




Colloquium 1(53)/2024
ISSN 2081-3813, e-ISSN 2658-0365
CC BY-NC-ND.4.0
DOI: <http://doi.org/10.34813/15coll2024>

WOKÓŁ *RESILIENCE*: BADANIA W DZIAŁANIU W NAUKOWYM KOLE PEDAGOGÓW „PRĘŻNOŚĆ” AKADEMII MARYNARKI WOJENNEJ W GDYNI

On resilience: action research in the Scientific Circle of Educators "Resilience"
of the Polish Naval Academy in Gdynia

Agnieszka Bzymek
Akademia Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte w Gdyni
e-mail: a.bzymek@amw.gdynia.pl
ORCID  0000-0001-6495-299X

Streszczenie

Dotychczasowe próby przedstawienia *resilience* pozwalają z powodzeniem stosować fenomen w obszarze nauk społecznych (m.in. Rutter, 1987, 2006; Ollson i in., 2003; Borucka i Ostaszewski, 2008). Nadal jednak nie jest to zagadnienie wystarczająco obecne we wspomnianej dziedzinie, zwłaszcza w pedagogice (m.in. Junik, 2011; Gwiżdż, 2015; Smulczyk, 2019; Bzymek, 2020). Artykuł ma na celu przegląd wybranych ujęć prężności oraz odniesienie do działań praktycznych w Naukowym Kole Pedagogów „Prężność” przygotowujących do badań w działaniu.

Autorce przyświeca idea propagowania prężności w obszarze edukacji jako skutecznej formy rozwoju człowieka. Tym samym *resilience* widziane jako dyspozycja, proces i interakcja (Uchnast, 1997, Luthar i Cicchetti, 2000, Waller, 2001), staje się doskonałym narzędziem wzrostu jednostki i społeczeństwa. Ponadto treści poniższe zawierają twierdzenie, w którym rezyliencja widziana jako system (Masten, 2014) łączy się w sposób znaczący z ideą pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej, o czym traktuje część artykułu. *Resilience* uobecnione w życiu studentów – przyszłych nauczycieli, wychowawców, opiekunów – ma szansę rozwijać się w wychowankach pozwalając im w ten sposób przezwycięzać negatywne skutki zjawisk i wydarzeń życiowych (Ogińska-Bulik i Jurczyński, 2001) oraz kształtować kompetencje społeczne i osobowe, wreszcie przekształcać środowisko widziane jako system, w którym siły prężności stają się siłami do zmian jednostkowych i społecznych.

Słowa kluczowe: *resilience*, czynniki chroniące, czynniki ryzyka, pedagogika społeczna, badania w działaniu, koło naukowe.

Abstract

Previous attempts to present resilience allow the phenomenon to be successfully applied in the field of social sciences (e.g. Rutter, 1987, 2006; Ollson et al., 2003; Borucka and Ostaszewski, 2008). However, it is still not sufficiently present in the mentioned field, especially in pedagogy (e.g. Junik, 2011; Gwiżdż,

2015; Smulczyk, 2019; Bzymek, 2020). The article aims to review selected approaches to resilience and to refer to practical activities at the Academic Educationists' Circle "Resilience" preparing for the action research.

The author is guided by the idea of promoting resilience in the field of education as an effective form of human development. Thus, resilience seen as a disposition, process and interaction (Uchnast, 1997, Luthar and Cicchetti, 2000; Waller, 2001), becomes an excellent tool for individual and societal growth. Furthermore, the content below includes a claim in which resilience, seen as a system (Masten, 2014), links significantly to Helena Radlinska's idea of social pedagogy, which is discussed in part in the article. Resilience made present in the lives of students – future teachers, educators, caregivers – has the potential to develop in alumni thus allowing them to overcome the negative effects of life phenomena and events (Ogińska-Bulik and Jurczyński, 2001) and to shape social and personal competences, finally transforming the environment to seen as a system in which resilience forces become force for individual and social change.

Keywords: resilience, protective factors, risk factors, social pedagogy, action research, scientific circle.

Wprowadzenie

Psychologia poznawcza, obejmująca uwagę umysł ludzki, zwraca uwagę na jego plastyczność w budowaniu i przekształcaniu informacji (Nęcka i in., 2006). Podkreśla ponadto, iż umysł stał się przedmiotem zainteresowań wielu nauk humanistycznych, społecznych oraz biologicznych. Dowodzi wreszcie, że ustalanie granic między tymi naukami nie zawsze jest możliwe, a nawet nie zawsze potrzebne. Wobec powyższego, jako badacz społeczny, czuję się uprawniona do podejmowania prób analizy kategorii *resilience*, mając na względzie człowieka widzianego z perspektywy pedagogicznej w połączeniu z perspektywą nauk społecznych. Uznając za prawdziwe twierdzenie, iż umysł jest plastyczny i zdolny do przekształceń, analogicznie – plastyczne mogą być dokonywane zmiany myślenia oraz podjęte działania w celu osiągnięcia postawy *resilience*.

Koncepcja *resilience* wywodzi się z badań z przełomu lat 60. i 70., gdy pojawiły się pionierskie badania nad dziećmi rodziców cierpiących na choroby psychiczne. Zrozumienie przyczyn tych chorób stało się podłożem poszukiwania czynników ryzyka wpływających na pojawianie się zaburzeń zdrowia psychicznego dzieci (Borucka, 2001).

Resilience obejmuje swoim zasięgiem próby wyjaśnienia fenomenu pozytywnej adaptacji, początkowo dzieci i młodzieży, narażonych na różnego rodzaju przeciwności losu czy wydarzenia traumatyczne (Borucka i Pisarska, 2012). Oznacza ono względnie dobre przystosowanie jednostki mimo doświadczanych zagrożeń (Bond i in., 2003, s. 1–11). Jest także umiejętnością przewycięzania skutków negatywnych wydarzeń życiowych (Ogińska-Bulik i Jurczyński, 2008).

Wokół *resilience* – wybrane refleksje i konteksty

Termin *resilience* wywodzi się z łacińskiego określenia *salire*, wyrażającego sprężynowanie, powstawanie, oraz *resilire* – oznaczającego odskakiwanie, powracanie do poprzedniego stanu (Junik, 2011). W języku polskim nie znalazło się dotychczas sformułowanie, które w pełni oddawałoby znaczenie angielskiego terminu *resilience*. Najbliżej istniejące pojęcia to elastyczność, odporność, zdolność regeneracji sił (Borucka i Ostaszewski, 2008). Początkowo obecny w fizyce termin, związany ze zdolnością materiału po zniekształceniu w powrocie do formy pierwotnej, znalazł miejsce w szerszych kręgach. W naukach społecznych termin ten zaistniał dzięki pionierskim badaniom Emmy Werner dotyczącym rozwoju dzieci i młodzieży w niekorzystnych warunkach życiowych (Rutter, 1987).

Resilience, wobec powyższego, oznacza pewnego rodzaju sprawne funkcjonowanie w trudnych okresach życiowych, posiadanie umiejętności odpowiednich do wieku i realizację zadań rozwojowych mimo obecności przeciwności losu. W ujęciu szerszym *resilience* stanowi proces dynamiczny odzwierciedlający względnie dobre przystosowanie mimo doświadczanych zagrożeń lub traum. Bywa wreszcie *resilience* określane mianem „odbijaniem się od dna”, kiedy odzyskuje się zdrowie psychiczne i stosunkowo dobre funkcjonowanie po przeżyciu „silnie stresującego zdarzenia” (Borucka i Ostaszewski, 2008). Co istotne, *resilience* nie jest tożsame z dobrym zdrowiem psychicznym czy wysokimi kompetencjami społecznymi, ponieważ jego fenomen uwzględnia ekspozycję na szereg czynników zagrażających i względnie dobre zdrowie psychiczne jednostki mimo działania tychże czynników. W jednej ze swoich ostatnich prac Michael Rutter (2006), podkreśla ten interaktywny charakter fenomenu *resilience*.

W związku z brakiem jednomyślności co do znaczenia terminu *resilience*, Wioletta Junik (2011) dokonuje zestawienia możliwych pojęć, zamiennie stosowanych na określenie zjawiska: elastyczny, giętki, odbojny, odporny, plastyczny, prężny, sprężysty, wytrzymały, zaradny. Wśród badań z obszaru *resilience* pojawiały się koncepcje odnoszące się do właściwości podmiotu (*ego-resiliency*), osobowościowych elementów rezyliencji, zdolności jednostki w radzeniu sobie ze stresem, jej trwałych zasobów oraz kompetencji w obszarze wiedzy, umiejętności postaw, wreszcie, tworzenia satysfakcjonujących więzi społecznych będących jednocześnie źródłem emocji pozytywnych (Heszen i Sęk, 2007). Tymczasem wypracowana przez badaczy koncepcja interaktywnego charakteru rezyliencji zakłada współobecność czynników ryzyka oraz chroniących, o czym wspominałam powyżej. Tutaj „wypadkowa” stanowi interakcję określonych cech, kompetencji oraz czynników zewnętrznych obejmujących tak czynniki chroniące, jak i czynniki ryzyka.

Istotną ponadto kwestią, którą chciałabym poruszyć, jest uwaga Michaela Ruttera, który pisze, że zaistnienie czynników wiąże się z tzw. *punktami zwrotnymi* w życiu, a nie z samymi czynnikami jako takimi. Zatem samo występowanie procesów ryzyka

oraz procesów chroniących silnie łączy się z momentami kulminacyjnymi w życiu, kiedy bardziej znamienne są efekty – procesy, które uruchamiają się pod wpływem danego zdarzenia, nie zaś sam czynnik. Jak się okazuje, wiele sytuacji traumatycznych może być „okazjami edukacyjnego zysku” – jak określiłabym jednocześnie edukacyjne zadanie do realizacji – pomoc w rozwijaniu potencjału *resilience* w kontekście całościowego kształcenia. Pomoc w sprężynowaniu, powstawaniu, odbijaniu od dna – zdolność do odskakiwania i powracania do sytuacji wyjściowej, a nawet ośmieliłabym się napisać – czasem skok dalej, wyżej, z nowym bagażem doświadczeń stanowiących „sprężynę” do zmian twórczych.

Wybitny znawca rezyliencji, psychiatra, neurolog i etnolog Boris Cyrulnik, który wprowadził do języka francuskiego termin *résilience*, wiąże opisywaną problematykę z tzw. *wartościową niszą uczuciową*. W jego rozumieniu opiera się ona na bezpiecznej przynależności do rodziców, posiadających również w swoim dziecięcym doświadczeniu emocjonalną bliskość z rodzicami (Cyrulnik, 2005, s. 122–123).

Czynniki ryzyka i czynniki ochronne

Z powodu niekorzystnych warunków rozwoju rozumianych jako czynniki ryzyka, które będąc zagrożeniem dla zdrowego funkcjonowania mogą wywoływać odchylenia w psychice. Do typowych czynników ryzyka zalicza się: wcześniactwo, ubóstwo, choroby psychiczne rodziców, wojna, rozwód, sprawowanie opieki nad dzieckiem przez instytucje (Borucka i Ostaszewski 2008). Przy czym obecność jednego czynnika ryzyka nie jest wystarczająca do wystąpienia zakłócenia w funkcjonowaniu jednostki. Przedstawiane w literaturze cztery indeksy pomiaru ryzyka obejmują: (1) indywidualną charakterystykę; (2) wpływ rówieśników; (3) relacje rodzinne; (4) miejsce zamieszkania i relacje społeczne.

Czynniki ochronne natomiast to: (1) cechy indywidualne, jak np. samoocena, pogodne usposobienie, wiara, talenty, towarzyskość; (2) czynniki rodzinne: spójność rodziny, bliskie relacje, ciepło, dobra sytuacja materialna; (3) czynniki zewnętrzne: bezpieczne sąsiedztwo, przynależność do prospołecznej organizacji (Borucka i Ostaszewski, 2008).

Obszarem istotnym jest ponadto adaptacja, rozumiana tutaj jako pozytywne przystosowanie mimo występujących zagrożeń i przeciwności losu (Borucka i Ostaszewski, 2008). Innymi słowy, to pewne psychospołeczne kompetencje definiowane w terminach realizowania zadań rozwojowych adekwatnych do wieku, kultury, społeczeństwa. Stąd, podsumowując teoretyczne spojrzenie na prężność, należałoby zaznaczyć, iż jest to kategoria ujmowana przez badaczy jako:

- pewna dyspozycja osobowa umożliwiająca proces elastycznej adaptacji do zmieniających się okoliczności, a zatem cecha osobowa, która pozwala na przystosowanie, spójność zachowania oraz samą wytrwałość w dążeniach (Uchnast, 1997);
- dynamicznie dziejący się proces w obszarze doświadczanych trudności życiowych (Luthar i Cicchetti, 2000);
- interakcja, której można uczyć się, oparta na współdziałaniu jednostki ze środowiskiem w zależności do zaistniałych okoliczności (Waller, 2001).

Kolejnym obszarem są kompetencje, przez które rozumie się wykorzystanie zdolności, zasobów w rozwoju, by odwołać się do koncepcji zachowania zasobów (Hobfoll, 2006). Można zapewne odnieść się tu chociażby do problemu spełniania oczekiwań społecznych oraz indywidualnego rozwoju osobistego.

***Resilience* jako system oddziaływań**

Domykając kwestie teoretyczne, chcę odnieść się do znaczącej koncepcji *resilience* jako systemu oddziaływań na jednostkę i szeroko pojęte środowisko (szczególnie rodziny, szkoły oraz kultury). Takie ujęcie Ann S. Masten (2014, s. 196–197, 281–282, 279, 297) znakomicie współgra z ideą pedagogiki społecznej realizowanej przez Helenę Radlińską i jej kontynuatorów. Jak pisze Wiesław Theiss, pedagogika społeczna „[...] korzystając z badań nad zahamowaniami i skrzywieniami rozwoju indywidualnego, wprowadza dane o ich społecznych przyczynach, o możliwościach i sposobach zapobiegania im i wyrównywania” (1984, s. 235). Oto szansa spojrzenia na działania wspierające jednostkę widzianą w systemie, które tworzy najbliższe otoczenie.

W tym rozumieniu wydaje się, że Akademia Marynarki Wojennej (AMW) stanowi przykład systemu oddziaływań wzajemnych, gdzie kadra i studenci, podejmowane działania (tu: koło naukowe i działalność statutowa) stają się spójnym wsparciem, mającym szeroki zasięg oddziaływania, tak na środowisko uczelniane, jak i na to zewnętrzne, o czym wspominam poniżej.

Umiejscawiając rezyliencję w obszarze pedagogiki społecznej, uznać należy, iż budowanie prężności ma szczególną rolę w działaniach pedagogicznych. Argumentem przekonującym do tego jest chociażby sama koncepcja pedagogiki społecznej Heleny Radlińskiej. Jak twierdzi W. Theiss, spełnia ona trzy podstawowe cele: zmienianie niekorzystnych warunków rozwojowych i ulepszanie wpływów pozytywnych, w efekcie – przeobrażenie środowiska człowieka w środowisko wychowawcze współrealizujące cele wychowania (1984, s. 70). Trudno nie zauważyć tutaj silnych powiązań z prężnością, by wspomnieć jeden z czynników chroniących, tzw. czynnik zewnętrzny, rozumiany jako m.in. bezpieczne sąsiedztwo, przynależność do prospołecznej organizacji. Zatem pedagogika społeczna koncentruje się na człowieku i umożliwia budzenie sił

społecznych tkwiących w społeczeństwie – w danym miejscu – poprzez szeroko pojmowaną pracę społeczno-oświatową.

Kolejnym, istotnym elementem łączącym *resilience* z pedagogiką społeczną jest idea kompensacji, która w rozumieniu pedagogów społecznych jest swoistym uzupełnianiem określonych deprivacji, ułomności, słabości sił, niepełności szans i możliwości (Witkowski, 2014, s. 612). U Radlińskiej usuwanie niepomysłnych warunków, ale także ich uzupełnianie, szeroko wiąże się u Radlińskiej z kompensacją społeczną (1961, s. 371). Przy czym należy mieć na uwadze, iż kompensacja Radlińskiej miała na celu przekształcenie środowiska, nie tylko poprzez pomoc w zaspakajaniu potrzeb elementarnych, ale i przez „[...] współdziałanie w urzeczywistnieniu ideałów, które tkwią w środowisku niewidzialnym” (Witkowski, 2014, s. 612). A to współdziałanie w dążeniu do ideałów jest bez wątpienia zamierzeniem koła naukowego.

Zamykając rozważania, pragnę podkreślić, że koncepcja człowieka odnajduje się u Radlińskiej w kategorii czynu, przybierającego różne wymiary – w zależności od sytuacji politycznej czy społeczno-kulturowej (Theiss, 1984, s. 65). Zawsze jednak pozostaje on czynem służącym poprawie bytu człowieka i jednocześnie, pozostaje skutkiem procesów wychowawczych. Czy nie jest tak w przypadku działań – czynów koła naukowego? W opinii Radlińskiej tylko taka postawa pozwala stanąć w opozycji do postawy bierniej skutkującej uleganiem wpływom otoczenia oraz postawie obronnej odrzucającej wpływy zewnętrzne. Stwierdzić można, iż postawa ta realizowana jest przez członków koła, o czym będę przekonywać poniżej.

Naukowe Koło Pedagogów „Prężność”

Naukowe Koło Pedagogów „Prężność” powstało z inicjatywy dr Agnieszki Bzymek przy Katedrze Studiów Edukacyjnych na Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW 1 lutego 2022 roku. Podczas zebrania powołującego koło zgłosiło się siedemnastu studentów chętnych do współpracy. Obecnie koło liczy dwudziestu siedmiu aktywnych członków i nadal się rozrasta. Zakres działań i program Naukowego Koła Pedagogów „Prężność” wyznaczają cele i zadania koła przedstawione w statucie koła. W szczególności program i zakres działań koła dotyczy:

- a) organizacji i udziału członków koła w wydarzeniach naukowych, np. seminariach, warsztatach, konferencjach;
- b) prowadzenia badań dotyczących pedagogiki, zwłaszcza w obszarze budowania prężności własnej oraz uczenia innych, w tym poprzez realizację przez członków koła prac dyplomowych związanych z działalnością naukową koła;
- c) współpracy z instytucjami oświatowymi, opiekuńczo-wychowawczymi i edukacyjnymi: organizację spotkań z praktykami, warsztatów metodycznych, rozwojowych, projektów;

d) współpracy z organizacjami naukowymi w kraju i zagranicą, poprzez udział członków koła w warsztatach i wydarzeniach integracyjnych;

e) współpracy z podmiotami i instytucjami zajmującymi się pedagogiką w wymiarze teoretycznym i praktycznym, a także współpracy ze środowiskiem lokalnym, którego podstawą działania jest pedagogika;

f) realizacji działań praktycznych, akcji społecznych, aktywności o charakterze pomocowym, edukacyjnym i wolontariackim;

g) współpracy przy organizowaniu imprez promujących Akademię Marynarki Wojennej, Wydział Nauk Humanistycznych i Społecznych oraz Katedrę Studiów Edukacyjnych.

Ramowy program działalności koła na dany rok akademicki ustalany jest na pierwszym w danym roku walnym zgromadzeniu członków.

Pierwsze stacjonarne spotkanie Naukowego Koła Pedagogów „Prężność” na Wydziale Nauk Humanistycznych i Społecznych AMW odbyło się 25 lutego 2022 roku. Omówiono wtedy wstępne działania, jakich członkowie planują się podjąć, a także miejsca, z którymi chcą nawiązać współpracę. Ponadto ukazano idee *resilience*, przybliżając problematykę znaną już części studentów z zajęć akademickich. Zaprezentowano opracowane strony w mediach społecznościowych oraz dyskutowano o formach działalności. Przeprowadzono także ćwiczenia integracyjne, dzięki którym sprawniej wybrano członków zarządu koła. W głosowaniu wybrano członków zarządu: prezesa, wiceprezesa, sekretarza oraz skarbnika. Spotkaniu towarzyszyła serdeczna i otwarta atmosfera skłaniająca członków do dzielenia się własnymi pomysłami oraz pasjami. Uczestnicy zobligowali się do regularnych spotkań oraz podejmowania działań ujętych w statucie koła.

Dalsza działalność koła dowodzi niezwyklej, nomen omen, prężności działających studentów, zwłaszcza w obszarze społecznych działań oraz propagowania idei statutowych koła.

Szczegółowe działania koła objęły dotychczas takie inicjatywy, jak:

1. Współpraca z Fundacją „Ogniska Nadziei”. Pod opieką fundacji podlegają placówki, w których członkowie koła rozpoczęli wolontariat z dziećmi w różnym wieku: (m.in. „Dom nad Potokiem” ul. Matemblewska 3, „Dom pod Azaliami” ul. Sierakowicza 1, „Dom nad Jasieniem” ul. Włóczniczków 6 w Gdańsku).

2. Współpraca z Fundacją „Pola Nadziei” w Domu Hospicyjnym dla Dzieci „Bursztynowa Przystań” w Gdyni, prowadzonym przez Stowarzyszenie Hospicjum im. św. Wawrzyńca.

3. Zaangażowanie w prace ogrodowe w placówce „Dom Korczaka” przy ul. Abrahama 56 w Gdańsku (kwiecień 2022 roku).

4. Udział w pchlim targu „Wiosna – Nadzieja – Pokój” w Oliwskim Ratuszu Kultury (9 kwietnia 2022 roku, w godz. 10.00–14.00). Dochód z działalności stoiska

przeznaczono na zajęcia terapeutyczne dla ukraińskich dzieci zamieszkałych w Gdańsku-Oliwie. Organizatorem pchlego targu w Oliwskim Ratuszu Kultury jest Fundacja Wspólnota Gdańska, a partnerem Stowarzyszenie Młoda Oliwa.

5. Przyjmowanie w poczet nowych członków koła podczas zebrań.
6. Założenie oraz zarządzanie stronami koła w mediach społecznościowych.
7. Spotkania integracyjne dla członków koła poza terenem AMW, w tym wspólne wyjście na kręgle.

Badania w działaniu w Naukowym Kole Pedagogów „Prężność”

Badanie w działaniu (*action research*) jest „systematycznym zbieraniem informacji o zjawiskach wywołujących jakies zmiany, przy czym badacz jest inspiratorem i aktywnym uczestnikiem wydarzeń” (Bauman i Pilch, 2001, s. 307). Prowadzi się je, gdy dostrzega się możliwość zmiany w danej sytuacji, gdzie na podstawie projektu udoskonalenia wprowadzonego w życie obserwuje się jego efekty. Umożliwiają one powiązanie teorii z praktyką oraz uczenia z nauczaniem. Ponadto są one formą opierającą się na praxis (praktyka – refleksja – działanie). W zachodniej tradycji badań w działaniu można wyróżnić dwa etapy. Pierwszy, silnie związany z Kurtem Lewinem, któremu nadaje się autorstwo terminu *action research*, odwołuje się do procedury planowania, działania i ustalania faktów odnoszących się do rezultatu działania (Lewin, 2010, s. 9–10). Tak pojęta metoda badawcza miała przede wszystkim służyć rozwiązywaniu problemów społecznych, jak opisywany przez Lewina przypadek współpracy badaczy z pracownikami społecznymi na rzecz wielokulturowej społeczności miast w USA (s. 13). Istotne jest zwrócenie uwagi, że celem badań, ujmowanych w nurcie pozytywistycznym, było osiągnięcie zmiany społecznej poprzez sprawdzanie efektywności teorii naukowych. Model ów tym samym był problematyczny do zastosowania w szeregu dyscyplin nauk społecznych, gdzie trudno było zastosowanie ilościowych metod i analizy danych (Carr, 2010, s. 32). W latach 70. zeszłego stulecia pojawiła się brytyjska szkoła badań w działaniu (L. Stenhouse, J. Elliot), gdzie zaczęto stosować badania w środowisku nauczycieli, którzy występowali jako badacze własnych programów nauczania. W drugiej fazie badań pojawiło się ujęcie interpretatywne, które uczyniło z badaczy-teoretyków uczestnikami i praktykami badanej rzeczywistości. Przedmiotem badań w działaniu stały się praktyki edukacyjne będące zorganizowanymi i zaangażowanymi działaniami (Carr, 2010, s. 33).

Badania w działaniu są doskonałą praktyką pozwalającą na łączenie teorii z kształtowaniem umiejętności oraz postaw. To swoista *filozofia życia* (Wołodźko, 2010, s. 118), która inicjuje zmianę świadomości uczestników. Jak nadmieniono we wstępie artykułu, autorce przyświeca idea propagowania prężności w obszarze edukacji jako skutecznej formy rozwoju człowieka. Stąd, odnosząc się do problematyki *resilience*, ukazać należałoby, jak badania w działaniu umożliwiają realizację prężności widzianej

jako dyspozycja, proces oraz interakcja (Uchnast, 1997; Luthar i Cicchetti, 2000; Waller, 2001).

Ujęte powyżej elementy opisujące powstawanie koła naukowego wymagają powiązania z przesłankami przyświecającymi badaniom w działaniu. Uznając zatem kategorię *resilience* za główną w funkcjonowaniu członków i wprowadzając idee badania w działaniu do koła, założono, iż umożliwią one dokonanie zmian w członkach, w postaci kształtowania w nich prężności widzianej jako:

- pewną dyspozycję osobową, umożliwiającą proces elastycznej adaptacji do zmieniających się okoliczności, a zatem cechę osobową, która pozwala na przystosowanie, spójność zachowania oraz samą wytrwałość w dążeniach (Uchnast, 1997);
- dynamicznie dziejący się proces w obszarze doświadczanych trudności życiowych (Luthar i Cicchetti, 2000);
- interakcję, której można uczyć się, opartą na współdziałaniu jednostki ze środowiskiem w zależności do zaistniałych okoliczności (Waller, 2001).

Wydaje się, że ostatnie ujęcie w dużym stopniu powiązane jest z obszarem kompetencji, przez które rozumie się wykorzystanie zdolności, zasobów w rozwoju – by odwołać się do koncepcji zachowania zasobów (Hobfoll, 2006).

Wobec powyższego założyć można budowanie potencjału *resilience* w członkach koła w postaci: 1) cech jednostkowych, gdzie szczególnie istotna staje się wartość adaptacji i wytrwałości; 2) procesu dziejącego się w czasie trwania koła, doświadczanych realiów społeczno-kulturowych czy akademickich; 3) współdziałania w sytuacjach realizowanych zadań, akcji społecznych oraz wzajemnego uczenia się siebie. Tym samym uznać należy, że tak widziane badania są doskonałym narzędziem zmiany studenta, równoległe do Polskiej Ramy Kwalifikacji realizowanej w szkolnictwie wyższym, w postaci wiedzy, kompetencji i umiejętności. Tutaj wartością staje się wiedza z zakresu *resilience*, przedstawiana członkom chociażby podczas spotkań, kompetencje w zakresie prężnego reagowania wobec bieżących okoliczności i budowania relacji, czy wreszcie umiejętności uczenia się siebie, współpracy tudzież współdziałania oraz wzrastania osobowego, predyspozycji do bycia konsekwentnym i zdeterminowanym do osiągania założonych celów.

Warto w końcu odnieść się do cech charakterystycznych badań w odniesieniu do działań Naukowego Koła Pedagogów, które przekonują o ich skuteczności w procesie refleksyjnego uczenia, tutaj szczególnie do budowania prężności.

Interwencyjny charakter badań w działaniu będących procesem uczenia się odnosi się przede wszystkim do zmian zachodzących w ludzkich działaniach i interakcjach oraz sposobach interpretowania rzeczywistości (Kemmis i McTaggard, 2009, s. 782–783). Tutaj, odnosząc się do szeregu działań członków koła, zauważam otwarcie studentów na intensywne doświadczanie rzeczywistości tu i teraz. Jako badacz jestem pod ogromnym wrażeniem aktywizacji młodych ludzi, którzy, przecież zanurzeni w letargu

izolacji pandemicznej, z całą zdolnością współpracy zaangażowali się w szeroko pojmowane dobro społeczne. Patrząc na ów fenomen z perspektywy *resilience*, to w niemocy tkwi siła zmiany. Sama zaś realność stawiała wyzwania w postaci placówek opiekuńczo-wychowawczych, które w trybie pilnym potrzebowały studentów pedagogiki do pracy zarówno z wychowankami z Polski, jak i dziećmi przybywającymi z objętej wojną Ukrainy.

Kolejnym wyróżnikiem badań w działaniu jest uczestniczący charakter osób biorących w nich udział, który pozwala na refleksję dotyczącą posiadanej wiedzy i budowania własnej tożsamości. Tym samym badania te zawsze odnoszą się do jednostek i grup czynnie uczestniczących w badaniu. Można z pewnością dostrzec tutaj uruchomiony proces kulturowego tworzenia. Aktywne włączenie się koła w pomoc przybywającym do Polski Ukraińcom pozwoliła na zorganizowanie bezpłatnego dnia w gdańskim zoo, z uwzględnieniem wspólnego przejazdu komunikacją miejską i cateringu dla uczestników. Zauważam w całościach tych działań wzmocnienie solidarności społecznej, uwrażliwienie na potrzeby innych, ale również wzmacnianie siły koła, poczucia przynależności i rozwijania własnego potencjału.

Pozostając w pobliżu powyższych rozważań, należałoby podkreślić, iż badanie staje się procesem społecznym pozwalającym na budowanie konstatacji dotyczącej relacji własnych i odniesienia do społeczeństwa (Kemmis i McTaggard, 2009, s. 785). Znaczącym atrybutem jest wspomniana już współpraca, wynikająca z samej procedury badań, dzięki której w przestrzeni komunikacyjnej dochodzi do procesów nazywania i reinterpretowania świata czy też nadawania sensów. Co istotne, współpraca, zawsze dobrowolna i opierająca się na podmiotowości uczestniczących, pozwala na odczuwanie satysfakcji z podjętych i realizowanych działań (Czerepaniak-Walczak, 2001, s. 139–145). Ta wyjątkowa cecha badań wydaje się szczególnie cenna w wymianie poglądów oraz wzajemnego uczenia się. Tym samym jakże cenne stają się wszelkie akty solidarności z potrzebującymi Ukraińcami: wspólne spędzanie czasu i organizowanie go, uczenie się siebie, poznawanie różnic i wspieranie w trudnym momencie życia. Warto jednocześnie podkreślić rolę badacza jako bezstronnego eksploratora zdolnego do neutralnej postawy i obiektywnie posługującego się wiedzą, umiejętnościami, tak badawczymi, jak i dydaktycznymi oraz kompetencjami emocjonalnymi. To wyjątkowe badawczo doświadczenie okazało się niezwykle cennym sposobem budowania wiedzy, ale co należałoby szczególnie sygnalizować – rozwijania czynników chroniących *resilience* we wszystkich uczestniczących w badaniu. Do uwagi tej powrócę w dalszej części tekstu.

Innym z kolei przymiotem badań jest ich refleksyjny styl, zwłaszcza w podejmowaniu konkretnego działania przy jednoczesnym namyśle nad nim i otwartością nad modyfikacjami. Znamienne, że refleksyjne przeżywanie wynikające z tak pojętych badań tworzy jednocześnie warunki do samoświadomości uczestników w obrębie myśli oraz uczuć (Giddens, 2001, s. 99). Liczne komentarze członków koła w dziejących się

procesach systematycznie utwierdzały w dziejących się procesach refleksyjnego postrzegania rzeczywistości, budowania postawy otwartości i – co niezwykle – ogromnej nadziei w możliwość zmiany na lepsze.

Ponadto kontekstualna wartość badania odnosząca się do wielopłaszczyznowej analizy czynników znaczących w danej rzeczywistości podkreśla, iż przedmiotem działań są nie tylko uzyskiwane zmiany w otoczeniu, ale i sama refleksja nad nim. Cecha ta wiąże się z powyższym stwierdzeniem. Bez wątplenia wartość ta pozwala to na autentyczny zamysł nad praktyką i możliwością dokonywania zmiany (Kemmis i McTaggard, 2009, s. 783). Równocześnie doświadczający studenci-badacze mają szansę na rozwijanie kompetencji osobowych i społecznych, jak również poczucia wpływu na realia.

Inną właściwością badań jest ich krytyczna i emancypacyjna natura, wyrażająca się w podmiotowości uczestników samodzielnie konstruujących refleksję o sobie i świecie i tym samym – zdolności do krytycznej oceny sytuacji, dostrzegania barier społecznych i edukacyjnych, jak i szans przekraczania ich (Wołodźko, 2010, s. 117). Należałoby podkreślić przy tym, iż to inicjatywa członków koła stanowiła motor podejmowanych aktywności przy wsparciu opiekuna koła, nie odwrotnie.

Z kolei dualistyczny charakter celów badania pozwala na przekształcanie zarówno teorii, jak i praktyki dzięki idei praxis opartej na świadomym i zaangażowanym działaniu. Powstający pomost między wiedzą teoretyczną a operacyjną, czy między refleksją a czynem, przynosi w efekcie konstruowanie nowych teorii na podstawie podjętej praktyki i doświadczenia biorących w niej udział (Wołodźko, 2010, s. 113). W efekcie wzrastają nie tylko kompetencje metodologiczne studentów, ale wzmacnia się ich możliwości uczenia się we wzajemnym wsparciu i poczuciu sensu podejmowanych wyzwań.

Wreszcie cykliczność badania, odwołująca się do hermeneutycznej spirali (Bauman i Pilch, 2001, s. 311), ukazuje obfitość uzyskiwanych rozwiązań, które nieustannie można poddawać przeformułowaniu oraz weryfikacji. Uwzględnienie procedury (planowanie zmiany, działanie i obserwowanie procesu i pojawiających się zmian oraz refleksja nad nimi, powtórne planowanie oraz kolejne działania i refleksje) nie jest jednak gwarantem powodzenia badawczego, ale samo realizowanie działania i jego rozumienie w kontekście okoliczności mu towarzyszących (Kemmis i McTaggard, 2009, s. 781–782). Bez wątplenia samo uczestnictwo w wydarzeniach aktualnie rozgrywających się w rzeczywistości społecznej daje poczucie wpływu i dokładania własnych aktów dobra do całości starań. Zaś możliwość wracania do przeżyć i kontestowania uczy hermeneutycznego sposobu myślenia, otwartości na zmianę w podjętych czynnościach czy nawet przeformułowania przyjętych celów.

Podsumowując, warto podkreślić mnogość zalet badań w działaniu. Ich specyfika daje szansę nie tylko na nabywanie wiedzy teoretycznej oraz praktycznej, ale wytwarza uwarunkowania do samorozwoju i kształtowania kompetencji. Ponadto uczy krytycznego odnoszenia się do własnego działania i dalej jeszcze, przekształcania go ku owocnego egzystowaniu w danej rzeczywistości. Trudno w tym momencie nie odnieść się

do *resilience*, które przecież w czynnikach ochronnych zaznacza cechy osobowe jednostki mające na celu prężne funkcjonowanie w rzeczywistości społecznej.

Refleksje końcowe

Zmiana – pojawiająca się refleksja – która zaszła w badaczach-uczestnikach jest jednym z cenniejszych procesów przyjętej metodologii badawczej. Badanie w działaniu, które rozpoczynają opisane powyżej czynności praktyczne, będzie miało szansę wzmocnienia prężności w członkach w odniesieniu do ich predyspozycji osobowych, współdziałania i interakcji oraz stale działającego się procesu.

Zanurzenie w badanej rzeczywistości, aktywny i świadomy udział w niej, krytyczność myślenia i zgoda na zmianę, wreszcie – uczenie się innego myślenia, postrzegania, działania i wnioskowania, to tylko jedno z wielu atrybutów badań w działaniu. To przejście ze świata obserwowanego do świata uczestniczącego. To także upełnomocnienie postawy podmiotowej studenta – aktywnego, świadomego i krytycznego badacza.

Wreszcie *resilience*. To fenomen stale wymagający włączania w procesy edukacyjne. Jego liczne walory doskonale zdają się wydobywać w badaniach w działaniu. Zarysowując jedynie czynniki wsparcia (Borucka i Ostaszewski, 2008), dostrzec można, jak poszczególne elementy metodologiczne zaznaczają swoją obecność w nich. Tak więc cechy indywidualne, jak wspomniana samoocena, pogodne usposobienie, wiara, talenty, towarzyskość, zarysowują się w aktywnych studentach. Stają się niejako kierunkowskazem w podejmowanych działaniach statutowych koła. Ponadto czynniki rodzinne badaczy, znane jedynie z wypowiedzi uczestników, upewniają mnie jednak w ich osadzeniu w rodzinach pochodzenia, potrzebie przynależności i tożsamości rodzinnej. Ostatecznie czynniki zewnętrzne, jak bezpieczne sąsiedztwo, przynależność do prospołecznej organizacji, z jednej strony są źródłem powiększania obszarów działań społecznych, z drugiej zaś kształtują aktywną i otwartą postawę na nowe wyzwania, zaangażowania na rzecz potrzebujących i żywego reagowania na pojawiające się problemy.

W Naukowym Kole Pedagogów „Prężność” zachodzi zmiana – indywidualna, grupowa, społeczna. Zmiana, która buduje nowe kompetencje studentów – przyszłych aktywistów ku uczestnictwu i przebudowywaniu rzeczywistości, na którą ma się wpływ i w której relacje osobowe stają się zaporą wobec anonimowej ulicy. Tym samym niegdyś obce realia stają się ich własnym światem, który można przekształcać na rzecz rozwoju jednostek i społeczności, a nade wszystko budować nadzieję na dostatecznie dobrą i twórczą rzeczywistość, w której każdy może znaleźć swoje miejsce, wzrastać i służyć innym.

BIBLIOGRAFIA

- Bauman, T., Pilch, T. (2001). *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*. Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Bauman, Z. (2000). *Globalizacja*. PIW.
- Bauman, Z. (2007). *Płynne życie*. Wydawnictwo Literackie.
- Bauman, Z. (2003). *Razem osobno*. Wydawnictwo Literackie.
- Bond, L., Burns, J. M., Crai, A. O., Vella-Brodrick D. S., Sawyer S. M. (2003). Resilience dorastających: analiza koncepcji. *Journal of Adolescence*, 26, 1–11.
- Borucka, A. (2011). Koncepcja resilience. Podstawowe założenia i nurty badań. W: Junik, W. (red.), *Resilience – teoria – badania – praktyka* (s. 15–16). Parpamedia.
- Borucka, A., Pisarska A. (2012). Koncepcja resilience – czyli jak można pomóc dzieciom i młodzieży z grup podwyższonego ryzyka. W: *Nowe wyzwania w wychowaniu i profilaktyce. Materiały konferencyjne* (s. 1–4). Ośrodek Rozwoju Edukacji.
- Carr, W. (2010). Filozofia, metodologia i badania w działaniu. W: H. Červinková, B. D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (29–44). Wydawnictwo Naukowe DSW.
- Cyrulnik, B. (2015). Opiekunowie w rezyliencji. *Studia Poradownicze / Counselling*, 4, 122–127.
- Czerepaniak-Walczak, M. (2001). Zaangażowanie, jego wymiary i konsekwencje. *Człowiek – Terażniejszość – Edukacja, nr specjalny: Normatywizm – etyczność zaangażowanie. Współczesne dyskusje o praktyczności pedagogiki*, 139–145.
- Gwiżdż, M. (2001). Rezyliencja i praktyka uważności, czyli jak budować odporność psychiczną dzieci i młodzieży. W: B. Majerek, A. Domagała-Kręcioch (red.), *Kategorie (nie)obecne w edukacji: wychowanie, kształcenie, rozwój* (s. 73–90). Impuls.
- Giddens, A. (2001). *Nowoczesność i tożsamość*. PWN.
- Hessen, S. (1997). *Podstawy pedagogiki. Dzieła wybrane* (t. 1). Wydawnictwo Akademickie Żak.
- Hobfoll, S. E. (2006). *Stres, kultura i społeczeństwo*. GWP.
- Junik, W. (2011). Zjawisko rezyliencji – wybrane problemy metodologiczne. W: W. Junik (red.), *Resilience – teoria – badania – praktyka* (s. 53–58). Parpamedia.
- Kemmis, S., McTaggard, R. (2009). Uczestniczące badania interwencyjne. Działania komunikacyjne i sfera publiczna. W: N. C. Denzin, Y. S. Lincoln (red.), *Metody badań jakościowych* (t. 1, 775–831). PWN.
- Kostyło, L. (2011). Przesłanie pedagogii uciśnionych Paola Freire. *Forum Oświatowe*, 2(45), 7–26.
- Lewin, K. (2010). Badania w działaniu a problemy mniejszości. W: H. Červinková, B. D. Gołębiak (red.), *Badania w działaniu. Pedagogika i antropologia zaangażowane* (5–18). Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej.
- Mathews, G. (2005). *Supermarket kultury*. PIW.
- Masten, A. S. (2014). *Ordinary magic: Resilience in development*. Guilford Press.
- Nęcka, E., Orzechowski, J., Szymura, B. (red.). (2006). *Psychologia poznawcza*. PWN.
- Ogińska-Bulik, N., Jurezyński, Z. (2011). Prężność u dzieci i młodzieży: charakterystyka i pomiar – Polska skala SPP 18. *Polskie Forum Psychologiczne*, 16(1), 7–28.
- Oleś, P. (2011). *Psychologia człowieka dorosłego*. PWN.
- Radlińska, H. (1961). *Pedagogika społeczna*. Seria „Pisma Pedagogiczne”, t. 1 Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
- Reason, P., Bradbury, H. (2006). *Handbook of Action Research*. Sage.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial Resilience and Protective Mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316–331.
- Theiss, W. (1984). *Radlińska*. Wiedza Powszechna.

- Uchnast, Z. (1997). Prężność osobowa. Empiryczna typologia i metoda pomiaru. *Roczniki Filozoficzne*, 45(4), 27–51.
- Waller, M. (2001). Resilience Ecosystemic Context: Evolution of the Concept. *American Journal of Orthopsychiatry*, 71, 290–297.
- Witkowski, L. (red.) (2014). *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przelomie dwoistości w humanistyce*. Wydawnictwo Impuls.
- Wołodźko, E. (2010). Badania w działaniu. Refleksja – wiedza – emancypacja. W: Kędzierska, H., (red.), *Jakościowe inspiracje w badaniach edukacyjnych* (107-120). Wydawnictwo UWM.