

ISSN 2083-179X

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 45

2024

STUDIA PEDAGOGICZNE

PEDAGOGICAL STUDIES
Social, educational and art problems

VOLUME 45

Studia Pedagogiczne

Problemy społeczne,
edukacyjne i artystyczne

TOM 45



Wydawnictwo
Uniwersytetu Jana Kochanowskiego
Kielce

2024



RADA NAUKOWA / EDITORIAL BOARD

Zbigniew Babicki (UKSW, Polska), Jean Baratgin (EPHE, Francja), Małgorzata Bielecka (UJK, Polska), Mariusz Cichosz (UKW, Polska), Valentin Constantinov (MAN, Mołdawia), Amy Cutter-Mackenzie (Southern Cross University, Australia), Wanda Drózka (UJK, Polska), Marek Konopczyński (UwB, Polska), Sławomir Koziej (UJK, Polska), Deniz Kurtoğlu Eken (Sabanci University School of Languages, Turcja), Stefan M. Kwiatkowski (APS, Polska), Jerzy Mądrawski (UJK, Polska), Jerzy Prokop (Uniwersytet Karola w Pradze, Czechy), Andrzej Radziejewicz-Winnicki (UZ, Polska), Alina Rynio (KUL, Polska), Katarzyna Segiet (UAM, Polska), Waldemar Segiet (UAM, Polska), Barbara Smolińska-Theiss (APS, Polska), Nuri Tinaz (Marmara University, Turcja), Adriana Wiegerová (Comenius University, Słowacja)

KOLEGIUM REDAKCYJNE / EDITORIAL COMMITTEE

redaktor naczelny: Bożena Matyjas – bozena.matyjas@ujk.edu.pl
zastępca redaktora naczelnego: Paulina Forma – paulina.forma@ujk.edu.pl
sekretarz redakcji: Anna Kanabrocka – stped@ujk.edu.pl
zastępca sekretarza: Dorota Bełtkiewicz – stped@ujk.edu.pl
pełnomocnik ds. POL-indexu: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl

REDAKTORZY TEMATYCZNI / THEMATIC EDITORS

Małgorzata Bielecka, sztuki piękne – m.bielecka@interia.pl
Jerzy Mądrawski, muzyka – jerzy.madrawski@ujk.edu.pl
Wanda Drózka, pedagogika – wanda.drozka@ujk.edu.pl
Ewa Parkita, muzyka – ewa.parkita@ujk.edu.pl
Anna Stawecka, psychologia – anna.stawecka@wp.pl
Agnieszka Szplit, pedagogika – agnieszka.szplit@gmail.com
Małgorzata Wolska-Długosz, pedagogika – mwolskadolugosz@ujk.edu.pl

REDAKTORZY JĘZYKOWI / LANGUAGE EDITORS

język polski: Anna Wileczek – anna.wileczek@ujk.edu.pl
język angielski: Paul Siayor – paulsiayor@onet.eu, Wioletta Praszek – wioletta.praszek@ujk.edu.pl
język rosyjski: Vasilii Dicoussar – dicoussar@ccas.ru

REDAKTOR STATYSTYCZNY / STATISTIC EDITOR

Małgorzata Przeniosło – malgorzata.przenioslo@ujk.edu.pl, Joanna Sadel – joanna.sadel@ujk.edu.pl

RECENZENCI / REVIEWERS

Dorota Bełtkiewicz (Akademia Ignatianum w Krakowie), Katarzyna Białobrzeska (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie), Paulina Forma (UJK w Kielcach), Teresa Giza (Wszechnica Świętokrzyska w Kielcach), Anna Hajdukiewicz (Staropolska Szkoła Wyższa), Kamila Słupska (Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu), Tomasz Warchol (Uniwersytet Rzeszowski)

Adres redakcji / Editorial Correspondence

25-029 Kielce, ul. Krakowska 11

tel.: 48 41 349 67 25

e-mail: studia.pedagogiczne@ujk.edu.pl, paulina.forma@ujk.edu.pl

Opracowanie redakcyjne – Zespół, projekt okładki – Marzena Buksińska

„Studia Pedagogiczne. Problemy społeczne, edukacyjne i artystyczne” są kontynuacją „Kieleckich Studiów Psychologicznych” (1986), „Kieleckich Studiów Pedagogicznych i Psychologicznych” (1989), „Studiów Pedagogicznych Akademii Świętokrzyskiej” (2003), „Studiów Pedagogicznych Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego Jana Kochanowskiego” (2008)

Copyright © by Wydawnictwo Uniwersytetu Jana Kochanowskiego, Kielce 2024

Czasopismo indeksowane w BazHum, Index Copernicus

SPIS TREŚCI

ARTYKUŁY I ROZPRAWY

TERESA WILK, Wartość sztuki a jej postrzeganie/odczuwanie przez młodzież	9
ALEKSANDRA SOBAŃSKA, Główne bariery w prowadzeniu edukacji tanatologicznej.....	25
CEZARY KURKOWSKI, Etyka w „świecie wartości” menedżerów – wybrane problemy	39
DOMINIK MOSKAŁ, BARTOSZ PYRZ, WERONIKA LESZCZYŃSKA, Prężność rodzinna – rola zasobów religijnych i duchowych	53

BADANIA I KOMUNIKATY

KATARZYNA ZIĘBAKOWSKA-CECOT, PAULINA WIECZOREK, Cyfrowe przygotowanie przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji do wdrażania koncepcji STEAM.....	79
MAŁGORZATA JOANNA KARWASZ, Kultura organizacyjna zespołów nauczycielskich – diagnoza i tendencje zmian. Komunikat z badań	97

CONTENTS

ARTICLES & ESSAYS

TERESA WILK, The value of art and its perception/feeling by young people.....	9
ALEKSANDRA SOBAŃSKA, The main barriers to developing and implementing thanatological education (death education)	25
CEZARY KURKOWSKI, Ethics in the “world of values” of managers – selected issues	39
DOMINIK MOSKAL, BARTOSZ PYRZ, WERONIKA LESZCZYŃSKA, Family resilience – the role of religious and spiritual resources.	53

RESEARCHES & STATEMENTS

KATARZYNA ZIĘBAKOWSKA-CECOT, PAULINA WIECZOREK, Digital preparation of future early education teachers for implementing STEAM concepts	79
MAŁGORZATA JOANNA KARWASZ, Teachers’ teams organizational culture – diagnosis and changes tendencies. Research message	97

Wartość sztuki a jej postrzeganie/odczuwanie przez młodzież

The value of art and its perception/feeling by young people

DOI 10.25951/14270

Na początek

Już w starożytności i dalej w kolejnych wiekach, kiedy konstituowała się edukacja instytucjonalna młodego pokolenia, zabiegano o to, by w programie nauczania swoje miejsce znalazły poszczególne dziedziny sztuki. Już wówczas orientowano się, że sztuka wzbogaca jednostkę, pozwala jej lepiej zrozumieć otaczający świat oraz realizować swoje codzienne powinności. Doświadczanie sztuki konstituuje proces dobrego wychowania, o którego istocie pisał Jerzy Jedlicki wskazując, że jest to wskaźnik społecznego statusu oraz przynależności do grupy społecznej, jak również kształtowania więzi międzyludzkich (Dąbrowska 2012).

Sztuka jest przywołaniem piękna, stwarzaniem wizji, odbiciem warunków życia, jest wyrazem formy i materii, jest stanem psychicznym, często nawet patologicznym, jest wyrazem wiary, przekazem rozumu jak pismo, harmonii jak dźwięk muzyczny. Jest wyrazem uczuć i nerwów, zwątpień i niepewności człowieka, jego miłości, ambicji i potrzeb (Estreicher 1988, s. 8).

To potwierdza, że obecność sztuki w codzienności jest potrzebą nie mniejszą niż sama potrzeba życia. Zasadniczo każda dziedzina sztuki przekazuje swoją wartość poprzez określone formy. Sprawia, że człowiek może odczuwać zainteresowanie, piękno, doświadczać radości czy smutku, uczuć, które wypełniają życie człowieka. W sztuce jest potęga mocy szeroko rozumianego piękna i dobra, które przekłada się na prakseologiczne społeczne ujęcie.

Temat piękna jest istotnym elementem rozważań o sztuce. Pojawił się on już wcześniej, gdy wspomniałem o zadowoleniu, z jakim Bóg przyglądał się stworzeniu świata. Kiedy Bóg widział, że było dobre to, co stworzył, widział zarazem, że było piękne. Relacja między dobrem i pięknem skłania do refleksji. Piękno jest

bowiem poniekąd widzialnością dobra, tak jak dobro jest metafizycznym warunkiem piękna. Rozumieli to dobrze Grecy, którzy zespalając te pojęcia ukuli wspólny termin dla obydwu: *kalokagatia*, czyli *pięknodobroć* (Stróżewski 2002, s. 156).

To współlistnienie piękna i dobra sytuuje się w całokształcie ludzkiego życia, dlatego tak ważne, by człowiek od początku swego życia doświadczał sztuki, a przez nią piękna i dobra, które służy społecznej harmonijnej egzystencji. W tym kontekście miejsce szczególne zajmuje kształtowanie w procesie wychowania u młodego pokolenia potrzeby korzystania z ofert instytucji kultury, które propagując każdą dziedzinę sztuki, umożliwiają jej poznanie i zrozumienie, a dalej wykorzystanie jej przekazu, wartości w codziennej aktywności człowieka. Kluczową rolę w kształtowaniu zainteresowania sztuką odgrywają środowiska wychowawcze: rodzina, szkoła czy środowisko lokalne. To one poprzez swą ukierunkowaną aktywność stwarzają płaszczyznę zainteresowania sztuką. Każde środowisko poprzez określone metody i formy winno wprowadzać młode pokolenie w świat sztuki, która olśniewa i oświeca, kształci i wychowuje, nadaje życiu sens istnienia. Trudno nie zgodzić się ze słowami Hansa-Georga Gadamera, który pisał: „sztuki nie należy redukować do wymiaru estetycznego, sztuka odpowiada na ludzką potrzebę ciekawości i prawdy” (Sułkowski 1992, s. 100).

Wartość sztuki

Począwszy od okresu starożytności przypisywano sztuce określone cele i wartości służące człowiekowi w jego egzystencji. W średniowieczu zwracano uwagę, że powinna ona nie tylko urzekać pięknem, ale także uczyć. Święty Grzegorz Wielki pisał: „Obraz jest w tym celu wystawiany w kościele, aby ci, co nie umieją czytać, przynajmniej patrząc na ściany czytali na nich to, czego nie mogą czytać w książkach” (Tatarkiewicz 2009, s. 125). Podobnie w renesansie sztuka jawiła się jako narzędzie poznania naukowego. Przykładem mogą być badania Leonarda da Vinci nad perspektywą.

W kolejnych epokach wzrastało przekonanie co do wartości sztuki w realizacji codziennych zadań. Toczące się przez wieki dyskusje sprowadzają się do przekonania, że sztuka łączy ludzi, pozwala im na wspólne współlistnienie w dynamicznie zmieniających się czasach. W jednym ze swych dzieł *Co to jest sztuka* z 1898 r. Lew Tołstoj pisał, że jest to świadoma działalność ludzka, zmierzająca do przekazywania uczuć tym, którzy w taki sam sposób owych

uczuc doświadczać (Estreicher 1988, s. 8). Wspomniany pisarz uważał, że w jego czasach sztuka jest niedoceniana. Powtarzał często, że ma nieocenioną rolę w życiu codziennym. „Sztuka łączy ludzi o pokrewnych reakcjach. Jest nieodzowna dla życia cywilizowanego i postępu, zarówno indywidualnego, jak i zbiorowego” (Estreicher 1988, s. 8). Rozważania pisarza jak najbardziej wpisują się we współczesność. W rzeczywistość świata podzielonego, nękanego konfliktami o różnym podłożu. Rysujące się w społeczeństwie podziały stanowią podstawę wykluczenia społecznego, braku tolerancji i zrozumienia. To pokazuje, jak daleko nam do porozumienia i stworzenia warunków wzajemnego dialogu. Podejmowane w perspektywie politycznej i społecznej działania budowania dialogu społecznego nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Cóż zatem nam pozostaje? Może właśnie sztuka z jej wartością i siłą edukacyjnego oddziaływania, możliwością wzajemnego poznania i akceptacji różnic, które powinny wzbogacać, a nie dzielić współczesne pokolenia. Słusznie pisał Jerzy Grotowski:

Sztuka jest pewną formułą, jest (mniej lub bardziej świadomym) kształtem poznania świata od strony jego jedności z nami samymi, jest kształtem poznawania samego siebie od strony naszej jedności ze światem obiektywnym (z ludźmi i przyrodą). Twórca mówiąc o świecie mówi o własnym „ja”. Odbiorca poznając ujęty w dziele sztuki świat, poznaje swoje własne „ja” (Grotowski 2012, s. 142).

Odnoszę swoje rozważania do czasów współczesnych, pragnąc zwrócić uwagę na sytuację, w jakiej znalazł się współczesny człowiek – w sytuacji wieloaspektowego zagrożenia – jak niezbędne w jego życiu jest wsparcie ze strony sztuki obszaru, który kreowany jest nie dla artysty-twórcy, ale dla każdego człowieka. Jak zauważa Marian Golka, „Sztuka nie jest sublimacją życia społecznego, ale też nie jest jego marginesem. [...] Sztuka jest ze swej istoty społeczna, tak jak społeczeństwa są z istoty rzeczy współkształtowane (wraz z innymi oddziaływaniami) przez swoje wytwory sztuki” (Golka 2007, s. 269). Autor, podobnie jak Joseph Beuys twierdził, że sztuka jest komunikatem społecznym. Przywołany rzeźbiarz – J. Beuys – uważał, że sztuka prowadzi do społecznego dialogu. Każde dzieło sztuki jest komunikatem ze strony artysty, który przekazuje wiadomość odbiorcy. Pragnie, by odbiorca ją usłyszał/zobaczył i podzielił się tą wiadomością z innym człowiekiem. Nie bez przyczyny nazywał siebie też pedagogiem, ponieważ sądził, że sztuka poprzez swój artyzm i opisywanie rzeczywistości, jej kreowanie, pozwala poznać ją lepiej i odpowiednio ją wykorzystywać.

W perspektywie społecznej sztuka pełni szereg funkcji, w tym estetyczne, emocjonalne, społeczne, edukacyjne i wychowawcze. W tym kontekście moż-

na wyróżnić dwie funkcje uniwersalne, tak pożądane we współczesnym świecie: funkcję modelowania wartości społecznych, obejmującą wszystkie wartości, które towarzyszą człowiekowi i które za sprawą sztuki może modelować, adaptować do indywidualnych i społecznych potrzeb, przy zachowaniu określonych norm. Druga z uniwersalnych funkcji to modelowanie więzi społecznych, spełniające rolę integracyjną i uspołeczniającą. Warunkuje rodzenie się więzi, które kreują jakość życia społecznego.

Bywa i tak, że wytwory sztuki traktowane są wręcz jako wyznaczniki różnic społeczno-kulturowych. Sztuka często te grupy wręcz definiuje. Ludzie szukają wszelkich potwierdzeń ich grupowej więzi, zaś sztuka, jako publicznie postrzegalna ich manifestacja, może być dla nich swoistym testem określającym, kto swój, a kto obcy (Golka 2007, s. 300).

Wspomniana identyfikacja z grupą jest niezbędna dla podtrzymania poczucia/budowania swojej tożsamości. Jednocześnie staje się naszym wizerunkiem, wartością, do której warto zaprosić inne osoby reprezentujące odmienną kulturę. Po to, by się poznać i rozwijać. Szukać płaszczyzny dialogu w owej różnorodności. Sztuka nie chce dzielić w płaszczyźnie konfliktu. Pragnie łączyć dla wspólnego dobra.

W perspektywie wszechobecnych konfliktów sztuka jawi się jako narzędzie użyteczne zarówno w sferze kompensacji powstałych niesprawności, jak i ich profilaktyki. Realizując „funkcje oczyszczające” moralnie i psychicznie sztuka [...] powoduje pogłębianie współżycia ludzi dzięki kształtowaniu bezinteresownych więzi społecznych, pogłębianie plastyczności intelektualnej i wrażliwości uczuciowej. Każda jednostka posiadając pewien potencjał możliwości, uzewnętrznia go na określonym etapie życia. Dzięki kontaktom międzyludzkim nabywa doświadczenia, sprawności, by jak najpełniej zrealizować swoje życie. Ta sprawna egzystencja bywa też zasługą sztuki, a dokładniej otwartości jednostki na sztukę i chęci skorzystania z tego co mu oferuje (Wilk 2010, s. 63).

To pozwala na praktyczne jej – sztuki – użytkowanie.

Wpływając na holistyczny rozwój człowieka, jego możliwości konstruowania życia społecznego, sztuka staje się niezbędnym narzędziem w codzienności edukacyjno-wychowawczej. To ważne, by wspomniany proces tak organizować, aby młode pokolenie korzystające z ofert instytucji kultury doświadczało wartości sztuki w swoim życiu i potem mogło spożytkować owe spotkania ze sztuką w sposób, który zapewni bezpieczne i satysfakcjonujące życie w realiach wielokulturowości.

Postrzeganie/odczuwanie sztuki przez młodzież

Oddziaływanie kultury na społeczeństwo dokonuje się poprzez uczestnictwo w kulturze. [...] Na przykładach symbolicznych uczy się, jak i wśród jakiego zasobu treści wybierać, by sprostać środowiskowym wzorcom osobowym, normom uznawanego etosu, nakazom religii lub ideologii. [...] Można przyjąć, że życie kulturalne człowieka jest formą realizacji uznawanych przez niego wartości. Trzeba jednak mieć na uwadze różnorodność uwarunkowań życia kulturalnego, które ingerują w bezpośredni kształt związków zachodzących między wartościami a zachowaniami społecznymi, między aprobowaną normą „człowieka kulturalnego” a realnymi możliwościami i chęcią jej realizacji (Świątkiewicz 2005, s. 363).

Sztuka jest wszechobecna, towarzyszy nam w różnych perspektywach naszej aktywności. Wzbogaca ją i pozwala lepiej zrozumieć.

Skoro sztuka jest wszechobecna, niesie ze sobą tyle treści – zarówno współczesnych, jak i gromadzonych przez pokolenia – warto zaangażować ją, poszczególne jej dyscypliny, w rozwój i we wsparcie codziennej rzeczywistości społecznej. Należy wprowadzić ją w życie każdej jednostki, by stworzyć możliwości poprawy warunków życia, by tym samym zamysł twórców: dotarcie do odbiorcy został spełniony (Wilk 2015, s. 26).

Aby realizować zadania sztuki należy ją poznać i spróbować zrozumieć. W oddziaływaniu wychowawczym istotne jest, aby stworzyć młodemu pokoleniu możliwości kontaktu ze sztuką, czy to w środowisku domowym, szkolnym czy w środowisku lokalnym. Doświadczenie i postrzeganie sztuki przyczynia się do pełniejszego jej zrozumienia, do wykorzystania jej potencjału/wartości w codziennym życiu. Bezpośrednie uczestnictwo stanowi znakomitą płaszczyznę do dyskusji, projektowania nowych/indywidualnych pomysłów w ramach własnej twórczości. Pisząc o dyskusji myślę nie tylko o jej artystycznym zakresie. Mając na uwadze rozważania pedagogiczne J. Beuysa zawarte w koncepcji rzeźby społecznej, myślę o ukierunkowaniu dyskusji na obszary społeczno-pedagogiczne. To ukazanie wzajemnego mariażu sztuki, pedagogiki i rzeczywistości społecznej potwierdza powszechną użyteczność sztuki w praktyce społecznej. To ważna forma poznania zakresu możliwości sztuki, zwłaszcza przez młode pokolenie, które – o czym jestem przekonana – nabędzie pewnej świadomości w przedmiotowym zakresie (Beuys 1990).

W celu poznania, jak młodzież postrzega sztukę, czym dla niej jest, jaką rolę odgrywa w ich życiu w 2021 r. przeprowadzono badania wśród młodzieży

z liceum oraz szkoły podstawowej. Badaniem – w formie wywiadów – zostało objętych 65 uczniów. W prowadzonych badaniach jakościowych posłużono się wywiadem swobodnym ukierunkowanym, analizą treści i dokumentów. Określony cel i przedmiot badań osadzony w badaniach jakościowych pozwolił na zastosowanie narzędzia, jakim był kwestionariusz wywiadu. Badania prowadzono w czasie wolnym, po zajęciach programowych uczniów. Przeprowadzone wywiady pozwoliły na uzyskanie danych w przedmiotowym zakresie, zorientowanie się, jak młodzież postrzega sztukę, jaką wartość dla niej przedstawia. Naczelnym zamysłem badań w kontekście przyjętych założeń była analiza i interpretacja pozyskanego materiału badawczego oraz wypracowanie modelu prakseologicznego służącego obecnym i przyszłym pokoleniom.

W badaniach uwzględniono, że młodzież w systemie szkolnym realizuje zajęcia z zakresu plastyki i muzyki, ponadto uczestniczy w zajęciach dodatkowych obejmujących zajęcia ze sztuki: zajęcia pozalekcyjne, zajęcia pozaszkolne oraz korzystanie z ofert instytucji kultury.

Próbując poznać stanowisko młodzieży dotyczące postrzegania sztuki, zapytano, czym dla młodzieży jest sztuka, z czym się kojarzy. W odpowiedziach sztukę najczęściej identyfikowano z pięknem: „sztuka to piękno stworzone przez artystę, to dzieła wykonane przez sławnych ludzi”. Pojawiło się tu dzieło sztuki, określenie, które wskazuje, że sztuka identyfikuje się najczęściej z wytworem materialnym, który wykreował artysta. Pojawiły się też wypowiedzi, że „sztuka to piękno” oraz że „sztuka to coś, co nam się podoba, co uważamy za piękne. To daje nam szczęście”. Takie postrzeganie to powszechna identyfikacja sztuki z pięknem. W kilku wypowiedziach sztuka identyfikuje się z pięknem. To sfera odkryta już przez starożytnych filozofów, którzy piękno łączyli ze sztuką. To poszukiwanie w pięknie dobra i szczęścia. I to przez kolejne wieki artyści starali się przekazać w swoich dziełach. W dużym stopniu takie stanowisko poddyktowane jest doświadczeniem zajęć szkolnych z tego zakresu. Kilku uczniów zwróciło uwagę, że sztuka kojarzy im się z plastyką: „to malarstwo, rysunek lub rzeźba”. Dla kilku to „muzyka w każdej postaci”. Przywołanie plastyki i muzyki potwierdza związek młodzieży z edukacją w tym zakresie. Dla nielicznych badanych sztuką mogą być także różne przedmioty czy zachowania, świat przyrody. To indywidualne odczucie sztuki. Młodzież zwracała też uwagę na sztukę, która istnieje w instytucjach kultury: „film, teatr, muzeum”, a także na osobisty wymiar sztuki, wskazując, że jest to „kultura osobista, konsekwencja ludzkiej wyobraźni, a także kreatywne spojrzenie na rzeczywistość. To też forma własnej ekspresji, ukazania/odkrycia siebie”. Powyższe wypowiedzi ujawniają sferę

duchową, zakres ekspresji i wyobraźni, które identyfikują się z realizacją wyższych potrzeb.

Wypowiedzi badanych wskazują na różne funkcje, jakie pełni sztuka, jej poszczególne dziedziny. Jest instrumentem rozwijającym człowieka, edukuje i pozwala zrozumieć otoczenie: „sztuka rozwija człowieka, pozwala mu zrozumieć rzeczywistość i jednocześnie ją kształtować”. Formowanie rzeczywistości poprzez sztukę to ważna obserwacja, ukazuje bowiem potencjał, jakim dysponuje sztuka, jeżeli tylko chcemy go wykorzystać. To ukazanie utylitarności sztuki.

Znamienne, że tylko jeden z badanych wskazał na sztukę jako „formę realizacji czasu wolnego, jako rozrywkę”. A przecież już od najdawniejszych czasów różne dziedziny sztuki były wprowadzane właśnie jako rozrywka dla społeczeństwa, realizując tym samym inne funkcje społeczne. Interesująca jest wypowiedź badanego, który twierdzi, że „sztuka jest formą poznania, rozwija ekspresję i jest dla mnie ważna”. Tylko jeden z młodych ludzi zaznaczył istotność sztuki dla własnego życia. Może to świadczyć o tym, że zajęcia szkolne, dotychczasowe kontakty ze sztuką – pozaszkolne – nie wypracowały odpowiedniej wartości. Być może rodzice i nauczyciele zbyt rzadko ukazują aksjologiczny wymiar sztuki, funkcje pozaartystyczne.

W kontekście wypowiedzi młodzieży, która sztukę postrzega w wymiarze artystycznym i prakseologicznym, istotne jest przywołanie słów znanego grafika Tadeusza Siary: „Sztukę rozumiem jako język, którym można porozumieć się z drugim człowiekiem. Nawet jeśli to tylko szept – chciałbym, aby był słyszalny i rozumiały” (Siara b.r., s. 7). Włączenie stanowiska artysty wydało mi się istotne, by pokazać, w jakim kierunku powinny zmierzać działania edukacyjne w zakresie sztuki, aby lepiej ją poznać.

Wobec stałej obecności sztuki w życiu oraz poznaniu, czym dla młodzieży jest sztuka, postanowiłam skierować do nich pytanie, co to znaczy, że sztuka jest wartością? W grupie młodzieży z młodszych klas szkoły podstawowej pojawiało się wiele wypowiedzi typu: „nie wiem, czym jest wartość sztuki”. To pokazuje, że zakres i poziom edukacji w przedmiotowym obszarze jest niewystarczający. Można zakładać, że formy i metody edukacji w zakresie muzyki i plastyki oraz treści przekazywane nie do końca realizują określone funkcje, co nie pozwala młodzieży zrozumieć, na czym polega wartość sztuki. Tylko nieliczni dostrzegają wartość sztuki, że sztuka „uczy i wychowuje”. Te wypowiedzi pojawiły się wśród uczniów, którzy mają szerszy kontakt ze sztuką – uczestniczą w zajęciach dodatkowych z zakresu muzyki, teatru czy plastyki.

Odmienne stanowisko reprezentowała starsza młodzież: „Sztuka umożliwia rozwój człowiekowi, rozwija umysł i wpływa na emocję”. Inni wskazywali, że

„sztuka jest wartością poprzez treści, które przekazuje. Prowokuje do myślenia, pozwala na kreowanie indywidualnej i społecznej rzeczywistości. Samo określenie wartość pokazuje, że sztuka posiada określony potencjał, który można wykorzystać w codziennym życiu”. Wśród wypowiedzi pojawiły się też takie, które nawiązywały do wartości finansowej dzieła, co przekładało się na następujące wypowiedzi: „Sztuka ma wartość finansową, bo to, co przekazuje (treści) jest cenne dla człowieka. Dodatkowo jest to piękne i budzi reakcje estetyczne”. Jeden z badanych zwrócił uwagę, że „sztuka będąc wartością generuje inne wartości niezbędne w praktyce społecznej”. Charakterystyczna była wypowiedź jednego z badanych, który zauważył – jak pisał J. Beuys – że „sztuka zadaje pytania, ale też na te pytania próbuje odpowiedzieć. To, czy my – odbiorcy – będziemy umieli te pytania i odpowiedzi odczytać, zależy od naszej edukacji”. Tutaj słusznie badany zauważył znaczenie edukacji, tej w obszarze sztuki jak i pozostałej, która może ukształtować w nas określone potrzeby i dążenia. Zwróciła na to też uwagę Maria Gołaszewska:

Sztuka jest wartością, którą człowiek w miarę podnoszenia poziomu swojej kultury estetycznej coraz lepiej sobie przyswaja; jest wartością, która często bywa najpierw obca, wykraczająca poza ramy aktualnych potrzeb człowieka, a w procesie nabywania wiedzy, doświadczeń i rozwijania wrażliwości estetycznej staje się tylko niezbędnym składnikiem życia, lecz nadto niezastąpionym elementem struktury osobowości, niezbędnym dopełnieniem człowieka (Gołaszewska 1989, s. 39).

Doświadczane emocje są stanem ilustrującym człowieka, który odczuwa radość, smutek, wzruszenie. Te stany odpowiadają w znacznym stopniu za zachowania i rodzaje aktywności, jakie podejmuje człowiek w danym czasie. Jakie postawy reprezentuje względem drugiej osoby. To wartość sztuki, która ujawnia się w praktyce społecznej.

W tym kontekście podjęto próbę poznania, na ile dzieło sztuki może kreować postawy człowieka. Wśród wypowiedzi pojawiały się takie, które łączyły sferę emocji z aktywnością człowieka. „Sztuka jest impulsem do ukazania swoich emocji. Może nas uspokajać, ale może też inspirować do różnych aktywności”. Doświadczanie sztuki może stać się początkiem indywidualnych przemyśleń, refleksji w obszarze społecznym. Sztuka staje się bodźcem do kreowania zmiany własnego życia oraz społecznego funkcjonowania. „Dzieło sztuki pobudza do refleksji, nakreśla rodzaj kontaktów, jakie realizuje się w środowisku”. Dodawano też, że: „Sztuka porusza, wzbudza emocje, a one kierują naszym działaniem”. To trafne spostrzeżenie, które pozwala dostrzec związek sztu-

ki z aktywnością człowieka. Szczególnie istotne jest zwrócenie uwagi na poziom i jakość relacji, jakie tworzą się wśród tak współcześnie zróżnicowanego kulturowo społeczeństwa. W wypowiedziach dostrzegano również, że „każde dzieło wyrasta z emocjonalności artysty i te emocje ukazane w dziele przekładają się na emocje odbiorcy”. Dzieło sztuki kieruje zatem naszymi emocjami, tymi pozytywnymi i negatywnymi. Najważniejsze, by dzieło sztuki wzbudziło w odbiorcy emocje, które są nośnikiem naszych zachowań. Dzieło sztuki może budzić odmienne emocje u twórcy, krytyka czy odbiorcy. I na tym właśnie polega wartość sztuki, bo owa odmiennność może prowadzić do wzajemnego dialogu, tak niezbędnego w dzisiejszej rzeczywistości. Emocje są spoiwem łączącym różnych ludzi. Słusznie zauważał Lew Tolstoj: „Sztuka nie jest przyjemnością, pociechą ani rozrywką: sztuka jest wielką sprawą. Sztuka jest organem życia ludzkości, przenoszącym świadomość ludzką z rozumu do uczucia” (Tolstoj 1980, s. 335).

Każda dziedzina sztuki posiada określoną wartość, ma istotne znaczenie w życiu każdej jednostki. Każda z nich dąży do przekazania komunikatu od artysty, mniej lub bardziej czytelnego, ale zawsze powiązanego z życiem społecznym, z którego artysta czerpie natchnienie. Posiadając określoną wartość każde dzieło sztuki wraz z kontaktem z odbiorcą rozpoczyna swoją drogę „wkradania się” do indywidualnego i społecznego życia. Dostrzegał to również Jan Jakub Rousseau, który wędrując po Paryżu i jego okolicach

obmyślał fabuły większości swoich dzieł; w kieszeni miał zawsze ołówek i notes do sporządzenia notatek. Tak powstała *Nowa Heloiza* (jeden z największych sukcesów wydawniczych tamtych czasów) i rozprawa stanowiąca odpowiedź na pytanie, czy odrodzenie sztuk i nauk przyczyniło się do ulepszenia czy też zepsucia obyczajów – tekst wygrał konkurs ogłoszony przez Akademię Francuską (Augustyniak 2018, s. 218).

Wspominam o tym, aby zauważyć, że każdy twórca kierując do odbiorcy swoje dzieła oczekuje jego reakcji, w tym zmian. Z takim zamysłem tworzył też J.J. Rousseau, który pragnął zmian dążąc ku lepszemu życiu.

Nawiązując do poszczególnych dziedzin sztuki postanowiłam określić, która dziedzina jest dla młodzieży najważniejsza/najbliższa i co o tym decyduje. Analiza wypowiedzi młodzieży wskazuje, że najbliższa jest im muzyka, tutaj pojawiło się najwięcej takich twierdzeń. „Najważniejsza dla mnie jest muzyka, lubię słuchać muzyki i tańczyć”. Inne wypowiedzi ogniskowały się wokół zdania, że: „Muzyka jest najważniejsza, bo uczę się gry na instrumencie i bardzo to lubię”. Pojawiła się też wypowiedź, która informowała:

„Muzyka jest mi najbliższa, lubię ją, bo towarzyszy mi od zawsze, cała moja rodzina zawodowo związana jest z muzyką”. To stwierdzenie wskazuje, jak istotne jest wychowanie w określonym obszarze. Jak znaczące jest przekazywanie zainteresowań rodziców dzieciom, wspólne doświadczanie muzyki, jej kontemplacja.

Badani wskazywali też na oddziaływanie muzyki: „Uczy myślenia i motywuje do działania. Najbardziej lubię muzykę klasyczną, bo wywołuje głębokie doznania”. Słuchaniu muzyki nadawano określone cechy: „Muzyka wpływa na emocje, uspokaja, ale też budzi wyobraźnię”. Młodzież dostrzegała piękno w muzyce różnych artystów, zarówno rodzimych, jak i zagranicznych. W wypowiedziach pojawiały się takie głosy, które wskazywały, że: „Muzyka ma wielką moc poznawczą, potrafi sprawić, że bez słów odczytujemy przekaz artysty”. Dostrzeżenie funkcji komunikacyjnej muzyki jest znaczące, wskazuje bowiem, że młode pokolenie widzi w muzyce płaszczyznę do wspólnego dialogu, możliwości porozumienia i zrozumienia pomiędzy różnymi kulturami.

Drugą dziedziną, która najbardziej zajmowała młodzież, była plastyka, zwłaszcza malarstwo i rysunek. Młodzież widzi w plastyce wartość ogólnoludzką: „Obraz przekazuje określone treści, opowiada tym samym o pewnej rzeczywistości w określonym czasie i przestrzeni”. Zwracano też uwagę, podobnie jak w przypadku muzyki, że: „Plastyka to uniwersalny język komunikacji, pozwala odczytać przesłanie artysty”. Z wypowiedzi badanych wynika, że zarówno muzyka, jak i plastyka stanowią płaszczyznę porozumienia, przekazywania informacji. Plastyka jawi się też jako opis rzeczywistości danej przestrzeni. Młodzi ludzie stwierdzali również, że: „Bardzo lubię malować i rysować, pozwala mi to wyzwolić własne emocje. Lubię malować zwłaszcza naturę, bo to powoduje, że lepiej ją poznaję i rozumiem”. W wypowiedziach pojawiły się też odwołania do emocji: „Rysowanie czy malowanie mnie uspokaja, pozwala panować nad emocjami, które z kolei pozwalają mi malować konkretne obrazy”. Ujawniały się też wypowiedzi, które wskazywały na związek z rzeczywistością: „Lubię doświadczenia życia przenosić na kartkę papieru, oglądam świat i wybieram to, co mi się najbardziej podoba: ludzie i ich zajęcia, budowle przez nich stworzone czy świat przyrody. Wszystko to jest bardzo ciekawe. Plastyka wzbudza kreatywność i chęć do aktywności”. W tym zakresie kilka osób zwróciło uwagę na architekturę: „Dla mnie najważniejsza jest architektura, bo jest użyteczna społecznie, pokazuje umiejętności i wielkość człowieka, który ją stworzył. Urzeka mnie piękno architektury, rozmaite style i wielkość. Od zawsze fascynowała mnie architektura, to połączenie umiejętności plastycznych z wiedzą matematyczną, to wspaniałe”. To znaczące w całości kształceniu edukacji młodego

pokolenia, że dostrzega piękno i użyteczność architektury, widzi wyobraźnię i naukę splecioną w służbie społeczeństwu.

Wśród wypowiedzi odnotowano też głosy, które w równym stopniu opowiadały się za muzyką i plastyką: „W równym stopniu lubię muzykę i plastykę. Przez 5 lat uczyłam się gry na pianinie. Od kilku lat uczęszczam też na zajęcia z plastyki. Obie te dziedziny zaspokajają moje zainteresowania”. Przywołane wypowiedzi potwierdzają, że muzyka i plastyka są dla młodzieży najważniejsze. Najbardziej ich interesują i „realizują” im wolny czas. To wyróżnienie muzyki i plastyki jest podyktowane najprawdopodobniej tym, że młodzież od najmłodszych szkolnych lat realizuje w systemie szkolnym zajęcia z muzyki i plastyki. Można sądzić, że zajęcia te pojawiają się też w ramach zajęć pozalekcyjnych. Systematyczna edukacja przez kilka lub kilkanaście lat pozwala zbliżyć się do danych dziedzin, lepiej je poznać i zainteresować się nimi, tak aby pojawiła się też własna twórczość. Muzyka i plastyka otaczają nas w przestrzeni społecznej, to też ważny aspekt zainteresowania się tymi właśnie dziedzinami. Nie trzeba przebywać w instytucjach przeznaczonych do ekspozycji tych dziedzin, są one bowiem powszechnie eksponowane – słyszalne i widzialne w przestrzeni społecznej.

Zdecydowanie niższą liczbę wskazań odnotowała literatura. To znamienne, bo przecież młodzież styka się z literaturą od najmłodszych lat, w okresie dzieciństwa, w edukacji przedszkolnej, a potem w systematycznej edukacji szkolnej. Pomimo niższej pozycji literatury względem muzyki czy plastyki pojawiły się wypowiedzi doceniające literaturę. Młodzież stwierdzała: „Lubię literaturę, bardzo lubię czytać książki, pozwalają na poznanie nowej rzeczywistości, poznanie nowych ludzi, ich przeżyć i przygód”. Pojawiały się też głosy, które wskazywały, że młodzież ceni literaturę, ponieważ „kształtuje wyobraźnię. Literatura pozwala na doznania wrażeń, których nie możemy odczuć w rzeczywistości. Dla mnie literatura jest dobrą szkołą – uczy i wychowuje”. Zauważono również, że „literatura pozwala na poznawanie innych kultur, ich zrozumienie. Literatura to doskonałe źródło poznania świata, jego zagadek i wspaniałości”. Odnotowano również wypowiedzi, które wskazywały na znaczącą wartość literatury w życiu człowieka: „Książka/literatura ma ogromną wartość, ilustruje życie codzienne, pozwala poznać przeszłość, ale też wprowadza czytelnika w przyszłość. To doskonałe narzędzie kształcenia. Książka to także dziedzictwo narodowe, postawa budowania naszej tożsamości”. Zwracano również uwagę, że „książka, a zatem literatura to źródło kształcenia w zakresie gramatyki, ortografii i umiejętności konstruowania wypowiedzi pisemnej”. Przywołane wypowiedzi wskazują, że młodzież postrzega literaturę nie tylko jako dzieło sztuki, swoistą wartość

w kulturze, ale niemal nieskończone źródło kultury, nauki, wszelkich obszarów aktywności człowieka.

W wypowiedziach pojawiły się nieliczne wypowiedzi, które ujawniły, że młodzież nie lubi czytać i woli inne dziedziny sztuki, źródła rozrywki. To niepokojące zjawisko, że młodzież nie lubi czytać i poddawać się edukacji i wychowaniu poprzez literaturę, dlatego tak ważne, aby podjąć działania usprawniające tę rzeczywistość. To ogromne zadanie dla wszystkich środowisk wychowawczych, które odpowiadają za wychowanie młodego pokolenia. Niebagatelną rolę w tym względzie może odegrać szkoła i biblioteki, czyli instytucje, które poprzez odpowiednie formy i metody będą potrafiły przekonać młodzież do szerszego zainteresowania się książką/literaturą.

Pośród dziedzin sztuki zwrócono też uwagę na film. To dziedzina sztuki, która znalazła dość wielu zwolenników. Spowodowane jest to zapewne pełną dostępnością sztuki filmowej poprzez różne nośniki elektroniczne. Młodzież niekoniecznie korzysta z sal kinowych, kiedy ma pełną dostępność filmu w dowolnym czasie. Zainteresowanie filmem wiąże się też zapewne z edukacją filmową, która znajduje się w programie szkolnym. Wypowiedzi młodzieży wskazywały, że: „Film to ulubiona dziedzina sztuki, lubię tę różnorodność, którą oferuje. Film to możliwość poznawania świata, różnych kultur, to połączenie obrazu, muzyki i słowa. Film jest piękny poprzez obraz i muzykę”. Podkreślano również edukacyjną wartość filmu: „Oglądanie filmu może dostarczyć odpowiedniej, zróżnicowanej wiedzy w różnych obszarach, w których działa człowiek. To środek poznania i doświadczenia przeżyć różnych bohaterów”. Zwrócono także uwagę, że sztuka filmowa to „źródło przeżyć, uwarstwienia, odczucia emocji”. Dostrzeżono, że film to „rozrywka dla różnych grup wiekowych, możliwość realizacji czasu wolnego”. Sztuka filmowa to wielka wartość, która w krótkim czasie może dotrzeć do odbiorców na całym świecie. Warto zauważyć, że film, nawet jeżeli oglądany jest w nieznanym języku, może dostarczyć wielu wzruszeń poprzez sam obraz czy dobraną odpowiednio muzykę. To kolejna dziedzina sztuki, która buduje perspektywę dialogu i wzajemnego porozumienia.

Dziedziną sztuki w pewnym zakresie bliską filmowi jest teatr. Młodzi ludzie w niewielkim tylko stopniu zwrócili uwagę na jego wartość, chociaż odnotowano wypowiedzi wskazujące, że pojedyncze osoby potrafią tę wartość odczytać: „Teatr to moja ulubiona dziedzina sztuki, bardzo lubię chodzić do teatru. Teatr to swoiste laboratorium, w którym człowiek może przeżyć własne doznania”. Zauważono, że sztuka teatralna to: „Możliwość edukacji i wychowania. Teatr obrazuje życie codzienne, pokazuje jak rozwiązywać różne problemy, jak łągo-

dzić konflikty pomiędzy ludźmi. Teatr uczy określonych zachowań i postaw. Prezentuje kulturę całego świata. Uczy tolerancji”. Samo przebywanie w teatrze jest już lekcją dobrego wychowania. Słusznie stwierdzono, że „teatr to doskonała kompozycja literatury, muzyki, plastyki, architektury i ruchu/tańca”. Odczytanie owej wielości dziedzin sztuki w teatrze potwierdza zainteresowanie i uwagę młodego pokolenia, i jeśli nawet tylko w pojedynczych przypadkach, to wierzę, że wielu widzów teatralnych również to dostrzega.

Przywołane wypowiedzi dotyczące sztuki – jej poszczególnych dziedzin wskazują, że wszyscy badani dostrzegają piękno i wartość dzieł sztuki wyrażane w odczuwaniu piękna, uwrażliwieniu, doświadczaniu emocji, poznaniu, edukacji, wychowaniu, tudzież poznawaniu różnych kultur, ludzi i ich aktywności. Pewien niedosyt może budzić mniejsze zainteresowanie poszczególnymi dziedzinami, w tym literatury czy teatru, ale to już zadanie edukacyjne dla środowisk wychowawczych. Najważniejsze, że młodzież dostrzega sztukę i chce z niej czerpać.

Niniejsze rozważania podyktowane były potrzebą ukazania roli sztuki w życiu młodego pokolenia. W dobie dokonujących się przemian warto zauważyć, że sztukę łączy ścisły związek z rzeczywistością. Kategoria ta staje się swoistym laboratorium zrozumienia codzienności, jej problemów. Doświadczając sztuki młodzież zyskuje znakomitą płaszczyznę edukacyjną i wychowawczą. Sztuka pomaga poznawać własną i obcą kulturę, potrzeby i aspiracje innych, co umożliwia budowanie dialogu porozumienia tak istotnego w życiu w społeczeństwie coraz bardziej wielokulturowym. Prowadzone badania nawiązują do koncepcji Heleny Radlińskiej propagującej szersze włączenie sztuki – poszczególnych jej dziedzin – w proces pedagogiczny. Zamysłem moim było też zainteresowanie nauczycieli praktycznym włączeniem treści/wartości sztuki do procesu lekcyjnego nie tylko w ramach zajęć z plastyki i muzyki, ale też innych przedmiotów. Pożądane byłoby także wzbogacenie zajęć pozalekcyjnych treściami z zakresu sztuki. Każda próba włączenia sztuki w proces edukacyjno-wychowawczy stwarza możliwości pełniejszego rozwoju młodego pokolenia.

W zakończeniu

Wartość sztuki jest bezsporna, a jej doświadczanie uświadamia piękno otaczającego świata, poznanie jego różnorodności i co najważniejsze poznanie różnych kultur, które mogą przybliżyć poszczególne narody do bezpiecznej współegzystencji. Dlatego tak znaczące jest organizowanie bliższego kontaktu z poszcze-

gólnymi dziedzinami sztuki, czy to w instytucjach do tego powołanych czy też w przestrzeni otwartej, gdzie sztuka może się prezentować jako wzbogacenie przestrzeni. Niezmiernie istotna jest świadomość, że:

Kontakt ze sztuką [...] stwarza możliwość realizowania postawy otwartej, gdyż ukazuje ona wielość interpretacji tych samych zagadnień z tych samych perspektyw i różnych punktów widzenia. Rozwija umiejętność dostrzegania nowych cech w przedmiotach znanych. Nadawania im nowych funkcji i znaczeń. Sztuka jest dziedziną naszego życia, która uczy tolerancji wobec sprzeczności, gotowości przyjmowania rozwiązań zaskakujących, innowacyjnych. W tym znaczeniu wychowanie przez sztukę [...] polegać będzie na wskazywaniu coraz to nowszych relacji łączących człowieka ze światem po to, aby mógł on świadomie podejmować działania mające na celu budowę poczucia jego odrębności i wolności (Wróblewska 2005, s. 42).

Sztuka swój potencjał oraz wartość wyraża w różnych formach. Poszczególne dziedziny sztuki możemy postrzegać w kontekstach bardziej artystycznych lub prakseologicznych, społecznych. To kwestia umowna i zależna od jej postrzegania i miejsca, jakie zajmuje w systemie społecznym. Niezależnie jednak od tego każda dziedzina sztuki posiada określoną wartość i dobrze jeżeli młode pokolenie potrafi to dostrzec.

BIBLIOGRAFIA

- Augustyniak S. (2018), *Mimochodem o chodzeniu*, Gliwice: Editio.
- Beuys J. (1990), *Teksty, komentarze, wywiady*, wybór, oprac., wstęp J. Jedliński, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Ruchu i Centrum Sztuki Współczesnej.
- Dąbrowska J. (2012), *Spojrzenie wstecz*, Wołowiec: Wydawnictwo Czarne.
- Estreicher K. (1988), *Historia sztuki w zarysie*, Warszawa: PWN.
- Golka M. (2007), *Socjologia kultury*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe „Scholar”.
- Gołaszewska M. (1989), *Kultura estetyczna*, Warszawa: WSiP.
- Grotowski J. (2012), *Teksty zebrane*, red. A. Adamiecka-Sitek, M. Biagini, D. Kosiński, C. Pollastrelli, T. Richards, I. Stokfiszewski, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej, Instytut Teatralny im. Zbigniewa Raszewskiego, Instytut Jerzego Grotowskiego.
- Siara T. (b.r.), *Grafika*, Bielsko-Biała: Ośrodek Wydawniczy „Augustana”.
- Stróżewski W. (2002), *Wokół piękna. Szkice z estetyki*, Kraków: Universitas.
- Sułkowski B. (1992), *Rzecz o praktycznym i interesownym stosunku do sztuki*, „Kultura i Społeczeństwo”, 4, s. 97–115.

- Świątkiewicz W. (2005), *Uczestnictwo w kulturze*, w: *Encyklopedia socjologii. Suplement*, red. H. Kubiak, G. Lissowski, W. Morawski, J. Szacki, Warszawa: Oficyna Naukowa.
- Tatarkiewicz W. (2009), *Historia estetyki*, t. 2, Warszawa: PWN.
- Tolstoj L. (1980), *Co to jest sztuka?*, tłum. M. Leśniewska, Kraków: Wydawnictwo Literackie.
- Wilk T. (2010), *Rewitalizacja społeczna poprzez współczesną sztukę teatralną w ocenie reprezentantów (twórców i odbiorców) sztuki dramatycznej Legnicy, Nowej Huty i Wałbrzycha*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wilk T. (2015), *Obecność sztuki teatralnej w codzienności życia społecznego*, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
- Wróblewska M. (2005), *Osobiste i społeczne treści doświadczeń w kontakcie z literaturą – aspekty stymulacji rozwoju*, w: *Miejsce literatury i teatru w przestrzeniach terapeutycznych. Werbalne i niewerbalne aspekty wsparcia rozwoju*, red. J. Malicki, K. Krasoń (s. 38–42), Katowice: Biblioteka Śląska.

STRESZCZENIE

Niniejszy tekst jest próbą ukazania wartości sztuki w całokształcie wychowania i edukacji młodego pokolenia oraz jej postrzegania przez młodzież. Na przestrzeni minionych lat oferty kultury były bardzo zróżnicowane, ale zawsze w pewnym zakresie kierowane do młodzieży. Celem opracowania jest zwrócenie uwagi na zainteresowania młodego pokolenia sztuką, dostrzeżenia jej wartości. Postrzeganie/odczuwanie sztuki to istotny element edukacji i wychowania, przygotowania młodego pokolenia do codziennej realizacji własnych aspiracji i powinności społecznych. Niezbędne jest propagowanie i wychowanie młodego pokolenia w przekonaniu, że sztuka wzbogaca człowieka we wszystkich obszarach jego aktywności. Doświadczenie sztuki sprawia, że jego życie staje się pełniejsze i lepsze.

SŁOWA KLUCZOWE: wartość, sztuka, młodzież, postrzeganie, odczuwanie

SUMMARY

This text is an attempt to show the value of art in the overall upbringing and education of the young generation and its perception by young people. Over the past years, cultural offers have been very diverse, but always to some extent addressed to young people. The aim of the study is to draw attention to the young generation's interest in art and to recognize its value. The perception/feeling of art is an essential element of education and upbringing, preparing the young generation to realize their own

aspirations and social duties on a daily basis. It is necessary to promote and educate the young generation in the belief that art enriches people in all areas of their activity. Experiencing art makes life fuller and better.

KEYWORDS: value, art, youth, perception, feeling

TERESA WILK – Uniwersytet Śląski w Katowicach

Pedagogika/Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 21.04.2024

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.12.2024

Główne bariery w prowadzeniu edukacji tanatologicznej

The main barriers to developing and implementing thanatological education
(death education)

DOI 10.25951/14271

Pojęcie tanatopedagogiki i znaczenie edukacji tanatopedagogicznej

Od kilku lat możemy obserwować znaczący wzrost zainteresowania tanatopedagogiką – subdyscypliną pedagogiki związaną z edukacją dotyczącą procesu umierania oraz złożoności kwestii biologicznych, psychologicznych, kulturowo-społecznych, filozoficznych, religijnych i etycznych związanych ze śmiercią (Grzybowski 2009; Nieroba i in. 2010; Magaña i in. 2022). W piśmiennictwie zagranicznym subdyscyplina ta funkcjonuje pod nazwą *pedagogy of death* (Herrán Gascón i in. 2021; Magaña i in. 2022; Herrero i in. 2023), *death education* (Wass 2004; Friesen i in. 2020; Testoni i in. 2020), a w artykułach polskojęzycznych jako edukacja tanatopedagogiczna¹ (Zdunik 2021; Binnebesel i in. 2023). Józef Binnebesel definiuje tanatopedagogikę jako naukę „o wychowaniu ze świadomością śmiertelności wpisaną w naturę bytu ludzkiego, opartą na fundamentalnej zasadzie poszanowania godności każdej istoty ludzkiej oraz nienaruszalności i apriorycznej wartości każdego życia ludzkiego” (2013, s. 251). Paweł Grzybowski pojmuje kategorię wychowania do (ku) śmierci jednocześnie jako „wychowanie do (współ)cierpienia, (współ)chorowania i (współ)umierania [...] do świadomego życia i (współ)życia z tymi, którzy cierpią” (Grzybowski 2009, s. 8). Justyna Sztobryn-Bochomulska zwraca uwagę na refleksyjno-egzystencjalny wymiar tanatopedagogiki i jej całowyciowy charakter (2021). Ze względu na osobiste doświadczenia zawodowe – pracuję na co dzień jako nauczycielka języka polskiego – na potrzeby tej pracy przyjmuję węższą definicję edukacji tanatopedago-

¹ Polscy autorzy piszący o edukacji tanatopedagogicznej używają określenia *thanatopedagogy*, rzadko spotykanego w zagranicznej literaturze przedmiotu (Zdunik 2021; Binnebesel i in. 2023).

gicznej. Zakładam, że edukacja tanatopedagogiczna oznacza szereg działań, jakie nauczyciel podejmuje w procesach dydaktycznych, aby przybliżyć uczniom tematykę śmierci/odchodzenia/przemijania, wykorzystując jednocześnie różne formy, metody i sposoby udzielania wsparcia.

Wielu badaczy tej subdyscypliny podkreśla kluczowe znaczenie prowadzenia edukacji tanatopedagogicznej (Nieroba i in. 2010; Binnebesel 2013; Sztobryn-Bochomulska 2021). Nie sposób nie zgodzić się z Agnieszką Zamarian, która pokazuje, że podstawowym celem tej edukacji jest budowanie w człowieku umiejętności dojrzałego zrozumienia śmierci (własnej i cudzej) (2015, s. 75). Jak wyjaśniają Ines Testoni i współautorzy, tanatopedagogika pozwala uświadomić sobie znaczenie doświadczenia śmierci jako tego, które może kształtować ważne społecznie umiejętności (Testoni i in. 2020, s. 113). Dodatkowo Ewa Nieroba i współautorzy przekonują, że dla pedagogów prowadzenie edukacji tanatopedagogicznej jest drogą do „stawania się dobrym, dojrzałym nauczycielem” (s. 251).

Badacze wielokrotnie podkreślają szczególną potrzebę prowadzenia edukacji ku śmierci w XXI w. ze względu na trwające aktualnie zmiany cywilizacyjne. Naukowcy zwracają uwagę na obecne w zachodnioeuropejskim społeczeństwie tabu śmierci (Testoni i in. 2020), zmiany zachodzące w demografii społecznej (Sztobryn-Bochomulska 2021) oraz ciągle niebezpieczeństwa wynikające ze zmian klimatycznych, toczących się konfliktów zbrojnych czy epidemii (w tym COVID-19) (Sztobryn-Bochomulska 2021; Testoni 2021; Zdunik 2021; Smilie 2022). Warto zwrócić uwagę na fakt, że prowadzone w tym obszarze badania dotyczą zarówno dzieci, młodzieży (Clark Schramm 1998; Czudek-Ślęczka 2006; Sielicka 2017; Kennedy & Gardner 2022; Herrero i in. 2023b), jak i nauczycieli realizujących edukację tanatopedagogiczną. Wnioski z przeprowadzonych badań empirycznych podkreślają konieczność zapewnienia dostępu do większej liczby szkoleń na poziomie szkolnictwa wyższego oraz w ośrodkach kształcenia ustawicznego (Herrán Gascón i in. 2021; Ramos-Pla i in. 2023; Herrero i in. 2023a). Takie rozwiązanie pozwoliłoby szkole, jak pisze Giuditta Fagani, odgrywać centralną rolę w popularyzacji treści wynikających z edukacji tanatopedagogicznej (2022).

Pomimo ogromnego zainteresowania tym obszarem nie badano dotychczas rzeczywistych doświadczeń nauczycieli w prowadzeniu edukacji tanatopedagogicznej oraz związanych z nimi trudności. Brakuje również publikacji, które bezpośrednio wspierałyby pedagogów podejmujących z uczniami ten temat: wskazywały metody pozwalające tę edukację efektywnie prowadzić, oferowały dostęp do narzędzi wspomagających, pokazywały strategię skutecznego edukowania w tym zakresie. Ze względu na dostrzeżoną w wymienionych obszarach

lukę i powstałe podczas mojej zawodowej pracy przekonanie, że pierwszym krokiem do podniesienia jakości edukacji tanatopedagogicznej jest wskazanie barier utrudniających prowadzenie tej edukacji, przeprowadziłam w ubiegłym roku badanie wśród nauczycieli języka polskiego. Wybrałam tę grupę pedagogów, ponieważ edukacja tanatopedagogiczna bardzo często nieświadomie realizowana jest właśnie przez polonistów. Jak piszą Jan Zdunik i Edyta Sielicka, cierpienie i śmierć są tematami wielu utworów literackich omawianych na zajęciach z tego przedmiotu (Sielicka 2017; Zdunik 2021).

Charakterystyka próby badawczej

W badaniu ankietowym przeprowadzonym metodą online uczestniczyło 147 nauczycieli języka polskiego ze wszystkich typów szkół. Ze względu na fakt, że zawód pedagoga jest silnie sfeminizowany, w badaniu wzięły udział przede wszystkim kobiety (K = 99,3%; M = 0,7%). Dobierając grupę badaną, ze względu na ograniczone możliwości techniczne badania, zastosowałam dobór celowy z wykorzystaniem metody kuli śniegowej – link do ankiety zamieściłam na popularnych forach grup nauczycieli języka polskiego w mediach społecznościowych. W badaniu wzięli udział nauczyciele w wieku 20–69 lat – najwięcej respondentów było w wieku 40–49 lat (36,7%), następnie 50–59 lat (35,4%) i 30–39 lat (21,1%). Osoby w wieku 20–29 lat (4,1%) oraz pracownicy w wieku przedemerytalnym (2,7%) stanowili najmniej liczną grupę badanych. Wśród respondentów dominowały osoby z długim stażem pracy (powyżej 20 lat pracy – 55,8%), a mało licznie reprezentowaną grupę stanowili nauczyciele pracujący w zawodzie krócej niż 5 lat (10,9%).

Trudności w prowadzeniu edukacji tanatopedagogicznej – pięć grup barier

Jedno ze szczegółowych pytań badawczych, na które próbowałam znaleźć odpowiedź w przeprowadzanym badaniu, dotyczyło barier utrudniających nauczycielom prowadzenie edukacji tanatopedagogicznej². Respondenci zostali poproszeni o dłuższą wypowiedź w pytaniu otwartym: „Jakie trudności do-

² Szczegółowe omówienie kwestionariusza badawczego oraz zebranych danych badawczych zostało przedstawione w artykule *Talking about death: the thanatological perspective of polish teachers' language and literature* (Sobańska 2023).

strzegasz w odniesieniu do prowadzenia takich zajęć z uczniami?”. 19 uczestników badania zadeklarowało, że nie dostrzega żadnych trudności w podejmowaniu z uczniami rozmów dotyczących śmierci, odchodzenia, przemijania. Wśród odpowiedzi pozostałych uczestników (128 osób) można było zauważyć kilka powtarzających się czynników, które znacząco utrudniały nauczycielom prowadzenie edukacji tanatopedagogicznej. W tej części artykułu zostaną one szczegółowo omówione.

Pierwsza grupa barier, którą można wyróżnić na podstawie wypowiedzi respondentów, jest związana ze sposobem postrzegania przez nauczyciela własnego przygotowania merytorycznego, z autopercepcją własnej skuteczności i ewaluacją prowadzonych przez siebie zajęć. Nauczyciele języka polskiego zwracali uwagę na brak dostatecznego przygotowania zarówno psychologicznego („Czasem czuję niedostateczne przygotowanie psychologiczne przy rozmowach o stracie, traumie”; „Prowadzenie takich lekcji utrudnia moje niewystarczające przygotowanie w kwestii psychologicznej”; „Przygotowanie psychologiczne nauczyciela – w tej chwili trzeba się przygotować samodzielnie”), jak i merytorycznego („Brak wiedzy, w jaki sposób rozmawiać [...] Rozmawiam z uczniami intuicyjnie, jak z własnymi dziećmi”; „Brak wystarczającego przygotowania merytorycznego i materiałów”; „Chciałabym wiedzieć więcej, by móc podejmować takie tematy”). Część z obaw sygnalizowanych przez badanych wiązała się z koniecznością wykazania się wysokim poziomem wrażliwości i empatii („To wymaga delikatności, taktu – trudno przewidzieć, czy kogoś się nie urazi”; „Nauczyciel powinien być dobrze przygotowany, kompetentny, empatyczny”), inni podważali własne kompetencje w tym zakresie („Nie do końca umiem rozmawiać o śmierci”; „Brakuje mi doświadczenia w podejmowaniu takich tematów, nie wiem, jak to robić”). Kilkunastu nauczycieli podkreślało, że w ich odczuciu niedostatecznie znają uczniów i ich sytuację rodzinną („Wymaga wiedzy nauczyciela o zespole klasowym [np. rodzinnej sytuacji ucznia – śmierć rodzica czy innego krewnego w niedalekiej przeszłości]”; „Nie wszystko wiemy o uczniach, ich rodzinnych doświadczeniach, czasami odeszła mama, innym razem tata, trudno prowadzić wtedy lekcję, żeby ich nie zranić”). W wielu wypowiedziach pojawiały się negatywne emocje związane z lękiem, obawą, strachem wynikające z troski o dobro ucznia. Oto kilka przykładowych wypowiedzi, w których respondenci akcentowali właśnie aspekt afektywny, związany z przeżywaniem przez uczniów trudnych emocji („Obawa, czy nikogo nie skrzywdzę, bo może ktoś przeżywa głęboko żal lub właśnie ktoś bliski mu odchodzi”; „Lęk, że właśnie w tej chwili ktoś boryka się z chorobą bliskiej osoby, a ja poruszam taki temat”; „Boję się dotknąć oso-

bistych doświadczeń ucznia, trudnych, ciężkich, nieprzepracowanych...”). Co ciekawe, niektórzy nauczyciele podkreślali także własne emocje, wymagające stłumienia podczas pracy na lekcji („Konieczność opanowania własnych emocji”; „Trudno zapanować nad emocjami”; „Moje wzruszenie utrudnia prowadzenie lekcji”).

Druga grupa twierdzeń odnosiła się do specyfiki samej tematyki edukacji tanatopedagogicznej oraz jej kulturowego kontekstu. W wielu wypowiedziach respondentów pojawiał się temat kulturowego tabu, dotyczącego współczesnych postaw wobec umierania. Nauczyciele piszą wprost: „Temat śmierci to temat tabu dla młodych ludzi”; „W naszej kulturze śmierć to temat tabu”. Poloniści zaznaczali niktłe ślady obecności kategorii śmierci w przestrzeni medialnej. Według respondentów taka postawa prowadzi do „operowania ogólnikami”, traktowania tematu śmierci „jak abstrakcji lub rzeczy oczywistej”. Dodatkowo jedna z respondentek podała przykład sytuacji, w której prowadzona przez nią edukacja tanatopedagogiczna okazała się zupełnie nieprzydatna w obliczu realnego cierpienia:

Ciągłe mówienie o motywie śmierci trywializuje sposób myślenia o niej. Kiedy naprawdę zetknęliśmy się z tragedią, nikt nie umiał rozmawiać z uczniami. Okazało się, że większość młodych ludzi, mimo ciągłego rozprawiania o śmierci na języku polskim, nie wiąże treści z lekcji z rzeczywistością.

Nauczyciele podkreślali także brak umiejętności krytycznego myślenia, który zauważali wsłuchując się w trakcie dyskusji w argumenty uczniów „zasłyszane w telewizji czy u rodziców” lub w „przekazach medialnych”. Świadczyło to według respondentów o braku umiejętności „poprawnej oceny zjawisk”.

Kolejna wyróżniona przeze mnie grupa twierdzeń dotyczących problemów z prowadzeniem edukacji tanatopedagogicznej była związana z recepcją takich lekcji przez uczniów. Głosy respondentów, dzielących się swoimi spostrzeżeniami na temat reakcji uczniów, okazały się bardzo zróżnicowane. Część z nauczycieli wskazała na nieadekwatne i niezgodne z przyjętymi przez pedagogów normami kulturowymi, obowiązującymi w trakcie tej rozmowy: niektórzy uczniowie podczas lekcji wykazywali się żartobliwym podejściem do tematu. Respondenci zwrócili uwagę, że część z tych żartów miała podtekst nazistowski („Trywializacja śmierci, sprowadzanie jej do żartu [...] kojarzenie II wojny światowej wyłącznie z memów o Hitlerze oraz o Żydach w obozach koncentracyjnych...”; „Holocaust nie zawsze jest przez młodzież traktowany z należyтым szacunkiem, zdarzają się obraźliwe komentarze, aprobata dla działań nazistów”). Nauczyciele wielokrotnie podkreślali, że nie wszyscy uczniowie

dojrżeli do tego typu rozmów: część uczestników zajęć nie wykazywała żadnego emocjonalnego zaangażowania („Brak zainteresowania tematem i niepostrafienie wczucia się w sytuację”) lub uciekała od pojęcia tematu („Niekiedy uczniowie są mało dojrzały, bagatelizują problem [co widać np. w wypracowaniach, gdzie uśmiercają bohaterów, twierdząc, że tak jest ciekawiej]”). Respondenci akcentowali również trudności w wyrażaniu emocji przez uczniów czy niemal całkowitą blokadę w rozmawianiu o śmierci.

Problemy wskazane przez pedagogów nie dotyczyły jednak tylko niedojrzałości uczniów, ich obojętności czy ignorancji, ale również reakcji nadmiernie emocjonalnych. Jedna z nauczycielek napisała:

Problemem są ogólnie zagadnienia dotyczące śmierci – doświadczenia z tym związane, np. śmierć bliskich, wojna... powodują u niektórych przesadne zaangażowanie emocjonalne, co dla innych stanowi spory problem (uczniowie nie zawsze wiedzą, jak się zachować, reagować, by nie urazić).

Kolejna osoba wskazała na trudności z nazwaniem emocji połączonych z ogromną potrzebą zwierzenia się: „Poruszenie tematu śmierci często wywołuje lawinę zwierzeń. Dzieci mają potrzebę mówienia o tym, ale często nie potrafią dobrać słów, by nazwać emocje, reakcje”. Większości nauczycieli towarzyszyła niepewność dotycząca reakcji uczniów – zwłaszcza tych, którzy w niedalekiej przeszłości doświadczyli utraty bliskiej osoby. Padły następujące argumenty: „Jeśli uczennice lub uczniowie mówią o swoich doświadczeniach, rodzi to często trudne emocje – nie zawsze wiem, jak podnieść ich na duchu, zaopiekować się «emocjonalnie»”; „Czasami zdarza się, że ktoś w klasie przeżywa niedawną stratę kogoś bliskiego i wtedy temat śmierci jest trudny”. Nauczyciele poruszali także wątek młodzieży, zmagającej się z trudnościami psychicznymi, ze zdiagnozowaną depresją („takie zajęcia mogą nasilić przeżywanie smutku”) czy myślami samobójczymi.

Wśród prób wyjaśnienia tego zróżnicowania – reakcji przesadnych emocjonalnie oraz braku reakcji emocjonalnej – nauczycielki wskazywały reformy oświaty, które doprowadziły do kumulacji różnych roczników w jednej klasie („Uczniowie w mojej klasie mają bardzo zróżnicowany poziom emocjonalny. Są w niej obecne aż trzy roczniki, więc niektórych dzieli prawie trzy lata! To przepaść w wieku dojrzewania”). Te dwa typy reakcji często przeplatały się – również ze względu na dużą liczebność niektórych klas („na pewno łatwiej o tym rozmawiać w małym zespole, a obecnie klasy liczą i po 35 uczniów”), a respondenci sporadycznie podkreślali niesynchronizowane reakcje („Byli zainteresowani, chcieli rozmawiać, niektórzy niestety nie brali udziału”; „Od

nudy do refleksji. Pół na pół”). To zróżnicowanie opisał szerzej jeden z respondentów, pracujący w szkole średniej:

Reakcje są bardzo różne – w zależności od wieku i doświadczenia uczniów – niektórzy uważają ten temat za obcy i nudny, a niektórzy na temat śmierci reagują bardzo emocjonalnie (zwłaszcza jeśli przeżywają stratę bliskiej osoby), są uczniowie, którzy przeżywają szok emocjonalny.

Choć są to czynniki niezależne od nauczycieli, wynikające częściowo z kwestii organizacji szkoły – wielkość klas, kumulacja roczników – to jednak w ocenie respondentów mają one istotny wpływ na jakość prowadzonej edukacji tanatopedagogicznej.

Przedostatnia grupa barier, którą można wyodrębnić na podstawie wypowiedzi badanych osób, jest związana z oddziaływaniem wychowawczym rodziców, zwłaszcza w najmłodszej grupie uczniów. Nauczyciele piszący o postawach rodzicielskich zwracali uwagę na przemilczanie przez rodziców i opiekunów tematu odchodzenia („Często rodzice uważają, że dzieci są za małe na takie tematy i nie rozmawiają z nimi o tym, nie zabierają na pogrzeby, tworzą przez to tabu”; „Rodzice nie poruszają takich tematów, jeśli nie muszą”; „Jest to temat tabu w większości domów i nie da się go kontynuować poza szkołą”; „Niektóre dzieci nie podejmują takich tematów w domu. Jest to dla nich nowe”; „Brak kontynuacji w domu”). Jedna z respondentek wskazuje na edukację tanatopedagogiczną jako sposób na przełamanie rodzinnego tabu:

W rodzinach często nie rozmawia się z dziećmi o śmierci, to swego rodzaju temat tabu. Na lekcji próbuję pokazać dzieciom, że to naturalna kolej życia. Że ze śmiercią/stratą w różnej postaci będą się spotykać, że można się nauczyć „przepracowywać” takie doświadczenia. Poruszenie tematu śmierci często wywołuje lawinę zwierzeń. Dzieci mają potrzebę mówienia o tym, ale często nie potrafią dobrać słów, by nazwać emocje, reakcje.

Niestety, nie jest to według rozmówców opinia często podzielana przez rodziców. Kilku nauczycieli wyznało, że prowadząc edukację tanatopedagogiczną obawiało się reakcji rodziców, ich postaw („typu »to za wcześnie«”) – jedna z respondentek napisała wprost, że spotkała się ze sprzeciwem „rodziców, żeby poruszać tak poważny temat w 6 klasie”.

Ostatnia z grupy barier, które można wskazać analizując wypowiedzi respondentów, wynika z obowiązku realizacji podstawy programowej opartej na wykazie lektur dla uczniów klas IV-VIII szkoły podstawowej oraz dla szkół ponadpodstawowych, składającego się z pozycji obowiązkowych i uzupełniających

(do wyboru przez nauczyciela), obejmujących wybrane dzieła klasyki polskiej i światowej. Wiele z tekstów z wcześniejszych epok – takich jak średniowiecze, renesans, barok czy romantyzm – zawiera rozbudowane motywy śmierci. Nauczyciele, zwłaszcza ci pracujący w szkołach podstawowych, zwracali uwagę na nieadekwatność tych tekstów do potrzeb emocjonalnych współczesnych dzieci. Warto przeanalizować dwie dłuższe wypowiedzi nauczycielek uczących w klasach IV–VIII:

Nieodpowiednie teksty. Treny Kochanowskiego są wykorzystywane instrumentalnie (forma, gatunek, środki poetyckie). W wielu lekturach osierocone dzieci, ale brak tekstów o doświadczaniu śmierci bliskiej osoby. Kto umiera na naszych oczach? Jacek Soplica i Emilia Plater. Nie mamy współczesnych tekstów w podręcznikach. A w szkolnej bibliotece lektury, których akcja rozgrywa się w XIX wieku (*Ania* [z *Zielonego Wzgórza* – przyp. A.S.], *Tajemniczy ogród*, *W pustyni i w puszczy*, *Chłopcy z Placu Broni* – tu Nemcezek, co prawda, on porusza dzieci, jeśli przebrną przez całość...). Drugą trudność stanowi przekazywanie dzieciom bólu ojca po śmierci dziecka – jest to dla uczniów zupełna abstrakcja, podobnie jak teksty Baczyńskiego. Co ciekawe, bardzo przeżywają motyw *ars bene morendi* z *Kamieni na szaniec*. Temat śmierci jako zabawy oraz samobójstwa podejmowany w *Quo vadis* to też wyzwanie.

Zarzuty sformułowane wobec tekstów, których omawianie niejako „wymusza” na nauczycielu podstawa programowa – w tym archaiczność, oderwanie od współczesnego kontekstu kulturowego, instrumentalne wykorzystanie do pobieżnej analizy – powodują, że w odczuciu niektórych polonistów edukacja tanatopedagogiczna prowadzona z wykorzystaniem kanonu literatury jest zupełnie oderwana od rzeczywistości. Znajduje to potwierdzenie w przytaczanych już słowach jednej z respondentek: „Ciągłe mówienie o motywie śmierci trywializuje sposób myślenia o niej. Kiedy naprawdę zetknęliśmy się z tragedią, nikt nie umiał rozmawiać z uczniami”. W tym kontekście niezwykle istotne pozostaje pytanie o jakość prowadzonej edukacji tanatopedagogicznej.

Wnioski i dyskusja

Analiza jakościowa danych zebranych w badaniu pozwoliła na wyodrębnienie pięciu omówionych grup barier, utrudniających prowadzenie edukacji tanatopedagogicznej. Bariery związane z reakcjami uczniów i rodziców oraz z obecnością tematyki edukacji tanatopedagogicznej znajdują wyjaśnienie w tendencji do „unikania tematu śmierci, stawiania czoła mu dopiero po zaistnieniu

tragicznego wydarzenia” (Mahon i in. 1999; Papadatou i in. 2002; Friesen i in. 2020). To źródło lęku przed rozmową o śmierci jest podkreślane we wnioskach wielu badaczy omawianego obszaru, dowodzących, że większość ludzi niechętnie podejmuje dyskusję na temat umierania, ponieważ wywołuje ona niepokój pod względem emocjonalnym, poznawczym i doświadczalnym (Lehto i Stein 2009; Cheng 2017; Kennedy i in. 2017; Stylianou i Zembylas 2018). Chociaż to uzasadnienie z pewnością częściowo wyjaśnia obecność bariery związanej z reakcjami samych nauczycieli, należy jednak jako przyczynę takiego stanu wskazać również brak odpowiedniego przygotowania do prowadzenia tej edukacji – wielokrotnie akcentowaną przez badaczy oraz brak systematycznego i systemowego wsparcia pedagogów (Nieroba i in. 2010; Herrán Gascón i in. 2021; Ramos-Pla i in. 2023, Herrero i in. 2023a). Za niepowodzenia związane z prowadzeniem edukacji tanatopedagogicznej na podstawie tekstów oderwanych od współczesnych realiów kulturowych odpowiadają dotychczasowe ministerstwa edukacji, eksperymentujące z podstawami programowymi z języka polskiego, a jednocześnie niewprowadzające do nich współczesnych tekstów, w których bariery nie stanowi kontekst kulturowy czy niezrozumiały język.

Jakie kroki należałoby podjąć, aby zniwelować przynajmniej część z wymienionych barier? Badacze piszący o edukacji tanatopedagogicznej wielokrotnie postulowali we wnioskach wprowadzenie tanatopedagogiki jako przedmiotu na studiach wyższych, edukację nauczycieli w zakresie prowadzenia tego typu zajęć. Samokształcenie, poszukiwania, osvajanie z przebiegiem takich lekcji z pewnością mogłyby zniwelować deklarowane przez nauczycieli odczucia lęku przed prowadzeniem takich zajęć, poczucie braku przygotowania czy merytorycznego wsparcia.

Oddziaływania na gruncie rodzinnym – osvajanie dzieci i rodziców z tematyką śmierci i próby przełamania kulturowego tabu panującego we współczesnych rodzinach – mogą nastąpić dopiero wtedy, gdy wzrośnie świadomość znaczenia edukacji tanatopedagogicznej. Pomocna w tym zakresie mogłaby być rozpowszechniona w Polsce i na świecie i szeroko stosowana metoda biblioterapii wychowawczej przez nauczycieli, bibliotekarzy, edukatorów – w której wykorzystuje się „książki (materiały), wyobrażeniowe i dydaktyczne dostosowane do potrzeb ludzi zdrowych, w sensie fizycznym i psychicznym, ale mających do rozwiązania jakieś istotne dla nich problemy” (Borecka 2010, s. 31). Warsztaty biblioterapeutyczne prowadzone przez domy kultury, biblioteki publiczne, fundacje; działalność Polskiego Towarzystwa Biblioterapeutycznego i innych fundacji publikujących biblioterapeutyczne programy i scenariusze zajęć z pewnością przyczyniają się do odwrócenia tendencji unikania

tematyki śmierci czy cierpienia i pomagają je oswajać. Również zapowiadane przez przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej zmiany w podstawie programowej, mające uwspółcześnić listę lektur i sprawić, że „będzie to kanon powszechnie zrozumiały [...] dopasowany do wieku [...]”³ wnoszą światło nadziei. Pomocna byłaby ogólnopolska kampania popularyzująca listę książek, które mogłyby być wsparciem dla wszystkich osób – zarówno młodzieży, rodziców i opiekunów, jak i nauczycieli, biblioterapeutów i edukatorów – w podejmowaniu tematyki odchodzenia z dziećmi i młodzieżą. Opracowanie praktycznych zaleceń z uwzględnieniem metod nauczania, które mogłyby być szczególnie efektywne w prowadzeniu edukacji tanatopedagogicznej także sprawiłoby, że nauczyciele, wychowawcy, edukatorzy czuliby się bardziej komfortowo podczas realizacji tego typu zajęć. Bez takiej bazy wyjściowej nauczyciele, pozbawieni ponadto jakiegokolwiek wsparcia merytorycznego, skazani są na podejmowanie na własną rękę prób prowadzenia podobnych lekcji.

BIBLIOGRAFIA

- Binnebesel J. (2013), *Tanatopedagogika w doświadczeniu wielowymiarowości człowieka i śmierci*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Binnebesel J., Formella Z., Katolyk H. (2023), *Tanatopedagogiczny kontekst wielowymiarowości żałoby*, „Białostockie Studia Prawnicze”, 28(3), s. 215–258.
- Borecka I. (2010), *Magia ogrodów, czyli o terapeutycznej funkcji ogrodów*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”.
- Cheng F.K. (2017), *Buddhist insights into life and death: Overcoming death anxiety*, „Athens Journal of Social Sciences”, 4(1), s. 67–88, doi.org/10.30958/ajss.4-1-4doi=10.30958/ajss.4-1-4.
- Clark Schramm D.K. (1998), *The concept of death education on children's understanding of death*, <https://scholarworks.gvsu.edu/theses/373> (data dostępu: 10.04.2024).
- Czudek-Ślęczka S. (2006), *Śmierć: poglądy czternastolatków wychowanych w tradycji luterańskiej i w tradycji rzymskokatolickiej*, „Szkoła Specjalna”, 3, s. 194–208.
- Fagnani G. (2022), *The central role of schools in promoting death education*, „Ethics in Progress”, 13(2), s. 107–121, doi.org/10.14746/eip.2022.2.8.
- Friesen H., Harrison J., Peters M., Epp D. & McPherson N. (2020), *Death education for children and young people in public schools*, „International Journal of Palliative Nursing”, 26(7), s. 332–335, doi.org/10.12968/ijpn.2020.26.7.332.

³ <https://www.gazetaprawna.pl/wiadomosci/kraj/artykuly/9442987,barbara-nowacka-ma-zastrzezenia-do-propozycji-zmian-w-podstawie-progra.html> (data dostępu: 10.04.2024).

- Grzybowski P. (2009), *Praktyczne cele i aspekty kształcenia tanatologicznego pedagogów i nauczycieli*, w: *Jak rozmawiać z uczniami o końcu życia i wolontariacie hospicyjnym*, red. J. Binnebesel, A. Janowicz, P. Krakowiak, Gdańsk: Fundacja Hospicyjna, s. 7–19.
- de la Herrán Gascón A., Herrero P., Peralta I., Juan R. (2021), *The pedagogy of death and special needs education. A phenomenological study*, „European Journal of Special Needs Education”, 37, s. 1–14, doi.org/10.1080/08856257.2021.1943269.
- Herrero P.R., Serrano Manzano B.F., de la Herrán Gascón A. (2023a), *“Death lives you up”: Death education through the eyes of adolescents*, „Pedagogy, Culture & Society”, doi.org/10.1080/14681366.2023.2230965.
- Herrero P.R., de la Herrán Gascón A., Sempere P.G. (2023b), *Impact of a teacher-training MOOC on the pedagogy of death during the pandemic*, „Death Studies”, 47(7), s. 804–813, doi.org/10.1080/07481187.2022.2132549.
- Kennedy C.J., Gardner F. (2022), *Researching death, dying and bereavement: Tales of grounded theory, reflexivity and compassion*, „Qualitative Research”, 22(6), s. 862–876, doi.org/10.1177/14687941211000560.
- Lehto R.H., Stein K.F. (2009), *Death anxiety: An analysis of an evolving concept*, „Res Theory Nurs Pract.”, 23(1), s. 23–41, doi.org/10.1891/1541-6577.23.1.23.
- Magaña E.C., Ariza A.C., Poletti G. (2022), *Analysis of scientific production on pedagogy of death in the scopus*, „Electronic Journal of Research in Educational Psychology”, 21(1), s. 223–250, doi.org/10.25115/ejrep.v21i59.7226.
- Mahon M.M., Goldberg R.L., Washington S.K. (1999), *Discussing death in the classroom: Beliefs and experiences of educators and education students*, „OMEGA-Journal of Death and Dying”, 39(2), s. 99–121, doi.org/10.2190/05y3-jc3e-jrmk-63ya.
- Nieroba E., Zawłocki I., Niewiadomski K. (2010), *Tanatopedagogika w procesie kształcenia nauczycieli*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 1/1, s. 250–256.
- Papadatou D., Bellali T., Papazoglou I., Petraki D. (2002), *Greek nurse and physician grief as a result of caring for children dying of cancer*, „Pediatric Nursing”, 28, s. 345–53.
- Ramos-Pla A., Arco Is., Espart A. (2023), *Pedagogy of death within the framework of health education: The need and why teachers and students should be trained in primary education*, „Heliyon”, 9(4), doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e15050.
- Sielicka E. (2017), *Edukacja tanatologiczna w szkole*, Szczecin: Minerwa.
- Smilie K.D. (2022), *Death eucation’s “period of popularity”: Lessons for contemporary P-12 schools in the United States during the COVID-19 pandemic*, „Death Studies”, 46(1), s. 65–77, doi.org/10.1080/07481187.2021.1902427.
- Sobańska A. (2023), *Talking about death: The thanatological perspective of polish teachers’ language and literature*, „Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University”, 10(3), s. 228–236.
- Stylianou P., Zembylas M. (2018), *Dealing with the concepts of “grief” and “grieving” in the classroom: Children’s perceptions, emotions, and behavior*, „Omega (Westport)”, 77(3), s. 240–266, doi.org/10.1177/0030222815626717.

- Sztobryn-Bochomulska J. (2021), *Refleksyjno-egzystencjalny wymiar tanatopedagogiki obszarem wspierającym rozwój człowieka*, „Nauki o Wychowaniu. Studia interdyscyplinarne”, 12(1), s. 132–146, doi.org/10.18778/2450-4491.12.09.
- Testoni I., Iacona E., Corso C., Pompele S., Dal Corso L., Orkibi H., Wieser M.A. (2021), *Psychology students' perceptions of COVID-19 in a death education course*, „Frontiers in Public Health”, 9, s. 625–756, doi.org/10.3389/fpubh.2021.625756.
- Testoni I., Palazzo L., de Vincenzo C., Wieser M. (2020), *Enhancing existential thinking through death education: A qualitative study among high school students*, „Behavioral Sciences”, 10(7), s. 113, doi.org/10.3390/bs10070113.
- Wass H. (2004), *A perspective on the current state of death education*, „Death Stud”, 28(4), s. 289–308, doi.org/10.1080/07481180490432315.
- Zamarian A. (2015), *Edukacja ku dojrzałej recepcji fenomenu śmierci: humanistyczny wymiar edukacji tanatologicznej*, „Studia z Teorii Wychowania”, 4(13), s. 69–80.
- Zdunik J. (2021), *Nauczyć umierania. Tanatopedagogika na lekcjach języka polskiego w liceum na przykładzie literatury najnowszej*, „Acta Universitatis Wratislaviensis”, 19(29), s. 101–115, doi.org/10.19195/1642-5782.19(29).9.

STRESZCZENIE

Badania nad tanatopedagogiką – subdyscypliną pedagogiki związaną z edukacją dotyczącą procesu umierania oraz złożoności kwestii biologicznych, psychologicznych, kulturowo-społecznych, filozoficznych, religijnych i etycznych związanych ze śmiercią – stale się rozwijają. Celem artykułu jest wskazanie głównych barier mogących utrudniać skuteczne prowadzenie takiej edukacji. Zostały one wyróżnione na podstawie przeprowadzonych w lipcu 2023 r. badań empirycznych, w których wzięło udział ponad 140 nauczycieli języka polskiego. Główne pytanie badawcze brzmiało: jakie są doświadczenia nauczycieli języka polskiego w prowadzeniu edukacji tanatopedagogicznej? Na podstawie uzyskanych odpowiedzi wyodrębniono pięć grup barier utrudniających prowadzenie skutecznej edukacji tanatopedagogicznej. Odnosiły się one przede wszystkim do takich aspektów, jak: autopercepcja nauczyciela, emocjonalne reakcje uczniów, kulturowe tabu śmierci, działania wychowawcze podejmowane przez rodziców, a także do wykazu lektur obowiązkowych. We wnioskach podjęta została próba identyfikacji źródeł tych barier oraz przedstawienie propozycji możliwych rozwiązań ograniczających ich oddziaływanie.

SŁOWA KLUCZOWE: pedagogika śmierci, dzieci, śmierć, literatura, edukacja tanatopedagogiczna

SUMMARY

Research on thanatopedagogy – a subdiscipline of pedagogy related to education regarding the dying process and the complexity of biological, psychological, cultural-social, philosophical, religious and ethical issues related to death – is constantly developing. The aim of the article is to identify the main barriers that may hinder the effective conduct of such education. They were distinguished on the basis of empirical research in July 2023, which involved over 140 Polish language teachers. The main research question was: what are the experiences of Polish language teachers in conducting thanatopedagogical education? Based on the answers obtained, five groups of barriers were distinguished that make it difficult to conduct effective thanatopedagogical education and relate to the teacher's self-perception, students' emotional reactions, the cultural taboo of death, educational influences undertaken by parents and the list of compulsory readings. The conclusions attempt to identify the sources of these barriers and present proposals for possible solutions to limit their impact.

KEYWORDS: pedagogy of death, children, death, literature, death education

ALEKSANDRA SOBAŃSKA – Uniwersytet Śląski w Katowicach

Pedagogika/Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 14.04.2024

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.12.2024

Etyka w „świecie wartości” menedżerów – wybrane problemy

Ethics in the “world of values” of managers – selected issues

DOI 10.25951/14272

Wprowadzenie

Cogito ergo sum (myślę, więc jestem), łacińskie zdanie wypowiedziane przez Kartezjusza odnosi się do podmiotu myślącego, opartego na wiedzy. W owym procesie myślenia upatruje się potrzebę podejmowania przez jednostkę decyzji na podstawie wiedzy, która implikuje wartości odnoszące się do wewnętrznego kodeksu etycznego każdego z nas. Przyjmując, że świat biznesu jest coraz bardziej nieprzewidywalny, charakteryzujący się dużą dynamiką i zmiennością, warto uznać, że postępowanie etyczne powinno stać się „kręgosłupem moralnym” współczesnych menedżerów, stojącym na straży wartości.

Punktem wyjścia do opracowania prezentowanego projektu badawczego była próba rozpoznania roli i znaczenia etyki w systemie wartości menedżerów. Określając przedmiot badań uznano, że ważnym obszarem, w obrębie którego ujawniają się procesy związane z etyką i wartościami, jest obszar środowiska pracy menedżerów. Na potrzeby opracowania niniejszego artykułu za kluczowe uznano wyjaśnienie kwestii odnoszących się do istnienia kodeksów etycznych w przedsiębiorstwach badanych menedżerów, przyczyn łamania zasad etycznych, wartości, jakimi kierują się respondenci w życiu i jak one przekładają się na ich funkcjonowanie w środowisku pracy.

Etyka a wartości

Etyka pochodzi od greckiego słowa *ethikos*, które oznacza „ideał” lub „doskonałość”. James A.F. Stoner etykę definiuje jako naukę „o prawach i o tym, kto odniesie – lub kto powinien odnieść – korzyści albo

poniesie szkody w wyniku określonego działania [...] ogólnie definiujemy etykę po prostu jako naukę o wpływie naszych decyzji na innych” (Stoner, Freeman, Gilbert 2011, s. 110). Etyka postrzegana jest jako koncepcja tego, co jest słuszne i sprawiedliwe w postępowaniu lub zachowaniu oraz jest ściśle powiązana z ramami moralnymi, które dostarczają struktury umożliwiającej wybór między dobrem a złem, właściwym a niewłaściwym oraz akceptowalnymi i nieakceptowalnymi sposobami postępowania (Cacioppe, Forster, Fox 2008, s. 6). Z kolei etyka biznesu to „dyscyplina znajdująca się na styku etyki, jako dział filozofii praktycznej i działalności menedżerskiej; to zespół norm uznawanych w świecie biznesu; zajmuje się określeniem i oceną standardów moralnych przystających do działalności gospodarczej” (Klimek 2014, s. 17).

Poddając szerszej analizie zachowania etyczne, konieczne staje się wskazanie czterech poziomów zagadnień etycznych występujących w działalności biznesowej. Poziom pierwszy odnosi się do społeczeństwa, które stanowi najczęstszy temat podejmowany przez instytucje w kontekście etyki. W dyskursach poświęconych tej problematyce na ogół omawiane są kwestie etycznej poprawności systemu społecznego oraz sprawiedliwości politycznego ustroju w kontekście podziału zasobów. Poziom drugi obejmuje interesariuszy, czyli etyczne rozpatrywanie relacji z klientami, dostawcami i akcjonariuszami. Na tym poziomie istotne są również zobowiązania organizacji wobec dostawców, ich wpływ na otoczenie zewnętrzne oraz obowiązki wobec końcowych odbiorców. Poziom trzeci dotyczy polityki wewnętrznej organizacji. Na tym poziomie analizowane są kwestie związane z rodzajami umów o pracę, takie jak prawa i obowiązki pracowników, relacje między menedżerami a pracownikami oraz sprawiedliwość i zgodność umów z normami etycznymi. Motywowanie, nagradzanie oraz zwalnianie pracowników są codziennymi obowiązkami kadry zarządzającej, ściśle powiązanymi z regulaminem pracy i zasadami etyki. Ostatni, czwarty poziom dotyczy etycznego podejścia do człowieka. Na tym poziomie rozważane są wzajemny szacunek i uczciwość, niezależnie od okoliczności czy konsekwencji. Kluczowe jest, aby traktować drugą osobę z godnością, nie wykorzystywać jej i nie traktować jedynie jako środka do realizacji celów organizacji (Tischner, Freeman, Gilbert 2011, s. 121–122).

Stephen Robbins w swoich rozważaniach na temat etyki zaproponował tzw. koncepcję etycznego przywództwa, podkreślając rolę i pozycję, jaką pełnią menedżerowie wpływając na kreowanie standardów moralnych w organizacji. Wskazał na następujące elementy etycznego przywództwa:

poszanowanie zasad moralności i bycie uczciwym w każdym czasie i w każdych warunkach; mówienie prawdy, nieukrywanie informacji oraz niemanipulowanie informacją; racjonalny stosunek do popełniania błędów w organizacji: błędów nie należy przemilczać, ale też trzeba pamiętać, że każdy je popełnia; promowanie wartości etycznych w organizacji (np. poprzez otwartą komunikację, współtworzenie kultury organizacji opartej na normach moralnych); sprawiedliwe stosowanie nagród i kar; ochrona wobec pracowników, którzy zdecydują się ujawnić zachowania nieetyczne w organizacji (Jemielniak, Latusek 2005, s. 138).

W literaturze przedmiotu wskazuje się różnorodne podejścia dotyczące klasyfikacji i ról menedżerów w przedsiębiorstwach. Henry Mintzberg, biorąc pod uwagę holistyczną pracę menedżerów, wyszczególnił trzy grupy pełnionych przez nich ról w organizacji. Pierwsze to role interpersonalne, które odnoszą się m.in. do reprezentowania organizacji wobec interesariuszy zewnętrznych i wewnętrznych, kontaktów ze środowiskiem firmy oraz integrowania, budowania i liderstwa w zespole. Drugie to role informacyjne odnoszące się do kontaktów wewnątrz i na zewnątrz organizacji. Ostatnie to role decyzyjne, które opierają się na inicjowaniu i wprowadzaniu zmian w przedsiębiorstwie, ograniczaniu konfliktów, wspieraniu w rozwiązywaniu problemów i poszukiwaniu kompromisu oraz dystrybucji zasobów wewnątrz organizacji (Miroński 2013, s. 15–16).

Promowanie przez kadrę zarządzającą zachowań etycznych, opartych na określonych zasadach, normach i sposobach zachowania, stanowi klucz do budowania kultury organizacyjnej przedsiębiorstwa oraz określania możliwych granic w zakresie dopuszczalnych form zachowań. Postawa etyczna menedżerów nierozłącznie związana jest z ich indywidualnym systemem wartości, który staje się „kompasem” dla ich decyzji i działań. Wartości są podstawowym konstruktem orientacji życiowej człowieka, stanowiąc fundament konkretnych postaw i przekonań (Haromszeki, Jarco 2014, s. 36).

Pojęcie wartości stanowi podstawową kategorię aksjologii (nauki o wartościach), sięgając korzeniami do myśli Platona, Sokratesa czy Arystotelesa, którzy odnosząc się do kategorii „dobra”, w rzeczywistości podejmowali rozważania wokół wartości. Józef Tischner w swoich myślach filozoficznych wartości umiejscawiał w doświadczeniu etycznym człowieka; dzięki wartości „widzimy nie tylko to, co jest, ale i to, co może być, co być powinno” (Tischner 1996, s. 164). Mieczysław Łobocki wartości traktuje jako „to wszystko, co uchodzi za ważne i cenne dla jednostki i społeczeństwa oraz jest godne pożądania, co łączy się z pozytywnymi przeżyciami i stanowi jednocześnie cel dążeń ludzkich” (Łobocki 1993, s. 125). Traktowane są również jako przekonania doty-

czące słuszności pewnych sposobów postępowania jednostki w odniesieniu do obranego przez nie celu życia (Liberska 2017, s. 21). W takim znaczeniu wartości to „przekonania o pożądanym stanie docelowym lub zachowaniach, które wykraczają poza specyficzne sytuacje, kierują wyborami i ocenami (zdarzeń, zachowań) oraz są uporządkowane według względnej ważności” (Wojciszke 2012, s. 546). Wartości są fundamentem, na którym kształtują się zachowania i poglądy jednostek i grup społecznych. Stanowią one zbiór określonych norm moralnych i przekonań uznawanych za ważne i godne do naśladowania przez jednostkę lub grupę, a jednocześnie pozwalają odróżnić „dobro od zła”, a także formułować zasady, które kierują codziennymi działaniami i decyzjami. Wartości to „sposoby postępowania, działania i myślenia uważane za właściwe przez jednostkę, grupę społeczną lub społeczeństwo” (Brèmond, Conet, Davie 2008). Określane i uznawane przez jednostkę wartości, nazywane systemem wartości, tworzą swoistego rodzaju zhierarchizowany system odgrywający istotną rolę w życiu człowieka.

Menedżer i jego system wartości odgrywają kluczową rolę w funkcjonowaniu organizacji i jej kulturze organizacyjnej. Ukształtowany przez każdego menedżera system wartości, oparty na określonych zasadach, przekonaniach i priorytetach, kieruje jego decyzjami i zachowaniami. Jego postawa i decyzje wpływają na kształtowanie norm i zachowań w zespole, promując etyczne postępowanie i współpracę. Dzięki temu organizacja zyskuje na reputacji, tworzy markę i wizerunek firmy oraz buduje relacje zarówno te wewnętrzne, jak i zewnętrzne. System wartości charakteryzuje się pewną dynamiką i zmiennością, ulega ciągłym przeobrażeniom w procesie naszych doświadczeń życiowych i zawodowych. W obliczu nieustannych przemian społeczno-gospodarczych i napotykania ciągle nowych wyzwań związanych z etyką, za którymi idą konkretne decyzje i zachowania, ukształtowanie przez menedżerów silnego „kręgosłupa moralnego” wydaje się wręcz konieczne dla zachowania ich własnego zdrowia i „zdrowia” organizacji.

Zasady etyczne w biznesie – wyniki badań

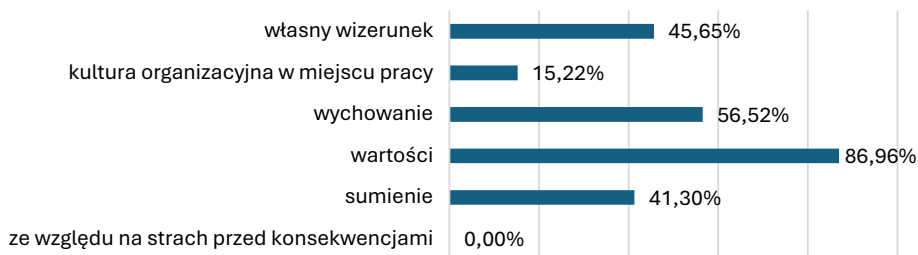
Badania sondażowe do niniejszego projektu badawczego zostały przeprowadzone w 2024 r. na grupie 46 menedżerów wyższego szczebla (w tym 60,87% mężczyzn i 39,13% kobiet) pracujących w województwach pomorskim i warmińsko-mazurskim. Wśród respondentów najliczniej reprezentowana była grupa osób mająca ponad 10-letnie doświadczenie zawodowe (58,70%) na sta-

nowiskach menedżerskich. Co piąty z respondentów swoje doświadczenie menedżerskie lokował w okresie od 5 do 10 lat (21,74%). Ponadto ponad połowa respondentów (52,17%) była w wieku 41–50 lat. Drugą najliczniejszą grupę stanowiły osoby w wieku 30–40 lat (32,61%), a trzecią osoby w wieku powyżej 50 lat (15,22%).

Z przeprowadzonych badań wynika, że w ponad połowie przedsiębiorstw, w których pracują menedżerowie funkcjonuje kodeks etyczny (58,7%). Z drugiej strony w prawie 1/3 firm (30,43%) kodeks etyczny nie funkcjonuje, a co 10 respondent nie wie o jego funkcjonowaniu w organizacji. Nieistniejący kodeks etyczny lub brak wiedzy na temat jego istnienia może przekładać się na brak jasno sprecyzowanych zasad postępowania wewnątrz organizacji, czego pokłosiem może stać się interpretowanie zjawisk i zachowań w firmie jedynie przez pryzmat indywidualnych przesłanek.

Etyka jest jednym z kluczowych elementów funkcjonowania jednostki w otaczającym nas świecie. W trakcie badań poddano analizie powody wyboru przez respondentów zachowań etycznych, pomimo możliwości zachowań nieetycznych (wykres 1). Zdecydowanie najczęściej badani wskazywali na swoje własne wartości (86,96% wskazań), które determinują ich zachowania etyczne. Na kolejnych miejscach plasowały się: wychowanie (56,52%), własny wizerunek (45,65%) i sumienie (41,30% wskazań). Żaden z respondentów nie podał strachu przed konsekwencjami, a jedynie 15,22% zachowania etyczne umieszczało w kulturze organizacyjnej firmy.

Z przytoczonych danych wynika, że najsilniejszymi bodźcami warunkującymi zachowania etyczne są ukształtowane przez jednostkę wartości i wychowanie.



Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondenci mogli udzielić kilku odpowiedzi.

Wykres 1. Powody wyboru przez respondentów zachowań etycznych pomimo możliwości podjęcia zachowań nieetycznych (N = 46)

Źródło: badania własne.

Kolejna kwestia poddana analizie dotyczyła przyczyn łamania zasad etycznych w biznesie (wykres 2).

Większość badanych osób (69,57% wskazań) przyczyn łamania zasad etycznych upatruje w chęci osiągnięcia łatwego i szybkiego zysku. Drugą najczęściej wymienianą przyczyną było przyzwyczajenie osób do nieetycznych zachowań (47,83% wskazań), trzecią brak pozytywnych wzorców (41,3%), a czwartą brak sprzeciwu społeczeństwa (39,13%). Najrzadziej jako przyczynę łamania zasad etycznych wskazywano mało restrykcyjne przepisy prawne związane z łamaniem prawa (10,87%) i brak wewnętrznych przepisów organizacji, np. kodeksu etycznego (15,22% wskazań).



Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondenci mogli udzielić kilku odpowiedzi.

Wykres 2. Przyczyny łamania zasad etycznych w biznesie (N = 46)

Źródło: badania własne.

Występowanie w przedsiębiorstwach zachowań niepożądanych prowadzi do zaburzeń w sferze funkcjonowania poszczególnych jednostek i grup społecznych, a w konsekwencji do zachowań patologicznych w organizacji. W toczącym się dyskursie podkreśla się znaczącą rolę menedżerów w etycznym zarządzaniu przedsiębiorstwem, a jednocześnie zwraca się uwagę na zagrożenia, jakie niesie za sobą globalizacja, podejście materialno-hedonistyczne, przedmiotowe do pracownika czy potrzeba szybkiego zysku. Wykraczające poza zobiektywizowane normy społeczne zachowania w środowisku pracy prowadzą finalnie do dezorganizacji i patologicznych zachowań. Do najczęściej występu-

jących nieprawidłowości w przedsiębiorstwach należą: mobbing (Drzeżdżon 2016) i dyskryminacja (Światała 2023). Mobbing i zjawisko dyskryminacji to poważne patologie społeczne, które stanowią istotny problem w środowiskach pracy na całym świecie. Ich występowanie w przedsiębiorstwach jest uważane za „choroby” XXI w. ze względu na negatywne konsekwencje zarówno dla pracowników, jak i dla samej organizacji. W związku z powyższym analizie poddano również czynniki, które z perspektywy badanych menedżerów mają największy wpływ na pojawienie się mobbingu (wykres 3) i zjawiska dyskryminacji (wykres 4) w miejscu pracy. Rozpatrując rozkład odpowiedzi respondentów dotyczących sytuacji, które mają największy wpływ na występowanie mobbingu w miejscu pracy, respondenci najczęściej wskazywali na „toksyczną osobowość menedżera” (71,74% wskazań).



Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondenci mogli udzielić kilku odpowiedzi.

Wykres 3. Sytuacje, które mają największy wpływ na pojawienie się mobbingu w miejscu pracy (N = 46)

Źródło: badania własne.



Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondenci mogli udzielić kilku odpowiedzi.

Wykres 4. Sytuacje, które mają największy wpływ na pojawienie się zjawiska dyskryminacji w miejscu pracy (N = 46)

Źródło: badania własne.

Na kolejnych miejscach plasowały się: dopuszczanie do zachowań nieetycznych przez przełożonych (34,78%) i brak reakcji organizacji na nieetyczne zachowania (30,43%). Najrzadziej respondenci wskazywali na brak szkoleń z zakresu etyki i wpływ innych osób na wyższych stanowiskach (odpowiednio 8,7% i 6,52% wskazań). Dwóch menedżerów (4,35%) podało inne sytuacje, tj. „stawianie swoich potrzeb ponad potrzeby społeczności i brak kompetencji menedżerów, którym brakuje kompetencji miękkich”.

W przypadku sytuacji związanych ze zjawiskiem dyskryminacji w miejscu pracy osoby zarządzające na pierwszych trzech miejscach, podobnie jak w przy-

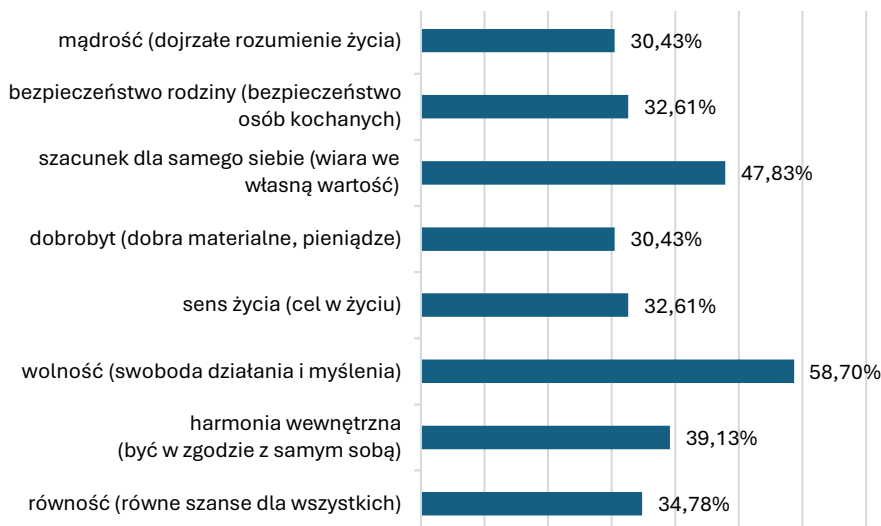
padku mobbingu, wskazali na „toksyczną” osobowość menedżera (63,04%), dopuszczanie do zachowań nieetycznych przez przełożonych i brak reakcji organizacji na nieetyczne zachowania (po 39,13% wskazań). Najrzadziej respondenci wskazywali na potrzebę kreowania wyniku finansowego (4,35%) i możliwość uzyskania dodatkowych profitów finansowych lub materialnych (8,7% wskazań).

Wartości, które kierują postępowaniem menedżerów wpływają na ich decyzje, styl zarządzania oraz relacje z pracownikami i interesariuszami. Zrozumienie tych wartości jest istotne nie tylko dla lepszego poznania samych menedżerów, ale również dla kształtowania kultury organizacyjnej, która sprzyja osiąganiu celów biznesowych. Na podstawie uzyskanych wyników badań można wyróżnić pięć najważniejszych wartości, mających swoje odzwierciedlenie w życiu zawodowym oraz osobistym menedżerów (wykres 5):

1. wolność (swoboda działania i myślenia) – 58,7% wskazań;
2. szacunek dla samego siebie (wiara we własną wartość) – 47,83% wskazań;
3. harmonia wewnętrzna (być w zgodzie z samym sobą) – 39,13% wskazań;
4. równość (równe szanse dla wszystkich) – 34,78% wskazań;
5. *ex aequo*: bezpieczeństwo rodziny (bezpieczeństwo osób kochanych) i sens życia (cel w życiu) – po 32,61% wskazań.

Wolność, jako najczęściej wskazywana wartość przez menedżerów sugeruje, że autonomia działania i myślenia są kluczowe dla ich funkcjonowania zarówno w pracy, jak i w życiu prywatnym. To potwierdza potrzebę posiadania swobody w podejmowaniu decyzji oraz działania zgodnie z własnymi przekonaniami. Szacunek dla samego siebie jest również istotną wartością dla menedżerów. Pozytywne poczucie własnej wartości może przekładać się na większą pewność siebie oraz skuteczność w podejmowaniu działań w każdym elemencie życia zawodowego badanych. Menedżerowie poprzez harmonię dążą do bycia w zgodzie ze sobą, co wskazuje na potrzebę równowagi i spójności między ich działaniami a ich wewnętrznymi przekonaniami i wartościami. Istotne jest dla nich również zapewnienie równej szansy dla wszystkich, wartości, która ma swoje odzwierciedlenie zarówno w obszarze zarządzania, jak i w relacjach międzyludzkich. Ostatnie dwie wartości, bezpieczeństwo rodziny i sens życia, zajmują równorzędne miejsce w hierarchii ważności dla menedżerów. Świadczy to o tym, że dbałość o bezpieczeństwo i dobro swoich bliskich oraz poszukiwanie sensu i celu w życiu są równie istotne dla nich zarówno w sferze zawodowej, jak i osobistej. Warto również podkreślić, że na szóstym miejscu wśród wartości pojawiają się kwestie związane z dobrami materialnymi i pieniędzmi – dobrobyt (30,43% wskazań).

Można zatem wnioskować, że na pierwszych trzech miejscach respondenci wskazywali wartości z nastawieniem na samego siebie, swoje własne potrzeby. Oznacza to, że wśród najważniejszych dla nich priorytetów dominowały aspekty związane z ich osobistym dobrobytem, rozwojem i satysfakcją. Badani menedżerowie kładą duży nacisk na swoje indywidualne cele i dążenia, czyniąc to kosztem altruistycznych i społecznych wartości, które wymieniane są na dalszych miejscach (równość, bezpieczeństwo rodziny). Takie podejście do kluczowych wartości badanych menedżerów wskazuje na silną potrzebę samostanowienia i autonomii w ich życiu oraz w podejmowanych decyzjach, zwłaszcza na niwie zawodowej.



Dane nie sumują się do 100%, ponieważ respondenci mogli udzielić kilku odpowiedzi.

Wykres 5. Najważniejsze wartości, którymi kierują się w życiu respondenci (N = 46)

Źródło: badania własne.

Menedżerowie w zdecydowanej większości (95,66%) deklarowali także, że wartości odgrywają kluczową rolę w decyzjach zawodowych. Zachowania respondentów jako menedżerów i zgodności ich zachowań z deklarowanymi wartościami i etyką również są wskazywane jako kluczowe przesłanki przy działaniach w przedsiębiorstwach. Warto jednak podkreślić, że większą grupę stanowią respondenci raczej tak postępujący (52,17%) niż zdecydowanie tak działający (43,48%). Można zatem wnioskować, że podejmowanie działań w zgodności z preferowanym systemem wartości i etyki nie zawsze jest łatwe i budzi pewien dysonans.

Myśli końcowe

W niespełna 60% firm funkcjonują kodeksy etyczne, a więc w ponad 40% firm zachowania etyczne oparte są na innych kryteriach, które najczęściej wynikają z systemu wartości właścicieli firm i menedżerów zarządzających tymi przedsiębiorstwami. Taki stan rzeczy przyczynia się do pewnego relatywizmu w podejściu do zasad etycznych obowiązujących w miejscu pracy.

Z deklaracji samych menedżerów wynika, że ich indywidualny system wartości, a co za tym idzie podejście do etyki w miejscu pracy, ukształtowany został na podstawie ich indywidualnej hierarchii wartości (ok. 87%), wychowaniu, jakiemu podlegali w swoim życiu (ok. 57%) i chęci kształtowania swojego wizerunku (ok. 46%).

Opierając się na tymże systemie badani wskazali na przyczynki do łamania zasad etycznych w biznesie, które w dużej mierze powiązane są z predyspozycjami osobistymi wynikającymi z własnego systemu wartości, w tym chęci osiągnięcia łatwego i szybkiego zysku, a także normalizowania zachowań nieetycznych jako pewnych standardów. Wskazali również na brak pozytywnych wzorców, a także brak reakcji społecznej na łamanie zasad etycznych w biznesie.

W obliczu powyższych danych nasuwa się pytanie, czy nie warto upowszechnić standardu, którego celem byłoby wprowadzenie kodeksu etycznego w miejscu pracy – jako wyznacznika systemu wartości uniwersalnego dla wszystkich pracowników danego przedsiębiorstwa. Taki standard pozwalałby znieść relatywizm w podejściu do kwestii etycznych, wynikający z indywidualnego systemu wartości preferowanego przez menedżera.

Podjęte powyżej kwestie korespondują z pozostałymi wnioskami płynącymi z badań, a mianowicie z określeniem sytuacji, które mają największy wpływ na pojawienie się mobbingu czy też dyskryminacji w pracy. Wśród zagrożeń wymienianych przez badanych, w odniesieniu do stosowania zasad etyki w miejscu pracy, pojawiają się te, które badani wiążą z negatywnymi cechami, określanymi przez nich jako toksyczna osobowość menedżera, jak również z czynnikiem, jakim jest tolerancja w firmach zachowań nieetycznych przez przełożonych, a także brakiem reakcji na nieetyczne zachowania samych menedżerów. Może to być szczególnie niebezpieczne w firmach, w których nie istnieją kodeksy etyczne, a zasady w tej kwestii regulują zwyczaje i obyczaje wynikające z preferencji samych właścicieli lub menedżerów.

Jeżeli chodzi o preferowane wartości, badani menedżerowie skupiają się w głównej mierze na wartościach nastawionych na rozwój osobisty, dający im szeroko pojętą wolność, harmonię wewnętrzną, szacunek do samego siebie.

W dalszej kolejności wskazują na wartości związane z równym traktowaniem innych, a także z wartościami dotyczącymi rodziny.

Reasumując, wskazać można, że respondenci widzą sens i znaczenie etyki w miejscu pracy, choć nie zawsze dysponują narzędziami, takimi jak chociażby kodeks etyczny. Najczęściej starają się wdrażać w swojej pracy szereg zasad etycznych, jednak często wynikają one z ich subiektywnej oceny i ich osobistego systemu wartości, nie zaś z profesjonalnych zasad etycznego biznesu.

Praca ludzka jest kluczowym czynnikiem rozwoju cywilizacji, prowadzi do pozytywnych zmian i coraz wyższego poziomu rozwoju nauki, technologii, infrastruktury oraz kultury. To z kolei podnosi komfort życia jednostek i grup społecznych, ułatwiając dostęp do dóbr, wygod i rozrywek. Takie podejście możliwe jest jedynie przy założeniu, że każdy podmiot uczestniczący w procesach biznesowych będzie dążył do przestrzegania określonych wartości, a co za tym idzie, określonego dla danej jednostki, społeczności, firmy – kodeksu, w tym kodeksu etycznego.

BIBLIOGRAFIA

- Brèmond A., Conet J.F., Davie A. (2008), *Kompendium wiedzy o socjologii*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Cacioppe R., Forster N., Fox M. (2008), *A survey of managers perceptions of corporate ethics and social responsibility, and actions that may affect companies success*, „Journal of Business Ethics”, 82, s. 681–700.
- Drzeżdżon W. (2016), *Zjawiska patologiczne w środowisku pracy zawodowej. Przyczynek do studium socjologiczno-pedagogicznego*, „Studia Gdańskie. Wizje i rzeczywistość”, t. 13, s. 97–114.
- Haromszeki Ł., Jarco P. (2014), *System wartości menedżerów i pracowników niższego szczebla w świetle badań porównawczych*, „Społeczeństwo i Ekonomia”, 2(2), s. 34–50.
- Jemielniak D., Latusek D. (2005), *Zarządzanie: teoria i praktyka od podstaw. Ćwiczenia*, Warszawa: Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. Leona Koźmińskiego.
- Klimek J. (2014), *Etyka biznesu. Teoretyczne założenia, praktyka zastosowań*, Warszawa: Difin.
- Liberska H. (2017), „Klasyczne” i współczesne podejścia do wartości w psychologii, w: H. Liberska, A. Malina, D. Suwalska-Barancewicz (red.), *Tradycja a nowoczesność. Wartości współczesnego człowieka – przedmiot, źródła, obszary i konflikty*, Bydgoszcz: Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, s. 20–32.

- Łobocki M. (1993), *Pedagogika wobec wartości*, w: B. Śliwerski (red.), *Kontestacje pedagogiczne*, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls”, s. 125–135.
- Miroński J. (2013), *Homo administratus, czyli człowiek w naukach o zarządzaniu*, Warszawa: Oficyna Wydawnicza SGH.
- Stoner J.A.F., Freeman R.E., Gilbert D.R. (2011), *Kierowanie*, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne.
- Światała I.M. (2023), *Patologia w środowisku pracy zagrożeniem dla zdrowia i rozwoju osobistego*, „Homo et Societas”, 8, s. 40–52.
- Tischner J. (1996), *Nieszczęsny dar wolności*, Kraków: Wydawnictwo Znak.
- Wojciszke B. (2012), *Psychologia społeczna*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe Scholar.

STRESZCZENIE

Badanie analizuje rolę i znaczenie etyki w systemie wartości menedżerów, szczególnie w kontekście ich codziennych decyzji zawodowych oraz funkcjonowania w środowisku pracy. W niniejszym artykule za kluczowe uznano wyjaśnienie kwestii odnoszących się do istnienia kodeksów etycznych w przedsiębiorstwach badanych menedżerów, przyczyn łamania zasad etycznych, wartości, jakimi kierują się respondenci w życiu i jak one przekładają się na ich funkcjonowanie w środowisku pracy.

Przeprowadzono badania sondażowe wśród 46 menedżerów wyższego szczebla z województw pomorskiego i warmińsko-mazurskiego. Ponad połowa badanych menedżerów pracuje w przedsiębiorstwach posiadających kodeks etyczny. Kluczowe czynniki warunkujące zachowania etyczne to własne wartości, wychowanie i dbałość o wizerunek. Najczęściej wskazywane przyczyny łamania zasad etycznych obejmują chęć szybkiego zysku, przyzwyczajanie osób do nieetycznych zachowań, brak pozytywnych wzorców i brak sprzeciwu społeczeństwa.

Wyniki sugerują, że indywidualny system wartości odgrywa kluczową rolę w postawach etycznych menedżerów, choć brak uniwersalnych kodeksów prowadzi do relatywizmu w podejściu do zasad etycznych. Menedżerowie koncentrują się na wartościach osobistych, takich jak wolność i harmonia wewnętrzna, co może wpływać na ich relacje zawodowe.

SŁOWA KLUCZOWE: etyka, etyka biznesu, wartości, kodeks etyczny, zarządzanie, menedżer

SUMMARY

The study analyzes the role and significance of ethics in the value system of managers, particularly in the context of their daily professional decisions and functioning within the work environment. This article focuses on explaining issues related to the existence

of ethical codes in the companies of the surveyed managers, the reasons for violating ethical principles, the values that guide the respondents in their lives, and how these values translate into their functioning in the workplace.

A survey was conducted among 46 senior managers from the Pomeranian and Warmian-Masurian voivodeships. Over half of the surveyed managers work in companies with an ethical code. Key factors influencing ethical behavior include personal values, upbringing, and concern for their image. The most commonly cited reasons for violating ethical principles include the desire for quick profit, the habituation of people to unethical behavior, the lack of positive role models, and the lack of societal opposition.

The results suggest that the individual value system plays a key role in the ethical attitudes of managers, although the absence of universal codes leads to relativism in the approach to ethical principles. Managers focus on personal values, such as freedom and inner harmony, which can influence their professional relationships.

KEYWORDS: ethics, business ethics, values, ethical code, management, manager

Prężność rodzinna – rola zasobów religijnych i duchowych

Family resilience – the role of religious and spiritual resources

DOI 10.25951/14273

Wprowadzenie

Prężność to konstrukt rozpatrywany w psychologii nie tylko w kategoriach jednostkowych, ale także rodzinnych. Istotną rolę w jego ujmowaniu odgrywa pojęcie zasobów, określanych także mianem czynników chroniących (Maurović i in. 2020). Dzięki nim rodziny prężne mogą opierać się kryzysom lub adaptować się do sytuacji wywołanych zaistniałym kryzysem.

Wśród zasobów wspierających proces prężności można wskazać na te związane z religijnością i duchowością rodziny. Mają one znaczenie dla podejmowania zachowań ukierunkowanych na zdrowie oraz utrzymanie dobrostanu psychicznego (Bożek i in. 2020). Z tego względu ważne wydaje się zgłębienie relacji między zasobami religijnymi i duchowymi rodziny a jej prężnością. Celem poniższego opracowania jest analiza zagadnień związanych z tą tematyką.

Rodzina

W celu opracowania powyższych zagadnień podjęto próbę zdefiniowania podstawowych pojęć będących przedmiotem pracy.

W socjologii rodzina klasycznie jest rozumiana jako pierwotna grupa, w której skład wchodzi małżonkowie oraz ich dzieci, a także krewni i osoby pozostające z małżonkami w stosunku powinowactwa. Fundament rodziny stanowią więzi małżeńska i rodzicielska, wyznaczające role pełnione przez członków rodziny. Autorzy podkreślają, że rodzina two-

¹ Autor korespondencyjny.

rzy środowisko dla procesu uczenia się i uspołeczniania jednostki (Maciejewska i Bury 2008). Z kolei Zbigniew Tysza (1997) ujmuje rodzinę jako

ustrukturalizowany i funkcjonalnie powiązany zbiór jednostek i specyficznych substruktur oraz mikroelementów społecznych tworzących mikrogrupę i zarazem instytucję społeczną, powiązaną wewnątrznie więzią małżeńską, więzią pokrewieństwa, powinowactwa lub adopcji oraz wypełniającą jednocześnie szereg istotnych, ważnych, zintegrowanych ze sobą funkcji wobec jednostek i społeczeństwa, w oparciu o regulatory występujące w kulturze behawioralnej.

Psychologiczne definicje podkreślają, że istotą rodziny jest postrzeganie jej z perspektywy jednostek oraz stosunków interpersonalnych między jej członkami (Maciejewska i Bury 2008). Rodzina stanowi wobec tego – zgodnie z podejściem systemowym – grupę, w której zachodzą wzajemne interakcje.

Prężność i prężność rodzinna

Prężność była początkowo definiowana w kategoriach względnie niezmiennych właściwości osobowościowych jednostki (Gąsior i in. 2016). Michael Rutter (1987) doprecyzował znaczenie prężności, wskazując, że jest to finalny etap osłabiania doświadczenia stresu, który – nie modyfikując samego stresora – pomaga jednostce w efektywnym radzeniu sobie. Zgodnie z tym nurtem sformułowano pojęcie „ego-rezyliencji”. Jack Block i Adam M. Kremen (1996) uznali, że jego składowymi są „dzielność w radzeniu sobie ze stresem, siła charakteru i elastyczność w przystosowywaniu się do nowych warunków” (Gąsior i in. 2016).

W świetle formułowanych definicji przyjęto podstawowe założenia, będące warunkiem wystąpienia prężności. Pierwsze odnosiło się do konieczności pojawienia się nienormatywnych, zagrażających jednostce okoliczności, związanych z traumatycznymi doświadczeniami rodzinnymi, indywidualnymi czy środowiskowymi. Drugie natomiast wskazuje, że prężność występuje wraz z „pozytywną adaptacją”, dzięki której jednostka radzi sobie z czynnikami ryzyka w adekwatny sposób (Luthar i Zelazo 2003; Rutter 2006, za: Gąsior i in. 2016). Sformułowanie powyższych założeń przyczyniło się do zapoczątkowania nurtu, zgodnie z którym prężność pojmowana jest w kategoriach procesu „polegającego na wzajemnej interakcji czynników chroniących i czynników ryzyka” (Gąsior i in. 2016). Proces prężności jest ukierunkowany salutogenicznie – nastawiony na dobrostan, w przeciwieństwie do podejścia patogenicznego skupionego na chorobie (Hawley i DeHann 1996).

Z czasem prężność zaczęto odnosić również do funkcjonowania rodziny. Prężność rodzinną pojmowano w kategoriach pozytywnych adaptacji, związanych z wzorcami i umiejętnościami, którymi posługuje się rodzina doświadczająca działania stresorów w celu utrzymania homeostazy (McCubbin i McCubbin 1996). Joanna Matuszczak-Świgoń (2022) wskazuje za Dalem R. Hawleyem i Laurą DeHann na fakt, że prężność nie stanowi stałej charakterystyki rodziny, ale „drogi, którymi rodziny mogą podążać w odpowiedzi na określone czynniki stresogenne”. Ponadto czynniki, które pełnią funkcję chroniącą w jednym kontekście i czasie, mogą stać się dezadaptacyjne w innych okolicznościach.

Froma Walsh (2016) uznaje, że prężność rodzinna nie odnosi się jedynie do umiejętności radzenia sobie z bieżącymi trudnościami – polega także na rozwoju w konfrontacji ze stresorami przy wykorzystaniu zasobów rodziny. Podobnie Pauline Boss (2006) wskazuje, że prężne rodziny w obliczu trudności posługują się zasobami w celu poradzenia sobie ze stresem oraz nadania mu sensu w świetle rodzinnej narracji. Zasoby okazują się być istotnym aspektem procesu prężności. W nawiązaniu do teorii systemowych stanowią potencjał zakorzeniony w wartościach oraz normach (Kulesza 2016).

Duchowość i religijność

W psychologii wskazuje się na trudności związane z odróżnieniem duchowości i religijności (Jarosz 2010). Ta pierwsza jest definiowana jako relacja z istotą wyższą wpływającą na funkcjonowanie jednostki w świecie (Zinnbauer i Pargament 2005), odniesienie do kluczowych problemów egzystencjalnych (Hart 1994) czy ostatecznych celów – Boga, istoty wyższej, miłości (Tart 1975). Religijność natomiast wskazuje na emocje i zachowania odnoszące się do czegoś, co jednostka uznaje za boskie (James 2001) oraz odczuwanie istnienia istoty wyższej i zgodne z tym odczuciem postępowanie (Clark 1958).

Marek Jarosz (2010) zauważa, że „religijność i duchowość wyraźnie na siebie zachodzą”. Rozwiązaniem problemu ich rozróżnienia wydaje się pojęcie tradycji – religijność stanowi poszukiwanie tradycyjnie rozumianego sacrum w tradycyjny, często zinstytucjonalizowany sposób. Duchowość natomiast koncentruje się na poszukiwaniu sacrum i uniwersalnego znaczenia, jednak wystąpienie tradycyjnych elementów zarówno w samym wizerunku sacrum, jak i sposobach jego poszukiwania nie jest konieczne (Zinnbauer i Pargament 2005). Marek Jarosz (2010) wskazuje jednak, że dużo trafniejsze rozróżnienie wymaga wprowadzenia pojęcia celu poszukiwania sacrum. W przypadku duchowości sacrum sta-

nowi ostateczny cel poszukiwań. Tak rozumiana duchowość to właśnie „rdzeń religijności” (Jarosz 2010). W przypadku tej ostatniej celem nie jest bowiem samo sacrum, ale inne dobra, np. zdrowie czy wsparcie społeczne (Zinnbauer i Pargament 2005). Takie ujęcie wpisuje się w oczekiwania psychologii dojrzewającej na gruncie kultury chrześcijańskiej, w ramach której badaczom z trudem przychodzi pojmowanie duchowości w oderwaniu od sacrum.

Modele prężności rodzinnej

Ze względu na główną tematykę pracy poniżej zostaną przytoczone informacje jedynie na temat pierwszego modelu prężności rodzinnej oraz tego, który obecnie wydaje się być najbardziej aktualny (rozbudowany przegląd informacji na temat pozostałych modeli w: Lachowska 2014).

Model Stresu Rodzinnego ABCX Hilla (1949) jest już rzadko stosowanym modelem we współczesnych badaniach i interwencjach terapeutycznych. Stanowi jednak olbrzymi wkład w rozwój koncepcji odporności rodziny. Model ten uwzględnił zmienne B (zasoby rodziny) i C (postrzeganie zdarzenia stresogennego) w A (wydarzenie stresogenne), biorąc pod uwagę X (stopień napięcia wywołanego kryzysem) (Lachowska 2014; Rosino 2016). Reuben Hill obserwując, że stresujące wydarzenia niekoniecznie wpływają na pojawienie się kryzysu stwierdził, że rodziny mogą czerpać z posiadanych zasobów, stanowiących niejako bufor ochronny, i przeciwdziałać pojawieniu się zjawisk świadczących o patologii (Rosino 2016). Odkrycia te wpłynęły na rozpoczęcie prac nad tworzeniem interwencji i poszukiwania zasobów mogących wpływać na powrót rodziny do równowagi po doświadczeniu sytuacji kryzysowej.

Najbardziej aktualnym modelem prężności rodziny wydaje się być Prężnościowy Model Stresu Rodziny, Przystosowania i Adaptacji, którego autorami są Marilyn McCubbin i Hamilton McCubbin (1993). W modelu tym pojawiają się dwie możliwe fazy i odpowiedzi na kryzys: przystosowanie i adaptacja rodziny (Lachowska 2014).

Faza przystosowania polega na interakcji stresora i podatności rodziny. Podatność rodziny oddziałuje z kolei z typologią rodziny. Wymienione czynniki wchodzi w interakcję z zasobami rodziny, które stanowią mocne strony i mogą wpływać na możliwość poradzenia sobie z kryzysem (McCubbin 2001 za: Fouche 2008). Zasoby rodzinne występują w relacji z oceną stresora – od niej będzie zależało, jakie strategie radzenia sobie, mające na celu wyjście z kryzysu, wybierze rodzina.

Wyżej wymienione komponenty, będące we wzajemnej interakcji, pomagają określić reakcję na stresor i towarzyszące mu czynności. Taką reakcją może być stan niepokoju, zachwianie równowagi rodzinnej, cierpienie poszczególnych członków rodziny, ale też eustres – pozytywna reakcja na zdarzenie stresogenne, stanowiąca o percepcji sytuacji trudnej przez członków rodziny w kategoriach szansy na rozwój i wyzwania (Fouche 2008).

Kolejną fazą w tym modelu jest adaptacja. Wstępują w nią rodziny, które nie przystosowały się do nowej sytuacji stanowiącej stresor. Jest to wynik powstałej na skutek kryzysu dysharmonii w systemie, która musi nieść za sobą zmiany w dotychczasowym sposobie funkcjonowania rodziny, mające na celu przywrócenie stabilności i równowagi (Lachowska 2014). Pogłębienie kryzysu pojawia się w wyniku narastania żądań, tj. kumulacji stresorów przedkryzysowych i pokryzysowych. Stresory te wchodziły w interakcje z nowymi oraz zachowanymi wzorcami funkcjonowania rodziny. Narastanie żądań oraz wzorce funkcjonowania oddziałują na mocne strony rodziny, sieć wsparcia społecznego oraz proces oceny (składający się ze schematów rodzinnych, oceny sytuacji i oceny stresorów). W wyniku wymienionych oddziaływań powstają nowe zasoby, wzorce funkcjonowania, wsparcia i oceny, co ostatecznie prowadzi do adaptacji oraz poradzenia sobie z kryzysem (Fouche 2008). Wpływa to na dalszą zdolność promowania (inwestowanie zasobów, wspieranie rozwoju) swoich członków, chęć utrzymania rodziny w całości oraz możliwość realizacji zadań rozwojowych (Patterson 2002). Model ten pozwala zatem zidentyfikować odpowiednie zasoby, doskonalić umiejętności rozwiązywania problemów i radzenia sobie oraz przededefiniować warunki powodujące kryzys (Frain i in. 2007).

Okazuje się, że model ten znajduje szerokie zastosowanie w różnych interwencjach i badaniach naukowych, mających na celu określenie ścieżki powrotu do normalnego funkcjonowania rodzin dotkniętych różnego rodzaju kryzysami (Frain i in. 2007; Yeh i Bull 2011; Hall i in. 2012; Van Riper i in. 2023).

Funkcjonowanie rodzin prężnych według Fromy Walsh

Froma Walsh (2012) charakteryzując rodziny prężne określiła ich właściwości w zakresie systemu przekonań, wzorców organizacyjnych systemu oraz sposobów komunikacji i rozwiązywania problemów. Jak sama wskazuje, procesy zachodzące w wymienionych obszarach są „dynamiczne, obejmujące mocne strony i zasoby, do których rodziny mogą sięgać, aby zwiększyć odporność rodziny” (Walsh 2012).

Przekonania rodziny wpływają na odbiór doświadczenia związanego z kryzysem. To właśnie wspólne przekonania pomagają członkom rodziny nadać sens przeciwnościom, tym samym sprzyjając budowaniu odporności. Wzmacnia to poczucie jedności oraz przekonanie, że członkowie rodziny mogą wzajemnie od siebie czerpać, aby wspólnie rozwiązać konflikt. Bardzo ważna na tym etapie wydaje się sama interpretacja problemu oraz normalizowanie stanu jednostki przez nią samą oraz bliskich – zgodnie ze słowami Victora E. Frankla „nienormalna reakcja na nienormalną sytuację jest normą” (Frankl 2009). Takie postępowanie redukuje obwinianie się oraz poczucie wstydu (Walsh 2012). Za Aronem Anthonovskim Froma Walsh wymienia poczucie koherencji jako ważny czynnik sprzyjający procesowi powrotu do normalnego funkcjonowania. Proces ten wymaga od rodziny odbudowania poczucia spójności oraz zrozumienia doświadczeń stanowiących kryzys, co umożliwi nadanie znaczenia oraz budowanie realistycznej oceny wyzwań, z którymi rodzina winna aktywnie sobie radzić. Ważne w tym kontekście wydaje się być również rozbudzenie i podtrzymywanie nadziei oraz budowanie pozytywnego nastawienia co do możliwości wyjścia z kryzysu. Aby tego dokonać, należy pracować nad dostrzeganiem mocnych stron rodziny, co pozwoli uporać się z poczuciem bezradności. Terapeuta w takich warunkach powinien zachęcać rodzinę do podejmowania wysiłków – chociażby tworzenia alternatywnych rozwiązań, jakie rodzina może wdrażać dzięki swojemu potencjałowi. W niektórych rodzinach ważne mogą być również tradycje i duchowość. Zwiększa to motywację oraz poczucie wspólnotowości (dzięki zaangażowaniu np. w zgromadzeniu religijnym). Te transcendentne doświadczenia wydają się być źródłem odporności rodzin zmagających się z problemem, nadając mu sens. Warto podkreślić znaczenie wykraczania poza system poprzez szukanie wsparcia i relacji we wspólnocie czy też Bogu – zwiększa to szansę na doświadczenie czegoś w rodzaju wzrostu potraumatycznego (Thombre i in. 2010; Fayaz 2023).

Wzorce organizacyjne systemu stanowią o możliwości sprostanienia wyzwaniom życiowym (Walsh 2012). Rodzina zyskuje możliwość dostosowania się dzięki dwóm wymiarom – elastyczności i stabilności. W zakresie elastyczności dokonuje się to za sprawą otwartości na zmianę dotychczasowych reguł i wzorców funkcjonowania. To, co do tej pory było uznawane za „normalne”, musi być odrzucone jako stan, który już nie wróci, a zostanie ubogacony przez nowe, choć czasem ciężkie doświadczenia, kreując „nową normalność”, stanowiącą o dostosowaniu się do nowych warunków (Daks i in. 2022). Nie można jednak zapominać o stabilności, która polega na równoważeniu destrukcyjnych zmian przez rodziny. Szczególnie ważne dla dzieci wydają się być w tym sensie „ciągłość, niezawodność i przewidywalność”, przejawiające się codziennymi rytu-

alami, związanymi np. z porą jedzenia, które dają poczucie stabilności (Walsh 2012). Rodzice muszą dbać o to, aby posiadać w oczach swoich dzieci autorytet, który jednocześnie będzie uwzględniał potrzeby tych drugich. Niezawodność rodzica, jego nadzór i pozostanie w odpowiedniej roli ułatwiają bowiem dzieciom adaptację do nowych warunków (Mackova i in. 2019). Na wzorce organizacyjne składa się również podtrzymywanie relacji i związków między członkami rodziny. Kryzys może zakłócić spójność i zaufanie między nimi (Walsh 2012). Wzajemne zrozumienie, podtrzymywanie relacji, szacunek dla indywidualnych potrzeb oraz danie sobie czasu na przejście przez kryzys może pomóc w późniejszym dążeniu do odbudowy relacji, które doświadczyły trudności oraz być zasobem w przyszłych ciężkich chwilach (Walsh 2012). Rodzina powinna pozostać także otwarta na wsparcie z zewnątrz (znajomych, pomocy instytucjonalnej), stanowiące dla niej materialny i emocjonalny zasób, który wydaje się niezbędny dla prawidłowego funkcjonowania (Wojciszke 2022).

Ostatni wymieniany przez F. Walsh obszar dotyczy sposobów komunikacji i rozwiązywania problemów. W kontekście doświadczania kryzysu F. Walsh (2012) dostrzega wzajemną wymianę informacji o swoim stanie emocjonalnym oraz komunikowanie gotowości do rozwiązywania problemów jako ważne czynniki związane z prężnością. Jasność komunikatu oraz brak zatajania przed innymi członkami rodziny swoich ocen i obaw pełnią rolę buforującą lęki, problemy somatyczne czy behawioralne (Huang i in. 2023; Bakhtiari i in. 2024) oraz sprzyjają planowaniu przyszłych działań. Równie ważne wydaje się empatyczne przyzwolenie sobie i innym na różne reakcje emocjonalne, które będzie miało na celu przetworzenie trudnych uczuć. Wskazane jest tworzenie przestrzeni do dzielenia się przyjemnymi doświadczeniami, używania poczucia humoru czy też przeżywania rodzinnych świąt i uroczystości, które podczas kryzysu mogą zejść na dalszy plan. Pielęgnowanie tej sfery może wzmocnić odporność i podnieść rodzinę na duchu (Walsh 2012). W kontekście budowania relacji ważna jest też współpraca, mająca na celu rozwiązywanie problemów. Froma Walsh proponuje także stawianie i osiąganie małych celów – co ma zbudować poczucie sprawstwa w członkach systemu – oraz traktowanie porażek jako lekcji na przyszłość. Rodziny powinny również działać aktywnie poprzez tworzenie alternatywnych planów w celu przygotowania się na nieprzewidziane wyzwania, co będzie wpływało na ich stabilność. Badania wykazują, że proaktywne strategie radzenia sobie, perspektywa czasowa zorientowana na przyszłość, wyrażanie pozytywnych emocji i regulowanie emocji negatywnych, myślenie dywergencyjne oraz otwarta komunikacja z rodzicami są pozytywnie związane z dobrostanem społecznym (Zambianchi i Ricci Bitti 2013).

Zasoby religijne i duchowe rodziny

Religijność i duchowość jako elementy transcendencji wydają się odgrywać znaczącą rolę w funkcjonowaniu rodzin prężnych w ramach ich systemu przekonań (Walsh 2012). W 2010 r. opublikowano przegląd badań przeprowadzonych w latach 1999–2009, które zgłębiały związki między poziomem religijności i duchowości (R/S – *religiousness/spirituality*) a dobrostanem rodziny, poziomem jej funkcjonowania oraz radzeniem sobie z kryzysami (Mahoney 2010). Mówiąc o znaczeniu R/S dla rodziny, Annette Mahoney wskazuje na trzy etapy relacji rodzinnych – tworzenie (nawiązywanie relacji rodzinnych), utrzymywanie (polegające na zabezpieczaniu i ochronie nawiązanych relacji) oraz transformację (doświadczaną w momencie kryzysu, polegającą na wprowadzaniu zmian w funkcjonowaniu rodziny). Wymienione etapy odnosi także do siły wyższej oraz wspólnoty religijnej; ze względu na tematykę przeglądu w dalszej części zostaną jednak omówione jedynie aspekty związane z rodziną. Na każdym z wymienionych etapów zasoby duchowe i religijne mogą pomóc członkom systemu w odpowiednim poradzeniu sobie ze stojącymi przed nimi wyzwaniami. Całość procesów, które wspierają rodzinę na gruncie duchowym badaczka określa mianem duchowości relacyjnej, a na dowód znaczenia R/S dla systemu rodzinnego przytacza wyniki badań, które kontynuowano w kolejnych latach po publikacji przeglądu (Mahoney 2010).

S/R odgrywa znaczącą rolę podczas wyboru partnera. Młodzi dorośli są bardziej skłonni zawrzeć małżeństwo z osobą o takim samym wyznaniu (McC-lendon 2016). Badania podłużne pokazują, że religijność, rozumiana w kategoriach częstotliwości praktykowania, przekonań i duchowości, koreluje dodatnio z prawdopodobieństwem zawarcia małżeństwa. Ponadto zawarcie małżeństwa przewiduje wzrost religijności. Oba efekty są szczególnie silne w przypadku mężczyzn (Silverstein i in. 2023). Etap tworzenia jest związany także z aspektem prokreacji. Religijność wyjaśnia poziom dzietności kobiet nawet po kontrolowaniu zaangażowania zawodowego matek (Okun 2017). W badaniu przeprowadzonym przez Emily A. Marshall i Hanę Shepherd (2018) torowano u kobiet przekonanie o ograniczeniach finansowych i zawodowych związanych z posiadaniem dzieci. Kobiety, które wykazywały się wyższym poziomem religijności deklarowały po zastosowaniu interwencji chęć posiadania większej liczby dzieci niż kobiety mniej religijne.

Na tworzenie relacji wpływ ma również spędzanie czasu rodziców z dziećmi oraz zaangażowanie w budowanie relacji. Badania pokazują, że religijni ojcowie wykazują większe zaangażowanie w tworzenie relacji z dziećmi niezależnie

od ich osobowości i jakości małżeństwa (Lynn i in. 2016). Religijność koreluje dodatnio w przypadku mężczyzn także z uczestnictwem w wykonywaniu prac domowych (Gull i Geist 2020), prawdopodobieństwem przejścia na urlop rodzicielski i mniejszą intensywnością konfliktów rodzicielskich (Petts 2018). Religijne małżeństwa podkreślają znaczenie komplementarności podejmowanych ról (Leavitt i in. 2021). Badania pokazują, że protestanckie kobiety oraz katolicy i prawosławni mężczyźni zgłaszają mniej konfliktów pomiędzy obowiązkami związanymi z pracą i życiem rodzinnym (May i Reynolds 2018). Religijność wiąże się także z wyższym poziomem zaangażowania małżeńskiego (Allgood i in. 2009; Aman i in. 2021).

W drugim z etapów – utrzymywaniu – zadanie członków rodziny polega na zachowaniu jakości utworzonych relacji z miłością i zaangażowaniem (Mahoney 2010). Religijność współmałżonka koreluje dodatnio z pozytywnym ocenianiem małżeństwa, a efekt ten jest szczególnie silny w przypadku kobiet (Perry 2016). Religijność może wiązać się również z wyższym poziomem satysfakcji z życia seksualnego w przypadku małżonków – efekt ten zachodzi poprzez postrzeganie aktywności seksualnej w kategoriach świętości (Leonhardt i in. 2021). Jest związana także z mniejszym prawdopodobieństwem zdrady małżeńskiej (Subchi i in. 2019) oraz rozwodu (Gurrentz 2017), co dokonuje się poprzez obecność wyższego poziomu zadowolenia z małżeństwa (Tuttle i Davis 2015). Osoby religijne częściej oceniają swoje małżeństwo jako szczęśliwe (Aman i in. 2019). Religijność własna i partnera wiąże się z wyższym poziomem satysfakcji nie tylko z małżeństwa, ale także związku nieformalnego, jednak nie z większym zaangażowaniem w związek (Langlais i Reimnitz 2017). Zaangażowanie moralno-religijne zmniejsza prawdopodobieństwo rozpadu małżeństwa (Latifa i in. 2021; Norouzi i in. 2022).

Utrzymywanie relacji jest związane z koniecznością radzenia sobie z konfliktami. Religijność jest skorelowana ze stosowaniem konstruktywnych strategii rozwiązywania sporów opartych na kompromisie (Delatorre i Wagner 2018). Wiąże się także z osiągnięciem diadycznego konsensusu oraz wyrażaniem emocji małżonków względem siebie (Seddighi i in. 2014). Zmniejsza prawdopodobieństwo stosowania przemocy przez mężów względem żon (Kim 2021), w czym znaczną rolę może odgrywać samoregulacja oparta na religijności (Renzetti i in. 2017). Wiąże się również z przyjmowaniem przez mężczyzn mniej akceptującej postawy wobec przemocy względem kobiet (Yang 2021). Rozwiązywanie konfliktów stanowi jeden z często poruszanych przez wierzące rodziny tematów, który w ich uznaniu jest szczególnie istotny dla prawidłowego funkcjonowania systemu (Kroff i in. 2018).

Etap utrzymywania relacji wymaga dbałości o jakość relacji nie tylko ze współmałżonkiem, ale również z dziećmi. Rodziny wychowujące dzieci w wieku przedszkolnym, które razem uczestniczą w praktykach religijnych, deklarują większą spójność rodziny oraz satysfakcję z życia rodzinnego (Berc i in. 2017). Religijność koreluje ujemnie z surowym rodzicielstwem (Jocson i Garcia 2021) oraz stosowaniem kar fizycznych (Grogan-Kaylor i in. 2018). Wychowywanie w pełnej rodzinie, w której matka jest przekonana o znaczeniu religijności dla życia rodzinnego, skutkuje wyższym poziomem dobrostanu dzieci (Petts 2011). Jak pokazują dane empiryczne, młodzi dorośli deklarują wyższy poziom religijności, gdy ich religijni rodzice okazywali im ciepło (Stearns i McKinney 2019).

Etap transformacji, który zachodzi w momencie doświadczenia przez rodzinę kryzysu, wymaga zaadaptowania do nowej dla systemu sytuacji. Wśród zdarzeń wymagających transformacji A. Mahoney (2010) wymienia porzucenie przez współmałżonka, zdradę, niepłodność czy poważny konflikt. Do kryzysu dochodzi, gdy wszelkie środki zaradcze, obecne na etapie utrzymywania, nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. Zasobem dla rodziny może stać się wówczas religijność (Spencer i in. 2020). Interwencje oparte na duchowości łagodzą napięcie oraz wspierają prężność w przypadku rodziców dzieci z niepełnosprawnościami (Gur i Reich 2023). Religijność i duchowość pomagają również radzić sobie ofiarom przemocy domowej (Drumm i in. 2014; Rhoades 2020). Dokonuje się to poprzez nadawanie sensu traumatycznemu doświadczeniu (Vass 2023). Duchowość jest związana z większą łatwością w rozmawianiu z dzieckiem o własnym doświadczeniu przemocy (Kaufman i in. 2021). Przekonania oparte na religijności skutkują pojednaniem w rodzinach doświadczonych zranieniami na skutek oglądu konfliktu z metapoziomu (Dollahite i in. 2019). Mogą stać się istotnym motywem przebaczenia (Hendricks i in. 2022). Religijne radzenie sobie ogranicza cierpienie psychiczne kobiet doświadczane wskutek niepłodności (Nouman i Benyamini 2019).

Adaptacyjne i nieadaptacyjne przejawy religijności i duchowości w rodzinie

Mimo wyników wielu badań ukazujących związek religijności z adaptacyjnym funkcjonowaniem rodziny istnieją także dane, które sugerują odmienne wnioski. Niektóre z nich stanowią, że korelacja religijności i pożądanych praktyk rodzicielskich nie jest jednoznaczna – samo uczestnictwo w praktykach religijnych jest związane negatywnie z preferowaniem autonomii dziecka, natomiast zaangażowanie w działalność wspólnoty religijnej – pozytywnie (Vermeer 2011).

Niektóre grupy religijne promują autorytarny styl wychowania, który skutkuje częstszym występowaniem konfliktów w rodzinie (Lane 2015). Istnieją również dane, które nie wykazują żadnych różnic między małżeństwami praktykującymi religijnie i takimi, które nie praktykują – np. w zakresie częstotliwości konfliktów (Chateh 2022). Badanie przeprowadzone przez Wilmoth i Riaz (2019) wykazało, że podejmowanie czynności religijnych wspólnie – przez małżeństwo lub całą rodzinę – korelowało dodatnio z jakością relacji małżeńskiej; praktykowanie indywidualne przeciwnie – przewidywało niższą jakość związku. Badacze sugerują, że indywidualne podejmowanie praktyk religijnych może stanowić sposób radzenia sobie w sytuacji, gdy małżeństwo nie spełnia oczekiwań jednego ze współmałżonków – wówczas eksplorowanie treści religijnych może stanowić próbę odnalezienia sposobów rozwiązania małżeńskich trudności.

Przeprowadzone badania sugerują również, że religijność jest związana z poprawnym funkcjonowaniem rodziny w sytuacji, gdy członków rodziny wiąże homogamia religijna (Kelley 2018). Małżonkowie tego samego wyznania deklarują wyższy poziom zadowolenia z relacji niż pary heterogamiczne religijnie (Hwang i in. 2021). Różnice w częstotliwości praktykowania religii mogą z kolei być związane z częstszymi aktami przemocy partnerów względem kobiet (Kim 2021). Rodzina może doświadczać konfliktów religijnych, gdy członkowie rodziny nie są spójni w swoich przekonaniach w zakresie wiary (Pirutinsky i in. 2014). Jeśli mowa o związku homogamii religijnej z satysfakcją małżeńską, zachodzą istotne różnice międzyreligijne – homogamia oddziałuje pozytywnie na relację w przypadku katolików i protestantów, ale nie buddystów; podobnie – heterogamia, gdzie jeden z małżonków jest niewierzący, wywiera pozytywny wpływ na związek małżeński u buddystów i katolików (Lee i Lee 2023). Istnieją dane wskazujące, że religijność rodziny nie pełni ochronnej funkcji w przypadku stosowania przemocy wobec dzieci (Feinson i Meir 2014), a nawet – poprzez niektóre wierzenia i przekonania – może być z nią dodatnio powiązana (Clark i in. 2023). Annette Mahoney i in. (2023) sugerują, że istotne jest wobec tego oddzielenie adaptacyjnych przejawów religijności i duchowości od tych, których oddziaływanie na rodzinę można określić jako niekorzystne. Wśród tych pierwszych wymieniają uświęcenie związków małżeńskich i rodzinnych, duchowe ujawnienie i intymność, modlitwę za partnera oraz pozytywne religijne/duchowe radzenie sobie. Autorzy wskazują, że duchowe aspekty funkcjonowania rodziny nie muszą w konieczny sposób wiązać się z przekonaniami teistycznymi – adaptacyjne elementy duchowości relacyjnej mogą stać się także udziałem rodzin, które nie funkcjonują według zasad „tradycyjnej” religijności czy duchowości.

Uświęcenie odnosi się do postrzegania relacji jako przejawu działania siły wyższej (w przypadku uświęcenia teistycznego) lub związku, który posiada „święte” cechy (uświęcenie ateistyczne). Więzy rodzinne stają się wówczas czymś uważanym za uświęcone i pełne transcendencji (Mahoney i in. 2021). Uświęcenie par jest związane ze wspólnym radzeniem sobie, co z kolei może przekładać się na zmniejszenie nasilenia objawów depresyjnych (Skipper i in. 2023). Koreluje także pozytywnie z diadycznym przystosowaniem (Fallahchai i in. 2021). Wyższy poziom uświęcenia wiąże się z satysfakcją małżeńską (Davis i in. 2018). Postrzeganie relacji rodzic–dziecko w kategoriach świętości także okazuje się adaptacyjne – skutkuje zrozumieniem, przebaczeniem oraz wymianą doświadczeń (Moore i in. 2018). Znajduje to odzwierciedlenie również w relacjach z dorosłymi dziećmi, w przypadku których postrzegana świętość jest związana z poczuciem bliskości (Fellers i in. 2023).

Kolejny proces, który stoi za adaptacyjnymi skutkami religijności i duchowości dla funkcjonowania rodziny, to duchowe ujawnienie i intymność. Annette Mahoney i in. (2023) stwierdzają, że relacje rodzinne mogą stwarzać warunki do tego, aby członkowie rodziny dzielili się ze sobą swoimi duchowymi przeżyciami – mowa wówczas o duchowym ujawnieniu. Duchowa intymność z kolei zakłada występowanie empatycznej reakcji osoby, która jest odbiorcą komunikatu. Jak pokazują badania, duchowe ujawnienie i intymność koreluje z występowaniem mniejszej ilości konfliktów oraz z komunikowaniem opartym na współpracy (Mahoney i in. 2021). Istotną rolę w relacji między duchowym ujawnieniem a intymnością małżeńską i poziomem dobrostanu odgrywa duchowe poczucie sensu i znaczenia (Holland i in. 2016).

Podobnie adaptacyjna wydaje się modlitwa za partnera. W przekrojowym, podłużnym badaniu wykazano, że przewiduje ona wyższy poziom satysfakcji małżeńskiej oraz niższy – poczucia osamotnienia w związku małżeńskim (Adamczyk i Pietrzak 2022). Z narracji religijnych rodzin wynika, że modlitwa wstawienicza buduje osobistą siłę oraz stanowi źródło umocnienia dla systemu (Skipper i in. 2018). Modlitwa może także być postrzegana w kategoriach fundamentu relacji rodzinnych oraz czynnika jednoczącego małżeństwo (Hatch i in. 2017).

Pozytywne religijne i duchowe radzenie sobie może polegać na czerpaniu z relacji z istotą wyższą oraz uzyskiwaniu pomocy od współwyznawców (Mahoney i in. 2023). Jak wynika z badań, jest ono związane z wyższą jakością związku małżeńskiego (Fallahchai i in. 2021). Może także wspierać procesy prężności w zakresie rozwiązywania problemów oraz komunikacji (Prasetyo

2022), a także zwiększać poziom dobrostanu członków rodziny osoby dotkniętej schizofrenią (Rohmi i in. 2023).

Miejsce religijności i duchowości w ramach prężności rodzinnej

Prężność to zjawisko ujmowane obecnie w ramach jednostkowych i rodzinnych. Wyznacza sposoby oraz skuteczność radzenia sobie systemu z napotykanymi trudnościami. W centrum modeli prężności rodzinnej znajdują się zasoby. Wśród nich należy wskazać na obecność tych, które są związane z duchowością i religijnością. Duchowy dobrostan i prężność korelują ze sobą na poziomie jednostkowym (Smith i in. 2013; Schwalm i in. 2021). Interwencje oparte na omawianych zasobach okazują się skuteczne w obliczu kryzysowych doświadczeń (Alawiyah i in. 2011). Mogą stanowić czynnik wzmacniający zdrowie psychiczne, prężność i dobrostan dla dorosłych dzieci pozbawionych opieki rodzicielskiej (Howard i in. 2023).

Słuszne zatem zdaje się być pytanie o miejsce duchowości i religijności w zasobach wspierających prężność rodziną. Froma Walsh (2012) umieszcza je w ramach systemu przekonań rodzin prężnych. Wskazuje na poczucie celu i inspirację, których doświadcza rodzina angażująca się w religijne i duchowe praktyki. Jej zdaniem rodzina prężna postrzega kryzys w kategoriach doświadczenia, z którym potrafi sobie poradzić. Takie spostrzeżenia pozostają spójne z wynikami badań, według których w ujemnym związku między religijnym radzeniem sobie a dystresem pośredniczy ponowna ocena problemu oraz poczucie własnej skuteczności (Dolcos i in. 2021).

Religijność i duchowość stanowią zasoby dla członków rodzin osób zmagających się z chorobą (Pessotti i in. 2018). Religijne radzenie sobie jest powiązane z prężnością rodzinną (Prasetyo 2022). Wydaje się, że istotnym czynnikiem w jego ramach jest także poczucie wspólnoty, które – jak wynika z badań jakościowych – wspiera w konfrontowaniu się z kryzysami (Skipper i in. 2018).

Podsumowanie i kierunki badań

Celem powyższego opracowania była analiza zjawiska prężności rodzinnej w świetle zasobów religijnych i duchowych. Przytoczono najważniejsze modele prężności oraz właściwości rodzin prężnych. Jak wynika z przywołanych badań, zasoby religijne i duchowe rodziny wydają się mieć znaczącą rolę w bu-

dowaniu jej prężności oraz nabywaniu cech charakterystycznych dla rodzin prężnych.

Wśród zasobów rodzinnych religijność i duchowość mogą stanowić istotne źródło wsparcia. Wydaje się jednak, że tematyka ta nadal nie została w wyczerpujący sposób zbadana. Religijność i duchowość wspierają funkcjonowanie rodziny na wielu poziomach oraz etapach. Przytoczone wcześniej badania dotyczą jednak wielu różnych sfer jej funkcjonowania. Dalsze kierunki badań mogłyby zatem dotyczyć próby włączenia religijności i duchowości w terminy wyznaczone przez modele prężności. Dzięki temu stanie się możliwe usystematyzowanie wiedzy na temat roli omawianych zasobów w ściśle określonych procesach związanych z prężnością rodzinną. Cenne byłoby także wdrożenie większej liczby badań eksperymentalnych i podłużnych, które mogłyby weryfikować skuteczność interwencji opartych na duchowości i religijności w procesie budowania prężności rodzin. Dotychczasowe wyniki badań wydają się być obiecujące. W ich świetle religijne i duchowe zasoby jawią się jako cenne czynniki wspierające działanie rodziny.

BIBLIOGRAFIA

- Adamczyk K., Pietrzak S. (2022), *Prayer for a partner and relationship outcomes: The moderating role of relationship form (marital vs. nonmarital relationship), „Religions”, doi:10.3390/rel13100953.*
- Alawiyah T., Bell H., Pyles L., Runnels R.C. (2011), *Spirituality and faith-based interventions: pathways to disaster resilience for African American hurricane Katrina survivors*, „Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought”, 30(3), s. 294–319.
- Allgood S., Harris S., Skogrand L., Lee T. (2009), *Marital commitment and religiosity in a religiously homogenous population*, „Marriage & Family Review”, doi:10.1080/01494920802537472.
- Aman J., Abbas J., Lela U., Shi G. (2021), *Religious affiliation, daily spirituals, and private religious factors promote marital commitment among married couples: Does religiosity help people amid the COVID-19 crisis?*, „Frontiers in Psychology”, doi: 10.3389/fpsyg.2021.657400.
- Aman J., Abbas J., Nurunnabi M., Bano S. (2019), *The relationship of religiosity and marital satisfaction: The role of religious commitment and practices on marital satisfaction among Pakistani respondents*, „Behavioral Sciences”, doi:10.3390/bs9030030.
- Bakhtiari A., Keshefi F., Pasha H., Nasiriamiri F., Bakouei F., Saffari E. (2024), *Role of family communication patterns as predictors of behavioral health among*

- students of public universities in north of Iran*, „Journal of Education and Health Promotion”, doi:10.4103/jehp.jehp_1406_23.
- Berc G., Kokorić S.B., Sertić A.D. (2017), *Strengthening family cohesion through shared participation of family members in religious activities in Croatia*, „Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought”, 36(3), s. 326–345.
- Block J., Kremen A.M. (1996), *IQ and ego-resiliency: Conceptual and empirical connections and separateness*, „Journal of Personality and Social Psychology”, 70(2), s. 349–361.
- Boss P. (2006), *Loss, trauma, and resilience: Therapeutic work with ambiguous loss*, New York: W.W. Norton.
- Bożek A., Nowak P.F., Blukacz M. (2020), *The relationship between spirituality, health-related behavior, and psychological well-being*, „Frontiers in Psychology”, doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01997.
- Chateh N. (2022), *Investigating gender differences in housework and religion in marital conflict in Cameroon*, „Inkanyiso”, doi:10.4102/ink.v14i1.18.
- Clark M.T., Littlemore J., Taylor J., Debelle G. (2023), *Child abuse linked to faith or belief: Working towards recognition in practice*, „Nursing Children and Young People”, 35(3), s. 34–42.
- Clark W. (1958), *How do social scientists define religion?*, „Journal of Social Psychology”, 47(1), s. 143–147.
- Daks J.S., Peltz J.S., Rogge R.D. (2022), *The impact of psychological flexibility on family dynamics amidst the COVID-19 pandemic: A longitudinal perspective*, „Journal of Contextual Behavioral Science”, doi:10.1016/j.jcbs.2022.08.011.
- Davis J.M., Horrell K.E., Anderson T.L., Lewis Hall M.E. (2018), *Religious and role contributions to the marital satisfaction of evangelical women*, „Journal of Psychology and Theology”, 46(3), s. 184–198.
- Delatorre M.Z., Wagner A. (2018), *Marital conflict management of married men and women*, „Psico-USF”, 23(2), s. 229–240.
- Dolcos F., Hohl K., Hu Y., Dolcos S. (2021), *Religiosity and resilience: Cognitive reappraisal and coping self-efficacy mediate the link between religious coping and well-being*, „Journal of Religion and Health”, 60(4), s. 2892–2905.
- Dollahite D.C., Marks L.D., Barrow B.H. (2019), *Exploring relational reconciliation processes in christian, jewish, and muslim families*, „Family Relations”, 68(5), s. 517–533.
- Drumm R., Popescu M., Cooper L., Trecartin S., Seifert M., Foster T., Kilcher C. (2014), *“God just brought me through it”: Spiritual coping strategies for resilience among intimate partner violence survivors*, „Clinical Social Work Journal”, 42(4), s. 385–394.
- Fallahchai R., Fallahi M., Moazenjami A., Mahoney A. (2021), *Sanctification of marriage, religious coping and marital adjustment of Iranian couples*, „Archive for the Psychology of Religion”, 43(2), s. 121–134.

- Fayaz I. (2023), *Role of religion in posttraumatic growth among population exposed to armed conflict: A systematic review*, „Mental Health, Religion & Culture”, doi:10.1080/13674676.2023.2237909.
- Feinson M.C., Meir A. (2014), *Is religiosity related to reduced abuse in childhood? A community study of ultra-orthodox and secular Jewish women*, w: M.T. Segal, V. Demos (red.), *Gendered perspectives on conflict and violence. Part B* (s. 99–123), Emerald Group Publishing Limited, doi:1108/S1529-2126201400-0018B008.
- Fellers L.E., Kunkle C.E., Schrod P., Follmer D.J. (2023), *Sanctification, relationship maintenance behaviors, and closeness within parent-adult child relationships*, „Journal of Family Communication”, 23(2), s. 107–122.
- Fouche P.J.P. (2008), *The development and relevance of the resiliency model of family stress, adjustment and adaptation*, „Acta Academica”, 40(1), s. 78–126.
- Frain M.P., Lee G.K., Berven N.L., Tansey T., Tschopp M.K., Chronister J. (2007), *Use of the resiliency model of family stress, adjustment and adaptation by rehabilitation counselors*, „Journal of Rehabilitation”, 73(3), s. 18–25.
- Frankl V. (2009), *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa: Czarna Owca.
- Gąsior K., Chodkiewicz J., Cechowski W. (2016), *Kwestionariusz Oceny Prężności (KOP-26): Konstrukcja i właściwości psychometryczne narzędzia*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 21(1), s. 76–92.
- Grogan-Kaylor A., Burlaka V., Ma J., Lee S., Castillo B., Churakova I. (2018), *Predictors of parental use of corporal punishment in Ukraine*, „Children and Youth Services Review”, 88, s. 66–73.
- Gull B., Geist C. (2020), *Godly husbands and housework: A global examination of the association between religion and men's housework participation*, „Social Compass”, 67(3), s. 389–409.
- Gur A., Reich A. (2023), *Spirituality-based interventions for parents of children with disabilities: A systematic review*, „Spirituality in Clinical Practice”, doi:10.1037/scp0000352.
- Gurrentz B.T. (2017), *Religious dynamics and marital dissolution: A latent class approach*, „Marriage & Family Review”, 53(2), s. 185–205.
- Hall H.R., Neely-Barnes S.L., Graff J.C., Krcek T.E., Roberts R.J., Hankins J.S. (2012), *Parental stress in families of children with genetic disorder/disability and the resiliency model of family stress, adjustment, and adaptation*, „Issues in Comprehensive Pediatric Nursing”, doi: 10.3109/01460862.2012.646479.
- Hart T. (1994), *The hidden spring: The spiritual dimension of therapy*, New York: Paulist Press.
- Hatch T., Alghafli Z., Marks L., Rose A., Rose J., Hardy B., Lambert N. (2017), *Prayer in Muslim families: A qualitative exploration*, „Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought”, 36(1–2), s. 73–95.
- Hawley D.R., DeHaan L. (1996), *Toward a definition of family resilience: Integrating life-span and family perspectives*, „Family Process”, 35(3), s. 283–298.

- Hendricks J., Chelladurai J., Marks L., Dollahite D., Kelley H., Rose A. (2022), *Exploring personal and relational motivations and processes of forgiveness in religious families*, „Family Relations”, doi:10.1111/fare.12733.
- Hill R. (1949), *Families under stress*, Westport, CT: Greenwood Press.
- Holland K.J., Lee J.W., Marshak H.H., Martin L.R. (2016), *Spiritual intimacy, marital intimacy, and physical/psychological well-being: Spiritual meaning as a mediator*, „Psychology of Religion and Spirituality”, 8(3), s. 218–227.
- Howard A.H., Roberts M., Mitchell T., Wilke N.G. (2023), *The relationship between spirituality and resilience and well-being: A study of 529 care leavers from 11 nations*, „Adversity and Resilience Science”, 4(2), s. 177–190.
- Huang X.C., Zhang Y.N., Wu X.Y., Jiang Y., Cai H., Deng Y.Q. i in. (2023), *A cross-sectional study: Family communication, anxiety, and depression in adolescents: The mediating role of family violence and problematic internet use*, „BMC Public Health”, doi: 10.1186/s12889-023-16637-0.
- Hwang W., Cakirsoy-Aslan A.D., Brown M.T., Silverstein M. (2021), *Husband-wife religious denomination homogamy and marital satisfaction over time: The moderating role of religious intensity*, „Family Relations”, 70(5), s. 1498–1513.
- James W. (2001), *Doświadczenie religijne*, Kraków: Nomos.
- Jarosz M. (2010), *Pojęcie duchowości w psychologii*, w: O. Gorbaniuk, B. Kostrubiec-Wojtachnio, D. Musiał, M. Wiechetek (red.), *Studia z psychologii w KUL*, t. 16 (s. 9–22), Lublin: Wydawnictwo KUL.
- Jocson R.M., Garcia A.S. (2021), *Religiosity and spirituality among Filipino mothers and fathers: Relations to psychological well-being and parenting*, „Journal of Family Psychology”, 35(6), s. 801–810.
- Kaufman C.C., Howell K.H., Mandell J.E., Hasselle A.H., Thurston I.B. (2021), *Spirituality and parenting among women experiencing intimate partner violence*, „Journal of Family Violence”, 36(2), s. 183–193.
- Kelley H. (2018), *Uniting and dividing influences of religion on familial relationships*, Utah: Brigham Young University.
- Kim C. (2021), *Religion, religious heterogeneity, and intimate partner violence among Korean immigrant women*, „Journal of Interpersonal Violence”, doi:10.1177/0886260518757224.
- Kroff S.L., Cragun K.L., Reyes J.R., Wilmoth J.D., Dollahite D.C., Marks L.D. (2018), *Relationship with God and the Word: Faith among American Evangelical Christian families*, „Marriage & Family Review”, 54(7), s. 693–705.
- Kulesza M. (2017), *Rodzinne zasoby w pedagogice społecznej i praktyce psychopedagogicznej*, Warszawa: Difin.
- Lachowska B. (2014), *Pozytywna psychologia rodziny – w teorii i praktyce*, w: I. Janicka, H. Liberska (red.), *Psychologia rodziny* (s. 556–564), Warszawa: PWN.
- Lane T. (2015), *Impact of parents' religious background on parenting style and children's religiosity in the orthodox Jewish community*, New Jersey: Rutgers University.

- Langlais M., Reimnitz S. (2017), *Religiosity and relationship quality of dating relationships: Examining relationship religiosity as a mediator*, „Religions”, doi:10.3390/rel8090187.
- Latifa R., Salsabila S., Yulianto H. (2021), *Understanding the relationship between religiosity and marital commitment to marital stability: An investigation on Indonesian female journalists*, „Religions”, doi:10.3390/rel12040242.
- Leavitt C.E., Allsop D.B., Price A.A., Marks L.D., Dollahite D.C. (2021), *Exploring gender roles in highly religious families*, „Review of Religious Research”, 63(4), s. 511–533.
- Lee S., Lee M.-J. (2023), *Religious homogamy and marital satisfaction in South Korea: Exploring variations across religious groups*, „Journal for the Scientific Study of Religion”, 62(3), s. 672–693.
- Leonhardt N.D., Busby D.M., Hanna-Walker V.R., Leavitt C.E. (2021), *Sanctification or inhibition? Religious dualities and sexual satisfaction*, „Journal of Family Psychology”, 35(4), s. 433–444.
- Luthar S.S., Zelazo L.B. (2003), *Research on resilience. An integrative review*, w: S.S. Luthar (red.), *Resilience and vulnerability* (s. 510–549), Cambridge: Cambridge University Press.
- Lynn M.G., Grych J.H., Fosco G.M. (2016), *Influences on father involvement: Testing for unique contributions of religion*, „Journal of Child and Family Studies”, 25(11), s. 3247–3259.
- Maciejewska F., Bury P. (2008), *Dysfunkcjonalność rodziny: psychologiczny i socjologiczny aspekt definicji*, „Przegląd Naukowo-Metodyczny. Edukacja dla bezpieczeństwa”, 2, s. 27–41.
- Mackova J., Dankulincova Veselska Z., Bobakova D.F., Madarasová Gecková A., Dijk J.P., Reijneveld S.A. (2019), *Crisis in the family and positive youth development: The role of family functioning*, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, doi:10.3390/ijerph16101678.
- Mahoney A. (2010), *Religion in families, 1999–2009: A relational spirituality framework*, „Journal of Marriage and the Family”, 72, s. 805–827.
- Mahoney A., Chinn J.R., McGraw J.S. (2023), *Positive psychology and religiousness/spirituality in the context of couples and families*, w: E.B. Davis, E.L. Worthington Jr., S.A. Schnitker (red.), *Handbook of positive psychology, religion, and spirituality* (s. 445–459), New York: Springer.
- Mahoney A., Wong S., Pomerleau J., Pargament K. (2021), *Sanctification of diverse aspects of life and psychosocial functioning: A meta-analysis of studies from 1999 to 2019*, „Psychology of Religion and Spirituality”, doi:10.1037/rel0000354.
- Marshall E.A., Shepherd H. (2018), *Fertility preferences and cognition: Religiosity and experimental effects of decision context on college women*, „Journal of Marriage and Family”, 80(2), s. 521–536.
- Matuszczak-Świgoń J. (2022), *Prężność rodzinna – aspekty teoretyczne i praktyczne*, „Psychologia Rozwojowa”, 27(3), s. 37–47.

- Maurović I., Liebenberg L., Ferić M. (2020), *A review of family resilience: Understanding the concept and operationalization challenges to inform research and practice*, „Child Care in Practice”, 26(4), s. 337–357.
- May M., Reynolds J. (2018), *Religious affiliation and work – family conflict among women and men*, „Journal of Family Issues”, 39(7), s. 1797–1826.
- McClendon D. (2016), *Religion, marriage markets, and assortative mating in the United States*, „Journal of Marriage and Family”, 78(5), s. 1399–1421.
- McCubbin H.I., McCubbin M.A. (2001), *Resiliency in families: A conceptual model of family adjustment and adaptation in response to stress and crises*, w: M.A. McCubbin, A.I. Thompson, H.I. McCubbin (red.), *Family measures stress, coping and resilience – inventories for research and practice* (s. 1–60), Hawaii: Kamehameha Schools.
- McCubbin M.A., McCubbin H.I. (1993), *Family coping with health crises: The family resiliency model of family stress, adjustment and adaptation*, w: C. Danielson (red.), *Families, health and illness* (s. 21–63), St. Louis, MO: Mosby.
- McCubbin M.A., McCubbin H.I. (1996), *Resiliency in families: A conceptual model of family adjustment and adaptation in response to stress and crisis*, w: H.I. McCubbin, A.I. Thomson, M.A. McCubbin (red.), *Family assessment: Resiliency, coping and adaptation – inventories for research and practice* (s. 1–64), Madison: University of Wisconsin.
- Moore T.J., Hill M.S., King P.E., Palkovitz R., Dollahite D.C., Marks L.D. (2018), *Loving God, loving others: The sacred among American mainline protestant families*, „Marriage & Family Review”, 54(7), s. 733–748.
- Norouzi S., Tamiz R., Naghizadeh S., Mobasseri K., Imani L., Esmaeili P., Hamitalab R., Rahmani F., Asghari Jafarabadi M. (2022), *Marriage survival in new married couples: A competing risks survival analysis*, „PLOS ONE”, doi:10.1371/journal.pone.0272908.
- Nouman H., Benyamini Y. (2019), *Religious women's coping with infertility: Do culturally adapted religious coping strategies contribute to well-being and health?*, „International Journal of Behavioral Medicine”, 26(2), s. 154–164.
- Okun B.S. (2017), *Religiosity and fertility: Jews in Israel*, „European Journal of Population”, 33(4), s. 475–507.
- Patterson J.M. (1988), *Families experiencing stress: I. The Family Adjustment and Adaptation Response Model II. Applying the FAAR Model to health-related issues for intervention and research*, „Family Systems Medicine”, 6(2), s. 202–237.
- Perry S.L. (2016), *Spouse's religious commitment and marital quality: Clarifying the role of gender*, „Social Science Quarterly”, 97(2), s. 476–490.
- Pessotti C., Fonseca L., Tedrus G., Laloni D. (2018), *Family caregivers of elderly with dementia relationship between religiosity, resilience, quality of life and burden*, „Dementia e Neuropsychologia”, 12, s. 408–414.
- Petts R. (2018), *Paternity Leave, father involvement, and parental conflict: The moderating role of religious participation*, „Religions”, doi:10.3390/rel9100289.

- Petts R.J. (2011), *Parental religiosity, religious homogamy, and young children's well-being*, „Sociology of Religion”, 72(4), s. 389–414.
- Pirutinsky S., Midlarsky E., Kor A., Pelcovitz D. (2014), *The impact of religious conflict within orthodox Jewish families in Israel*, „Mental Health, Religion & Culture”, 17(7), s. 665–679.
- Prasetyo Y. (2022), *The influence of religious coping on family resilience in communicating and solving problems during the COVID-19 pandemic*, „Gaceta Médica de Caracas”, doi:10.47307/GMC.2022.130.s5.20.
- Renzetti C.M., DeWall C.N., Messer A., Pond R. (2017), *By the grace of God: Religiosity, religious self-regulation, and perpetration of intimate partner violence*, „Journal of Family Issues”, 38(14), s. 1974–1997.
- Rhoades V.J. (2020), *The domestic violence shelter and alternation: The importance of socialization on the victim-survivor's religion*, w: S. Sremac, I.W. Jindra (red.), *Lived religion, conversion and recovery* (s. 93–119), New York: Springer.
- Rohmi F., Yusuf A., Fitriasari R., Agustinus H. (2023), *What benefits might a family expect from using spiritual coping mechanisms when providing care for people with schizophrenia? Literature review*, „SAGE Open Nursing”, doi:10.1177/23779608231214935.
- Rosino M. (2016), *ABC-X Model of Family and Stress and Coping*, „The Wiley Blackwell Encyclopedia of Family Studies”, doi: 10.1002/9781119085621.wbef313.
- Rutter M. (1987), *Psychosocial resilience and protective mechanism*, „American Journal of Orthopsychiatry”, 57(3), s. 316–331.
- Rutter M. (2006), *Implications of resilience concepts for scientific understanding*, „Annals of the New York Academy of Sciences”, 1094(1), s. 1–12.
- Schwalm F., Zandavalli R., Filho E., Lucchetti G. (2021), *Is there a relationship between spirituality/religiosity and resilience? A systematic review and meta-analysis of observational studies*, „Journal of Health Psychology”, doi:10.1177/1359105320984537.
- Seddighi A., Safarbeygi S., Mohebbi S., Shahseyah M. (2014), *A survey of the relationship between religious orientation and marital adjustment among couples*, „Journal of Religion & Health”, <https://www.semanticscholar.org/paper/A-Survey-of-the-relationship-between-religious-and-Seddighi-Safarbeygi/a7f4ca9b5eac364ec18c844757be6c40a42411ab> (data dostępu: 12.04.2024).
- Silverstein M., Hwang W., Kim J.-H., Yoon J., Vasilenko S.A. (2023), *The relationship between religiosity and marriage from emerging to established adulthood*, „Journal of Adult Development”, 30(1), s. 118–130.
- Skipper A.D., Rose A.H., Card N.A., Moore T.J., Lavender-Bratcher D., Chaney C. (2023), *Relational sanctification, communal coping, and depression among African American couples*, „Journal of Marital and Family Therapy”, 49(4), s. 899–917.
- Skipper A.D., Moore T.J., Marks L. (2018), *“The prayers of others helped”: Intercessory prayer as a source of coping and resilience in christian African American fami-*

- lies, „Journal of Religion & Spirituality in Social Work: Social Thought”, 37(4), s. 373–394.
- Smith L., Webber R., DeFrain J. (2013), *Spiritual well-being and its relationship to resilience in young people: A mixed methods case study*, „Sage Open”, doi:10.1177/2158244013485582.
- Spencer A., Marks L., Dollahite D., Kelley H. (2020), *Positive relational transformation in religious families: Supports and catalysts for meaningful change*, „Family Relations”, doi:10.1111/fare.12440.
- Stearns M., McKinney C. (2019), *Perceived parent–child religiosity: Moderation by perceived maternal and paternal warmth and autonomy granting and emerging adult gender*, „Psychology of Religion and Spirituality”, 11(3), s. 177–187.
- Subchi I., Latifa R., Hartati N., Nahartini D., Yuliani A., Roup M. (2019), *The influence of religiosity, cultural values, and marital commitment to infidelity in marital life*, „Journal of Critical Reviews”, 6(5), s. 51–58.
- Tart C. (1975), *Introduction*, w: C. Tart (red.), *Transpersonal psychologies* (s. 3–7), New York: Harper & Row.
- Thombre A., Sherman A.C., Simonton S. (2010), *Religious coping and posttraumatic growth among family caregivers of cancer patients in India*, „Journal of Psychosocial Oncology”, doi:10.1080/07347330903570537.
- Tuttle J.D., Davis S.N. (2015), *Religion, infidelity, and divorce: Reexamining the effect of religious behavior on divorce among long-married couples*, „Journal of Divorce & Remarriage”, 56(6), s. 475–489.
- Tyszka Z. (1998), *Socjologia rodziny a pedagogika rodziny. Przedmiot badań – możliwości współdziałania badawczego*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, 10, s. 77–90.
- Van Riper M., Knafl G.J., Knafl K. i in. (2023), *Family adaptation in families of individuals with Down syndrome from 12 countries*, „American Journal of Medical Genetics Part C Seminars in Medical Genetics”, doi:10.1002/ajmg.c.32075.
- Vass A. (2023), *‘Everything comes for a reason’: The meaning of spirituality and faith among ultra-orthodox Jewish women survivors of IPV*, „Journal of Family Violence”, doi:10.1007/s10896-023-00506-w.
- Vermeer P. (2011), *The impact of parental religiosity on parenting goals and parenting style: A Dutch perspective*, „Journal of Beliefs & Values”, 32(1), s. 69–84.
- Walsh F. (2012), *Family resilience: Strengths forged through adversity*, w: F. Walsh (red.), *Normal family processes* (s. 399–427), New York: Guilford Press.
- Walsh F. (2016), *Applying a family resilience framework in training, practice, and research: Mastering the art of the possible*, „Family Process”, doi:10.1111/famp.12260.
- Wilmoth J., Riaz M. (2019), *Religious activities, christian media consumption and marital quality among protestants*, „Religions”, doi:10.3390/rel10020119.
- Wojciszke B. (2022), *Psychologia społeczna*, Warszawa: Scholar.

- Yang Y. (2021), *Religion and attitudes toward intimate partner violence: A cross-national study*, „The Arbutus Review”, 12(1), s. 104–120.
- Yeh P.-M., Bull M. (2011), *Use of the resiliency model of family stress, adjustment and adaptation in the analysis of family caregiver reaction among families of older people with congestive heart failure*, „International Journal of Older People Nursing”, doi:10.1111/j.1748-3743.2011.00275.x.
- Zambianchi M., Ricci Bitti P.E. (2014), *The role of proactive coping strategies, time perspective, perceived efficacy on affect regulation, divergent thinking and family communication in promoting social well-being in emerging adulthood*, „Social Indicators Research”, doi: 10.1007/s11205-013-0307-x.
- Zinnbauer B., Pargament K. (2005), *Religiousness and spirituality*, w: R. Paloutzian, C. Park (red.), *The handbook of the psychology of religion and spirituality* (s. 21–42), New York: Guilford Press.

STRESZCZENIE

Prężność rodzinna to zagadnienie wyrosłe na gruncie badań nad prężnością indywidualną. Istotną rolę w jej rozumieniu odgrywają zasoby rodziny. Umożliwiają one jej członkom skuteczne poradzenie sobie ze stresorem oraz adaptację do rzeczywistości obciążonej skutkami oddziaływania niekorzystnych okoliczności. Należy wymienić wśród nich zasoby duchowe i religijne. Dzięki nim rodzina może nadać znaczenie wydarzeniom związanym ze stresorem oraz postrzegać go w kategoriach możliwego do rozwiązania problemu. Tego typu zasoby umieszczają doświadczany przez rodzinę kryzys oraz radzenie sobie z nim w ramach wartości. Niniejsza praca ma na celu analizę zjawiska prężności rodzinnej w świetle duchowych i religijnych zasobów rodziny. Przytoczono najistotniejsze modele prężności rodzinnej oraz właściwości rodzin prężnych. Przywołano wyniki badań nad rolą duchowości i religijności w funkcjonowaniu rodziny. Wskazano na mechanizmy, dzięki którym religijność i duchowość mogą wspierać rodzinę. Dokonano syntezy wyników przytoczonych badań z pojęciem prężności rodzinnej. Wskazano na możliwe dalsze kierunki badań.

SŁOWA KLUCZOWE: prężność rodzinna, religijność, duchowość, zasoby rodzinne

SUMMARY

Family resilience is an issue that grew out of research on individual resilience. Family resources have a significant role in its understanding. They enable its members to cope effectively with stressors and to adapt to a reality burdened by the effects of adverse circumstances. Among these are spiritual and religious resources. They enable the family to make meaning of the events associated with the stressor and to see it in terms

of a manageable problem. Such resources put the crisis experienced by the family and its coping within a framework of values. This paper aims to analyse the phenomenon of family resilience in the context of the family's spiritual and religious resources. The most relevant models of family resilience and the characteristics of resilient families are cited. Research findings on the role of spirituality and religiosity in family functioning are referred to. Mechanisms through which religiosity and spirituality can support the family were pointed out. A synthesis of the results of the cited research with the concept of family resilience was made. Possible further research directions are indicated.

KEYWORDS: family resilience, religiosity, spirituality, family resources

DOMINIK MOSKAL (autor korespondencyjny),
BARTOSZ PYRZ, WERONIKA LESZCZYŃSKA –
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach,
Studenckie Koło Naukowe Psychologii Stosowanej „Do Działa!”

Pedagogika/Pedagogy
Przysłano do redakcji / Received: 29.06.2024
Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.12.2024

Badania **i komunikaty**

Cyfrowe przygotowanie przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji do wdrażania koncepcji STEAM²

Digital preparation of future early education teachers for implementing STEAM concepts

DOI 10.25951/14274

Wprowadzenie

Ministerstwo Edukacji i Nauki w 2020 r. w ramach Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 ustanowiło strategię na rzecz rozwoju umiejętności niezbędnych do wzmocnienia kapitału społecznego, włączenia społecznego, wzrostu gospodarczego i osiągnięcia wysokiej jakości życia. Wiele z przyjętych założeń nawiązuje do koncepcji STEAM oraz zrównoważonego rozwoju (ZR).

Mimo że uczniowie z pokolenia Alfa wzrastali zanurzeni w świecie Internetu i nowoczesnych technologii, wiele szkół nadal trwa przy nieaktualnej myśli modernistycznej i edukuje uczniów jak w XIX czy XX w., zamiast stwarzać warunki do kształcenia kompetencji kluczowych. Udział w tym mają kreatorzy procesów wychowania i edukacji – rodzice i nauczyciele (Forma i Winiarczyk 2025). W przypadku tych drugich wymaga to od nich m.in. kompetencji cyfrowych i interpersonalnych, a przede wszystkim świadomości potrzeby samokształcenia.

Zdaniem Agnieszki Iwanickiej (2020, s. 132–133) szkoła w dużej mierze odpowiada za niską aktywność poznawczą uczniów. Alternatywą dla tego podejścia są innowacyjne metodyki oparte na idei konstrukttywizmu (Francia 2017, s. 22). Idea ta zakłada m.in. uczenie się oparte na problemach i projektach (m.in. Design Thinking; Bujak 2022), dociekanii, doświadczaniu, rozumowaniu dedukcyjnym i dyskursie, interakcji

¹ Autor korespondencyjny.

² Praca powstała ze środków na badania statutowe nt. „Transformacje współczesnego społeczeństwa – szanse i zagrożenia w wymiarze pedagogicznym, psychologicznym i społecznym”.

w małych grupach, współpracy oraz krytycznym myśleniu (Yakman 2010). Ponadto powodzenie reform oświatowych wymaga wdrożenia konstruktywizmu także w procesie kształcenia nauczycieli, by przygotować ich do tego rodzaju aktywności poznawczej (Ziębakowska-Cecot 2018) oraz podnieść efektywność kształcenia wspieranego TIK³ (Rochovská 2012; Poore 2016, s. 55).

STEAM w polskiej edukacji wczesnoszkolnej

Treści edukacji matematycznej, plastycznej i przyrodniczej (STEAM) były obecne w programach kształcenia młodszych uczniów od dziesięcioleci, natomiast wytyczne służące rozwojowi kompetencji cyfrowych wprowadzono dopiero dziesięć lat temu wraz z dołączeniem przedmiotu „Zajęcia komputerowe” do Podstawy Programowej Kształcenia Ogólnego 2014 r. dla klas I–III. Kolejnym krokiem do wzmocnienia roli kompetencji technicznych i inżynierskich (STEAM) dzieci przedszkolnych i uczniów I etapu edukacji było wprowadzenie do podstawy programowej w 2017 r. treści dotyczących kodowania i programowania urządzeń cyfrowych (Czerski 2018).

W założeniu nauczyciele edukacji elementarnej mieli uczyć umiejętności kreatywnego myślenia, samodzielnego dochodzenia do rozwiązań, logicznego wnioskowania i pracy w grupie. Jednak zarówno dla nauczycieli, jak i ówczesnych studentów zadania te stanowiły wyzwanie, o czym świadczyły badania przeprowadzone w maju 2017 r. wśród studentek i absolwentek Uniwersytetu Technologiczno-Humanistycznego w Radomiu (obecny Uniwersytet Radomski). Aż 44% spośród 55 ankietowanych studentek i absolwentek nie dostrzegало potrzeby nauki programowania w klasach najmłodszych, a 31% – doskonalenia swoich umiejętności informatycznych (Kuźmińska-Solśnia i Ziębakowska-Cecot 2017).

Aktualnie duży nacisk kładzie się na rozwój kompetencji ważnych dla przemyślu. Ministerstwo Edukacji i Nauki w 2021 r. we współpracy z Centrum GovTech zainicjowało program „Laboratoria Przyszłości”. Jest to istotna inicjatywa, mająca na celu m.in. rozwój uczniów szkół podstawowych w nurcie STEAM. W ramach programu szkoły otrzymały niezbędne wyposażenie technologiczne, które wspiera praktyczne umiejętności uczniów. Program promuje kreatywne myślenie oraz rozwój kompetencji technicznych i inżynierskich (roboty, długopisy 3D, drukarki 3D), a także matematycznych, artystycznych i przyrodniczych (MEN, Laboratoria Przyszłości 2024).

³ TIK – technologie informacyjno-komunikacyjne.

Kompetencje cyfrowe nauczycieli wczesnej edukacji stopniowo wzrastały w ostatnich latach, do czego zdecydowanie przyczyniła się zdalna forma edukacji w czasie pandemii (Plebańska i in. 2020; Ptaszek i in. 2020; Domagała-Zyśk 2021; Dycht i Śmiechowska-Petrovskij 2021). Jednak wymagania dla nauczyciela pracującego w nurcie STEAM dotyczą nie tylko znajomości nowych technologii, ale również umiejętności ich doboru do celów, wieku i umiejętności dzieci (Iwanicka 2020, s. 137), włączania TIK w proces kształcenia z uwzględnieniem modelu SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition) (Puentedura 2009).

Grupa pedagogów wczesnoszkolnych ma nadal niewysokie kompetencje związane z technologią (Jelinek 2018), robotyką i inżynierią. Dla części nauczycieli wyjaśnienie dzieciom mechanizmów wybranych eksperymentów technicznych stanowi wyzwanie, pomimo inspirującej literatury (Plebańska i Trojańska 2018; Plebańska i Szyller 2021), dostępnej nawet za „jednym kliknięciem” (np. DzieciecaFizyka.pl; Tadeusiewicz 2015). Celem badań jest zatem analiza opinii przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji na temat ich przygotowania do wdrażania koncepcji STEAM, w szczególności kompetencji technicznych i inżynierskich.

Metodologia. Cel badań i problemy badawcze

Badania przeprowadzono w ramach pracy magisterskiej przygotowywanej na kierunku „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna” na Uniwersytecie Radomskim. Dzięki spojrzeniu przedstawicieli młodego pokolenia na aktualność działań oferowanych przez uczelnie dla przygotowania przyszłych nauczycieli do nauki i pracy w nurcie STEAM sondaż stał się także elementem bieżącej ewaluacji pierwszego pełnego cyklu kształcenia na jednolitych studiach magisterskich tego kierunku.

Celem poznawczym badań była samoocena przygotowania przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej do wdrażania koncepcji STEAM do praktyki szkolnej. Celem praktycznym uczyniono ewaluację działań uczelni w zakresie przygotowania przyszłych nauczycieli do edukacji w nurcie STEAM.

Analiza literatury przedmiotu oraz obserwacje poczynione podczas nauki na studiach i praktyk w szkołach i przedszkolach pozwoliły na sformułowanie następującego problemu badawczego: jak przyszli nauczyciele wczesnej edukacji oceniają swoje przygotowanie do wdrażania koncepcji STEAM?

Z uwagi na diagnostyczny charakter badań, bazujący na opinii studentów, pominięto etap formułowania hipotez i zmiennych badawczych (Punch i Oancea 2014, s. 88–91). W procesie konceptualizacji badań własnych przyjęto, że na samoocenę przygotowania do edukacji w nurcie STEAM będą się składały: opinie dotyczące oferty edukacyjnej uczelni w zakresie STEAM (m.in. program studiów, dodatkowe wsparcie uczelni), wiedza teoretyczna z tego obszaru, kompetencje techniczne i inżynierskie, znajomość narzędzi TIK do edukacji w nurcie STEAM, pomysły wdrożenia tej koncepcji do przyszłych zajęć oraz treści i umiejętności wymagające pogłębienia w toku samokształcenia.

Metody, techniki i narzędzia badawcze oraz przebieg badań

Do realizacji badań wybrano metodę sondażu diagnostycznego oraz technikę ankiety. Narzędziem był autorski kwestionariusz ankiety dla przyszłych nauczycieli złożony z 20 pytań (zamkniętych i półotwartych) i metryczki, sporządzony zgodnie z procedurą zalecaną przez Keitha F. Puncha i Alis Oanceę (2014, s. 292–293).

Badania ankietowe przeprowadzono w maju i czerwcu 2024 r. Próba badawcza liczyła 103 osoby. 68 studentów kierunku PPIW Uniwersytetu Radomskiego IV i V roku studiów stacjonarnych i niestacjonarnych (spośród 71 zarejestrowanych osób) wypełniło kwestionariusze metodą „papier i ołówek” (66,02% grupy). Wersję elektroniczną w Google Forms wypełniło 35 studentów innych uczelni (33,98% grupy).

Badania sondażowe były przeprowadzone zgodnie z wytycznymi Johna W. Creswella (2013, s. 162–163) dla tej metody i zasadami etyki badawczej. Uczestnicy zostali poinformowani o celu badania oraz o anonimowości odpowiedzi.

Charakterystyka badanej grupy

103 respondentów to jednorodna grupa kobieca. W badaniu wzięło udział 47 osób z IV roku studiów (45,63%) oraz 56 z V roku (54,37%).

Wiek badanych mieści się w przedziale 22–39 lat, natomiast średnia wieku studentek wynosi 25,27 lat (osoby 28+ stanowiły 21,36%). Warto także dodać, że spośród studentek 25 osób (24,30% grupy) aktualnie pracuje w przedszkolu i szkole.

Analiza danych

Analizę danych uzyskanych za pomocą ankiety rozpoczęto od procesu kodowania odpowiedzi z pytań półotwartych. Do analizy danych wykorzystano oprogramowanie Statistica (ver 13.3), co pozwoliło na bezpieczne przechowywanie danych i wykorzystanie podstawowych narzędzi do analizy danych.

Wyniki badań

W części otwierającej badanie respondentki miały ocenić swoją znajomość pojęć STEM/STEAM oraz doświadczenia z taką formą zajęć. Cztery osoby (3,88%) odpowiedziały negatywnie na to pytanie. Jako źródło wiedzy studentki najczęściej wskazywały zajęcia na uczelni (79,61%). Sugeruje to, że formalne kształcenie akademickie odgrywa kluczową rolę w zapoznawaniu studentów z tą nowoczesną koncepcją. Inne podawane źródła to: kursy organizowane przez uczelnie, samokształcenie, dobrowolny udział w webinarach/kursach/szkoleniach (tabela 1).

Tabela 1. Źródła wiedzy respondentek na temat edukacji STEAM

Rok studiów	Zajęcia na uczelni	Kursy organizowane przez uczelnię	Samodzielne kształcenie	Dobrowolny udział w webinarach/kursach /szkoleniach
IV rok (N = 47)	43	5	5	3
IV rok (%)	91,49	10,64	10,64	6,38
V rok (N = 56)	39	22	16	0
V rok (%)	69,64	39,29	28,57	0,00
Razem (N = 103)	82	27	21	3
Razem (%)	79,61	26,21	20,39	2,91

Źródło: opracowanie własne.

Można dostrzec różnicę między odpowiedziami studentek IV i V roku. Wynika ona z tego, że w standardach kształcenia nauczycieli na kierunku PPIW z 2019 r. nurt STEAM nie został jeszcze wyraźnie zaznaczony, a koncepcja ta była rzadko spotykana w praktyce szkolnej i przedszkolnej. Jednak w toku studiów wiele uczelni w ramach systemu zapewniania jakości kształcenia dawało wykładowcom i studentom możliwość wnioskowania o modyfikację treści, metod i programu studiów. W związku z tym część uczelni, chcąc umożliwić studentom poznanie założeń, sprzętu i umiejętności propagowanych w szkołach podstawowych przez program „Laboratoria Przyszłości”, współpracowała z placówkami posiadającymi takie pracownie specjalistyczne lub organizowała szkolenia z wykorzystaniem analogicznego sprzętu. Dla przykładu na Uniwersytecie Radomskim jesienią 2023 r. zorganizowano unijne szkolenie dla studentów nt. wykorzystania interaktywnych klocków MODI w edukacji STEAM w klasach 1–3 szkoły podstawowej oraz zakupiono dodatkowy sprzęt do pracowni TIK (drukarka 3D, peny 3D, klocki interaktywne), który umożliwia sprawną realizację zajęć STEAM.

W kolejnym pytaniu ankiety studentki mogły podać tematykę szkoleń przygotowujących do prowadzenia zajęć STEM/STEAM (tabela 2). Wysoki odsetek pozytywnych odpowiedzi (niemal 3/4 grupy) może świadczyć o tym, że studentki skorzystały z planowanych w programie zajęć i szkoleń.

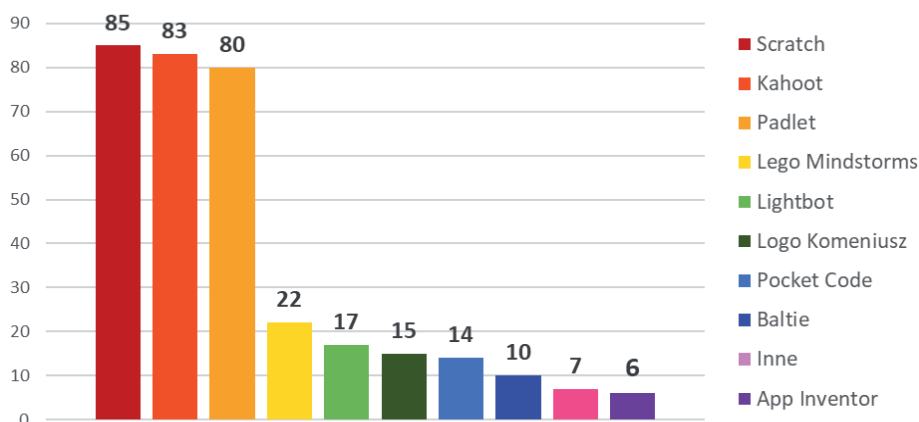
Tabela 2. Udział badanych w szkoleniach przygotowujących do prowadzenia zajęć STEM/STEAM (N = 103)

Czy brała Pani udział w szkoleniach?	Liczba odpowiedzi	% odpowiedzi
Tak	74	71,84
Nie	29	28,16
Tematyka szkolenia:		
Obsługa drukarki 3D	54	52,43
Model STEAM	30	29,13
Szkolenia metodyczne dot. STEAM (np. planowanie i ewaluacja zajęć, zarządzanie grupą)	27	26,21

Praca metodą projektu	22	21,36
Praca metodą Design Thinking, projektowanie inżynierskie	9	8,74
Inne (np. interaktywne klocki MODI, długopisy 3D)	6	5,83
Obsługa mikrokontrolerów	1	0,97

Źródło: opracowanie własne.

Kolejne pytanie ankiety dotyczyło znajomości narzędzi TIK wykorzystywanych w edukacji STEAM (wykres 1). Wiele studentek wskazało trzy popularne programy (Scratch, Kahoot, Padlet – ok. 80% badanych). Inne narzędzia służące do nauki kodowania były wymieniane zaledwie przez co piątą badaną osobę.



Wykres 1. Znajomość narzędzi edukacji STEAM wśród przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (N = 103)

Źródło: opracowanie własne.

Mimo deklarowanej obecności treści dotyczących STEAM w toku studiów lub dodatkowych formach kształcenia oferowanych przez uczelnię, ponad połowa respondentek (52,43%) uznała, że wsparcie to mogło być większe (tabela 3). Większość respondentek (62,14%) uważa, że model edukacji STEAM jest ważny, dlatego kursy dla nauczycieli powinny uwzględniać go w szerszym aspekcie.

Tabela 3. Opinie studentek na temat wsparcia ze strony uczelni w zakresie stosowania TIK i STEAM w edukacji (N = 103)

Pytanie	Odpowiedzi pozytywne		Odpowiedzi obojętne		Odpowiedzi negatywne	
	N	%	N	%	N	%
Czy uważa Pani, że kursy nauczycielskie powinny poświęcać więcej uwagi kształceniu w nurcie STEAM?	64	62,14	36	34,95	3	2,91
Czy otrzymała Pani wystarczające wsparcie i szkolenia dotyczące stosowania narzędzi TIK i STEAM w kształceniu?	38	36,89	44	42,72	21	20,39
Czy uważa Pani, że uczelnia zapewniła odpowiednie narzędzia i wsparcie do nauki i wykorzystywania metod STEAM w przyszłej pracy nauczycielskiej?	27	26,21	54	52,43	22	21,36

Źródło: opracowanie własne.

Większość respondentów dostrzega znaczenie koncepcji STEAM. Jednak aby zapewnić lepsze przygotowanie przyszłych nauczycieli do efektywnego wykorzystywania tych metod w edukacji elementarnej, istnieje potrzeba częstszego korzystania z tych idei w praktyce szkolnej i przedszkolnej. Ponad połowa respondentek (52,43%) nigdy jeszcze nie prowadziła zajęć ani projektu STEAM-owego. Większe doświadczenie (częściej niż 5 razy) posiada zaledwie 6 studentek (5,83%) (tabela 4).

Tabela 4. Prowadzenie zajęć/ projektów STEAM, np. podczas praktyk pedagogicznych, przez respondentki (N = 103)

Częstotliwość	Liczba odpowiedzi	% odpowiedzi
Tak, często prowadzę takie projekty/zajęcia	1	0,97
Tak, częściej niż 5 razy	5	4,85
Tak, 2–5 razy	21	20,39
Tak, 1 raz	22	21,36
Nie, nigdy	54	52,43

Źródło: opracowanie własne.

Wyjaśnieniem niewielkiego doświadczenia respondentek może być brak możliwości obserwacji takich zajęć podczas praktyk i późniejszego naśladowania swoich mentorów, ale również sama postawa uczących się. Zdaniem jednej studentki:

Na praktyki wiele osób przychodzi z oczekiwaniem, że opiekun praktyk ze strony szkoły dostarczy im podręcznik metodyczny i gotowy schemat lekcji do przeprowadzenia, co skutkuje brakiem własnej inicjatywy i twórczości. Studenci nie tworzą własnych zajęć i nie wychodzą z inicjatywą, co ogranicza ich praktyczne doświadczenie i przygotowanie do przyszłej pracy nauczycielskiej.

Brak dobrych wzorców i przekonania o słuszności stosowania nowoczesnych koncepcji pedagogicznych w pracy z dziećmi skutkuje stosunkowo niewysoką samooceną umiejętności planowania, przeprowadzenia i ewaluacji zajęć w nurcie STEAM wśród ankietowanych (tabela 5).

Chociaż większość respondentów miała styczność z koncepcją STEAM w toku studiów, to jednak poziom swojego przygotowania do stosowania tej metodyki w pracy zawodowej oceniają jako średni. Powyższe wyniki mogą sugerować, że obecne programy studiów nie zapewniają studentom w wystarczającym stopniu okazji do nabywania praktycznych umiejętności w tym zakresie. Jedna z respondentek stwierdziła, że na jej uczelni

nieliczni wykładowcy aktywnie promują edukację STEAM na zajęciach matematycznych, przyrodniczych, informatycznych, technicznych lub z metodyki nauczania języka obcego dzieci. Większość wykładowców nie zwraca uwagi na konieczne zmiany w edukacji lub nie jest świadoma nowoczesnych metod nauczania.

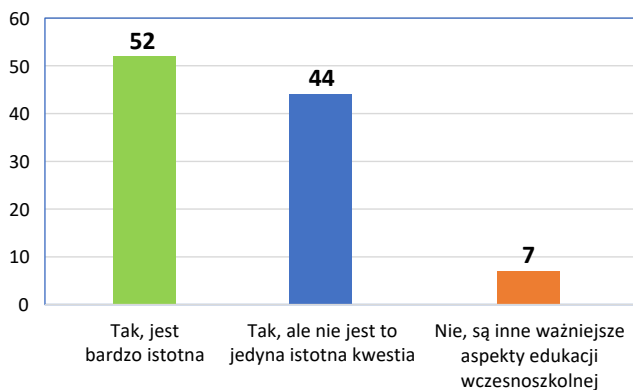
Tabela 5. Samocena umiejętności zastosowania metodyki STEAM w praktyce zawodowej (N = 103)

Stwierdzenia	Całkowicie się zgadzam	Zgadzam się	Ani się nie zgadzam, ani się zgadzam	Nie zgadzam się	Całkowicie się nie zgadzam	Nie wiem, nie chcę odpowiadać
Potrafię zaplanować zajęcia lub projekty STEM/STEAM						
N	16	34	30	13	4	6
%	15,53	33,01	29,13	12,62	3,88	5,83
Potrafię przeprowadzić zajęcia lub projekty STEM/STEAM						
N	11	37	30	15	4	6
%	10,68	35,92	29,13	14,56	3,88	5,83
Potrafię przeprowadzić ewaluację zajęć lub projektów STEM/STEAM						
N	13	39	29	14	4	4
%	12,62	37,86	28,16	13,59	3,88	3,88

Źródło: opracowanie własne.

Zatem pełne przygotowanie przyszłych nauczycieli do efektywnego kształcenia w sposób nowoczesny wymaga także przygotowania wykładowców. Powinni oni uczestniczyć w działaniach podnoszących świadomość na temat edukacji STEAM (np. regularne szkolenia, warsztaty), co pozwoli na zintegrowane wykorzystanie tej koncepcji na różnych przedmiotach.

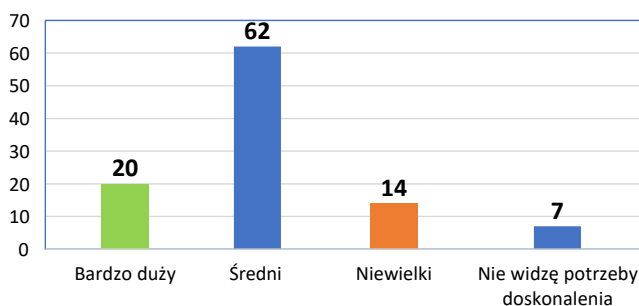
W badaniu respondentki miały ocenić, czy edukacja STEAM wpływa na rozwój krytycznego, problemowego i kreatywnego myślenia u dzieci w wieku wczesnoszkolnym (wykres 2). Ze stwierdzeniem tym zgodziło się 93,2% studentek, a 6,8% było przeciwnego zdania.



Wykres 2. Znaczenie kształcenia w nurcie STEAM dla rozwoju umiejętności krytycznego myślenia, rozwiązywania problemów i kreatywności u dzieci w wieku wczesnoszkolnym według badanych (N = 103)

Źródło: opracowanie własne.

Kwestionariusz ankiety zamykało pytanie dotyczące potrzeby doskonalenia w zakresie STEAM u przyszłych nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej (wykres 3). Większość respondentów (60,19%) uważa, że istnieje potrzeba doskonalenia ich kompetencji. Jest to istotne z punktu widzenia rozwoju zawodowego i efektywności kształcenia kolejnych pokoleń młodszych uczniów. Jedynie 6,8% nie dostrzega potrzeby doskonalenia, co może wynikać z braku świadomości potencjalnych korzyści z wdrażania nowoczesnych koncepcji w edukacji wczesnoszkolnej.



Wykres 3. Poziom potrzeby doskonalenia w zakresie STEAM wśród badanych (N = 103)

Źródło: opracowanie własne.

Wnioski i rekomendacje

Wnioski z przeprowadzonych badań mogą być inspiracją do szerszych badań diagnostycznych oraz ewaluacji kształcenia w uczelniach respondentów. Jednak ze względu na małą wielkość grupy badawczej wnioski te nie podlegają uogólnieniu.

Przygotowanie przyszłych nauczycieli do edukacji w nurcie STEAM okazało się zależne od form działań, jakie prowadzą uczelnie. Samo przekazanie wiedzy na ten temat nie wystarczy. Kluczowe są tu postawy i umiejętności zdobyte podczas praktycznego działania, najlepiej podczas pracy z dziećmi w toku praktyk studenckich.

Większość respondentek (93,20%) dostrzega swoje braki w tej tematyce i rozumie potrzebę doskonalenia kompetencji. Prezentuje zatem otwartą postawę wobec zmian, typowych dla społeczeństwa BANI⁴.

Edukacja STEAM odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu kompetencji przyszłości (m.in. umiejętność rozwiązywania problemów, kreatywne myślenie, kompetencje technologiczne). Wdrożenie tego nurtu na studiach nauczycielskich bazuje na konstruktywizmie, który stawia na aktywne zaangażowanie i rozwijanie umiejętności praktycznych.

Edukacja STEAM to odpowiedź na potrzeby polskiej gospodarki, ponieważ pomaga uczniom wejść na przyszły rynek pracy. Rekomenduje się zatem, by zarówno przyszli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, jak i nauczyciele akademicy, jako kluczowe podmioty tej transformacji, rozwijali cyfrowe kompetencje. Aby łatwiej integrowali tę koncepcję w programach nauczania różnych przedmiotów niezbędne jest wsparcie technologiczne i infrastrukturalne uczelni oraz promowanie pracy zespołowej nauczycieli.

Dyskusja wyników

Uzyskane wyniki pokazują, że znajomość modelu STEAM wśród nauczycieli w ostatnich kilku latach znacząco się poprawiła. Według badań Marleny Plebańskiej (Plebańska i Trojańska 2018, s. 21–25) z 2018 r. na grupie 348 nauczycieli szkół podstawowych model ten знаło wówczas zaledwie 18% responden-

⁴ Modelem BANI określa się współczesny świat charakteryzujący się Kruchością (Brittle), Niepokojem (Anxious), Nieliniowością (Non-linear) i Niezrozumiałością (Incomprehensible).

tów, z czego tylko 4% prowadziło takie zajęcia (por. Zdybel i in. 2019). Część badanych uzasadniała ten stan głównie brakiem szkoleń dotyczących STEAM dla czynnych nauczycieli oraz studentów kierunków nauczycielskich (por. Szewczuk 2021), ograniczonym dostępem do wysokiej jakości polskojęzycznych materiałów dydaktycznych, a także potrzebą zainwestowania w niezbędne pomoce dydaktyczne.

Wychodząc temu naprzeciw, Centralny Dom Technologii w grudniu 2021 r. przeprowadził szkolenie dla 25 nauczycieli z całej Polski nt. „Edukacja STEAM w szkole”. Celem była m.in. weryfikacja szans i zagrożeń w procesie wdrażania tej nowatorskiej koncepcji (por. Jakubowski i Piotrowski 2019). Największą przeszkodą we wdrożeniu STEAM w szkołach było: rzadkie stosowanie metod projektowych, ograniczenie 45-minutowym czasem lekcji, spadek motywacji i aktywności uczniów, uniwersalność projektu a indywidualne możliwości uczniów, faza empatyzacji (Design Thinking), konflikty wywołane niskimi kompetencjami miękkimi i interpersonalnymi uczniów (Bujak 2022). W tym świetle nie dziwi umiarkowany poziom samooceny studentek PPIW w zakresie przygotowania do stosowania metodyki STEAM, skoro jej wdrożenie również stanowi wyzwanie dla doświadczonych i zmotywowanych nauczycieli w Polsce i na świecie (Ammar i in. 2024).

Nawiązując do wyników badań własnych oraz wniosków z badań A. Iwanickiej (2020, s. 305) „STEAM ma szansę przyjąć się na polskim gruncie, [...] gdy będzie realizowany przez kompetentnych – także cyfrowo – nauczycieli”. Nie są to jednak jedyne kompetencje, które gwarantują sukces edukacyjny uczniów, co poruszono w poprzednim akapicie. W świetle badań Urszuli Ordon (2017) wśród 128 nauczycieli klas młodszych ankietowani najniżej ocenili m.in. kompetencje komunikacyjne, informatyczno-medialne i innowacyjne (w zakresie nauczycielskich kompetencji nie wyodrębniono osobnych dla bloku STEM, poza artystycznymi – A). Istotne jest zatem, by w procesie przygotowania nauczycieli do stosowania strategii STEAM pamiętać o rozwijaniu kompetencji komunikacyjnych, społecznych oraz wdrażaniu metod i narzędzi wspomagających Design Thinking (D-TIPS).

Warto dodać, że nurt STEAM może być znakomitą strategią do kształtowania umiejętności niezbędnych dla zrównoważonego rozwoju (ZR) (Surma 2021). Edukacja dla ZR zwraca uwagę na problemy współczesnego świata, kształtowanie odpowiedzialnych i partnerskich postaw oraz poszanowanie ludzkiej godności, co wiąże się z zapewnieniem sprawiedliwości społecznej, walką z ubóstwem i promowaniem wartości. Kluczowe wartości w tym podejściu to szacunek dla innych ludzi, różnorodności, odmienności oraz środowiska i zasobów Ziemi.

Aby osiągnąć te cele, należy rozwijać krytyczne myślenie i koncentrować działania na rozwiązywaniu problemów (Bączyk-Lesiuk i in. 2024, s. 79), korzystać z różnorodnych metod i środków oraz odpowiadać na wyzwania lokalne (Ziębakowska-Cecot 2013). Ważne zatem, aby obecni i przyszli nauczyciele stale doskonalili swój warsztat i wdrażali nowe, innowacyjne koncepcje pedagogiczne, „które mają znaczący potencjał społeczny, gospodarczy i środowiskowy.

BIBLIOGRAFIA

- Ammar M., Al-Thani N.J., Ahmad Z. (2024), *Role of pedagogical approaches in fostering innovation among K-12 students in STEM education*, „Social Sciences & Humanities”, 9, doi:10.1016/j.ssaho.2024.100839.
- Bączyk-Lesiuk K., Patkowski K., Zieliński M. (2024), *Polska edukacja w cieniu AI*, Poznań: Polskie Towarzystwo Ekonomiczne.
- Bujak Z. (2022), *Edukacja STEAM w szkole. Raport. Jak zastosować nowoczesne metody edukacji projektowej w twojej klasie?*, Warszawa: Centralny Dom Technologii, PFR Fundacja.
- Creswell J.W. (2013), *Projektowanie badań naukowych. Metody jakościowe, ilościowe i mieszane*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.
- Czerski W. (2018), *Nowe sposoby nauki programowania w edukacji wczesnoszkolnej*, „Dydaktyka Informatyki”, 13, s. 129–134, doi:10.15584/di.2018.13.16.
- D-TIPS: *Design Thinking in Primary Schools. EU project official website*, <https://www.dtips.eu/toolbox> (data dostępu: 15.07.2024).
- Domagała-Zyśk E. (red.), (2021), *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, Lublin: Wydawnictwo Episteme.
- Dycht M., Śmiechowska-Petrovskij E. (red.), (2021), *Edukacja w sytuacji (post) pandemii – wyzwania i perspektywy*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Dziecięca fizyka. Strona edukacyjna Jana Amosa Jelinka, <http://dzieciecafizyka.pl> (data dostępu: 10.07.2024).
- Forma P., Winiarczyk A. (2025), *Kompetencje cyfrowe jako metakompetencje w procesie całościowej edukacji*, „Edukacja Dorosłych”, 90(1), s. 39–52, doi:10.12775/ED.2024.004.
- Frانيا M. (2017), *Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego*, Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.
- Iwanicka A. (2020), *Cyfrowy świat dzieci we wczesnym wieku szkolnym. Uwarunkowania korzystania z nowych technologii przez dzieci*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza.
- Jakubowski R., Piotrowski M. (2019), *W poszukiwaniu uwarunkowań trwałego wprowadzenia STEM/STEAM w polskich szkołach*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 4(54)/14, s. 25–36, doi:10.35765/eetp.2019.1454.02.

- Jelinek J.A. (2018), *Dziecko konstruktorem. Rozwijanie zadatków uzdolnień technicznych u dzieci przedszkolnych i uczniów klasach I–III*, Kraków: Wydawnictwo CEBP.
- Kuźmińska-Solśnia B., Ziembakowska-Cecot K. (2017), *Przygotowanie przyszłych nauczycieli do wdrażania nauki programowania w edukacji elementarnej*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 3(21), s. 145–150, doi:10.15584/eti.2017.3.20.
- Ordon U. (2017), *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec współczesnych przemian oświatowych*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 4(3), s. 117–124, doi: 10.15584/eti.2017.4.15.
- Puentedura R.R. (2009), *As we may teach: Educational technology, from theory into practice*. Apple, <http://hippasus.com/resources/tte/> (dostęp: 12.10.2023).
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M. (2020), *Raport – edukacja zdalna w czasach COVID-19*, Warszawa: Wydawnictwo UW.
- Plebańska M., Szyller A. (2021), *STEAM-owe przedszkole*, Warszawa: Difin.
- Plebańska M., Trojańska K. (2018), *STEAM-owe lekcje*, Warszawa: eLitera.
- Poore M. (2016), *Using social media in the classroom. A best practical guide*, London: Sage Publications Ltd.
- Ptaszek G., Stunża G.D., Pyżalski J., Dębski M., Bigaj M. (2020), *Edukacja zdalna: co stało się z uczniami, ich rodzicami i nauczycielami?*, Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Punch K.F., Oancea A. (2014), *Introduction to research methods in education*, London: Sage Publications Ltd.
- Rochovská I. (2012), *The issue of the development of scientific literacy in the field of pre-school and elementary school pedagogy*, „Journal of Preschool and Elementary School Education”, 2(2), 115–155.
- Surma B. (2021), *Edukacja naukowa oparta na dociekaniu (IBSE – Inquiry-Based Science Education) oraz STEAM w przedszkolu a zrównoważony rozwój*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 5(16), s. 11–24, doi:10.35765/eetp.2021.1663.01.
- Szewczuk K. (2021), *Zaangażowanie studentów kierunków nauczycielskich w edukację STE(A)M – przykłady dobrych praktyk*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 5(16), s. 37–51, doi:10.35765/eetp.2021.1663.03.
- Tadeusiewicz R. (2015), *Bajkowe wycieczki do krainy prawdziwej nauki i techniki. Poznaj prawa Przyrody*, Kraków: Dział Informacji i Promocji AGH, www.junior.agh.edu.pl (data dostępu: 23.10.2023).
- Wieczorek P. (2024), *Przygotowanie przyszłych nauczycieli kształcenia zintegrowanego do edukacji w nurcie STEAM*, Radom: Wydział Filologiczno-Pedagogiczny, Katedra Pedagogiki Uniwersytetu Radomskiego (praca magisterska).
- Yakman G. (2010), *What is the point of STEAM? – A brief overview*, <https://www.researchgate.net> (data dostępu: 14.07.2024).
- Zdybel D., Pulak I., Crotty Y., Fuertes M.T., Cinque M. (2019), *Developing STEM skills in kindergarten: Opportunities and challenges from the perspective of future*

- teachers, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce”, 4(54)/14, s. 71–94, doi:10.35765/eetp.2019.1454.06
- Ziębakowska-Cecot K. (2013), *Technologia informacyjna – klucz do zrównoważonego rozwoju*, „Edukacja – Technika – Informatyka”, 4(1), s. 359–365.
- Ziębakowska-Cecot K. (2018), *Konstruktywistyczne podejście do kształtowania u nauczycieli umiejętności kodowania*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 4(103), s. 125–132.
- Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030. Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie*, Ministerstwo Edukacji i Nauki, <https://zsu2030.mein.gov.pl> (data dostępu: 17.07.2024).

STRESZCZENIE

W obliczu dynamicznego rozwoju technologii edukacja w nurcie STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) zyskuje na znaczeniu, ponieważ łączy nauki ściśle ze sztuką, rozwijając kreatywne myślenie, zdolności do rozwiązywania problemów oraz kompetencje technologiczne. Rośnie zatem potrzeba popularyzacji koncepcji STEAM w polskim systemie edukacji, aby przygotować uczniów do wymogów współczesnego rynku pracy. Wymaga to od nauczycieli m.in. kompetencji cyfrowych i interpersonalnych, a przede wszystkim świadomości potrzeby samokształcenia.

Celem badań było ustalenie poziomu przygotowania przyszłych nauczycieli na kierunku studiów „Pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna” do edukacji w nurcie STEAM. Badania przeprowadzono techniką ankiety wśród 103 studentek IV i V roku. Wyniki wskazują, że badanie dobrze znają popularne narzędzia edukacyjne i dostrzegają potrzebę doskonalenia kompetencji w zakresie STEAM. Aż 93% respondentek wyraziło zainteresowanie dalszym kształceniem w tym obszarze. Badania ujawniły także braki w ich edukacji w tym nurcie.

Przyszli nauczyciele wykazali gotowość do implementacji koncepcji STEAM w swoich przyszłych zajęciach dydaktycznych oraz zaangażowanie w samodzielne kształcenie i rozwój kompetencji. Wyniki badań podkreślają konieczność aktualizacji i ewaluacji programów kształcenia na poziomie akademickim oraz dalszego wsparcia nauczycieli w doskonaleniu umiejętności niezbędnych w nurcie STEAM, aby efektywnie przygotować ich do nowoczesnej edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

SŁOWA KLUCZOWE: STEAM, wczesna edukacja, przyszły nauczyciel, pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna

SUMMARY

In the face of rapid technological advancements, the significance of STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics) education paradigms is increasing because it integrates the sciences with the arts, fostering creative thinking, problem-solving abilities, and technological competencies. There is a growing need to popularize the STEAM concept within the Polish education system to prepare students for the demands of the contemporary labour market. This necessitates digital and interpersonal skills from teachers, along with an awareness of the self-education need.

The aim of this study was to assess the preparedness of future teachers of the “Preschool and Early School Pedagogy” specialization for STEAM-based education. The research was conducted in May 2024 using a survey technique among 103 fourth- and fifth-year students. The results indicate that future teachers are well-acquainted with popular educational tools and recognize the need to enhance their STEAM competencies. As many as 93% of respondents expressed interest in further training in this area. The study also revealed significant gaps in their education regarding STEAM.

Teacher trainees demonstrated a willingness to implement STEAM concepts in their future teaching practices and a commitment to self-directed learning and competency development. The findings emphasize the necessity of updating and evaluating academic curricula and providing ongoing support to teachers in honing the skills essential for STEAM, thereby effectively preparing them for modern early childhood education.

KEYWORDS: STEAM, early education, teacher trainees, pre-primary and primary education

KATARZYNA ZIĘBAKOWSKA-CECOT – Uniwersytet Radomski im. Kazimierza Pułaskiego
PAULINA WIECZOREK – Publiczna Szkoła Podstawowa im. Przyjaciół Dzieci w Przytyku

Pedagogika/Pedagogy

Przysłano do redakcji / Received: 13.01.2024

Data akceptacji do publikacji / Accepted: 25.12.2024

Kultura organizacyjna zespołów nauczycielskich – diagnoza i tendencje zmian. Komunikat z badań

Teachers' teams organizational culture – diagnosis and changes tendencies.

Research message

DOI 10.25951/14275

Wprowadzenie

Autorzy zajmujący się problematyką efektywności organizacji zwracają uwagę na zagrożenie kultury organizacyjnej, która coraz częściej traktowana jest jako istotny problem badawczy w nauce o szkole (Kuźma 2009). Mimo tego wciąż daje się zauważyć dysproporcję w ilości badań odnoszących się do instytucji gospodarczych oraz dotyczących placówek edukacyjnych – na niekorzyść tych drugich.

Mając świadomość nieustannych zmian w obszarze oświaty związanych ze specyfiką współczesnych nam czasów, definiowaną przez ustawiczny rozwój, postępującą złożoność i niepewność warunków funkcjonowania społeczeństwa czy nieustanną potrzebę usprawniania działalności różnych instytucji, zarówno wewnątrz ich funkcjonowania, jak i w relacji z otoczeniem, konieczne stają się systematyczne badania kultury organizacyjnej w celu wyjaśniania pojawiających się wraz z upływem czasu nowych problemów tego zjawiska (Pająk 1996; Przyborowska 2007).

Celem artykułu jest pokazanie, na podstawie własnych badań empirycznych, specyfiki kultury organizacyjnej zespołów nauczycielskich z województwa kujawsko-pomorskiego, a także zweryfikowanie, czy na przełomie ostatnich kilkunastu lat specyfika tej kultury uległa zmianie. Wydaje się, że wydarzenia o zasięgu globalnym (pandemia COVID-19, trwająca wciąż wojna w Ukrainie), jak i lokalnym (np. reforma oświaty, strajki nauczycieli z 2019 r.) w sposób szczególny nakazują przyjrzeć się kulturze organizacyjnej instytucji szkolnych, pamiętając, że stanowi ona

istotny kontekst dla realizowanej w danym momencie polityki oświatowej. Kultura organizacyjna kształtuje się bowiem w procesie przystosowywania się organizacji do zmian otoczenia zewnętrznego i wewnętrznego (Przyborowska 2007).

Mając na względzie powyższe oraz fakt, że spojrzenie na szkołę z perspektywy kultury stwarza możliwość zrozumienia, co dzieje się w jej wnętrzu, możliwość poznania jej specyfiki, niedostępnej zewnętrznym obserwatorom, podjęto próbę ponownego przeprowadzenia badań oraz sformułowania odpowiedzi na założone problemy badawcze.

Kultura organizacyjna w oświacie może dotyczyć różnych poziomów i zakresów funkcjonowania całego systemu edukacji, nie jest to jednorodna całość, ale kompleks złożony z wielu mniejszych subkultur. W artykule populację nauczycieli ukazano jako jedną z subkultur w kulturze szkoły (Przyborowska 2007), od której w dużej mierze zależą przebieg i jakość procesu edukacyjnego, a o których traktuje stosunkowo niewiele z dotychczas podjętych badań naukowych.

Kultura organizacyjna w oświacie – wprowadzenie w problematykę badawczą

W zależności od dyscypliny naukowej podejmującej kwestię kultury organizacyjnej wyłaniają się dwa podejścia w definiowaniu tego zjawiska: 1) funkcjonalne, typowe dla antropologii, zgodnie z którym organizacje są kulturami, a kultura wyłania się ze wspólnych zachowań, jest więc cechą organizacji oraz 2) semiotyczne, właściwe dla socjologii, według której organizacje mają kulturę, a ta tkwi w indywidualnych interpretacjach i poznaniu, stanowiąc metaforę organizacji (Cameron, Quinn 2003).

W prezentowanym projekcie badawczym przyjęto definicję kultury wywodzącą się z tradycji socjologicznej i funkcjonalnej, a tym samym założenie, że kultura jest cechą organizacji, a nie tylko jej metaforą.

Analiza różnych definicji kultury organizacyjnej pozwala zauważyć, że większość z nich postrzega ją jako trwały zespół wartości, przekonań oraz założeń charakteryzujących organizację i ich członków, które są niekwestionowane, często niedostrzegane oraz stałe (Cameron, Ettington 1988).

Należy podkreślić, że kultura organizacji to zagadnienie bardzo szerokie, zbudowane z wielu złożonych i różnorodnych elementów, pozostających ze sobą w różnych kompilacjach. Z tego też powodu badacze proponują szereg wymiarów i cech kultury, których nie sposób ująć w całej okazałości w badaniu mającym ustalić jej typ.

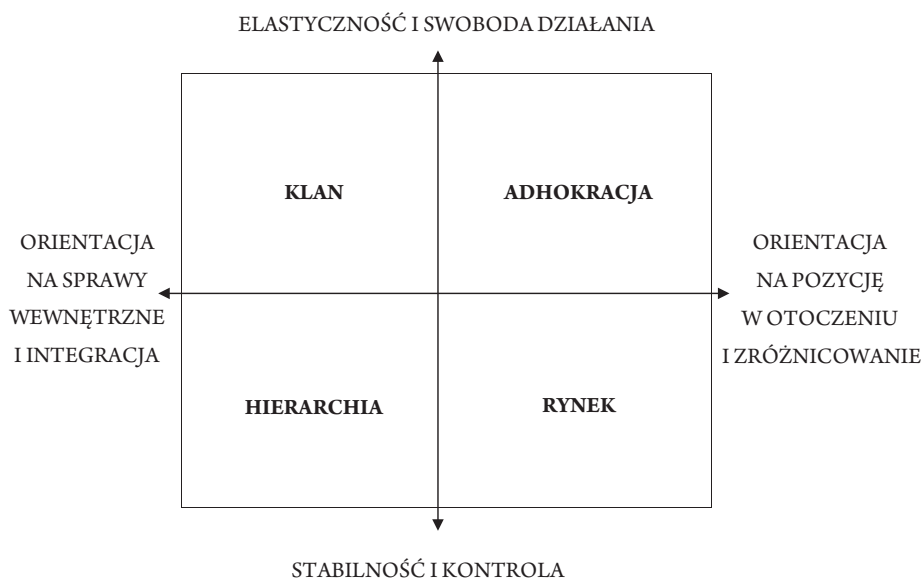
Próbie rozwiązania tego problemu podjęli Kim S. Cameron oraz Michael J. Rohrbaugh, proponując model teoretyczny zwany „modelem wartości konkurujących”, który pozwala określić najważniejsze wymiary kultury i tym samym zawęzić pole badań, umożliwiając jednocześnie szeroki ogląd analizowanego zagadnienia (Cameron, Quinn 2003). Autorzy, porządkując długą listę wskaźników efektywności organizacji, wyodrębnili dwa główne wymiary kultury, które stały się podstawą do podziału wskaźników na cztery grupy. Każdy wymiar charakteryzują dwie cechy stanowiące swoje przeciwieństwo: elastyczność kontra stabilność, orientacja na sprawy wewnętrzne kontra orientacja na pozycję w otoczeniu, stąd też każda ćwiartka wyznaczona przez te wymiary konkuruje ze sobą. Ćwiartki noszą nazwy: klan, adhokracja, hierarchia i rynek, które oznaczają wartości kojarzone z różnymi formami organizacji (por. rysunek 1). Każdą ćwiartkę należy utożsamiać z typem kultury, każda bowiem reprezentuje podstawowe założenia, poglądy oraz wartości (Cameron, Quinn 2003).

Kulturę hierarchii cechuje wysoki stopień sformalizowania i zhierarchizowania. Członkowie postępują według ściśle określonych procedur, a ich działania organizują i koordynują sprawni przywódcy. Organizacja dąży do trwałości, przewidywalności i efektywności. Wewnętrzna kontrola jest możliwa dzięki przepisom, wąskiej specjalizacji oraz scentralizowanym decyzjom (Cameron, Quinn 2003).

Kultura rynku jest silnie zorientowana na sprawy zewnętrzne, na kształtowanie własnej pozycji w otoczeniu. Organizacja funkcjonuje opierając się na ekonomicznych mechanizmach rynkowych, o czym świadczą liczne transakcje z innymi jednostkami. Słowa kluczowe dla organizacji typu rynek można ująć jako: rentowność, wyniki końcowe, pozycja na rynku, realizacja ambitnych zadań, baza stałych klientów. Kultura rynku nastawiona jest na ustawiczne umacnianie swojej pozycji, kładąc nacisk na wydajność, wyniki i zyski. Sprzyja temu twardzi i wymagający przywódcy o pozycji lidera, wytrwali w pokonywaniu konkurencji (Cameron, Quinn 2003).

Kultura klanu jest właściwa dla organizacji typu rodzinnego, w której dominują wspólnie wyznawane wartości oraz cele. Cechą charakterystyczną jest także wysoki stopień uczestnictwa oraz duże poczucie wspólnoty. Tutaj liczą się przede wszystkim praca zespołowa, silne poczucie tożsamości grupowej oraz odpowiedzialności za współuczestników. Przywódca zarządza poprzez pracę zespołową i rozwój pracowników, którym przekazuje część uprawnień, jest mentorem i opiekunem. Organizacja jest przyjaznym miejscem pracy, miejscem spójnym dzięki lojalności i przywiązaniu do tradycji (Cameron, Quinn 2003).

Kultura adhokracji to kultura dynamiczna, kultura ryzyka, gotowa na zmiany, poszukująca nowości z wysokim wskaźnikiem adaptacji do zmiennych warunków otoczenia. Sukces determinują tutaj innowacje, stąd obserwuje się nieustanny rozwój produktów i usług jako szybką odpowiedź na potrzeby odbiorcy. Z tego powodu przywódca w kulturze adhokracji promuje przedsiębiorczość, kreatywność, poszukiwanie nowatorskich rozwiązań. Nie ma tutaj scentralizowanego ośrodka władzy, a co za tym idzie wyraźnie nakreślonych stosunków zależności służbowej. Kultura adhokracji zorientowana jest na tworzenie wizji przyszłości, kontrolowaną anarchię oraz zdyscyplinowaną wyobraźnię (Cameron, Quinn 2003).



Rysunek 1. Model wartości konkurujących (Cameron, Quinn 2003)

Źródło: opracowanie własne.

Założenia metodologiczne badań

Spośród różnych strategii badawczych i analitycznych kultury organizacyjnej w prezentowanym projekcie badawczym przyjęto podejście ilościowe, w którym badacz za pomocą kwestionariuszy podejmuje się oceny konkretnych wy-

miarów kultury, dzięki czemu poznaje liczne punkty widzenia dotyczące rzeczywistości organizacyjnej (Cameron, Quinn 2003).

Jak już wspomniano, głównym celem niniejszego tekstu jest próba odpowiedzi na pytanie, czy na przestrzeni ostatnich kilkunastu lat (biorąc pod uwagę okres 2012–2013 oraz 2024 r.) specyfika kultury organizacyjnej zespołów nauczycielskich uległa zmianie.

Aby rozwikłać tak sformułowany problem badawczy konieczne było zbadanie aktualnej specyfiki kultury organizacyjnej zespołów nauczycielskich, by w kolejnym etapie móc ją porównać z wynikami pierwotnych badań, realizowanych w latach 2012–2013 (Wiśniewska 2015).

Przedmiotem prezentowanych badań jest więc kultura organizacyjna zespołów nauczycielskich.

Sformułowano dwa problemy badawcze główne (P_1 , P_2), mianowicie:

P_1 – Jaka jest specyfika kultury organizacyjnej zespołów nauczycielskich?

P_2 – Jaka jest dynamika zmian kultury organizacyjnej zespołów nauczycielskich?

Ponadto zdefiniowano problemy badawcze szczegółowe (P_{1a} – P_{1d}), mianowicie:

P_{1a} – Jaki typ kultury organizacyjnej dominuje w zespołach nauczycielskich?

P_{1b} – Jaka jest siła dominującej kultury organizacyjnej w zespołach nauczycielskich?

P_{1c} – Czy we wszystkich obszarach działalności zespołów nauczycielskich dominuje ten sam typ kultury?

P_{1d} – Czy istnieje, a jeśli tak, to jaka jest rozbieżność między obecną a pożądaną kulturą organizacyjną zespołów nauczycielskich w wylosowanych szkołach?

W artykule wykorzystano różne określenia do opisu badanego zjawiska, takie jak: 1) stan kultury, który odnosi się do jej specyfiki z perspektywy czasowej – teraźniejszej (stan obecny) i przyszłej (stan pożądaný); 2) profil kultury zamiennie określany jako profil organizacyjny, czyli graficzne ujęcie specyfiki kultury organizacyjnej; 3) specyfika kultury, czyli jej charakterystyka; 4) typ kultury oznaczający kolejno: klan, adhokrację, hierarchię, rynek w różnych proporcjach i kompilacjach, stąd mowa np. o kulturach jednorodnych i eklektycznych (Cameron, Quinn 2003).

Do oceny specyfiki kultury organizacyjnej zespołów nauczycielskich (stanu obecnego i pożądanego) wykorzystano kwestionariusz Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI), który powstał na bazie wspomnianego wcześniej modelu wartości konkurujących. Narzędzie uwzględnia cechy organizacji, stanowiące odbicie jej kultury, takie jak: charakterystyka organizacji (w tym

przypadku zespołów nauczycielskich), przywództwo, zarządzanie pracownikami, czynniki zapewniające spójność, czynniki, na które kładzie się nacisk oraz kryteria sukcesu. Ich kombinacja odzwierciedla fundamentalne wartości kulturowe i ukryte założenia dotyczące funkcjonowania organizacji – tu zespołów nauczycielskich (Cameron, Quinn 2003).

Kwestionariusz OCAI stosuje się w dwóch etapach, polegających na: 1) określeniu obecnego typu kultury oraz 2) wyznaczeniu typu pożądanego, który pozwoliłby sprostać przyszłym wyzwaniom i oczekiwaniom otoczenia. Oba formularze mają identyczną postać – składają się z sześciu pytań z czterema wariantami odpowiedzi a, b, c, d, między które należy rozdzielić 100 punktów w zależności od tego, w jakim stopniu dana odpowiedź odzwierciedla sytuację w danej organizacji (z tą różnicą, że w pierwszym etapie oceniamy faktyczny stan rzeczy, a w drugim taki, który by nam odpowiadał).

Opracowanie wyników badań składa się z dwóch etapów. Pierwszy polega na obliczeniu średnich arytmetycznych dla odpowiedzi a, b, c, d w odniesieniu do stanu obecnego i pożądanego. Etap drugi to sporządzenie profili organizacyjnych – najpierw dla stanu obecnego, następnie pożądanego, co pozwala ustalić, w jakim stopniu kultura obecna odpowiada preferowanej (Cameron, Quinn 2003).

Narzędzie spełnia warunek rzetelności, który oznacza stopień, w jakim w sposób stały określa typ kultury oraz trafności, tzn. wskazuje nasilenie występowania czterech głównych typów organizacji (Cameron, Quinn 2003).

Analizę zgromadzonego materiału badawczego przedstawiono w postaci średnich arytmetycznych (por. tabela 2) oraz graficznie (por. wykresy 1–7) jako profile organizacyjne ogólne (linia ciągła) i szczegółowe (linia przerywana) dla poszczególnych pytań kwestionariusza OCAI dla stanu obecnego (kolor niebieski) i pożądanego (kolor czerwony).

Metody doboru próby badawczej

Pierwsze badania na ten temat zostały przeprowadzone w latach 2012–2013 w 17 szkołach mieszczących się na terenie miast Bydgoszczy i Żnina oraz powiatów bydgoskiego i inowrocławskiego. Przy wyborze respondentów zastosowano losowanie warstwowe uwzględniające wewnętrzne zróżnicowanie populacji, w wariancie nieproporcjonalnym (Wiśniewska 2015). Ponowne badania zostały zrealizowane w 2024 r. w tych samych placówkach, jednak z uwagi na pewne obiektywne przesłanki, takie jak reforma szkolnictwa i związana z nią

likwidacja gimnazjów oraz zmiany jakościowe i ilościowe w obrębie poszczególnych zespołów nauczycielskich, a także odmowa dyrektorów czy nauczycieli dotycząca ponownego udziału w projekcie, badaną populację stanowili nauczyciele z dziewięciu szkół.

Schemat statystycznej analizy danych

W celu poznania właściwości przyjętych zmiennych skorzystano z metod statystycznej analizy danych, takich jak: 1) metody opisu statystycznego (średnia arytmetyczna i odchylenie standardowe); 2) test istotności różnic t-Studenta (przyjęto poziom istotności $p = 0,05$).

Charakterystyka badanej populacji

W badaniach wzięło udział 133 nauczycieli. Respondentów opisano ze względu na typ ustrojowy szkoły, szczebel edukacji, płeć, wiek, stopień awansu zawodowego oraz staż pracy (por. tabela 1).

Badaniami objęto 119 nauczycieli (89,47%) ze szkół publicznych oraz 9 nauczycieli (6,77%) ze szkół niepublicznych, 5 osób (3,76%) nie ujawniło danych na ten temat. 108 nauczycieli (81,20%) uczyło w szkołach podstawowych, 17 (12,78%) w szkołach ponadpodstawowych, 8 respondentów (6,02%) nie udzieliło informacji. Wśród badanych 66 osób było nauczycielami dyplomowanymi (49,62%), 36 nauczycielami mianowanymi (27,07%), 16 nauczycielami kontraktowymi (12,03%), a 7 osób nauczycielami początkującymi (12,03%). 3 respondentów (2,26%) w momencie wypełniania ankiety nie odbywało stażu, a 5 uczestników (3,76%) nie ujawniło swojego stopnia awansu zawodowego.

W okresie przeprowadzania badań 64 nauczycieli (48,12%) legitymowało się ponad 20-letnim stażem pracy. 12 osób (9,02%) pracowało w szkole ponad 15 lat. 20 osób (15,04%) zadeklarowało staż pracy dłuższy niż dziesięć lat, a 19 (14,29%) powyżej pięciu lat. 12 badanych (9,02%) miało mniej niż pięcioletni staż pracy, a 6 osób (4,51%) nie udzieliło informacji na ten temat.

W badaniach wzięło udział 113 kobiet, co stanowiło 84,96% grupy badawczej oraz 14 mężczyzn, stanowiących 10,53% badanej populacji. 6 osób (4,51%) nie ujawniło danych na temat swojej płci.

Tabela 1. Charakterystyka badanej populacji nauczycieli

	Parametr	Łącznie (N = 133)
Typ ustrojowy szkoły	publiczny	119 (89,47%)
	niepubliczny	9 (6,77%)
	brak odpowiedzi	5 (3,76%)
Szczebel edukacji	szkoła podstawowa	108 (81,20%)
	szkoła ponadpodstawowa	17 (12,78%)
	brak odpowiedzi	8 (6,02%)
Wiek	25–30 lat	9 (6,77%)
	31–35 lat	10 (7,52%)
	36–40 lat	20 (15,04%)
	41–45 lat	26 (19,55%)
	46–50 lat	21 (15,79%)
	powyżej 50 lat	40 (30,08%)
	brak odpowiedzi	7 (5,26%)
Płeć	kobieta	113 (84,96%)
	mężczyzna	14 (10,53%)
	brak odpowiedzi	6 (4,51%)
Stopień awansu zawodowego	brak	3 (2,26%)
	nauczyciel początkujący	7 (5,26%)
	nauczyciel kontraktowy	16 (12,03%)
	nauczyciel mianowany	36 (27,07%)
	nauczyciel dyplomowany	66 (49,62%)
	brak odpowiedzi	5 (3,76%)

Staż pracy	poniżej 5 lat	12 (9,02%)
	5–10 lat	19 (14,29%)
	11–15 lat	20 (15,04%)
	16–20 lat	12 (9,02%)
	powyżej 20 lat	64 (48,12%)
	brak odpowiedzi	6 (4,51%)

Źródło: opracowanie własne.

Specyfika kultury organizacyjnej zespołów nauczycielskich w wylosowanych szkołach – analiza wyników badań własnych

Dzięki zastosowaniu kwestionariusza OCAI możliwe było sformułowanie odpowiedzi na problemy badawcze, określone w pytaniach: $P_{1'}$, $P_{1a'}$, $P_{1b'}$, $P_{1c'}$, a przy wykorzystaniu odpowiednich metod statystycznej analizy danych uzyskano informacje na temat rozbieżności między obecną a pożądaną kulturą organizacyjną w wylosowanych szkołach (P_{1d}). Wyniki tej analizy zawarto w tabeli 2, a także na wykresach przedstawiających profil ogólny (wykres 1) oraz profile szczegółowe dla poszczególnych pytań kwestionariusza OCAI (wykresy 2–7).

Tabela 2. Średnie arytmetyczne dla odpowiedzi a, b, c, d kwestionariusza OCAI w wylosowanych szkołach w latach 2012–2013 oraz w 2024 roku

OCAI	Stan obecny								Stan pożądaný							
	I	A	II	B	III	C	IV	D	I	A	II	B	III	C	IV	D
2012–2013																
Profil ogólny	18	24	17	25	17	23	18	28	22	28	15	17	13	19	18	36
Pytanie 1	17	27	17	23	18	28	18	22	14	34	22	28	19	25	12	13
Pytanie 2	18	24	16	21	17	28	20	27	22	29	18	22	14	17	16	32
Pytanie 3	18	33	21	27	16	20	14	20	19	40	24	29	12	11	10	20
Pytanie 4	19	29	19	24	17	23	17	24	16	40	24	29	14	15	11	16

Pytanie 5	17	26	19	27	19	26	17	22	16	35	23	31	16	17	12	17
Pytanie 6	19	28	18	23	16	23	17	26	18	38	22	27	14	16	12	19

2024

Profil ogólny	19	33	20	25	15	19	15	23	19	39	23	27	14	15	12	20
Pytanie 1	16	32	19	24	18	26	15	18	14	38	23	29	18	22	12	13
Pytanie 2	20	27	17	22	16	22	18	29	22	32	18	22	12	14	14	31
Pytanie 3	19	38	22	26	13	14	12	21	19	44	25	29	11	10	9	20
Pytanie 4	19	35	20	24	14	17	14	22	18	41	24	28	13	13	11	19
Pytanie 5	19	32	20	26	15	18	14	23	17	38	23	29	14	15	11	17
Pytanie 6	20	36	20	24	13	15	13	24	19	42	22	25	13	14	12	20

I: Elastyczność i oryginalność

A Adhokracja

II: Orientacja na pozycję w otoczeniu

B Rynek

III: Kontrola i stabilność

C Hierarchia

IV: Orientacja na sprawy wewnętrzne

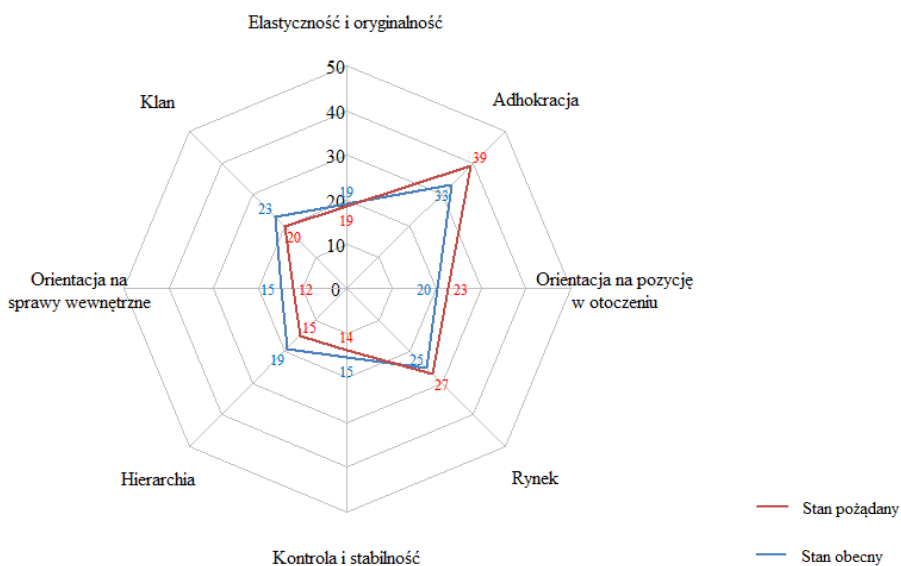
D Klan

Źródło: opracowanie własne.

Z przeprowadzonych badań wynika, że kultura organizacyjna zespołów nauczycielskich nie jest jednorodna, z zauważalną przewagą kultury adhokracji (33), która otrzymała status dominującej. Na kolejnych pozycjach uplasowały się: rynek (25), klan (23) i hierarchia (19). Oznacza to, że badani nauczyciele są silniej zorientowani na umacnianie pozycji szkoły w otoczeniu niż na wewnętrznych sprawach zespołu, bardziej ceniąc sobie takie kwestie jak elastyczność i swoboda działania niż poczucie stabilności i kontroli. Dominacja kultury adhokracji oznacza, że kwestią priorytetową staje się przede wszystkim umiejętność szybkiej adaptacji do zmiennych warunków otoczenia. Sukces w takiej kulturze jest definiowany przez innowacje, a także zabiegi podnoszące jakość oferty szkoły w odpowiedzi na zmieniające się wciąż potrzeby uczniów. Z tego też powodu przywódca w kulturze adhokracji promuje przedsiębiorczość, kreatywność, poszukiwanie nowatorskich rozwiązań. W takiej kulturze nie ma scentralizowanego ośrodka władzy oraz wyraźnie określonych stosunków zależności służbowej. Władza płynnie przechodzi na różnych członków zespołu w zależności od posiadanych kompetencji, najbardziej pożądanym przy realizacji określonego przedsięwzięcia. Kultura adhokracji to także kultura dynamiczna, kultura ryzyka, gotowa na zmiany, poszukująca nowości (Cameron, Quinn 2003).

Na podstawie profilu organizacyjnego (por. wykres 1) można stwierdzić, że istnieje rozbieżność między obecną a pożądaną kulturą organizacyjną – respondenci oczekiwaliby jeszcze większego nasilenia kultury adhokracji (33–39) oraz rynku (25–27), a zmniejszenia kultury hierarchii (19–15) oraz klanu (23–20). Zwiększanie nacisku na kulturę adhokracji oznacza m.in.: jeszcze większą kreatywność i aktywność członków zespołu, więcej propozycji nowatorskich rozwiązań, bardziej przemyślane podejmowanie ryzyka, jeszcze większą uważność na potrzeby i oczekiwania uczniów. Jest to w opozycji do egocentrycznych postaw, tuszowania błędów, niepotrzebnego ryzykowania, wprowadzania wszystkich nowinek czy braku współpracy i dzielenia się pomysłami. Ograniczenie kultury hierarchii może być z kolei rozumiane jako: zmniejszenie barier i biurokracji, mniejsza kontrola nad członkami zespołu, większa otwartość na nowe, niekonwencjonalne rozwiązania czy większa decentralizacja decyzji (Cameron, Quinn 2003).

Dominacja kultury adhokracji oraz oczekiwanie jej nasilenia oznacza, że badani nauczyciele tworzą kulturę spójną ze swoją wizją, jednak dostrzegają potrzebę mocniejszych, zgodnych z profilem adhokracji i rynku akcentów.



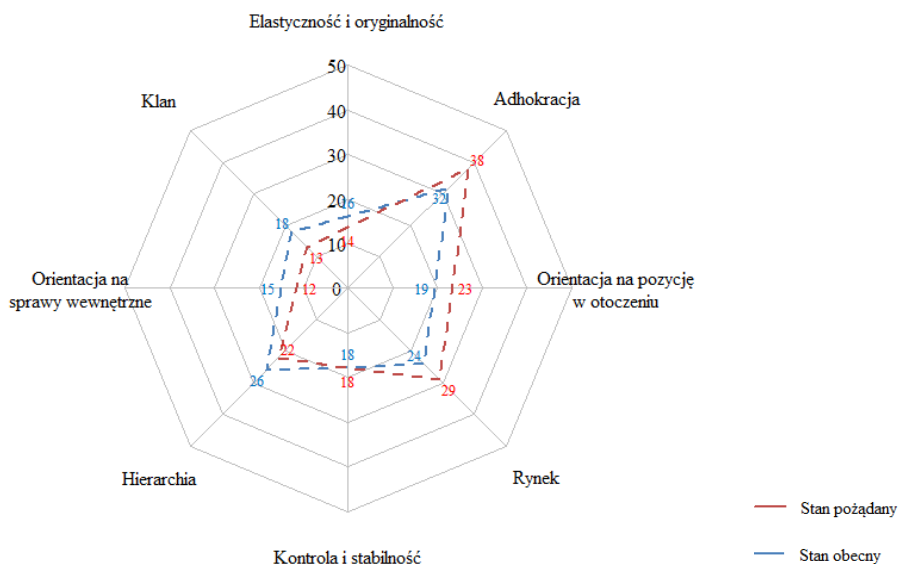
Wykres 1. Przeciętny profil kultury organizacyjnej zespołów nauczycielskich w wylosowanych szkołach w 2024 roku

Źródło: badania własne.

Poniżej przedstawiono przeciętne profile kultury organizacyjnej dla poszczególnych pytań kwestionariusza OCAI w wylosowanych szkołach.

Pytanie 1: Charakterystyka badanych zespołów nauczycielskich

Badani nauczyciele określili swoje zespoły przede wszystkim jako miejsca dynamiczne, przedsiębiorcze i kreatywne, w których szczególną rolę odgrywa umiejętność ryzykowania w imię podnoszenia jakości oferowanych usług (por. wykres 2). Świadczy o tym najwyższy wynik dla kultury adhokracji (32). Pozostaje to w wyraźnej sprzeczności ze stosunkowo wysokim wynikiem dla kultury hierarchii (26), która jako druga decyduje o specyfice zespołu. Ten typ kultury właściwy jest dla wysoce sformalizowanych miejsc pracy, w których obowiązuje ścisła hierarchia, a wszystkim, co robią ludzie, rządzą procedury (Cameron, Quinn 2003). W badanych zespołach w dużym stopniu liczą się także wyniki, pozwalające zajmować satysfakcjonujące miejsce na rynku usług edukacyjnych, zapewniając tym samym poczucie stabilności i kontroli. Ta cecha jest kluczowa dla kultury rynku, która uzyskała trzeci wynik, tj. 24 punkty. Zespół nauczycielski, zdaniem badanych, najmniej przypomina rodzinę, w której liczą się głównie przyjazne relacje i współpraca, kultura klanu w najmniejszym bowiem stopniu (18 punktów) kreśli obecny obraz badanych zespołów.



Wykres 2. Charakterystyka zespołów nauczycielskich w wylosowanych szkołach

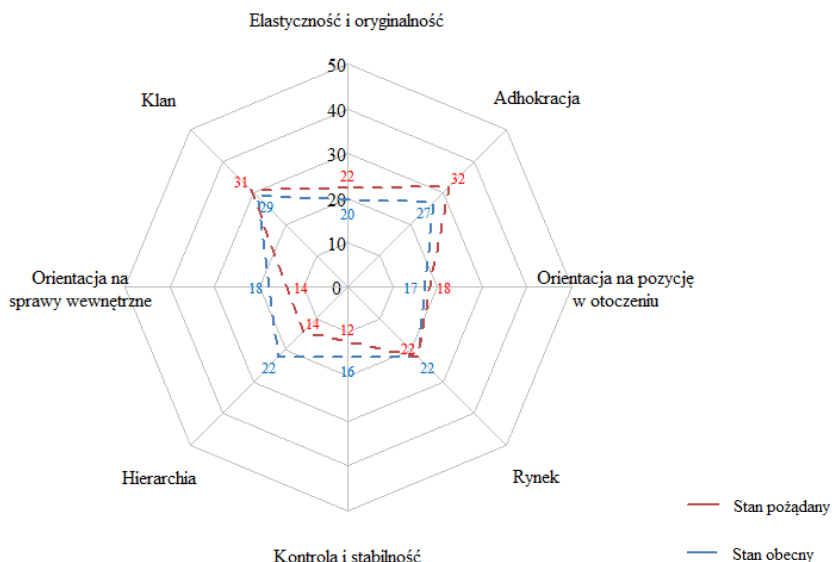
Źródło: badania własne.

Z badań wynika, że nauczyciele oczekiwaliby silniejszych akcentów kultur adhokracji (32–38) oraz rynku (24–29), chcąc jeszcze bardziej skoncentro-

wać się na umacnianiu swojej pozycji w otoczeniu, kosztem kultur hierarchii (26–22) oraz klanu (18–13), które skupiają się na wewnętrznych sprawach zespołu.

Pytanie 2: Przywództwo w wylosowanych szkołach

Badani nauczyciele postrzegają swoich przełożonych (por. wykres 3) przede wszystkim jako osoby opiekuńcze, służące pomocą i wsparciem. To ich mentorzy, a także twórcy zespołów, w których funkcjonują. Jednocześnie, zdaniem respondentów, dyrektorów cechuje wysoka przedsiębiorczość, wizjonerstwo, nowatorstwo i odważne patrzenie w przyszłość. Świadczą o tym najwyższe wyniki dla kultur klanu (29) oraz adhokracji (27). Jest to zasadniczo spójne z oczekiwaniami badanych odnośnie do wizerunku dyrektora, ponieważ na pożądanym profilu organizacyjnym to właśnie te dwa typy kultur otrzymały status dominujących. Według nauczycieli dyrektor w zdecydowanie mniejszym niż obecnie stopniu powinien kontrolować, administrować czy koordynować różne przedsięwzięcia, co jest znamienne dla kultury hierarchii, której obecne nasilenie przewyższa aktualne preferencje badanych w tym zakresie (Cameron, Quinn 2003).

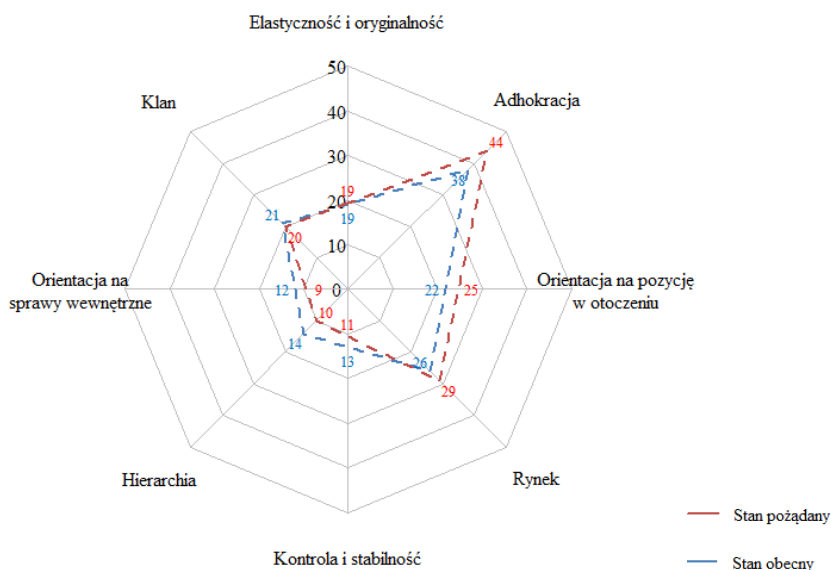


Wykres 3. Przywództwo w wylosowanych szkołach

Źródło: badania własne.

Pytanie 3: Zarządzanie pracownikami w wylosowanych szkołach

Dominacja kultur adhokracji (38) oraz rynku (26) w obszarze zarządzania (por. wykres 4) oznacza, że od nauczycieli wymaga się przede wszystkim samodzielnego podejmowania ryzyka, innowacyjności, swobody oraz oryginalności w działaniu. Ten kierunek zdecydowanie wpisuje się w wizję respondentów, którzy oczekują wzmocnienia tych dwóch typów kultur (głównie adhokracji) także na pożądanym profilu organizacyjnym. Oznacza to, że nauczyciele chcieliby jeszcze większej decentralizacji ośrodka władzy, a tym samym wzajemnego przekazywania sobie uprawnień w zależności od wymagań sytuacji. Wysoki wynik dla kultury rynku pozwala wnioskować, że badani cenią sobie styl zarządzania polegający na promowaniu ostrej rywalizacji, w przeciwieństwie do stylu opartego na bezpieczeństwie zatrudnienia, stałości i przewidywalności, typowego dla kultury hierarchii (Cameron, Quinn 2003).



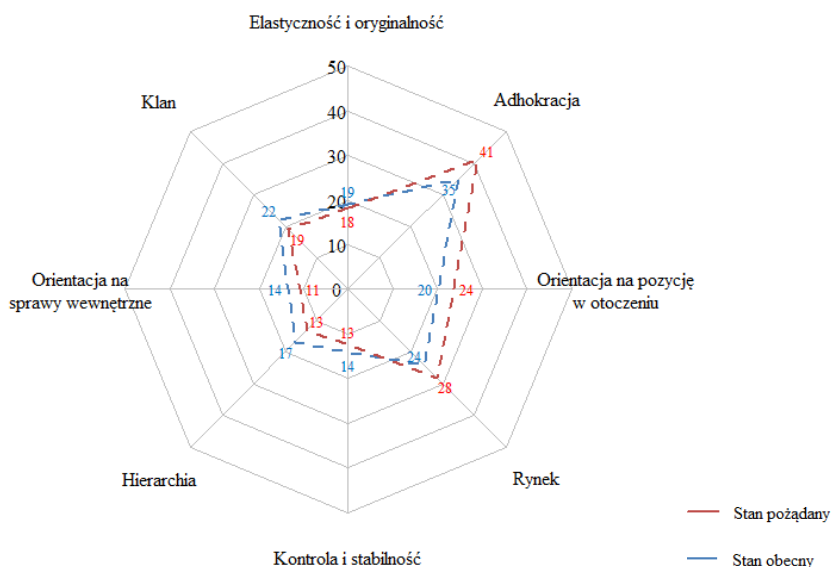
Wykres 4. Zarządzanie pracownikami w wylosowanych szkołach

Źródło: badania własne.

Pytanie 4: Czynniki zapewniające spójność zespołów nauczycielskich w wylosowanych szkołach

Spójność badanych zespołów nauczycielskich (por. wykres 5) jest budowana głównie poprzez zaangażowanie uczestników w procesy innowacyjne, ekspe-

rymentowanie oraz rozwój, co jest znamienne dla kultury adhokracji. W drugiej kolejności zespół funkcjonuje także dzięki naciskom na wyniki i osiągnięcie celów (kultura rynku). Badani uznali, że w celu podniesienia efektywności działania zespołu warto w większym stopniu skupić się na wdrażaniu innowacji (kultura adhokracji), dbając przy tym o pozycję szkoły na konkurencyjnym rynku. Najmniej, zdaniem respondentów, do spójności zespołu przyczyniają się formalne przepisy i regulaminy (kultura hierarchii). Wyższą rangę badani przypisują lojalności pracowników i kultywowaniu tradycji (kultura klanu) (Cameron, Quinn 2003).



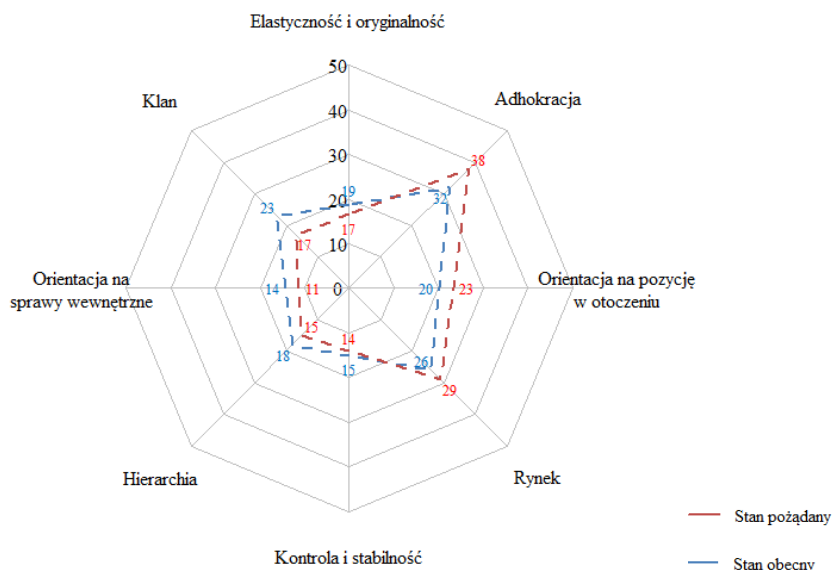
Wykres 5. Czynniki zapewniające spójność zespołów nauczycielskich w wylosowanych szkołach

Źródło: badania własne.

Pytanie 5: Czynniki, na które kładzie się nacisk w zespołach nauczycielskich w wylosowanych szkołach

Zdaniem badanych w zespole powinno stawiać się głównie na działania innowacyjne oraz pozyskiwanie nowych zasobów, stąd postulat nasilenia kultury adhokracji (32–38), która na obecnym profilu organizacyjnym także ma status dominującej, a w drugiej kolejności również kultury rynku (26–29), gdzie za kluczową kwestię przyjmuje się troskę o reputację w konkurencyjnym otocze-

niu (Cameron, Quinn 2003). W najmniejszym stopniu w badanych zespołach liczą się trwałość i niezmienność (kultura hierarchii). Badani nie postrzegają jako priorytetowych także takich kwestii jak rozwój osobisty, silne więzi i morale zespołu, co jest typowe dla kultury klanu (23–17), której aktualne nasilenie przewyższa ich aktualne preferencje (por. wykres 6).

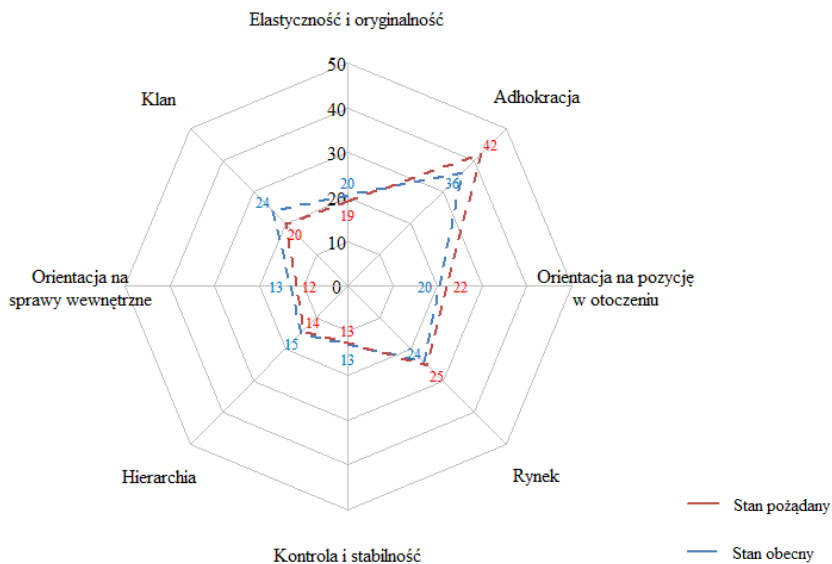


Wykres 6. Czynniki, na które kładzie się nacisk w zespołach nauczycielskich w wylosowanych szkołach

Źródło: badania własne.

Pytanie 6: Kryteria sukcesu w zespołach nauczycielskich w wylosowanych szkołach

W badanych zespołach nauczycielskich sukces (por. wykres 7) utożsamia się głównie z unikatową i innowacyjną ofertą szkoły (kultura adhokracji), co jest spójne z oczekiwaniami respondentów. Ważny, choć mniej istotny niż innowacyjność, jest również udział w rynku i jego penetracja (kultura rynku) oraz rozwój zasobów ludzkich i troska o pracowników (kultura klanu). Badani oczekują zwiększenia nacisku na sprawy zewnętrzne, czyli umocnienia kultur adhokracji (36–42) i rynku (24–25) kosztem kultur skupionych na wewnętrznych sprawach zespołu, czyli kultur klanu (24–20) i hierarchii (15–14).



Wykres 7. Kryteria sukcesu w zespołach nauczycielskich w wylosowanych szkołach

Źródło: badania własne.

Obecna a pożądana kultura organizacyjna zespołów nauczycielskich w latach 2012–2013 oraz w 2024 roku

Istnieją istotne statystycznie różnice między obecną a pożądaną kulturą organizacyjną zespołów nauczycielskich i dotyczą każdego z typów kultur (por. tabela 3). Badani nauczyciele oczekivaliby większego nasilenia kultur adhokracji (średnia dla stanu obecnego to 33,24 z odchyleniem 11,81, a pożądanego 38,69 z odchyleniem 10,86) oraz rynku (średnia dla stanu obecnego wynosi 24,71 z odchyleniem 6,40, a dla stanu pożądanego 27,13 z odchyleniem 6,98), przy jednoczesnym zmniejszeniu wpływów kultur klanu (przy średniej 23,16 i odchyleniu 9,39 dla stanu obecnego oraz 19,56 i odchyleniem 7,43 dla stanu pożądanego) oraz hierarchii (przy średniej dla stanu obecnego 18,90 z odchyleniem 7,09 oraz 14,62 i odchyleniem 6,31 dla stanu pożądanego). Wyniki aktualnych badań są częściowo zbieżne z sytuacją z lat 2012–2013 i dotyczą kultury adhokracji i hierarchii. W obydwóch badaniach nauczyciele wyrazili życzenie umocnienia kultury adhokracji przy jednoczesnym ograniczeniu kultury hierarchii. Odmiennie stanowisko obserwuje się w odniesieniu do kultury klanu oraz rynku. W latach 2012–2013 badani uznali, że w sytuacji pożądaney

należałoby zmniejszyć udział kultury rynku na rzecz kultury klanu, a w 2024 r. oczekiwali umocnienia kultury rynku kosztem kultury klanu.

Analiza statystyczna zgromadzonego materiału badawczego pozwoliła także na zweryfikowanie istotnych statystycznie różnic między nasileniem poszczególnych typów kultur (w obecnym jak i pożądanym profilu organizacyjnym) w latach 2012–2013 oraz w 2024 r. (por. tabela 4). Ustalono, że:

- ocena obecnego jak i pożądanego nasilenia kultury adhokracji była istotnie wyższa w roku 2024 niż w latach 2012–2013,
- ocena obecnego jak i pożądanego nasilenia kultury hierarchii była istotnie wyższa w latach 2012–2013 niż w roku 2024,
- ocena obecnego jak i pożądanego nasilenia kultury klanu była istotnie wyższa w latach 2012–2013 niż w roku 2024,
- ocena pożądanego nasilenia kultury rynku była istotnie wyższa w roku 2024 niż w latach 2012–2013.

Tabela 3. Obecna a pożądana kultura organizacyjna zespołów nauczycielskich w wylosowanych szkołach w latach 2012–2013 oraz w 2024 roku

Kultura organizacyjna stan obecny/pożądany	Średnia	N	Odchylenie standardowe	t	p*
Klan O Klan P	2012–2013				
	27,66	425	11,61	t = -15,70	p < 0,001
	36,03	425	10,16		
Adhokracja O Adhokracja P	24,11	425	7,12	t = -9,52	p < 0,001
	27,70	425	6,87		
Rynek O Rynek P	24,72	425	11,70	t = 14,35	p < 0,001
	16,91	425	7,21		
Hierarchia O Hierarchia P	23,52	425	9,26	t = 9,97	p < 0,001
	19,36	425	7,10		
Klan O Klan P	2024				
	23,16	127	9,39	t = 4,913	p < 0,001
	19,56	127	7,43		

Adhokracja O Adhokracja P	33,24	127	11,81	t = -6,092	p < 0,001
	38,69	127	10,86		
Rynek O Rynek P	24,71	127	6,40	t = -4,643	p < 0,001
	27,13	127	6,98		
Hierarchia O Hierarchia P	18,90	127	7,09	t = 6,338	p < 0,001
	14,62	127	6,31		

p – test t-Studenta dla par wiązanych

* zależność istotna statystycznie (p < 0,05)

Źródło: badania własne.

Tabela 4. Nasilenie poszczególnych typów kultur w latach 2012–2013 oraz w 2024 roku

Parametr	Średnia 2012–2013	Średnia 2024	p
Adhokracja O	24	33,24	t = 8,819 p < 0,001*
Rynek O	25	24,71	t = -0,516 p = 0,607
Hierarchia O	23	18,90	t = -6,524 p < 0,001*
Klan O	28	23,16	t = -5,81 p < 0,001*
Adhokracja P	28	38,69	t = 11,099 p < 0,001*
Rynek P	17	27,13	t = 16,359 p < 0,001*
Hierarchia P	19	14,62	t = -7,83 p < 0,001*
Klan P	36	19,56	t = -24,929 p < 0,001*

p – test t-Studenta

* różnica istotna statystycznie

Źródło: badania własne.

Kultura organizacyjna zespołów nauczycielskich – tendencje i kierunki zmian

Ponowne przyjrzenie się kulturze organizacyjnej zespołów nauczycielskich pozwoliło sformułować kilka następujących prawidłowości dotyczących jej specyfiki, w tym dynamiki zmian, a także wniosków i rekomendacji dla praktyki edukacyjnej.

Istotną cechą kultury organizacyjnej zespołów nauczycielskich, niezależną od okresu badania, jest jej eklektyzm, ujawniający się w stosunkowo zbliżonym nasileniu różnych typów kultur w poszczególnych obszarach funkcjonowania zespołów. Sytuacja ta może generować różne napięcia, wpływające na efektywność pracy badanych, zwłaszcza jeśli dominujące typy kultury są usytuowane po przekątnej w modelu wartości konkurujących. Przykładem takiej zależności jest wysoki wynik dla kultur adhokracji i hierarchii na profilu odnoszącym się do charakterystyki zespołów (zauważalny w obydwóch badaniach), gdzie elastyczność, innowacyjność i zmiana ścierają się z biurokracją, formalizacją i kontrolą, co nie pozostaje bez wpływu dla jakości podejmowanych inicjatyw innowacyjnych oraz ich trwania. Z różnych raportów wynika (Paliga 2023), że problem biurokracji w szkole jest poważny i wymaga szerszych systemowych rozwiązań, a generuje go nie tylko resort edukacji czy organ prowadzący szkołę, ale także dyrektorzy, oczekujący czasem więcej niż wynika to z aktów prawnych. Kwestia odformalizowania pracy nauczyciela jest zatem wciąż aktualną rekomendacją dla zmiany, którą potwierdzają także wyniki prezentowanych badań.

Obecnie kultura organizacyjna zespołów nauczycielskich cechuje się wyższą niż w latach 2012–2013 kulturową zgodnością, tj. prawie we wszystkich (poza przywództwem) wymiarach funkcjonowania zespołów dominuje ten sam typ kultury. Oznacza to, że tożsame ze sobą zestawy wartości kulturowych wpływają na strategię, podejście do zarządzania, system wynagradzania, a także określają kluczowe cechy charakterystyczne badanych zespołów (Cameron, Quinn 2003). Co więcej, w latach 2012–2013 zaobserwowano różnice przekraczające 10 punktów w dwóch wymiarach kultury, na które zdaniem autorów modelu wartości konkurujących należy zwrócić szczególną uwagę, czego nie potwierdziły wyniki uzyskane w 2024 r.

Badani nauczyciele oczekiwali by zmiany kultury organizacyjnej typowej dla swoich zespołów, czego dowodzą istotne statystycznie różnice między obecnym a pożądanym profilem organizacyjnym dla każdego z typów kultury, tak w okresie 2012–2013, jak i w 2024 r. Zauważono pewną zgodność preferencji nauczycieli dotyczących specyfiki kultury organizacyjnej tworzonych przez siebie zespołów, tak w latach 2012–2013 oraz w 2024 r. Nauczyciele, wcześniej

jak i obecnie, ocenili nasilenie kultury adhokracji jako niewystarczające, z tą różnicą, że obecnie przypisaliby jej status kultury dominującej. Respondentom, niezależnie od okresu badania, nie odpowiadają też wpływy generowane przez kulturę hierarchii, oczekiwali bowiem i nadal oczekują jej ograniczenia, i to w każdym z wymiarów kultury.

Obecnie nauczyciele są bardziej skoncentrowani na sprawach zewnętrznych, tj. na pozycji szkoły w zmiennym i konkurencyjnym otoczeniu, co więcej, ich zdaniem ten trend wymaga wzmocnienia. Poprzednie badania wskazywały z kolei większą niż obecnie potrzebę skupienia się na wewnętrznych sprawach zespołu. Wydaje się, że przyczyną tego stanu rzeczy może być sytuacja demograficzna, spadek liczby uczniów objętych obowiązkiem szkolnym, likwidacja szkół, skłaniające grono pedagogiczne do podejmowania działań o charakterze marketingowym wśród potencjalnych kandydatów do szkół oraz ich opiekunów. Z drugiej strony pogarszająca się kondycja psychofizyczna nauczycieli (Paliga 2023), wynikająca m.in. ze sprzecznych oczekiwań i tendencji dotyczących tego zawodu, wyrażonych koniecznością jednoczesnego pełnienia różnych funkcji – urzędnika, lidera, kreatora środowiska uczenia, ale także menedżera, eksperta od analizy potrzeb rynku edukacyjnego, wymaga zwrócenia większej uwagi i skoncentrowania działań wokół budowania bezpiecznego, przyjaznego miejsca pracy, zespołu, który daje wsparcie i motywuje do działania.

Nauczyciele, niezależnie od okresu badania, cenią sobie innowacyjność, co jest spójne z ich preferencjami dotyczącymi kultury adhokracji. Problematyczny w tym względzie może okazać się wynik dla kultury klanu, szczególnie w obszarze charakterystyki zespołów (najniższy spośród pozostałych typów) z uwagi na znaczenie relacji interpersonalnych dla procesów innowacyjnych – tak na etapie ich konceptualizacji, jak i realizacji. To właśnie relacje między członkami organizacji oraz zasady, takie jak: szacunek, serdeczność, integracja, zaufanie, zaangażowanie w działanie itp., zwiększają pozytywne nastawienie oraz motywację do pracy (Day 2008). Największe znaczenie w budowaniu dobrego klimatu interpersonalnego w środowisku pracy ma zatem jakość i intensywność relacji między nauczycielami. Relacje te wpływają nie tylko na realizację celów edukacyjnych, ale przede wszystkim na samopoczucie i chęć angażowania się w działania edukacyjne, rozwój zawodowy, prestiż zawodu.

Na przestrzeni lat obserwuje się zgodność preferencji nauczycieli w kwestii wizji zarządzania zespołem, którą z jednej strony charakteryzują: zaufanie wobec pracowników, zachęcanie do podejmowania własnych inicjatyw, decentralizacja ośrodka władzy, delegowanie uprawnień (kultura adhokracji), z drugiej zaś promowanie współzawodnictwa i stawianie wysokich wymagań

(kultura rynku). Obie tendencje, zdaniem respondentów, wymagają jeszcze wzmocnienia.

Stała okazała się także wizja sukcesu i jego kryteriów, które badani definiują jako unikatową i atrakcyjną ofertę szkoły gwarantującą wysoką pozycję placówki na rynku usług edukacyjnych.

Szkoła jest organizacją, a wiele twierdzeń ekonomicznych ma swoje uzasadnienie także na gruncie pedagogiki. We współczesnej działalności organizacyjnej coraz wyraźniej uwidacznia się fascynacja zespołami, a ich postindustrialna natura nakazuje łączyć w działaniu elementy współzawodnictwa i kooperacji, współpracować z zachowaniem niezależności myślenia czy tworzyć nowe znaczenie świata dzięki interakcjom z innymi (Sikorski 2000). Świadome i krytyczne podejście do współczesnych trendów dotyczących efektywności pracy organizacji, także na poziomie zespołu, zobowiązuje do uwzględnienia w strategii zarządzania czy planach rozwoju zagadnienia kultury organizacyjnej. Z tego też powodu konieczne staje się – po pierwsze: pogłębianie świadomości dyrektorów oraz nauczycieli na temat znaczenia kultury organizacyjnej dla jakości pracy szkoły i – co za tym idzie – po drugie: systematyczne badanie kultury organizacyjnej, co pozwoli w pełni wykorzystać potencjał szkoły, np. poprzez identyfikację blokad w jej rozwoju.

BIBLIOGRAFIA

- Cameron K.S., Ettington D.R. (1988), *The conceptual foundation of organizational culture*, w: *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, New York: Agathon, s. 356–396.
- Cameron K.S., Quinn R.E. (2003), *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana*, Kraków: Oficyna Ekonomiczna.
- Day C. (2008), *Nauczyciel z pasją, jak zachować entuzjazm i zaangażowanie w pracy*, Gdańsk: GWP.
- Kuźma J. (2009), *Kultura szkoły w szerszym kontekście nauki o szkole*, w: B. Augustyniak (red.), *Kultura organizacyjna szkoły*, Kraków: AGH.
- Pająk J. (1996), *Kultura organizacyjna w oświacie. Teoria. Praktyka. Stymulacja*, Katowice: „Śląsk”.
- Paliga M. (2023), *Ogólnopolskie badania dobrostanu zawodowego nauczycieli*, Librus, Raport_SKROCONY_dobrostan_zawodowy_nauczycieli_Librus_marzec2023.pdf (data dostępu: 1.09.2024).
- Przyborowska B. (2007), *Kultura organizacyjna oświaty w zmiennym otoczeniu*, Olsztyn: WSiE TWP.

Sikorski C. (2000), *Wolność w organizacji. Humanistyczna utopia czy prakseologiczna norma?*, Kluczbork–Łódź: ANTYKWA.

Wiśniewska M. (2015), *Kultury organizacyjne w szkole. Teoria – badania – rekomendacje*, Bydgoszcz: UKW.

STRESZCZENIE

Kultura organizacyjna jako istotny problem badawczy w naukach o szkole dotyczy różnych poziomów i zakresów funkcjonowania całego systemu edukacji. W niniejszym artykule zespół nauczycielski ukazano jako jedną z subkultur w kulturze organizacyjnej szkoły, od której w dużej mierze zależą jakość i przebieg procesu edukacyjnego. Celem artykułu jest pokazanie, na podstawie własnych badań empirycznych, specyfiki kultury organizacyjnej zespołów nauczycielskich z terenu województwa kujawsko-pomorskiego, a także zweryfikowanie, czy na przełomie ostatnich kilkunastu lat specyfika tej kultury uległa zmianie. Realizując badania w modelu ilościowym uzyskano dane, pozwalające określić każdy z poziomów kultury organizacyjnej, tj. założenia, normy i wartości oraz artefakty. Przeprowadzone badania pozwoliły sformułować kilka prawidłowości dotyczących specyfiki kultury organizacyjnej, w tym tendencji zmian, a także wniosków i rekomendacji dla praktyki edukacyjnej. Ustalono m.in. że nauczyciele, niezależnie od okresu badania, oczekują zmiany kultury organizacyjnej, obecnie – polegającej na silniejszej koncentracji na pozycji szkoły w otoczeniu, wcześniej – na wewnętrznych sprawach zespołu. Badania pokazały wyższą kulturową zgodność w różnych wymiarach funkcjonowania zespołów. Zaobserwowano również bardzo wyraźną zmianę w zakresie postrzegania przez respondentów kwestii związanych z pracą zespołową. Dowiedziono, że stałą cechą kultury organizacyjnej badanych zespołów jest jej eklektyzm, a także duże przywiązanie respondentów do budowania relacji z uczniami. Badania pokazały, że nauczyciele dostrzegają potrzebę podejmowania inicjatyw innowacyjnych, a także ograniczenia biurokracji i ścisłej kontroli.

SŁOWA KLUCZOWE: kultura organizacyjna, subkultura, zespoły nauczycielskie, model wartości konkurujących

SUMMARY

Organizational culture as a significant research problem applies to various levels and scopes of functioning of the entire education system. In the article, the teachers' team is presented as one of the subcultures in the school organizational culture, on which the quality and course of the educational process depend to a large extent. The aim of the article is showing, based on own empirical research, the specifics of the teachers' teams organizational culture in the Kuyavian-Pomeranian Voivodeship

as well as verifying whether at the turn of the last several years the specificity of this culture has changed. When implementing research in the quantitative model, data was obtained to determine each level of organizational culture, i.e. assumptions, norms and values as well as artifacts. The conducted research has allowed to formulate several regularities regarding the specifics of organizational culture, including the trend of change, as well as conclusions and recommendations for educational practice. It was established, among others, that teachers, regardless of the period of the study, expect a change in organizational culture, currently – consisting in a stronger concentration in the position of school in the environment, earlier – in the internal matters of the team. A very clear change was also observed in the scope of perception of issues related to teamwork by respondents. It has been proven that a permanent feature of the organizational culture of the surveyed teams is its eclecticism, as well as the high attachment of respondents to building relationships with students. The research has shown that teachers see the need to undertake innovative initiatives, as well as limitate bureaucracy and strict control.

KEYWORDS: organizational culture, subculture, teachers' teams, model of competing values



Druk i oprawa
Wydawnictwo UJK

