

# CHOWANNA

2021 | TOM 1 (56)



**W poszukiwaniu  
wartości  
i sensu  
życia**



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
WYDAWNICTWO



# CHOWANNA

2021

TOM 1 (56)

**Rada Naukowa / Advisory Board**

Olena Budnyk (Vasyl Stefanyk Precarpathian National University, Ivano-Frankivsk, Ukraina), Hamish Coates (Tsinghua University, Chiny), Zenon Gajdzica (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Rafał Godoń (Uniwersytet Warszawski), Katarína Holla (Univerzita Konstantina v Nitre, Słowacja), Ewa Jarosz (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Leszek Koczanowicz (Uniwersytet SWPS), Krystyna Koziołek (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Kristján Kristjánsson (The Jubilee Centre for Character and Virtues, University of Birmingham, Wielka Brytania), Viera Kurincova (Univerzita Konstantina v Nitre, Słowacja), Zbigniew Kwieciński (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Ewa Marynowicz-Hetka (Uniwersytet Łódzki), Zbyszko Melosik (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu), Tewodros Mulugeta (Kotebe Metropolitan University, Etiopia), Jerzy Nikitorowicz (Uniwersytet w Białymstoku), ks. Marian Nowak (Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II), Edward Nycz (Uniwersytet Opolski), Mária Potočárová (Univerzita Komenského v Bratislave, Słowacja), David Rempe (U-Online International Development, Niemcy), Maria Reut (Dolnośląska Szkoła Wyższa we Wrocławiu), Peter Seidler (Univerzita Konstantina v Nitre, Słowacja), Agnieszka Stopińska-Pajak (Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej), Ewa Syrek (Uniwersytet Śląski w Katowicach), Andrzej Szahaj (Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu), Tomasz Szkudlarek (Uniwersytet Gdański), Bogusław Śliwerski (Uniwersytet Łódzki), Klaudia Węc (Akademia Ignatianum w Krakowie), Lech Witkowski (Akademia Pomorska w Słupsku), Rafał Włodarczyk (Uniwersytet Wrocławski), Piotr Zamojski (Uniwersytet Gdański)

**Zespół Redakcyjny / Editorial Team**

Redaktorzy naczelni / Editors-in-chief: Irena Polewczyk, Marek Rembierz  
Sekretarze Redakcji / Assistant editors: Marcin Gierczyk, Edyta M. Nieduziak

**Native speaker**

David Oldroyd

**Redaktor statystyczny / Statistical editor**

Henryk Gacki

ISSN 2353-9682

Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej (ISSN 0137-706X)



Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie autorstwa-Na tych samych warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)

Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja elektroniczna, ukazująca się na platformie [www.journals.us.edu.pl](http://www.journals.us.edu.pl)

W formie elektronicznej publikacja dostępna jest również w zasobach Central and Eastern European Online Library ([www.ceeol.com](http://www.ceeol.com))

**Adres Redakcji / Editorial address:**

Uniwersytet Śląski, Wydział Nauk Społecznych, Instytut Pedagogiki  
ul. Grażyńskiego 53, 40-126 Katowice (pokój 228)  
tel. 32 359 97 38, e-mail: [chowanna@us.edu.pl](mailto:chowanna@us.edu.pl)  
[www.chowanna.us.edu.pl](http://www.chowanna.us.edu.pl)

## Spis treści

### Studia i eseje

#### W poszukiwaniu wartości i sensu życia

Janusz Mariański: Sens życia w świadomości młodzieży polskiej – analiza socjopedagogiczna

Krystyna Moczka: Doświadczanie nudy i możliwości jej zapobiegania u uczniów z chorobą przewlekłą

Anna Studenska: Preferencje uczących się wobec czynności nauczyciela wspierających autonomię w opanowywaniu wiedzy i umiejętności

Adrian Uljasz: Edukacja historyczno-kulturalna i regionalna oraz rozrywka w beskidzko-śląskiej powieści Ewy Lach dla dzieci i młodzieży  
*Na latającym dywanie*

### Artykuły recenzyjne

Marta Wrońska: *Funkcjonowanie seniorów w przestrzeni medialnej. Między ideą a praktyką*. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2021, 252 s., ISBN 978-83-7996-950-0 (Ewa Syrek)

## Table of Contents

### Studies and Essays

#### Searching for Values and the Meaning of Life

Janusz Mariański: The Meaning of Life in the Awareness of Polish Youth: A Socio-Pedagogical Analysis

Krystyna Moczka: Boredom Experienced by Students with Chronic Diseases and Preventative Measures

Anna Studenska: Students' Preferences for the Fostering of Their Learning Autonomy by Teachers

Adrian Uljasz: Historical-Cultural and Regional Education and Entertainment in Ewa Lach's Beskid-Silesian Novel for Children and Youth *Na latającym dywanie*

### Review Articles


Marta Wrońska: *Funkcjonowanie seniorów w przestrzeni medialnej. Między ideą a praktyką* [The Functioning of Seniors in the Media Space: Between Idea and Practice]. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego [Rzeszów University Press], Rzeszów 2021, 252 p., ISBN 978-83-7996-950-0 (Ewa Syrek)

# **Studia i eseje**



**Janusz Mariański**

Wyższa Szkoła Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie

 <https://orcid.org/0000-0002-0620-8000>

## **Sens życia w świadomości młodzieży polskiej – analiza socjopedagogiczna**

### **The Meaning of Life in the Awareness of Polish Youth: A Socio-Pedagogical Analysis**

**Abstract:** The attitudes of both the youth and adults towards life as a whole and towards different manifestations and dimensions of human existence, are all important subjects of psychological and sociological research. What it concerns is a subjective image of one's own life that is formed in consciousness of the studied groups' representatives stemming from the sum of their life experiences: positive and negative, internal and external, subjective and objective. The article presents the results of sociological research on the meaning of life in the awareness of Polish youth. The following three issues are discussed: the frequency of reflecting upon the meaning of life, the one's sense of life's meaning and life satisfaction, as well as the sense of life's meaninglessness. In the light of empirical data, the generalised existential awareness of young Poles could be described as quite ambivalent, as if on the fence between life's meaningfulness and meaninglessness. Only about a half of Polish youth declares that life indeed has a meaning to them and provides them with a sense of satisfaction.

**Keywords:** the frequency of reflecting upon the meaning of life, the sense of life's meaning and life satisfaction, the meaningless of life, sense-making values

„Pośród wszystkich sprzeczności życia szukamy jego prawdziwego sensu. Zdumiewamy się i zapytujemy: dlaczego? Dlaczego tu jestem? Po

co żyję? Co powinienem czynić? Wszyscy zadajemy sobie te pytania. Cała ludzkość odczuwa nagłą potrzebę nadania sensu i celu temu światu, który staje się coraz bardziej skomplikowany i w którym coraz trudniej jest być szczęśliwym” (Jan Paweł II w Denver, 14 sierpnia 1993 roku)<sup>1</sup>. Pytania egzystencjalne towarzyszą ludziom „od zawsze”, zarówno w społeczeństwach tradycyjnych, jak i nowoczesnych, występują również w społeczeństwach ponowoczesnych. Sens życia jest bowiem problemem *par excellence* ludzkim. Ma swoje konteksty społeczno-kulturowe i jest wielorako uwarunkowany, między innymi przez religię.

W czasach współczesnych pytanie o sens życia przesunęło się na człowieka jako takiego – człowiek stał się punktem odniesienia rzeczywistości. Problem sensu życia wyraża się w pytaniu o sens bytu człowieka, który odkrywa coraz bardziej głębię swojej duszy oraz osobowości (przesłanka antropologiczno-personalna). Niekiedy orientacja na człowieka przyjmuje wymiary historyczne – podkreśla się, że sens indywidualny, a także zbiorowy jest osiągalny w toku historii (orientacja historyczno-kulturowa). Rzeczywistość społeczna to otwarty proces, dlatego też pytanie o sens życia jest ciągle stawiane na rozmaite sposoby, coraz częściej w powiązaniu z przyszłością – sens życia ma więc także aspekty historyczne i społeczne.

Skoro każdy człowiek jest niepowtarzalną wartością, to jego decyzje dotyczące sensu i celu życia nabierają szczególnej wagi. Mówiąc o sensie życia, mamy na myśli nie zwykłą celowość działań (osiąganie założonych celów), lecz znaczenie, ważność życia jako czegoś godnego akceptacji. Pytanie o sens całego życia zakłada przekonanie, że życie taki sens powinno mieć i że jest on możliwy do osiągnięcia poprzez dążenie ku wartościom. Sens całościowy (globalny), jako bilansująca i aprobująca decyzja w odniesieniu do całego życia, jest czymś więcej niż zwykłą sumą sensów jednostkowych (częściowych). Jest jakimś aktem nadziei człowieka i jego wiary w życie ujęte w ramach całościowego horyzontu doświadczenia egzystencjalnego, refleksji nad własnym „ja” i poszukiwania własnej tożsamości.

Dynamiczne rozumienie sensu życia odkrywa przed człowiekiem ogromne możliwości rozwojowe. Ważną rzeczą jest to, aby afirmować życie mimo jego niedostatków oraz przyczynić się do tego, by było ono bardziej wartościowe. Żyć refleksyjnie znaczy poszukiwać sensu i znaczenia życia w jego kształtach rzeczywistych. To także dla wielu oznacza zwrócenie się do Boga w poszukiwaniu własnej tożsamości, własnego systemu wartości oraz swojego miejsca w świecie. Religia daje ludzkiemu życiu głębszy wymiar, ujmuje całościowo doświadcze-

---

<sup>1</sup> „L'Osservatore Romano” 1993, nr 11, s. 28.



nie człowieka, daje znaczne możliwości wyboru dobra w zależności od potrzeb i charakteru jednostki, jest sposobem poszukiwania sensu życia, wprowadzającym nowe kategorie porządkujące.

Pole sensu życia nie może być zawłaszczone przez jedną tylko opcję czy „małą narrację”. „Wielkie narracje” straciły swoją moc niesienia sensu, współcześnie możliwe są sensy „lokalne”, które nie są nigdy ostateczne. Horyzont sensu przesuwają się z transcendencji na immanencję. Człowiek staje się ośrodkiem sensu życia, odkrywa go coraz częściej w głębi swojej osobowości lub na powierzchni życia codziennego. Jest to możliwe w społeczeństwie, w którym zaznacza się przewaga wartości związanych z indywidualistyczną samorealizacją nad wartościami społecznymi, zwłaszcza o charakterze zobowiązaniowym. Wzmocniony, nowoczesny indywidualizm może prowadzić zarówno do odkrywania wolności każdej osoby ludzkiej, jak i do różnych form egoizmu i narcyzmu.

Jak słusznie zauważa amerykański socjolog Peter L. Berger, „prawo do sensu” w społeczeństwie pluralistycznym zakłada prawo jednostki do wyboru własnych kształtów sensu życia. Społeczeństwa nowoczesne oferują swoim członkom jako klientom wiele możliwości wyboru z bogatego spektrum „sensów i znaczeń”<sup>2</sup>. Członek społeczeństwa może wybierać między różnymi wartościami rodzinnymi, stylami życia, preferencjami zawodowymi, politycznymi, estetycznymi itp. Zaspokojenie potrzeby sensu życia podlega tym samym regułom konkurencji i preferencji. Różnorodni są „producenci” sensu i różne są instancje przekazujące wartości sensotwórcze.

Poszukiwanie sensu nie jest już zabezpieczone społecznie, tym samym staje się zadaniem jednostki. Jednostka przejmuje ryzyko konstytuowania sensu w warunkach zależności od procesów społecznych, na których przebieg nie ma znaczącego wpływu, w kontekście zindywidualizowanych i zróżnicowanych wyborów. Sens konstytuuje się zawsze w ludzkiej świadomości, w jednostce, która poprzez sferę cielesną podlega indywidualizacji, a poprzez procesy społeczne staje się osobowością. Ukształtowany sens jest jakąś kompleksową formą świadomości, która ma swoje różne punkty odniesienia, ale opiera się przede wszystkim na podstawach antropologicznych, związanych z różnymi konfiguracjami wartości. Uzyskuje swoje empiryczne wymiary na płaszczyźnie zarówno subiektywnej, jak i intersubiektywnej<sup>3</sup>.

---

<sup>2</sup> P.L. Berger: *Welt der Reichen, Welt der Armen. Politische Ethik und sozialer Wandel*. Betz Verlag, München 1976, s. 222–223.

<sup>3</sup> P.L. Berger, Th. Luckmann: *Modernität, Pluralismus und Sinnkrise. Die Orientierung des modernen Menschen*. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1995, s. 7–19.

Postawy młodzieży i ludzi dorosłych wobec sensu życia jako całości, a także wobec egzystencji ludzkiej w jej różnych przejawach i wymiarach, stanowią ważny przedmiot badań psychologicznych i socjologicznych. Chodzi tu o subiektywny obraz własnego życia w świadomości badanych, będący sumą doświadczeń życiowych: pozytywnych i negatywnych, wewnętrznych i zewnętrznych, subiektywnych i obiektywnych. W niniejszym artykule prezentujemy wyniki wybranych badań socjologicznych nad sensem życia w świadomości młodzieży polskiej w XXI wieku. Omówimy trzy zagadnienia: częstotliwość myślenia o sensie życia, poczucie sensu życia i zadowolenie z życia, poczucie bezsensu życia.

### Częstotliwość myślenia o sensie życia

Szukanie i odnajdywanie sensu życia jest uwarunkowane nie tylko indywidualną strukturą osobowości, lecz także czynnikami społeczno-kulturowymi. Nieco inaczej przedstawia się ta sprawa w środowiskach młodzieżowych, inaczej w świecie ludzi dorosłych, zawsze jednak na miarę możliwości człowieka i stosownie do istniejących warunków. Jeżeli nawet sens życia jest przede wszystkim problemem indywidualnym, to osobiste wybory układają się w pewne ciągi społeczne, odnoszą się do określonych układów społecznych. Sens subiektywnie rzeczywisty staje się sensem zobiektywizowanym. Nie trzeba dodawać, że określone układy społeczne mogą być przyczyną utraty sensu życia, inne układy społeczne mogą być korzystne dla formułowania się rzeczywistych odniesień do celów transcendentnych (przeżywanie „Najwyższej Wartości”).

Według austriackiego psychiatry i psychologa Viktora E. Frankla poszukiwanie sensu życia nie jest tożsame z poszukiwaniem samego siebie. Im bardziej człowiek oddaje się jakiejś sprawie lub innemu człowiekowi i zapomina przy tym o sobie, tym bardziej staje się ludzki. Im bardziej jest pochłonięty czymś lub kimś innym niż on sam, tym bardziej rzeczywiście staje się sobą. Sens życia musi być odnaleziony, nie jest dany. Należy go odnaleźć – twierdzi Frankl – posługując się własnym sumieniem. Najbardziej ludzką ze wszystkich potrzeb człowieka jest wola sensu. Dążenie do znalezienia w życiu sensu jest dla człowieka najpotężniejszą siłą motywacyjną<sup>4</sup>.

Sens życia można odnaleźć na trzy sposoby. „Pierwsza droga wiedzie przez spełnianie czynu i tworzenie dzieła, druga poprzez doświadczenie

---

<sup>4</sup> V.E. Frankl: *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*. Przekł. A. Wolnicka. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2012, s. 103 i 173.

czegoś lub spotkanie kogoś; innymi słowy, sens życia można odnaleźć nie tylko w pracy, ale również w miłości. Najważniejsza jest wszakże trzecia droga: stając w obliczu losu, którego nie sposób zmienić, jesteśmy powołani, aby jak najlepiej tę sytuację wykorzystać, wznieść się ponad siebie, przerosnąć siebie, słowem – stać się innym człowiekiem. Dotyczy to także »tragicznej trójcy« – bólu, winy oraz śmierci – ponieważ każde cierpienie możemy zmienić w osobiste osiągnięcie czy nawet triumf, w poczuciu winy dostrzec szansę zmiany na lepsze, a w przejściowości życia zachętę, aby odpowiedzialnie postępować”<sup>5</sup>.

Dość dobrym wskaźnikiem przemian sensu życia w świadomości ludzi współczesnych są odpowiedzi na pytanie o częstotliwość zastanawiania się nad tym zagadnieniem. Przyjmujemy hipotezę, że współcześnie ludzie rzadziej zastanawiają się nad sensem swojego życia niż robili to w minionych latach. Rzeczywistość współczesna podsuwa ludziom wiele ofert i propozycji niosących podpowiedzi „jak żyć” i wzorce, co w praktyce oznaczać może, że niektórzy ludzie, zwłaszcza młodzi, stawianie pytań o fundamentalne kwestie egzystencjalne uznają za zbędne. Wielu ludzi prawdopodobnie niezbyt często stawia sobie pytania dotyczące sensu życia, pochłonięci sprawami codziennymi i bieżącymi wydarzeniami w ogóle nie zastanawiają się nad pożądanym kształtem życia. Dopiero jakieś doświadczenia związane z wydarzeniami – oczekiwanymi lub nieoczekiwanymi – trudnymi dla jednostki pobudzają ją do refleksji nad problemami egzystencjalnymi (na przykład niezdanie egzaminu, utrata pracy, kryzysy w życiu społecznym, śmierć kogoś bliskiego). Być może wiek młodzieżowy sprzyja stawianiu pytań o sens życia, jest okresem wzmożonej wrażliwości na problematykę egzystencjalną.

Niekiedy charakteryzuje się współczesną młodzież jako pokolenie pragmatyków, nastawionych bardziej na „mieć” niż „być”, skłonnych do zatroskania się przede wszystkim o własne interesy, niekiedy nawet jako pokolenie „narcystyczne” i pokolenie „ja”, ale i skore do eksperymentowania, niehołdujące logice „albo-albo”, popierające wartości hedonistyczne, jako ludzi zorientowanych na osiągnięcia i sukces. Niemniej potrzeba poszukiwania sensu życia – rozmaicie rozumiana i przeżywana – jest dość powszechna wśród osób z młodego pokolenia, nawet jeżeli pytania o sens życia nie są stawiane permanentnie, lecz w określonych okolicznościach życia codziennego, osobistego i społecznego.

W różnych okolicznościach człowiek natrafia na znaki zapytania związane z jego egzystencją. Pyta o sens tego, co go otacza, pyta o znaczenie własnej egzystencji, docieka sensu zaangażowania się w życie

---

<sup>5</sup> Ibidem, s. 177.

społeczne, polityczne, gospodarcze i kulturalne. Pytania o siebie i o własną tożsamość osobową często wyprowadzają jednostkę „poza” czy „ponad” wymiar codziennej egzystencji (Dlaczego tu jestem?; Po co żyję?; Co powinienem zrobić?; Jak znaleźć szczęście?; Dlaczego istnieją cierpienie, choroby i śmierć?; Co chcę osiągnąć w życiu?). Jeżeli nawet młodzież stanowi kategorię ludzi myślących i zastanawiających się nad sensem swojego życia, jeżeli odczuwa potrzebę posiadania określonego celu, który pozwoli mądrze pokierować życiem jednostki, to nie znaczy, że na co dzień jest świadoma tych problemów, że poddaje je systematycznej refleksji i rozważaniom intelektualnym.

Niektórzy młodzi ludzie nigdy nie zastanawiali się głębiej nad sensem życia, zawsze mieli ważniejsze sprawy do załatwienia. Na tym etapie rozwoju osobowościowego akceptują niekiedy zarówno samo życie, jak i rodzinę, religię, instytucje społeczne itp. w sposób bezrefleksyjny. W sposób refleksyjny pytania o sens życia pojawiają się wtedy, gdy trzeba zmierzyć się z przeciwnościami, takimi jak trudności w nauce, niezrozumienie w rodzinie, kryzysy w stosunkach z przyjaciółmi, choroby, niepełnosprawność, brak dostatecznych środków do życia, a także kryzysy gospodarcze i społeczne.

Problem sensu życia jest, w ocenie badanych Polaków, dość często przedmiotem ich refleksji. W 1997 roku mniej więcej połowa badanych co najmniej często myślała na ten temat, przy czym co szósty respondent bardzo często rozważał tę kwestię (17%), a prawie co trzeci – dość często (30%). Jedna trzecia ankietowanych tylko czasem zastanawiała się nad sensem swojego życia (33%), a jedna piąta robiła to sporadycznie (15%) lub wcale o tym nie myślała (5%). Częstość myślenia o sensie życia była związana z wiekiem. Tego rodzaju kwestie nieco częściej rozważały osoby młodsze, w wieku 18–24 lat (55% ankietowanych deklarowało, że zdarza się im to często), a także mieszkające w miastach do 20 tysięcy mieszkańców (57%), raczej źle oceniające kondycję materialną swojej rodziny (51%) i bezrobotni (57%)<sup>6</sup>.

W sondażu Centrum Badania Opinii Społecznej z marca 2017 roku 15% badanych dorosłych Polaków deklarowało, że bardzo często zastanawia się nad sensem życia, 21% – dość często, 33% – czasami, 10% – raczej rzadko, 7% – tylko sporadycznie, 6% nie zastanawiało się nad sensem życia, a 8% nie interesowało się tym zagadnieniem. Kobiety częściej niż mężczyźni zastanawiały się bardzo często lub często nad sensem życia (odpowiednio 44% i 27%), osoby w wieku od 18 do 24 lat

---

<sup>6</sup> *Portret Polaka frasośliwego – opinie o sensie życia, wartościach życiowych i marzeniach*. Komunikat z badań. BS/58/58/97. Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 1997. Pobrano z: [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/1997/K\\_058\\_97.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/1997/K_058_97.PDF) [15.06.2021], s. 2.

częściej niż będące w wieku 65 lat i starsze (odpowiednio 40% i 31%), osoby z wykształceniem podstawowym rzadziej niż te z wykształceniem wyższym (odpowiednio 31% i 41%), osoby określające swoją sytuację materialną jako dobrą nieco rzadziej niż osoby w złej sytuacji materialnej (odpowiednio 37% i 40%), osoby wierzące i praktykujące kilka razy w tygodniu częściej niż niepraktykujące (odpowiednio 67% i 33%). W latach 1997–2017 wskaźnik zastanawiających się nad sensem życia bardzo często lub często zmniejszył się z 47% do 36% (spadek o 11 punktów procentowych), przybyło natomiast tych, którzy nie zastanawiali się nad tym zagadnieniem, na przykład z braku czasu<sup>7</sup>.

W badaniach ogólnopolskich z 2020 roku zrealizowanych przez firmę badawczą Kantar Polska na zlecenie Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II 6% badanych dorosłych Polaków deklarowało, że bardzo często zastanawiało się nad sensem swojego życia, 25% – zastanawiało się często, 34% – rzadko, 16% – bardzo rzadko, 12% – nigdy, 8% udzieliło odpowiedzi „trudno powiedzieć”. Kobiety nieco częściej niż mężczyźni myślały bardzo często lub często o sensie swojego życia (odpowiednio 33% i 28%), młodzież do 29. roku życia rzadziej niż osoby w wieku 60 lat i starsze (odpowiednio 27% i 37%), legitymujący się wykształceniem podstawowym lub gimnazjalnym rzadziej niż ci z wykształceniem wyższym (odpowiednio 22% i 40%), mieszkający na wsi rzadziej niż mieszkający w miastach powyżej 200 tysięcy mieszkańców (odpowiednio 30% i 36%), deklarujący lewicowe poglądy polityczne rzadziej niż deklarujący poglądy prawicowe (odpowiednio 29% i 35%), wierzący i regularnie praktykujący częściej niż niewierzący (odpowiednio 40% i 25%) (badania socjologiczne Tomasza Adamczyka)<sup>8</sup>.

Nieco inaczej kształtuje się myślenie o sensie życia w środowiskach młodzieży szkolnej. W 2009 roku w regionie konińskim 20% młodzieży ponadgimnazjalnej deklarowało, że bardzo często myśli o sensie życia, 25,4% – myśli często, 25,4% – czasami, 28,7% – rzadko, 0,1% – udzieliło odpowiedzi „trudno powiedzieć”, 0,3% – nie udzieliło odpowiedzi, a nikt nie zadeklarował, że nigdy nie myśli o sensie życia. O sensie życia częściej myślały kobiety niż mężczyźni, młodszy wiekiem rzadziej niż starsi, licealiści częściej niż ankietowani z zasadniczych szkół za-

---

<sup>7</sup> *Sens życia - wczoraj i dziś*. Oprac. M. Feliksiak. „Komunikat z badań CBOS” 2017, nr 41. Pobrano z: [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K\\_041\\_17.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_041_17.PDF) [15.06.2021], s. 2–3; *Samopoczucie Polaków w roku 2017*. Oprac. M. Omyła-Rudzka. „Komunikat z Badań CBOS” 2018, nr 6. Pobrano z: [https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K\\_006\\_18.PDF](https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_006_18.PDF) [15.06.2021], s. 1–9.

<sup>8</sup> Za udostępnienie informacji o wynikach badań z 2020 roku dziękuję ks. dr. Tomaszowi Adamczykowi z Wydziału Nauk Społecznych Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II.

wodowych, głęboko wierzący częściej niż niezdecydowani w sprawach wiary i niewierzący<sup>9</sup>.

W 2009 roku spośród ogółu badanych maturzystów z pięciu miast (Szprotawy, Puław, Kraśnika, Dębina, Gdańska) 24,4% zastanawiało się bardzo często nad celem i sensem swojego życia, 27,6% – robiło to często, 30,2% – czasami, 12,5% – rzadko, 2% – nigdy, 2,4% – nie miało zdania, a 0,8% nie udzieliło odpowiedzi. Mniej więcej połowa ankietowanych podejmowała refleksję nad problematyką sensu życia przynajmniej często. Częstotliwość zastanawiania się nad celem i sensem życia była zróżnicowana w grupie młodzieży maturalnej, ale w swoim ogólnym obrazie zbliżona w poszczególnych ośrodkach szkolnych, niezależnie od wielkości miasta, w którym uczyli się ankietowani maturzyści.

W latach 1994–2009 wskaźniki bardzo częstego lub częstego myślenia o celu i sensie życia utrzymały się na tym samym poziomie, i to we wszystkich ośrodkach szkolnych, do których uczęszczała badana młodzież maturalna (spadek o 1,6 punktu procentowego). W poszczególnych kategoriach demograficznych i społecznych zmiany w częstotliwości myślenia o sensie życia były niewielkie, nieco większe wśród osób niezwiązanych z religią. Młodzież mniej związana z religią rzadziej deklarowała myślenie o celu i sensie życia niż młodzież związana z religią; różnice te jeszcze się pogłębiły w okresie 15 lat. Nieco ponad połowa badanych maturzystów często – według własnych deklaracji – myślała o celu i sensie życia; nad problemami egzystencjalnymi czasami lub rzadko zastanawiała się mniejsza grupa badanych. Dla nielicznych ankietowanych zagadnienie celu i sensu życia nie stanowiło w ogóle przedmiotu myślenia i refleksji (w tej grupie znalazło się 5% respondentów)<sup>10</sup>.

W 1994 roku 21,5% badanych maturzystów z Puław deklarowało, że bardzo często myśli o sensie życia, 31,4% – często, 31,8% – czasami, 11,2% – rzadko, 1,2% – nigdy, 2,1% nie miało zdania, a 0,8% nie udzieliło odpowiedzi; w 2009 roku – odpowiednio – 26,8%, 26,4%, 29,2%, 14,4%, 1,2%, 2% (nie było nikogo, kto nie udzieliłby odpowiedzi); w 2016 roku – 34,3%, 34,3%, 20,6%, 5,6%, 1%, 2,4%, 1,7%; dla porównania maturzyści lubelscy w roku szkolnym 2009/2010 (odpowiednio) – 25,8%, 34,7%,

---

<sup>9</sup> K. Skoczylas: *Wartości młodych katolików regionu konińskiego. Studium katechetyczno-pastoralne na przykładzie wybranych szkół ponadgimnazjalnych regionu konińskiego*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011, s. 302–303 i 610–612.

<sup>10</sup> J. Mariański: *Postawy maturzystów wobec sensu życia (1994–2009)*. „Przeгляд Religioznawczy” 2011, nr 2, s. 122–123.



24,5%, 10,1%, 2%, 2,8% (nie było nikogo, kto nie udzieliłby odpowiedzi)<sup>11</sup>. W zbiorowości puławskich maturzystów w 1994 roku bardzo często lub często nad celem i sensem swojego życia zastanawiało się łącznie 52,9% badanych, w 2009 roku – 53,2%, w 2016 roku – 68,6% (w Lublinie – 60,5%). W latach 1994–2016 wskaźnik myślących bardzo często lub często o sensie życia wzrósł o 15,7 punktów procentowych.

Z dokonanych analiz statystyczno-korelacyjnych wynika, że w 2016 roku w Puławach bardzo często lub często o celu i sensie życia myślało 71,4% kobiet, 64,4% mężczyzn, 64,5% młodzieży ze szkół ogólnokształcących, 72,3% młodzieży z techników, 64,5% młodzieży mieszkającej na wsi lub w małych miastach, 72,3% młodzieży mieszkającej w Puławach, 72,3% wierzących, 66,6% niezdecydowanych w sprawach wiary, 35,5% obojętnych religijnie, 85,1% niewierzących, 75,7% praktykujących w każdą niedzielę, 68% praktykujących dwa lub trzy razy w miesiącu, 69,5% praktykujących raz w miesiącu lub kilka razy w roku, 61,1% niepraktykujących. Częściej o celu i sensie życia myślały kobiety, młodzież z techników, mieszkająca w Puławach, osoby określające siebie jako wierzące lub niewierzące oraz praktykujące w każdą niedzielę. Najrzadziej o sensie życia myślały osoby określające siebie jako obojętne religijnie<sup>12</sup>.

Stosunkowo często o celu i sensie życia myślała lubelska młodzież akademicka. Spośród badanych studentów I i V roku Politechniki Lubelskiej 5,95% myślało bardzo często o celu i sensie życia, 42,86% – często, 29,17% – rzadko, 10,12% – bardzo rzadko, 3,57% – prawie nigdy lub nigdy, 8,33% udzieliło odpowiedzi „trudno powiedzieć”. Łącznie 48,81% badanych bardzo często lub często snuło refleksję nad sensem życia (studenci I roku – 46,07%, studenci V roku – 51,90%)<sup>13</sup>. Jeszcze wyższy wskaźnik myślenia o sensie życia skonstatowano wśród osób niepełnosprawnych na początku XXI wieku (bardzo często – 23,9%, często – 46,3%, rzadko – 16,4%, bardzo rzadko – 4,5%, nigdy – 3%, brak zdania – 5,4%, brak odpowiedzi – 0,6%). Kobiety znacznie częściej niż mężczyźni rozmyślały nad sensem życia, wierzący częściej niż zdystansowani

<sup>11</sup> Za dostęp do informacji o wynikach badań młodzieży lubelskiej dziękuję ks. dr. Marcinowi Roli, proboszczowi w Kłodnicy (archidiecezja lubelska).

<sup>12</sup> J. Mariański: *Maturzyści puławscy w latach 1994–2016. Szkic do portretu młodych Polaków*. Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa 2019, s. 356–357.

<sup>13</sup> G. Jabłczyńska, A. Walczyna: *Sens życia w świadomości młodzieży akademickiej*. W: *Człowiek wobec uniwersum. Księga jubileuszowa z okazji 75. rocznicy urodzin Pana Profesora Mariana Filipiaka*. Red. A. Biała et al. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 43.

wobec wiary. Wiek badanych i przyczyny ich niepełnej sprawności nie wpływały na częstotliwość myślenia o sensie życia<sup>14</sup>.

W podsumowaniu danych empirycznych dotyczących częstotliwości myślenia o sensie życia należy raz jeszcze skonstatować, że w 2017 roku bardzo często lub często zastanawiało się nad sensem życia 36% badanych dorosłych Polaków, w 1997 roku – 47%. W środowiskach młodzieżowych wskaźniki bardzo częstego lub częstego myślenia o sensie życia kształtowały się na nieco wyższym poziomie: maturzyści z pięciu miast – 52%, młodzieży ze szkół ponadgimnazjalnych regionu konińskiego – 45,4%, maturzyści puławscy – 68,8%, studenci lubelscy – 48,81%. Podobną częstotliwość myślenia o sensie życia deklarowała młodzież pochodząca z różnych środowisk społecznych w latach dwudziestych XX wieku<sup>15</sup> i na początku XXI wieku<sup>16</sup>.

Młodzież polska myśli o sensie życia nieco częściej niż dorośli Polacy. Tylko dla niektórych ankietowanych współczesnych ludzi zagadnienie celu i sensu życia nie stanowiło w ogóle przedmiotu myślenia i refleksji. Problemy te nie były irrelewantne w świadomości młodego pokolenia Polaków z drugiej dekady XXI wieku. Szczególnie rzadko zajmowały się problemami egzystencjalnymi osoby deklarujące obojętność w sprawach wiary. Nawet niewierzący częściej myślą o sensie życia niż osoby, którym sprawy wiary są obojętne. Zainteresowanie osób deklarujących się jako głęboko wierzące wynika prawdopodobnie z ich osobowo przeżywanej wiary<sup>17</sup>.

## Poczucie sensu życia i zadowolenie z życia

Fundamentalne znaczenie dla odkrywania sensu i celu ludzkiego życia mają uznawane wartości. Człowiek jest istotą, która nie tylko jest, lecz także wie, że jest. Dlatego może stawiać ważne pytania: Po co żyję?, Jak należy żyć?, Czy warto żyć?, Kim należy być?, Czym należy się kierować?, Jaki projekt życia należy realizować? Ci, którzy nie odnajdują sensu i celu życia, nie są również zdolni do pełnego odczytania

---

<sup>14</sup> W. Janocha: *Poczucie sensu życia osób z niepełnosprawnością*. Wydawnictwo Jedność, Kielce 2008, s. 69.

<sup>15</sup> J. Mariański: *Między nadzieją i zwątpieniem. Sens życia w świadomości młodzieży szkolnej*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1998, s. 144.

<sup>16</sup> J. Mariański: *Sens życia, wartości, religia. Studia socjologiczne*. Wydawnictwo KUL, Lublin 2013, s. 86.

<sup>17</sup> K. Pankowski: *O sensie życia, wartościach życiowych, cnotach i występkach*. W: *Wartości, praca, zakupy... O stylach życia Polaków*. Red. M. Falkowska. CBOS, Warszawa 1997, s. 18–19.



obiektywnej hierarchii wartości. I odwrotnie: kto nie odnajduje prawdziwej hierarchii wartości, nie może sobie odpowiedzieć na pytanie o sens i cel własnego życia. W kontekście celu i sensu życia łatwiej jest przyjąć człowiekowi, że wartości układają się w określony system, że mają swoją hierarchię, że jedne są ważniejsze, a inne mniej ważne (preferencje wartości). Aby normalnie funkcjonować, człowiek musi poszukiwać wartości, które nadają sens jego życiu.

Młodzież na ogół zdaje sobie sprawę z tego, że życie nie jest łatwe. Uważnie obserwuje otaczającą ją rzeczywistość, dostrzega jej obecne i przyszłe trudności. Młodość jest specyficznym okresem życia indywidualnego, charakteryzującym się dużym zapotrzebowaniem na ideały i wartości naczelne. Wchodząc w dorosłe życie, młodzi ludzie borykają się z wciąż nowymi zagadnieniami i problemami, poszukują własnych rozwiązań, tworzą własny system wartości i ocen moralnych. W świetle kształtujących się poglądów, aspiracji i orientacji oceniają życie w kategoriach sensowne – bezsensowne, dające zadowolenie – przynoszące niezadowolenie. Zadowolenie z życia i poczucie sensu życia zmieniają się w toku egzystencji jednostkowej i społecznej, a także w perspektywie pokoleniowej<sup>18</sup>.

Właśnie w okresie adolescencji wyraźnie częściej człowiek zaczyna sobie stawiać pytania egzystencjalne i poszukiwać na nie wiarygodnych odpowiedzi. „Dopiero na poziomie głębszego rozwoju świadomości i samoświadomości, na poziomie silniejszych związków uczuciowych, wzrostu środowiska wewnętrznego i dynamizmu przeróbki wewnątrzpsychicznej, rozwoju hierarchii wartości i ideału osobowości, dochodzi do powstawania i rozwoju kwestii sensu życia i istnienia”<sup>19</sup>. Każda głębsza refleksja nad osobistym szczęściem i zadowoleniem prowadzi nieuchronnie do problemu sensu życia. Sens życia to coś więcej niż subiektywne zadowolenie. Również życie społeczne ma wpływ na to, kim się stajemy i kim jesteśmy w naszej codzienności. Sens życia to nie tylko cel, do którego jednostka dąży (kwestia indywidualna), lecz także istnienie człowieka czy nawet całej ludzkości.

Zadowolenie z życia, szczęście i sens życia są stanami korelatywnymi, zbliżonymi do siebie, ale nie tożsamymi. Zadowolenie z życia utrwala poczucie jego sensu, a sens życia jest warunkiem szczęścia pojmowanego jako zadowolenie. Zadowolenie z życia jest wypadkową falującej rozpiętości między odczuwanymi potrzebami i wartościami a możliwościami ich zaspokojenia i realizacji, jest pozytywnym stanem

---

<sup>18</sup> J. Mariański: *Sens życia w świadomości społeczeństwa polskiego na podstawie wyników badań socjologicznych*. „Zeszyty Naukowe KUL” 1983, nr 4, s. 19–46.

<sup>19</sup> K. Dąbrowski: *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989, s. 184.

poznawczym, a wtórnie emocjonalnym powstałym na tle konkretnej sytuacji życiowej. Być może zadowolenie z życia jest konstruktem poznawczym, zakłada bowiem pewien namysł nad poszczególnymi sferami życia i życiem jako całością, ich ocenę; szczęście jest raczej stanem emocjonalnym. Sens natomiast ma komponenty zarówno poznawcze, jak i emocjonalne. O kondycji psychiczno-duchowej człowieka decydują nie tylko czynniki natury obiektywnej, lecz także kompleks czynników natury subiektywnej. Poczucie zadowolenia lub niezadowolenia jest dość często wynikiem porównywania własnej sytuacji życiowej z położeniem innych ludzi oraz konfrontacji własnych oczekiwań czy potrzeb z obiektywnym stanem rzeczy. Sens życia wiąże się z poczuciem celowości i z przeświadczeniem, że własne życie ma jakieś znaczenie, wiąże się również z subiektywnym dobrostanem.

Globalnemu rozpoznaniu poczucia sensu życia i zadowolenia młodzieży szkolnej miało służyć poznanie odpowiedzi na pytanie zamknięte skierowane do badanych. Ma ono tę zasadniczą zaletę, że jest bardzo ogólne, co jednocześnie może być jego wadą – jest niejednoznaczne. Pytanie nie wskazuje, jakie treści należy brać pod uwagę w wypowiedzianych ocenach. Aby tego częściowo uniknąć, wskazano na całe życie jako przedmiot ogólnej oceny. W referowanych badaniach socjologicznych zadane młodzieży pytanie miało następująco formę: „Ludzie różnie oceniają swoje życie. Jedni uważają je za sensowne i dające zadowolenie, inni za bezsensowne. Jaki jest Twój stosunek do życia?”.

W grupie młodzieży maturalnej z pięciu miast nieco więcej niż połowa ankietowanych prezentowała postawy aprobujące życie pod względem jego sensu i była zadowolona z życia (optymistyczny stosunek do życia), oceniała swoje życie jako celowe i sensowne, a także dające zadowolenie (51,1%). Stosunkowo wielu młodych uważało życie za mało sensowne, ale mimo to dające zadowolenie (20,5%). To umiarkowanie optymistyczne stanowisko oscylowało między całkowitym oczarowaniem życiem i całkowitą negacją wartości życia. Być może badani ci nie uświadamiali sobie wyraźnie swoich celów życiowych i nie dostrzegali powodów do znalezienia sensu życia, mimo to byli ogólnie z niego zadowoleni. Nieco mniejszą zbiorowość tworzyli ci, którzy uważali życie za sensowne, ale niedające im zadowolenia (18,3%); pomimo zasadniczej afirmacji życia odczuwali kłopoty i trudności w zetknięciu się z codziennymi sprawami. Były to prawdopodobnie osoby, które aprobowały swoje dotychczasowe życie, dostrzegały w nim wiele cennych wartości, ale niekiedy trudno osiągalnych lub w ogóle niemożliwych do osiągnięcia. To powodowało rozczarowanie, niezadowolenie i pesymizm. Wyodrębniła się wreszcie niewielka, ale wyraźnie uchwytna, grupa młodzieży o całkowicie pesymistycznym nastawieniu do

życia – osoby w tej grupie ani nie dostrzegały sensu w swoim życiu, ani nie odczuwały zadowolenia z życia (7,3%).

W kategorii odczuwających zadowolenie z życia (71,6%) lokowało się nieco więcej ankietowanych niż w kategorii aprobujących sens życia (69,4%) (różnica między tymi grupami wynosiła zaledwie 2,2 punktu procentowego). Jeżeli nawet postawy kwestionowania sensu życia były stosunkowo rzadkie, to postawy „mieszane”, będące przejawem częściowej aprobaty życia, pojawiały się dość często w środowiskach młodzieżowych i mogły łatwo przekształcać się w postawy daleko idącego zwątpienia w wartość życia. W latach 1994–2009 nie zaznaczyły się istotne zmiany w tym zakresie. Wprawdzie nieco przybyło tych, którzy uznawali swoje życie za bezsensowne (wzrost o 1,8 punktu procentowego), ale równocześnie przybyło tych, którzy swoje życie uważają za sensowne i dające zadowolenie (jest ich więcej o 6 punktów procentowych). Nieco zmniejszyła się liczebność grupy osób uważających życie za mało sensowne, ale dające zadowolenie (7,4%). Można więc mówić raczej o stabilizacji niż o zmianie postaw wobec poczucia sensu życia i zadowolenia z niego. Prawdopodobnie jednak powiększa się grupa ludzi młodych, którzy mają świadomość występowania wielu czynników zarówno w ich życiu, jak i w życiu innych ludzi, a nawet całego społeczeństwa, budzących wątpliwości co do przekonania, że życie ludzkie ma sens. W środowiskach młodzieżowych nasilają się różnego rodzaju lęki i obawy<sup>20</sup>.

W 1994 roku 5,8% maturzystów puławskich wyraziło pogląd, że życie jest bezsensowne i można w nie zwątpić, 24% nie dostrzegało w życiu zbyt wiele sensu, ale czerpało zadowolenie z życia, 19,8% uważało, że życie jest sensowne, ale nie daje tym osobom zadowolenia, 47,5% było zdania, że życie jest sensowne i daje im zadowolenie, 2,9% nie udzieliło odpowiedzi; w 2009 roku – odpowiednio – 8%, 18%, 16%, 56%, 2%; w 2016 roku – 6,6%, 22%, 25,5%, 43,4%, 2,4%. W latach 1994–2016 zmniejszył się wskaźnik uznających swoje życie za sensowne i dające zadowolenie o 4,1 punktu procentowego. W 2016 roku kobiety rzadziej niż mężczyźni deklarowały, że życie ma dla nich sens i daje im zadowolenie (odpowiednio 39,9% i 48,3%), młodzież ze szkół licealnych rzadziej niż ta z techników (odpowiednio 40,6% i 45,9%), młodzież mieszkająca na wsi i w małych miastach częściej niż ta mieszkająca w Puławach (odpowiednio 46,9% i 37,6%), osoby deklarujące się jako wierzące (54,2%) częściej niż niezdecydowane w sprawach wiary (29,2%), obojętne religijnie (19,4%) i niewierzące (22,2%), osoby praktykujące

---

<sup>20</sup> J. Mariański: *Wartości życia codziennego a sens życia*. W: *Segmenty aktywności społecznej a wartości. Idee i praktyka*. Red. J. Szymczyk. Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 42–45.

w każdą niedzielę (47,1%) częściej niż praktykujące dwa lub trzy razy w miesiącu (46,2%), praktykujące raz w miesiącu lub kilka razy w roku (43,8%) i niepraktykujące (31,5%). Poczucie sensu życia i zadowolenie z życia częściej odczuwali mężczyźni, młodzież z techników, mieszkająca na wsi lub w małych miastach oraz wierząca i regularnie praktykująca<sup>21</sup>.

W 2005 roku (próbna ogólnopolska) 7,8% ankietowanej polskiej młodzieży deklарowało, że życie jest bezsensowne i można w nie zwątpić, 15,1% odpowiadało, że nie dostrzegają w życiu zbyt wiele sensu, ale życie daje im zadowolenie, 12,3% – że życie jest sensowne, ale zadowolenia im nie daje; 53% – że życie jest sensowne i daje im zadowolenie; 11,1% udzieliło odpowiedzi „trudno powiedzieć”, a 0,6% nie udzieliło odpowiedzi. W 2017 roku odpowiednie dane kształtowały się następująco: 6,9%, 16,6%, 11,1%, 52,3%, 11,7%, 1,4%. W latach 2005–2017 nie nastąpiły zmiany w deklaracjach młodzieży na temat poczucia sensu życia i zadowolenia z życia. Tylko blisko co dziesiąty badany młody Polak deklарował, że życie jest bezsensowne i można w nie zwątpić. W całej zbiorowości młodzieży szkolnej nieco więcej niż połowa badanych prezentowała postawy aprobujące życie pod względem jego sensu i była zadowolona z życia (miała optymistyczny stosunek do życia), oceniała życie jako celowe i sensowne oraz dające zadowolenie, dostrzegała wyraźnie swoje cele i dążenia, a także – być może – z nadzieją patrzyła w nadchodzącą przyszłość.

Mniej niż co piąty respondent był zadowolony z życia, mimo że uważał je za mało sensowne. To umiarkowanie pesymistyczne stanowisko oscylowało między całkowitym oczarowaniem życiem i całkowitą negacją wartości życia. Być może osoby te nie uświadamiały sobie zbyt wyraźnie swoich celów życiowych, więc nie dostrzegały powodów, by mieć poczucie sensu życia. W gronie badanych znalazła się wreszcie niewielka, ale wyraźnie uchwytna, grupa młodzieży o całkowicie pesymistycznym nastawieniu do życia. Niezależnie od charakteru uzasadnień poczucia bezsensu życia młodzież z tej grupy uświadamiała sobie wiele czynników zarówno w jej życiu, jak i w życiu innych ludzi, a także całego społeczeństwa, a nawet i świata, które w różnym stopniu przyczyniły się do powstania przekonania, że życie nie ma sensu.

Pogląd, że życie jest sensowne i daje zadowolenie, nieco częściej prezentowali mężczyźni niż kobiety (odpowiednio 55,7% i 49,9%), młodzież z liceów ogólnokształcących (53,9%) nieco częściej niż młodzież z techników (50,5%) i zasadniczych szkół zawodowych (50,5%), młodzież mieszkająca na wsi (54,8%) nieco częściej niż młodzież

<sup>21</sup> J. Mariański: *Maturzyści puławscy w latach 1994–2016...*, s. 358–359.

mieszkająca w miastach do 50 tysięcy mieszkańców (50,4%), w miastach od 50 tysięcy do 100 tysięcy mieszkańców (49,2%), w miastach od 100 tysięcy do 250 tysięcy mieszkańców (52,9%), w miastach od 250 tysięcy do 500 tysięcy mieszkańców (48,6%) i w miastach powyżej 500 tysięcy mieszkańców (53,4%).

W zbiorowości młodzieży szkolnej badani określający siebie jako osoby głęboko wierzące deklarowali pogląd, że życie jest sensowne i daje zadowolenie (61,3%), częściej niż wierzący (58,8%), niezdecydowani w sprawach wiary (45,5%), obojętni religijnie (44,6%) i niewierzący (39,8%); praktykujący w każdą niedzielę (61,0%) częściej niż praktykujący w prawie każdą niedzielę (50,3%), jeden lub dwa razy w miesiącu (54%), tylko w wielkie święta (57,7%), tylko z okazji ślubu lub pogrzebu (48,8%) i niepraktykujący (35,0%). Cechy demograficzne, społeczne i religijne nie różnicowały wyraźnie poglądów młodzieży szkolnej na życie (poczucia sensu życia i zadowolenia z niego). Znaczące różnice uwidoczniły się jedynie między głęboko wierzącymi i niewierzącymi (różnica 21,5 punktu procentowego) oraz między regularnie praktykującymi i niepraktykującymi (różnica 26 punktów procentowych)<sup>22</sup>.

W 2017 roku 3,3% badanej młodzieży akademickiej twierdziło, że życie jest bezsensowne i można w nie zwątpić; 11,2% – że nie dostrzeżę w życiu zbyt wiele sensu, ale życie daje zadowolenie; 10,1% – że życie jest sensowne, ale nie daje zadowolenia; 64,2% – że życie jest sensowne i daje zadowolenie; 9,3% odpowiedziało, że trudno powiedzieć; 1,9% nie udzieliło odpowiedzi (w 2005 roku – odpowiednio – 3,9%, 10,4%, 9,3%, 65,4%, 10,4%, 0,6%). Część studentów nie widziało związku między sensem życia i zadowoleniem z życia, trudno jednak mówić o wysokiej jakości życia bez zadowolenia z tego życia. Prawie dwie trzecie ankietowanych łączyło sens życia z zadowoleniem z życia, częściej głęboko wierzący (78,5%) i wierzący (69,9%) niż niezdecydowani, ale przywiązani do tradycji religijnej (55,9%), obojętni w sprawach wiary (52,6%) i niewierzący (56,8%)<sup>23</sup>.

Na początku XXI wieku w badaniach socjologicznych lubelskiej młodzieży akademickiej skonstatowano także bardzo wysoki poziom zadowolenia z życia i poczucia jego sensu. W gronie studentów i studentek

---

<sup>22</sup> J. Mariański: *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich w latach 1988–1998–2005–2017. (Raport z ogólnopolskich badań socjologicznych)*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2018, s. 83–84.

<sup>23</sup> A. Kasperek: *Poczucie sensu w życiu młodzieży akademickiej. Porównanie wyników badań z lat 1988–1998–2005 i 2017. W: Między konstrukcją a dekonstrukcją uniwersum znaczeń. Badanie religijności młodzieży akademickiej w latach 1988–1998–2005–2017*. Red. S.H. Zaręba, M. Zarzecki. Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa 2018, s. 57.

I i V roku Politechniki Lubelskiej na kierunku edukacja informatyczno-techniczna 4,76% ankietowanych akceptowało twierdzenie, że życie jest bezsensowne, 14,28% nie dostrzegało w życiu zbyt wiele sensu, ale życie dawało im zadowolenie, 16,07% było zdania, że życie jest sensowne, ale zadowolenia nie daje; 64,88% – że życie jest sensowne i daje zadowolenie. Prawie dwie trzecie ankietowanych deklarowało pogląd, że ich życie ma sens i przynosi im poczucie zadowolenia (studenci I roku – 61,8%, studenci V roku – 68,35%)<sup>24</sup>.

Ogólnie można by stwierdzić, że ponad połowa badanej młodzieży prezentowała postawy aprobujące życie pod względem zadowolenia z niego i poczucia jego sensu: 51,1% młodzieży maturalnej z pięciu miast, 43,4% puławskiej młodzieży, 52,3% młodzieży szkolnej w skali ogólnopolskiej, 64,88% lubelskich studentów, 64,2% polskich studentów. Interesująca jest kategoria ludzi młodych uznających życie za sensowne, ale niedające zadowolenia. Prawdopodobnie są to osoby aprobujące swoje dotychczasowe życie, dostrzegające w nim cenne wartości, choć czasami trudno osiągalne lub takie, których osiągnięcie nie jest możliwe. Odczucia te powodują rozczarowanie, zwątpienie i umiarkowany pesymizm. Co piąty respondent jest zadowolony z życia, mimo że uważa je za mało sensowne. To umiarkowanie pesymistyczne stanowisko oscyluje między całkowitym oczarowaniem życiem i jego całkowitą negacją. Istnieje wreszcie niewielka, ale łatwo dająca się wyodrębnić grupa młodzieży o całkowicie pesymistycznym nastawieniu do życia. Młodzież ta ma jednak świadomość występowania w jej życiu oraz w życiu innych ludzi, a nawet całego społeczeństwa i świata wielu czynników, które w różnym stopniu rodzą wątpliwości co do przekonania, że życie ma sens.

## Poczucie bezsensu życia

Konkretny sens życia nie jest ustalony raz na zawsze, zmienia się z dnia na dzień, ponadto sensory życia różnych ludzi różnią się. Każdy człowiek dąży do odnalezienia sensu swojej egzystencji, choć czasami w sposób nieświadomy. Wola poszukiwania sensu ulega współcześnie frustracji, coraz częściej ludzi dotyka poczucie bezsensu, któremu towarzyszy poczucie pustki (tzw. pustka egzystencjalna). „Nie ulega wątpliwości, że nasze uprzemysłowione społeczeństwo stara się zaspokoić wszystkie potrzeby człowieka, podczas gdy współistniejące z nim społeczeństwo konsumpcyjne tworzy wciąż nowe potrzeby, które

---

<sup>24</sup> G. Jabłczyńska, A. Walczyna: *Sens życia w świadomości młodzieży akademickiej...*, s. 48.



trzeba zaspokajać. Jednocześnie najbardziej ludzka potrzeba, jaką jest potrzeba odnalezienia i wypełnienia w życiu sensu, jest nieustannie przez to społeczeństwo sfrustrowana. [...] Co zrozumiałe, wynikające z tego poczucie bezsensu najboleśniej dotyka osoby młode, co widać na przykładzie badań empirycznych. I to ono, w ostatecznym rozrachunku, jest gruntem, na którym wyrastają takie zjawiska, jak rozmaite uzależnienia, agresja czy depresja”<sup>25</sup>.

Niektórzy ludzie – jak wskazują psychologowie – mają wiele problemów z odnalezieniem sensu życia, zdarza się, że odnaleziony sens dewaluuje się, nie wystarcza w chwilach kryzysu i zwątpienia. Trud szukania sensu własnego życia i życia ludzkiego w ogólności uwarunkowany jest wieloma czynnikami, takimi jak osobowość, inteligencja, środowisko czy przeżywane kryzysy osobiste i sposoby radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Człowiek podlega także specyficznym kryzysom wartości czy nawet tzw. kryzysom sensu, wtedy właśnie ma poczucie bezsensu życia, co się łączy z bezradnością, beznadziejnością itp. Towarzyszą temu przeżyciu tendencje samobójcze albo próby ucieczki w lekomanię, narkomanię, alkoholizm, sieciologizm albo przestępczość. W sytuacji braku celów usensowniających życie człowiek utwierdza się w poczuciu beznadziejności, rezygnacji, bierności, w złym mniemaniu o sobie itp.

W świecie współczesnym, dotkniętym pluralizmem wartości i norm moralnych, przemianom podlegają nie tylko pojedyncze wartości i normy, dochodzi też do zakwestionowania fundamentalnych wartości i norm, również tych związanych z Dekalogiem. „Żyjemy w czasach poczucia bezsensu. W tych naszych czasach wychowanie musi się starać nie tylko o przekazywanie wiedzy, ale również o ulepszanie sumienia, tak by człowiek był wystarczająco wrażliwy, by usłyszeć tkwiące w każdej sytuacji żądania. W czasach, gdy dziesięć przykazań straciło dla wielu na swej ważności, człowiek musi mieć możliwość usłyszenia dziesięciu tysięcy przykazań, utajonych w dziesięciu tysiącach sytuacji, z jakimi styka się. Wówczas nie tylko jego życie będzie mu się jawić jako sensowne, lecz sam będzie również zabezpieczony przed konformizmem i uleganiem przemocy. Tylko bowiem czuwające sumienie czyni go zdolnym do »oporu«, tak że nie poddaje się konformizmowi i nie ustępuje przed siłą zewnętrzną”<sup>26</sup>.

Z badań psychologicznych wynika, że poziom poczucia sensu życia ma zasadniczy wpływ na ogólny poziom niepokoju i lęku, a utrata poczucia sensu własnego życia podwyższa wszystkie czynniki niepokoju.

<sup>25</sup> V.E. Frankl: *Bóg ukryty...*, s. 174–175.

<sup>26</sup> V.E. Frankl: *Nieuświadomiony Bóg*. Przekł. B. Chwedeńczuk. Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1978, s. 92–93.

Jest to widoczne w nasileniu napięcia, w konflikcie wartości, we wzmożonym oskarżaniu siebie, poczuciu niepewności w kontaktach interpersonalnych oraz w niezrównoważeniu emocjonalnym<sup>27</sup>.

Zagrożenie utratą sensu życia, a nawet doświadczenie bezsensu nie zawsze są uświadamiane wprost przez jednostkę, często bywają odczuwane jako swoisty niepokój, niezadowolenie z życia, bezradność życiowa itp. Deficyty sensu ujawniają się w rozmaity sposób, w różnorodnych sytuacjach i okolicznościach życiowych. Niektórzy wątpią w możliwość odnalezienia sensu życia, inni uważają to za pseudo-problem, jeszcze inni negują sens życia lub nie odczuwają potrzeby szukania tego sensu. Wiele wydarzeń negatywnych w naszym życiu powoduje, że niektórzy popadają w izolację, osamotnienie, beznadziejność i bezsensowność bytowania. Fundamentalne pytanie, jaki jest sens ludzkiego życia, pozostaje bez odpowiedzi.

Poczucie utraty sensu życia grozi wszystkim, bez względu na wiek, pochodzenie społeczne, miejsce zamieszkania czy pozycję w społeczeństwie. Ludzie tracący poczucie sensu życia popadają niejednokrotnie w samoizolację, która uniemożliwia spotkania i relacje międzyludzkie. „Groźba bezsensowności własnego życia jest zwykle oddalana za sprawą zaangażowania w rutynowe czynności, które, w powiązaniu z podstawowym zaufaniem, pozwalają zachować poczucie bezpieczeństwa ontologicznego. Potencjalnie niepokojące pytania egzystencjalne rozmywają się wśród kontrolowanych codziennych czynności wykonywanych w ramach systemów samozwrotnych”<sup>28</sup>.

Kryzysy polityczny, społeczny, ekonomiczny i moralny odbijają się poważnie w życiu mieszkańców naszego kraju, powodują pogłębione poczucie beznadziejności. Według sondażu CBOS z września 2015 roku 22,9% badanych dorosłych Polaków akceptowało w sposób zdecydowany twierdzenie, że coraz trudniej dopatrzeć się jakiegoś sensu w otaczającym nas świecie, 39% – raczej zgadzało się z tym twierdzeniem, 22,5% – raczej się nie zgadzało, 7,6% – zdecydowanie się nie zgadzało, 8% udzieliło odpowiedzi „trudno powiedzieć”, 0,1% – odmówiło odpowiedzi<sup>29</sup>. Pogarszająca się kondycja moralna społeczeństwa, ambiwalentna i nieprzejrzysta, sprawia, że człowiek współczesny czuje się czę-

---

<sup>27</sup> Z. Płużek: *Syndrom paniki*. W: *Lęk. W poszukiwaniu specyficzności*. Red. W. Tłokiński. ARX Regia, Ośrodek Wydawniczy Zamku Królewskiego w Warszawie, Warszawa 1991, s. 58.

<sup>28</sup> A. Giddens: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przekł. A. Szulżycka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 275.

<sup>29</sup> Wyniki badania „Aktualne problemy i wydarzenia” (nr 304). Komunikat z badań CBOS (do użytku wewnętrznego). CBOS, Warszawa 2015, s. 18.



sto bezradny i zagubiony. W skrajnych przypadkach ludzie przeżywają niepokój, poczucie izolacji i odrzucenia, sięgają po irracjonalne działania. Zablokowanie aspiracji życiowych sprawia, że część młodych ludzi nie potrafi rozsądnie myśleć o swojej najbliższej przyszłości.

W badaniach ogólnopolskich z 2020 roku, zrealizowanych przez firmę badawczą Kantar Polska, dorosłym Polakom przedstawiono twierdzenie „Nie mam w życiu żadnych celów” do oceny według sześciopunktowej skali: od 1 (zdecydowanie się nie zgadzam) do 6 (zdecydowanie się zgadzam). Uzyskano następujące dane: 1 – 48%, 2 – 21%, 3 – 9%, 4 – 10%, 5 – 5%, 6 – 5%, 2% badanych zaznaczyło odpowiedź „trudno powiedzieć”. Oznacza to, że 78% badanych odrzuca – w różnym stopniu (odpowiedzi od 1 do 3) – to twierdzenie, a 20% je akceptuje. Zwątpienie lub zakwestionowanie celowości życia deklarowało nieco mniej kobiet niż mężczyzn (odpowiednio 19% i 21%), mniej osób będących w wieku do 29 lat niż w wieku 60 lat i starszych (odpowiednio 18% i 23%), tyle samo osób mieszkających na wsi i w miastach powyżej 200 tysięcy mieszkańców (po 20%), więcej osób o lewicowych poglądach politycznych niż tych o poglądach prawicowych (odpowiednio 24% i 17%), więcej wierzących i regularnie praktykujących niż niewierzących (odpowiednio 15% i 24%)<sup>30</sup>.

Nieco inaczej kształtowało się poczucie bezsensu życia w środowiskach młodzieżowych. W 2009 roku w trzech powiatach regionu konińskiego 16,6% młodzieży szkół ponadgimnazjalnych odczuwało bardzo często bezsens życia, 21,7% – często, 34,8% – czasami, 19,9% – rzadko, 4,0% – nigdy, 3,1% udzieliło odpowiedzi „trudno powiedzieć”. Bardzo częste lub częste odczucie bezsensu życia deklarowało 34,7% ankietowanych dziewcząt i 42,4% chłopców; 35,3% badanych z liceów ogólnokształcących i 44,8% – z zasadniczych szkół zawodowych; 35,2% ankietowanych mieszkających na wsi, 55,4% – w małych miastach i 19,3% – w większych miastach<sup>31</sup>.

W 2009 roku wśród maturzystów z pięciu miast 7% badanych określiło swoje przeżywanie bezsensu życia w kategoriach „bardzo często”, 15,4% – często, 34,6% – czasami, 26,3% – rzadko, 12,9% – nigdy, 2,7% – nie miało zdania w tej sprawie, a 1,1% nie udzieliło odpowiedzi. Ponad 80% respondentów przyznawało się do jakichś form poczucia bezsensu życia. Uzyskane dane empiryczne ujawniły szerokie, chociaż prawdopodobnie tylko powierzchowne dane na temat osobowości młodzieży, która dotknięta jest sceptycyzmem, zwątpieniem, a nawet niewiarą w wartość ludzkiego życia. Odczucie bezsensu życia młodzieży uczącej się

<sup>30</sup> Informacje uzyskane od ks. dr. Tomasza Adamczyka.

<sup>31</sup> K. Skoczylas: *Wartości młodych katolików regionu konińskiego...*, s. 304-305 i 612-613.

w różnych miastach było zbliżone, nieco częściej bezsens życia deklarowała młodzież z małych miast niż z Gdańska. W latach 1994–2009 nie nastąpiły zmiany w odczuciach bezsensu życia w świadomości młodzieży maturalnej, zarówno w wymiarze całościowym, jak i w poszczególnych kategoriach demograficznych, społecznych i religijnych<sup>32</sup>.

W zbiorowości maturzystów puławskich w 1994 roku 6,6% badanych odczuwało – według własnych deklaracji – bardzo często poczucie bezsensu życia, 16,5% – często, 35,1% – czasami, 27,3% – rzadko, 10,7% – nigdy, 2,9% nie miało zdania, a 0,8% nie udzieliło odpowiedzi; w 2009 roku (odpowiednio) – 6,8%, 17,2%, 35,6%, 24%, 13,6%, 2,4%, 0,4%; w 2016 roku – 14,3%, 16,8%, 32,9%, 23,1%, 7,7%, 4,5%, 0,7%. Bardzo częste lub częste myślenie o tym, że życie nie ma sensu, charakteryzowało 23,1% badanych maturzystów w 1994 roku, 24% – w 2009 i 31,1% – w 2016 roku. W latach 1994–2016 nastąpił wzrost – o 8 punktów procentowych – udziału w badanej grupie tych, którzy informowali, że bardzo często myśleli o bezsensie życia.

W 2016 roku kobiety częściej niż mężczyźni odczuwały bardzo często lub często bezsens życia (odpowiednio 35,1% i 25,5%), młodzież z liceów ogólnokształcących częściej niż z techników (odpowiednio 39,9% i 22%), młodzież mieszkająca na wsi lub w małych miastach częściej niż mieszkająca w Puławach (odpowiednio 32,7% i 28,4%), młodzież wierząca (24,9%) rzadziej niż młodzież niezdecydowana w sprawach wiary (43,7%), obojętna religijnie (38,7%) oraz niewierząca (44,4%), młodzież praktykująca regularnie (31,4%), praktykująca dwa lub trzy razy w miesiącu (35,8%) i w ogóle niepraktykująca (35,2%) częściej niż praktykująca raz w miesiącu lub kilka razy w roku (26,7%). Cechy demograficzno-społeczne nieznacznie różnicowały odczucia bezsensu życia w świadomości maturzystów. Jedynie postawy wobec religii oddziaływały różnicująco na częstotliwość odczuwania bezsensu życia. Wśród niewierzących prawie połowa ankietowanych informowała, że bardzo często lub często odczuwa brak sensu życia<sup>33</sup>.

W lubelskich badaniach socjologicznych konstatowano niższą częstotliwość odczuwania bezsensu życia. Wśród studentów I i V roku Politechniki Lubelskiej na kierunku edukacja informacyjno-techniczna wyniki badania były następujące: 1,78% ankietowanych odczuwało bardzo często bezsens życia, 8,33% – często, 38,09% – czasami, 30,36% – rzadko, 17,86% – prawie nigdy lub nigdy, 3,57% nie miało zdania. Łącz-

<sup>32</sup> J. Mariański: *Postawy maturzystów wobec sensu życia (1994–2009)...*, s. 126–127.

<sup>33</sup> J. Mariański: *Maturzyści puławscy w latach 1994–2016...*, s. 361–362.

nie 10,11% badanych odczuwało bardzo często lub często bezsens życia (studenci I roku – 7,86%, studenci V roku – 12,66%)<sup>34</sup>.

Pozytywna postawa wobec sensu życia kształtuje się w określonym kontekście społeczno-kulturowym. Pytania o sens życia należą do najważniejszych, pozytywna odpowiedź na nie określa w znaczący sposób kształt naszego życia. Socjologowie w połowie lat dziewięćdziesiątych XX wieku wskazywali na pogłębianie się deficytu sensu zbiorowego. W warunkach gwałtownie zmieniającej się rzeczywistości wiele osób nie radziło sobie z nowymi trudnościami w codzienności. Można założyć, że młodzież ucząca się w szkołach średnich nie odczuwała społecznych skutków transformacji w takim samym stopniu, w jakim odczuwało je pokolenie ludzi dorosłych. Przejawy społecznego bezsensu nie rzutowały w znaczący sposób na odczucie indywidualnego sensu życia w środowiskach młodzieżowych.

Jeżeli nawet potrzeba sensu życia ukierunkowująca całą aktywność człowieka jest silna w świadomości młodego pokolenia Polaków, to równocześnie odkrywamy wśród osób z tego pokolenia wiele pokładów zwątpienia, poczucia wewnętrznej pustki, przejawów dezintegracji osobowości oraz poczucia ograniczonych perspektyw życiowych. Tego rodzaju postawy „pośrednie” mogą przekształcać się łatwo we frustracje egzystencjalne prowadzące do nerwicowych zaburzeń, a nawet do patologii społecznej. U młodzieży zaprzeczenie sensowi ludzkiego, w tym własnego, istnienia może wystąpić pod wpływem pojedynczego wstrząsającego przeżycia, częściej jednak pod wpływem ciągu traumatyzujących zdarzeń, w wyniku których traci się wiarę w ludzi lub w samego siebie. Bardziej intensywna więź z religią sprzyja utrwalaniu się poczucia sensu życia i chroni przed bezsenssem. Najmniej wartościowe postawy wobec życia prezentują osoby deklarujące indyferentyzm religijny i ateizm. Część tej grupy ma jednak silnie określoną hierarchię wartości pozareligijnych, które pełnią rolę czynnika integrującego osobowość i ułatwiającego odnalezienie sensu życia. Wartości ze sfery *profanum* pełnią u tych jednostek rolę wartości ostatecznych.

Zreferowane wyniki badań socjologicznych przeprowadzonych w latach 1988–2017 w różnych grupach nie dają wprawdzie całościowego obrazu postaw młodzieży wobec sensu życia, ale wskazują na kilka istotnych aspektów o pozytywnym ugruntowaniu poczucia sensu życia u większości badanych osób. Deklarowane poczucie bezsensowności, oznaczające deficyt sensu życia, obejmowało tylko pewną warstwę społeczną – od 10% do 30% badanych deklaroowało, że przeżywa po-

---

<sup>34</sup> G. Jabłczyńska, A. Walczyna: *Sens życia w świadomości młodzieży akademickiej...*, s. 49.

uczucie bezsensu życia bardzo często lub często (młodzież maturalna z pięciu miast – 22,4%, maturzyści puławscy – 31,1%, młodzież szkół ponadgimnazjalnych w regionie konińskim – 38,3%, studenci lubelscy – 10,11%). W tej grupie znalazły się prawdopodobnie jednostki, dla których wszelkie systemy wartości są puste i nic z nich nie wynika dla życia, lub ci, którzy nie potrafili się odnaleźć, chociaż tęsknią za pełnym i dojrzałym życiem. Nie można wykluczyć, że niekiedy deklaracja „życie nie ma sensu” była podyktowana swoistą modą lub przekorą (przyjęte jest mówienie „życie jest nonsensem”). Część młodzieży wykazywała symptomy zachwianego poczucia sensu życia, co wskazywałoby, że w ich życiu nie mieszczą się funkcjonalnie pomocne wartości.

### Uwagi końcowe

Problem sensu życia może być odczuwany nie tylko w sytuacjach kryzysowych (na przykład podczas choroby, niepowodzenia) lub doświadczania jakiegoś braku (na przykład pustki egzystencjalnej), lecz także w sytuacjach codziennych – jako pozytywne i spontaniczne przeżycie, że jest się na właściwej drodze, że dąży się do słusznych i twórczych celów w poczuciu odpowiedzialności. Jeżeli nawet temat sensu życia pojawia się częściej w pierwszej sytuacji, to przecież zawsze wyraża się w poszukiwaniu jakichś celów lub wartości, w ich przeżywaniu i urzeczywistnianiu. Właściwe przeżywanie sensu zakłada świadomość samokrytyczną przeżywającego, a realizacja sensu jest równoznaczna z urzeczywistnianiem samego siebie. Poczucie sensu życia jest jednym z ważnych regulatorów ludzkiego zachowania. Środowisko społeczne może stwarzać dogodne warunki dla rozwoju jednostki albo utrudniać jej odkrywanie wartości kształtujących sens życia.

Omówione wyniki badań socjologicznych nie potwierdziły słuszności potocznego przekonania o daleko idącym procesie rozpadu pozytywnych postaw wobec sensu życia, o szerzącej się beznadziei i pesymizmie życiowym. Poczucie bezsensu życia zaznacza się tylko w pewnych kręgach młodego pokolenia; ci młodzi ludzie ani nie dostrzegają sensu w życiu, ani nie widzą możliwości nadania tego sensu swojemu życiu. Znacznie częstsze są natomiast odczucia niezadowolenia. Część młodzieży wchodzi w dorosłe życie z pesymistycznymi ocenami przyszłości kraju, bez widocznych perspektyw na poprawę sytuacji społeczno-zawodowej i materialnej. Powoduje to utrwalanie się orientacji na teraźniejszość („prezentyzm”), a także poczucie niemożności realizacji wielu pragnień i potrzeb, łącznie z aktywnym kształtowaniem swojego losu i przyszłości społeczeństwa. Znacznie więcej jest młodych

ludzi, którzy z konkretnych przyczyn lub pod wpływem konkretnych warunków życiowych przeżyli kiedyś lub przeżywają momenty rozczarowania i załamania. Były to jednak stany przejściowe, sytuacyjne, przemijające wraz z ustaniem działania określonych przyczyn. Jeżeli nawet – jak twierdzą niektórzy socjologowie – jesteśmy do pewnego stopnia społeczeństwem sfrustrowanym, to z pewnością nie jesteśmy społeczeństwem bez systemów sensotwórczych. Mało jest młodych ludzi w Polsce, którzy rezygnują w sposób trwały z prób rozwiązywania zaistniałych konfliktów, dylematów życiowych i niepokojów egzystencjalnych, którzy poddają się pesymistycznej lub nihilistycznej wizji życia.

W świetle zaprezentowanych danych empirycznych można by określić świadomość egzystencjalną wielu młodych ludzi jako dość ambiwalentną, wahającą się między sensem i bezsensem życia. Tylko mniej więcej połowa młodzieży polskiej deklaruje, że życie ma sens i daje zadowolenie. Pytania o sens naszego istnienia, wszystkich naszych starań i wysiłków, wzlotów i upadków, sukcesów i porażek, radości i smutków, przyjemności i cierpienia prowadzą wielu ludzi, również współczesnych, do pytań o ostateczny sens naszej egzystencji, także ten związany z wiarą/religią<sup>35</sup>.

Socjologowie koncentrują się na badaniu społeczno-kulturowych uwarunkowań sensu życia w jego aspektach świadomościowych i behawioralnych. Dostarczają wielu diagnoz dotyczących zmian wartości, także tych związanych z sensem życia, niekiedy zaniku wartości i kształtowania się bezsensu życia. Pojawia się jednak pytanie, co zrobić ze skutkami analizowanych zjawisk i procesów, czy socjologowie nie powinni – chociażby w ograniczonym zakresie – formułować jakichś elementów terapii. Aksjologiczna wstrzemięźliwość badaczy może pociągać za sobą pewne rozczarowanie czytelników opracowaniami opartymi na badaniach empirycznych. Czytelnicy mają bowiem prawo oczekiwać wskazówek wynikających z analizy negatywnych przejawów życia społecznego. Sama diagnoza nie wystarcza. Socjologia, a zwłaszcza socjologia życia moralnego, mogłaby pomóc w zrozumieniu tajemnicy natury ludzkiej i kondycji społeczeństwa, także w kwestiach fundamentalnych związanych z sensem życia. To pole współpracy socjologii i pedagogiki.

---

<sup>35</sup> P. Sztompka: *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*. Znak Horyzont, Kraków 2021, s. 468.

## Bibliografia

- Berger P.L.: *Welt der Reichen, Welt der Armen. Politische Ethik und sozialer Wandel*. Betz Verlag, München 1976.
- Berger P.L., Luckmann Th.: *Modernität, Pluralismus und Sinnkrise. Die Orientierung des modernen Menschen*. Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh 1995.
- Dąbrowski K.: *W poszukiwaniu zdrowia psychicznego*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1989.
- Frankl V.E.: *Bóg ukryty. W poszukiwaniu ostatecznego sensu*. Przekł. A. Wolnicka. Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2012.
- Frankl V.E.: *Nieświadomiony Bóg*. Przekł. B. Chwedeńczuk. Instytut Wydawniczy Pax, Warszawa 1978.
- Giddens A.: *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*. Przekł. A. Szulżycka. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Jałbczyńska G., Walczyna A.: *Sens życia w świadomości młodzieży akademickiej*. W: *Człowiek wobec uniwersum. Księga jubileuszowa z okazji 75. rocznicy urodzin Pana Profesora Mariana Filipiaka*. Red. A. Biała et al. Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2010, s. 41-50.
- Janocha W.: *Poczucie sensu życia osób z niepełnosprawnościami*. Wydawnictwo Jedność, Kielce 2008.
- Kasperek A.: *Poczucie sensu w życiu młodzieży akademickiej. Porównanie wyników badań z lat 1988-1998-2005 i 2017*. W: *Między konstrukcją a dekonstrukcją uniwersum znaczeń. Badanie religijności młodzieży akademickiej w latach 1988-1998-2005-2017*. Red. S.H. Zaręba, M. Zarzecki. Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa 2018, s. 51-68.
- Mariański J.: *Kondycja religijna i moralna młodzieży szkół średnich w latach 1988-1998-2005-2017. (Raport z ogólnopolskich badań socjologicznych)*. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2018.
- Mariański J.: *Maturzyści puławscy w latach 1994-2016. Szkic do portretu młodych Polaków*. Warszawskie Wydawnictwo Socjologiczne, Warszawa 2019.
- Mariański J.: *Między nadzieją i zwątpieniem. Sens życia w świadomości młodzieży szkolnej*. Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 1998.
- Mariański J.: *Postawy maturzystów wobec sensu życia (1994-2009)*. „Przeгляд Religioznawczy” 2011, nr 2, s. 115-135.
- Mariański J.: *Sens życia w świadomości społeczeństwa polskiego na podstawie wyników badań socjologicznych*. „Zeszyty Naukowe KUL” 1983, nr 4, s. 19-46.
- Mariański J.: *Sens życia, wartości, religia. Studia socjologiczne*. Wydawnictwo KUL, Lublin 2013.




- Mariański J.: *Wartości życia codziennego a sens życia*. W: *Segmenty aktywności społecznej a wartości. Idee i praktyka*. Red. J. Szymczyk. Wydawnictwo KUL, Lublin 2012, s. 39–60.
- Pankowski K.: *O sensie życia, wartościach życiowych, cnotach i występkach*. W: *Wartości, praca, zakupy... O stylach życia Polaków*. Red. M. Falkowska. CBOS, Warszawa 1997, s. 17–49.
- Płużek Z.: *Syndrom paniki*. W: *Lęk. W poszukiwaniu specyficzności*. Red. W. Tłokiński. ARX Regia, Ośrodek Wydawniczy Zamku Królewskiego w Warszawie, Warszawa 1991, s. 54–60.
- Portret Polaka fraszobliwego – opinie o sensie życia, wartościach życiowych i marzeniach*. Komunikat z badań. BS/58/58/97. Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 1997. Pobrano z: [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/1997/K\\_058\\_97.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/1997/K_058_97.PDF) [15.06.2021].
- Samopoczucie Polaków w roku 2017*. Oprac. M. Omyła-Rudzka. „Komunikat z Badań CBOS” 2018, nr 6. Pobrano z: [https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K\\_006\\_18.PDF](https://cbos.pl/SPISKOM.POL/2018/K_006_18.PDF) [15.06.2021].
- Sens życia – wczoraj i dziś*. Oprac. M. Feliksiak. „Komunikat z Badań CBOS” 2017, nr 41. Pobrano z: [https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K\\_041\\_17.PDF](https://www.cbos.pl/SPISKOM.POL/2017/K_041_17.PDF) [15.06.2021].
- Skoczylas K.: *Wartości młodych katolików regionu konińskiego. Studium katechetyczno-pastoralne na przykładzie wybranych szkół ponadgimnazjalnych regionu konińskiego*. Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2011.
- Sztompka P.: *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*. Znak Horyzont, Kraków 2021.
- Wyniki badania „Aktualne problemy i wydarzenia” (nr 304). Komunikat z badań CBOS (do użytku wewnętrznego). CBOS, Warszawa 2015.



**Krystyna Moczia**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-8125-9940>

## **Doświadczanie nudy i możliwości jej zapobiegania u uczniów z chorobą przewlekłą**

### **Boredom Experienced by Students with Chronic Diseases and Preventative Measures**

**Abstract:** In her article, Krystyna Moczia addresses the condition of boredom experienced by students who suffer from chronic diseases. The aim of her research has been to identify the symptoms of boredom experienced by children and adolescents during long-term hospitalization and to examine the ways to help these patients to deal with the unpleasant emotions caused by boredom. Moczia asks the following research questions: How does boredom manifest itself in chronic patients? What are the ways to prevent boredom? Her approach is empirical and she has used the method of a diagnostic survey assisted by the projection technique (open-ended questions addressed to patients) and interviews (with teachers at the hospital school). Her objective has been to come up with a manual containing suggestions for students/patients: “A Phenomenal Antidote to Boredom, or Suggestions for Children Suffering from Chronic Diseases and Boredom”. This manual has been based in a brainstorming session carried out with students of educational sciences.

**Keywords:** boredom, chronic disease, frustration, loneliness among children

### **Wprowadzenie**

Nuda jako zjawisko jest przedmiotem zainteresowań zarówno socjologów i filozofów, jak i psychologów oraz pedagogów. Kwerenda źródłowa na temat nudy u dzieci pozwala jako najstarszą monografię na



ten temat wydaną w języku polskim uznać książkę, która ukazała się w latach trzydziestych ubiegłego wieku, zatytułowaną *Samotność i nuda w życiu dzieci. Leczenie nerwowości dzieci. O zreformowaniu przerw w szkołach*<sup>1</sup>.

W obecnych czasach fenomenowi nudy poświęcają swoje badania i dysputy naukowe nauczyciele akademicy oraz pedagodzy zajmujący się uczniami na różnych etapach kształcenia<sup>2</sup>. W ostatnich latach, a zwłaszcza w okresie pandemii, publikacje dotyczące nudy uczniowskiej, a nawet nudy osób dorosłych, pojawiają się częściej<sup>3</sup>. Choć „pandemiczne znużenie” nie ma formalnej definicji, to w ogólnym sensie oznacza psychiczne zmęczenie pandemią COVID-19. Stan ten objawia się poczuciem niepokoju, frustracji i nudy. To właśnie to ostatnie najbardziej martwi naukowców. „Zazwyczaj nudząc się, czujemy potrzebę robienia czegoś innego. W kontekście pandemii to może być bardzo błędne podejście” – czytamy na stronie Nauka w Polsce<sup>4</sup>.

Zaprezentowane w niniejszej publikacji badania miały na celu eksplorowanie doświadczania nudy jako zjawiska społecznego u dzieci w przebiegu choroby przewlekłej i są próbą ukazania sposobów przeciwdziałania nudzie.

## Pojęcie nudy

W literaturze przedmiotu nie ma zgodności co do definiowania pojęcia „nuda”. Termin ten pochodzi od łacińskiego słowa *nudus*, określającego zarówno nagość, jak i nędzę. Polskie rozumienie słowa „nuda” („nudność”, „znużenie”) można wywieść ze znaczenia rosyjskiego sło-

---

<sup>1</sup> F. Schneersohn: *Samotność i nuda w życiu dzieci. Leczenie nerwowości dzieci. O zreformowaniu przerw w szkołach*. [Tłum. E. Birkenheim, F. Lotto]. Renaissance-Ars Medica, Warszawa [1936].

<sup>2</sup> Problematyka nudy poruszona została między innymi w publikacjach: M. Finkielsztein: *Nuda w środowisku uniwersyteckim*. „Edukacja” 2017, nr 1 (140), s. 108–120. <https://doi.org/10.24131/3724.170107>; M. Flakus, Ł. Palt: *Psychologicznie o nudzie – teorie i modele nudy*. „Stan Rzeczy” 2016, nr 2 (11), s. 119–138; P. Stańczyk: *Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 3 (59), s. 35–56; K. Moczia: *Nuuuda... w chorobie. Humor sytuacyjny jako antidotum na nudę*. „Chowanna” 2009, nr 1 (32), s. 73–84.

<sup>3</sup> I. Kazimierzczuk: *Oblicza nudy szkolnej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2021.

<sup>4</sup> *Science News: nuda w czasach pandemii może zagrażać zdrowiu publicznemu*. Nauka w Polsce. 19.02.2021. <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C86404%2Cscience-news-nuda-w-czasach-pandemii-moze-zagrazac-zdrowiu-publicznemu.html> [dostęp: 19.06.2021].

wa nuża, czyli bieda<sup>5</sup>. Jest to pojęcie, które w łacinie oraz w językach rosyjskim i polskim może być kojarzone z biedą, nędzą, ogołoceniem, brakiem – nie tylko w sensie materialnym, lecz także psychicznym.

Peter Toohey swoje wywody leksykalne dotyczące rzeczownika „nuda” (ang. *boredom*) opiera na angielskim czasowniku *to bore*, jako oznaczającym powtarzalną czynność wiercenia, oraz francuskim słowie *bourre*, oznaczającym padlinę, nie opowiada się jednak zdecydowanie za żadnym z tych znaczeń<sup>6</sup>.

Istnieją zasadnicze różnice w ujmowaniu fenomenu nudy przez filozofów, psychologów, socjologów<sup>7</sup>. Filozofowie opisują głównie nudę egzystencjalną, głęboką, powiązaną z melancholią i refleksją nad nią<sup>8</sup>. Takie ujęcie zjawiska jest odległe od nudy sytuacyjnej, doświadczanej przez większość ludzi w codziennym życiu. Psychologowie definiują nudę jako psychofizyczny, afektywny stan związany z monotonią, brakiem stymulacji czy niewystarczającym jej poziomem<sup>9</sup>. Jest to emocjonalna reakcja na środowisko lub sytuację, która jest przewidywalna i powtarzalna. Socjologowie natomiast za główny czynnik wywołujący doświadczanie nudy przez jednostkę uznają brak poczucia sensu. Ważną przyczyną odczuwania nudy jest również słabe zaangażowanie osoby w interakcje i relacje społeczne.

Należy zaakcentować dwa aspekty nudy: z jednej strony warunki środowiskowe prowadzące do wytworzenia się nudy, z drugiej zaś subiektywną ocenę jednostki – efektem tej oceny jest uznanie określonej sytuacji za dostatecznie bądź niedostatecznie stymulującą<sup>10</sup>.

W opinii Zygmunta Baumana codzienne życie „oferuje” nudę: „Niegdyś, ilekroć padało słowo »codziennosc«, przychodziła do głowy rutyna. Monotonia. Dziś to, co wczoraj; jutro to, co dziś [...]. Od codzienności ziało bezpieczeństwem, pewnością w kwestii tego, co nastąpi [...]. Chlebem powszednim i brakiem zwodzenia na pokuszenia. Nieobecnością niespodzianek i zaskoczeń. Spokojem i nudą”<sup>11</sup>.

<sup>5</sup> K.J. Szmidt: *Nuda jako problem pedagogiczny*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 3 (63), s. 55–69.

<sup>6</sup> P. Toohey: *Historia nudy*. Przeł. z ang. K. Ciarcieńska. Wydawnictwo „Bellona”, Warszawa 2012, s. 138.

<sup>7</sup> M. Finkielstein: *Nuda w środowisku uniwersyteckim...*, s. 108.

<sup>8</sup> M. Heidegger: *Bycie i czas*. Przeł. B. Baran. Wydawnictwo Naukowe PWN–Agora, Warszawa 2010.

<sup>9</sup> M. Chruszczewski: *Psychologiczne koncepcje nudy*. „Ruch Pedagogiczny” 2015, nr 2, s. 15–31.

<sup>10</sup> M. Flakus, Ł. Palt: *Psychologicznie o nudzie...*, s. 121.

<sup>11</sup> Z. Bauman: *Niecodziennosc nasza codzienna...* W: *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*. Red. M. Bogunia-Borowska. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 77.

W *Popularnym słowniku języka polskiego PWN* o pojęciu „nuda” czytamy: „niemiły stan, niemiłe uczucie spowodowane zwykle bezczynnością, brakiem interesującego zajęcia, brakiem wrażeń, monotonią życia”<sup>12</sup>. Tak rozumiana nuda – jako jednostajność, bierność, apatia, alienacja – może prowadzić do stanów frustracyjnych człowieka, zwłaszcza w przebiegu choroby przewlekłej.

Nuda często kojarzona jest jako doświadczana przez dzieci, one bowiem nie wstydzą się uskarżać na dokuczającą im nudę<sup>13</sup>. Dorośli, mimo że nie uodpornili się na nią, skłonni są zaprzeczać, że się nudzą.

Co robimy, kiedy się nudzimy? Toohey wymienia różne odpowiedzi na pytanie o to, co można robić, gdy się nudzimy: kręcić młynka palcami, pluć i łapać, drapać się po nosie lub w nim dłubać, możemy się rozebrać i pilnować ubrania, patrzeć tępo w przestrzeń, gapić się jak ciele na malowane wrota. Niekoniecznie trzeba powiedzieć „nudzę się”. Można użyć synonimów i eufemizmów, typu: nie mam nic do roboty, jestem znużony/znużona lub popadam w katatonię, nudzę się jak mops, błąkam się z kąta w kąt, pragnę nowości jak kania dżdżu, coś jest nudne jak flaki z olejem, zbiera mi się na nudności lub po prostu... rzygać mi się chce. Można też powiedzieć: mam czegoś dość, po dziurki w nosie, po uszy, po kokardę, lub też: nudzę się śmiertelnie (umieram z nudy) albo zabijam czas<sup>14</sup>.

## Nuda w przebiegu choroby przewlekłej

Dziecko może się nudzić w różnych okolicznościach i miejscach. W domu, w szkole, w trakcie podróży, gdy stoi w kolejce, czeka na pociąg, gdy pada deszcz i gdy choruje, szczególnie przewlekłe.

Władysława Pilecka definiuje przewlekłą chorobę jako „potencjalny stresor, przekształcający dotychczasową sytuację dziecka i jego rodziny w odmienną, z określonymi wymaganiami i ograniczeniami, którym ono samo i jego rodzina muszą sprostać. Proces radzenia sobie w tej nowej, trudnej sytuacji nazywa się adaptacją”<sup>15</sup>.

Zdaniem Aleksandry Maciarz przewlekła choroba dziecka to „długotrwałe zaburzenie jego zdrowia i dobrego samopoczucia, które narusza

---

<sup>12</sup> *Popularny słownik języka polskiego PWN*. Oprac. E. Sobol. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001, s. 548.

<sup>13</sup> P. Toohey: *Historia nudy...*, s. 17 i 77.

<sup>14</sup> *Ibidem*, s. 141.

<sup>15</sup> W. Pilecka: *Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka. Problemy psychologiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007, s. 16.

prawidłowy rozwój psychoruchowy, utrudnia mu edukację i powoduje zmiany w sytuacji rodzinnej”<sup>16</sup>.

Czym tak naprawdę jest choroba przewlekła? Wedle WHO jest to choroba o długim czasie trwania i powolnym postępie, pojęcie choroby przewlekłej nie doczekało się jednak jednoznacznej definicji<sup>17</sup>.

W literaturze przedmiotu czasem trudno odróżnić pojęcie „choroba przewlekła” od takich pojęć jak „choroba nieuleczalna” czy „choroba chroniczna”<sup>18</sup>. Są jednak cechy, które łączą wiele odmian chorób i stanowią o ich przewlekłości: długi czas trwania choroby (od kilku/kilkunastu tygodni aż do kilku/kilkunastu lat); ciężar choroby, a więc wyłączenie w pewnym stopniu z „normalnego” życia; łagodniejszy niż w stanie ostrym przebieg (o mniej nasilonych symptomach); nieodwracalność zmian patologicznych; konieczność stałego leczenia, czyli długotrwała opieka medyczna i rehabilitacja<sup>19</sup>.

W Międzynarodowej Statystycznej Klasyfikacji Chorób i Problemów Zdrowotnych ICD-10 wśród przewlekłych chorób somatycznych wyróżnia się choroby autoimmunologiczne, endokrynologiczne, genetyczne, hematologiczne, metaboliczne, narządów zmysłów, neurologiczne, nowotworowe, pasożytnicze, reumatologiczne, skóry, układu mięśniowo-szkieletowego i tkanki łącznej, układu krążenia, układu oddechowego, układu trawiennego, urologiczne<sup>20</sup>.

Iwona Konieczna podaje, że zarówno w Polsce, jak i w innych krajach podejmowane są próby uwzględniania różnych kryteriów chorób przewlekłych, takich jak diagnoza, czyli rozpoznanie, rokowanie, czas trwania<sup>21</sup>. Zdaniem Michała Ziarki przy obecnym stanie wiedzy

---

<sup>16</sup> A. Maciarz: *Dziecko przewlekle chore. Opieka i wsparcie*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006, s. 9.

<sup>17</sup> M. Ziarko: *Zmaganie się ze stresem choroby przewlekłej*. Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań 2014, s. 15.

<sup>18</sup> Por. I. Konieczna: *Budowanie poczucia koherencji u dzieci z chorobą reumatyczną*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013, s. 13; B. Ziółkowska: *Dziecko chore, w domu, w szkole i u lekarza. Jak wspomagać rozwój dzieci przewlekle chorych*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010, s. 27.

<sup>19</sup> O cechach choroby przewlekłej pisali między innymi: M.T. Nowakowska: *Psychologiczne aspekty chorób przewlekłych, trwałego upośledzenia zdrowia oraz chorób nieuleczalnych i zagrażających życiu*. W: *Psychologia lekarska*. Red. M. Jarosz. [Wyd. 4]. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1983, s. 343; A. Maciarz: *Dziecko przewlekle chore...*, s. 12; E. Janion: *Dziecko przewlekle chore w rodzinie*. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2014, s. 26.

<sup>20</sup> E. Janion: *Dziecko przewlekle chore w rodzinie...*, s. 27.

<sup>21</sup> I. Konieczna: *Budowanie poczucia koherencji u dzieci z chorobą reumatyczną...*, s. 141.

na temat chorób użytecznymi kryteriami ich klasyfikacji mogą być: prawdopodobieństwo utraty życia, przebieg choroby (rozwijająca się stopniowo lub rzutami), możliwość leczenia, możliwość kontrolowania choroby oraz jej konsekwencje<sup>22</sup>.

Dziecko z chorobą przewlekłą ma takie same potrzeby jak dziecko zdrowe, niejednokrotnie jednak sposób ich zaspokajania jest różny od tego, w jaki zaspokajane są potrzeby dziecka nieobciążonego chorobą. Jeśli stan zdrowia dziecka utrudnia zaspokajanie jego potrzeb, może to u niego powodować frustrację. Frustracja jest wewnętrznym stanem napięcia wywołanym przez niemożność lub znaczne trudności w zaspokojeniu określonej potrzeby, realizacji celów, do których się dąży, usunięcia zagrożeń. Frustracji towarzyszą niezadowolenie, przygnębienie, poczucie krzywdy. Dążenie do zaspokajania potrzeb jest zablokowane. Często chory porównuje swoje życie z losami innych. Stan ten może doprowadzić do pojawienia się nerwic, zaburzeń w zachowaniu, niedostosowania społecznego, melancholii, jak też znudzenia.

Nuda jest specyficzną formą frustracji, odrętwieniem ciała i umysłu; to zniecierpliwienie, alienacja i niemożność cieszenia się czasem wolnym. Znudzony człowiek nie jest w stanie się odprężyć, jest sfatygowany, choć niezmęczony, wyczerpany, ale nie może zasnąć, wypoczywający, ale niewypoczęty. Nuda, zdaniem Joanny Petry-Mroczkowskiej, zaczyna się zazwyczaj jako moment bierności<sup>23</sup>. Następuje racjonalizacja: to nie ja jestem winien, że się nie interesuję, tylko ktoś lub coś nie jest w stanie mnie zainteresować.

Czas choroby to dla obciążonego nią dziecka „czas stracony”, pozbawione jest ono bowiem zabawy, kontaktów z rówieśnikami, nauki w szkole<sup>24</sup>. Przeciwnego zdania są uczniowie zdrowi, którzy za „czas stracony” uważają ten spędzony w szkole<sup>25</sup>.

Czy można powstrzymać „nudności” w znaczeniu mdłości? Pojęcia te wydają się bliskie znaczeniowo, a odczucia podobnie trudne do powstrzymania<sup>26</sup>.

<sup>22</sup> M. Ziarko: *Zmaganie się ze stresem choroby przewlekłej...*, s. 22.

<sup>23</sup> J. Petry-Mroczkowska: *Siedem grzechów głównych dzisiaj*. Znak, Kraków 2004.

<sup>24</sup> E. Janion: *Dziecko przewlekłe chore w rodzinie...*, s. 24.

<sup>25</sup> M. Finkielsztein: *Wstęp do woluminu pt. Nuda jaka jest, każdy widzi?* „Stan Rzeczy” 2016, nr 2 (11), s. 83–94.

<sup>26</sup> Por. K. Moczia: *Nuuuda... w chorobie...*, s. 80. W książce Ermy Bombeck *Nic mi nie jest, po prostu miałem raka* można przeczytać o innych niezwykłych i nietuzinkowych pomysłach pacjentów hematologicznych i onkologicznych oraz żartach sytuacyjnych zapobiegających znużeniu chorobą i warunkami hospitalizacji, na przykład o tym, że w szpitalu są organizowane przez nastoletnich pacjentów swoiste „zawody” typu: kto najdłużej powstrzyma

Niemiecki psychiatra Manfred Spitzer uważa, że „nuda jest w rzeczywistości bardzo twórczym stanem umysłu! Dzieci powinny go doświadczyć”<sup>27</sup>. Należy jednak mieć na uwadze specyficzną sytuację dziecka w warunkach przewlekłej choroby i hospitalizacji – pacjenta w zmaganiu się z chorobą warto wspierać na różne, często niebanalne sposoby<sup>28</sup>. To od zaangażowania rodziców, pedagogów-terapeutów, psychologów klinicznych, opiekunów zależy w znacznej mierze atmosfera na szpitalnych oddziałach dziecięcych<sup>29</sup>.

## Założenia badań własnych

W metodologii badań pedagogicznych duże znaczenie przypisuje się postępowaniu poznawczemu, które wiąże się z podejściem humanistycznym. Humanistyczny model poznania naukowego jest ugruntowany przez orientacje teoretyczne i metodologiczne z kręgu nauk socjologicznych, filozoficznych, psychologicznych i pedagogicznych.

W badaniach, których wyniki prezentowane są w niniejszym artykule, eksplorowano doświadczanie nudy przez dzieci w przebiegu choroby przewlekłej. Założono, że nuda sytuacyjna to negatywny stan związany z niewystarczającym poziomem stymulacji (monotonią, przewidywalnością, powtarzalnością), brakiem motywacji lub zaangażowania w trakcie hospitalizacji dziecka chorującego przewlekłe. Przyjęto perspektywę triangulacyjną, która polega na zastosowaniu odmiennych podejść metodologicznych (badania ilościowe i jakościowe), służy sprawdzaniu informacji pochodzących z różnych źródeł i na

---

wymioty po chemioterapii. E. Bombeck: *Nic mi nie jest, po prostu miałem raka. O dzieciach, które przeżyły nowotwory*. [Przekł. z ang. M. Koraszewska]. Fundacja Pomocy Dzieciom z Chorobą Nowotworową, Warszawa 1995.

<sup>27</sup> M. Spitzer: *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*. Przeł. M. Guzowska. Wydawnictwo Dobra Literatura-Grupa Wydawnicza Literatura Inspiruje, Słupsk 2016, s. 357.

<sup>28</sup> I. Konieczna: *Dydaktyka terapeutyczno-lecznicza – kształcenie uczniów z chorobą przewlekłą*. W: *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*. Red. J. Głodkowska. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 140–155; K. Moczia: *Wsparcie pedagogiczne dziecka w zmaganiu się z chorobą przewlekłą*. „Chowanna” 2016, nr 2 (47), s. 125–139.

<sup>29</sup> Por. J. Godawa, K. Moczia: *Książka zamiast kroplówki? Rzecz o biblioterapii i czytelnictwie w pedagogice leczniczej*. W: *Osoba z niepełnosprawnością w drodze do dorosłości*. Red. M. Bełza, D. Prysak. Drukarnia Wydawnictwa Arka, Cieszyn 2015, s. 131–144; K. Moczia: *The (Un)commonness of Being Ill: The Kaleidoscope of Colours, Smells, and Tastes in Hospital School*. „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2020, nr 9, s. 289–306.



różnych etapach badań. Podejście triangulacyjne pozwoliło spojrzeć na problem z wielu perspektyw.

Celem badań było ustalenie objawów nudy pojawiających się w trakcie hospitalizacji dzieci i młodzieży oraz ukazanie sposobów pozwalających pacjentom na wyjście poza nieprzyjemne emocje wynikające ze znudzenia.

Sformułowano następujące pytania badawcze:

1. Czym objawia się nuda u dzieci chorujących przewlekłe?
2. Jakie są sposoby zapobiegania nudzie?

W badaniach zastosowano metodę sondażu diagnostycznego z wykorzystaniem techniki projekcyjnej *Zdania niedokończone* (uzyskane wyniki poddano prostej analizie statystycznej) oraz techniki wywiadu dla nauczycieli-wychowawców (analiza jakościowa). Następnie przeprowadzono wśród studentów pedagogiki dyskusję grupową w formie burzy mózgów zogniskowaną na próbie odpowiedzi na pytanie, jak zapobiegać nudzie dziecka w czasie choroby. Zanotowane w toku dyskusji sugestie poddano analizie i syntezie jakościowej.

Badanie przeprowadzono wśród uczniów i nauczycieli Filii Szkoły Podstawowej Specjalnej nr 38 działającej przy Samodzielnym Publicznym Szpitalu Klinicznym Nr 1 w Zabrze<sup>30</sup> na przełomie marca i kwietnia 2017 roku. Burza mózgów została przeprowadzona w trakcie zajęć ze studentami pedagogiki specjalnej w ramach przedmiotu elementy pedagogiki leczniczej w roku akademickim 2016/2017 (Uniwersytet Śląski w Katowicach, Instytut Pedagogiki).

## Wyniki badań i analiza zebranego materiału

Jeśli przyjąć, że każdy zdrowy dorosły człowiek jest odpowiedzialny za własną nudę, to należy się zastanowić, kto odpowiada za nudę dziecięcą. Czy to nie dorośli są w pewnej części za nią odpowiedzialni? Kto powinien zadbać o należytą stymulację i kontakty społeczne dziecka przewlekłe chorego? Rodzice, nauczyciele w szpitalu, personel medyczny, dalsza rodzina lub rówieśnicy?<sup>31</sup>

---

<sup>30</sup> Obecnie szkoła nosi nazwę: Szkoła Filialna SPS nr 38 w Zabrze zorganizowana w Podmiotach Leczniczych.

<sup>31</sup> Por. I. Konieczna: *Dydaktyka terapeutyczno-lecznicza – kształcenie uczniów z chorobą przewlekłą...*; K. Moczia: *Trudności edukacyjne uczniów przewlekłe chorych*. W: *Edukacyjno-terapeutyczna podróż w lepszą stronę*. Red. K. Moczia. [W Przestrzeni Niepełnosprawności. T. 1]. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, s. 51–61.

W niniejszych badaniach narzędzie *Zdania niedokończone* na temat przeżywania nudy uzupełniło 30 uczniów w wieku 11-17 lat – pacjentów ze schorzeniami hematologicznymi, onkologicznymi, nefrologicznymi, endokrynologicznymi oraz w trakcie diagnostyki na przykład zaburzeń wzrastania czy zaburzeń odżywiania.

Jako autorka badań – pedagog specjalny w zakresie pedagogiki leczniczej – uznaniowo skategoryzowałam podane przez respondentów odpowiedzi (zob. tabela 1).

Tabela 1

Udzielone przez uczniów-pacjentów odpowiedzi  
w narzędziu *Zdania niedokończone* (N = 30)

Zdanie niedokończone	Wypowiedzi respondentów	Liczba odpowiedzi
Kiedy myślę nuda, to...	...nie wiem, co robić (nie mam co robić); beczynność.	14
	...staję się zmęczony i leniwy.	6
	...zaczynam szukać ciekawego zajęcia.	5
	Nie odczuwam nudy.	3
	Brak odpowiedzi.	2
Najbardziej nudzę się, gdy...	...jestem sam/-a.	11
	...leżę w łóżku.	9
	...nie mam TV, internetu.	8
	...nie mogę wyjść na dwór/do szkoły.	2
Nie nudziłbym się, ...	...gdyby w szpitalu byli rodzice, rodzeństwo.	9
	...gdyby ktoś ze znajomych do mnie przyszedł.	8
	...gdyby było Wi-Fi, komputer (nielimitowany czas).	6
	...gdyby był telewizor w sali.	5
	...gdyby była świetlica, organizowane zajęcia.	3
	...gdybym był zdrowy.	1

Uczniowie-pacjenci mieli możliwość podania jako dokończenia zdania więcej niż jednej odpowiedzi.

Zdanie *Kiedy myślę nuda, to...* najczęściej było dokończane słowami charakteryzującymi stan beczynności i „nicnierobienia” (14 osób), co w połączeniu ze zmęczeniem i z lenistwem stanowi 2/3 zdań kończących. Zaledwie 5 osób deklarowało poszukiwanie ciekawego zajęcia, a tylko 3 respondentów informowało, że nigdy nie odczuwa nudy.



W dokończeniach zdania *Najbardziej nudzę się, gdy...* poczucie osamotnienia (11 osób) i konieczność leżenia w łóżku szpitalnym (9 osób) pojawiało się najczęściej. Aż 8 osób narzekało na brak dostępu do TV i internetu.

Swoje oczekiwanie wobec otoczenia respondenci deklarowali w dopisanych zakończeniach zdania *Nie nudziłbym się, gdyby...* – na czele pojawiła się tutaj potrzeba kontaktów z rodziną (9 osób) i ze znajomymi (8 osób). Badani podkreślali też niedosyt lub brak możliwości korzystania z TV, komputera, internetu (11 wskazań). Jedna osoba życzeniowo dokończyła zdanie słowami *gdybym był zdrowy*.

Odpowiedzi na pytanie *Co najczęściej słyszysz od rodziców, pielęgniarek, nauczycieli, kiedy przyznajesz się, że Ci się nudzi?* można podzielić na dwie kategorie ze względu na ton wypowiedzi: pierwsza to nakazy, rozkazy, dyktat, druga to sygnał „jestem przy Tobie” i oferowanie spędzenia wspólnie czasu (zob. tabela 2).

Tabela 2

Odpowiedzi uczniów-pacjentów na pytanie: *Co najczęściej słyszysz od rodziców, pielęgniarek, nauczycieli, kiedy przyznajesz się, że Ci się nudzi?* (N = 30)

	Udzielone odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
Typu nakazowego	<i>Poczytaj książkę!</i>	11
	<i>Poucz się!</i>	9
	<i>Leż/wyśpij się!</i>	8
	<i>Zadzwoń do kogoś!</i>	5
	<i>Nic na to nie poradzę – to jest szpital!</i>	3
	<i>Nic nie słyszę.</i>	2
	<i>Człowiek inteligentny nigdy się nie nudzi!</i>	2
	inne	5
Pokazujące chęć spędzenia wspólnie czasu	<i>Zagrajmy w planszówkę, w karty.</i>	10
	<i>Zagrajmy w kółko i krzyżyk, w państwa-miasta.</i>	8
	<i>Porozwiązujmy krzyżówki, rebusy, zagadki.</i>	6
	<i>Pooglądajmy zdjęcia, albumy, powspominajmy.</i>	3
	<i>Opowiem Ci ciekawą historię (na przykład z mojego dzieciństwa).</i>	2
	<i>Będę przy Tobie i poobserwuję, jak wygląda nuda/ponudźmy się razem.</i>	2
	<i>Czego nowego chciałbyś/chciałabyś się nauczyć?</i>	1
	inne	3

Uczniowe-pacjenci mieli możliwość podania więcej niż jednej odpowiedzi.

Co jeszcze dzieci czasem słyszą od swoich opiekunów? Wśród odpowiedzi innych pojawiły się: *Posprzątaj na stoliku!*, *Pościel łóżko!*, *A zęby już umyłeś?* Rzadziej słyszą *Przygotujmy coś dobrego do jedzenia!*, *Ponudźmy się razem!*, *Może się poprzytulamy?* (propozycja mamy).

Pacjentom zadano również pytanie: *Co zaproponujesz koledze/koleżance, gdy ci powie: „Ale nuuuda!”?* Treść odpowiedzi wraz z ich liczbą zestawiono w tabeli 3.

Tabela 3

Odpowiedzi pacjentów na pytanie: *Co zaproponujesz koledze/koleżance, gdy ci powie: „Ale nuuuda!”?* (N = 30)

Treść odpowiedzi	Liczba odpowiedzi
<i>Porozmawiajmy.</i>	10
<i>Zagrajmy w karty, w grę planszową.</i>	7
<i>Pooglądajmy wspólnie film na komputerze.</i>	5
<i>Posłuchajmy muzyki.</i>	3
<i>Pospacerujmy po korytarzu.</i>	3
<i>Wspólne zajęcia plastyczne (na przykład malowanie, origami).</i>	2
<i>Przygotujmy coś dobrego do jedzenia.</i>	2
<i>Zagrajmy na konsoli.</i>	2
<i>Inne.</i>	4

Uczniowie-pacjenci mieli możliwość podania więcej niż jednej odpowiedzi.

Respondenci najczęściej zapisywali *Porozmawiajmy* (10 osób). Może to świadczyć nie tylko o nudzie, lecz także o poczuciu osamotnienia. Na drugim miejscu (8 wskazań) uplasowały się gry w karty oraz planszówki, czyli sytuacje wymagające kontaktów interpersonalnych. Wspólne granie na konsoli zaproponowały 2 osoby.

W trakcie zajęć ze studentami pedagogiki specjalnej przeprowadzono burzę mózgów, której celem było wyłonienie sposobów zapobiegania nudzie u dzieci chorujących przewlekle. Powstała lista zajęć, czynności, pomysłów, przedsięwzięć, prac, które można pacjentom zaproponować.

Oto sugestie, których spis można zatytułować *Fenomenalne antidotum na nudę, czyli co zaproponować nudzącym się chorym dzieciom* (od A do Z):

1. Akwarystyka, akwarele, androny – poznaj nowe słowa na a, b, c...
2. Budowanie z klocków.
3. Co chciałbyś/chciałabyś robić? Jestem ci do tego potrzebna?

4. Czego nowego chciałbyś/chciałabyś się nauczyć?
5. Domino.
6. Elaborat na temat: Mój pobyt w szpitalu.
7. Figle – podaj synonimy do tego wyrazu.
8. Gra w łapki, w papier – kamień – nożyce.
9. Halo, halo... Dzwonię do przyjaciela.
10. Idź odwiedzić kolegę z sali obok.
11. Jedź lewą ręką (dla osoby praworęcznej).
12. Może pospacerujemy po oddziale lub pojeździmy na wózku?
13. Napisz list do babci.
14. Napiszmy wspólnie opowiadanie.
15. Oblicz, ile płynów przyjmujesz dziennie, tygodniowo, miesięcznie w kroplówkach.
16. Opowiadajmy dowcipy.
17. Poczytaj książkę.
18. Połup orzechy, obierz owoce, wydryluj wiśnie. Przygotujemy coś dobrego do jedzenia!
19. Ponudźmy się razem!
20. Pooglądaj telewizję, włącz ci film na komputerze.
21. Porozwiąż sudoku.
22. Porozwiązujemy i wymyślimy nowe rebusy?
23. Poskładajmy origami.
24. Posłuchamy muzyki? Może pośpiewamy (a nawet zatańczymy)?
25. Poukładajmy puzzle.
26. Poznajmy nowe słówka w obcym języku.
27. Prześpij się, może coś ci się przyśni?
28. Robótki ręczne (na szydełku, drutach, plecionki).
29. Rysowanki i kolorowanki.
30. Szkoła szpitalna?
31. Trzymaj sztamę z tymi, którzy się nie nudzą.
32. Ułożmy krzyżówkę, rebusy.
33. W końcu jest czas na pomalowanie/ozdobienie paznokci.
34. Wykonuj krążenie ramionami, robiąc ósemki.
35. Wymyśl, na jaki temat zorganizujemy konkurs dla innych pacjentów.
36. Zabawmy się wspólnie w kalambury.
37. Zabawy paluszkowe (dla młodszych dzieci).
38. Zadzwoń do koleżanki, kolegi ze szkoły!
39. Zadzwońmy do babci, cioci.
40. Zagraj w grę komputerową, w gierkę na telefonie.
41. Zagrajmy w słówka.
42. Zaraz coś razem wymyślimy!

#### 43. Zorganizujemy dzisiaj dzień plastyczny/muzyczny/teatralny/sportowy?

Podczas zajęć ze studentami wypowiedziane zostało również zdanie: *Pogódź się z nudą, czasem tak w życiu jest, co nie jest motywujące, ale wyważone i uczciwie stawia sprawę.*

Na uwagę zasługuje fakt, iż studenci nie podali propozycji pisania e-sesmesów, e-maili, możliwości korzystania z portali internetowych. Z jednej strony wtedy, gdy stan zdrowia utrudnia poruszanie się, gdy chory znajduje się w bardzo niekorzystnych warunkach życiowych, które Manu Keirse<sup>32</sup> nazwał: światem „o powierzchni dwóch metrów kwadratowych”, kontakty wirtualne są namiastką kontaktów społecznych, z drugiej strony zaś ucieczka w sieć bywa zgubna.

Warto odnotować, co na temat sieci pisze Spitzer: „Facebook jest dla potrzeby kontaktów społecznych tym, czym popcorn dla zapotrzebowania na jedzenie: ogromna masa tak naprawdę niewiele daje i jedynie udaje, że zaspokaja potrzebę, oferując przede wszystkim powietrze i puste kalorie. Konsumowanie tej masy rodzi jeszcze większą potrzebę, która nadal nie zostaje zaspokojona. I tak samo, jak jedząc wyłącznie popcorn, można się pochorować fizycznie (z powodu niedoborów), przy intensywnym korzystaniu z facebooka choruje dusza. Pojawiają się lęki, stres, zawiść, zazdrość i rozwija się uzależnienie”<sup>33</sup>. Podobnego zdania jest książka Grzegorz Godawa<sup>34</sup>. Z jego badań własnych wynika, że tylko nieliczne z chorych dzieci potrafią poprawnie korzystać z dobrodziejstw świata wirtualnego. Opiekunowie doceniają tę możliwość, starają się jednak zapobiegać niewłaściwemu używaniu komputera.

W wywiadzie z nauczycielami szkoły przyszpitalnej na pytanie: *Które zajęcia są dla dzieci wyjątkowe, niecodzienne, niezwykłe?*, uzyskano różne odpowiedzi, kilka z nich warto przytoczyć:

*Wszystkie nietuzinkowe, te, z którymi dziecko nie miało wcześniej do czynienia. Rozwijające kreatywność (kulinarne, muzyczne – granie na instrumentach, czytelnicze – bajki terapeutyczne, spotkania z ciekawymi ludźmi – szczególnie znanymi z TV, warsztaty fotograficzne i dziennikarskie i inne) (E.K.).*

---

<sup>32</sup> M. Keirse: *Życie z chorobą. Przewodnik dla pacjenta, rodziny oraz osób zajmujących się zawodowo udzielaniem pomocy.* [Tłum. z niderl. I. Zajączkowska]. Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2007.

<sup>33</sup> M. Spitzer: *Cyberchoroby...*, s. 113.

<sup>34</sup> G. Godawa: *Rodzina wobec nieuleczalnej choroby dziecka. Aspekty tanatopedagogiczne.* Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018, s. 156.

są to wszystkie zajęcia, które wynikają z realizowanych projektów edukacyjnych. Bardzo ogólnie można powiedzieć, że wszystkie te zajęcia mają na celu niesienie radości dzieciom. Wynikają z zaobserwowanych potrzeb i są przygotowywane z wielką pomysłowością i nauczycielską pasją. Są niecodzienne, cykliczne i atrakcyjne, a przez to wyjątkowe. Do takich zajęć należą: cotygodniowe zajęcia z Bajkowozem – mobilną biblioteką<sup>35</sup>, comiesięczne zajęcia kulinarne w ramach projektu „Zdrowe JedzOnko” – w tym sezonie „Zdrowiaki gotują”, cykliczne spotkania z pisarzami w ramach projektu „Jak się robi sztukę?”, cykliczne spotkania plastyczne „Słoneczna Galeria”, „Kartka ze szpitala” Fundacji Rosa, „Kartka do Powstańca”, również Fundacji Rosa, czy wieloletni już udział w projektach edukacyjno-pomocowych „UNICEF dla szkół” (J.K.).

Obserwuję dzieci w różnym wieku (przedszkolaki i nastolatki), które nadużywają internetu. Dla wielu dzieci zajęcia przedszkolne i szkolne nadal są ogromną atrakcją i sposobem na odreagowanie szpitalnej nudy. Długotrwała izolacja od środowiska macierzystego powoduje, że dzieci lubią tworzyć coś wspólnie, razem działać (J.Z.).

## Zakończenie i konkluzje

Można wymieniać wiele sposobów zapobiegania nudzie, zapewne jednak nie wszystkie dla każdego są skuteczne. Nie ma uniwersalnej recepty na nudę, nawet, a może szczególnie w warunkach szpitalnych.

Na podstawie przeprowadzonych badań można uznać, że respondenci doświadczają nudy jako stanu beczynności, lenistwa i zmęczenia, także, nienazwanego wprost, poczucia samotności, żalu i przykrości z powodu ograniczenia kontaktów społecznych, w tym tych w sieci.

Nauczycieli szkoły przyszpitalnej biorących udział w badaniach zapoznano z ich wynikami. Przedyskutowano poglądy chorych dzieci na temat odczuwanej nudy oraz rozważono propozycje radzenia sobie z nudą podane przez przyszłych pedagogów. Upowszechniono pomysły studentów zarówno wśród nauczycieli, personelu medycznego, jak i wśród rodziców chorujących dzieci<sup>36</sup>.

---

<sup>35</sup> E. Klinowska, A. Zimon: *Wędrująca Szpitalna Biblioteka w szkole innej niż wszystkie*. W: *Edukacyjno-terapeutyczna podróż w lepszą stronę...*, s. 53–72.

<sup>36</sup> Zapoznanie tych grup ze studenckimi pomysłami na pozbycie się dokucającej chorym dzieciom nudy było możliwe podczas zorganizowanej konferencji, a także za pośrednictwem rozdawanych ulotek i publikacji.

Najistotniejsze wnioski z badań można zawrzeć w trzech punktach:

- po pierwsze, nie jest ważne, co proponujemy dziecku na jego słowa o tym, że się nudzi; ważny jest ton, w jakim do niego się zwracamy (propozycja dorosłego, ale zajęcie powinno być wybrane przez dziecko);
- po drugie, należy **być z dzieckiem**, ofiarować mu swój czas, uwagę, zainteresowanie;
- po trzecie, zarówno nauczyciele-terapeuci, jak i studenci pedagogiki są zgodni co do tego, że organizacja zajęć szkolnych w szpitalu jest ważna nie tylko dlatego, że podczas tych zajęć przekazuje się wiedzę (ranga dydaktyczna), lecz także dlatego, że stymulują one chorego w sferze emocjonalnej i społecznej.

## Postscriptum

Pandemia COVID-19 nadal trwa. Nie ma na to jeszcze wystarczających dowodów, wczesne obserwacje wskazują jednak, że kwarantanna i izolacja doświadczane przez dzieci w pandemii negatywnie wpływają na ich życie. Michele Capurso, John L. Dennis, Luciana Pagano Salmi, Cristina Parrino i Claudia Mazzeschi podają wyniki badań prowadzonych we Włoszech i w Hiszpanii: 86% respondentów (rodziców) zgłosiło zmiany w zachowaniu dzieci i wyrażaniu przez nie emocji podczas kwarantanny, w tym trudności z koncentracją, nudę, drażliwość, niepokój, samotność, dyskomfort i zmartwienie<sup>37</sup>. Podobne wyniki uzyskano w badaniach prowadzonych w Chinach – stwierdzono, że przedłużająca się związana z pandemią izolacja dzieci powoduje u nich duży stres i ma konsekwencje psychologiczne, że dzieci cechują się głównie rozproszeniem, drażliwością i strachem przed zadawaniem pytań na temat pandemii<sup>38</sup>.

---

<sup>37</sup> M. Capurso et al.: *Empowering Children Through School Re-Entry Activities After the COVID-19 Pandemic*. „Continuity in Education” 2020, vol. 1 (1), s. 64–82. <http://doi.org/10.5334/cie.17>.

<sup>38</sup> W.J. Jiao et al.: *Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic*. „The Journal of Pediatrics” 2020, vol. 221, s. 264–266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>.

## Bibliografia

- Bauman Z.: *Niecodzienność nasza codzienna...* W: *Barwy codzienności. Analiza socjologiczna*. Red. M. Bogunia-Borowska. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2009, s. 77–94.
- Bombeck E.: *Nic mi nie jest, po prostu miałem raka. O dzieciach, które przeżyły nowotwory*. [Przekł. z ang. M. Koraszewska]. Fundacja Pomocy Dzieciom z Chorobą Nowotworową, Warszawa 1995.
- Capurso M. et al.: *Empowering Children Through School Re-Entry Activities After the COVID-19 Pandemic*. „Continuity in Education” 2020, vol. 1 (1), s. 64–82. <http://doi.org/10.5334/cie.17>.
- Chruszczewski M.: *Psychologiczne koncepcje nudy*. „Ruch Pedagogiczny” 2015, nr 2, s. 15–31.
- Finkielsztejn M.: *Nuda w środowisku uniwersyteckim*. „Edukacja” 2017, nr 1 (140), s. 108–120. <https://doi.org/10.24131/3724.170107>.
- Finkielsztejn M.: *Wstęp do woluminu pt. Nuda jaka jest, każdy widzi? „Stan Rzeczy”* 2016, nr 2 (11), s. 83–94.
- Flakus M., Palt Ł.: *Psychologicznie o nudzie – teorie i modele nudy*. „Stan Rzeczy” 2016, nr 2 (11), s. 119–138.
- Godawa G.: *Rodzina wobec nieuleczalnej choroby dziecka. Aspekty tanatopedagogiczne*. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Godawa J., Moczia K.: *Książka zamiast kroplówki? Rzecz o biblioterapii i czytelnictwie w pedagogice leczniczej*. W: *Osoba z niepełnosprawnością w drodze do dorosłości*. Red. M. Bełza, D. Prysak. Drukarnia Wydawnictwa Arka, Cieszyn 2015, s. 131–144.
- Heidegger M.: *Bycie i czas*. Przeł. B. Baran. Wydawnictwo Naukowe PWN–Agora, Warszawa 2010.
- Janion E.: *Dziecko przewlekle chore w rodzinie*. Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2007.
- Jiao W.J. et al.: *Behavioral and Emotional Disorders in Children during the COVID-19 Epidemic*. „The Journal of Pediatrics” 2020, vol. 221, s. 264–266. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2020.03.013>.
- Kazimierczyk I.: *Oblicza nudy szkolnej*. Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2021.
- Keirse M.: *Życie z chorobą. Przewodnik dla pacjenta, rodziny oraz osób zajmujących się zawodowo udzielaniem pomocy*. [Tłum. z niderl. I. Zajączkowska]. Polskie Wydawnictwo Encyklopedyczne, Radom 2007.
- Klinowska E., Zimon A.: *Wędrująca Szpitalna Biblioteka w szkole innej niż wszystkie*. W: *Edukacyjno-terapeutyczna podróż w lepszą stronę*. Red. K. Moczia. [W Przestrzeni Niepełnosprawności. T. 1]. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, s. 53–72.
- Konieczna I.: *Budowanie poczucia koherencji u dzieci z chorobą reumatyczną*. Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2013.




- Konieczna I.: *Dydaktyka terapeutyczno-lecznicza – kształcenie uczniów z chorobą przewlekłą*. W: *Dydaktyka specjalna. Od systematyki do projektowania dydaktyk specjalistycznych*. Red. J. Głodkowska. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2017, s. 140–155.
- Maciarz A.: *Dziecko przewlekle chore. Opieka i wsparcie*. Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2006.
- Moczia K.: *Nuuuda... w chorobie. Humor sytuacyjny jako antidotum na nudę*. „Chowanna” 2009, nr 1 (32), s. 73–84.
- Moczia K.: *Trudności edukacyjne uczniów przewlekle chorych*. W: *Edukacyjno-terapeutyczna podróż w lepszą stronę*. Red. K. Moczia. [W Przestrzeni Niepełnosprawności. T. 1]. Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2017, s. 51–61.
- Moczia K.: *The (Un)commonness of Being Ill: The Kaleidoscope of Colours, Smells, and Tastes in Hospital School*. „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2020, nr 9, s. 289–306.
- Moczia K.: *Wsparcie pedagogiczne dziecka w zmaganiu się z chorobą przewlekłą*. „Chowanna” 2016, nr 2 (47), s. 125–139.
- Nowakowska M.T.: *Psychologiczne aspekty chorób przewlekłych, trwałego upośledzenia zdrowia oraz chorób nieuleczalnych i zagrażających życiu*. W: *Psychologia lekarska*. Red. M. Jarosz. [Wyd. 4]. Państwowy Zakład Wydawnictw Lekarskich, Warszawa 1983, s. 343–357.
- Petry-Mroczkowska J.: *Siedem grzechów głównych dzisiaj*. Znak, Kraków 2004.
- Pilecka W.: *Przewlekła choroba somatyczna w życiu i rozwoju dziecka. Problemy psychologiczne*. Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2007.
- Popularny słownik języka polskiego PWN*. Oprac. E. Sobol. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- Schneersohn F.: *Samotność i nuda w życiu dzieci. Leczenie nerwowości dzieci. O zreformowaniu przerw w szkołach*. [Tłum. E. Birkenheim, F. Lotto]. Renaissance-Ars Medica, Warszawa [1936].
- Science News: nuda w czasach pandemii może zagrażać zdrowiu publicznemu*. Nauka w Polsce. 19.02.2021. <https://naukawpolsce.pap.pl/aktualnosci/news%2C86404%2Cscience-news-nuda-w-czasach-pandemii-moze-zagrazac-zdrowiu-publicznemu.html> [dostęp: 19.06.2021].
- Spitzer M.: *Cyberchoroby. Jak cyfrowe życie rujnuje nasze zdrowie*. Przeł. M. Guzowska. Wydawnictwo Dobra Literatura–Grupa Wydawnicza Literatura Inspiruje, Słupsk 2016.
- Stańczyk P.: *Nuda w szkole – między alienacją a emancypacją*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2012, nr 3 (59), s. 35–56.
- Szmidt K.J.: *Nuda jako problem pedagogiczny*. „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 3 (63), s. 55–69.

- Toohy P.: *Historia nudy*. Przeł. z ang. K. Ciarcieńska. Wydawnictwo „Bellona”, Warszawa 2012.
- Ziarko M.: *Zmaganie się ze stresem choroby przewlekłej*. Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych UAM, Poznań 2014.
- Ziółkowska B.: *Dziecko chore, w domu, w szkole i u lekarza. Jak wspomagać rozwój dzieci przewlekle chorych*. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2010.



**Anna Studenska**

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-6699-9510>

## **Preferencje uczących się wobec czynności nauczyciela wspierających autonomię w opanowywaniu wiedzy i umiejętności**

### **Students' Preferences**

### **for the Fostering of Their Learning Autonomy by Teachers**

**Abstract:** Assisting students in the process of becoming independent learners is regarded as one of the goals of education. Achieving this goal has currently become more urgent because of the increasing amount of available information. Moreover, the COVID-19 pandemic has made common the usage of remote education, which often demands more independent decisions concerning the acquisition of skills and knowledge on the part of the learner than in the classes where the teacher is in person available for students. Research shows that people differ in their preferences for situations which demand making independent decisions from them. Also, there are also a few instruments which allow to measure learners' preferences for the teacher's activities aimed at increasing the learning autonomy of class participants. For this reason, the aim of this study has been to investigate students' preferences as regards the fostering of their learning autonomy by teachers. Fostering Learner Independence Inventory was constructed for the purpose of the research. Data was gathered in 2019 and 2020 among 137 and 87 university students respectively. The results have shown that out of the analyzed teachers' activities aimed at fostering learners' autonomy the ones most preferred by the students who participated in the research were listening to class participants and providing them with the opportunity to express their opinions. The results from the two research groups show a significant increase in the data gathered in 2021 in comparison to the data from 2019 in the respondents' preferences for the teacher's messages expressing their understanding of students' experiences of difficulties in learning and motivating them to study. Practical conclusions from the research results have been drawn.

**Keywords:** fostering learning autonomy, preferences for fostering learning autonomy, learning autonomy

## Wstęp

W lutym 2020 roku w większości państw świata ujawniono występowanie odmiany koronawirusa powodującej chorobę COVID-19. Próby ograniczenia rozprzestrzeniania się wirusa koncentrowały się (i nadal koncentrują) na tworzeniu warunków niesprzyjających reprodukcji SARS-CoV-2. Do tego typu działań zapobiegawczych należy ograniczanie spotkań w dużych grupach, w tym szkołach. Aby zrealizować wytyczne, w placówkach edukacyjnych wdrożono zdalne nauczanie<sup>1</sup>. W ogólnopolskich badaniach podjętych przez zespół z Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego wykazano, że uczniowie objęci zdalnym nauczaniem brak kompetencji w zakresie samodyscypliny, systematyczności, zarządzania czasem oraz samodzielnego uczenia się postrzegają jako jedno z najważniejszych utrudnień w opanowywaniu treści nauczania<sup>2</sup>. W niniejszym artykule przedstawiono wyniki badań preferencji osób uczących się wobec czynności nauczycielskich pobudzających do samodzielnego nabywania wiedzy i umiejętności oraz wnioski z tych badań.

W klasycznym ujęciu wychowania jako relacji pedagogicznej wychowawca w realizowaniu swojej roli jako osoby przekazującej wychowankowi kulturę społeczeństwa powinien uwzględnić potrzeby i zainteresowania swojego podopiecznego oraz dać mu przestrzeń do samodzielnego zapoznania się z otrzymanywanymi treściami i ich testowania<sup>3</sup>. W ujęciu wychowania jako symbolicznej interakcji za priorytet uważa się rozwój osobowości wychowanka; główną rolą wychowawcy jest wspieranie podopiecznego w naśladowaniu modeli zachowań przez udzielanie mu bezpośredniej pomocy, jak i dawanie możliwości podejmowania samodzielnych prób działania<sup>4</sup>. Samodzielność myślenia i działania uważa się za jedną z kluczowych kompetencji człowie-

---

<sup>1</sup> J. Pyżalski: *Wstęp. W: Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele.* Red. J. Pyżalski. PDF. Edukacja, Warszawa 2020, s. 2–6.

<sup>2</sup> M. Plebańska, A. Szyller, M. Sieńczewska: *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania.* Czerwiec 2020. [https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2\\_A\\_a\\_nauczanie\\_zdalne\\_oczami\\_nauczycieli\\_i\\_uczniow\\_RAPORT.pdf?v2.8COVID](https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8COVID) [dostęp: 20.06.2021].

<sup>3</sup> F.W. Kron: *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia Podręcznik akademicki.* Przekł. E. Cieślik. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012, s. 185.

<sup>4</sup> *Ibidem*, s. 199–200.

ka<sup>5</sup>. W polskiej dydaktyce od dawna podkreśla się ważność wspierania samodzielności wychowanków w uczeniu się<sup>6</sup>, zwraca się uwagę na istotę samokształcenia uczniów, które ma prowadzić do wielostronnego rozwoju ich osobowości<sup>7</sup>. Jednym z warunków rozwoju indywidualności i osobowości człowieka jest stworzenie mu możliwości wykorzystania opanowanych przez niego treści dzięki ich samodzielnemu doświadczaniu i przeżywaniu, a przez to wykształcenia w sobie poczucia sprawstwa<sup>8</sup>. Jak podkreślają Hanna Dumont oraz David Istance<sup>9</sup>, we współczesnych społeczeństwach opartych na wiedzy istotne jest wspieranie uczniów w aktywnym angażowaniu się we własne uczenie się, czyli kształtowanie w nich kompetencji samoregulacyjnych oraz odnoszących się do wiedzy o własnym uczeniu się<sup>10</sup>.

W kontekście wagi, jaką dla rozwoju młodego człowieka ma nabycie kompetencji do decydowania o własnym uczeniu się, oraz konieczności korzystania z tej umiejętności w czasie pandemii, która wymusza większą niezależność w nabywaniu wiedzy i umiejętności, wydało się istotne stwierdzenie, w jakim stopniu dostępne dla nauczycieli sposoby wspierania samodzielnego uczenia się są preferowane przez osoby uczące się. Aby uzyskać informacje na ten temat, zaplanowano przeprowadzenie badań empirycznych dotyczących preferencji osób dorastających wobec takich nauczycielskich sposobów wspierania uczniowskiej autonomii w uczeniu się, jak: umożliwienie uczniom wyrażania własnych opinii, decydowania o sposobie wykonywania zadań i działań podejmowanych w czasie zajęć, formułowanie komunikatów wspierających, motywujących i informujących o poziomie wykonanej

---

<sup>5</sup> J.P. Sawiński: *Jak zwiększyć skuteczność szkolnej edukacji. Poradnik dla nauczycieli i edukatorów*. Cz. 2. Difin, Warszawa 2016, s. 109.

<sup>6</sup> A.B. Dobrowolski: *Nowa dydaktyka*. Oprac. komitet redakcyjny. Wstępem zaopatrzył W. Okoń. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1960, s. 41.

<sup>7</sup> J. Półturzycki: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Adam Marszałek, Toruń 1999, s. 161.

<sup>8</sup> W. Kojs, E. Urban-Kojs: *Społeczne, osobowe i pedagogiczne aspekty edukacji całościowej człowieka*. W: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society: księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Andrzejowi Radziejewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę urodzin*. Red. E. Syrek. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 312–324.

<sup>9</sup> H. Dumont, D. Istance: *Analiza i tworzenie środowisk uczenia się XXI wieku*. W: *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Red. H. Dumont, D. Istance, F. Benevides. Wstęp A. Janowski. Tłum. Z. Janowska. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2013, s. 35–59. <https://doi.org/10.1787/9789264201606-pl>.

<sup>10</sup> D. Istance, H. Dumont: *Przyszłość środowisk uczenia się XXI wieku*. W: *Istota uczenia się...*, s. 479–513.

pracy, a także uzasadniających proponowane działania, ponadto zachęcanie do brania udziału w rozwiązywaniu problemów klasowych i szkolnych.

## Przegląd literatury

Autonomia w nabywaniu wiedzy i umiejętności uważana jest za „zdolność do kierowania własnym uczeniem się lub do przejęcia odpowiedzialności za własne uczenie się”<sup>11</sup>. Wiąże się z samodzielnym wyborem treści uczenia się, zachowań związanych planowaniem, przebiegiem oraz oceną uczenia się oraz kontrolowaniem procesów poznawczych warunkujących nabywanie wiedzy i umiejętności<sup>12</sup>. Analiza autonomicznie motywowanego uczenia się często podejmowana jest w ramach teorii samookreślenia<sup>13</sup>. Teoria ta zakłada, iż autonomia jednostki, obok poczucia kompetencji oraz znaczących relacji z innymi osobami, jest podstawową potrzebą człowieka<sup>14</sup> i ma miejsce wtedy, gdy osoba działa w poczuciu, że robi to z własnej woli<sup>15</sup>.

Wspieranie autonomii jest określane przez Johnmarshalla Reeve’a jako „wysiłek nauczania mającego zapewnić uczącym się takie środowisko fizyczne oraz takie relacje nauczyciel – uczeń, które zaspokajają ich potrzebę autonomii. Jest ono zespołem uczuć między osobami oraz zachowań, które prowadzący zajęcia zapewnia podczas nauczania, a które mają na celu przede wszystkim zidentyfikowanie, następnie ożywienie i pielęgnowanie, a w końcu rozwinięcie i umocnienie zasobów motywacyjnych osób uczących się”<sup>16</sup>. Nauczyciel wspierający autonomię ucznia przyjmuje rolę mentora, doradcy, osoby pomagającej uczniowi osiągnąć

---

<sup>11</sup> P. Benson: *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman, Harlow 2001, s. 47. Jeśli nie podano inaczej, tłumaczenia fragmentów – A.S.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 50, 76–103.

<sup>13</sup> F. Guay, C.F. Ratelle: *Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education*. „Canadian Psychology” 2008, vol. 49 (3), s. 233–240. <https://doi.org/10.1037/a0012758>.

<sup>14</sup> E.L. Deci, R.M. Ryan: *Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health*. „Canadian Psychology” 2008, vol. 49 (3), s. 182–185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>.

<sup>15</sup> D.N. Stone, E.L. Deci, R.M. Ryan: *Beyond Talk: Creating Autonomous Motivation Through Self-Determination Theory*. „Journal of Genera Management” 2009, vol. 34 (3), s. 75–91. <https://doi.org/10.1177/030630700903400305>.

<sup>16</sup> J. Reeve: *Autonomy Supportive Teaching: What It Is, How to Do It. W: Building Autonomous Learners. Perspectives from Research and Practice Using Self-Determination Theory*. Eds. W.Ch. Liu, J.Ch.K. Wang, R.M. Ryan. Springer, London 2016, s. 130. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0>.

nać cele uczenia się<sup>17</sup>. Wojciech Kojs zwraca uwagę na to, że wspieranie samodzielności ucznia w zdobywaniu wiedzy i umiejętności powinno odnosić się do całego zestawu jego działań: od planowania działań, przez ich realizację, kontrolę, korektę tego, co udało się osiągnąć, aż do ostatecznej oceny uzyskanego efektu<sup>18</sup>. Do zachowań nauczyciela, które uznano za wspierające poczucie autonomii uczniów, należą: dawanie uczniom możliwości wyboru, dokonywanie powiązań celów lekcji z celami uczniów, dawanie uczniom możliwości modyfikowania zadań tak, by odpowiadały ich celom, wyjaśnianie uczniom, dlaczego proponuje się im określoną drogę postępowania, unikanie w komunikatach do uczniów języka wskazującego na kontrolę, wyrażanie zrozumienia dla trudności oraz negatywnych emocji doświadczanych przez uczniów oraz pozwalanie uczniom, by pracowali we własnym tempie<sup>19</sup>. Za wspierające samodzielność uczniów w nabywaniu wiedzy i umiejętności uważa się również: informowanie uczniów o tym, na jakim poziomie poradzili sobie z zadaniem<sup>20</sup>, tłumaczenie, dlaczego wykonywane zadania są ważne, oraz dawanie uczniom swobody wypowiedzi<sup>21</sup>, oferowanie uczniom możliwości wyboru zadań do rozwiązania, grupy osób, w jakiej będą pracować, sposobu wykonania zadań, używanych materiałów, a także stawianie uczniów przed problemem do rozwiązania, pytanie ich o powody wyboru takiego, a nie innego sposobu rozwiązania problemu oraz pobudzanie ich do oceny własnej pracy<sup>22</sup>. Sposoby wspierania uczniów w autonomicznym uczeniu się służą więc pobudzaniu ich do

<sup>17</sup> M. Ciekanski: *Fostering Learner Autonomy: Power and Reciprocity in the Relationship Between Language Learner and Language Learning Adviser*. „Cambridge Journal of Education” 2007, vol. 37 (1), s. 111–127. <https://doi.org/10.1080/03057640601179442>.

<sup>18</sup> W. Kojs: *Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy – wybrane zagadnienia*. „Chowanna” 2012, nr 2 (39), s. 21–37.

<sup>19</sup> H. Jang, J. Reeve, M. Halusic: *A New Autonomy-Supportive Way of Teaching That Increases Conceptual Learning: Teaching in Students’ Preferred Ways*. „The Journal of Experimental Education” 2016, vol. 84 (4), s. 686–701. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>.

<sup>20</sup> E.A. Skinner, M.J. Belmont: *Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across The School Year*. „Journal of Educational Psychology” 1993, vol. 85 (4), s. 571–581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>.

<sup>21</sup> A. Assor, H. Kaplan, G. Roth: *Choice Is Good, but Relevance is Excellent: Autonomy-Enhancing and Suppressing Teacher Behaviours Predicting Students’ Engagement in Schoolwork*. „British Journal of Educational Psychology” 2002, vol. 72, s. 261–278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>.

<sup>22</sup> C.R. Stefanou et al.: *Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership*. „Educational Psychologist” 2004, vol. 39 (2), s. 97–110. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2).



podjęcia samodzielnych decyzji związanych z zewnętrznymi warunkami uczenia się oraz kontrolą zewnętrznych zachowań, a także wewnętrznych procesów poznawczych, emocjonalnych i motywacyjnych, które prowadzą do opanowania wiedzy i umiejętności.

Na podstawie klasyfikacji nauczycielskich zachowań wspierających niezależność w uczeniu się opracowano skalę mierzącą poziom wsparcia, jaki uczniowie otrzymują w samodzielnym nabywaniu wiedzy i umiejętności. Przykładem takiego narzędzia może być Skala Wsparcia Autonomii Ucznia, opracowana przez Aytungę Oğuz<sup>23</sup>. Skala składa się z 17 stwierdzeń ocenianych na pięciostopniowej skali (w zakresie od „nigdy” do „zawsze”). Za pomocą confirmacyjnej analizy czynnikowej potwierdzono, że mierzy wspieranie trzech procesów: myślenia i odczuwania, uczenia się oraz samooceny uczniów. Akram Nayernia opracowała Skalę Wsparcia Samodzielności przeznaczoną dla zdalnego uczenia się. Dane zebrane przez autorkę pozwoliły na opracowanie modelu, w którym jako składowe wspierania uczniowskiej autonomii przez nauczycieli uwzględniono ograniczanie kontrolowania uczniów i kształtowanie ich niezależności, przyznawanie uczniom możliwości negocjowania rodzaju rozwiązywanych zadań oraz dostarczanie instrukcji-wskazówek, okazywanie uczniom, że jest się świadomym doświadczanych przez nich uczuć, zaznajamianie uczniów z kryteriami oceny oraz ze strukturą materiału, wspieranie uczniów przygotowaniem lekcji tak, by pobudzała ich samodzielność, szanowanie autentyczności uczących się, a także udzielanie uczniom pomocy technicznej<sup>24</sup>.

Badania wykazały, że wspieranie autonomii uczniów przez nauczyciela przynosi korzystne skutki: zwiększa poczucie motywacji wewnętrznej uczniów, powoduje poprawę ich wyników w nauce, a także wiąże się z doświadczaniem pozytywnych emocji<sup>25</sup>. Wzrost motywacji wewnętrznej oraz zaangażowania uczniów w wykonywanie zadań był większy, gdy stawiano uczniów przez zadaniami problemowymi oraz gdy proszono, by uzasadnili proponowany przez siebie sposób rozwiązania, niż wtedy, gdy mogli decydować o organizacji pracy w klasie czy wyborze celów działania i środków do ich realizacji<sup>26</sup>. Uzyskane w toku badania dane pokazały, że im więcej wsparcia własnej autono-

<sup>23</sup> A. Oğuz: *Developing a Scale for Learner Autonomy Support*. „Educational Sciences: Theory and Practice” 2013, vol. 13 (4), s. 2187-2194.

<sup>24</sup> A. Nayernia: *Development and Validation of an E-teachers' Autonomy-Support Scale: A SEM Approach*. „International Journal of Language Studies” 2020, vol. 14 (2), s. 117-134.

<sup>25</sup> E.L. Deci, R.M. Ryan: *Optimizing Students' Motivation in the Era of Testing and Pressure: A Self-Determination Theory Perspective*. W: *Building Autonomous Learners...*, s. 9-30.

<sup>26</sup> C.R. Stefanou et al.: *Supporting Autonomy in the Classroom...*, s. 97-110.

mii ze strony nauczyciela doświadcza uczeń, tym silniejsze jest jego poczucie własnej skuteczności, a im silniejsze jest to poczucie, tym głębiej przetwarza on informację podczas uczenia się<sup>27</sup>. Mintra Phit-hakmethakun oraz Sumalee Chinokul za pomocą kwestionariusza zebrały opinie uczestników kursu języka obcego wspierającego autonomię uczenia się na temat tych zajęć. Wyniki badania odpowiedzi na zawarte w kwestionariuszu pytania wskazały na poczucie wzrostu motywacji do uczenia się u osób, które brały udział w kursie<sup>28</sup>. Istotnym warunkiem preferowania nauczycielskich prób wspierania samodzielnego myślenia uczniów w czasie zajęć okazała się atmosfera panująca w klasie dająca uczestnikom poczucie bycia akceptowanymi przez prowadzącego zajęcia oraz członków grupy<sup>29</sup>.

We współczesnych czasach badania dotyczące wspierania autonomii uczenia się prowadzone są najczęściej w kontekście wykorzystania nowych technologii w edukacji oraz glottodydaktyce. Tworzenie przez uczniów wirtualnych przestrzeni z wybranymi przez nich obiektami, a następnie wykorzystanie języka obcego do mówienia o tych przestrzeniach zaowocowały poczuciem autonomii u uczniów oraz stosowaniem przez nich różnorodnych strategii uczenia się<sup>30</sup>. Dane na temat opinii osób uczących się języków obcych za pomocą kursów na platformie Moodle wskazują, że respondenci postrzegają taki sposób nabywania umiejętności i wiedzy jako sprzyjający nabywaniu umiejętności uczenia się, zauważają jednak ważną rolę, jaką w tym procesie odgrywiają interakcje z nauczycielem oraz wskazówki, których może on udzielić<sup>31</sup>.

<sup>27</sup> J. Zhao, Y. Qin: *Perceived Teacher Autonomy Support and Students' Deep Learning: The Mediating Role of Self-Efficacy and the Moderating Role of Perceived Peer Support*. „Frontiers in Psychology” 2021, s. 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652796>.

<sup>28</sup> M. Phit-hakmethakun, S. Chinokul: *Autonomy-Supportive English Language Instruction: An Experimental Study on Students' Motivation in English Language Classroom*. „Language Education and Acquisition Research Network Journal” 2020, nr 1 (13), s. 94-113. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1242978.pdf> [dostęp: 20.06.2021].

<sup>29</sup> T.L. Wallace, H.C. Sung: *Student Perceptions of Autonomy-Supportive Instructional Interactions in the Middle Grades*. The Journal of Experimental Education 2017, vol. 85 (3), s. 425-449. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1182885>.

<sup>30</sup> Y.L. Yeh, Y.J. Lau: *Fostering Student Autonomy in English Learning Through Creations in a 3D Virtual World*. „Educational Technology Research & Development” 2018, vol. 66, s. 693-708.

<sup>31</sup> D. Gulbinskienė, M. Masoodi, J. Šliogerienė: *Moodle as Virtual Learning Environment in Developing Language Skills, Fostering Metacognitive Awareness and Promoting Learner Autonomy*. „Pedagogika” 2017, T. 127, nr 3, s. 176-185. <https://doi.org/10.15823/p.2017.47>.

Na temat podejmowania decyzji piszą Patrick N. Beymer i Margareta Maria Thomson. Wymieniają oni okoliczności, w jakich osoby preferują możliwość dokonania wyboru. Ludzie wolą dysponować prawem do dokonania wyboru spośród różnych rodzajów działania, gdy czują, że mają wystarczające kompetencje, by poradzić sobie z zadaniami, a spośród tych zadań mają wskazać to, z którym się zmierzają, gdy są zainteresowani proponowanymi czynnościami oraz przekonani, że dokonany wybór rzeczywiście ma znaczenie dla uzyskania upragnionego efektu. Osoby wolą mieć możliwość wyboru (niż jej nie mieć), gdy opcji, spośród których można wybierać, nie jest dużo, a jeśli jest ich wiele, to są one pogrupowane, gdy opcje te są wybierającym znane, różnią się od siebie niewieloma cechami, gdy nie trzeba dokonywać więcej niż jednego wyboru naraz i nie jest konieczne uzasadnianie podjętej decyzji, a wybór nie wiąże się z dużą odpowiedzialnością<sup>32</sup>.

Preferowanie sytuacji wyboru (zamiast braku wyboru) okazało się także związane z cechami indywidualnymi osoby. Te jednostki, które mają tendencję do porównywania się z innymi oraz nie sformułowały jasnych kryteriów wyboru, bardziej cenią sytuacje, w których nie muszą same decydować, niż te, w których można wybierać. Wysoki poziom preferencji wobec dokonywania samodzielnych wyborów obserwuje się u osób mających tendencję do wyszukiwania w istniejących warunkach wskazówek do dalszego działania, rozpatrywania niewielu możliwych dróg rozwiązań problemu, szybkiego osiągnięcia celu oraz zorientowanych na działanie<sup>33</sup>, a także nastawionych na radzenie sobie samemu, lecz po zasięgnięciu wskazówek od innych osób<sup>34</sup>.

Przegląd literatury na temat autonomii w zakresie uczenia się pozwala na stwierdzenie, że:

- niezależność uczenia się jest we współczesnych czasach jedną z ważniejszych kompetencji, jakie mogą nabyć młodzi ludzie;
- funkcjonowanie w środowisku sprzyjającym samodzielności w opanowywaniu wiedzy i umiejętności może być korzystne dla efektów uczenia się oraz dobrostanu uczniów;

---

<sup>32</sup> P.N. Beymer, M.M. Thomson: *The Effects of Choice in the Classroom: Is There Too Little or Too Much Choice?* „Support for Learning” 2015, vol. 30 (2), s. 105-120. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12086>.

<sup>33</sup> A. Pierro et al.: *Regulatory Mode Preferences for Autonomy Supporting Versus Controlling Instructional Styles*. „British Journal of Educational Psychology” 2009, vol. 79 (4), s. 599-615. <https://doi.org/10.1348/978185409X412444>.

<sup>34</sup> S. Komissarouk, G. Harpaz, A. Nadler: *Dispositional Differences in Seeking Autonomy-or Dependency-Oriented Help: Conceptual Development and Scale Validation*. „Personality and Individual Differences” 2017, vol. 108, s. 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.019>.

- istnieją czynniki, które powodują, że osoby mogą różnić się preferencjami wobec środowiska wymagającego samodzielnego działania;
- niewiele narzędzi badawczych pozwala zmierzyć poziom preferencji uczniów wobec działań nauczyciela mających na celu kształtowanie ich autonomii w uczeniu się.

Z danych tych wynika, że problem preferencji osób uczących się wobec działań nauczycielskich wspierających ich autonomię nie jest dostatecznie rozpoznany i wymaga dalszych badań. Istotne wydaje się zwłaszcza rozpoznanie różnic w preferencjach uczestników zajęć wobec różnych sposobów oraz warunków wspierania ich samodzielności w opanowywaniu wiedzy i umiejętności, a szczególnie komunikatów, jakie otrzymują od nauczyciela.

### **Problem i cel badań własnych**

Problem główny badań własnych zawarto w pytaniu: Jaki jest deklarowany poziom preferencji badanych studentów wobec sposobów wspierania ich autonomii uczenia się przez nauczycieli? Za cel badań własnych przyjęto dokonanie analizy poziomu preferencji uczestników zajęć wobec stosowanych przez nauczycieli sposobów wspierania autonomii osób uczących się.

W obrębie wymienionego problemu głównego postawiono następujące szczegółowe pytania badawcze:

1. Które nauczycielskie zachowania wspierające autonomię ucznia są najchętniej preferowane przez uczestników badań?
2. Które nauczycielskie zachowania wspierające autonomię ucznia są najmniej chętnie preferowane przez uczestników badań?
3. Czy istnieją różnice w wynikach przeprowadzonych w grupach osób badanych w 2019 oraz 2021 roku pomiarów preferencji nauczycielskich zachowań wspierających autonomię ucznia?
4. Które sposoby wspierania autonomii ucznia przez nauczyciela badani w 2021 roku wskazują jako te, które w ubiegłych 12 miesiącach zaczęli bardziej preferować?
5. Które sposoby wspierania autonomii ucznia przez nauczyciela badani w 2021 roku wskazują jako te, które w ubiegłych 12 miesiącach zaczęli mniej preferować?

Zmiennymi analizowanymi w badaniach własnych były wybrane nauczycielskie sposoby wspierania autonomii uczniów w nabywaniu wiedzy i umiejętności.

Ze względu na zwiększenie konieczności samodzielnego uczenia się w okresie pandemii COVID-19 podczas poszukiwania odpowiedzi na

trzecie pytanie badawcze postanowiono sprawdzić, czy istnieją różnice między wynikami pomiarów przeprowadzonych w roku 2019 oraz tych z roku 2021. Sformułowano hipotezy zakładające, że oceny własnych preferencji osób badanych w roku 2019 oraz w roku 2021 będą różniły się wobec następujących sposobów wspierania autonomii ucznia:

- bycie wysłuchanym przez nauczyciela i posiadanie swobody wypowiedzi (hipoteza 1);
- otrzymywanie od nauczyciela informacji zwrotnej o poziomie wykonania zadań (hipoteza 2);
- kierowanie przez nauczyciela do uczniów komunikatów motywujących do pracy oraz przekazujących wiarę w możliwości uczniów (hipoteza 3);
- uzasadnianie przez nauczyciela proponowanego uczniom sposobu działania (hipoteza 4);
- umożliwianie uczniom przez nauczyciela decydowania o sposobie wykonywania zadań (hipoteza 5);
- wspieranie przez nauczyciela samodzielności uczniów w rozwiązywaniu problemów (hipoteza 6);
- zachęcanie uczniów przez nauczyciela do samodzielności w uczeniu się (hipoteza 7);
- kierowanie przez nauczyciela do uczniów komunikatów przekazujących zrozumienie dla doświadczanych przez tych uczniów trudności (hipoteza 8);
- dawanie przez nauczyciela uczniom możliwości decydowania o działaniach w klasie (hipoteza 9).

Hipotezę o różnicy w preferencjach grup osób badanych w roku 2019 oraz 2021 postanowiono zweryfikować także w odniesieniu do każdego zachowania nauczyciela wspierającego uczniowską autonomię, jakie zaplanowano analizować w badaniu.

## Metoda badań własnych

W badaniu zastosowano autorski Inwentarz Wspierania Samodzielności (IWS) składający się z 38 stwierdzeń dotyczących preferencji osób uczących się wobec wspierania ich autonomii w nabywaniu wiedzy i umiejętności. Stwierdzenia sformułowano na podstawie opartej na teorii samookreślenia klasyfikacji przytoczonych przez Reeve'a nauczycielskich zachowań wspierających autonomię uczniów<sup>35</sup>. Każde ze stwierdzeń Inwentarza rozpoczyna się tą samą frazą: „Chciałbym/Chciałabym, aby mój nauczyciel...”, następnie podany jest opis zachowania prowadzącego

---

<sup>35</sup> J. Reeve: *Autonomy Supportive Teaching...*

zajęcia mającego na celu wspieranie samodzielności uczenia się u uczestników zajęć. Wśród stwierdzeń na podstawie ich treści wyróżniono 9 skal: 1) słuchanie uczniów i dawanie im swobody wypowiedzi, 2) zachęcanie uczniów do samodzielności w uczeniu się, 3) dawanie uczniom możliwości decydowania o działaniach w klasie, 4) umożliwianie uczniom decydowania o sposobie wykonywania zadań, 5) wspieranie samodzielności uczniów w rozwiązywaniu problemów, 6) podawanie uczniom informacji zwrotnej o tym, na jakim poziomie wykonali zadania, 7) kierowanie do uczniów komunikatów świadczących o zrozumieniu doświadczanych przez tych uczniów trudności, 8) kierowanie do uczniów komunikatów motywujących do pracy oraz przekazujących wiarę w możliwości uczniów, 9) uzasadnianie wyboru proponowanego uczniom sposobu działania. Oceny każdego ze stwierdzeń Inwentarza uczestnik badań dokonuje za pomocą wyboru jednej z 7 odpowiedzi: „zdecydowanie nie” (0 pkt), „nie” (1 pkt), „raczej nie” (2 pkt), „trudno powiedzieć” (3 pkt), „raczej tak” (4 pkt), „tak” (5 pkt) oraz „zdecydowanie tak” (6 pkt). Wynikiem dla każdej skali jest średnia arytmetyczna sumy punktów za oceny stwierdzeń, które do niej należą. Wynik każdej ze skal Inwentarza oraz jego wynik ogólny mieści się więc w zakresie od 0 do 6. Im ten wynik jest wyższy, tym wyższe deklarowane preferencje wobec ocenianego sposobu wspierania autonomii w uczeniu się. Szczegółowe dane dotyczące rzetelności Inwentarza oraz jego skal zamieszczono w tabeli 1. Ze względu na wartości skośności i kurtozy rozkładu uzyskanych odpowiedzi dane na temat rzetelności grup stwierdzeń przedstawiono w postaci korelacji rho Spearmana.

Tabela 1

Charakterystyka grup stwierdzeń Inwentarza Wspierania Samodzielności (IWS) wykorzystanego w badaniach własnych

Skala Inwentarza Wspierania Samodzielności	Liczba stwierdzeń	Numery stwierdzeń	rho Spearmana	
			korelacja z całością	średnia korelacja między pozycjami
Słuchanie uczniów oraz dawanie im swobody wypowiedzi (S)	5	1, 2, 3, 4, 32	0,685	0,397
Zachęcanie uczniów do samodzielności w uczeniu się (Z)	5	5, 6, 7, 15, 16	0,774	0,403
Dawanie uczniom możliwości decydowania o działaniach w klasie (DD)	5	8, 9, 12, 13, 14	0,701	0,363



cd. tab. 1

Skala Inwentarza Wspierania Samodzielności	Liczba stwierdzeń	Numery stwierdzeń	rho Spearmana	
			korelacja z całością	średnia korelacja między pozycjami
Umożliwianie uczniom decydowania o sposobie wykonywania zadań (DW)	2	10, 11	0,645	0,580
Wspieranie samodzielności uczniów w rozwiązywaniu problemów (RP)	8	17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24	0,796	0,326
Podawanie uczniom informacji zwrotnej o tym, na jakim poziomie wykonali zadania (IZ)	2	25, 26	0,572	0,501
Kierowanie do uczniów komunikatów świadczących o zrozumieniu i współczuciu wobec doświadczanych przez tych uczniów uczuć i trudności (WZ)	2	27, 28	0,771	0,673
Kierowanie do uczniów komunikatów motywujących do pracy oraz przekazujących wiarę w możliwości uczniów (M)	6	29, 30, 31, 33, 37, 38	0,821	0,498
Uzasadnianie wyboru proponowanego uczniom sposobu działania (U)	3	34, 35, 36	0,670	0,707

$p < 0,05$ .

Wartości wszystkich korelacji pokazanych w tabeli 1 wskazują na istotny ( $p < 0,05$ ) dodatni związek sumarycznego wyniku poszczególnych skal z wynikiem ogólnym Inwentarza. Siła tego związku dla wszystkich skal okazała się wysoka. W przypadku analizowanych skal średnia korelacja między pozycjami okazała się istotna i dodatnia – w przypadku czterech skal siła tej korelacji była wysoka, w przypadku pięciu skal – przeciętna<sup>36</sup>. Uzyskane wartości współczynników korelacji wskazują na akceptowalną rzetelność narzędzia wykorzystanego w badaniach własnych.

W badaniach własnych dane uzyskano od 224 osób – studentów kierunków: pedagogika, edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej oraz projektowanie przestrzeni wirtualnej. Średni wiek uczestników

<sup>36</sup> Interpretację siły związku podają za: S. Juszczak: *Statystyka dla pedagogów. Zarys wykładu*. Adam Marszałek, Toruń 2001, s. 167, 170–173.



badania to 21,8 lat ( $SD = 3,97$ ;  $N = 224$ ). Pomiaru za pomocą Inwentarza dokonano dwukrotnie: w roku 2019 oraz 2021; pomiary przeprowadzono w różnych grupach uczestników, ale u osób będących w podobnym wieku i studiujących na tych samych kierunkach. Grupa badanych w roku 2019 liczyła 137 osób ( $M = 21,7$  lat;  $SD = 2,94$  dla  $N = 137$ ) – 94 kobiety oraz 40 mężczyzn (odpowiednio 70,1% oraz 29,9% dla  $N = 134$ ), a także 3 osoby, które nie dostarczyły danych na temat swojej płci. W grupie badanej w roku 2021 było 87 osób, których przeciętny wiek wyniósł 21,98 lat ( $SD = 5,48$ ;  $N = 87$ ). Spośród uczestników tej grupy płeć podały 72 osoby, w tym 59 kobiet (81,9%) oraz 13 mężczyzn (18,1%).

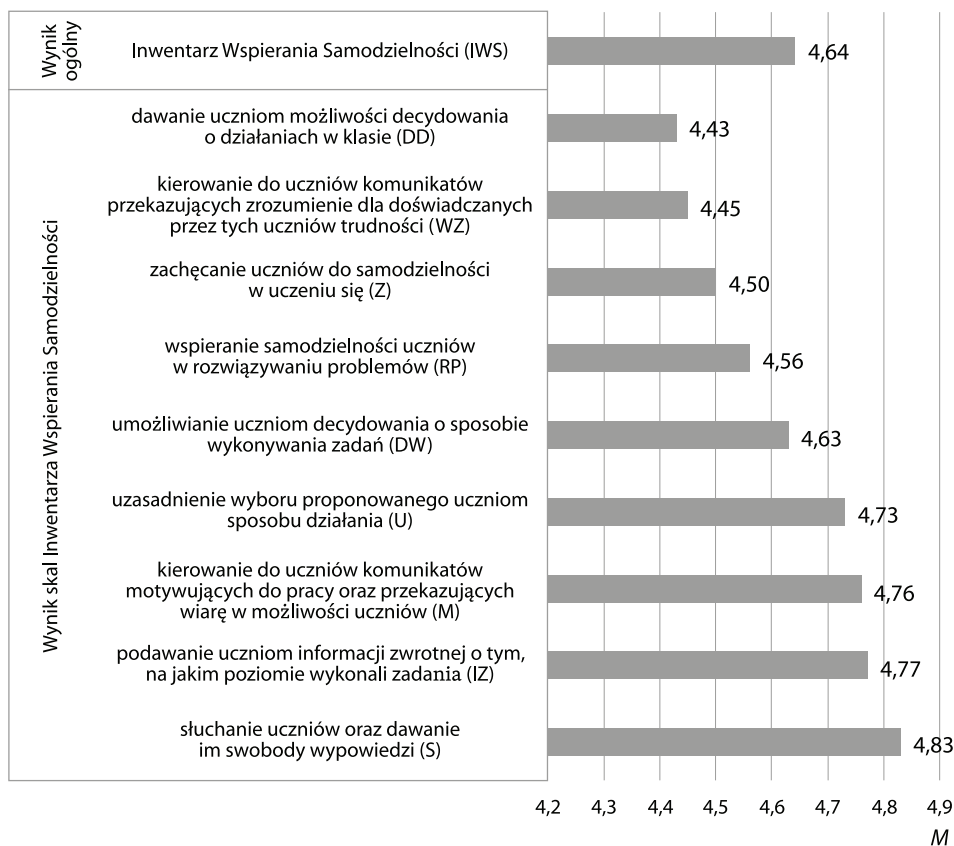
## Wyniki badań własnych

### **Nauczycielskie zachowania wspierające autonomię ucznia najchętniej i najmniej chętnie preferowane przez uczestników badań**

Wynik ogólny uzyskany przez uczestników badań w Inwentarzu Wspierania Samodzielności oraz wyniki w poszczególnych skalach tego narzędzia zestawiono na rysunku 1.

Średnia arytmetyczna wyniku ogólnego Inwentarza Wspierania Samodzielności dla wszystkich osób badanych wyniosła 4,64 ( $SD = -0,66$ ). Rozkład wyniku ogólnego jest przesunięty w stronę rezultatów wysokich (skośność wynosi  $-0,70$ ). Uzyskane dane wskazują na wysoki stopień preferencji ogółu badanych wobec wspierania przez nauczyciela ich poziomu samodzielności w uczeniu się.

Preferencje uczestników badań dotyczące nauczycielskich zachowań wzmacniających autonomię uczenia się zestawiono ze średnimi arytmetycznymi sum punktów uzyskanych za odpowiedzi na stwierdzenia należące do poszczególnych skal Inwentarza. Spośród 9 analizowanych w Inwentarzu grup zachowań nauczyciela nakierowanych na wspieranie autonomii ucznia osoby badane wskazały jako najbardziej przez siebie preferowane słuchanie uczniów i dawanie im swobody wypowiedzi ( $M = 4,83$ ). Oceny badanych wskazywały na preferowanie w wysokim stopniu również takich grup czynności nauczyciela, jak: podawanie uczniom informacji zwrotnej o tym, na jakim poziomie wykonali zadania ( $M = 4,77$ ), kierowanie do uczniów komunikatów motywujących do pracy oraz przekazujących wiarę w możliwości uczniów ( $M = 4,76$ ), a także uzasadnianie wyboru proponowanego uczniom sposobu działania ( $M = 4,73$ ).



Rys. 1. Preferencje badanych wobec grup nauczycielskich zachowań wspierających autonomię uczących się w nabywaniu wiedzy i umiejętności (wartości średnich arytmetycznych wyniku badania za pomocą Inwentarza Wspierania Samodzielności).

Grupami zachowań nauczyciela wzmacniających samodzielność uczenia się uczestników zajęć preferowanymi przez badanych, w mniejszym jednak stopniu, okazały się: umożliwianie uczniom decydowania o sposobie wykonywania zadań ( $M = 4,63$ ), dawanie uczniom możliwości decydowania o działaniach w klasie ( $M = 4,43$ ), kierowanie do uczniów komunikatów przekazujących zrozumienie dla doświadczanych przez tych uczniów trudności ( $M = 4,45$ ), zachęcanie uczniów do samodzielności w uczeniu się ( $M = 4,5$ ).

Grupą nauczycielskich zachowań wspierających autonomiczne uczenie się uczestników zajęć preferowaną przez badanych, lecz w najmniejszym stopniu, okazało się dawanie uczniom możliwości decydowania o działaniach w klasie ( $M = 4,43$ ).

Analizie poddano także średnie arytmetyczne liczby punktów uzyskanych przez uczestników badań za odpowiedzi na pojedyncze stwierdzenia Inwentarza Wspierania Samodzielności. Dane te pokazano w tabeli 2.

Tabela 2

Preferencje badanych wobec pojedynczych czynności nauczyciela wspierających autonomię uczących się w nabywaniu wiedzy i umiejętności (dane uszeregowane według średniej arytmetycznej wyniku ogólnego dla wszystkich osób badanych)

Numer stwierdzenia	Stwierdzenie Inwentarza Wspierania Samodzielności: Chciałbym/Chciałabym, aby mój nauczyciel...	Skala	M	Suma rang w danej grupie		U	Z	p
				w 2019 roku (N = 137)	w 2021 roku (N = 87)			
32	odpowiadał na moje pytania.	S	5,33	15 186,00	9 790,00	5 870,00	-0,10	0,923
22	dawał mi okazję do poprawiania błędów, które popełniłem/popełniłam.	RP	5,14	14 671,00	10 529,00	5 218,00	-1,57	0,117
4	śledził uważnie moich wypowiedzi.	S	5,11	15 424,00	9 552,00	5 724,00	0,41	0,684
1	umożliwiał mi wypowiedzianie się i wyrażanie mojej opinii.	S	4,99	15 547,00	9 653,00	5 825,00	0,28	0,777
13	brał pod uwagę zdanie uczniów w podejmowaniu decyzji dotyczących terminu sprawdzania poziomu opanowania wiedzy i umiejętności lub przedstawienia sprawozdania z wykonania zadania.	DD	4,91	15 584,50	9 615,50	5 787,50	0,36	0,717
15	umożliwiał mi realizowanie moich własnych celów uczenia się.	Z	4,88	15 544,50	9 655,50	5 827,50	0,28	0,781
21	<b>dawał mi do dyspozycji wystarczającą ilość czasu na samodzielne podejmowanie decyzji.</b>	<b>RP</b>	<b>4,83</b>	<b>14 052,00</b>	<b>10 924,00</b>	<b>4 736,00</b>	<b>-2,51</b>	<b>0,012</b>
8	umożliwiał mi decydowanie, w jakiej grupie będę pracować na zajęciach.	DD	4,82	15 176,50	9 799,50	5 860,50	-0,12	0,907

cd. tab. 2

Numer stwierdzenia	Stwierdzenie Inwentarza Wspierania Samodzielności: Chciałbym/Chciałabym, aby mój nauczyciel...	Skala	M	Suma rang w danej grupie		Z	p
				w 2019 roku (N = 137)	w 2021 roku (N = 87)		
26	wskazywał mi sposób uzupełnienia wiedzy lub osiągnięcia większej biegłości w wykonaniu określonej umiejętności.	IZ	4,78	15 061,00	9 915,00	-0,36	0,717
34	mówił mi, dlaczego warto opanować daną wiedzę lub umiejętność.	U	4,77	14 935,50	10 040,50	-0,87	0,384
35	tłumaczył mi, dlaczego zaleca się określony sposób działania.	U	4,77	14 535,00	10 441,00	-1,48	0,138
24	podpowiadał poprzez wskazanie kierunku myślenia lub działania umożliwiającego mi samodzielne znalezienie rozwiązania.	RP	4,76	15 968,00	9 232,00	1,17	0,240
25	informował mnie szczegółowo, co w moich wypowiedziach lub działaniach wymaga poprawy, a co było dobre.	IZ	4,76	15 530,50	9 669,50	0,25	0,804
38	chwalił mnie, zwracając uwagę na wysiłek, jaki włożyłem/włożyłam w wykonanie pracy.	M	4,75	14 688,50	10 511,50	-1,53	0,126
11	pozostawiał mi wybór sposobu wykonania pracy.	DW	4,74	15 456,50	9 519,50	0,48	0,634
33	<b>pomagał mi odczuć, że jestem w stanie sprostać zadaniom, jakie mam do wykonania.</b>	<b>M</b>	<b>4,72</b>	<b>13 892,00</b>	<b>11 308,00</b>	<b>-3,22</b>	<b>0,001</b>

cd. tab. 2

Numer stwierdzenia	Stwierdzenie Inwentarza Wspierania Samodzielności: Chciałbym/Chciałabym, aby mój nauczyciel...	Skala	M	Suma rang w danej grupie		U	Z	p
				w 2019 roku (N = 137)	w 2021 roku (N = 87)			
37	chwalił mnie, zwracając uwagę na to, co zrobiłem/zrobiłam dobrze.	M	4,72	14 583,00	10 393,00	5 267,00	-1,38	0,168
18	dawał mi okazję do szukania więcej niż jednego rozwiązania problemu.	RP	4,68	14 913,50	9 176,50	5 348,50	0,86	0,392
36	tłumaczył, dlaczego warto wykonać zadanie, jakie mi zadał.	U	4,67	14 711,50	10 041,50	5 531,50	-0,73	0,466
29	<b>słownie zachęcał mnie do kontynuowania pracy, niepoddawania się trudnościom.</b>	M	<b>4,63</b>	<b>14 289,00</b>	<b>10 911,00</b>	<b>4 836,00</b>	<b>-2,38</b>	<b>0,018</b>
27	komunikował mi, że rozumiem mój punkt widzenia, na przykład trudności, jakie odczuwam.	WZ	4,62	14 613,00	10 587,00	5 160,00	-1,69	0,091
3	dawał mi czas na zadawanie nurtujących mnie pytań.	S	4,61	14 622,50	10 353,50	5 306,50	-1,30	0,195
31	mówiąc do mnie, unikał języka związanego z rozkazem, kontrolą i nadzorem.	M	4,61	14 596,00	10 604,00	5 143,00	-1,73	0,084
5	pytał mnie o to, jaką wiedzę i umiejętności chcę opanować.	Z	4,58	15 574,00	9 179,00	5 351,00	1,12	0,265
17	zachęcał mnie do samodzielnego rozwiązywania problemów.	RP	4,57	15 807,50	9 168,50	5 340,50	1,22	0,221
16	pozwał mi tak modyfikować zadania do wykonania, by nawiązywały do moich własnych celów i zainteresowań.	Z	4,54	15 438,00	9 538,00	5 710,00	0,44	0,662

cd. tab. 2

Numer stwierdzenia	Stwierdzenie Inwentarza Wspierania Samodzielności: Chciałbym/Chciałabym, aby mój nauczyciel...	Skala	M	Suma rang w danej grupie		U	Z	p
				w 2019 roku (N = 137)	w 2021 roku (N = 87)			
10	dawał mi możliwość decydowania o tym, jakie materiały wykorzystam podczas wykonywania pracy.	DW	4,52	14 827,50	10 372,50	5 374,50	-1,24	0,216
20	umożliwił mi i innym uczniom dyskutowanie o różnych możliwych sposobach wykonania pracy.	RP	4,51	14 955,50	10 244,50	5 502,50	-0,97	0,334
30	<b>mówił mi, że wierzy, że poradzę sobie z pracą, jaką mam do wykonania.</b>	M	<b>4,48</b>	<b>13 881,50</b>	<b>11 094,50</b>	<b>4 565,50</b>	<b>-2,87</b>	<b>0,004</b>
12	pozwałał mi i innym uczniom decydować o tym, jak zostanie zademonstrowane opanowanie wiedzy i umiejętności (pisemny sprawdzian wiadomości, odpowiedź ustna, praca plastyczna, udział w dyskusji, raport, prezentacja itd.).	DD	4,42	14 609,00	10 591,00	5 156,00	-1,70	0,089
6	<b>umożliwił mi mówienie o moich potrzebach związanych z uczeniem się.</b>	Z	<b>4,40</b>	<b>13 481,50</b>	<b>10 828,50</b>	<b>4 570,50</b>	<b>-2,63</b>	<b>0,009</b>
28	<b>przekazywał mi, że rozumiem moje stany emocjonalne.</b>	WZ	<b>4,29</b>	<b>13 503,50</b>	<b>11 027,50</b>	<b>4 458,50</b>	<b>-2,95</b>	<b>0,003</b>
14	włączał mnie i innych uczniów w dokonywanie wyborów dotyczących reguł zachowania się w klasie.	DD	4,18	14 614,00	10 586,00	5 161,00	-1,69	0,091
2	stwarzał mi okazję do udziału w debatach.	S	4,11	14 984,00	10 216,00	5 531,00	-0,91	0,365

cd. tab. 2

Numer stwierdzenia	Stwierdzenie Inwentarza Wspierania Samodzielności: Chciałbym/Chciałabym, aby mój nauczyciel...	Skala	M	Suma rang w danej grupie		U	Z	p
				w 2019 roku (N = 137)	w 2021 roku (N = 87)			
7	<b>zachęcał mnie do inicjowania działań odnoszących się do tego, czego, kiedy i jak się uczyć.</b>	<b>Z</b>	<b>4,06</b>	<b>14 148,50</b>	<b>11 051,50</b>	<b>4 695,50</b>	<b>-2,67</b>	<b>0,008</b>
19	pobudzał mnie do wytlumaczenia, dlaczego wybrałem/wybrałam taki, a nie inny sposób rozwiązania problemu.	RP	4,06	15 076,50	9 899,50	5 760,50	-0,33	0,742
23	powstrzymywał się od podawania mi gotowych rozwiązań, gdy miałem/miałam problemy z wykonaniem zadania.	RP	3,89	16 035,50	9 164,50	5 336,50	1,32	0,188
9	pozwał mi i innym uczniom decydować o ustawieniu stolików i krzeseł w sali oraz o organizacji miejsca pracy.	DD	3,87	14 830,00	10 146,00	5 514,00	-0,85	0,393

Objaśnienia: M – średnia arytmetyczna; U – U testu Manna-Whitneya; Z – wartość standaryzowana U testu Manna-Whitneya; p – poziom istotności testu Manna-Whitneya. Czcionką pogrubioną wyróżniono stwierdzenia, w przypadku których odnotowano istotne różnice w pomiarach w roku 2019 oraz 2021.



Zachowaniami nauczyciela wspierającymi samodzielność uczniów w nabywaniu wiedzy i umiejętności najbardziej preferowanymi przez uczestników badań okazały się: odpowiadanie na pytania uczniów ( $M = 5,33$ ), dawanie uczniom okazji do poprawiania błędów, które popełnili ( $M = 5,14$ ), uważne słuchanie wypowiedzi uczniów ( $M = 5,11$ ), umożliwianie uczniom wypowiedzenia opinii ( $M = 4,99$ ), branie pod uwagę opinii uczniów w podejmowaniu decyzji dotyczących terminu sprawdzania poziomu opanowania wiedzy i umiejętności lub przedstawienia sprawozdania z wykonania zadania ( $M = 4,91$ ).

Nauczycielskimi działaniami wspierającymi uczniowską autonomię w uczeniu się, które osoby badane preferowały w najmniejszym stopniu, były: pozwalanie uczniom, by decydowali o ustawieniu stolików i krzeseł w sali oraz o organizacji miejsca pracy ( $M = 3,87$ ), powstrzymanie się od podawania uczniom gotowych rozwiązań, gdy mają oni problemy z wykonaniem zadania ( $M = 3,89$ ), pobudzanie uczniów do wytłumaczenia, dlaczego wybrali taki, a nie inny sposób rozwiązania problemu ( $M = 4,06$ ), zachęcanie uczniów do inicjowania działań odnoszących się do tego, czego, kiedy i jak się uczą ( $M = 4,06$ ) oraz stwarzanie uczniom okazji do udziału w debatach ( $M = 4,11$ ).

### **Różnice w wynikach pomiarów preferencji nauczycielskich zachowań wspierających autonomię uczenia się w grupach osób badanych w 2019 oraz 2021 roku**

Hipotezy dotyczące różnic w wynikach pomiarów preferencji wobec nauczycielskich zachowań wspierających autonomię uczenia się uzyskanych w grupach badanych w 2019 roku (przed pandemią COVID-19) oraz 2021 roku (po 18 miesiącach trwania pandemii) weryfikowano za pomocą testu  $U$  Manna-Whitneya. Test ten wybrano ze względu na wysokie wartości skośności i kurtozy rozkładu uzyskanych wyników. Grupami czynności nauczyciela bardziej preferowanymi przez osoby badane w 2021 roku niż przez osoby badane w roku 2019 okazały się: kierowanie do uczniów komunikatów motywujących do pracy i przekazujących wiarę w możliwości uczniów ( $U = 4\ 754$ ;  $Z = 2,31$ ;  $p = 0,02$ ) oraz kierowanie do uczniów komunikatów przekazujących zrozumienie dla doświadczanych przez tych uczniów trudności ( $U = 4\ 547,5$ ;  $Z = 2,76$ ;  $p = 0,006$ ). Potwierdzono więc prawdziwość hipotez 3 oraz 8. W przypadku preferencji wobec pozostałych analizowanych grup zachowań nauczyciela mających na celu wspieranie samodzielności uczniów w nabywaniu wiedzy i umiejętności nie stwierdzono różnic w pomiarach dokonanych w grupie badanej w roku 2019 i w grupie badanej w roku 2021.

Weryfikacji hipotez dotyczących różnic między oceną preferencji wobec pojedynczych zachowań nauczyciela wspierających samodzielność uczących się w opanowywaniu wiedzy i umiejętności dokonano za pomocą testu *U* Manna-Whitneya. Uzyskane rezultaty analiz zestawiono w tabeli 2. Badani w roku 2021 od uczestników badania z roku 2019 różnili się pod względem preferencji wobec 7 spośród 38 analizowanych zachowań nauczyciela mających na celu wspieranie uczniowskiej samodzielności w opanowywaniu wiedzy i umiejętności. Dane wskazują, że w 2021 roku badani deklarowali wyższe preferencje niż uczestnicy badań z roku 2019 wobec następujących zachowań nauczyciela:

- dawanie uczniom odczuć, że są w stanie sprostać zadaniom, jakie mają do wykonania ( $U = 4\ 439$ ;  $Z = -3,22$ ;  $p = 0,001$ );
- przekazywanie uczniom, że jest się świadomym doświadczanych przez nich emocji ( $U = 4\ 458,5$ ;  $Z = -2,95$ ;  $p = 0,003$ );
- dzielenie się z uczniami wiarą, że poradzą sobie z pracą, jaką mają do wykonania ( $U = 4\ 565,5$ ;  $Z = -2,87$ ;  $p = 0,004$ );
- zachęcanie uczniów do inicjowania działań odnoszących się do tego, czego, kiedy i jak się uczą ( $U = 4\ 695,5$ ;  $Z = -2,67$ ;  $p = 0,008$ );
- umożliwianie uczniom mówienia o potrzebach, jakie odczuwają w związku z uczeniem się ( $U = 4\ 570,5$ ;  $Z = -2,63$ ;  $p = 0,009$ );
- dawanie uczniom do dyspozycji wystarczającej ilości czasu na samodzielne podejmowanie decyzji ( $U = 4\ 736$ ;  $Z = -2,51$ ;  $p = 0,012$ );
- słowne zachęcanie uczniów do kontynuowania pracy, niepoddawania się trudnościom ( $U = 4\ 836$ ;  $Z = -2,38$ ;  $p = 0,018$ ).

Grupy badane w latach 2019 oraz 2021 dobrano tak, by obejmowały osoby w podobnym wieku oraz na tym samym poziomie edukacji, a także na tych samych kierunkach studiów. Oba pomiary nie były jednak dokonane u tych samych osób. Aby dodatkowo zweryfikować uzyskane dane, grupie osób biorących udział w badaniach w roku 2021 zadano dwa pytania: „Czy spośród opisanych [w Inwentarzu - A.S.] zachowań nauczyciela są takie, które zacząłeś/zaczęłaś preferować w większym stopniu w ciągu ostatnich 12 miesięcy? Jeśli tak, wskaż te zachowania” oraz „Czy wśród opisanych [w Inwentarzu - A.S.] zachowań nauczyciela są takie, które zacząłeś/zaczęłaś preferować w mniejszym stopniu w ciągu ostatnich 12 miesięcy? Jeśli tak, wskaż te zachowania”. Uczestników badań poproszono, by w każdym przypadku ograniczyli się do wskazania maksymalnie 3 zachowań nauczyciela.

Na pytanie o to, czy badani w ciągu ubiegłych 12 miesięcy zaczęli bardziej preferować wybrane zachowania nauczyciela wspierające uczniowską autonomię nabywania wiedzy i umiejętności, udzielono w sumie 29 odpowiedzi, w tym 8 osób odpowiedziało: „nie”. Badania, którzy udzielili odpowiedzi twierdzącej, wymienili następujące czynności nauczyciela:

1. Chwalenie ze zwracaniem uwagi na to, co uczący się zrobił dobrze, chwalenie ze zwracaniem uwagi na wysiłek włożony w wykonanie pracy (po 8 wskazań).
2. Uzasadnianie, dlaczego należy wykonać proponowane zadania, oraz budowanie motywacji uczniów – zachęcanie do pracy (po 6 wskazań).
3. Mówienie uczniowi, że wierzy się, iż poradzi sobie z pracą do wykonania, wsparcie emocjonalne uczniów, odpowiadanie na pytania ucznia (po 4 wskazania).
4. Komunikowanie zrozumienia odczuwanych przez ucznia trudności, umożliwienie uczniowi wypowiedzenia się i wyrażania opinii, umożliwienie uczniom dyskusowania o różnych możliwych sposobach wykonania pracy, informowanie ucznia, co w jego wypowiedziach lub działaniach wymaga poprawy, komentowanie wypowiedzi ucznia – podawanie informacji zwrotnej, umożliwienie uczniom realizowania własnych celów uczenia się, wskazanie sposobu uzupełniania wiedzy (po 2 wskazania).

Pozostałe czynności nauczyciela wymieniono jednokrotnie.

Badani studenci w odpowiedzi na pytanie, czy są zachowania nauczyciela, które zaczęli preferować w mniejszym stopniu w ubiegłych 12 miesiącach, udzielili w sumie 32 odpowiedzi, w tym 11 odpowiedzi negatywnych. Ci, którzy na pytania odpowiedzieli twierdząco, po 2 razy wymienili nauczycielskie czynności i postawy takie jak: stwarzanie uczniom okazji do udziału w debatach, umożliwianie decydowania o ustawieniu stolików, przekazywanie uczniom zrozumienia wobec doświadczanych przez nich trudności i emocji oraz umożliwianie uczniom wypowiedzenia własnych opinii. Pozostałe odpowiedzi były wymieniane tylko raz.

Uzyskane wyniki porównania danych dotyczących preferencji wobec nauczycielskich zachowań wspierających autonomię uczenia się u studentów badanych w 2021 roku oraz dwa lata wcześniej wskazują, że preferencje te nie różniły się istotnie w przypadku 7 z 9 analizowanych grup zachowań prowadzącego zajęcia. Badani w 2021 roku w większym stopniu niż badani w roku 2019 preferowali: bycie wysłuchanym przez nauczyciela i posiadanie możliwości swobody wypowiedzi, nauczycielskie zachęty do samodzielności w uczeniu się, dawanie uczestnikom zajęć przez nauczyciela możliwości decydowania o działaniach w klasie oraz o sposobie wykonywania zadań, wspieranie samodzielności uczących się w rozwiązywaniu problemów, podawanie uczestnikom zajęć informacji zwrotnej o tym, na jakim poziomie wykonali zadania, oraz uzasadnianie przez nauczyciela wyboru sposobu działania, jaki proponuje uczącym się. Badani w 2021 roku w istotnie wyższym stopniu niż badani w roku 2019 deklarowali preferencje wo-

bec kierowania do nich przez nauczyciela komunikatów przekazujących zrozumienie trudności doświadczanych podczas uczenia się oraz komunikatów motywujących uczących się do pracy i przekazujących wiarę w ich możliwości.

## Podsumowanie i wnioski

Celem badań własnych opisanych w niniejszym artykule było poznanie poziomu preferencji uczestników zajęć wobec stosowanych przez nauczycieli sposobów wspierania autonomii osób uczących się. Zadano pytania badawcze o: nauczycielskie zachowania wspierające autonomię ucznia najchętniej preferowane przez uczestników badań, nauczycielskie zachowania wspierające autonomię ucznia najmniej chętnie preferowane przez uczestników badań, istnienie różnic w wynikach pomiarów preferencji nauczycielskich zachowań wspierających autonomię uczenia się w grupach osób badanych w 2019 oraz 2021 roku, sposoby wspierania autonomii ucznia przez nauczyciela wskazane przez osoby biorące udział w badaniach w 2021 roku jako te, które są przez nie bardziej preferowane w ubiegłych 12 miesiącach, oraz sposoby wspierania autonomii ucznia przez nauczyciela wskazywane przez uczestników badań w 2021 roku jako te, które zaczęli oni mniej preferować w ubiegłych 12 miesiącach.

Na potrzeby badań skonstruowano, opierając się na założeniach teorii samookreślenia, Inwentarz Wspierania Samodzielności, składający się z 38 stwierdzeń opisujących czynności nauczyciela uważane za pomocne w rozwijaniu uczniowskiej autonomii w opanowywaniu wiedzy i umiejętności. Dane zebrano od 224 osób – studentów kierunków: pedagogika, edukacja artystyczna w zakresie sztuki muzycznej oraz projektowanie przestrzeni wirtualnej. Pierwszą część danych uzyskano w roku 2019 od 137 osób; drugą część danych zebrano w roku 2021 od 87 osób. W składzie grupy z 2021 roku nie znajdowały się osoby, które brały udział w badaniu z roku 2019, badani byli jednak w podobnym wieku i studiowali na tych samych kierunkach, co biorący udział w pomiarze z roku 2019. Uzyskane dane pozwoliły udzielić następujących odpowiedzi na postawione pytania badawcze:

1. Badani stwierdzili, że spośród nauczycielskich zachowań wspierających ich autonomię w uczeniu się najbardziej preferują możliwość bycia wysłuchanym oraz posiadanie swobody wypowiedzi, otrzymywanie informacji zwrotnej o tym, na jakim poziomie wykonali zadania, otrzymywanie komunikatów motywujących do pracy oraz przekazujących wiarę w możliwości uczniów.

2. Nauczycielskimi zachowaniami wspierającymi samodzielność uczenia w nabywaniu wiedzy i umiejętności, które badani wskazywali jako najmniej chętnie preferowane, okazało się dawanie uczniom możliwości decydowania o działaniach w klasie.
3. Wyniki pomiarów w grupie badanej w roku 2021 wykazały wyższe niż w grupie badanej w roku 2019 preferencje badanych wobec komunikatów nauczyciela motywujących do pracy oraz przekazujących wiarę w możliwości uczących się, a także przekazujących zrozumienie dla doświadczanych przez nich trudności.
4. Odpowiedzi uczestników części badań przeprowadzonej w 2021 roku świadczą o tym, że w czasie pandemii COVID-19 zauważyli oni u siebie wzrost preferencji wobec takich zachowań nauczycieli, jak: docenianie wysiłku i postępu uczniów w uczeniu się, motywowanie do pracy, uzasadnianie proponowanego sposobu działania, odpowiadanie na pytania oraz przekazywanie uczniom wiary w ich możliwości, a także udzielanie uczącym się wsparcia emocjonalnego.
5. Badani w roku 2021 wskazali także, że obniżyły się u nich preferencje wobec takich nauczycielskich zachowań, jak: umożliwienie uczniom udziału w debatach, wypowiedzenia własnych opinii, decydowania o ustawieniu stolików, a także przekazywanie uczniom zrozumienia doświadczanych przez nich trudności i emocji.

Rezultaty badań własnych pozwalają stwierdzić, że badani w wysokim stopniu preferują sytuacje, w których wspiera się ich samodzielność w uczeniu się. Jest to zgodne ze znanymi z literatury przedmiotu danymi dowodzącymi, że zajęcia wspomagające autonomię uczenia się wzmacniają poczucie motywacji wewnętrznej uczestników oraz doświadczanie przez nich pozytywnych emocji<sup>37</sup>. Wyniki badań własnych wskazują też, że respondenci najbardziej cenią sobie możliwość wyrażania własnych opinii oraz uzyskiwanie wsparcia motywacyjnego oraz emocjonalnego ze strony nauczyciela. Na istotność atmosfery w klasie sprzyjającej poczuciu bycia akceptowanym przez uczestników zajęć zwrócili uwagę już Tanner LeBaron Wallace oraz Hannah C. Sung<sup>38</sup>. Okazywanie uczniom wsparcia oraz zrozumienia dla ich uczuć jest szczególnie ważne w czasach kryzysu, jakim jest pandemia COVID-19<sup>39</sup>. Candice R. Stefanou, Kathleen C. Perencevich, Matthew

---

<sup>37</sup> E.L. Deci, R.M. Ryan: *Optimizing Students' Motivation in the Era of Testing and Pressure...*

<sup>38</sup> T.L. Wallace, H.C. Sung: *Student Perceptions of Autonomy-Supportive Instructional Interactions in the Middle Grades...*

<sup>39</sup> T. Blicki: *Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii COVID-19. W: Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19...*

DiCintia i Julianne Turner<sup>40</sup> potwierdzili, że jednym z najefektywniejszych działań we wspieraniu samodzielności uczenia się jest pobudzenie uczestników zajęć do rozwiązywania problemów. Dane zebrane w badaniach własnych pokazały, że ten sposób wspierania autonomii był preferowany przez respondentów w umiarkowanym stopniu.

Rezultaty, jakie uzyskano, wymagają potwierdzenia w badaniach na większej grupie osób zróżnicowanej wiekowo. Mogą być jednak rozszerzająco wykorzystane w badaniach realizowanych w ramach projektowanego grantu, a streszczenia głównych wyników mogą być przekazane do praktycznego wykorzystania w nauczaniu podstawowym i średnim. W obecnych czasach – na co wskazują wyniki badań – nauczyciele powinni rozważyć możliwość wykorzystywania w większym zakresie takich sposobów wspierania samodzielności uczących się w nabywaniu wiedzy i umiejętności, jak kierowanie do uczestników zajęć komunikatów motywujących, okazujących zrozumienie dla trudności i emocji, jakich doświadczają uczniowie, oraz podkreślających te elementy pracy, które wykonali oni dobrze. W działaniach edukacyjnych należałoby zwrócić szczególną uwagę na wdrażanie uczniów do mniej przez nich preferowanych sytuacji wymagających samodzielności w rozwiązywaniu problemów, a zwłaszcza na konieczność omawiania z nimi rozwiązań, jakie proponują.

## Bibliografia

- Assor A., Kaplan H., Roth G.: *Choice Is Good, but Relevance Is Excellent: Autonomy-Enhancing and Suppressing Teacher Behaviours Predicting Students' Engagement in Schoolwork*. „British Journal of Educational Psychology” 2002, vol. 72, s. 261-278. <https://doi.org/10.1348/000709902158883>.
- Benson P.: *Teaching and Researching Autonomy in Language Learning*. Longman, Harlow 2001.
- Beymer P.N., Thomson M.M.: *The Effects of Choice in the Classroom: Is There Too Little or Too Much Choice? „Support for Learning”* 2015, vol. 30 (2), s. 105-120. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12086>.
- Blicki T.: *Jak pracować z uczniem w kryzysie w czasie pandemii COVID-19. W: Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Red. J. Pyżalski. PDF. Edukacja, Warszawa 2020, s. 16-19.
- Ciekanski M.: *Fostering Learner Autonomy: Power and Reciprocity in the Relationship Between Language Learner and Language Learning Adviser*.

<sup>40</sup> C.R. Stefanou et al.: *Supporting Autonomy in the Classroom...*



- „Cambridge Journal of Education” 2007, vol. 37 (1), s. 111-127. <https://doi.org/10.1080/03057640601179442>.
- Deci E.L., Ryan R.M.: *Optimizing Students' Motivation in the Era of Testing and Pressure: A Self-Determination Theory Perspective*. W: *Building Autonomous Learners. Perspectives from Research and Practice Using Self-Determination Theory*. Eds. W.Ch. Liu, J.Ch.K. Wang, R.M. Ryan. Springer, London 2016, s. 9-30. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0>.
- Deci E.L., Ryan R.M.: *Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health*. „Canadian Psychology” 2008, vol. 49 (3), s. 182-185. <https://doi.org/10.1037/a0012801>.
- Dobrowolski A.B.: *Nowa dydaktyka*. Oprac. komitet redakcyjny. Wstępem zaopatrzył W. Okoń. Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych, Warszawa 1960.
- Dumont H., Istance D.: *Analiza i tworzenie środowisk uczenia się XXI wieku*. W: *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Red. H. Dumont, D. Istance, F. Benevides. Wstęp A. Janowski. Tłum. Z. Janowska. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2013, s. 35-59. <https://doi.org/10.1787/9789264201606-pl>.
- Guay F., Ratelle C.F.: *Optimal Learning in Optimal Contexts: The Role of Self-Determination in Education*. „Canadian Psychology” 2008, vol. 49 (3), s. 233-240. <https://doi.org/10.1037/a0012758>.
- Gulbinskienė D., Masoodi M., Šliogerienė J.: *Moodle as Virtual Learning Environment in Developing Language Skills, Fostering Metacognitive Awareness and Promoting Learner Autonomy*. „Pedagogika” 2017, T. 127, nr 3, s. 176-185. <https://doi.org/10.15823/p.2017.47>.
- Istance D., Dumont H.: *Przyszłość środowisk uczenia się XXI wieku*. W: *Istota uczenia się. Wykorzystanie wyników badań w praktyce*. Red. H. Dumont, D. Istance, F. Benavides. Wstęp A. Janowski. Tłum. Z. Janowska. Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2013, s. 479-513. <https://doi.org/10.1787/9789264201606-pl>.
- Jang H., Reeve J., Halusic M.: *A New Autonomy-Supportive Way of Teaching that Increases Conceptual Learning: Teaching in Students' Preferred Ways*. „Journal of Experimental Education” 2016, vol. 84 (4), s. 686-701. <https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522>.
- Juszczyk S.: *Statystyka dla pedagogów. Zarys wykładu*. Adam Marszałek, Toruń 2001.
- Kojs W.: *Edukacja i pedagogika w społeczeństwie wiedzy - wybrane zagadnienia*. „Chowanna” 2012, nr 2 (39), s. 21-37.
- Kojs W., Urban-Kojs E.: *Spoleczne, osobowe i pedagogiczne aspekty edukacji całonocnej człowieka*. W: *Czas społeczny akademickiego uczestnictwa w rozwoju i doskonaleniu civil society: księga jubileuszowa dedykowana profesorowi Andrzejowi Radziewiczowi-Winnickiemu w 65. rocznicę uro-*



- dzin. Red. E. Syrek. Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2010, s. 312-324.
- Komissarouk S., Harpaz G., Nadler A.: *Dispositional Differences in Seeking Autonomy-or Dependency-Oriented Help: Conceptual Development and Scale Validation*. „Personality and Individual Differences” 2017, vol. 108, s. 103-112. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.12.019>.
- Kron F.W.: *Pedagogika. Kluczowe zagadnienia. Podręcznik akademicki*. Przekł. E. Cieślak. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2012.
- Nayernia A.: *Development and Validation of an E-teachers' Autonomy-Support Scale: A SEM Approach*. „International Journal of Language Studies” 2020, vol. 14 (2), s. 117-134.
- Oğuz A.: *Developing a Scale for Learner Autonomy Support*. „Educational Sciences: Theory and Practice” 2013, vol. 13 (4), s. 2187-2194.
- Phithakmethakun M., Chinokul S.: *Autonomy-Supportive English Language Instruction: An Experimental Study on Students' Motivation in English Language Classroom*. „Language Education and Acquisition Research Network Journal” 2020, nr 1 (13), s. 94-113. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1242978.pdf> [dostęp: 20.06.2021].
- Pierro A. et al.: *Regulatory Mode Preferences for Autonomy Supporting Versus Controlling Instructional Styles*. „British Journal of Educational Psychology” 2009, vol. 79 (4), s. 599-615. <https://doi.org/10.1348/978185409X412444>.
- Plebańska M., Szyller A., Sieńczewska M.: *Edukacja zdalna w czasach COVID-19. Raport z badania*. Czerwiec 2020. [https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2\\_A\\_a\\_nauczanie\\_zdalne\\_oczami\\_nauczycieli\\_i\\_uczniow\\_RAPORT.pdf?v2.8COVID](https://kometa.edu.pl/uploads/publication/941/24a2_A_a_nauczanie_zdalne_oczami_nauczycieli_i_uczniow_RAPORT.pdf?v2.8COVID) [dostęp: 20.06.2021].
- Półturzycki J.: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Adam Marszałek, Toruń 1999.
- Pyżalski J.: *Wstęp*. W: *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*. Red. J. Pyżalski. PDF. Edukacja, Warszawa 2020, s. 2-6.
- Reeve J.: *Autonomy Supportive Teaching: What It Is, How to Do It*. W: *Building Autonomous Learners. Perspectives from Research and Practice Using Self-Determination Theory*. Eds. W.Ch. Liu, J.Ch.K. Wang, R.M. Ryan. Springer, London 2016, s. 129-152. <https://doi.org/10.1007/978-981-287-630-0>.
- Sawiński J.P.: *Jak zwiększyć skuteczność szkolnej edukacji. Poradnik dla nauczycieli i edukatorów*. Cz. 2. Difin, Warszawa 2016.
- Skinner E.A., Belmont M.J.: *Motivation in the Classroom: Reciprocal Effects of Teacher Behavior and Student Engagement Across the School Year*. „Journal of Educational Psychology” 1993, vol. 85 (4), s. 571-581. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.4.571>.
- Stone D.N., Deci E.L., Ryan R.M.: *Beyond Talk: Creating Autonomous Motivation through Self-Determination Theory*. „Journal of Genera Man-

- agement” 2009, vol. 34 (3), s. 75-91. <https://doi.org/10.1177/030630700903400305>.
- Stefanou C.R. et al.: *Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encourage Student Decision Making and Ownership*. „Educational Psychologist” 2004, vol. 39 (2), s. 97-110. [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2).
- Wallace T.L., Sung H.C.: *Student Perceptions of Autonomy-Supportive Instructional Interactions in the Middle Grades*. „The Journal of Experimental Education” 2017, vol. 85 (3), s. 425-449. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1182885>.
- Yeh Y.L., Lau Y.J.: *Fostering Student Autonomy in English Learning Through Creations in a 3D Virtual World*. „Educational Technology Research and Development” 2018, vol. 66, s. 693-708.
- Zhao J., Qin Y.: *Perceived Teacher Autonomy Support and Students’ Deep Learning: The Mediating Role of Self-Efficacy and the Moderating Role of Perceived Peer Support*. „Frontiers in Psychology” 2021, s. 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.652796>.



**Adrian Uljasz**

Uniwersytet Rzeszowski

<https://orcid.org/0000-0003-3831-4585>

**Edukacja historyczno-kulturalna i regionalna  
oraz rozrywka w beskidzko-śląskiej powieści Ewy Lach  
dla dzieci i młodzieży *Na latającym dywanie***

**Historical-Cultural and Regional Education and Entertainment  
in Ewa Lach's Beskid-Silesian Novel  
for Children and Youth *Na latającym dywanie***

**Abstract:** Ewa Lach's *Na latającym dywanie* [On the Flying Carpet] is a novel based on the theme of time travel. The book has a lasting value due to its entertainment and educational values. Regional themes and the regional setting, i.e., the Beskid-Silesian and Upper Silesian scenery, play an important role in it. Rather than historical knowledge, Ewa Lach popularizes literary and film conventions: western, the tales from *One Thousand and One Nights*, the historical-sensational novel, and fantasy (including science fiction). In this way, the book popularizes reading among its audience and encourages participation in mass culture. The book is still finding interested readers.

**Keywords:** Lach, the novel, fantasy, cultural education, regional education

Powieści z fabułą opartą na motywie podróży w czasie należą do literatury fantastycznej, nie są utożsamiane z gatunkiem literackim, jaki stanowi powieść historyczna<sup>1</sup>. Celem autorów jest głównie zapew-

---

<sup>1</sup> K. Surowiec: *Powieści historyczne dla dzieci i młodzieży w latach 1945–1980*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Rzeszów 1987, s. 22.

nienie odbiorcom rozrywki. Opisy przygód postaci, które odbywają wędrówki do przeszłości, mają jednak również wartość edukacyjną. Twórcy fabuł starają się przekazywać wiedzę historyczną oraz treści wychowawcze, a także zachęcać czytelników do uczestnictwa w kulturze. Czasem utwory tego rodzaju mogą być przydatne w edukacji regionalnej i służyć promocji regionu. Walory kształcąco-wychowawcze mają szczególnie książki dla dzieci i młodzieży.

Dobrym przykładem książki fantastycznej kierowanej do młodych czytelników jest powieść *Na latającym dywanie* autorstwa Ewy Lach, pisarki, której biografia wiąże się z terenami dzisiejszego województwa śląskiego. Pierwsze wydanie tego utworu ukazało się w 1963 roku w Wydawnictwie „Śląsk” w Katowicach, drugie po dwudziestu jeden latach w tej samej oficynie<sup>2</sup>. O książce Lach pamięta się rzadziej niż o bardzo popularnych niegdyś i dotąd dosyć poczytnych polskich powieściach dla dzieci i młodzieży o podróżach w czasie: *Godzina pąsowej róży* (1960) Marii Krüger i *Małgosia contra Małgosia* (1975) Ewy Nowackiej.

Ewa Lach urodziła się w 1945 roku w Krakowie. W latach 1952–1959 była uczennicą szkoły podstawowej w Bystrej Śląskiej, wsi położonej na terenie dzisiejszego powiatu bielskiego. Następnie uczęszczała do Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika w Bielsku-Białej. W 1963 roku rozpoczęła studia polonistyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim, które ukończyła w 1971 roku. Po studiach zamieszkała w Krakowie. Zadebiutowała w dziedzinie literatury w wieku szesnastu lat, kiedy jeszcze uczyła się w bielskiej szkole średniej. Debiutem literackim Lach była powieść dla dzieci *Zielona banda* (1961)<sup>3</sup>.

Bohaterowie śląsko-beskidzkiej powieści Ewy Lach *Na latającym dywanie* to grupa chłopców i dziewcząt – uczniów siódmej, czyli w tamtych latach najwyższej, klasy szkoły podstawowej w Bystrej w roku szkolnym 1958/1959. Treść powieści jest po części autobiograficzna, pomimo fantastycznej fabuły<sup>4</sup>. Fakt, że dziecięce postacie to zarówno uczniowie, jak i uczennice, ponadto brak typowo dziewczęcej tematyki, między innymi wątku uczuciowego, pozwala uznać określanie Lach jako „pisarki nastolatek” za zbyt uogólniające. Nazwał tak autorkę Zygmunt

---

<sup>2</sup> K.B. [K. Batora]: *Lach Ewa, ur. 1945. W: Współcześni polscy pisarze i badacze literatury. Słownik biobibliograficzny*. Red. J. Czachowska, A. Szałagan. T. 5: L–M. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 5; BT [B. Tylicka]: *Lach-Gizella Ewa. W: Nowy słownik literatury dla dzieci i młodzieży. Pisarze, książki, serie, ilustratorzy, nagrody, przegląd bibliograficzny*. Wyd. 2. Wiedza Powszechna, Warszawa 1984, s. 206.

<sup>3</sup> K.B. [K. Batora]: *Lach Ewa...*, s. 5.

<sup>4</sup> E. Lach: *Na latającym dywanie*. Śląsk, Katowice 1984.

Wójcik w tytule wywiadu z nią zamieszczonego w grudniu 1963 roku w czasopiśmie „Zarzewie”. Obok nagłówka umieszczono fotografię pierwszej strony okładki najnowszej wówczas powieści Ewy Lach *Na latającym dywanie*<sup>5</sup>. Połączenie tytułu publikacji prasowej z reprodukcją okładki mogło wprowadzić czytelników w błąd, zasugerować, że książka jest pozycją adresowaną wyłącznie do dziewcząt. Znacznie później, bo w 1985 roku, pisarka o wiele trafniej określiła tematykę części swych książek; powiedziała w wywiadzie dla krakowskiego „Dziennika Polskiego”: „Tkwią »po uszy« w problemach rodzinnych”<sup>6</sup>.

Realistyczna część akcji *Na latającym dywanie* toczy się jednak w środowisku szkolnym, a nie rodzinnym, ośmiorga bohaterów, w szkole w Bystrej, czyli placówce oświatowej, do której autorka miała sentymentalny stosunek.

Oryginalność powieści polega na tym, że Lach, opisując podróże w czasie, w jeszcze większym stopniu niż wiedzę o przeszłości stara się popularyzować czytelnictwo oraz klasyczną kulturę masową. Czyni to, nadając dziecięcym przygodom charakter konkretnych konwencji literackich, względnie literacko-filmowych. Miejscem pierwszej z czterech podróży jest Dzikie Zachód. Bohaterowie uczestniczą w wydarzeniach charakterystycznych dla powieści i filmów należących do gatunku westernu. Przeżywają jako pasażerowie napad Indian na pociąg. Odwiedzają polską osadę West Warsaw w USA. Autorka ukazuje tę miejscowość jako typowe miasteczko Dzikiego Zachodu – z jedną ulicą, posterunkiem szeryfa i stacją kolejową. Filmowy charakter ma scena, w której Indianie konno gonią pociąg. Dzieci po przeczytaniu takiego opisu z większym zainteresowaniem mogły oglądać klasyczne westerny i czytać powieści o analogicznej tematyce. Niestety autorka powieliła negatywny stereotyp Indian, znany ze starszych filmów o Dzikim Zachodzie. Nieco później zupełnie inne niż Ewa Lach podejście do tej kwestii zaprezentował Adam Bahdaj, między innymi w powieściach *Czarne sombrero* (1970) oraz *Dan Drew i Indianie* (1985). Pisał o Indianach z pozycji humanitarnych i antyrasistowskich<sup>7</sup>. Pozytywną wartość wychowawczą ma za to sytuacja, w której jedna z dziecię-

<sup>5</sup> Z. Wójcik: *Pisarka nastolatek*. „Zarzewie” 1963, nr 52, s. 4–5.

<sup>6</sup> J. Ludźmierska-Żyła: *Rozmowa „Dziennika”*. *Tkwią „po uszy” w problemach rodzinnych*. „Dziennik Polski” 1985, nr 126, s. 1–2.

<sup>7</sup> Zob. A. Uljasz: *Walory rozrywkowe oraz wychowawcze literatury sensacyjno-detektywistycznej i przygodowej dla dzieci na przykładzie twórczości Adama Bahdaja*. „Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media” 2016, nr 4, s. 135–161. [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nowa\\_Biblioteka\\_Uslugi\\_Technologie\\_Informacyjne\\_i\\_Media/Nowa\\_Biblioteka\\_Uslugi\\_Technologie\\_Informacyjne\\_i\\_Media-r2016-t-n4\\_\(23\)/Nowa\\_Biblioteka\\_Uslugi\\_Technologie\\_Informacyjne\\_i\\_Media-r2016-t-n4\\_](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nowa_Biblioteka_Uslugi_Technologie_Informacyjne_i_Media/Nowa_Biblioteka_Uslugi_Technologie_Informacyjne_i_Media-r2016-t-n4_(23)/Nowa_Biblioteka_Uslugi_Technologie_Informacyjne_i_Media-r2016-t-n4_)

cych bohaterek Lach, czternastoletnia Lena, zarzuca strzelającym do Indian goniących pociąg rówieśnikom: „Lubicie zabijać!”, i przekonuje kolegów, by strzelali tylko w ostateczności<sup>8</sup>. Autorka, wprowadzając takie sytuacje i wypowiedzi, stara się nauczyć czytelników krytycznego odbioru przekazu płynącego z westernów i szerzej – zniechęcić ich do aprobowania filmowych obrazów przemocy. Duże znaczenie w zakresie wychowania patriotycznego ma informacja o mieście West Warsaw (powiat Kosciusko County w stanie Indiana) jako o autentycznym skupisku Polonii w USA.

Celem innej dziecięcej podróży w *Na latającym dywanie* jest arabskie miasto Bagdad na Bliskim Wschodzie. Pisarka popularyzuje scenerię oraz klimat *Baśni tysiąca i jednej nocy*, a także europejskich powieści i filmów o tematyce arabskiej. Informuje odbiorców o książkowej baśni Łazara Kagina *Staruszek Hassan*. Propaguje również baśniowy film produkcji NRD *Skarby sułtana* (1953). Baśniowość przyjętej przez Lach powieściowej konwencji przejawia się na przykład w tym, że uczniowie z Polski posługują się w Bagdadzie językiem ojczystym, a mimo to są rozumiani przez Arabów. Uczeń z Bystrej, Marek, tak mówi o przebytej podróży: „Jeśli przylecieliśmy tu na dywanie latającym, to na pewno jesteśmy w kraju z Tysiąca i Jednej Nocy”<sup>9</sup>. Lena komentuje widok karawany na pustyni, wzorowany na scenach filmowych: „Jak w kinie...”<sup>10</sup>.

Zupełnie inny charakter mają przeżycia ósemki bohaterów w szesnastowiecznym Krakowie. Lach nawiązuje do tradycji gatunku literackiego, jakim jest powieść historyczno-przygodowa dla dzieci z wątkiem sensacyjnym. Wymienia utwór Anieli Gruszeckiej *W grodzie żaków* (pierwodruk w 1913 roku, pierwsze wznowienie w Polsce Ludowej – 1947). Przypomina dwie postacie historyczne – Zygmunta Starego i królową Bonę, a także autentyczny problem z dawnej historii społecznej naszego kraju – epidemie morowego powietrza.

Pisarka odchodzi od edukacji historycznej w opisie podróży grupy polskich dzieci w kosmos. Popularyzuje za to literaturę i filmy z gatunku fantastyki, w tym fantastyki naukowej. Relacjonuje wędrówkę bohaterów po obcej planecie, stara się przy tym zainteresować czytelników twórczością Stanisława Lema. Dwaj uczniowie, Marek i Sławek, porównują swoje „podróżnicze” wrażenia z fabułą utworów pisarza. Wychowaniu patriotycznemu odbiorców powieści dobrze służy pomysł

---

(23)-s135-161/Nowa\_Biblioteka\_Uslugi\_Technologie\_Informacyjne\_i\_Media-r-2016-t-n4\_(23)-s135-161.pdf [dostęp: 2.04.2021].

<sup>8</sup> E. Lach: *Na latającym dywanie...*, s. 46.

<sup>9</sup> Ibidem, s. 67.

<sup>10</sup> Ibidem, s. 68.



pisarki: uczniowie nadają odkrytej przez siebie planecie nazwę pochodzącą od nazwy ojczyzny – Polonita.

W opisie podróży w kosmos silny jest akcent regionalny – wprawdzie bohaterowie przenoszą się w przestrzeń kosmiczną w baśniowy sposób, ale przez lunetę, jaką oglądają w Planetarium Śląskim w Chorzowie. Trafiają do planetarium z wycieczką szkolną z Bystrej. Ewa Lach prezentuje plastyczny autorski opis istniejącego obiektu: „Na wzniesieniu, dobrze widoczne, bo młode drzewka należycie nie zasłaniają, stoi wspinałe Planetarium o wielkiej kopule opasanej pierścieniem Saturna”<sup>11</sup>, Pisarka informuje też o stojącym przed budynkiem pomniku Mikołaja Kopernika. Sugestywnie szkicuje krajobraz Chorzowa i okolic widoczny ze wzniesienia, na którym stoi planetarium: „widok rozległy, na cały Chorzów i okolice. Widać domy, wieże wyciągowe, kominy, hałdy i buchające wysoko języki ognia z pobliskich hut”<sup>12</sup>. Dzieciocy i młodzieżowi czytelnicy spoza Śląska, czytając fragment o planetarium, zdobywali wiedzę o regionie przemysłowym. Młodzi mieszkańcy Śląska prawdopodobnie mocniej się utożsamiali ze swoim regionem. Edukacji krajoznawczej i regionalnej dobrze służą także wprowadzone do książki wiadomości o górskich terenach oraz szkolnych zawodach narciarskich w Bystrej. Autorka przestrzega czytelników, by nie podejmowali nierozważnych decyzji o zimowych wyprawach w góry.

Czytelnik znajdzie w książce ważne informacje krajoznawcze o topografii i zabytkach Krakowa. Część krakowskich przygód ósemki dzieci odbywa się na Rynku Głównym w pobliżu Sukiennic i na ulicy Grodzkiej. Pisarka przekazuje informację o Domu Matejki, w którym mieści się muzeum poświęcone wielkiemu malarzowi i jego twórczości.

Powieść Ewy Lach obfituje w elementy edukacji czytelniczej. Autorka przypomina część ścisłego szkolnego kanonu literackiego, gdy wymienia postać Urszulki Kochanowskiej oraz powieść biograficzną Janiny Porazińskiej o Janie Kochanowskim *Kto mi dał skrzydła*. Do klasyki literatury światowej należą dwie popularyzowane przez pisarkę powieści Aleksandra Dumasa ojca – *Trzej muszkietierowie* i *Hrabia Monte Christo*. Lach stara się zachęcić odbiorców do czytania popularnonaukowej literatury historycznej, w tym książek z serii Biblioteka Żółtego Tygrysa (tematyka – druga wojna światowa). Wzmiankuje też między innymi o reportażu Arkadego Fiedlera *Dywizjon 303*.

Zaletą książki *Na latającym dywanie* jest to, że ma ona charakter lekkiej rozrywkowej lektury. Świadczą o tym przygodowość dominująca w fabule oraz elementy humoru. Przygody grupy dzieci urozmaica

<sup>11</sup> Ibidem, s. 141.

<sup>12</sup> Ibidem, s. 142. Zob. też Planetarium Śląskie w Chorzowie. <https://www.planetarium.edu.pl> [dostęp: 30.03.2021].



różnorodność konwencji literackich. Do utworu można też odnieść uwagę Barbary Tylickiej, iż „Powieści Lach [...] mają wartość akcję i sympatyczne typy dziecięcych bohaterów, którzy prowadzą naturalne dialogi”<sup>13</sup>.

Humor książki polega na wprowadzeniu do akcji zabawnych sytuacji. Humorystyczne jest na przykład opowiadanie przez bohaterów rozmówcom przeżyć z podróży w czasie po powrocie do swojej epoki. Inni uczniowie szkoły w Bystrej oraz jej kierownik nie chcą wierzyć w opowieści o Dzikim Zachodzie. Ewa Lach wprowadza też element humoru politycznego – podczas pobytu w Bagdadzie Marek z siódmej klasy przekręca lewicowe hasło na „niewolnicy wszystkich panów łączcie się”<sup>14</sup>. Pisarka odnosi się z humorem do faktu, że kalif nazywa dzieci z Polski „dostojnymi cudzoziemcami”<sup>15</sup>. Śmieszna jest pointa ostatniej podróży. Bohaterowie wracają z kosmosu do Bystrej, gdzie wyskakują z rozpadającej się rakiety; dwie osoby spadają na drzewo, a jedna do basenu. Dziecko, które widzi tę sytuację, śmieje się i woła: „– Mamo! Oni tak wyglądają, jakby spadli z księżycą!”<sup>16</sup>. Pisarka ożywia fabułę elementami humoru. W ten sposób czyni lekturę jeszcze bardziej rozrywkową i jednocześnie podkreśla autorski dystans wobec fantastycznych wydarzeń. Tym samym wzmacnia powieściowy przekaz edukacyjny.

Mało znana książka Ewy Lach nie wypadła całkiem z obiegu czytelniczego. Na popularnym portalu czytelniczym Lubimyczytać.pl była oceniana 23 razy i otrzymała dosyć wysoką sumaryczną ocenę – 7,3 (najwyższa możliwa to 10), a także trzy życzliwe recenzje. Gdy sprawdziłem portal na początku kwietnia 2021 roku, najnowsza wówczas wypowiedź pochodziła z 29 marca 2018 roku. Czytelnicy/czytelniczki trafnie klasyfikują powieść *Na latającym dywanie* jako „fantastykę” dla dzieci<sup>17</sup>. Książka dostała podobną ocenę na innym portalu – Biblionetce: 16 osób wystawiło jej średnią notę 4,59 (najwyższa, jaką można dać książce na tej stronie, to 6)<sup>18</sup>.

Powieść nie cieszy się z dużym zainteresowaniem w bibliotekach, znaczące jest jednak to, że w kwietniu 2021 roku była wypożyczona przez czytelnika w Filii nr 7 Miejskiej i Powiatowej Biblioteki Publicznej w Będzinie w województwie śląskim<sup>19</sup>. Wzbudziła zainteresowanie najprawdopodobniej jako publikacja o tematyce regionalnej.

<sup>13</sup> BT [B. Tylicka]: *Lach-Gizella Ewa...*, s. 206.

<sup>14</sup> E. Lach: *Na latającym dywanie...*, s. 72.

<sup>15</sup> Ibidem, s. 81–82.

<sup>16</sup> Ibidem, s. 187.

<sup>17</sup> Lubimyczytać.pl. <https://lubimyczytac.pl> [dostęp: 2.04.2021].

<sup>18</sup> Biblionetka.pl. <https://www.biblionetka.pl> [dostęp: 2.04.2021].

<sup>19</sup> W.bibliotece.pl. <https://w.bibliotece.pl> [dostęp: 2.04.2021].

Fakt, że *Na latającym dywanie* Ewy Lach dotąd miewa czytelników, wynika z tego, iż autorka umiejętnie połączyła w fabule rozrywkę z przekazem wiedzy i wartości wychowawczych, a także z beskidzko-śląskimi i górnośląskimi realiami. Powieść stanowi niekanoniczny utwór literatury dziecięco-młodzieżowej. Ma trwałą wartość z uwagi na walory rozrywkowe i edukacyjne oraz regionalną treść. Może sięgałoby po nią więcej osób, gdyby ukazało się nowe wydanie – w wersji drukowanej i cyfrowej, w tym w formie audiobooka. Klasyczna oraz współczesna fantastyka od lat cieszy się wielką popularnością w gronie dziecięcych, młodzieżowych i dojrzałych odbiorców.

## Bibliografia

- BT [B. Tylicka]: *Lach-Gizella Ewa. W: Nowy słownik literatury dla dzieci i młodzieży. Pisarze, książki, serie, ilustratorzy, nagrody, przegląd bibliograficzny*. Wyd. 2. Wiedza Powszechna, Warszawa 1984, s. 206.
- K.B. [K. Batorą]: *Lach Ewa, ur. 1945. W: Współcześni polscy pisarze i badacze literatury. Słownik biobibliograficzny*. Red. J. Czachowska, A. Szalagan. T. 5: L-M. Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1997, s. 5.
- Lach E.: *Na latającym dywanie*. Śląsk, Katowice 1984.
- Ludźmierska-Żyła J.: *Rozmowa „Dziennika”*. Tkwie „po uszy” w problemach rodzinnych. „Dziennik Polski” 1985, nr 126, s. 1-2.
- Surowiec K.: *Powieści historyczne dla dzieci i młodzieży w latach 1945-1980*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie, Rzeszów 1987.
- Uljasz A.: *Walory rozrywkowe oraz wychowawcze literatury sensacyjno-detektywistycznej i przygodowej dla dzieci na przykładzie twórczości Adama Bahdaja*. „Nowa Biblioteka. Usługi, Technologie Informacyjne i Media” 2016, nr 4, s. 135-161. [https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nowa\\_Biblioteka\\_Uslugi\\_Technologie\\_Informacyjne\\_i\\_Media/Nowa\\_Biblioteka\\_Uslugi\\_Technologie\\_Informacyjne\\_i\\_Media-r2016-t-n4\\_\(23\)/Nowa\\_Biblioteka\\_Uslugi\\_Technologie\\_Informacyjne\\_i\\_Media-r2016-t-n4\\_\(23\)-s135-161/Nowa\\_Biblioteka\\_Uslugi\\_Technologie\\_Informacyjne\\_i\\_Media-r2016-t-n4\\_\(23\)-s135-161.pdf](https://bazhum.muzhp.pl/media/files/Nowa_Biblioteka_Uslugi_Technologie_Informacyjne_i_Media/Nowa_Biblioteka_Uslugi_Technologie_Informacyjne_i_Media-r2016-t-n4_(23)/Nowa_Biblioteka_Uslugi_Technologie_Informacyjne_i_Media-r2016-t-n4_(23)-s135-161/Nowa_Biblioteka_Uslugi_Technologie_Informacyjne_i_Media-r2016-t-n4_(23)-s135-161.pdf) [dostęp: 2.04.2021].
- Wójcik Z.: *Pisarka nastolatek*. „Zarzewie” 1963, nr 52, s. 4-5.

# **Artykuły recenzyjne**



**Marta Wrońska: *Funkcjonowanie seniorów w przestrzeni medialnej. Między ideą a praktyką.***

**Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2021, 252 s., ISBN 978-83-7996-950-0**

Zainteresowanie poznawczo-naukowe, badawcze procesami starzenia się, zdrowiem, jakością życia seniorów, funkcjonowaniem człowieka starszego we współczesnej bardzo zróżnicowanej środowiskowo rzeczywistości staje się niezbędne, by prowadzić politykę społeczną odpowiadającą na aktualne potrzeby. Monografia, którą rekomenduję Czytelnikom, stanowi jeden z elementów poznawczych wzbogacających ogólną wiedzę o seniorach, jakości ich życia, obszarach edukacji, potrzebach, aktywnościach społecznych. We *Wstępie* do książki *Funkcjonowanie seniorów w przestrzeni medialnej. Między ideą a praktyką* jej autorka Marta Wrońska uzasadnia rozważania wokół problematyki funkcjonowania seniorów we współczesnym świecie (określanym przez Zygmunta Baumana mianem  *płynnej ponowoczesności*) tym, że rozwój społeczeństwa cyfrowego/informatycznego stawia seniorów przed koniecznością podjęcia specyficznego, bo nowego rodzaju aktywności, do której nie są w pełni przygotowani.

Autorka przytacza wymowną sentencję Simone de Beauvoir: „starość jest przeznaczeniem, lecz kiedy się zabiera za nasze życie, jesteśmy zaskoczeni” (s. 7). Kontynuując tę myśl, zaznacza: „przyczyną zaskoczenia może być sytuacja społeczna, w której funkcjonuje starsza osoba – w ostatnich dekadach determinowana zwłaszcza przez błyskawicznie rozwijającą się przestrzeń medialną i pojawiające się w niej coraz nowsze technologie, a także kryzys polityczny, ekonomiczny i wreszcie trwającą od ponad roku pandemię COVID-19” (s. 7). Podejmowanie

(lub niepodejmowanie) aktywności przez ludzi starszych ma znaczenie dla jakości ich życia. Starzenie się społeczeństw jest wyzwaniem dla polityki społecznej państw, co znajduje odzwierciedlenie w dokumentach nie tylko Światowej Organizacji Zdrowia, lecz także licznych dokumentach polskich<sup>1</sup>.

Problematyka starości od kilku już dekad stanowi obiekt zainteresowania naukowo-badawczego przedstawicieli licznych dyscyplin naukowych. Dzięki takiemu współczesnemu – wieloaspektowemu, interdyscyplinarnemu – ujęciu problematyki możliwe było skonstruowanie obrazu jakości życia w starości w rodzimych warunkach ekonomicznych i społeczno-kulturowych. Autorka, korzystając z ustaleń różnych dyscyplin naukowych, charakteryzuje kategorię „osoba starsza”, określa jakość życia osób starszych i jego społeczne uwarunkowania. Akcentuje przy tym specyfikę współczesnych stereotypów postrzegania osób starszych w społeczeństwie, między innymi jako osób chorych, zależnych od otoczenia, niepełnosprawnych, samotnych, bez perspektyw życiowych. W kontekście współczesnej popkultury, w której dominuje kult ciała, siły, urody, przedsiębiorczości, stereotypy te nabierają w życiu społecznym szczególnego znaczenia. Na wartość poznawczą publikacji wpływają odwołania do badań dotyczących stereotypów w odniesieniu do ludzi starszych, które autorka przeprowadziła wśród studentów pedagogiki (w grupie 358 osób). Wypowiedzi z tych badań przytacza w nawiązaniu do interesujących wyników analiz innych autorów (na przykład wyników badań zawartych w publikacji *Jakość życia seniorów w Polsce*<sup>2</sup>).

Warunki polityczne/ustrojowe, społeczno-kulturowe, ekonomiczne i środowiskowe, w jakich żyje człowiek, wpływają na jego ogólny dobrostan (na przykład psychospołeczny, ale też egzystencjalny), preferencje w obszarze wartości i styl życia. Warunki te i ich często nieprzewidywalna zmienność determinują niepewność losów człowieka w biegu jego życia – potwierdzenie tego wpływu odnajdujemy między

---

<sup>1</sup> Zob. m.in. Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej: *Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za rok 2019*. 12.11.2020. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/rodzina/informacja-o-sytuacji-osob-starszych-w-polsce-za-rok-2019> (26.06.2021); Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej: *Polityka społeczna wobec osób starszych 2030. Bezpieczeństwo – Uczestnictwo – Solidarność*. Pobrano z: <https://www.monitorpolski.gov.pl/M2018000116901.pdf> (26.06.2021).

<sup>2</sup> *Jakość życia osób starszych w Polsce*. Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2020. Pobrano z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/jakosc-zycia-osob-starszych-w-polsce,26,2.html> (25.06.2021).

innymi w koncepcji „społeczeństwa ryzyka” Ulricha Becka<sup>3</sup>. Analiza wymienionych warunków w różnych krajach pokazuje, że starzenie się i starość są bardzo zróżnicowane i że istnieją w tym względzie znaczące nierówności w skali globalnej, ale i w poszczególnych krajach. Zwrócenie uwagi na konteksty historycznej zmienności i kulturowych aspektów starości jest ważnym „tłem” prowadzonych przez autorkę dalszych rozważań, na przykład dotyczących jakości życia seniorów w naszym kraju. W początkach XX wieku w naukach medycznych, społecznych, humanistycznych zaproponowano nowatorskie koncepcje i modele podejścia do problemów starzenia się i starości ukierunkowane na poprawę jakości życia seniorów<sup>4</sup>. Szeroko rozumiana edukacja jest niekwestionowaną podstawą rozwoju indywidualnego w biografii życia oraz społeczno-ekonomicznego i kulturowego rozwoju społeczeństwa. Przedstawienie przez Martę Wrońską koncepcji starzenia się pozwala zrozumieć, że proces starzenia się i starość były i są przedmiotem zainteresowania i naukowego poznania inspirującego do refleksji.

Wartościowym uzupełnieniem prowadzonych analiz jest wskazanie obszarów aktywności seniorów. Autorka książki wiele uwagi poświęciła zagadnieniu edukacji osób starszych – zaprezentowała różne teorie i modele uczenia się dorosłych, zwróciła również uwagę na znaczenie doświadczenia w edukacji<sup>5</sup>. Z jednej strony doświadczenie jest elementem w procesie edukowania w zakresie uczestnictwa społecznego w biegu życia, pozwalającym seniorom budować/odkrywać swoją tożsamość/indywidualność. Z drugiej strony dzielenie się seniorów swoim doświadczeniem służy edukowaniu młodego pokolenia. W dalszej części wywodu odnajdujemy, ważny społecznie i kulturowo, akcent dotyczący instytucjonalnych możliwości wspomagania edukacji seniorów. Treść rozdziału *Pasja, profesjonalizm, kreatywność – elementem edukacji seniorów* nawiązuje do realizacji Projektu Uniwersytetu Rzeszowskiego zatytułowanego *Pasja, profesjonalizm, kreatywność – drogą rozwoju Uniwersytetu Trzeciego Wieku*, którego Marta Wrońska była współautorką (co ważne, w realizację projektu zaangażowało się kilka podmiotów). Projekt ten zyskał akceptację Ministerstwa Nauki

---

<sup>3</sup> U. Beck: *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Tłum. S. Cieśla. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2002.

<sup>4</sup> *Starzenie się i starość w dynamicznie zmieniającym się świecie. Czesko-polsko-słowackie studia z zakresu andragogiki i gerontologii społecznej / Stárnutí a stáří v rychle se měnícím světě. České-polsko-slovenské studie v oblasti andragogiky a sociální gerontologie*. Red. K. Walotek-Ściańska et al. Oficyna Wydawnicza „Humanitas”. Wyższa Szkoła Humanitas, Praha–Sosnowiec 2013.

<sup>5</sup> Ł. Tomczyk: *Edukacja osób starszych. Seniorzy w przestrzeni nowych mediów*. Difin, Warszawa 2015.

i Szkolnictwa Wyższego. Charakterystyka różnych form edukacji seniorów i prezentacja wyników badań własnych autorki prowadzonych wśród słuchaczy (w grupie 449 osób) Uniwersytetu Trzeciego Wieku ukazują formy aktywności podejmowanych przez seniorów oraz opinie dotyczące zajęć, w których uczestniczyli (356 osób). Cytowane wypowiedzi stanowią faktograficzną egzemplifikację przeprowadzonych badań. Warto dodać, że uzupełnieniem analiz są opinie uzyskane przez autorkę w wywiadach z koordynatorami nauczania poszczególnych przedmiotów. Realizacja części projektu dotyczącej aktywizowania seniorów w obszarze edukacyjnym przyniosła zamierzone efekty.

Odwołanie się w książce do realizowanego na Uniwersytecie Rzeszowskim projektu pozwala między innymi na prezentację faktów wskazujących na zaangażowanie podmiotów środowiska lokalnego w poszukiwanie możliwości aktywizowania seniorów. Autorka przywołuje to, co Helena Radlińska, prekursorka pedagogiki społecznej w Polsce, określała jako „przetwarzanie środowiska siłami społecznymi”, „pomoc w rozwoju”, „towarzystwo społeczne”<sup>6</sup>. Treść zagadnień analizowanych przez Martę Wrońską nawiązuje do wymienionych idei, realizowanych w praktyce życia społecznego i w każdym okresie życia człowieka. Zwracam na to uwagę, aby podkreślić konteksty społeczne recenzowanej monografii, w mojej opinii mające znaczący wpływ na warunki i możliwości edukacyjne także seniorów.

*Funkcjonowanie seniorów w przestrzeni medialnej* zawiera również syntetyczną charakterystykę przestrzeni medialnej, tak istotną, by wyobrazić sobie seniora „wchodzącego” w tę przestrzeń (zob. np. rys. 1 na s. 160), aktywnego i w tym obszarze. Rodzi się zatem pytanie: jakie kompetencje powinien mieć senior, aby aktywnie funkcjonować w świecie wirtualnym? W odpowiedzi na to pytanie autorka określa niezbędne kompetencje medialne i społeczne seniorów przeciwko wykluczeniu medialnemu i społecznemu (Rozdział 4.2. *Kompetencje kluczowe aktywnego seniora*). Edukacja ukierunkowana na zdobywanie wyszczególnionych kompetencji ma znaczenie dla poprawy jakości życia seniorów, zwłaszcza w obszarze komunikowania się z najbliższymi (kompetencje te nabrały szczególnego znaczenia w czasie pandemii COVID-19 i związanego z nią lockdownu), ze znajomymi i przyjaciółmi, oraz możliwości poszukiwania informacji z różnych obszarów zainteresowań. Udzielanie seniorom wsparcia edukacyjnego w dowolnym zakresie jest niezbywalnym elementem ich rozwoju i doskonalenia. Autorka, co ważne, wskazuje nie tylko korzyści, lecz także zagrożenia, na jakie mogą być

---

<sup>6</sup> Zob. m.in. H. Radlińska: *Pedagogika społeczna*. Wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński. Oprac. tekstu i komentarze W. Wyrobkowska-Delawska. Ossoli-  
neum, Wrocław 1961.



narażone starsze osoby korzystające z mediów elektronicznych, portali społecznościowych itd. (Rozdział 4.3. *Wirtualna złota jesień – seniorzy w sieci internetowej*).

Zagadnienie funkcjonowania seniorów w przestrzeni medialnej ma wiele aspektów i tę perspektywę wieloaspektowości przyjęła Marta Wrońska także w dalszych rozważaniach (Rozdział V. *Funkcjonowanie seniorów w przestrzeni medialnej – badania własne*) – wskazała na wieloobszarowość edukacji medialnej w grupie osób starszych, ale też ogólnie – wśród osób w każdym wieku. Podając definicję edukacji medialnej, zaznaczyła, iż edukacja medialna jest egzemplifikacją pedagogiki medialnej, co w mojej opinii wyraźnie wskazuje zadania tej edukacji.

Odwołanie się autorki do własnego doświadczenia jako badaczki edukacji medialnej seniorów (badania przeprowadziła w latach 2006 i 2018/2019) wzbogaca prezentowane konteksty teoretycznych analiz. Odnosi się to także do kwestii ujętych w Rozdziale 5.2. *Blogujący seniorzy*, w którym zamieszczono wyniki interesujących badań własnych autorki, prowadzonych między innymi w 2019 roku w grupie 312 respondentów – uczestników/słuchaczy Uniwersytetu Trzeciego Wieku. W Rozdziale 5.3. *Seniorzy wobec nauczania zdalnego w dobie pandemii koronawirusa SARS-CoV2* opisane zostały możliwości wykorzystania przez seniorów internetu; wiedzę z tego zakresu przekazano słuchaczom UTW w trakcie zdalnego nauczania w trudnym okresie pandemii COVID-19 (chodzi o technologie mobilne, aplikacje, programy antywirusowe, dyski w chmurze, mobilne komunikatory).


Rekomendowana Czytelnikom monografia wpisuje się w interdyscyplinarne badania nad współczesną, zdeterminowaną ciągłymi zmianami jakością życia seniorów. Zainteresowania poznawczo-badawcze autorki ukierunkowane są na różne aspekty obecności seniora w sieci, z uwzględnieniem perspektywy edukacji medialnej. Publikacja Marty Wrońskiej wychodzi naprzeciw pilnej potrzebie organizowania różnych form (nie tylko w ramach działalności Uniwersytetów Trzeciego Wieku) dostępności tego rodzaju edukacji, ukazuje możliwości przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu (e-wykluczeniu) i społecznemu ludzi starszych. Edukacja medialna seniorów jest rodzajem wsparcia edukacyjnego, umożliwi osobom starszym nabywanie kompetencji, a dzięki temu funkcjonowanie w sieci. Korzyści edukacji medialnej seniorów są opisane w monografii.

Ponadto istotnym walorem opracowania jest nieograniczenie się przez jego autorkę do edukacji medialnej *sensu stricto*, ale dostrzeganie jej znaczenia w szerszej, społecznej i indywidualnej, perspektywie życia codziennego seniorów. Wrażliwość społeczna pozwoliła badaczce nie tylko dostrzec problemy, lecz także widzieć je w kontekście okreś-

lonych warunków społeczno-kulturowych i potrzeb, w tym przypadku seniorów. Odwołania do licznych badań naukowych, zarówno badań własnych autorki, jak i badań prowadzonych przez innych autorów (polskich i zagranicznych), stanowi dobry przykład łączenia teorii z praktyką i osobistym doświadczeniem pedagogicznym – ukazuje naukowe i społeczne uczestnictwo autorki/badaczki. Dodać należy, że każdy rozdział jest poprzedzony mottem stanowiącym ciekawe przesłanie do prowadzonych rozważań, ale i akademickich dyskusji. Obszerna, uwzględniająca także anglojęzyczne publikacje, bibliografia (s. 235–253) jest swoistym potwierdzeniem szerokiego, interdyscyplinarnego spojrzenia autorki na podjętą w monografii problematykę. Poruszone w książce zagadnienia z pewnością stanowią inspirację do dalszych badań w przedmiotowym zakresie. Ze względu na przytoczenie przykładów tak zwanych dobrych praktyk publikacja może służyć organizatorom różnych form edukacji i aktywizacji seniorów. Ponadto może być wykorzystywana w procesie kształcenia studentów pedagogiki różnych specjalności. Monografia Marty Wrońskiej zatytułowana *Funkcjonowanie seniorów w przestrzeni medialnej* z pewnością zainteresuje organizatorów, ale i słuchaczy Uniwersytetów Trzeciego Wieku.

Ewa Syrek

Uniwersytet Śląski w Katowicach

 <https://orcid.org/0000-0002-9560-627X>

## Bibliografia

- Beck U.: *Spółczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*. Tłum. S. Cieśla. Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 2002.
- Jakość życia osób starszych w Polsce*. Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2020. Pobrano z: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/warunki-zycia/dochody-wydatki-i-warunki-zycia-ludnosci/jakosc-zycia-osob-starszych-w-polsce,26,2.html> (25.06.2021).
- Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej: *Informacja o sytuacji osób starszych w Polsce za rok 2019*. 12.11.2020. Pobrano z: <https://www.gov.pl/web/rodzina/informacja-o-sytuacji-osob-starszych-w-polsce-za-rok-2019> (26.06.2021).
- Ministerstwo Rodziny i Polityki Społecznej: *Polityka społeczna wobec osób starszych 2030. Bezpieczeństwo – Uczestnictwo – Solidarność*. Pobrano z: <https://www.monitorpolski.gov.pl/M2018000116901.pdf> (26.06.2021).

Radlińska H.: *Pedagogika społeczna*. Wstęp R. Wroczyński, A. Kamiński. Oprac. tekstu i komentarze W. Wyrobkowa-Delawska. Ossolineum, Wrocław 1961.

*Starzenie się i starość w dynamicznie zmieniającym się świecie. Czesko-polsko-słowackie studia z zakresu andragogiki i gerontologii społecznej / Stárnutí a stáří v rychle se měnícím světě. České-polsko-slovenské studie v oblasti andragogiky a sociální gerontologie*. Red. K. Walotek-Ściańska et al. Oficyna Wydawnicza „Humanitas”. Wyższa Szkoła Humanitas, Praha-Sosnowiec 2013.

Tomczyk Ł.: *Edukacja osób starszych. Seniorzy w przestrzeni nowych mediów*. Difin, Warszawa 2015.

„Chowanna” została zamieszczona  
w bazie bibliograficznej czasopism humanistycznych i społecznych BazHum  
oraz w Index Copernicus International Journals Master List

Projekt okładki i szaty graficznej  
Tomasz Gut

Redakcja i korekta techniczna  
Magdalena Pache

Przygotowanie okładki do druku  
Beata Klyta

Motyw graficzny na okładce i stronach tytułowych artykułów  
Aleksander Herman

Łamanie  
Marek Zagniński

**ISSN 2353-9682**

Czasopismo wcześniej ukazywało się również w formie drukowanej (ISSN 0137-706X)

Publikacja na licencji Creative Commons Uznanie Autorstwa-Na tych  
samyh warunkach 4.0 Międzynarodowe (CC BY-SA 4.0)



Wersją pierwotną (referencyjną) czasopisma jest wersja elektroniczna,  
ukazująca się na platformie [www.journals.us.edu.pl](http://www.journals.us.edu.pl)  
W formie elektronicznej publikacja dostępna jest również w zasobach  
Central and Eastern European Online Library ([www.ceeol.com](http://www.ceeol.com))

#### **Wydawca**

Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawnictwo@us.edu.pl](mailto:wydawnictwo@us.edu.pl)

Wydanie I. Ark. wyd. 6,5. Ark. druk. 6,25.

Egzemplarz bezpłatny

ISSN 2353-9682

12



9 772353 968108

Więcej o książce

