

2024/1

VOL. 27

STUDIA PAEDAGOGICA
I G N A T I A N A

Spi

Wydawca

Instytut Nauk o Wychowaniu
Wydział Pedagogiczny
Uniwersytet Ignatianum
w Krakowie
ul. Kopernika 26 31-501
Kraków

e-ISSN 2450-5366

Deklaracja:
od roku 2022 czasopismo
ukazuje się jedynie w wersji
elektronicznej

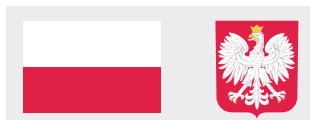
Informacje dla autorów
<https://apcz.umk.pl/SPI/about>

Projekt okładki
Lesław Stawiński – PHOTO
DESIGN

Opracowanie graficzne
Marta Majewska

Skład
Piotr Druciarek

System antyplagiatowy:
weryfikacja artykułów
w systemie iThenticate.com



Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny: Dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Zastępca redaktora naczelnego: Dr Krzysztof Biel SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Sekretarz: Dr Marzena Chrost (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

Rada Naukowa

Prof. Evelyne Charlier (Université de Namur, Namur, Belgia); Prof. Leonardo Franchi (University of Glasgow, Wielka Brytania); Prof. dr hab. Krzysztof Jakubiak (Uniwersytet Gdański, Polska); Dr hab. Iwona Jazukiewicz, prof. US (Uniwersytet Szczeciński, Polska); Prof. Marcin Kazmierczak (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Prof. dr hab. Jerzy Kochanowicz (Akademia WSB, Polska); Prof. dr hab. Zbigniew Jan Marek SJ (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Prof. dr hab. Władysława Szulakiewicz (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Prof. Juan Carlos Torre Puente (Universidad Pontificia Comillas, Madryt, Hiszpania)

Redaktorzy tematyczni

Dr Cintia Carreira Zafra (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr Joan D.A. Juanola Cadena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr hab. Anna Królikowska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Dr hab. Justyna Kuształ, prof. UJ (Uniwersytet Jagielloński, Polska); Prof. dr Jorge Martínez Lucena (Universidad Abat Oliba CEU, Barcelona, Hiszpania); Dr hab. Beata Topij-Stempińska, prof. UIK (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska); Dr Estera Twardowska-Staszek (Uniwersytet Ignatianum w Krakowie, Polska)

Redaktor tematyczny bieżącego numeru

Dr Cintia Carreira Zafra (University Abat Oliba CEU, Barcelona)

Redaktor statystyczny

Jolanta Staniek

Redaktorzy językowi

Jacek Pawłowicz, Dr Roman Małecki (język polski)
Dr Ludmiła Hilton (język angielski)

Dofinansowano ze środków budżetu państwa w ramach programu „Rozwój czasopism naukowych” (Nr RCN/SN/0398/2021/1)

Odporność w naszym społeczeństwie.

Jak budować możliwości rozwoju

Resilience in Our Society:

How to Build Opportunities for Growth

Spis treści

Cintia Carreira Zafra Wprowadzenie	9
Cintia Carreira Zafra Introduction	13
ARTYKUŁY I ROZPRAWY	
Magdalena Wędzińska Kształtowanie odporności na cyberprzemoc poprzez trening umiejętności społecznych	19
Katarzyna Jarosz Koncepcja strategii jakości noetycznych jako przykład metody projektowania wsparcia rozwoju odporności psychicznej dzieci i młodzieży	45
Margarita Fernández-Romero Francisco Pardo Fabregat Analiza programu nauczania wczesnoszkolnego z perspektywy teorii odporności	59
Andrzej Tarchała Poradnictwo filozoficzne jako forma wspierania odporności człowieka	83
Sergio Rodríguez López-Ros Odporność jako cecha leżąca u podstaw założenia Stowarzyszenia Byłych Uczniów Szkół Katolickich	97
Roser Serra Florensa Cel marki instytucji edukacyjnych: kiedy historia odporności ma znaczenie	127
Yago Lavandeira Amedeo Technologia jako sojusznik: odnowiona odporność i duchowość dzięki wpływowi rzeczywistości rozszerzonej (AR) w kontekście demencji i zaburzeń poznawczych	149

RAPORTY Z BADAŃ

Iwona Sikorska
Małgorzata Stępień-Nycz
Marta Białecka

- Jak rozwijać rozumienie społeczne u młodzieży?
175 Wnioski z krótkoterminowego treningu opartego na konwersacji

MISCELLANEA

Aleksandra Szczepaniak
Karać czy wychowywać? Studentki prawa i resocjalizacji
203 wobec demoralizacji nieletnich

RECENZJE

- Andrzej Skupień
Rewolucja w edukacji: transformacyjna rola sztucznej inteligencji
w kształtowaniu przyszłości uczenia się
227 *AI in Learning: Designing the Future*, red. Hannele Niemi, Roy D. Pea,
Yu Lu, Springer, Cham 2023, ss. 354

Contents

Cintia Carreira Zafra Introduction	13
ARTICLES AND DISCUSSIONS	
Magdalena Wędzińska Shaping Resilience Against Cyberbullying Through Social Skills Training	19
Katarzyna Jarosz The Concept of a Strategy for Nooetic Qualities as an Example of Designing the Development of Psychic Resilience in Children and Adolescents	45
Margarita Fernández-Romero Francisco Pardo Fabregat Analysis of the Early Childhood Education Curriculum from a Resilience Perspective	59
Andrzej Tarchała Philosophical Counseling as a Form of Supporting Human Resilience	83
Sergio Rodríguez López-Ros Resilience as a Basis for the Birth of the First Past Pupils' Movement of Catholic Schools	97
Roser Serra Florensa The Brand Purpose of Educational Institutions: When the Resilience Story Does Matter	127
Yago Lavandeira Amedeo Technology as an Ally: Renewed Resilience and Spirituality Through the Impact of Augmented Reality (AR) in the Context of Dementia and Cognitive Impairment	149

RESEARCH REPORTS

Iwona Sikorska
Małgorzata Stępień-Nycz
Marta Białecka

- 175 How Can Social Understanding in Adolescence Be Enhanced?
Observations Based on Short-Term Conversation-Based Training

MISCELLANEA

Aleksandra Szczepaniak

- 203 To Punish or Educate? Female Students of Law and Resocialization
on the Corruption of Minors

REVIEWS

Andrzej Skupień

A Revolution in Education: The Transformative Role
of Artificial Intelligence in Shaping the Future of Learning

- 227 *AI in Learning: Designing the Future*, edited by Hannele Niemi,
Roy D. Pea, and Yu Lu, Springer, Cham 2023, pp. 354

Cintia Carreira Zafra

ORCID: 0000-0001-5597-250X

University Abat Oliba CEU, Barcelona

Wprowadzenie

Chociaż wydaje się, że koncepcja odporności pojawiła się niedawno w naszym współczesnym społeczeństwie, to jednak odwołuje się ona do jednego z elementów, który w największym stopniu definiuje nas jako gatunek i który umożliwił nam przetrwanie w historii: chodzi o zdolność stawiania czoła przeciwnościom losu i, w pewnym sensie, zdolność powrotu do zdrowia oraz umiejętność przetrwania (Signes 2022). Poczyniono znaczne postępy od czasu pierwszych prób badań podłużnych zarysu tejże koncepcji przeprowadzonych przez Emmy Werner na wyspie Kauai w latach 70. XX wieku oraz późniejszych badań epidemiologicznych z lat 80. XX wieku, które miały na celu zbadanie elementów definiujących tę zdolność. Kilkadziesiąt lat później w badaniach analizowano te procesy i sprawdzano czynniki, których działania mają charakter obronny lub wzmacniający odporność, rozumianą tutaj jako pewna zdolność, która może być rozwijana. Stefan Vanistendael (1999) zidentyfikował dwa elementy tego konstruktów: zdolność przeciwstawienia się zniszczeniu, która pozwala zachować integralność w trudnych okolicznościach lub pod presją, oraz zdolność do pozytywnego reagowania i rozwoju pomimo spotykanych trudności. Odporność rozumiemy zatem jako proces wzmacniania się w obliczu przeciwności losu, co oznacza ich akceptację, a także pozytywne przezwyciężenie, co w konsekwencji prowadzi do rozwoju osobistego. Obecnie jesteśmy świadkami postępu w zastosowaniu tej koncepcji w praktyce, zarówno w ujęciu prewencyjnym, jak i interwencyjnym, niezależnie od perspektywy, z której jest ona traktowana.

Wspieranie odporności w społeczeństwie jest wyzwaniem, przed którym wszyscy jako ludzie stoimy. Obecnie widzimy, jak ważna jest umiejętność powstawania z upadku: to dzięki tej umiejętności ludzkość się rozwija i idzie dalej. W czasach wszechobecnego dzisiaj współzawodnictwa – w społeczeństwach rozproszonych i płynnych (Bauman 2000; Han 2013, 2021) – nabycie tej umiejętności jest wręcz konieczne. Przysłowie przypisywane kulturom afrykańskim mówi, że „trzeba całej wioski, żeby wychować dziecko”; cóż, lokalna społeczność czy miasto to nic innego jak podpora odporności dla dzieci, które w nich dorastają, ponieważ wsparcie emocjonalne, jakie od nich otrzymują, motywuje je do bycia lepszymi i do dalszego rozwoju. Więzy emocjonalna między ludźmi doskonale wzmacnia odporność (Bowlby 2014). Wraz z tym wsparciem odnajdujemy także kolejne filary, takie jak pozytywne myślenie, duchowość, wewnętrzny ośrodek kontroli, motywację do walki, zaangażowanie na rzecz innych, poczucie humoru, narrację i autonarrację (Kazmierczak, De Carlos-Buján 2022). Dają one niewyczerpane możliwości uczenia się odporności, dzięki czemu możliwe jest połączenie życia z postawami i narzędziami, które z kolei pozwalają stawiać czoła przeciwnościom losu. W ten sposób bliźni życiowe są niczym więcej niż pięknymi wspomnieniami trudnych czasów, które mogły nas zniszczyć, ale zamiast tego sprawiły, że się rozwinęliśmy.

Nie ma w tym miejscu potrzeby przedstawiania wyczerpującego i głębokiego traktatu omawianej tutaj koncepcji, ponieważ dysponujemy już w tym zakresie badaniami (Cyrulnik, Anaut 2016; Forés, Grané 2011; Puig, Rubio 2011; Rojas Marcos 2010) oraz innymi uznanymi opracowaniami. W tym zeszycie czasopisma „*Studia Paedagogica Ignatiana*” umieściliśmy wartościowe i interdyscyplinarne zestawienie artykułów z różnych dziedzin, takich jak edukacja, psychologia, antropologia, socjologia i historia, które poprzez teorię i praktykę przyczyniają się do wzbogacenia rozumienia pojęcia odporności. W ten sposób dzięki tym tekstom znaczenie koncepcji odporności jest rozpowszechniane w kontekście naukowym. Jest to ważne zwłaszcza dzisiaj, w czasie po pandemii, kiedy zasoby odporności są potrzebne bardziej niż kiedykolwiek, aby poradzić sobie z trudnościami, zarówno codziennymi, jak i tymi głęboko traumatycznymi.

Magdalena Wędzińska w swoim tekście skupia się w kontekście psychoedukacji na potencjale odporności rozumianej jako narzędzie,

które wraz z innymi umiejętnościami społecznymi może przeciwdziałać cyberprzemocy. Katarzyna Jarosz przedstawia strategię kształtowania odporności psychicznej u dzieci i młodzieży w oparciu o koncepcję jakości noetycznych. W kolejnym tekście Margarita Fernández-Romero i Francisco Pardo Fabregat omawiają program nauczania wczesnoszkolnego z perspektywy teorii odporności, biorąc pod uwagę nowe ustawodawstwo edukacyjne w Hiszpanii. Z bardziej antropologicznego i historycznego punktu widzenia Andrzej Tarachała omawia poradnictwo filozoficzne jako narzędzie wspierające ludzką odporność, podczas gdy Sergio Rodríguez-López Ros przedstawia odporność jako cechę leżącą u podstaw założenia Stowarzyszenia Byłych Uczniów Szkół Katolickich (salezjalnie). Również w tym bloku tekstów znajdziemy opracowania z dziedziny socjologii: Roser Serra Florensa analizuje zawartość marki (*brand content*) instytucji edukacyjnych, biorąc pod uwagę narrację o odporności, której one używają w swoich dyskursach, a Yago Lavandeira Amenedo bada wpływ rzeczywistości rozszerzonej (AR) na wspieranie zdolności do odporności w kontekście demencji i zaburzeń funkcji poznawczych.

W dziale „Raporty z badań” Iwona Sikorska, Małgorzata Stępień-Nycz i Marta Białecka omawiają kwestię zrozumienia społecznego u młodzieży na podstawie wniosków, jakie płyną z krótkoterminowego treningu opartego na konwersacji. Natomiast w dziale „Miscellanea” Aleksandra Szczepaniak usiłuje odpowiedzieć na kluczowe pytanie: karać czy wychowywać nieletnich sprawców czynów zabronionych? Na koniec Andrzej Skupień recenzuje książkę wydaną w wydawnictwie Springer, w której badana jest przyszłość uczenia się z wykorzystaniem sztucznej inteligencji (AI).

Mamy nadzieję, że konstruktywne i pozytywne spojrzenie na poruszaną w tym zeszycie tematykę pozwoli tym z Was, którzy są zainteresowani, jeszcze bardziej pogłębić refleksję nad odpornością rozumianą jako siła napędowa rozwoju człowieka, a jednocześnie będzie inspiracją do przemyśleń, rozwoju osobistego i podejmowania nowych badań.

Bibliografía

- Bauman Z. (2000). *Liquid Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- Bowlby J. (2014). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*, Madrid: Morata.
- Cyrulnik B., Anaut M. (red.) (2016). *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida*, Barcelona: Gedisa.
- Forés A., Grané J. (2011). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*, Barcelona: Plataforma.
- Han B.-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*, Barcelona: Herder.
- Han B.-C. (2023). *La sociedad paliativa. El dolor hoy*, Barcelona: Herder.
- Kazmierczak M., De Carlos-Buján A. (2022). *Narratividad y otros pilares de resiliencia: un decálogo para la Educación Primaria*, [w:] C. Carreira Zafra, M. Kazmierczak (red.), *Sociedad, literatura y educación: propuestas para el desarrollo de una juventud resiliente*, Barcelona: Octaedro, s. 47–66.
- Puig G., Rubio J.L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*, Barcelona: Gedisa.
- Rodríguez-Ponga R. (2020). *Reflexión sobre el impacto de las palabras*, [w:] C. Carreira Zafra, M. Kazmierczak, M.T. Signes (red.), *Inteligencia y tecnología. Retos y propuestas educativas*, Pamplona: EUNSA, s. 84–91.
- Rojas Marcos L. (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*, Madrid: Espasa.
- Signes M.T. (2022). *Del arte de aprender al oficio de enseñar: educación y resiliencia. Apertura del curso académico 2022–2023 de la Universitat Abat Oliba CEU*, Barcelona: CEU Ediciones.
- Vanistendael S. (1999). *La resiliencia o el realisme de l'esperança. Ferit, però no vençut*, Barcelona: Claret.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Cintia Carreira Zafra
University Abat Oliba CEU, Barcelona
Wydział Komunikacji, Wychowania i Nauk Humanistycznych
e-mail: ccarreiraz@uao.es

Cintia Carreira Zafra
ORCID: 0000-0001-5597-250X
University Abat Oliba CEU, Barcelona

Introduction

Although the concept of resilience seems to have emerged recently in our contemporary society, it invokes one of the elements that most defines us as a species and that has enabled us to survive throughout history: the capacity to face adversity and, in a way, to recover and persevere (Signes 2022). Much progress has been made since the first attempts at a longitudinal outline of the concept carried out by Emmy Werner on the island of Kauai back in the 1970s and the epidemiological studies of the 1980s that followed, which attempted to study the defining elements of this ability. Decades later, research analysed the processes and examined the factors that act as a protector or driver of resilience, understood as a capacity that can be developed. Stefan Vanistendael (1999) identified two components within the construct: the ability to resist destruction, preserving one's integrity under difficult circumstances or pressure, and the ability to react and develop positively despite the difficulties. Thus, we understand resilience as a process of strength in the face of adversity, which implies accepting it and also overcoming it positively, leading to personal growth. At present, progress is being made towards applying the concept in practice, with both preventive and interventive perspectives regardless of the perspective from which it is treated.

Thus, fostering resilience in society is a challenge we face as human beings. We currently see how important it is to know how to get up once we have fallen: this is how humanity prospers and moves on. In a context as competitive—and at the same time as

diffuse and *liquid* (Bauman 2000; Han 2013, 2021)—as the current one, the acquisition of this skill is imperative. A proverb attributed to African cultures says that “it takes a village to raise a child”; well, a community or town is nothing more than a pillar of resilience for those children who grow up in it, because the affective support they receive from them motivates them to be better and to keep moving forward. The emotional bond between human beings is an excellent enhancer of resilient capacities (Bowlby 2014). And along with this support we also find more pillars, such as positive thinking, spirituality, an internal centre of control, reasons to fight, commitment to others, a sense of humour, narrative and self-narrative, among others (Kazmierczak, De Carlos-Buján 2022). This gives rise to infinite ways to learn to be resilient and many opportunities thanks to which it is possible to blend a life with attitudes and tools which in turn enable to face adversities. In that way, scars of life are nothing more or less than beautiful memories of difficult times that could have destroyed us but instead made us grow.

Without intending to offer an exhaustive and profound treatise on the concept under study, since for this we already have the research of Cyrulnik and Anaut (2016), Forés and Grané (2011), Puig and Rubio (2011) and Rojas Marcos (2010), among other renowned researchers, this special issue of *Studia Paedagogica Ignatiana* introduces a valuable and interdisciplinary compilation of articles from various fields such as education, psychology, anthropology, sociology and history, which contribute through theory and practice to the enrichment of the notion of resilience. Thanks to these contributions, the value of resilience also continues to be disseminated in the scientific context, especially in this post-pandemic era where resources are needed more than ever to cope with difficulties, whether everyday or deeply traumatic.

From the field of psychoeducation, Magdalena Wędzińska focusses on the potential of resilience as a tool that, together with other social skills, can combat cyberbullying. For her part, Katarzyna Jarosz presents a strategy for developing psychic resilience in children and young people from the concept of noetic qualities. Next, Margarita Fernández-Romero and Francisco Pardo Fabregat address the curriculum of early childhood education from the perspective of resilience, taking into account the new educational legislation in Spain. From

a more anthropological and historical perspective, Andrzej Tarchała discusses philosophical counselling as a tool to support human resilience, while Sergio Rodríguez-López Ros shows resilience as a basis for the birth of the First Past Pupils' Movement of Catholic Schools (Salesians). Finally, in this block we also find contributions from sociology: Roser Serra Florensa analyses the brand content of educational institutions, considering the resilient narrative that they use in their discourses, and Yago Lavandeira Amenedo examines the impact of augmented reality (AR) on fostering the capacity for resilience in the context of dementia and cognitive impairment.

In the research reports section, Iwona Sikorska, Małgorzata Stępień-Nycz and Marta Białecka provide a view of social understanding based on short-term conversation training. Next, in the miscellaneous section, Aleksandra Szczepaniak poses and tries to answer a key question: to punish or educate? Finally, Andrzej Skupień reviews a book from Springer in which the future of learning with artificial intelligence (AI) is investigated.

We hope that the constructive and positive outlook of this issue will allow those of you who are interested to delve deeper into resilience as a driver of human development and, at the same time, be a source of inspiration for your reflection, personal growth and research interests.

Bibliography

- Bauman Z. (2000). *Liquid Modernity*, Cambridge: Polity Press.
- Bowlby J. (2014). *Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida*, Madrid: Morata.
- Cyrulnik B., Anaut M. (eds.) (2016). *¿Por qué la resiliencia? Lo que nos permite reanudar la vida*, Barcelona: Gedisa.
- Forés A., Grané J. (2011). *La resiliencia. Crecer desde la adversidad*, Barcelona: Plataforma.
- Han B.-C. (2013). *La sociedad de la transparencia*, Barcelona: Herder.
- Han B.-C. (2023). *La sociedad paliativa. El dolor hoy*, Barcelona: Herder.
- Kazmierczak M., De Carlos-Buján A. (2022). "Narratividad y otros pilares de resiliencia: un decálogo para la Educación Primaria," [in:] C. Carreira Zafra, M. Kazmierczak (eds.), *Sociedad, literatura y educación: propuestas para el desarrollo de una juventud resiliente*, Barcelona: Octaedro, pp. 47–66.
- Puig G., Rubio J.L. (2011). *Manual de resiliencia aplicada*, Barcelona: Gedisa.



- Rodríguez-Ponga R. (2020). “Reflexión sobre el impacto de las palabras,” [in:] C. Carreira Zafra, M. Kazmierczak, M.T. Signes (eds.), *Inteligencia y tecnología. Retos y propuestas educativas*, Pamplona: EUNSA, pp. 84–91.
- Rojas Marcos L. (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*, Madrid: Espasa.
- Signes M.T. (2022). *Del arte de aprender al oficio de enseñar: educación y resiliencia. Apertura del curso académico 2022–2023 de la Universitat Abat Oliba CEU*, Barcelona: CEU Ediciones.
- Vanistendael S. (1999). *La resiliencia o el realisme de l’esperança. Ferit, però no vençut*, Barcelona: Claret.

ADDRESS FOR CORRESPONDENCE

Dr Cintia Carreira Zafra
University Abat Oliba CEU, Barcelona
Faculty of Communication, Education and Humanities
e-mail: ccarreiraz@uao.es

Artykuły i rozprawy

SPI Vol. 27, 2024/1 / e-ISSN 2450-5366

Articles and
dissertations

Magdalena Wędzińska
ORCID: 0000-0002-2515-4845
Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy

Kształtowanie odporności na cyberprzemoc poprzez trening umiejętności społecznych

ABSTRAKT

Celem artykułu jest zaprezentowanie ustaleń dotyczących wzmacniania odporności w kontekście cyberprzemocy poprzez trening umiejętności społecznych. Przedmiotem namysłu są następujące kategorie: cyberprzemoc, odporność oraz trening umiejętności społecznych. Wywód rozpoczyna się od prezentacji istoty zjawiska cyberbullyingu i jego skali oraz charakterystyki odporności jako zasobu w sytuacji zagrożenia cyberbullyingiem. Kolejnymi zagadnieniami prezentowanymi w tekście są kwestie dotyczące prewencji cyberbullyingu i charakterystyki treningu umiejętności społecznych. Końcowa część opracowania poświęcona jest wskazaniu obszarów umiejętności społecznych kluczowych dla budowania odporności w sytuacji bycia zaangażowanym w cyberbullying. Na podstawie analizy doniesień badawczych wskazać należy na kluczową rolę: samoświadomości, pracy nad emocjami, empatii i przyjmowania perspektywy w budowaniu odporności wobec cyberbullyingu i jego skutków. Tekst zawiera także propozycje wskazań kluczowych w praktyce edukacyjnej elementów treningu umiejętności społecznych, zwłaszcza w kontekście profilaktyki cyberbullyingu.

SŁOWA KLUCZOWE

odporność,
cyberprzemoc,
trening umiejętności społecznych, młodzież,
kształtowanie odporności

SPI Vol. 27, 2024/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.1.001pl
Nadesłano: 25.08.2023
Zaakceptowano: 26.02.2024

Wprowadzenie

Dzisiejsze czasy stawiają przed nami wiele wyzwań. Dynamika związana ze zmianami technologicznymi (praktycznie powszechny dostęp do internetu i szybko rozwijająca się sztuczna inteligencja) czy z globalnym bezpieczeństwem (pandemia COVID-19, konflikty zbrojne i cyberterroryzm) nie pozostaje bez związku z dobrostanem człowieka. Także dynamika szeroko zakrojonych zmian społecznych pociąga za sobą zmiany w relacjach międzyludzkich. Jedną z takich zmian, która pojawiła się wraz z rozwojem nowych technologii komunikacyjnych (telefon komórkowy, internet i media społecznościowe), jest cyberprzemoc. Celem niniejszego artykułu jest opisanie możliwości wzmocnienia odporności człowieka w obliczu cyberprzemocy poprzez trening umiejętności społecznych. Tekst ten przedstawia teoretyczne zagadnienia związane z cyberprzemocą i odpornością (rezyliencją) jako cechą, która pozwala radzić sobie z przemocą w sieci. Rozważania te będą również odnosić się do treningu umiejętności społecznych jako istotnego elementu wzmacniania odporności w kontekście cyberprzemocy. Omówione zostaną kwestie związane z cyberprzemocą i jej skalą, a także sposób postrzegania koncepcji rezyliencji jako pewnej ramy, a wreszcie kwestie dotyczące umiejętności społecznych. Ostatnia część artykułu poświęcona będzie umiejętnościom społecznym kluczowym dla budowania odporności w obliczu cyberprzemocy.

Cyberprzemoc i jej skala

Teksty Dana Olweusa na temat przemocy rówieśniczej mogą nam pomóc w refleksji nad zjawiskiem cyberprzemocy. Według Dana Olweusa tradycyjne rozumienie nękania (*bullying*) obejmuje wypowiedanie złośliwych lub krzywdzących słów, wyzywanie kogoś, ignorowanie lub wykluczanie osoby z grupy, bicie, kopanie, popychanie, mówienie kłamstw, rozpowszechnianie plotek i oszczerstw lub przyczynianie się tego rodzaju działań. Charakterystycznymi cechami nękania są: celowość, powtarzalność i brak równowagi sił (Olweus 2013). Takie rozumienie przemocy rówieśniczej stało się podstawą do zdefiniowania cyberprzemocy jako formy agresywnego zachowania realizowanego za pomocą nowoczesnych technologii.

Określenie „cyberprzemoc” (*cyberbullying*), po raz pierwszy użyte przez Billa Belseya w 2004 roku, zostało zdefiniowane jako wykorzystanie technologii informacyjnych i komunikacyjnych do wspierania celowego, powtarzającego się i wrogiego zachowania osoby lub grupy, mającego na celu wyrządzenie krzywdy innym. Według Doroty Siemienieckiej Małgorzaty Skibińskiej i Kamili Majewskiej cyberprzemoc jest zwykle postrzegana jako jeden z rodzajów przemocy (*bullying*), której celem jest intencjonalne skrzywdzenie osoby słabszej, przy czym przemoc ta wykorzystuje narzędzia technologii informacyjnej i komunikacyjnej. Nie każdy akt przemocy dokonywany za pomocą narzędzi cyfrowych stanowi przejaw cyberprzemocy. Chociaż w cyberprzestrzeni istnieje wiele powiązanych z sobą, negatywnych zjawisk, nie wszystkie mają charakter przemocowy, a ich zróżnicowanie wynika zasadniczo z różnic w zakresie równowagi sił i chęci wyrządzenia krzywdy. W środowisku cyfrowym rozróżnia się cyberprzemoc i cyberagresję. Cyberagresja odnosi się do celowych działań podejmowanych w celu wyrządzenia krzywdy innym za pomocą urządzeń czy systemów wykorzystujących nowe technologie. Jednakże działania te nie obejmują nierównowagi sił lub powtarzalności, które są charakterystyczne dla cyberprzemocy. Niektórzy badacze rozróżniają również cyberchamstwo i cybernieżyczliwość. Terminy te oznaczają niegrzeczne, agresywne zachowania, które są możliwe do wyrażania pośrednictwem technologii informacyjnych i komunikacyjnych, np. poprzez e-maile czy wiadomości tekstowe. Pomimo faktu, że zachowania te są nienormalne, agresywne i szkodliwe oraz naruszają normy wzajemnego szacunku, często cechują się one niską intensywnością i niejednoznaczną intencją wyrządzenia krzywdy ofierze (Siemieniecka i in. 2020). Według ekspertów Sameera Hinduji i Justina Patchina cyberprzemoc to „umyślna i powtarzająca się krzywda wyrządzana przy użyciu komputerów, telefonów komórkowych i innych urządzeń elektronicznych” (Hinduja, Patchin 2014: 11). Powyższe definicje zawierają pewne słowa kluczowe, które są nieodłącznie związane z cyberprzemocą i pokazują, że jest to zachowanie umyślne (celowe, a nie przypadkowe) i powtarzalne (nękanie reprezentuje pewien wzorzec zachowania, nie jest tylko odosobnionym incydentem), powodujące szkodę (nękany obiekt musi odczuć, że wyrządzono mu krzywdę) i związane z użyciem komputerów, telefonów komórkowych i innych urządzeń

elektronicznych (to właśnie odróżnia cyberprzemoc od innych rodzajów nękania). Cyberprzemoc bywa też nazywana „cyberagresją, nękaniami elektronicznymi, e-przemocą, molestowaniem cyfrowym, nękaniami tekstowym, nękaniami SMS-owymi, nękaniami mobilnymi, przemocą cyfrową lub internetową” (Hinduja, Patchin 2014: 15).

Jacek Pyżalski, czołowy polski badacz przemocy wirtualnej, twierdzi, że pojęcie przemocy elektronicznej odnosi się do wszelkich aktów agresji dokonywanych przy użyciu telefonów komórkowych lub internetu. Pyżalski kategoryzuje agresję elektroniczną według typu ofiary. I tak, można wyróżnić przemoc elektroniczną wobec osoby o pozycji niższej niż agresor – w tym wypadku ofiara jest słabsza od sprawcy, np. alkoholik lub osoba bezdomna. Innym rodzajem przemocy elektronicznej jest agresja wobec celebrytów. Pyżalski wymienia też przemoc w formie uprzedzeń ukierunkowanych nie na konkretną osobę, ale na grupy osób, np. ludzi określonej narodowości lub orientacji seksualnej. Kolejny rodzaj agresji to przemoc elektroniczna wobec nieznanym, wybieranych losowo podczas korzystania z internetu. Pyżalski wyróżnia również mobbing elektroniczny – w tym wypadku ofiara należy do grupy, której członkiem jest również sprawca (Pyżalski 2011).

Według Łukasza Wojtasika można wyróżnić następujące rodzaje cyberprzemocy: przemoc werbalna za pośrednictwem internetu i telefonów komórkowych, poniżanie i ośmieszanie, zastraszanie i szantaż, publikowanie kompromitujących materiałów w internecie, a także kradzież tożsamości i podszywanie się pod kogoś innego (Wojtasik 2007).

Z kolei Pyżalski wskazuje na takie rodzaje cyberprzemocy, jak obelgi i wyzwiska w grach sieciowych, celowe, nieprzyjemne, ośmieszające lub zawierające groźby komentarze na forach internetowych, obelgi podczas rozmów na czatach internetowych, złośliwe komentarze w mediach społecznościowych, złośliwe, obraźliwe lub zawierające groźby wiadomości wysyłane za pośrednictwem komunikatorów internetowych, obraźliwe, zastraszające wiadomości SMS, celowe wykluczanie z grupy znajomych lub społeczności w mediach społecznościowych, fałszywe konta zakładane w celu ośmieszenia ofiary, wysyłanie wiadomości zainfekowanych wirusem oraz publikowanie kłamstw w internecie w celu zirytowania lub zastraszenia innej osoby (Pyżalski 2011).

Według Scotta Tobiasa i Taylora Chapanara „istnieją pewne czynniki, które mogą zachęcać młodych ludzi do cyberagresji. Jednym z powodów, dla których dana osoba może zaangażować się cyberprzemoc, a nie w agresję bezpośrednią, jest to, że w przemocy elektronicznej interakcja między ofiarą a sprawcą nie odbywa się twarzą w twarz”. Jak wskazują wyżej wspomniani autorzy, „cyberprzemoc łączy w sobie zarówno anonimowość nękania pośredniego, jak i ukierunkowany atak typowy dla nękania bezpośredniego” (Tobias, Chapanar 2016: 9). Co więcej, według nich od 5% do 10% uczniów padło ofiarą cyberprzemocy w ciągu ostatnich lat spędzonych przez nich w szkole (Tobias, Chapanar 2016).

Jak stwierdzili Arzu Caliskan Demir i Yunus Emre Donmez, odsetek zachowań związanych z nękaniami (w tym mających charakter cyberprzemocy) był najniższy w Walii (13% dziewcząt i 28% chłopców było zaangażowanych w nękanie), a najwyższy na Grenlandii (67% dziewcząt i 78% chłopców). Ponadto w badaniu przeprowadzonym w USA 59% młodych ludzi w wieku od 13 do 17 lat doświadczyło cyberprzemocy w charakterze sprawcy lub ofiary (Demir, Donmez 2022).

Według badań Dóry Eszter Várnai i jej współpracowników cyberprzemoc jest również poważnym problemem w krajach postkomunistycznych. W Polsce 16,25% uczniów w wieku od 10 do 17 lat znęcało się nad innymi w sieci (Węgry – 12,82%; Słowacja – 9,52% i Czechy – 7,36%). Ponadto, 18,72% młodych Polaków padło ofiarą cyberprzemocy ze strony innych (Węgry – 18,13%; Słowacja – 11,15%; Czechy – 10,44%) (Várnai i in. 2022).

Ciekawych wyników dostarczają również badania przeprowadzone przez Jacka Pyżalskiego w 2012 roku wśród 15-latków mieszkających w Łodzi i okolicach. W ciągu roku poprzedzającego badanie 66% badanych doświadczyło różnego rodzaju agresji elektronicznej, ale tylko 25% z nich doświadczyło tego typu powtarzających się zachowań. Agresorzy częściej atakowali osoby, które znali tylko w sieci, a nie osoby ze swojego realnego otoczenia. Prawie 17% badanych agresorów przyznało, że obrażali swojego byłego partnera/partnerkę online. Jeden na czterech agresorów obrażał przypadkowe osoby w sieci, podczas gdy kolejne 16% wskazało, że ich ofiary były członkami różnych grup, np. fanami określonego zespołu lub drużyny piłkarskiej, celebrytami lub osobami wykluczonymi społecznie

(np. bezdomnymi lub uzależnionymi). Młodzi ludzie wykazywali najniższy stopień agresji online wobec nauczycieli (Pyżalski 2012).

Inną zależnością ujawnioną w badaniu był związek między rodzajami agresji elektronicznej a płcią respondentów. Okazało się, że chłopcy częściej niż dziewczęta są sprawcami cyberprzemocy i – w porównaniu z dziewczętami – częściej atakują przypadkowe osoby, osoby wykluczone społecznie, członków różnych grup oraz nauczycieli. Dziewczęta natomiast częściej atakowały swoich byłych partnerów lub osoby znane im tylko za pośrednictwem internetu. Wśród młodzieży badanej przez Pyżalskiego 74,4% młodych osób dokonało aktu cyberprzemocy, przy czym 4,9% z nich dopuściło się takiej agresji więcej niż cztery razy w roku (Pyżalski 2012).

Ciekawych danych dotyczących skali cyberprzemocy w Polsce dostarcza również raport na temat zdrowia psychicznego młodych ludzi pt. „Młode Głowy”, opublikowany przez Fundację Unaweza. Według tego raportu

[...] w ostatnim roku prawie 2/3 młodych ludzi w wieku od 10 do 19 lat (60,9%) zadeklarowało, że doświadczyło mowy nienawiści w ciągu ostatniego roku, a ponad połowa respondentów doświadczyła mowy nienawiści w ciągu ostatniego miesiąca (50,2%). Analiza statystyczna wykazała, że tej formy przemocy online najczęściej doświadczają osoby, które określiły swoją płć jako inną (70% w ciągu ostatniego roku i 61,3% w ciągu ostatniego miesiąca), przy czym kobiety stosunkowo najrzadziej doświadczają nienawiści (55,3% w ostatnim roku i 42,9% w ostatnim miesiącu) (Flis, Dębski 2023: 72).

Ponadto jeden na trzech uczniów przyznał, że kogoś nienawidzi.

Rezyliencja (odporność) i problemy ze zdefiniowaniem tej koncepcji

Koncepcja odporności wywodzi się z badań przeprowadzonych w latach 60. i 70. ubiegłego wieku. To właśnie wtedy pojawiły się pionierskie badania nad dziećmi cierpiącymi z powodu chorób psychicznych. Odkrywanie przyczyn tych chorób wiązało się z poszukiwaniem czynników ryzyka wpływających na zaburzenia zdrowia psychicznego u dzieci. Odporność (rezyliencja) to pojęcie, które obejmuje próby wyjaśnienia zjawiska pozytywnej adaptacji dzieci i nastolatków narażonych na różnego rodzaju przeciwności losu lub

traumy. Odnosi się ono do względnie dobrego przystosowania do życia pomimo doświadczanych zagrożeń (Bzymek 2020).

Trudno znaleźć adekwatny polski odpowiednik angielskiego słowa *resilience*. Próbę uporządkowania tej kwestii podjęła Wioletta Junik. Na swojej liście określeń związanych z koncepcją *resilience* umieszcza ona takie przymiotniki, jak elastyczny, sprężysty, plastyczny, twardy, sprytny czy zaradny. Badania w obszarze *resilience* obejmują koncepcje odnoszące się do charakterystyki podmiotu (*ego-resilience*), elementów osobowościowych odporności, zdolności jednostki do radzenia sobie ze stresem, jej trwałych zasobów, wiedzy, umiejętności i postaw oraz satysfakcjonujących więzi społecznych, które również stanowią źródło pozytywnych emocji. Interaktywny charakter odporności zakłada współlistnienie czynników ryzyka i czynników ochronnych. Rezultatem jest interakcja cech, kompetencji i czynników zewnętrznych – w tym zarówno czynników ochronnych, jak i czynników ryzyka. Warto zwrócić uwagę na problem nieprecyzyjnych definicji *resilience*, która w polskiej literaturze naukowej bardzo często określana jest mianem elastyczności. Wioletta Junik zwraca uwagę, że utrudnia to właściwą interpretację wyników badań. W związku z tym na podstawie badań prowadzonych wśród dzieci i nastolatków zaproponowano stworzenie list czynników ryzyka i czynników ochronnych, które mogą nas uchronić przed błędami interpretacyjnymi dzięki analizie związków między poszczególnymi czynnikami a problematycznymi zachowaniami oraz dzięki analizie ogólnych konstruktów dotyczących całkowitego obciążenia jednostki takimi czynnikami ryzyka i czynnikami ochronnymi (Junik 2011).

Sam termin *resilience* pochodzi od łacińskich słów *salire* (sprężyć lub powstawać) i *resilire* (regenerować się, powracać do poprzedniego stanu). W języku polskim znajdujemy określenie „rezyliencja”. Pod względem znaczeniowym najbliższe są mu słowa: elastyczność, odporność czy zdolność do regeneracji sił. Początkowo wyraz ten używany był w fizyce na określenie zdolności materiału do powrotu do pierwotnej formy po odkształceniu, natomiast później rozprzestrzenił się na szersze kręgi. W naukach społecznych termin ten pojawił się dzięki pionierskim badaniom Emmy Werner nad rozwojem dzieci i młodzieży w niekorzystnych warunkach życiowych. Opierając się na wynikach badań Werner, można założyć, że odporność oznacza pewien rodzaj sprawności w funkcjonowaniu

w trudnych warunkach lub w trudnych okresach życia, ale także posiadanie umiejętności adekwatnych do wieku i rozwijających się pomimo przeciwności losu. W szerszym znaczeniu tego słowa rezyliencja jest dynamicznym procesem, który odzwierciedla stosunkowo dobrą adaptację pomimo zagrożeń lub traum (Bzymeck 2020).

Innym znaczeniem przypisywanym pojęciu odporności (rezyliencji) jest odbijanie się od dna, osiągnięcie zdrowia psychicznego i względnie dobrego funkcjonowania po doświadczeniu wysoce stresującego wydarzenia życiowego lub traumy. Ważne jest, aby tak rozumiana odporność nie była utożsamiana z dobrostanem psychicznym lub wysokimi kompetencjami społecznymi, ponieważ uwzględnia ona ekspozycję na szereg zagrażających czynników i stosunkowo dobre zdrowie psychiczne jednostki pomimo wpływu tych czynników. Ponadto należy wziąć pod uwagę interaktywny charakter odporności: kładzie się nacisk na kontakt danej osoby z szeregiem poważnych czynników zagrażających jej funkcjonowaniu, gdy tymczasem osoba ta utrzymuje względnie dobre zdrowie psychiczne pomimo obecności i wpływu tych czynników (Bzymeck 2020).

Według Krzysztofa Szwejca koncepcja *resilience* próbuje wyjaśnić, co to znaczy skutecznie stawiać czoła przeciwnościom losu i traumatycznym wydarzeniom. Jest ona postrzegana jako „dynamiczny proces odzwierciedlający względnie dobrą adaptację jednostki pomimo zagrożeń lub traumatycznych doświadczeń, których doświadcza” (Szwejca 2014: 563). Według tego autora główny nacisk w tej definicji kładzie się na fakt, że większość ofiar radzi sobie z konsekwencjami traumy samodzielnie i przy pomocy osób z najbliższego otoczenia. Osoby te szybko wracają do zdrowia, czują się dobrze, prawidłowo realizują własne zadania rozwojowe i sprawnie funkcjonują w życiu codziennym (Szwejca 2014).

W naukach społecznych termin rezyliencja stosowany jest do opisu procesu przezwycięzania negatywnych wydarzeń życiowych, prowadzący do względnie dobrej adaptacji jednostki pomimo zagrożeń lub traumatycznych doświadczeń w dzieciństwie. Z drugiej strony owa odporność odnosi się do właściwości, cechy osobowości lub do względnie trwałego zasobu jednostki (Ryś, Trzęsowska-Greszta 2018).

Na początku lat pięćdziesiątych XX wieku Jeanne i Jack Block wprowadzili pojęcie „odporności ego” (*ego-resilience*). Odnosi się ono do tych cech osobowości, które owocują odwagą w pokonywaniu

trudności i rozwiązywaniu problemów, a także zdolnością do przystosowania się do różnych warunków życia. Odporność ego jest cechą osobowości, która może występować bez związku z trudnymi wydarzeniami życiowymi. Jednak według niektórych badaczy termin ten nie powinien być używany w kontekście rezyliencji, ponieważ wykorzystanie go do opisu cech danej osoby może się wiązać z przypisywaniem jej odpowiedzialności za to czy i jak sobie poradziła z bardzo stresującą sytuacją (jeśli sobie nie poradziła, to obwinia się ją za niepowodzenie) (Ryś, Trzęsowska-Greszta 2018).

Edith Grotberg definiuje odporność jako „uniwersalną zdolność, która umożliwia osobie, grupie lub społeczności zapobieganie, minimalizowanie lub przezwycięzanie szkodliwych skutków przeciwności losu” (Grotberg 2000: 14). Owa uniwersalność wspomniana przez Grotberg jest bardzo ważna w radzeniu sobie z cyberprzemocą, choćby ze względu na jej powszechność. Anna Kołodziej-Zaleska i Hanna Przybyła-Basista (2018) opisują odporność nieco inaczej. Dla nich odporność to dynamiczny proces obejmujący pozytywną adaptację w niesprzyjających warunkach. Jest to również względnie trwała dyspozycja jednostki, która determinuje jej proces adaptacji do stresujących zdarzeń. Co więcej, rezyliencja jest rozważana i definiowana w kontekście przewlekłego stresu; jest uznawana za proces związany z umiejętnością znoszenia i radzenia sobie z istniejącymi lub powtarzającymi się wymaganiami oraz zdolnością do utrzymania zdrowego funkcjonowania w różnych obszarach życia. Procesy pomocnicze w odporności obejmują zasoby osobiste i cechy osobowości, zasoby związane z „ja” i ego, zasoby interpersonalne i społeczne, a także światopogląd, przekonania i wartości, umiejętności behawioralne i poznawcze oraz inne zasoby.

Zygfryd Juczyński i Nina Ogińska-Bulik proponują postrzeganie odporności jako zdolności do przezwycięzania skutków negatywnych zjawisk i wydarzeń życiowych. Jak wskazują autorzy, skuteczne sposoby radzenia sobie ze stresem u osób obdarzonych cechą rezyliencji wynikają ze strategii związanych z pozytywnymi emocjami (takimi jak koncentracja na zadaniu, nadawanie pozytywnego znaczenia zwykłym zdarzeniom czy pozytywne przewartościowanie sytuacji). Osoby te są również bardziej skłonne do używania strategii skoncentrowanych na problemie i mają mniejszą tendencję do stosowania technik emocjonalnych i unikowych. Rola odporności została wykazana w badaniach nad

wypaleniem zawodowym. Odporność różnicuje ludzi pod względem syndromu wypalenia zawodowego. W swoich badaniach naukowcy wykazali, że kobiety z wysokim poziomem odporności doświadczały w znacznie mniejszym stopniu depersonalizacji i wyczerpania emocjonalnego. Im wyższa była rezyliencja respondentów, tym mniejsze było prawdopodobieństwo wystąpienia u nich syndromu wypalenia zawodowego. Także w badaniach nad kompulsywnym objadaniem się wyniki wskazują, że osoby, które jedzą w sposób kompulsywny, charakteryzują się niską odpornością. Zatem rozwijanie odporności oraz innych zasobów osobistych i społecznych może pomóc w walce z otyłością (Ogińska-Bulik, Juczyński 2011).

Jak zauważają Natalia Maj i Tomasz Piątek, odporność to zdolność osoby do przystosowania się do życia w sytuacji tragedii, traumy czy innych poważnych trudności. Jest to zdolność do radzenia sobie z wieloma różnymi problemami. Umiejętność ta związana jest też z wieloma zwykłymi, codziennymi zachowaniami, których można się nauczyć – stąd postulat, by kształtować własną odporność. Jest to szczególnie ważne w obliczu nowych, nieprzewidywalnych zagrożeń, które mogą dotknąć dużą liczbę osób (np. z powodu terroryzmu). „Nauczanie odporności” okazuje się jednak trudne ze względu na indywidualne różnice w sposobach kształtowania tej cechy oraz wielowymiarowość odporności. Jednak budowanie odporności może w pewnym stopniu zapobiegać negatywnym skutkom stresu. Można śmiało powiedzieć, że takie podejście do rezyliencji pozwala postrzeżać tę cechę jako jeden z zasobów aktywnego radzenia sobie z przeciwnościami, które ukierunkowane jest właśnie na przyszłe, nieoczekiwane zdarzenia (Maj, Piątkowski 2021).

Dla autorki niniejszego artykułu odporność oznacza zdolność do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami poprzez wykorzystanie własnych zasobów emocjonalnych i społecznych. To także nabyta, wyuczona umiejętność, którą można rozwijać i wzmacniać przez całe życie. Przyjmując sposób rozumienia rezyliencji zaproponowany przez Emmy Werner (Bzymek 2020), odporność należy rozumieć jako umiejętność, którą można rozwijać, a zarazem jest to cecha związana z radzeniem sobie w trudnych sytuacjach. Idąc takim tokiem rozumowania, autorka uważa, że umiejętność ta jest szczególnie cenna, gdy zmagamy się z wyzwaniem współczesności, na przykład ze zjawiskiem cyberprzemocy.

Odporność jako zasób wobec zjawiska cyberprzemocy

Cyberprzemoc jest zjawiskiem powszechnym. Badania przeprowadzone w 2010 roku przez Centrum Badań nad Cyberprzemocą pokazują, że dziewczęta są znacznie bardziej narażone na doświadczenie cyberprzemocy – to one częściej „nie dogadują się” z innymi i są postrzegane jako irytujące, prowokujące lub onieśmielające innych. Jednak nawet jeśli u dziecka występują te czynniki ryzyka, nie oznacza to, że będzie ono nękanie. Istnieją dwa rodzaje dzieci, które są najbardziej skłonne do tego, by zastraszać innych. Pierwsza grupa to osoby dobrze przystosowane do życia wśród rówieśników, mające silne relacje społeczne, intensywnie skoncentrowane na swojej popularności i chcące dominować lub przejąć odpowiedzialność za innych. Druga kategoria to dzieci bardziej odizolowane od rówieśników, być może cierpiące na depresję lub zaburzenia lękowe, o niskiej samoocenie, mniej zaangażowane w życie szkolne, łatwo ulegające presji rówieśników lub nieidentyfikujące się empatycznie z emocjami i uczuciami innych (Willard 2007).

Badania Donny Dooley i jej zespołu wskazują, że najczęściej sprawcami cyberprzemocy są młodzi ludzie, którzy są agresywni lub łatwo ulegają frustracji. Mają oni rodziców, którzy są mniej zaangażowani w sprawy swoich dzieci, zwykle źle myślą o innych, mają trudności z respektowaniem norm i zasad społecznych, pozytywnie oceniają przemoc, osiągają gorsze niż przeciętne wyniki w szkole, a także mają przyjaciół i kolegów z klasy, którzy znęcają się nad innymi i nie czują się emocjonalnie związani ze środowiskiem szkolnym (Dooley i in. 2009). Jak wskazuje Phillip Ryan, sprawcy cyberprzemocy charakteryzują się niskim poziomem kompetencji społecznych, zwłaszcza w obszarze komunikacji interpersonalnej. Co więcej, sprawcy, którzy nie doświadczają odpowiednich konsekwencji za swoje agresywne zachowania w sieci, znacznie częściej doświadczają długotrwałych problemów w szkole i w relacjach interpersonalnych, a także wchodzą w konflikt z prawem. Niestety, wielu sprawców cyberprzemocy pada ofiarą agresji ze strony rodziców, rodzeństwa lub rówieśników spoza środowiska szkolnego. Ze względu na fakt, że sami doświadczają upokorzenia, rosną w nich negatywne emocje i niska samoocena. Wobec tych negatywnych, osobistych doświadczeń cyberprzemoc staje się dla nich sposobem na rozładowanie

złych emocji w działaniu, które krzywdzi innych. Dla sprawcy jest to sposób radzenia sobie z poczuciem bezsilności i upokorzenia, którego doświadcza jako ofiara. W ten sposób powstaje błędne koło przemocy, w którym pierwotna ofiara staje się wtórnym sprawcą. Sprawcą cyberprzemocy może być zupełnie obca osoba, mieszkająca w odległym mieście lub nawet w innym kraju (Ryan 2012).

Zazwyczaj u dzieci będących ofiarami cyberprzemocy występuje co najmniej jeden z następujących czynników ryzyka: są postrzegane jako inne niż ich rówieśnicy ze względu na nadwagę lub niedowagę, noszenie okularów, noszenie niemodnych ubrań, bycie nowym w szkole lub brak przynależności do określonej grupy. W oczach rówieśników są one uważane za słabe i niezdolne do samoobrony. Charakteryzują się również niską samooceną, podwyższonym uczuciem niepokoju lub zaburzeniami depresyjnymi. Dzieci, które często padają ofiarami cyberprzemocy, są również mniej towarzyskie niż ich rówieśnicy i mają niewielu przyjaciół (Waligóra-Huk 2014).

Kamila Knol-Michałowska przeanalizowała również cechy trzeciej grupy osób zaangażowanych w cyberprzemoc: jej świadków. W obliczu przemocy elektronicznej mogą oni przyjąć kilka postaw: mogą np. przyłączyć się do sprawcy – i to niekoniecznie poprzez bezpośredni atak na ofiarę, ale poprzez wsparcie agresora (np. wyśmianie lub polubienie), co zachęca sprawcę do dalszego działania. Inne role, jakie mogą przyjąć świadkowie cyberprzemocy, to nieudzielanie pozytywnej lub negatywnej odpowiedzi, ale – poprzez swoją bierność – dawanie sprawcy cichego przyzwolenia. Ostatnią rolą jest stanięcie po stronie ofiary i – poprzez jej obronę – powstrzymanie agresora. Knol-Michałowska kładzie szczególny nacisk na to, że niewidzialna publiczność to ogromna grupa osób, które mogą odegrać pozytywną rolę w powstrzymaniu cyberprzemocy, zapewnieniu wsparcia ofierze i zdyscyplinowaniu sprawcy (Knol-Michałowska 2013). Doświadczenie cyberprzemocy rodzi liczne konsekwencje i może prowadzić do pogorszenia zdrowia psychicznego. Następstwa cyberprzemocy mogą obejmować zwiększony niepokój i smutek, znaczny spadek poczucia własnej wartości, depresję, myśli i próby samobójcze oraz samookaleczenia. Zauważalne są również konsekwencje związane z wycofaniem się osoby z aktywności społecznej: opór wobec szkoły połączony z wagarami, gorsze wyniki w nauce i chęć porzucenia szkoły oraz wycofanie się z relacji rówieśniczych. Wśród konsekwencji

pojawiają się także te o charakterze psychosomatycznym, takie jak spadek aktywności psychoruchowej, zaburzenia snu i apetytu oraz bóle brzucha wywołane stresem (Ryan 2012). Powszechność występowania oraz negatywne skutki cyberprzemocy zmuszają do refleksji nad jej zapobieganiem. Badacze tacy jak Hinduja i Patchin wskazują, że jednym z czynników, który może pomóc w radzeniu sobie z cyberprzemocą, jest odporność (rezyliencja). Hinduja i Patchin odkryli, że uczniowie z wyższym poziomem odporności rzadziej padali ofiarami cyberprzemocy, a wśród tych, którzy jej doświadczali, odporność działała jak bufor amortyzujący jej negatywne skutki w szkole (Hinduja, Patchin 2017).

W badaniu przeprowadzonym przez Davida Santosa i jego współpracowników na grupie hiszpańskiej młodzieży (w wieku od 12 do 17 lat) stwierdzono, że

wyższy poziom odporności związany był z mniejszą liczbą objawów depresji i większą satysfakcją z życia. Wyniki te wskazują, że typowe składowe rezyliencji, takie jak kompetencje społeczne, jedność rodzinna i koncentracja na celach, przekładają się na lepsze dostosowanie psychiczne. Co ważniejsze, odporność okazała się być zmienną buforującą w związku pomiędzy cyberprzemocą a objawami depresji i zadowoleniem z życia. Związek między byciem ofiarą cyberprzemocy a depresją był słabszy wśród nastolatków z wyższym poziomem odporności (Santos i in. 2021: 418–419).

Co więcej, istnieje znaczący związek między cyberprzemocą a zadowoleniem z życia u nastolatków. Związek między byciem ofiarą cyberprzemocy a niższym zadowoleniem z życia był słabszy wśród nastolatków o wyższym poziomie odporności – choć cyberprzemoc związana była z niższą satysfakcją z życia, wysoki poziom rezyliencji osłabiał ten trend. Wyniki te wskazują, że „odporność jest ważnym czynnikiem ochronnym przed potencjalnymi negatywnymi konsekwencjami cyberprzemocy, w tym przed większą liczbą objawów depresji i mniejszym zadowoleniem z życia” (Santos i in. 2021: 420).

Według Silvii Gabrielli i jej współpracowników odporność może być czynnikiem ochronnym, który pomaga młodym ludziom radzić sobie z nękaniami i cyberprzemocą. Niektóre elementy odporności, takie jak poziom optymizmu, poczucie własnej skuteczności, zdolność adaptacji, tolerancja i wrażliwość, zmniejszają prawdopodobieństwo zostania ofiarą przemocy (Gabrielli i in. 2021).

Zapobieganie cyberprzemocy

Mówiąc o zapobieganiu negatywnym zjawiskom w internecie, Wioletta Wróbel-Delegacz odwołuje się do roli, jaką powinna odgrywać edukacja. Ze względu na zagrożenia związane z cyberprześtrzenią autorka ta wyróżnia kilka funkcji edukacji. Pierwszą z nich jest rola wychowawcza i socjalizacyjna, której celem jest zapewnienie ciągłości kulturowej, aksjologicznej, językowej i moralnej. Kolejną funkcją jest funkcja opiekuńcza. Wiąże się ona z zapewnieniem bezpieczeństwa wszystkim członkom społeczeństwa, zwłaszcza tym podatnym na zagrożenia w świecie technologii informacyjnej. Funkcja emocjonalna/seksualna ma na celu zapewnienie dzieciom wsparcia emocjonalnego i zaspokojenie ich potrzeby miłości tak, aby nie musiały szukać zaspokojenia jej w świecie wirtualnym. Funkcja integracyjno-kontrolna ma na celu kontrolowanie aktywności wszystkich członków społeczeństwa, sprawdzanie, jakie strony internetowe odwiedzają dzieci, z jakich aplikacji korzystają, blokowanie stron z niebezpiecznymi i szkodliwymi treściami oraz organizowanie czasu dzieci zgodnie z ogólnie przyjętymi normami postępowania. Funkcja rekreacyjno-społeczna polega na organizowaniu młodym ludziom czasu wolnego, rozrywki i relaksu, a także wprowadzaniu ich w relacje społeczne w realnym świecie (Wróbel-Delegacz 2019).

Warto również zwrócić uwagę na kwestie wskazywane przez młodzież w odniesieniu do działań pomocowych. Na podstawie badań Julii Barlińskiej i jej współpracowników można zaobserwować, że tym, na co zwracają uwagę młodzi ludzie doświadczający cyberprzemocy, jest brak wystarczającego wsparcia ze strony nauczycieli. Według nastolatków nauczyciele nie traktują zgłoszeń o takich zdarzeniach wystarczająco poważnie, a ich pomoc czy porady są niewystarczające. Młodzi ludzie podkreślają, że nie oczekują od programów pomocowych „straszenia internetem”, ale wskazania konkretnych działań, co należy zrobić w trudnej sytuacji. Wyrażają potrzebę nauczenia się, jak radzić sobie w sytuacji, gdy staną się ofiarą cyberprzemocy i jak ocenić, czy dane zdarzenie jest cyberprzemocą, czy nie. Młodzi ludzie podkreślali również brak jasnych zasad i oczekiwań wobec nich w zakresie korzystania z internetu w szkole i w domu oraz kwestie związane z pomaganiem rodzicom w zrozumieniu zasad panujących w wirtualnym świecie (Barlińska i in. 2018).

Młodzież podkreśla również, że dorośli nie wiedzą, jakie są, według młodych, najpoważniejsze przejawy agresji online: publiczny charakter aktów przemocy, czas ich trwania i charakterystyczne cechy działania sprawców. Młodzi ludzie wskazują również na przypadki cyberprzemocy jako kwestie bolesne, a związane np. z dynamiką ich związków miłosnych. Według ustaleń Barlińskiej i jej współpracowników częstym aktem cyberprzemocy jest rozpowszechnianie zdjęć erotycznych, np. w sytuacji rozstania lub gdy jeden z partnerów nie odwzajemnia uczuć drugiego (Barlińska i in. 2018). Łukasz Tomczyk i Łukasz Srokowski wskazują, że najważniejszym działaniem profilaktycznym jest edukacja w zakresie wartości i umiejętności społecznych. Do tego należy dodać aspekty związane z korzystaniem z telefonów komórkowych i internetu. Młodzi ludzie powinni nabyć odpowiednie umiejętności w zakresie korzystania z technologii cyfrowej oraz poznać jej zalety, jak również potencjalne zagrożenia związane z korzystaniem z internetu oraz sposoby zapobiegania tym zagrożeniom. Szkolenia w tych obszarach powinny być obowiązkiem szkół, rodzin i całego społeczeństwa (Tomczyk, Srokowski 2016).

Jak zaobserwowali Leen d’Haenens i jej współpracownicy, strategie radzenia sobie z cyberprzemocą powinny się koncentrować na zwiększaniu kompetencji społecznych, komunikacyjnych i cyfrowych oraz odporności ofiary. Rezyliencja to zdolność do radzenia sobie z negatywnymi doświadczeniami online lub offline. Według badaczy odporność online oznacza umiejętność radzenia sobie z negatywnymi doświadczeniami w internecie poprzez aktywne rozwiązywanie problemów, a nie bierność, unikanie lub nawet odwet na sprawcy (d’Haenens i in. 2013).

Charakterystyka treningu umiejętności społecznych

Parafrazując tytuł jednej ze sztandarowych prac Elliotta Aronsona, należy wskazać, że człowiek jest istotą społeczną. Tym, co różni ludzi pod względem umiejętności nawiązywania i utrzymywania relacji z innymi oraz czerpania z nich satysfakcji, jest poziom umiejętności społecznych. Anna Matczak definiuje umiejętności społeczne jako „złożone umiejętności warunkujące skuteczność radzenia sobie w określonym rodzaju sytuacji społecznej, nabywane przez jednostkę w toku treningu społecznego” (Matczak 2007: 7). W zależności

od okresu rozwojowego stawiane są przed człowiekiem różne zadania związane ze sferą emocjonalną i społeczną. Z punktu widzenia zagadnień poruszanych w niniejszym tekście istotne jest spojrzenie na rozwój społeczny na etapach młodszego wieku szkolnego, wieku gimnazjalnego i nastoletniego.

Tym, co jest szczególnie istotne w sferze społecznej i emocjonalnej w młodszym wieku szkolnym, jest rosnąca świadomość pełnionych ról. Dziecko zaczyna być bardziej świadome swojego miejsca w grupie i uczy się zarządzać własnym zachowaniem w celu regulowania relacji z rówieśnikami. Coraz lepiej rozumie też normy społeczne. Na tym etapie rozwoju samoocena dziecka jest również kształtowana przez doświadczenia i oczekiwania ze strony otoczenia (rodziców, nauczycieli i rówieśników) (Kamza 2014).

W wieku 10–13 lat, ze względu na zmianę metodyki nauczania (odejście od nauczania zintegrowanego na rzecz systemu przedmiotowego i oceniania wyrażonego w stopniach, które rozpoczyna się od czwartej klasy szkoły podstawowej), niektóre dzieci mogą doświadczać trudności w samodzielnym planowaniu nauki lub kłopotów z dostosowaniem społecznym. W tym okresie rozwojowym ważne jest wspieranie umiejętności współpracy z innymi i pielęgnowanie poczucia kompetencji (w tym sprawczości i emocjonalnej odporności na porażki) oraz poczucia własnej wartości (Domagała-Zyśk i in. 2017).

Okres dojrzewania może wystąpić u różnych dzieci w nieco innym czasie. Zgodnie z normą przyjętą w podręcznikach psychologii rozwojowej, za początek okresu dojrzewania uznaje się zwykle wiek 11–12 lat. W tym okresie, oprócz dynamicznych zmian w wyglądzie fizycznym, zachodzą również gwałtowne zmiany w funkcjonowaniu psychicznym i społecznym młodych ludzi. Kluczowym zadaniem jest wówczas budowanie własnej tożsamości. Okres ten charakteryzuje się dezintegracją polegającą na wewnętrznym konflikcie między potrzebą bliskości a potrzebą niezależności, byciem dzieckiem a byciem dorosłym oraz lojalnością wobec dorosłych. Odpowiedzialność emocjonalna i poczucie ambiwalencji są również charakterystyczne dla tego okresu. Pod koniec okresu dojrzewania, około 20 roku życia, młoda osoba powinna osiągnąć stan stabilności i zwiększonej pewności siebie. Czas dojrzewania to także okres młodzieńczego idealizmu i radykalizacji myślenia. Tylko to, co młodej osobie wydaje się logiczne, ma dla niej sens. Taka osoba często czuje, że inni, zwłaszcza starsi, są w błędzie i nie rozumieją rzeczywistości (Piotrowski i in. 2014).

Trening umiejętności społecznych to oparta na dowodach interwencja psychologiczna stosowana w celu rozwijania umiejętności społecznych. Według Joanny Węglarz i Doroty Bentkowskiej trening umiejętności społecznych powinien się opierać na ośmiu obszarach umiejętności. Pierwszym z nich jest sfera emocji. Praca w tym obszarze opiera się na rozpoznawaniu emocji u siebie, radzeniu sobie z własnymi emocjami, rozpoznawaniu emocji u innych oraz konstruktywnym radzeniu sobie z emocjami innych osób. Drugi obszar dotyczy norm społecznych. Według Węglarz i Bentkowskiej najważniejsza jest tu praca nad normami uprzejmości i czekania na swoją kolej, ćwiczenie różnych zasad zachowania w różnych miejscach oraz zasad interakcji z rówieśnikami. Trzeci obszar to sfera komunikacji interpersonalnej. W ramach tego obszaru rozwijane są podstawowe umiejętności komunikacji werbalnej i niewerbalnej oraz identyfikowane są problemy i bariery komunikacyjne. Czwartym obszarem umiejętności jest rozwijanie teorii umysłu. W tym obszarze ćwiczone są takie umiejętności jak zauważanie innych, rozwijanie wyobrazni i rozumienie perspektywy innej osoby. Piąty obszar to wiedza o sobie i samoświadomość. W jego ramach należy wspierać rozwój takich umiejętności, jak umiejętność opisania siebie i autoprezentacji, rozwijanie własnego potencjału oraz dostrzeganie podobieństw i różnic między ludźmi. Szóstym obszarem umiejętności jest asertywność – w ramach tego obszaru należy wspierać kwestie związane ze zrozumieniem różnic między postawami asertywnymi, agresywnymi i uległymi, świadomością własnej przestrzeni osobistej (granic fizycznych i psychologicznych) oraz świadomością granic innych ludzi. Siódmym obszarem jest radzenie sobie z trudnymi sytuacjami. W tym obszarze wzmocniane są umiejętności radzenia sobie ze stresem, przyjmowania odpowiedniej postawy poznawczej wobec trudnych sytuacji oraz rozwiązywania problemów. Ostatnim obszarem jest współpraca z innymi (Węglarz, Bentkowska 2022).

Obszary umiejętności społecznych wzmocniających rezyliencję w obliczu cyberprzemocy

Praca nad rozwijaniem odporności w obliczu cyberprzemocy powinna się rozpocząć od kształtowania uważności już we wczesnym wieku szkolnym. Ważne jest, aby małe dzieci posiadały umiejętność

skupiania uwagi i kontrolowania oddechu, co jest bardzo przydatne w redukcji stresu, ale też optymalizuje zdolność uczenia się. Takie umiejętności można rozwijać poprzez zabawy lub ćwiczenia jogi dla dzieci. Świadomość własnych stanów emocjonalnych ma kluczowe znaczenie dla odporności na trudności życiowe. Rozwijając odporność na cyberprzemoc, należy się skupić na kilku kompetencjach. Kluczowa jest praca nad emocjami jako wstęp do działań kształtujących odporność. Niezależnie od wieku (od dzieci w wieku przedszkolnym do nastolatków) różne osoby mają większe lub mniejsze problemy z emocjami, a ludzie, których rozwój społeczny został zaburzony, potrzebują pogłębionej pracy w tym obszarze. Co więcej, rozwój emocjonalny jest nierozzerwalnie związany z rozwojem społecznym, zatem pracę nad emocjami można rozpocząć już u małych dzieci poprzez różnego rodzaju gry i zabawy, czyli poprzez psychoedukację.

Powyższe założenia potwierdzone zostały poprzez badania przeprowadzone na chińskich nastolatkach (10–20 lat), które wykazały, że wysoki poziom kompetencji w zakresie uważności i empatii czyni osoby wystawione na cyberprzemoc bardziej odpornymi na jej skutki (Guangzhe i in. 2020). Potwierdziły to również badania przeprowadzone wśród hiszpańskiej młodzieży w wieku od 11 do 19 lat. Na podstawie wyników badań stwierdzono, że osoby uważne, będące świadkami cyberprzemocy, podejmują działania mające na celu zapewnienie wsparcia społecznego i emocjonalnego jej ofiarom. Odwrotną tendencję zaobserwowano u tych świadków cyberprzemocy, którzy byli znani z braku uważności. Ich zachowanie wspierało osoby dopuszczające się cyberprzemocy i zachęcało je do eskalacji agresywnych działań (Prieto-Fidalgo i in. 2022).

Praca nad emocjami jest wstępem do działań mających na celu budowanie kompetencji samowiedzy i samoświadomości, które są również kluczowe dla rozwoju interakcji społecznych. To, jak dana osoba funkcjonuje w relacji z drugą osobą, jak skutecznie nawiązuje relacje i jak satysfakcjonujące będą te relacje, zależy od tego, co dana osoba myśli o sobie. Ważne jest również kształtowanie świadomości własnych mocnych i słabych stron, zainteresowań i pewności siebie. W ramach społecznego uczenia się w środowisku szkolnym ważne jest, aby pracować nad tym obszarem umiejętności społecznych. Samoświadomość w sytuacji bycia ofiarą cyberprzemocy stwarza

przeżyć do nazwania uczuć towarzyszących temu wydarzeniu i zniechęca do traktowania tego problemu jako jedynej miary osobistej wartości. Świadomość siebie pomaga także znaleźć strategie aktywnego radzenia sobie z problemem poprzez proszenie o pomoc.

Drugim obszarem pomocnym w budowaniu odporności w obliczu cyberprzemocy jest kontrola emocjonalna, tzn. regulacja emocji w celu radzenia sobie ze stresem oraz wytrwałość w pokonywaniu przeszkód. Umiejętności te są kluczowe, by nie ulec negatywnym wpływom doświadczenia cyberprzemocy. Pomagają one w zastosowaniu społecznie akceptowanych sposobów rozwiązania problemu (szukanie pomocy w środowisku rodzinnym lub poszukiwanie pomocy instytucjonalnej) i w uniknięciu podwójnej roli ofiary, która – doświadczywszy przemocy – pragnie rozładować napięcie lub zemścić się, przez co sama staje się agresorem.

Na rolę samoświadomości w budowaniu odporności na cyberprzemoc zwróciła uwagę Sharlene Chadwick (2014). Badając australijską młodzież doświadczającą cyberprzemocy (zarówno w roli ofiary, jak i sprawcy), wskazała na kluczową rolę samoświadomości jako czynnika ochronnego. Odpowiednia samoocena oraz znajomość swoich mocnych i słabych stron sprawiają, że młodzi ludzie unikają angażowania się w cyberprzemoc, a jeśli już stają się jej ofiarami, to aktywnie szukają pomocy. Osoby z niską samooceną lub defensywnie wysoką samooceną częściej są sprawcami cyberprzemocy.

Trzecim obszarem jest przyjmowanie postawy empatii i różnych perspektyw oraz umiejętność rozumienia i dostrzegania podobieństw i różnic między ludźmi. Rozwijanie tego obszaru jest również niezwykle ważne z punktu widzenia współpracy w rodzinie i społeczności szkolnej. Otwarcie się na drugiego człowieka i jego inność oraz chęć zrozumienia jego drogi życiowej mogą być niezwykle pomocne w budowaniu umiejętności radzenia sobie z trudnymi wydarzeniami poprzez zrozumienie motywacji i uczuć innych ludzi. Kolejnym aspektem jest umiejętność bycia w związku. Przede wszystkim chodzi o opieranie relacji na współpracy, a nie na rywalizacji. To także umiejętność otwartego przeciwstawiania się przejawom niesprawiedliwości społecznej, agresji i krzywdy. W kontekście cyberprzemocy ma to kluczowe znaczenie dla zapobiegania efektowi „cichej widowni”. Umiejętność społecznego sprzeciwu może bowiem znacząco osłabić działania sprawców cyberprzemocy i stać się źródłem wsparcia

dla osób nią dotkniętych. Rozwiązywanie konfliktów społecznych i umiejętność szukania pomocy również należą do tego obszaru umiejętności społecznych.

Kolejnym obszarem jest umiejętność podejmowania odpowiedzialnych decyzji. Rozwinięta w wyniku wcześniejszych umiejętności społecznych, umiejętność ta obejmuje również kwestie związane z moralnością i normatywnymi standardami podejmowania decyzji. Jest to zestaw umiejętności związanych z wrażliwością etyczną i umiejętnością oceny swoich działań w kategoriach dobra i zła.

Badanie przeprowadzone na węgierskich nastolatkach dostarcza interesujących wniosków w tym zakresie. Nastolatkwowie w wieku do 11 do 19 lat, którzy zetknęli się z cyberprzemocą jako ofiary lub sprawcy, zostali zbadani pod kątem kontroli emocjonalnej, umiejętności rozpoznawania emocji i społecznie akceptowanych sposobów wyrażania emocji. Wyniki wskazują, że negatywne i społecznie nieakceptowane strategie regulacji emocji (takie jak agresja lub używanie substancji psychoaktywnych) przyczyniają się do zwiększonego ryzyka bycia zarówno sprawcą, jak i ofiarą cyberprzemocy. Co więcej, autorzy badania wskazują na istnienie specyficznej pętli sprzężenia zwrotnego. Młodzi ludzie, którzy są ofiarami cyberprzemocy, jeśli nie rozpoznają swoich emocji i nie potrafią ich kontrolować lub radzić sobie z nimi (np. po incydentach cyberprzemocy), zaczynają stosować cyberprzemoc wobec swoich rówieśników. Ponadto naukowcy udowodnili, że regulacja emocji jest związana z przyjmowaniem perspektywy innej osoby, utrzymywaniem pozytywnych relacji rówieśniczych i dostępem do wsparcia społecznego. Sprawcy cyberprzemocy mają trudności nie tylko z kontrolą emocjonalną, ale także ze zrozumieniem emocji swych ofiar. Częstą motywacją ich działań jest ukierunkowanie własnych, nieuregulowanych emocji na podmiot zewnętrzny (Arato i in. 2022).

Wskazane tutaj obszary umiejętności społecznych mogą być rozwijane nawet w młodym wieku poprzez trening umiejętności społecznych. Takie działania powinny się stać nieodłącznym elementem szkolnego programu nauczania, zwłaszcza wśród nastolatków. Rozwijanie wyżej wymienionych obszarów umiejętności społecznych (samoświadomość, radzenie sobie ze stresem, empatia i przyjmowanie perspektywy drugiej osoby, budowanie relacji społecznych, szukanie społecznie akceptowalnych sposobów rozwiązywania konfliktów

oraz przyjmowanie odpowiedzialności społecznej i moralnej) jest kluczowym czynnikiem zapobiegania cyberprzemocy. Podążając za Anną Szuster (2021), można wskazać, że badania nad skutecznością programów profilaktyki cyberprzemocy dowodzą, iż empatia i przyjmowanie perspektywy drugiej osoby ograniczają agresję cyfrową. Badania nad skutecznością programu profilaktycznego IMPACT przeprowadzone wśród nastolatków z całej Polski w wieku od 13 do 16 lat również wskazały na dużą rolę empatii i otwartości w redukcji stereotypów i egocentrycznych zachowań wśród młodzieży.

Podsumowanie

Podsumowując, trening umiejętności społecznych jest kluczowym elementem zapobiegania cyberprzemocy. W połączeniu z poszerzaniem kompetencji cyfrowych i wiedzy na temat cyberprzemocy taki trening może się stać skutecznym sposobem zapobiegania jej, a także radzenia sobie z jej konsekwencjami. Co więcej, rozwijanie umiejętności społecznych może mieć kluczowe znaczenie, aby w sytuacji frustracji lub konfliktu nie uciekać się do form przemocy online jako sposobu radzenia sobie z własnymi trudnościami. Trening umiejętności społecznych nie jest jedynym elementem profilaktyki, ale – moim zdaniem – jest bardzo istotny, ponieważ braki w umiejętnościach społecznych przekładają się zarówno na tendencję do sięgania po cyberprzemoc, jak i na ryzyko bycia jej ofiarą. Odporność na cyberprzemoc można wzmocnić podczas treningu umiejętności społecznych w różnych sytuacjach, w tym w trudnych warunkach, dzięki czemu osoby dotknięte przemocą w sieci będą w stanie (w mniejszym lub większym stopniu) radzić sobie z różnymi wyzwaniami nawet w grupach wysokiego ryzyka. Ponadto po dłuższym okresie przytłaczającej i wyniszczającej presji różnych wpływów, które są istotą cyberprzemocy, osoba odporna będzie w stanie szybciej wyregulować swe emocje i powrócić do normalnego funkcjonowania.

Kluczową kwestią w zakresie działań edukacyjnych jest powszechne zapobieganie cyberprzemocy. Działania profilaktyczne powinny się opierać na treningu umiejętności społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem takich aspektów jak uważność, samoświadomość, empatia i umiejętność przyjmowania perspektywy innej osoby. Ważną rolę odgrywa również praca nad rozpoznawaniem własnych

i cudzych emocji, kontrolą emocjonalną i społecznie akceptowalnymi sposobami regulowania emocji. Te podstawowe umiejętności społeczne mają kluczowe znaczenie dla budowania odporności w przypadku cyberprzemocy. Mogą one stanowić czynnik chroniący przed byciem ofiarą lub sprawcą przemocy online. Co więcej, przyczyniają się również do prezentowania aktywnych, wspierających postaw wobec ofiar cyberprzemocy (gdy osoba jest jej świadkiem).

Przyszłe perspektywy badawcze dotyczą opracowywania, wdrażania i oceny programów zapobiegania cyberprzemocy. Budowanie odporności na cyberprzemoc poprzez rozwijanie umiejętności społecznych powinno być uważane za kluczowy element tych programów. Wdrażanie programów profilaktycznych opartych na treningu umiejętności społecznych powinno być profilaktyką uniwersalną. Ponadto, na poziomie profilaktyki wtórnej, programy dedykowane ofiarom, świadkom i sprawcom cyberprzemocy powinny być poprzedzone wnikliwą diagnozą kompetencji społecznych uczestników. Diagnoza funkcjonalna kompetencji społecznych powinna kłaść szczególny nacisk na umiejętności, w zakresie których uczestnicy wymagają wsparcia. Ponadto programy profilaktyki cyberprzemocy powinny być realizowane już na etapie edukacji wczesnoszkolnej. Wspieranie kompetencji społecznych i budowanie odporności uczniów powinno się opierać na znajomości prawidłowości rozwoju psychospołecznego dzieci i młodzieży.

Bibliografia

- Arato N., Zsido A.N., Rivnyak A. (2022). *Risk and Protective Factors in Cyberbullying: the Role of Family, Social Support and Emotion Regulation*, „International Journal of Bullying Prevention”, nr 4, s. 160–173.
- Barlińska J., Plichta P., Pyżalski J., Szuster A. (2018). *Ich słowami – obraz pomocy w sytuacjach cyberprzemocy rówieśniczej z perspektywy uczniów*, „Dziecko Krzywdzone. Teorie, Badania, Praktyka”, t. 17, nr 4, s. 82–115.
- Bzymek A. (2020). *Wymiary resilience w naukach o wychowaniu*, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
- Chadwick S. (2014). *Impacts of Cyberbullying, Building Social and Emotional Resilience in Schools*, New York–Dordrecht–London: Springer.
- d' Haenens L., Vandoninck S., Donoso V. (2013). *How to Cope and Build Online Resilience?* „EU Kids Online”, s. 1–15, https://www.researchgate.net/publication/273130678_How_to_cope_and_build_online_resilience [dostęp: 12.10.2021].

- Demir A.C., Donmez Y.E. (2022). *The Relationship between Traditional Bullying/Cyberbullying with Resilience, Anxiety and Depression in Adolescent*, „Annals of Medical Research”, t. 29, nr 9, s. 1031–1037.
- Domagała-Zysk E., Knopik T., Osza U., (2017). *Diagnoza funkcjonalna rozwoju społeczno-emocjonalnego uczniów w wieku 9–13 lat*, Lublin–Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Dooley J.J., Cross D., Hearn L., Treyvaud R. (2009). *Review of Existing Australian and International Cyber-safety Research*, Perth: Child Health Promotion Research Centre, Edith Cowan University.
- Flis J., Dębski M. (2023). *Młode głowy. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi*, Warszawa: Fundacja Unaweza.
- Gabrielli S., Rizzi S., Carbone S., Piras E.M. (2021). *School Interventions for Bullying–Cyberbullying Prevention in Adolescence: Insight from the UPRIGHT and CREEP Projects*, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, t. 18, nr 21, s. 1–13.
- Grotberg E. (2000). *Zwiększanie odporności psychicznej. Wzmacnianie sił duchowych*, przeł. M. Karwowska-Struczyk, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Guangzhe Y., Zhen L., Yuanyuan A. (2020). *Machiavellianism, Mindfulness and Cyberbullying among Chinese Junior High School Students: The Mediating Role of Empathy*, „Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma”, t. 29, nr 9, s. 1047–1058.
- Hinduja S., Patchin J. (2015). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*, Thousand Oaks (CA): Corwin.
- Hinduja S., Patchin J. (2017). *Cultivating Youth Resilience to Prevent Bullying and Cyberbullying Victimization*, „Child Abused and Neglected”, t. 73, s. 51–62.
- Junik W. (2011). *Zjawisko rezyliencji – wybrane problemy metodologiczne*, [w:] W. Junik (red.) *Resilience. Teoria – badania – praktyka*, Warszawa: Wydawnictwo Parpamedia, s. 47–65.
- Kamza A. (2014). *Rozwój dziecka. Wczesny wiek szkolny* (Niezbędnik dobrego nauczyciela. Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania, t. 3), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Knol-Michałowska K. (2013). *Świadkowie cyberbullyingu – między obojętnością a reakcją*, „Dziecko Krzywdzone. Teorie, Badania, Praktyka”, t. 12, nr 1, s. 111–120.
- Kołodziej-Zaleska A., Przybyła-Basista H. (2018). *Ego-resiliency jako zasób osobisty – narzędzie pomiaru i wykorzystanie w badaniach interdyscyplinarnych*, „Czasopismo Psychologiczne – Psychological Journal”, t. 21, nr 1, s. 159–170.
- Maj N., Piątkowski T. (2021). *Prężność psychiczna jako moderator adaptacji w sytuacji stresu ekstremalnego. Analiza na podstawie przypadków chorych*

- z wyłonioną stomią – badania pilotażowe, „Pielęgniarstwo Chirurgiczne i Angiologiczne”, t. 15, nr 4, s. 193–198.
- Matczak A. (2007). *Kwestionariusz Kompetencji Społecznych KKS. Podręcznik*, Warszawa: Pracownia Testów Psychologicznych.
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z. (2011). *Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – Polska skala SPP 18*, „Polskie Forum Psychologiczne”, t. 1, nr 16, s. 7–28.
- Olweus D. (2013). *School Bullying: Development and Some Important Challenges*, „The Annual Review of Clinical Psychology”, t. 9, s. 751–780.
- Piotrowski K., Wojciechowska J., Ziółkowska B. (2014). *Rozwój nastolatka. Późna faza dorastania* (Niezbędnik dobrego nauczyciela. Rozwój w okresie dzieciństwa i dorastania, t. 6), Warszawa: Instytut Badań Edukacyjnych.
- Prieto-Fidalgo A., Orue I., Gonzalez-Cabrera J.M., Machimbarrena J.M., Calvete E. (2022). *Relationship between Trait Mindfulness and the Roles of Cyberbullying Bystanders among Adolescents*, „Behavioral Psychology”, t. 30, nr 3, s. 663–675.
- Pyżalski J. (2011). *Agresja elektroniczna wśród dzieci i młodzieży*, Sopot: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne.
- Pyżalski J. (2012). *From Cyberbullying to Electronic Aggression: Typology of the Phenomenon*, „Emotional and Behavioral Difficulties”, t. 17, nr 3–4, s. 305–317.
- Ryan P. (2012). *Online Bullying*, New York: The Rosen Publishing Group.
- Ryś M., Trzęsowska-Greszta E. (2018). *Kształtowanie się i rozwój odporności psychicznej*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio”, t. 2, nr 34, s. 164–188.
- Santos D., Mateos-Perez E., Cantero M., Gamez-Gaudix M. (2021). *Cyberbullying in Adolescents: Resilience as a Protective Factor of Mental Health Outcomes*, „Cyberpsychology. Behavior, and Social Networking”, t. 24, nr 6, s. 414–420.
- Siemieniecka D., Skibińska M., Majewska K. (2020). *Cyberagresja. Zjawisko, skutki, zapobieganie*, Toruń: Wydawnictwo Naukowe UMK.
- Szuster A. (2021). *IMPACT: 10 lekcji ograniczających cyberprzemoc młodzieżową – aspekt psychologiczny*, „Przegląd Psychologiczny”, t. 64, nr 2, s. 35–51.
- Szwajca K. (2014). *Sprężystość (resilience) i odpowiedzi na doświadczenia urazowe – fascynujący i trudny obszar badań*, „Psychiatria Polska”, t. 48, nr 3, s. 563–572.
- Tobias S., Chapanar T. (2016). *Predicting Resilience after Cyberbully Victimization among High School Students*, „Journal of Psychological and Educational Research”, t. 24, nr 1, s. 7–26.
- Tomczyk Ł., Srokowski Ł. (2016). *Kompetencje w zakresie bezpieczeństwa cyfrowego w polskiej szkole*, Tarnów: Stowarzyszenie Miast w Internecie.
- Varnai D.E., Malinowska-Cieślik M., Madarasova Geckova A.M., Csemy L. (2022). *Do Neighbors Have More Peaceful Students? Youth Violence Profiles*

- among Adolescents in the Czech Republic, Hungary, Poland and Slovakia*, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, t. 19, nr 7964, s. 1–17.
- Waligóra-Huk A. (2014). *Teachers of Rural Junior High Schools and Preventive Actions in the Area of Cyberbullying*, „Kultura i Edukacja”, nr 5(105), s. 101–116.
- Węglarz J., Bentkowska D. (2022). *Trening umiejętności społecznych dzieci i młodzieży*, Gdańsk: Wydawnictwo Harmonia.
- Willard N.E. (2007). *Cyberbullying and Cyberthreats: Responding to the Challenge of Online Social Aggression, Threats, and Distress*, Champaign (IL): Research Press.
- Wojtasik Ł. (2007). *Przemoc rówieśnicza a media elektroniczne*, Warszawa: Fundacja Dzieci Niczyje.
- Wrobel-Delegacz W. (2019). *Edukacyjno-wychowawcza rola rodziny w kształtowaniu kultury i poczucia bezpieczeństwa w cyberprzestrzeni*, „Journal of Modern Science”, t. 1, nr 13, s. 9–30.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Magdalena Wędzińska
 Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy
 Wydział Pedagogiki
 e-mail: magdaw@ukw.edu.pl

Katarzyna Jarosz
ORCID: 0000-0002-0878-9013
Uniwersytet Opolski

Koncepcja strategii jakości noetycznych jako przykład metody projektowania wsparcia rozwoju odporności psychicznej dzieci i młodzieży

ABSTRAKT

Celem artykułu jest przedstawienie autorskiej koncepcji strategii jakości noetycznych jako metody wsparcia rozwoju odporności psychicznej dzieci i młodzieży. Problem badawczy dotyczy odpowiedzi na pytanie: czy i w jaki sposób strategię jakości noetycznych można wykorzystać w profilaktyce jako metodę wsparcia rozwoju odporności psychicznej dzieci i młodzieży oraz jakie praktyczne implikacje wynikają z założeń strategii? W artykule zastosowano metodę analityczno-syntetyczną badania literatury przedmiotu.

Na podstawie opracowań literatury przedmiotu przeprowadzono analizę zależności pomiędzy noetycznym wymiarem osobowości a odpornością psychiczną oraz dokonano procesu konceptualizacji strategii jakości noetycznych. Przedstawiono miejsce i znaczenie autorskiej strategii w profilaktyce oraz określono praktyczne implikacje wynikające z jej założeń.

Z przeprowadzonych analiz wynika, iż jakości noetycznego wymiaru osobowości są czynnikami chroniącymi dla jednostek w sytuacjach trudnych. Wyznaczone cele oraz mechanizm działania strategii jakości noetycznych opierają się na strukturze neodynamiki Kazimierza

SŁOWA KLUCZOWE
neodynamika,
noetyczny wymiar
osobowości, strategia
jakości noetycznych,
logoprofilaktyka,
profilaktyka

SPI Vol. 27, 2024/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.1.002pl
Nadesłano: 08.08.2023
Zaakceptowano: 16.02.2024

Popielskiego. Koncepcja strategii jakości noetycznych daje teoretyczne podstawy do poszukiwania wdrożeń praktycznych dla profilaktyki i logoprofilaktyki. Ukazuje ona sposoby wzmacniania i rozwoju osobowości w noetycznym wymiarze, co w znaczący sposób może przyczynić się do wspierania rozwoju odporności psychicznej jednostek. Może być ona wykorzystywana do budowy programów profilaktycznych skierowanych do dzieci i młodzieży.

Wprowadzenie

Trudne sytuacje, kryzysy i cierpienie to nieodłączne elementy ludzkiego życia. Występują one z różną intensywnością i częstotliwością na różnych etapach życia. Ich przyczyną są zarówno wydarzenia o charakterze globalnym, jak i warunki ściśle związane z konkretną osobą (a tym samym ze środowiskiem, w którym ta osoba się żyje) oraz z jej predyspozycjami biologicznymi i osobowościowymi. Wzorce osobowe i autorytety promowane przez kulturę oraz sposób przekazywania wartości w procesie edukacji również nie pozostają w tym względzie bez znaczenia.

Doświadczenie niekorzystnych wydarzeń życiowych wiąże się z określonymi strategiami zachowania skutkującymi przyjęciem konkretnej postawy wobec takich wydarzeń. Warto podkreślić, że ludzie – jako wielowymiarowe istoty zdolne do rozwiązywania problemów – zawsze mają możliwość przyjęcia konkretnej postawy wobec sytuacji, które przyniosło im życie (Frankl 1978: 288). Pierwszym przykładem podejścia, jakie człowiek może wybrać w odpowiedzi na daną sytuację, jest rezygnacja, przy czym jest to zachowanie destrukcyjne, pogarszające niekorzystną sytuację i prowadzące do eskalacji problemów. Drugi przykład to podejście twórcze – takie, które pozwala przezwyciężyć trudne sytuacje i stojące za nimi warunki, a także przyjąć cierpienie jako pewne wyzwanie zmuszające go do rozszerzenia własnych możliwości, swego rodzaju drogę do „bycia i stawania się” (Popielski 2008a: 202–203).

Ludzie mają prawo wybrać własne podejście do bólu i cierpienia wynikających z wydarzeń, jakie przynosi im los. Istotne jest, by człowiek był przygotowany do dokonania takiego wyboru poprzez działania mające na celu pogłębienie samoświadomości w odniesieniu do istoty własnego człowieczeństwa: duchowości i sposobów

jej realizacji. Dzięki temu będzie w stanie przezwyciężyć wszelkie trudności, gdyż „skoro człowiek, jako fizyczno-psychiczno-duchowa całość, uwarunkowany jest «oddolnie» przez czynnik psychofizyczny, to również jest on uformowany i określony «z góry» przez ducha” (Frankl 1978: 277).

Wyposażenie jednostek w umiejętności zwiększające ich szanse na przezwyciężanie trudnych sytuacji zagrażających ich prawidłowemu rozwojowi i zdrowiu jest elementem profilaktyki (Gaś 2004: 33). Istotą działań profilaktycznych jest więc zapobieganie zagrożeniom i dążenie do utrzymania pożądanego lub zadowalającego stanu rzeczy (Jarosz 2019: 11). Warto zauważyć, że profilaktyka jest procesem antycypacyjnym, co oznacza, że odpowiednie działania podejmowane są zanim wystąpią problemy. Główne zadanie profilaktyki sprowadza się do ograniczania i usuwania czynników ryzyka zaburzających prawidłowy rozwój i zdrowe funkcjonowanie poprzez wzmocnienie czynników ochronnych (Gaś 2004: 32).

Czynniki ochronne to indywidualne cechy, sytuacje i warunki (relacje z bliskimi oraz cechy rodziny i środowiska społecznego) mogące zneutralizować negatywny wpływ czynników ryzyka, zwiększając ogólną odporność jednostki. W większości przypadków ich wpływ nie usuwa negatywnych czynników z życia jednostki lub danej grupy społecznej, ale pozwala sobie z nimi skutecznie radzić (Jarosz 2019: 44). Badania związane z profilaktyką zmierzają do zidentyfikowania uniwersalnych i skutecznych czynników ochronnych, dzięki którym będzie można projektować konkretne programy profilaktyczne.

Znaczenie czynników ochronnych w rozwoju umiejętności adaptacyjnych (w obliczu przeciwności losu lub traumatycznych wydarzeń) u osób, rodzin lub całych społeczności uwzględniane było w badaniach nad koncepcją odporności (rezyliencji). W ramach tych badań naukowcy próbowali diagnozować mechanizmy, które umożliwiają prawidłowy rozwój, pomimo występowania licznych niekorzystnych uwarunkowań tworzących system czynników ryzyka (Ostaszewski 2014: 69–71).

W literaturze przedmiotu termin *resilience* (odporność, rezyliencja) najczęściej odnosi się do odporności psychicznej, odporności na zranienie lub do energii. Używa się go w odniesieniu do szeregu czynników, procesów i mechanizmów ochronnych, które sprzyjają pozytywnemu funkcjonowaniu jednostki oraz całych grup społecznych,

pomimo przeciwności losu lub traumatycznych doświadczeń, jakie miały miejsce w teraźniejszości lub przeszłości (Junik 2011: 12, 49–50). Procesy te dotyczą zatem działania czynników ochronnych i zasobów jednostki w konfrontacji z negatywnymi wydarzeniami lub zagrożeniami.

Aktualnie koncepcja odporności łączy wiedzę z zakresu biologii, psychologii społecznej, psychologii rozwojowej i nauk medycznych. Znacząco przyczynia się ona do rozwoju badań mających na celu wypracowanie skutecznych sposobów pomocy dzieciom, młodzieży i rodzinom z grup podwyższonego ryzyka. W związku z tym szczególne znaczenie przypisuje się strategiom, które wzmacniają wpływ czynników ochronnych, wzbogacających zasoby indywidualne, rodzinne i środowiskowe (Jarosz 2019: 48).

Ważnym krokiem w badaniach nad czynnikami ochronnymi i zdrowiem było włączenie wymiaru noetycznego do badań nad człowiekiem przez Viktora E. Frankla (Popielski 1994, 2008; Klamut 2002; Benard 2004). Atrybuty tego wymiaru, takie jak koncentracja na życiu, cele i wartości, stanowią najistotniejsze cechy związane z odpornością osoby (Frankl 1986; Werner, Smith 1992; Antonovsky 1995).

Po głębokiej analizie osobistego doświadczenia Holokaustu Frankl wypracował pewne strategie terapeutyczne i profilaktyczne oparte na duchowości (Gąsior 2012: 118–119). Duchowość jest elementem wolności w człowieku (Frankl 1978: 284), która umożliwia mu przyjęcie określonego stanowiska w każdej sytuacji, a także zachowanie dystansu, podjęcie decyzji, a nawet uznanie bądź odrzucenie pragnienia: „Postanowiłem udowodnić, że człowiek jest nie tylko istotą fizyczną i psychiczną, ale także duchową – wolną i odpowiedzialną” (Frankl 1978: 310). Dzięki duchowej wolności osoby są w stanie kontrolować każdą sytuację oraz rozwijać zdolność wznoszenia się ponad siebie poprzez przyjęcie konkretnej postawy duchowej (Frankl 1978: 285, 294).

Siła duchowości definiowana jest za pomocą określenia „noedynamika”. Odnosi się ono do stanu zwiększonego napięcia wynikającego z poszukiwania sensu życia. Jako nieodłączna cecha ludzkiej natury stanowi ona podstawowy warunek zdrowia psychicznego (Frankl 1978: 295). Frankl opisuje ten stan jako „rozdźwięk pomiędzy tym, co już osiągnęliśmy, a tym, co jeszcze mamy osiągnąć; lub między tym, kim jesteśmy, a kim powinniśmy być” (Frankl 2009:

158). Jest to siła, która popycha ludzi do osiągnięcia wartościowych celów i szukania potencjalnych znaczeń ukrytych w każdej – nawet najtrudniejszej – sytuacji życiowej (Frankl 2010: 158).

Duchowy wymiar egzystencji obejmuje cechy noetyczne będące źródłem aktywności osoby, która może reagować w sposób duchowy i wznosić się ponad potrzeby, nawet jeśli jeszcze nie osiągnęła w pełni swojego potencjału (Frankl 1978: 280). Cechy te zostały wyodrębnione w procesie operacjonalizacji noetycznego wymiaru osobowości przez ucznia Frankla – Kazimierza Popielskiego. Według niego wymiar noetyczny przejawia się poprzez następujące elementy, które go tworzą:

- cechy noetyczne (subiektywny potencjał wrodzony każdej istocie ludzkiej: wolność, godność, cierpienie, nadzieja i podmiotowość, które umożliwiają byt oraz realizację istnienia, współtworząc doświadczenie sensu życia) (Popielski 1994: 100–102);
- orientacje czasowe (polegające na odczuwaniu przez jednostkę własnego istnienia w ramach „optimum czasowego”, które chroni ją przed nadmiernym skupianiem się tylko na jednym z możliwych czasów: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości) (Popielski 1994: 103);
- działania noetyczne (prowadzą one do realizacji cech subiektywnych i osobistej egzystencji; obejmują takie umiejętności, jak samopotwierdzenie, autotranscendencja, dystans do siebie, akceptacja życia, kreatywność i akceptacja innych) (Popielski 1994: 103–105);
- postawy noetyczne (stanowią przejaw wypracowanych sposobów bycia osoby, jej postawy wobec rzeczywistości wyrażające się w konkretnych działaniach, postawy wobec sukcesu i śmierci, postawy zaangażowania oraz postawy intelektualne i emocjonalne) (Popielski 1994: 105–106).

Powyższa lista streszcza i wyraża istotę idei człowieka jako istoty wielowymiarowej i duchowej. Co więcej, posłużyła ona do sporządzenia tzw. Testu Noeodynamiki (Popielski 1994: 99). Jak dowiodło wiele badań, noeodynamika ma niebagatelne znaczenie dla zdolności jednostki do radzenia sobie z chorobą, stresem lub traumą (Klamut 2002; Suchocka 2008, 2011; Popielski, Mamcarz 2015) i innymi

niekorzystnymi okolicznościami życia, takimi jak wychowywanie się w rodzinie z problemem alkoholowym (Gąsior 2012).

Wspomniane wyżej zależności występujące pomiędzy odpornością psychiczną a noetycznym wymiarem egzystencji wskazują na potrzebę konceptualizacji nowej strategii profilaktycznej ukierunkowanej na jakości noetyczne.

Koncepcja strategii jakości noetycznych w profilaktyce

Strategie w profilaktyce to sposoby działania, dzięki którym dążymy do osiągnięcia zamierzonych celów. Strategie profilaktyczne wywodzą się z modeli teoretycznych wyjaśniających funkcjonowanie i rozwój osoby (Okulicz-Kozaryn 2003: 36–37). Są to zatem zgodne z teorią sposoby postępowania mające na celu osłabienie czynników ryzyka i wzmocnienie czynników ochronnych, co ma zapobiegać potencjalnym zagrożeniom. W budowaniu i wdrażaniu programów profilaktycznych wykorzystywane są pewne strategie. Do głównych strategii profilaktycznych zaliczamy strategię informacyjną, strategię edukacyjną, strategię alternatyw, strategię interwencyjną, strategię edukacji normatywnej i strategię redukcji szkód (Ostaszewski 2010: 85–91).

Pierwotna koncepcja strategii jakości noetycznych opiera się na wspomnianej wcześniej koncepcji noedynamiki opracowanej przez Popielskiego. Jej główne cele to wspieranie wielowymiarowego rozwoju dzieci i młodzieży ze szczególnym uwzględnieniem noetycznego wymiaru osobowości oraz przygotowanie jednostki do radzenia sobie z przeciwnościami losu poprzez odkrywanie sensu życia i praktyczne zastosowanie zinternalizowanych wartości.

Pierwszym celem szczegółowym strategii jakości noetycznych jest poszerzenie wiedzy człowieka na temat jego osobistego potencjału, dzięki czemu będzie on mógł sobie uświadomić stan swojego indywidualnego sposobu bycia. Odnosząc się do tych zasobów, osoba jest zdolna do optymalnego rozwoju osobistego, który różni się od rozwoju będącego skutkiem okoliczności lub związanego z „posiadaniem” czegoś. Wynika to z faktu, że jakości noetyczne są wrodzone każdemu człowiekowi i wypływają z jego natury. Wykorzystanie tego potencjału jest szczególnie ważne w trudnych lub ekstremalnych sytuacjach, gdy dana osoba może być pozbawiona (w mniejszym lub

większym stopniu) swych zasobów biologicznych i psychicznych na skutek przeciwności losu (Popielski 2008b: 17–20).

I tak, w ramach programów profilaktycznych opartych na strategii jakości noetycznych powinno się podejmować działania mające na celu poszerzenie wiedzy o typowo ludzkich zasobach i potencjałach, które ukierunkowują jednostki i grupy społeczne na takie wartości, jak wolność, odpowiedzialność, godność, miłość, nadzieja, zaufanie, otwartość, samoakceptacja, podmiotowość, czy koncentracja na celach, gdyż są to wartości powodujące, że osoba czuje się podmiotem własnego istnienia i ma wrażenie, że kieruje swym życiem. Jest to możliwe dzięki uznaniu wartości postawy – począwszy od tego, co może ograniczać funkcjonowanie jednostki w danej sytuacji, aż po szukanie i odkrywanie sensu danej sytuacji.

Drugim celem szczegółowym takiej strategii jest wspieranie działań noetycznych, które umożliwiają jednostce przyjęcie następujących postaw: podejście do życia jako zadania, przewyższanie trudności i podejmowanie wysiłku czy akceptacja i życzliwość wobec innych (Popielski 1994: 103). Czynniki, które ułatwiają przyjęcie postawy wobec życia jako zadania, to: samoakceptacja, satysfakcja z własnych osiągnięć, zaufanie do życia, kierowanie się sumieniem oraz własna ocena poczucia sensu (i znaczenia) życia (Popielski 1994: 104–105). A zatem ramy programów profilaktycznych opartych na wiedzy o wyżej wspomnianych jakościach noetycznych powinny obejmować działania wspierające rozwój umiejętności, podejmowanie zadań, rozwiązywanie problemów, wywiązywanie się ze zobowiązań, zaangażowanie i podejmowanie wysiłku – ze szczególnym uwzględnieniem wartości sumienia, którym należy się w życiu kierować.

Kolejnym zbiorem umiejętności, których rozwój powinien być wspierany w ramach działań profilaktycznych opartych na strategii jakości noetycznych, są te związane z przekraczaniem pewnych warunkowań i przyjmowaniem postawy dystansu wobec siebie, własnych problemów i przeszkód życiowych, co – w obliczu trudności – może inspirować osobę do twórczych rozwiązań, wysiłków i działań. W dążeniu do rozwijania działań noetycznych konieczne jest również uwzględnienie procesu budowania relacji z innymi ludźmi – relacji opartych na życzliwym i aktywnym podejściu do potrzeb innych ludzi oraz ich akceptacji. Ważną umiejętnością, na którą należy zwrócić uwagę podczas tworzenia i wdrażania działań profilaktycznych, jest

autotranscendencja polegająca na wznoszeniu się ponad określone warunki dzięki umiejętności odwoływania się do wartości poza- i ponadosobistych (Popielski 1994: 103–106).

Trzeci cel szczegółowy, który powinien być realizowany w ramach opisywanej strategii, jest związany z noetyczną czasowością i polega na wspieraniu „umiejętności tworzenia «czasowego optimum» u dzieci i młodzieży, czyli takiego poczucia umiejscowienia ich istnienia w czasie lub takiego sposobu ich komunikacji z rzeczywistością, które służą ich najpełniejszej samorealizacji” (Popielski 1994: 103). W programach profilaktycznych problem ten można uwzględnić poprzez rozwijanie umiejętności koncentrowania się na możliwościach zawartych w przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Stanowi to konsekwencję wzmacniania poczucia wpływu na własną przyszłość oraz troski o swój dobrobyt.

Mechanizm funkcjonowania strategii jakości noetycznych opiera się na zasadzie twórczego bycia i stawania się jednostki, co Popielski definiuje jako pewne odniesienie czy też pewną tendencję „do...”. Jest to subiektywna zasada aktywnego, twórczego i refleksyjnego sposobu bycia i stawania się człowiekiem. Opiera się ona na założeniu, że człowiek jest popychany i pociągany przez określone potrzeby i wartości (wciąż jako aktywny podmiot) oraz że odnosi się „do...” kogoś lub czegoś, co jest dla niego cenne. Dzięki temu osoba funkcjonuje nie tylko na zasadzie potrzeb, ale odwołuje się do wartości i znaczeń, które stają się fundamentem jej motywacji, wyborów i decyzji, a także ciąglego bycia i stawania się (Popielski 1994: 59–60).

W praktyce profilaktycznej pozwala to na rozwijanie działań oraz umiejętności zaspokajania i regulowania – a nawet odraczania – potrzeb poprzez odniesienie „do...” wartości. Efektem jest dojrzała egzystencja postrzegana jako skutek świadomego wyboru, refleksji, decyzji, starań i odniesień. Odniesienie „do...” wartości subiektywnie ważnych jest możliwe nawet w indywidualnie niekorzystnej sytuacji (na przykład wymagającej wyrzeczenia lub cierpienia) i w znacznym stopniu wspiera rozwój odporności psychicznej poprzez wykorzystanie potencjału jakości noetycznych (por. Popielski 2008: 20–22).

Stosowanie w pracy profilaktycznej strategii kierowania jednostki „do...” wartości powinno obejmować następujące obszary tematyczne: rodzaje, funkcje i sposoby urzeczywistniania wartości w życiu, kształtowanie umiejętności rozróżniania i odkrywania wartości – od

egzystencjalnie znaczących do tych, które zazwyczaj podtrzymują życie, jak również absolutyzowanie wartości i quasi-wartości (por. Popielski 2008a: 67–75).

Strategia jakości noetycznych łączy w sobie elementy strategii informacyjnej i edukacyjnej, wzbogacając działalność profilaktyczną o kształtowanie podejścia jednostki „do...” wartości. Odpowiada to czwartej dźwigni skutecznej profilaktyki, o której wspomina Szymon Grzelak (2015) – „budowaniu na wartościach i marzeniach młodych ludzi”, a także koncepcji profilaktyki pozytywnej Krzysztofa Ostaszewskiego (2006) i modelowi profilaktyki pozytywnej Katarzyny Jarosz (2019).

Szczególne miejsce i znaczenie strategii jakości noetycznych można dostrzec w obszarze logoprofilaktyki definiowanej jako „koncepcja zastosowania filozofii prof. Frankla w profilaktyce zintegrowanej, która jest uniwersalna, zawiera racjonalną, spójną i odważną wizję oraz oferuje więcej niż tylko zapobieganie uzależnieniom czy propagowanie zdrowego stylu życia. Chodzi o to, abyśmy my – dorośli, potrafili skutecznie wspierać młodych ludzi w budowaniu dojrzałego świata wartości, a także w realizacji ich najgłębszych marzeń i celów życiowych” (Solecki cyt. za: Gubała 2022: 13). Omawiana strategia – ze względu na wyżej wymienione cele i mechanizm funkcjonowania – stanowi istotny element w rozwijaniu koncepcji logoprofilaktyki.

Ponadto strategia jakości noetycznych może być stosowana jako profilaktyka nie tylko w sposób uniwersalny, ale także selektywny, w ramach którego organizowane są działania skierowane do dzieci i młodzieży z grup zwiększonego ryzyka – tych, u których (ze względu na sytuację społeczną lub rodzinną) istnieje znacznie wyższe zagrożenie wystąpienia zachowań problematycznych. Ukazanie tej grupie odbiorców możliwości i zasobów wynikających z samego życia (i niezależnych od ich niekorzystnych warunków życiowych) może się okazać znaczącym procesem ochronnym na ścieżce ich dalszego rozwoju.

Strategia jakości noetycznych w profilaktyce – przykłady dobrych praktyk

Biorąc pod uwagę wybrane założenia stojące za logoterapią Frankla oraz sposoby radzenia sobie z kryzysami, Fundacja

Wspierania Wychowania „Archezja” opracowała program profilaktyczny „Cuder – żyj z sensem”. Program ten skierowany jest do dzieci i młodzieży, a jego głównym celem jest wspieranie rozwoju umiejętności radzenia sobie z kryzysami rozwojowymi poprzez inspirowanie młodych ludzi do refleksji nad duchowym i moralnym potencjałem człowieka. Cele te osiągnąć są poprzez kreatywne sposoby organizowania zajęć, podczas których prezentowane są założenia antropologii personalistycznej Frankla oraz rozgrywana jest gra profilaktyczna „Cuder”. Działania w ramach tego programu mają na celu przygotowanie młodzieży „do konfrontacji z trudnościami życia poprzez uporządkowanie swych relacji, emocji, duchowości, umysłu i fizyczności” (Gubała 2022: 14). Fundacja realizuje także szereg działań opartych na koncepcji odkrywania sensu życia i oparcia się na wartościach. Działania te obejmują zajęcia integracyjno-profilaktyczne w Ojcowskim Parku Narodowym oraz ogólnopolskie projekty edukacyjno-profilaktyczne: „Bądźmy poszukiwaczami autorytetów” i „Szukajmy miłości w rodzinie” (Kmieciak-Jusięga 2022: 27–28).

Innym programem profilaktycznym opartym na Franklowskiej koncepcji wielowymiarowości człowieka jest projekt „Wspieranie wielowymiarowego rozwoju młodzieży” proponowany przez Katarzynę Jarosz. Przyjmuje on formę ustrukturyzowanych działań edukacyjno-społeczno-terapeutycznych, których tematyka odwołuje się do potencjałów w poszczególnych wymiarach egzystencji, tj. biologicznym, społecznym, podmiotowym i duchowym – potencjałów, które uznaje się za czynniki ochronne. Wybór czynników ochronnych w danym wymiarze życia opiera się na konkretnych teoriach, w tym m.in. na koncepcji salutogenezy Aarona Antonovsky’ego (wymiar biologiczny), koncepcji inteligencji społecznej Stephena Greenspana (wymiar społeczny), koncepcji Jacka Mayera i Petera Saloveya dotyczącej inteligencji emocjonalnej, koncepcji zachowań transgresyjnych Józefa Kozielskiego (wymiar subiektywny) oraz koncepcji sensu życia Viktora E. Frankla (wymiar duchowy) (Jarosz 2019: 8–9).

Program rozpoczyna się od ćwiczenia zatytułowanego „Kim jest człowiek?”, które ma na celu pomóc młodym ludziom znaleźć odpowiedź na to pytanie, ukazując związek pomiędzy cechami poszczególnych wymiarów egzystencji. Kolejne zajęcia koncentrują się na wspieraniu czynników ochronnych w danym wymiarze, w wyniku czego uczestnicy poznają sposoby korzystania z możliwości, jakie

daje życie, ze szczególnym uwzględnieniem odkrywania jego sensu i realizacji wartości (Jarosz 2022: 86–87).

Wniosek

Podsumowując, strategia jakości noetycznych (ze względu na przyjęte cele związane ze strukturą ludzkiego wymiaru osobowości) w znacznym stopniu rozszerza zakres działań profilaktycznych. Strategia ta odwołuje się do motywacji związanych z noetycznym wymiarem egzystencji, czyli z odkrywaniem sensu życia poprzez realizację wartości. W ten sposób znacząco rozszerza i uzupełnia główne strategie wykorzystywane do tworzenia programów profilaktycznych.

Dlatego też strategia opisana w niniejszym artykule umożliwia podejmowanie działań, które wspierają rozwój postaw zachęcających do dostrzegania i wykorzystywania potencjału tkwiącego w życiu jako takim – pomimo niekorzystnych wydarzeń czy warunków, z jakimi dziecko lub nastolatek może się zderzyć. Podejście to opiera się na przekonaniu, że „cały potencjał naszego «ja» to odnalezienie sensu i urzeczywistnienie wartości, a także możliwości, które w sposób pośredni wynikają z konfrontacji człowieka z tym, co niesie los” (Frankl 1978: 18).

Wdrażanie wyżej wymienionych działań jest bardzo istotne, gdyż umożliwiają one doświadczanie motywacji prorozwojowych, które inspirują osobę do powiedzenia życiu „tak”, pomimo wszelkich przeciwności losu. Opisane wyżej postawy pomagają przeciwstawić się rozpacz, rezygnacji, wycofaniu z aktywnego życia lub biernemu oczekiwaniu na jakiegokolwiek szanse, jakie przynosi życie. Podnoszą one również poziom akceptacji siebie i swojego życia takim, jakie ono jest, poprzez naukę przyjmowania go i przeżywania w najlepszy możliwy sposób.

Bibliografia

- Antonovsky A. (1995). *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, przeł. H. Janet Grzegołowska-Klarkowska, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Benard B. (2004). *Resiliency: What We Have Learned*, San Francisco (CA): WestEnd.

- Frankl V.E. (1978). *Homo patiens*, przeł. R. Czernecki, J. Morawski, Warszawa: Instytut Wydawniczy Pax.
- Frankl V.E. (2009). *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, przeł. A. Wolnicka, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Frankl V.E. (2010). *Wola sensu. Założenie i zastosowanie logoterapii*, przeł. A. Wolnicka, Warszawa: Wydawnictwo Czarna Owca.
- Gaś Z.B. (2004). *Szkolny program profilaktyki: istota, konstruowanie, ewaluacja. Poradnik metodyczny*, Lublin: Pracownia Wydawnicza Fundacji „Masz Szansę”.
- Gąsior K. (2012). *Funkcjonowanie noo-psychospołeczne i problemy psychiczne dorosłych dzieci alkoholików*, Warszawa: Difin SA.
- Gubała T. (2022). *CUDER, czyli jak pokazać integrację osoby*, „Wychowawca”, lipiec–sierpień 2022, s. 12–13.
- Grzelak S. (2015). *Vademecum skutecznej profilaktyki problemów młodzieży. Przewodnik dla samorządowców i praktyków oparty na wynikach badań naukowych. Jak wspierać młodzież w podróży życia?*, Warszawa: Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Jarosz K. (2019). *Profilaktyka pozytywna w teorii i praktyce pedagogicznej*, Opole: Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego.
- Jarosz K. (2022). *Model wielowymiarowej profilaktyki pozytywnej jako przykład narzędzia projektowania wsparcia rozwoju duchowości dzieci i młodzieży*, „Horyzonty Wychowania”, t. 21, nr 58, s. 78–89.
- Junik W. (2011). *Zjawisko rezylencji – wybrane problemy metodologiczne*, [w:] W. Junik (red.), *Resilience*, Warszawa: Wydawnictwo Edukacyjne Parpamedia, s. 89–99.
- Klamut R. (2002). *Cel, czas, sens życia*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Kmieciak-Jusięga K. (2022). *Logoprevention: A New Concept of Prevention of Risky Behaviors in Children and Adolescents Based on the Assumptions of Victor E. Frankl's Logotherapy*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 25, nr 4, s. 19–32.
- Okulicz-Kozaryn K. (2003). *Teorie psychologiczne w praktyce profilaktycznej*, „Remedium”, nr 12(120), s. 36–37.
- Ostaszewski K. (2006). *Profilaktyka pozytywna*, „Świat Problemów”, t. 3, nr 158, s. 6–10.
- Ostaszewski K. (2010). *Kompendium wiedzy o profilaktyce* [w:] J. Szymańska (red.), *Przewodnik metodyczny po programach promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki*, Warszawa: Etoh Fundacja Rozwoju Profilaktyki, Edukacji i Terapii Problemów Alkoholowych, s. 73–97.
- Ostaszewski K. (2014). *Zachowania ryzykowne młodzieży w perspektywie mechanizmów resilience*, Warszawa: Instytut Psychiatrii i Neurologii.
- Popielski K. (1994). *Noetyczny wymiar osobowości. Psychologiczna analiza poczucia sensu życia*, Lublin: Redakcja Wydawnictw KUL.
- Popielski K. (2008a). *Psychologia egzystencji. Wartości w życiu*, Lublin: Wydawnictwo KUL.

- Popielski K. (2008b). *Noetyczne jakości życia i ich znaczenie w procesie „bycia i stawania się” egzystencji*, „Chowanna”, nr 1, s. 9–25.
- Popielski K., Mamcarz P. (2015). *Trauma egzystencjalna a wartości*, Warszawa: Difin SA.
- Solecki R. (2022). *Logoprofilaktyka*, „Wychowawca”, lipiec–sierpień 2022, s. 13–14.
- Suchocka L. (2007). *Psychologiczna analiza cierpienia w chorobie przewlekłej*, Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL.
- Werner E., Smith R. (1992). *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*, New York: Cornell University Press.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Katarzyna Jarosz
Uniwersytet Opolski
Instytut Nauk Pedagogicznych
e-mail: kjarosz@uni.opole.pl

Margarita Fernández-Romero

ORCID: 0009-0001-3630-2057

CEU Universidad Cardenal Herrera

Francisco Pardo Fabregat

ORCID: 0000-0002-8678-4621

CEU Universidad Cardenal Herrera

Analiza programu nauczania wczesnoszkolnego z perspektywy teorii odporności

ABSTRAKT

Ponieważ odporność psychiczna (rezyliencja) odnosi się do ludzkiej zdolności do przezwyciężania trudnych sytuacji i szybkiego powrotu do równowagi, rozwijanie jej od najmłodszych lat w kontekście edukacyjnym pozwala dzieciom efektywniej funkcjonować na poziomie poznawczym i emocjonalnym. Dlatego głównym celem tego badania jest analiza obecności filarów odporności w obowiązującym obecnie hiszpańskim prawie oświatowym, ze szczególnym uwzględnieniem etapu edukacji wczesnoszkolnej. W Hiszpanii nowe prawo edukacyjne (LOMLOE), tj. Ustawa Organiczna 3/2020 zmieniająca Ustawę Organiczną 2/2006, dąży do wzmocnienia autonomii, inicjatywy i rozwiązywania konfliktów u dzieci. W Królewskim Rozporządzeniu 95/2022 dotyczącym edukacji wczesnoszkolnej wspomniane są trzy obszary wiedzy (wzrost w harmonii, odkrywanie i eksploracja otoczenia oraz komunikacja i reprezentacja rzeczywistości), przy czym łączy się je z siedmioma filarami odporności według koncepcji Stevena J. Wolina i Sybil Wolin. W drugim cyklu edukacji wczesnoszkolnej kładzie się nacisk na rozwój konkretnych umiejętności nauki

SŁOWA KLUCZOWE

edukacja
wczesnoszkolna,
odporność, prawo
hiszpańskie, filary,
umiejętności

SPI Vol. 27, 2024/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.1.003pl
Nadesłano: 13.12.2023
Zaakceptowano: 13.02.2024

i działania, co przyczynia się do wszechstronnego rozwoju dziecka. Chociaż LOMLOE nie wspomina bezpośrednio o odporności/rezyliencji, elementy programowe odzwierciedlają filary odporności psychicznej (z wyjątkiem humoru), podkreślając znaczenie zrozumienia indywidualnych cech dzieci i ich kontekstów. Podsumowując, promowanie odporności psychicznej w edukacji wczesnoszkolnej jest zgodne z przepisami edukacyjnymi w Hiszpanii, co przyczynia się do wszechstronnego rozwoju dzieci i przygotowuje najmłodszych na przyszłe wyzwania.

Wprowadzenie

Każdego dnia ludzie napotykać różne wyzwania i doświadczają niepowodzeń, które muszą przezwyciężać, by się rozwijać i dążyć do szczęścia. Jak twierdzą Andrea Chmitorz i jej współpracownicy (2018), biorąc pod uwagę, że odporność psychiczna odnosi się do umiejętności rozwiązywania problemów i szybkiego wychodzenia z nich pomimo trudności, nie ma wątpliwości, że rozwijanie rezyliencji (odporności) od najmłodszych lat w kontekście edukacyjnym umożliwi dzieciom lepszą wydajność zarówno na poziomie poznawczym, jak i emocjonalnym.

Obecnie w Hiszpanii edukacja regulowana jest Ustawą Organiczną 3/2020 z dnia 29 grudnia 2020 roku, zmieniającą Ustawę Organiczną 2/2006 z dnia 3 maja 2006 roku dotyczącą edukacji (LOMLOE), która jest szczegółowo opisana w Królewskim Rozporządzeniu 95/2022 z dnia 1 lutego 2022 roku, określającym organizację i minimalne wymogi programowe dla edukacji wczesnoszkolnej. Czy jednak obecne hiszpańskie prawo uwzględnia rozwój odporności psychicznej już na tym etapie edukacyjnym?

Warto zauważyć, że określenie „odporność” (rezyliencja) nie jest wyraźnie wspomniane w tych przepisach. Istnieją w nich jednak pewne elementy, które można uznać za ważne dla rozwijania umiejętności i wartości związanych z odpornością psychiczną. Dlatego też promowanie odporności w ustawowych programach przewidzianych dla edukacji wczesnoszkolnej jest kluczowym, strategicznym aspektem wszechstronnego rozwoju dzieci, znacząco wpływającym na ich przyszłe życie, nawet jeśli samo słowo „odporność/rezyliencja” nie jest w tych programach wymieniane.

Niniejszy artykuł zagłębia się w ten temat, a jego główny cel jest następujący:

- analiza aktualnych hiszpańskich przepisów, w szczególności tych dotyczących edukacji wczesnoszkolnej, w celu ich oceny pod kątem filarów budowania odporności psychicznej/rezyliencji u dzieci.

Aby osiągnąć cel główny, autorzy artykułu sprecyzowali także jego cele szczegółowe:

- przegląd aktualnego stanu wiedzy na temat rezyliencji oraz indywidualnych cech osób odpornych psychicznie;
- opis podstawowych modeli promowania rezyliencji, które mają zastosowanie w kontekstach edukacyjnych.

Ramy teoretyczne

Definicja rezyliencji

Określenie „rezyliencja” (ang. *resilience*) pochodzi od łacińskiego słowa *resilere*, czyli odbić się, powrócić do poprzedniego stanu. Początkowo stosowano je tylko w fizyce, gdzie oznacza ono zdolność danego materiału do powrotu do kształtu pierwotnego po tym, jak materiał został poddany ogromnemu napięciu (Del Rincon 2016; Tebar 2014; Uriarte 2005). W latach 70. XX wieku koncepcja ta przeniknęła do psychologii. Największą popularność zyskała jednak w latach 80. i 90. dzięki badaniom takich psychologów, jak Emmy Werner, Ruth Smith, Edith Grotberg i Michael Rutter. Naukowcy ci badali zdolność dzieci do przetrwania niekorzystnych sytuacji i pozytywnej adaptacji, pomimo doświadczanych trudności (Grotberg 1995; Rutter 1985; Werner, Smith 1982).

Przełomowe badania Werner i Smith (1982), przeprowadzone na dużej grupie dzieci urodzonych w 1955 roku i żyjących w niekorzystnych warunkach w Kauai na Hawajach, uznane zostały za pionierskie w zakresie koncepcji rezyliencji. Badania te wykazały, że – pomimo negatywnego kontekstu życiowego – wielu uczestnikom badań bez żadnej zewnętrznej interwencji udało się przezwyciężyć trudności i prawidłowo się rozwijać. Osoby te zostały opisane jako „odporne psychicznie” (ang. *resilient*). We wszystkich badaniach dzieci żyjące w ekstremalnych warunkach ubóstwa, w podatności na

zagrożenia lub wystawione na inne przeciwności losu różnią się od swych rówieśników pod względem motywacji, optymizmu i oczekiwań. Indywidualne różnice pomiędzy nimi określają, czy występuje u nich reakcja, jaką można wiązać z rezyliencją. Badania podłużne pozwoliły na ustalenie cech, które przyczyniają się do budowania odporności psychicznej, przy czym cechy te podzielono na czynniki osobiste/indywidualne, rodzinne i społeczne. Tym samym, autorki badań analizowały nie tylko cechy odpornych psychicznie jednostek, ale też procesy, które pozwalają na osiągnięcie takiej odporności.

Wszystkie te aspekty przyczyniają się do ciągłej ewolucji definicji odporności psychicznej (rezyliencji). Według Cristóbalu Ruiz-Romána i jego współpracowników (2020), koncepcja rezyliencji ewoluowała od podejścia ściśle psychologicznego, ukierunkowanego na indywidualne cechy osoby odpornej psychicznie, w stronę podejścia społeczno-edukacyjnego, które uwzględnia kontekst społeczno-kulturowy związany z procesami edukacyjnymi.

Juan Uriarte (2005) twierdzi, że w rozwiniętych społeczeństwach kontekst szkolny osoby jest kluczowy ze względu na czynnik socjalizujący przyczyniający się do jej pełnego rozwoju. Konteksty rodzinne i społeczne dziecka determinują jego rozwój, choć nie można też pominąć znaczenia autonomii osobistej. Szkoły powinny być zatem postrzegane jako miejsca, gdzie procesy nauczania i uczenia się połączone są z obszarami, które promują komunikację, tworząc pozytywne więzi wzmacniające rozwój osobisty i przeciwdziałając negatywnym lub niekorzystnym doświadczeniom.

Początkowo badacze zainteresowani analizowaniem rezyliencji skupiali się na cechach osobowych wykazywanych przez uczestników badań. Cechy te umożliwiały jednostkom konfrontację z problemami, przewycięzanie trudności, a nawet nabywanie nowej energii po wyjściu z niekorzystnych, traumatycznych lub społecznie trudnych sytuacji. W wyniku swych badań nad odpornością, autorzy tacy jak Michael Rutter (1979, 1985), Emmy Werner i Ruth Smith (1982), Norman Garmezy i jego współpracownicy (1984) oraz Steven Wolin i Sybin Wolin (1993) opublikowali wnioski dotyczące głównych cech obserwowanych u osób odpornych psychicznie, które przedstawiono w Tabeli 1 (cyt. za: Ruiz-Román i in. 2020).

Tabela 1. Kluczowe cechy osób odpornych psychicznie według wczesnych badań nad tym zagadnieniem

Najważniejsze badania nad rezyliencją			
Werner i Smith (1982)	Rutter (1979, 1985)	Garmezy i in. (1984)	Wolin i Wolin (1993)
Najważniejsze cechy u osób odpornych psychicznie			
<ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialność społeczna • tolerancja • umiejętności komunikacyjne • poczucie własnej wartości • entuzjazm dla nowych celów i dążeń 	<ul style="list-style-type: none"> • poczucie własnej skuteczności • samokontrola • umiejętność budowania relacji • otaczanie się mentorami odpornymi psychicznie 	<ul style="list-style-type: none"> • zdolność do autorefleksji i świadomość siebie • samokontrola • efektywność w relacjach • umiejętność krytycznego myślenia • poczucie humoru • poczucie własnej wartości • umiejętność rozwiązywania konfliktów • pozytywne spojrzenie na świat 	<ul style="list-style-type: none"> • zdolność do autorefleksji • niezależność • umiejętność budowania relacji • moralność • humor • kreatywność • inicjatywa

Źródło: Ruiz-Román i in. (2020).

Werner i Smith (1982) wyróżnili cechy osób odpornych psychicznie, np.: odpowiedzialność społeczna, tolerancja, umiejętności komunikacyjne, poczucie własnej wartości i entuzjazm dla nowych celów. Te aspekty są wyraźnie powiązane ze zdolnością do nawiązywania relacji, poczuciem własnej skuteczności i poszukiwaniem odpornych psychicznie mentorów wspomnianych przez Ruttera (1979, 1985). W rozwijaniu rezyliencji najważniejsze są: zdolność do nawiązywania relacji, skutecznej komunikacji i poszukiwanie wsparcia w trudnych sytuacjach.

Badania przeprowadzone przez Garmezy'ego i jego współpracowników (1984) wykazały, że dla odporności psychicznej kluczowe znaczenie mają takie cechy, jak: autorefleksja, samokontrola, umiejętność krytycznego myślenia, poczucie humoru, umiejętność rozwiązywania konfliktów i pozytywne spojrzenie na świat.

W swoich badaniach Wolin i Wolin (1993) zidentyfikowali autorefleksję, niezależność, umiejętności budowania relacji, moralność, poczucie humoru i inicjatywę jako cechy istotne u osób odpornych psychicznie. Dodali także kreatywność jako cechę niezbędną do rozwijania rezyliencji (cyt. za: Ruiz-Román i in. 2020).

Choć można zaobserwować pewne różnice, zachodzą również istotne podobieństwa pomiędzy różnymi badaniami przedstawionymi w Tabeli 1. Zidentyfikowane przez badaczy cechy można zatem uznać za filary odporności psychicznej, przy czym najbardziej reprezentatywne są te opracowane przez Wolin i Wolin (1993):

- **Autorefleksja (introspekcja)** definiowana jest jako zdolność do zadawania sobie pytań i udzielanie na nie uczciwych odpowiedzi. Odporne osoby są w stanie krytycznie analizować własne reakcje na trudne sytuacje, poznając siebie lepiej i ucząc się na własnych doświadczeniach.
- **Niezależność** to zdolność jednostki do zachowania emocjonalnego i fizycznego dystansu do problemu, ale bez alienowania się od otoczenia. Osoby odporne psychicznie wykazują wysoki poziom autonomii i wiary we własne możliwości, stawiając czoła przeciwnościom losu z determinacją i osobistą odpowiedzialnością.
- **Umiejętność budowania relacji** dotyczy zdolności do nawiązywania i utrzymywania zdrowych, istotnych relacji z innymi. Osoby odporne psychicznie potrafią nawiązywać i rozwijać relacje dające silne wsparcie emocjonalne, co pomaga im przetrwać w trudnych sytuacjach.
- **Moralność** odnosi się do rozumienia i wdrażania zasad moralnych i etycznych. Osoby odporne psychicznie posiadają solidne fundamenty moralne, które pomagają im przezwycięzać przeciwności losu w zgodzie z ich zasadami i wartościami.
- **Poczucie humoru** to umiejętność znalezienia zabawnych aspektów w niekorzystnych sytuacjach. Osoby odporne psychicznie posługują się humorem jako mechanizmem radzenia sobie w trudnych lub problematycznych momentach życia.
- **Kreatywność** to zdolność do poszukiwania nowych lub nietypowych reakcji na daną sytuację. Osoby odporne są kreatywne w swych reakcjach i elastyczne w dostosowywaniu się do problematycznych sytuacji, przez co znajdują nowe rozwiązania pozwalające przezwyciężyć różnorodne przeciwności losu.
- **Inicjatywa** to zdolność do wymagania od siebie i podejmowania coraz bardziej wymagających zadań. Osoby odporne psychicznie są aktywne i z determinacją stawiają czoła różnorodnym wyzwaniom.

Połączenie autorefleksji, niezależności, umiejętności budowania relacji, moralności, poczucia humoru, kreatywności i inicjatywy to solidna podstawa dla rezyliencji (Wolin, Wolin 1993). Wkład wyżej wspomnianych autorów w badania nad odpornością psychiczną nie tylko pomaga lepiej ją zrozumieć, ale też oferuje ramy niezbędne do opracowywania strategii lub modeli, które pomagają rozwijać rezyliencję u jednostek i całych społeczności.

Główne modele rozwijania odporności psychicznej

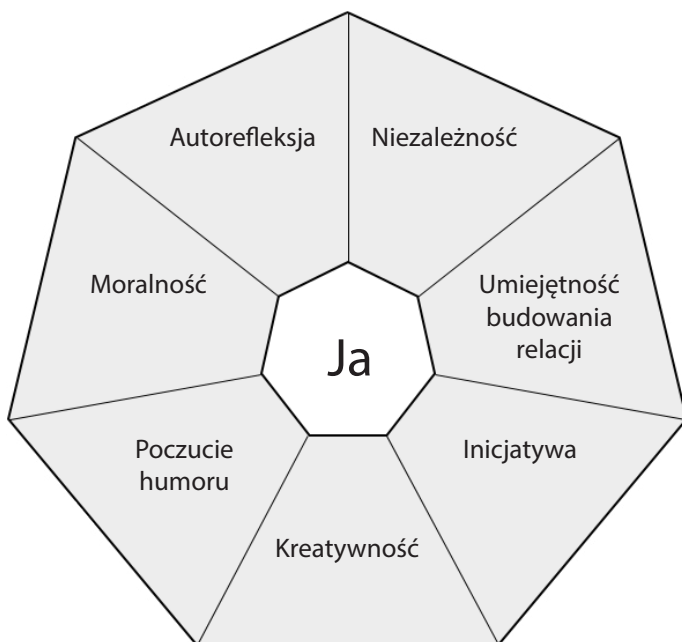
Postępy w badaniach nad rozwijaniem odporności psychicznej doprowadziły do opracowania różnych modeli, które mogą być stosowane zarówno w kontekście społecznym, jak i edukacyjnym. Poniżej przedstawiono te najbardziej reprezentatywne, adekwatne szczególnie dla obszaru edukacji.

Mandala rezyliencji

W modelu Wolin i Wolin (1993), znanym również jako Siedem Filarów Rezyliencji (zdefiniowanych powyżej), autorzy opisują cechy osób odpornych psychicznie. Model ten koncentruje się wyłącznie na jednostce (Rysunek 1). Néstor Suárez (2004) grupuje te filary w cztery komponenty, które pomagają zilustrować cechy opisane przez Wolin i Wolin:

- Kompetencje społeczne obejmują przede wszystkim umiejętności społeczne, takie jak moralność, kreatywność, humor i budowanie relacji.
- Rozwiązywanie problemów jest związane ze zdolnością do poszukiwania rozwiązań z inicjatywą i kreatywnością.
- Niezależność wymaga zdolności do autonomicznego reagowania.
- Poczucie celu i przyszłości jest związane z dążeniem do pozytywnego podejścia, które rozwija umiejętności organizacyjne i planowania (cyt. za: Fernández-Romero i in. 2023).

Rys. 1. Mandala rezyliencji według Wolin i Wolin (1993)



Źródło: Wolin i Wolin (1993).

Model Vanistendaela

Koncepcja odporności zaproponowana przez Stefana Vanistendaela (1994) podkreśla zdolność do ochrony siebie poprzez reagowanie pozytywne pomimo trudności, wprowadzając wymiar moralny do koncepcji rezyliencji. Autor używa metafory domu, by wyjaśnić, w jaki sposób można rozwijać zdolność do przetrwania przeciwności losu. W fundamentach domu znajdujemy podstawowe potrzeby materialne (jedzenie, odpoczynek itp.). Na parterze znajduje się akceptacja samego siebie jako osoby. Przechodząc o jeden poziom wyżej, napotykamy codzienne interakcje, które nadają sens naszemu życiu (rodzina, przyjaciele itp.), natomiast na najwyższym piętrze znajdują się trzy pokoje: poczucie własnej wartości oraz wyznawane zasady, rozwój umiejętności życiowych, a także poczucie humoru i kreatywność. Wreszcie na poddaszu kryją się inne doświadczenia do odkrycia (Rysunek 2).

Rys. 2. Model domu według Vanistendaela (1994)

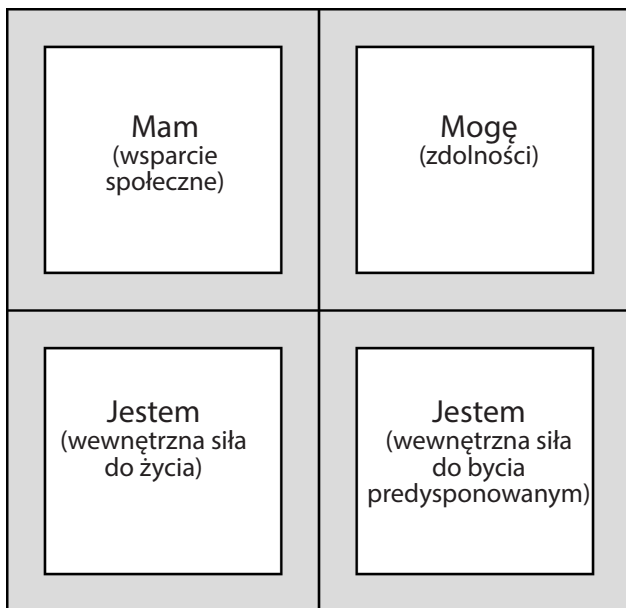


Źródło: Vanistendael (1994).

Model Grothberg

Model ten nakreśla postawy niezbędne do rozwoju odporności psychicznej u jednostki. Początkowo Edith Grothberg (1995) rozważała trzy różne aspekty rozwijania rezyliencji, które wzajemnie na siebie oddziaływały: Jestem, Mam i Mogę. Później jednak uwzględniła jeszcze czwarty aspekt, rozróżniając pomiędzy byciem a byciem predysponowanym do czegoś. Interakcja wszystkich tych aspektów oraz ich czynników rezyliencji umożliwia jej promowanie i rozwój (Rysunek 3).

Rys. 3. Model według Grotberg (1995)



Źródło: Grotberg (1995).

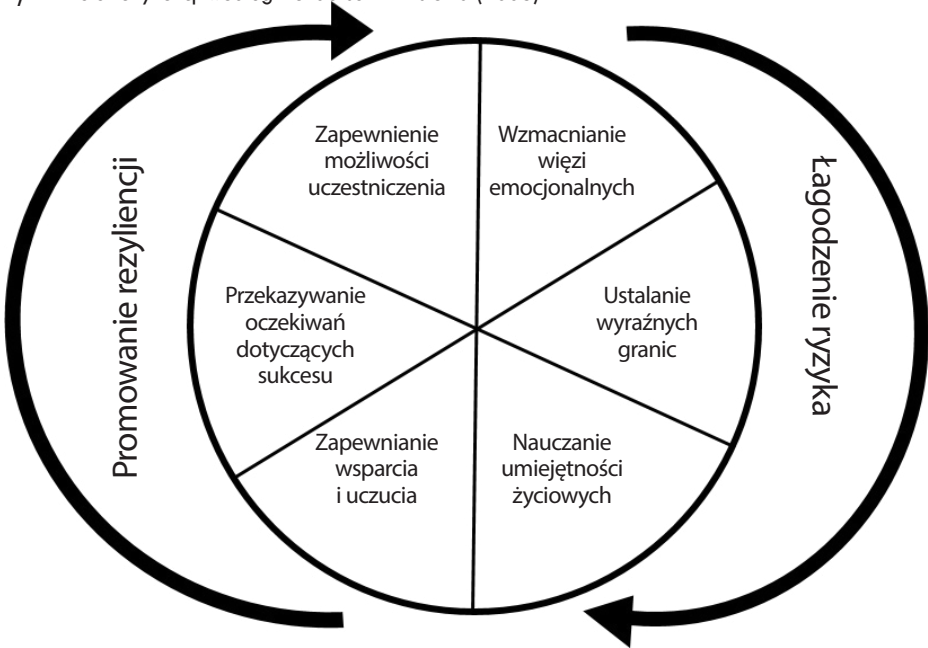
Koło rezyliencji

Inny model, opracowany dla kontekstu szkolnego przez Nan Henderson i Mike'a Milsteina (2003), przedstawiony został w formie koła z sześcioma elementami, w którym każdy element wzmacnia pozostałe, usprawniając rozwój rezyliencji. Model ten ma dwa wymiary, przy czym każdy z wymiarów posiada trzy elementy. Pierwszy wymiar ma na celu złagodzenie ryzyka indywidualnego i środowiskowego poprzez podjęcie trzech konkretnych działań: wzmocnienie więzi emocjonalnych w szkole, ustalanie wyraźnych granic (zasad) i nauczanie umiejętności życiowych. Drugi wymiar obejmuje promowanie odporności poprzez zapewnienie wsparcia i uczucia, ustalanie i przekazywanie realistycznych oczekiwań co do sukcesu oraz zapewnianie możliwości uczestniczenia.

Te sześć działań, zaprojektowanych początkowo w celu rozwijania odporności wśród uczniów w środowisku edukacyjnym, doskonale nadaje się również dla nauczycieli. Niemniej, według Werner (2003), istnieje potrzeba uzupełnienia tego modelu interwencji

o personalizowane adaptacje, które uwzględniają specyfikę każdej osoby i kontekstu (Rysunek 4).

Rys. 4. Koło rezyliencji według Henderson i Milsteina (2003)



Źródło: Henderson i Milstein (2003).

Model ten, który koncentruje się na aspektach społecznych, pozwala na promowanie odporności i jest zgodny z tezą Borisa Cyrulnika (1999), który podkreśla znaczenie nauczyciela jako opiekuna lub przewodnika zapewniającego niezbędne wsparcie, by pomóc uczniom przezwyciężyć traumatyczne sytuacje.

Należy także wspomnieć o Aldo Melillo, który opowiada się za programami rozwijającymi odporność, skupiającymi się na wsparciu grupowym i partycypacyjnym w budowaniu odporności. Melillo (2001) uważa, że powinno się promować rezyliencję w kontekście edukacyjnym i podkreśla znaczenie relacji, jakie powstają pomiędzy wszystkimi uczestnikami procesu: uczniami, nauczycielami i rodzinami, tym samym znacząco ten proces wzbogacając (cyt. za: Gil 2010).

Czynniki ryzyka i czynniki ochronne w rezyliencji

W poprzednich rozdziałach mogliśmy dostrzec zauważalną zmianę w koncepcji rezyliencji, która ewoluowała od badania indywidualnych cech osób odpornych psychicznie ku dynamicznemu procesowi budowania rezyliencji, gdzie istotne jest uwzględnienie zarówno osoby, jak i jej kontekstu lub środowiska (Masten 1999). Aby rozwój tych procesów był znaczący, musi zaistnieć interakcja pomiędzy tzw. czynnikami ochronnymi i czynnikami ryzyka.

Czynniki ochronne odnoszą się do okoliczności lub warunków, które wzmacniają zdolność jednostki lub grupy do pozytywnej konfrontacji z niekorzystnymi sytuacjami, wpływając na skuteczną adaptację i dobrostan emocjonalny (Masten, Powell 2003; Rutter 1985). Jednak Rutter zastrzega, że czynników ochronnych i czynników ryzyka nie można uogólniać, gdyż są one determinowane przez środowisko danej osoby lub grupy. W związku z tym konieczne staje się rozwinięcie koncepcji rezyliencji bardziej w kierunku procesu jej budowania z zastosowaniem modeli odporności aktualnych dla różnych dziedzin, a przede wszystkim dla tej, na której się skupiamy, czyli dla kontekstu edukacyjnego.

Suniya Luthar i jej współpracownicy (2000) stwierdzają, że czynniki ryzyka to warunki, własności lub cechy jednostki lub grupy, które mogą zwiększać prawdopodobieństwo doświadczenia trudności lub negatywnych skutków w obliczu niekorzystnych sytuacji. Ann Masten i Jenifer Powell (2003) twierdzą, że czynniki ryzyka mogą sprawić, iż jednostka lub grupa będzie bardziej podatna na stres i negatywne konsekwencje niekorzystnych sytuacji.

Według Amandine Theis (2023) czynniki ryzyka można podzielić na cztery kategorie. Pierwsza obejmuje sytuacje zakłócające spokojne życie dziecka, na przykład śmierć rodzica (lub obojga rodziców), jego zaburzenia psychiczne lub uzależnienie. Druga kategoria obejmuje czynniki społeczne lub środowiskowe, na które może wpływać ubóstwo rodziny. W trzeciej kategorii mieszczą się przewlekłe problemy zdrowotne w środowisku dziecka, natomiast kategoria czwarta obejmuje katastrofy naturalne i społeczne (cyt. za: Mateu i in. 2010).

Natomiast María García-Vesga i Elsy Domínguez De la Ossa (2013) uważają, że identyfikacja czynników ochronnych i czynników ryzyka może być bardzo skomplikowana, gdyż będą się one różnić

w zależności od charakteru zdarzenia, osoby lub grupy, kontekstu lub środowiska, a także ram czasowych, w jakich te czynniki się pojawiają.

Postępy w badaniach oraz wkład pracy różnych autorów doprowadziły do zmiany terminologii z „czynników ochronnych i czynników ryzyka” na „czynniki sprzyjające i niesprzyjające rezyliencji”. Zgodnie z logiką, gdyby czynniki ochronne spełniały cel ochrony osoby przed ryzykiem, to koncepcja rezyliencji byłaby zbędna (Gil 2010). Właśnie dlatego Vanistendael (2015) podkreśla, że warto rozważyć, czy różnorodne czynniki – będące normalną częścią życia – można odwrócić, a tym samym przekształcić np. czynnik ochronny/sprzyjający rezyliencji w czynnik ryzyka/niesprzyjający rezyliencji lub odwrotnie.

Jedną z badaczek wnoszących istotny wkład w tym zakresie jest Edith Grotberg, która utożsamia różne czynniki z aspektami: Jestem, Mam i Mogę w ramach opracowanego przez siebie modelu.

Mam...

- wokół siebie ludzi, którym mogę zaufać i którzy kochają mnie bezwarunkowo,
- ludzi, którzy wyznaczają mi granice, bym się uczył/a i unikał niebezpieczeństw,
- ludzi, którzy są dla mnie wzorem do naśladowania,
- ludzi, którzy zachęcają mnie do nauki, bym mógł się stać samodzielny,
- ludzi, którzy pomagają mi w chorobie lub zagrożeniu, a także w nauce.

Jestem...

- kimś, kogo inni doceniają i kochają,
- szczęśliwy/a, gdy mogę coś zrobić dla innych i okazać im uczucie,
- pełen/pełna szacunku dla siebie i innych,
- gotów/gotowa wziąć odpowiedzialność za własne czyny,
- pewien/pewna, że wszystko będzie dobrze.

Mogę...

- mówić o tym, co mnie przeraża lub martwi,
- znajdować rozwiązania dla moich problemów,
- kontrolować się, gdy mam ochotę zrobić coś niebezpiecznego lub niewłaściwego,
- szukać właściwego momentu na rozmowę lub działanie,
- znaleźć kogoś, kto mi pomoże, jeśli będę potrzebować pomocy.

Z badań przeprowadzonych przez Grotberg można wywnioskować, że wśród czynników sprzyjających rezyliencji te odnoszące się do wewnętrznych mocnych stron w kategoriach „Jestem” można oddzielić od zdolności i umiejętności umożliwiających rozwiązywanie konfliktów w kategorii „Umiem” oraz od zewnętrznego wsparcia ze strony ludzi lub grup w kategorii „Mam”.

Należy wyjaśnić, że osoba odporna psychicznie niekoniecznie musi posiadać wszystkie te umiejętności, ale posiadanie tylko jednej z nich z pewnością jest niewystarczające. Na przykład posiadanie umiejętności budowania relacji (Jestem), ale bez wspierającego środowiska, w którym można je wykorzystać (Mam), utrudniałoby budowanie rezyliencji. Dlatego konieczne jest łączenie tych czynników tak, by osoba posiadała co najmniej jedną umiejętność z każdego obszaru (Grotberg 1995).

Analiza LOMLOE w edukacji wczesnoszkolnej z perspektywy rezyliencji

Ustawa Organiczna 3/2020 z 29 grudnia 2020 roku zmieniająca Ustawę Organiczną o Edukacji 2/2006 z 3 maja 2006 roku (LOMLOE) to najnowsza ustawa regulująca kwestię edukacji w Hiszpanii. Jest ona w ujętej w Królewskim Rozporządzeniu 95/2022 z 1 lutego 2022 roku, w którym mowa o organizacji i minimum programowym dla edukacji wczesnoszkolnej. Wśród celów określonych w tym rozporządzeniu znalazło się wzmacnianie autonomii, inicjatywy, ciekawości i kreatywności małych dzieci, a także umiejętność rozwiązywania przez nie konfliktów. Można zatem zauważyć, że cele te pokrywają się z cechami, jakie – według Wolin i Wolin (1993) – powinna rozwijać w sobie osoba odporna psychicznie.

Poniżej przedstawiamy szczegółową analizę porównującą obecnie hiszpańskie ustawodawstwo dotyczące edukacji wczesnoszkolnej z filarami rezyliencji według Wolin i Wolin. W tym celu przeanalizujemy każdy z obszarów wiedzy (Obszar 1: harmonijny rozwój; Obszar 2: odkrywanie i eksploracja środowiska; oraz Obszar 3: komunikacja i reprezentacja rzeczywistości) ujęty w Królewskim Rozporządzeniu 95/2022 w sprawie edukacji wczesnoszkolnej, z uwzględnieniem głównych elementów programowych ustawy. Elementy te

obejmują kompetencje kluczowe, kompetencje szczegółowe, kryteria oceny oraz podstawową wiedzę.

Tabela 2 pokazuje, w jaki sposób różne elementy programu nauczania z trzech obszarów wiedzy odnoszą się do siedmiu filarów rezyliencji Wolin i Wolin (1993) uważanych za główne cechy, które powinna posiadać osoba odporna psychicznie. Pierwsze dwie kolumny Tabeli 2 porównują filary rezyliencji do ośmiu kompetencji kluczowych zdefiniowanych w Królewskim Rozporządzeniu 95/2022 jako „osiągnięcia uważane za niezbędne, by uczniowie mogli się z powodzeniem rozwijać na swej ścieżce edukacyjnej i stawiać czoła głównym – globalnym i lokalnym – wyzwaniom czy wymaganiom” (s. 14563):

- językowa kompetencja komunikacyjna (LCC),
- kompetencja wielojęzykowa (PC),
- kompetencja matematyczna, naukowa, techniczna i inżynierska (STEM),
- kompetencja cyfrowa (DC),
- kompetencja osobowa, społeczna i związana z nauką (PSLLC),
- kompetencja obywatelska (CC),
- kompetencja przedsiębiorczości (EC),
- kompetencja świadomości i ekspresji kulturowej (CCAЕ).

W Tabeli 2 można zaobserwować, że pomiędzy kompetencjami kluczowymi nie ma zdefiniowanej hierarchii, gdyż wszystkie są postrzegane jako jednakowo ważne. Odzwierciedla to przekrojowy i zintegrowany charakter edukacji wczesnoszkolnej. Dlatego też zostały one przedstawione w osobnej kolumnie, a nie w ramach każdego obszaru wiedzy – tak jak pozostałe elementy programu nauczania.

Aby uszczegółowić badanie, odniesiono się do drugiego cyklu edukacji wczesnoszkolnej, gdyż właśnie w nim rozwija się wiedzę nabytą wcześniej, a także umiejętności związane z uczeniem się bycia i uczeniem się wykonywania różnych czynności, co przyczynia się do ogólnego rozwoju dziecka. Zgodnie z Królewskim Dekretem 95/2022, kompetencje kluczowe dostrzegane są zarówno w elementach programu nauczania, jak i zasadach pedagogicznych – zwłaszcza tych związanych z promowaniem integralnego rozwoju dzieci. Aby proces ten był znaczący, należy wziąć pod uwagę indywidualne cechy chłopców i dziewcząt, a także ich kontekst.

Tabela 2. Związek pomiędzy siedmioma filarami rezyliencji (Wolin, Wolin 1993) a głównymi elementami programowymi według Królewskiego Rozporządzenia 95/2022

Siedem filarów rezyliencji (Wolin i Wolin 1993)	Kompetencje kluczowe	Obszar 1 (harmonijny rozwój)			Obszar 2 (odkrywanie i eksploracja środowiska)			Obszar 3 (komunikacja i reprezentacja rzeczywistości)		
		Kompetencje szczegółowe	Kryteria oceny	Podstawowa wiedza	Kompetencje szczegółowe	Kryteria oceny	Podstawowa wiedza	Kompetencje szczegółowe	Kryteria oceny	Podstawowa wiedza
Autorefleksja	EC, PSILC	SC2		Blok B		2.2				
Niezależność	PSILC, EC	SC3, SC1		Blok A				SC2		
Umiejętność budowania relacji	CCAE, CC, PSILC, LCC, PC, EC	SC4, SC2	3.2, 4.1, 4.2, 4.3	Blok D		1.2, 2.1, 2.6	Blok B	SC1, SC2, SC3, SC5	1.1, 2.1, 2.2, 3.2, 5.2	Blok A, Blok C, Blok H
Inicjatywa	EC, STEM	SC2	1.2, 3.1, 4.1	Blok B		2.1	Blok B	SC4	3.6	
Poczucie humoru										
Kreatywność	CCAE, EC, PSILC	SC2	4.4			2.2, 2.4	Blok A, Blok B	SC2, SC3, SC5	3.4, 3.7, 5.4	Blok F, Blok I
Moralność lub przyjmowana ideologia	CC	SC4				3.1	Blok C	SC5	2.2, 5.1	Blok A, Blok E

Źródło: opracowanie własne.

W Królewskim Rozporządzeniu 95/2022 Obszar 1: Harmonijny rozwój koncentruje się na osobistym i społecznym wymiarze dziecka, przy czym wymiary te uważane są za nierozłączne i wzajemnie się uzupełniające. Rozwijają się one stopniowo, wspólnie i harmonijnie, nabierając znaczenia poprzez komplementarność z pozostałymi dwoma obszarami wiedzy. Dzieje się to w określonym środowisku fizycznym i naturalnym oraz poprzez zastosowanie różnych języków i reprezentacji rzeczywistości.

Jeśli chodzi o konkretne kompetencje, można zaobserwować, że pierwsze trzy odnoszą się do aspektów związanych z rozwojem osobistym dziecka: postępującej samokontroli nabytej podczas budowania własnej tożsamości, początków afektywnych relacji z innymi, nabywania niezależności i wiary we własne umiejętności przy jednoczesnym poszanowaniu innych. Czwarta kompetencja szczegółowa odnosi się do związku pomiędzy budowaniem własnej tożsamości a interakcjami w środowisku społeczno-kulturowym, podkreślając znaczenie zdrowych relacji z uwzględnieniem zasad równości i szacunku do wszystkich.

Podstawowy obszar wiedzy podzielony jest na cztery główne bloki, z których pierwsze dwa dotyczą tożsamości dzieci z perspektywy fizycznej i emocjonalnej. Trzeci blok koncentruje się na samoopiece i dbaniu o środowisko, podczas gdy czwarty blok dotyczy interakcji jednostki ze środowiskiem obywatelskim i społecznym.

Obszar 2: Odkrywanie i eksploracja środowiska ma na celu promowanie procesu odkrywania fizycznych i naturalnych elementów środowiska. Jego celem jest nabywanie i rozwijanie przez dzieci postawy szacunku oraz zrozumienia potrzeby dbania o środowisko i jego ochrony.

Z drugiej strony kompetencje szczegółowe tego obszaru mają na celu rozwijanie myślenia i strategii poznawczych poprzez odkrywanie środowiska fizycznego i naturalnego. Jednocześnie promowana jest u dzieci podejmowanie inicjatywy, zadawanie pytań i wymyślanie różnorodnych i kreatywnych rozwiązań (są to aspekty ściśle związane z umiejętnością rozwiązywania problemów). Spośród trzech kompetencji szczegółowych Obszaru 2 druga zasługuje na szczególną uwagę ze względu na jej bezpośredni związek z budowaniem odporności psychicznej – koncentruje się ona na rozwijaniu postaw krytycznych

i kreatywnych w celu identyfikowania wyzwań lub problemów i proponowania możliwych rozwiązań.

Zgodnie z Królewskim Rozporządzeniem 95/2022, rozwój tego obszaru pozwala na przejście od podejścia indywidualnego ku zbiorowemu, umożliwiając dziecku nabycie świadomości znaczenia zarówno interesów osobistych, jak i interesów grupy, do której ono należy.

Biorąc pod uwagę podstawową wiedzę szczegółową dla tego obszaru, Blok B: Eksperymentowanie w środowisku zasługuje na szczególną uwagę. Ciekawość, myślenie naukowe, logiczne rozumowanie i kreatywność to cechy szczególnie istotne ze względu na ich ścisły związek z procesami budowania odporności psychicznej.

I wreszcie, zgodnie z Królewskim Rozporządzeniem 95/2022, Obszar 3: Komunikacja i reprezentacja rzeczywistości kładzie nacisk na integralny i harmonijny rozwój dzieci. Niezbędne jest rozwijanie ich zdolności do komunikacji i ekspresji, by mogły budować swoją tożsamość, nawiązywać relacje z innymi i reprezentować otaczającą ich rzeczywistość.

Kompetencje szczegółowe (w tym przypadku pięć) są przede wszystkim związane z umiejętnością komunikowania się z innymi w sposób pełen szacunku, etyczny, odpowiedni i kreatywny. Według Wolin i Wolin (1993) są to cechy charakterystyczne dla osób odpornych psychicznie.

Blok C wiedzy podstawowej – Werbalna komunikacja ustna: ekspresja, rozumienie, dialog, nabiera szczególnego znaczenia, gdyż dotyczy treści związanych z umiejętnością rozmowy, a także wyrażania doświadczeń i potrzeb, dyskusowania i innych aspektów komunikacji werbalnej.

Jednym z faktów zaobserwowanych podczas analizy Królewskiego Rozporządzenia 95/2022 jest to, że jeden filar rezyliencji nie został uwzględniony w żadnym z trzech obszarów wiedzy: poczucie humoru. Biorąc pod uwagę, że wszystkie trzy obszary wiedzy muszą być traktowane w sposób całościowy i rozwijane razem (wówczas stają się skuteczne i znaczące), konieczne jest uznanie roli nauczyciela za czynnik niezbędny do zapewnienia rozwoju wszystkich umiejętności i kompetencji potrzebnych do kształtowania rezyliencji u dzieci. Odwołujemy się tu do koncepcji nauczyciela rezyliencji według Cyrulnika (2002), tzn. nauczyciela jako osoby, która ma kluczowe znaczenie dla rozwoju rezyliencji u małych dzieci. José Pino i jego

współpracownicy (2020) twierdzą, że nauczyciele są wraz z rodzinami głównym wsparciem dla dzieci na tym etapie edukacyjnym ze względu na czas, który z nimi spędzają, przez co mają fundamentalne znaczenie dla wspierania i rozwijania rezyliencji u uczniów.

Metodologia

Po wybraniu tematu i ustaleniu celów badania przeprowadzono przegląd literatury. W tym celu proces został podzielony na dwie główne fazy – zgodnie z poniższym opisem.

Faza 1 skupiła się na przeglądzie literatury przedmiotu i przybrała następujące formy:

1. W celu przeprowadzenia znaczącego badania skoncentrowanego na literaturze przedmiotu dokonano starannego wyboru słów kluczowych: rezyliencja, edukacja wczesnoszkolna, modele odporności psychicznej, czynniki rezyliencji i LOMLOE. Te słowa kluczowe były wyszukiwane w językach hiszpańskim, francuskim i angielskim w bazach danych i wyszukiwarkach takich jak Web of Science, ERIC, Scopus i Google Scholar.
2. Opracowano strategię wyszukiwania poprzez połączenie słów kluczowych z operatorami logicznymi I, LUB oraz NIE, by zapewnić kompleksowość i trafność wyników.
3. Tytuły, streszczenia i słowa kluczowe wyników zostały ocenione pod kątem ich przydatności do celów badania. Te, które nie spełniły kryteriów, zostały odrzucone.
4. Wybrane dokumenty zostały dokładnie przeanalizowane w celu opracowania niniejszego artykułu, oceny jakości źródeł, wyodrębnienia istotnych danych i identyfikacji trendów oraz wzorców zawartych w tej literaturze. Następnie wyniki zostały poddane syntezie i zorganizowane tak, by usprawnić opisywanie badania.

Faza 2 skoncentrowała się na analizie obecnego hiszpańskiego ustawodawstwa w zakresie obecności filarów rezyliencji, z uwzględnieniem koncepcji odzwierciedlonych w literaturze. Aby to osiągnąć, przeanalizowano i porównano elementy programu edukacji wczesnoszkolnej z głównymi cechami występującymi u osób odpornych psychicznie według różnych badaczy.

Na koniec wyciągnięto jasne i spójne wnioski na podstawie wyników przeglądu literatury i analizy aktualnego hiszpańskiego ustawodawstwa dotyczącego edukacji wczesnoszkolnej.

Wnioski

Aby rozwijać odporność psychiczną u dzieci, konieczne jest podkreślenie znaczenia umiejętności społeczno-emocjonalnych, poznawczych, osobistych i tych związanych z budowaniem relacji. Cechy te tworzą szerokie spektrum ukazujące znaczenie emocjonalnej autoregulacji, zdolności do nawiązywania znaczących relacji, autonomii, poczucia humoru, krytycznego myślenia i umiejętności adaptacji w twórczym przewyżczeniu przeciwności losu.

Po przeanalizowaniu rozważań różnych autorów w odniesieniu do celu badań, jakim był przegląd aktualnego stanu wiedzy na temat rezyliencji oraz indywidualnych cech osób odpornych psychicznie, można stwierdzić, że określenie uniwersalnej definicji rezyliencji jest bardzo trudne. Wynika to zarówno z czynników indywidualnych, takich jak osobowość jednostki i jej osobiste doświadczenia, jak i z czynników zewnętrznych, np. kontekstu rodzinnego, społecznego i kulturowego. Dlatego też koncepcja rezyliencji/odporności psychicznej, początkowo koncentrująca się na cechach osobowości jednostki, ewoluowała w kierunku postrzegania rezyliencji jako dynamicznego procesu z kontekstami społecznymi, kulturowymi i edukacyjnymi, które są istotnymi elementami jego struktury.

W wyniku tej ewolucji i w celu promowania odporności psychicznej w kontekstach edukacyjnych pojawiły się różnorodne modele, które uwzględniają koncepcję wspomnianego wyżej dynamicznego procesu. Modele te zostały omówione w niniejszym badaniu, aby osiągnąć następujący cel: opisanie głównych modeli promowania odporności psychicznej mających zastosowanie w kontekstach edukacyjnych. Modele mogące mieć znaczenie w edukacji to: Mandala opracowana przez Wolin i Wolin, model Vanistendaela, model Grotberg oraz Koło odporności Henderson i Milsteina.

Modele te oferują różnorodne podejścia – od bardziej indywidualnego do zorientowanego na życie społeczne, co podkreśla wielowymiarowość rezyliencji. Modele ukazują ponadto znaczenie środowiska szkolnego i roli nauczyciela, sugerując, że promowanie

odporności ma duże znaczenie w kontekście edukacyjnym. Modele rozwijania rezyliencji dostarczają też solidnych podstaw do zrozumienia jej z wielu perspektyw, z uwzględnieniem różnych czynników – indywidualnych, społecznych i kontekstowych – by umożliwić opracowanie znaczących strategii w jej promowaniu.

Odnosząc się do głównego celu tego badania, jakim była analiza obecnego hiszpańskiego ustawodawstwa edukacyjnego (w szczególności programu edukacji wczesnoszkolnej) pod kątem obecności filarów rezyliencji, można stwierdzić, że termin „rezyliencja” oficjalnie nie figuruje w Królewskim Dekrecie 95/2022 określającym organizację i minimalny zakres treści dla edukacji wczesnoszkolnej. Jednak w różnych elementach programu nauczania na tym etapie edukacji można znaleźć wyraźne odniesienia do prawie wszystkich filarów rezyliencji. Warto również zauważyć, że jeden filar odporności – poczucie humoru – nie został uwzględniony we wspomnianym dekrete. Aspekt ten powinien być jednak brany pod uwagę przez nauczycieli chcących kształtować kompleksowy i znaczący rozwój rezyliencji u dzieci.

Zaobserwowano, że kształtowanie odporności psychicznej dzieci w edukacji wczesnoszkolnej koncentruje się na wzmacnianiu ich umiejętności emocjonalnych, społecznych i poznawczych. Umiejętności te pozwalają im radzić sobie ze stresem, regulować emocje, budować pozytywne relacje, rozwiązywać problemy i utrzymywać pozytywne nastawienie do życia i nauki. Aby móc osiągać te cele, niezbędne jest postrzeganie roli nauczyciela jako trenera rezyliencji, który prowadzi i wspiera uczniów w procesie ich rozwoju osobistego.

Podsumowując, promowanie rezyliencji w edukacji wczesnoszkolnej jest zgodne z obowiązującymi w Hiszpanii przepisami dla tego etapu edukacyjnego. Takie podejście nie tylko promuje wszechstronny rozwój dzieci, ale też wspiera zasadę równych szans i edukacji włączającej, co stanowi kluczowy aspekt prawodawstwa. Dlatego też budowanie rezyliencji/odporności psychicznej w kontekście edukacyjnym uważane jest za kluczowy element dobrostanu i sukcesu dziecka, zarówno w edukacji, jak i – ogólnie – w życiu. Taka perspektywa – oprócz korzyści, jakie niesie dzieciom – z pewnością przyczyni się do budowy silniejszego społeczeństwa, które będzie lepiej przygotowane na wyzwania przyszłości.

Bibliografía

- Chmitorz A., Kunzler A., Helmreich I., Tüscher O., Kalisch R., Kubiak T., Wessa M. Lieb K. (2018). *Intervention Studies to Foster Resilience: A Systematic Review and Proposal for a Resilience Framework in Future Intervention Studies*, „Clinical Psychology Review”, t. 59, s. 78–100, <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2017.11.002>
- Cyrulnik B. (1999). *Un merveilleux malheur*, Paris: Odile Jacob.
- Cyrulnik B. (2002). *Los patitos feos. La resiliencia: una infancia infeliz no determina la vida*, Barcelona: Gedisa.
- Del Rincón B. (2016). *Resiliencia y educación social*, „Revista Iberoamericana de Educación”, t. 70, nr 2, s. 79–94.
- García-Vesga M.C., Domínguez De la Ossa E. (2013). *Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: Una revisión analítica*, „Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud”, t. 11, nr 1, s. 63–77, <https://doi.org/10.11600/1692715x.1113300812>
- Garmezy N., Masten A.S., Tellegen A. (1984). *The Study of Stress and Competence in Children: A Building Block for Developmental Psychopathology*, „Child Development”, t. 55, nr 1, s. 97–111.
- Fernández-Romero M., Pardo F., Fayos R. (2023). *La resiliencia en el sistema educativo español (LOMLOE) en la etapa de Educación Infantil*, „Acta Científica y Tecnológica”, nr 32, s. 22–24.
- Gil E. (2010). *La Resiliencia: conceptos y modelos aplicables al entorno escolar*, „El Guiniguada”, nr19, s. 27–42, <https://ojspsdc.ulpgc.es/ojs/index.php/ElGuiniguada/article/view/421> [dostęp: 21.11.2023].
- Grotberg E. (1995). *A Guide to Promoting Resilience in Children: Strengthening the Human Spirit* (Early Childhood Development: Practice and Reflections, nr 8), The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Henderson N., Milstein M. (2003). *Resiliencia en la escuela*, Buenos Aires: Paidós.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación. „Boletín Oficial del Estado”, nr 340, 30.12.2020, s. 122868–122953.
- Luthar S.S., Cicchetti D., Becker, B. (2000). *The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work*, „Child Development”, t. 71, nr 3, s. 543–562, <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00164>
- Masten A.S. (1999). *Resilience Comes of Age: Reflections on the Past and Outlooks for the Next Generation of Researchers*, [w:] M. Glantz, J. Johnson (red.), *Resilience and Development: Positive Life Adaptations*, New York: Plenum, s. 281–296.
- Masten A.S., Powell J.L. (2003). *A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice*, [w:] S.S. Luthar (red.), *Resilience and Vulnerability: Adaptation in the Context of Childhood Adversities*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 1–25.

- Mateu Pérez R., García-Renedo M., Gil Beltrán J.M., Caballer Miedes A. (2010). *¿Qué es la resiliencia? Hacia un modelo integrador*, „Fòrum de Recerca”, nr 15, s. 231–248.
- Pino J., Restrepo Y., Tobón L., Arroyave L. (2020). *El Maestro como formador en resiliencia para la primera infancia: Un aporte desde la escuela en la construcción de habilidades sociales*, „Cultura, Educación y Sociedad”, t. 11, nr 1, s. 55–70, <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.11.1.2020.04>
- Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil, „Boletín Oficial del Estado”, nr 28, 2.02.2022, s. 14561–14595.
- Ruiz-Román C., Juárez J., Molina L. (2020). *Evolución y nuevas perspectivas del concepto resiliencia: de lo individual a los contextos y a las relaciones socioeducativas*, „Educatio siglo XXI”, t. 38, nr 2, s. 213–232, <https://doi.org/10.6018/educatio.432981>
- Rutter M. (1985). *Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder*, „British Journal of Psychiatry”, t. 147, nr 6, s. 598–611, <https://doi.org/10.1192/bjp.147.6.598>
- Suárez N.E. (2004). *Perfiles de la resiliencia*, [w:] N.E. Suárez, M. Munist, M.A. Kotliarenco (red.), *Resiliencia. Tendencias y perspectivas*, Buenos Aires: Cooperativa EDUNLA.
- Tebar L. (2014). *Resiliencia y educación: principios y estrategias*, „Conhecimento e Diversidade”, t. 6, nr 11, s. 41–64, <https://doi.org/10.18316/1761>
- Uriarte J.D. (2005). *La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo*, „Revista de Psicodidáctica”, t. 10, nr 2, s. 61–80.
- Vanistendael S. (1994). *La resiliencia: un concepto largo tiempo ignorado*, Montevideo: BICE.
- Vanistendael S. (2015). *La Résilience ou le réalisme de l'espérance: Blessé, mais pas vaincu*, Genève: Les Cahiers du BICE.
- Werner E.E., Smith R.S. (1982). *Vulnerable But Invincible: A Longitudinal Study of Resilient Children and Youth*, London: McGraw Hill.
- Werner E.E. (2003). *Prologue*, [w:] N. Henderson, M. Milstein (red.), *Resiliencia en la escuela*, Buenos Aires: Paidós, s. 15–17.
- Wolin S.J, Wolin S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Arise Above Adversity*, New York: Villard Books.

ADRESY DO KORESPONDENCJI

Prof. Margarita Fernández-Romero
 CEU Universidad Cardenal Herrera
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación
 e-mail: margarita.fernandez@uchceu.es

Prof. Francisco Pardo Fabregat
 CEU Universidad Cardenal Herrera
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Comunicación
 e-mail: francisco.pardo@uchceu.es

Poradnictwo filozoficzne jako forma wspierania odporności człowieka

ABSTRAKT

Tematem artykułu jest zagadnienie doradztwa filozoficznego jako skutecznego narzędzia wsparcia ludzkiej odporności. Doradztwo filozoficzne zachęca jednostki do uświadomienia sobie swoich przekonań i wartości, rozwijania umiejętności krytycznego myślenia i odnajdywania zasadniczego sensu w życiu. Może jednak nie być odpowiednie dla każdego i powinno być stosowane jako narzędzie uzupełniające wraz z innymi formami wsparcia, takimi jak psychoterapia humanistyczna. Niewątpliwie ważne jest także rozważenie systematycznych badań nad potencjalnymi korzyściami i ograniczeniami doradztwa filozoficznego we wspieraniu np. indywidualnego zdrowia psychicznego, dobrego samopoczucia oraz szeroko rozumianej odporności człowieka.

SŁOWA KLUCZOWE

poradnictwo
filozoficzne,
odporność człowieka,
poradnictwo, wsparcie,
psychoterapia
humanistyczna

Ewolucja znaczenia poradnictwa filozoficznego

We współczesnym świecie zawodowi filozofowie zajmują się głównie badaniami i nauczaniem, tzn. tworzą, odkrywają i rozpowszechniają szczególny rodzaj refleksyjnej wiedzy. Właśnie dlatego filozofia należy do grupy przedmiotów zwanych „naukami humanistycznymi”. Dyscypliny te odnoszą się do ogólnej natury kondycji ludzkiej. Metody, narzędzia i środki stosowane w ich obszarach różnią się od siebie (Padin 2013: 23). Podczas gdy takie refleksje

SPI Vol. 27, 2024/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.1.004pl
Nadesłano: 16.12.2023
Zaakceptowano: 15.02.2024

często uważane są za wartościowe same w sobie (często opisuje się je słowami takimi jak „piękne”, „głębokie” czy „inspirujące”), najczęściej nie przypisuje się im większej wartości praktycznej. Zakłada się ponadto, że ich wewnętrzna wartość jest „ponadczasowa”, ponieważ powinny być atrakcyjne dla wszystkich osób cechujących się względną dojrzałością, wrażliwością i refleksyjnością. Oznacza to, że pragnienie wiedzy autorefleksyjnej nie jest funkcją żadnej konkretnej sytuacji życiowej lub problemu, ale jest to potrzeba uniwersalna. Ci, którzy potrafią dokonywać szczegółowych, abstrakcyjnych opisów kondycji ludzkiej, lub ci, którzy mają niezwykły talent do analizy pojęciowej lub argumentacji logicznej, zostają filozofami. Tradycyjną filozofię można zatem zdefiniować jako subdyscyplinę nauk humanistycznych, która dąży do rozwijania i rozpowszechniania specyficznego rodzaju wiedzy autorefleksyjnej. Wiedza ta, z natury cenna, powszechnie uważana jest za bezużyteczną w sensie praktycznym lub stosowanym (Padin 2013: 24).

W pierwszej połowie XX wieku rzadko kto zwracał się do filozofa z prośbą o wsparcie w życiowych problemach. Działo się tak, ponieważ wielu filozofów zajmowało się w swej refleksji głównie analizą języka (Cohen, Zinaich 2013: 1–11). Zgodnie z tym lingwistycznym podejściem rolą filozofa nie było rozwiązywanie osobistych, społecznych, życiowych, moralnych czy politycznych problemów, z którymi borykali się ludzie. Filozof miał raczej badać język służący wyrażaniu takich pojęć, jak „dobro”, „zło”, „powinien”, „nie powinien”. To ograniczone podejście do filozofii zaowocowało przekonaniem, że nie ma ona żadnego praktycznego zastosowania. Obecnie jednak uważa się, że filozofia może być przydatna w rozwiązywaniu problemów egzystencjalnych. Dostrzega się ponadto, że filozofowie mogą pomóc człowiekowi w zarządzaniu różnego rodzaju sprawami.

Rozwój literatury z zakresu filozofii praktycznej był procesem stopniowym, odzwierciedlającym zmiany w krajobrazie społecznym, politycznym, technologicznym i moralnym. Na skutek tego procesu filozofowie zaczęli badać nowe takie tematy, jak etyka w cyberprzestrzeni, klonowanie, inżynieria genetyczna czy nanotechnologia (Cohen, Zinaich 2013). Ponadto dziedzina etyki zawodowej umożliwiła filozofom angażowanie się w takie obszary, jak medycyna, prawo, inżynieria, dziennikarstwo, biznes i usługi społeczne. Pomiędzy postępu w etyce stosowanej wśród filozofów nadal pojawiają się

krytyczne opinie, według których filozofia nie powinna się zajmować praktycznymi aspektami życia, ponieważ ten obszar – w takim rozumieniu – zarezerwowany jest dla psychologii.

Choć (odwołując się do historii) przyjmuje się, że psychologia ma swoje korzenie w filozofii, dziedziny psychologii i psychoterapii należy traktować jako odrębne od filozofii. Filozofia może jednak odgrywać znaczącą rolę w poradnictwie skoncentrowanym na wspieraniu odporności psychicznej osoby w obliczu trudności, przez co staje się filozofią bardziej praktyczną, która może być stosowana w codziennym życiu, a nie tylko w pracy naukowej (Stefaniak 2023: IX–XV). Niektórzy filozofowie widzą się w roli doradców pomagających ludziom w rozwiązywaniu różnych problemów życiowych za pomocą środków filozoficznych. Jednocześnie uważają oni, że praktyki psychologiczne powinny być odseparowane od praktyk filozoficznych. W takim rozumieniu poradnictwo filozoficzne postrzegane jest jako dziedzina odrębna od doradztwa psychologicznego. Podobne stanowisko zajmują Elliot D. Cohen i Jon Mills, którzy twierdzą, że filozofia, poradnictwo psychologiczne i psychoterapia to obszary odrębne, ale wzajemnie współzależne i wspierające się (Cohen, Zinaich 2013: 1–11; Mills 2013). Opinia ta uwzględnia potrzebę współpracy pomiędzy praktykami i teoretykami filozofii i psychologii, co może im przynieść obopólne korzyści (Cohen, Zinaich 2013).

Poradnictwo filozoficzne a inne formy wsparcia

Poradnictwo filozoficzne może być sposobem na pomoc i wzmocnienie odporności psychicznej (ang. *resilience*), która – jako rodzaj terapii – jest stosunkowo nową dziedziną. Jej korzeni upatruje się w myśli Gerda Achenbacha, który w 1981 roku założył pierwszą nowoczesną poradnię filozoficzną w pobliżu Kolonii w Niemczech (Achenbach 1995; Padin 2013: 16–17). Niektórzy jednak kojarzą tę współczesną praktykę już z dziełami starożytnych filozofów greckich, takich jak cynicy czy stoicy, a nawet z samym Sokratesem (Hadot 1995; Taylor 2013: 71–72). W obecnych czasach zdarza się, że filozofowie-doradcy współpracują zarówno z klientami indywidualnymi, jak i instytucjonalnymi, np. w ramach projektu Polskiego Towarzystwa Poradnictwa Filozoficznego w Młodzieżowym Ośrodku Wychowawczym dla Chłopców w Kaletach (2018/2019)

(Woszczyk 2020). W Polsce możemy zaobserwować coraz większe zainteresowanie tematyką psychoterapii filozoficznej. Ponadto coraz częściej powstają gabinety doradztwa filozoficznego, jak również wzrasta zainteresowanie wykorzystaniem dorobku filozofii w innych obszarach funkcjonowania społecznego.

Przykładem takich inicjatyw może być konferencja zorganizowana w 2013 roku przez Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Łodzi pt. „Psychoterapia filozoficzna w edukacji” (Stefaniak 2023: 131). Kolejną inicjatywą była VI Ogólnopolska Konferencja „Psychiatria i duchowość” zorganizowana w listopadzie 2023 roku przez Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie we współpracy z Katedrą Psychiatrii Collegium Medicum Uniwersytetu Jagiellońskiego, Szpitalem Uniwersyteckim w Krakowie, Katedrą Psychologii Religii i Duchowości Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie, Szpitalem Klinicznym im. dra Józefa Babińskiego w Krakowie oraz Krakowskim Instytutem Logoterapii (<https://wf.upjp2.edu.pl/aktualnosci/vi-ogolnopolska-konferencja-psychiatria-i-duchowosc-2425-xi-2023-331.html>, b.d.).

Doradcy filozoficzni stosują techniki inspirowane różnymi nurtami filozoficznymi oraz doświadczeniami praktycznymi, dając załączek profesjonalnym strukturom. Takie struktury z pewnością okażą się potrzebne, jeśli poradnictwo filozoficzne przetrwa i rozwinie się we współczesnych społeczeństwach (Padin 2013: 17). Pomimo takiego postępu dziedzinie tej wciąż brakuje ustalonego paradygmatu, co utrudnia jej rozwój.

Warto podkreślić, że poradnictwo filozoficzne należy do szerszej kategorii dziedzin określanych często jako „zawody pomocowe” (Padin 2013: 18). Próbą określenia zakresu poradnictwa filozoficznego będzie zarysowanie różnicy pomiędzy takim poradnictwem a innymi formami wspierania człowieka.

Filozofowie-doradcy starają się pomóc swoim klientom w rozwiązywaniu problemów życiowych, czyli problemów, które powodują ogólną niezdolność np. pracy, brak dbałości o siebie samego, nieumiejętność wchodzenia w interakcje z innymi lub utrzymywania długotrwałych relacji. Zgodnie z tą tendencją zawody najbardziej powiązane z poradnictwem filozoficznym to psychoterapia i poradnictwo duszpasterskie, które zostaną opisane w dalszej części niniejszego artykułu.

Trudność w zdefiniowaniu psychoterapii wynika z faktu, że istnieje wiele różnych jej rodzajów, z których każdy ma własne założenia, metody i cele. Spojrzenie na historię psychoterapii może uporządkować to pozornie chaotyczne zjawisko. Psychoterapia rozwinęła się w kontekście środowisk medycznych, które pod koniec XIX wieku zaczęły opierać swe metody leczenia na naukowym podejściu do człowieka. Tradycyjna psychoterapia jest zatem wzorowana na praktyce medycznej, której celem jest dostarczenie przyczynowych lub naukowych wyjaśnień „choroby psychicznej” oraz jej leczenia. Zgodnie z tym podejściem naukowe wyjaśnienia choroby psychicznej muszą być postrzegane w kategoriach przyczynowych praw psychologicznych, które z kolei należy odkrywać za pomocą badań empirycznych podobnych (w większości ważnych aspektów) do badań empirycznych stosowanych w innych dyscyplinach naukowych. Co więcej, metody leczenia chorób/zaburzeń odkrytych na skutek tych wysiłków naukowych powinny być oparte na tak zwanych „modelach medycznych” (Padin 2013).

W zależności od diagnozy rolę lekarza lub psychoterapeuty jest pomoc pacjentowi w utrzymaniu lub przywróceniu zdrowia. Oczywiście w tym modelu pojęcia „choroby” i „zdrowia” odgrywają kluczową rolę w definiowaniu celów i praktyki psychoterapii (Padin 2013: 19). Zgodnie z obszerną analizą sformalizowaną po raz pierwszy przez Charlesa Culvera i Bernarda Gerta kategoria „choroby” obejmuje również uraz, niepełnosprawność, a nawet samą śmierć. Wszystkie te warunki łączy to, że są one uważane za szczególnie „zło”, gdyż powodują utratę jakiejś funkcji i mogą im towarzyszyć stany bólu i/lub zagrożenia życia. W tym kontekście chorobę należy postrzegać w odniesieniu do koncepcji takich, jak „zdrowie” czy też funkcjonowanie w ramach pewnej normy (Culver, Gert 1982). Oznacza to, że tradycyjna psychoterapia dąży do wyleczenia istniejącej choroby psychicznej człowieka poprzez usunięcie jej przyczyn, a tym samym umożliwienie pacjentowi funkcjonowania na poziomie społecznie akceptowanym (Padin 2013).

Historycznie rzecz ujmując charakter psychoterapii był krytykowany głównie w dwóch aspektach. Z jednej strony Thomas Szasz i ruch radykalnej psychologii krytykował samą koncepcję choroby psychicznej. Jednym z najskuteczniejszych aspektów ich krytyki był atak na pojęcie „normalności”. Szasz argumentował, że „normalność”

jest społecznie zdefiniowana, a zatem społecznie znacząca. Co więcej, jest to zasadniczo koncepcja normatywna lub ewaluacyjna, która nie określa żadnych obiektywnych warunków (Szasz 1991: 79–91). Zamiast tego odnosi się ona do szeregu różnych zachowań określonych przez dominującą grupę społeczną, która zajmuje się wyłącznie generowaniem dobrobytu i utrzymywaniem porządku społecznego. W ten sposób, jak pisał Szasz, koncepcja choroby psychicznej fałszywie definiuje „dewiację”, czyli niespełnienie minimalnych standardów społecznych, i często prowadzi do złego traktowania, a nawet ucisku i stygmatyzacji osób zdefiniowanych jako chore psychicznie (Szasz 1991). W związku z tym Szasz argumentował, by całkowicie odrzucić koncepcję choroby psychicznej.

Również behawioryści atakują koncepcję choroby psychicznej, argumentując – z filozoficznego i obserwacyjnego punktu widzenia – że faktyczne przyczyny wszelkich zaburzeń psychicznych pozostają całkowicie poza jednostką. Ten sposób rozumowania doprowadził do zainteresowania stanami przyczynowymi, a nie indywidualnymi procesami psychologicznymi, co dało początek pogładowi, zgodnie z którym choroby psychiczne powinny być leczone poprzez zmianę środowiska społecznego. Z tej perspektywy zachowanie, które wykracza poza przyjęte normy, jest objawem dysfunkcyjnej sytuacji społecznej (Padin 2013). Tego rodzaju kierunki krytyki doprowadziły do osłabienia wpływu modelu medycznego, co z kolei utorowało drogę wielu zmianom, w tym rozwojowi psychoterapii humanistycznej. Wyjątkowość tego podejścia polega na tym, że odrzuca ono wyłączny nacisk na chorobę, który charakteryzuje model medyczny. Psychologia humanistyczna zajmuje się nie tylko pomaganiem ludziom w utrzymaniu zdrowia, ale też bada możliwości poszerzenia ludzkiego potencjału. Począwszy od Maslowa wielu psychologów humanistycznych uważa, że każda osoba ma wewnętrzny pęd, który popycha ją do samorealizacji i przekraczania siebie (Gibas 2017: 17). Inną cechą tego podejścia jest skupienie na „refleksyjnej świadomości” bardziej niż na procesie nieświadomym. Opisuując psychoterapię humanistyczną, C. Wiliam Tageson argumentował, że – niezależnie od preferowanej terminologii – wszyscy psychologowie humanistyczni wydają się być zgodni co do wyjątkowości ludzkiej świadomości (Tageson 1982: 33; zob. też Padin 2013: 20). Ze względu na te koncepcje psychoterapeuci humanistyczni przyjmują to,

co Carl Rogers nazwał podejściem terapeutycznym „skoncentrowanym na kliencie” (lub „skoncentrowanym na osobie”), które podkreśla autonomię pacjenta (Rogers 1973; Padin 2013: 21). Psychoterapia humanistyczna różni się zatem od psychoterapii opartej na modelu medycznym tym, że jej celem nie jest przezwyciężenie choroby, ale raczej poszerzenie ludzkiego potencjału, dzięki czemu pacjent może sobie uświadomić nowe (i wrodzone) możliwości własnego umysłu, usprawniając proces samorealizacji (Padin 2013). Pod tym względem poradnictwo filozoficzne wykazuje pewne analogie do nurtu psychoterapii humanistycznej, o której pisaliśmy powyżej.

Inną formą wsparcia jest poradnictwo duszpasterskie. Rozwinęło się ono w konkretnych kontekstach instytucjonalnych, a mianowicie w różnych Kościołach chrześcijańskich. Jego zadanie jest często interpretowane jako dążenie do podstawowego, religijnie zdefiniowanego celu (Steckel 1993: 28; zob. też Padin 2013: 22).

Jednakże znaczny wzrost problemów psychologicznych we współczesnym świecie – w połączeniu z upadkiem autorytetu tradycyjnych instytucji, w tym Kościoła (spowodowany niewątpliwie postępem technologicznym, urbanizacją, sekularyzacją oraz niepożądanym rozwojem kapitalizmu, a także skandalami wewnątrz Kościoła) – spowodował, że duchowni dostrzegli potrzebę wzmocnienia swych umiejętności radzenia sobie z wyzwaniami współczesnego świata. Doprowadziło to do powszechnego, bezkrytycznego przyjmowania tradycyjnych narzędzi psychoterapeutycznych. Jednak w ostatnim czasie poradnictwo duszpasterskie zaczęło powracać do swych religijnych korzeni. Można je zatem zdefiniować jako formę poradnictwa moralnego, które stara się pomóc ludziom osiągnąć religijnie zdefiniowany nadrzędny cel, wykorzystując zarówno religijną hermeneutykę, jak i niektóre techniki psychoterapii, by pomóc w rozwiązaniu problemów klientów poprzez ukierunkowanie ich na refleksję zarówno nad samym sobą, jak i owymi problemami. Zasadniczo podejście to zakłada, że problemy te wynikają z dobrowolnych działań zakorzenionych w „upadłej”, grzesznej ludzkiej naturze. Rozwiązanie problemów obejmuje więc – po części – przyjęcie usankcjonowanego religijnie i instytucjonalnie sposobu postrzegania życia (Padin 2013:22).

W kontekście przedstawionych wyżej stanowisk nie ma wątpliwości, że celem poradnictwa filozoficznego nie jest zapewnienie

zainteresowanym ogólnej edukacji filozoficznej, ale raczej dostarczenie im filozoficznych narzędzi, które mogą być użyteczne w pomaganiu osobom (lub instytucjom) w przewyżnianiu konkretnych problemów. Oznacza to, że celem poradnictwa filozoficznego jest pomaganie klientom w krytycznej refleksji na temat koncepcji i światopoglądów związanych z konkretnymi problemami życiowymi. Taka pomoc ma być realizowana za pomocą metod filozoficznych. Ze względu na fakt, że poradnictwo filozoficzne ma wspierać klientów w ich trudnościach, instytucjonalna oprawa takiej praktyki musi się różnić od tej, która towarzyszy tradycyjnej filozofii. Filozofowie-doradcy nie prowadzą wykładów dla ogółu publiczności, ale muszą reagować na indywidualne obawy swych klientów (Padin 2013: 24–25). Choć doradca filozoficzny będzie korzystał z tego samego zestawu narzędzi co tradycyjny filozof i również będzie dążył do wygenerowania autorefleksyjnej wiedzy, w poradnictwie filozoficznym będzie skupiał się na kliencie, który jest zainteresowany tymi narzędziami i wiedzą, gdyż są one istotne dla konkretnego problemu, a nie dlatego, że stanowią aspekt wiedzy ogólnej.

W przeciwieństwie do tradycyjnej filozofii poradnictwo filozoficzne powinno być sklasyfikowane jako zawód pomocowy, gdyż przypomina takie działania, jak psychoterapia czy poradnictwo duszpasterskie (Padin 2013: 25). Niemniej poradnictwo filozoficzne musi się nieco różnić od innych profesji pomocowych – np. tym, że nie próbuje leczyć „choroby psychicznej”, a zwłaszcza nie może się opierać na wzorcu medycznym. Ma to dwie konsekwencje. Po pierwsze poradnictwo filozoficzne jest przedsięwzięciem filozoficznym i nie może się zajmować przyczynami problemów życiowych, jeśli postrzegamy je w kategoriach procesu psychodynamicznego, społecznego lub organicznego. Poradnictwo filozoficzne koncentruje się raczej na przyczynach problematycznych przekonań, postaw i zachowań. Dlatego też, skoro oddzielamy poradnictwo filozoficzne od psychoterapii, należy założyć, że problematyczne idee, przekonania i światopoglądy często przyczyniają się do tworzenia problemów życiowych i że krytyczna analiza oraz rewizja tych idei może pomóc w rozwiązaniu takich problemów. Poradnictwo filozoficzne powinno się cechować krytyczną analizą ukrytego światopoglądu klienta (Padin 2013). Druga konsekwencja polega na tym, że skoro doradztwo filozoficzne nie może się opierać na wzorcu medycznym, to musi

odrzuć „zdrowie” jako ideał normatywny. Celem poradnictwa filozoficznego nie może być przywrócenie klienta do pewnego minimalnego, społecznie (biologicznie) określonego poziomu funkcjonowania; nie może też być ono wykorzystane do wyleczenia potencjalnych zaburzeń. Dlatego poradnictwo filozoficzne wydaje się być bardzo podobne do poradnictwa moralnego i światopoglądowego. Poradnictwo filozoficzne koncentruje się na świadomych wyborach klienta i jest szczególnie zainteresowane moralnymi oraz aksjologicznymi aspektami jego przekonań, tzn. zrozumieniem celów życiowych klienta w odniesieniu do przyjmowanych przez niego wartości.

Niemniej skoro poradnictwo filozoficzne ma być odrębną dziedziną, musi również różnić się od poradnictwa duszpasterskiego. Tutaj różnica polega na tym, że poradnictwo psychologiczne jest niezależne od jakichkolwiek instytucji religijnych. Jako takie nie musi być związane z żadnym religijnym światopoglądem ani zakładać, że jakikolwiek szczególnie (religijnie usankcjonowany) sposób życia jest lepszy od wszystkich innych. Dlatego też poradnictwo filozoficzne nie może narzucać klientowi wizji szczęśliwego życia realizowanej dzięki konkretnemu wyznaniu. Co więcej, takie poradnictwo nie musi akceptować religijnej interpretacji świata lub wizji źródeł problemów życiowych, a zatem nie musi się posługiwać hermeneutyką religijną jako swoim głównym narzędziem (Padin 2013: 26–27).

Poradnictwo filozoficzne umożliwia klientom nakreślenie wstępnej definicji dobrego życia. Oznacza to, że filozof-doradca nie narzuca klientowi swych poglądów na temat szczęśliwego życia, ale pomaga mu w ustaleniu jego własnych celów (a tym samym w zdefiniowaniu własnych problemów). Mimo że cele te mogą wymagać refleksji filozoficznej, doradca-filozof nie może ich ustalić na innej drodze jak tylko dzięki krytycznej refleksji nad pomysłami klienta. Pod tym względem praktyka doradcy filozoficznego jest bardzo podobna do praktyki psychoterapeuty. Co więcej, poradnictwo filozoficzne jest „klientocentryczne” w tym sensie, że szanuje autonomię klienta w zdefiniowaniu problemu głównego. Filozof-doradca jest zainteresowany pomaganiem klientom w wyjaśnianiu oraz ocenianiu ich pomysłów i światopoglądów związanych z bieżącymi kwestiami. W przeciwieństwie do psychoterapii poradnictwo filozoficzne postrzega swych klientów jako istoty, które działają przede wszystkim w oparciu o potencjalnie słuszny światopogląd (Padin 2013).

Biorąc pod uwagę nakreślone wyżej podobieństwa i różnice, znaczenie poradnictwa filozoficznego można rozwijać. Poradnictwo filozoficzne to profesja pomocowa, która dąży do krytycznej analizy idei i światopoglądów adekwatnych do życiowych problemów klienta. Dlatego też poradnictwo filozoficzne nie zajmuje się problemami wynikającymi z przyczyn nieświadomych, społecznych lub organicznych, ale interesuje się problemami żywymi związanymi lub wynikającymi z idei i światopoglądu klienta (Padin 2013: 27–28). Poradnictwo filozoficzne jest procesem, w którym doradca współpracuje z klientem, by pomóc mu spojrzeć krytycznie na idee i światopoglądy związane z konkretnymi kwestiami żywymi, które są poruszane podczas sesji doradczych lub zostały zdefiniowane przez klienta. Aby takie problemy życiowe były odpowiednimi tematami dla poradnictwa filozoficznego, muszą one wynikać z kwestii filozoficznych motywowanych zasadniczym światopoglądem klienta. Proces poradnictwa filozoficznego obejmuje zatem wyjaśnianie celów i problemów żywych klienta, a także niektórych aspektów jego światopoglądu (które mogą leżeć u podstaw jego problemów). Proces ten obejmuje też krytyczną analizę tego światopoglądu, w której – za pomocą pytań filozoficznych – można odkryć głębsze warstwy, a następnie przeanalizować je i ewentualnie „naprawić” ów światopogląd (Padin 2013).

Ze względu na charakter poradnictwa filozoficznego nie ma wątpliwości, że jego klientom należy zapewnić wsparcie emocjonalne. Klient musi czuć się komfortowo i bezpiecznie. Jednocześnie klient powinien też być traktowany jako poważny partner do rozmowy, który ma swoje poglądy na różne tematy, rozumie, że mogą one być prawdziwe lub fałszywe, a przede wszystkim ceni prawdę (Meier 1989: 78). Jeśli klient nie akceptuje takiego sposobu myślenia, to potrzeba szczególnej uwagi, aby mu w tym pomóc. Jeśli bowiem osoba nie może lub nie chce przyjąć takiej postawy, nie odniesie korzyści z poradnictwa filozoficznego i powinna się zgłosić do innego rodzaju doradcy. Dlatego też, nawet jeśli pomysły danej osoby wydają się błędne lub niedorzeczne, każdy klient powinien być szanowany i uznawany za poważnego partnera.

Wreszcie ważne jest, by filozof-doradca potrafił nakreślić klientowi granice poradnictwa filozoficznego. Wiele problemów żywych wynika z okoliczności pozostających poza kontrolą klienta

i poza możliwościami poradnictwa. Doradca nie zawsze jest w stanie znaleźć „lek na całe zło tego świata” i powinien uświadamiać o tym swych klientów. Co więcej, celem poradnictwa filozoficznego nie jest uszczęśliwienie i usatysfakcjonowanie klienta, ale raczej wyjaśnienie i pomoc w przedefiniowaniu w procesie krytycznej refleksji jego idei oraz światopoglądów. Uważa się – choć nie jest to powszechnie pewne – że taka refleksja może pomóc w rozwiązaniu problemów klienta, a nawet poprowadzić go do szczęścia, jednak aby tak się stało filozof-doradca musi się skupić na analizie światopoglądu powiązanego z problemami życiowymi klienta, a nie na tych problemach jako takich. Wyjaśnienie i rewizja wspomnianych idei i światopoglądów jest często korzyścią samą w sobie. Co więcej, takie rozważania mogą rozwiązać niektóre istniejące problemy. Niemniej, biorąc pod uwagę definicję poradnictwa filozoficznego przedstawioną w tym artykule, takie poradnictwo powinno być raczej postrzegane w sposób bardzo powściągliwy. Doradcy filozoficzni mogą świadczyć wyjątkowe i wartościowe usługi – krytyczną analizę problematycznych idei i światopoglądów – ale nie prowadzą oni psychoterapii. Mimo to mogą swym klientom oferować pewną praktyczną mądrość życiową (Waller 2013).

Doradztwo filozoficzne jako narzędzie wspierania odporności psychicznej

Jak wspomniano powyżej, poradnictwo filozoficzne to stosunkowo nowa forma doradztwa, która wykorzystuje koncepcje i praktyki filozoficzne, by pomagać osobom w rozwijaniu odporności psychicznej (rezyliencji). Taka odporność to zdolność do radzenia sobie z trudnymi sytuacjami, do pokonywania przeciwności losu i przystosowywania się do zmian (Stradomska 2018). Odporność jest również definiowana jako dynamiczny proces pozytywnej adaptacji, który zachodzi w kontekście znaczących przeciwności losu. Definicja ta sugeruje, że aby mówić o odporności psychicznej należy spełnić dwa warunki: po pierwsze występująca trudność życiowa musi przybrać formę zagrożenia lub innych przeciwności losu, po drugie – pomimo niekorzystnych okoliczności osoba powinna osiągnąć stan pozytywnej adaptacji i równowagi psychicznej (Luthar i in. 2000: 543).

Poradnictwo filozoficzne zachęca osoby do zbadania własnych przekonań i wartości, rozwijania umiejętności krytycznego myślenia i znajdowania sensu życia. Może to prowadzić do większej samoświadomości, gdyż dzięki temu osoby stają się bardziej świadome własnych procesów myślowych i motywacji (Stradomska 2018). Badając swe przekonania i wartości, ludzie mogą zidentyfikować obszary w swoim życiu, które wymagają poprawy. To z kolei może im pomóc w rozwinięciu poczucia celu i sensu życia. Dzięki lepszemu zrozumieniu siebie osoby mogą się stać bardziej odporne psychicznie, co pozwoli im radzić sobie lepiej w trudnych sytuacjach.

Jednak poradnictwo filozoficzne może nie być dla każdego. Niektórzy mogą się nie odnaleźć w filozoficznych rozważaniach, a koncepcje filozoficzne mogą się okazać nieprzydatne w rozwiązaniu ich problemów. Ponadto niektórzy mogą preferować inne formy doradztwa lub zwyczajnie mogą nie mieć dostępu do poradnictwa filozoficznego z powodu braku wykwalifikowanych praktyków tej dziedziny.

Poradnictwo filozoficzne może pomóc jednostkom rozwijać umiejętności krytycznego myślenia, które są niezbędne do radzenia sobie ze złożonymi sytuacjami, oraz podejmować dobre decyzje. Rozwijając te umiejętności, osoby mogą się stać bardziej odporne i lepiej radzić sobie z różnymi wyzwaniami. Umiejętności krytycznego myślenia mogą również pomóc jednostkom rozwinąć większe poczucie pewności siebie i niezależności.

Poradnictwo filozoficzne może jednak nie być odpowiednie we wszystkich sytuacjach. Niektóre osoby mogą potrzebować natychmiastowej interwencji, której poradnictwo filozoficzne nie może zapewnić, na przykład w przypadku ciężkiej choroby psychicznej lub traumy. Dodatkowo niektóre osoby mogą potrzebować bardziej wyspecjalizowanych form doradztwa, takich jak terapia poznawczo-behawioralna lub psychoterapia grupowa.

Poradnictwo filozoficzne może pomóc osobom w rozwinięciu większego poczucia sensu życia. Z kolei to poczucie sensu może ich wesprzeć w radzeniu sobie z trudnymi sytuacjami oraz w znajdowaniu radości i satysfakcji w życiu. Poprzez badanie koncepcji filozoficznych, takich jak etyka, moralność i duchowość, osoby mogą pogłębiać rozumienie własnego miejsca w świecie i celu w życiu, co z kolei może im pomóc przezwyciężać różne przeciwności losu.

Podsumowując, poradnictwo filozoficzne może być skutecznym narzędziem wspierania odporności psychicznej, gdyż zachęca osoby do uświadamiania sobie własnych przekonań i wartości, rozwijania umiejętności krytycznego myślenia i poszukiwania sensu życia. Takie poradnictwo może jednak nie być skuteczne w każdym przypadku, dlatego należy je traktować jako narzędzie uzupełniające inne formy wsparcia.

Pomimo wyzwań stojących przed filozofami-doradcami praktyka poradnictwa filozoficznego cały czas się rozwija. Stowarzyszenia i grupy praktyków związanych z tym trendem funkcjonują w wielu krajach świata. W Polsce działa Polskie Towarzystwo Poradnictwa Filozoficznego, które powstało w celu promowania praktyki filozoficznej, konsolidacji zawodowej doradców, podnoszenia kwalifikacji zawodowych i zapewniania wysokich standardów etycznych w branży (Polskie Towarzystwo Poradnictwa Filozoficznego, b.d.). Niewątpliwie ważne są również badania nad potencjalnymi korzyściami i ograniczeniami poradnictwa filozoficznego we wspieraniu zdrowia psychicznego jednostek, jak również ich ogólnego dobrostanu i rezylencji (Stefaniak 2023: 129–138).

Bibliografia

- Achenbach G.B. (1995). *Philosophy, Philosophical Practice and Psychotherapy*, [w:] R. Lahav, M. da V. Tillmanns (red.), *Essays on Philosophical Counseling*, Lanham (MD): University Press of America, s. 61–74
- Cohen E.D., Zinaich S. (2013). *Introduction*, [w:] E.D. Cohen, S. Zinaich (red.), *Philosophy, Counseling, and Psychotherapy*, Cambridge: Cambridge Scholars, s. 1–11,
- Culver C.M., Gert B. (1982). *Philosophy in Medicine: Conceptual and Ethical Issues in Medicine and Psychiatry*, Oxford: Oxford University Press.
- Gibas J. (2017). *Model transpersonalny: Podręcznik warsztatowy*, Katowice: Instytut Tathata; Fundacja Hinc Sapientia.
- Hadot P. (1995). *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*, Oxford: Blackwell.
- <https://wf.upjp2.edu.pl/aktualnosci/vi-ogolnopolska-konferencja-psychiatria-i-duchowosc-2425-xi-2023-331.html> [dostęp: 10.11.2023].
- Luthar S., Cicchetti D., Becker B. (2000). *The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work*, „Child Development”, t. 73, nr 3, s. 543–562.

- Meier G. (1989). *Philosophieren – Wie geht das? Wege zum selbständigen Denken*, Frankfurt am Main: Josef Knecht.
- Mills J. (2013). *Philosophical Counseling as Psychotherapy*, [w:] E.D. Cohen, S. Zinaich (red.), *Philosophy, Counseling, and Psychotherapy*, Cambridge: Cambridge Scholars, s. 100–111.
- Padin R. (2013). *Defining Philosophical Counseling*, [w:] E.D. Cohen, S. Zinaich (red.), *Philosophy, Counseling, and Psychotherapy*, Cambridge: Cambridge Scholars, s. 16–33.
- Polskie Towarzystwo Doradztwa Filozoficznego (b.d.), <https://doradztwofilozoficzneptdf.wordpress.com/> [dostęp: 10.11.2023].
- Rogers C.R. (1973). *Client-centered Therapy: Its Current Practice, Implications, and Theory*, London: Constable.
- Steckel C. (1993). *Directions in Pastoral Counseling*, [w:] R.J. Wicks, R.D. Parsons, D. Capps (red.), *Clinical Handbook of Pastoral Counseling*, Mahwah (NJ): Paulist Press, s. 26–36.
- Stefaniak W. (2023). *Psychoterapia odczytana na nowo. Konteksty filozoficzne*, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.
- Stradomska M. (2018). *Aksjologiczne uwarunkowania odporności psychicznej i zdrowia*, „Kultura i Wartości”, nr 26, pp. 435–440.
- Szasz T. (1991). *Ideology and Insanity: Essays on the Psychiatric Dehumanization of Man*, Syracuse (NY): Syracuse University Press.
- Tageson C.W. (1982). *Humanistic Psychology: A Synthesis*, Homewood (IL): Dorsey Press.
- Taylor J.S. (2013). *The Central Value of Philosophical Counseling*, [w:] E.D. Cohen, S. Zinaich (red.), *Philosophy, Counseling, and Psychotherapy*, Cambridge: Cambridge Scholars, s. 70–79.
- Waller S. (2013). *How Does Philosophical Counseling Work? Judgment and Interpretation*, [w:] E.D. Cohen, S. Zinaich (red.), *Philosophy, Counseling, and Psychotherapy*, Cambridge: Cambridge Scholars, s. 34–43.
- Woszczyk A. (2020). *Doradztwo filozoficzne jako forma wsparcia osób przebywających w ośrodkach penitencjarnych*, [w:] D. Lipski, M. Malinowski (red.), *Pedagogiczne aspekty edukacji filozoficznej z uwzględnieniem systemów penitencjarnych*, Warszawa: Wydawnictwo DiG; Wyższa Szkoła Kryminologii i Penitencjarystyki w Warszawie, s. 115–124.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Andrzej Tarchała
 Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
 Wydział Filozoficzny
 e-mail: galileogalileo87@gmail.com

Sergio Rodríguez López-Ros
ORCID: 0000-0001-7444-3574
Uniwersytet Abat Oliba CEU, Barcelona

Odporność jako cecha leżąca u podstaw założenia Stowarzyszenia Byłych Uczniów Szkół Katolickich

ABSTRAKT

Mimo że wychowankowie Stowarzyszenia Byłych Uczniów Ks. Bosko stanowią największą grupę w rodzinie salezjańskiej, liczącą sto tysięcy członków zrzeszonych na całym świecie, to jednak jak dotąd brakowało im biografii swojego charyzmatycznego założyciela, urodzonego w Turynie Carla Gastiniego (1833–1902), którego 120. rocznicę śmierci uczczono w 2022 roku. Człowiek rodzinny, introligator i nauczyciel, a także okazjonalnie poeta i aktor, był pierwszym wychowankiem Oratorium św. Franciszka Salezego. Niewiele o nim wiadomo, poza pewnymi trzema anegdotami. W latach 1847–1902 był związany z Valdocco jako uczeń (najpierw jako uczeń dzienny, a następnie jako osoba mieszkająca w internacie), seminarzysta, parafianin, robotnik i artysta. Jego życie przypadło na czasy, w których żył ks. Bosko, a którego on traktował jako swego drugiego ojca; to także okres powstania i rozwoju rodziny salezjańskiej, a nawet Włoch jako narodu. Wyrazem jego wdzięczności wobec salezjanów było założenie w 1870 roku charyzmatycznej fundacji – Stowarzyszenia Byłych Uczniów Ks. Bosko, które w 2020 roku obchodziło 150-lecie swego istnienia. Jego założenia były proste: stworzyć środowisko wzajemnej pomocy między byłymi kolegami, tak jak nauczył ich tego ks. Bosko, gdy byli studentami Oratorium. Stworzenie spójnej grupy wokół wartości było więc propozycją wspólnego stawiania czoła trudnościom. Stowarzyszenie to znalazło w Hiszpanii podatny grunt i szybko się tam zakorzeniło.

SŁOWA KLUCZOWE

ks. Jan Bosko,
Stowarzyszenie Byłych
Uczniów ks. Bosko,
oratorium, Carlo
Gastini, salezjanie w
Hiszpanii, odporność

SPI Vol. 27, 2024/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.1.005pl
Nadesłano: 21.11.2023
Zaakceptowano: 24.02.2024

Wprowadzenie

Praktycznie wszystkie katolickie jednostki edukacyjne – czy to szkoły, czy też uczelnie wyższe – posiadają organizację skupiającą byłych uczniów lub absolwentów. Dla niektórych jest to tylko organ zewnętrzny pomagający swym członkom poczuć się częścią pewnego autonomicznego podmiotu, inni traktują taką organizację jako dział wewnętrzny, będący dla swych członków pewną inspiracją, niezależnie od ich formalnego udziału czy poczucia autonomii. Różnica między tymi dwoma rodzajami organizacji jest znacząca, gdyż bardzo różna jest ich tożsamość charyzmatyczna. Pierwszy rodzaj zakłada transfer wiernych do publicznych stowarzyszeń odwołujących się do osoby założyciela, drugi jest nie tyle stowarzyszeniem wiernych czy organizacją społeczną, ale raczej pewną wspólnotą osób połączonych więzią moralną, w której nie ma odniesienia do założyciela czy konkretnego charyzmatu. Organizacje pierwszego rodzaju stanowią zatem rzeczywistość kościelną opartą na pewnej przynależności, np. na dobrowolnym, świadomym podjęciu zobowiązania, które urzeczywistnia się w uczestnictwie, solidarności i wspólnocie, podczas gdy organizacje drugiego rodzaju podejmują własne inicjatywy i prowadzą działalność towarzyską w odniesieniu do instytucji, do której przynależą.

To rozróżnienie jest przyczyną, dla której – jak do tej pory – poświęcono niewiele badań zjawisku socjologiczno-religijnemu, jakim są stowarzyszenia absolwentów, pomimo ich powszechnego występowania. Nasze badania poświęcone są pierwszemu z takich ruchów. Chodzi o organizację Byłych Uczniów Ks. Bosko, założoną we Włoszech w 1840 roku, której członkowie stanowią najliczniejszą tego typu grupę również we współczesnym Kościele.

Bezwarunkowa akceptacja

Turyń, rok zerowy

Historia Turynu odzwierciedla czas zawirowań, które dotknęły Europę w XIX wieku na skutek przerwania hegemonii wiary chrześcijańskiej w kulturze zachodniej po Rewolucji Francuskiej i pojawienia

się nowego wzorca liberalnego, który stopniowo miał zastąpić społeczeństwa klasowe przy jednoczesnych zmianach społeczno-gospodarczych spowodowanych rewolucją przemysłową. Zanim młody Jan Bosko przybył do Turynu w 1841 roku, miasto od roku 1800 zdążyło podwoić swą populację. Pojawienie się energii parowej spowodowało gwałtowny rozwój przemysłu metalurgicznego, dając początek przemysłowi mechanicznemu, który już pod koniec XIX wieku zaowocował narodzinami takich przedsiębiorstw, jak Fiat czy Lancia. Dawne mury miasta zostały zburzone, a przed eleganckim mieszczańskim centrum zbudowanym na wzór Paryża, wzdłuż dwóch rzek powstały przedmieścia – Valdocco wzdłuż Dory i Vanchiglia wzdłuż Padu, co oczywiście wiązało się z wykorzystaniem energii wodnej.

Poza wodą ów ogromny przemysł potrzebował kapitału (płynącego z francuskich banków) i siły roboczej (z górskich wiosek Piemontu). Wspaniała wizja rozwoju w praktyce okazała się niestety porażką – pracy nie wystarczało dla wszystkich, warunki jej wykonywania często były bardzo niebezpieczne, a napływ ludności do miasta wiązał się z przeludnieniem na jego przedmieściach i osłabieniem wartości charakterystycznych dla społeczeństw wiejskich – harmonia z naturą, wiara i poczucie solidarności zostały zastąpione zjawiskami miejskimi, takimi jak handlowe podejście do życia, wolnomularstwo i nacisk na wolność indywidualną.

W roku święceń kapłańskich ks. Bosko 7148 dzieci w wieku poniżej 10 lat (*Stato civile Comune di Torino 1814–1836*)¹ pracowało w Turynie jako budowniczowie, krawcy, stolarze, malarze, kominiarze oraz w wielu innych zawodach, harując nawet do 14 godzin na dobę. Gromadzenie się licznych mieszkańców na przedmieściach i trudne warunki pracy często prowadziły do alkoholizmu, nadużyć i chorób, pozostawiając wielu z tych młodych ludzi sierotami. Brak pracy i środków do życia skłaniał ich do popełniania przestępstw, na skutek czego turyńskie więzienia zapełniały się młodymi ludźmi przetrzymywanymi w okropnych warunkach. Większość z nich osadzana była w ośrodku poprawczym znanym jako La Generala (1847–1944), przy czym niektórzy zostali straceni w miejscu egzekucji o nazwie Rondò della Forca.

1 Dziękuję p. Luigiemu Balice za tę informację.

Młody ksiądz Bosko chodząc po ulicach Turynu, odwiedzając więzienia i towarzysząc ks. Cafasso sprawującemu ostatnią posługę wobec umierających, był tą sytuacją głęboko poruszony. Nie mógł nie identyfikować się z tymi młodymi ludźmi, którzy – podobnie jak on, ale z innych powodów – opuścili piemoncką wieś, by udać się do stolicy regionu w poszukiwaniu lepszego życia i srodze się zawiedli. Ks. Bosko czuł, że musi znaleźć sposób, by im pomóc.

Osierocone dziecko

W podobnym kontekście, w jakim ksiądz Bosko zaczął rozwijać swoją misję w Turynie, w 1828 roku rodzina Gastinich przybyła do stolicy Piemontu z Casale Monferrato. Antonio Gastini i Maria Pernigotti osiedlili się tuż obok parafii San Dalmazzo, nieopodal centrum miasta. Antonio Gastini znalazł pracę w policji miejskiej w Turynie. Wkrótce urodziło się mu troje dzieci: dwóch chłopców i dziewczynka. Jako pierwszy w 1830 roku urodził się Marco, Carlo przyszedł na świat 23 stycznia 1833 roku i został ochrzczony 25 stycznia w parafii San Dalmazzo (*Registro degli Atti di Nascita... 1833: 2*)². Nie ma żadnych dokumentów potwierdzających narodziny dziewczynki – wiemy o niej jedynie z opowieści potomków rodziny Gastinich.

Szczęście rodziny nie trwało długo. Ojciec zmarł w 1847 roku, prawdopodobnie na skutek choroby³, pozostawiając Marię samą z trójką dzieci, z których dwoje musiało pójść do pracy. Czternastoletni Carlo, znany w rodzinie jako Carlino lub Carluccio, znalazł pracę jako pomocnik w pobliskim zakładzie fryzjerskim, niedaleko Via San Francesco d'Assisi 11, gdzie poznał ks. Bosko. Nieoczekiwana zmiana, która zmusiła go do poszukiwania pracy, była powszechnym zjawiskiem wśród dzieci i młodzieży tamtych czasów. Takie okoliczności niewątpliwie wzbudzały u nich lęk i poczucie, że z uporządkowanej, stabilnej sytuacji w każdej chwili – niespodziewanie – możemy się znaleźć w zupełnie innym położeniu.

2 Dziękuję diecezjalnemu archiwistce – ks. Alessandro Girauda za te dane.

3 Dlatego dziwne jest, że w wieku 14 lat nie przyjął jeszcze Pierwszej Komunii Świętej, mimo że w tamtych czasach we Włoszech zazwyczaj przyjmowano ją w wieku 11 lat.

Nastolatek w Oratorium

Życie Carla Gastiniego zmieniło się w pierwszej połowie 1847 roku. Pewnego czerwcowego wieczora, w sobotę, młody ksiądz Jan Bosko, który zaledwie rok wcześniej osiedlił się na Valdocco z matką – Margheritą Occhiena w prostej szopie wynajętej od Filipa Pinardiego, wszedł do zakładu fryzjerskiego. Zaledwie miesiąc wcześniej wraz z pojawieniem się młodego człowieka z Valsesii rozpoczął swoją misję w Oratorium. Tamtego wieczora ksiądz Bosko poszedł do fryzjera, by się ogolić. Spotkał tam młodego pomocnika i – pomimo sprzeciwu właściciela – poprosił go o golenie. Twarz księdza Bosko wprawdzie na tym ucierpiała, ale już następnego dnia Carlo udał się do Oratorium, które było otwarte w święta, głównie w niedziele (Bosco 1903: 269–270). Carlo od początku dobrze się tam poczuł (Ibidem: 270).

Pod koniec tego samego roku czternastoletni Gastini⁴ stracił matkę, również na skutek choroby. Jego brat Marco służył w armii, walcząc w piemonckim wojsku podczas Pierwszej Wojny o Niepodległość (1848–1849). Carlo został na świecie sam, jedynie ze swoją siostrą. Ale nie do końca. Pewnego zimowego wieczora, wracając do Valdocco, ks. Bosko natknął się na osierocone rodzeństwo. Siostra Carla płakała pod jednym z drzew przy Viale San Massimo (obecnie – Corso Regina Margherita), nieopodal Rondò della Forca. Carlo wyjaśnił, że przed śmiercią chora matka przez jakiś czas nie była w stanie płacić za wynajem mieszkania, zatem gdy tylko zmarła, właściciel wyrzucił chłopaka i jego siostrę na bruk. Ks. Bosko poczuł wówczas, że pragnie pomagać takim młodym ludziom.

Jego siostra została tymczasowo oddana pod opiekę wdowie o niewielkich dochodach, ale mocnych wartościach chrześcijańskich. Ostatecznie jednak kobieta nie była w stanie odpowiednio zaopiekować się dziewczynką, toteż siostra Carla trafiła do sierocińca w Casale Monferrato, gdzie wkrótce zmarła. Jakiś czas wcześniej, 1 stycznia 1848 roku, Carlo zamieszkał w Oratorium i zaczął tam pracować jako rzemieślnik (*Censimento dei giovani 1847–1869*). Felice Reviglio i Giacinto Arnaud również już tam przebywali. Gastini był młodszy

4 Ks. Bosko sądził, że chłopak ma 11 lat (pisał o tym we „Wspomnieniach biograficznych”), ale dokumenty potwierdzające śmierć Antonia Gastiniego wyraźnie świadczą o tym, że młodzieniec miał wówczas 14 lat.

od Reviglio (1831) i Buzzettiego (1832), ale w tym samym wieku co Giacomo Bellia (1833) i starszy niż Michele Rua (1837), Giovanni Francesia (1838) i Giovanni Cagliero (1838).

Ksiądz Bosko miał styl życia, jaki sam sobie wypracował jako dziecko. Był to sposób, który pomógł mu przetrwać własne częściowe sieroctwo. I tak, po porannej mszy i różańcu mieszkańcy Oratorium wychodzili do pracy w mieście z bułką w kieszeni. Po południu wracali na obiad i kolację. Ich skromna dieta, składająca się z zupy jarzynowej i warzyw z ogrodu matki ks. Bosko, była i tak o wiele lepsza niż to, czym karmiono ich wcześniej. Młodzi chłopcy spędzali dzień z księdzem Bosko, który pomagał im troszczyć się o codzienne potrzeby. Przypominało to sytuację, jakiej on sam doświadczał ze swoim pierwszym mentorem – ks. Calosso w latach 1829–1830. Pewnej niedzieli w 1848 roku – w roku, w którym ks. Bosko został postrzelony na Valdocco, Carlo Gastini poczuł silny ból zęba. Ks. Bosko wyleczył ten ból kładąc na chłopca rękę (Bosco 1903: 383). Młodzieńcy, którymi ks. Bosko się opiekował, byli mu tak wdzięczni, że uważali go za swojego prawdziwego ojca. Gastini i Reviglio wyrazili swój podziw, wdzięczność i przywiązanie do księdza Bosko w dniu 24 czerwca 1849 roku, kiedy to dali mu dwa srebrne serca, które nabyli specjalnie dla niego w najlepszym sklepie jubilerskim w mieście.

Seminarzysta ks. Bosko

Ks. Bosko myślał już w tamtym czasie o założeniu instytucji religijnej (później – Zgromadzenie Salezjanów), by nadać swym działaniom większy zasięg i większą swobodę działania, a także by zapewnić temu dziełu ciągłość.

Nie zapomniał przy tym o prześladowaniach politycznych i medialnych z 1848 roku, ani o ucieczce niektórych ze swych uczniów z Oratorium w tymże samym roku. Dlatego też 23 lipca 1849 roku zorganizował dwutygodniowe rekolekcje, by wyszkolić nowych katechetów. Spośród ponad 800 młodych ludzi, którzy uczęszczali do dwóch Oratoriów, wybrał 71; wśród nich był Gastini, który został wybrany wraz z Buzzettim, Bellią i Reviglio.

Ks. Bosko ciężko i cierpliwie pracował, by ukształtować w nich mocny kręgosłup moralny (Bosco 1903: 423–424). Pomagał im zmieniać się na lepsze, zachęcając do częstszego przystępowania do

sakramentów. Uczył ich gramatyki włoskiej i łacińskiej oraz zapewniał zakwaterowanie, odzież i jedzenie. Chłopcy z kolei pomagali księdzu Bosko na Valdocco, a w niedziele towarzyszyli mu w Porta Nuova lub Vanchiglii. Gastini był jednym ze świadków cudu z 1 listopada 1849 roku, kiedy to ks. Bosko dokonał niewytlumaczalnego rozmnożenia kasztanów jadalnych.

Carlo otrzymał sutannę seminarzysty 2 lutego 1851 roku. Została mu ona nałożona przez samego ks. Bosko, który „promieniał z radości. Wyglądało na to, że pierwsze owieczki stają się pasterzami” (Bosko 1980: 230). Następnego dnia świeżo upieczeni klerycy rozpoczęli zajęcia z filozofii. Założono też teatr salezjański, który ks. Bosko powierzył Gastiniemu i Tomatisowi. Powierzył im także katechezę dla uczniów dziennych. Jeden z uczniów w liście do rodziców ocenił Gastiniego jako doskonałego nauczyciela (Bosco 1904: 185). Jednak Carlo opuścił seminarium diecezjalne w tym samym roku (Ibidem: 379), a konkretnie między 12 października i 24 listopada 1851 roku, ponieważ – z nieznanymi nam powodów – nie przystąpił do egzaminów (*Elenco dei giovani aspiranti...* 1852).

W ciągu następnych czterech lat Carlo Gastini nadal mieszkał w Oratorium, a od 1854 roku pracował jako asystent w drukarni. Najwyraźniej nie był jeszcze gotowy, by zacząć samodzielne życie w surowej rzeczywistości Turynu. W tym samym roku w mieście wybuchła epidemia cholery. Ksiądz Bosko wraz z pomocnikami pomagał chorym, a Gastini pozostawał na Valdocco modląc się, by żaden z nich się nie zaraził. Na tym etapie życia drukarstwo i teatr były dwoma zajęciami Carla Gastiniego. Młodzieniec zapuścił w tym czasie brodę (jego wcześniejszy status kleryka nie pozwalał na to), co nadawało mu na wpół poważny, na wpół komiczny wygląd.

Rozwój osobisty spowodował, że Carlo Gastini zapragnął zacząć nowe życie. Choć nie chciał tracić kontaktu z ks. Bosko i Valdocco, miał już zajęcie, które mogło mu zapewnić niezależność. W 1857 roku opuścił Oratorium (*Censimento dei Giovani 1847–1869*) i ożenił się z młodą kobietą o nazwisku Giuseppa Lora. Mimo nowej rodziny, nowego miejsca zamieszkania i nowej pracy Gastini cały czas utrzymywał więź z instytucją, która go przyjęła – nigdy nie opuszczał jej ważnych uroczystości i zawsze był chętny do jej wspierania.

Podobnie jak jego towarzysze Gastini był świadkiem wielu wydarzeń wskazujących na to, że ks. Bosko miał dar prorocstwa. Na

początku maja 1860 roku Carlo poszedł zapytać go, jak długo będzie żył. „70 lat” – powiedział mu ksiądz (Gastini 1902).

W 1861 roku Oratorium doświadczyło nowej serii prześladowań. Gastini porzucił dobrze płatną pracę i wrócił na Valdocco, by pracować jako główny introligator (tej pracy już nie porzucił). Pragnął być jak najbliżej swojego drugiego ojca, co przyznał wiele lat później (Gastini 1883). Nowa drukarnia została uruchomiona 31 grudnia. W tym samym roku Carlo podarował ks. Bosko na imieniny elegancko oprawione książki z piękną dedykacją: „Abym – po zszyciu dla Ciebie tytuł książek – mógł być zszyty razem z Tobą w księdze życia” (*Carlo Gastini, primo presidente Exallievi...* 1970: 8). W 1863 roku urodziła się córka Carla – Felisa, którą ochrzcił ks. Bosko i która będzie później wszystkim znana na Valdocco jako Felicina.

Pomimo stabilnego życia rodzinnego Carlo niemal nie opuszczał domu ks. Bosko, który niegdyś był jego schronieniem. Gastini był głównym introligatorem Wydawnictwa i Prasy Salezjańskiej aż do przejścia na emeryturę (Bosko 1905: 143). Wyprodukował ponad 200 dzieł, które utworzyły jedną z najważniejszych włoskojęzycznych kolekcji księgarskich tamtych czasów. Od 1877 roku Carlo publikował „Biuletyn Salezjański” założony przez księdza Bosko, który aktywnie uczestniczył w pracach redakcyjnych aż do 1887 roku (czyli do roku przed swoją śmiercią). Dzięki dobrej reputacji wydawnictwo salezjańskie zostało zaproszone na Wystawę Powszechną w Barcelonie (1886).

Śmierć Gastiniego

Carlo był duszą towarzystwa związanego z Oratorium aż do 1873 roku. Minęło prawie 20 lat od jego wyjazdu z Valdocco, ale wciąż był częścią codziennego życia „ojczulka Jana”. Nie było przypadkiem, że Gastini i Buzzetti pojawili się we śnie „Tajemniczy rumak”, który ks. Bosko miał w 1875 roku (Bosco 1930: 257–260).

29 kwietnia 1876 roku Giuseppina (żona Carla) zmarła w wieku 36 lat. Ich córka Felicina uczyła się u siostr – Córek Maryi Wspomożycielki Wiernych, a następnie (7 maja 1893 r.) poślubiła swego kuzyna Eugenia (Stato civile 1893: 22) – najmłodszego z pięciorga dzieci Marca Gastiniego.

Gastini i Reviglio byli na Valdocco niemalże instytucją. W 1894 roku były towarzysz Gastiniego – Giuseppe Rollini namalował go

w kaplicy św. Franciszka Salezego w Bazylice Matki Bożej Wspomożycielki Chrześcijan.

Zaledwie rok później Gastiniemu urodziła się wnuczka – Rosa (Stato civile 1895: 20). Wszyscy mieli świadomość, że Gastini się starzeje, zatem każdy chciał – jeszcze za jego życia – okazać mu wdzięczność i miłość. 23 czerwca 1898 roku Gastini wziął udział w kolejnej uroczystości w Oratorium, choć czuł, że jego kres się zbliża. Od śmierci ks. Bosko nic nie było już takie samo – Gastini ponownie czuł się jak sierota. Jego siła i odporność psychiczna z pewnością wynikały w głównej mierze z przekazanych przez ks. Bosko zasad moralnych.

W połowie stycznia 1902 roku Carlo zachorował. Pamiętając prorocтво ks. Bosko, chciał przygotować się do śmierci. Liczni odwiedzający próbowali go pocieszać, ale pewnego dnia Gastini powiedział do ks. Rua: „Mam 70 lat i muszę umrzeć. Nie mam tu już nic do roboty. Mam nadzieję, że ks. Bosko mi dopomoże, bym mógł dołączyć do niego w niebie” (Gastini 1902: 61). Na nalegania swojego rozmówcy odpowiedział: „Nie, nie! Nie wstanę już z łóżka. Mam 70 lat i muszę umrzeć” (Ibidem: 62). I tak się stało. Po otrzymaniu namaszczenia z rąk swojego dobrego przyjaciela Michele, Carlo zmarł 28 stycznia 1902 roku, dokładnie jeden dzień po ukończeniu 70 lat – tak, jak przepowiedział „ojczulek Jan”.

Podtrzymywanie ducha Oratorium poza Oratorium

Jednym z większych dzieł Carla Gastiniego było założenie Stowarzyszenia Byłych Uczniów ks. Bosko. Można w tym dostrzec pewną zasadę sprzyjającą rozwijaniu odporności psychicznej: na niestabilność i kruchość ulicy odpowiedzią jest bezpieczeństwo domu (Oratorium), a także bezpieczeństwo odczuwane w grupie (poza Oratorium).

Jak wspomniano powyżej, 24 czerwca 1849 roku Gastini i Reviglio podarowali ks. Bosko dwa srebrne serca. W następnych latach utworzono komisję ds. zbierania funduszy od mieszkańców Oratorium i uczniów dziennych, którzy od czasu do czasu pragnęli ofiarować księdzu jakiś upominek. W 1850 roku wychowankowie zebrali się pod oknem jego pokoju i podziękowali mu w formie krótkiego koncertu. Zaraz potem ich przedstawiciele poszli na górę wręczyć

prezent. Ku ucieście zgromadzonych ks. Bosko podziękował im wszystkim z balkonu przy gromkich brawach.

Następnego roku do muzyki dołożono jeszcze odczytywanie listów i recytowanie wierszy. Niektóre z nich były pisane specjalnie na tę okazję – jako wyraz wdzięczności. Niewątpliwie przyczyniły się do tego zajęcia z retoryki, łaciny i literatury włoskiej, w jakich mogli uczestniczyć uczniowie Oratorium. Ks. Bosko chciał, by jego wychowankowie potrafili się zachować w sposób dystyngowany – tak, by nie stali się obiektem kpin ze strony osób lepiej wykształconych. Wielu chłopców prosiło go o radę, zadawało pytania. Jego przewodnictwo dawało im poczucie bezpieczeństwa. Począwszy od roku 1858 wspólne świętowanie odbywało się w jadalni zbudowanej pod kościołem św. Franciszka Salezego. W 1866 roku miało ono miejsce na trzecim piętrze dawnego Casa Filippi, a od roku 1886 zaczęło się odbywać w teatrze.

7 marca 1869 roku papież Pius IX zatwierdził Zgromadzenie Salezjańskie. Wspólne świętowanie uczniów ks. Bosko w 1870 roku miało zatem szczególny charakter – Carlo Gastini rozpowszechnił wiadomość, by byli uczniowie stawili się 24 czerwca na Valdocco na rogu Piazza Statuto i Via San Donato, gdzie będą mogli wyrazić wdzięczność ks. Bosko za wszystko, co od niego otrzymali. Jednocześnie przynieśli mu w prezencie zestaw do kawy. Od 1871 roku dawni wychowankowie księdza zbierali się co roku, aby świętować jego imieniny. Tak utworzyła się grupa uczniów, którzy wciąż odczuwali silną więź ze swym dawnym nauczycielem.

Początkowo owo świętowanie było czymś osobistym (1849), następnie aktem zbiorowym (1850–1870) obecnych uczniów, a wreszcie dotyczyło czegoś już nie tyle wewnętrznego, ile bardziej zewnętrznego (1870–1873) ze strony tzw. starszych lub byłych uczniów lub tzw. *antichi allievi*⁵. Właściwie nigdy nie przestali oni być jego uczniami – w późniejszym życiu zwali się tylko po prostu najstarszymi uczniami.

Od 1874 roku aż do roku swojej śmierci w roku 1888 ks. Bosko odwzajemniał serdeczność uczniów w dniu swoich imienin organizując wspólny obiad, co oznaczało, że rezerwował sobie cały dzień

5 Wyrażenie to zachowało się w j. hiszpańskim, ale nie włoskim, gdzie *antichi allievi* zastąpiono określeniem *ex allievi*.

na przebywanie z dawnymi wychowankami. Nie zapominajmy, że Zgromadzenie Salezjańskie powstało w 1859 roku, Stowarzyszenie Maryi Wspomożycielki Wiernych – w 1869 roku, a organizacja Salezjanie Współpracownicy została założona w roku 1876. Rok 1875 był szczególnie, ponieważ to wówczas wyruszyła pierwsza salezjańska ekspedycja misyjna do Patagonii pod przewodnictwem Giovanniego Cagliero, który później został kardynałem. W tym też roku darem od uczestników dla ks. Bosko była złota monstrancja.

W 1876 roku po raz pierwszy pojawia się wzmianka o Gastinim jako przewodniczącym grupy Byłych Uczniów. W komunikacie do ks. Rua i ks. Lazzero z 24 kwietnia tegoż roku ks. Bosko wspomina go jako „mistrza introligatorów i przewodniczącego dawnych uczniów” (Bosko 1938: 198). Dwa dni później, w innym liście do nich, rozwinął ten temat, pisząc o „Gastinim i jego przyjaciółach” (ibidem). To słowo nie jest przypadkowe – odnosi się bowiem do zżytej, zaprzyjaźnionej grupy.

W 1877 roku arcybiskup Buenos Aires był obecny na uroczystości. Podarował on Carlowi monetę, którą ten przekazał księdzu Bosko. Na naleganie Garcíi Zúñigi Gastini odpowiedział zdaniem, które przeszło do historii: „Wszyscy tutaj należymy do księdza Bosko. Nic nie jest nasze, wszystko jest jego” (Bosko 1948: 80). Z kolei w zapisie przemówienia innego byłego ucznia – ks. Jana Turchiego – jest mowa o istnieniu komisji, której przewodniczył Gastini oraz o jego grupie byłych uczniów Oratorium założonej osiem lat wcześniej – była to pierwsza oficjalna wzmianka o Stowarzyszeniu Byłych Uczniów Oratorium Salezjańskiego. Z kolei w 1888 roku po raz pierwszy wspomniano o Komitecie Byłych Uczniów Oratorium na rzecz Uhonorowania Księdza Bosko (Archivio Centrale Salesiano 1888).

Ruch staje się podmiotem prawnym

Inicjatywa zorganizowania się byłych uczniów ks. Bosko z 1870 roku przyniosła efekty: spotkania zaczęły się odtąd odbywać regularnie i uczestniczyło w nich coraz więcej osób. W 1894 roku grupa stała się podmiotem prawnym. Coroczny obiad z ks. Bosko stał się wydarzeniem oficjalnym. W 1878 roku miał on miejsce 4 sierpnia na Valdocco, uczestniczyło w nim 194 byłych uczniów. Ksiądz Bosko skierował do nich kilka słów, zachęcając ich do zawiązania oficjalnej organizacji.

Cóż można jeszcze powiedzieć? Radujcie się! Głowa do góry! Wystarczy, że zachowacie ducha, by każdy z was był teraz misjonarzem wśród swoich towarzyszy; później we własnym domu lub gdziekolwiek mieszka, dając dobry przykład, dobre rady i czyniąc dobro dla własnej duszy. W dzisiejszych czasach wszyscy szukają stowarzyszeń i grup wzajemnej pomocy. My także musimy spróbować założyć coś podobnego. Wszyscy – niektórzy bardziej, inni mniej – są w stanie oszczędzać, by zaspokoić swe potrzeby w przypadku choroby lub braku pracy. Dopilnujcie, aby ta pomoc nie ograniczała się jedynie do was samych, ale by wspierać również tych młodych ludzi (cechujących się dobrym sprawowaniem), którzy opuszczają Oratorium lub tych towarzyszy, których już znacie. Nadal będziemy mogli się spotykać na tych „rodzinnych” uroczystościach – które, mam nadzieję, odbędą się jeszcze wiele razy. A potem będziemy mogli tworzyć piękne, żyte, liczne rodziny w Niebie, dając sobie na to słowo, tworząc pewien pakt, którego nikt z nas nie złamie, prawda? (Bosco 1932: 757–759).

To okazjonalne przemówienie z 1878 roku stało się podsumowaniem misji grupy Byłych Uczniów Księdza Bosko. Sam ks. Bosko nadał tej nowej wspólnotce wyraźnie świecki charakter, co stanowiło pewne przeciwieństwo do mieszanego, kościelno-świeckiego charakteru Salezjanów Współpracowników. Ks. Bosko nadał stowarzyszeniu charakter wyraźnie społeczny (w przeciwieństwie do religijnego charakteru Arcybractwa Maryi Wspomożycielki Wiernych). Cel był jasny: kontynuować Oratorium poza Oratorium, aby umożliwić tym młodym ludziom zachowanie podobnych wartości w dorosłym życiu. Był to sposób ks. Bosko na wsparcie byłych wychowanków w życiu w niesprzyjającym środowisku poza Oratorium. Misja Byłych Uczniów sprowadzała się do czterech głównych obszarów: zachowanie otrzymanych wartości (wiara, uczciwość, pracowitość i zaangażowanie), dawanie świadectwa tym wartościom (w rodzinie, pracy i społeczeństwie), wzajemna solidarność dawnych wychowanków oraz wspieranie dzieł salezjańskich wśród młodzieży. W tym przypadku kolejność tych aspektów nie miała wpływu na efekty misji.

Było oczywiście, że ks. Bosko, który właśnie wrócił z Barcelony, starzeje się, a poczucie, że zbliża się koniec, było również wyczuwalne w jego słowach z 13 lipca, które posiadają jakby wymowę testamentu: „Tymczasem, gdziekolwiek pójdziecie i gdziekolwiek będziecie, pamiętajcie, że jesteście synami księdza Bosko – synami Oratorium... Błogosławieni jesteście, jeśli nigdy nie zapomnicie prawd, które starałem się wyrycić w waszych sercach, gdy byliście młodzi” (Bosko

1936: 489). „Byliście małą trzódką. Rozwinęliście się i będziecie was jeszcze więcej. Będziecie światłem dla świata, a swym przykładem będziecie uczyć innych, jak czynić dobro, jak nienawidzić zła i stronić od niego. Moi drodzy synowie, niech Bóg dopomoże nam swoją łaską, abyśmy pewnego dnia wszyscy spotkali się w Niebie” (Bosko 1936: 173–174). Wydawało się, że chce im przekazać pewną metodę pracy, którą sprawdziła się w jego własnej działalności.

16 sierpnia 1887 roku Byli Uczniowie postanowili również pogratulować ks. Bosko z okazji jego urodzin. Wówczas ponownie rozbrzmiały słowa, które skierował do nich przy poprzedniej okazji: „Przed wszystkim, proszę was o jedną rzecz, moi drodzy synowie: gdziekolwiek będziecie, zawsze zachowujcie się jak dobrzy chrześcijanie i prawi obywatele... Wielu z was ma już rodziny. Cóż, dzielcie się z bliskimi tym wychowaniem, jakie otrzymaliście w Oratorium Ks. Bosko” (Bosko 1933: 511–512). Tym razem przesłanie było bardziej wyraźne: tym, co pomogło im przezwyciężyć traumatyczną przeszłość, było Oratorium, gdzie znaleźli dom i rodzinę.

Podczas ostatnich lat życia ks. Rua, pierwszy następca Księdza Bosko, nalegał, by dołączyć stowarzyszenie byłych wychowanków dziennych do stowarzyszenia byłych mieszkańców Valdocco. W ten sposób chciał zapobiec ograniczaniu całego przedsięwzięcia do niewielkiego kręgu wychowanków pierwszego Oratorium, którzy – ze względu na swój wiek – wkrótce mieli podzielić ten sam los, co Ksiądz Bosko. Dlatego też 8 grudnia 1894 roku pod kierownictwem Giovanniego Garbellone ustanowiono podmiot, który zgromadził wszystkich dawnych dziennych uczniów Oratorium (*Statut* 1894). Salezianie nie chcieli, by wszystko zakończyło się wraz ze śmiercią Księdza Bosko.

W 1896 roku doroczne spotkanie odbyło się w dniach 12 i 16 lipca pod przewodnictwem ks. Rua. „Dawni uczniowie księdza Bosko: któż mógłby ich dzisiaj zliczyć? Są rozproszeni po całym świecie” (*Gli antichi allievi...* 1896: 202) – donosił biuletyn salezjański. Tamtego roku zebrane pieniądze wykorzystano, by podjąć próbę uwolnienia współbraci, którzy zostali uwięzieni w Afryce z powodu pierwszej wojny włosko-etiopskiej (1895–1896). W tym samym czasie byli uczniowie założyli stowarzyszenie wzajemnej pomocy (*mutuo soccorso*), by zjednoczyć się w obliczu trudnej, powojennej gospodarki i późniejszego kryzysu z 1929 roku. Nie zapominajmy, że już

w 1878 roku sam ksiądz Bosko zaproponował utworzenie stowarzyszenia wzajemnej pomocy, by zaradzić trudnościom młodych ludzi, którzy opuszczali Oratorium – dlatego Byli Uczniowie zorganizowali się na poziomie lokalnym jako związki, a nie stowarzyszenia, jako katolicka alternatywa dla syndykatów, do czego słusznie zachęcał papież Leon XIII w *Rerum novarum*. Gdy drugi podmiot salezjański został utworzony w Lille we Francji w 1893 roku, jego statut określał, iż został ustanowiony jako forma „Stowarzyszenia Wzajemnej Pomocy” (to nie przypadek, że w nazwie powtórzyło się wyrażenie „wzajemna pomoc” – była to forma sprzeciwu wobec antykościelnej polityki). Osiem lat później, gdy we Francji weszło w życie prawo Combesa, które nakazywało konfiskatę mienia Kościoła, w Senacie Republiki protestowano, powołując się właśnie na pomocowy charakter salezjańskiej organizacji.

20 stycznia 1900 roku ks. Rua po raz pierwszy napisał do salezjanów list o znaczeniu Stowarzyszenia Byłych Uczniów dla zgromadzenia: „W niektórych miastach w Europie, Ameryce i Afryce także założono Stowarzyszenia Byłych Uczniów – na wzór tego, które po raz pierwszy założyliśmy wiele lat temu w Turynie”. Ks. Rua uważał je za „gałąź działalności salezjańskiej”. Pisał też: „dzięki takim stowarzyszeniom (my, salezjanie) nadal działamy jako aniołowie stróżowie dla naszych wychowanków – tak samo, jak to czyniliśmy, gdy byliśmy młodzi” (XXXVII Viaggio... 1900). Jego słowa mówią same za siebie. Dzisiaj w Ameryce Łacińskiej bardzo dobrze znane są takie organizacje, jak Spółdzielnia Oszczędnościowo-Kredytowa Salinas (Ekwador), Spółdzielnia Złomiarzy (Peru), Salezjańska Kooperatywa Młodych ds. Kontynuacji Edukacji San Medardo (Timor), z kolei w Hiszpanii działają: Poblanchina – Salezjańska Organizacja Młodzieżowa ds. Mentoringu Pomiędzy Nowymi i Byłymi Uczniami oraz Kooperatywa Royal Vega ds. Rolniczych.

To właśnie w tym kontekście pracę ks. Rinaldiego, który został drugim następcą ks. Bosko, należy odróżnić od pracy Gastiniego. Ten ostatni był charyzmatycznym założycielem Stowarzyszenia Byłych Uczniów ks. Bosko (1870), odpowiedzialnym za zgromadzenie byłych wychowanków pierwszego Oratorium. Dwukrotnie każdego roku dawał im okazje do spotkania się, zachęcając ich do wyrażania wdzięczności za otrzymane wykształcenie i zaszczepiając w nich ducha braterstwa, a także powierzając im misję wzajemnej pomocy.

Zachęcał, by żyli optymizmem i chrześcijańską nadzieją, którą sam ciągle im przekazywał w listach i przemówieniach. W tym kontekście można stwierdzić, że kluczami do salezjańskiej metody budowania odporności są duch braterstwa i wzajemnej pomocy. Z kolei ks. Rinaldi, jako Prefekt Generalny ks. Rua, zachęcił dawnych wychowanków do utworzenia Międzynarodowej Federacji Byłych Uczniów Księdza Bosko (1908) oraz Byłych Uczennic Córek Maryi Wspomożycielki Wiernych (1911), której przewodziła Felicina Gastini do 1920 roku, a także do zwołania I Międzynarodowego Kongresu Byłych Uczniów Księdza Bosko (1911). Ojciec Rinaldi, znając encyklikę *Rerum novarum* (1891), był przekonany o istotnym znaczeniu świeckich w Kościele, co potwierdziło się po II Soborze Watykańskim. W 1920 roku ujął nawet byłych wychowanków w modlitwie „Zdrowaś Mario” odmawianej dwa razy dziennie w instytucjach salezjańskich, a w roku 1926 podczas spotkania ze wszystkimi inspektorami w Valsalice wypowiedział do nich następujące słowa:

Niektórzy uważają, że organizacja Byłych Uczniów jest bezużyteczna i dlatego ją zaniedbują. Chciałbym im przypomnieć, że są owocem naszej pracy. Ta organizacja jest dziełem wytrwałości; dzięki niej chcemy ich odzyskiwać, jeśli zblądzą, by nie było nikogo na świecie, wykształconego przez nas, kto chciałby pójść za ideałami sprzecznymi z naszymi. Poświęciliśmy się dla nich i nasze poświęcenie nie może zostać zaprzepaszczone (*Resoconto dei convegni... 1926*).

Wybuch I wojny światowej odroczył ich działalność do 1920 roku, kiedy to odbył się II Kongres, na którym na prezydenta stowarzyszenia wybrano Włocha – Piera Gribaudiego (1919–1921), a następnie jego rodaka – Felice Masera (1922–1938). W tym samym roku Byli Uczniowie zainaugurowali dzieło budowy pomnika Księdza Bosko (autorstwa Gaetana Celliniego) przed Bazyliką Matki Bożej Wspomożycielki Wiernych.

Podczas trzeciej prezydentury Artura Poesio (1938–1964) Międzynarodowa Federacja stała się Światową Konfederacją (1954). Jej pierwsze statuty zostały zatwierdzone w 1956 roku. (*La nuova Stampa* 1956: 8). Nieprzypadkowo działo się to w latach poprzedzających II Sobór Watykański, który między innymi miał podkreślić znaczenie świeckich w Kościele. Na czele nowego podmiotu stanął Hiszpan José María Taboada Lago (1964–1973), którego później zastępowali kolejno: Meksykanin José González Torres (1974–1980), Szwajcar

Giuseppe Castelli (1980–1992), Portugalczyk António G. Pires (1992–2004), Włoch Francesco Muceo (2004–2013), Słowak Michal Hort (2013–2022) i Maltańczyk Bryan Magro (2022–).

W 1967 roku przedstawiciele stowarzyszenia byli jednymi z założycieli Światowej Organizacji Absolwentów Edukacji Katolickiej (OMAEC), a w 1969 roku, z powodu reorganizacji Kół Dominika Savio powstały grupy Młodych Absolwentów (GEX). Włoch Dominik Savio był pierwszym Byłym Uczniem, który w 1954 roku został świętym. Inny dawny uczeń, timorski biskup Carlos Ximenes Belo, zdobył Pokojową Nagrodę Nobla w 1996 roku. W 2013 roku argentyński Były Uczeń Jorge Bergoglio został papieżem Kościoła katolickiego, przyjmując imię Franciszek. Dziś duchowi potomkowie Carla Gastiniego są obecni w 100 krajach, ich liczbę szacuje się na około 50 milionów.

Ustanowienie Stowarzyszenia Byłych Uczniów Ks. Bosko w Hiszpanii

Przybycie salezjanów do Hiszpanii

Zgromadzenie Salezjańskie przybyło do Hiszpanii na zaproszenie kardynała Joaquina Llucha, O. Carm. (1816–1882), ówczesnego arcybiskupa Sewilli. Katalończyk z urodzenia i współczesny księdzu Bosko (1815–1888), widział spustoszenia, jakie dokonała w jego ojczyźnie industrializacja. Masy katalońskich chłopów zaczęły żyć w marnych warunkach mieszkaniowych, cierpieć na różne choroby, popadać w przestępczość i tracić wyznawane wcześniej wartości – dokładnie tak samo, jak działo się to w Manchesterze, Turynie i Lyonie. Dwa lata po objęciu stolicy Sewilli kardynał napisał do ks. Bosko – było to dokładnie 7 czerwca 1879 roku (*Cartas del Arzobispo Lluch... 1879*). Dwa lata później, 16 lutego 1881 roku, pierwsza grupa sześciu salezjanów przybyła do Utrery pod przewodnictwem ks. Jana Brandy. W następnym roku założył on szkoły w San Diego z klasami dziennymi i wieczorowymi, a także ze stołówką szkolną. Nieocenione okazało się tu wsparcie finansowe ze strony Diega M. de Santiago – markiza Casa Ulloa, który został pierwszym salezjaninem współpracownikiem w Hiszpanii (*Cartas del marqués... 1880a, 1880b*).

Druga fundacja salezjańska została założona w Barcelonie. Tym razem jej prekursorem był teolog diecezjalny – Fèlix Sardà, który poprzez swoje teksty publikowane w „Revista Popular” podjął temat dzieł salezjańskich. Po ich lekturze Dorotea de Chopitea (ogłoszona Sługą Bożą w 1983 roku), wdowa po bankierze Josepie Marii Serra (zmarł w 1882 roku), napisała do ks. Bosko 20 września 1882 roku prośbę o założenie instytucji salezjańskiej. Turyński święty nie czekał długo i już 15 lutego 1884 roku przy wsparciu finansowym rodziny Serra-Chopitea grupa siedmiu salezjanów przybyła z Utrechty do Sarrià – wówczas miasta sąsiadującego z Barceloną. Na czele tej grupy ponownie stanął ks. Branda. W tym samym roku założyli oni szkołę salezjańską – Santo Ángel Custodio z internatem i szkołą dzienną, a także Salezjańskie Warsztaty w Sarrià z zajęciami dziennymi i wieczorowymi.

Połączenie tych dwóch hiszpańskich dzieł zmotywowało ks. Bosko do odwiedzenia Barcelony pomiędzy 8 kwietnia a 6 maja 1886 roku na prośbę Dorotei de Chopitea. Podczas pobytu w tym mieście (trwającego 29 dni) turyński święty odwiedził powstający ośrodek salezjański w Sarrià (Alberdi 1966: 229). W tym samym rejonie Córki Maryi Wspomożycielki Wiernych (zwane Siostrami Salezjańskimi) – po otrzymaniu ziemi od katalońskiej szlachty – założyły ośrodek, na terenie którego później stanęła bazylika Tibidabo. Pierwsze msze święte odprawiono dla tych siostr w parafii Matki Bożej Betlejemskiej w Barcelonie. Miało to miejsce 30 kwietnia oraz 1 maja w sercu Rambli. Dostrzeżono też wtedy potrzebę ufundowania w centrum miasta (co zrealizowano 19 marca 1980 roku wraz z otwarciem Zespołu Salezjańskich Szkół św. Józefa) ośrodka oferującego zajęcia dzienne i wieczorne, a także Oratorium z przeznaczeniem na różnorodne celebracje – Oratorium weekendowe (Alberdi 1986: 146).

W wyniku tej wizyty 23 października 1886 roku pierwsze cztery siostry salezjanki przybyły do Barcelony, by rozpocząć zakładanie Szkół św. Dorotei – od imienia ich dobrodziejki, Dorotei de Chopitea. 26 lutego 1880 roku markiz Casa Ulloa został pierwszym z Salezjanów Współpracowników w Hiszpanii (Alberdi 1983: 102). Oboje darczyńcy pragnęli powielić w „hiszpańskim Manchesterze” system, który działał już wcześniej we „włoskim Manchesterze”. Od tego momentu ziarno charyzmatu salezjańskiego zostało zasiane,

ponieważ Hiszpania szczyciła się już trzema z czterech instytucji religijnych założonych przez św. Jana Bosko: Zgromadzeniem św. Franciszka Salezego (1859); Córkami Maryi Wspomożycielki Wiernych (1872), Salezjanami Współpracownikami (1876) oraz Stowarzyszeniem Czcieli Maryi Wspomożycielki Wiernych (1869). Brakowało jedynie Stowarzyszenia Byłych Uczniów.

Ustanowienie Stowarzyszenia Byłych Uczniów w Hiszpanii

Po wizycie księdza Bosko w bliżej nieokreślonym czasie dawni uczniowie dzieł salezjańskich w Sarrià zaczęli się od czasu do czasu spotykać w swojej starej szkole lub warsztacie, by pomagać sobie nawzajem i okazywać wdzięczność księżom salezjanom. Nieformalnym liderem tej grupy był drukarz Josep Durán Seuba, uczeń salezjańskiej szkoły, który podczas wizyty ks. Bosko miał okazję pomagać mu we Mszy Świętej (Artuch 2011: 6).

Pierwsze potwierdzenie istnienia tej grupy – Rodziny Salezjańskiej w Hiszpanii miało miejsce w maju 1899 roku, kiedy to podczas wizyty kanonicznej, którą rektor główny Zgromadzenia Salezjańskiego ks. Rua składał w salezjańskich ośrodkach w Hiszpanii, stwierdzono, że „w domu w Sarrià spotkała go bardzo miła niespodzianka: spotkanie dawnych uczniów” (Fierro 1966: 3). Spotkanie zostało zorganizowane zostało przez nowo wybranego głównego przełożonego domów w Hiszpanii i Portugalii – ojca Rinaldiego. Na koniec rektor główny zachęcił byłych uczniów, by założyli oficjalną organizację (Ceria 1945: 22–23).

Nastąpiło to 8 grudnia 1904 roku w Sarrià. Wcześniej, w marcu tegoż roku, nowy prefekt generalny ojciec Rinaldi podczas wizyty kanonicznej w domach salezjańskich w Hiszpanii spotkał się z grupą salezjanów w Rocafort, w samym centrum miasta w siedzibie Zespołu Szkół Salezjańskich św. Józefa. Podczas spotkania podjęto zobowiązanie do opracowania statutów i propagowania idei nowego stowarzyszenia wśród byłych uczniów (Fierro 1966: 4).

Zarząd składał się z uczniów, którzy uczęszczali do szkół i warsztatów salezjańskich. Na jego czele stanął drukarz Josep Duran Seuba, a jego zastępcą został Josep Cubell. W zarządzie stowarzyszenia byli także sekretarz, skarbnik i kilku innych członków zarządu, w tym poseł do kongresu Marià Bordas Flaquer (1879–1938)

i sekretarz Komitetu Obrony Społecznej, prawnik Gaietà Pareja Novelles. Po raz kolejny, bogaci czy biedni, dawni uczniowie poczuli się jak bracia – dokładnie tak samo jak wtedy, gdy razem uczyli się w salezjańskich ośrodkach.

Po tym pierwszym ośrodku w całej Hiszpanii zaczęły się pojawiać kolejne. W 1917 roku w Walencji odbył się kongres, w którym mogli uczestniczyć wszyscy członkowie stowarzyszenia. W trakcie tegoż właśnie kongresu doszło do założenia Federacji Salezjańskich Byłych Uczniów Hiszpanii, a sam Durán został wybrany na jej prezesa (Fierro 1968: 184). Oprócz ujednoczenia terminologii opracowano też projekt godła i sztandaru oraz założono czasopismo „Don Bosco”, które nadal istnieje w Hiszpanii, a obecnie jest wydawane online. Do innych ważnych inicjatyw należy zaliczyć utworzenie Spółdzielni Mieszkaniowej Don Bosco, która zajmowała się budową domów, a także Towarzystwa Wzajemnej Pomocy im św. Jana Bosko, którego celem było wspieranie sierot w ich edukacji uniwersyteckiej. W obliczu braku mieszkań – podstawy stabilizacji życiowej (związanej z tak istotnymi aspektami, jak rodzina czy praca) – w salezjańskich kręgach ponownie pojawiła się inicjatywa udzielania sobie wzajemnej pomocy, co realizowano poprzez zakładanie spółdzielni i kooperatyw. Dzieło Durána w Hiszpanii realizowane było do 1922 roku, kiedy to inżynier Ángel García de Vinuesa y Díaz, Były Uczeń z Utrery, został wybrany na prezesa. Jego kadencja trwała do roku 1955.

Można tu dostrzec znaczące analogie – inicjatywa utworzenia fundacji pochodziła od świeckich, a jej motywacją była wdzięczność za edukację i wzajemną pomoc Byłych Uczniów. Co więcej, jej liderem znów był drukarz. Do tego możemy dołożyć miejski kontekst, jako że pierwsze stowarzyszenie nie pojawiło się w Utrechie, ale w Barcelonie, która – podobnie jak Turyn – także poddała się procesowi industrializacji.

Obecnie ten kościelny fenomen, jakim jest Stowarzyszenie Byłych Uczniów Księdza Bosko, obejmuje łącznie 6000 osób w Hiszpanii. Są one zrzeszone w 55 stowarzyszeniach i sześciu federacjach, które pozostają zgrupowane wokół Hiszpańskiej Konfederacji Byłych Uczniów Księdza Bosko z siedzibą w Madrycie. Wśród hiszpańskich Byłych Uczniów jest czterech z 14 hiszpańskich kardynałów Kościoła katolickiego: Carlos Osoro, José Cobo, Cristóbal López i Ángel Fernández Artime.

Charyzmat i misja Stowarzyszenia

Wiara: zaufanie księdzu Bosko

Alessandro Fabre, który bardzo dobrze znał Carla Gastiniego, próbował opisać jego charakter już w 1902 roku (rok po jego śmierci): zaufanie ks. Bosko, miłość do księdza Bosko i współpraca z ks. Bosko (Gastini 1902: 61). Te trzy cechy wydają się być kompasem dla współczesnych Byłych Uczniów: zaufanie ks. Bosko, salezyjańska radość i współodpowiedzialność w realizacji misji.

Carlo był pozytywnym człowiekiem. Był „umiarkowany” (Bosko 1903: 345–346), „dobry” (s. 549–550) i „miły” (*Commemorazione di Don Bosco...* 1894: 167), krótko mówiąc, miał „dobrego ducha” (*La celebrazione...* 1929: 6). Ksiądz Bosko był dla Carla Gastiniego „ojcem”, był dla niego „dobry” (Bosco 1937: 368), „wyrozumiały” (*Atti del Consiglio Generale...* 1926: 518) i „cierpliwy” (Bosco 1903: 621). Gastini był „bardzo dobrym przyjacielem Księdza Bosko” (s. 345) i „całkowicie mu posłusznym” (s. 550) – do tego stopnia, że on i jego przyjaciele zapytali raz ks. Bosko „co mogliby zrobić, by sprawić mu największą przyjemność” (s. 620).

Relacja między ks. Bosko a Gastinim rozpoczęła się w trudnych okolicznościach, kiedy Carlo miał 14 lat – tuż po tym, jak został osierocony i trafił na ulicę, skąd ksiądz przygarnął go do Oratorium. Tym sposobem, po utracie rodziców, Gastini zyskał nowego „ojca” – ks. Bosko, pod którego skrzydłami chłopak zaczął należeć do wielkiej duchowej rodziny. W Oratorium został wychowany w wierze, pracowitości, kreatywności i solidarności. „Wzrastał w pobożności i uczciwości” (s. 345). Valdocco było jego domem od 1847 do 1856 roku, a ksiądz Bosko był dla niego zarówno wzorem moralnym, jak i silnym obrońcą.

Wspomniane powyżej cechy osobowości Gastiniego świadczą o jego całkowitym zaufaniu do ks. Bosko. Lektura jego twórczości literackiej i świadectwa z tamtych czasów ujawniają szczerze i głębokie uczucie między Carlino a ojcem Janem. W 1890 roku towarzysz Carlo-Luigi Fumero zapytał go: „Czy kiedykolwiek zauważyłeś u ks. Bosko jakiś gest, słowo, spojrzenie, choćby dalekie lub ukradkowe, które mogłoby być w jakikolwiek sposób nieodpowiednie?”. Carlo odparł bez wahania: „Nigdy!” (s. 592).

Aktywność zawodowa była między nimi tym, co ich dodatkowo łączyło. Znajomość ks. Bosko z Carlem była ważnym „etapem” misji ewangelizacyjnej ks. Bosko; została ona w ten sposób zdynamizowana dzięki komunikacji i kontaktom, jakie Carlo miał w swoim środowisku. Rozwijały się między nimi relacje nauczycielsko-uczniowskie, a także ojcowsko-synowska miłość. Założenie przez Carla własnej rodziny nie wpłynęło negatywnie na relację z księdzem, ale raczej odsłoniło jej nowe aspekty.

Gastini wyrażał wdzięczność wobec ks. Bosko za pomocą różnych darów: dwa serca (1849), książki (1861), filiżanki do kawy (1870). Pomędzy 1870 a 1888 rokiem organizował także coroczne uroczystości ku jego czci. Ponadto, z pomocą księdza i dla niego, Gastini utworzył organizację Byłych Uczniów Ks. Bosko: „Realizacja tej synowskiej koncepcji przyszła mu bardzo naturalnie” (Bosko 1930: 229). Wszystkie te gesty i czyny wynikały wyłącznie z miłości do ks. Bosko.

Gastini całkowicie ufał księdzu Bosko, do którego przyłgnał po stracie rodziców. To do niego przychodził, gdy bolały go zęby; jego pytał o to, jak długo będzie żył. Nawet w obliczu śmierci pamiętał o swym mistrzu: „Mam już 70 lat i muszę umrzeć. Nie mam tu już nic do zrobienia. Mam nadzieję, że ksiądz Bosko mi pomoże, bym dołączył do niego w niebie” (Gastini 1902: 61). Oto zaufanie aż po grób!

Ta relacja zaufania, wdzięczności i przywiązania trwała 41 lat, podczas których Gastini był świadkiem wielu trudnych chwil w życiu ks. Bosko – widział, jak go prześladowano, oczerniano i atakowano, jak traktowano go jak wariata, jak wielu go opuściło i jak ciężko pracował aż do wyczerpania sił. By mu pomóc, w 1861 roku Carlo postanowił powrócić do pracy na Valdocco. W tym celu przeprowadził się w tę okolicę razem z rodziną, a bazylika stała się jego parafią. Carlo nie wyobrażał sobie, że mógłby opuścić osobę, która przyjęła go do swego domu i ukształtowała jako człowieka. Jego lojalność wobec ks. Bosko była niezwykła. W przeddzień śmierci Carla ks. Rua zapytał go, czy bardzo kochał ks. Bosko. „Czyż nie jest to oczywiste?” – zapytał Carlo (Bosco 1936: 532).

Prawdą jest, że Carlo widział w księdzu Bosko figurę swego zmarłego ojca, z kolei dla ks. Bosko chłopak był jednym z wielu „dzieci” w wielkiej rodzinie na Valdocco. W 1885 roku ksiądz nadał Carlowi

przydomek *il menestrello dei Salesiani* (pieśniarz salezjański), który towarzyszył mu przez całe życie. Carlo pojawił się w dwóch prorocznych snach ks. Bosko: we śnie o różach (1847) i o tajemniczym rumaku (1875), był też świadkiem dwóch jego cudów: uleczenia bólu zębów (1848) i cudu kasztanów (1849). Ponadto proroctwo księdza Bosko dotyczące tego, jak długo Carlo będzie żył, było przywołane w procesie beatyfikacyjnym kapłana i pomogło w procesie kanonizacyjnym (*Sacra Rituum Congregatio 1934: Pars XVII, Summarium 7*).

Duchowe braterstwo Carla i ks. Bosko było tak głębokie, że w 1861 roku, kiedy Carlo powrócił na Valdocco, by pracować w drukarni, wkrótce podarował księdzu kilka pięknie oprawionych książek z dedykacją: „Abym – po zszyciu dla Ciebie tylu książek – mógł być zszyty razem z tobą w księdze życia”. W 1877 roku Carlo powiedział, że „wszyscy tutaj należymy do ks. Bosko. Nic nie jest nasze, wszystko jest jego” (Bosko 1948: 80). To oświadczenie pokazuje, w jakim stopniu dzielenie się dobrami tworzy wspólnotę na wzór wspólnoty religijnej.

Gastini kontempluje Chrystusa spojrzeniem księdza Bosko. To nie przypadek, że jedną z ulubionych książek „ojczulka Jana” było *O naśladowaniu Chrystusa* (1441) Tomasza à Kempis. Carlo, naśladując księdza Bosko, nauczył się być dobrym pasterzem – w tym przypadku w swojej rodzinie, wśród swych towarzyszy i wśród młodzieży. Nie wystarczy zatem być wielbicielem, ale trzeba się starać być naśladowcą. Ksiądz Bosko nie zamierzał propagować kultu własnej postaci, ale raczej przekazywać innym wskazówki dotyczące dobrej drogi życia. W 1848 roku powiedział Gastiniemu wkrótce po spotkaniu z nim: „Pomóż mi uratować wiele dusz, a przede wszystkim twoją” (Bosko 1903: 620).

Carlo był człowiekiem czynu. Był kreatywny, choć jego podejście do wielu spraw było dość proste, było raczej dawaniem świadectwa, dzieleniem się własnym doświadczeniem i emocjami. Søren Kierkegaard powiedział w 1850 roku, że podczas gdy naśladowca aspiruje do bycia tym, co podziwia, wielbiciel pozostaje niejako „na zewnątrz” (Kierkegaard 1971: 298). Ufając księdzu Bosko, Carlo zjednoczył się z Chrystusem i pomagał innym przez co wspólnie budowali – Królestwo Boże. Praca ta nie poszła na marne: zgodnie z Konstytucjami Salezjańskimi, „Celem tego Towarzystwa jest gromadzenie jego członków..., aby doskonalili się poprzez naśladowanie cnót naszego

Boskiego Zbawiciela” (Bosko 1905: 663). Carlo Gastini był naśladowcą ks. Bosko, tak jak ks. Bosko był naśladowcą Chrystusa.

Nadzieja – salezjańska radość

Przez całe życie Carlo Gastini był szczery, spontaniczny, optymistyczny, przyjazny i miły. Miał pozytywne i empatyczne usposobienie. Był „inteligentny i radosny” (Bosko 1903: 549–550) i „sympatyczny” (*Commemorazione di Don Bosco...* 1894: 166), krótko mówiąc, miał „dobrego ducha, [...] był uprzejmy i zawsze w dobrym humorze” (*La celebrazione...* 1929: 6). W nekrologu opisano go jako „przyjaciela wszystkich, a zwłaszcza wychowanków Oratorium” (Gastini 1902: 62).

Z tych cech czerpał głęboką radość, z pewnością wynikającą z wewnętrznego pokoju i spokoju sumienia. Jego przyjaciel Luigi Fumero mówił o „jego półkomicznej powadze lub półpoważnej komiczności”; zawsze miał w sobie „radosną i uduchowioną nutę” (*L'amore dei figli...* 1898: 167); „jako dziecko posługiwał na tych rodzinnych uroczystościach” (Bosko 1936: 172). W latach 1949–1901 był duszą corocznych celebracji związanych ze św. Franciszkiem Salezym, św. Alojzym Gonzagą, św. Janem Chrzcicielem i św. Piotrem – najpierw w gronie uczniów ks. Bosko, a później także wśród Byłych Uczniów.

W 1894 roku Petroncini nazwał go określeniem *poeta maggiore* (poeta większy). Gastini był kreatywny, gdyż umiał tworzyć; był empatyczny, ponieważ wiedział, jak się zachować; był spontaniczny, ponieważ umiał improwizować. Jeden z Byłych Uczniów opisał go jako niezrównanego artystę „w sztuce improwizacji”, którą doskonalił na spacerach, uroczystościach, obiadach, a także na scenach. Co więcej, robił to w swoim własnym stylu – stąd nazwa „Gastinianas” (*Due nuovi oratorii festivi salesiani* 1899: 301) – krótkie, improwizowane scenki teatralne, w których radość mieszała się ze smutkiem. Carlo Gastini miał również „piękny głos” (Bosko 1904: 466). W 1894 roku Petroncini mówił o jego szlachetnej prezencji, imponującym głosie, godnej podziwu deklamacji i sztuce dramatycznej – stąd tzw. „czar Gastiniego” (Bosko 1930: 229).

Carlo miał łatwość występowania na scenie, choć lubił szczególnie role komediowe, które – jak wiadomo – nie są łatwe. Gastini napisał 39 tekstów teatralnych i 15 utworów muzycznych, występował też

w słynnych sztukach dramatycznych swego czasu. Jego ulubioną rolą była rola głównego bohatera w klasycznej tragedii o św. Eustachym oraz w komedii „Tonio – lekcja moralności”. Lubił też melodramaty „Crispin i akuszerka” (1850), „Don Procopio” (1859), a także sztuki: „Szewc zadowolony ze swej pracy” (1755) oraz „Człowiek zdrowy w chórze głupców” (*Carlo Gastini, primo presidente Exallievi...* 1970: 8). Często mówiono, że „bawił ludzi swoimi figlami” (Bosco 1905: 351).

Ksiądz Bosko szybko dostrzegł jego zalety. Już w 1851 roku powierzył mu organizację występów teatralnych na Valdocco – miał je realizować wraz z Carlem Tomatisem. Gastini uczestniczył w inauguracji nowych sztuk na Valdocco w 1885 i 1894 roku. Był naturalnie zabawny, o czym mówi np. następująca anegdota z 1860 roku:

Gastini spał z towarzyszem w pokoju. O określonej godzinie, jak zwykle, Gastini wstał, opuścił pokój i zszedł na dół, by odetchnąć świeżym, nocnym powietrzem. Tomatis wyskoczył z łóżka i pobiegł obudzić swojego towarzysza; razem wynieśli z sypialni dwa łóżka i szafkę nocną, zostawiając tylko krzesła na środku pokoju. Było ciemno. Gastini wrócił i wszedł, potknął się o krzesła i zaczął narzekać; poszedł tam, gdzie było łóżko, ale nie mógł go znaleźć. Myślał, że pomylił pokoje; chodził dookoła, szukał swojego współlokatora i nie mógł go znaleźć. Zapalił zapalkę i nie rozpoznał miejsca. Mówił do siebie, wyrażając swoje uczucia wątpliwości i obcości. Jego towarzysze, skuleni razem w kącie pokoju, nie mogli już dłużej powstrzymać śmiechu (Bosko 1907: 272).

Znane są również inne pamiętne wybryki z udziałem Gastiniego – pewnego dnia, również w 1860 roku, Tomatis udawał, że głowa utknęła mu w nakryciu głowy, a Gastini, wśród oklasków, wyszedł, by „pomóc” mu ją wyjąć; w 1864 roku „Carlos Gastini pojawił się przebrany za klauna, by odegrać rolę żebraka. Śpiewając przy tym i recytując, wzbudził powszechną wesołość gości” (Bosco 1909: 768); „zjadł nasze pomarańcze, aby rozśmieszyć widzów i [...] Piumatti, by go «ukarać», złapał go, włożył do wielkiego dzbana, wziął na plecy i paradował tak po scenie” (Bosco 1903: 603).

Petroncini dostrzegł w 1894 roku predyspozycje aktorskie Gastiniego i żartobliwie nazwał go *Salesianorum Menestrellum Magnus* (wielki pieśniarz salezjański). Carlos był zabawny, ale nie szorstki; komiczny, ale nie prymitywny. Potrafił także odgrywać role tragiczne. W 1884 roku wspomnienia zainspirowały Gastiniego do recytacji sześcioczęściowego poematu, który czytał, rozwijając nieskończenie długi zwój i śpiewając o minionych czasach, o zmarłych

i nieobecnych, co doprowadziło do łez nawet kardynała Gaetano Alimondę, arcybiskupa Turynu. W 1889 roku opowiadając o księdzu Bosko „wyzwolił z siebie powódź łez mówiąc o swych przeżyciach, a następnie śpiewając. Na koniec, odmawiając przyjęcia jakichkolwiek gratyfikacji, oddalił się, nadal śpiewając i napełniając serca słuchaczy słodkim uczuciem melancholii” (Bosko 1903: 603).

Jego poezja była prosta i zwyczajna, z niewielką ilością metafor i częstymi odniesieniami do cnoty. Na przykład: „Ta uroczystość, która budzi w nas / tak wiele uczuć radości i miłości, / że pamiętasz o dowodach miłości, / jaka płynie do nas z Twego serca”. Kolejne przykłady wierszy, których słowa „poruszają nas i sprawiają, że kochamy księdza Bosko jeszcze mocniej” (*L'amore dei figli...* 1898: 169), to: „Ileż jest w nas wdzięczności za Twą dobroć! / Ile darów pragniemy ci złożyć / za łaski, które otrzymujemy z Twej ręki!”; oraz: „Lecz jesteśmy biedni; choć z serca pragniemy, / to nie możemy dostatecznie uhonorować Twych zasług. / Och, bądź błogosławiony, umiłowany Pasterzu / przyjmij dary naszego serca”.

Punktem wyjścia jest zawsze codzienność: „O dniu św. Jana, upragniony dniu / wreszcie możemy świętować! / to święto tak upragnione / które sprawiło, że wzdychamy z radości”. W 1872 roku z okazji święta św. Franciszka Salezego Gastini zrymował wszystkie swoje wiersze z pomocą końcówki -is: *amis, barbīs, Ausiliatris...* zamiast: *amici, baffi, Ausiliatrice* (Bosko 1929: 307). Wiersze, dialogi i przemówienia, które skomponował, są pełne nadziei i odwołują się raczej do emocji niż intelektu. Dwie inne kompozycje nieokreślonej daty mogą tu posłużyć jako przykłady: „Niech pośrednik przyjdzie z nieba / Olimp z Muzami / jeśli chcą krytykować / mój niezrozumiały śmiech. / To będzie jak pojawienie się / tajemniczego sześcianu / który rozplynie się w słowach Gastiniana. / I mówię prostymi rymami / w lekko nieokrzęsanych wersach / ale akcenty są proste/ i dobrze odżywione miłością”; oraz: „To jest trubadur ks. Bosko: mówi po łacinie, grecku i czystym tokańskim. / Jest cudem sztuki na scenie. / Zawsze chętnie chodzi na obiad i kolację”.

Żadna z trudnych sytuacji, przez które przeszedł na Valdocco, nie stłumiła jego radości ani nie postarzała go. Każdą sytuację łagodził dzięki „allegra sua note” (*L'amore dei figli...* 1898: 167): „Porusza struny, pamięć / Gastiniego, pieśni / laurów zdobytych / przez dźwięczne transformacje. / Ale wciąż niezrażony / kontynuuję me życie / skoro

metrum nigdy się nie zmienia / moja stara lira”. Radość ta była niewątpliwie oparta na głębokiej nadziei, czego dowodem była pewność, że nie umrze, dopóki nie skończy 70 lat.

Dobroczynność: koncentryczna solidarność

Jak już wspominaliśmy, Carlo Gastini miał empatyczną i hojną osobowość. Wiedział, jak być wdzięcznym. Był także „pobożny” (Bosco 1903: 345) i „dobry” (s. 549). Gastini zawsze starał się czynić dobro dla innych, zaczynając od swojego najbliższego kręgu: towarzyszy, rodziny i kolegów z pracy. Istnieje pewna gradacja w jego sposobie czynienia dobra – najpierw w kierunku ks. Bosko, potem ku swojej rodzinie i wreszcie ku Byłym Uczniom. Struktura jego osobowości jest zatem oczywista.

Mówiliśmy także o jego wdzięczności dla ks. Bosko, dla którego poświęcał swoje oszczędności (1849), wstąpił do seminarium (1851), a nawet zmienił pracę (1861). Następnie ukierunkował to dobro na swą rodzinę, a po urodzeniu córki Felisy (1863) – na swoich wychowanków: „Drogi Ojczy, / modlitwa za ciebie do wiecznego Boga / będzie moim obowiązkiem w każdej chwili życia, / aż pójdę do nieba. / Komunię ofiaruję za sumienne wypełnianie obowiązków w moim warsztacie z hojnością wobec mojej młodzieży. / Niech żyje ksiądz Bosko / Carlo Gastini” (1851).

Ostatecznie Gastini skupił swoje powołanie na Byłych Uczniach. Pragnął, by ponowne spotkanie się w ramach stowarzyszenia nie miało charakteru tylko emocjonalnego, ale by prowadziło do konkretnego działania. Najpierw zebrał ich razem (1870), stworzył komisję (1876), zorganizował doroczne uroczystości (1870–1888), sprecyzował misję (1878) i promował konkretne inicjatywy: ofiarowywał oprawione księgi (od 1861), przekazywał dotacje liturgiczne (od 1876), dary (kielichy, teczki, przedmioty liturgiczne) oraz umieszczał tablice pamiątkowe (Valsalice, Turyn, Becchi), a nawet promował upamiętnienie domu ks. Bosko w jego rodzinnym mieście⁶. Wydaje się oczywiste, że wychowankowie księdza Bosko byli mu bliscy jak członkowie rodziny.

6 Tablicę pamiątkową usunięto około 1988 roku, kiedy to odrestaurowano dom ks. Bosko w Becchi.

Świadomy potrzeby kontynuowania pomocy Gastini promował stowarzyszenie, które podtrzymywało wartości, jakie otrzymali jej członkowie (wiara, uczciwość, pracowitość i zaangażowanie), był ich świadkiem w społeczności (w rodzinie, pracy lub innych środowiskach) oraz solidarnie wspierał Byłych Uczniów i inne dzieła salezjańskie. Robił to bezinteresownie: „Wszyscy tutaj należymy do księdza Bosko. Nic nie jest nasze, wszystko jest jego” (Bosko 1948: 80) (1877).

Wnioski

Żyjemy w świecie, który w coraz większym stopniu kształtowany jest przez podwójną, sprzeczną dynamikę: indywidualizm, który od 1950 roku prowadzi ku koncentracji ludzi na obszarach miejskich z wynikającym z tego egoizmem i samotnością mimo przebywania w tłumie, a także kolektywizm typowy dla kalifornijskich ruchów hipisowskich z lat pięćdziesiątych XX wieku, który odzwierciedla próby tworzenia społeczności cyfrowej w duchu tzw. czwartej rewolucji przemysłowej.

Gastini był człowiekiem swoich czasów, świadomym ówczesnych problemów i możliwości, który – wykorzystując dostępne środki (popularną rozrywkę i solidarność społeczną) – próbował zająć jak najdalej. Ze swą dalekowzroczną wizją promował teologię świeckich jeszcze przed II Soborem Watykańskim, gdyż dopiero dokument *Lumen gentium* (1964) podkreślił zasadniczą rolę świeckich w Kościele. Należy również zauważyć, że Gastini promował kolektywną współpracę w czasach, gdy nie słyszano o pracy zespołowej, wspólnej mobilności i wymianie wiedzy. Już w 1877 roku wyjaśniał, że nikt nie jest ponad innym („Wszyscy należymy do ks. Bosko”) i że wszystko należy do wszystkich („Nic nie jest nasze, wszystko jest jego”). Dom i wspólnota są podstawą salezjańskiego systemu prewencyjnego.

Życie Gastiniego było pełne opatrnościowych momentów, które doprowadziły go do ufności, radości i solidarności, co pragnął też przekazać uczniom ks. Bosko – wszak on sam mówił: „Będziecie światłem świecącym nad światem, a swoim przykładem będziecie uczyć innych, jak czynić dobro, jak stronić i uciekać od zła” (Bosko 1936: 173–174). Jest to zaproszenie do życia w świecie poprzez chrześcijańskie zaangażowanie. Dziś, podobnie jak w tamtych czasach, ks. Bosko i Gastini rzucają nam wyzwanie: Co jesteś gotów zrobić dla innych?

Bibliografia

- Alberdi R. (1966). *Una ciudad para un santo. Los orígenes de la Obra Salesiana en Barcelona*, Barcelona: Tibidabo.
- Alberdi R. (1983). *La vocación del cooperador salesiano en la antigua literatura salesiana en España (1879–1899)*, „Ricerche storiche salesiane”, t. 2, nr 1, s. 97–122.
- Alberdi R. (1986). *Don Bosco en Barcelona. Itinerario. En el centenario de su visita (1886–1986)*, Barcelona: Edebé.
- Archivio Centrale Salesiano (1888). A0380901, 31.01.1888.
- Artuch J. (2011). *Memoria de un centenario [I]. Don Bosco en España*, „Revista de los antiguos alumnos de Don Bosco”, nr 702, s. 6.
- Atti del Consiglio Generale della congregazione Salesiana* (24 June 1926).
- Bosco G. (1903). *Memorias biográficas*, t. III, https://archive.sdb.org/Documenti/Don_Bosco/DB_MB/es/MB_ESP_3.pdf
- Bosco G. (1904). *Memorias biográficas*, t. IV, https://archive.sdb.org/Documenti/Don_Bosco/DB_MB/es/MB_ESP_4.pdf
- Bosco G. (1905). *Memorias biográficas*, t. V, https://archive.sdb.org/Documenti/Don_Bosco/DB_MB/es/MB_ESP_5.pdf
- Bosco G. (1907). *Memorias biográficas*, t. VI, https://archive.sdb.org/Documenti/Don_Bosco/DB_MB/es/MB_ESP_6.pdf
- Bosco, G. (1909). *Memorias biográficas*, t. VII, https://archive.sdb.org/Documenti/Don_Bosco/DB_MB/es/MB_ESP_7.pdf
- Bosco G. (1929). *Memorias biográficas*, t. X, https://archive.sdb.org/Documenti/Don_Bosco/DB_MB/es/MB_ESP_10.pdf
- Bosco G. (1930). *Memorias biográficas*, t. XI, https://archive.sdb.org/Documenti/Don_Bosco/DB_MB/es/MB_ESP_11.pdf
- Bosco G. (1931). *Memorias biográficas*, t. XII, https://archive.sdb.org/Documenti/Don_Bosco/DB_MB/es/MB_ESP_12.pdf
- Bosco G. (1932). *Memorias biográficas*, t. XIII, https://archive.sdb.org/Documenti/Don_Bosco/DB_MB/es/MB_ESP_13.pdf
- Bosco G. (1936). *Memorias biográficas*, t. XVII, https://archive.sdb.org/Documenti/Don_Bosco/DB_MB/es/MB_ESP_17.pdf
- Bosco G. (1937). *Memorias biográficas*, t. XVIII, https://archive.sdb.org/Documenti/Don_Bosco/DB_MB/es/MB_ESP_18.pdf
- Bosco G. (1948). *Memorias biográficas*, t. XX, https://archive.sdb.org/Documenti/Don_Bosco/DB_MB/es/MB_ESP_20.pdf
- Bosco T. (1980). *Don Bosco, una biografia nuova*, Torino: Elledici.
- Carlo Gastini, *primo presidente Exallievi: un personaggio ibseniano e un autentico maestro della rilegatura del libro (august 1970)* (1970). „Bollettino salesiano”, t. 94, nr 15, s. 8–9, Archivio Salesiano Centrale, A1200908.
- Cartas del arzobispo Lluçh y Garriga a Don Bosco (1979). Richieste di fondazioni, 07.06.1879. Archivio Salesiano Centrale, A1200908.

- Cartas del marqués de Casa-Ulloa a Don Bosco (1880a), 12.03.1880. Archivio Salesiano Centrale, A 145.
- Cartas del marqués de Casa-Ulloa a don M. Rúa (1880b), 30.01.1880. Archivio Salesiano Centrale, A 428.
- Censimento dei giovani 1847–1869*. Archivio Salesiano Centrale, E720.
- Ceria E. (1945). *Annali della Società Salesiana*, t. 3, Torino: Società Editrice Internazionale.
- Commemorazione di Don Bosco e omaggio a Don Rua (august 1894)* (1894). „Bollettino salesiano”, t. 18, nr 8, s. 166–168, <https://bollettinosalesiano.it/archivio/1894/189408.htm>.
- Due nuovi oratorii festivi salesiani (November 1899)* (1899). „Bollettino salesiano” (Sommaro di novembre), s. 301, <https://bollettinosalesiano.it/archivio/1899/189911.htm>.
- Elenco dei giovani aspiranti allo stato ecclesiastico chiericale dal 1843 al 1855, anno 1851 e 1852* (1852). Archivio Arcivescovile di Torino, 12.17.23.
- Fierro R. (1966). *Historia del movimiento de los A.A.A.A. en España (1899–1922)*, Madrid: Central Catequística Salesiana.
- Fierro R. (1968). *Memorias*, Barcelona: Ediciones Don Bosco.
- Gastini C. (february 1902). *Necrologia*, „Bollettino salesiano”, t. 26, nr 2, s. 61–62, <https://bollettinosalesiano.it/archivio/openResource.php?res=1902/190202.pdf>.
- Gastini C. (1883). *Lettera a Giulio Barberis* [17 January 1883]. Archivio Salesiano Centrale, A1200908.
- Gli antichi allievi di Don Bosco (august 1896)*, „Bollettino salesiano”, t. 20, nr 8, s. 202–203, <https://bollettinosalesiano.it/archivio/1896/189608.htm>.
- Kierkegaard S. (1971). *Esercizio del cristianesimo*, Roma: Studium.
- L'amore dei figli e le glorie del padre (july 1898)* (1898). „Bollettino salesiano” (Sommaro do luglio), s. 167–169, <https://bollettinosalesiano.it/archivio/1898/189807.htm>.
- La celebrazione di Don Bosco assumerà proporzioni eccezionali (04.06.1929)* (1929). „La Stampa”, s. 6, http://www.archiviola stampa.it/component/option,com_lastampa/task,search/mod,libera/action,viewer/Itemid,3/page,6/articleid,1155_01_1929_0133_0006_24882259.
- La nuova stampa* (1956), 21.12.1956, s. 8.
- XXXVII Viaggio di D. Rua in Spagna (1900) [4. Attività degli Antichi Allievi] (1900). „Lettere Circolari di Don Michele Rua ai Salesiani 1898–1906”, https://www.sdb.org/it/RM_Risorse/ACG_Lettere/Don_Rua/Circolari_Don_Rua_1898_1906.
- Registro degli Atti di Nascita e Battesimo della Parrocchia San Dalmazzo Martire, 1833* (1833). Archivio Arcivescovile di Torino.
- Resoconto dei convegni tenuti dai Direttori Salesiani a Valsalice nell'estate del 1926 (1926) [§ Sesto tema – Cooperatori ed ex-allievi], „Lettere di Don Filippo Rinaldi Rettor Maggiore 1926–1927”,

https://www.sdb.org/es/RM_Recursos/ACG_Lettere/Don_Rinaldi/Filippo_Rinaldi_Rettor_Maggiore_1926_1927.

Sacra Rituum Congregatio (1934). Taurine, *Beatificationis et canonizationis Servi Dei Joannis Bosco Sacerdotis Fundatoris Piae Societatis Salesianae, Decretum de validitate processum, in Positio Super Virtutibus, Pars XVII, Summarium 7*, Romae: Schola Typographica Salesiana [b.d.].

Stato civile (1893). *Gazzetta Piemontese*, 16.04.1893.

Stato civile (1895). *Gazzetta Piemontese*, 11.05.1895.

Stato Civile Comune di Torino 1814–1836. Archivio Storico della Città di Torino, Carte sciolte n° 5.406, http://www.comune.torino.it/archivios-torico/cons_online/carte_sciolte.pdf.

Statute (1894). Archivio della Confederazione Mondiale degli Ex Allievi di Don Bosco.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Prof. Sergio Rodríguez López-Ros
Uniuersytet Abat Oliba CEU, Barcelona
e-mail: srodriguezl@uao.es

Roser Serra Florensa
ORCID: 0009-0005-0623-0952
Uniwersytet Abat Oliba CEU, Barcelona

Cel marki instytucji edukacyjnych. Kiedy historia odporności ma znaczenie

ABSTRAKT

Od samego początku społeczna odpowiedzialność biznesu kojarzona jest ze światem korporacji – firmą odpowiedzialną społecznie. Koncepcja ta ewoluowała i jest obecnie stosowana w odniesieniu do marek: pojawiają się dziś marki mające określony cel. Aby nadal wywierać pozytywny wpływ na społeczeństwo, marki te muszą zbudować opowiadanie, narrację, która przekazuje pewne wartości, a także je demonstruje: przechodzimy tu od opowiadania do tworzenia, od słów do czynów. Model ten ma zastosowanie w wielu sektorach, my jednak skupimy się na obszarze edukacji. Dlatego przeanalizujemy, w jaki sposób centra edukacyjne, podobnie jak firmy, mają swój cel narracyjny i zbadamy wartości, które dominują w ich narracji. Czy wartość odporności (*resilience*) odnajduje się w konstruowaniu narracji przez ośrodki edukacyjne?

Społeczna odpowiedzialność biznesu (CSR – *corporate social responsibility*) to koncepcja, której początki sięgają XIX wieku, kiedy to wiele firm zaczęło interesować się dobrostanem swych pracowników. Jednak dopiero w latach 50. ubiegłego wieku pojęcie „społecznej odpowiedzialności” zaczęło się upowszechniać. Jednym z głównych autorów, którzy badali ten termin od strony naukowej, był Howard R. Bowen – autor książki *Social Responsibilities of the Businessman* [*Społeczne zobowiązania przedsiębiorcy*].

SŁOWA KLUCZOWE:

społeczna odpowiedzialność biznesu, odporność, cel marki, opowiadanie, media społecznościowe

SPI Vol. 27, 2024/1
e-ISSN 2450-5366

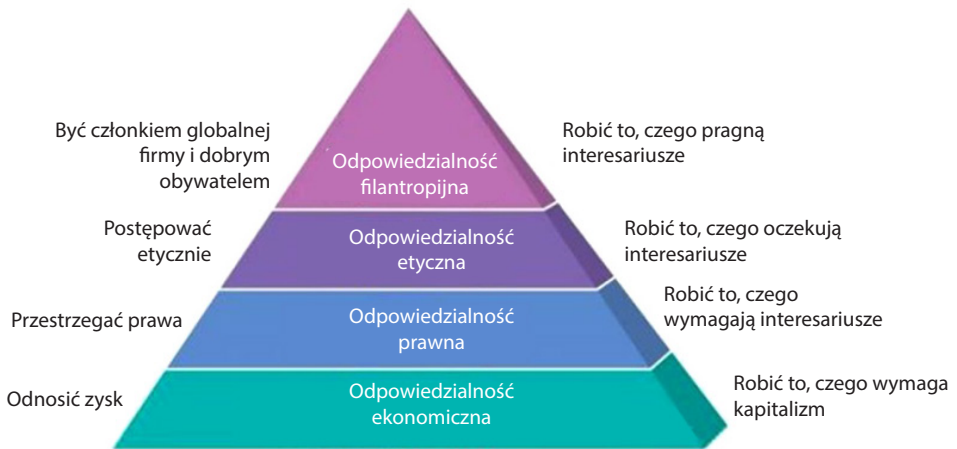
DOI: 10.12775/SPI.2024.1.006pl
Nadesłano: 11.12.2023
Zaakceptowano: 21.02.2024

Bowen definiuje CSR jako „zobowiązanie przedsiębiorców do prowadzenia takiej polityki działania, podejmowania decyzji i przyjmowania pożądanych kierunków działań, jakie są zgodne z celami i wartościami społeczeństwa” (Bowen 1953: 6). CSR można zatem rozumieć jako odpowiedzialność firmy i tych, którzy nią zarządzają, przy czym ów zarząd rozkłada się na coraz szerszy krąg interesariuszy. Interesariusze to grupy lub osoby, które mogą wpływać na lub pozostawać pod wpływem celów biznesowych firmy (Donaldson, Preston 1995). W tym sensie firmy nie mogą już działać w izolacji, ponieważ ich działania wpływają nie tylko na ich wewnętrzny krąg, ale także na całe społeczeństwo. Firma przechodzi zatem od bycia podmiotem oddzielnym od społeczeństwa do bycia częścią pewnego ekosystemu, na który wpływają decyzje podejmowane przez firmę.

W początkach lat 90. XX wieku Archie B. Carroll (1991) opracował piramidę CSR, dzieląc społeczną odpowiedzialność na cztery wymiary:

1. **Odpowiedzialność ekonomiczna:** Celem biznesu jest generowanie maksymalnego zysku z towarów lub usług, które spełniają potrzeby klientów, w zamian za co płacą oni uczciwą cenę.
2. **Odpowiedzialność prawna:** Firma musi przestrzegać i działać zgodnie z zasadami, przepisami i prawami, które regulują funkcjonowanie rynku i społeczeństwa, którego jest częścią.
3. **Odpowiedzialność etyczna:** Obejmuje ona aspiracje interesariuszy (akcjonariuszy, pracowników, klientów i społeczeństwa ogółem) w odniesieniu do postępowania firm zgodnie z kryteriami sprawiedliwości i zasad moralnych rządzących społeczeństwem, w którym działają.
4. **Odpowiedzialność filantropijna:** Społeczeństwo pragnie, by firmy działały jako dobrzy obywatele, przeznaczając część swoich zasobów na poprawę dobrostanu innych.

Rys. 1. Piramida społecznej odpowiedzialności biznesu



Źródło: Carroll (1991).

U góry piramidy CSR znajduje się odpowiedzialność filantropijna, przez co Carroll stwierdza, że firma musi działać dla dobra innych, potwierdzając tym samym, że członkowie firmy muszą być jednocześnie dobrymi obywatelami.

Tym sposobem CSR ewoluowała i stała się koncepcją, która jest już nie tylko częścią świata biznesu, ale także integralną częścią społeczeństwa, które – zgodnie z Raportem Forética z 2015 roku na temat stanu CSR w Hiszpanii – „po raz pierwszy w historii [...] przyznaje, że uznając przedsiębiorstwo za «dobrą firmę» przedkłada atrybuty CSR (pracownicy, etyka, środowisko itp.) ponad atrybuty rynku (jakość, obsługa klienta, wyniki ekonomiczne)” (Silos i in. 2015: 7). Wspierając tę ideę, Organizacja Konsumentów i Użytkowników, we współpracy z Forum Nowej Gospodarki i Innowacji Społecznych NESI, twierdzi, że 73% obywateli Hiszpanii bierze pod uwagę aspekty etyczne i ekologiczne w swych decyzjach konsumpcyjnych (OCU 2018). W związku z tym firmy muszą stawić czoła wyzwaniom gospodarczym, społecznym i środowiskowym dzisiejszego społeczeństwa i nie mogą zapominać o swej odpowiedzialności wobec wszystkich interesariuszy (De la Cuesta González 2004).

CSR została ustanowiona, by wpływać na firmę wewnątrznie, ale dzięki interesariuszom rozszerzyła się, wpływając na całe

społeczeństwo. Oznacza to, że CSR wykroczyła poza arenę ściśle korporacyjną (firmy) i weszła na arenę marki (społeczeństwa), tworząc nową kategorię: marki ze świadomością społeczną.

Cel marki

Ewolucja CSR umożliwiła firmom (a jednocześnie zmusiła je) stanie się nie tylko podmiotami generującymi zyski, ale firmami, które zyskały konkretne imię i głos. Wkraczamy tu w sferę marek – i to nie jakichkolwiek marek, ale marek, które chcą i muszą zmieniać lub ulepszać świat: mówimy o markach posiadających określony cel.

Marki z celem to kluczowy trend w świecie marketingu i reklamy. Według Philipa Kotlera i Kevina Kellera (2009) marka z celem to taka, która wykracza poza zwykłą sprzedaż produktów i usług, gdyż stara się mieć pozytywny wpływ na społeczeństwo i cały świat. Marki celowe mogą mieć wiele celów społecznych i środowiskowych, np. zmniejszenie własnego śladu węglowego, promowanie równości płci lub wspieranie marginalizowanych społeczności. Według Ty Montague'a (2013) cel firmy odnosi się do jej wyższych dążeń, które wykraczają poza zwykłe generowanie zysków. Montague twierdzi, że poprzez właściwie zdefiniowanie celu firma może osiągnąć znaczenie ekonomiczne przy jednoczesnym dokonywaniu istotnych zmian w życiu ludzi. Innymi słowy, celem jest tworzenie wartości zarówno dla firmy, jak i dla całego społeczeństwa.

W niedawno przeprowadzonym badaniu Patricia San Miguel (2020) stwierdza, że marki ukierunkowane na cel są coraz bardziej popularne wśród konsumentów, zwłaszcza z tzw. pokolenia Z i „milenialsów”. Ci konsumenci szukają marek, które są zgodne z ich własnymi wartościami i troskami społecznymi, przez co są skłonni zapłacić więcej za produkty i usługi, które wspierają sprawę, na której im zależy (Sicilia i in. 2022).

Kolejną kwestią wartą podkreślenia jest znaczenie autentyczności w celowym branding. Marki, które próbują wykorzystać jakąś społeczną sprawę bez autentycznego zaangażowania w nią, ryzykują, że będą postrzegane jako oportunistyczne i fałszywe, co na dłuższą metę może zaszkodzić ich reputacji (Tran i in. 2020). Ważne jest, by marka przekazywała zobowiązania i wartości firmy w zakresie CSR (Corredera, González 2011), ale musi ona również pokazywać, że to,

o czym mówi, jest autentyczne – że nie udaje, iż chce poprawić życie ludzi tylko po to, by faktycznie poprawić jedynie wizerunek marki. Aby zademonstrować owo prawdziwe zaangażowanie, marki wykorzystują różne narzędzia komunikacji, ale jedno szczególnie się wśród nich wyróżnia: opowiadanie historii.

Historia a cel marki – opowiadanie historii

Wraz z ewolucją koncepcji takich jak CSR i zauważeniem roli marek w społeczeństwie rozwijało się też pojęcie komunikacji marki. Czynniki zewnętrzne skłoniły marki do przyjęcia nowych sposobów komunikacji. Ostatnie badanie przeprowadzone przez Meaningful Brands (2021) wykazało, że 75% treści marki nie posiada większego znaczenia. Ponieważ komunikacja w dobie internetu nasycona jest komunikatami, marki musiały opracować nowe strategie, by się wyróżnić. Tak powstał *storytelling*, czyli opowiadanie historii. *Storytelling* składa się z dwóch elementów: z treści lub historii oraz z procesu opowiadania lub snucia narracji. „*Storytelling* to sztuka przekazywania pomysłów, emocji i wiedzy poprzez opowiadanie historii” (McKee, Fryer 2003: 51). Ponadto, według Carlosa Scolari (2014), *storytelling* może być wykorzystywany do różnych celów, od rozrywki i edukacji po promowanie tożsamości kulturowej i budowanie marki.

Od samego początku sztuka opowiadania historii umożliwiała łączenie różnych światów i osiąganie upragnionej jedności kulturowej (Snowden 1999), przez co marki mogły odbudować swój związek z istotą człowieczeństwa (Costa Sánchez 2014) – istotą, która jest definiowana w konsumentach, którzy ewoluują i mają różne relacje z marką, o czym piszą Juan de Marcos i Antonio Fernández (2018). Warto zauważyć, że dzisiejsi konsumenci są znacznie bardziej wymagający wobec marek, ponieważ są świadomi, że marki muszą ponosić odpowiedzialność wobec świata w ogóle, a wobec nich w szczególności. Konsumenci przechodzą zatem od bycia jedynie widzami do bycia protagonistami zmian, wymagając od marek autentycznego zaangażowania.

Po ustaleniu tożsamości i opowiadania marki, należy zająć się jej przekazem – zarówno w sensie wewnętrznym, jak i zewnętrznym (Cavender, Kincade 2014). Scolari (2014) definiuje transmedialny

storytelling jako proces tworzenia i dzielenia się historią w różnych mediach i na różnych platformach, który może zawierać takie elementy, jak tekst, filmy, obrazy, dźwięki itp. Elementy te współpracują ze sobą, by zanurzać odbiorców w konkretnej historii i stworzyć partycypacyjne, interaktywne doświadczenie.

Obecnie proces komunikacji charakteryzuje się mnogością platform i kanałów, na których marki mogą wchodzić w interakcje z klientami. Aby przekaz był skuteczny, kanały te muszą być zintegrowane. Wielokanałowość przekazu ma na celu wyeliminowanie różnic w relacjach z klientami na wszystkich kanałach. Celem jest zaangażowanie klienta w świat marki poprzez opowiadanie tej samej historii w sposób konsekwentny na wszystkich kanałach. By opisać to zjawisko, Henry Jenkins (2010) ukuł termin *transmedia storytelling*, co zdefiniował jako „narrację prowadzoną we wszystkich mediach (transmedialną), która rozwija się na wielu platformach medialnych, gdzie każda nowa wiadomość wnosi swój konkretny, wartościowy wkład” (Jenkins 2006: 95–96).

Scolari (2009) wyjaśnia, że transmedialny storytelling nie polega na przeniesieniu historii z jednego medium do drugiego, ale na tym, że każde medium przyczynia się do budowy pewnego uniwersum narracyjnego za pomocą własnego języka. Zjawisko to nie powinno być mylone z komunikacją crossmedialną, która polega na kierowaniu użytkownika z jednego kanału do drugiego w celu uzupełnienia treści przekazu.

Takie wielokanałowe podejście pozwoliło markom generować niezliczone treści zgodne z celami danej marki. Malejąca skuteczność konwencjonalnych reklam skłoniła firmy do utworzenia silnych narracji, które mogą być przekazywane drogą transmedialnego storytellingu. Różne raporty rynkowe podkreślają pewne wytyczne, by osiągnąć zróżnicowanie i lojalność odbiorców. Wśród takich wytycznych są np. zaangażowanie społeczne i spójność pomiędzy dyskursem a działaniem (Castelló-Martínez 2018). Biorąc pod uwagę tę rzeczywistość, panuje powszechna zgoda co do potrzeby ujednolicenia postaw wobec opowiadania historii w kontekście marki.

Sztuka opowiadania historii stała się powszechnie wykorzystywana przez marki. Marki idą obecnie w kierunku *storydoing* (wykonywanie historii), gdzie celem jest realizacja tego, co opowiadają w swoich historiach, tj. przejście od opowiadania historii do działania. Reklama,

podobnie jak storytelling, wykorzystuje tę technikę do podnoszenia świadomości marek i pokazywania ich znaczenia w społeczeństwie. W świetle powyższego, w kolejnym rozdziale skupimy się na sektorze edukacji.

Szkoły a zaangażowanie marki

Opowiadanie historii w edukacji

Od najmłodszych lat nasi rodzice wprowadzają nas w świat opowieści poprzez postacie prezentowane w określonych przestrzeniach, z konkretną fabułą i rozwiązaniem. Pragniemy jednak, by te historie zawierały również naszą własną rzeczywistość, abyśmy mogli się z nimi identyfikować. Bruno Bettelheim i Silvia Furió (1977) potwierdzają, że kiedy dziecko identyfikuje się z różnymi postaciami w opowieści, zaczyna doświadczać poczucia sprawiedliwości, wierności, miłości, odwagi itp. – nie jako narzuconej lekcji, ale jako odkrycia, jako organicznej części przygody zwanej życiem.

Według Isabelli Herranz (2005) historie są użytecznym narzędziem dla tych, którzy poszukują wiedzy o sobie i innych ważnych kwestiach, takich jak władza, strata, zazdrość, śmierć, choroba, relacje rodzinne, tożsamość seksualna, lęki i kompleksy. Czytanie literatury dziecięcej w dzieciństwie pozwala najmłodszym odkrywać fikcyjne światy, które przedstawiają różnorodne realia, emocje i postaci. Może się to przyczynić do rozwoju emocjonalnego i społecznego dzieci. By taki rozwój stymulować, można stosować technikę „czytania zapośredniczonego” (Riquelme, Munita 2011), w której nauczyciel działa jako pośrednik pomiędzy emocjami postaci w opowiadaniu a autentycznymi doświadczeniami dzieci. Od samego początku storytelling był związany ze światem edukacji. Dzięki temu dzieci mogą się uczyć o wartościach dominujących w społeczeństwie. Jak wspomnieliśmy wcześniej, storytelling jest obecny zarówno jako technika reklamowa, jak i edukacyjna. Dlatego też połączenie tych dwóch światów jest nie tylko możliwe, ale wręcz wskazane.

Prywatne przedsiębiorstwa mają pewne zobowiązania wobec społeczeństwa, co więcej – mają też możliwość jego poprawy. Aby zakomunikować takie globalne zaangażowanie, instytucje wykorzystują techniki storytellingu, wywierając w ten sposób bardziej

pozytywny wpływ na konsumentów. Jeśli chodzi o świat akademicki, konieczne jest zrozumienie, że instytucje edukacyjne także mają pewną odpowiedzialność wobec społeczeństwa, gdyż przestały być jedynie ośrodkami kształcącymi nowe pokolenia, stając się także firmami, które odgrywają w społeczeństwie ważną rolę. W związku z tym uzasadnione jest wymaganie od nich, by były konsekwentne w swych działaniach i wdrażały CSR. Ośrodki edukacyjne mogą nie tylko wprowadzać zmiany od wewnątrz (edukacja), ale także od zewnątrz (podjęcie społecznej odpowiedzialności). Zgodnie z tym, co zostało powiedziane wyżej, CSR ewoluowała i przekształciła firmy w organizacje zaangażowane na rzecz społeczeństwa pod względem np. równości czy kwestii środowiskowych. Kiedy mówimy o firmach, mamy na myśli podmioty ze wszystkich sektorów – w tym z sektora edukacji. Według raportu CSR zatytułowanego: „Zrównoważony rozwój a system edukacji i szkoleń” (CERSE 2010),

inicjatywy w zakresie edukacji ekologicznej promowane przez uniwersytety i przez Grupę Roboczą ds. Jakości Środowiska i Zrównoważonego Rozwoju utworzoną w 2002 r. przez Konferencję Rektorów Hiszpańskich Uniwersytetów (CRUE) należy również oceniać z perspektywy globalnej, którą zapewnia paradygmat zrównoważonego rozwoju oraz wymogi społecznej odpowiedzialności biznesu (CSR) (CERSE 2010: 15).

Zastosowanie CSR w dziedzinie edukacji uważane jest za cel priorytetowy. Pod tym względem jednym z najważniejszych długoterminowych celów CRUE (2023) jest promowanie uczenia się przez całe życie w celu wspierania wartości, wiedzy i umiejętności, które umożliwiają ludziom znajdowanie innowacyjnych rozwiązań dla ich problemów społecznych, gospodarczych i środowiskowych.

Jeśli spojrzymy na Agendę 2030 ustanowioną przez ONZ, zobowiązanie to odzwierciedlone jest w celu „globalnej edukacji na rzecz zrównoważonego rozwoju: zapewnienie, że wszyscy uczący się zdobędą wiedzę i umiejętności potrzebne do promowania zrównoważonego rozwoju” (UNESCO 2023).

Tym samym instytucje edukacyjne ukazane są jako marki z celem, gdyż – jak wyjaśnialiśmy powyżej – firma zaangażowana w jakiś cel musi być świadoma ekonomicznych, społecznych i środowiskowych wyzwań współczesnego społeczeństwa. Musi być świadoma, że ma odpowiedzialność wobec wszystkich związanych z nią interesariuszy (De la Cuesta González 2004). Aby komunikować się

ze społeczeństwem i angażować je, ośrodki edukacyjne wykorzystują m.in. technikę opowiadania historii, która umożliwia markom odbudowanie ich związku z istotą człowieczeństwa (Costa Sánchez 2014).

Szkoły – wartość rezyliencji w ich narracji

Jeśli podążymy za tym, co twórcy storytellingu zdefiniowali jako storytelling (Vine, Richards 2022), tzn. połączenie historii (*story*) i opowiadania (*telling*), musimy najpierw przyjrzeć się bohaterom narracji. W uniwersum edukacyjnym bohaterem jest uczeń, który – jak zobaczymy poniżej – znajduje się w centrum narracji tworzonych przez instytucje edukacyjne. Prawdę mówiąc, uczeń jest głównym przedmiotem uwagi i refleksji we wszystkich działaniach edukacyjnych. Podstawowym motywem, który napędza rozwój każdego projektu edukacyjnego, jest uznanie ucznia za bohatera zdolnego do uczenia się i rozwijania własnej osobowości. Poniżej analizujemy, w jaki sposób Fundacja Uniwersytetu San Pablo CEU prezentuje siebie za pośrednictwem Instagrama jako markę zaangażowaną, skoncentrowaną w swej narracji na wartości odporności (rezyliencji).

W niniejszym badaniu skupiamy się na komunikacji w mediach społecznościowych, ponieważ w ostatnich latach instytucje szkolnictwa wyższego stają się coraz bardziej świadome znaczenia takich mediów w zakresie wzmacniania ich tożsamości instytucjonalnej. Praktycznie wszystkie najlepsze uniwersytety na świecie mają aktywny profil w mediach społecznościowych (Valerio-Ureña i in. 2020). Media te są przedstawiane jako sojusznicy uniwersytetów, ponieważ umożliwiają im interakcję z różnymi interesariuszami, niezależnie od ich lokalizacji geograficznej. Z perspektywy studenta takie kanały pomagają sprawdzić, czy dane środowisko uniwersyteckie mu odpowiada. Aby skoncentrować nasze badanie na określonym zagadnieniu, skupimy się głównie na Instagramie. Ta sieć społecznościowa jest ważnym kanałem komunikacji dla uniwersytetów ze względu na swój wizualny i audiowizualny charakter. Instagram stał się ważnym narzędziem wykorzystywanym do budowania marki i zarządzania nią (Góngora Díaz, Lavilla Muñoz 2020). Jest on piątą najczęściej używaną siecią społecznościową przez międzynarodowe uniwersytety w rankingu QS World University (Valerio-Ureña i in. 2020).

Instagramowy profil Fundacji Uniwersytetu San Pablo CEU (@fundacion_ceu) ma 12 tysięcy obserwujących. Przeanalizujemy zatem niektóre kampanie, jakie przeprowadziła Fundacja CEU, by ustalić, czy spełniają one cele brandingu celowego: wartość odporności (rezyliencji) w opowiadaniu historii. Po pierwsze, ważne jest, aby zdefiniować, czym jest owa odporność. Wówczas będzie można ocenić, czy te historie spełniają swój cel, jakim jest rozwijanie odporności. Dla niektórych badaczy, takich jak Steven Wolin i Sybil Wolin (1993: 65), siedem czynników charakteryzujących odporność to:

1. zdolność do jednoczesnego obserwowania siebie i otoczenia, zadawania trudnych pytań i udzielania sobie szczerych odpowiedzi;
2. umiejętność utrzymywania fizycznego i emocjonalnego dystansu do problemów bez popadania w izolację;
3. zdolność do tworzenia silnych i głębokich więzi z innymi ludźmi;
4. zdolność do samoregulacji i osobistej odpowiedzialności niezbędnej do osiągnięcia autonomii i niezależności;
5. humor i kreatywność, rozumiane jako umiejętność dostrzegania zabawnej strony trudnej sytuacji oraz wydobywania porządku, piękna i celu z chaosu i nieporządku – zwykle jako przejaw tego, że przeciwności losu zostały przezwyciężone;
6. zdolność do życzenia innym tego samego dobra, którego życzy się sobie samemu i do wyznawania określonych wartości;
7. zdolność nadawania sensu własnemu życiu.

Odporność (rezyliencja) jest zatem definiowana jako „zdolność żywej istoty do przystosowania się do negatywnego czynnika lub do niekorzystnego stanu lub sytuacji” (RAE 2023). Dlatego też

szkoła buduje w uczniach odporność poprzez tworzenie środowiska pełnego troskliwych relacji osobistych [...]. Dorośli pracujący w szkołach muszą szukać mocnych stron poszczególnych uczniów tak samo uważnie, jak szukają ich niedociągnięć – i podkreślać te mocne strony (Henderson, Milstein 2003: 26).

Analizy przypadków

Metodologia

Metodologia dobrana do naszego problemu badawczego – zgodnie z charakterem przedmiotu badania – podąża za jakościową perspektywą metodologiczną, przyjmując formę analizy treści publikowanych na Instagramie. Metoda jakościowa jest popularna i skuteczna jeśli chodzi o analizę treści medialnych w konkretnych zastosowaniach (Berelson 1952). Do tej analizy wykorzystaliśmy różnych autorów, by ustalić związek pomiędzy publikowaną treścią, a opowiadaną historią w oparciu o to, co Robert McKee i Bronwyn Fryer (2003), Scolari (2014) i Jenkins (2010) rozumieją przez storytelling. Aby osiągnąć zamierzone cele badania, czy rezyliencja stanowi część narracji ośrodków edukacyjnych, kierowaliśmy się siedmioma czynnikami odporności zidentyfikowanymi przez Wolin i Wolin (1993) oraz przeanalizowaliśmy, czy są one obecne w publikacjach Fundacji CEU.

Kampania #MiradasAtentas

#MiradasAtentas to kampania, którą Fundacja Uniwersytetu San Pablo CEU uruchomiła w kwietniu 2023 roku w celu podniesienia świadomości problemu bullyingu w hiszpańskich szkołach.

Według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) i organizacji pozarządowej Bullying Without Borders nękanie to jakakolwiek forma fizycznego, psychologicznego lub seksualnego zastraszania lub innego rodzaju agresji wobec osoby w wieku szkolnym, powtarzająca się w taki sposób, by wyrządzić krzywdę, wywołać strach i/lub niepokój ofiary lub ofiar (2023). Najnowsze dane dostarczone przez WHO i organizację Bullying Without Borders pokazują, że każdego roku bullying prowadzi do około 200000 samobójstw wśród młodych ludzi w wieku od 14 do 28 lat, przy czym w Europie nawet do 24 milionów dzieci i młodych ludzi rocznie pada ofiarą zastraszania i nadużyć związanych z zastraszaniem (Światowa Organizacja Zdrowia 2023). W Hiszpanii między styczniem 2021 roku a lutym roku 2022 zidentyfikowano 11229 poważnych przypadków bullyingu, a samobójstwo to w Hiszpanii główna przyczyna śmierci nieletnich z powodów zewnętrznych.

Obraz 1. Zrzut ekranu z kampanii #MiradasAtentas przeciwko bullyingowi



Źródło: Konto instagramowe Fundacji San Pablo CEU.

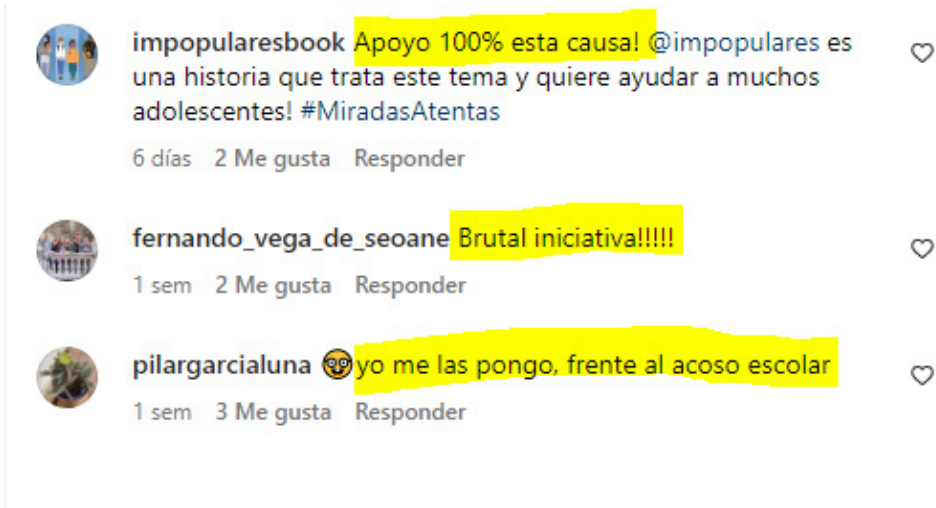
Jak widać, Fundacja CEU pozycjonuje siebie jako celową markę z historią wspierającą odporność, gdyż wykorzystuje Instagram do komunikowania o konkretnym problemie w społeczeństwie za pomocą wiadomości dotyczących możliwości przezwyciężenia tego problemu (odporność).

Ponadto w tej kampanii instytucja zaprasza różne znane osoby do opowiedzenia swojej historii. Tym sposobem takie osoby, jak Vicente Vallés, Toni Nadal, Ángeles Blanco czy Antonio Resines dołączyły do kampanii, by wzmocnić przesłanie Fundacji CEU.

Jak wskazali W. Glynn Mangold i David Faulds (2009), komunikacja międzyludzka ma na celu przede wszystkim nawiązywanie kontaktów z ludźmi, którzy dzielą podobne zainteresowania. Pod tym względem sieci społecznościowe stały się idealnym kanałem, gdyż zapewniają lepszą łączność i możliwości budowania silnych, trwałych relacji pomiędzy markami a ich klientami. Ten rodzaj kampanii odzwierciedla zależność badaną przez Mangolda i Fauldsa – analiza komentarzy do tego postu pokazuje, że zwolennicy Fundacji

CEU cenią tę inicjatywę, tym samym skłaniając użytkownika do utożsamienia się z komunikacją instytucji edukacyjnej.

Obraz 2. Zrzut ekranu komentarzy użytkowników na stronie kampanii #MiradasAtentas przeciwko bullyingowi.



Źródło: Konto instagramowe Fundacji San Pablo CEU.

Kampania „CEU Talks, el valor de los valores”

Kolejnym materiałem wartym uwagi jest „CEU Talks, el valor de los valores” [„CEU Talks, wartość wartości”] – przestrzeń, w której dziennikarka Marta Barroso rozmawia o wartościach z różnymi osobami. W tej rzeczywistości bohaterowie opowiadają osobiste historie samodoskonalenia lub dzielą się swoją wizją życia. Przeanalizowaliśmy treść tego materiału w celu ustalenia, czy Fundacja CEU również w tym przypadku ma wyraźny cel, dla którego snuje historie – tzn. budowanie odporności. W tym celu przeanalizowaliśmy trzy kampanie: pierwszą, w której bohater jest przykładem kogoś, kto przezwycięzył problem; drugą, w której bohater jest prominentnym członkiem społeczności CEU i trzecią, w której bohaterem jest osoba publiczna.

Obraz 3. Zrzut ekranu strony „CEU Talks, el valor de los valores” z Andrésem Marcio Olonq



Źródło: Konto instagramowe Fundacji San Pablo CEU (marzec 2023).

Przykład samodoskonalenia: Tym razem bohaterem publikacji jest Andrés Marcio Olona. Andrés jest trenerem piłki nożnej i uczniem szkoły średniej. Cierpi na laminopatię – bardzo rzadką chorobę, która dotyka około dziesięciu osób w Hiszpanii. W trakcie filmu Andrés opowiada, jak się żyje z tą chorobą. Widzimy w jego historii oznaki odporności, gdy deklaruje: „Nigdy nie miałem poczucia, że jestem chory; prowadzę bardzo normalne życie”; oraz: „jeździę na wózku i nie mogę być fizycznie niezależny, a ponieważ nie mogę tego zmienić, muszę być szczęśliwy”. Według Wolin i Wolin (1993) odporność to „zdolność nadawania życiu sensu”. Andrés najwyraźniej poszukuje tego sensu dzień po dniu: „Bardziej boję się nie żyć niż umrzeć”. W tym materiale Marta Barroso, która działa jako dziennikarka i rzeczniczka CEU, również używa argumentów odwołujących się do wartości odporności, zapewniając odbiorców, mówiąc o Andrésie: „jesteś uśmiechem w obliczu wyzwań i poczuciem humoru, które w tobie tkwi” oraz że symbolem odporności jest „humor i kreatywność, rozumiane jako zdolność do znajdowania zabawnej strony dramatu i wydobywania porządku, piękna i celów z chaosu i bałaganu. Zwykle są to objawy świadczące o tym, że trudności

zostały przezwyciężone”. Wartości w tym materiale widoczne są w każdej sekundzie tej historii, dlatego oddanie głosu Andrésowi to dzielenie się ze światem wartościami Fundacji CEU –instytucji, która wspiera wysiłek, rezyliencję i rodzinę. Te wartości można podsumować słowami głównego bohatera: „moi rodzice nauczyli mnie jak podejmować wysiłek, zwyciężać, być szczęśliwym, bez względu na to, co się stanie..., z nimi nie ma rzeczy niemożliwych”.

Obraz 4. Zrzut ekranu z „CEU Talks, el valor de los valores” z Rosą Visiedo



Źródło: Konto instagramowe Fundacji San Pablo CEU (kwiecień 2023).

Bohater CEU: Aby zapewnić widoczność tym, którzy są częścią grupy edukacyjnej, w tej sekcji fundacja oddaje głos osobom, które tworzą grupę CEU. Ta technika umożliwia umieszczenie pracownika w centrum komunikacji, co technicznie określa się mianem inbrandingu (Cabré, Trepát 2021: 15).

To pracownicy marki, a nie firmy, są jej pierwszymi klientami. Kiedy mówimy o kliencie-pracowniku, mamy na myśli, że musi on rozumieć i podzielać podstawowe wartości marki, być z niej dumny, pragnąc polecać ją swoim przyjaciółom i rodzinie. Niestety, takie zjawisko w większości firm nie występuje.

Rosa Visiedo jest rektorem Uniwersytetu San Pablo CEU i pojawia się w tym materiale, by porozmawiać o edukacji i wartościach. Bohaterka staje się tu głosem instytucji, przekazując konkretne wiadomości za pomocą narracji. „Jedną z naszych misji jest dbanie o uczniów” – deklaruje Visiedo, która stwierdza, że „edukacja to także troska”. Pani rektor dzieli się wartościami instytucji podczas tej rozmowy, sprawiając, że wartości te przenikają do umysłu widzów. Według Araceli Castelló-Martíneza (2018) lojalność odbiorców w stosunku do firm opiera się na dostrzeganiu spójności pomiędzy dyskursem a działaniem. Historia opowiedana przez Visiedo jest wzmacniana w umyśle konsumenta, gdyż to, o czym mówi bohaterka, jest odczuwalne każdego dnia w klasie. A zatem to, co instytucja robi wewnątrz (w klasie), rodzi implikacje edukacyjne na zewnątrz (społeczeństwo).

Obraz 5. Zrzut ekranu z „CEU Talks, el valor de los valores” z Tomásem Páramo



Źródło: Konto instagramowe Fundacji San Pablo CEU (kwiecień 2022).

Głos publiki: Tym razem bohaterem materiału jest Tomás Páramo – influencer posiadający ponad 365 tysięcy obserwujących na Instagramie. Tomás mówi, że na tym kanale „opowiadamy o tym,

czym jesteśmy – o naszej wizji życia, przekazujemy swe uczucia”. Na swoim profilu mówi o wartościach i wierze. Jego zdaniem „mówić o wierze, to mówić o miłości”. Podobnie jak w przypadku Rosy Visiedo, Tomás działa jako rzecznik instytucji, z którą łączą go wspólne wartości. Warto podkreślić definicję, którą Fundacja San Pablo CEU umieszcza na swojej stronie internetowej – definicję powiązaną z dyskursem influencera. Fundacja Uniwersytetu San Pablo CEU została utworzona z zamiarem przyczynienia się do

[...] poprawy społeczeństwa poprzez nauczanie w swych instytucjach oferujących model edukacyjny spójny z zasadami chrześcijańskimi, z wartościami Ewangelii i odgrywających w życiu publicznym rolę obrońców sprawiedliwości i godności człowieka.

Cele instytucji obejmują poszukiwanie doskonałości akademickiej i zawodowej, innowacyjność w projektach edukacyjnych oraz kształcenie studentów w zakresie wartości i cnót (CEU 2023).

Razem z Tomásem Páramo jako bohaterem tego odcinka Fundacja San Pablo CEU przybliżyła swoje wartości młodym ludziom (Tomás ma 26 lat), a ponadto udaje jej się wzmocnić swoje przesłanie dzięki wpływowi tego popularnego influencera. W tej kampanii cel Fundacji CEU polegający na przekazywaniu jej wartości został osiągnięty dzięki temu, że influencer ma niezbędną wiarygodność, by przybliżyć jej wartości użytkownikom, co – według Martína Garcíi (2021) – pozwala mu stać się interesującym promotorem marki.

Powyższy materiał zaczerpnięty z konta instagramowego Fundacji San Pablo CEU jest wyraźnym przykładem komunikowania marki zaangażowanej w społeczeństwo. W tym wypadku ośrodek edukacyjny ma na celu oferowanie wysokiej jakości edukacji swym studentom, jednocześnie przyjmując na siebie obowiązek poprawy społeczeństwa, a przynajmniej stania się marką, która wykorzystuje swe kanały, by promować historię odporności, z którą możemy się identyfikować.

Wnioski

Cel marki to misja, która dotyczy firm i jest dla nich wyzwaniem. Dzięki działaniom związanym z CSR i kanałom komunikacji mają one moc zmieniania i ulepszania społeczeństwa. Ośrodki edukacyjne mają podwójną misję: będąc odpowiedzialnymi za edukację, muszą

zarazem edukować ze świadomością, a jako firmy muszą być markami z konkretnym celem. Wśród różnych technik komunikacji i marketingu w tym materiale skupiliśmy się na storytellingu jako sposobie komunikacji. Badając ten temat bardziej szczegółowo, przeanalizowaliśmy jak Fundacja San Pablo CEU komunikuje się na swoim kanale instagramowym. Na podstawie studiów przypadków, które opisaliśmy powyżej, opracowaliśmy podsumowanie zawarte w Tabeli 1.

Tabela 1. Posumowanie obecności siedmiu czynników rezyliencji według Stevensa Wolina i Sybil Wolin (1993) w historiach ujętych w kampaniach Fundacji San Pablo CEU

	Zdolność podejmowania osobistej odpowiedzialności	Humor i kreatywność, by wprowadzać porządek	Życzenie innym dobrze	Nadawanie życiu sensu	Obserwowanie siebie i zadawanie trudnych pytań	Utrzymywanie dystansu fizycznego i emocjonalnego	Tworzenie więzi z innymi ludźmi
Kampania (#MiradasAtentas)	×		×	×	×		×
Kampania CEU Talks (Przeżycie)	×	×	×	×	×	×	×
Kampania CEU Talks (Bohater CEU)	×		×	×	×		×
Kampania CEU Talks (Głos publik)	×		×	×	×	×	×

Źródło: opracowanie własne.

Według Wolin i Wolin (1993) oraz jak pokazano w tabeli podsumowującej, siedem czynników odporności jest obecnych w kampaniach, które wybraliśmy do tego badania. Możemy zatem potwierdzić, że Fundacja San Pablo CEU jest zaangażowana w narrację, która promuje wartości pomagające budować odporność. Jak przeanalizowaliśmy powyżej, wartości te stanowią część dyskursu marek celowych. Właśnie dlatego, poprzez analizę treści kampanii, byliśmy w stanie określić, czy Fundacja San Pablo CEU wykorzystuje storytelling jako technikę dotarcia do odbiorców.

Tabela 2. Analiza treści dotycząca storytellingu w kampaniach Fundacji Uniwersytetu San Pablo CEU

	Cel marki: zmienić świat	Obecność bohatera	Stoi za tym jakaś historia	Jest działanie
Kampania (#MiradasAtentas)	×	×		
Kampania CEU Talks (Przezwyciężanie)	×	×	×	
Kampania CEU Talks (Bohater CEU)	×	×	×	
Kampania CEU Talks (Głos publiki)	×	×	×	

Źródło: opracowanie własne.

W odniesieniu do poprzedniej tabeli podsumowującej widzimy, że Fundacja San Pablo CEU wykorzystuje technikę storytellingu w komunikacji za pośrednictwem Instagrama. Można bowiem zaobserwować w niej obecność bohatera opowiadającego swoją historię, by promować wartości marki – wartości związane z odpornością, które przeplatają się z opowieścią i docierają do użytkowników poprzez opowiadaną historię, gdyż bez historii nie ma wartości, a bez wartości nie ma odporności. Tabela 2 ukazuje również, że ów ośrodek edukacyjny działa jako rzecznik potężnych historii, ale w jego komunikacji możemy zaobserwować brak odniesienia do działań. Obecnie marki z różnych sektorów wprowadzają w życie storydoing (realizacja historii) – koncepcję, która nie stoi w sprzeczności ze storytellingiem, ale jest częścią jego strategicznej ewolucji.

Storydoing dąży do zapewnienia, że opowiadane historie stają się rzeczywistością, tj. że marki robią to, o czym mówią (Argency 2015). Nie wystarczy tylko przestrzegać tego, co zostało powiedziane; stori-doing polega również na takim dostosowaniu spójnej historii do praktyki marki (Freire 2017), aby – jak pisze Estrella Barrio Fraile (2019) – ta ewolucja w reklamowych modelach narracyjnych zaowocowała zaangażowaniem ze strony cyfrowych odbiorców.

Niemniej jednak Fundacja Uniwersytetu San Pablo CEU niewątpliwie działa jako celowa marka mająca jasną historię wspierającą odporność psychiczną – historię, która w przyszłości może zaowocować kolejnymi działaniami promującymi jej wartości, stając się tym samym marką liczącą się, a zarazem zaangażowaną w dzieło poprawy świata.

Bibliografía

- Barrio Fraile E. (2019). *Responsabilidad social corporativa: de la noción a la gestión*, Barcelona: Editorial UOC.
- Berelson B. (1952). *Content Analysis in Communication Research*, Glencoe (IL): The Free Press.
- Bettelheim B., Furió S. (1977). *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*, Barcelona: Crítica.
- Bowen H.R. (2013). *Social Responsibilities of the Businessman*, Iowa City (IA): University of Iowa Press.
- Cabré A., Trepal M. (2021). *Inbranding: cómo impulsar la marca desde el interior de la organización*, Hilatura Estudio Editorial.
- Carroll A. (1991). *Teoría de la Pirámide de Carroll*, <https://es.scribd.com/document/71054185/S6-Teoria-de-la-piramide-de-Carroll> [dostep: 4.12.2023].
- Castelló-Martínez A. (2018). *Campañas publicitarias exitosas y tendencias publicitarias: una relación simbiótica*, [w:] V. Tur Viñes, I. García Medina, Hidalgo Marí T. (red.), *Creative Industries Global Conference: Libro de Actas*, Alicante: Universidad de Alicante, s. 293–309.
- Cavender R., Kincade D.H. (2014). *Management of a Luxury Brand: Dimensions and Sub-variables from a Case Study of LVMH*, „Journal of Fashion Marketing and Management”, t. 18, nr 2, s. 231–248, doi:10.1108/IJRDM-07-2014-0103
- CEU (2023), *Mission, Vision and Values*, <https://www.uchceu.com/en/about-us/mission-vision-values> [dostep: 4.12.2023].
- CERSE (2010). *La Responsabilidad Social de las Empresas (RSE), el Desarrollo Sostenible y el Sistema de Educación y Formación*. Documento final del grupo de trabajo sobre Educación, Formación y Divulgación de la RSE, Madrid: Gobierno de España.
- Corredera J., González M. (2011). *Diccionario LID. Responsabilidad y sostenibilidad*, Barcelona: LID Editorial.
- CRUE (2023). *El papel de la Universidad como espacio clave para el cumplimiento de la Agenda 2030*, https://www.crue.org/wp-content/uploads/2020/02/2019.05.10-Manifiesto-Crue-Sostenibilidad-Valladolid_VD.pdf [dostep: 4.12.2023].
- De la Cuesta González M. (2004). *El porqué de la responsabilidad social corporativa*, „Boletín Económico De ICE”, nr 2813, s. 45–58.
- De Marcos J.L., Fernández A.B. (2018). *Nuevas tendencias en la construcción de marcas: una aproximación al storydoing*, „Revista Prisma Social”, nr 23, s. 435–458, <https://revistaprismasocial.es/article/view/2745> [dostep: 4.12.2023].
- Donaldson T., Preston L.E. (1995). *The Stakeholder Theory of the Corporation: Concepts, Evidence, and Implications*, „Academy of Management Review”, t. 20, nr 1, s. 65–91.

- Freire Sánchez A. (2017). *¿Cómo crear un storytelling de marca?: de la teoría a la práctica profesional*, Barcelona: Editorial UOC.
- Góngora Díaz G., Lavilla Muñoz D.J. (2020). *La importancia de la construcción de marca en Instagram para las empresas periodísticas*, [w:] J.C. Figuerero Benítez (red.), *Estudios multidisciplinares en comunicación audiovisual, interactividad y marca en la red*, Sevilla: Universidad de Sevilla, s. 129–138.
- Henderson N., Milstein M.M. (2003). *Resiliency in Schools: Making It Happen for Students and Educators*, Thousand Oaks (CA): Corwin Press.
- Herranz I. (2005). *Cuentoterapia: el poder sanador de los cuentos*, „Más Allá”, nr 370, s. 34–37.
- Jenkins H. (2006). *Convergence Culture: Where Old and New Media Collide*, New York: New York University Press.
- Jenkins H. (2010). *Transmedia Storytelling and Entertainment: An Annotated Syllabus*, „Continuum”, t. 24, nr 6, s. 943–958, doi:10.1080/10304312.2010.510599
- Jenkins H., Lashley M.C., Creech B. (2017). *A Forum on Digital Storytelling: Interview with Henry Jenkins*, „International Journal of Communication”, t. 11, nr 8, Forum 1061–1068. Article ID: 1932–8036/2017FRM0002.
- Kotler P., Keller K.L. (2009). *Marketing Management*, Upper Saddle River (NJ): Pearson Prentice Hall.
- Mangold W.G., Faulds D.J. (2009). *Social Media: The New Hybrid Element of the Promotion Mix*, „Business Horizons”, t. 52, nr 4, s. 357–365, doi:10.1016/j.bushor.2009.03.002
- Martín García A. (2021). *Percepción de los estudiantes del grado de publicidad y RR. PP. Sobre la relación entre marcas e influencers en Instagram*, „Vivat Academia”, nr 154, s. 57–78, <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7931403> [dostęp: 10.11.2023].
- McKee R., Fryer B. (2003). *Storytelling That Moves People*, „Harvard Business Review”, t. 81, nr 6, s. 51–55.
- Meaningful Brands (2021). *Global Report*, <https://meaningful-brands.com/2021report.php> [dostęp: 9.06.2023].
- Montague T. (2013). *True Story: How to Combine Story and Action to Transform Your Business*, Brighton (MA): Harvard Business Review Press.
- OCU (2018). *El 73% de los españoles ya toma decisiones de consumo por motivos éticos o sostenibilidad*, <https://www.ocu.org/organizacion/prensa/notas-de-prensa/2019/informeconsumosostenible070219> [dostęp: 10.11.2023].
- RAE (2023). *Resiliencia*, <https://dle.rae.es/resiliencia?m=form> [dostęp: 6.12.2023].
- Riquelme E., Munita F. (2011). *La lectura mediada de literatura infantil como herramienta para la alfabetización emocional*, „Estudios Pedagógicos (Valdivia)”, t. 37, nr 1, s. 269–277, doi:10.4067/S0718-07052011000100015
- San Miguel P. (2020). *Influencer Marketing: Conecta tu marca con tu público*, Madrid: Lid Editorial Almuzara.

- Scolari C. (2009). *Transmedia Storytelling: Implicit Consumers, Narrative Worlds, and Branding in Contemporary Media Production*, „International Journal of Communication”, t. 3, s. 586–606, <http://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/477/336> [dostęp: 10.11.2023].
- Scolari C. (2014). *Narrativas transmedia: nuevas formas de comunicar en la era digital*, „Anuario AC/E de cultura digital”, t. 1, pp. 71–81, https://www.academia.edu/download/52211715/6Transmedia_CScolari.pdf [dostęp: 10.11.2023].
- Sicilia M., Palazón M., López I., López M. (2022). *Marketing en redes sociales*, Madrid: ESIC Editorial.
- Silos J., Ruiz P., Granda G. (2015). *Informe Forética 2015 sobre el estado de la RSE en España*, https://foretica.org/wp-content/uploads/publicaciones/informes-foretica/informe_foretica_2015.pdf [dostęp: 10.11.2023].
- Snowden D. (1999). *Story Telling: An Old Skill in a New Context*, „Business Information Review”, t. 16, nr 1, s. 30–37, <https://doi.org/10.1177/02663829942370>
- Tran V.D., Vo T.N.L., Dinh T.Q. (2020). *The Relationship Between Brand Authenticity, Brand Equity and Customer Satisfaction*, „The Journal of Asian Finance, Economics and Business”, t. 7, nr 4, s. 213–221, doi:10.13106/jafeb.2020.vol7.no4.213
- UNESCO (2023). *Education for sustainable development*, <https://www.unesco.org/en/sustainable-development/education> [dostęp: 4.12.2023].
- Valerio-Ureña G., Herrera-Murillo D., Madero-Gómez S. (2020). *Analysis of the Presence of Most Best-ranked Universities on Social Networking Sites*, „Informatics”, t. 7, nr 1, doi:10.3390/informatics7010009
- Vine T., Richards S. (red.) (2022). *Stories, Storytellers, and Storytelling*, Cham: Palgrave Macmillan.
- Wolin S.J., Wolin S. (1993). *The Resilient Self: How Survivors of Troubled Families Arise Above Adversity*, New York: Villard Books.
- World Health Organization (2023). *Youth violence*, 11 October 2023, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/youth-violence> [dostęp: 4.12.2023].

ADRES DO KORESPONDENCJI

Prof. Roser Serra Florensa
 Uniwersytet Abat Oliba CEU, Barcelona
 CEU International Doctoral School (CEINDO)
 e-mail: rserraf@uao.es

Yago Lavandeira Amenedo

ORCID: 0000-0001-8530-0528

Uniwersytet Abat Oliba CEU, Barcelona

Technologia jako sojusznik. Odnowiona odporność i duchowość dzięki wpływowi rzeczywistości rozszerzonej (AR) w kontekście demencji i zaburzeń poznawczych

ABSTRAKT

Rzeczywistość rozszerzona (AR) to narzędzie, które – zastosowane u osób z demencją i zaburzeniami poznawczymi – zmniejsza opóźnienie reakcji na bodźce, umożliwiając rozwój zdolności osobistych przy zachowaniu większej autonomii i lepszej jakości życia. Poszerzenie zakresu tych funkcji ma wpływ nie tylko na poziomie operacyjnym, ale także na poziomie duchowym. Autonomia, jaką zapewnia AR, wpływa na samoświadomość człowieka, który jest w stanie aktywnie i świadomie uruchamiać procesy poznawcze, i pozwala mu uznać siebie samego za sprawcę zmian w swoim życiu. Inaczej mówiąc, AR wzmacnia wewnętrzny ośrodek kontroli tychże procesów, który w literaturze naukowej określany jest jako podstawa odporności. Jednocześnie wzmocnienie tożsamości osoby przynosi korzyści w aspekcie duchowym, co jest powiązane z odpornością i określane jako czynnik zdrowia i dobrego samopoczucia emocjonalnego.

SŁOWA KLUCZOWE

rzeczywistość rozszerzona (AR), demencja, zaburzenia poznawcze, odporność, autonomia

SPI Vol. 27, 2024/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.1.007pl

Nadesłano: 11.12.2023

Zaakceptowano: 27.02.2024

Wprowadzenie

W trudnym kontekście leczenia i opieki nad osobami z demencją oraz upośledzeniem funkcji poznawczych rzeczywistość rozszerzona (AR) jawi się jako obiecująca nowinka technologiczna pomagająca przekraczać tradycyjne bariery i zaspokajać nie tylko potrzeby funkcjonalne, ale także istotne aspekty psychospołeczne, takie jak odporność i duchowość. Niniejsza analiza ma na celu zbadanie, w jaki sposób AR, promując autonomię i zapewniając ubogacające doświadczenia, może działać jako katalizator pozytywnych zmian w opiece nad osobami z demencją. Wykraczając poza rehabilitację poznawczą, analizujemy zastosowanie AR w nawiązywaniu głębokich więzi z otoczeniem i innymi osobami, chcąc wyjaśnić, w jaki sposób rozwój technologiczny może być skutecznie wdrażany w praktyce medycznej. Poprzez tę analizę pragniemy sprawdzić, czy technologia AR może zostać skutecznie wykorzystana nie tylko do odzyskiwania utraconych umiejętności, ale też do ubogacenia doświadczeń osób zmagających się z demencją i upośledzeniem poznawczym. Stanowi to kolejny krok na drodze poszukiwania bardziej holistycznych i „ludzkich” terapii.

Metodologia

Złożoność i interdyscyplinarność nieodłącznie związana z badaniem wpływu rzeczywistości rozszerzonej na odporność psychiczną (rezyliencję) i duchowość w kontekście demencji i zaburzeń poznawczych powodują, że potrzebne jest tu takie podejście metodologiczne, które pozwala na eksplorację powiązanych ze sobą koncepcji i ustalonych teorii. Niniejsze badanie obejmuje procedurę teoretyczną, by pogłębić teoretyczne podejście do badań, czerpiąc z teorii psychologicznych i neuronaukowych, które łączą autonomię i kontrolę osobistą z dobrostanem i odpornością. Zakładamy, że duchowość – postrzegana jako zdolność do przekraczania indywidualnego „ja” w kierunku tworzenia znaczących relacji z innymi i środowiskiem – odgrywa kluczową rolę w nadawaniu życiu znaczenia. Taka zdolność do transcendencji jest ściśle związana z postrzeganiem kontroli nad własnym bytem, a co za tym idzie, nad własnym życiem, co z kolei jest sednem rezyliencji.

W tych ramach teoretycznych AR wyłania się jako narzędzie, które umożliwia osobom dotkniętym demencją celową interakcję z otoczeniem. Poprzez przegląd literatury i analizę koncepcyjną oceniamy, w jaki sposób te udogodnienia (wynikające z AR) w zakresie autonomii i odporności przyczyniają się do poprawy duchowości, a tym samym do lepszej jakości życia pacjentów i ich opiekunów.

Badanie AR z holistycznego punktu widzenia poszerza obecną perspektywę w badaniach empirycznych i praktyce klinicznej, sugerując przesunięcie paradygmatu w kierunku terapii, które obejmują ludzką złożoność, a tym samym kompleksowo wspierają odporność i duchowość człowieka. Podejście to podkreśla potrzebę humanistycznego i wielowymiarowego podejścia do technologii w opiece nad osobami z demencją, promując koncepcję znacznej poprawy jakości życia pacjentów i opiekunów.

Siła w obliczu trudności

*Odporność jako kluczowy czynnik dobrostanu osób z demencją
lub upośledzeniem funkcji poznawczych oraz ich opiekunów*

Słownik Real Academia Española definiuje *resilience* (rezyliencja, odporność) jako pojęcie wywodzące się z łacińskiego *resiliens, -entis*, co oznacza „odskoczyć do tyłu, odbić się” lub „wycofać się”, oznaczające:

1. zdolność adaptacji żywej istoty w obliczu czynnika zakłócającego, niekorzystnego stanu lub sytuacji;
2. zdolność materiału, mechanizmu lub systemu do odzyskania stanu początkowego po ustaniu zakłócenia, któremu został poddany (<https://dle.rae.es/resiliencia?m=form>).

W ciągu ostatnich kilku dekad często używaliśmy koncepcji rezyliencji, by zrozumieć, w jaki sposób niektórym osobom udaje się przewycięzać trudne sytuacje i rozwijać zdolność do adaptacji i wychodzenia z problemów. Odporność psychiczna stała się istotnym tematem badawczym w przypadku osób cierpiących na demencję lub upośledzenie funkcji poznawczych, ponieważ osoby te nieustannie mierzą się z wyzwaniem i zmianami w codziennym życiu.

Odporność definiowana jest jako „dynamiczny proces, który obejmuje zdolność do wychodzenia z przeciwności losu i utrzymania lub

odzyskania satysfakcjonującego stanu psychicznego i funkcjonalnego” (Fletcher, Sarkar 2013: 98). Ważne, by pamiętać, że odporność nie jest statyczną cechą osoby, ale raczej procesem, na który wpływają różne czynniki, takie jak otoczenie społeczne, zdolności poznawcze, wsparcie emocjonalne i osobowość. Michael Rutter (1985) opisuje ją jako zdolność jednostki do adaptacji i wychodzenia z trudnych lub stresujących sytuacji. Według Stefana Vanistendaela (1997) odporność ma pięć wymiarów: (1) nieformalne sieci społeczne, (2) poczucie sensu życia i transcendencji, (3) pozytywną samoocenę, (4) umiejętności i kompetencje oraz (5) poczucie humoru. Odporność obejmuje procesy poznawcze, emocjonalne i behawioralne, które umożliwiają osobie adaptację i przetrwanie niekorzystnych sytuacji (Luthar, Cicchetti, Becker 2000). Procesy te odnoszą się do zdolności do regulowania emocji, znajdowania sensu i celu w życiu, nawiązywania pozytywnych relacji społecznych oraz wykorzystywania wewnętrznych i zewnętrznych zasobów do radzenia sobie ze stresującymi sytuacjami (Richardson 2002).

Badania wykazały, że na odporność wpływają zarówno czynniki wrodzone, jak i wyuczone. Czynniki wrodzone odnosi się do cechy indywidualnej, znanej jako wrodzona odporność, która popycha osobę do pozytywnego radzenia sobie z przeciwnościami losu. Z kolei czynnik wyuczony jest definiowany jako zestaw zmiennych zapewniających ochronę przed stresującymi lub niebezpiecznymi sytuacjami i wspomagających zdolności adaptacyjne oraz chęć rozwoju i uczenia się (Jiménez 2011).

W kontekście osób z demencją lub zaburzeniami poznawczymi odporność została powiązana ze zdolnością do utrzymania dobrej jakości życia pomimo objawów i trudności napotykanych w trakcie choroby. Według Henry’ego Brodaty’ego i Caroline Arasaratnam (2012) odporność u takich osób wyraża się w umiejętności przystosowania się do zmian, utrzymania autonomii, odnalezienia nowego znaczenia w życiu i utrzymywania satysfakcjonujących relacji z innymi.

W tym kontekście odnotowano również wyraźny związek z opiekunami będącymi fundamentalną częścią procesu nabywania odporności. Violeta Fernández-Lansac i jej współpracownicy (2012) wykazały w badaniu, że opiekunowie, którzy wykazywali wyższy poziom rezyliencji, odznaczali się również lepszym stanem emocjonalnym i fizycznym. Co więcej, rezyliencja wydawała się powiązana

bardziej z osobistymi cechami opiekuna (takimi jak sposób postrzegania i radzenia sobie z sytuacją opieki) niż ze zmiennymi sytuacyjnymi (takimi jak stopień zaawansowania choroby pacjenta). Autorki doszły do wniosku, że wzmocnienie odporności opiekunów może być skutecznym sposobem na poprawę ich zdrowia, a także dobrostanu psychicznego pacjentów.

Znaczenie rezyliencji poznawczej u osób z demencją lub upośledzeniem poznawczym

Rezyliencja poznawcza odnosi się do zdolności danej osoby do utrzymania optymalnego funkcjonowania poznawczego pomimo obecności czynników ryzyka powodujących osłabienie zdolności poznawczych, takich jak starzenie się, choroba czy stres (Abellana-Pérez i in. 2023). Odporność poznawcza wiąże się z poprawą jakości życia i zmniejszonym ryzykiem demencji czy pogorszenia funkcji poznawczych u osób starszych (Kivipelto i in. 2018). Kaitlin Casaletto i jej współpracownicy (2020) piszą, że aktywność fizyczna i poznawcza w starszym wieku w sposób niezależny przyczyniają się do budowania odporności i mogą zmniejszać ryzyko pogorszenia funkcji poznawczych u seniorów. Z innego badania wynika, że medytacja czy joga mogą wspierać rezyliencję poznawczą, a tym samym redukować ryzyko pogorszenia funkcji poznawczych u starszych dorosłych (Chételat i in. 2017). Ponadto inne czynniki, takie jak dieta śródziemnomorska, poczucie spójności i zdolność do radzenia sobie ze stresem oraz dobrostan psychiczny są również powiązane z odpornością poznawczą u osób starszych (Charisis i in. 2021; Cattaneo i in. 2022; Arenaza-Urquijo i in. 2020; Ryff i in. 1995; Friedman i in. 2007; Boylan i in. 2017).

Poczucie spójności, które odnosi się do zdolności danej osoby do znalezienia sensu w życiu, może być również związane z odpornością poznawczą. Badanie przeprowadzone przez Gabriele Cattaneo i jego współpracowników (2022) wykazało, że poczucie spójności ma znaczenie jeśli chodzi o zależność pomiędzy rezerwą poznawczą a wydajnością poznawczą u dorosłych w średnim wieku. Poczucie to może zatem wpływać na odporność poznawczą osób z demencją lub zaburzeniami poznawczymi. Z jednej strony zrozumienie sytuacji umożliwia dostosowanie się do zmian poznawczych i znalezienie

niezbędnych strategii czy wsparcia. Z drugiej strony wiara we własną zdolność do radzenia sobie z wyzwaniami poznawczymi zwiększa odporność, zachęcając osobę do aktywnego poszukiwania strategii i wsparcia w celu utrzymania odpowiedniego funkcjonowania. Ponadto przekonanie o sensie i celowości życia pomaga osobom stawić czoła wyzwaniom poznawczym z bardziej pozytywnym nastawieniem, motywując je do pozostania aktywnymi poznawczo i do poszukiwania alternatyw i dynamik, które poprawiają jakość ich życia.

Ostatnie badania ujawniły interesujący związek pomiędzy zdolnością do radzenia sobie ze stresem a odpornością poznawczą. Badanie przeprowadzone przez Eidera Arenaza-Urquijo i jego współpracowników (2020) wykazało, że lepsza zdolność do radzenia sobie ze stresem była związana z niższym poziomem białka tau, powiązane go z chorobą Alzheimera, u zdrowych poznawczo osób starszych z podwyższonym poziomem amyloidu.

Związek pomiędzy dobrostanem psychicznym a odpornością poznawczą jest istotnym tematem badań. Kilka analiz wykazało, że dobry stan psychiczny wiąże się z niższym ryzykiem demencji i pogorszenia funkcji poznawczych u osób starszych (Ryff i in. 2006; Friedman i in. 2007; Boylan i in. 2017). Odkrycia te sugerują, że utrzymanie równowagi emocjonalnej i dobrego zdrowia psychicznego może mieć pozytywny wpływ na zdrowie poznawcze w starszym wieku.

Wiele badań potwierdza, jak istotna dla odporności psychicznej i utrzymania dobrego poziomu funkcji poznawczych jest edukacja. Przykładowo badania prowadzone na Uniwersytecie Kalifornijskim przez ponad 20 lat wykazały, że dłużej trwająca edukacja zwiększa odporność poznawczą i redukuje ryzyko wystąpienia demencji (Valenzuela, Sachdev 2006). Odkrycia te podkreślają znaczenie stymulacji poznawczej i uczenia się przez całe życie, by utrzymać i wzmacniać nasze zdolności poznawcze, nawet jeśli występują czynniki ryzyka związane z pogorszeniem funkcji poznawczych. W nowszych badaniach przeprowadzonych przez Uniwersytet Columbia w Nowym Jorku zbadano funkcjonowanie poznawcze u niemal 3000 osób pod kątem analizy łagodnych zaburzeń poznawczych (Angevaere i in. 2021). Zidentyfikowano kilka czynników mogących zminimalizować rozwój takich zaburzeń, przy czym jednym z nich było wykształcenie (Angevaere i in. 2021). Wyniki wykazały, że dłuższy czas poświęcony

edukacji wiązał się z niższym ryzykiem wystąpienia łagodnych zaburzeń poznawczych (Angevaere i in. 2021). Odkrycia te potwierdzają również, że edukacja odgrywa kluczową rolę w ochronie naszego zdrowia poznawczego. Inwestowanie w uczenie się przez całe życie może być skuteczną strategią zachowania bystrości umysłu i zmniejszenia ryzyka pogorszenia funkcji poznawczych.

Podsumowując, odporność poznawcza jest bardzo istotna dla utrzymania optymalnego poziomu funkcjonowania poznawczego i zmniejszenia ryzyka wystąpienia demencji i pogorszenia funkcji poznawczych u osób starszych.

Wewnętrzne centrum kontroli jako kluczowy filar rezyliencji u osób z demencją lub upośledzeniem poznawczym

Wiara we własną zdolność kontrolowania wydarzeń życiowych jest związana z naszym wewnętrznym centrum kontroli (Rotter 1966). To przekonanie może być wewnętrzne lub zewnętrzne, co oznacza, że dana osoba może wierzyć, że ma kontrolę nad swoim życiem, lub że wydarzenia są kontrolowane przez czynniki zewnętrzne, takie jak szczęście czy przeznaczenie. Związek pomiędzy wewnętrznym centrum kontroli a odpornością był wielokrotnie badany przez naukowców. Według Dawna Ionescu i jego współpracowników (2013) ludzie z wewnętrznym centrum kontroli są bardziej odporni psychicznie w obliczu presji społecznej i bardziej pozytywnie oceniają samych siebie. Są również bardziej kreatywni i elastyczni w szukaniu rozwiązań różnych problemów.

U osób z demencją i zaburzeniami poznawczymi wewnętrzne centrum kontroli może być szczególnie ważne ze względu na jego związek z odpornością. Zgodnie z badaniami przeprowadzonymi przez Yu-Kai Chang i Jennifer Etnier (2009), ćwiczenia fizyczne szczególnie dobrze wpływają na wysoki poziom samooceny, ogólne samopoczucie, a także na niektóre funkcje poznawcze. Ponadto według Johna Reicha, Alexa Zautry i Johna Halla (2010) wsparcie społeczne i obserwacja modeli odporności mogą być szczególnie ważne dla osób z demencją i zaburzeniami poznawczymi.

Koncepcja wewnętrznego centrum kontroli została zbadana za pomocą różnych narzędzi oceny, takich jak Inwentarz Zachowań Collinsa i in. (1973), który pomaga zbadać różne aspekty tego, w jaki

sposób postrzegamy świat. Pierwszym aspektem jest „orientacja na innych” – osoby z wysokimi wynikami w tym wymiarze odczuwają presję, by dostosować się do oczekiwań innych i mają niską samoocенę, co z kolei sprawia, że czują się bezsilni i niezdolni do kontrolowania własnego życia. Drugi aspekt to „orientacja wewnętrzna”, w ramach której ludzie mają wewnętrzny plan czy też swoisty „żyroskop psychologiczny” kierujący ich zachowaniem. Mają oni także jasne wyobrażenie o kierunku, w którym chcą w życiu podążać. Trzeci aspekt to „brak ograniczeń” – w tym wymiarze ludzie są kreatywni i swobodni, przez co często działają spontanicznie i dobrze adaptują się do zmian w otoczeniu (Collins i in. 1973). Brak ograniczeń może też być postrzegany jako pozytywny wymiar wewnętrznego centrum kontroli, gdyż ludzie, którzy są mniej ograniczeni w swym zachowaniu, mogą być bardziej kreatywni i elastyczni w znajdowaniu rozwiązań dla swych problemów.

Allison Troy i Iris Mauss (2011) zauważyli, że odporność jest cechą wielowymiarową, która różni się w zależności od kontekstu, wieku, płci, kultury i indywidualnego stylu życia. Zdolność do odcięcia się od negatywnych bodźców, w tym od własnych negatywnych uczuć, jest ważnym czynnikiem chroniącym przed długoterminowymi negatywnymi skutkami stresu. Teoria społecznego uczenia się (*Social Learning Theory*) Rottera głosi, że na ludzkie zachowanie wpływa ciągła interakcja pomiędzy czynnikami poznawczymi, behawioralnymi i środowiskowymi. W związku z tym sposób, w jaki dana osoba postrzega własną kontrolę (lub jej brak) nad wydarzeniami wokół niej, jest istotny dla kierunku, w jakim zmierza jej życie. Według Luisa Rojasa Marcosa (2010) „podstawowym elementem odporności jest zlokalizowanie i utrzymanie centrum kontroli w sobie” (Ibidem: 74).

Postrzeganie kontroli może wpływać na odporność, która jest zdolnością osoby do radzenia sobie i przezwyciężania trudnych sytuacji. Według Craiga Smitha, Carolyn Dobbins i Kennetha Wallstona (1991) mocne poczucie kontroli może pomóc pacjentowi lepiej przystosować się do przewlekłej choroby, a szczególnie pomocne może się ono okazać wówczas, gdy zagrożenie jest umiarkowane lub poważne. Dzieje się tak, ponieważ poczucie kontroli nad własnym życiem może skutecznie wpływać na proces radzenia sobie z trudnymi sytuacjami.

Jak wykazały wcześniejsze badania, istnieje związek pomiędzy sposobem postrzegania kontroli a odpornością: stwierdzono, że osoby

z poczuciem wewnętrznej kontroli mają tendencję do bycia bardziej odpornymi i mniej zależnymi od innych niż osoby z przekonaniem, że kontrola umiejscowiona jest raczej na zewnątrz. Wiara danej osoby w to, że kontrola może pochodzić od wewnątrz lub z zewnątrz jest powiązana z odpornością, kreatywnością i elastycznością w rozwiązywaniu problemów. Ponadto stwierdzono, że wewnętrzne umiejscowienie kontroli może być szczególnie ważne u osób z demencją i zaburzeniami poznawczymi, a ćwiczenia fizyczne i wsparcie społeczne mogą zwiększać odporność u tych osób.

Zdolność do odcięcia się od negatywnych bodźców została zidentyfikowana jako ważny czynnik ochrony przed długoterminowymi negatywnymi skutkami stresu, co uwydatnia znaczenie wewnętrznego umiejscowienia kontroli jako kluczowej zmiennej w budowaniu i wzmacnianiu rezyliencji (Wallston B.D., Wallston K.A. 1978; Troy, Mauss 2011).

Wpływ odporności na fizyczne i psychiczne zdrowie ludzi z demencją i upośledzeniem poznawczym

Według Lindy Clare i jej współpracowników (2011) odporność to ważny czynnik zdrowia fizycznego i psychicznego osób z demencją lub zaburzeniami poznawczymi. Takie osoby doświadczają wielu wyzwań i zmian w codziennym życiu, ale odporność może im pomóc w utrzymywaniu dobrego stanu psychofizycznego. W odniesieniu do zdrowia psychicznego Elizabeth Rickenbach i jej współpracownicy (2015) stwierdzili, że osoby z zaburzeniami poznawczymi, które miały wyższy poziom odporności, miały również niższy poziom depresji i lepszą ogólną jakość życia. Odporność może również pomóc ludziom w podtrzymywaniu relacji społecznych i otrzymywanego wsparcia emocjonalnego, co z kolei może mieć pozytywny wpływ na ich zdrowie psychiczne (Cohen 2004).

W przeprowadzonym kilka lat temu badaniu Juan Meléndez i jego współpracownicy (2018) porównali poziom odporności, radzenia sobie z trudnościami i dobrostanu psychicznego u zdrowych osób starszych, pacjentów z łagodnymi zaburzeniami poznawczymi i pacjentów z chorobą Alzheimera (AD). Wyniki wykazały, że odporność zmniejsza się wraz z postępem choroby, przy czym pacjenci z AD mieli znacznie niższy poziom rezyliencji niż zdrowi starsi dorośli

i pacjenci z łagodnymi zaburzeniami poznawczymi. Ponadto w tych grupach wystąpiły znaczne różnice w poziomach dobrostanu psychicznego – pacjenci z AD wykazywali znaczny spadek w obszarze posiadania pozytywnych relacji z innymi.

Zgodnie z badaniami autorów: Laury Campbell-Sills i in. (2006), Carminy Fumaz i in. (2015) oraz Zoe Hildon i in. (2010) odporność została powiązana z lepszą zdolnością do radzenia sobie ze stresującymi i traumatycznymi sytuacjami, co może być korzystne dla zdrowia psychicznego.

Co więcej, osoby odporne częściej nawiązują mocne relacje społeczne i mają poczucie większego wsparcia – jak zauważyli Zoe Hildon i in. (2010) oraz Aileen Pidgeon i in. (2014). Ogólnie rzecz ujmując, jak sugerują Pidgeon i jej współpracownicy (2014), zwiększanie czynników rezyliencji i zdolności budowania im może pomóc zarówno w zapobieganiu, jak i radzeniu sobie z różnymi patologiami i trudnymi sytuacjami osobistymi na każdym etapie rozwoju osoby.

Przekraczanie granic

Duchowość jako czynnik wspomagający odporność u osób z demencją lub upośledzeniem poznawczym

W 1998 roku Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) zmieniła w swej konstytucji definicję zdrowia, by – obok aspektów fizycznych, psychicznych i społecznych – uwzględnić w niej aspekt duchowy. Od tego czasu powszechnie uznaje się, że duchowość odgrywa fundamentalną rolę w adaptacji pacjenta do trudnych lub stresujących sytuacji, gdyż przyczynia się do rozwoju ludzkich umiejętności i kompetencji w zakresie opieki i ochrony życia.

Ogólnie rzecz biorąc, duchowość należy rozumieć jako zjawisko złożone, na które może wpływać kultura, religia, wychowanie, rodzina i osobiste doświadczenia – czynniki, które nie są obce żadnemu człowiekowi. Duchowość może być źródłem odporności, a wiara może stanowić jej ważny składnik. Duchowość może się zatem stać ważnym i cennym źródłem siły związanym z poprawą jakości życia oraz umiejętnością adaptacji i budowania odporności w obliczu choroby (Navas, Villegas 2006). Uznanie duchowości i jej roli to bardzo istotny element kompleksowej opieki nad pacjentem zmagającym się

z poważnymi problemami zdrowotnymi lub chorobami zagrażającymi życiu (Radbruch, Payne 2009). Mary Martínez, Caroline Méndez i Blanca Ballesteros (2004) podkreślają znaczenie dobrostanu duchowego w zmniejszaniu stresu i objawów choroby. Odporność jest związana z duchowością, o ile ta ostatnia staje się sposobem radzenia sobie z trudnymi doświadczeniami – jest jak kotwica pośród cierpienia i trudów choroby (Martinez, Mendez, Ballesteros 2004).

Opieka duchowa jest zarówno osobistą odpowiedzialnością, jak i odpowiedzialnością specjalistów związanych z opieką zdrowotną, których zadaniem jest wspieranie duchowego dobrostanu pacjenta (Torralba 2004).

Szersza definicja duchowości powinna obejmować poczucie kontaktu z samym sobą, wspólnotą ludzi i naturą, a także poczucie celu w życiu (Mytko, Knight 1999: 439–450). Carl Thoresen (1998) wskazuje, że przymiotnik „religijny” odnosi się do przestrzegania przez osobę przekonań, wartości i praktyk przedstawionych jej przez daną społeczność, które determinują sposoby postrzegania i doświadczania życia. Jest to również związane ze zdolnością do znajdowania satysfakcjonujących odpowiedzi na temat życia, choroby i śmierci (Brady i in. 1999: 417–428). W tym sensie duchowość może inspirować ludzi do poszukiwania więzi i sposobów rozumienia innych, ponieważ umożliwia przekraczanie granic dzielących ludzi i pomaga im szukać wspólnego celu. Poprzez świadomość, że wszyscy jesteśmy ze sobą powiązani i że nasze działania mogą mieć wpływ na nas samych i innych, osoby ze zmysłem duchowości mogą skuteczniej szukać sposobów na życie i działania cechujące się większą empatią i troską o innych. Z pewnością jest to szczególnie istotne u osób z demencją lub upośledzeniem poznawczym, gdyż mogą wówczas rozwinąć głębsze poczucie więzi z innymi oraz przekonanie o celowości życia. To z kolei może im pomóc w pokonywaniu codziennych przeciwności i wyzwań.

Innowacje w służbie ponownego nawiązania kontaktu ze światem

Rozszerzona rzeczywistość – główne cechy

Mając na uwadze znaczenie takich czynników, jak odporność poznawcza i duchowość, a także ich wpływ na jakość życia, możemy szukać w nowoczesnej technologii sprzymierzeńca zdolnego do

wzmocnienia tych aspektów oraz dostosowania ich do wymagań i potrzeb osób z demencją lub zaburzeniami poznawczymi.

Rzeczywistość rozszerzona (AR) to rozwijająca się technologia, która w ostatnich latach zyskała dużą popularność. W przeciwieństwie do technologii rzeczywistości wirtualnej, w której użytkownik zanurza się w rzeczywistość wirtualną generowaną przez odpowiednie oprogramowanie i ingeruje w nią za pomocą dodatkowych urządzeń, AR rozszerza zdolności interakcji użytkownika poprzez ustanowienie połączenia pomiędzy światem realnym a obiektami cyfrowymi generowanymi przez oprogramowanie.

Te cyfrowe obiekty są nakładane na elementy świata rzeczywistego lub łączone z nimi, przez co użytkownik doświadcza ich w sposób wzbogacony i rozszerzony. AR oferuje nowy poziom immersji, umożliwiając użytkownikom bardziej dynamiczną i angażującą interakcję ze środowiskiem fizycznym.

Xabier Basogain i jego współpracownicy (2007) twierdzą, że AR nie ma na celu zastąpienia świata rzeczywistego światem wirtualnym, ale raczej utrzymanie namacalnej rzeczywistości, której doświadcza użytkownik i uzupełnienie jej wirtualnymi informacjami. W ten sposób użytkownik nigdy nie traci kontaktu z rzeczywistym, fizycznym środowiskiem, jakie ma przed oczami, a jednocześnie jest w stanie wchodzić w interakcje z prezentowanymi mu informacjami cyfrowymi.

Według Ronalda Azumy (1994) AR jest środowiskiem, które zawiera elementy rzeczywistości wirtualnej, a zarazem aspekty świata rzeczywistego. To kombinacja różnych bodźców z rzeczywistego i wirtualnego kontekstu, które wpływają na użytkownika, modyfikując i wzmacniając możliwości poznawania rzeczywistości i uczenia się. Przy stałej obecności świata rzeczywistego osoby z demencją lub upośledzeniem poznawczym mogą w ten sposób otrzymać impuls, który ułatwi im ponowne nawiązanie kontaktu ze światem.

Aby ustanowić takie połączenie pomiędzy światem rzeczywistym a obiektami lub środowiskami wirtualnymi, można wykorzystać AR na różne sposoby. Metoda rozpoznawania wzorców w AR polega na dodawaniu określonych kształtów lub znaczników do obiektów, z którymi użytkownik wchodzi w interakcję. Dzięki temu AR rozpoznaje te znaczniki i odpowiednio nakłada cyfrowe obiekty na obiekty rzeczywiste – jak opisują to Hirokazu Kato i Mark Billinghurst (1999).

Z kolei metoda rozpoznawania konturów polega na identyfikacji konturu obiektu lub jego części i połączeniu go z obiektami cyfrowymi, by stworzyć doświadczenie AR dające wrażenie lepszej integracji świata prawdziwego z elementami wirtualnymi. Takie podejście pozwala na bardziej płynną integrację pomiędzy światem rzeczywistym a elementami wirtualnymi.

Metoda rozpoznawania powierzchni polega na wykorzystaniu ekranów dotykowych lub projekcji na płaskich powierzchniach, takich jak ściany lub podłogi, do interakcji z obiektami cyfrowymi wyświetlanymi w czasie rzeczywistym. Aplikacja ta wykorzystuje metodę rozpoznawania obrazów w celu uzyskania bardziej naturalnej, realistycznej interakcji ze środowiskiem wirtualnym. Dzięki temu użytkownik wchodzi w interakcję z obiektami cyfrowymi w płynny, naturalny sposób, zanurzając się w angażujące i atrakcyjne doświadczenie AR.

Metoda rozpoznawania lokalizacji opiera się na identyfikacji położenia użytkownika przy użyciu systemów geolokalizacyjnych, takich jak GPS. Na podstawie tych informacji generowane jest wirtualne środowisko powiązane z rzeczywistym środowiskiem użytkownika, co umożliwi nakładanie obiektów cyfrowych na przestrzeń fizyczną w sposób bardzo precyzyjny i dobrany do odpowiedniego kontekstu. Metoda ta pozwala na doświadczenie AR bardziej zintegrowane ze światem rzeczywistym i może stanowić cenną alternatywę w kontekście demencji lub zaburzeń poznawczych – szczególnie takich, które wiążą się z upośledzoną orientacją.

Wdrożenie metod rozpoznawania odgrywa kluczową rolę w tworzeniu angażujących i precyzyjnych doświadczeń AR. Dzięki nim można osiągnąć płynną interakcję pomiędzy środowiskiem fizycznym a elementami cyfrowym, co z kolei zapewnia płynną integrację świata rzeczywistego i wirtualnego.

Oprócz tych metod różni autorzy określają konkretne poziomy AR w zależności od ich złożoności i zastosowanych technologii (Estebanell i in. 2012; Lens-Fitzgerald 2009; Rice 2009):

- Poziom 0 wykorzystuje technikę hiperłącza ze światem fizycznym. Osiąga się to poprzez wykorzystanie kodów kreskowych, kodów QR lub innych metod rozpoznawania obrazu. Na tym poziomie kody działają jako linki do innych treści bez

rejestracji 3D lub śledzenia znaczników. Przypomina to hiperłącza HTML, ale bez potrzeby ręcznego wpisywania.

- Poziom 1 cechuje się tym, że jest w nim stosowana technika śledzenia znaczników. Obejmuje ona rozpoznawanie wzorów 2D i 3D. Według Meritxell Estebanell i jej współpracowników (2012) znaczniki (markery) to głównie kwadratowe, czarno-białe obrazy z prostymi, asymetrycznymi wzorami. Ten rodzaj znacznika może być szczególnie przydatny pacjentom z demencją lub zaburzeniami poznawczymi, gdyż pozwala sparametryzować konkretne impulsy powiązane z różnymi bodźcami poznawczymi oraz generować wzorce i sekwencje pracy dostosowane do każdego pacjenta.
- Poziom 2, bez znaczników, wykorzystuje współrzędne GPS urządzeń elektronicznych do geolokalizacji i nakładania pożądaných obiektów na obrazy świata rzeczywistego. Maarten Lens-Fitzgerald (2009) definiuje to jako AR oparte na kompasie GPS.
- Poziom 3 to widzenie rozszerzone. Robert Rice (2009) twierdzi, że konieczne jest wyjście poza monitor czy tradycyjny wyświetlacz, by dostosować technologię do różnych wyświetlaczy przenośnych (np. okulary). Kiedy AR przechodzi w AV (*augmented vision*), doświadczenie staje się mocniejsze i bardziej angażujące na poziomie kontekstowym i osobistym.

Ta rzeczywistość mieszana, w której spójna integracja polega na połączeniu elementów świata fizycznego z warstwą informacji cyfrowych, integrowana jest w czasie rzeczywistym ze środowiskiem fizycznym, co pozwala na bogatszą i bardziej wzbogacającą interakcję z rzeczywistością, w której znajduje się użytkownik. Krótko mówiąc, w tej technologii zamiana i/lub wzbogacenie danych o rzeczywistości fizycznej jest osiągalne dzięki integracji warstwy cyfrowej z doświadczeniem AR.

Terapeutyczny potencjał rzeczywistości rozszerzonej w opiece nad pacjentami z demencją i upośledzeniem poznawczym

Rozszerzona rzeczywistość została przeanalizowana jako potencjalne narzędzie terapeutyczne w opiece nad pacjentami z demencją i upośledzeniem funkcji poznawczych. Według Any-Isabel

Corregidor-Sánchez i jej współpracowników (2020) AR może poprawić codzienność osób starszych, w tym pacjentów z demencją. Ponadto Lina Lee i jej współpracownicy (2019) sugerują, że AR może podnosić samopoczucie u seniorów poprzez dostarczanie im wciągających i wzbogacających doświadczeń. Han Zheng i jego zespół (2020) stwierdzili, że gry wideo z użyciem AR mogą poprawić samopoczucie emocjonalne u osób starszych. Ponadto w metaanalizie przeprowadzonej przez Yu-Leung Ng i jego współpracowników (2019) stwierdzono, że AR poprawia wydajność fizyczną i wyniki badań psychologicznych u osób starszych.

Jeśli chodzi o terapię poznawczą, Eider Irazoki i jego zespół (2020) stwierdzili, że techniki treningu poznawczego, w tym te z zastosowaniem AR, mogą poprawić funkcje poznawcze u osób z łagodnymi zaburzeniami poznawczymi i demencją. Wykazano również, że AR może pozytywnie wpływać na pamięć u seniorów (Cao 2019). Według Eduarda Quintany i Jesusa Favela (2012) aplikacje AR mogą dostarczać starszym osobom pomocy wizualnej w czasie rzeczywistym, co może wspierać pacjentów z demencją w wykonywaniu codziennych zadań, takich jak identyfikacja obiektów czy zapamiętywanie nazw. Ponadto AR może pomóc poprawić orientację przestrzenną i pamięć, jak wykazano w badaniu przeprowadzonym przez Anę Grasiellę Corrêa i jej zespół (2007), w którym wykorzystano aplikację GenVirtual do celu rehabilitacji poznawczej i motorycznej.

W innym badaniu przeprowadzonym przez Emmanuelle Chapoulie wraz z zespołem (2014) wykorzystano terapię reminiscencyjną z AR do poprawy jakości życia pacjentów z demencją. Terapia ta polegała na prezentowaniu pacjentom obrazów znanych miejsc i przedmiotów, co pozwoliło im przypomnieć sobie przeszłe wydarzenia i stymulowało ich pamięć. Ponadto AR może być wykorzystywana do oceny i diagnozowania demencji, jak to omówiono w artykule Rebeki García-Betances i jej współpracowników (2015), w którym dokonano analizy wykorzystania VR i AR w ocenie i leczeniu choroby Alzheimera.

Według Erica Dishmana (2004) AR może być wykorzystywana do tworzenia systemów opieki społecznej, które umożliwiają opóźnienie hospitalizacji osób z tego typu upośledzeniami. Przedłużenie autonomii i niezależności osób z demencją lub zaburzeniami poznawczymi niewątpliwie stanowi poprawę jakości ich życia. Warto

nawet rozważyć wykorzystanie takiej technologii dla celów prewencyjnych, gdyż można ją stosować do czynności stymulujących pacjenta umysłowo, takich jak czytanie gazet i granie w gry komputerowe, co z kolei może zmniejszyć ryzyko wystąpienia choroby Alzheimera (Papastefanakis i in. 2011).

Trudno jest oddzielić jeden aspekt problemu demencji lub zaburzeń poznawczych od innego, np. od obciążeń opiekuna – czy to profesjonalisty, czy też członka rodziny. W ramach tej szczególnej relacji AR może być ważnym narzędziem zmniejszającym wysiłek i stres związany z opieką nad pacjentem np. z chorobą Alzheimera (Al-Khafaji i in. 2013). Idąc tym tokiem myślenia, AR jest również skuteczna jako narzędzie komunikacji pomiędzy pacjentami i opiekunami, jak wykazano w analizie oprogramowania CIRCA wykorzystanym w badaniach w Szkocji (Dishman, Carrillo 2007).

Możemy potwierdzić, że AR oferuje szeroki potencjał terapeutyczny w opiece nad osobami z demencją i zaburzeniami poznawczymi. Umożliwiając stymulację umysłową, poprawę komunikacji, wzmocnienie pamięci i zmniejszając stres opiekuna, AR uznawana jest za skuteczne narzędzie mogące poprawić codzienne czynności życiowe, samopoczucie emocjonalne, funkcje poznawcze i pamięć u osób starszych. Co więcej, wachlarz jej użyteczności rozciąga się od rehabilitacji i terapii reminiscencyjnej aż po ocenę i diagnozę choroby. Potrzeba jednak więcej badań, by w pełni wykorzystać potencjał tej dziedziny i opracować bardziej skuteczne, spersonalizowane zastosowania, dostosowane do konkretnych potrzeb pacjentów z demencją lub zaburzeniami poznawczymi.

Dostosowanie rzeczywistości rozszerzonej pod kątem pacjentów z różnymi potrzebami poznawczymi

Dostosowanie rzeczywistości rozszerzonej jest szczególnie ważna w kontekście interakcji z pacjentami z demencją lub upośledzeniem funkcji poznawczych. Mocne kolory i wysoki kontrast powodują, że przedmioty są bardziej widoczne i łatwiejsze do rozróżnienia przez pacjenta, a wykorzystanie narzędzi związanych z gramami angażuje starszą osobę w doświadczenie AR w sposób aktywny i atrakcyjny. Zaleca się również dostosowanie liczby i złożoności elementów cyfrowych do zdolności poznawczych pacjenta i jego możliwości

koncentracji uwagi, by uniknąć przeciążenia umysłowego mogącego utrudniać interakcję i zaplanowaną stymulację.

Według Veróniki Pensosi i Blanki Villamii (2012) AR umożliwia tworzenie różnych scenariuszy, w ramach których można odpowiednio spersonalizować środowisko pacjenta i – w zależności od potrzeb – podnosić stopień trudności tej rzeczywistości, a tym samym umożliwić lekarzom dokonywanie różnych ocen w zależności od osiągniętych wyników.

Można zatem stwierdzić, że możliwości i funkcje AR mogą być dostosowywane do pacjentów o różnych potrzebach poznawczych. Można je adaptować do różnych scenariuszy i poziomów upośledzenia funkcji poznawczych, przez co mogą się one stać narzędziem nauki dostosowanej do indywidualnych potrzeb danej osoby. Pokazuje to potencjał AR w leczeniu zaburzeń poznawczych i demencji.

Ocena skuteczności zastosowania rzeczywistości rozszerzonej w leczeniu pacjentów z demencją i upośledzeniem poznawczym

Jednym z największych wyzwań jest ocena skuteczności rzeczywistości rozszerzonej w leczeniu pacjentów z demencją lub upośledzeniem funkcji poznawczych, co jest niewątpliwie bardzo złożoną kwestią. Trzeba się skupić na jakości życia jako wyniku referencyjnym, by zbadać skuteczność możliwych interwencji u osób z demencją lub zaburzeniami poznawczymi, a zarazem wziąć pod uwagę trudności związane z ich oceną wynikające z faktu, że jest to złożony problem, wobec którego nie ma jednego podejścia teoretycznego lub koncepcyjnego. Aby ocenić skuteczność AR w leczeniu pacjentów z demencją lub upośledzeniem poznawczym, można się posłużyć takimi narzędziami, jak raporty pacjentów – otrzymamy wówczas ocenę bezpośrednio od osób zainteresowanych. Można także wykorzystać informacje przekazane przez opiekunów na drodze wywiadów. Przydane mogą też być systematyczne obserwacje odnotowywane w narzędziach takich, jak np. Mapping Opieki nad Pacjentem z Demencją (DCM) – pozwala on na analizę zachowania pacjentów w trakcie leczenia. Do oceny jakości życia pacjenta można też użyć narzędzi dotyczących konkretnej choroby, np. QOL-AD – „Pomiar Jakości Życia w Chorobie Alzheimera”.

Można zatem uznać, że ocena skuteczności stosowania rzeczywistości rozszerzonej w leczeniu pacjentów z demencją lub zaburzeniami poznawczymi jest kwestią złożoną, która wymaga specyficznych instrumentów pomiarowych dostosowanych do potrzeb pacjenta.

Wnioski

Duchowość osiąga się poprzez transcendencję rozumianą jako zdolność do przekraczania siebie i zwracania się ku innym, przez co nawiązujemy ważne, głębokie relacje nadające sens naszemu życiu. Osiągamy to dzięki temu, że mamy poczucie pewnej kontroli nad sobą, a tym samym nad własnym życiem. To postrzeganie siebie jest ściśle związane z naszym wewnętrznym centrum kontroli, które działa jako podstawowy filar odporności psychicznej.

W tym kontekście technologia rzeczywistości rozszerzonej odgrywa istotną rolę w umożliwianiu osobom z demencją lub zaburzeniami poznawczymi doświadczania poczucia celowej interakcji z otoczeniem. Nie tylko pomaga to w podnoszeniu ich poczucia autonomii, ale też ma pozytywny wpływ na jakość życia zarówno osób z demencją lub zaburzeniami poznawczymi, jak i ich opiekunów.

Gdy osoby z demencją lub zaburzeniami poznawczymi czują, że mają większą kontrolę nad własnym życiem dzięki rzeczywistości rozszerzonej, otwiera im to drogę do odzyskania utraconej autonomii. Przekłada się to z kolei na poprawę jakości ich życia, ponieważ mogą aktywnie uczestniczyć w codziennych czynnościach, wchodzić w interakcje z otoczeniem i nawiązywać znaczące relacje z innymi. Ta zwiększona autonomia ma również pozytywny wpływ na życie opiekunów, którzy doświadczają niższego poziomu stresu, widząc, że ich bliscy odzyskują poczucie niezależności i zadowolenia.

Podsumowując, dzięki AR osoby z demencją lub upośledzeniem funkcji poznawczych czują się na nowo „podłączone” do swego wewnętrznego centrum kontroli, co niewątpliwie buduje ich odporność psychiczną. Wspiera ją także silniejsze poczucie niezależności. Wszystko to ma też pozytywny wpływ na otwartość na innych – i właśnie tego rodzaju transcendencja, którą wiążemy również z duchowością, ma najlepszy wpływ na jakość życia osób z demencją lub upośledzeniem funkcji poznawczych, a także na jakość życia ich opiekunów.

Bibliografia

- Abellaneda-Pérez K., Cattaneo G., Cabello-Toscano M., Solana-Sánchez J., Mulet-Pons L., Vaqué-Alcázar L., Perellón-Alfonso R., Solé-Padullés C., Bargalló N., Tormos J.M., Pascual-Leone A., Bartrés-Faz D. (2023). *Purpose in Life Promotes Resilience to Age-related Brain Burden in Middle-aged Adults*, „Alzheimer's Research & Therapy”, t. 15, nr 1, art. 49, doi:10.1186/s13195-023-01198-6
- Al-Khafaji N.J., Al Shaher M.A., Al-Khafaji M.J., Ahmed Asmail M.A. (2013). *Use BuildAR to Help the Alzheimer's Disease Patients*. Paper presented at The International Conference on E-Technologies and Business on the Web (EBW2013), s. 280–284.
- Angevaere Milou J., Vonk Jet M.J., Bertola L., Zahodne L., Watson C.W.-M., Boehme A., Schupf N., Mayeux R., Geerlings M.I., Manly J.J. (2022). *Predictors of Incident Mild Cognitive Impairment and Its Course in a Diverse Community-Based Population*, „Neurology”, t. 98, nr 1, e15–e26, doi:10.1212/WNL.0000000000013017
- Arenaza-Urquijo E.M., Przybelski S.A., Machulda M.M., Knopman D.S., Lowe V.J., Mielke M.M., Reddy A.L., Geda Y.E., Jack C.R., Petersen R.C. (2020). *Better Stress Coping Associated with Lower Tau in Amyloid-Positive Cognitively Unimpaired Older Adults*, „Neurology”, t. 94, nr 15, e1571–e1579.
- Azuma R.T. (1997). *A Survey of Augmented Reality*, „Presence: Teleoperators and Virtual Environment”, t. 6, nr 4, s. 355–385, <https://doi.org/10.1162/pres.1997.6.4.355>
- Basogain X., Olabe M., Espinosa K., Rouèche C., Olabe J.C. (2007). *Realidad Aumentada en la Educación: Una tecnología emergente*. Communication presented in Online Educa Madrid 2007: 7^a Conferencia Internacional de la Educación y la Formación basada en las Tecnologías, Madrid.
- Boylan J.M., Tsenkova V.K., Miyamoto Y., Ryff C.D. (2017). *Psychological Resources and Glucoregulation in Japanese Adults: Findings from MIDJA*, „Health Psychology”, t. 36, nr 5, s. 449–457, <https://doi.org/10.1037/hea0000455>.
- Brady M.J., Peterman A.H., Fitchett G., Mo M., Cella D. (1999). *A Case for Including Spirituality in Quality of Life Measurement in Oncology*, „Psycho-Oncology”, t. 8, nr 5, s. 417–428, doi:10.1002/(SICI)1099-1611(199909/10)8:5
- Brodaty H., Arasaratnam C. (2012). *Meta-Analysis of Nonpharmacological Interventions for Neuropsychiatric Symptoms of Dementia*, „The American Journal of Psychiatry”, t. 169, nr 9, s. 946–953, doi:10.1176/appi.ajp.2012.11101529
- Campbell-Sills L., Cohan S.L., Stein M.B. (2006). *Relationship of Resilience to Personality, Coping, and Psychiatric Symptoms in Young Adults*, „Behaviour Research and Therapy”, t. 44, nr 4, s. 585–599, doi:10.1016/j.brat.2005.05.001

- Cao Y. (2019). *The Influence of Video Game Intervention on the Memory of the Elderly*, „Advances in Social Science, Education and Humanities Research (ASSEHR)”, t. 300, s. 206–211, doi:10.2991/erss-18.2019.41
- Casaletto K.B., Rentería M.A., Pa J., Tom S.E., Harrati A., Armstrong N.M., Rajan K.B., Mungas D., Walters S., Kramer J., Zahodne L.B. (2020). *Late-life Physical and Cognitive Activities Independently Contribute to Brain and Cognitive Resilience*, „Journal of Alzheimer’s Disease”, t. 74, nr 1, s. 363–376, doi:10.3233/JAD-191114
- Cattaneo G., Bartrés-Faz D., Morris T.P., Sánchez J.S., Macià D., Tarrero C., Tormos J.M., Pascual-Leone A. (2018). *The Barcelona Brain Health Initiative: A Cohort Study to Define and Promote Determinants of Brain Health*, „Frontiers in Aging Neuroscience”, t. 10, art. 321, <https://doi.org/10.3389/fnagi.2018.00321>
- Chang Y., Etnier J.L. (2009). *Effects of an Acute Bout of Localized Resistance Exercise on Cognitive Performance in Middle-aged Adults: A Randomized Controlled Trial Study*, „Psychology of Sport and Exercise”, t. 10, nr 1, s. 19–24, doi:10.1016/j.psychsport.2008.05.004
- Chapoulie E., Guerchouche R., Petit P., Chaurasia G., Robert P., Drettakis G. (2014). *Reminiscence Therapy Using Image-based Rendering in VR*, [w:] *2014 IEEE Virtual Reality (VR)*, Minneapolis (MN): IEEE Computer Society, s. 45–50, doi:10.1109/VR.2014.6802049
- Charisis S., Ntanasi E., Yannakoulia M., Anastasiou C.A., Kosmidis M.H., Dardiotis E., Hadjigeorgiou G., Sakka P., Scarmeas N. (2021). *Mediterranean Diet and Risk for Dementia and Cognitive Decline in a Mediterranean Population*, „Journal of the American Geriatrics Society”, t. 69, nr 6, s. 1548–1559, <https://doi.org/10.1111/jgs.17072>
- Chételat G., Mézenge F., Tomadesso C., Landeau B., Arenaza-Urquijo E., Rauchs G., André C., de Flores R., Egret S., Gonneaud J., Poinsel G., Chocat A., Quillard A., Desgranges B., Bloch J., Ricard M., Lutz A. (2017). *Reduced Age-associated Brain Changes in Expert Meditators: A Multimodal Neuroimaging Pilot Study*, „Scientific Reports”, t. 7, nr 1, art. 10160, doi:10.1038/s41598-017-07764-x
- Clare L., Kinsella G., Logsdon R., Whitlatch C., Zarit S. (2011). *Building Resilience in Mild Cognitive Impairment and Early-Stage Dementia: Innovative Approaches to Intervention and Outcome Evaluation*, [w:] B. Resnick, L. Gwyther, K. Roberto (red.), *Resilience in Aging: Concepts, Research, and Outcomes*, New York: Springer, s. 245–259, doi:10.1007/978-1-4419-0232-0_16
- Cohen S. (2004). *Social Relationships and Health*, „The American Psychologist”, vol. 59, nr 8, s. 676–684, doi:10.1037/0003-066X.59.8.676
- Collins B.E., Martin J.C., Ashmore R.D., Ross L. (1973). *Some Dimensions of the Internal-external Metaphor in Theories of Personality*, „Journal of Personality”, t. 41, nr 4, s. 471–492, doi:10.1111/j.1467-6494.1973.tb00107.x

- Corrêa A.G., Assis G., Nascimento M., Ficheman I., de Deus Lopes R. (2007). *GenVirtual: An Augmented Reality Musical Game for Cognitive and Motor Rehabilitation*, „Virtual Rehabilitation”, s. 1–6, doi:10.1109/ICVR.2007.4362120
- Corregidor-Sánchez A., Segura-Fragoso A., Criado-Álvarez J., Rodríguez-Hernández M., Mohedano-Moriano A., Polonio-López B. (2020). *Effectiveness of Virtual Reality Systems to Improve the Activities of Daily Life in Older People*, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, t. 17, nr 17, art. 6283, doi:10.3390/ijerph17176283.10.3390/ijerph17176283
- Dishman E. (2004). *Inventing Wellness Systems for Aging in Place*, „Computer”, t. 37, nr 5, s. 34–41, doi:10.1109/MC.2004.1297237
- Dishman E., Carrillo M.C. (2007). *Perspective on Everyday Technologies for Alzheimer's Care: Research Findings, Directions, and Challenges*, „Alzheimer's & Dementia: The Journal of the Alzheimer's Association”, t. 3, nr 3, s. 227–234, doi:10.1016/j.jalz.2007.04.387
- Estebanell M., Ferrés J., Cornellà P., Codina D. (2012). *Realidad aumentada y códigos QR en educación*, [w:] J. Hernández, M. Pennesi, D. Sobrino, A. Vázquez (red.), *Tendencias emergentes en educación con TIC*, Barcelona: Editorial Espiral, s. 277–320.
- Fernández-Lansac V., Crespo López M., Cáceres R., Rodríguez-Poyo M. (2012). *Resiliencia en cuidadores de personas con demencia: estudio preliminar*, „Revista Española de Geriatria y Gerontología”, t. 47, nr 3, s. 102–109, doi:10.1016/j.regg.2011.11.004
- Fletcher D., Sarkar M. (2013). *Psychological Resilience: A Review and Critique of Definitions, Concepts, and Theory*, „European Psychologist”, t. 18, nr 1, s. 12–23, doi:10.1027/1016-9040/a000124.
- Friedman E.M., Hayney M., Love G.D., Singer B.H., Ryff C.D. (2007). *Plasma Interleukin-6 and Soluble IL-6 Receptors Are Associated with Psychological Well-being in Aging Women*, „Health Psychology”, t. 26, nr 3, s. 305–313, <https://doi.org/10.1037/0278-6133.26.3.305>
- Fumaz C.R., Ayestaran A., Perez-Alvarez N., Muñoz-Moreno J.A., Moltó J., Ferrer M.J., Clotet B. (2015). *Resilience, Ageing, and Quality of Life in Long-Term Diagnosed HIV-Infected Patients*, „AIDS Care”, t. 27, nr 11, s. 1396–1403, doi:10.1080/09540121.2015.1114989
- García-Betances R.I., Arredondo Waldmeyer M.T., Fico G., Cabrera-Umpiérrez M.F. (2015). *A Succinct Overview of Virtual Reality Technology Use in Alzheimer's Disease*, „Frontiers in Aging Neuroscience”, t. 7, art. 80, doi:10.3389/fnagi.2015.00080
- Hildon Z., Montgomery S.M., Blane D., Wiggins R.D., Netuveli G. (2009). *Examining Resilience of Quality of Life in the Face of Health-related and Psychosocial Adversity at Older Ages: What is Right About the Way We Age?* „The Gerontologist”, t. 50, nr 1, s. 36–47, doi:10.1093/geront/gnp067

- Ionescu D.F., Niciu M.J., Mathews D.C., Richards E.M., Zarate Jr, C.A. (2013). *Neurobiology of Anxious Depression: A Review*, *Depression and Anxiety*, t. 30, nr 4, s. 374–385, doi:10.1002/da.22095
- Irazoki E., Contreras-Somoza L.-M., Toribio-Guzmán J.-M., Jenaro-Río C., van der Roest H., Franco-Martín M.A. (2020). *Technologies for Cognitive Training and Cognitive Rehabilitation for People With Mild Cognitive Impairment and Dementia: A Systematic Review*, „*Frontiers in Psychology*”, t. 11, s. 1–17, doi:10.3389/fpsyg.2020.00648
- Jiménez Ambriz M.G. (2011). *La resiliencia, el tesoro de las personas mayores*, „*Revista Española de Geriatria y Gerontología*”, t. 46, nr 2, s. 59–60, doi:10.1016/j.regg.2010.12.002
- Kato H., Billinghurst M. (1999). *Marker Tracking and HMD Calibration for a Video-based Augmented Reality Conferencing System*, [w:] *Proceedings 2nd IEEE and ACM International Workshop on Augmented Reality (IWAR'99)*, Los Alamitos (CA): IEEE Computer Society, s. 85–94, doi:10.1109/IWAR.1999.803809
- Kivipelto M., Mangialasche F., Ngandu T. (2018). *Lifestyle Interventions to Prevent Cognitive Impairment, Dementia and Alzheimer Disease*, „*Nature Reviews Neurology*”, t. 14, nr 11, s. 653–666, doi:10.1038/s41582-018-0070-3
- Lee L., Kim M.J., Hwang W. (2019). *Potential of Augmented Reality and Virtual Reality Technologies to Promote Wellbeing in Older Adults*, „*Applied Sciences*”, t. 9, nr 17, art. 3556, doi:10.3390/app9173556
- Lens-Fitzgerald M. (2009). *Augmented Reality Hyper Cycle*, <https://www.perey.com/MobileARSummit/Layar-Was-there-movement-on-the-AR-Hype-Cycle.pdf> [dostęp: 10.01.2024].
- Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B. (2000). *The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work*, „*Child Development*”, t. 71, nr 3, s. 543–562, doi:10.1111/1467-8624.00164
- Martínez M., Méndez C., Ballesteros B. (2004). *Características espirituales y religiosas de pacientes con cáncer que asisten al Centro Javeriano de Oncología*, „*Universitas Psychologica*”, t. 3, nr 2, s. 231–246.
- Meléndez J.C., Satorres E., Redondo R., Escudero J., Pitarque A. (2018). *Wellbeing, Resilience, and Coping: Are There Differences between Healthy Older Adults, Adults with Mild Cognitive Impairment, and Adults with Alzheimer-type Dementia?* „*Archives of Gerontology and Geriatrics*”, t. 77, s. 38–43, doi:10.1016/j.archger.2018.04.004
- Mytko J.J., Knight S.J. (1999). *Body, Mind and Spirit: Towards the Integration of Religiosity and Spirituality in Cancer Quality of Life Research*, „*Psycho-Oncology*”, t. 8, nr 5, s. 439–450, doi:10.1002/(sici)1099-1611(199909/10)8:5<439::aid-pon421>3.0.co;2-1
- Navas C., Villegas H. (2006). *Espiritualidad y salud*, „*Revista Ciencias de la Educación*”, t. 1, nr 27, s. 29–45.

- Ng Y., Flora M., Ho F., Ip P., Fu K. (2019). *Effectiveness of Virtual and Augmented Reality-enhanced Exercise on Physical Activity, Psychological Outcomes, and Physical Performance: A Systematic Review and Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials*, „Computers in Human Behavior”, t. 99, s. 278–291, doi:10.1016/j.chb.2019.05.026
- Papastefanakis E., Miliotis T., Perissinaki I., Kyriklaki A., Gargeraki A., Peteinaraki E., Simos P., Panagiotakis S., Maniorou K., Vgontzas A. (2011). *Savion: An Interactive Cognitive Enhancement Software for the Elderly*, [w:] *PETRA '11: Proceedings of the 4th International Conference on PErvasive Technologies Related to Assistive Environments, May 2011*, art. 49, s. 1–7, doi:10.1145/2141622.2141680
- Pensosi V., Villamía B. (2012). *Proyectos de la Fundación Orange a favor de las personas con barreras de comunicación*. Repositorio Universidade da Coruña, <http://hdl.handle.net/2183/13211>
- Pidgeon A., Rowe N., Magyar H., Stapleton P., Lo B. (2014). *Examining Characteristics of Resilience among University Students: An International Study*, „Journal of Social Sciences”, t. 2, nr 11, s. 14–22, doi:10.4236/jss.2014.211003
- Quintana E., Favela J. (2012). *Augmented Reality Annotations to Assist Persons With Alzheimer's and Their Caregivers*, „Personal and Ubiquitous Computing”, t. 17, s. 1105–1116, doi:10.1007/s00779-012-0558-6
- Radbruch L., Payne S. (2009). *White Paper on Standards and Norms for Hospice and Palliative Care in Europe: Part 1*, „European Journal of Palliative Care”, t. 16, nr 6, s. 278–289.
- Reich J.W., Zautra A.J., Hall J.S. (red.) (2020). *Handbook of Adult Resilience*, New York: Guilford Press.
- Rice R. (2009). *Augmented Vision and the Decade of Ubiquity*, <http://curious-raven.com/future-vision/2009/3/20/augmented-visionand-the-decade-ofubiquity.html> [dostęp: 10.01.2024].
- Richardson G.E. (2002). *The Metatheory of Resilience and Resiliency*, „Journal of Clinical Psychology”, t. 58, nr 3, s. 307–321, doi:10.1002/jclp.10020
- Rickenbach E.H., Condeelis K.L., Haley W.E. (2015). *Daily Stressors and Emotional Reactivity in Individuals with Mild Cognitive Impairment and Cognitively Healthy Controls*, „Psychology and Aging”, t. 30, nr 2, s. 420–431, doi:10.1037/a0038973
- Rojas Marcos L. (2010). *Superar la adversidad. El poder de la resiliencia*, Madrid: Espasa.
- Rotter J.B. (1966). *Generalized Expectancies for Internal versus External Control of Reinforcement*, „Psychological Monographs. General and Applied”, vol. 80, nr 1, s. 1–28, <https://doi.org/10.1037/h0092976>
- Rutter M. (1985). *Resilience in the Face of Adversity: Protective Factors and Resistance to Psychiatric Disorder*, „The British Journal of Psychiatry”, t. 147, nr 6, s. 598–611, doi:10.1192/bjp.147.6.598

- Ryff C.D., Keyes C.L.M. (1995). *The Structure of Psychological Well-Being Revisited*, „Journal of Personality and Social Psychology”, t. 69, nr 4, s. 719–727, <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Smith C., Dobbins C., Wallston K. (1991). *The Mediatonal Role of Perceived Competence in Psychological Adjustment to Rheumatoid Arthritis*, „Journal of Applied Social Psychology”, t. 21, s. 1218–1244, doi:10.1111/j.1559-1816.1991.tb00467.x
- Thoresen C.E. (1998). *Spirituality, Health, and Science: The Coming Revival?* [w:] S. Roth-Roemer, S.R. Kurpius, C. Carmin (red.), *The Emerging Role of Counseling Psychology in Health Care*, New York: W.W. Norton & Co., s. 409–431.
- Torrallba F. (2004). *Necesidades espirituales del ser humano. Cuestiones preliminares*, „Labor Hospitalaria”, nr 271, s. 7–16.
- Troy A.S., Mauss I.B. (2011). *Resilience in the Face of Stress: Emotion Regulation as a Protective Factor*, [w:] S.M. Southwick, B.T. Litz, D. Charney, M.J. Friedman (red.), *Resilience and Mental Health: Challenges Across the Lifespan*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 30–44.
- Valenzuela M.J., Sachdev P. (2006). *Brain Reserve and Dementia: A Systematic Review*, „Psychological Medicine”, t. 36, nr 4, s. 441–454, doi:10.1017/S0033291705006264
- Vanistendael S. (1997). *La resiliència o el realisme de l'esperança*, Barcelona: Claret.
- Wallston B.D., Wallston K.A. (1978). *Locus of Control and Health: A Review of the Literature*, „Health Education Monographs”, t. 6, nr 2, s. 107–117, doi:10.1177/109019817800600102
- Zheng H., Li J., Salmon C., Theng Y. (2020). *The Effects of Exergames on Emotional Well-being of Older Adults*, „Computers in Human Behavior”, t. 110, art. 106383, doi:10.1016/j.chb.2020.106383

ADRES DO KORESPONDENCJI

Yago Lavandeira Amenedo
Uniwersytet Abat Oliba CEU, Barcelona
CEU International Doctoral School (CEINDO)
e-mail: ylavandeiraa@uao.es

Raporty z badań

SPI Vol. 27, 2024/1 / e-ISSN 2450-5366

Research reports

Iwona Sikorska
ORCID: 0000-0002-1309-8065
Uniwersytet Jagielloński

Małgorzata Stępień-Nycz
ORCID: 0000-0002-5470-0083
Uniwersytet Jagielloński

Marta Białecką
ORCID: 0000-0002-0909-7123
Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu

Jak rozwijać rozumienie społeczne u młodzieży? Wnioski z krótkoterminowego treningu opartego na konwersacji

SŁOWA KLUCZOWE
rozumienie społeczne,
adolescencja, teoria
umysłu, trening oparty
na konwersacji

ABSTRAKT

Adolescencja to okres rozwojowy charakteryzujący się intensyfikacją i znaczącymi zmianami w obszarze kontaktów społecznych. W tym okresie maleje rola rodziców, wzrasta natomiast znaczenie grup rówieśniczych. Rówieśnicy, a zwłaszcza przyjaciele, mogą zapewniać wsparcie instrumentalne i emocjonalne oraz być znaczącym źródłem poczucia bezpieczeństwa, uczuć i intymności. Dodatkowo relacje rówieśnicze stanowią swego rodzaju poligon doświadczalny dla ćwiczenia wielu kompetencji niezbędnych w złożonych sytuacjach społecznych, takich jak radzenie sobie z problemami społecznymi, rozwiązywanie konfliktów czy negocjacje. Większa intensyfikacja kontaktów z rówieśnikami może również zwiększyć zdolność nastolatków

SPI Vol. 27, 2024/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.1.008pl
Nadesłano: 04.12.2023
Zaakceptowano: 22.02.2024

w zakresie rozumienia społecznego. Z tego powodu ćwiczenie umiejętności rozumienia społecznego w grupie rówieśniczej może poprawić funkcjonowanie społeczne młodzieży. Mając na uwadze powyższe założenia praktyczne i edukacyjne, podjęto próbę potwierdzenia skuteczności treningu opartego na konwersacji w zakresie rozumienia społecznego z intencją zidentyfikowania czynników potencjalnie wspierających lub zmniejszających tę skuteczność.

Rozumienie społeczne, czyli umiejętność rozumienia siebie i innych w różnych sytuacjach społecznych, rozwija się w dzieciństwie i okresie dojrzewania. Ponieważ umiejętność ta wpływa na efektywne funkcjonowanie społeczne nastolatków i rozwija się w kontekście społecznym, zaproponowano trening, którego celem jest stymulowanie rozwoju tej umiejętności w oparciu o społeczno-konstruktywistyczne podejście do rozumienia społecznego. Skuteczność treningu doskonalącego rozumienie własnych i cudzych stanów mentalnych zbadano na próbie polskiej młodzieży (N = 65, średni wiek = 14,6 lat). Adolescenci wzięli udział w dziewięciu półtoragodzinnych sesjach, w podziale na trzy grupy: jedną eksperymentalną (rozumienie społeczne, n = 26) i dwie grupy kontrolne – percepcja/uwaga (n = 17) i literatura/film (n = 22). Pomimo że nie stwierdzono bezpośredniego wpływu treningu teorii umysłu, wyniki dostarczyły ważnych obserwacji do dalszych prac nad treningiem rozumienia społecznego wśród młodzieży.

Rozumienie społeczne a społeczne funkcjonowanie w okresie adolescencji

Rozumienie społeczne (*social understanding*; dalej cytowane za polskim skrótem: RS) jest szerokim pojęciem, które opisuje rozumienie świata społecznego i psychologicznego (Carpendale, Lewis 2006). Pierwsze oznaki takiego rozumienia obserwuje się już na wczesnym etapie życia (Astington, Hughes 2013; Białecka-Pikul i in. 2022). Przykładowo rozróżnianie przez małe dzieci fałszywych przekonań – zwykle w wieku około czterech lat (Wellman i in. 2001) – uważane jest za kamień milowy w rozwoju tej zdolności. Niemniej jednak RS rozwija się także poza okresem przedszkolnym – rozwój ten trwa aż do późnego dzieciństwa i okresu dojrzewania (Devine, Lecce 2021). Wraz z wiekiem dzieci ich teoria umysłu rozwija się od intuicyjnej do bardziej refleksyjnej, aż wreszcie nabywają one umiejętność rekurencyjnego i interpretacyjnego rozumienia umysłów (Astington, Hughes 2013).

RS umożliwia rozumienie i radzenie sobie z niejednoznacznością w sytuacjach społecznych (Białęcka-Pikul, Hughes 2013), dokonywanie elastycznych i zróżnicowanych interpretacji sytuacji lub informacji (Weimer i in. 2017), rozumienie języka niedosłownego (np. żartów, sarkazmu, metafor lub aluzji; zob. Happé 1995; Hauptman i in. 2023) oraz przekonywanie innych (Kołodziejczyk, Bosacki 2016). Rozwój RS można stymulować poprzez interakcje z innymi i używanie języka, co z kolei wiąże się z komunikacją i rozumieniem (Carpendale, Lewis 2020). Wiele badań potwierdza znaczenie wpływu społecznego dla rozwoju teorii umysłu u dzieci (Hughes, Devine 2015b) i młodzieży (Bosacki 2021; Hughes, Devine 2015a).

Badania wskazują również na pozytywną wzajemną zależność pomiędzy RS u dzieci a ich funkcjonowaniem społecznym. Na przykład dzieci, które mają lepsze RS, z powodzeniem dołączają do grup rówieśniczych, potrafią im przewodzić (Peterson i in. 2007) i bronić własnego zdania (Peterson i in. 2016). Często są też one lubiane w swych grupach (Slaughter i in. 2002). Bardziej zaawansowane RS wydaje się szczególnie ważne dla nastolatków, które są zmuszone odnajdywać się w coraz bardziej społecznie skomplikowanym świecie (Bosacki 2021). Przykładowo nastolatki muszą rozumieć komunikaty perswazyjne, ponieważ umożliwia im to opieranie się informacjom niezgodnym z ich wartościami i potrzebami lub obronę przed manipulacją (Castonguay 2022). Muszą one również rozumieć język niedosłowny (zdolność oparta na mechanizmach zarówno językowych, jak i społeczno-poznawczych; zob. Hauptman i in. 2023), który jest powszechnie używany w wielu sytuacjach społecznych i ma kluczowe znaczenie dla sukcesu komunikacyjnego.

Przyjmowanie perspektywy, czyli proces poznawczy polegający na zrozumieniu punktu widzenia innej osoby, umożliwia jednostkom angażowanie się w bardziej elastyczne zachowania społeczne i moderowanie własnych relacji społecznych (Van der Graaff i in. 2018; Derksen i in. 2018). Umiejętność przyjmowania perspektywy może wspierać utrzymywanie wysokiej jakości relacji i udanych przyjaźni (Flannery, Smith 2017). Co więcej, wyższe umiejętności RS są silnie związane z budowaniem przyjaźni wśród dorastających dziewcząt (Gazelle i in. 2022), z nawiązywaniem satysfakcjonujących relacji z rówieśnikami u dorastających chłopców (postrzeganym jako silniejsze przywiązanie do rówieśników) (Białęcka-Pikul i in. 2021)

oraz z niższym niezadowoleniem społecznym i samotnością u obu płci (Bosacki i in. 2020; Caputi i in. 2017).

Ponadto niższe poziomy RS mogą być związane ze złym zachowaniem. Na przykład u nastolatków, którzy dopuszczali się agresji, niższy poziom RS wiązał się z eksternalizacją problemów (Heleniak, McLaughlin 2020). Niedawna metaanaliza ujawniła też, że deficyty teorii umysłu mają związek ze skłonnością do samobójstw w próbkach klinicznych dorosłych i młodzieży (Nestor, Sutherland 2022). Nie przesądzając z góry o kierunku lub naturze tego związku (przyczynowy czy zaledwie korelacyjny), autorzy tych badań sugerują, że teorię umysłu można ukierunkowywać i modyfikować za pomocą określonych interwencji – tak, by zredukować wspomniane ryzyko w najbardziej podatnych grupach.

Rozumienie społeczne ma kluczowe znaczenie dla poruszania się w coraz bardziej złożonym świecie społecznym nastolatków (Weimer i in. 2021) i radzenia sobie z wyższą podatnością na problemy psychiczne wynikające ze zmian hormonalnych, neurologicznych, społecznych i psychologicznych, które kumulują się w okresie dojrzewania (Blakemore 2019). W związku z tym uzasadnione jest podejmowanie prób wspierania nastolatków w rozwoju RS, nie tylko w nietypowo rozwijających się lub szczególnie wrażliwych grupach, ale także w gronie typowo rozwijającej się młodzieży reprezentatywnej dla populacji ogólnej. Takie szkolenia mogą być czynnikiem ochronnym w tym wyjątkowo dynamicznym okresie życia, bogatym w doświadczenia afektywno-społeczne (Crone, Dahl 2012).

Co więcej, istnieją przekonujące dowody na to, że okres dojrzewania jest czasem dalszego rozwoju RS, co pokazują zarówno badania przekrojowe (Gabriel i in. 2021), jak i badania podłużne (Bialecka-Pikul i in. 2020), choć rozwój ten jest czasami bardzo subtelny (Stępień-Nycz i in. 2021). Ponadto analiza poziomu wyników nastolatków w różnych pomiarach teorii umysłu wykazuje, że zawsze jest możliwość poprawy, gdyż nie zaobserwowano efektu maksymalnego pułapu w wielu zadaniach mierzących różnorodne aspekty społecznego poznania (Bialecka-Pikul i in. 2016). Dlatego też wydaje się zasadne pytanie o to, w jaki sposób należy wdrażać odpowiednie interwencje, by wesprzeć umiejętności nastolatków i jakiego rodzaju szkolenia będą najbardziej skuteczne w odniesieniu do RS.

W jaki sposób powinniśmy rozwijać rozumienie społeczne u adolescentów?

Mimo że RS rozwija się naturalnie poprzez kontakt społeczny z rodziną, szkołą i grupami rówieśniczymi, mocne dowody wskazują na skuteczność treningu teorii umysłu w różnych badanych grupach. Metaanaliza programów ukierunkowanych na trening teorii umysłu dla dzieci (zarówno rozwijających się normalnie, jak i tych z zaburzeniami ze spektrum autyzmu) testowanych w badaniach kontrolowanych (Hofmann i in. 2016) wykazała umiarkowany pozytywny wpływ na teorię umysłu uczestników. Warto zauważyć, że – jak wykazała niedawna metaanaliza badań z udziałem zdrowych uczestników (Roheger i in. 2022) – pozytywne skutki treningu rozumienia społecznego zaobserwowano nie tylko we wczesnym dzieciństwie, ale także w późniejszym dzieciństwie i w okresie dorosłości.

Programy szkoleniowe uwzględnione w metaanalizach obejmowały wiele procedur (np. narracje, rozmowy, dyskusje, filmy wideo, odgrywanie ról, korygujące informacje zwrotne i zabawy socjodramatyczne). Niemożliwe było przeanalizowanie różnic w skuteczności w zależności od konkretnej treści programu szkoleniowego. Niemniej wiele wniosków potwierdziło skuteczność programów opartych na rozmowie i refleksji nad stanami psychicznymi własnymi oraz innych osób. Na przykład Serena Lecce i jej współpracownicy (2014) stwierdzili, że ekspozycja na liczne rozmowy o stanach mentalnych poprawiła RS u 9–10-letnich dzieci. Federica Bianco wraz z zespołem (2016) próbowała zidentyfikować mechanizm leżący u podstaw tej poprawy i doszła do wniosku, że kluczowe było tu utworzenie swojego „rusztowania” dla bardziej dojrzałego rozumienia różnych sytuacji społecznych. Twierdzenie to jest zgodne ze społeczno-konstruktywistycznym podejściem do rozwoju rozumienia społecznego, zgodnie z którym szczególnie ważne są rozmowy zwiększające możliwość dzielenia się przemyśleniami, różnicowania, koordynowania i konfrontowania własnej perspektywy z perspektywą innych (Carpendale, Lewis 2015).

Wyżej wspomniane metaanalizy (Roheger i in. 2022) nie obejmowały programów szkoleniowych dla zdrowych nastolatków ze względu na niedobór badań dotyczących tej grupy wiekowej. Badania nad rozwojem RS i jego poprawy prowadzone są głównie na dzieciach lub

młodzieży w wieku przedszkolnym. Rzadko prowadzone są badania, które oceniałyby wpływ treningu umiejętności społecznych na RS u nastolatków z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (Lecheler i in. 2021; Zheng i in. 2021). Taka sytuacja może być związana z tym, że zainteresowanie badaczy okresem dojrzewania w kontekście rozwoju RS pojawiło się dopiero niedawno (Devine, Lecce 2021). Niemniej znaczenie RS dla funkcjonowania społecznego i zdrowia psychicznego nastolatków sprawia, że promowanie i wspieranie rozwoju RS w tej grupie wiekowej jest bardzo uzasadnione.

Niniejsze badanie

Krótkoterminowe warsztaty grupowe to dla nastolatków skuteczna i atrakcyjna forma szkolenia. W myśl społeczno-konstruktivistycznego podejścia do rozwoju rozumienia społecznego takie działania, jak aktywne uczestnictwo w warsztatach, dyskusje, opowiadanie historii i dzielenie się refleksjami na temat psychiki i emocji pozwalają uczestnikom wspólnie rozwijać RS (Carpendale, Lewis 2006). Formalne aspekty warsztatów przeprowadzonych w ramach niniejszego badania bazowały na założeniu, że naturalne środowisko szkolne będzie przyjazne dla nastolatków i zagwarantuje ważność badania. Treść warsztatów opierała się głównie na doświadczeniu autorów i wynikach wielu wcześniejszych badań (zgodnie z praktyką opartą na dowodach). Treść ta była również inspirowana trzema programami: propozycją Sandry Bosacki (2008), której program ma na celu stymulowanie społecznej refleksyjności młodzieży oraz zrozumienia samego siebie i innych; programem wspierania rezyliencji PENN (The Penn Resilience Programme) (Brunwasser i in. 2009), który ma na celu promowanie optymizmu i realistycznego podejścia do dyskomfortu lub porażki; oraz programem Fryburskie szkolenie przeciw przemocy (Freiburger Anti-Gewalt-Training) (Fröhlich-Gildhoff 2006), którego celem jest zapobieganie agresywnym zachowaniom wśród nastolatków poprzez wzmacnianie ich kompetencji społecznych i emocjonalnych.

W naszych badaniach analizowałyśmy skuteczność treningu rozumienia społecznego u adolescentów. Przyjęłyśmy projekt badawczy z jedną grupą eksperymentalną (grupa szkolona w zakresie rozumienia społecznego) i dwiema grupami kontrolnymi, które

uczestniczyły w szkoleniu skoncentrowanym na innych procesach (uwaga/percepcja w jednej grupie i umiejętność zrozumienia tekstu/filmu w drugiej). Wszyscy młodzi ludzie uczestniczyli w teście wstępnym, w warsztatach szkoleniowych i w teście poszkoleniowym. Przyjęliśmy hipotezę, że w teście poszkoleniowym uczestnicy szkolenia RS zaprezentują wyższy poziom zrozumienia społecznego niż uczniowie z grupy kontrolnej, nawet jeśli we wszystkich grupach zaobserwujemy pewien postęp.

Metoda

Uczestnicy

Do udziału w badaniu zaproszono łącznie 100 uczniów z jednego z gimnazjum w Krakowie. Jednak 35 uczniów nie mogło przejść testu poszkoleniowego, więc wykluczyliśmy ich z analizy. Test MCAR Little'a wykazał, że brakujące dane nie podlegały jakiemś konkretnemu porządkowi ($\chi^2 = 11.92$, $df = 11$, $p = .370$); zatem przypuszczamy, że owe poszkoleniowe wyniki nie były nieuchronnie związane z dystrybucją innych zmiennych. Co więcej, grupy z kompletnymi i niekompletnymi danymi nie różniły się w T1 w żadnej zmiennej związanej ze społecznym rozumieniem (λ Wilksa = .92; $F_{(6,90)} = 1.29$; $p = .269$), płcią ($\chi^2 = 0.02$, $df = 1$, $p = .766$) lub wiekiem ($F_{(1,98)} = 1.90$; $p = .171$).

Wszystkie kolejne analizy przedstawiono dla ograniczonej grupy ($N = 65$; 37 dziewcząt i 28 chłopców) w wieku 12,67–15,33 lat w T1 ($M = 14.31$, $SD = 0.53$) i 13,08–15,67 lat w T2 ($M = 14,68$, $SD = 0,52$). Uczestnicy zostali losowo podzieleni na trzy podgrupy z trzema programami treningowymi: jedna grupa eksperymentalna i dwie grupy kontrolne. Szkolenie zostało przeprowadzone, a dane poszkoleniowe zostały dostarczone przez 17 uczestników z pierwszej grupy kontrolnej (C1: warsztaty uwaga/percepcja), 22 uczestników z drugiej grupy kontrolnej (C2: warsztaty tekst/film) oraz 26 uczestników z grupy eksperymentalnej (E: warsztat rozumienia społecznego).

Badanie to było częścią większego projektu podłużnego (Psychologiczne Ja w świecie społecznym. Przywiązanie, teoria umysłu i pojęcie Ja w okresie adolescencji) prowadzonego w Instytucie Psychologii i Instytucie Psychologii Stosowanej Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie. Projekt uzyskał zgodę Komisji Etyki Badań Naukowych Instytutu Psychologii Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Badanie zostało zaplanowane jako eksperyment naturalny z dwoma czasowymi punktami pomiaru przedzielonymi warsztatami treningowymi. T1 – test przed warsztatami odbył się w lutym 2018 roku; T2 – test poszkoleniowy został przeprowadzony w czerwcu 2018 roku.

Zorganizowano wstępne spotkanie, by przedstawić cel warsztatów: wspieranie umiejętności potrzebnych młodym ludziom w XXI wieku. Następnie uzyskano pisemną zgodę rodziców i uczniów. Pomiary przed i po szkoleniu (szczegóły poniżej) zostały zrealizowane w formie grupowej w szkole. Każda z sesji warsztatowych trwała około 45 minut. Podczas drugiego spotkania wszyscy uczestnicy zostali losowo przydzieleni do jednej z trzech grup szkoleniowych (uczniowie ciągnęli losy z pudełka). Każda grupa uczestniczyła w dziewięciu jednogodzinnych sesjach warsztatowych prowadzonych w około tygodniowych odstępach czasu (zgodnie z organizacją roku szkolnego).

W każdej z grup sesja warsztatowa przebiegała w podobny sposób. Najpierw następowała krótka „rozgrzewka”, mająca na celu zachęcenie uczniów do aktywności i wytworzenie pozytywnej atmosfery, potem realizowano warsztaty właściwe, a na koniec dokonywano krótkiego podsumowania. Wszystkie warsztaty odbywały się w szkole w trakcie godzin lekcyjnych. Sesje warsztatowe i testy (przed i po cyklu warsztatów) prowadzone były przez przeszkolonych studentów czwartego i piątego roku psychologii pod nadzorem eksperta z grupy projektowej.

Szkolenie w grupie C1 (warsztat uwaga/percepcja) obejmowało takie procesy poznawcze, jak percepcja, uwaga, pamięć i umiejętności koordynacji ruchowej. Grupa C2 (warsztaty tekst/film) uczestniczyła w spotkaniach mających na celu poprawę umiejętności analizy tekstów literackich i filmów. Obie grupy kontrolne ćwiczyły zatem

kompetencje niezbędne młodym ludziom, ale niezwiązane bezpośrednio z rozumieniem społecznym. Grupa E (grupa eksperymentalna) uczestniczyła w warsztatach dotyczących rozumienia społecznego i ćwiczyła takie umiejętności, jak rozumienie siebie i innych, przyjmowanie perspektywy, empatyczna wrażliwość, perswazja oraz postrzeganie i rozumienie niejednoznaczności.

W grupie eksperymentalnej główna część każdego warsztatu obejmowała aktywne scenariusze poprzedzone krótkim wprowadzeniem do głównego tematu sesji. Każdy scenariusz wymagał aktywnego udziału wszystkich uczniów (nadzorowanego i wspomagane go przez trenera), po którym następowała dyskusja i refleksja na temat ich doświadczeń, uczuć i przemyśleń (moderowana przez trenera). Pełna treść wszystkich scenariuszy jest dostępna w języku polskim (Białecka-Pikul i in. 2016).

Narzędzia

W teście przedszkolnym i poszkolnym zastosowano trzy miary zdolności rozumienia społecznego: Zadanie Opowieści Autoperswazyjnej (Kołodziejczyk, Bosacki 2016), Elastyczność i Automatyczność Poznania Społecznego (FASC; Hayward, Homer 2016) oraz Zmodyfikowany Test Aluzji (MHT; Corcoran i in. 1995; wersja polska: Maciurzyńska i in. 2011). Wszystkie odpowiedzi uczestników zostały zebrane metodą „papier-ołówek” podczas warsztatów grupowych. Szczegółowy opis wszystkich zadań, w tym wartości rzetelności, przykładowe historie i systemy kodowania, można znaleźć w Białecka-Pikul i in. (2021).

Zadanie Opowieści Autoperswazyjnej składa się z czterech historii opisujących sytuacje, w których główny bohater musi zmienić swoje nastawienie do konkretnej sytuacji, osoby lub działania i przekonać o czymś samego siebie (np. o tym, by zacząć się uczyć francuskiego lub jeść mniej słodczy). Po przeczytaniu każdej historii uczestnicy zostali poproszeni o podanie możliwych strategii autoperswazji (tj. sposobu, w jaki bohater mógłby przekonać siebie samego do zmiany swojego nastawienia) i wyjaśnienie, w jaki sposób proponowane strategie mogłyby się okazać skuteczne. Wszystkie odpowiedzi zostały przeanalizowane pod kątem złożoności psychologicznej (tj. czy odnosiły się do zachowań lub stanów psychicznych, które

różniły się od siebie pod względem takich czynników, jak percepcja, pragnienia, motywacje, emocje lub przekonania) i ocenione w skali od 0 do 3 punktów. Obliczono dwa wskaźniki: psychologiczną złożoność proponowanych strategii (SPPS) oraz psychologiczną złożoność wyjaśnień (SPES). Dwie losowo wybrane historie zostały wykorzystane w teście przedszkolnym, a pozostałe dwie – w teście poszkolnym. Średnia wartość obliczona dla tych dwóch historii została wykorzystana w analizie dla obydwu wskaźników.

Miara Elastyczność i Automatyczność Poznania Społecznego (FAMSR) wykorzystuje komiksy, które przedstawiają niejednoznaczne historie społeczne, przy czym czasem towarzyszą im dialogi i komentarze narratora. Uczestnik śledzi historie z kreskówek i wyjaśnia zachowanie bohaterów. W tym badaniu wykorzystaliśmy tylko wskaźniki elastyczności poznania społecznego, rozumianego jako zdolność dostrzegania wielu różnych aspektów sytuacji społecznych, o której świadczy rozumienie stanów psychicznych. Liczba i złożoność pojęć psychologicznych stosowanych w zadaniu składają się na wielowymiarowość i głębię rozumowania społecznego (Hayward, Homer 2016).

W analizach wzięto pod uwagę dwa wskaźniki: liczbę odpowiedzi dotyczących stanów psychicznych (FAMSR; tj. liczba wypowiedzi zawierających unikatowe stany psychiczne) oraz liczbę określeń stanów psychicznych (FAMST). Ponieważ długość odpowiedzi była nieograniczona, każda osoba mogła użyć dowolnej liczby określeń stanów psychicznych, a możliwe wyniki w obydwu wskaźnikach nie miały górnego limitu. W teście wstępnym wykorzystano trzy losowo wybrane historie, a w teście przeprowadzonym po szkoleniu – dwie różne historie. Dla każdego wskaźnika obliczono średnią liczbę określeń stanu psychicznego/odpowiedzi dotyczących stanu psychicznego ze wszystkich historii w danym punkcie czasowym.

Zmodyfikowany Test Aluzji obejmował opowiadania opisujące sytuacje społeczne i stwierdzenie bohatera zawierające niebezpośrednią prośbę o informację. Pierwotna procedura oparta na wywiadzie została zmodyfikowana do wersji papierowej – tak, by można ją było zastosować w grupie. Po przeczytaniu każdej historii uczestnik jest proszony o wyjaśnienie dokładnego znaczenia niedosłownej wypowiedzi. Wymaga to od uczestnika zastanowienia się nad myślami bohatera. Psychologiczna złożoność odpowiedzi jest oceniana w skali

od 0 do 4 punktów, biorąc pod uwagę zarówno adekwatność odpowiedzi, jak i wyrażoną perspektywę (egocentryczna/realistyczna *vs* złożona/interpersonalna). W teście wstępnym losowo wybrano trzy historie, w teście poszkoleniowym także wykorzystano trzy (inne) historie. W obydwu punktach czasowych obliczono średnią wyników ze wszystkich trzech historii i wykorzystano ją w analizie.

Wyniki

Strategia analityczna

Jak wspomniano powyżej, dane od uczniów, którzy nie uczestniczyli w teście poszkoleniowym, zostały usunięte z analizy. Pozostałe dane zawierały brakujące elementy w określonych zadaniach (jedna obserwacja z jednym brakującym elementem; pięć z dwoma brakującymi elementami i dwa z trzema brakującymi elementami). Wynik testu MCAR Little'a nie był znaczący ($\chi^2 = 46.29$, $df = 39$, $p = .197$), zatem możemy stwierdzić, że brakujące dane były losowe. Pojedynczy brak danych został zniwelowany przy użyciu algorytmu oczekiwanie/maksymalizacja.

Na wstępnym etapie przeprowadziłyśmy eksploracyjną analizę czynnikową, by zbadać strukturę miar rozumienia społecznego. Jako kryteria liczby czynników zastosowano metodę osi głównej i wartość własną 1. Analiza zadań w T1 ujawniła cztery czynniki – głównie elementy grupujące związane z określonymi miarami. Ponieważ ta analiza nie jest kluczowa dla kwestii szkolenia, nie przedstawiamy jej tutaj szczegółowo. Niemniej na podstawie jej wyniku postanowiliśmy użyć oddzielnych wskaźników z zadań bez grupowania ich na czynniki.

W analizie głównej obliczyliśmy statystyki opisowe dla miar rozumienia społecznego zastosowanych w T1 i T2, analizując jednocześnie różnice pod kątem płci i różnice pomiędzy grupami (grupa eksperymentalna *vs* dwie grupy kontrolne) za pomocą analizy MANOVA. Następnie przeprowadziłyśmy serię ponownych pomiarów ANOVA (2×3 , czas oceny \times grupa), by przeanalizować zmiany rozwojowe pomiędzy T1 i T2 oraz różnice w zmianach pomiędzy trzema grupami.

Statystyki opisowe dla wszystkich wskaźników rozumienia społecznego zostały obliczone oddzielnie dla każdej grupy szkoleniowej i obydwu płci. Wyniki przedstawiono w Tabeli 1.

Tabela 1. Średnie dla wskaźników rozumienia społecznego w dwóch punktach czasowych (SD w nawiasie)

Grupa	SPPS		SPES		FAMSR		FAMST		MHT	
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Dziewczęta (n = 37)	1.53 (0.56)	1.30 (0.62)	1.55 (0.57)	1.14 (0.64)	1.19 (0.66)	1.16 (0.39)	1.63 (0.97)	1.65 (0.81)	2.40 (0.88)	2.54 (0.79)
Chłopcy (n = 28)	1.54 (0.51)	1.17 (0.38)	1.41 (0.64)	0.93 (0.56)	0.83 (0.51)	0.93 (0.43)	1.23 (0.88)	1.29 (0.76)	2.35 (1.04)	2.09 (1.03)
Grupa szkoleniowa E (n = 26)	1.60 (0.58)	1.31 (0.45)	1.44 (0.65)	1.05 (0.57)	1.13 (0.72)	1.08 (0.40)	1.53 (1.11)	1.42 (0.81)	2.37 (0.95)	2.48 (0.82)
Grupa szkoleniowa C1 (n = 17)	1.62 (0.60)	1.24 (0.53)	1.53 (0.51)	1.00 (0.56)	0.86 (0.52)	1.12 (0.42)	1.23 (0.84)	1.76 (0.85)	2.21 (0.86)	2.20 (1.18)
Grupa szkoleniowa C2 (n = 22)	1.39 (0.41)	1.16 (0.62)	1.52 (0.63)	1.07 (0.71)	1.08 (0.56)	0.98 (0.45)	1.55 (0.82)	1.39 (0.77)	2.52 (1.02)	2.30 (0.83)
Razem	1.53 (0.54)	1.24 (0.53)	1.49 (0.60)	1.05 (0.61)	1.04 (0.62)	1.06 (0.42)	1.46 (0.95)	1.50 (0.81)	2.38 (0.94)	2.35 (0.92)

Skróty: E – warsztat rozumienia społecznego; C1 – warsztaty uwaga/koncentracja; C2 – warsztaty tekst/film; SPPS – psychologiczna złożoność proponowanych strategii w Zadaniu Opowieści Autoperswazyjnej; SPES – psychologiczna złożoność wyjaśnień w Zadaniu Opowieści Autoperswazyjnej; FAMSR – liczba wypowiedzi zawierających unikatowe stany psychiczne w teście FASC; FAMST – liczba określeń stanów psychicznych w FASC; MHT – rozumienie aluzji.

Analiza MANOVA 2×3 (płeć \times grupa szkoleniowa) dla pomiarów rozumienia społecznego T1 nie wykazała znaczącego głównego wpływu grupy szkoleniowej (λ Wilksa = .87; $F_{(10,110)} = 0.83$; $p = .603$) czy znaczącego głównego wpływu płci (λ Wilksa = .88; $F_{(5,55)} = 1.48$; $p = .212$). Niemniej analiza kontrastu dla pojedynczych zmiennych ujawniła znaczącą różnicę między chłopcami i dziewczętami w FAMSR ($F_{(1,59)} = 4,95$; $p = .030$, $\eta_{p2} = .08$), przy czym dziewczęta dostarczały więcej takich wypowiedzi w swych odpowiedziach niż chłopcy.

Analiza MANOVA 2×3 (płeć \times grupa szkoleniowa) dla T2 nie wykazała znaczącego efektu głównego grupy szkoleniowej (lambda Wilksa = .90; $F_{(10,110)} = 0.62$; $p = .795$) ani istotnego efektu głównego płci (lambda Wilksa = .85; $F_{(5,55)} = 2.00$; $p = .093$). Niemniej analiza kontrastu dla pojedynczych zmiennych ujawniła istotną różnicę między chłopcami i dziewczętami w dwóch wskaźnikach RS: ponownie w FAMSRS ($F_{(1,59)} = 4.42$; $p = .040$, $\eta_{p2} = .07$) i w rozumieniu aluzji (MHT; $F_{(1,59)} = 4.30$; $p = .043$, $\eta_{p2} = .07$). Dziewczęta uzyskały wyższe wyniki niż chłopcy w obydwu wskaźnikach.

Analiza ANOVA z powtórzonymi pomiarami obejmowała dwa czasy oceny jako czynnik wewnątrzgrupowy i trzy grupy treningowe jako czynnik międzygrupowy. Wyniki ujawniły znaczący wpływ czasu pomiaru dla dwóch wskaźników RS związanych z autoperswazją: SPPS ($F_{(1,62)} = 12.73$; $p < .001$, $\eta_{p2} = .17$) i SPES ($F_{(1,62)} = 23.77$; $p < .001$, $\eta_{p2} = .28$). Zaobserwowano spadek od T1 do T2 w obydwu wskaźnikach. W przypadku trzech pozostałych wskaźników RS główny efekt czasu oceny nie był znaczący dla FAMSRS ($F_{(1,62)} = 0.22$; $p = 0.640$), FAMST ($F_{(1,62)} = 0.48$; $p = 0.492$) lub MHT ($F_{(1,62)} = 0.06$; $p = .803$). W związku z tym, hipotezy o tym, że rozumienie społeczne będzie się rozwijać w czasie i że pozytywna zmiana w grupie szkoleniowej RS będzie bardziej wyraźna nie zostały potwierdzone. Wręcz przeciwnie, zaobserwowano spadek dwóch wskaźników RS w czasie – niezależnie od rodzaju warsztatów.

Nie zaobserwowano znaczącego efektu interakcji (grupa \times czas) dla żadnego ze wskaźników RS. Niemniej porównania par ujawniły, że w przypadku SPPS zaobserwowano znaczący spadek w grupach C1 ($F_{(1,62)} = 5.67$; $p = .020$, $\eta_{p2} = .08$) i E ($F_{(1,62)} = 4.74$; $p = .033$, $\eta_{p2} = .07$). Ponadto odnotowano znaczący wzrost wyników FAMST od T1 do T2 tylko w grupie C1 ($F_{(1,62)} = 4.54$; $p = .037$, $\eta_{p2} = .07$), bez znaczących zmian w pozostałych grupach.

Omówienie wyników

Podsumowanie

Celem tego badania interwencyjnego było ustalenie, czy trening rozumienia społecznego jest skuteczną metodą wspierania rozwoju RS w okresie dojrzewania. Wyniki nie potwierdziły hipotezy, zgodnie

z którą uczniowie, którzy uczestniczyli w warsztatach RS, wykazują wyższy poziom RS niż uczniowie z grup kontrolnych (uczestniczący w szkoleniach uwaga/koncentracja i rozumienie tekstu/filmu). Innymi słowy, skuteczność zastosowanych programów nie została potwierdzona.

Pierwszy etap analizy potwierdził brak różnic w poziomie rozumienia społecznego pomiędzy studentami przypisanymi do różnych rodzajów szkoleń podczas testu wstępnego – co potwierdziło losowy dobór uczniów do każdej grupy. Jednak wbrew oczekiwaniom nie zaobserwowano znaczących różnic pomiędzy grupami w teście poszkoleniowym, co wskazuje, że młodzi ludzie uczestniczący w różnych rodzajach szkoleń prezentowali podobny poziom rozumienia społecznego przed i po warsztatach. Dlatego też wśród uczniów nie sposób było znaleźć różnic w odniesieniu do ich poziomu rozumienia społecznego w zależności od rodzaju szkolenia, w którym uczestniczyli.

Możliwe wyjaśnienia braku skuteczności treningu rozumienia społecznego

Brak różnic pomiędzy trzema rodzajami treningu może być związany z charakterystyką stosowanych procedur szkoleniowych. Szkolenie RS oparte na konwersacji okazało się skuteczne u dzieci (Bianco i in. 2016; Lecce i in. 2014) i młodzieży w wieku przedszkolnym (Caputi i in. 2021), dlatego spodziewaliśmy się, że jego skuteczność zostanie również wykazana wśród nastolatków. Poprzez dzielenie się uczuciami i omawianie swych postaw i przekonań nastolatki mogą się uczyć rozumieć własne i cudze stany psychiczne, poznawać perspektywy innych oraz rozumieć niejednoznaczność i złożone emocje jako motywy ludzkiego zachowania. Umiejętności te mieszczą się w ogólnym obszarze kompetencji społecznych w odniesieniu do zasad i standardów społecznych, percepcji społecznej, autorefleksji i otrzymywania informacji zwrotnych, przy czym nie możemy wykluczyć tego, że kompetencje społeczne odegrały tutaj pewną rolę (Gómez-López i in. 2022).

Po pierwsze, nie mierzono kompetencji społecznych uczestników, a mogły one pośredniczyć w rozwoju zrozumienia społecznego, wpływając tym samym na skuteczność interwencji.

Po drugie, rodzaje szkoleń zaplanowanych dla grup kontrolnych nie były wolne od aspektów społecznych. Na przykład członkowie grupy zajmującej się czytaniem tekstów/oglądaniem filmów omawiali również kwestie społeczne związane z prezentowanymi historiami, co mogło wpłynąć na ich poziom rozumienia społecznego. Dowody wskazują na to, że czytanie literatury poprawia rozumienie społeczne (Mumper, Gerrig 2017), a tempo tej poprawy może być bardzo szybkie (Van Kuijk i in. 2018). Uczestnicy szkolenia dotyczącego uwagi/koncentracji brali udział w wielu ćwiczeniach wymagających współpracy w grupie i rywalizacji pomiędzy dwiema lub trzema mniejszymi grupami. A zatem wszystkie trzy działania szkoleniowe odnosiły się do ogólnych kompetencji społecznych, w tym do RS. Można więc stwierdzić, że trening metapoznawczy miał miejsce w grupie eksperymentalnej, trening umiejętności społecznych – w grupie skupiającej się na uwadze/percepcji, a pośredni trening RS w grupie zajmującej się tekstem/filmem.

Po trzecie, jeśli angażowanie się w interakcje społeczne podczas sesji warsztatowych poprawia RS, to powinniśmy się spodziewać wzrostu w całej grupie. Niemniej analiza całej grupy nie tylko wykazała brak poprawy jakichkolwiek wskaźników RS pomiędzy testem wstępnym a testem poszkoleniowym, ale również znaczny spadek w sposobie rozumienia autoperswazji po między T1 i T2. Być może moglibyśmy przypisać ten spadek specyficznym okolicznościom przeprowadzenia testu poszkoleniowego, które mogły wpłynąć na wyniki. Pomiar ten został bowiem przeprowadzony w czerwcu, pod koniec roku szkolnego, kiedy to frekwencja uczniów jest niższa (około jedna trzecia uczestników nie dostarczyła danych). Co więcej, zbliżające się wakacje wyraźnie wpłynęły na nastroje uczniów i ich motywację do udziału w teście poszkoleniowym. Zauważyliśmy więcej nieczytelnych lub niepoważnych odpowiedzi w teście poszkoleniowym niż we wstępnym. Ponadto, ponieważ test poszkoleniowy został przeprowadzony przez tych samych badaczy, którzy prowadzili szkolenie, nastolatkomie mogli potraktować to ostatnie spotkanie nie jako poważny test końcowy, ale jako kolejną sesję treningową.

Inne czynniki, które mogły wpłynąć na skuteczność treningu i wyniki poszkoleniowe, to charakterystyka uczestników i dynamika grupy obserwowana przez prowadzących podczas zajęć we wszystkich grupach. Młodzież prezentowała czasami zachowania opozycyjne,

typowe dla tego okresu rozwojowego, negując treści podawane przez dorosłych lub celowo z nimi nie współpracując (Twenge 2017). Na poziomie grupy opór ten (rozumiany jako działania pokazujące dezaprobatę i niezgodę na proponowane aktywności) mógł wpływać na skuteczność szkolenia. Opór podczas warsztatów przejawiał się biernie (jako niski poziom aktywności lub cisza) i aktywnie (jako kwestionowanie lub podważanie kompetencji osoby szkolącej) (zob. także Branka 2010). Obserwowaaliśmy takie zachowania podczas sesji szkoleniowych i doszliśmy do wniosku, że kilku uczestników (losowo przydzielonych do grup szkoleniowych) prawdopodobnie było ze sobą w konflikcie, co potwierdzili później ich nauczyciele. Ta sytuacja mogła mieć wpływ na dynamikę grupy we wszystkich trzech grupach szkoleniowych.

Ostatnia kwestia, którą należy rozważyć, dotyczy pomiarów RS. Wszystkie te miary związane były z różnymi aspektami poznania społecznego i nie zbiegały się we wspólnym czynniku bazowym. Przypomina to sytuację z wynikami podobnej analizy wykorzystującej te same metody i przeprowadzonej na większej grupie nastolatków (Białecka-Pikul i in. 2021). Okazuje się, że pomimo dostępności wielu narzędzi pomiaru RS w średnim dzieciństwie i okresie dorastania (zwykle określanym jako zaawansowane narzędzia pomiaru teorii umysłu), nadal brakuje przekonujących dowodów dotyczących ich korelacji z niektórymi czynnikami wyższego rzędu dotyczącymi teorii umysłu (Białecka-Pikul i in. 2021; Osterhaus, Bosacki 2022; Warnell, Redcay 2019).

Ponadto nadal istnieje potrzeba analizy metod, które oceniają nie tylko konstrukty leżące u ich podstaw, ale także ich rzetelność i wrażliwość rozwojową (Białecka-Pikul i in. 2021; Stępień-Nycz i in. 2021), gdyż wydaje się prawdopodobne, że różne aspekty rozumienia społecznego mogą wykazywać różne trajektorie rozwojowe – zarówno w późniejszym okresie życia, jak i w dzieciństwie (Osterhaus i in. 2016; Wellman, Liu 2004). Dlatego też zastosowane przez nas miary – w połączeniu z innymi czynnikami – mogły nie być wystarczająco czułe, by uchwycić zmiany RS w ciągu zaledwie pięciu miesięcy.

Znaczenie treningu rozumienia społecznego dla zdrowia psychicznego adolescentów

Rozumienie społeczne jest ważnym czynnikiem w życiu społecznym nastolatków i ma praktyczne implikacje dla ich codziennego funkcjonowania. Pierwszym praktycznym aspektem rozumienia społecznego jest dzielenie się emocjami i wzajemne pocieszanie. Wiele badań dotyczących zdrowia psychicznego nastolatków przeprowadzonych podczas pandemii COVID-19 pokazuje znaczenie relacji społecznych i wsparcia społecznego (np. Jones i in. 2021). Brak takiego wsparcia może być związany z dużym spadkiem dobrostanu społecznego nastolatków w Polsce i na świecie podczas pandemii COVID-19 (Racine i in. 2021; Sikorska i in. 2021). Kontakty społeczne podczas pandemii zostały uznane za czynnik wspierający odporność i dobrostan nastolatków, który mógł ich chronić przed psychopatologią (Rodman i in. 2022) i poczuciem osamotnienia (Nearchou i in. 2020).

Drugim praktycznym aspektem korzystania z umiejętności rozumienia społecznego jest rozwiązywanie konfliktów. Perspektywa społeczno-poznawcza pozwala ustalić w badaniach różne interpretacje i uzasadnienia sporów przez rodziców i nastolatków (Smetana 2011). Identyfikacja własnych intencji oraz intencji innych w konfliktach rówieśniczych może zapobiegać agresywnym zachowaniom w trudnych sytuacjach społecznych (Dunn i in. 2022), gdyż zaawansowana teoria umysłu umożliwia nastolatkom odpowiednie zrozumienie intencji i zachowań innych, a tym samym rozwiązywanie konfliktów bez przemocy.

Znaczenie RS dla wsparcia ze strony przyjaciół i pokojowego rozwiązywania konfliktów z rówieśnikami oraz z dorosłymi potwierdza znaczenie treningu rozumienia społecznego. Dlatego też należy podejmować dalsze wysiłki w celu opracowania bardziej skutecznych programów treningu RS dla nastolatków. Biorąc pod uwagę wyniki naszego badania i czynniki zakłócające, które zaobserwowaliśmy, jednym ze sposobów zwiększenia skuteczności szkolenia RS może być bardziej wyczerpująca praca nad kontrolą tych czynników. Można to zrobić na przykład poprzez bardziej uważne uwzględnienie okoliczności zewnętrznych, które mogą wpływać na proces szkolenia. Okoliczności te obejmują np. organizację roku szkolnego i pracy

szkoły, zarządzanie procesami grupowymi podczas sesji szkoleniowych, czynniki rozpraszające podczas oceny, a także wysiłki mające na celu zwiększenie motywacji i zaangażowania uczniów w ten proces (np. poprzez indywidualną, a nie grupową ocenę lub tworzenie mniejszych grup podczas pisania testów wstępnych i testów poszkoleniowych).

Ponadto, jak sugeruje wcześniejsza metaanaliza dotycząca efektywności szkoleń (Roheger i in. 2022), wydłużenie poszczególnych sesji warsztatowych i skondensowanie całego procesu chronologicznie (innymi słowy, zastosowanie dłuższych i częstszych sesji treningowych, dzięki czemu cały proces będzie bardziej intensywny, a zarazem krótszy) również może pomóc w zwiększeniu efektywności treningu. Co więcej, jako że elementy rozumienia społecznego są bardzo zróżnicowane, skupienie się na ich węższym zakresie może się okazać bardziej skuteczne niż omawianie szerokiego wachlarza kwestii związanych z RS.

Oprócz tego można bardziej zróżnicować grupy kontrolne – tak, by można było bardziej precyzyjnie ocenić wpływ treningu rozumienia społecznego na daną grupę. Przykładowo jedna grupa mogłaby angażować się w interakcje społeczne związane z RS, inna – w interakcje społeczne i dyskusje, które nie są związane ze zrozumieniem społecznym, a jeszcze inna – w czynności, które nie obejmują żadnych dodatkowych interakcji społecznych (np. indywidualne szkolenie poznawcze lub brak jakiegokolwiek szkolenia). I wreszcie zarówno ocena skuteczności treningu, jak i analiza czynników zakłócających mogłyby być skuteczniejsze, gdyby uwzględnić w nich czynniki dodatkowe, które mogą wpływać na efektywność szkoleń dla poszczególnych uczestników (np. kompetencje społeczne, czynniki poznawcze lub poziom motywacji).

Jako kierunek przyszłych badań proponujemy usprawnienie naszego poprzedniego planu badawczego. Po pierwsze, by rozwinąć rozumienie społeczne u nastolatków, należałoby wdrożyć program treningowy trwający co najmniej jeden rok szkolny – zapewniłoby to większą możliwość poprawy tej kompetencji. Po drugie, liderzy projektu powinni być lepiej przygotowani, by realizować jednolitą metodę szkolenia. I wreszcie skuteczność szkolenia powinna być analizowana za pomocą oceny indywidualnego poziomu rozumienia społecznego na początku projektu.

Wnioski

Choć nasze badanie nie poprawiło rozumienia społecznego u nastolatków poprzez program szkoleniowy, nie możemy stwierdzić, że wszelkie tego rodzaju programy są bezowocne i niepotrzebne. Biorąc pod uwagę rosnące występowanie problemów ze zdrowiem psychicznym w okresie dojrzewania i znaczenie rozumienia społecznego dla życia społecznego młodzieży, powinno się kontynuować próby tworzenia skutecznych programów szkoleniowych w tym zakresie. Niepowodzenie w omówionym tu badaniu może być cenną lekcją dla przyszłych badań w tej dziedzinie.

Bibliografia

- Astington J.W., Hughes C. (2013). *Theory of Mind: Self-reflection and Social Understanding*, [w:] P.D. Zelazo (red.), *The Oxford Handbook of Developmental Psychology*, t. 2: *Self and Others*, New York: Oxford University Press, s. 398–424.
- Białęcka-Pikul M., Białek A., Kosno M., Stępień-Nycz M., Blukacz M., Zubek J. (2022). *Early Mindreading Scale: From Joint Attention to False-belief Understanding*, „European Journal of Developmental Psychology”, t. 19, nr 2, s. 301–318, <https://doi.org/10.1080/17405629.2021.1911799>
- Białęcka-Pikul M., Kołodziejczyk A., Bosacki S. (2017). *Advanced Theory of Mind in Adolescence: Do Age, Gender and Friendship Style Play a Role?* „Journal of Adolescence”, t. 56, nr 1, s. 145–156, <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.02.009>
- Białęcka-Pikul M., Kołodziejczyk A., Stępień-Nycz M., Sikorska I., Nęcki S., Jackiewicz M., Filip A. (2016). *Jak rozwijać rozumienie społeczne? Program warsztatów dla młodzieży*, Kraków: Wydawnictwo Edukacyjne.
- Białęcka-Pikul M., Stępień-Nycz M., Szpak M., Grygiel P., Bosacki S., Devine R.T., Hughes C. (2021). *Theory of Mind and Peer Attachment in Adolescence*, „Journal of Research on Adolescence”, t. 31, nr 4, s. 1202–1217, <https://doi.org/10.1111/jora.12630>
- Białęcka-Pikul M., Szpak M., Zubek J., Bosacki S., Kołodziejczyk A. (2020). *The Psychological Self and Advanced Theory of Mind in Adolescence*, „Self and Identity”, t. 19, nr 1, s. 85–104, <https://doi.org/10.1080/15298868.2018.1538900>
- Bianco F., Lecce S., Banerjee R. (2016). *Conversations about Mental States and Theory of Mind Development during Middle Childhood: A Training Study*, „Journal of Experimental Child Psychology”, t. 149, s. 41–61, <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2015.11.006>

- Blakemore S.J. (2019). *Adolescence and Mental Health*, „The Lancet”, t. 393, nr 10185, s. 2030–2031, [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(19\)31013-X](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(19)31013-X)
- Bosacki S. (2008). *Children's Emotional Lives: Sensitive Shadows in the Classroom*, Berlin: Peter Lang.
- Bosacki, S. (2021). *Theory of Mind and Peer Relationships in Middle Childhood and Adolescence*, [w:] R.T. Devine, S. Lecce (red.), *Theory of Mind in Middle Childhood and Adolescence: Integrating Multiple Perspectives*, New York–London: Routledge, s. 142–168.
- Branka M. (2010). *Opór*, [w:] M. Branka, D. Cieślukowska (red.), *Edukacja antydyskryminacyjna. Podręcznik trenerski*, Kraków: Stowarzyszenie Wila Decjusza.
- Brunwasser S.M., Gillham J.E., Kim E.S. (2009). *A Meta-analytic Review of the Penn Resiliency Program's Effect on Depressive Symptoms*, „Journal of Consulting and Clinical Psychology”, t. 77, nr 6, p. 1042–1054, <https://doi.org/10.1037/a0017671>
- Caputi M., Cugnata F., Brombin C. (2021). *Theory of Mind and Loneliness: Effects of a Conversation-based Training at School*, „International Journal of Psychology”, t. 56, nr 2, s. 257–265, <https://doi.org/10.1002/ijop.12707>
- Caputi M., Pantaleo G., Scaini S. (2017). *Do Feelings of Loneliness Mediate the Relationship Between Socio-cognitive Understanding and Depressive Symptoms during Late Childhood and Early Adolescence?* „The Journal of Genetic Psychology”, t. 178, nr 4, s. 207–216, <https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1317629>
- Carpendale J., Lewis C. (2006). *How Children Develop Social Understanding*, Oxford: Blackwell Publishing.
- Carpendale J., Lewis C. (2015). *The Development of Social Understanding*, [w:] L.S. Liben, U. Müller, R.M. Lerner (red.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Cognitive Processes*, New York: John Wiley & Sons, s. 381–424, <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy210>
- Carpendale J., Lewis C. (2020). *What Makes Us Human: How Minds Develop Through Social Interactions*, New York–London: Routledge.
- Castonguay J. (2022). *Influencers' Disclosures of Advertising and Responses from Youth with Varying Levels of Theory of Mind*, „Journal of Current Issues & Research in Advertising”, t. 43, nr 3, s. 237–255, <https://doi.org/10.1080/010641734.2021.1973928>
- Corcoran R., Mercer G., Frith C.D. (1995). *Schizophrenia, Symptomatology and Social Inference: Investigating “Theory of Mind” in People with Schizophrenia*, „Schizophrenia Research”, t. 17, nr 1, s. 5–13, [https://doi.org/10.1016/0920-9964\(95\)00024-G](https://doi.org/10.1016/0920-9964(95)00024-G)
- Crone E.A., Dahl R.E. (2012). *Understanding Adolescence as a Period of Social Affective Engagement and Goal Flexibility*, „Nature Reviews. Neuroscience”, t. 13, nr 9, 636e650. <http://dx.doi.org/10.1038/nrn3313>

- Derksen D.G., Hunsche M.C., Giroux M.E., Connolly D.A., Bernstein D.M. (2018). *A Systematic Review of Theory of Mind's Precursors and Functions*, „Zeitschrift für Psychologie”, t. 226, nr 2, s. 87–97, <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000325>
- Devine R.T., Lecce S. (2021). *Introduction: Why Study Theory of Mind in Middle Childhood and Adolescence?* [w:] R.T. Devine, S. Lecce (red.), *Theory of Mind in Middle Childhood and Adolescence: Integrating multiple perspectives*, New York–London: Routledge, s. 1–12, <https://doi.org/10.4324/9780429326899>
- Dunn C.B., Pittman S.K., Mehari K.R., Titchner D., Farrell A.D. (2022). *Early Adolescents' Social Goals in Peer Conflict Situations: A Mixed Methods Study*, „The Journal of Early Adolescence”, t. 42, nr 5, s. 647–670, <https://doi.org/10.1177/027243162111064516>
- Erdley C.A., Day H.J. (2017). *Friendship in Childhood and Adolescence*, [w:] M. Hojjat, A. Moyer (red.), *The Psychology of Friendship*, Oxford: Oxford University Press, s. 3–19, <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780190222024.003.0001>
- Flannery K.M., Smith R.L. (2017). *Are Peer Status, Friendship Quality, and Friendship Stability Equivalent Markers of Social Competence?* „Adolescent Research Review”, t. 2, s. 331–340, <https://doi.org/10.1007/s40894-016-0042-z>
- Fröhlich-Gildhoff K. (2006). *Gewalt begegnen: Konzepte und Projekte zur Prävention und Intervention*, Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Gabriel E.T., Oberger R., Schmoeger M., Deckert M., Vockh S., Auff E., Willinger U. (2021). *Cognitive and Affective Theory of Mind in Adolescence: Developmental Aspects and Associated Neuropsychological Variables*, „Psychological Research”, t. 85, s. 533–553, <https://doi.org/10.1007/s00426-019-01263-6>
- Gazelle H., Lundin J.K.S., Bosacki S.L. (2022). *Theory of Mind, Gender, Gains in Friendships versus Peer Acceptance, and Anxious Solitude from Middle Childhood through Early Adolescence*, „Social Development”, t. 32, nr 1, s. 651–671, <https://doi.org/10.1111/sode.12654>
- Gómez-López M., Viejo C., Romera E.M., Ortega-Ruiz R. (2022). *Psychological Well-Being and Social Competence during Adolescence: Longitudinal Association Between the Two Phenomena*, „Child Indicators Research”, t. 15, nr 3, s. 1043–1061, <https://doi.org/10.1007/s12187-021-09899-w>
- Happé F.G. (1995). *Understanding Minds and Metaphors: Insights from the Study of Figurative Language in Autism*, „Metaphor and Symbol”, t. 10, nr 4, s. 275–295, https://doi.org/10.1207/s15327868ms1004_3
- Hauptman M., Blank I., Fedorenko E. (2023). *Non-literal Language Processing is Jointly Supported by the Language and Theory of Mind Networks: Evidence from a Novel Meta-analytic fMRI Approach*, „Cortex”, t. 162, s. 96–111, <https://doi.org/10.1016/j.cortex.2023.01.013>

- Hayward E.O., Homer B.D. (2017). *Reliability and Validity of Advanced Theory-of-Mind Measures in Middle Childhood and Adolescence*, „British Journal of Developmental Psychology”, t. 35, nr 3, s. 454–462, <https://doi.org/10.1111/bjdp.12186>
- Heleniak C., McLaughlin K.A. (2020). *Social-cognitive Mechanisms in the Cycle of Violence: Cognitive and Affective Theory of Mind, and Externalizing Psychopathology in Children and Adolescents*, „Development and Psychopathology”, t. 32, nr 2, s. 735–750, <https://doi.org/10.1017/S0954579419000725>
- Hofmann S.G., Doan S.N., Sprung M., Wilson A., Ebesutani, C., Andrews L.A., Curtiss J., Harris P.L. (2016). *Training Children's Theory-of-Mind: A Meta-analysis of Controlled Studies*, „Cognition”, t. 150, s. 200–212, <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2016.01.006>
- Hughes C., Devine R.T. (2015a). *A Social Perspective on Theory of Mind*, [w:] M.E. Lamb, R.M. Lerner (red.), *Handbook of Child Psychology and Developmental Science: Socioemotional Processes*, New York–London: John Wiley & Sons, s. 564–609, <https://doi.org/10.1002/9781118963418.childpsy314>
- Hughes C., Devine R.T. (2015b). *Individual Differences in Theory of Mind from Preschool to Adolescence: Achievements and Directions*, „Child Development Perspectives”, t. 9, nr 3, s. 149–153, <https://doi.org/10.1111/cdep.12124>
- Jones E.A., Mitra A.K., Bhuiyan A.R. (2021). *Impact of COVID-19 on Mental Health in Adolescents: A Systematic Review*, „International Journal of Environmental Research and Public Health”, t. 18, nr 5, 2470, <https://doi.org/10.3390/ijerph18052470>
- Junge C., Valkenburg P.M., Deković M., Branje S. (2020). *The Building Blocks of Social Competence: Contributions of the Consortium of Individual Development*, „Developmental Cognitive Neuroscience”, t. 45, 100861, <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100861>
- Kilford E.J., Garrett E., Blakemore S.-J. (2016). *The Development of Social Cognition in Adolescence: An Integrated Perspective*, „Neuroscience and Biobehavioral Reviews”, t. 70, s. 106–120, <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2016.08.016>
- Kołodziejczyk A.M., Bosacki S.L. (2016). *Young-school-aged Children's Use of Direct and Indirect Persuasion: Role of Intentionality Understanding*, „Psychology of Language and Communication”, t. 20, nr 3, s. 292–315, <https://doi.org/10.1515/plc-2016-0018>
- Lecce S., Bianco F., Devine R.T., Hughes C., Banerjee R. (2014). *Promoting Theory of Mind during Middle Childhood: A Training Program*, „Journal of Experimental Child Psychology”, t. 126, s. 52–67, <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2014.03.002>
- Lecheler M., Lasser J., Vaughan P.W., Leal J., Ordetx K., Bischofberger M. (2021). *A Matter of Perspective: An Exploratory Study of a Theory of Mind*

- Autism Intervention for Adolescents*, „Psychological Reports”, t. 124, nr 1, s. 39–53, <https://doi.org/10.1177/0033294119898120>
- Maciurzyńska P., Bialecka-Pikul M., Kuś K. (2011). *Zmodyfikowana wersja Testu Aluzji* [material niepublikowany].
- Meeus W. (2016). *Adolescent Psychosocial Development: A Review of Longitudinal Models and Research*, „Developmental Psychology”, t. 52, nr 12, s. 1969–1993, <https://doi.org/10.1037/dev0000243>
- Mumper M.L., Gerrig R.J. (2017). *Leisure Reading and Social Cognition: A Meta-analysis*, „Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts”, t. 11, nr 1, s. 109–120, <https://doi.org/10.1037/aca0000089>
- Nearchou F., Flinn C., Niland R., Subramaniam S.S., Hennessy E. (2020). *Exploring the Impact of COVID-19 on Mental Health Outcomes in Children and Adolescents: A Systematic Review*, „International Journal of Environmental Research in Public Health”, t. 17, nr 22, 8479, <https://doi.org/10.3390/ijerph17228479>
- Nestor B.A., Sutherland S. (2022). *Theory of Mind and Suicidality: A Meta-analysis*, „Archives of Suicide Research”, t. 26, nr 4, s. 1666–1687, <https://doi.org/10.1080/13811118.2021.1939209>
- Osterhaus C., Bosacki S.L. (2022). *Looking for the Lighthouse: A Systematic Review of Advanced Theory-of-Mind Tests beyond Preschool*, „Developmental Review”, t. 64, 101021, <https://doi.org/10.1016/j.dr.2022.101021>
- Osterhaus C., Koerber S., Sodian B. (2016). *Scaling of Advanced Theory-of-Mind Tasks*, „Child Development”, t. 87, nr 6, s. 1971–1991, <https://doi.org/10.1111/cdev.12566>
- Peterson C., Slaughter V., Moore C., Wellman H.M. (2016). *Peer Social Skills and Theory of Mind in Children with Autism, Deafness, or Typical Development*, „Developmental Psychology”, t. 52, nr 1, 46–57, <https://doi.org/10.1037/a0039833>
- Peterson C., Slaughter V., Paynter, J. (2007). *Social Maturity and Theory of Mind in Typically Developing Children and Those on the Autism Spectrum*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry”, t. 48, nr 12, s. 1243–1250, <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01810.x>
- Racine N., McArthur B.A., Cooke J.E., Eirich R., Zhu J., Madigan S. (2021). *Global Prevalence of Depressive and Anxiety Symptoms in Children and Adolescents during COVID-19: A Meta-analysis*, „JAMA Pediatrics”, t. 175, nr 11, s. 1142–1150, <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2021.2482>
- Rodman A.M., Rosen M.L., Kasperek S.W., Mayes M., Lengua L., Meltzoff A.N., McLaughlin K.A. (2022). *Social Behavior and Youth Psychopathology during the COVID-19 Pandemic: A Longitudinal Study*, „Development & Psychopathology”, t. 36, nr 1, s. 1–13, <https://doi.org/10.1017/S0954579422001250>
- Roheger M., Hranovska K., Martin A.K., Meinzer M. (2022). *A Systematic Review and Meta-analysis of Social Cognition Training Success across the Healthy Lifespan*, „Scientific Reports”, t. 12, nr 1, 3544, <https://doi.org/10.1038/s41598-022-07420-z>

- Sikorska I., Lipp N., Wróbel P., Wyrą M. (2021). *Activity and Mental Health of Adolescents in a Period of Social Isolation Caused by the COVID-19 Pandemic*, „Advances in Psychiatry and Neurology”, t. 30, nr 2, s. 79–95, <https://doi.org/10.5114/ppn.2021.108472>
- Slaughter V., Dennis M.J., Pritchard M. (2002). *Theory of Mind and Peer Acceptance in Preschool Children*, „British Journal of Developmental Psychology”, t. 20, nr 4, s. 545–564, <https://doi.org/10.1348/026151002760390945>
- Smetana J.G. (2011). *Adolescents' Social Reasoning and Relationships with Parents: Conflicts and Coordinations within and across Domains*, [w:] E. Amsel, J.G. Smetana (red.), *Adolescent Vulnerabilities and Opportunities: Developmental and Constructivist Perspectives*, Cambridge: Cambridge University Press, s. 139–158.
- Stępień-Nycz M., Bosacki S., Białecka-Pikul M. (2021). *Theory of Mind in Adolescence: Developmental Change and Gender Differences*, „The Journal of Early Adolescence”, t. 41, nr 3, s. 424–436, <https://doi.org/10.1177/0272431620919164>
- Twenge J.M. (2017). *iGen: Why Today's Super-connected Kids Are Growing Up Less Rebellious, More Tolerant, Less Happy and Completely Unprepared for Adulthood*, New York: Atria.
- Van der Graaff J., Carlo G., Crocetti E., Koot H.M., Branje S. (2018). *Pro-social Behavior in Adolescence: Gender Differences in Development and Links with Empathy*, „Journal of Youth and Adolescence”, t. 47, nr 5, s. 1086–1099, <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>
- Van Kuijk I., Verkoeijen P., Dijkstra K., Zwaan R.A. (2018). *The Effect of Reading a Short Passage of Literary Fiction on Theory of Mind: A Replication of Kidd and Castano (2013)*, „Collabra: Psychology”, t. 4, nr 1, s. 7, <https://doi.org/10.1525/collabra.117>
- Warnell K.R., Redcay E. (2019). *Minimal Coherence among Varied Theory of Mind Measures in Childhood and Adulthood*, „Cognition”, t. 191, 103997, <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2019.06.009>
- Weimer A.A., Parault Dowds S.J., Fabricius W.V., Schwanenflugel P.J., Go W.S. (2017). *Development of Constructivist Theory of Mind from Middle Childhood to Early Adulthood and Its Relation to Social Cognition and Behavior*, „Journal of Experimental Child Psychology”, t. 154, s. 28–45, <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2016.10.002>
- Weimer A.A., Warnell K.R., Etekal I., Cartwright K.B., Guajardo N.R., Liew J. (2021). *Correlates and Antecedents of Theory of Mind Development during Middle Childhood and Adolescence: An Integrated Model*, „Developmental Review”, t. 59, 100945, <https://doi.org/10.1016/j.dr.2020.100945>
- Wellman H.M., Cross D., Watson J. (2001). *Meta-analysis of Theory-of-Mind Development: The Truth about False Belief*, „Child Development”, t. 72, nr 3, s. 655–684, <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00304>

- Wellman H.M., Liu D. (2004). *Scaling of Theory-of-Mind Tasks*, „Child Development”, t. 75, nr 2, s. 523–541, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00691.x>
- Zheng S., Kim H., Salzman E., Ankenman K., Bent S. (2021). *Improving Social Knowledge and Skills among Adolescents with Autism: Systematic Review and Meta-analysis of UCLA PEERS® for Adolescents*, „Journal of Autism and Developmental Disorders”, t. 51, s. 4488–4503, <https://doi.org/10.1007/s10803-021-04885-1>

Finansowanie

Artykuł powstał w ramach prac w projekcie Narodowego Centrum Nauki „Psychologiczne Ja w świecie społecznym. Przywiązanie, teoria umysłu i pojęcie Ja w okresie adolescencji” (Numer grantu: 2013/10/M/HS6/00544), przyznanego Marcie Białeckiej-Pikul.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Dr Iwona Sikorska
Uniwersytet Jagielloński
Instytut Psychologii Stosowanej
e-mail: i.sikorska@uj.edu.pl

Miscellanea

SPI Vol. 27, 2024/1 / e-ISSN 2450-5366

Miscellanea

Aleksandra Szczepaniak
ORCID: 0009-0001-8489-0658
Uniwersytet Łódzki

Karać czy wychowywać? Studentki prawa i resocjalizacji wobec demoralizacji nieletnich

ABSTRAKT

Celem artykułu jest prezentacja ocen sformułowanych przez studentki prawa i pedagogiki resocjalizacyjnej wobec hipotetycznych sytuacji odnoszących się do różnych aspektów związanych z nieletnimi sprawcami czynów zabronionych. W badaniach zastosowano metodę *vignette*. Objęto nimi 96 studentek. Studentki oceniały sześć epizodów przedstawiających hipotetyczne sytuacje, w których ukazana została demoralizacja nieletnich. Okazuje się, że studentki prawa nieznacznie częściej sformułowały oceny, które pokrywają się z literą prawa, podczas gdy w ocenach studentek pedagogiki widać było elastyczność, która wyraża się w tym, że były one bardziej skłonne do dawania „drugiej szansy” nieletnim sprawcom czynów zabronionych.

Wprowadzenie

Obszarem, który łączy zawód prawnika – zwłaszcza specjalizującego się w prawie karnym i rodzinnym – oraz pedagoga resocjalizacyjnego jest przestępczość i zapobieganie związanym z nią problemom. Podczas gdy prawnicy podejmują działania prewencyjne, wykorzystując określone narzędzia prawa, pedagodzy resocjalizacyjni tworzą warunki wychowawcze, które sprzyjają pozytywnym

SŁOWA KLUCZOWE

prawo, resocjalizacja,
nieletni, moralność,
demoralizacja

SPI Vol. 27, 2024/1
e-ISSN 2450-5366

DOI: 10.12775/SPI.2024.1.009pl
Nadesłano: 22.01.2024
Zaakceptowano: 14.02.2024

zmianom u osób łamiących normy moralne i prawne. Można zatem oczekiwać, że zarówno prawnicy, jak i pedagodzy będą szkoleni w tym duchu. Zapobieganie przestępczości i ponoszenie konsekwencji za łamanie prawa jest elementem podkreślanym w edukacji studentów prawa, natomiast na profilaktykę, wychowanie i resocjalizację kładzie się nacisk podczas studiów pedagogicznych.

Szczególne znaczenie w zapobieganiu demoralizacji i przestępczości, zarówno pod względem prawnym, jak i edukacyjnym, ma sposób traktowania dzieci i młodzieży. Polskie ustawodawstwo stanowi, że młodociany, który nie jest jeszcze w pełni ukształtowany społecznie i psychicznie, a popełnia czyny karalne, potrzebuje przede wszystkim wychowania, a nie kary jako takiej (Konopczyński 2015; Włodarczyk-Madejska 2019; Kuształ 2021). Podstawowym dokumentem regulującym postępowanie wobec młodocianych jest Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich (Dz.U. 2022, poz. 1700). Najnowsza ustawa (jak i poprzednie) daje sędziom rodzinnym wiele możliwości, jeśli chodzi o zindywidualizowane podejście do nieletnich pozostających pod ich nadzorem (Klaus 2008; Szczepanik i in. 2018), pomimo wyraźnego zaostrzenia polityki postępowania z nieletnimi (Wojnicz, Mościcka 2023).

Podczas gdy prawnicy muszą przede wszystkim stać na straży prawa oraz odpowiednio je interpretować i stosować, zadaniem pedagogów jest kształtowanie młodych ludzi do przestrzegania prawa oraz formowanie w nich odpowiedniego podejścia do przepisów i zasad. Właściwe wychowanie ukierunkowane jest bardziej na internalizację wartości, na jakich opiera się prawo, niż na wytworzenie postawy lęku przed konsekwencjami złamania prawa (por. Wołodkiewicz 2015; Falba 2019).

Niezależnie od metod i narzędzi stosowanych przez prawnika i pedagoga, nie ma wątpliwości, że kwestia moralności jest niezwykle ważna w obu tych zawodach. Większość norm prawnych pokrywa się z normami moralnymi lub bezpośrednio z nich wypływa (Szczepanik 2008). W dziedzinie pedagogiki moralność przejawia się już w samej idei wychowania moralnego (Nowak 2019).

Rodzi to pytanie, w jaki sposób studenci prawa i studenci pedagogiki resocjalizacyjnej oceniają kary i formalne środki kontroli społecznej w przypadku młodzieży łamiącej normy prawne i moralne. Można założyć, że kierunek studiów będzie różnicować te oceny:

kandydaci na prawników będą oceniać zachowanie nieletniego przede wszystkim w kategoriach stricte normatywnych, podczas gdy osoby studiujące pedagogikę przyjmą bardziej elastyczne podejście. Niniejszy artykuł przedstawia wyniki badania, którego celem było udzielenie odpowiedzi na to pytanie. W badaniu wzięło udział 96 studentek prawa i pedagogiki resocjalizacyjnej. Były one na podobnym etapie studiów. Przedstawiono im hipotetyczne sytuacje z udziałem nieletnich oraz formalną reakcję na ich naganne zachowanie. Czy studenci prawa bardziej koncentrują się na odniesieniach prawnych w swoich ocenach tychże hipotetycznych sytuacji? Czy studenci pedagogiki resocjalizacyjnej są bardziej skłonni do powstrzymywania się od surowych osądów, chcąc raczej pomóc młodym ludziom zmienić swoje życie?

Wyniki badań prowadzą do wniosku, że oceny zachowania nieletnich odnośnie do demoralizacji lub zepsucia moralnego nie są takie same. Studenci prawa częściej formułowali oceny odnoszące się do przepisów, podczas gdy oceny studentów pedagogiki cechowały się elastycznością, pragnieniem podarowania młodym ludziom możliwości poprawy i tzw. „drugiej szansy”.

Punktem wyjścia do badań była sfera wartości moralnych oraz postawy studentów prawa i pedagogiki wobec nieletnich. Dlatego też prezentacja wyników zostanie poprzedzona uwagami nad relacją wartości moralnych do prawa oraz do pedagogiki resocjalizacyjnej.

Wartości moralne a prawo

Zależność pomiędzy prawem a moralnością jest oczywista. Stopień, w jakim moralne zachowania, postawy i działania mogą być sankcjonowane prawem, jest natomiast dyskusyjny (Wielgus 2006). Sprawa relacji pomiędzy prawem i moralnością jest związana z poszukiwaniem kryteriów, dzięki którym można uzasadnić i ocenić prawo. Kwestie te są nierozzerwalnie związane z ideałami danego państwa i specyfiką jego działania (Michalik 2005). Samo przestrzeganie prawa może często prowadzić do destrukcyjnych konsekwencji. Związek pomiędzy moralnością a prawem jest rozpatrywany na trzech poziomach: formalnych podobieństw i różnic między normami prawnymi a normami moralnymi, zakresów stosowalności norm prawnych i moralnych (czy się pokrywają, czy są odrębne, czy też są

ze sobą sprzeczne), treści tego związku oraz zależności strukturalnych/aksjologicznych i ewentualnie ewaluacyjnych (Michalik 2005).

Prawo i moralność można rozróżnić poprzez odniesienie się do zobowiązań, jakie wobec nich istnieją. Wzajemne zobowiązania, które tworzą dwustronne relacje, stanowią relację prawną. Zobowiązania bez roszczeń, cechujące się wolnością wobec innych, są obowiązkami moralnymi (Petrażycki 1985). To, co uważamy za moralne, zależy od naszych wewnętrznych przekonań odnośnie do tego, co jest dobre, a co złe. Moralność jest kształtowana przez wiele czynników, takich jak wychowanie, edukacja i światopogląd.

Jan Woleński powołuje się na wykład Leona Petrażyckiego, który twierdził, że prawo jest zbiorem doświadczeń imperatywno-atrybutywnych, podczas gdy moralność jest tylko imperatywna (Woleński 2016/2017). Petrażycki wyróżnił również tzw. emocje etyczne, polegające na tym, że dane doznanie skutkuje poczuciem obowiązku lub powinności i uprawnienia (ibidem). Prawo i moralność rozróżnia także Stanisław Wielgus, który pisze, że „prawo i moralność nie pokrywają się całkowicie ani też nie mogą być od siebie oddzielone” (Wielgus 2006: 21).

Moralność jest niewątpliwie jednym z czynników wpływających na proces tworzenia i stosowania prawa. Podobnie jak prawo wpływa na moralność i kształtuje osady, normy czy etyczną świadomość społeczeństwa (Parchomiuk 2010). Według Kazimierza Czarneckiego moralność zawodowa to postępowanie oparte na zasadach, które są uznawane za właściwe w danym zawodzie lub środowisku pracy (Czarnecki 2006: 157). Etyka zawodowa jest nierozzerwalnie związana z koncepcją zaufania publicznego dotyczącą wszystkich profesji prawniczych opartych na takich wartościach, jak sprawiedliwość, wolność i godność (Pieniążek 2008). Prawo jest narzędziem regulacji relacji społecznych, dlatego powinno bezpośrednio odnosić się do moralności i etyki.

Wartości moralne a pedagogika resocjalizacyjna

Osoby pracujące jako pedagodzy resocjalizacyjni muszą być skuteczne, odpowiedzialne, wydajne i wysoce kompetentne (Becker-Pestka 2014). Pedagodzy resocjalizacyjni wykonują wiele zadań, takich jak dbanie o bezpieczeństwo swoich podopiecznych, organizowanie

warunków wychowania (i resocjalizacji) oraz realizacja zadań instytucji, w której pracują. Ta wielozadaniowość sprawia, że praca pedagoga resocjalizacyjnego jest wyjątkowa; często mówi się, że osoby wykonujące taki zawód powinny mieć powołanie lub pasję (Becker-Pestka 2014).

Trudno sobie wyobrazić, że zadania tak odpowiedzialne, jak te wykonywane przez pedagogów resocjalizacyjnych, mogłyby być wykonywane przez osoby bez odpowiednich kwalifikacji moralnych. Pedagodzy resocjalizacyjni wchodzą w bezpośrednie i bliskie relacje ze sprawcami, którzy ponoszą konsekwencje swych czynów. Właśnie z tego powodu nie powinno być żadnych wątpliwości co do moralności i zasad takich pedagogów. Dla personelu resocjalizacyjnego przestrzeganie zasad etyki zawodowej jest szczególnie ważne. Przestrzeganie ich jest bowiem dowodem rzetelności i zaangażowania oraz chroni przed nadużyciami ze strony osób, z którymi te osoby współpracują. Bardzo ważne jest także, w jaki sposób pracownicy resocjalizacyjni się komunikują, jakich słów używają i jak budują swój autorytet (Machel 2001).

W pracy pedagoga resocjalizacyjnego oprócz moralności ważne są także tolerancja i poszanowanie godności człowieka. Lesław Pytka (2013) zastanawia się, w jakim stopniu pojęcia odpowiedzialności moralnej, winy i wstydu można odnieść do dzieci i młodzieży, z którymi pracują pedagodzy resocjalizacyjni. W końcu – ze względu na swój wiek – ci młodzi ludzie wymagają specjalnego wsparcia, które uwzględni ich poziom rozwoju fizycznego, społecznego i psychicznego.

Pedagogika poszukuje dobrych stron ludzkiej natury i pozytywnych metod zwiększania potencjału każdego człowieka. Najlepszym tego dowodem jest najnowszy paradygmat pedagogiki resocjalizacyjnej, zgodnie z którym wychowanie nieletniego nie powinno się opierać na korygowaniu jego wad i nauce ponoszenia konsekwencji, ale na uwalnianiu i rozwijaniu jego potencjału (Konopczyński 2014; Michel 2017).

Studentki prawa i pedagogiki resocjalizacyjnej wobec prawa – wyniki badań

Jak dotąd nie prowadzono w Polsce badań porównujących opinie studentek prawa i resocjalizacji na temat prawa i wymierzania kar. Pewne światło na te kwestie rzucają inne badania, które pokazują,

że studenci prawa charakteryzują się bardziej pozytywnym nastawieniem np. do najwyższego wymiaru kary: kary śmierci.

Z kolei przeprowadzone przez Ewę Radomską (2016) badanie studentów prawa Uniwersytetu Jagiellońskiego dotyczące populizmu karnego pokazało, że myślenie w kategoriach typowych dla populistów nie cechowało badanej grupy. Studenci zdecydowanie sprzeciwiali się postulatowi przywrócenia kary śmierci, zaostrenia represji karnych i dopuszczenia inicjatywy obywatelskiej jako substytutu kary. Nie popierają również publikowania w mediach wizerunku ofiary z opisem popełnionego czynu. Ponadto studenci o dłuższym stażu nauki, którzy zdali więcej egzaminów, wykazują znacznie większą odporność na populistyczne hasła. Studenci wyrażają pogląd, że kara pozbawienia wolności powinna przede wszystkim pełnić funkcję prewencyjną (warto tu również zauważyć, że prawie jedna czwarta studentów uważa, iż najważniejszym celem kary jest resocjalizacja). Niemniej jedna czwarta wskazała, że izolacja sprawcy od społeczeństwa jest niezbędna. Okazało się również, że niektórzy studenci pod sam koniec studiów powracali do niektórych populistycznych przekonań. Badania Radomskiej (2016) sugerują, że bycie na dalszym etapie studiów i zdanie większej liczby egzaminów wiąże się z niższym poziomem populizmu karnego. Co ciekawe, mężczyźni studiujący prawo częściej przejawiali zachowania odwetowe, podczas gdy kobiety preferowały mniej drastyczne środki.

Jeśli chodzi o studentów pedagogiki resocjalizacyjnej, na uwagę zasługują badania przeprowadzone przez Teresę Zubrzycką-Maciąg i Justynę Rak (2019). Na dwóch lubelskich uczelniach – świeckiej (UMCS) i kościelnej (KUL) autorki te zbadały opinie studentów pedagogiki resocjalizacyjnej na temat stosowania kary śmierci. Prawie połowa studentów uczelni świeckiej wyraziła przekonanie, że kara śmierci powinna być stosowana, podczas gdy studenci uczelni kościelnej byli temu zdecydowanie przeciwni. Połowa studentów na uniwersytecie świeckim i co trzeci student na uniwersytecie katolickim twierdził, że ludzie, którzy popełniają najpoważniejsze przestępstwa, nie mają szans na resocjalizację. O negatywnym stosunku do sprawców bardzo poważnych przestępstw świadczy fakt, że aż trzy czwarte studentów pedagogiki resocjalizacyjnej na uczelni kościelnej i niespełna 65% na uczelni świeckiej uznało, że takie osoby nie powinny mieć prawa do życia.

Badanie – uwagi metodologiczne

Celem badania było uzyskanie opinii studentek prawa i pedagogiki resocjalizacyjnej na temat kar stosowanych wobec nieletnich przestępców i młodocianych z objawami deprawacji moralnej. Celem było uzyskanie odpowiedzi na pytania badawcze skupione wokół trzech zagadnień. Po pierwsze – zasadność kierowania spraw nieletnich i młodocianych do sądów oraz ocena wyników takich interwencji. (Jakie są opinie studentek pedagogiki resocjalizacyjnej, a jakie studentek prawa na temat interwencji sądów w sprawach z udziałem dzieci sprawiających trudności wychowawcze w szkole? Jak te dwie grupy studentek postrzegają zasadność stosowania mediacji jako alternatywnego sposobu rozwiązywania konfliktów rówieśniczych? W jaki sposób oceniają surowość sądowych kar wymierzanych młodzieży wykorzystującej internet przeciwko rówieśnikom?) Druga kwestia to opinia dotycząca klasyfikowania danego zachowania jako deprawacji moralnej. (Jakie są opinie studentek pedagogiki resocjalizacyjnej, a jakie studentek prawa na temat zachowań seksualnych dorastających dzieci? Jak te dwie grupy studentek oceniają zasadność interwencji sądu w przypadkach znęcania się nad zwierzętami przez nieletnich?) Ostatnim obszarem zainteresowania była opinia studentek w zakresie kierowania spraw nieletnich do sądów dla dorosłych. (Jak studentki prawa i pedagogiki resocjalizacyjnej oceniają zasadność sądenia nastoletnich morderców rodziców tak jak dorosłych?)

W badaniu wykorzystano metodę *vignette*, inaczej zwaną metodą epizodyczną, która sytuuje się pomiędzy metodami projekcyjnymi a skalami psychologicznymi (Tłuściak-Deliowska 2018). Obejmuje ona prezentację osobie konkretnego elementu rzeczywistości (opis, scenariusz lub epizod) i prośbę, by dana osoba wyraziła opinię na temat jego kontekstu. Respondentkom przedstawiono sześć epizodów związanych z karami stosowanymi wobec nieletnich przestępców. Odcinki te zostały tak skonstruowane, by krótko opisać historię dotyczącą różnych przestępstw oraz kar zastosowanych wobec nich. Bohaterami tych historii byli młodzi ludzie obojga płci, we wczesnym okresie nastoletnim. Po przeczytaniu historii respondentki odpowiadały na pytania dotyczące każdego odcinka przy użyciu zmodyfikowanej skali Likerta, z której usunięto odpowiedź „Nie mam zdania”.

Respondentki zostały poinformowane o procedurze badania zaraz na jego początku.

Badanie było prowadzone od czerwca do lipca 2023 roku i objęło 96 studentek (49 studentek pedagogiki resocjalizacyjnej i 47 studentek prawa). Kryteriami wyboru osób do badania były płeć żeńska i bycie na pierwszym lub drugim roku studiów pierwszego stopnia na kierunku prawo lub pedagogika resocjalizacyjna. Grupa respondentek została dobrana metodą kuli śnieżnej. Zdecydowaną większość badanych (68,8%) stanowiły studentki drugiego roku. Nieco ponad jedna trzecia (31,2%) była na trzecim roku studiów. Wybór ten był celowy z dwóch powodów. Po pierwsze – celem było upewnienie się, że respondentki są w podobnym wieku i że ich poziom wykształcenia jest podobny. Celowo pominięto studentki pierwszego roku, gdyż na początku studiów poglądy na tematy związane ze studiami są jeszcze stosunkowo mało ustabilizowane.

Jeśli chodzi o kryterium płci, wcześniejsze badania wykazały, że jest to ważny modyfikator postaw i ocen moralnych (por. Radomska 2016). Ponadto na wydziałach pedagogiki studiują głównie kobiety i trudno byłoby zebrać odpowiednią grupę studentów – mężczyzn. Interesujące były również motywacje uczestniczek, które doprowadziły do wyboru tego kierunku studiów. Najczęściej wybieranymi odpowiedziami była chęć rozwoju w konkretnej dziedzinie (63,8%) i ciekawość (42,6%). Studentki prawa wybierały również opcje związane z kwestiami finansowymi (36,2%) oraz prestiżem społecznym zawodu (40,4%). Można zauważyć, że studentki prawa kierowały się przede wszystkim aspektami finansowymi i prestiżem społecznym zawodu prawnika. Z kolei wśród studentek pedagogiki resocjalizacyjnej zdecydowanie przeważały powody związane z ciekawością i chęcią rozwoju. Warto również wspomnieć, że ponad jedna trzecia respondentek wybrała swój kierunek dlatego, że nie dostała się na inny.

Tabela 1. Motywacje badanych do wyboru kierunku studiów

Motywacja	Studentki pedagogiki resocjalizacyjnej (N=49)	Studentki prawa (N=47)	Razem (N=96)
Ciekawość	61.2	42.6	51.9
Pragnienie rozwoju w danej dziedzinie	53.1	63.8	58.5
Niedostanie się na inny kierunek	34.1	8.5	21.3
Presja rodziców/rodziny	4.1	12.8	8.5
Względy finansowe	0	36.2	18.1
Prestiż zawodu	2	40.4	21.2
Przypadek	14.3	14.9	14.6
Inne powody	2	8.4	5.2

Źródło: opracowanie własne.

Dane nie sumują się do 100%, gdyż respondentki mogły wybrać więcej niż jedną odpowiedź.

Analiza wyników

W poniższej części przedstawiono epizody zaprezentowane respondentkom wraz z krótkim wprowadzeniem, pytaniem o opinię, skierowanym do respondentek oraz analizą wyników. Sytuacje, w odniesieniu do których studentki zostały poproszone o wyrażenie opinii, dotyczyły skierowania „trudnego nastolatka” do sądu rodzinnego, stosowania mediacji, nękania i cyberprzemocy oraz surowości kar zastosowanych wobec sprawców, jak również znęcania się nad zwierzętami oraz pozbawienia życia rodzica.

Skierowanie sprawy do sądu rodzinnego

Pierwszy epizod podaje przykład nastolatka, który swym zachowaniem stwarza problemy zarówno w domu, jak i w szkole, ale do tej pory nie poniósł konsekwencji swych czynów. Historia przedstawia cały przekrój zachowań niezgodnych z normami społecznymi, agresję, a wreszcie czyn karalny.

Sebastian niedawno skończył 16 lat. Chłopiec sprawia problemy wychowawcze. Regularnie pali papierosy, notorycznie wagaruje i wdaje się w bójki z innymi uczniami. Rodzice i wychowawcy próbowali mu pomóc na wiele sposobów, ale bezskutecznie. Sebastian został nazwany „łobuzem” i wszyscy przymykają oko na jego wybryki. Wszelkie konflikty, w których chłopak uczestniczy, rozwiązywane są w ramach społeczności szkolnej. Sytuacja zmienia się, gdy uczeń zostaje przyłapany na kradzieży pieniędzy ze szkolnego sklepiku. Wśród nauczycieli rozpoczyna się dyskusja, jak poradzić sobie z tą sytuacją.

Czy zgadzasz się, że ta sytuacja oraz wcześniejsze incydenty wskazują na to, że sprawa Sebastiana powinna zostać skierowana do sądu rodzinnego?

Tabela 2. Opinie respondentek na temat sytuacji z epizodu: Skierowanie sprawy do sądu rodzinnego

Odpowiedź	Studentki pedagogiki resocjalizacyjnej (N=49)	Studentki prawa (N=47)	Razem (N=96)
Zdecydowanie się nie zgadzam	10.2	2.1	9.4
Raczej się nie zgadzam	32.7	17	25
Raczej się zgadzam	36.7	51.1	43.7
Zdecydowanie się zgadzam	20.4	29.8	25

Źródło: opracowanie własne.

Studentki obydwu kierunków najczęściej odpowiadały: „raczej się zgadzam” (36,7% studentek pedagogiki resocjalizacyjnej i 51,1% studentek prawa). Osoby studiujące pedagogikę resocjalizacyjną również często wybierały opcję „raczej się nie zgadzam” (32,7%). Ta sama opcja wśród studentek prawa zebrała nieco mniej odpowiedzi (17%). Trzecią najczęściej wybieraną przez respondentki opcją było: „zdecydowanie się zgadzam”; nieco częściej wybierały ją studentki prawa (29,8%), podczas gdy wśród studentek pedagogiki stanowiła ona nieco ponad jedną piątą odpowiedzi (20,4%). Najrzadziej wybierano odpowiedź „zdecydowanie się nie zgadzam”, ale wyraźnie widać, że studentki pedagogiki bardziej zdecydowanie nie zgadzały się ze skierowaniem sprawy do sądu rodzinnego (10,2%). Tylko jedna studentka prawa wybrała tę odpowiedź (2,1%).

Mediacje

W kolejnym epizodzie przedstawiono sytuację związaną z przemocą fizyczną spowodowaną konfliktem dwóch nastoletnich dziewcząt. W tym przypadku respondentki zostały poproszone o ocenę wykorzystania mediacji jako alternatywnego sposobu rozwiązania sporu pomiędzy nastolatkami.

Zuzia i Maja przyjaźnią się od przedszkola. Dziewczynki mają teraz 14 lat i chodzą do tej samej klasy. Relacje między nimi zaczynają się pogarszać, gdy chłopak, który podoba się Zuzi, wykazuje duże zainteresowanie Mają. Kiedy Zuzia dowiaduje się, że jej przyjaciółka poszła do kina ze swoim chłopakiem, wpada we wściekłość. Dziewczyny popadają w konflikt, który narasta z każdym dniem, a jego kulminacją jest bójka po lekcji wychowania fizycznego, w wyniku której Maja ma złamaną rękę, a Zuzia jest lekko ranna. Sprawa zostaje skierowana do sądu dla nieletnich. Raport wychowawcy wyraźnie wskazuje, że – biorąc pod uwagę wcześniejsze relacje dziewcząt – najlepszym rozwiązaniem jest skierowanie sprawy do mediacji. Jednak sędzia decyduje się przyznać dziewczętom nadzór kuratorski.

Czy zgadzasz się, że mediacja byłaby najlepszym rozwiązaniem w tej sytuacji?

Tabela 3. Opinie respondentek na temat sytuacji z epizodu: Mediacje

Odpowiedź	Studentki pedagogiki resocjalizacyjnej (N=49)	Studentki prawa (N=47)	Razem (N=96)
Zdecydowanie się nie zgadzam	8.2	4.3	6.2
Raczej się nie zgadzam	10.2	8.5	9.4
Raczej się zgadzam	36.7	40.4	38.6
Zdecydowanie się zgadzam	44.9	46.8	45.8

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku drugiego epizodu opinie obydwu grup były bardzo podobne. Prawie połowa studentek zarówno prawa (46,8%), jak i pedagogiki resocjalizacyjnej (44,9%) zdecydowanie zgodziła się, że mediacje byłyby najlepszym rozwiązaniem w tej sytuacji. Nieco rzadziej respondentki wybierały odpowiedź: „raczej się zgadzam”. Opcja ta uzyskała 36,7% wśród studentek pedagogiki resocjalizacyjnej i 40,4% wśród studentek prawa. Opinia, zgodnie z którą mediacje

nie byłyby dobrym sposobem na rozwiązanie tego konfliktu, uzyskała znacznie mniej zwolenników. Opcję „raczej się nie zgadzam” wybrało zaledwie 10,2% studentek pedagogiki i 8,5% studentek prawa. Jeszcze rzadziej respondentki wybierały odpowiedź: „zdecydowanie się nie zgadzam”, która stanowiła 8,2% wszystkich odpowiedzi studentek pedagogiki resocjalizacyjnej i tylko 4,3% odpowiedzi respondentek studiujących prawo.

Surowość kary

W kolejnym epizodzie sytuacja dotyczyła nękania i cyberprzemocy, jakiej dopuszczała się wobec ucznia grupa nastolatków. Przemoc rówieśnicza jest powszechnym zjawiskiem w szkołach i (jak w poniższym przypadku) może być spowodowana sytuacją materialną nastolatków lub różnymi trudnościami, z jakimi się oni borykają. Epizod ten pokazuje eskalację przemocy wobec nowego kolegi z klasy, która przenosi się z internetu do świata rzeczywistego.

Janek, Karolina i Kuba mają po 13 lat. Pochodzą z dobrych domów i uczęszczają do prestiżowej prywatnej szkoły. Na początku nowego roku szkolnego do ich klasy dołącza nowy kolega. Uczniowie zostają poinformowani, że chłopiec dołączył do nich dzięki stypendium, które przyznano mu za zwycięstwo w konkursie matematycznym. Piotr wyraźnie różni się od grupy, nie ma drogich ubrań ani gadżetów. Ponadto ma lekką wadę wymowy, przez co jest bardzo nieśmiały i niepewny siebie w nowych relacjach. Janek, Karolina i Kuba postanawiają, że fajnie będzie stworzyć grupę na Facebooku, gdzie będą mogli dodawać przerobione zdjęcia nowego kolegi z klasy. Początkowo niewinne żarty stają się coraz poważniejsze i przenoszą się ze świata wirtualnego do realnego. Interwencja matki Piotra prowadzi do skierowania sprawy do sądu rodzinnego. Młodzi ludzie okazują skruchę i przepraszają za swoje zachowanie. Usuwiają grupę, publicznie przyznając, że ich zachowanie było niewłaściwe. Sędzia pozostaje nieugięty i decyduje, że konsekwencją dla nastolatków za ich zachowanie będzie 50 godzin prac społecznych w ogrodzie botanicznym.

Czy zgadzasz się ze stwierdzeniem, że kara przyznana nastolatkom była zbyt surowa?

Tabela 4. Opinie respondentek na temat sytuacji z epizodu: Surowość kary

Odpowiedź	Studentki pedagogiki resocjalizacyjnej (N=49)	Studentki prawa (N=47)	Razem (N=96)
Zdecydowanie się nie zgadzam	26.5	27.7	27
Raczej się nie zgadzam	38.8	44.7	41.7
Raczej się zgadzam	26.5	14.9	20.8
Zdecydowanie się zgadzam	8.2	12.8	10.5

Źródło: opracowanie własne.

Ponad połowa respondentek pozytywnie oceniła decyzję sądu. Można zatem wnioskować, że opowiadają się one za nakładaniem obowiązku prac społecznych jako kary za niewłaściwe zachowanie. Respondentki w obydwu grupach najczęściej wybierały odpowiedź „raczej się nie zgadzam” (38,8% studentek pedagogiki resocjalizacyjnej i 44,7% studentek prawa). Niemniej częstą odpowiedzią było też: „zdecydowanie się nie zgadzam”, wybrane przez 27,7% studentek prawa i 26,5% studentek pedagogiki resocjalizacyjnej.

Ta dysproporcja była zauważalna w kolejnych dwóch odpowiedziach skłaniających się ku opinii, że kara wymierzona nastolatkom była zbyt surowa. Odpowiedź: „raczej się zgadzam” uzyskała 26,5% u osób studiujących resocjalizację i tylko 14,9% u studentek prawa. Z kolei odpowiedź „zdecydowanie się zgadzam” była nieco bardziej powszechna wśród studentek prawa (12,8%) niż wśród studentek pedagogiki (8,2%).

Deprawacja moralna

Poniższy epizod dotyczy stosunku seksualnego pomiędzy dwójm młodych ludzi. Choć wyraźnie stwierdzono, że akt dokonał się za obopólną zgodą, dziewczyna jest młodsza niż przyjęty wiek przyzwolenia (15 lat), co czyni ów akt moralnie i prawnie wątpliwym.

Dawid i Patrycja są parą. Dziewczyna ma 12 lat, a chłopiec jest od niej starszy o cztery lata. Zakochani spotykają się od ponad sześciu miesięcy i wreszcie zdecydowali, że chcą przeżyć ze sobą swój pierwszy raz. Zamierzają to zrobić, gdy rodziców Patrycji nie będzie w domu. W tym

celu wychodzą wcześniej ze szkoły. Odbywają ze sobą stosunek, podczas którego zostają przyłapani przez ojca dziewczyny. Pomimo zapewnień zarówno ze strony córki, jak i jej chłopaka, że wszystko odbyło się za obopólną zgodą, wściekły mężczyzna postanawia wezwać policję.

Czy zgadzasz się, że ta sytuacja świadczy o deprawacji moralnej Dawida i powinna zostać rozpatrzona przez sąd dla nieletnich?

Tabela 5. Opinie respondentek na temat sytuacji z epizodu: Deprawacja moralna

Odpowiedź	Studentki pedagogiki resocjalizacyjnej (N=49)	Studentki prawa (N=47)	Razem (N=96)
Zdecydowanie się nie zgadzam	14.3	8.5	11.5
Raczej się nie zgadzam	32.7	12.8	22.9
Raczej się zgadzam	22.4	40.4	31.3
Zdecydowanie się zgadzam	30.6	38.3	34.3

Źródło: opracowanie własne.

Widzimy, że studentki prawa częściej zgadzały się z tym, że Dawid jest moralnie zdeprawowany. Opcja „raczej się zgadzam” została wybrana przez 40,4% studentek prawa, a „zdecydowanie się zgadzam” – przez 38,3%. Te same odpowiedzi w grupie pedagogiki resocjalizacyjnej wybrało odpowiednio 22,4% i 30,6% osób. Z kolei studentki pedagogiki resocjalizacyjnej najczęściej wybierały odpowiedź: „raczej się nie zgadzam” (32,7%). Tę samą odpowiedź wybrało tylko 12,8% studentek prawa. Najrzadziej wybierały one odpowiedź: „zdecydowanie się nie zgadzam”. Również w tym przypadku widoczna jest dysproporcja w odpowiedziach. Studentki resocjalizacji wybierały tę opcję nieco częściej (14,3%) niż studentki prawa (8,5%).

Czyn karalny

Ten epizod przedstawia sytuację celowego znęcania się nad zwierzęciem ze szczególnym okrucieństwem. Prawa zwierząt cieszą się obecnie dużym zainteresowaniem, a przestępstwa przeciwko zwierzętom, zwłaszcza popełniane przez młodych ludzi, budzą powszechne oburzenie. Z psychologicznego punktu widzenia przemoc ze strony

dzieci lub młodzieży wynika z mechanizmów przemieszczonej agresji ukierunkowanej na bardziej dostępne cele (Helios, Jedlecka 2017).

Roksana i Michał opublikowali w sieci film, w którym znęcają się nad swoim psem. Wielokrotnie go kopią, rzucają kamieniami, ciągną za łapy i ogon. Na filmie zwierzę wydaje przeraźliwe piski, którym towarzyszy śmiech oprawców. Nagranie szybko rozprzestrzenia się w sieci, a rozwścieczeni internauci domagają się ukarania sprawców. Jeszcze bardziej szokujący jest fakt, że sprawcy mają zaledwie 15 lat. Co więcej – nastolatki piszą na różnych portalach, że wcale nie żałują tego, co zrobili i bez problemu mogliby to powtórzyć.

Czy zgadzasz się, że Michał i Roksana popełnili czyn karalny, za co powinni odpowiadać przed sądem rodzinnym?

Tabela 6. Opinie respondentek na temat sytuacji z epizodu: Czyn karalny

Odpowiedź	Studentki pedagogiki resocjalizacyjnej (N=49)	Studentki prawa (N=47)	Razem (N=96)
Zdecydowanie się nie zgadzam	0	0	0
Raczej się nie zgadzam	0	0	0
Raczej się zgadzam	4.1	2.1	3.1
Zdecydowanie się zgadzam	95.9	97.9	96.9

Źródło: opracowanie własne.

W powyższym scenariuszu respondentki w obydwu grupach były prawie całkowicie zgodne w swoich opiniach. Prawie wszystkie respondentki z obydwu grup (96,9% wszystkich odpowiedzi) zdecydowanie zgodziły się, że młodzi ludzie popełnili przestępstwo i że ich sprawa powinna zostać skierowana do sądu rodzinnego. Tylko 4,1% studentek resocjalizacji i 2,1% studentek prawa wybrało odpowiedź „raczej się zgadzam”, wykazując tym samym lekką niepewność odnośnie do sposobu postępowania z nastolatkami.

Osądzenie jako dorosłego

Ostatni przypadek dotyczy zamordowania rodzica. W tej historii sytuacja jest szczególnie trudna, ponieważ dotyczy jednego z najcięższych przestępstw, jakie może zostać popełnione przez bardzo młodą

osobę, jak również dlatego, że osoba najbliższa dziecku (rodzic) stracił przez to życie. Epizod ten ukazuje manipulację, złość i agresję ze strony dziewczyny. W przypadku nieletnich zdarza się jednak, że pragnienie zaspokojenia poczucia sprawiedliwości słabnie, a na pierwszy plan wysuwają się względy wychowawcze.

Eliza niedawno skończyła 15 lat. Dziewczyna jest wychowywana przez samotną matkę. Ich relacje do tej pory były dobre, ale od jakiegoś czasu stale się pogarszają. W internecie dziewczyna poznała starszego o dziesięć lat Jacka, w którym się zakochała. Po krótkiej znajomości zaproponował wspólny wyjazd nad morze. Matka Elizy jest nieugięta – chce, by córka zakończyła związek z Jackiem. Twierdzi, że mężczyzna może być niebezpieczny. Różnica zdań prowadzi do coraz częstszych kłótni pomiędzy matką a córką. Nastolatka pozostaje pod silnym wpływem mężczyzny, którego poznała w sieci. Jacek ciągle powtarza, że matka dziewczyny niszczy ich szansę na spotkanie. Eliza bardzo boi się utraty chłopaka i dochodzi do wniosku, że jedynym sposobem na to, by byli razem, jest pozbycie się matki. Podczas kolejnej awantury Eliza realizuje swój plan i zabija matkę nożem.

Czy zgadzasz się, że Eliza powinna zostać osądzona jako dorosła za czyn, który popełniła?

Tabela 7. Opinie respondentek na temat sytuacji z epizodu: Osądzenie jako dorosłego

Odpowiedź	Studentki pedagogiki resocjalizacyjnej (N=49)	Studentki prawa (N=47)	Razem (N=96)
Zdecydowanie się nie zgadzam	8.2	6.4	7.3
Raczej się nie zgadzam	24.5	6.4	15.6
Raczej się zgadzam	28.6	19.1	24
Zdecydowanie się zgadzam	38.8	68.1	53.1

Źródło: opracowanie własne.

W tym wypadku widoczna jest znaczna rozbieżność w odpowiedziach obydwu grup. Ponad połowa studentek prawa (68,1%) zdecydowanie zgodziła się z tym, że Eliza powinna być sądzona jak osoba dorosła. Wśród studentek resocjalizacji ta sama odpowiedź została udzielona przez 38,8%, co nadal czyni ją najczęstszą odpowiedzią w tej grupie. Z kolei 28,6% studentek resocjalizacji i 19,1% studentek

prawa zgadzało się z tym stwierdzeniem. Prawie jedna czwarta studentek resocjalizacji nie zgadzała się ze stwierdzeniem, że Eliza ma być sądzona jako osoba dorosła, podczas gdy wśród studentek prawa tę samą odpowiedź wybrało tylko 6,4% osób. Opcja „zdecydowanie się nie zgadzam” była najrzadziej wybieraną odpowiedzią w obydwu grupach – wśród studentek resocjalizacji było to 8,2%, a wśród studentek prawa tylko 6,4%.

Podsumowanie

Większość ankietowanych studentek pozytywnie oceniła zasadność przekazania przez szkołę do sądu sprawy nastolatka notorycznie sprawiającego problemy z zachowaniem. Warto jednak zauważyć, że nieco więcej studentek pedagogiki resocjalizacyjnej niż prawa było za opóźnieniem formalnej reakcji wobec takiego nastolatka. Być może dlatego wyniki dotyczące rozwiązywania konfliktów pomiędzy uczniami za pomocą mediacji są dość zaskakujące. Porównując odpowiedzi obydwu grup, można dojść do wniosku, że nieco więcej respondentek studiujących pedagogikę wskazało, że mediacja nie jest najlepszym rozwiązaniem. Wyniki te mogą się wydawać zaskoczeniem – tym bardziej, że w ankiecie podkreślano opinię pedagoga szkolnego, który opowiadał się za takim rozwiązaniem. Z wcześniejszych badań wynika, że w Polsce mediacje dla nieletnich wciąż są niedocenianym narzędziem resocjalizacji, a opinie pedagogów szkolnych nie są w ogóle brane pod uwagę przez sędziów (Szczepanik i in. 2018). Z drugiej strony, dane te są zgodne z ustaleniami Radomskiej (2016), która wykazała, że studentki prawa wprawdzie nie ulegają populizmowi karnemu, ale jednocześnie uważają, iż prawo powinno być rozstrzygane przede wszystkim przez sądy, a nie na drodze inicjatyw obywatelskich.

Faktem jest, że studentki obydwu kierunków były za tym, by sąd nałożył prace społeczne jako karę za złe zachowanie młodych ludzi, ale nieco więcej studentek pedagogiki resocjalizacyjnej niż studentek prawa negatywnie oceniło decyzję sądu o ukaraniu nastolatków za agresywne zachowanie pomimo wyrażonej przez nich skruchy. Niewątpliwie jest to pewien dylemat moralny: Czy należy bezwzględnie karać dziecko za złe zachowanie, czy też uznać, że skrucha i obietnica poprawy to wystarczający powód do zamknięcia sprawy?

Dodatkowym elementem, który może budzić moralne wątpliwości w tej historii, jest rodzaj „kary”. Czy przymusowa praca społeczna powinna być karą jako taką? Czy może pełnić rolę edukacyjną, czy też, jak sugeruje Michel Foucault (2009) – przybrać przede wszystkim formę „treningu”? Ta historia oceniana przez respondentki wiąże się z przeprowadzonym kilka lat temu badaniem nad środkami wychowawczymi stosowanymi przez sądy wobec nieletnich (Szczepanik i in. 2018). Okazało się wówczas, że kierowanie dzieci do pracy w ogrodzie botanicznym to standardowy rodzaj „kary” dla nieletnich, niezależnie od ich demoralizacji czy rodzaju popełnionych czynów. Badacze krytycznie odnieśli się do środków wychowawczych stosowanych przez sądy wobec nieletnich ze względu na ich automatyczny charakter oraz niewykorzystywanie ich potencjału wychowawczego. Środki wychowawcze stosowane przez sądy, w szczególności obowiązek wykonywania prac społecznie użytecznych, były bowiem całkowicie oderwane od charakteru trudności wychowawczych.

Kwestie związane ze sferą seksualną nastolatków wzbudzały raczej jednoznaczne i negatywne oceny respondentek. Trzy czwarte ankietowanych studentek prawa (78,7%) w mniejszym lub większym stopniu negatywnie wypowiedziało się o ryzyku związanym z kontaktami seksualnymi pomiędzy nastolatkami. Kobiety zgodziły się, że tego rodzaju sprawy powinny zostać rozpatrzone przez sąd pod kątem zepsucia moralnego. Podobną ocenę wyraziła połowa studentek pedagogiki resocjalizacyjnej (53%). Historia przedstawiona do oceny zawierała pewien istotny element, który budził wątpliwości moralne i prawne. Chodziło nie tyle o wiek osób, ale o różnicę wieku w parze „zainteresowanej” seksem (12-letnia dziewczynka i 16-letni chłopak) – najprawdopodobniej ten właśnie aspekt wysunął się na pierwszy plan w ocenie tej sytuacji przez studentki prawa.

Badanie wykazało również, że znęcanie się nad zwierzętami jest jednoznacznie postrzegane przez respondentki w negatywnym świetle. Niemal wszystkie osoby badane były zdania, że takie zachowanie stanowi przejaw zepsucia moralnego i że sprawa nastolatków powinna trafić do sądu. Nie jest jasne, co skłoniło ankietowane do takiej jednomyślności – czy wrażliwość na krzywdę zwierzęcia i chęć ukarania sprawców przemocy, czy też intuicyjne przekonanie, że znęcanie się nad zwierzętami w dzieciństwie stwarza bardzo poważne ryzyko stosowania przemocy i agresji wobec ludzi w późniejszym

życiu (Longobardi, Badenes-Ribera 2019). Być może dlatego uznano, że opisane zachowanie nastolatków wymaga bezwzględnej i zdecydowanej reakcji formalnej.

Połowa respondentek oceniła zabójstwo matki przez 15-letnią dziewczynę jako czyn, który powinien być osądzony z bezwzględną surowością. Większość uważała, że dziewczyna powinna być traktowana przez sąd jako osoba dorosła, a nie nastolatka. W praktyce oznacza to nałożenie na dziewczynę kary pozbawienia wolności, a nie umieszczenie jej w ośrodku wychowawczym. Studentki pedagogiki resocjalizacyjnej były bardziej podzielone w swych ocenach. Większość z nich sformułowała wprawdzie podobne oceny jak ich rówieśnice ze studiów prawniczych, ale jedna czwarta studentek pedagogiki wyraziła wątpliwości co do tego, czy nastoletnia zabójczyni powinna odpowiadać w sądzie jako osoba dorosła.

Porównując oceny studentek pedagogiki resocjalizacyjnej i prawa, można wyciągnąć wniosek, że oceny tych pierwszych cechowała większa wiara w młodego człowieka i jego zdolność do zmiany (wychowanie), podczas gdy opinie studentek prawa były bardziej zbieżne z oceną prawną sytuacji (kara). Należy jednak podkreślić, że wniosek ten powinniśmy traktować jako punkt wyjścia do dalszych badań i że wymaga on weryfikacji na większej próbie badawczej oraz analizy statystycznej. Nasze badania własne zostały przeprowadzone na bardzo małej grupie badawczej i przy uproszczonej procedurze doboru osób (grupa niereprezentatywna). Wyniki tych analiz mogą prowadzić do sformułowania hipotez, które należy zweryfikować w dalszych badaniach, a same badania wypadłoby rozszerzyć.

Pierwszym kontekstem, w którym można interpretować ich wyniki, jest znajomość praw rozwojowych młodego człowieka oraz mechanizmów i konsekwencji przemocy. Jeśli chodzi o epizody związane ze skierowaniem do sądu rodzinnego, deprawacją moralną lub odpowiadaniem w sądzie jako osoba dorosła, łagodniejsze oceny studentek pedagogiki resocjalizacyjnej mogą być związane z ich szerszą wiedzą na temat rozwoju psychospołecznego człowieka. Na podobnej zasadzie można podjąć próbę wyjaśnienia wyników w przypadku epizodu nękania i cyberprzemocy: studentki pedagogiki resocjalizacyjnej mogły być w swym osądzie bardziej surowe, gdyż nękanie to problem szeroko omawiany na studiach pedagogicznych jako zjawisko mogące mieć bardzo poważne konsekwencje dla ofiary przemocy.

Warto zauważyć, że zdecydowanie najbardziej szokującą, a jednocześnie najbardziej surowo ocenianą sytuacją przez obydwie grupy studentek była historia dotycząca nękania zwierząt. Myślenie w kategoriach moralnego obowiązku dbania o dobro zwierząt i liczne kampanie przeciwko znęcaniu się nad zwierzętami (w tym zaostrenie prawa w tym zakresie) niewątpliwie wpłynęły na opinie formułowane przez studentki (por. Górnicka-Kalinowska 2017; Cynk 2019).

Z pewnością zaskakująca jest większa przychylność dla mediacji jako metody rozwiązywania sporów przez studentki prawa. Mediacja oznacza przecież, że prawnicy w pewnym sensie „oddają” konflikt w ręce ofiary i sprawcy. Mniejsza popularność mediacji wśród studentek pedagogiki jest zaskakująca, zwłaszcza że badania ze studentami pedagogiki resocjalizacyjnej pokazują, iż uważają oni rozwiązywanie konfliktów na drodze mediacji za bardzo pomocną praktykę w wychowawczej pracy z dziećmi i nastolatkami (Urbańska 2019). Być może studentki resocjalizacji zidentyfikowały ją jako metodę odpowiednią do rozstrzygnięcia mniej poważnych konfliktów pomiędzy uczniami. Z drugiej strony, biorąc pod uwagę ocenę epizodu obejmującego znacznie poważniejsze przestępstwo (zabójstwo matki), te same studentki były bardziej skłonne, by dać młodocianej przestępczyni tzw. „drugą szansę”.

Bibliografia

- Becker-Pestka D. (2014). *Etos służby w pracy personelu resocjalizacyjnego*, „Colloquium WNHIS”, t. 6, nr 4, s. 43–60.
- Czarnecki K. (2006). *Psychologia zawodowej pracy człowieka*, Sosnowiec: Wyższa Szkoła Zarządzania i Marketingu.
- Cynk K. (2019). *Opinie studentów z wybranych państw Europy Środkowo-Wschodniej na temat stosunku do zwierząt*, „Studia Interkulturowe Europy Środkowo-Wschodniej”, t. 12, s. 18–37.
- Falba K. (2019). *Próby wyjaśnienia zjawiska przestępczości i kary*, „Człowiek w Kulturze”, nr 29, s. 328–354.
- Foucault M. (2009). *Nadzorować i karać. Narodziny więzienia*, przeł. T. Komentant, Warszawa: Wydawnictwo Aletheia.
- Górnicka-Kalinowska J. (2017). *Cierpienie i krzywda zwierząt a moralne obowiązki człowieka*, „Życie Weterynaryjne”, t. 92, nr 6, s. 409–411.
- Helios J., Jedlecka W. (2017). *Okrucieństwo wobec zwierząt z punktu widzenia psychologii i filozofii – zarys problemu*, „Acta Universitatis Wratislaviensis. Przegląd Prawa i Administracji”, t. 108, s. 31–44.

- Klaus W. (2007/2008). *Działalność wychowawcza sądu rodzinnego wobec nieletnich – pomiędzy ideami a praktyką*, „Archiwum Kryminologii”, t. 29–30, s. 331–347.
- Konopczyński M. (2014). *Twórcza resocjalizacja zarys koncepcji rozwijania potencjałów*, „Resocjalizacja Polska”, t. 7, nr 1, s. 13–28.
- Konopczyński M. (2015). *Quo vadis resocjalizacja?*, „Resocjalizacja Polska”, t. 9, nr 1, s. 9–12.
- Kusztal J. (2021). *Zasada dobra dziecka w polskim systemie opieki nad dzieckiem*, „Studia Paedagogica Ignatiana”, t. 24, nr 2, s. 88–104.
- Longobardi C., Badenes-Ribera L. (2019). *The Relationship Between Animal Cruelty in Children and Adolescent and Interpersonal Violence: A Systematic Review*, „Aggression and Violent Behavior”, t. 46, s. 201–211.
- Machel H. (2001). *Psychospołeczne uwarunkowania pracy resocjalizacyjnej personelu więziennego*, Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- Michalik M. (2005). *Moralność a prawo – przegląd typowych ujęć relacji*, „Doctrina. Studia Społeczno-Polityczne”, nr 2, s. 377–388.
- Michel M. (2017). *Zmiana myślenia o procesie resocjalizacji i osobach niedostosowanych społecznie w świetle zmian paradygmatów w polskiej myśli resocjalizacyjnej. Nurt „nowej resocjalizacji”*, „Polska Myśl Pedagogiczna”, t. 3, nr 3, s. 95–110.
- Nowak M. (2019). *Aksjologia współczesnej pedagogiki resocjalizacyjnej jako podstawa jej sukcesu*, „Roczniki Pedagogiczne”, nr 11(47), numer specjalny, s. 17–28.
- Parchomiuk M. (2010). *Prawo a moralność: dylematy moralne sfery zawodowej w ocenie adeptów prawniczych*, „Studia Iuridica Liblinensia”, t. 13, s. 91–109.
- Petrażycki L. (1985). *O nauce, prawie i moralności. Pisma wybrane*, Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.
- Pieniążek M. (2008). *Etyka sytuacyjna prawnika*, Warszawa: Wydawnictwo Prawnicze LexisNexis.
- Przeperski J. (2018). *Metoda epizodów (vignettes) w badaniach społecznych i familiologicznych. Konteksty teoretyczne i praktyczne*, „Problemy Polityki Społecznej. Studia i Dyskusje”, t. 42, nr 3, s. 53–67.
- Pytka L. (2013). *O karze, tolerancji i dobroczynności w pedagogice resocjalizacyjnej*, „Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy”, nr 13(6), s. 13–32.
- Radomska E. (2016). *Penalny populizm wśród studentów prawa: wnioski z badań*, [w:] J. Czapska, M. Szafrąńska, D. Wójcik (red.), *Penalny populizm. Perspektywa polityczna i społeczna*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 387–406.
- Szczepanik R. (2008). *Płeć jako zmienna różnicująca orzeczenie stopnia demoralizacji nieletnich dziewcząt i chłopców*, [w:] M. Chomczyńska-Rubacha (red.), *Role płciowe. Socjalizacja i rozwój*, Łódź: Wydawnictwo WSHE w Łodzi, s. 161–172.

- Szczepaniak R., Jaros A., Staniaszek M. (2018). *Sąd nad demoralizacją nieletnich. Konteksty wychowawcze*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
- Tłuściak-Deliowska A. (2018). *Przyszli nauczyciele wobec hipotetycznych epizodów przemocy rówieśniczej wśród uczniów*, „Studia Edukacyjne”, nr 3(49), s. 231–256.
- Urbańska M. (2019). *Mediacje jako narzędzie rozwiązywania konfliktów szkolnych i rodzinnych z perspektywy młodzieży studenckiej*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika”, t. 20, s. 157–164.
- Wielgus S. (2006). *Prawo a moralność*, Płock: Płocki Instytut Wydawniczy.
- Włodarczyk-Madejska J. (2019). *Skazani na wychowanie. Stosowanie środków izolacyjnych wobec nieletnich*, Warszawa: Wydawnictwo Instytutu Nauk Prawnych PAN.
- Wołodkiewicz W. (2015). *Nauczanie prawa czy przepisów prawnych?*, „Czasopismo Prawno-Historyczne”, t. 67, nr 1, s. 233–248.
- Wojnicz P., Mościcka D. (2023). *Demoralizacja i czyny karalne według Ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich – wybrane zagadnienia*, „Civitas et Lex”, t. 39, nr 3, s. 33–46.
- Woleński J. (2016/2017). *Leon Petrażycki o prawie i moralności*, „Rocznik Polskiej Akademii Umiejętności”, s. 171–182.
- Zubrzycka-Maciąg T., Rak J. (2019). *Kara śmierci versus prawo do życia w opinii przyszłych pedagogów*, „Roczniki Teologiczne”, t. 66, nr 11, s. 123–134.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Aleksandra Szczepaniak
 Uniwersytet Łódzki
 Wydział Nauk o Wychowaniu
 e-mail: UL0242317@edu.uni.lodz.pl

Recenzje

SPI Vol. 27, 2024/1 / e-ISSN 2450-5366

Reviews

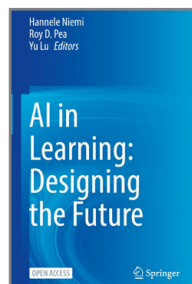
Andrzej Skupień
ORCID: 0000-0003-0432-8444
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie

Rewolucja w edukacji – transformacyjna rola sztucznej inteligencji w kształtowaniu przyszłości nauki

AI in Learning: Designing the Future, red. Hannele Niemi,
Roy D. Pea i Yu Lu, Springer, Cham 2023, ss. 354

Napisana przez wielu autorów monografia zatytułowana *AI in Learning: Designing the Future* [*AI w nauce. Projektowanie przyszłości*] powstała w 2022 roku pod redakcją Hannele Niemi, Roya D. Pea i Yu Lu. Reprezentują oni trzy ośrodki akademickie – Uniwersytet Helsiński, Uniwersytet w Pekinie oraz Uniwersytet Stanforda. Zainteresowania badawcze autorów obejmują problemy z pogranicza sztucznej inteligencji (AI) i edukacji.

Autorzy książki analizują potencjał sztucznej inteligencji w zakresie jej znaczącego wpływu na edukację. Podkreślają potrzebę dalszych badań, a także zrozumienia ról i obowiązków związanych z integracją sztucznej inteligencji ze środowiskami uczenia się i systemami edukacji. Poruszając te kwestie, książka stanowi wkład w aktualne dyskusje i debaty dotyczące wykorzystania sztucznej inteligencji w edukacji w wielu krajach na całym świecie. Ponadto autorzy tekstów zawartych w publikacji poruszają wyzwania



SPI Vol. 27, 2024/1
e-ISSN 2450-5366

etyczne, takie jak obawy dotyczące prywatności, stroniczość funkcjonowania algorytmów czy wpływ AI na ludzką sprawczość. Dotykając tych kwestii, autorzy monografii włączają się w aktualny dialog na temat odpowiedzialnego wdrażania AI w środowiskach edukacyjnych.

To zbiorowe opracowanie ma charakter teoretyczny i empiryczny, liczy 354 strony i składa się z trzynastostronicowego wstępu, czterech bloków tematycznych i dziesięciostronicowego podsumowania napisanego przez trzyosobowy zespół redakcyjny. W całej książce możemy znaleźć teksty około 60 autorów. Pierwsza część monografii poświęcona jest szerokiemu tematowi uczenia się i dobrostanu w życiu; składa się ona z sześciu artykułów. Druga część książki koncentruje się na wykorzystaniu sztucznej inteligencji w grach i symulacjach; można w niej znaleźć cztery artykuły. Kolejną część pracy zbiorowej autorzy poświęcili technologiom AI w edukacji i inteligentnym systemom nauczania. Ta część obejmuje cztery artykuły sporządzone przez kilku różnych autorów. Ostatnia – moim zdaniem najważniejsza – część publikacji podejmuje niezwykle ważny temat wyzwań etycznych związanych z zastosowaniem sztucznej inteligencji. W tej części możemy się zapoznać z czterema wywodami filozoficznymi.

Styl książki jest przejrzysty, spójny i przystępny. Autorzy skutecznie komunikują czytelnikowi złożone koncepcje i pomysły. Książka jest również zgodna ze standardami uczciwości akademickiej, gdyż zawiera rzetelne i liczne cytaty oraz odniesienia przywoływane na poparcie twierdzeń poszczególnych autorów. Kolejną zaletą tej pracy jest indeks, który pozwala czytelnikowi na szybkie znalezienie interesującej go frazy w różnych częściach monografii czy zbadanie różnych aspektów interesującego go tematu. Na rynku pojawiła się jedynie anglojęzyczna wersja tej książki, ale jej wkład w bieżącą dyskusję jest na tyle istotny, że z pewnością wkrótce ukaże się jej polskie tłumaczenie.

Autorzy książki omawiają różne metody badawcze, które dotyczą przyszłości sztucznej inteligencji w edukacji. Jedną z takich metod jest analityka uczenia się, która wykorzystuje sztuczną inteligencję do pomiaru wydajności uczniów podczas złożonych zadań edukacyjnych oraz daje możliwość analizy ich aktywności. Metoda ta zapewnia głębsze zrozumienie tego, w jaki sposób uczniowie angażują się

i koncentrują na materiałach edukacyjnych, co może pomóc w projektowaniu bardziej skutecznych metod nauczania. Ponadto autorzy omawiają wykorzystanie analizy uczenia się w klasie jako metody badawczej. Obejmuje to analizę interakcji w klasie oraz praktyk instruktorskich z wykorzystaniem technologii opartych na sztucznej inteligencji. Dzięki badaniu skuteczności różnych strategii instruktorskich i identyfikowaniu obszarów wymagających poprawy ta metoda badawcza może wpłynąć na jakość nauczania i wyniki uczniów w normalnych warunkach nauki w dowolnych instytucjach edukacyjnych przeznaczonych dla wszystkich grup wiekowych. AI może znacznie poprawić i ułatwić naukę dzieci, pobudzając ich ciekawość i zapewniając interaktywne doświadczenia. Autorzy monografii podkreślają potencjał sztucznej inteligencji w zakresie personalizacji edukacji i opracowywania rekomendacji dla poszczególnych uczniów, co z pewnością pozwoli zoptymalizować proces nauczania. Dzięki analizie uczenia się w domu czy w klasie oraz postępów w wykorzystaniu technologii edukacyjnych opartych na AI autorzy przyczyniają się do zrozumienia, w jaki sposób sztuczna inteligencja może zostać skutecznie zintegrowana z wymaganiami edukacyjnymi w celu poprawy wyników nauki i kształtowania wymagań edukacyjnych oraz programów nauczania.

We wstępie do książki autorzy wyliczają kluczowe postępy ostatniej dekady w dziedzinie sztucznej inteligencji. Opisują głęboki wpływ AI na uczenie się, wskazując na jej ewolucję wykraczającą poza tradycyjną analitykę i obejmującą interakcję z językiem, umiejętność wykrywania emocji i rozpoznawania mowy. Autorzy wymieniają edukacyjne możliwości AI w dziedzinie edukacji – od organizowania złożonych działań edukacyjnych po rozszerzanie ludzkich umiejętności. Najważniejszym z tematów wydaje się być wezwanie Hannele Niemi do pilnego zbadania wyzwań etycznych związanych z użyciem sztucznej inteligencji w edukacji, przy czym wezwanie to wydaje się być motywem przewijającym się później w całej publikacji. Biorąc pod uwagę rosnące tempo rozwoju technologicznego, autorzy słusznie podkreślają potrzebę przeprowadzenia szeroko zakrojonych badań mających na celu zrozumienie wszelkich aspektów zastosowania AI w nauce, przedstawiając bardzo przekonujące argumenty za etyczną analizą jej coraz bardziej wszechobecnej roli w sferze edukacyjnej.

W części pierwszej autorzy badają rewolucyjny potencjał sztucznej inteligencji w edukacji, koncentrując się zarówno na środowiskach formalnych, jak i nieformalnych. Artykuły w tej części traktują o nowych sposobach wykorzystania narzędzi i środowisk opartych na AI, które wspomagają uczenie się poprzez zwiększanie zaangażowania, ciekawości oraz pozytywnego samopoczucia społecznego i emocjonalnego uczniów. Analizy te obejmują sposób, w jaki sztuczna inteligencja pomaga nauczycielom w diagnozowaniu problemów behawioralnych i edukacyjnych, a także daje wgląd w dynamikę klasy poprzez wieloaspektowe gromadzenie danych. Wśród artykułów zawartych w tej części książki szczególnie interesująco przedstawia się opis zautomatyzowanego systemu punktacji wykorzystywanej do modelowania samopoczucia uczniów, z naciskiem na ocenę w czasie rzeczywistym. Kontrowersyjny wydaje się natomiast tekst mówiący o pomocach nauczycielskich opartych na AI i służących do diagnozy zachowania, które można wykorzystać do poprawy wydajności procesu nauki poprzez połączenie umiejętności ludzkich i technologii AI.

W części drugiej autorzy proponują interdyscyplinarne i oparte na wielu metodach badania gier wspieranych przez AI i narzędzi nauki opartych na symulacjach. Część ta rozpoczyna się od pouczającej dyskusji z profesorem Jamesem Lesterem na temat środowisk uczenia się skoncentrowanych na narracji, które mogą być tworzone w formie angażujących gier edukacyjnych. Kolejni autorzy wykorzystują teorie narracji i metafory do badania funkcji postaci i wątków narracyjnych w nauce opartej na sztucznej inteligencji. Znajdujemy tu analizy różnych metafor leżących u podstaw edukacji opartej na AI, przy czym autorzy tych rozważań sięgają do światopoglądów neomaterialistycznego i posthumanistycznego. Inny interesujący artykuł w tej części książki analizuje znaczenie sztucznej inteligencji w poprawie umiejętności rozumowania medycznego u pracowników służby zdrowia poprzez edukację pielęgniarską opartą na grach. Badane są funkcje adaptacyjne i możliwość dostosowywania gier symulacyjnych, co może znacznie zwiększyć możliwości edukacyjne adeptów pielęgniarstwa.

Kolejna część koncentruje się na nowatorskich metodach wykorzystujących technologię AI do szkolenia profesjonalistów w zakresie wirtualnej rzeczywistości (VR). Artykuły zawarte w tej części omawiają technologię uczenia się opartą na VR, kontekstowe uczenie

się oraz funkcję opiekunów AI w wirtualnych środowiskach edukacyjnych. Zautomatyzowane narzędzia punktacji i e-booki mogą pomóc zarówno w nauczaniu, jak i uczeniu się. Shuanghong Jenny Niu, Xiaoqing Li i Jiutong Luo są autorami tekstu poświęconego platformie edukacyjnej Smart-Learning Partner (SLP), w którym wyjaśniają, w jaki sposób technologia AI umożliwia spersonalizowane doświadczenia edukacyjne uczniów poprzez diagnostyczną informację zwrotną i ocenę, raportowanie w czasie rzeczywistym dla nauczycieli i wsparcie w podejmowaniu decyzji dla kierowników szkół. Omówiono tu również wpływ inteligentnych podręczników na naukę i potencjalne trudności, jakie mogą wystąpić w tym zmieniającym się krajobrazie edukacyjnym. Podkreślono integrację technologii AI w różnych kontekstach edukacyjnych, przesuwać granice tradycyjnych metod nauczania i torując drogę spersonalizowanym i bardziej skutecznym doświadczeniom edukacyjnym.

Jak wspomniałem na początku, przełomowy wydaje się być rozdział czwarty, w którym znajdujemy rozważania etyczne (prowadzone zarówno z chińskiej, jak i europejskiej perspektywy), rzucające światło na wieloaspektowe wyzwania moralne związane z AI, jakie stoją przed nauczycielami, uczniami i rodzicami. Autorzy dokładnie analizują te kwestie, wskazując na takie aspekty, jak uczciwość, otwartość, autonomia, śledzenie lokalizacji, identyfikacja twarzy, automatyczne rozpoznawanie mowy i pozyskiwanie danych z mediów społecznościowych – podkreślając przy tym konieczność respektowania prywatności uczniów. W intrygującym eksperymencie myślowym autorzy rozważają wykorzystanie AI w edukacji i proponują środki zaradcze odpowiadające na wyzwania algorytmów dotyczące przejrzystości i sprawiedliwości.

W podsumowaniu książki autorzy podkreślają potencjał AI jako potężnego narzędzia w edukacji, a także kluczową rolę etyki, która znajdzie odzwierciedlenie w przyszłych badaniach nad trajektorią nauki wspieranej przez AI.

Pod względem wkładu w dziedzinę pedagogiki książka ta wnosi do istniejących badań świeżą perspektywę, oferując kompleksową analizę potencjalnych korzyści i wyzwań związanych z AI w kształtowaniu przyszłości uczenia się i nauczania. Dzięki przystępnemu stylowi i interdyscyplinarnemu podejściu książka ma potencjał w zakresie kształtowania przyszłości edukacji i wyznaczania

kierunku dalszych badań w tej szybko rozwijającej się dziedzinie. Nie ma wątpliwości, że praca około 60 autorów nad tą książką przyniosła pożądany efekt i rzeczywiście może się przyczynić się do lepszego zrozumienia dzisiejszego świata poprzez analizę kwestii związanych z wykorzystaniem sztucznej inteligencji w tak wrażliwym obszarze, jakim jest edukacja.

ADRES DO KORESPONDENCJI

Mgr inż. Andrzej Skupień
Uniwersytet Ignatianum w Krakowie
Instytut Filozofii
e-mail: andrzej.skupien@interia.eu

Dane kontaktowe do redakcji czasopisma

ADRES:

Redakcja „Studia Paedagogica Ignatiana”
Kwartalnik Wydziału Pedagogicznego
Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26
31-501 Kraków
e-mail: redakcja.spi@ignatianum.edu.pl

REDAKTOR NACZELNY:

dr hab. Andrzej Paweł Bieś SJ, prof. UIK
e-mail: andrzej.bies@ignatianum.edu.pl

ZASTĘPCA REDAKTORA NACZELNEGO:

dr Krzysztof Biel SJ
e-mail: krzysztof.biel@ignatianum.edu.pl

SEKRETARZ REDAKCJI:

dr Marzena Chrost
e-mail: marzena.chrost@ignatianum.edu.pl

DANE KONTAKTOWE WYDAWNICTWA:

Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Ignatianum w Krakowie
ul. Kopernika 26, 31-501 Kraków
tel. 12 39 99 620; faks 12 39 99 501
e-mail: wydawnictwo@ignatianum.edu.pl
www.wydawnictwo.ignatianum.edu.pl

Plany wydawnicze

- 2024, vol. 27, nr 2: Badania pedeutologiczne.
Problemy teoretyczne i metodologiczne
Termin nadsyłania tekstów: 28.02.2024
- 2024, vol. 27, nr 3: Wielowymiarowość relacji
człowieka we współczesnym świecie: relacje ja–ja,
ja–inni, ja–świat
Termin nadsyłania tekstów: 30.04.2024