lub rzadko byli w dobrym nastroju. Dane te potwierdzają alarmujące trendy o wyraźnym pogorszeniu stanu zdrowia wśród dzieci i nastolatków. Z badań przeprowadzonych na podstawie danych Komendy Głównej Policji wynika, że rokrocznie wzrasta liczba prób samobójczych. Przykładowo w roku 2012 zanotowano 291 prób samobójczych, z czego 139 zakończyło się śmiercią. Natomiast już w 2021 roku odnotowano 1496 prób, z czego śmiercią zakończyło się 127 (Kicińska i Palma, 2024). Również dane epidemiologiczne wskazują wzrost rozpoznania depresji w grupie wiekowej poniżej 18. roku życia (Narodowy Fundusz Zdrowia, 2020; Dudek, 2014). W innym dokumencie można znaleźć szacunki wskazujące, że objawy depresji wśród nastolatków występują w przedziale od 27 proc. do 54 proc. (Bomba i Orwid, 2004). W raporcie *Młode głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym* z 2023 roku potwierdzono negatywne tendencje. Otóż ponad połowa młodych ludzi (52,4 proc.) odczuwa brak motywacji do działania, 28 proc. deklaruje brak chęci do życia, 37 proc. ma problemy ze snem, 32,5 proc. nie akceptuje tego, kim jest, 29,3 proc. ma podejrzenie depresji, 25,9 proc. mówi o samobójstwie, a 39,2 proc. myśli o podjęciu próby samobójczej, przy czym 8,8 proc. uczniów podjęło próbę samobójczą. Dane te pokazują skalę problemu, mówi się więc o kryzysie zdrowia psychicznego wśród najmłodszych. Przyczyn tego stanu rzeczy jest wiele, począwszy od nadmiernych wymagań ze strony rodziców, presji rówieśniczej, roli nowych mediów czy izolacji wywołanej *lockdownami* (UNICEF, 2021). Najmłodszy coraz częściej korzystają z pomocy profilaktycznej i terapeutycznej. Chociaż ten aspekt dotyczy głównie redukcji deficytów i stanów chorobowych, to jednak przyczynia się do rozwoju osobistego, zawierając komponent pracy nad sobą. Udział w terapii pozwala bowiem lepiej zrozumieć

własne emocje i nieświadomione motywy działania (Pospiszyl, 1998) oraz utrwalone schematy (Beck, 2012). Pozwala również rozwiązać pewne problemy, które utrudniają realizację ważnych rozwojowych celów. Z tego względu warto przyrzeć się ofercie pomocowej, z której mogą korzystać dzieci i młodzież. Zgodnie z raportem Najwyższej Izby Kontroli (2020), stan pomocy psychologicznej i psychiatrycznej w Polsce jest na niezadowalającym poziomie. W trakcie kontroli wykazano wiele braków i nieprawidłowości, począwszy od niewystarczającego doświadczenia psychologów i psychoterapeutów w szkołach, a skończywszy na niewystarczającej liczbie miejsc w szpitalnych oddziałach psychiatrycznych (procedura od złożenia wniosku o objęcie pomocą do uzyskania opinii lub orzeczenia zajmowała ponad 61 dni, a w skrajnych przypadkach, w około 5 proc. badanych spraw, przekroczyła 201 dni). Można jednak zaobserwować pozytywne zmiany w tym obszarze. Od 1 września 2022 roku w szkołach ogólnodostępnych zwiększono liczbę nauczycieli specjalistów. Wprowadzono nowe stanowisko pedagoga specjalnego oraz ustalono minimalną łączną liczbę etatów dla pedagogów, pedagogów specjalnych, psychologów, logopedów i terapeutów pedagogicznych (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2023). Ponadto nowy model ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży zakłada trzypoziomowy system opieki. Na pierwszym poziomie funkcjonują Ośrodki Środowiskowej Opieki Psychologicznej i Psychoterapeutycznej, które stanowią pierwszą linię wsparcia dla dzieci w sytuacjach kryzysowych. Nacisk położony jest na wczesną interwencję bez konieczności hospitalizacji. Na drugim poziomie znajduje się Środowiskowe Centrum Zdrowia Psychicznego. Obejmuje ono bardziej specjalistyczne usługi, w tym konsultacje psychiatryczne. Działa na zasadzie współpracy z poziomem pierwszym, przekazując trudniejsze przypadki. Natomiast trzeci poziom stanowią Ośrodki Wysokospecjalistycznej Całodobowej Opieki Psychiatrycznej, które realizują zadania opieki dla najcięższych przypadków wymagających hospitalizacji. Kierowanie do tych ośrodków następuje po wykorzystaniu innych form wsparcia. Celem tej strategii jest zwiększenie dostępności pomocy przez lokalizację ośrodków pierwszego poziomu blisko miejsca zamieszkania. Ma ona także na celu odciążenie oddziałów ratunkowych poprzez

przekierowanie pacjentów do odpowiednich poziomów opieki w zależności od ich potrzeb. Istotnym celem jest ponadto skrócenie hospitalizacji za sprawą położenia nacisku na wczesną interwencję i wsparcie środowiskowe (Ministerstwo Zdrowia, 2020).

Wprowadzane zmiany systemowe, w połączeniu ze wzrostem świadomości nauczycieli i rodziców na temat zdrowia fizycznego oraz psychicznego dzieci i młodzieży, stwarza obiecującą perspektywę do poprawy aktualnego stanu rzeczy. Uczestnictwo w oddziaływaniach profilaktycznych lub terapeutycznych, oprócz oczywistego celu, jakim jest pomoc i minimalizowanie problemów natury psychologicznej, stwarza również możliwości do wzrostu. Daje bowiem szanse na głębsze poznanie własnych motywacji, impulsów, czasami nawet nieuświadomionych dążeń.

W zaprezentowanych powyżej badaniach posługiwano się głównie metodami ilościowymi. W przypadku badania prowadzonego na zlecenie Benefit Systems wykorzystano metodę sondażu diagnostycznego, natomiast dane zbierano techniką wywiadu telefonicznego wspomaganego komputerowo (CATI). Badania zrealizowano na reprezentatywnej próbie 1000 respondentów w wieku 18–65 lat. Podobnie w przypadku badań prowadzonych przez CBOS wykorzystano procedurę *mixed-mode* na reprezentatywnej imiennej próbie pełnoletnich mieszkańców Polski wylosowanej z rejestru PESEL. Każdy respondent wybierał samodzielnie jedną z technik badawczych: wywiad bezpośredni z udziałem ankietera (metoda CAPI); wywiad telefoniczny po skontaktowaniu się z ankieterem CBOS (CATI); samodzielne wypełnienie ankiety internetowej (CAWI), do której dostęp był możliwy na podstawie loginu i hasła przekazanego respondentowi w liście od CBOS. Na pytania o wydatki związane z rozpoczęciem nowego roku szkolnego odpowiadali rodzice mający dzieci w wieku szkolnym ($n=242$).

Metodę sondażu diagnostycznego wykorzystano również w badaniu *Młode głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym*, przy czym zasięg tego badania (została nim objęta młodzież ze wszystkich województw) oraz wielkość próby ($n=184447$) pozwalają wnioskować, że były to badania wielkoskalowe. Zastosowano dobór celowy (arbitralny) respondentów. Dobór ten opierał się na decyzji badacza, który wykorzystał swoją

wiedzę i doświadczenie do dopasowania próby do procesu realizacji badań w szkołach podstawowych. Taka metoda może jednak utrudniać zebranie reprezentatywnej grupy. Badanie przeprowadzono za pomocą kwestionariusza ankiety wypełnianego drogą elektroniczną. Była ona dostępna na platformie badawczej LimeSurvey, która umożliwiała zgromadzenie odpowiedzi uczniów oraz wygenerowanie indywidualnych raportów dla każdej szkoły.

W badaniach zrealizowanych przez Biuro Rzecznika Praw Dziecka wzięło udział 4629 uczniów dobranych w sposób losowy, warstwowy. Badania przeprowadzono w paradygmacie ilościowym z zastosowaniem szerokiej baterii wystandaryzowanych narzędzi. Zasadniczym kwestionariuszem był KIDSCREEN-27. Jest to narzędzie stosowane w różnych krajach europejskich, dostosowane do różnych poziomów edukacyjnych. Porusza ono takie tematy jak: aktywność fizyczna i zdrowie, ogólny nastrój, rodzina i spędzanie czasu wolnego, życie towarzyskie oraz szkoła i nauka. Kwestionariusz ten jest zaprojektowany w wersji uproszczonej, spełnia wszystkie wymogi etyczne dotyczące badań z osobami nieletnimi i jest wypełniany samodzielnie przez uczniów w formie ankiety elektronicznej. W badaniu zastosowano również autorski kwestionariusz dotyczący postaw wobec uczniów z Ukrainy. Miał na celu zbadanie relacji i nastawienia polskich uczniów do ich rówieśników zza wschodniej granicy, co było odpowiedzią na znaczący napływ uchodźców wojennych do Polski.

Podsumowanie

Badania dotyczące pracy nad sobą młodych Polaków ukazują, że jest to wieloaspektowe zjawisko zakorzenione w różnych tradycjach filozoficznych. Zarówno wschodnie, jak i zachodnie filozofie podkreślają znaczenie samodyscypliny, refleksji nad sobą oraz rozwijania sprawności moralnych. Sokrates, Platon i Arystoteles, a także stoicy, jak Marek Aureliusz, wskazywali na konieczność samopoznania i samodoskonalenia. Współczesne prądy myślowe, takie jak pragmatyzm, egzystencjalizm i postmodernizm, przyczyniły się do dalszej operacjonalizacji

i szerszego zrozumienia tego zagadnienia, wprowadzając nowe metody i techniki pracy nad sobą.

W ramach niniejszego tekstu skoncentrowano się na dwóch zasadniczych aspektach pracy nad sobą – aktywności nakierowanej na podnoszenie kompetencji potrzebnych na rynku pracy oraz aktywności związanej z rozwojem osobistym. Dla młodych Polaków kluczowym obszarem pracy nad sobą jest rozwijanie umiejętności i kompetencji zawodowych. Współczesny rynek pracy, wymagający ciągłego podnoszenia kwalifikacji, zmusza młodych ludzi do inwestowania w edukację i rozwój zawodowy. Zmiany na rynku pracy, takie jak digitalizacja i rozwój sztucznej inteligencji, powodują, że nawet zawody wymagające wysokich umiejętności poznawczych są coraz częściej wykonywane przez maszyny/systemy informatyczne. Młodzi ludzie muszą więc nieustannie adaptować się do nowych warunków poprzez edukację, kursy specjalistyczne i studia podyplomowe. Badania wskazują, że młodzi pracownicy mają wysokie oczekiwania wobec rynku pracy, a ponadto chcą godzić życie zawodowe z prywatnym, co prowadzi do poszukiwania równowagi (*work-life balance*). Sprostanie wysokim wymaganiom rynku pracy oraz znalezienie złotego środka pomiędzy życiem zawodowym a prywatnym wymaga od nich ogromnej samodyscypliny, motywacji oraz wysokiej świadomości własnych celów.

Rozwój osobisty jest równie ważny jak rozwój zawodowy. Polacy w różny sposób definiują, czym on jest – dla jednych jest to zdobywanie nowych umiejętności, dla innych realizowanie marzeń czy dbanie o relacje z bliskimi. Młodzi Polacy często angażują się w aktywności fizyczne, sport, samokształcenie, a także dbają o zdrowie i dietę. Jednak niektórzy nie podejmują żadnych działań w kierunku dbania o siebie, co jest wynikiem braku motywacji, czasu lub środków finansowych oraz szeregu dodatkowych czynników. Sytuacja ta znacznie lepiej wygląda w przypadku dzieci i młodzieży, zwłaszcza wśród uczniów wczesnych klas szkoły podstawowej. W badaniach przeprowadzonych przez Biuro Rzecznika Praw Dziecka większość dzieci i młodzieży ocenia swoje zdrowie fizyczne pozytywnie i aktywnie uczestniczy w zajęciach fizycznych. Jednak wraz z wiekiem obserwuje się zmniejszenie aktywności fizycznej oraz pogorszenie kondycji psychicznej,

co potwierdzają dane o wzrastającej liczbie prób samobójczych przy lawinowym wzroście zaburzeń nastroju wśród nastolatków.

Dane CBOS-u pokazują, że w większość uczniów uczestniczy w zajęciach pozalekcyjnych, nakierowanych na rozwój (nauka języków obcych, zajęcia sportowe czy artystyczne). Przyczyniają się one do rozwoju ważnych kompetencji i samodyscypliny. Regularne zajęcia pozalekcyjne pomagają dzieciom i młodzieży w kształtowaniu umiejętności zarządzania czasem i dążenia do wyznaczonych celów.

Praca nad sobą młodych Polaków obejmuje rozwój zarówno zawodowy, jak i osobisty. Młodzi Polacy inwestują w swoje kompetencje zawodowe, adaptując się do dynamicznie zmieniającego się rynku pracy. Równocześnie dbają o rozwój osobisty, angażując się w różne formy aktywności fizycznej, intelektualnej i społecznej. Pomimo wyzwań, takich jak stres i wypalenie zawodowe, młodzi ludzie dążą do znalezienia równowagi między życiem zawodowym a prywatnym, co jest kluczowe dla ich ogólnego dobrostanu.

Literatura

- Arystoteles. (2011). *Etyka nikomachejska*. Przeł. D. Gromska. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Aterima Work. (2023). *Polski rynek pracy w 2023 roku. Jakich zmian się spodziewać?* Kraków: Aterima Work.
- Badora, B. (oprac.). (2023). *Wydatki rodziców na edukację dzieci w roku szkolnym 2023/2024*. Komunikat z badań nr 135/2023. Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej.
- Beck, J.S. (2012). *Terapia poznawczo-behawioralna*. Przeł. M. Cierpisz i R. Andruszko. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Benefit Systems. (2015). *Polacy a rozwój. Raport o podejściu do rozwoju osobistego i zawodowego różnych pokoleń Polaków*. Warszawa: Benefit Systems.
- Biuro Rzecznika Praw Dziecka. (2023). *Badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce. Raport z badania*. Warszawa: Biuro Rzecznika Praw Dziecka.

- Boguszewski, R. (2022). Aspiracje, dążenia i plany życiowe młodzieży. W: M. Grabowska i M. Gwiazda (red.), *Młodość 2021* (s. 62–82). Warszawa: Centrum Badania Opinii Społecznej; Krajowe Centrum Przeciwdziałania Uzależnieniom.
- Bomba, J., i Orwid, M. (2004). Zaburzenia zdrowia psychicznego w okresie młodzieńczym. Postępowanie, profilaktyka i błędy w postępowaniu. W: M. Rybakowa (red.), *Medycyna wieku młodzieńczego* (t. 2, s. 1556–1574). Kraków: Wydawnictwo Medyczne.
- Dewey, J. (1963). *Demokracja i wychowanie*. Przeł. Z. Doroszowa. Warszawa: „Książka i Wiedza”.
- Dudek, M. (2014). Depresja wśród młodzieży licealnej. *Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych*, 67, 139–151.
- Ellis, A. (2004). *Rational emotive behavior therapy*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Foucault, M. (2010). *Bezpieczeństwo, terytorium, populacja*. Przeł. M. Herer. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Harari, Y.N. (2023). *21 lekcji na XXI wiek*. Przeł. M. Romanek. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Heidegger, M. (2004). *Bycie i czas*. Przeł. B. Baran. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- James, W. (2022). *Pragmatyzm*. Przeł. W.N. Kozłowski. Kraków: Vis-à-vis Etiuda.
- Kabat-Zinn, J. (2021). *Życie, piękna katastrofa*. Przeł. R. Skrzypczak. Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Kicińska, L., i Palma, J. (2024). *Zachowania samobójcze wśród dzieci i młodzieży. Raport za lata 2012–2021 na podstawie danych Komendy Głównej Policji*. Pobrano z https://backend.zwjw.pl/media/attachments/Raport_za_lata_2012-2021_zachowania_samobojcze_mlodziemy_2_JVEHSu1.pdf.
- Kunikowski, J., Kamińska, A., i Gawryluk, M. (2015). Aspiracje zawodowe młodzieży. *Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J – Paedagogia-Psychologia*, 29(4), 55–78.
- Marek Aureliusz. (2022). *Rozmyślenia*. Przeł. M. Reiter. Warszawa; Ożarów Mazowiecki: Bellona.
- Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2023). *Wyniki raportu „Zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży”*. Pobrano z <https://www.gov.pl/web/edukacja/wyniki-raportu-zdrowie-psychiczne-dzieci-i-mlodziemy>.

- Ministerstwo Zdrowia. (2020). *Nowy model ochrony zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży*. Pobrano z <https://www.gov.pl/web/zdrowie/nowy-model-ochrony-zdrowia-psychicznego-dzieci-i-mlodziezy>.
- Najwyższa Izba Kontroli. (2020). *Dostępność leczenia psychiatrycznego dla dzieci i młodzieży (w latach 2017–2019). Informacja o wynikach kontroli*. Warszawa: Departament Zdrowia NIK.
- Nowakowski, P.T. (2005). Psychologiczno-pedagogiczne aspekty środowiska pracy. W: M. Czapka (red.), *Psychospołeczne i pedagogiczne uwarunkowania pracy* (s. 39–56). Bytom: Wyższa Szkoła Ekonomii i Administracji.
- Platon. (2017). *Obrona Sokratesa*. Przeł. R. Legutko. Kraków: Ośrodek Myśli Politycznej; Warszawa: Fundacja Świętego Mikołaja – Redakcja Teologii Politycznej; Państwowy Instytut Wydawniczy.
- Pospiszyl, K. (1998). *Resocjalizacja. Teoretyczne podstawy oraz przykłady programów oddziaływań*. Warszawa: „Żak”.
- PwC. (2021). *Młodzi Polacy na rynku pracy 2021*. Pobrano z <https://www.pwc.pl/pl/publikacje/raport-pwc-mlodzi-na-ryнку-pracy-2021.pdf>.
- Raport Branży IT. (2022). *Perspektywy rozwoju rynku IT w Polsce do 2030 roku*. Pobrano z https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/landingi-editor-uploads/XRSGbvJA/Raport_Branzy_IT_PL.pdf.
- Szymańska, B. (red.). (2001). *Filozofia Wschodu*. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- UNICEF. (2021). *Aż 630 tysięcy dzieci w Polsce wymaga specjalistycznej pomocy psychologicznej i psychiatrycznej*. Pobrano z <https://unicef.pl/co-robimy/aktualnosci/news/az-630-tysiecy-dzieci-w-polsce-wymaga-specjalistycznej-pomocy-psychologicznej-i-psychiatrycznej>.
- van Veen, M., Bruel, D., Bouwens, L., Held, N., i Soeter, M. (2023). *Burn-outklachten onder jonge werknemers. Een groeiend probleem?* The Hague: TNO: innovation for life.

O AUTORZE:

dr Łukasz Szwejka – pedagog, Instytut Badań Edukacyjnych
w Warszawie, ORCID 0000-0001-5168-3372
KONTAKT: l.szwejka@ibe.edu.pl

Planowanie kariery

ABSTRAKT

- Charakterystyczną cechą współczesnych karier jest przekraczanie granic zatrudnienia: łatwe przechodzenie do kolejnych organizacji, wykonywanie różnych zawodów, wchodzenie w środowisko międzynarodowe
- Inteligencja emocjonalna jest ważnym czynnikiem w osiągnięciu sukcesu. Duże znaczenie ma też inicjatywa i umiejętność współdziałania, zdolność przystosowania się czy dar przekonywania. Bardzo ważna jest też umiejętność komunikowania się oraz zaprezentowania się, czyli bycia atrakcyjnym dla odbiorców
- W karierze zawodowej młodych mężczyzn ważna jest orientacja na sukces, a plany kobiet charakteryzuje orientacja na bezpieczeństwo.

SŁOWA KLUCZOWE: kariera, rozwój zawodowy, młódzież, sukces zawodowy, planowanie kariery, czynniki osiągnięcia sukcesu, dydaktyka języka polskiego.

Wstęp

Współczesny dyskurs naukowy na temat kariery jest bardzo bogaty i różnorodny metodologicznie. Oscyluje nie tylko między właściwym jej zaplanowaniem ze względu na czynniki wewnętrzne podmiotu i warunki zewnętrzne oraz pyta o definicję sukcesu i analizuje kolejne

elementy wpływające na jego osiągnięcie, lecz także zadaje ważne pytanie: czy w ogóle możliwe jest planowanie w świecie płynnym, ponowoczesnym, określanym jako VUCA? To akronim od słów: *volatility* ('zmienność'), *uncertainty* ('niepewność'), *complexity* ('złożoność') i *amiguity* ('niejednoznaczność') (Jagielska, 2023, s. 152). W tym kontekście równie ważne jak planowanie kariery wydaje się rozumienie wyżej wymienionych cech świata i swobodne poruszanie się w nim oraz znajomość teoretycznych ujęć dotyczących ścieżki zawodowej. W artykule przedstawię jakościowe wnioski z analizy prac 29 maturzystów uczestniczących w zajęciach z doradztwa zawodowego oraz skonfrontuję je ze współczesnym dyskursem naukowym dotyczącym planowania kariery. Wskażę, że wartościowe byłoby zapoznanie uczniów także z metarefleksją profesjologiczną, co uchroniłoby ich przed błędami i rozczarowaniami w przyszłości, a także pozwoliło zrozumieć i zaakceptować własną biografię zawodową. Dalej odniosę kwestie planowania kariery do dydaktyki szkolnej, metod nauczania i roli edukacji polonistycznej.

Postawy młodzieży

Analiza prac maturzystów rocznika 2023 w jednym z liceów ogólnokształcących w Bielsku-Białej, którzy pisali o tym, jak wyobrażają sobie swoją karierę zawodową oraz zainteresowanie uczniów zajęciami z doradztwa zawodowego, wykazały, że młodzież potrzebuje wsparcia w tym zakresie. W klasie łączącej profil przyrodniczy i matematyczny było 13 mężczyzn i 16 kobiet. Najistotniejsze dla badanych okazały się kwestie dopasowania osobowości do zawodu, dlatego samopoznanie i różnego typu autoanalizy uczniowie wskazywali jako najbardziej wartościowy element procesu doradztwa. Tu należy wyróżnić koncentrację młodzieży na rozpoznaniu zdolności wrodzonych, przykładanie mniejszej zaś wagi do możliwości osiągnięcia pewnych cech dzięki pracy nad sobą, takich na przykład jak: systematyczność, dyskrekcja czy umiejętność dobrej organizacji czasu. Być może okres dojrzewania przypadający na pandemię w dużej mierze uniemożliwił zebranie

społecznych i osobistych doświadczeń w takim stopniu, jaki jest potrzebny do świadomości swoich zasobów. Izolacja od kontaktów rówieśniczych częściowo zwalniała z pracy nad charakterem. Również nauczanie zdalne, posługujące się zgoła odmiennym od naturalnego wachlarzem metod dydaktycznych, nie stanowiło dobrego sposobu na poznanie preferencji intelektualnych, talentów, zdolności i stylu pracy. Doświadczenia doradców zawodowych wskazują jednak, że samopoznanie jest dla młodzieży – niezależnie od okresu pandemii – najatrakcyjniejszym poznawczo elementem zajęć. Warsztat doradcy z kolei dysponuje bogatymi materiałami w tym właśnie zakresie, niewspółmiernymi do materiałów związanych ze zmieniającymi się w szybkim tempie kulturowym warunkami pracy (rynkem pracy).

Mimo że wiele się mówi, iż żyjemy w czasach zmienności i różnorodności zajęć wykonywanych przez człowieka w ciągu aktywności zawodowej, maturzyści muszą wybrać jeden kierunek studiów i powinni identyfikować się osobowościowo oraz aksjologicznie z przyszłym zawodem. Ścieżkę kariery wyobrażają sobie albo pionowo – jako kolejne awanse zmierzające do objęcia władzy, albo ekspercko – bycie znakomitym profesjonalistą w dziedzinie, co przynosi spodziewane finansowe zyski. Młodzi mężczyźni w analizowanej grupie częściej niż młode kobiety w swoich planach zawodowych wykazywali zainteresowanie czynnikami zewnętrznymi, głównie tendencjami na rynku pracy. Tu zderzali się jednak z nieprzewidywalnymi skutkami rozwoju cyfryzacji, zwanymi „czwartą rewolucją przemysłową”. Pytanie, które sobie stawiali w dyskusjach: „czy wybraną aktywność zawodową można zastąpić rozwiązaniami robotycznymi i informatycznymi?”, kierowało refleksję ku cechom współczesności określonym przez VUCA i pozostało bez jasnej odpowiedzi. Dla kobiet najważniejsza była zgodność zawodu z czynnikami wewnętrznymi i stałość zatrudnienia, którą ich zdaniem gwarantuje posada państwowa. Dokonywały wyboru zawodu „zawsze potrzebnego”, jak te z grupy medycznych, opieki nad dziećmi i osobami starszymi, obróbki żywności, zawody prawnicze. Wśród tych profesji widać też stanowiska niewymagające wysokich kwalifikacji, jednak ich wartość upatrywano w tym, że są to zajęcia, których nie będzie potrafił wykonać robot. W związku z upublicznionymi

i jednolitymi stawkami wynagrodzeń w części zawodów kobiety częściej niż mężczyźni wskazywały wysokość zarobków jako ważny korelat wyboru. Agnieszka Cybal-Michalska (2013) przypomina o ważności różnych orientacji ludzi względem kariery zawodowej, m.in. orientację „iść naprzód” i orientację na sukces – przy nich istotną rolę odgrywa również osiągnięcie władzy oraz możliwość wykorzystania swoich zdolności w pracy uznawanej za ciekawą. Można stwierdzić, że to te orientacje były bliższe młodym mężczyznom w omawianej grupie, zaś orientacja na bezpieczeństwo charakteryzowała plany kobiet.

Co istotne, młodzież w wieku lat 18 lub 19 zazwyczaj nie zna wymagań, jakie niesie życie rodzinne i nie uwzględniła tego składnika w planowaniu kariery. W badanej grupie obie płcie nie określały spon-tanicznie (nie były o to pytane wprost), czy i w jakim wieku chciałyby mieć dzieci i jak te fakty wpływałyby na ich karierę. Wykazywano się gotowością do mobilności, przeprowadzek, pracy zdalnej. Sukces zawodowy rozumiano jako wykonywanie zawodu o wysokim prestiżu społecznym, którego istotną częścią składową są bardzo wysokie zarobki.

Edukacja polegająca na spotkaniach z doradcą zawodowym kilka miesięcy przed maturą wydaje się stawiać młodzież w sytuacji nieco anachronicznej, ponieważ tak późny czas spotkań suponuje, że etap zawodowy życia jest pewną stałą orientacją związaną z wyborem konkretnego zawodu, a nie ustawicznym procesem. Ponadto, jak wskazywałam wyżej, młodzież jest wychowywana do tego, by oprzeć karierę o czynniki psychologiczne, brakuje umiejętności reflektowania zmieniającej się rzeczywistości i rynku pracy, ćwiczenia dalekowzroczności w analizie przemian społecznych i gospodarczych. Niewielki udział refleksji profesjologicznej w szkole powoduje, że karierę rozumie się jako osiągnięcie władzy i pieniędzy lub jako stałości zatrudnienia. Życie zawodowe uważane jest za silnie oddzielone od osobistego, brakuje ćwiczeń uzmysławiających naturalne zjawisko ich wpływania na siebie – podobnie jak to się dzieje na etapie bycia uczniem, studentem.

Przeobrażenia w rozumieniu kariery zawodowej

Pojęcie kariery zawodowej ewoluowało w polszczyźnie. Od charakterystycznych dla epoki PRL-u definicji pejoratywnych, czego sygnałem jest zakres znaczeniowy słów „karierowiczostwo” i „karierowicz” związany z jednorazowym osiągnięciem lub objęciem stanowiska, po nadanie słowu „kariera” znaczeń bliskich dumie, sukcesowi, satysfakcji osobistej i zawodowemu spełnieniu w danej organizacji lub branży, czego dowodzi funkcjonowanie tego wyrazu w XXI wieku z dookreślającą go przydawką, np. „kariera naukowa”, „kariera polityczna”, „kariera w (jakiejś) firmie”. Współczesne ujęcie kariery zawodowej kładzie nacisk na osobiste planowanie indywidualnej ścieżki rozwoju w perspektywie zarówno pionowej: kolejne awanse związane z poszerzaniem władzy i odpowiedzialności w jednej organizacji lub dzięki zmianom organizacji, jak i poziomej: poszerzanie umiejętności, ustawiczne kształcenie się, zdobywanie możliwości realizowania nowych satysfakcjonujących zadań.

Podobnie relatywnie kształtuje się rozumienie sukcesu. Jest on różnie definiowany w dyskursie naukowym. Teresa Kupczyk (2009) proponuje rozumienie sukcesu zawodowego jako sposób postrzegania i akceptacji własnej aktywności zawodowej. Wyznaczają go obiektywne i subiektywne determinanty, które powinny być spełnione, by jednostka mogła uznać siebie jako osobę, która sukces osiągnęła. Savickas dla pokazania sposobu rozumienia i osiągania sukcesu posłużył się pojęciem roli uznanej przez człowieka za odpowiednią dla niego i odgrywanej, by zrealizować koncepcję samego siebie. „Stopień zadowolenia z pracy jest zatem proporcjonalny do stopnia, w jakim jednostka może realizować koncepcję samej siebie” (Cybal-Michalska, 2013, s. 22), co zwraca uwagę na istotność subiektywnego sensu nadawanego pojęciu sukcesu i spełnienia zawodowego.

Poznanie tych relatywistycznych koncepcji mogłoby wzbogacić planowanie kariery przez młodych ludzi. Przyjęcie takiej postawy w praktyce wymaga samopoznania, inteligencji intrapsychicznej, wrażliwości i uważności, a także wysokiego poczucia własnej wartości, w której potrzeba uznania i szacunku nie musi być realizowana przez podziw

otrzymywany od innych. Co w tym kontekście istotne, na poczucie satysfakcji w karierze i doświadczenie szczęścia wpływają pozytywne afekty, które można wiązać z postawami (cnotami) stanowiącymi duchowe życie człowieka. Może to być zaangażowanie w pracę, przyjmowanie postawy optymistycznej albo praktykowanie wdzięczności (Frijda, 1988). Wdzięczność rodzi pozytywne nastawienie do zdarzeń, traktowanie ich jako szans, docenianie istniejących możliwości oraz „inwestowania energii psychicznej w rozwijanie światopoglądu, że życie jest codziennie składanym jednostce darem” (Bańka, 2005, s. 18). Dlatego zajęcia z preorientacji zawodowej warto wspierać edukacją aretologiczną, praktykowaniem uważności, pracą nad sobą i czymś, co Jolanta Lenart nazywa „wychowaniem do oceny i odczuwania sukcesu zawodowego” (2018, s. 127). Właściwe stosowanie przez nauczycieli szkolnego oceniania w jego funkcji informacyjno-motywacyjnej ma w tym względzie niebagatelną rolę.

Ciekawym ujęciem, autorstwa Bożeny Wojtasik (2003), jest prezentowanie kariery jako narracji biograficznej, osobistej opowieści. Życie jako opowieść stanowi ważne zagadnienie współczesnej antropologii i narratologii i może być wplecione w szkolną edukację humanistyczną. Proponuję to zrobić z dziećmi przez analizę egzystencjalnego wymiaru opowieści Alicji, Myszki, Susła i Fałszywego Żółwia z *Alicji w Krainie Czarów* Lewisa Carrolla. Ponadto Wojtasik wskazuje, że „współcześnie kariera jest poszarpana, mozaikowa i niepewna. Może zarówno następować przeskok przez kolejne fazy rozwoju zawodowego, życiowego, jak i cofnięcie do poprzednich faz” (2003, s. 345). Kariera może zatem składać się z luźno powiązanych ze sobą epizodów. Fragmentaryzm będący cechą ponowoczesności dotyka sposobu postrzegania siebie i własnej egzystencji, której częścią jest praca. Jednak Agnieszka Cybal-Michalska (2013) przypomina (powołując się na rozważanie Calarelliego i Bishopa oraz Handaya), że wewnętrznie zdefiniowana kariera oraz postawa osobistego zaangażowania w nią może stać się źródłem stałości i ciągłości w świecie „płynnonowoczesnym”, w którym upadają struktury znane z XX wieku.

Teoretyczne konceptualizacje kariery zawodowej

Na podstawie opracowania Wendy Patton i Mary McMahon (2006) można stwierdzić, że w XXI wieku dominuje indywidualistyczne i konstruktywistyczne podejście do kariery, w tym teoria chaosu, według której istotną rolę odgrywa przypadek. To koresponduje z ważną kompetencją związaną z rzeczywistością VUCA: zdolnością wykorzystywania przypadkowych zdarzeń jako szans oraz szybkiej i niestandardowej interpretacji danych (Świątek, 2020). W XXI wieku rozwijają się także ujęcia socjologiczne dotyczące karier grup społecznych: kobiet, mniejszości seksualnych, grup rasowych. Istotne dla refleksji o karierze są teorie wartości, teorie przystosowania osoby do środowiska, koncepcje społeczno-kognitywne. Analizuje się ideę zasobów kariery, „kotwic kariery”, czynników wpływających na poczucie satysfakcji z wykonywanego zawodu, tkwiących w podmiocie, jak i wobec niego zewnętrznych (Cybal-Michalska, 2017). Badania jakościowe Katarzyny Jagielskiej wykazały, że studenci uczelni artystycznych pokolenia „Z” są skoncentrowani bardziej na wewnętrznych czynnikach motywujących do wyboru i planowania kariery niż na czynnikach zewnętrznych oraz że motywacja do osiągnięć odgrywa w tym procesie znaczącą rolę. Jest to „potrzeba osiągnięcia najwyższego możliwego wyniku z działalności, która jest zdefiniowana przez standard doskonałości. Wartość celu wynika z dumy, jaką odczuwa jednostka, osiągając ją” (Jagielska, 2023). Potwierdza się zatem zjawisko subiektywnego przeżywania własnej kariery, jej konstrukcyjny charakter oraz duża rola czynników wewnętrznych. To takie podejście człowieka do życia zawodowego, w którym sam dostrzega własne osiągnięcia oraz wyznacza kolejne cele. W ten sposób rozumiana kariera jest procesem, na który składają się wydarzenia, doświadczenia i przemiany zachodzące w jednostce, dotyczące nie tylko ścieżki zawodowej, lecz całego kontekstu życia. Życie staje się rozwojem ku czemuś, czego horyzontu nie widać na początku; jest rozumiane jako ciągły ruch, transgresja, wędrówka.

W pożytecznym zestawieniu Cybal-Michalska usystematyzowała perspektywy badawcze dotyczące kariery. „Złożoność konceptualna zjawiska kariery, jego: multidymencjonalność (korelat czynników

biologicznych, poznawczych, behawioralnych, społecznych), wielokierunkowość (wielokrotny progres i regres kariery w cyklu życia), elastyczność (możliwość rozwoju w różnych trajektoriach), kontekstualizm (historyczne, środowiskowe, geograficzne uwarunkowania rozwoju karier) determinują potrzebę integrowania mikroteorii [na temat kariery – przypis autorki] w metateorię” (2017, s. 34). Takim konceptem, oprócz wspomnianej już teorii ról Savickasa, może być usytuowanie rozwoju kariery zawodowej w szerokim kontekście kariery życiowej podmiotu (Paskowska-Rogacz, 2009) i dążenie do ujęcia jej w sposób holistyczny. Wówczas dochodzi się do bardzo ważnej zmiany optyki: zamiast o rozwijaniu kariery mówi się o rozwoju człowieka przez pracę i pełnienie pozostałych, równie ważnych ról życiowych. Zwraca uwagę, że jest to ujęcie głęboko personalistyczne.

Przeobrażenia w XXI wieku w zakresie typologii, wzorów i modeli kariery referuje Lucyna Myszka-Strychalska (2018). Posłużę się tym cennym opracowaniem, by wybrać z niego treści wartościowe z punktu widzenia kształcenia młodzieży. Poznanie niżej przywołanych paradygmatów kariery pozwoliłoby młodym ludziom lepiej rozumieć czynniki decydujące o sukcesie, myśleć dalekowzrocznie, unikać rozczarowań, spojrzeć szerzej na własne życie, rozumieć różne rodzaje przebiegu kariery, otworzyć się na zmiany dotyczące czynników zewnętrznych, na które jednostka nie ma wpływu i pozwolić je zaakceptować. Młodzież kończąca szkołę średnią ma niewielkie doświadczenie zawodowe, a wyobrażenie o karierze zbudowane jest na biografiach rodziców. W nowoczesnym świecie doświadczenia poprzednich pokoleń nie zawsze będą dobrą wskazówką do planowania własnej kariery. Współcześnie kariera ujmowana jest jako „całościowy rozwój jednostki, wychodzący poza ramy sfery zawodowej, związany nie tylko z życiem osobistym, ale także z poczuciem spełnienia i samosatysfakcji we wszystkich płaszczyznach jego funkcjonowania” – pisze Myszka-Strychalska (2018, s. 86). Przywołuje koncepcję ujętą w książce *Akcja Ja* autorstwa Wernera Lanthalera i Johanna Zugmann (2000), w której podmiot jest rozumiany jako przedsiębiorca, menadżer samego siebie, rozwijający i poszerzający swoje kwalifikacje w celu budowania osobistego kapitału. Dlatego staje się kreatywnym wizjonerem, mistrzem

budowania sieci gospodarczych, przedsiębiorcą sprawującym władzę, samorealizatorem holistycznego sukcesu lub robi klasyczną karierę, pnąc się coraz wyżej po szczeblach awansu. „Paradygmat współczesnej kariery zawodowej zakłada, że stanowi ona dynamiczny proces polegający na nieustannym poszukiwaniu kompetencji mających wartość rynkową oraz wiedzy użytecznej na rynku” (Lanthaler i Zugmann, 2000, s. 201–202). Dalej autorka wskazuje na modele rozwoju kariery, wśród których ze względu na adekwatność do wymogów płynnej nowoczesności wyróżnia „spontanicznego przedsiębiorcę” Jima Biolosa (2006). Tak go definiuje: „spontaniczny przedsiębiorca podąża ścieżką kariery nieoprowadzaną wcześniejszym planem i rozważnymi decyzjami. Pozostaje w ciągłej gotowości do działania oraz uważnie wypatruje nadarzających się szans i okazji. Ten model kariery najwierniej odzwierciedla specyfikę współczesnego świata pracy poddawanego permanentnej zmianie, stwarzającego możliwości rozwoju, dla jednostek dokonujących szybkich i zdecydowanych wyborów” (Myszka-Strychalska, 2018, s. 98–99).

Kariera w XXI wieku jest warunkowana oddziaływaniem trzech ważnych czynników: zgodności pracy z wartościami podmiotu, harmonii między pracą a innymi sferami aktywności człowieka oraz potrzebą wyzwań (koncepcja Mainiero i Sullivan, 2006). Myszka-Strychalska w opracowaniu zwraca uwagę na dwie metakompetencje: skrytykowane poczucie tożsamości zawodowej oraz opanowanie umiejętności adaptowania się do warunków panujących w sferze zatrudnienia. Są to cechy kariery nazwanej „proteuszową” (koncepcja Briscoe i Hall, 2006), nieustannie wzbogacanej, autorskiej, niezależnie zarządzanej. Jej nazwa pochodzi od Proteusza, bóstwa morskiego z mitologii greckiej, które miało zdolność zmieniania swej postaci. Charakterystyczną cechą współczesnych karier jest także przekraczanie granic zatrudnienia, tzn. łatwe przechodzenie do kolejnych organizacji, wykonywanie różnych zawodów, wchodzenie w środowisko międzynarodowe. Wśród typów kariery wyróżnia się m.in. „niezależny mobilny profesjonalizm”, który polega na zdobywaniu wiedzy eksperckiej, a okres pobytu w danej organizacji uzależniony jest od jakości zdobywanych informacji.

Ciekawie prezentują się ideograficzne wyobrażenia kariery Marka Suchara (2010). Linią łamaną jest droga zawodowa zawierająca sukcesy, porażki, podejmowane przez jednostkę próby. Sinusoida oddaje zmienną cykliczność okresów aktywności i stagnacji. Trójkąt ilustruje napięcia między potrzebami człowieka a szansami stwarzanym przez otoczenie. Okręgi oddają ograniczenia oraz przyrost wiedzy i umiejętności.

Mnogość ścieżek zawodowych i konceptów kariery skłania do refleksji, że każdą biografię zawodową da się opisać i włożyć w pewien typ kariery lub osiągnięcia. Na potrzebę sukcesu można odpowiedzieć poszerzaniem jego definicji, „upłynnianiem” jej, wskazywaniem na konteksty życiowe, rodzinne, na zdobyte umiejętności, wykorzystywanie doświadczeń lub samorealizację na innych polach.

Planowanie kariery a sukces zawodowy

Wobec powyższego nasuwa się pytanie: jak młodzi mogą dzisiaj planować karierę zawodową i w jakim celu winni to robić? Lucyna Lenart w ilościowych badaniach wykazała, że „planowanie kariery jest ważnym czynnikiem rozwoju zawodowego i sprzyja sukcesom, nie jest jednak bezwzględnie determinantą w tym zakresie” (2017, s. 117). Starsze analizy zgraniczne dowodziły, że planowanie zwiększa szanse na sukces aż o 90 proc. Jednak rynek pracy jest ciągle modyfikowany przez rewolucję cyfrową oraz niespodziewane zdarzenia jak COVID-19, wojna, zjawiska przyrodnicze czy decyzje polityczne – jest zatem nieprzewidywalny. W badaniach Lenart ten procent był niższy i wynosił 82 proc. (Lenart, 2017).

Wartości planowania kariery można więc upatrywać w tym, że skłania człowieka do refleksji, samopoznania, pomaga określić wymagane kompetencje, uświadamia konieczność diagnozy rynku pracy oraz roli czynników kulturowych, uruchamia dalekowzroczność, nadaje aktywnościom człowieka określony kierunek. Istotnym elementem w planowaniu jest wzbudzenie odpowiedzialności za własną karierę.

Wymienia się kilka czynników decydujących o sukcesie, takich jak: precyzja celu, posiadanie kompetencji, talentu, włożenie własnego wysiłku oraz szczęście. Ważnym odkryciem Daniela Golemana (1997) jest zakwestionowanie IQ jako czynnika decydującego o sukcesie. Ponieważ nasze emocje decydują o tym, jaki pożytek robimy ze swojego intelektu, to właśnie zdolność radzenia sobie z nimi (samokontrola) i inteligencja emocjonalna są najważniejszymi czynnikami w osiągnięciu sukcesu. Ponadto ogromne znaczenie mają cechy osobowości, np. inicjatywa i umiejętność współdziałania, zdolność przystosowania się czy dar przekonywania. Lenart podkreśla, że bardzo ważna jest umiejętność komunikowania się: jasność wyrażania myśli, ton i natężenie głosu, szybkość wypowiedzi, wymowa i słuchanie. Istotna też jest umiejętność zaprezentowania się, czyli bycie atrakcyjnym i świadomość psychospołecznych mechanizmów oceniania i etykietowania. Liderami zostają osoby twórcze, ponieważ cechują się otwartością umysłu, mają wyobraźnię i odwagę oraz są skoncentrowane na osiągnięciu celu (Lenart, 2017).

Edukacja ukierunkowana na karierę

Wartościowe z punktu widzenia fortunności edukacji ukierunkowanej na karierę byłoby skorelowanie zachowań szkolnych z przyszłą pracą zawodową. Edukacja ukierunkowana na karierę jest w tej koncepcji realizowana jako naturalny element kształcenia na wszystkich lekcjach dzięki stosowaniu odpowiednich metod nauczania. Twórcze myślenie, które uelastycznia umysł, można kształcić, stosując metody propagowane np. przez pedagogów zabawy KLANZA, takie jak: niedokończone zdania, alternatywne tytuły, burza pytań, zmiana metafory, synektyka, słowa-kłucze lub metodę „sześciu myślących kapeluszy” Edwarda de Bono. Inteligencja emocjonalna na pewno będzie wspierana przez metody integracyjne, dramowe, pracę w grupach, wywiady, podróże w wyobraźni – jednym słowem te, które angażują sferę uczuciową i są oparte na relacjach społecznych. Współodpowiedzialność i kompetencje biznesowe pomagają wypracować odpowiednio przeprowadzona

praca w grupach, które na czas zadania stają się mikroprzedsiębiorstwami. Uczniowie pełnią role odpowiadające stanowiskom korporacyjnym, wykonana praca zgodnie z prawem rynku może zostać przez nauczyciela kupiona lub nie, za mniejszą lub większą kwotę, kwota ta z kolei stanowi wynagrodzenie pracowników, rozdzielane przez menadżera wedle oceny zaangażowania poszczególnych osób konfrontowanej także z samooceną ucznia. Metody projektu uczą skoncentrowania się na celu i realizowania go zgodnie ze swoimi talentami. Myślenia analitycznego uczy metoda lego-logos, klasyczna kierowana praca z tekstem oraz metody problemowe – drzewo decyzyjne czy metaplan. Ta ostatnia wspiera też rozwój myślenia strategicznego niezbędnego do rozwiązywania problemów. Myślenia krytycznego uczy metody oparte na stawianiu hipotez i ich weryfikacji, metody dyskusyjne, pisanie tekstów argumentacyjnych, metoda zdań prawdziwych i fałszywych, wśród których jedno powinno być zdaniem nierozstrzygalnym. Metoda lekcji odwróconej będzie wspierać aktywne uczenie się, pozwoli także doświadczyć satysfakcji płynącej z zaangażowania. Codzienna, osobista lektura nauczy zaś układać świat w sensotwórcze ciągi zdarzeń, podpowie, jak opowiedzieć swoje życie, jak rozumieć siebie i innych, jak się komunikować, rozwinie inteligencję intrapsychiczną.

Wieloletnia praca z nauczycielami wskazuje na nikłą świadomość różnorodności metod dydaktycznych i jeszcze skromniejsze ich stosowanie podczas lekcji. Metody podawcze są najłatwiejsze zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczniów, którzy nie rozumieją wartości procesów intelektualnych i emocjonalnych dokonujących się podczas aktywnej pracy na lekcjach. Dlatego uważam, że aby do takiego wysiłku młodzież zachęcić, dobrym pomysłem lekcji będzie analiza aktualnych ogłoszeń o pracę ze szczególnym uwzględnieniem wymagań wobec przyszłego pracownika. To wstęp do procesu dydaktycznego opartego na świadomym podejmowaniu przez ucznia różnych zadań szkolnych. Edukacja ukierunkowana na karierę może być wpleciona w proces nauki szkolnej także jako jego osobista refleksja o doświadczeniach z różnych metod pracy proponowanych przez nauczyciela.

W Polsce postrzega się szkołę jako silnie oddzieloną od prawdziwego życia, co zniechęca do angażowania się i podejmowania wysiłku.

Dzieci wykonują zadania, z których rozlicza się ich w szkole, niemające przełożenia na treści życia pozaszkolnego. To kwestia listy przedmiotów szkolnych oraz zawartości programów nauczania, na których znaczącą zmianę trudno liczyć. Można natomiast zmienić postrzeganie pracy ucznia i nadać sens jego wysiłkom również dzięki otwarciu się szkoły na współpracę z lokalnymi przedsiębiorstwami i zachęcanie młodzieży do jak najwcześniejszego podejmowania zatrudnienia. To bardzo istotne wobec pragmatyzmu i praktycyzmu współczesnej młodzieży. Szkoła mogłaby się stać miejscem pośredniczącym w zdobywaniu przez uczniów dorywczej, niepełnoetatowej pracy lub pierwszych bezpłatnych staży zawodowych. Placówka oświatowa jest też przestrzenią, w której zdobytą w pracy wiedzę o zawodzie analizowano by przy pomocy doradcy. Powinno to mieć miejsce odpowiednio wcześniej przed wyborem studiów, gdyż na podstawie tych zreflektowanych doświadczeń młody człowiek będzie mógł dokonać świadomego wyboru kierunku kształcenia. Na Politechnice Poznańskiej w 2021 roku przeprowadzono badanie, w którym ankietowano nauczycieli, doradców zawodowych, dyrektorów szkół i trenerów osobistych. W 59 proc. były to osoby powyżej 45. roku życia, pozostałe 41 proc. stanowiły osoby mające powyżej 36 lat. Grupa ta wskazała, że na budowanie kariery zawodowej najbardziej wpływają staże i praktyki w przedsiębiorstwach oraz uczestnictwo w kursach i szkoleniach. Natomiast nie mają większego znaczenia aktywności związane ze szkołą, takie jak: uczestnictwo w życiu szkoły, kółkach zainteresowań i projektach edukacyjnych, również udział w konkursach czy przynależność do organizacji (Graczyk-Kucharska i in., 2021).

Warto również zwrócić refleksję uczniów ku temu, że osiągnięcia edukacyjne wiążą się w dużej mierze z takimi samymi czynnikami, z jakimi sukcesy w pracy. Na część z nich dzieci nie mają wpływu, jak status społeczno-ekonomiczny i kulturowy rodziny, jej ewentualne dysfunkcje, jakość nauczania i metody stosowane przez nauczycieli. Młody człowiek ma jednak wpływ na inne czynniki ważne w rozwoju kariery zawodowej: cechy osobiste, pracę nad kształtowaniem charakteru i odporności psychicznej, uelastycznianie myślenia przez ćwiczenia intelektualne i lekturę, gospodarowanie czasem wolnym, relacje z grupą

rówieśniczą. Uczeń w toku edukacji powinien być zapraszany do powiększania obszarów, o których sam decyduje – aż po wybór sposobu przeżywania własnej egzystencji i konstruowania kariery życiowej. To istotne, ponieważ planując swój rozwój, uczeń staje się odpowiedzialny za własny sukces. Wypracowanie takiej postawy w młodym człowieku wydaje się najważniejszym celem edukacji ukierunkowanej na karierę.

Edukacja ukierunkowana na karierę w dydaktyce języka polskiego

Czy lektury szkolne, których zadaniem jest antycypowanie doświadczeń i wyposażanie czytelnika w doświadczenia wzbogacające jego osobowość, mogą być przydatne w edukacji ukierunkowanej na karierę? Na liście lektur w szkole podstawowej widać *Artystę* Sławomira Mrożka – powiastkę o kogucie, który chciał dostać pracę w cyrku w charakterze lwa. To kieruje refleksję ku konieczności samopoznania, realistycznego oceniania siebie i sensownego planowania. *Latarnik* Henryka Sienkiewicza może służyć jako przykład kariery poszarpanej, epizodycznej, wyrażanej krzywą łamaną, zmiennej. Postawa Skawińskiego wobec porażek, wyciąganie wniosków z błędów, umiejętności dodatkowe jak przetrwanie w trudnych górskich warunkach, znajomość języków oraz służba w wojsku i udział w wojnach mogą służyć do zdefiniowania kariery jako procesu całościowego, holistycznego. Posada latarnika jako sukces zawodowy jest szczególnie ciekawa do przedyskutowania. To tekst, który może być zaskakująco aktualny i kształcący w czasach ponowoczesnych karier. Lektury obowiązkowe, poza tymi dwiema, w około 75 proc. dotyczą czasów feudalizmu, gdy praca zawodowa nie stanowiła ważnego elementu życia bohaterów. Pozostała część dotyczy głównie czasu wojny, który także porusza inną tematykę.

W szkole średniej uczniowie czytają powieść z okresu rewolucji przemysłowej, jaką jest *Lalka* Bolesława Prusa. Losy Wokulskiego są dość dobrze przyswajane przez szkolną młodzież. Upokarzające warunki pracy w jadłodajni Hopfera podjętej z powodu utraty majątku szlacheckiego, ambicje naukowe, ważna scena wydobywania się na własnych

rękach z piwnicy winiarni mimo kpiarskiego usunięcia mu drabiny przez kolegów, potem studia na uniwersytecie przerwane z powodu udziału w powstaniu, praca naukowa na Syberii, otarcie się o skraj nędzy... To czasy przeszłe tej biografii. Teraz poznajemy Wokulskiego jako człowieka sukcesu, eksperta w sprawie założenia spółki do handlu z Rosją, doskonale zorientowanego w sytuacji polskich i zagranicznych fabryk. Warto zatem prześledzić z uczniami jego ścieżkę zawodową, o zmiennych celach, warunkowanych ograniczeniami kulturowymi, z których bohater dobrze zdawał sobie sprawę. Jakie ograniczenia dostrzeżałby dzisiaj? Jakie szanse? To, że bohater ma na swoim koncie wiele osiągnięć biznesowych, jest bodaj najciekawszym dla współczesnej młodzieży rysem jego sylwetki. Uważam, że można od Wokulskiego uczyć się biznesu i zarządzania majątkiem. W tym celu warto jako metody dydaktyczne zastosować na przykład dyskusję lub pisanie tekstu argumentacyjnego potwierdzającego wyżej przedstawioną tezę lub ją obalającego; nagranie wywiadu z Wokulskim wybranym właśnie na „Biznesmena Roku”, zgromadzenie i przeanalizowanie danych dotyczących przedsiębiorstw podobnych do prowadzonych przez tego bohatera, lecz działających w XXI wieku. Choć zakończenie powieści i losów tej postaci jest otwarte, to historia sklepu jest jednoznaczna: został przekazany Szlangbaumowi. Prus sam zwrócił uwagę, że to właśnie Szlangbaum, realista i pragmatyk, wykonując cierpliwie małe prace, ma szansę odnieść sukces finansowy. Jednak jakość towarów w sklepie spada, a bohater źle traktuje pracowników... W postaci Wokulskiego odmalował idealistę, który „goni za wielkimi dziełami, a nie dba o małe. Idealiści przegrywają, bowiem nie uznają praw powolnej ewolucji, nie cenią wartości codziennego życia; chcą zdobywać tylko to, co wielkie, krańcowe i niezwykle, pociągają ich zjawiska rewolucyjne” (Szweykowski, 1947, s. 157). Teza o powolnym zdobywaniu kapitału finansowego i kompetencyjnego może stanowić ciekawą refleksję z zakresu edukacji ukierunkowanej na karierę opartą na tej lekturze.

Interesujące opowiadanie Olgi Tokarczuk *Zielone dzieci* (2018) mogłoby stać się ważną lekturą uzupełniającą, ponieważ bardziej niż figurujący na liście lektur *Profesor Andrews w Warszawie* jest reprezentatywny dla jej stylu i światopoglądu. Warsztaty literackie, które

prowadziłam z młodzieżą na podstawie *Zielonych dzieci*, kończyłam, stawiając przed uczestnikami pytanie: czy wy też poszlibyście do krainy Ośródkki? Tam ludzie żyją na drzewach, a śpią w dziuplach, nie buduje się siedzib ani nie gromadzi żadnych majątków, w związku z tym wszelka praca wykonywana jest dla przyjemności. Większość młodych ludzi, biorąc także pod uwagę jeszcze inne cechy tej krainy, odpowiadała, że nie. W argumentacji podawali „chęć rozwijania się” lub „osiągania sukcesów”, a tam, w krainie Zielonych Dzieci, jak mówili, „nic nie ma”. To opowiadanie może być ważnym przyczynkiem do refleksji o współczesnym znajdowaniu sensu życia, czerpaniu z niego radości i zauważaniu w tym zjawiska pracy i kariery zawodowej.

Literatura

- Bańka, A. (2005). *Proaktywność a tryby samoregulacji*. Poznań; Warszawa: Stowarzyszenie Psychologia i Architektura.
- Biolos, J. (2006). *Zarządzanie karierą*. Przeł. D. Piotrowska. Warszawa: Wydawnictwo Studio Emka.
- Briscoe, J.P., i Hall, D.T. (2006). Grooming and picking leaders using competency frameworks: do they work? *Organizational Dynamics*, 28(2), 37–52.
- Cybal-Michalska, A. (2013). Świat, w którym „kariera robi karierę” – o satysfakcji z kariery i poczuciu zawodowego sukcesu. *Studia Edukacyjne*, 26, 19–38.
- Cybal-Michalska, A. (2017). Kariera – systematyzacja perspektyw i założeń teoretycznych. *Kultura – Społeczeństwo – Edukacja*, 1(11), 25–37.
- Frijda, N.H. (1998). Prawa emocji. *Nowiny Psychologiczne*, 61(2), 24–49.
- Goleman, D. (1997). *Inteligencja emocjonalna*. Przeł. A. Jankowski. Poznań: Media Rodzina of Poznań.
- Graczyk-Kucharska, M., Spychała, M., Goliński, M., i Szafranski, M. (red.). (2021). *Zarządzanie talentami, planowanie i ścieżki karier. Raport*. Poznań: Politechnika Poznańska.
- Jagielska, K. (2022). Motivation as a factor in educational and professional career planning of generation Z. *Labor et Educatio*, 10, 95–111.
- Jagielska, K. (2023). Liderki pokolenia Z. *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*, 123(3), 151–162.

- Krause, E. (2008). Edukacja na rzecz kariery zawodowej młodzieży studenckiej. W: Z. Wiatrowski, I. Mandrzejewska-Smól i A. Aftański (red.), *Pedagogika pracy i andragogika* (t. 2, s. 177–186). Włocławek: Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna; Włocławskie Towarzystwo Naukowe.
- Kupczyk, T. (2009). *Kobiety w zarządzaniu i czynniki ich sukcesów*. Wrocław: Wyższa Szkoła Handlowa.
- Lanthaler, W., i Zugmann, J. (2000). *Akcja Ja: nowy sposób myślenia o karierze*. Przeł. G. Strzelecka. Warszawa: Twigger; Prosperum.
- Lenart, J. (2017). Planowanie kariery jako jeden z wyznaczników sukcesu zawodowego. *Edukacja Dorosłych*, 2(77), 117–135.
- Mainiero, L.A., i Sullivan S.E. (2006). *The opt-out revolt: why people are leaving companies to create kaleidoscope careers*. Mountain View, CA: Davies-Black Publishing.
- Myszka-Strychalska, L. (2018). Typy, wzory i modele karier w przestrzeni elastycznego rynku pracy. *Problemy Profesjologii*, 1, 85–103.
- Paszkowska-Rogacz, A. (2009). *Doradztwo zawodowe*. Warszawa: Engram.
- Patton, W., i McMahon, M. (2006). The systems theory framework of career development and counseling: connecting theory and practice. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 28(2), 153–166.
- Suchar, M. (2010). *Modele kariery. Przewidywanie kolejnego kroku*. Warszawa: Wydawnictwo C.H. Beck.
- Szweykowski, Z. (1947). *Twórczość Bolesława Prusa*. Poznań: Wielopolska Księgarnia Wydawnicza.
- Świątek, W. (2020). *Przywództwo w działaniu. Analizy i kierunki rozwoju koncepcji*. Warszawa: Wydawnictwo Poltext.
- Tokarczuk, O. (2018). *Zielone dzieci*. W: O. Tokarczuk, *Opowiadania bizarne*. Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Wojtasik, B. (2003). Refleksyjne konstruowanie kariery życiowej w ponowoczesnej codzienności. *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, nr specjalny, 343–351.

O AUTORCE:

dr Dorota Tałaj – literaturoznawca i dydaktyk literatury, Interdyscyplinarne Centrum Badań nad Edukacją Humanistyczną Uniwersytetu Śląskiego, Instytut Studiów Podyplomowych w Tychach, ORCID 0000-0001-6443-2484,
KONTAKT: dorota.talaj@wp.pl

Przesłanki dla praktyki wychowawczej

- 01** W myśli pedagogicznej istnieją zróżnicowane, **mniej lub bardziej spekulatywne definicje samowychowania**, którym usiłuje się nadać w miarę jednoznaczny sens teoretyczny.
- 02** Wyróżnić można dwa **przeciwstawne stanowiska dotyczące samowychowania**, których przedstawiciele nadają mu odmienny sens. Jest to samowychowanie sokratejskie lub prometejskie.
- 03** **Istotne jest stworzenie bezpiecznej przestrzeni**, w której młody człowiek może swobodnie zgłębiać własne myśli, uczucia i zachowania, aby lepiej rozumieć siebie i kierować swym rozwojem.
- 04** Obowiązkiem każdej osoby, która chce doskonalić siebie i innych poprzez zdobywanie wartościowej wiedzy, jest **ćwiczenie pamięci i sprawnego postępowania się nią**.
- 05** Paradoxem dążenia do doskonałości jest niemożność jej osiągnięcia, **co nie oznacza, że nie należy do niej dążyć**.

06 **Aby proces uczenia się i nauczania był skuteczny**, należy doradzać uczniom, jak należy przyswajać wiedzę, jakich metod i zasad jej skutecznego utrwalania się trzymać, czego zaś unikać i jakich błędów nie popełniać.

07 Postawa twórcza i twórczość są **nieszczęśliwymi warunkami rozwoju osobistego** oraz rozkwitu kulturowego i technologicznego społeczeństw.

08 Istotnym wyróżnikiem postawy twórczej jest cecha, którą nazwać można tendencją odkrywczą. To zdolność do dostrzegania w otoczeniu **właściwości, układów bodźców, których inni nie dostrzegają**.

09 Samopoznanie, jako fundament moralności, zakłada **poznanie własnych wad i zalet**, co stanowi klucz do samoulepszenia.

10 Istotnym obszarem młodych ludzi jest podnoszenie własnych umiejętności i kompetencji potrzebnych do pracy zawodowej. Ze względu na większą konkurencyjność i złożoność rynku pracy **wymagane jest ciągłe podnoszenie kwalifikacji**.

11 Inteligencja emocjonalna jest ważnym czynnikiem w osiągnięciu sukcesu. Duże znaczenie ma też **inicjatywa i umiejętność współdziałania**, zdolność przystosowania się czy dar przekonywania. Bardzo ważna jest też umiejętność komunikowania się oraz zaprezentowania się, czyli bycia atrakcyjnym dla odbiorców.

12 Pedagogika jest nauką predestynowaną do badania możliwości bytu potencjalnego, z jakim kojarzymy czy do którego **odnosimy kategorię samowychowania**.

