Akademia WSB
Dąbrowa Górnicza, Cieszyn, Olkusz, Żywiec, Kraków

mgr Karolina Spałek

Edukacja nieformalna rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego

Rozprawa doktorska napisana pod kierunkiem
dr hab. Agnieszki Stopińskiej-Pająk, prof. AWSB

Dąbrowa Górnicza 2026

Akademia WSB
Dąbrowa Górnicza, Cieszyn, Olkusz, Żywiec, Kraków

OŚWIADCZENIE PROMOTORA ROZPRAWY DOKTORSKIEJ

Oświadczam, że rozprawa doktorska pt. „**Edukacja nieformalna rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego**” autorstwa **mgr Karoliny Spałek** została przygotowana pod moim kierunkiem i stwierdzam, że spełnia ona warunki do przedstawienia jej w postępowaniu o nadanie stopnia naukowego.

Data ..... Podpis promotora pracy .....

mgr Karolina Spałek Dąbrowa Górnicza, ……..

.....

.....

OŚWIADCZENIE

Świadoma odpowiedzialności prawnej oświadczam, że złożona rozprawa doktorska pt.: „**Edukacja nieformalna rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego**” została napisana przeze mnie samodzielnie.

Równocześnie oświadczam, że rozprawa doktorska nie narusza praw autorskich w rozumieniu ustawy z dnia 4 lutego 1994 roku o prawie autorskim i prawach pokrewnych (Dz. U. 1994, nr 24, poz. 83) oraz dóbr osobistych chronionych prawem cywilnym.

Ponadto rozprawa doktorska nie zawiera informacji i danych uzyskanych w sposób nielegalny i nie była wcześniej przedmiotem innych procedur urzędowych związanych z uzyskaniem dyplomów lub tytułów zawodowych uczelni wyższej.

Wyrażam również zgodę na udostępnianie rozprawy doktorskiej bez wynagrodzenia dla celów badawczych lub poznawczych Biblioteki Akademickiej Akademii WSB im. prof. J. Altkorna, z zastrzeżeniem, że udostępnianie to następować będzie wyłącznie na miejscu, w siedzibie Biblioteki.

.....

podpis doktoranta

SPIS TREŚCI

Wstęp ……..……5
Rozdział 1: Edukacja nieformalna dorosłych w ponowoczesności 12
1.1. Filozoficzne, kulturowe i społeczne wymiary przejścia od nowoczesności do ponowoczesności oraz miejsce człowieka w rzeczywistości ponowoczesnej 12
1.2. Edukacja nieformalna jako odpowiedź na dynamikę przemian społecznych XXI wieku 43
1.3. Teoretyczne koncepcje uczenia się dorosłych: wymiar biograficzny, doświadczeniowy i transformatywny 63
Rozdział 2: Poradnictwo w rzeczywistości ponowoczesnej wobec wyzwań współczesnego człowieka 73
2.1. Poradnictwo i poradoznawstwo: konceptualizacja i interdyscyplinarne perspektywy 73
2.2. Ewolucja roli wsparcia specjalistycznego w kształtowaniu jakości życia człowieka 88
2.3. Poradnictwo jako przestrzeń edukacji nieformalnej dorosłych 110
Rozdział 3: Poradnictwo logopedyczne jako przestrzeń wsparcia i edukacji współczesnego rodzica.....116
3.1. Poradnictwo w logopedii – krytyczna analiza literatury przedmiotu 116
3.2. Wyzwania poradnictwa logopedycznego: perspektywa teoretyczna i praktyczna 124
3.3. Miejsce rodzica w poradnictwie logopedycznym: wymiary edukacji nieformalnej 143
Rozdział 4: Metodologiczne podstawy badań własnych 163
4.1. Paradygmat badawczy 163
4.2. Przedmiot badań.....167
4.3. Cele badań.....169
4.4. Pytania badawcze.....170
4.5. Metoda badań i technika badawcza 171
4.6. Charakterystyka uczestników i uczestniczek badania 176

4.7. Procedura badawcza i analiza materiału badawczego 184
4.8. Etyka prowadzonych badań 186
Rozdział 5: Trajektorie zmian w edukacji nieformalnej rodziców podczas poradnictwa logopedycznego 188
5.1. Punkt zwrotny: kryzys jako początek trajektorii edukacyjnej rodziców 188
5.2. Emocjonalna dynamika: przemiany uczuć rodziców na ścieżce terapii logopedycznej dziecka 193
5.3. Mozaika źródeł i praktyk: wielowymiarowość trajektorii uczenia się poprzez poradnictwo logopedyczne 201
Rozdział 6: Wiedza – praktyka – emocje. Doświadczenia edukacyjne rodziców korzystających z poradnictwa logopedycznego 223
6.1. Dynamika nabywania wiedzy: ewolucja kompetencji rodzicielskich wobec trudności z mową dziecka 224
6.2. Ewolucja potrzeb edukacyjnych: przemiany oczekiwań rodziców w procesie poszukiwania pomocy logopedycznej 234
6.3. Transformacja ról rodzicielskich: doświadczenia uczestnictwa w terapii logopedycznej dziecka 250
Zakończenie 256
Bibliografia 279
Wykaz tabel 304
Streszczenie 305
Abstract 307

WSTĘP

Edukacja dorosłych jest niczym wrzosowisko – to porównanie kilkukrotnie pojawi się na stronach niniejszej rozprawy doktorskiej[1]. Wrzosowisko, pozornie surowe i jednolite, przy zatrzymaniu się i spojrzeniu bliżej odsłania niezwykłe bogactwo i różnorodność kolorów, form życia, zapachów. Podobnie jest z edukacją dorosłych – z daleka wydaje się procesem jednorodnym, w rzeczywistości jednak jest złożoną przestrzenią, pełną indywidualnych ścieżek rozwoju, nieoczywistych momentów zachodzenia procesu uczenia się, a także osobistych przemian.

Edukacja dorosłych rozumiana poprzez pryzmat metafory wrzosowiska, szczególnie w kontekście poradnictwa logopedycznego, jest przestrzenią, w której proces uczenia się zachodzi w sposób niezaprzeczalny, choć często nie jest nazwany, ustrukturowany i sformalizowany. W literaturze przedmiotu edukację dzieli się na edukację formalną, pozaformalną i nieformalną. Edukację formalną stanowi system edukacji, szkoły, uniwersytety oraz inne formy, realizujące system kształcenia. W granicach edukacji pozaformalnej mieszczą się kursy dokształcające, wszelkiego rodzaju formy edukacji poszerzające wiedzę, lecz znajdujące się poza edukacją formalną. W zakresie edukacji nieformalnej, niemieszczącej się w ramach edukacji formalnej i pozaformalnej, rozumie się sposób samodzielnego zdobywania wiedzy[2] – ściśle związany z życiem codziennym, całożyciową edukacją, o szczególnym znaczeniu dla rozwoju kompetencji osobistych i społecznych[3]. To tu, w ramach najbardziej nieuchwytnej[4] z rodzajów edukacji,

---

[1] Porównanie to wywodzi się z prac Richarda Edwardsa, zob. R. Edwards, *Beyond the moorland? Contextualising lifelong learning*, „Studies in the Education of Adults" 2006, nr 38. W polskiej literaturze do tego porównania sięga między innymi Zofia Szarota oraz Hanna Solarczyk-Szwec, zob. Z. Szarota, *Zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych w perspektywie uczenia się w dorosłości*, „Pedagogika Społeczna" 2019, nr 2; zob. H. Solarczyk-Szwec, *O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym – przegląd konceptualizacji*, „Edukacja" 2024, nr 3.

[2] Zob. W. Stęchły, *Edukacja formalna wobec edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Analiza komplementarności instytucjonalnej w kontekście zintegrowanego systemu kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2021, s. 7–9.

[3] Zob. H. Solarczyk-Szwec, *O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym – przegląd konceptualizacji*, „Edukacja" 2024, nr 3.

[4] Zob. M. Malewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2001, nr 2; zob. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice,* Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010, s. 74–75. Zob. H. Solarczyk-Szwec, *O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym. Przegląd konceptualizacji*, „Rocznik Andragogiczny" 2024, nr 3.

znajduje się przestrzeń edukacji odbywającej się w procesie poradnictwa logopedycznego: pozbawiona sztywnych ram formalnych, systemu ocen i procesu certyfikacji, stanowiąca fundament dla sukcesu dziecka w terapii logopedycznej, a także niedocenione źródło rozwoju samego rodzica. W pracy spotykają się więc trzy obszary: wiedza z zakresu andragogiki, poradnictwa oraz logopedii. Pierwsza z nich dostarcza ram teoretycznych do rozumienia, w jaki sposób zdobywają wiedzę, uczą się rodzice; poradnictwo podkreśla znaczenie relacji pomocowej oraz podkreśla rolę doradczą w momentach kryzysowych; logopedia wnosi wiedzę specjalistyczną dotyczącą zaburzeń komunikacji oraz metod terapeutycznych. W gabinecie logopedycznym te trzy perspektywy spotykają się, tworząc złożoną rzeczywistość, w której rodzic staje się uczestnikiem procesu edukacyjnego poszukującym porady w krytycznym momencie swojego życia.

Wrzosowisko, by mogło rozkwitać w całej swojej różnorodności i bogactwie, wymaga odpowiednich warunków do swojego wzrostu. Podobnie dzieje się z edukacją nieformalną rodziców, która potrzebuje odpowiedniego środowiska, aby mogła przynosić efekty. Sposobów zdobywania przez osoby dorosłe wiedzy i umiejętności dostarczają koncepcje uczenia się – one stały się również podstawą teoretyczną moich badań naukowych. Pierwszą z nich jest uczenie się z własnej biografii Petera Alheita; drugą uczenie się przez doświadczenie Petera Jarvisa; trzecią jest transformatywne uczenie się Jacka Mezirowa. Teoria Petera Alheita koncentruje się na biograficznym uczeniu się, w czasie którego jednostka aktywnie konstruuje swoją tożsamość poprzez nadawanie znaczeń własnym doświadczeniom życiowym. Teoria Petera Jarvisa koncentruje się na dysonansie pomiędzy biografią a doświadczeniem, co jest zalążkiem uczenia się i zmiany, która dotyka człowieka. Koncepcja Jacka Mezirowa opisuje transformatywne uczenie się jako proces krytycznej refleksji nad interpretacją własnych doświadczeń, co prowadzi do transformacji perspektyw i zmiany myślenia. Wszystkie te trzy koncepcje łączy postrzeganie uczenia się osób dorosłych jako procesu zakorzenionego w doświadczeniu życiowym. Każda z nich jednak kładzie nacisk na inne aspekty tego procesu, co czyni je komplementarnymi w rozumieniu uczenia się osób dorosłych, a w tym przypadku – rodziców.

W edukacji nieformalnej rodziców różne aspekty świadomego i nieuświadomionego uczenia przeplatają się wzajemnie wraz ze sposobami zdobywania wiedzy i informacji, co więcej – przeplatają się wraz z różnego rodzaju formami motywacji. Motywacja do uczenia

się osób dorosłych jest zupełnie inna niż u dzieci: głównymi przyczynami są czynniki związane z projektowaniem kariery oraz życiem zawodowym, ale także reagowaniem na zmiany zachodzące w otaczającej nas rzeczywistości. W przypadku osób, które mają już ustabilizowaną sytuację życiową, motywacja do uczenia się nowych rzeczy wynika albo z potrzeby wewnętrznego rozwoju, albo – na co wskazuje Alicja Kargulowa – z kryzysu, problemu, który pojawił się w życiu, a który należy rozwiązać – i drogą do jego rozwiązania jest zdobycie określonej wiedzy i/lub umiejętności[5].

Temat edukacji osób dorosłych nie jest w literaturze zjawiskiem nowym, podobnie jak temat poradnictwa, które współcześnie osiąga bezprecedensową popularność. Michał Rusinek dość ironicznie pisze o tym: *Być może wydaje nam się, że nie umiemy żyć, że nie poradzimy sobie sami i będziemy potrzebować czyichś wskazówek (...). Uważamy się za niedorajdy, czyli osoby, które potrzebują porad w każdej dziedzinie życia. Jesteśmy niedorajdami, bo jesteśmy od porad uzależnieni*[6]. Uwypuklenie absurdalności sytuacji, w której ludzie nie ufają własnym umiejętnościom i przekonaniom, obnaża paradoks naszych czasów. Chodzi jednak nie tylko o nadmierne poleganie na cudzej opinii (zamiast zaufaniu własnej), a o krytykę kultury nadmiernego poradnictwa. Z jednej strony świadczy to o naturalnej potrzebie wsparcia w podejmowaniu decyzji, z drugiej – co jest spójne z moimi zawodowymi obserwacjami – może wskazywać na pogłębiający się kryzys sprawczości oraz samodzielności decyzyjnej współczesnego człowieka.

Dynamika zmian transformującej rzeczywistości wymaga od człowieka nieustannego rozwoju, uczenia się, nabywania wiedzy i kompetencji, jednocześnie przytłaczając go w decyzyjności podejmowanych działań. Osoby dorosłe, w tym rodzice, zawieszeni są w pewnego rodzaju paradoksie: z jednej strony informacje i wiedza są dostępne na wyciągnięcie ręki, z drugiej strony nie każdy te informacje potrafi wykorzystać w praktyczny, użyteczny i wartościowy dla siebie sposób, ponieważ wykorzystanie ich staje się wyzwaniem. W kontekście poradnictwa logopedycznego paradoks ten staje się niezwykle wyraźny: rodzice dzieci z trudnościami w zakresie komunikowania się i mowy poszukują nie tylko specjalistycznych porad, ale także przestrzeni do nauki, zrozumienia i osobistego rozwoju. Niektórzy z nich potrzebują przewodnika po tym fragmencie wrzosowiska, jakim

[5] Zob. A. Kargulowa, *O teorii i praktyce poradnictwa*, Warszawa 2007.
[6] M. Rusinek, *Niedorajda, czyli co nam radzą poradniki*, Agora, Warszawa 2019, s. 7.

jest wiedza logopedyczna – kogoś, kto pomoże przekształcić dostępne informacje w wiedzę praktyczną, dostosowaną do potrzeb ich własnego dziecka.

Współczesność to także epoka dylematów i wyzwań, o której pisali między innymi Zygmunt Bauman i Zbyszko Melosik. Dylematy te dotyczą różnych obszarów: życia społecznego, rozwoju technologicznego, własnej tożsamości. W obszarach lokujących jednostkę w otaczającym ją świecie oraz definiujących jej tożsamość mieści się rola związana z rodzicielstwem, wzięciem odpowiedzialności za własne dziecko oraz umożliwieniem mu jak najlepszego startu w (niepewną) przyszłość.

Kryzys – to słowo mogące opisać sytuację, w której znajdują się rodzice doświadczający problemów związanych z wychowaniem dziecka, jego zdrowiem, edukacją, a także rozwojem mowy. Jest to moment przełomowy, w którym dotychczasowe zasoby wiedzy, umiejętności i strategie działania okazują się niewystarczające wobec wyzwań, jakie niesie ze sobą zaburzenie komunikacji językowej dziecka. Kryzys ten ma charakter nie tylko emocjonalny, ale także poznawczy, jednak staje się punktem wyjścia do procesu edukacji nieformalnej. Termin *kryzys* będzie pojawiał się w dwóch aspektach: w odniesieniu do cech ponowoczesności, na przykład jako kryzysu wartości, o czym pisze Zbyszko Melosik, oraz w odniesieniu do doświadczeń narratorów jako motywu przełomowego, który jest czynnikiem wyzwalającym proces uczenia się, na co zwracają uwagę Maria Przetacznik-Gierowska, Hanna Solarczyk-Szwec oraz Alicja Kargulowa.

Lata mojego doświadczenia zawodowego sprawiły, że dostrzegam wśród rodziców ogromną potrzebę posiadania wiedzy – zarówno na tematy ogólne, dotyczące rozwoju mowy, jak i w tematyce bardziej sprecyzowanej, dotyczącej trudności ich własnych dzieci. Od dawna otrzymywałam od rodziców sygnały, że terapia logopedyczna skoncentrowana jest na edukacji i wsparciu dzieci, pomijając często w procesie rolę rodzica; nie chodzi tu wyłącznie o niedostateczny przekaz informacji dotyczący dziecka, jego potrzeb, sukcesów i form wsparcia, ale również o zaopiekowanie rodzica przeżywającego różnorodne emocje. Rodzice w obliczu problemu szukają wiadomości w Internecie, jednak to nie zawsze (na co zwrócę uwagę przy okazji analizy przeprowadzonych badań) jest wystarczające i przynosi oczekiwane ukojenie. W odpowiedzi na te zapytania stworzyłam portal logotorpeda.com oraz uczestniczyłam w lokalnych projektach mających na celu budowanie rzetelnej bazy

informacji wśród rodziców[7]. Zarówno odsłony stron internetowych, jak i zainteresowanie wykładami potwierdzają, że istnieje zapotrzebowanie na poradnictwo logopedyczne.

Tymczasem, o ile istnieje wiedza o edukacji osób dorosłych i wiedza o poradnictwie samym w sobie, o tyle brakuje skonkretyzowanej wiedzy z dziedziny związanej z poradnictwem logopedycznym. Wiedza logopedyczna – interdyscyplinarna wiedza o człowieku – rozwija się intensywnie, ale już poradnictwo logopedyczne – mniej. Zauważam istnienie luki – owa luka w systemie poradnictwa logopedycznego, związana z potrzebą zaopiekowania rodzica, dostarczenia mu odpowiednich informacji, ale również dostrzeżenia jego roli w procesie terapeutycznym jego dziecka, stała się inspiracją do podjęcia tematu edukacji nieformalnej rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego.

Główną motywacją podejmowanego tematu jest jego praktyczny charakter: dotyczy obszaru, w którym codziennie funkcjonuję, a który może choć fragmentarycznie wypełnić lukę w istniejących badaniach naukowych. W centrum literatury logopedycznej znajduje się dziecko lub pacjent z jego problemami, natomiast rola i doświadczenie rodziców oraz ich proces edukacyjny pozostają na marginesie. Kierując się własnym doświadczeniem, zauważam, że terapia logopedyczna dzieci nie powinna ograniczać się wyłącznie do pracy terapeutycznej z dzieckiem. Dopiero od niedawna zaczęto się interesować emocjami rodzica oraz jego oczekiwaniami związanymi z terapią logopedyczną. Coraz częściej podejmowany jest w literaturze wątek zaangażowania rodzica w terapię logopedyczną, o czym świadczą pojawiające się publikacje na ten temat[8]. Zaangażowanie rodzica nie jest niczym nowym w terapii logopedycznej – temat był wielokrotnie podejmowany w literaturze, jednak za każdym razem był on poruszany z perspektywy trudności dziecka, dotyczył jąkania oraz pracy z osobami z niepełnosprawnościami, a rola rodzica była przeważnie traktowana instrumentalnie.

Moim celem jest spojrzenie nie tylko na wąski aspekt grupy rodzicielskiej, definiowany poprzez trudność logopedyczną dziecka, ale na całokształt doświadczeń rodzica, który zauważa problem z mową u swojej pociechy. Gdy podejmowałam temat poradnictwa logopedycznego i edukacji nieformalnej rodziców, diagnoza logopedyczna nie miała dla mnie

[7] Prowadziłam cykl autorskich wykładów dla rodziców w Tarnogórskim Centrum Kultury w 2024 roku.

[8] Godne uwagi są publikacje wydawnictwa Pareo: *Przedszkolak w potrzebie* oraz *Widzę cię. Kocham cię. Jesteś dla mnie ważny*. Zob. *Przedszkolak w potrzebie*, red. J. Pałasz, Czary Mary, Września 2022; zob. J. Pałasz, *Widzę cię. Kocham cię. Jesteś dla mnie ważny*, Czary Mary, Września 2025.

znaczenia (choć rodzice w wywiadach opowiadają o szerokim spektrum trudności u swoich dzieci). Interesujące dla mnie były indywidualne historie rodziców, ich doświadczenia, emocje, przeżycia, trudności, z którymi przyszło się zmierzyć, oraz sposoby radzenia sobie (to ważne: najpierw próbowali radzić sobie sami), zanim skorzystali z porady logopedycznej. Interesujący dla mnie był również rodzaj i forma poradnictwa, z którego skorzystali narratorzy i narratorki, oraz ich opinie na tematy związane bezpośrednio z poradnictwem logopedycznym. Ze względu na indywidualny i biograficzny charakter badań zdecydowałam się na podejście jakościowe. Za pomocą wywiadu narracyjnego wysłuchałam niesamowitych, indywidualnych historii, obfitujących w sinusoidy emocji.

Celem niniejszej pracy jest przede wszystkim dokonanie opisowej charakterystyki edukacji nieformalnej rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego. Pobocznymi celami, które chcę zrealizować poprzez analizę materiału badawczego, jest wskazanie potrzeb i oczekiwań rodziców poszukujących porad u logopedy, a także przedstawienie doświadczeń rodziców, którzy korzystali (lub nadal korzystają) z poradnictwa logopedycznego. Zebrany materiał zarysował mi pewien obraz pomocy logopedycznej, z której czerpią rodzice. Pokazuje on poradnictwo logopedyczne z perspektywy jego adresata – rodzica, którego dziecko ma problem z komunikowaniem się i mową. Obraz poradnictwa logopedycznego wynikający z oczekiwań oraz poziomu zadowolenia rodziców może stać się punktem wyjścia do wyznaczenia kierunku rozwoju poradnictwa logopedycznego w Polsce, które moim zdaniem – w porównaniu z poradnictwem logopedycznym w sformalizowanej strukturze literatury anglojęzycznej – dopiero się rozwija. Chciałabym wykorzystać zgormadzoną wiedzę teoretyczną oraz dane z badań do stworzenia zaleceń dla logopedów, które zastosowane podczas budowania relacji logopedy z rodzicem przyczynią się do skuteczniejszego osiągania celów w terapii logopedycznej dziecka.

Niniejsza praca składa się z sześciu rozdziałów oraz zakończenia. Pierwszy rozdział zawiera analizę edukacji nieformalnej dorosłych w kontekście ponowoczesności, egzystencjalne wyzwania człowieka dorosłego i współczesnego rodzicielstwa, a także rolę edukacji nieformalnej jako odpowiedzi na dynamikę przemian społecznych XXI wieku. W rozdziale drugim znajduje się analiza poradnictwa we współczesności, przedstawienie ewolucji roli wsparcia specjalistycznego w kształtowaniu jakości życia człowieka oraz ukazanie poradnictwa jako przestrzeni edukacji nieformalnej osób dorosłych. Rozdział trzeci

omawia poradnictwo logopedyczne jako przestrzeń wsparcia i edukacji współczesnego rodzica, jest tu zaprezentowana analiza literatury przedmiotu w zakresie poradnictwa w logopedii oraz określenie miejsca rodzica w procesie poradnictwa logopedycznego. Czwarty rozdział to część metodologiczna, ugruntowująca podstawy teoretyczne niezbędne przy analizie i interpretacji materiału badawczego. Rozdział piąty i szósty są natomiast poświęcone analizie materiału empirycznego. Rozdział piąty analizuje trajektorie zmian w edukacji nieformalnej rodziców: ukazuje kryzys jako punkt zwrotny, opisuje emocjonalną dynamikę przemian uczuć rodziców oraz przedstawiając wielowymiarowość trajektorii uczenia się. Rozdział szósty koncentruje się na triadzie wiedzy, praktyki i emocji w doświadczeniach edukacyjnych rodziców korzystających z poradnictwa logopedycznego, analizując dynamikę nabywania wiedzy i ewolucję kompetencji rodzicielskich wobec napotkanych trudności, a także charakteryzując transformację ról rodzicielskich w całym procesie. W zakończeniu zostało zamieszczone podsumowanie oraz wnioski z badań, które są równocześnie odpowiedzią na pytania badawcze.

Mam nadzieję, że moja rozprawa doktorska będzie inspiracją dla środowiska terapeutycznego i przyczyni się do zmiany postrzegania roli rodzica w terapii logopedycznej poprzez podkreślenie jego podmiotowości – rozumianej jako aktywne uczestnictwo, świadome współdecydowanie oraz emocjonalne zaangażowanie w proces terapeutyczny, a także zwróci uwagę na znaczenie emocji i przeżyć rodziców, które – odpowiednio zaopiekowane – mogą znacząco wpłynąć na sukces edukacyjny i komunikacyjny dziecka. Podmiotowość rodzica w terapii logopedycznej oznacza nie tylko zauważenie jego obecności, ale uznanie go za partnera i współtwórcę procesu terapeutycznego, którego doświadczenia, potrzeby i emocje mają kluczowe znaczenie dla efektywności terapii logopedycznej oraz budowania relacji, która będzie wspierała całościowy rozwój dziecka.

ROZDZIAŁ 1: EDUKACJA NIEFORMALNA DOROSŁYCH W PONOWOCZESNOŚCI

Dyskurs na temat różnic między nowoczesnością a ponowoczesnością stanowi jeden z kluczowych obszarów badań w naukach społecznych i humanistycznych końca XX i początku XXI wieku. Pisząc o edukacji nieformalnej dorosłych, rodziców – a więc o zjawisku z zakresu andragogiki – nie sposób nie odnieść się do kontekstu społecznego, historycznego i kulturowego. Aby dokładnie opisać zjawisko edukacji nieformalnej w epoce ponowoczesności, należy przeanalizować to, z czym ponowoczesność kontrastuje w kontekście nowoczesności. Przedstawienie różnic w zakresie przemian społecznych, kulturowych i filozoficznych pozwoli zrozumieć zjawiska, które ukształtowały współczesny świat oraz funkcjonowanie człowieka, a co za tym idzie – wpłynęły na postrzeganie rodzicielstwa i pełnienie funkcji rodzica oraz, co jest tematem niniejszej pracy, stworzy podstawę teoretyczną do dalszych rozważań na temat edukacji nieformalnej rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego.

1.1. Filozoficzne, kulturowe i społeczne wymiary przejścia od nowoczesności do ponowoczesności oraz miejsce człowieka w rzeczywistości ponowoczesnej

Doświadczanie nowoczesności przez człowieka w literaturze jawi się jako stawianie czoła konsekwencjom postępu technologicznego: uprzedmiotowienia, ubezwłasnowolnienia, dezintegracji czy wyobcowania jednostki[9]. Człowiek dorosły, choć ma system wartości i zasad, dzięki którym może nadać sens swojemu życiu, jest podporządkowany nie tylko jednostkowo, ale również społecznie normom racjonalności, które Ryszard Nycz nazywa racjonalistycznym projektem modernizacji narzucającym *naturę projektu i ideologię (metanarrację) postępu*[10].

Geneza i ewolucja pojęć nowoczesności i ponowoczesności odzwierciedla przemiany w sposobie myślenia o świecie, społeczeństwie i człowieku. Terminy te, choć niejednoznaczne, pozostają kluczowymi narzędziami konceptualnymi w naukach społecznych i humanistycznych.

---

[9] Zob. R. Nycz, *O nowoczesności jako doświadczeniu – uwagi na wstępie*, [w:] *Nowoczesność jako doświadczenie*, (red.) R. Nycz, A. Zeidler-Janiszewska, Universitas, Kraków 2006, s. 9.
[10] Zob. tamże, s. 9–10.

Nowoczesność[11] to termin odnoszący się nie tylko do sfery idei i filozofii, ale też do każdej z dziedzin życia człowieka. W sferze politycznej nowoczesność przyniosła ze sobą powstanie państw narodowych i rozwój demokracji; idea suwerenności ludu, trójpodziału władzy czy powszechnych praw wyborczych to charakterystyczne cechy nowoczesnych systemów politycznych[12]. Ekonomia nowoczesna to przede wszystkim kapitalizm przemysłowy i związane z nim rewolucja przemysłowa, masowa produkcja oraz rozwój rynków finansowych – wszystko to są przejawy nowoczesnego podejścia do gospodarki. Nowoczesność przyniosła też nowe formy organizacji pracy, takie jak fabryki czy biurokracja, opisane m.in. przez Maxa Webera w jego dziele *Gospodarka i społeczeństwo*[13]. W sferze społecznej nowoczesność to procesy związane z urbanizacją, industrializacją i sekularyzacją. Tradycyjne struktury społeczne uległy rozpadowi, na ich miejscu pojawiły się nowe formy organizacji życia zbiorowego, a odzwierciedleniem tych zjawisk było powstanie klasy robotniczej, emancypacja kobiet czy rozwój ruchów społecznych. Kultura nowoczesna to kultura masowa, ale także awangarda artystyczna: z jednej strony stała się ona dostępna, skomercjalizowana, a z drugiej – cechowała się ciągłym dążeniem do innowacji i eksperymentu. Wyrazem nowoczesnego dążenia do ciągłego przekraczania granic i kwestionowania zastanych form został modernizm, obecny zarówno w sztuce czy literaturze, jak i architekturze. Rozwój nauk, specjalizacja dyscyplin, instytucjonalizacja badań – to wszystko to cechy nowoczesnego podejścia do wiedzy. Jednocześnie postęp technologiczny, który można ująć w klamrze „od maszyny parowej po komputer", radykalnie zmienił rzeczywistość człowieka. W sferze edukacji nowoczesność przyniosła powszechny system szkolnictwa, standaryzację programów nauczania i ideę kształcenia ustawicznego. Wiedza stała się kluczowym zasobem, a edukacja – narzędziem społecznej mobilności. Te

[11] Termin *nowoczesność*, początkowo używany w kontekście odróżnienia chrześcijańskiej teraźniejszości od pogańskiej przeszłości, z czasem zaczął oznaczać ogólnie *nowe czasy* w opozycji do starożytności. Filozofowie tacy jak Immanuel Kant czy Georg Wilhelm Friedrich Hegel rozwinęli koncepcję nowoczesności jako projektu emancypacyjnego, którego celem było wyzwolenie człowieka spod władzy tradycji i przesądów. *Nowoczesność* jest więc terminem dla epoki historycznej obejmującej okres mniej więcej od połowy XIX wieku do lat 50. XX wieku. Definicja w *Modi Meorandi. Leksykon kultury pamięci* podaje zaś, że istnieją źródła uznające za początek nowoczesności przełom oświeceniowy, a jej koniec umiejscawiając w teraźniejszości lub w przyszłości, co zwykle jest określane terminem *ponowoczesność*. Zob. M. Saryusz-Wolska, *Nowoczesność*, [w:] *Modi Memorandi. Leksykon kultury pamięci,* red. M. Saryusz-Wolska, R. Traba, Scholar, Warszawa 2014, s. 503.

[12] Paradoksalnie nowoczesność to także epoka totalitaryzmów, które wykorzystywały nowoczesne techniki organizacji i kontroli społecznej.

[13] Zob. M. Weber, *Gospodarka i społeczeństwo: zarys socjologii rozumiejącej*, PWN, Warszawa 2002.

wszystkie wspomniane zmiany, które przyniosła ze sobą nowoczesność, wpłynęły również na sferę prywatną człowieka, w tym na jego rozwój, a także nawiązywanie i utrzymywanie relacji międzyludzkich.

Warto zauważyć, że manifestacje nowoczesności nie są jednolite ani uniwersalne. Różne społeczeństwa i kultury zaadaptowały nowoczesne idee i praktyki w różnym stopniu i na różne sposoby, a zmiany te ukształtowały świat, w którym żyjemy[14]. Zrozumienie ich jest kluczowe dla analizy współczesnych zjawisk społecznych i kulturowych niezależnie od tego, czy określane będą mianem nowoczesnych, ponowoczesnych, czy jeszcze inaczej.

W literaturze można spotkać różnorodne terminy odnoszące się do względnie podobnego okresu w dziejach, który określić można świadomością dotyczącą konsekwencji życia w nowoczesności. Zygmunt Bauman, polski socjolog i filozof, równolegle z terminem *płynna nowoczesność* stosuje termin *ponowoczesność*[15]. W twórczości Anthony'ego Giddensa, brytyjskiego socjologa, pojawia się *późna nowoczesność*[16], a w dziełach niemieckiego socjologa i teoretyka społecznego Ulricha Becka – *druga nowoczesność*[17]. Różnice terminologiczne wynikają z indywidualnych perspektyw badawczych i sposobów interpretacji współczesnych przemian społecznych – każdy z wymienionych socjologów skupia się na nieco innych aspektach rzeczywistości społecznej, co znajduje odzwierciedlenie w używanej przez nich terminologii[18]. Nowoczesność stała się synonimem epoki rozwoju i rewolucji przemysłowej. Niektóre z prezentowanych przez nich rozważań są sobie bliskie, inne prezentują proces z zupełnie innych perspektyw. Rozważania na temat nowoczesności i ponowoczesności, różnic między nimi oraz problematyki związanej z okresem przemian obecne są zarówno w literaturze światowej, jak i na gruncie literatury

[14] Zob. H. Solarczyk-Szwec, *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Wprowadzenie w problematykę*, „Rocznik Andragogiczny" 2013, nr 20.

[15] Można to zaobserwować w licznych publikacjach Zygmunta Baumana, zob. Z. Bauman *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006; Z. Bauman, *Ponowoczesność, czyli dekonstrukcja nieśmiertelności*, „Kultura Współczesna" 1996, nr 1–2; Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000; Z. Bauman, T. Leoncini, *Płynne pokolenie*, Czarna Owca, Warszawa 2018.

[16] Zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2010; A. Giddens, *Konsekwencje nowoczesności*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

[17] Zob. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004; U. Beck, A. Giddens, S. Lasch, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, PWN, Warszawa 2009.

[18] Zob. M. Saryusz-Wolska, *Nowoczesność*, [w:] *Modi Memorandi…*, s. 504.

polskiej. Aby przedstawić tło dla rozważań teoretycznych i późniejszych badań, sięgnę do tekstów Jeana-François Lyotarda, Anthony'ego Giddensa, Ulricha Becka oraz polskich twórców, których reprezentować będą Zygmunt Bauman, Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek oraz Natalia Hatalska**.**

Pojęcie *ponowoczesności* pojawiło się w drugiej połowie XX wieku, a jego geneza wiąże się z narastającym krytycyzmem wobec założeń nowoczesności. Filozofowie i socjologowie zaczęli kwestionować linearną wizję postępu, uniwersalizm wartości i wielkie narracje charakterystyczne dla myśli nowoczesnej. Jean-François Lyotard, uznawany za jednego z ojców postmodernizmu, w dziele *Kondycja ponowoczesna* ogłosił „koniec wielkich narracji" charakterystycznych dla nowoczesności. Według Lyotarda uniwersalne założenia nowoczesnej nauki i filozofii, takie jak oświeceniowa idea postępu, marksistowska wizja emancypacji klasy robotniczej oraz inne teorie wyjaśniające świat, przestały być wiarygodne w różnorodnym, pluralistycznym świecie. Dotychczasowa wiedza o świecie, która była spójna i jednorodna, została podzielona na części z uwagi na różne perspektywy i wiele możliwości interpretacji zjawisk[19]. Anthony Giddens przedstawił w swoich dziełach koncepcję ponowoczesności rozumianej nie jako zerwanie z nowoczesnością, ale jako jej zaostrzenie, radykalizacja. Giddensowska *późna nowoczesność* charakteryzuje się intensyfikacją procesów zapoczątkowanych w epoce nowoczesnej, stanowiąc niejako kontinuum procesów już rozpoczętych[20]. Ulrich Beck posługuje się terminem *drugiej nowoczesności* lub *refleksyjnej nowoczesności*[21]. Teorie nowoczesności Becka koncentrują się na transformacji społeczeństwa przemysłowego w społeczeństwo ryzyka, w której ryzyko jest rozumiane jako nieodwracalne zagrożenie życia ludzi, zwierząt i roślin o globalnym charakterze. Przyczyną ryzyka są zmiany techniczno-ekonomiczne, przez które zarządzanie za pomocą tradycyjnych instytucji stało się współcześnie niemożliwe[22]. Zygmunt Bauman w książce *Płynna nowoczesność*[23] przedstawił koncepcję, według której ponowoczesność charakteryzuje się „płynnością" struktur społecznych i indywidualnych tożsamości, co lokuje

[19] Zob. J.F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Fundacja Aletheia, Warszawa, 1997, s. 28–30.
[20] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość…*, s. 19–20.
[21] Zob. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.
[22] Zob. M. Dobrowolska, *Ulrich Beck: społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar" 2002, „Chowanna" 2004, t. 1, s. 195–196.
[23] Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.

się w opozycji do „stałości" epoki nowoczesnej. Owa „płynność" dotyczy właściwie wszystkich sfer związanych z człowiekiem: społeczeństwa, kultury, ekonomii. Złożona i wielowymiarowa koncepcja ponowoczesności opiera się przede wszystkim na płynności i zmienności. Poszczególne aspekty *płynnej nowoczesności* zostały poddane szczegółowym rozważaniom w licznych innych publikacjach Zygmunta Baumana, takich jak *Wspólnota*, *Życie na przemiał*, *Razem osobno* czy *Płynne życie*.

Choć terminologia w tym zakresie jest niejednoznaczna, to może się wydawać, że celem jest samo zauważanie zmian, które się dokonały i dokonują nadal w ciągu ostatnich kilkudziesięciu lat. Andrzej Szahaj w swojej książce napisał: *W moim przekonaniu nie jest istotne, czy okres ten nazwiemy ponowoczesnością, późną nowoczesnością, czy jakoś inaczej, ważne jest, aby ową odmienność umieć uchwycić*[24]. Markus Lipowicz w opracowaniu *Problem z „ponowoczesnością": pusty spór formalny czy zmiana charakteru egzystencji ludzkiej?*[25] napisał, że *„ponowoczesność" nie jest jeszcze jakąś nową epoką, lecz ruchem myśli, który usiłuje wyciągnąć ostateczne konsekwencje z decentralizacji kultury zachodniej*[26]. Jak pisze M. Lipowicz w podsumowaniu rozważań dotyczących terminologii, transformacja kultury zachodniej z ery nowoczesnej w ponowoczesną przynosi fundamentalne przeobrażenie samej istoty „bycia-w-świecie-społecznym". W obliczu tej zmiany najbardziej podstawowe aspekty codziennego życia człowieka stają pod znakiem zapytania, a dotyczy to takich sfer jak struktura rodzinna, wierzenia religijne, miłość czy polityka. To, co wydawało się najbardziej znajome i stabilne – instytucje, praktyki oraz dyskursy – jest niepewne i niestabilne. Lipowicz cytuje Michela Foucaulta, piszącego o „sypkości gruntów", który odzwierciedla głęboką niepewność i płynność, jaka cechuje ponowoczesne społeczeństwo. Tradycyjne struktury i wartości, które kiedyś stanowiły solidne podstawy naszego funkcjonowania w świecie, ulegają obecnie rozmyciu i redefinicji[27].

Etap przejścia od nowoczesności do ponowoczesności jest pełen nowych trudności, ale równocześnie szans. Jak pisze Hanna Solarczyk-Szwec, *sytuacja przełomu jest okazją do*

[24] A. Szahaj, *Ponowoczesność i postmodernizm dla średniozaawansowanych*, PWN, Warszawa 2021, s. 19.
[25] M. Lipowicz, *Problem z „ponowoczesnością": pusty spór formalny czy zmiana charakteru egzystencji ludzkiej?*, „Analiza i Egzystencja" 2014, nr 26.
[26] Tamże, s. 132.
[27] Tamże, s. 133.

uwolnienia się od czynników blokujących rozwój i dokonania modernizacyjnego skoku w oparciu o nowe czynniki rozwoju, do których zalicza się m.in. rozwój kapitału społecznego. Transformacja ostatnich dwudziestu lat opierała się w głównej mierze na społecznym kapitale adaptacyjnym – uzupełniającym wytworzony wcześniej kapitał przetrwania. Dziś należy inwestować w społeczeństwo o silnym kapitale rozwojowym, które charakteryzuje otwartość na postawy, poglądy i pomysły innych, zdolność do współpracy – ale także dynamiczna innowacyjność i kreatywność. Drogą do rozwoju tego typu kapitału jest rozwijanie kompetencji, szczególnie tych o charakterze emancypacyjno-krytycznym[28]. Wcześniejszy okres cechowała więc adaptacja, aktualnie zaś priorytetem powinien być rozwój, co będzie miało realny wpływ na kształtowanie rzeczywistości. W związku z tym koncepcja kapitału społecznego wpisuje się w szeroki kontekst edukacji dorosłych i uczenia się przez całe życie.

Głównym obszarem dotyczącym człowieka w epoce wyzwań jest problem związany z kryzysem, poszukiwanie tożsamości, podejmowanie prób określania samego siebie. Wydaje się to niezwykle trudne w obliczu kultury indywidualizmu i konsumpcjonizmu, nowych wyzwań i trudności związanych głównie z rozwojem technologicznym. W kontekście tych problemów kształtują się relacje w rodzinie i w szerszym społeczeństwie. Człowiek, stawiając czoła nowym wyzwaniom i problemom, doświadcza coraz to nowych sytuacji. To one są przyczyną do uczenia się, co zostanie opisane w kolejnych rozdziałach.

Postęp technologiczny, który jest owocem ludzkiej pomysłowości i innowacyjności, znacząco poprawił jakość i długość ludzkiego życia, jednocześnie stawiając człowieka w obliczu dylematów, z jakimi nie spotykał się wcześniej w swojej historii[29]. Zmiana paradygmatu społecznego, która dokonała się w ciągu ostatnich lat, wpływa na sposób, w jaki ludzie kształtują swoją tożsamość, jakie mają oczekiwania wobec systemu edukacji czy instytucji pomocowych. Pojawiają się nowe wyzwania i problemy, które wcześniej nie istniały: czy wraz z rozwojem technologicznym ludzie zostaną pozbawieni pracy? W jakich obszarach ludzie będą potrzebni bardziej niż sztuczna inteligencja? W jaki sposób ludzie, którzy żyją dłużej, mogą pozostać aktywni zawodowo i dłużej pracować? Jakie działania należy podejmować, aby zapewnić godne życie osobom starszym w przypadku

[28] H. Solarczyk-Szwec, *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian…*, s. 26.
[29] Zob. A.J. Scott, L. Graton, *Nowe długie życie*, Znak, Kraków 2023.

niepowodzenia systemu emerytalnego? Jak wobec dalszego postępu będą kształtowały się modele rodziny i więzi społeczne? Jak wykorzystywać możliwości, które daje postęp technologiczny, przy jednoczesnym uchronieniu się przed jego szkodliwym wpływem?[30] Jak piszą Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek, *od kilkudziesięciu lat życie nasze przebiega w atmosferze tymczasowości, w oczekiwaniu jakiejś fundamentalnej zmiany wywracającej do góry nogami zastany przez nas porządek – lub w poszukiwaniu mniej lub bardziej „ostatecznych" wartości, które pozwolą nam na transcendencję poczucia absurdu istnienia. Co jeszcze dziwniejsze, owe zmiany rzeczywiście następują – jednak nie wyczerpują niespokojnego oczekiwania*[31]. Egzystencjalny paradoks współczesności to życie w zawieszeniu, tymczasowości, które utrzymuje się pomimo zachodzących przemian.

Zmiana w technologii informacyjnej dokonała się praktycznie w ciągu jednego pokolenia[32]. Krytyka nowoczesności kreśli obraz czasów, w jakich ludzie dorastają, żyją, pracują, tworzą relacje i związki, a także wychowują dzieci. Analiza różnic między nowoczesnością a ponowoczesnością dotyczy szeregu kluczowych aspektów: struktur społecznych, tożsamości indywidualnej i zbiorowej, wiedzy, kultury i sztuki, ekonomii i polityki, rozwoju technologicznego. W tych obszarach funkcjonują ludzie ze swoimi problemami oraz wyzwaniami.

Pierwszym z nich jest kryzys tożsamości. Jest to jedna z najczęściej wymienianych w literaturze cech charakteryzujących nowoczesność. Jest to też cecha związana bezpośrednio z pojmowaniem człowieka: definiowaniem i samookreślaniem, stawiająca

[30] W obliczu postępu technologicznego i towarzyszących mu przemian społecznych obserwujemy fascynujące zjawisko ewolucji priorytetów w zakresie jakości życia. Współczesne społeczeństwo, charakteryzujące się wydłużającym się okresem aktywności zawodowej oraz wzrostem długości życia, coraz większą wagę przywiązuje do popularyzacji wiedzy wykraczającej poza tradycyjne koncepcje długowieczności i zdrowia fizycznego. Obecnie szczególnego znaczenia nabiera promowanie strategii mających na celu utrzymanie wysokiego poziomu aktywności psychicznej. Ta zmiana paradygmatu odzwierciedla rosnące zrozumienie kompleksowej natury dobrostanu człowieka, gdzie sprawność umysłowa jest postrzegana jako kluczowy element pełnowartościowego i satysfakcjonującego życia w każdym wieku. Tendencja ta nie tylko ilustruje adaptację społeczeństwa do zmieniających się warunków życia i pracy, ale również podkreśla rosnącą świadomość znaczenia holistycznego podejścia do zdrowia i rozwoju osobistego, co przejawia się na przykład w pojawiających się na rynku publikacjach: zob. A.J. Scott, L. Graton, *Nowe długie życie*, Znak, Kraków 2023. W kontekście edukacji dorosłych zjawisko to otwiera nowe perspektywy dla badań i praktyk andragogicznych, skupiających się na rozwijaniu kompetencji poznawczych i emocjonalnych w różnych fazach dorosłości.

[31] Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Impuls, Kraków 2009, s. 14.

[32] Zob. Z. Bauman, T. Leoncini, *Płynne pokolenie*…, s. 42.

punkt odniesienia do interpretacji świata i wydarzeń, które dzieją się wokół jednostki[33]. Według Zygmunta Baumana w płynnej nowoczesności trudno o samookreślenie, szczególnie kiedy życie staje się „projektem" do realizacji, a nie wynika z autentyczności i spontaniczności. Człowiek raz po raz podejmuje kolejne próby zdefiniowania samego siebie, co prowadzi do nieustannego poszukiwania i usiłowania samookreślania, a towarzyszącą emocją pozostaje niepewność. Role społeczne, które wcześniej były jasno określone, dzisiaj według Baumana *cierpią z powodu swojej bieżącej formy, towarzyszy im niepewność co do słuszności wyborów i niepokój z uwagi na ciągłe wątpliwości odnośnie do innych opcji*[34], czego konsekwencją jest królowanie niepewności jako dominującego odczucia związanego z definiowaniem własnej tożsamości[35].

Krytycznie do problemu związanego z tożsamością podchodzi również Anthony Giddens. Twierdzi on, że w epoce ponowoczesnej tożsamość jednostki staje się „refleksyjnym projektem". Oznacza to, że ludzie aktywnie konstruują swoją tożsamość, dokonując wyborów spośród wielu dostępnych opcji i stylów życia. Giddens pisze również o świadomości swojej tożsamości: *Osoba, której tożsamość jest w miarę stała, ma poczucie ciągłości biograficznej, a więc jest w stanie odnieść się refleksyjnie do przebiegu własnego życia i, mniej lub bardziej wyczerpująco, zrelacjonować je innym*[36]. Metaforyczny „kokon ochronny" zabezpiecza poczucie własnej wartości oraz spójność tożsamości jednostki, która ma poczucie sprawczości oraz szacunek do samego siebie.

Problem kryzysu związanego z tożsamością poruszają również Zbyszko Melosik oraz Tomasz Szkudlarek w pracy *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*. Zwracają oni uwagę na to, że życie to pozornie nieskończone możliwości, które dają tylko poczucie „swobody stania się kimkolwiek". Owe „stawanie się kimś" nie definiuje „stawania się

---

[33] Temat kryzysu tożsamości poruszają w wielu swoich dziełach Zygmunt Bauman (zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006; Z. Bauman, *Płynny lęk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008; Z. Bauman, *Ponowoczesność, czyli dekonstrukcja nieśmiertelności*, „Kultura Współczesna" 1996, nr 1–2. Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000; Z. Bauman, T. Leoncini, *Płynne pokolenie*, Czarna Owca, Warszawa 2018), Anthony Giddens (zob. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2010), Ulrich Beck (zob. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka,* Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004), Zbyszko Melosik i Tomasz Szudlarek (zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Impuls, Kraków 2009) oraz w publikacjach zbiorowych, zob. *Tożsamość, nowoczesność, stereotypy*, (red.) R. Dopierała, K. Kaźmierska, Wydawnictwo NOMOS, Kraków 2012.

[34] Z. Bauman, T. Leoncini, *Płynne pokolenie*…, s. 48.

[35] Zob. tamże.

[36] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość…*, s. 30–31.

sobą", jest więc to tylko złudne poczucie dążenia do określonego celu, jakim jest poszukiwanie polegające na określeniu swojej tożsamości[37]. Według autorów tożsamość jest zależna od miejsca i czasu jej społecznego konstruowania, podkreślają oni prowizoryczny, ambiwalentny i dynamiczny charakter tożsamości[38]. Zwracają uwagę na zmianę w postrzeganiu własnego „ja" w przeszłości i teraz, w ponowoczesności. W przeszłości tożsamość była łatwiejsza do określenia[39], tymczasem *ponowoczesność zmieniła reguły gry: dziś trudno (...) stwierdzić, który typ tożsamości dominuje w sposób jednoznaczny. (...) Procesy dyscyplinowania tożsamości zostały rozluźnione lub nawet w swoisty sposób „odwrócone". Dyscyplinowanie typowe dla epoki nowoczesnej, oparte na zasadzie „musisz być taki a taki", zastąpione zostało – w społeczeństwach konsumpcji – zasadą „możesz być każdy"*[40]. Kultura popularna staje się źródłem tożsamości: w dokonanej analizie Z. Melosik i T. Szkudlarek podkreślają rosnącą rolę kultury popularnej w samym kształtowaniu tożsamości. Media i konsumpcjonizm stają się istotnymi czynnikami wpływającymi na sposób, w jaki jednostki postrzegają siebie i świat[41].

Joanna Tokarska-Bakir zwróciła uwagę na problem odroczenia dorosłości, wynikający z pozostawania w ramach edukacji formalnej i pozaformalnej[42]. Uczestniczenie w licznych kursach oraz szkoleniach jest według autorki tekstu pozostawaniem w sytuacji szkolnej, która rozumiana w tym aspekcie jako sytuacja symulująca życie, stopniowo staje się rzeczywistością. Konsekwencją takiego utrzymującego się stanu jest przepaść pomiędzy doświadczaniem a oczekiwaniami, co z kolei powoduje niepokój[43]. Uwagę temu aspektowi poświęcił również Peter Alheit, prezentując swoją krytyczną koncepcję społeczeństwa uczącego się[44]. Nawiązują do tego również spostrzeżenia Augustyna Bańki, który podkreśla

---

[37] Zob. tamże, s. 89.
[38] Zob. tamże, s. 58.
[39] Przedstawiane tożsamości wojownika, pracownika-robotnika, biurokraty, pozytywisty, gentlemana, wyznawcy, romantyka – według Z. Melosika i T. Szkudlarka być może są to rekonstrukcje podręcznikowo-historyczne, które łatwiej oceniać z perspektywy historii. Zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja…*, s. 59.
[40] Tamże, s. 59.
[41] Zob. tamże, s. 56.
[42] Zob. J. Tokarska-Bakir, *„Zanik doświadczenia": diagnoza antropologiczna*, [w:] Nowoczesność jako doświadczenie, (red.) R. Nycz, A. Zeidler-Janiszewska, Universitas, Kraków 2006, s. 122.
[43] Zob. tamże.
[44] Zob. P. Alheit, *Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się". Podejście* krytyczne, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2004, nr 28.

we współczesnym społeczeństwie żądzę wiedzy oraz żądzę posiadania – obydwie, zarówno wiedza, jak i posiadanie, są równorzędne dla posiadania władzy i dobrobytu[45].

Można odnieść wrażenie, że kryzys związany z tożsamością koreluje z innymi problemami wymienionymi i opisanymi dalej w niniejszym rozdziale: dominacją indywidualizmu, konsumpcjonizmem, brakiem punktu odniesienia, problemem z zaufaniem i utrzymywaniem relacji, wreszcie obecnością wielu czynników ryzyka i niepewności, co skutkuje życiem w poczuciu obezwładniającego lęku[46].

Ponowoczesność charakteryzuje się fragmentaryzacją rzeczywistości społecznej i kulturowej, co przyczynia się do rozwoju koncepcji indywidualizmu. Nadmiar możliwości człowieka dotyczących wyborów może prowadzić do dezorientacji i niepewności. Według Baumana niepewność *rujnuje współczesne więzi międzyludzkie*[47], a oddziałują na to płynność relacji, brak długoterminowych zobowiązań, indywidualizacja ryzyka, konsumpcyjne podejście do związków, lęk przed zależnością, kryzys zaufania czy ciągła zmiana, która staje się normą w ponowoczesności. Baumanowska koncepcja ponowoczesności przedstawia obraz społeczeństwa, w którym dominuje indywidualizm[48]. Tradycyjne więzi społeczne tracą na znaczeniu, są coraz słabsze, a ludzie sami definiują swoje role poprzez swoje własne „ja". Każda jednostka jest odpowiedzialna za kształtowanie własnej tożsamości i biografii. Zaobserwować można wyraźny upadek modelu autorytetu, o czym Bauman pisze: *Autorytet przyciąga nowych naśladowców, ale w świecie niepewności i chronicznie niedookreślonych celów to właśnie liczba naśladowców stwarza (lub zastępuje) autorytet*[49]. W obliczu swoistej ekspozycji jednostki – odsunięcie kolektywnego „my" zastępowanego indywidualistycznym „ja" – można zaobserwować kryzys wspólnoty, gdzie tradycyjne formy bycia razem i budowania więzi ulegają osłabieniu, a nawet rozpadowi. Nowe formy powstające w miejscu starych są krótkotrwałe, chwilowe, oparte bardziej na „transakcyjności" relacji i wspólnych interesach niż dotychczasowych wartościach wspólnych. Pojawia się napięcie między pragnieniem wolności a potrzebą przynależności.

---

[45] Zob. A. Bańka, *Pomoc psychologiczna wobec potrzeb rozwojowych jednostek i wyzwań współczesności*, [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, (red.) M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 16–17.
[46] Zob. Z. Bauman, *Płynny lęk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.
[47] Z. Bauman, T. Leoncini, *Płynne pokolenie*…, s. 50.
[48] Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*…, s. 58–59.
[49] Tamże, s. 104.

Pomiędzy pragnieniem niezależności a potrzebą przynależności znajduje się jeszcze kategoria podporządkowania. O przerażającej wizji podporządkowania człowieka czemuś, co znajduje się wyżej – *inny człowiek, firma, rząd, maszyna, system*[50] – pisał w latach 40. XX wieku Norbert Wiener, nazywany ojcem cybernetyki[51]. Uznawał on za czysto teoretyczną wizję, gdzie ludzie, niczym szczury w klatce Skinnera, znajdują się w ogromnej, kontrolowanej przestrzeni umożliwiającej sterowanie społeczeństwem. Natalia Hatalska jako kontrapunkt do tej teorii sprzed pięćdziesięciu lat wskazuje zwykłą, współczesną codzienność, w której ludzie wcale nie muszą znajdywać się w klatce – wystarczy, że każdy z nich ma stały dostęp do Internetu i mediów społecznościowych[52]. Pisze: *Być może więc nie sterują nami (jeszcze) ultrainteligentne istoty, ale z pewnością sterują nami spółki technologiczne. Żyjemy w stworzonej przez nich symulacji i sytuacja ta – wraz ze stopniowym przechodzeniem do świata lustrzanego – będzie się tylko nasilać*[53]. Na to podporządkowanie zwraca także uwagę Ryszard Nycz: *podporządkowanie życia jednostkom abstrakcyjnie mierzonego czasu, funkcjonalnej organizacji przestrzeni, pojmowanie własnego losu w kategoriach racjonalnego mikroprojektu, określonego przez instytucjonalizowane role i sankcjonowane społecznie scenariusze zachowaniowe*[54]. Zauważa on sprzeczność: z jednej strony człowiek jest aktywny, ma umiejętność refleksyjnej autokontroli, jest zdolny do samodzielnego działania, ale jednocześnie na tę aktywność wpływają czynniki o charakterze makro[55]. Uświadomienie sobie tej „pułapki" wywołuje w człowieku szereg negatywnych doświadczeń związanych z konfliktem, kryzysem, wykluczeniem. Jak zauważa dalej we wstępie do

[50] N. Hatalska, *Wiek paradoksów. Czy technologia nas ocali?*, Znak, Kraków 2021, s. 52.

[51] Norbert Wiener był amerykańskim matematykiem i filozofem. Interesowało go, w jaki sposób wzajemnie oddziałują na siebie ludzie i komputery. Prace Wienera przyczyniły się do rozwoju takich dziedzin jak robotyka, sztuczna inteligencja. Interesująca, z perspektywy współczesności, wydaje się jego publikacja *Cybernetyka, czyli sterowanie i komunikacja w zwierzęciu i maszynie*, PWN, Warszawa 1971. Zob. N. Hatalska, *Wiek paradoksów…*, s. 52.

[52] Zob. tamże, s. 54–55.

[53] Tamże, s. 55.

[54] R. Nycz, *O nowoczesności jako doświadczeniu…*, s. 10.

[55] Ryszard Nycz wymienia konkretnie: *jego [człowieka] aktywność uwarunkowana jest w decydującym stopniu siecią społecznych, politycznych, dyskursywnych praktyk, wpisanych w instytucje życia codziennego, czego efektem bywało m.in. podporządkowanie (a w istocie stłumienie) przez racjonalną samoświadomość tego wszystkiego, co mogłoby podważyć jej władzę: a więc przede wszystkim tego, co cielesne, popędowe, emocjonalne, nacechowane wartościowaniem… toteż w konsekwencji doświadczenie, z jakim mamy do czynienia w tym przypadku, bywa z reguły doświadczeniem konfliktu, szoku, przymusu, kontroli, represji, ekskluzji, pozostawiającym traumatyczne ślady we wrażliwości jednostki.* R. Nycz, *O nowoczesności jako doświadczeniu…*, s. 10.

Nowoczesności jako doświadczenia, emocje te stopniowo się osłabiają lub upłynniają: *nabierają pewnej samodzielności, stając się pomału cechami nowego rodzaju doświadczenia (...), jakie staje się udziałem człowieka we współczesnym (późnonowoczesnym czy ponowoczesnym) świecie*[56]. Czy więc człowiek akomoduje się do doświadczanych kryzysów, które z czasem traktuje już jako swoje, znane, czy może tracą one na swoim znaczeniu, gdy codzienność dostarcza kolejnych, nowych wyzwań? Problem związany z dualizmem postępu technologicznego można potraktować jako metaforę i odnieść ją do innych podobnych sytuacji: technologia pozwala rozwiązać jakiś problem, jednocześnie generując kolejny[57].

Pojawiają się głosy, że ponowoczesność sprzyja „wysypowi" jednostek o narcystycznej strukturze psychiki. Pojawia się termin hiperindywidualizmu, który od indywidualizmu różni poziom koncentracji na sobie jako „centrum świata"[58]. Jak pisze Andrzej Szahaj, o ile w indywidualizmie punktem odniesienia dla poczucia własnej wartości były grupy społeczne (poprzez budowanie szacunku dla siebie, wartości, dumy), o tyle w przypadku hiperindywidualizmu punktem odniesienia do własnej osoby staje się ona sama. Hiperindywidualizm jest bazą do rozpowszechniania kultury narcyzmu, gdzie wartość opiera się na miłości do samego siebie i przekonaniu o własnej wyjątkowości[59]. Postępująca technologizacja sprzyja tworzeniu się społeczeństwa osamotnionego, gdzie trudno stworzyć bliskie, znaczące relacje z innymi; o wizji „społeczeństwa narcystycznego" pisze również Natalia Hatalska, która wskazuje, że nastawienie „wielkościowe" to tylko przykrywanie niskiego poczucia własnej wartości, wewnętrznej pustki, różnych słabości, poczucia niższości i wstydu, co jednak stanowi zagrożenie w relacji z innymi ludźmi z uwagi na traktowanie ich w sposób przedmiotowy[60].

Ulrich Beck zwraca uwagę na indywidualizację i fragmentaryzację tożsamości, a także kryzys dotychczasowych „wielkich narracji" (o których także pisał Jean-François Lyotard). Podobnie jak Anthony Giddens wskazuje on na refleksyjność, która staje się cechą obecnych czasów – drugiej nowoczesności. Dzięki niej społeczeństwo jest bardziej świadome swoich działań, czynów, potrafi przewidywać konsekwencje, ale jednocześnie refleksyjność jest

[56] R. Nycz, *O nowoczesności jako doświadczeniu…*, s. 11.
[57] N. Hatalska, *Wiek paradoksów…*, s. 97.
[58] Zob. A. Szahaj, *Ponowoczesność i postmodernizm…*, s. 90–91.
[59] Zob. Tamże, s. 91.
[60] Zob. N. Hatalska, *Wiek paradoksów…*, s. 114–116.

źródłem krytyki i redefiniowania struktur społecznych. Człowiek codziennie staje przed koniecznością ciągłych wyborów tożsamościowych, mając do dyspozycji wiele opcji, ale pozostaje zdany głównie na siebie. Podejmowane wybory kształtują biografię i tożsamość człowieka, który – z uwagi na dynamicznie rozwijające się czasy – nie może liczyć na tradycyjne, sprawdzone wcześniej rozwiązania, a to w rezultacie niesie ze sobą zwiększone ryzyko i niepewność dla jednostki.

W książce stanowiącej dialog między Zygmuntem Baumanem a Thomasem Leoncinim zostaje poruszony problem rozmycia granicy pomiędzy sferą prywatną a publiczną. Według Leonciniego fakt udostępniania prywatnych problemów nie czyni ich problemami innych[61]. W tej samej publikacji Zygmunt Bauman mówi o tym, że *pojawienie się Internetu nagle urzeczywistniło nasze marzenia o sławie, ale oferując nam dążenie do realizacji, jednocześnie uczyniło je niemal obowiązkowym, chociaż szansa na faktyczne zdobycie sławy jest taka jak trafienia szóstki w lotku*[62]. I choć wybrzmiewają krytyczne głosy dotyczące „przerysowania tożsamości", stosowania tożsamości jako „lejtmotywu" nowoczesności[63], to nie sposób nie zauważyć, że w dobie, kiedy tak mocno w zachodniej cywilizacji triumfuje jednostka jako „ja", indywidualizm, który dowodzi wyjątkowości człowieka, stawia na autonomię, jej samostanowienie oraz priorytetyzację osobistych celów i aspiracji,

[61] Zob. Z. Bauman, T. Leoncini, *Płynne pokolenie*…, s. 10.

[62] Tamże, s. 41.

[63] Jednym z takich głosów jest Wolfgang Reinhard, który napisał, że tożsamość stała się obecnie na tyle modnym i wszechobecnym pojęciem, że nabrało ono „oślizgłej semantyki słowa gumy", które może znaczyć wszystko i nic. Zob. W. Reinhard, *Życie po europejsku. Od czasów najdawniejszych do współczesności*, Warszawa 2009, cyt. za: M. Bieńko, *Tożsamość jako refleksyjna narracja współczesności w obszarze prywatnych i publicznych doświadczeń jednostki*, [w:] *Tożsamość, nowoczesność, stereotypy*, (red.) R. Dopierała, K. Kaźmierska, Wydawnictwo NOMOS, Kraków 2012, s. 251. Niezwykle ciekawy wydaje się również głos Marka Czyżewskiego, który krytykuje m.in. Giddensa za nadmierne operowanie terminem „tożsamość", zob. M. Czyżewski, *Dyskursy tożsamościowe w nauce i życiu społecznym*, [w:] *Tożsamość, nowoczesność, stereotypy*, (red.) R. Dopierała, K. Kaźmierska, Wydawnictwo NOMOS, Kraków 2012, s, 106–107. W artykule tym Marek Czyżewski wskazuje, że procesy związane z globalizacją działy się wcześniej niż te przypisywane nowoczesności; równolegle ze zmianami globalizacyjnymi postępowały zmiany tożsamościowe, które Czyżewski lokuje w trzech obszarach: *kształtowania się tożsamości mniej lub bardziej uniwersalnych (kosmopolitycznych) lub do uniwersalizmu aspirujących; upowszechnienia tożsamości „mieszanych" (mówi się tu, nierzadko z nutą apologii, o „ludziach pogranicza" lub procesach „kreolizacji" i „hybrydyzacji"); i wreszcie powstawania różnorodnych form mniej lub bardziej intencjonalnie zaprojektowanego, lokalnego i wspólnotowego oporu wobec tendencji kosmopolitycznych i dyfuzyjnych (od pielęgnowania tożsamości regionalnych po renesans narodowego szowinizmu*). M. Czyżewski, *Dyskursy tożsamościowe w nauce i życiu społecznym*, [w:] *Tożsamość, nowoczesność, stereotypy*, (red.) R. Dopierała, K. Kaźmierska, Wydawnictwo NOMOS, Kraków 2012, s. 107.

poszukiwanie tożsamości i określenie jej kryzysu stoją na pierwszym miejscu w koncepcjach prezentowanych przez socjologów poruszających temat nowoczesności i ponowoczesności.

Przeżywanie i doświadczanie codzienności przez człowieka jest również inne niż wcześniej, co zauważa Zygmunt Bauman: nie ma już spójnej narracji życiowej, co było typowe dla przedstawicieli wcześniejszej epoki. Zamiast tego występuje fragmentaryzacja doświadczenia, a życie jest podzielone na wiele niepowiązanych ze sobą obszarów, w których człowiek wchodzi w różne role. Taka fragmentaryzacja doświadczenia przekłada się na fragmentaryzację tożsamości i wiąże się z kryzysem tożsamości. „Życie" traci na spontaniczności – pojawia się racjonalizacja, wszystkie zjawiska należy logicznie uzasadnić; co więcej, „racjonalny wybór", jak pisze Bauman, oznacza *dążenie do zaspokojenia bez ponoszenia konsekwencji, a zwłaszcza bez ponoszenia odpowiedzialności za owe konsekwencje*[64]. W zmianach, które dokonują się płynnie w nowoczesności, często nawet niezauważalnie dla pojedynczych jednostek, rzeczywistość przynosi ze sobą nowe ryzyka, nowe niepewności. Sama zmiana jest brakiem stabilizacji, a tradycyjne metody ochrony i radzenia sobie z trudnymi sytuacjami nie sprawdzają się w obliczu zupełnie nowych zagrożeń.

O wzroście znaczenia nowego rodzaju ryzyka oraz niepewności pisze jednak nie tylko Zygmunt Bauman i wspomniany już wcześniej Ulrich Beck, ale również Anthony Giddens. Podkreśla on, że życie w epoce ponowoczesnej wiąże się z większym ryzykiem i niepewnością, a przyczyniają się do tego globalizacja, a także wzrost wiedzy i kontroli nad światem, który prowadzi do pojawienia się nowych form ryzyka, często o globalnym charakterze (na przykład zagrożenia ekologiczne). Giddens podkreśla znaczenie globalizacji jako procesu, który intensyfikuje relacje społeczne w skali światowej, obejmując również aspekty ekonomiczne, kulturowe, polityczne i technologiczne[65]. Zwraca także uwagę na zmiany w relacjach międzyludzkich w epoce ponowoczesnej, które stają się bardziej otwarte, oparte na wzajemności i dialogu, co prowadzi do demokratyzacji życia osobistego[66]. Demokratyzacja życia osobistego polega na dewaluacji patriarchatu, równości podmiotów w jednostkach społecznych (na przykład w rodzinie), co powinno przecież przekładać się na

[64] Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*…, s. 200.
[65] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*…, s. 16.
[66] Tamże.

stabilizację więzi i relacji. Paradoksalnie *zmagamy się dziś z plagą osamotnienia i że jest to problem globalny, świadczą dane statystyczne*[67]. Konsekwencjami osamotnienia są uszczerbki na zdrowiu (zależność samotności i otyłości[68]), skutki ekonomiczne (gromadzenie dóbr materialnych[69] czy też konsumpcjonizm), wpływ na inne relacje społeczne (osamotnienie jest zaraźliwe[70]) oraz trudność współtworzenia społeczności (egocentryzm i koncentracja na własnych interesach jako wartości nadrzędne[71]). Co jest przyczyną takiego osamotnienia? Hatalska w swojej książce przywołuje badania, które wskazują, że winne są media społecznościowe oraz dostęp do nowoczesnych technologii, w tym urządzeń mobilnych[72].

W koncepcji Giddensa ponowoczesność charakteryzuje się osłabieniem roli tradycji. Jednostki mają większą swobodę w kształtowaniu własnej tożsamości i stylu życia, co prowadzi do indywidualizacji i pluralizacji wzorców kulturowych. Przykładem sytuacji, która wprowadza niepokój, jest jednoczesne funkcjonowanie w dwóch światach – rzeczywistym i cyfrowym. Są one pełne paradoksów i często wzajemnie sobie przeczą: pomimo faktu, że ludzie łączą się w przestrzeni cyfrowej, w świecie rzeczywistym odczuwają samotność. W wirtualnym świecie urządzenie mobilne mają przyczynić się do zwiększenia wydajności pracy, a w świecie rzeczywistym przyczyniają się one do rozproszenia i utrudniają koncentrację uwagi. Celem technologii było zaoszczędzenie czasu, a w rzeczywistości ta sama technologia przyczynia się do zatracenia się i odbiera czas[73]. Natalia Hatalska zwraca jeszcze uwagę na pogłębienie się nierówności społecznych z uwagi na wykluczenie, jakiego doznają osoby bez dostępu do technologii[74]. Kolejnym ryzykiem są choroby cywilizacyjne oraz psychiczne. Jak akcentuje Zygmunt Bauman, *w płynnej nowoczesności znacznie wzrósł poziom lęku i depresji, ale epikurejska potrzeba niewidzialności prawie znikła (...), owa niewidoczność postrzegana dziś jako najgorsza „choroba" społeczna. Jeśli jesteś niewidoczny w sieci, twoje szanse na wspięcie się po*

[67] N. Hatalska, *Wiek paradoksów…*, s. 88.
[68] Temat analizuje Natalia Hatalska w rozdziale *Społeczne konsekwencje osamotnienia*, gdzie przywołuje badania naukowe na ten temat, zob. N. Hatalska, *Wiek paradoksów…,* s. 90.
[69] Zob. tamże.
[70] Zob. tamże, s. 91.
[71] Zob. tamże, s. 93–95.
[72] Zob. tamże, s. 97.
[73] Tamże, s. 61.
[74] Zob. tamże.

drabinie społecznej są niewielkie[75]. Zwraca się na to uwagę również w innych publikacjach dotyczących analizy współczesności[76]. Natalia Hatalska zastanawia się, czy funkcjonowanie na granicy dwóch światów jest *jedną z przyczyn, dla których społeczeństwa krajów rozwiniętych zmagają się dziś z epidemią zaburzeń lękowych i innych chorób o podłożu mentalnym*[77]. Hatalska w wspomina również o FOMO (ang. *fear of missing out*), czyli strachu przed tym, że coś człowieka ominie, jeśli przestanie on korzystać z urządzeń mobilnych mediów społecznościowych. Autorka zwraca uwagę na to, że dla wielu osób telefon jest pierwszą rzeczą, po którą sięgają po przebudzeniu, i zarazem ostatnią, na którą spoglądają przed zaśnięciem; co więcej, korzystają oni z urządzeń w sytuacjach intymnych lub ryzykownych dla własnego życia (na przykład podczas jazdy samochodem). Nowa forma zagrożenia, jaką stanowi FOMO, eksponuje dostępność człowieka przez całą dobę, przekładając się na odczuwanie frustracji i obciążenia emocjonalnego[78]. Niestety, przyszłość nie niesie poprawy w tym zakresie – ma ona być jeszcze bardziej skomplikowana[79].

Wszystko, co było dotąd przeżywane bezpośrednio, oddaliło się w przedstawienie – protestował cytowany przez Alaina Finkelkrauta Guy Debord[80], komentując wyparcie spektaklu przez telewizję. Wszystko stało się według niego dostępne i banalne, granice ulegają zatarciu. Opis przyjmowania przez oczy tego, co serwuje ekran, staje się metaforą współczesnego konsumpcjonizmu: *niezmienny i spójny świat rozprasza się w mnogości obrazów i nadmiarze informacji. W wieku wizualności spojrzenie traci swą dawną przewagę. Oko już nie kontempluje ani nie obserwuje, raczej pożera, pochłania, syci się, staje się rodzajem otworu gębowego*[81]. Za Joanną Tokarską-Bakir można stwierdzić, że nadmiar informacji blokuje wyższe funkcje psychiczne i intelekt, przez co na pierwszy plan wysunęła

---

[75] Z. Bauman, T. Leoncini, *Płynne pokolenie*…, s. 47.

[76] Uważam, że trzeba głośno mówić o tym, że te problemy dotyczą nie tylko dorosłych, ale również dzieci i nastolatków. Jean M. Twenge , autorka książki *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne i mniej szczęśliwe*, pisze: *W kwestii problemów zdrowia psychicznego nastąpiła znacząca zmiana na gorsze (…). Trendy są wyjątkowo spójne: samotności, objawów depresyjnych, epizodów depresji dłużej, lęku, przypadków samookaleczania i samobójstw odnotowujemy coraz więcej, głównie po 2011 roku*. Jean M. Twenge, *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne i mniej szczęśliwe,* Smak Słowa, Sopot 2019, s. 339.

[77] N. Hatalska, *Wiek paradoksów…*, s. 61.

[78] Tamże, s. 86.

[79] Tamże, s. 61.

[80] G. Debord, *społeczeństwo spektaklu*, Gdańsk 1998, s. 11, za: A. Finkelkraut, *Niewdzięczność. Rozmowa o naszych czasach*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2005, s. 212.

[81] Tamże, s. 122–123.

się fizjologia[82]. Zauważa ona paradoks, jaki przyniosła ze sobą technologia: *obrazek, który (...) miał nam zaoszczędzić tysiąca słów, faktycznie nas ich pozbawił*[83].

Dla Zygmunta Baumana konsumpcjonizm staje się motorem napędzającym społeczeństwo[84]. To, co jest konsumowane, kreuje jednostkę – ma wpływ na „ja" i jej wizerunek w społeczeństwie, którym również rządzi konsumpcjonizm. Pragnienia związane z posiadaniem i konsumowaniem są ciągle podsycane przez rynek i reklamę, a jednostka jest definiowana przez to, co nabywa i konsumuje. W tym kontekście pojawia się również pojęcie globalizacji: wszelkie granice tracą na znaczeniu, bo granice nie istnieją w obliczu przepływu towarów, kapitału i informacji. Lokalne, wcześniej dość hermetyczne społeczności i kultury są poddawane coraz większemu wpływowi globalnych trendów, do czego przyczynia się technologizacja. Bauman w *Płynnej nowoczesności* zwraca także uwagę na wykorzystanie zjawiska do ograniczenia wolności jednostek[85], zmienił się jedynie model zarządzania społeczeństwem. Bauman pisze, że miejsce przywództwa zajęło widowisko, a miejsce nadzoru – kuszenie. *Ten, kto ma władzę w eterze, ten ma władzę nad światem, decyduje o jego kształcie i obliczu*[86]. Dla Zbyszko Melosika i Tomasza Szkudlarka konsumpcjonizm jest narzędziem kształtowania własnego „ja" równocześnie z pozornym odczuwaniem wolności[87].

Według Andrzeja Szahaja konsumpcjonizm staje się obowiązkiem wszystkich, nie tylko klas wyższych, a napędzają go media i kultura masowa[88]. Za ich pomocą konsumpcjonizm staje się wręcz obowiązkiem ponowoczesnej jednostki, która w ten sposób określa swoje miejsce w hierarchii społecznej[89]. Paradoks polega na tym, że ludzie są przekonany o tym, że *w konsumpcji realizują swoją wolność, faktycznie poddają się kulturowo określonym wzorom konsumowania ściśle połączonym z dominującymi przekonaniami na temat dobrego życia, spełnienia, bogactwa i prestiżu*[90]. To efekt *ponowoczesnego miękkiego nadzoru*

[82] J. Tokarska-Bakir, *„Zanik doświadczenia"...*, s. 126.
[83] Tamże.
[84] Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*…, s. 113–117.
[85] Zob. tamże, s. 240.
[86] Tamże.
[87] Zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja…*, s. 96–98.
[88] Szahaj A., *Ponowoczesność i postmodernizm…*, s. 87–88.
[89] Tamże, s. 88.
[90] Tamże, s. 89.

i kontroli[91], realizowany poprzez świat reklamy, mediów, platform społecznościowych. Wpływ na zjawisko konsumpcjonizmu ma niewątpliwie kryzys tożsamości i poprzez niego realizowane porównywanie się z innymi, co wywiera *fatalny wpływ na psychikę ich uczestników, powodując depresje i frustracje, wynikające m.in. z powodu rodzącego się za ich pośrednictwem poczucia niższości*[92]. Z konsumpcjonizmem łączy się pośpiech, który jednocześnie ogranicza możliwość refleksji; pisze o tym Józef Kargul, twierdząc, że *życie konsumenta charakteryzuje się tym, że trzeba szybko się uczyć i błyskawicznie zapominać. Zapominanie jest równie istotne jak uczenie się, a może nawet od niego ważniejsze*[93]. Według Kargula wiedza jest towarem, ma więc wartość wtedy, kiedy jest potrzebna, a na dodatek się przeterminowuje[94].

Wątek poczucia wolności w ponowoczesności poruszyli również Zbyszko Melosik oraz Tomasz Szkudlarek, zrównując wolność do relacji społecznej, podobnie jak zrobił to Zygmunt Bauman[95]. Autorzy piszą: *pluralizm stał się faktem (...). Tysiące tytułów prasowych do wyboru, setki partii, do których można wstąpić, dziesiątki kanałów telewizyjnych, nieustanne apele o czynny udział w niezliczonych głosowaniach. Decentralizacja władzy. Śluby homoseksualistów. Kobiety na czele rządów. Pełna wolność? A jednak nie. Wydaje się, że w „poczuciu wolności" jednostek i grup, społeczeństw i ludzkości nic się nie zmieniło. Marzenie o wolności nadal jest aktualne i niezrealizowane. Nie czujemy się bardziej wolni (...), drażnią nas oferty programowe setek kanapowych partii politycznych*[96]. Dostrzegają oni tutaj dysonans pomiędzy wzrostem różnorodności społecznej a doświadczeniem indywidualnych jednostek, które pomimo tak wielu możliwości nadal nie czują się wyzwolone. Pluralizm nie przekłada się na poczucie wolności czy sprawczości, wręcz przeciwnie – doprowadza do przesytu i zobojętnienia na informacje, które docierają do odbiorców. Pojawia się paradoks: *Znowu (i zawsze) czujemy się zniewoleni – innym rodzajem zniewolenia (bardziej humanistycznym?). Nadal gorączkowo biegniemy przez życie*

[91] Tamże.
[92] Tamże, s. 90.
[93] J. Kargul, *O oświatę dorosłych w świecie kultury neoliberalizmu*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Materiały z II Zjazdu Andragogicznego*. Toruń 15–16.05.2013, (red.) E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec, A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo WSG, Warszawa–Bydgoszcz 2014, s. 62.
[94] Tamże.
[95] Zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja…*, s. 92.
[96] Tamże, s. 91.

i poszukujemy wolności ostatecznej. Nic z tego, osiągnięcie jednej formy wolności wywołuje głód kolejnej. Ta pierwsza staje się znaturalizowana – „już jest", brak tej kolejnej – wywołuje poczucie alienacji[97].

Na rosnącą rolę technologii informacyjnych w kształtowaniu ponowoczesnego społeczeństwa zwracał uwagę Jean-François Lyotard. Przewidywał, że wiedza stanie się głównym towarem w gospodarce, dostęp do informacji będzie kluczowym czynnikiem władzy, a technologie informacyjne zmienią sposób, w jaki myślimy i się komunikujemy. O tym pisał 30 lat później Bauman[98]. Z perspektywy roku 2025 mogę napisać, że odbiorniki telewizyjne zostają zastępowane coraz nowszymi modelami telefonów komórkowych z dostępem do sztucznej inteligencji, która nie tylko dostarcza informacji, ale daje użytkownikowi narzędzie do zmiany rzeczywistości: kreowania zdjęć, muzyki, a co więcej – prezentowania na zewnątrz „swojego" świata przez pryzmat ekranu i mediów społecznościowych; wchodzenia w role, które nie określają tożsamości, a są jedynie maską, którą użytkownik chce pokazać światu.

Jak wskazuje Thomas Leoncini, Internet daje złudzenie wyjątkowości[99]. Bauman podkreśla paradoks współczesnego świata, w którym człowiek znajduje się pomiędzy dwiema przestrzeniami – światem online i światem offline[100]. Tymczasem Natalia Hatalska zwraca uwagę na to, że próba pogodzenia ze sobą dwóch biegunów – świata online i offline – jest dla człowieka niezwykle wyczerpująca, ponieważ na poziomie poznawczym człowiek jest w stanie funkcjonować tylko w jednym, subiektywnym świecie[101]. Argumentem dla niej staje się teoria dysonansu poznawczego[102], zgodnie z którą człowiek stojący w obliczu informacji, przemyśleń lub zachowań niespójnych z nim samym odczuwa *nieprzyjemne napięcie psychiczne, które próbuje jak najszybciej wyeliminować (...), dlatego wewnętrzna spójność jest nam niezbędna do funkcjonowania w rzeczywistym świecie*[103]. Po prostu mentalny wysiłek, który człowiek musi podjąć, aby poradzić sobie z dwiema sprzecznymi

[97] Tamże.
[98] Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*…, s. 240.
[99] Zob. Z. Bauman, T. Leoncini, *Płynne pokolenie*…, s. 41.
[100] Zob. Tamże, s. 42–43.
[101] N. Hatalska, *Wiek paradoksów*..., s. 57.
[102] Zob. L. Festinger, *Teoria dysonansu poznawczego*, PWN, Warszawa 2007.
[103] N. Hatalska, *Wiek paradoksów*..., s. 58.

informacjami, gdy na dodatek obie mogą być prawdziwe, jest wyczerpujący[104]. I choć człowiek jest zaprogramowany do tego, aby w jednym momencie odbierać jedną rzeczywistość, świat jest konstruktem wielu różnych rzeczywistości, które mogą jednocześnie funkcjonować; przykładem może być przenikanie się świata rzeczywistego oraz cyfrowego, kiedy prowadząc samochód, można jednocześnie korzystać z wirtualnej mapy[105].

Zygmunt Bauman podkreśla ambiwalentny charakter nowoczesności. Z jednej strony przynosi ona wiele nowych możliwości, niesie ze sobą postęp i rozwój, z drugiej – wraz z możliwościami dostarcza nowych form zagrożenia, wykluczenia, alienacji i kryzysów. Ambiwalencja polega również na kształtowaniu wizerunku nowych czasów: z jednej strony tworzy porządek, otaczająca ludzi rzeczywistość jest poukładana, wręcz biurokracyjna, a z drugiej strony jest źródłem chaosu, niepewności, lęku i obaw przed podejmowaniem działania; ów lęk wynika z tego, że to, co wcześniej było znane i oswojone, teraz, w tym konkretnym momencie, staje się zupełnie inne. Człowiekowi brak punktu odniesienia, jest zawieszony w świecie pełnym dualizmów, biegunów. Nadchodzące zmiany wynikają między innymi, a może właśnie przede wszystkim, z technologizacji: *Narodzinom nowoczesności przyświecały gwiazdy przyspieszenia i podboju terytorialnego (...). Relacje między czasem a przestrzenią mały być odtąd zmienne, procesualne i dynamiczne, a nie jak dawniej – stabilne i statyczne*[106]. Zaczęło się od podboju przestrzeni, a więc rozwoju środków lokomocji, co pozwalało na oszczędność czasu oraz powiększenie obszaru ekspansji. To właśnie rozwój technologiczny przyczynił się do zmiany sposobu pracy, komunikowania się między ludźmi, ich form spędzania czasu wolnego. Paradoksalnie nic nigdy wcześniej nie zbliżyło tak do siebie ludzi, których dzieli duża odległość, a zarazem nic tak bardzo nie oddala od siebie ludzi będących blisko siebie. Technologizacja uwalnia ludzi pod względem geograficznym, komunikacyjnym, zawodowym, daje nowe środki i formy ekspresji, a jednocześnie prowadzi do nowych form kontroli społecznej, monitorowania i nadzorowania. Na brak stałych punktów odniesienia zwracają również uwagę Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek, ich zdaniem przyczynia się to do poczucia niepewności

[104] Tamże.
[105] Tamże, s. 60.
[106] Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*…, s. 175.

i zagubienia, trudności w budowaniu spójnej narracji tożsamościowej oraz wymaga ciągłego redefiniowania wartości i norm społecznych[107].

W obliczu rosnącej złożoności świata społecznego, w tym zwiększonej świadomości ryzyka, Giddens zwraca uwagę na potrzebę nowych form zaufania, szczególnie w odniesieniu do systemów eksperckich i abstrakcyjnych[108]. Systemy eksperckie to zorganizowane systemy wiedzy specjalistycznej, które przenikają niemal wszystkie aspekty życia społecznego w nowoczesnym świecie. Obejmują one szeroki zakres dziedzin, od medycyny i inżynierii po prawo i psychologię. Kluczową cechą systemów eksperckich jest to, że opierają się na zaufaniu laików do wiedzy i umiejętności ekspertów. Z uwagi na dynamicznie rozwijające się nauki i specjalistyczność wielu dziedzin otaczającego nas świata przeciętny człowiek nie musi, a nawet nie jest w stanie posiadać wiedzy z każdej dziedziny. Dla przykładu: jeśli używam telewizora lub telefonu, nie mam potrzeby znać sposobu jego działania. Dla mnie, jako ostatecznej użytkowniczki urządzenia, ma ono być funkcjonalne. Podobnie jest z medycyną – ufam specjalistycznej wiedzy medycznej pielęgniarek i lekarzy, leczących choroby. Można stwierdzić, że systemy eksperckie jako element naszego codziennego życia wpływają na nasze decyzje, zachowania i działania. Z jednej strony ułatwiają – zdejmują odpowiedzialność za zdobycie specjalistycznej wiedzy, z drugiej – ich obecność generuje nowe wyzwania w formie zaufania, ale także dostępu do wiedzy.

Systemy abstrakcyjne to szersze pojęcie, obejmujące zarówno systemy eksperckie, jak i środki symboliczne, takie jak pieniądz. Systemy abstrakcyjne działają niezależnie od konkretnego kontekstu czy miejsca: i tak na przykład pieniądze umożliwiają wymianę dóbr i usług bez względu na czas i przestrzeń, co spójne jest ze wspomnianą już globalizacją. Innym przykładem systemu abstrakcyjnego jest czas, który jest mierzalny i któremu podporządkowuje się codzienne życie: pracę, rozkład jazdy komunikacji miejskiej czy dostępność do instytucji. Jeszcze innym przykładem systemu abstrakcyjnego będzie system prawny, rozumiany jako zbiór reguł i norm, który organizuje życie społeczne, nadając mu ramy i określając działalność człowieka nie tylko w określonym państwie, ale również międzynarodowo. Jeszcze innym systemem abstrakcyjnym będzie Internet, w którym relacje istnieją bez względu na realny czas i przestrzeń jego użytkowników. Zygmunt Bauman zwrócił

[107] Zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja*…, s. 14.
[108] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*…, s. 14.

uwagę na uzależnienie ludzi od „informacji", która tworzy niejako „zwierciadło rzeczywistości"[109]. Systemy eksperckie i abstrakcyjne są ze sobą ściśle powiązane i wzajemnie się uzupełniają. Razem tworzą strukturę, która kształtuje społeczeństwo. Ich wpływ jest widoczny w niemal każdym aspekcie naszego życia, od codziennych interakcji po globalne procesy ekonomiczne i polityczne, a co więcej – mają one wpływ na tożsamość jednostki[110].

Można zapytać: a co z relacjami w obliczu indywidualizmu, konsumpcjonizmu, stawiania czoła wyzwaniom codzienności? Nowoczesność charakteryzowała się stabilnością ról rodzinnych. Jasno określone były role matki i ojca, wyraźny był podział obowiązków, stabilnie funkcjonował autorytet rodzica. Wychowanie odbywało się linearnie – wartości były przekazywane od rodziców do dzieci, jednokierunkowo, ale jednocześnie w procesie wychowania wyraźna była rola instytucji, takich jak kościół czy szkoła. Wychowywanie było również planowane długoterminowo – świat, do którego wchodziły dzieci, był względnie przewidywalny i rządził się zasadami, na które można było się przygotować, zarówno w kwestii kariery, jak i planowania dalszego życia rodzinnego[111]. Ponowoczesność przyniosła znaczące zmiany w podejściu do rodzicielstwa. Nastąpiło rozmycie tradycyjnych ról płciowych w rodzinie, a ta płynność w podziale ról rodzinnych przełożyła się na zwiększenie elastyczności w podziale obowiązków. Autorytet rodzica nie jest już tak oczywisty: rodzice przyjmują pozycje partnerskie w wychowywaniu dzieci, zwiększa się otwartość na dialog i negocjacje, a autorytetem dla dziecka już nie są mama lub tata, tylko influencer czy youtuber. Sam proces wychowania jest wielokierunkowy i dynamiczny, tak jak dynamiczny jest świat, w którym dorastają dzieci; co więcej, zmienia się kierunkowość uczenia się z linearnego (gdzie rodzice uczą dzieci) na model wzajemnego uczenia się dzieci od rodziców i rodziców od dzieci. Większą rolę odgrywa indywidualizacja, większy nacisk kładzie się na indywidualne potrzeby najmłodszego pokolenia[112]. Proces wychowania i edukacji odbywa się w nieprzewidywalnym, szybko zmieniającym się świecie, co z jednej strony rozwija adaptacyjność, ale z drugiej uczy życia w niepewności. Zmiana

[109] Zob. Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*…, s. 240.
[110] Zob. A. Dwojnych, *Rola systemów eksperckich w kształtowaniu ponowoczesnego kanonu piękna*, „Ogrody Nauk I Sztuk" 2017, nr 7; Zob. B. Przyborowska, *Zaufanie do systemów eksperckich w edukacji*, „Kultura i Edukacja" 2010, nr 1.
[111] Zob. A. Błasiak, *Tendencje zmian we współczesnych rodzinach w ponowoczesności*, „Horyzonty Wychowania" 2019, nr 18, s. 13–15.
[112] Zob. A. Błasiak, *Tendencje zmian we współczesnych rodzinach…*, s. 15–19.

rzeczywistości związanej z edukacją i wychowywaniem dzieci niesie rodzicom nowe wyzwania, charakterystyczne dla ponowoczesności, które oscylują wokół technologii, mediów cyfrowych, globalizacji oraz próby odnalezienia się we współczesności. Współcześni i przyszli rodzice zmuszeni są do balansowania pomiędzy korzyściami a zagrożeniami płynącymi z wykorzystywania nowych technologii. W dotychczasowo hermetycznych środowiskach coraz częściej pojawiają się „inni", „obcy" – kulturowo, pochodzeniowo, poglądowo, religijnie, a na rodzicach spoczywa ciężar przygotowania dzieci do funkcjonowania w zglobalizowanym, wielokulturowym świecie, do którego sami rodzice nie są przygotowani, by funkcjonować. To samo dotyczy wspierania dzieci w zdobywaniu kompetencji przyszłości, których sami rodzice mogą nie mieć. Pojawiają się wysokie oczekiwania społeczne dotyczące „idealnego rodzicielstwa", podkręcane przez aktywność popularnych osób (popularnych najczęściej tylko dzięki temu, że są popularni, co stanowi ich jedyne osiągnięcie) w mediach społecznościowych. Do tego dochodzi problem łączenia kariery z życiem rodzinnym, gdzie w coraz częstszym modelu „elastycznego charakteru pracy" może być trudne do pogodzenia, a hasło „work-life balance" staje się modnym, nieosiągalnym frazesem.

Po analizie dzieł i opracowań dotyczących nowoczesności i ponowoczesności chciałabym dokonać podsumowania. Konkretne, namacalne zmiany związane z rozwojem i postępem technologicznym wywołały lawinowe zmiany w każdej z dziedzin dotyczących człowieka. Zmiany, które wciąż dokonują się w społeczeństwie, bezsprzecznie wpłynęły na tradycyjne, stabilne wcześniej i sprawdzone systemy wartości człowieka. Zdecydowanie wpłynęły na rozwój człowieka jako jednostki, większą świadomość i – co za tym idzie – refleksyjność. Mimo że człowiek żyje w społeczeństwie, jest sam w obliczu dokonywania wyborów. Sam może o sobie stanowić, może wchodzić w role i się samookreślać. Czy to powoduje, że staje się szczęśliwszy? Niekoniecznie, zamiast tego dostrzega coraz to nowe zagrożenia, które przynosi wciąż zmieniający się świat. Świat, który chce nadążać za kolejnym postępem technologicznym, tworząc błędne, zamknięte koło wokół samotnego człowieka – samotnego wśród tłumu tak samo samotnych ludzi. W ten sposób zarysowałam tło do analizy najpierw problemów związanych z edukacją dorosłych, a później konkretnych wyzwań, które czekają na rodziców w ponowoczesności. Samotność, poczucie odpowiedzialności wobec konieczności dokonywania wyborów, które mają wpływ nie tylko

na nich samych, ale także na przyszłość ich dziecka – to nastroje, które towarzyszą współczesnemu poradnictwu logopedycznemu. Wyzwania współczesnego rodzicielstwa w kontekście ponowoczesności

W świetle współczesnych badań pedagogicznych problematyka rodzicielstwa i jego rola w rozwoju jednostki oraz funkcjonowaniu społeczeństwa jawi się jako obszar o fundamentalnym znaczeniu dla nauk o wychowaniu. Praca zawodowa oraz rodzina, w której człowiek pełni funkcje małżeńskie i rodzicielskie, stanowią kluczowe domeny funkcjonowania człowieka dorosłego, o czym wspomina Anna Kwak[113]. Rodzina jest jednym z obszarów, w których według Mirosławy Nowak-Dziemianowicz tworzą się intersubiektywne relacje uznania[114]. To między innymi w rodzinie znajduje się przestrzeń na samorealizację, rozwój, pracę nad tożsamością[115]. Uznanie, które jest równoznaczne z szanowaniem, respektowaniem i poważaniem[116], *zapewnia nam dzisiaj, w czasach gwałtownej zmiany, rozwinięcie się pozytywnych form samoodniesienia, identyfikacji i samoświadomości*[117]. Ten rodzaj uznania, który powinien realizować się w rodzinie, określany przez Mirosławę Nowak-Dziemianowicz „sferą miłości", kształtuje wiarę w siebie poprzez zrozumienie osobistych potrzeb, stanowi podstawę do dostrzeżenia perspektywy drugiego człowieka, co stanowi zalążek zdobywania kolejnych kompetencji społecznych[118]. W nim również buduje się poczucie bezpieczeństwa, „bezpieczeństwa ontologicznego", bez którego, jak pisze autorka, *niemożliwy jest harmonijny rozwój, niemożliwe jest dążenie do jakiejś spójności, względnej stałości naszego postępowania, naszego „bycia w świecie". Bezpieczna, na początku nawet symbiotyczna i bezwarunkowo akceptująca relacja z bliskimi, ze „znaczącymi innymi", staje się tutaj warunkiem relacji uznania. Nasza potrzeba uznania może być zaspokojona tylko wówczas, kiedy nasi najbliżsi obdarzą nas podstawowym zaufaniem, bezwarunkową akceptacją. Ta relacja stanowi także warunek naszych dojrzałych*

[113] Zob. A. Kwak, *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja,* Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2005.
[114] Zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Koncepcje uznania w perspektywie pedagogiki ogólnej jako alternatywa wobec neoliberalnej wizji współczesnego świata*, „Forum Pedagogiczne" 2018, nr 1.
[115] Zob. tamże, s. 173–175.
[116] Zob. tamże, s. 173.
[117] Tamże, s. 174.
[118] Zob. tamże, s. 174–175.

relacji z innymi, naszych więzi społecznych w przyszłości oraz naszej społecznej partycypacji[119].

Rodzina jest więc nie tylko podstawową jednostką społeczną, w której realizowane są funkcje socjalizacyjne, opiekuńcze, wychowawcze, ekonomiczne, ale również jest płaszczyzną budowania bazowych kompetencji związanych z postrzeganiem samego siebie, a poprzez uznanie zapewnia punkt odniesienia dla kształtowania się własnej tożsamości. *Rodzina jest dla dziecka modelem społeczeństwa*[120], kształtują się w niej poczucie bezpieczeństwa, więzi rodzinne oraz poczucie współistnienia, co pozwala dziecku rozwijać się całościowo[121]. Iwona Grzegorzewska stwierdza, że *środowisko rodzinne ma ogromny wpływ zarówno na ryzyko, jak i ochronę wystąpienia zaburzeń u dzieci*[122], co ma związek zarówno z relacją rodzic–dziecko, jak i ze strukturą rodziny oraz podziałem ról[123].

Urszula Ostrowska pisze, że małżeństwo i rodzina należą do jednej z najważniejszych grup społecznych w Polsce z uwagi na przypisywaną im rolę, wręcz misję społeczną i znaczenie, jakie wnoszą nie tylko dla całego społeczeństwa, ale przede wszystkim dla członków rodzin[124]. Jak zaznacza autorka, pomimo zmian społeczno-ekonomicznych oraz kulturowych przeprowadzane wśród Polaków badania wciąż wykazują, że jedną z najważniejszych wartości jest rodzina oraz szczęście rodzinne[125]. Jak zaznacza w artykule *Rodzicielstwo i rodzina w kontekście współczesnych zagrożeń* rodzina w Polsce nadal jest wyjątkową grupą społeczną i wspólnotą – pomimo przetaczających się przemian, które wywierają wpływ na funkcjonowanie rodziny jako takiej. Na te badania powołuje się również Alicja Kozubska, która podkreśla, że wysoka pozycja rodziny w systemie wartości Polaków

---

[119] Tamże, s. 177.

[120] A. Więcławska, *Rodzice jako fundament rozwoju i wychowania dziecka ku dojrzałości*, „Przegląd Pedagogiczny" 2018, nr 1, s. 47

[121] Zob. tamże, s. 54–55.

[122] I. Grzegorzewska, *Rodzinne uwarunkowania problemów i zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży*, „Psychologiczne Zeszyty Naukowe" 2016, nr 2, s. 89.

[123] Zob. tamże.

[124] U. Ostrowska, *Rodzicielstwo i rodzina w kontekście współczesnych zagrożeń*, „Przegląd Pedagogiczny" 2021, nr 1, s. 65.

[125] Urszula Ostrowska podaje źródła badań: *W polskim państwie liczącym ponad 38 milionów ludności, pomimo zachodzących w ostatnich dziesięcioleciach intensywnych zmian społeczno-ekonomicznych oraz kulturowych, rodzina i szczęście rodzinne – obok zdrowia – uznawane są przez zdecydowaną większość Polaków za najważniejsze wartości oraz priorytetowy życiowy cel (CBOS, nr 22/2019; CBOS, nr 46/2019; CBOS, nr 61/2019).* U. Ostrowska, *Rodzicielstwo i rodzina…*, s. 65.

nie oznacza, że rodzina prawidłowo realizuje swoje funkcje[126]. W literaturze zwraca się uwagę na trudności, jakie współcześnie napotyka rodzina. Pisze o tym między innymi Maria Gagacka, wskazując główne czynniki tempa przemian społecznych, gospodarczych i kulturowych, przyczyniających się do życia w warunkach niepewności, co utrudnia realizowanie ról rodzinnych i rodzicielskich[127]. Wymienia ona trudności: *niewydolność wychowawcza, bezrobocie, niskie dochody, problemy alkoholowe członka rodziny, przemoc, agresja czy też bieda, negatywnie wpływają m.in. na decyzje dotyczące dzietności, godzenie życia zawodowego z pracą zawodową, postrzeganie własnych szans rozwojowych w kontekście życia rodzinnego czy też – w przypadku rodzin niezamożnych – wypełniania ról rodzinnych i prawidłowego funkcjonowania rodzin*[128]. Gagacka wymienia różne czynniki trudności, z którymi boryka się rodzina w ogóle, a przyczyny dostrzega w uprzemysłowieniu i urbanizacji; wśród nich znajdują się rozluźnienie więzi między pokoleniami, rola cech osobowych partnerów[129], dostrzeżenie roli emocji u członków rodziny czy zwrócenie uwagi na relacje łączące rodziców i dzieci[130], zmniejszenie wielopokoleniowej rodziny do „małej rodziny epoki industrialnej”[131] (Zbigniew Tyszka nazwał ten model „modelem rodziny współczesnej”[132]), oddalenie miejsca pracy od miejsca zamieszkania, brak większego znaczenia norm (na przykład religijnych) na zapewnienie trwałości rodziny, zmniejszenie uprzywilejowanej pozycji ojca w rodzinie[133]. Alicja Kozubska oprócz zmniejszenia pozycji społecznej ojca i męża zwraca również uwagę na zmniejszenie roli tradycji, zwiększenie liczby związków nieformalnych oraz odraczanie decyzji o zawieraniu małżeństwa[134]. Anna Śniegulska wymienia brak wystarczającej edukacji młodego pokolenia w zakresie pełnienia w przyszłości ról rodzicielskich[135]. Zbigniew Tyszka wymienia także wzrost zatrudnienia

[126] A. Kozubska, *Przygotowanie do pełnienia roli rodzica – zaniedbany obszar edukacji dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny” 2021, nr 28.
[127] Zob. M. Gagacka, *Przemiany współczesnych rodzin jako wyzwanie edukacyjne*, „Rocznik Naukowy Duszpasterstwa Nauczycieli” 2020, nr 4, s. 11.
[128] Tamże.
[129] Nasuwa się tu indywidualizm, który staje się ważniejszy; „my” jest mniej istotne niż „ja” w rodzinie.
[130] Zob. M. Gagacka, *Przemiany współczesnych rodzin…*, s. 13.
[131] Zob. tamże.
[132] Zob. Z. Tyszka, *Rodzina we współczesnym świecie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2002, s. 15–19.
[133] Zob. M. Gagacka, *Przemiany współczesnych rodzin…*, s. 13.
[134] Zob. A. Kozubska, *Przygotowanie do pełnienia roli rodzica…*, s. 100–101.
[135] Zob. A. Śniegulska, *Edukacja do rodzicielstwa jako wyzwanie współczesności*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2016, nr 4, s. 98.

kobiet nie tylko z potrzeb finansowych, ale także z potrzeb samorozwoju[136]. Tę tematykę porusza również Anna Walczak, która wymienia dodatkowo możliwości mające znaczenie dla zmian zachodzących w rodzinie, takie jak nowe perspektywy edukacyjne kobiet, postęp farmaceutyczny (co przekłada się na kontrolę liczby urodzeń oraz możliwość decydowania o momencie poczęcia dziecka[137]), rozwój ruchów feministycznych oraz rozprzestrzenianie się idei, poglądów kobiet, co usprawniło nowoczesne modele komunikowania się (*rozwój globalnej sieci komunikacyjnej*[138]).

Wśród tych wszystkich zmian w zakresie modelu rodziny pojawia się również zmiana dotycząca dziecka. Anna Walczak zauważa, że współczesna rodzina bardziej niż kiedyś koncentruje się na dziecku, zwracając uwagę na *przypisywanie dużego znaczenia sprawom dzieci i działaniom z nim związanym*[139] oraz akcentując przemianę *wartości, jaką jest dziecko dla rodziców, z utylitarnej na autoteliczną*[140]. Maria Gagacka porównuje zdobywanie przez dzieci wiedzy kiedyś i obecnie, czego przykładem może być wiedza zawodowa: wcześniej przygotowanie zawodowe dzieci otrzymywały od swoich rodziców, tymczasem aktualnie przygotowanie takie *staje się mało przydatne, gdy ciągle powstają nowe zawody, jakich rodzice nie mogą nauczyć swych dzieci*[141]. Wiedza posiadana przez rodziców jest nieaktualna wobec potrzeb ich dzieci, w związku z tym *zanika w ten sposób tradycja przekazywania zawodu z ojca na syna, w ramach której przekazywano także określone systemy wartości i style życia, sprzyjające ciągłości i spójności rodziny*[142].

Opisywane zmiany mają wpływ na relacje łączące członków rodziny, mówi się coraz częściej modelu partnerskim, który stanowi przedmiot rozważań Joanny Ostrouch-Kamińskiej: *Rodzina powstająca w wyniku wspólnego wyboru partnerów jest wspólnotą, która zaspokaja potrzeby ciepła, troski, opieki i intymności. Jak pokazuje T. Szlendak, w ten sposób rozumiana rodzina jest polem nieustających negocjacji jej członków codziennie poruszających się pomiędzy różnymi dostępnymi opcjami, tworząc „permanentny projekt zrób-to-sam”.*

---

[136] Zob. Z. Tyszka, *Rodzina…*, s. 18.
[137] Zob. A. Walczak, *Pomiędzy rolą przypisaną i realizowaną. Portret ojców z rodzin wielkomiejskich*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2021, s. 16.
[138] Tamże.
[139] Tamże, s. 17.
[140] Tamże.
[141] M. Gagacka, *Przemiany współczesnych rodzin…*, s. 14.
[142] Tamże.

Podobnie jak rodzina, tożsamość jej członków staje się projektem „do zrobienia" w postaci refleksyjności, zgodnie z zasadą autokreacji wyrażoną przez A. Giddensa słowami: „jesteśmy nie tym, czym jesteśmy, ale tym, co z siebie zrobimy"[143]. Już więc nie tylko demokratyzacja, zmiana w układzie pełnionych ról w modelu rodziny oraz zmiana wartości jej przyświecających, ale również refleksyjność staje się jednym z elementów ponowoczesnej, świadomej rodziny.

Tak jak zmienia się model rodziny, zmienia się postrzeganie ról związanych z rodzicielstwem. Rodzicielstwo nie tylko reprezentuje istotny etap rozwojowy w życiu człowieka, ale również stanowi płaszczyznę samorealizacji jednostki. Realizacja ról matki i ojca najpełniej manifestuje się w kontekście rodziny, która – zgodnie z podejściem systemowym w pedagogice – opiera się na wzajemnej miłości, szacunku, odpowiedzialności i dialogu. Są to cechy, o których pisał Anthony Giddens w kontekście demokratyzacji rodziny (odpowiadającej demokratyzacji sfery publicznej), która obejmuje *oficjalną równość, prawa jednostki, publiczną dyskusję nad różnymi sprawami bez uciekania się do przemocy oraz uznanie, że autorytet jest owocem negocjacji, a nie wynika z tradycji*[144]. Demokratyzacja obejmuje równość płci, szacunek, autonomię, wolność od przemocy, kładzie nacisk na komunikowanie się, negocjacje i dialog, a także równoważy autonomię i odpowiedzialność. Demokratyzacja rodziny jest odpowiedzią na zmiany dokonujące się we współczesnym świecie[145]. Owa demokratyzacja rodziny dokonuje się również poprzez odejście od sztywnego podziału na role matki i ojca. W miejsce tradycyjnego modelu, gdzie matka zajmowała się domem i wychowaniem dzieci, a ojciec był żywicielem rodziny, pojawia się model partnerski. Obserwuje się równocześnie wzrost znaczenia ojcostwa w procesie wychowania: współcześni ojcowie coraz częściej angażują się emocjonalnie i praktycznie w opiekę nad dziećmi od najmłodszych lat, co widać na polskim gruncie w coraz popularniejszym wykorzystywaniu przez ojców urlopu ojcowskiego, nazywanego potocznie tacierzyńskim"[146].

---

[143] J. Ostrouch-Kamińska, *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Impuls, Kraków 2011, s. 73.

[144] A. Giddens, *Trzecia droga. Odnowa socjaldemokracji,* Warszawa 1999, s. 84, cyt. za J. Ostrouch-Kamińska*, Rodzina partnerska…*, s. 77.

[145] Zob. J. Ostrouch-Kamińska, *Rodzina partnerska…,* s. 77–78.

[146] Raport fundacji Share the Care, dostępny w broszurze *Mama i tata w domu i w pracy. Równość rodzicielska w Polsce w szerszym kontekście społeczno-gospodarczym*, zwraca uwagę na wzrost liczby ojców

Wzrost znaczenia ojcostwa, określanego jako „nowe ojcostwo”[147], wymaga od mężczyzn rozwijania kompetencji, które do tej pory tradycyjnie przypisywane były matkom. Zmieniające się role rodzicielskie wiążą się również z koniecznością ciągłego doskonalenia umiejętności wychowawczych: rodzice muszą być gotowi na ciągłe uczenie się i adaptację do nowych wyzwań, jakie stawia przed nimi dynamicznie zmieniający się świat, co wymaga od nich otwartości na nową wiedzę z zakresu psychologii rozwojowej, pedagogiki czy nowych technologii. Gotowość na uczenie się, uważność i większa elastyczność są oczekiwane również w zakresie stosowania metod wychowawczych, co przejawia się w stosowaniu zindywidualizowanego podejścia i zastępowane jest przez uniwersalne jak dotąd modele wychowawcze; nowe podejście uwzględnia indywidualne potrzeby i predyspozycje dziecka. Według Ulricha Becka w czasach zmieniającej się rzeczywistości samo posiadanie dziecka jest dla rodziców wyzwaniem[148]: dziecko ogranicza możliwość indywidualnego rozwoju rodziców, w czym przeszkodą staje się konieczność zaspokojenia potrzeb dziecka. Beck zwraca uwagę na wzrost zależności roli dziecka dla rodziców (z uwagi na niezwykle ważną więź między rodzicem i dzieckiem) oraz wzrastające nakłady finansowe oraz wychowawcze, co staje się kolejnym wyzwaniem dla rodziców[149]. Relacja z dzieckiem, choć wymagająca i generująca wiele różnych trudności dla samych rodziców, według Becka jest sposobem realizowania miłości, kiedy dziecko *staje się […] ostatnim środkiem przeciwko samotności, którym ludzie mogą się posłużyć wobec braku innych możliwości*

---

korzystających w urlopów rodzicielskich w stosunku do liczby urodzeń. Wzrost ten jest zauważalny, bo z 1% w 2022 roku do 17% w 2024 roku. Jak zauważają autorzy broszury, jest *to dowód na coraz większą świadomość mężczyzn i ich aktywność w opiece nad dziećmi. To także pierwszy krok do odciążenia kobiet i umożliwienia im szybszego powrotu na rynek pracy*. Zob. *Mama i tata w domu i w pracy. Równość rodzicielska w Polsce w szerszym kontekście społeczno-gospodarczym*, [dostęp online: 8.07.2025] https://sharethecare.pl/wp-content/uploads/2025/05/05_25-Raport_mama-i-tata-w-domu-i-pracy.pdf, s. 4. Dane zawarte w broszurze wskazują na systematyczny wzrost wykorzystywania przez ojców urlopu rodzicielskiego na przestrzeni ostatnich trzech lat: procent ojców na urlopie rodzicielskim: 2022 r. – 1% (3,7 tys. ojców na 305 tys. urodzeń), 2023 r. – 7% (19,0 tys. ojców na 273 tys. urodzeń), 2024 r. – 17% (41,9 tys. ojców na 252 tys. urodzeń), zob. *Mama i tata w domu i w pracy…*, s. 9. W przypadku urlopu ojcowskiego broszura zawiera informację, że *spośród różnych form wsparcia po narodzinach dziecka ojcowie najczęściej wybierają urlop ojcowski. W 2024 roku skorzystało z niego 64% mężczyzn, którym urodziło się dziecko. Choć to nadal najwyższy wskaźnik wśród wszystkich dostępnych urlopów dla ojców, po raz pierwszy od wprowadzenia tego świadczenia w 2011 roku odnotowano lekki spadek (w 2023 roku wynosił on 67%)*. Wspomniany spadek wynika prawdopodobnie ze skrócenia okresu wykorzystania tego świadczenia, który wcześniej można było wykorzystać do ukończenia przez dziecko 2. roku życia, a obecnie – przed upływem 1. roku życia. Zob. *Mama i tata w domu i w pracy…*, s. 20, [dostęp online: 8.07.2025].

[147] Zob. J. Shapiro, *Nowe ojcostwo. Jak być feministycznym tatą*, Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2023.

[148] Zob. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka…*, s. 179–180.

[149] Zob. tamże.

realizowania miłości[150]. Anna Walczak zwraca uwagę na trwałość tej relacji, która, jak pisze, *w czasach zmieniających się stosunków między płciami i niestabilności związków relacja z dzieckiem jest szczególnie ceniona ze względu na swoją trwałość*[151].

Zwrócę uwagę na jeszcze jedną zmianę, która jest istotna dla dalszych rozważań w niniejszej rozprawie doktorskiej, a mianowicie wzrost pozycji i roli dziecka w rodzinie. Pisze o tym Anna Błasiak, zaznaczając, że transformacja pozycji dziecka w rodzinie jest efektem procesów emancypacyjnych i demokratyzacji życia rodzinnego[152], na co zwracał uwagę wcześniej Anthony Giddens. Dziecko przestało być traktowane instrumentalnie, to zaś przełożyło się na rosnące zrozumienie jego potrzeb psychicznych i praw. Co więcej, według Becka potrzeby dziecka często są przekładane ponad potrzeby samego rodzica, ograniczając jego samorozwój[153]. Dzieciństwo rozumiane jako etap w życiu uznawane jest obecnie za moment rozwojowy mający fundamentalne znaczenie dla kształtowania osobowości. Anna Błasiak zwraca uwagę na zjawisko, w którym coraz częściej rodzicielstwo rozpatrywane jest w kategoriach kosztów i swoistego „projektu rodzicielskiego" – ta perspektywa odzwierciedla złożoność współczesnych relacji rodzinnych i wyzwań stojących przed rodzicami w kontekście wychowania dzieci[154]. W literaturze można znaleźć stwierdzenia o ogromnej odpowiedzialności rodziców czy hierarchii ważności celów wychowawczych, o czym pisze Więcławska: *Dojrzali rodzice wiedzą, że między celami wychowania musi istnieć hierarchia ważności, a pewne cele powinny znaleźć się na szczycie tej hierarchii. Rozsądne wyznaczenie celów wychowania powinno wynikać z realistycznego i całościowego rozumienia dziecka, rozumienia jego możliwości i ograniczeń oraz zadań, z jakimi będzie musiało się ono zmierzyć w swoim dorosłym życiu*[155]. Tymczasem, jak zaznacza Anna Walczak, ponoszonym nakładom finansowym oraz kosztom związanym z wychowaniem trudno sprostać rodzicom, którzy decydują się na więcej niż jedno dziecko[156]. Marta Komorowska-Pudło przytacza analizy demograficzne, z których wynika, że zmniejszająca się liczebność dzieci w rodzinach, opóźnianie wieku matek rodzących

[150] Tamże, s. 180.
[151] A. Walczak, *Pomiędzy rolą przypisaną i realizowaną…*, s. 17.
[152] Zob. A. Błasiak, *Tendencje zmian we współczesnych rodzinach…*, s. 18.
[153] Zob. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka…*, s. 179–180.
[154] A. Błasiak, *Tendencje zmian we współczesnych rodzinach…*, s. 18.
[155] A. Więcławska, *Rodzice jako fundament rozwoju…*, s. 54.
[156] A. Walczak, *Pomiędzy rolą przypisaną i realizowaną…*, s. 17.

pierwsze dziecko, zwiększanie się odsetek kobiet nieposiadających dzieci (także z własnego wyboru)[157] – to między innymi efekt świadomej decyzji kobiet o macierzyństwie.

Przejście od nowoczesności do ponowoczesności przyniosło zmiany w podejściu do rodzicielstwa. Współcześni rodzice wykazują się większą elastycznością, otwartością na zmiany i umiejętnością adaptacji do nowych warunków, jednocześnie starają się zapewnić dzieciom stabilne środowisko rozwoju w coraz bardziej niepewnym i złożonym świecie. Z jednej strony, jak pisze Anna Błasiak, zmiany pociągają za sobą nowe szanse i możliwości, ale z drugiej strony pojawiają się zagrożenia i trudności, które wywołują zagubienie i chaos[158]. W kontekście funkcjonowania rodziny we współczesnym świecie mówi się o kryzysie rodziny oraz o jej transformacji/ewolucji, a zależne jest to od przyjmowanej perspektywy badawczej[159]. Pierwsza koncepcja, związana z transformacją, będzie koncentrowała się na zagrożeniach, które prowadzą do zaniku, destrukcji rodziny jako jednostki społecznej. Druga, związana z ewolucją, koncentruje się na rodzinie jako strukturze społecznej o dynamicznym charakterze, której kształt może być zmienny, lecz jako struktura jest ważna dla jednostek – dlatego byt rodziny sam w sobie nie powinien być zagrożony[160].

Refleksyjność, o której pisał Anthony Giddens, ma swoją wartość: daje człowiekowi świadomość i poczucie sprawczości w możliwości podejmowanych wyborów, lecz jednocześnie człowiek w podejmowaniu tych wyborów jest zupełnie osamotniony, nie tylko z perspektywy jednostki, ale także tradycji. Ciekawie napisała o tym Anna Sladek, zwracając uwagę na związek słabnącej roli tradycji i zanikanie dotychczasowych, stabilnych punktów odniesienia, co powoduje doświadczanie niepewności i ryzyka[161]. Ta niepewność

---

[157] Przedstawione w artykule badania wykazują także, że osoby, które pozytywnie odnoszą się do rodzicielstwa, cechują się wysokim poziomem religijności oraz wartości religijnych, niską oceną wartości hedonistycznych, wysokim poziomem samooceny oraz wysokim poziomem integracji własnej tożsamości. Jak pisze autorka: *Są to osoby prezentujący wysoki poziom optymizmu, skutecznie radzące sobie z trudnościami oraz zadowolone z życia. Dorośli ci przejawiają niski poziom neurotyczności, wysoki poziom ekstrawersji, ugodowości i sumienności oraz wysoki poziom inteligencji emocjonalnej.* M. Komorowska-Pudło, *Psychospołeczne uwarunkowania postaw młodych dorosłych wobec rodzicielstwa*, „Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio" 2020, nr 3, s. 33. Co więcej, autorka wskazuje nie tylko cechy osobowości osób decydujących się na rodzicielstwo, ale prezentuje także w opozycji profil osób o mniej akceptujących postawach wobec rodzicielstwa. Zob. M. Komorowska-Pudło, *Psychospołeczne uwarunkowania postaw młodych dorosłych wobec rodzicielstwa*, „Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio" 2020, nr 3, s. 33.

[158] A. Błasiak, *Tendencje zmian we współczesnych rodzinach…*, s. 11.

[159] Tamże, s. 16.

[160] Tamże.

[161] Pełny cytat: *Współczesna rzeczywistość charakteryzuje się bowiem szybkimi zmianami, złożonością, niejednoznacznością, niepewnością i ryzykiem, co stawia przed ludźmi nowe wyzwania. Szczególnie*

w odniesieniu do rodziców jest podwójna – dotyczy bowiem zarówno ich samych, jak i dzieci, za które są odpowiedzialni.

Poradnictwo jest jedną z form edukacji nieformalnej, w której rodzice zdobywają wiedzę i umiejętności do radzenia sobie z trudnościami, jakie stawia przed nimi rodzicielstwo. Alicja Kargulowa w odniesieniu do sytuacji poradniczej napisała, że uczenie się rodziców następuje w obliczu kłopotów ich dzieci: *egzystencjalne uczenie się z biografii w sytuacji poradniczej jest uczeniem się ludzi dorosłych, gdyż to oni najczęściej nawiązują refleksyjną relację z doradcą, także wówczas, gdy powodem zawiązywania jej są kłopoty ich dzieci*[162].

Egzystencjalne uczenie się z biografii oznacza proces, w którym dorosły – rodzic – nie tylko otrzymuje informacje lub instrukcje dotyczące jego pracy z dzieckiem, ale równocześnie doświadcza refleksyjnej transformacji rozumienia swojej własnej sytuacji życiowej. W sytuacji poradniczej, w której powodem są problemy dotyczące dziecka, rodzic:

- dokonuje reinterpretacji własnej biografii w kontekście trudności dziecka,
- nadaje nowych znaczeń doświadczeniom, które zdobył do tej pory,
- rekonstruuje swoją rolę rodzica w obliczu wyzwań związanych z terapią.

Kryzys, nazwany przez Kargulową *kłopotami dzieci*, w którego obliczu stają rodzice, może dotyczyć różnych sfer związanych z życiem i rozwojem dziecka, także problemów z mową i komunikowaniem się, a więc problemów logopedycznych.

1.2. Edukacja nieformalna jako odpowiedź na dynamikę przemian społecznych XXI wieku

Zmiany zachodzące w niezwykle szerokim kontekście wymagają zmian w zakresie polityki edukacyjnej, która jest realizowana na różnych szczeblach, ale dotyczą także zmian w zakresie różnego rodzaju praktyk edukacyjnych. Ewa Solarczyk-Ambrozik przedstawia

---

interesujący wydaje się w tym zakresie wątek indywidualnego rozwoju człowieka, zobligowanego w okresie późnej nowoczesności do kształtowania własnej biografii. Jest on zmuszony dokonywać nieustannych wyborów tożsamościowych spośród wielu dostępnych opcji, jednocześnie jest w tych wyborach zdany na siebie. Słabnąca rola tradycji powoduje utratę oparcia z płynących z niej wskazówek, ukierunkowujących dotąd wybory jednostki. Ceną poszerzania się możliwości jest więc dla człowieka ryzyko niepewności. A. Sladek, *Rola refleksyjności w kontekście procesu autokreacji ludzi dorosłych*, [w:] *Codzienność jako wyzwanie edukacyjne. Tom II: Refleksyjność w codzienności edukacyjnej*, (red.) I. Paszenda, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, s. 48.

[162] A. Kargulowa, *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się dorosłych*, „Rocznik Lubuski" 2012, t. 38, cz. 2, s. 152.

trendy zmian w zróżnicowanym wieloaspektowo obszarze edukacji dorosłych[163]. Wymienia orientację na rynek pracy, uczenie się przez całe życie (rozumiane nie tylko jako idea edukacyjna, ale również jako strategia mająca na celu integrację społeczną), walidację umiejętności zdobywanych w sposób pozaformalny i nieformalny, standaryzację celów edukacyjnych, pomost między nauką a pracą, przewidywanie i dopasowywanie potrzeb rynku pracy i pracowników, myślenie wspólnotowe, dialog międzykulturowy, osobistą samorealizację, indywidualizację ścieżki edukacyjnej oraz zwiększanie dialogu społecznego w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych[164].

Zygmunt Bauman i Thomas Leoncini w swojej rozmowie zawartej w książce *Płynne pokolenie* zwracają uwagę na problem, który jawi się na poziomie edukacji: *Na poziomie globalnym ujawnia się znaczne rozproszenie wiedzy formalnej (poziom nauczania jest zdecydowanie wyższy niż w przeszłości), ale ta formalizacja nie idzie w parze z umiejętnością, ba, ze sztuką zarządzania konkretami, która przekształca wiedzę szkolną w codzienną praktykę (...). Odnosząc to do rynku pracy: istnieje wiele osób z wysokimi kompetencjami formalnymi, które oczekują od innych, że otrzymają pewien status, jak to bywało w przeszłości – zwłaszcza w stałej (nie-płynnej) nowoczesności, czyli jakieś sto lat temu – w przypadku tych, którzy mieli niższe kwalifikacje formalne*[165]. Leoncini podkreśla, że dzisiejsze kompetencje to elastyczność i mobilność[166]. Na to samo zjawisko zwraca uwagę Józef Kargul, pisząc: *Doszło jednak do tego, że ludzie formalnie wysoko wykształceni w sensie kulturowym niekoniecznie tworzą już dzisiaj elity intelektualne kraju. Będzie jeszcze gorzej, bo studia wyższe nie mają uczyć myślenia i rozwijać zainteresowań, tylko przygotowywać do odpowiedzi na zapisane w KRK formułki*[167]. Kompetencje potwierdzane dyplomem tracą na znaczeniu, a zamiast kształcenia Józef Kargul zauważa pogoń za informacjami, które są dostępne tu i teraz, co niejako zwalnia ludzi z myślenia[168].

---

[163] Zob. E. Solarczyk-Ambrozik, *Od uspołecznienia „mas" do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Materiały z II Zjazdu Andragogicznego*. Toruń 15–16.05.2013, (red.) E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec, A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo WSG, Warszawa–Bydgoszcz 2014, s. 54–56.
[164] Tamże.
[165] Z. Bauman, T. Leoncini, *Płynne pokolenie*…, s. 56.
[166] Zob. tamże.
[167] J. Kargul, *O oświatę dorosłych w świecie kultury neoliberalizmu*…, s. 61.
[168] Tamże.

Według Thomasa Leonciniego od współczesnego człowieka oczekuje się elastyczności zawodowej oraz brania odpowiedzialności, czego nie można wymagać od współczesnej młodzieży. Osoby, które będą wchodziły w dorosłość, oczekują wygodnego życia dzięki pracy, która nie będzie wymuszała stabilizacji[169]. W posłowiu do książki autor gorzko stwierdza, że o ile w czasach, kiedy dorastał Zygmunt Bauman, łatwo można było określić cele do osiągnięcia (na przykład poprzez zdobycie odpowiednich kompetencji), o tyle dzisiejsze pokolenie dysponuje środkami, zasobami, kompetencjami i zdolnościami, lecz nie wie, co z nimi zrobić[170] – są więc one bezużyteczne dla ich rozwoju.

W odniesieniu do trendów wymienionych i opisanych przez Ewę Solarczyk-Ambrozik, ale też zainspirowana różnicami pokoleniowymi, na co zwrócił uwagę Leoncini, sformułowałam siedem kluczowych wyzwań edukacyjnych ludzi dorosłych, które według mnie są na ten moment najbardziej aktualne.

Pierwszym wyzwaniem edukacyjnym jest płynność i niepewność rzeczywistości, co oznacza konieczność ciągłego dostosowywania się do zmieniających się warunków społecznych, ekonomicznych i technologicznych. Zadaniem człowieka dorosłego jest radzenie sobie z poczuciem niepewności oraz redefiniowanie swoich celów edukacyjnych, aby móc dostosowywać się do nastających w płynny sposób zmian. W epoce ponowoczesnej Zygmunta Baumana obserwuje się nastroje, w których dominuje niepewność, strach, lęk. Pojawiają się obawy, spotykane jest niezrozumienie otaczającej rzeczywistości[171]. Zbyszko Melosik i Tomasz Szkudlarek podkreślają, że rzeczywistość postrzegana jako płynna i fragmentaryczna ma znaczący wpływ na kształtowanie się tożsamości jednostek i grup społecznych. Autorzy, podobnie jak wcześniej Lyotard i Giddens, zwracają uwagę na upadek „wielkich narracji" – uniwersalnych systemów wyjaśniających świat[172]. W ponowoczesności dominują lokalne, kontekstualne interpretacje rzeczywistości, co prowadzi do pluralizmu znaczeń i wartości. W swoim opracowaniu autorzy analizują wyzwania, jakie ponowoczesność stawia przed edukacją. Zwracają uwagę na potrzebę nowego podejścia do wiedzy i uczenia się, które uwzględniałoby wielość perspektyw i kontekstów kulturowych. Era charakteryzująca się złożonością, niejednoznacznością i ciągłą zmianą ma

[169] Z. Bauman, T. Leoncini, *Płynne pokolenie*…, s. 56.
[170] Tamże.
[171] Zob. Z. Bauman, *Płynny lęk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.
[172] Zob. Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja*…, s. 115–125.

znaczenie dla próby zrozumienia współczesnych procesów edukacyjnych, kulturowych i społecznych, stawiając przed badaczami wyzwanie przemyślenia tradycyjnych koncepcji wiedzy, tożsamości i demokracji. Celem edukacji według Melosika i Szkudlarka powinno być zatem przygotowanie do funkcjonowania w świecie nieustannych zmian, a ważniejszymi kompetencjami – krytyczne myślenie oraz adaptacja do nowych warunków[173]. Z uwagi na zmiany, jakie zachodzą we współczesności, systemy edukacyjne powinny również uwzględniać różnorodność kulturową oraz perspektywy globalne[174]. Opisane zjawisko to nic innego jak paradygmat uczenia się przez całe życie.

Drugim wyzwaniem edukacyjnym jest wyzwanie kształcenia się przez całe życie, które obejmuje nie tylko formalną edukację, ale także edukację pozaformalną i nieformalną; co więcej, obejmuje także umiejętność „oduczania się" przestarzałych koncepcji czy praktyk, a więc aktualizowania posiadanej wiedzy i umiejętności. Peter Jarvis twierdzi, że uczenie się przez całe życie jest procesem nieuniknionym[175]. Przyszłości oświaty dorosłych przygląda się Mieczysław Malewski, który łączy transformację społeczno-ekonomiczną (prywatyzację, wolny rynek, prawa człowieka do indywidualnego rozwoju) z wizją zmian dokonujących się w oświacie dedykowanej osobom dorosłym. Kreuje on wizję, którą sam określa mianem nierealnej, ponieważ w tej właśnie wizji przesuwa się punkt ciężkości: od modelu zinstytucjonalizowanego, podporządkowanego potrzebom państwa, do modelu opartego na potrzebach jednostki[176]. Zwraca jednocześnie uwagę na fakt, że edukacja pośredniczy między człowiekiem a systemem społecznym, tym samym pełniąc rolę odpowiedzialności za „produkowanie" kompetencji[177]. Ciekawe badania na temat edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej przedstawiła Hanna Solarczyk-Szwec[178], stwierdzając, że w Polsce funkcjonują *nadal tradycyjne formy przekazu, niesprzyjające dyskusji, kwestionowaniu, negocjowaniu utartych znaczeń. Nie należy się zatem spodziewać, że*

[173] Zob. tamże.
[174] Zob. tamże..
[175] Zob. P. Jarvis, *Globalizacja, wiedza i uczenie się przez całe życie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2012, nr 58, s. 18–19.
[176] Zob. M. Malewski, *Badania nad oświatą dorosłych w obliczu metodologicznego przełomu*, „Rocznik Andragogiczny" 2023, nr 30, s. 94.
[177] Tamże.
[178] Zob. H. Solarczyk-Szwec, *Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Materiały z II Zjazdu Andragogicznego*. Toruń 15–16.05.2013, (red.) E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec, A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo WSG, Warszawa–Bydgoszcz 2014.

edukacja pozaformalna w dotychczasowym kształcie przyczyni się do kompetencyjnego zwrotu w kierunku autonomii, krytycyzmu, innowacyjności – kompetencji oczekiwanych współcześnie[179].

Uwagę temu procesowi poświęca Józef Półturzycki, podając za wzór przykład zmian zachodzących w Skandynawii, która rozwinęła edukację samokształceniową[180]. Ważne w tym aspekcie są wszystkie trzy formy edukacji, ponieważ przyczyniają się one do indywidualnego rozwoju jednostki i ograniczają marginalizację, o czym pisze Hanna Solarczyk-Szwec[181]. Warto zwrócić tu uwagę na ekskluzję grożącą tym, którzy nie będą włączać się w proces uczenia całożyciowego; nie będą oni przygotowani do życia bez niezbędnych kompetencji charakteryzujących nowoczesnego człowieka. Badaczka zwraca uwagę na ogromną rolę edukacji nieformalnej w procesie całożyciowego uczenia się; pisze[182]. Wyzwaniem staje się więc nie tylko całożyciowe uczenie się *sensu stricte*, ale również zadbanie o ten proces u młodszych pokoleń. Jak zaznacza autorka, w przyszłości istotny będzie nie tyle poziom wykształcenia, co sama postawa wobec edukacji dorosłych, która będzie miała wpływ na inkluzję lub ekskluzję społeczną[183].

Trzecim wyzwaniem edukacyjnym jest cyfryzacja i technologizacja edukacji. Podobnie jak życie, które toczy się zarówno w świecie online, jak i offline, tak i edukacja przenosi się do świata cyfrowego. Z jednej strony e-learning dostarcza nowych możliwości, elastycznych form kształcenia, ale z drugiej wymaga od uczących się kompetencji cyfrowych, które nie wszyscy mają, a to może generować jednak wykluczenie. Innym aspektem edukacyjnym związanym z technologią jest edukacja na temat szkodliwości treści dostępnych w Internecie, które mogą być ciekawsze od treści edukacyjnych[184]. Jesteśmy społeczeństwem

---

[179] Tamże, s. 18.

[180] Zob. J. Półturzycki, *Edukacja dorosłych jako działalność społeczno-oświatowa*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Materiały z II Zjazdu Andragogicznego*. Toruń 15–16.05.2013, (red.) E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec, A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo WSG, Warszawa–Bydgoszcz 2014, s. 26.

[181] Zob. H. Solarczyk-Szwec, *Od kapitału…*, s. 11.

[182] Zob. tamże, s. 19.

[183] Zob. tamże, s. 20.

[184] Wątek ten porusza Natalia Hatalska, pisząc: *Oczywiście wszelkie działania i inicjatywy zabezpieczające dzieci przed dostępem do patotreści chroniące je przed wykorzystaniem mają jak największy sens. Ale bez edukacji – nauczenia dziecka, co może zrobić, gdy na takie treści trafi – będą zawsze niewystarczające (…). Tak samo jest w przypadku Internetu – można ustawić blokady, a można z dzieckiem rozmawiać o tym, na jakie treści w Internecie może trafić i co z tym dalej zrobić. Edukacja w każdym aspekcie naszego życia jest największym gwarantem jego jakości*. N. Hatalska, *Wiek paradoksów…,* s. 285–286.

informacyjnym[185], które cechują utechnicznienie, usieciowienie świata i ludzi, różnorodność, kompleksowość, turbulentność, kalejdoskopowość, wirtualność światów człowieka oraz starzenie się ludności[186]. Celem edukacji społeczeństwa informacyjnego jest opanowanie umiejętności używania nowoczesnych technologii, przeciwdziałanie wykluczeniu społecznemu, umiejętność adaptacji do zmieniających się warunków życia, dopasowywanie się do elastycznego charakteru pracy wykonywanej online, dostosowanie się do nowych form komunikacji czy umiejętność odnoszenia się do światów wirtualnych, w których także „dzieje się" przestrzeń życia człowieka[187].

Czwartym wyzwaniem edukacyjnym jest indywidualizacja ścieżki nauczania, która stanowi wynik kultury indywidualizmu. Koncepcją realizującą indywidualne ścieżki nauczania są elastyczne programy, dostosowane do możliwości i potrzeb osób uczących się. Taka ścieżka powinna uwzględniać nie tylko potrzeby, ale również różnorodne doświadczenia osób uczących się. Kładzie się więc nacisk na jednostkę, aby brała odpowiedzialność za przebieg własnej, indywidualnej ścieżki edukacyjnej, w której czasie dokonuje walidacji umiejętności, zdobywanych najczęściej poza formalnymi instytucjami edukacyjnymi[188]. Są więc dwa bieguny zmian edukacji – z jednej strony ścieżka indywidualna, a z drugiej rozwijanie form instytucjonalnych, które określają ramy rozwijania tych umiejętności. O nowym kształcie rzeczywistości edukacyjnej pisze również Ewa Solarczyk-Ambrozik, podkreślając dwoistą naturę współczesnej edukacji dorosłych, gdzie

---

[185] Zatrzymam się na chwilę przy definicji tego terminu. Analizy pojęciowej dokonała Aleksandra Marcinkiewicz w artykule *Edukacja całożyciowa wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego*; podjęła ona w tym tekście próbę syntezy najważniejszych cech, które charakteryzują społeczeństwo informacyjne. Są to: *nowe charakterystyki cywilizacyjne – cywilizacja techniczna, której efektem jest utechnicznienie, uinformacyjnienie, usieciowienie świata i życia ludzi; różnorodność – doświadczeń, poziomów i struktur, potencjałów kultur, religii, polityki, strategii itp.; kompleksowość – rosnąca złożoność systemów, zwłaszcza tzw. wielkich technicznych społeczeństw i gospodarek, a także skomplikowanie się struktur, oddziaływań itp.; turbulentność – stająca się stałą cechą i mająca wiele przyczyn – międzynarodowych, związanych z zaburzeniami w systemie finansowym świata, z napięciami i konfliktami, z katastrofami, także żywiołami, z niespodziewanymi interakcjami i kumulacjami rozmaitych oddziaływań, także medialnych; chaotyczność – nieciągłość, nieliniowość, przypadkowość, nieład, nieprzewidywalność, nowy typ porządku; kalejdoskopowość – układanie się struktur i stanów rzeczy w sposób uniemożliwiający identyfikację przyczyn, wpływa to też na samo postrzeganie zmian; wirtualność światów człowieka – wzmocnione przez nowe technologie i wykazuje również cechy ponadlokalne*. A. Marcinkiewicz, *Edukacja całożyciowa wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Materiały z II Zjazdu Andragogicznego*. Toruń 15–16.05.2013, (red.) E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec, A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo WSG, Warszawa-Bydgoszcz 2014, s. 182.

[186] Zob. A. Marcinkiewicz, *Edukacja całożyciowa…*, s. 182.

[187] Tamże, s. 182–185.

[188] Zob. E. Solarczyk-Ambrozik, *Od uspołecznienia „mas" do upodmiotowienia jednostek…*, s. 55–57.

z jednej strony kładzie się nacisk na zindywidualizowanie ścieżek edukacyjnych, a z drugiej – podkreśla się znaczenie form instytucjonalnych[189].

Piątym wyzwaniem edukacyjnym jest rozwój kompetencji miękkich, które w świecie szybkiej dezaktualizacji treści nabierają coraz większego znaczenia. Kompetencje miękkie są stawiane w opozycji do kompetencji twardych, weryfikowanych za pomocą dyplomów, certyfikatów czy uprawnień[190]. W czasach, kiedy owe kompetencje twarde tracą na znaczeniu, zyskują umiejętności związane rozwijaniem krytycznego myślenia, kreatywnością czy umiejętnością zaadaptowania się do nowych warunków. Kompetencje miękkie są więc umiejętnościami osobistymi, które są *związane* z *zachowaniem, postawami, niektórymi cechami osobowości, sposobem radzenia sobie w różnych sytuacjach, inteligencją emocjonalną, odpornością*[191]. Zdobywanie kompetencji miękkich wymaga przede wszystkim samouświadomienia i sprawczości jednostki, która rozumie swoje deficyty, podejmuje aktywność, aby nauczyć się nowych umiejętności oraz przyjmuje informacje zwrotne, aby jeszcze lepiej rozwijać umiejętności, które tak naprawdę stanowią cechy osobowościowe[192]. Ciekawe stanowisko prezentują Magdalena Jasińska i Karolina Podgórska, które przyglądają się umiejętnościom miękkim z perspektywy pracodawcy i pracownika[193]. Łączą one definicję umiejętności miękkich z „umiejętnościami życiowymi" zdefiniowanymi przez WHO w 1994 roku. Umiejętności te obejmują: *podejmowanie decyzji i rozwiązywanie problemów, kreatywne i krytyczne myślenie, komunikatywność i umiejętności interpersonalne, samoświadomość i empatię, umiejętność radzenia sobie z emocjami i stresem*[194].

Szóstym wyzwaniem edukacyjnym jest utrzymanie równowagi między pracą zawodową a życiem prywatnym. To konkretne wyzwanie związane z zarządzaniem swoim czasem, energią, znalezienie balansu pomiędzy pracą a czasem wolnym. Wypracowanie umiejętności,

---

[189] Zob. tamże, s. 56.
[190] Zob. A. Sobczyk-Kubiak, *Potrzeby edukacyjne dorosłych z zakresu umiejętności miękkich i rozwoju osobistego realizowane on-line*, [w:] *Wiedza i edukacja – od teorii do praktyki*, (red.) A. Pytka, M. Maciąg, Wydawnictwo Naukowe Tygiel, Lublin 2018, s. 89–90.
[191] Tamże, s. 89.
[192] Tamże.
[193] Zob. M. Jasińska, K. Podgórska, *Między oczekiwaniami a rzeczywistością – umiejętności miękkie u osób wchodzących na rynek pracy*, „E-Mentor" 2015, nr 5(62), s. 16–20, http://dx.doi.org/10.15219/em62.1213 [dostęp online: 22.10.2025].
[194] Tamże, s. 20.

które pomogą uzyskać stabilizację, a zarazem ograniczą odczuwanie frustracji związanej z „brakiem czasu dla siebie", znacznie wpłyną na równowagę emocjonalną jednostek i ich lepsze samopoczucie. Koncepcja *work-life balance* to elastyczne podejście, które pozwala na osiągnięcie osobistej satysfakcji i efektywności w sferze życia prywatnego i pracy[195].

Siódmym wyzwaniem edukacyjnym jest rozwój krytycznej świadomości i umiejętność weryfikowania prawdy. Współczesność jest pełna postprawdy i fake newsów, a rozwijanie krytycznej analizy, krytycznej oceny informacji oraz weryfikowanie źródeł wiedzy stanowi jedną z kompetencji edukacyjnych. Wspominała o tym Joanna Tokarska-Bakir, pisząc, że *za sprawą technologicznego przyspieszenia, narastającej specjalizacji i nowych mediów, plotka i pogłoska przeżywają swój renesans*[196]. Pojawia się zjawisko infodemii – epidemii informacji rozumianej przez Zdzisława Ludziejewskiego i Jana Maciejewskiego jako zalew doniesień, które nie mają wiele wspólnego z faktami, co powoduje chaos informacyjny[197]. Jest to związane nie tylko z rozwojem mediów społecznościowych i powszechnym dostępem do informacji, ale również ze zmiennością rzeczywistości w skali globalnej, która jest wszechobecna, szybko postępująca, a na dodatek obarczona znaczną ilością różnych zagrożeń, które cechują się tak zwaną „klikalnością", związaną z globalnymi megatrendami[198]. Jak zaznaczają Ludziejewski i Maciejewski, okres pandemii, wywracając ludzkie zwyczaje, wyostrzył niepewność, frustrację, bezsilność i bezbronność, co staje się doskonałym gruntem do szerzenia się wirusa infodemii[199].

Temat ten podejmuje również Natalia Hatalska, pisząc: *Funkcjonowanie w rzeczywistości, w której nie wiadomo, co jest prawdą, a co nieprawdą, ma ogromne konsekwencje społeczne. Przede wszystkim ludzie zachowują się tak, jakby byli stale zagrożeni; ufają wiec tylko bardzo wąskim grupom – rodzinie, bliskim i znajomym*[200]. Przywołane przez nią badania przeprowadzone podczas pandemii COVID-19 wykazały, że

---

[195] Zob. W. Leoński, *Work-life balance jako praktyka koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Zarządzanie" 2015, nr 42, https://doi.org/10.12775/AUNC_ZARZ.2015.010 [dostęp online: 10.10.2025].

[196] J. Tokarska-Bakir, *„Zanik doświadczenia"…*, s. 121.

[197] Zob. Z. Ludziejewski, J. Maciejewski, *Globalising educational security threats*, [w:] *Learning Never Ends… Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives*, (red.) Z. Szarota, Z. Wojciechowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021, s. 37–49.

[198] Zob. tamże, s. 42–43.

[199] Zob. tamże.

[200] N. Hatalska, *Wiek paradoksów…*, s. 153.

polskie społeczeństwo charakteryzuje się najniższym poziomem zaufania instytucjonalnego spośród badanych 26 krajów; co ciekawe, Polacy wskazali rodzinę i bliskich jako podmioty obdarzane największym zaufaniem, większym niż służbę zdrowia, rząd czy media. Natalia Hatalska wskazuje, że ta nieufność jest związana z doświadczeniami Polaków z okresu komunizmu, kiedy manipulowanie informacją publiczną i szerzenie dezinformacji były na porządku dziennym. Dezinformacja przyczynia się do osłabienia zaufania do instytucji publicznych, mediów, przyczynia się do polaryzacji społeczeństwa, zagraża demokracji, zdrowiu i bezpieczeństwu, a co najistotniejsze – utrudnia podejmowanie świadomych decyzji[201]. Hatalska odważnie pisze, że *społeczeństwem, które nie potrafi odróżnić prawdy od kłamstwa, łatwiej również manipulować*[202]. Tej manipulacji dokonują serwisy internetowe, media społecznościowe, telewizja, reklamy, influencerzy. I choć mamy świadomość, że obrazki pokazywane w mediach nie są prawdziwe, to jednak mają one wpływ na emocje i przeżycia odbiorców: gdy oglądamy *takie idealne obrazki, dopada nas poczucie gorszości, tego, że nasze życie jest nieidealne, a my sami nic niewarci*[203]. Dezinformacja może mieć różne formy: wpływa na decyzje zakupowe, sposób myślenia o sobie samych, sposób myślenia o świecie, dokonywanie wyborów (które mogłyby być zupełnie inne przy wglądzie w pełny obraz świata, a nie tylko jego wyrywku), także na nasze emocje i samopoczucie. Świadomość na temat mechanizmów działania mediów, obecności w Internecie tak zwanych trolli manipulujących opinią publiczną czy umiejętność weryfikowania źródeł informacji może przyczynić się do większej niezależności osoby dorosłej.

Andragodzy badają, analizują i przyglądają się temu, w jaki sposób dorośli uczą się w przestrzeni dokonujących się zmian. Agnieszka Stopińska-Pająk, cytując Zygmunta Baumana, pisze, że *niepewność przyszłości powoduje, że liczy się to, co jest tu i teraz*[204]. *Uczestnictwo w edukacji staje się jednym z ważniejszych wyzwań, przed jakimi stają*

[201] Tamże, s. 154.
[202] Tamże.
[203] Tamże.
[204] Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*…, s. 252–253, cyt. za: A. Stopińska-Pająk, *Wprowadzenie*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Materiały z II Zjazdu Andragogicznego. Toruń 15–16.05.2013*, (red.) E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec, A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo WSG, Warszawa–Bydgoszcz 2014, s. 7.

współcześni dorośli na każdym etapie swojego życia[205]. Należy więc skoncentrować się na aktualnych potrzebach edukacyjnych, dostosowywać programy nauczania i kształtowanie kompetencji do potrzeb i bieżących wyzwań, a także położyć nacisk na rozwijanie umiejętności adaptacji oraz radzenia sobie z niepewnością, która charakteryzuje nasze czasy.

Wraz z zachodzącymi zmianami społeczno-kulturowymi zmieniał się model uczenia się osób dorosłych i postępował on sukcesywnie w kierunku uczenia się całożyciowego. W literaturze zwraca się uwagę na wpływ środowiska zewnętrznego na cały proces związany z przyswajaniem wiedzy przez osoby dorosłe zarówno poprzez świadome korzystanie z usług poradniczych, jak i nie do końca uświadomione poradnictwo zapośredniczone w mediach, o czym pisze Anna Kławsiuć-Zduńczyk[206]. Również Agnieszka Stopińska-Pająk zwraca uwagę na to, że uczenie się to proces, w którym człowiek przebywa nieprzerwanie, permanentnie[207]. Zmieniająca się rzeczywistość, nowoczesne technologie oraz realia, w których funkcjonuje człowiek dorosły, niejako wymuszają uczenie się – są to czynniki zewnętrzne. Istnieją również czynniki wewnętrzne, wynikające bezpośrednio z motywacji człowieka dorosłego i jego rozwoju osobistego. Pierre Dominicé napisał w swojej książce, że *dorośli kształcą się po to, aby osiągnąć większą autonomię*[208].

Niezwykle ciekawe spostrzeżenia dotyczące motywacji uczenia się osób dorosłych we współczesności przedstawia Hanna Solarczyk-Szwec, wskazując na *kryzys*, który jest motywem uczenia się; *doświadczenie*, rozumiane jako treść uczenia się; oraz *refleksyjność*, będąca kompetencją niezbędną do samego procesu uczenia się[209]. Maria Przetacznik-Gierowska trzydzieści lat temu dokonała dogłębnej analizy kryzysu postrzeganego jako potencjalny punkt zwrotny w życiu człowieka, rozumiejąc kryzys jako impuls do osobistego i społecznego rozwoju człowieka[210]. W tym rozumieniu kryzys charakteryzuje się

---

[205] A. Stopińska-Pająk, *Wprowadzenie*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian*…, s. 7.

[206] Zob. A. Kławsiuć-Zduńczyk, *Poradnictwo całożyciowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014, s. 9.

[207] Zob. A. Stopińska-Pająk, *Wprowadzenie*, [w:] *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie*, red. A. Stopińska-Pająk, A. Fabiś, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2010.

[208] P. Dominicé, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2006, s. 84.

[209] H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej?: W poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2010, nr 1, s. 52–53.

[210] Zob. M. Przetacznik-Gierowska, *Zdarzenia życiowe a kryzysy w rozwoju człowieka*, „Chowanna" 1995, nr 1, s. 5–25.

zakłóceniem dotychczasowej równowagi psychicznej i społecznej, które mogą być normatywne (rozwojowe), a więc stanowić naturalną część życia, oraz nienormatywne, które są wywołane nieoczekiwanymi wydarzeniami życiowymi. Szczególnie wartościowa jest analiza Marii Przetacznik-Gierowskiej dotycząca dwuwymiarowego charakteru kryzysu: z jednej strony jest on źródłem stresu, z drugiej stwarza potencjał rozwojowy i możliwość rekonstrukcji dotychczasowych schematów poznawczych[211].

Uczenie się i edukacja to terminy bliskie semantycznie, dotyczące tego samego obszaru związanego ze zdobywaniem wiedzy lub umiejętności. Gdyby skoncentrować się wyłącznie na terminologii związanej z edukacją, można by odnieść wrażenie, że semantyka tego słowa nie ma granic. Jak pisze Marcin Muszyński: *Wytyczona zbyt szeroko semantyczna granica dla pojęcia „edukacja" powoduje, że zjawisko to jest amorficzne, trudne do uchwycenia. Jest praktycznie wszystkim, bowiem może przybierać każdą postać. Jest to aktywność świadoma i nieświadoma, planowa i incydentalna, instytucjonalna i jednostkowa, celowa i bezcelowa. Wszystko staje się edukacją. Jest ona zjawiskiem materialnym i niematerialnym, ale przede wszystkim wszechobecnym. Wszystkiemu można przypiąć łatkę „edukacja", „edukować", „edukacyjny"*[212]. Te słowa tylko podkreślają całożyciowość w samym uczeniu się. Z uwagi na spontaniczność i planowanie procesów można zauważyć, że uczenie się jest procesem spontanicznym i niezaplanowanym, natomiast edukacja jest ukierunkowana na cele, metody i treści, które są zaplanowane[213]. Uczenie się dorosłych[214] wyróżnia branie

[211] Zob. tamże, s. 19–20.
[212] M. Muszyński, *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny" 2014, nr 21, s. 79.
[213] Tamże, s. 80.
[214] Definicję *człowieka dorosłego* rozpatruję z perspektywy terminu *dorosłość.* Dorosłość jest jedną z faz życia człowieka, tylko formalnie rozpoczynająca się od 18. roku życia człowieka, a kończąca się śmiercią jednostki. Elżbieta Dubas proponuje umowne granice w formie pięciu etapów dorosłości: przedproże dorosłości (od 18. do 25. r. ż.), wczesna dorosłość (od 25. do 40. r. ż.), środkowa dorosłość (od 40. do 60/65. r.ż.), późna dorosłość (od 60/65. do 80. r.ż.) oraz sędziwa dorosłość (powyżej 80. r.ż.). Jak zaznacza Elżbieta Dubas, każdy z tych etapów wyróżnia się odmiennymi procesami edukacji, co wynika bezpośrednio ze zmieniających się oczekiwań społeczno-kulturowych oraz zmiany jednostki. Zob. E. Dubas, *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji,* „Rocznik Andragogiczny" 2009, s. 134–135. Knud Illeris twierdzi, że pomiędzy okresem dzieciństwa a dorosłością w kontekście uczenia się nie ma ostrych granic. Za Erikiem Eriksonem powtarza, że zakończenie dorastania zachodzi, kiedy osoba ustanowi poczucie własnej tożsamości[214], rezygnując tym samym z podziałów dotyczących wieku, a koncentrując się na dojrzałości jednostki. Dzięki ustanowieniu poczucia własnej tożsamości człowiek jest gotowy brać odpowiedzialność za swoje życie, czynienia go aktywnym, ale także bierze odpowiedzialność za własne uczenie się, czym właśnie jest selekcja treści i porządkowanie zdobywanych informacji. Zob. K. Illeris, *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2009, nr 1, s. 87.

odpowiedzialności za własne uczenie się, podejmowanie decyzji w zakresie tego, czego chcą lub nie chcą się uczyć, o czym pisze w swoich tekstach Knud Illeris[215].

Wyzwania, jakie wobec osób dorosłych stawia ponowoczesność, wymagają od nich swoistej elastyczności, szybkiego reagowania na wydarzenia oraz sprawnego rozwiązywania problemów, a z kolei rodzicielstwo, bycie rodzicem, niesie ze sobą nowe sytuacje i zupełnie nowe doświadczenia, w których człowiek niejako powinien się odnaleźć, często nie mając doświadczeń, wiedzy ani umiejętności przydatnych w tej sytuacji. Nikt nie uczy nas, jak to jest być rodzicem. Tradycyjny system edukacyjny, ani podczas edukacji szkolnej, ani później, w okresie studiów, nie przygotowuje ludzi do pełnienia funkcji rodzica. Uczenie się „bycia rodzicem" odbywa się poprzez właśnie zetknięcie z nową sytuacją. Można się do niej przygotować: czytać czasopisma, blogi, książki lub oglądać programy kierowane do przyszłych rodziców[216], słuchać podcastów poświęconych tematyce parentingowej, wziąć udział w rozwojowych prelekcjach czy warsztatach, które wprowadzają przyszłego lub obecnego rodzica w tematykę związaną z jakże szeroko pojętym rodzicielstwem. Nie bez znaczenia pozostają rozmowy z innymi rodzicami o ich doświadczeniach, ale także zetknięcie z opiniami na ten temat. Wiele informacji można zaczerpnąć ze środowiska rodzinnego – czy to z rozmów z własnymi rodzicami, czy też poprzez wspominanie własnego dzieciństwa. Jak pisze Knud Illeris: *Nasze wyobrażenie o uczeniu się zmienia się radykalnie, jeśli uznamy, że proces społecznej interakcji jest procesem niezbędnym i ściśle związanym z procesem uczenia się*[217]. Ten rodzaj „uczenia się" to przykład edukacji nieformalnej, w której nowa sytuacja powoduje, że człowiek chce się czegoś dowiedzieć i nauczyć (lub nie chce, ale poprzez uczestniczenie, słuchanie i bycie w określonych sytuacjach zdobywa pewien rodzaj wiedzy i umiejętności, nawet w nieświadomy i niezorientowany na uczenie się sposób). Rodzic ma z jednej strony motywację zewnętrzną, wynikającą z oczekiwań wobec pełnionej przez niego roli, a z drugiej strony motywację wewnętrzną – chce w jak

[215] Zob. K. Illeris, *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2009, nr 1, s. 85–96; zob. Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2006.

[216] Zob. E. Zawadzka, *Edukacja rodzicielska oparta na programach śniadaniowych*, „Horyzonty Wychowania" 2020, nr 19.

[217] K. Illeris, *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2009, nr 1.

najlepszy sposób pomóc swojemu dziecku, chce być „dobrym rodzicem" i mieć wpływ na wzrastanie małego dziecka.

Knud Illeris, który definiuje człowieka dorosłego z perspektywy ustanowienia własnej tożsamości, wyróżnia również cechy uczenia się u człowieka dorosłego:

- dorośli uczą się tego, czego chcą się nauczyć i czemu nadają znaczenie, uznając to za ważne dla siebie;
- dorośli posługują się takimi materiałami źródłowymi i narzędziami, jakie są im znane;
- dorośli biorą na siebie tyle odpowiedzialności za uczenie się, ile chcą jej wziąć sami (o ile im się na to pozwala);
- dorośli niezbyt chętnie uczą się czegoś, co ich nie interesuje lub w czym nie dostrzegają sensu, czy też do czego nie przywiązują znaczenia[218].

Dorośli prezentują więc zindywidualizowaną motywację względem tego, czego się uczą: musi to być dla nich ważne, korzystają z tego, co znają, sami wyznaczają sobie granice tego, czego chcą się nauczyć. Dorośli przejmują odpowiedzialność za cały proces uczenia się, w tym dokonują wyboru, akceptując treści lub rezygnując z nich, mają bowiem możliwość oceny własnych możliwości. Jak zaznacza Knud Illeris, w przypadku uczenia się dorosłych sam proces jest skomplikowany, a jego warunki i cele nie są do końca określone[219] – wynika to z indywidualnych motywacji jednostki.

Uczenie się jest procesem spontanicznym i niezaplanowanym, natomiast edukacja jest ukierunkowana na cele, metody i treści, które są zaplanowane[220]. Uczenie się dorosłych wyróżnia podejmowanie odpowiedzialności za własne uczenie się, podejmowanie decyzji w zakresie tego, czego chcą lub nie chcą się uczyć[221]. Knud Illeris podkreśla, że w ponowoczesnym społeczeństwie sytuacja komplikuje się z uwagi na to, że ilość informacji, których człowiek może się uczyć, przerasta jego możliwości, dlatego niezwykle istotna jest umiejętność dokonywania selekcji podczas procesu poznawczego[222]. Według Paula Jarvisa termin *edukacja* odnosi się do procesu uczenia się, jednak nie każde uczenie

[218] Tamże, s. 88.
[219] Tamże.
[220] M. Muszyński, *Edukacja i uczenie się…*, s. 80.
[221] K. Illeris, *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*…, s. 85–96.
[222] Tamże, s. 87.

się jest edukacją[223]. Uczenie się jest procesem, którego nie można zamknąć w pojedynczym zdarzeniu; edukacja jest tu rozumiana jako zaplanowany proces uczenia się, przy czym niezaplanowane uczenie się nie może być postrzegane jako edukacja[224].

Gdyby skoncentrować się wyłącznie na terminologii związanej z edukacją, można by odnieść wrażenie, że semantyka tego słowa nie ma granic, na co wskazuje Marcin Muszyński[225].

Rozważania dotyczące edukacji osób dorosłych zostały sklasyfikowane przez Davida Livingstone'a i podzielone na edukacją formalną, edukacją pozaformalną oraz edukację nieformalną, co pozwoliło wskazać cechy wspólne, utworzyć granice pomiędzy celami tych rodzajów edukacji i koncepcjami uczenia się, a także określić role ucznia i nauczyciela[226].

Edukacja formalna (*formal education)* jest procesem przekazywania wiedzy i umiejętności uczniowi przez nauczyciela. Jak pisze Wojciech Stęchły, edukacja formalna oznacza uczenie się w szkole lub na uczelni, co zgodne jest z programami, których celem jest zdobycie pewnych kwalifikacji (pełnych lub cząstkowych)[227]. W skład tej formy edukacji włącza się realizację obowiązku szkolnego przez dzieci, kształcenie akademickie (także studia podyplomowe i szkoły doktorskie)[228].

Edukacja pozaformalna (*non-formal education*) jest zdobywaniem wiedzy, która jest obszarem zainteresowania ucznia, nadal wspieranego przez nauczyciela, który wykorzystuje program nauczania. Przykładem edukacji pozaformalnej są warsztaty i kursy. W odniesieniu do ram zintegrowanego systemu kwalifikacji warto zauważyć, że ten rodzaj kształcenia nie musi prowadzić do uzyskania kwalifikacji nadawanych poprzez instytucje[229], jednak wiedza zdobyta w ten sposób może być walidowana w ramach edukacji formalnej.

Edukacja nieformalna (*informal education*) występuje w sytuacji, gdy nauczyciel nie odnosi się do programów nauczania, a mimo to przekazuje wiedzę uczniowi. Ta forma

---

[223] Zob. M. Muszyński, *Edukacja i uczenie się…*, s. 81.
[224] Zob. tamże.
[225] Zob. tamże, s. 79.
[226] Podział Davida Livingstone'a za M. Muszyńskim, zob. M. Muszyński, *Edukacja i uczenie się…*, s. 81–82.
[227] Zob. W. Stęchły, *Edukacja formalna wobec edukacji…,* s. 7–8.
[228] Zob. tamże.
[229] *Kwalifikacja to określony zestaw efektów uczenia się – zgodnych z ustalonymi standardami – których osiągnięcie zostało formalnie potwierdzone przez upoważnioną instytucję.* W. Stęchły, *Edukacja formalna wobec edukacji…*, s. 9.

uczenia się jest spontaniczna i incydentalna. Może dotyczyć również samodzielnego zdobywania wiedzy lub uczenia się jako efektu wykonywania innych czynności[230].

Edukacja dorosłych to szerokie spektrum aktywności i działań, które podejmowane są przez osoby dorosłe, a które dotyczą edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Edukacja dorosłych jest procesem podejmowanym w celu rozwoju, adaptacji i zmiany swoich umiejętności i kwalifikacji. Hanna Solarczyk-Szwec podkreśla znaczenie edukacji dorosłych zarówno w rozwoju osobistym, jak i w promocji zatrudnienia, promowaniu postawy aktywnego obywatelstwa czy zwalczania marginalizacji społecznej[231]. Może być zarówno obowiązkowa, wynikająca z chęci podnoszenia kwalifikacji i zdobywania nowej wiedzy, jak i dobrowolna dla rozwoju osobistego wynikającego z wewnętrznej motywacji lub zainteresowań. Obejmuje szkolenie praktyczne, doskonalenie umiejętności, wzbogacanie wiedzy, doskonalenie zawodowe i zdobywanie nowych kwalifikacji. Zmiany, o których pisze Ewa Solarczyk-Ambrozik, mogą wynikać ze zmian świata zewnętrznego (co nazwane jest adaptacją mechaniczną) lub mogą być motywowane przez wyobrażenie samego siebie w przyszłości (co nazwane jest adaptacją twórczą)[232]. Jak pisze Ryszard Kałużny: *Człowiek dorosły, kierując się zazwyczaj osobistymi motywami, samodzielnie podejmuje decyzję o kształceniu. Owe motywy, choć osobiste, mogą być różne, niemniej jednak w sensie ogólnym możemy podzielić je na dwie kategorie: na motywy instrumentalne i motywy autoteliczne*[233]. Motywami instrumentalnymi, a więc zewnętrznymi, będą przyczyny materialne, finansowe czy prestiżowe i najczęściej są one związane z poprawą statusu w przestrzeni zawodowej lub społecznej. Motywy autoteliczne, a więc wewnętrzne, stanowią cel sam w sobie – wynikają z zainteresowań, i choć nie przynoszą korzyści materialnych, zapewniają satysfakcję i podnoszą samoocenę osoby uczącej się[234]. Termin *edukacja dorosłych* ściśle wiąże się z koncepcją całożyciowego uczenia się.

---

[230] Zob. W. Stęchły, *Edukacja formalna wobec edukacji…*, s. 9.
[231] Zob. H. Solarczyk-Szwec, *Od kapitału…*, s. 15.
[232] Zob. E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 218.
[233] R. Kałużny, *Kształcenie dorosłych w dobie płynnej nowoczesności*, [w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian*, „Edukacja Dorosłych" 2013, s. 170.
[234] Tamże.

Uczenie się dorosłych jest kontekstowo uzasadnione przez czasy, w których funkcjonujemy: z jednej strony aktywność zawodowa, w której należy sprostać coraz wyższym wymaganiom, narzuca formy edukacji formalnej i pozaformalnej. Z drugiej strony zmieniająca się rzeczywistość wymaga od każdego człowieka adaptacji do nowych sytuacji, w których obsługuje się nowe sprzęty, funkcjonuje w określonych modelach relacji[235]. Na zależności zachodzące pomiędzy przemianami społeczno-gospodarczymi a nowymi strategiami edukacyjnymi zwróciła uwagę Ewa Solarczyk-Ambrozik, podejmując temat nowych celów oświaty dorosłych, koncept całożyciowego uczenia się oraz aktywności ukierunkowanej na podnoszenie kompetencji osób dorosłych[236]. Badaczka zauważyła, że stabilność instytucji oświaty dorosłych zapewnia osobom dorosłym pewnego rodzaju stałość. Komercjalizacja w oświacie stwarza możliwość rozwijania się różnych form aktywności edukacyjnej na różnych jej poziomach[237]. Co więcej, odpowiedzią instytucji związanych z edukacją dorosłych na zmiany współcześnie zachodzące jest powstanie oraz zwiększanie popularności studiów podyplomowych. Jak zaznacza Tadeusz Aleksander, studia podyplomowe są nie tylko odpowiedzią na postępujące zmiany technologiczne, zawodowe i społeczne, ale są również obszarem wymiany myśli, wiedzy i umiejętności pomiędzy profesorami uczelni a słuchaczami z różnorodnym doświadczeniem zawodowym[238], będąc obszarem edukacji formalnej (poprzez program nauczania) oraz nieformalnej (możliwość dyskusji i okazja do refleksji).

Koncepcja *lifelong learning* odnosi się więc do aktywności, której celem jest rozwijanie wiedzy i umiejętności, które przyczynią się do rozwoju w sferze osobistej, społecznej i zawodowej, co w konsekwencji przełoży się na poprawę sytuacji w zakresie materialnym, statusowym, relacyjnym czy związanym z rozwojem wewnętrznym. Z jednej strony jest to odpowiedź na niepewność, którą dostarcza ponowoczesność; z drugiej strony aktywność

[235] A. Pluskota, *Wstęp*, [w]: *Inkluzja czy iluzja? Praktyki całożyciowego uczenia się w modelach interwencji społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015, s. 9–14.
[236] Zob. E. Solarczyk-Ambrozik, *Kształcenie ustawiczne…*, s. 217–218.
[237] Zob. tamże, s. 217-218.
[238] Zob. T. Aleksander, *Studia podyplomowe elementem całożyciowej edukacji (specyfika, funkcje)*, [w:] *Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, (red.) E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 160.

w całożyciowym uczeniu się jest szansą dla jednostek na zatrudnienie, projektowane kariery zawodowej oraz zapewnienie łatwości w przechodzeniu jednostek między sektorami[239].

Całożyciowe uczenie się w ujęciu andragogicznym zakłada, że dorosły człowiek jest aktywnym uczestnikiem procesu edukacyjnego przez całe życie. Andragogika rozpatruje uczenie się jako proces nieprzerwany, który jest nie tylko reakcją na zmieniające się wymagania zawodowe i społeczne, ale także narzędziem do samorealizacji i samorozwoju. W tym kontekście dorośli uczestnicy są traktowani jako osoby samodzielne, z bogatym bagażem doświadczeń, które stanowią podstawę do budowania nowej wiedzy i umiejętności. Andragogiczne podejście do całożyciowego uczenia się akcentuje też potrzebę adaptacji metod edukacyjnych do różnorodnych potrzeb i preferencji dorosłych uczących się, uwzględniając ich indywidualne ścieżki życiowe, kontekst kulturowy, a także różnorodność celów i motywacji.

Proces edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej będzie dostosowany do jednostki oraz roli (ról społecznych), w których funkcjonuje. Role te mogą się zmieniać, o czym pisze Krzysztof Pierścieniak za Maurice'm Merleau-Pontym, analizując proces uczenia się dorosłych z perspektywy relacji: *Jednostka, jako członek rożnych społeczności, grup interesów (lokalnych i zawodowych) czy obywatel w ogóle, swoim postępowaniem (praktykowaniem) doświadcza rożnych stanów. Część, zidentyfikowana jako uczenie się, będzie umożliwiała swoiste „przekraczanie" granic jednostkowo zinternalizowanych korzyści. W efekcie takiego procesu świadomy własnych wyborów podmiot prawdopodobnie zmieni swoją postawę, a tym samym akt(y) uczenia się, poprzez możliwość obserwacji określonych zachowań, zostaną zauważone przez innych, a więc staną się publicznie „widzialne"*[240]. Krzysztof Pierścieniak w swojej analizie zaznacza, że człowiek, który dąży do osiągania korzyści, przekracza własne subiektywne granice, a czyniąc to – wchodzi w nowe role społeczne, nawiązuje więzi społeczne oraz dba o osoby w swoim otoczeniu. Przekraczanie subiektywnych granic to właśnie proces uczenia się bycia w nowej roli, poznawania nowego obszaru, rozwijania się[241].

---

[239] E. Solarczyk-Ambrozik, *Całożyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategie działań i zmieniający się krajobraz edukacyjny rzeczywistości*, „Studia Edukacyjne" 2018, nr 51, s. 23–36.
[240] K. Pierścieniak, *Dorosły w przestrzeniach życia. Między zobowiązaniami osoby a społecznymi wyzwaniami roli*, „Rocznik Andragogiczny" 2022, nr 29, s. 179.
[241] Tamże, s. 180.

W świetle pytań o kwestię edukacji we współczesnym świecie jawi się ona jako fundamentalna dla ludzkiego indywidualnego i zbiorowego rozwoju. Ludzie stają przed wyzwaniem ciągłego doskonalenia swoich umiejętności i poszerzania horyzontów, aby nasze „mapy społeczeństwa", które są dla nich punktem odniesienia, pozostawały aktualne i użyteczne w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości[242]. Mieczysław Malewski przedstawia dziewięć cech nowoczesnej edukacji człowieka:

1. Kontekstualna refleksyjność – cechuje ona wiedzę o przedmiocie i jego uwikłaniach w rozliczne kulturowe konteksty ze świadomością, że jest to wiedza zdeterminowana, jak i determinująca przedmiot i kontekst, epistemologicznie, normatywnie, temporalnie.
2. Indeterminizm – wyraża się on decentracją tradycyjnych autorytetów podejmujących decyzje i odpowiedzialnych za edukację (jednostek, instytucji społecznych, państwa); rodzi to sytuację niepewności co do własnych wyborów edukacyjnych i nieprzewidywalności następstw.
3. Ekspresywność – spontaniczne i szczere postawy wobec interesów, preferencji i emocjonalności wszystkich uczestników edukacyjnego dyskursu.
4. Otwartość – edukacja jest otwarta na kontekstualne przeformułowywania, negocjacje znaczeń i wybory poznawcze, zgodnie z interesami jej uczestników, także tymi, które były uprzednio tłumione i marginalizowane kulturowo.
5. Uczestnictwo – tendencja, wedle której treść edukacji i kontrola jej przebiegu należy wyłącznie do samych uczestników.
6. Heterodoksyjność – edukacja jest tematycznie sfragmentaryzowana, zróżnicowana treściowo i aksjologicznie pluralistyczna.
7. Fenomenalizm – procesy poznawcze są regulowane poprzez wartości zinternalizowane przez uczestników edukacji, a nie poprzez narzucane na nią wymagania społeczne.
8. Krytycyzm – gotowość do dekonstrukcji wiedzy, reinterpretacji znaczeń i modernizacji sensów z punktu widzenia każdej istotnej dla uczestników perspektywy kontekstualnej i opcji kulturowej.

[242] A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 169.

9. Re-różnicowanie – edukacja jest procesem ciągłym i nierozerwalnie związanym z innymi obszarami ludzkiej aktywności (pracą, aktywnością polityczną, konsumpcją, wypoczynkiem); dlatego należy ją ujmować jako zanurzoną w licznych dyskursach kulturowych i kształtowaną przez zmieniające się relacje między dyskursami[243].

Dzięki takiej edukacji, której postulaty zaprezentował Mieczysław Malewski, człowiek będzie dysponował narzędziem wspierania nowoczesnego stylu życia, ale także refleksji i ironii[244].

Alicja Kozubska w jednym ze swoich artykułów zauważyła, że w życiu dorosłego człowieka istnieją dwa obszary, które są istotne dla funkcjonowania i zaspokajania potrzeb, a są to obszary życia rodzinnego i zawodowego. W swoim tekście Kozubska zwraca uwagę na dysproporcje, jakie dzielą życie rodzinne i życie zawodowe ze względu na przygotowanie do pełnienia ról zawodowych i rodzinnych: jesteśmy jako dorośli lepiej przygotowani do pracy zawodowej niż do bycia rodzicem[245]. Dorosłemu trudno być rodzicem, więc będzie poszukiwał odpowiedzi na swoje pytania, a będąc rodzicem, wchodzi jednocześnie w rolę ucznia uczącego się nowego zakresu działań. Z jednej strony rodzic chce zrealizować oczekiwania wynikające z pełnienia roli rodzica („pomogę mojemu dziecku, ważny jest dla mnie jego rozwój"), a drugiej strony wejście w proces uczenia się stawia rodzica w nowej roli społecznej, w której wymaga się aktywności edukacyjnej. Temat „intensywnego macierzyństwa" realizowanego równolegle z aktywnością zawodową podjęła Sharon Hays w książce *The Cultural Contradictions of Motherhood*[246]. Zgodnie z tą koncepcją matka jest osobą przejmującą odpowiedzialność za wychowanie dziecka, wymaga emocjonalnego zaangażowania oraz zakłada kierowanie się wskazówkami ekspertów. To ciekawa koncepcja, która w czasach indywidualizmu, materializmu i wartości rynkowych wymaga od matek bezinteresownego oddania dobru dziecka, postawienia go ponad własnymi potrzebami[247]. Przejęcie odpowiedzialności za rozwój i wychowanie dziecka stawia matkę w sytuacji edukacyjnej.

---

[243] M. Malewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku…*, s. 47.
[244] Tamże.
[245] Zob. A. Kozubska, *Przygotowanie do pełnienia roli rodzica…*, s. 99–114.
[246] Zob. S. Hays, *The Cultural Contradictions of Motherhood*, Yale University Press, New Haven and London, 1996.
[247] Zob. tamże.

Interesująca wydaje się również koncepcja pozytywnego całożyciowego kierowana sobą i relacjami[248], o której pisze Joanna Lenart. Koncepcja ta opiera się na rozwoju mocnych stron i potencjale, który prezentują młodzi ludzie, a który może okazać się przydatny podczas rozwiązywania problemów w ich dorosłym życiu. Ta koncepcja łączy koncepcję konstruowania kariery M. Savickasa, nastawioną na rozwój kompetencji zawodowych, oraz koncepcję konstruowania życia J. Guicharda, nastawioną na rozwój osobisty. Jak zaznacza Lenart, połączenie tych koncepcji kładzie nacisk na rozwijanie adaptacyjności oraz poczucia tożsamości, co wpłynie na podejmowanie decyzji, zarówno zawodowych, jak i życiowych[249].

Całożyciowe uczenie się, które – jak wskazuje Agnieszka Stopińska-Pająk – jest obecne w polskiej tradycji od XVI wieku[250], współcześnie wiązane jest z dynamicznie zmieniającą się rzeczywistością XXI wieku. Pisze o tym Zygmunt Bauman: *Potrzebujemy edukacji przez całe życie, abyśmy mieli możliwości wyboru. Potrzebujemy jej jeszcze bardziej, aby ocalić warunki, które ten wybór czynią możliwym i realnym*[251]. Także sama pedagogika obiera kierunki analizy czynników, które wpływają na procesy związane z uczeniem się, co zauważyła Ewa Przybylska: *Wyraźnie rysuje się zwrot pedagogiki ku kwestiom związanym z samym procesem uczenia się, ku jego wszechstronnym determinantom: osobowościowym, sytuacyjnym, społecznym, biograficznym czy pedagogicznym*[252]. Człowiek, który nieustannie adaptuje się do zmian, pozostaje w permanentnym uczeniu się zarówno w kwestiach formalnych, jak i nieformalnych. Znaczenie modelu nieformalnej edukacji w przypadku osób dorosłych, którzy każdego dnia podejmują decyzje, wzrasta, gdyż dokonywaniu wyborów towarzyszy dowiadywanie się, poszukiwanie odpowiedzi, radzenie się innych. Oprócz świadomego podejmowania decyzji o potrzebie „nauczenia się czegoś" równolegle przebiega proces uczenia się z własnych doświadczeń – nie zawsze uświadomiony.

---

[248] J. Lenart, *Od poradnictwa dyrektywnego do poradnictwa dialogowego. Przemiany polskiego poradnictwa zawodowego*, [w:] *Poradnictwo w dyskursie interdyscyplinarnym*, (red.) B. Szluz, A. Szluz, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2018, s. 226.

[249] Tamże, s. 227.

[250] Zob. A. Stopińska-Pająk, *Z tradycji instytucjonalnej edukacji ustawicznej – potrzeba badań i egzemplifikacje*, [w:] *Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, (red.) E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 342–343.

[251] Z. Bauman, *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak, Kraków 2007, s. 235.

[252] E. Przybylska, *Kultury uczenia się: kilka refleksji w kontekście uczenia się przez całe życie*, „Rocznik Andragogiczny" 2023, nr 30, s. 230.

1.3. Teoretyczne koncepcje uczenia się dorosłych: wymiar biograficzny, doświadczeniowy i transformatywny

Biograficzne uczenie się, stanowiące jeden z kluczowych paradygmatów współczesnej andragogiki, otwiera perspektywę rozumienia edukacji dorosłych jako procesu nierozerwalnie związanego z całością doświadczeń życiowych jednostki. Rozdział ten stanowi próbę ukazania, w jaki sposób biografia, rozumiana jako indywidualna narracja o własnym życiu, staje się przestrzenią konstruowania wiedzy i nadawania znaczeń przez osoby dorosłe. Jak pisze Anna Kławsiuć-Zduńczyk, *zgodnie z koncepcją uczenia się biograficznego Petera Alheita niezależnie od tego, co robimy i czy nasza nauka jest świadomym działaniem, czy nieświadomym bądź spontaniczną czynnością, pozostajemy w nieprzerwanym procesie uczenia się, który obejmuje wszystkie aspekty naszego życia*[253]. Uczenie się biograficzne według teorii Petera Alheita jest procesem, w którym ludzie dorośli uczą się poprzez refleksję nad własnym życiem i doświadczeniami. Proces ten zakłada, że doświadczenia życiowe, w tym sukcesy i porażki, wspomnienia oraz osobiste przełomy, stanowią fundament dla rozwoju, a co za tym idzie – uczenia się. Jak zaznacza Peter Alheit, uczenie się biograficzne nie jest powiązane z konkretnymi formami, miejscami lub czasem, ale stanowi ogół doświadczeń, historię życia jednostki[254]. Jest to *(trans)formacja struktur doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia ludzi i ich rzeczywistości, czyli w kontekście wszystkich aspektów życia*[255].

Uczenie się, które jest związane z aktywnością człowieka w całym jego życiu, według Elżbiety Dubas jest rozumiane jako uczenie, które *nie musi być sformalizowane, a może być również nieformalne i incydentalne, samodzielne, podejmowane z własnej woli, dla zaspokojenia odczuwalnych potrzeb*[256]. Tak rozumiana biograficzność jest więc procesem, który polega na integrowaniu i systematyzowaniu osobistych doświadczeń w strukturę autobiograficznej narracji, podczas którego podmiot autonomicznie konstruuje indywidualne

[253] A. Kławsiuć-Zduńczyk, *Poradnictwo całożyciowe…*, s. 35.
[254] Zob. P. Alheit, *„Podwójne oblicze" całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji"*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2002, nr 2, s. 64.
[255] Tamże.
[256] E. Dubas, *Potrzeby edukacji dorosłych*, „Oświata Dorosłych" 1990, nr 6, s. 208.

strategie poznawcze, pozyskiwania informacji oraz ich przyswajania[257]. Jak zauważa Peter Alheit, proces uczenia się twa mimowolnie, niezależnie od chęci jednostki; jest złożony, obejmuje wiedzę przedrefleksyjną oraz refleksję na temat tego, co zostało mimowolnie przyswojone; co więcej, często człowiek nie zdaje sobie sprawy ze złożoności tego procesu, co zostało przez autora określone jako *uczenie się niejawne*[258].

Biograficzne uczenie się zawiera w sobie również aspekt społeczny: refleksyjność nie zachodzi wyłącznie we wnętrzu jednostki, ale zależy również od sposobów komunikowania się i wchodzenia w interakcje z innymi, ulokowanych w społecznym kontekście. Zjawisko to nazywane jest również środowiskiem uczenia się, sferami uczenia się oraz uczeniem się w kontekstach i silnie wiąże się z perspektywą całożyciowego uczenia się[259]. Ważnym aspektem biograficznego uczenia się jest indywidualizm i samoczynna natura. To uczenie się przez pryzmat własnej historii życia, z jednej strony mającej wpływy „zewnętrzne", takie jak środowisko, relacje i społeczność, z drugiej strony przebiegające według własnego tempa, swojej logiki oraz wielopoziomowej struktury jednostkowego doświadczenia[260]. To, co wydarzyło się dotychczas – doświadczenia, interpretacje, rozumienie, przyjęta wiedza – będzie miało wpływ na kolejne doświadczenia i ich postrzeganie.

Pierre Dominicé podkreśla, że biografia edukacyjna nie jest ani autobiografią, ani historią całego życia. Jest ona wersją historii życia, którą dorosły ma stworzyć, by móc zastanowić się nad przebiegiem procesu własnej nauki[261]. Biografia edukacyjna może być więc krytyczną refleksją nad indywidualnym doświadczeniem życiowym, co jest wydarzeniem edukacyjnym[262]. Biograficzność w uczeniu się jest koncepcją, w której jednostka samodzielnie, w sposób subiektywny, będzie dokonywała wyboru schematów uczenia się, jednocześnie tworząc nowe możliwości doświadczenia. Biograficzne uczenie się jest osadzone w strukturach społecznych i określonych ramach interpretacyjnych, dlatego w literaturze pojawiają się terminy takie jak uczenie się z doświadczenia, uczenie się

[257] Zob. P. Alheit, *„Podwójne oblicze" całożyciowego uczenia się…*, s. 65
[258] P. Alheit *Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2011, nr 3, s. 13.
[259] Tamże, s. 14.
[260] Tamże.
[261] P. Dominicé , *Uczyć się z życia…*, s. 190.
[262] Zob. J. Golonka-Legut, *Uczenie się w perspektywie biograficzności. Perspektywa andragogiczna*, „Rocznik Andragogiczny" 2023, t. 30, s. 336.

w świecie życia, uczenie się z kontekstów, środowisko uczenia się[263]. Wyznaczone przez Petera Alheita aspekty czasowego uporządkowania kształcenia i doskonalenia uczenia się w przebiegu życia[264] są ujęciem sytuacji uczenia się wynikających między innymi z postępu technologicznego, szybkiej utraty wartości zdobytej wcześniej wiedzy, a także świadomości niewystarczającej wiedzy w jakimś obszarze[265].

Uczenie się w perspektywie biograficznej jest postrzegane jako kontinuum rozwoju osobistego, gdzie dorośli uczą się przez ciągłą refleksję nad własną biografią. Jest to proces, który pozwala na przetwarzanie i integrowanie nowych informacji i doświadczeń w kontekście dotychczasowych przeżyć, co prowadzi do głębszego zrozumienia siebie i swojego miejsca w świecie. Anna Kławsiuć-Zduńczyk podkreśla, że uczenie się biograficzne odbywa się w *codziennych doświadczeniach życiowych, kryzysach i okresach przejściowych*[266]. Idea biograficznego uczenia się jest zarówno modelem systemowym, jak i kompetencją jednostki[267]. Elżbieta Dubas odnosi swoje rozważania do praktyk poradniczych i zauważa, że przyjęcie perspektywy biograficznej w procesie uczenia się pozwala na odkrywanie sensu i znaczenia transformacji wewnętrznej, jaka zachodzi w osobach korzystających z poradnictwa[268].

Peter Jarvis sytuuje proces uczenia się w interakcjach społecznych, jakie zachodzą między jednostką a jej otoczeniem społecznym[269]. W tym kontekście uczenia się dorosłych Jarvis skupia się na analizie i refleksji nad doświadczeniami jako głównym motorem uczenia się. Według koncepcji Jarvisa dorośli uczą się przez konfrontację z nowymi sytuacjami, które są niespójne z ich dotychczasowym doświadczeniem, co wymusza na nich adaptację lub zmianę – stąd też nazwa *egzystencjalnego uczenia się*[270]. Proces ten może przybierać różne formy, od nieintencjonalnego uczenia się, przez przypadkowe doświadczenia, po świadome i refleksyjne przemyślenia. Indywidualne doświadczenie życiowe wiąże się z biografią

---

[263] Zob. A. Kławsiuć-Zduńczyk, *Poradnictwo całożyciowe…*, s. 37.
[264] Zob. P. Alheit, *„Podwójne oblicze" całożyciowego uczenia się…*, s. 64–67.
[265] Zob. A. Kławsiuć-Zduńczyk, *Poradnictwo całożyciowe…*, s. 37.
[266] Tamże.
[267] E. Dubas, *Biograficzność w kontekście całożyciowego uczenia się*, [w:] *Biografie i uczenie się*, (red.) E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.
[268] Tamże.
[269] M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie…,* s. 100–101.
[270] Zob. J. Minta, *Poradnictwo światem uczenia się w perspektywie wybranych teorii andragogicznych*, [w:] *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu*, PWN, Warszawa 2009, s. 221.

człowieka, która w połączeniu ze środowiskiem społeczno-kulturowym tworzy doświadczenie[271]. Uczenie się jest *kombinacją procesów, w trakcie których osoby konstruują doświadczenie sytuacyjne oraz przekształcają je w wiedzę, umiejętności, postawy, przekonania, wartości, emocje, sensy i znaczenia oraz integrują je w obrębie własnej biografii*[272]. Uczenie się odbywa się zawsze w kontekście, w konkretnie określonej sytuacji, która jest zarówno sytuacją społeczną, jak i jednostkową życiową sytuacją człowieka, dzięki czemu może on korzystać z tego doświadczenia, interpretując, nadając sens i czyniąc jednocześnie elementem swojego życia[273]. Mieczysław Malewski prezentuje za Jarvisem jałowe trajektorie uczenia się (*non-learning routes*), nierefleksyjne trajektorie uczenia się (*non-reflective routes)*, owocne trajektorie uczenia się (*learning routes*)[274]. Podczas procesów jałowego uczenia się sam proces uczenia się nie wystąpi, doświadczenia zostaną zapomniane lub wiedza zostanie uznana za nieistotną, a więc nie będzie źródłem uczenia się; uczenie się po prostu nie następuje w takich sytuacjach. W czasie nierefleksyjnego uczenia się proces ten zachodzi nieświadomie, a osoba ucząca się nie jest świadoma faktu, że przyswaja nową wiedzę lub umiejętności; ten proces zachodzi w codziennych sytuacjach, kiedy wiedza lub umiejętności są zdobywane bez celowego wysiłku czy świadomej refleksji nad samym procesem uczenia się. Podczas procesów owocnego uczenia się będzie ono następowało w różnych formach, w zależności od refleksyjności doświadczeń, zapamiętywania, powtarzalności czy zastosowania praktycznego zdobytego doświadczenia.

Muszyński, analizując teorię Petera Jarvisa, wyróżnia kilka etapów procesu uczenia się dorosłych, które obejmują rozpoznanie niespójności, angażowanie się w nowe doświadczenia, refleksję nad nimi, aż po integrację i zastosowanie nowej wiedzy[275]. Dla Petera Jarvisa uczenie się jest procesem egzystencjalnym, może rozpoczynać się przed narodzeniem, a kończyć po utraceniu świadomości – to właśnie w tym kontekście używa się koncepcji uczenia całożyciowego[276].

Wątek relacji między przestrzenią interpersonalną a procesem uczenia się dorosłych podejmuje Agnieszka Stopińska-Pająk, która zauważa, że bez relacji z innymi ludźmi, bez

[271] Tamże, s. 101.
[272] P. Jarvis, cyt. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie…*, s. 104.
[273] J. Minta, *Poradnictwo światem uczenia się…*, s. 221.
[274] P. Jarvis, cyt. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie…*, s. 104.
[275] Zob. M. Muszyński, *Teoria uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa*, „Edukacja Dorosłych" 2013, nr 1.
[276] Zob. E. Dubas, *Biograficzność w kontekście całożyciowego uczenia się*…, s. 20.

konfrontowania i wymiany poglądów człowiek traci możliwość tworzenia własnej podmiotowości, ale również wpływania na innych[277]. Autorka zwraca uwagę nie tylko na odejście od tradycyjnego postrzegania procesu uczenia się jako przypisanego wyłącznie do instytucji edukacyjnych, dzięki czemu dostrzegana jest wartość edukacji nieformalnej, ale wskazuje także kompetencje niezbędne w procesie uczenia się dorosłych, jakimi są refleksyjność, autonomia, podmiotowość i zarządzanie własną biografią[278].

Transformatywne uczenie się stanowi jeden z procesów edukacyjnych, który pozwala dorosłym przekształcać utrwalone schematy myślowe ograniczające ich samodzielność i rozwój[279]. Teoria opracowana przez Jacka Mezirowa opisuje proces polegający na zmianie sposobu interpretowania indywidualnych doświadczeń przez osoby dorosłe. Kluczowym pojęciem dla zrozumienia teorii transformatywnego uczenia się jest rama odniesienia (ang. *frame of reference*), nazywana początkowo perspektywą znaczeniową (ang. *meaning perspective*)[280]. Rama ta stanowi poznawczy, emocjonalny i motywacyjny filtr, przez który człowiek interpretuje otaczający go świat. Ramy odniesienia są strukturami umysłowymi, które określają wewnętrzny świat człowieka, są podstawą założeń i oczekiwań, które stanowią niejako filtry dla doświadczanych sytuacji – dzięki temu nadaje się im znaczenia oraz poddaje się je interpretacji. Definiowane są jako wiedza osobista, tożsamość poznawcza czy światopogląd[281].

Innym terminem związanym z transformatywym uczeniem się Jacka Mezirowa jest dylemat dezorientacyjny, który stanowi trudną sytuację poznawczą, wykraczającą poza ramę odniesienia poznawczego. Jest to najważniejszy czynnik inicjujący uczenie się transformatywne, ponieważ wprowadza bodziec wywołujący transformację. Ów

---

[277] W oryginale: *I believe that at that moment, [COVID-19 pandemics] we felt this clearly, something that had been so obvious we haven't always realised it, meaning that without relations with other people, without confronting and exchanging views and so forth, we lose the possibility of creating our own subjectivity but also of influencing others*. A. Stopińska-Pająk, *Interpersonal Space As Context For Adult Learning In The 21st Century*, [w:] *Learning Never Ends… Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives*, (red.) Z. Szarota, Z. Wojciechowska, , Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021, s. 30.

[278] Zob. A. Stopińska-Pająk, *Interpersonal Space As Context For Adult Learning In The 21st Century*, [w:] *Learning Never Ends… Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives*, (red.) Z. Szarota, Z. Wojciechowska, , Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021, s. 30.

[279] Zob. A. Perkowska-Klejman, *Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jacka Mezirowa*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2018, nr 1.

[280] Zob. tamże, s. 35.

[281] Zob. tamże.

dezorientujący dylemat może zostać spowodowany wydarzeniem o ważnym znaczeniu, ale także poprzez myśl, słowa lub inny bodziec, który wywołał potrzebę zweryfikowania dotychczasowych założeń czy przekonań wobec otaczającego świata.

Jack Mezirow wskazał dziesięć faz procesu transformacji, który może przebiegać elastycznie, z pominięciem niektórych kroków[282]. Są to:

1. doświadczenie dezorientującego dylematu (ang. *a disorienting dilema*) – jest to czynnik zapalny transformatywnego uczenia się, sytuacja, w której dotychczasowe sposoby rozumienia świata są niewystarczające;
2. samoocena z towarzyszącymi uczuciami złości, strachu, poczucia winy i wstydu (ang. *self-examination with feelings of fear, anger, guilt or shame*);
3. krytyczna ocena własnych założeń (ang. *a critical assessement of assumption*s);
4. uświadomienie sobie współdzielenia swoich emocji z innymi (ang. *recognition that one's discontent and the process of transformation are shared*);
5. eksploracja nowych ról, reakcji i działań (ang. *exploration of options for new roles, relationships and actions*);
6. planowanie kursu działania (ang. *planning a course of action*) – w tej fazie formułowany jest plan działań zgodny z nowym światopoglądem, który pozwoli na wdrożenie nowego postrzegania w codzienne życie;
7. pozyskiwanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do realizacji planów (ang. *acquiring knowledge and skills for implementing one's plans*);
8. tymczasowe próbowanie nowych ról (ang. *provisional trying new roles*);
9. budowanie kompetencji i pewności siebie w nowych rolach (ang. *building competence and self-confidence in new roles and relationships*);
10. reintegracja w życie na podstawie nowych perspektyw (ang. *building competence and self-confidence in new roles and relationships*) – ostatnia faza polega na integrowaniu nowych perspektyw ze starymi, z uwzględnieniem nowych ram odniesienia[283].

Teoria transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa pozwala zrozumieć, że dorośli uczą się nie tylko poprzez gromadzenie nowych informacji, ale przede wszystkim poprzez

[282] Zob. tamże.
[283] Zob. tamże.

zmianę dotychczasowych sposobów interpretowania rzeczywistości, w konsekwencji której transformacji ulega również tożsamość jednostki[284].

Polemikę z koncepcją Jacka Mezirowa podjął Peter Jarvis, który opisał cztery odmienne stany opisujące związek między postrzeganiem rzeczywistości a oczekiwaniami, które człowiek posiada na skutek wcześniejszych doświadczeń[285]. Wśród nich wymienił odpowiedniość/zgodność (wtedy, kiedy nie zachodzi nowe, uświadomione doświadczenie), dywergencję (doświadczenie minimalnej różnicy, która nie wpływa na postrzeganie świata), separację (różnica między oczekiwanym doświadczeniem a realnym doświadczeniem, powoduje świadome uczenie się) oraz lukę nieusuwalną, która równoznaczna jest z doświadczaniem kryzysu[286]. Jak pisze Peter Jarvis, reakcja na kryzys ma charakter emocjonalny, i choć można reagować na wiele sposobów, to jednak ostatecznie podejmowane są przez jednostkę formy aktywności mające na celu rozwiązanie sytuacji lub adaptację do nowej sytuacji, co wiąże się z samym procesem uczenia się (nawet w przypadku reagowania apatią lub biernością)[287].

Przytoczone teorie biograficznego uczenia się Petera Alheita, uczenia się przez doświadczanie Petera Jarvisa oraz transformatynwego uczenia się Jacka Mezirowa są bazą do zrozumienia procesu uczenia się w sytuacji poradniczej. Sytuacja poradnicza staje się bowiem jednym z elementów codzienności, w której rolę odgrywa refleksyjność, mająca bezpośredni wpływ na kształtowanie tożsamości oraz dokonywanie wyborów. Warto poddać analizie nie tylko sytuacje poradnicze jako takie, ale także ich oddziaływanie na uczestników poradniczej relacji. Alicja Kargulowa twierdzi, że częściej sytuacje poradnicze były analizowane z perspektywy problemu, jaki łączył osobę radzącą się z osobą udzielającą porady[288], rzadziej z perspektywy uczenia się uczestników tej relacji[289]. Kargulowa wymienia podejmowanie tematu uczenia się w postrzeganiu poradnictwa jako sytuacji

---

[284] Zob. H. Solarczyk-Szwec, *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny" 2015, nr 22, s. 124.

[285] Zob. P. Jarvis, *Transformatywny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2012, nr 3, s. 130–133.

[286] Zob. tamże.

[287] Zob. tamże, s. 133.

[288] Pozostawiam otwarty temat wpływu sytuacji poradniczej nie tylko na osobę radzącą się, ale również na osobę udzielającej porady, która znajdując się określonej sytuacji i relacji, sama pozostaje w procesie biograficznego uczenia się. Myślę, że to temat kolejnej pracy badawczej.

[289] A. Kargulowa, *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się…*, s. 141–142.

biograficznego uczenia się, kontynuując niejako dyskurs Joanny Minty[290], gdzie *Alicja Kargulowa wymienia podejmowanie tematu uczenia się w postrzeganiu poradnictwa jako sytuacji biograficznego uczenia się, kontynuując niejako dyskurs Joanny Minty i wykraczając poza tradycyjne rozumienie poradnictwa jako pomocy jednokierunkowej*[291]. Kluczowe znaczenie w tej koncepcji ma biograficzne uczenie się, które czyni z sytuacji poradniczej przestrzeń do refleksyjnego poznania siebie oraz transformatywnego podejścia do swojego życia[292]. Według Joanny Minty uczenie się trwa nieustannie, może być uświadomione lub nie, jest codziennym doświadczeniem. Sytuacje związane z uczeniem się są wpisane w sytuacje poradnicze jako wydarzenia zaplanowane, wydarzenia przewidywane, lecz niekoniecznie skierowane na samo uczenie się oraz wydarzenia nieoczekiwane, które wymagają od człowieka skorzystania z nabytej wiedzy lub wytworzenia nowej[293].

Alicja Kargulowa alheitowską *(trans)formację doświadczenia, wiedzy i działania w kontekście historii życia i światów życia*[294] nazywa tranzycją – przejściem, momentem granicznym, jakim u osoby radzącej się jest chwila uświadomienia sobie potrzeby dokonania zmiany przy jednoczesnym braku zasobów i środków do jej wprowadzenia[295]. Hanna Solarczyk-Szwec będzie tę potrzebę nazywała kryzysem[296], w obliczu którego dostępne narzędzia nie są wystarczające do podjęcia skutecznych działań.

Według Alicji Kargulowej sytuacja poradnicza, która zaistnieje przy *refleksyjnym zaangażowanym udziale radzącego się*[297], realizuje różnorodne rodzaje uczenia się. W takiej sytuacji poradniczej zachodzi uczenie się społeczne, w którym zarówno osoba radząca się, jak i doradca w zachodzącej relacji nadają nowych wartości i znaczeń omawianym problemom. Występuje uczenie się egzystencjalne i akomodacyjne, które zbudowane jest na owocnych trajektoriach, o których pisał Jarvis. Występuje również uczenie się narracyjne, w którym podczas tworzenia narracji biograficznej osoba radząca się nazywa, a więc

---

[290] J. Minta, *Poradnictwo światem uczenia się…,* s. 218-221. Inni autorzy podejmujący ten temat: zob. Carl R. Rogers, *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesauruss Press, Wrocław 1991; zob. J. Koščo, *Poradenská psychológia*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1987.
[291] Zob. A. Kargulowa, *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się*…, s. 142.
[292] Zob. tamże.
[293] J. Minta, *Poradnictwo światem uczenia się…*, s. 218–219.
[294] P. Alheit, *Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2011, nr 3, s. 7.
[295] A. Kargulowa, *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się*…, s. 143.
[296] H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej…*, s. 51-59.
[297] A. Kargulowa, *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się…*, s. 151.

definiuje problemy[298]. Sytuacja poradnicza jest sytuacją, która sprzyja indywidualizacji człowieka, a także budowaniu jego tożsamości.

Alicja Kargulowa dzieli proces uczenia się w poradnictwie na trzy fazy. Pierwszy etap stanowi faza przed zawiązaniem sytuacji poradniczej: osoba poszukująca pomocy znajduje się w kryzysie i, co ciekawe, choć formalnie nie jest zainteresowania nabywaniem wiedzy, to nabywa tak zwaną wiedzę milczącą[299]. Drugim etapem jest faza rozwiązywania problemu, w której bierze udział doradca; jeśli osoba radząca się jest aktywna i zaangażowana, zachodzą procesy uczenia się, o którym napisałam wcześniej. Trzecim etapem jest faza obejmująca okres po skorzystaniu z pomocy doradcy; to w tym etapie osoba radząca się zgromadziła już wiele informacji na swój temat oraz na to, w jaki sposób na ten problem patrzą inni, dzięki temu osoba radząca się ma już zasoby wiedzy, które może w świadomy sposób wykorzystywać celu rozwiązywania tych problemów, ale także precyzyjniej określać własną tożsamość i dzięki temu udoskonalać społeczne przebywanie z innymi ludźmi[300]. Proces uczenia się w sytuacji poradniczej nie dotyczy wyłącznie samego momentu nawiązania relacji z doradcą, co zostało przez Kargulową określone mianem fazy drugiej. Biograficzne uczenie się to zarówno czas przed nawiązaniem tej relacji, jak i uczenie się w trakcie trwania tej relacji poprzez budowanie świadomości oraz czas po skorzystaniu z porady, w którym zwiększają się umiejętności osoby radzącej się, co jest skutkiem właśnie refleksji zachodzącej w całym tym przedziale czasowym[301]. Jak napisał Knud Ileris: *Z perspektywy uczenia się można powiedzieć, że refleksja może być charakteryzowane jako uczenie się akomodacyjne, które nie pojawia się natychmiast jako reakcja na dochodzące i pulsy ale jest ich odroczoną czasowo „obróbką”*[302]. Mieczysław Malewski zauważa, że przeniesienie uwagi uczenia się z form instytucjonalnych na człowieka jako podmiot poznający stało się podstawą do rozwoju koncepcji całożyciowego uczenia się[303]. W tym całożyciowym procesie uczenie się staje się integralnym elementem codziennego życia[304].

---

[298] Tamże.
[299] Tamże.
[300] Tamże.
[301] Tamże, s. 151-152.
[302] K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2006, s. 55.
[303] Zob. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie…*, s. 47.
[304] Zob. J. Golonka-Legut, *Uczenie się w perspektywie biograficzności…*, s. 333.

To ujęcie rzuca światło na człowieka jako istotę nieustannie uczącą się, dla której proces ten stanowi naturalny element życia ludzkiego, nierozerwalnie związany z codziennymi aktywnościami człowieka (zarówno tymi świadomymi, jak i tymi nieuświadomionymi)[305]. Edukacja jest więc fundamentalnym aspektem ludzkiej egzystencji, który wykracza daleko poza formalne ramy instytucjonalne. Powyższe rozważania dotyczące teorii edukacyjnych przygotowują grunt do rozważań na temat poradnictwa i jego roli w edukacji osób dorosłych. Współczesność, w której w obliczu ryzyk, dylematów, wyborów stoi człowiek z trudnością z określeniem samego siebie i swojej tożsamości, poszukuje wsparcia i porady. Uczy się życia – przez refleksję na temat swojej biografii, swoich doświadczeń, a czasem uczy się, nawet nie zdając sobie z tego sprawy. Brak dostosowania, nauczenia się nowych kompetencji czy umiejętności grozi wykluczeniem. Chcąc wciąż być wśród ludzi, w społeczeństwie, w którym szuka swojego punktu odniesienia, poszukuje odpowiedzi na swoje pytania dotyczące własnego rozwoju i swojej sytuacji w świecie. Refleksyjność może być rozumiana zarówno jako indywidualny styl poznawczy, jak i kompetencja wykorzystywana w konstruowaniu własnej biografii; w przestrzeni zawodowej może być ścieżką prowadzącą do rozwoju, a w kontekście edukacyjnym może stanowić istotny element w procesie uczenia się[306]. Co ciekawe, jak pisze Ewa Dębska, choć refleksyjność pełni w życiu człowieka istotną rolę, trudno znaleźć instrukcje dotyczące jej praktycznego rozwijania w codzienności[307].

[305] Zob. tamże..
[306] Zob. E. Dębska, *The Integrated Model of Reflexivity as a Context of Adult Learning,* [w:] *Learning Never Ends… Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives*, (red.) Z. Szarota, Z. Wojciechowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021.
[307] Zob. tamże.

ROZDZIAŁ 2: PORADNICTWO W RZECZYWISTOŚCI PONOWOCZESNEJ WOBEC WYZWAŃ WSPÓŁCZESNEGO CZŁOWIEKA

Analiza literatury zarówno naukowej, jak i popularnonaukowej nie pozostawia złudzeń: współczesny człowiek mierzy się z trudnościami nieznanymi dotąd ludzkości, takimi jak kryzysowa tożsamość, problemy z relacjami międzyludzkimi, stres wywołany licznymi czynnikami zmieniającej się, cytując Zbigniewa Baumana, „płynnej nowoczesności" oraz uzależnienie od technologii. W tej niespokojnej rzeczywistości jednostki zaczynają się już odnajdywać, co stwierdza Zbyszko Melosik, dotykając sfery związanej z kształtowaniem się tożsamości i pisząc, że ludzie żyją niejako w dwóch opozycyjnych rzeczywistościach, w odniesieniu do których mogą się swobodnie przełączać[308]. Z jednej strony człowiek z znajduje się w obliczu pozornie nieskończonych możliwości wyborów w zakresie kultury i konsumpcji, z drugiej – zobowiązany jest do dyscyplinowania się wobec reguł i zasad biurokracji, instytucji oraz reguł życia społecznego[309]. Alicja Kargulowa zwraca jednak uwagę na swego rodzaju zobojętnienie na sprawy drugiego człowieka, denormalizację ról społecznych, indywidualizację zachowań[310]. Według poradoznawczyni ten stan jest niepokojący, szczególnie z uwagi na zaburzenie szeroko rozumianej sfery konsumpcji, która dotyczy nie tylko produktów realnych, ale również dotyka sfery psychicznej i duchowej[311].

2.1. Poradnictwo i poradoznawstwo: konceptualizacja i interdyscyplinarne perspektywy

Może się wydawać, że ludzie, podobnie jak nigdy wcześniej nie mierzyli się z tak złożonymi, nawarstwiającymi się problemami związanymi z życiem samym w sobie, tak samo nigdy wcześniej nie poszukiwali pomocy w tak wielu dziedzinach dotyczących codzienności. Nic dziwnego więc, że poradnictwo, które nie jest przecież niczym nowym, co wielokrotnie podkreśla Alicja Kargulowa[312], w czasach dynamicznego rozwoju technologii, dostosowało się

[308] Zob. Z. Melosik, *Kultura popularna i tożsamość młodzieży*, Impuls, Kraków 2014, s. 5.
[309] Zob. tamże.
[310] A. Kargulowa, *Homo consultans – szansa czy problem dla poradnictwa?*, „Studia Poradoznawcze" 2019, nr 8, s. 90–92
[311] Tamże, s. 91.
[312] Alicja Kargulowa napisała, że choć *pomoc wzajemna nie jest zjawiskiem nowym, nie jest także „wynalazkiem" ostatnich czasów korzystanie z pomocy osób kompetentnych: mędrców, doradców,*

względem przybieranych form do wymagającej rzeczywistości. Zygmunt Bauman zwraca uwagę na powszechność doradzania w nowoczesności, pisząc w jednej ze swoich książek o tym, że czasy, w których żyjemy, są erą specjalistów i doradców[313]. Ulrich Beck pisze natomiast, że we współczesnym świecie *utrzymuje się wysoka koniunktura na porady*[314], a Mieczysław Malewski idzie krok dalej, prognozując: *Masowy popyt na poradnictwo wykreuje poradniczy rynek. Utrzymają się na nim tylko wielcy i silni – środki masowego przekazu, agencje reklamowe, wydawcy poradników*[315]. Dla Joanny Tokarskiej-Bakir korzystanie z pomocy ekspertów jest konieczne, jeśli ludzie chcą unikać ryzyka wynikającego ze zmian zachodzących w dynamicznie rozwijającym się świecie[316]. Przytoczone refleksje tworząc spójny obraz współczesności, w którym poradnictwo staje się nie tylko fenomenem społecznym, ale zyskuje wymiar ekonomiczny[317].

Daniel Kukla we wstępie do książki poświęconej wielowymiarowości poradnictwa w życiu człowieka podkreśla dwoistość współczesnego poradnictwa[318]. Z jednej strony zwraca uwagę na rozwijającą się profesjonalizację poradnictwa jako odpowiedzi na dynamikę złożonych zmian społecznych, z drugiej podkreśla znaczenie radzenia się u bliskich i przyjaciół jako nieformalnych źródeł doradztwa[319]. Mimo funkcjonowania w sieci kontaktów i relacji człowiek może czuć się samotny, a w związku z tym szuka pomocy także dalej, wśród innych ludzi, co motywowane jest brakiem pewności w podejmowaniu decyzji – jedną z cech charakterystycznych współczesności, opisywanej

---

wróżbitów, ekspertów, terapeutów, konsultantów, to jednak dzisiaj nie tylko jest to pomoc znacznie bardziej rozpowszechniona, ale i bardziej wyspecjalizowana, a przede wszystkim niezbędna. Na jej kształcie, sposobie jej poszukiwania i rodzaju jej wykorzystywania odciska się całe zindywidualizowanie życia ludzi, wielorakość przeżywanych przez nich problemów, złożoność ich tożsamości i niepowtarzalność ich biografii. A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 9.

313 Zob. Z. Bauman, *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.

314 U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka…*, s. 12.

315 M. Malewski, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2003, nr 3, s. 40.

316 Zob. J. Tokarska-Bakir, *„Zanik doświadczenia"…*, s. 121.

317 Kwestia aspektu finansowego prowadzi mnie do refleksji, że zjawisko to może mieć znaczący wpływ na komercjalizację poradnictwa: z praktyki społecznej może przekształcać się w rynkowy produkt. Może to doprowadzić do wniosku, w którym poradnictwo przestaje być odpowiedzią na autentyczne potrzeby ludzi, a staje się elementem konsumpcyjnego stylu życia, w którym relacja radzący się–doradca może zostać zastąpiona relacją klient–sprzedawca.

318 Zob. D. Kukla, *Wstęp*, [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, (red.) D. Kukla, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011, s. 13.

319 Zob. tamże.

przez Baumana, Giddensa czy Becka[320]. Idąc krok dalej, można zauważyć kolejny metaproblem: poszukując odpowiedzi na swoje pytania, człowiek bywa atakowany sprzecznymi informacjami, aż gubi się w tym swoistym szumie komunikacyjnym. Zwraca na to uwagę Alicja Kargulowa: *Człowiek współczesny jest atakowany niejednokrotnie sprzecznymi informacjami, poradami, wskazówkami, zaleceniami. Jest „bombardowany miłością", a jednocześnie czuje się wyizolowany (...). W różnych dziedzinach codziennego życia ludzie zwracają się o najróżniejszej pomoc nie tylko do specjalistów, którzy są uznanymi ekspertami i pracują w gabinetach psychoterapeutycznych lub poradniach, ale do przypadkowych „autorytetów"*[321]. Myśl Alicji Kargulowej ujmuje kolejny paradoks współczesnego poradnictwa, dysonans pomiędzy nadmiarem informacji i zaleceń a poczuciem osamotnienia jednostki w aktywnym podejmowaniu decyzji. Poradoznawczyni zadaje pytanie o pojawienie się nowej kategorii: *homo consultans* – koncepcji współczesnego człowieka, który żyje w świecie pełnym porad i nieustannie poszukuje wsparcia w różnorodnych aspektach swojego życia.

Komunikowanie się ludzi ze sobą istnieje od zarania dziejów, a wykształcenie się mowy i języka pozwoliło na przekraczanie w komunikowaniu się barier związanych z przestrzenią i czasem[322]. Mowa i język dały ludzkości narzędzia do opisywania nie tylko tego, co znajduje się „tu i teraz", ale opisuje *również to, co wyobrażone, oraz pozwala łączyć przeszłość z przyszłością i teraźniejszością*[323]. Udzielanie porad, doradzanie i wspieranie to działania, które towarzyszyły człowiekowi równolegle z rozwojem kultury. Przez wiele stuleci podstawową rolę doradczo-wychowawczą pełnił rodzic, który przekazywał dziecku wiedzę o świecie, wartościach i normach społecznych[324]. W starożytnej Grecji filozofowie tacy jak Sokrates, Platon, Arystoteles czy Seneka pełnili rolę mentorów i doradców; uczyli nie tylko

---

[320] Temat ten został podjęty przeze mnie w rozdziale pierwszym niniejszej rozprawy.

[321] A. Kargulowa, *Homo consultans…,* s. 92.

[322] D. Zielińska-Pękał, *Poradnictwo a świat mediów, czyli o poradnictwie zapośredniczonym* [w:] *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu*, (red.) A. Kargulowa, PWN, Warszawa 2009, s. 285.

[323] Tamże.

[324] O rodzinie jako terenie aktywności ludzkiej, która poprzez swoją działalność umacniała system społeczny i państwowy pisze Juliusz Jundziłł. W swoim artykule prezentuje model wychowania rodzinnego opartego na przekazywaniu wartości w rodzinach rzymskich. Model ten jest przez autora uznany za model wzorca ponadczasowego, dostrzega on bowiem punkty wspólne pomiędzy opisywanym przykładem a rodziną polską w okresie od późnopiastowskiej Rzeczpospolitej aż do końca XIX wieku. Zob. J. Jundziłł, *Trwałe wartości rzymskiego wychowania rodzinnego* [w:] *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, (red.) K. Jakubiak, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995, s. 27.

w oparciu o wiedzę teoretyczną, ale także udzielali wskazówek praktycznych dotyczących życia i postępowania[325]. W średniowieczu za wsparcie moralne i duchowe, ale także polityczne i administracyjne odpowiadało duchowieństwo. Pierwowzór doradcy przez badaczy jest dostrzegany w postaci kapłanów, szamanów, czarowników, starców czy nawet królewskich błaznów[326]. Rozwijający się w renesansie humanizm skierował uwagę na człowieka o zindywidualizowanym charakterze, a także poruszył temat samorozwoju.

Poradnictwo rozwinęło się intensywnie wraz z rozwojem technologicznym. Popularyzacja druku, w tym książek i prasy, które były coraz bardziej powszechne w domach, przyczyniła się do rozwoju poradnictwa zapośredniczonego[327]. Co więcej, na co zwraca uwagę Daria Zielińska-Pękał, *pojawienie się pisma (...) umożliwiło pełniejsze przekroczenie bariery czasu (...). Jednak dopiero narodziny druku uważa się za początek zupełnie nowej ery*[328]. Monika Nawrot-Borkowska, analizując poradnictwo w jednym z czasopism XX wieku, dostrzegła wielowymiarowość udzielanych porad, które dotyczyły wielu aspektów codziennego życia: wychowania, poradniki pedagogiczne, religijne, lekarskie, higieniczne, kulinarne, ogrodnicze, gospodarskie, a także filozoficzne, odpowiadające na pytania dotyczące szczęśliwego życia[329]. Tymczasem jeszcze przed pojawieniem się typowych poradników źródłem porad dotyczących codziennego życia były kalendarze, o których pisze Agnieszka Stopińska-Pająk[330]. Specyficzny rodzaj

---

[325] M. Mrówka, *Źródła etyki doradztwa w filozofii starożytnej*, „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym" 2011, nr 2.

[326] A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 40.

[327] Poradnictwo zapośredniczone to rodzaj poradnictwa, który został wykształcony w wyniku rozwoju komunikacji masowej. Charakteryzuje się: masowością odbioru, dzięki czemu porady docierają do szerokiego i zróżnicowanego grona odbiorców; regularnością, dzięki czemu porady są udzielane w sposób systematyczny czasami w formie cyklicznych publikacji; jednokierunkowością w komunikacji, która odbywa się od doradcy do odbiorcy i raczej nie jest nastawiona na informacje zwrotną od osoby otrzymującej poradę; niesymetrycznością przekazu z uwagi na różnice w poziomie wiedzy u doradcy i odbiorcy; jeden z wariantów poradnictwa zapośredniczonego zakłada przekazywanie informacji w treściach nieukierunkowanych na poradnictwo samo w sobie, na przykład w fabule serialu. O poradnictwie zapośredniczonym najwięcej pisze Daria Zielińska-Pękał (Zob. D. Zielińska-Pękał, *Poradnictwo telewizyjne w perspektywie poradoznawczej*, Zielona Góra 2019). Poradnictwo zapośredniczone w mediach może przybierać formę działu poradniczego w prasie, programów telewizyjnych, audycji radiowych czy postów eksperckich w internecie za pośrednictwem mediów społecznościowych, stron internetowych lub blogów.

[328] D. Zielińska-Pękał, *Poradnictwo a świat mediów…*, s. 285.

[329] Zob. M. Nawrot-Borkowska, *Poradnictwo w zakresie wychowania w rodzinie na początku XX wieku w świetle czasopisma „Dobra Gospodyni"*, „Wychowanie w Rodzinie" 2018, nr 1, s. 53.

[330] Zob. A. Stopińska-Pająk, *Kalendarz jako źródło w badaniach historyczno-pedagogicznych nad rodziną śląską na przełomie XIX i XX wieku* [w:] *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, (red.) K. Jakubiak, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995; A. Stopińska-Pająk, *Udział*

wydawnictwa, jakim był kalendarz, zawierał w pierwszej części kalendarium, a w drugiej części publicystykę, utwory literackie, treści religijne, rebusy i łamigłówki, a także różnego rodzaju porady i wskazówki[331]. Był adresowany do całych rodzin, nie tylko do poszczególnych grup społecznych, jak później prasa czy publikacje popularyzowane w kolejnych dekadach, dzięki czemu jako gatunek książki masowej trafiał równocześnie do rodzin reprezentujących różne warstwy społeczne[332].

Choć XIX wiek to czas pojawiania się coraz to nowszych środków komunikacji, takich jak telegraf, telefon czy film[333], można zauważyć, że wydawnictwa papierowych w tym czasie nadal były popularyzowane, ich rola ugruntowywała się tam, gdzie jeszcze nie docierał postęp technologiczny. Na początku XX wieku to właśnie czasopisma stały się głównym źródłem informacji, zaobserwowano również wtedy wzrost liczby wydawnictw kierowanych do różnych grup społecznych[334]. Jak pisze Witold Ostrafiński: *Wielkie odkrycia i wynalazki u progu XX wieku pozwoliły na rozwój komunikacji społecznej (...). Zmiany te wygenerowały rozwój piśmiennictwa fachowego, pedagogicznego, które kierowane było nie tylko do nauczycieli i wychowawców, ale również do rodziców*[335]. Przytoczony fragment ukazuje historyczny kontekst rozwoju poradnictwa oraz swoistej demokratyzacji wiedzy specjalistycznej, która stawała się coraz bardziej dostępna dla zwykłych ludzi. Rodzina w czasach rozbioru Polski była bowiem fundamentem poczucia przynależności narodowej oraz bazą kształtowania tożsamości[336], dlatego jednym z celów poradnictwa w tamtym okresie (okresie kryzysu i zmian polityczno-społeczno-narodowościowych) była edukacja rodziców w kwestiach związanych z przygotowywaniem ich dzieci do przyjęcia określonych ról społecznych w przyszłości oraz w zakresie wychowania patriotycznego[337]. Okres ten był pierwszym momentem w historii, kiedy rodzice uzyskali bezpośredni dostęp do fachowej

kalendarzy w popularyzacji wiedzy społeczno-kulturalnej i pedagogicznej w rodzinach śląskich (1922-1939) [w:] *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku,* (red.) K. Jakubiak, A. Winiarz, Bydgoszcz 2000.

[331] Zob. A. Stopińska-Pająk, *Udział kalendarzy w popularyzacji wiedzy społeczno-kulturalnej i pedagogicznej w rodzinach śląskich (1922-1939)* [w:] *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku,* (red.) K. Jakubiak, A. Winiarz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000, s. 237.

[332] Zob. tamże, s. 237–238.

[333] D. Zielińska-Pękał, *Poradnictwo a świat mediów…*, s. 285.

[334] W. Ostrafiński, *Konteksty społeczne początku XX wieku a poradnictwo dla rodziców w zakresie opieki i wychowania na ziemiach polskich*, „Polska Myśl Pedagogiczna" 2021, nr 7, s. 185.

[335] Tamże, s. 185.

[336] Tamże, s. 181.

[337] Tamże, s. 182

wiedzy pedagogicznej. Co ciekawe, autorami pism kierowanych do rodziców byli nie tylko pedagodzy, między innymi Janusz Korczak, ale także lekarze, duchowni oraz *osoby spoza tych środowisk zawodowych zainteresowane wychowaniem młodego pokolenia i chcące podzielić się z innymi rodzicami własnymi doświadczeniami*[338]. Witold Ostrafiński w swoim artykule zauważa, że poradnictwo edukacyjne dotyczyło nie tylko wychowywania dzieci i przygotowywania ich do pełnienia określonych funkcji w przyszłości, poruszało kwestie związane z pełnieniem opieki nad dzieckiem i wychowaniem, ale także zwracało uwagę na kształtowanie osobowości i tożsamości jednostek. W podsumowaniu artykułu zwrócił uwagę na cele poradnictwa na początku XX wieku, ale także ich życiowy, praktyczny charakter: *Autorzy poradników przekazywali swoje idee, przemyślenia i doświadczenia. Ukazanie konkretnych sytuacji, nazwanie problemu i opisanie podstawowych błędów popełnianych przez rodziców miało na celu z jednej strony korygowanie niewłaściwych postaw rodzicielskich, z drugiej zaś wzmacnianie tych, które ówcześnie uznawane były za pożądane i skuteczne*[339].

Istotny wydaje się fakt, że równolegle rozwijały się różne dziedziny poradnictwa, nie tylko poradnictwo dotyczące codzienności, ale również poradnictwo zawodowe, a więc specjalistyczne. Jak pisze Jolanta Lenart, to właśnie poradnie zawodowe były pierwszymi profesjonalnymi miejscami zajmującymi się doradztwem (z pominięciem poradni zdrowia)[340]. Pomysłodawcą Biura Zawodowego powstałego w 1909 roku w Bostonie był Frank Pearsons, który stosując plan systematycznej pomocy, pomagał młodym ludziom w wyborze zawodu, przygotowywał ich do tego wyboru i rozwijał ich sukcesy[341]. Jak zauważa Jolanta Lenart, poradnictwo zawodowe ewoluowało za każdym razem, kiedy zmieniał się rynek pracy[342].

---

[338] A. Brykczyński, *O małżeństwie i wychowaniu dzieci uwagi praktyczne dla ludu*, Warszawa 1902, s. 21, cyt. za: W. Ostrafiński, *Konteksty społeczne…*, s. 185.

[339] W. Ostrafiński, *Konteksty społeczne…*, s. 188.

[340] Zob. J. Lenart, *Od poradnictwa dyrektywnego do poradnictwa dialogowego…,* s. 217.

[341] Zob. tamże.

[342] Niezwykle interesujący wydaje się fakt, że po drugiej wojnie światowej koncepcja poradnictwa zawodowego została niejako zamrożona przez komunistów, którzy uważali, że *wszyscy ludzie są sobie równi i każdy jednakowo dobrze będzie wykonywał każdą pracę*. Lenart J., *Od poradnictwa dyrektywnego do poradnictwa dialogowego…,* s. 218. Jak pisze dalej autorka, takie myślenie spowodowało niski poziom kształcenia zawodowego, częste porzucanie pracy przez ludzi lub wykonywanie określonej pracy niezgodnie z kwalifikacjami, co skutkowało niską wydajnością w sektorze produkcji i usług.

Alicja Kargulowa przypisuje ważną rolę zinstytucjonalizowanemu poradnictwu w dużych aglomeracjach przemysłowych na początku XX wieku[343]. Poradnie jako miejsca, w których ludzie otrzymywali różnoraką pomoc, były traktowane jako *zdobycz kulturowa, pozytywna, niezbędna, a jednocześnie naturalna*[344]. Kargulowa zwraca uwagę na szerokie spektrum osób korzystających z pomocowości poradni, których celem było wsparcie osób radzących się, rozwiązywanie szerokiego wachlarza ich problemów, łagodzenie stresów i lęków, przyczyniając się do *społecznego ładu*[345].

Można zauważyć, że wraz z rozwojem myśli technologicznej oraz zmianami związanymi z nowoczesnością w społeczeństwie powstało więcej przestrzeni, ale równocześnie potrzeb na pomocowość. W drugiej połowie XX wieku pojawiły się nowe formy poradnictwa, takie jak coaching i mentoring, które – także dziś – próbują być odpowiedzią na rozterki nowoczesnego człowieka zajmującego się biznesem i rozwojem zawodowym[346]. Poradnictwo było i nadal jest czymś w rodzaju latarni morskiej lub kompasu w codzienności – kiedy w chwilach zagubienia lub zwątpienia człowiek szuka odpowiedzi na swoje pytania lub poszukuje rozwiązania problemu, porady (w różnych swoich formach) prezentują różne możliwości, pomagają wybrać kierunek lub wskazują drogę, która może okazać się rozwiązaniem. Poradnictwo nie polega na dawaniu gotowych rozwiązań, lecz oprócz wskazówek, które mogą okazać się przydatne, daje narzędzia i umiejętności, które pomagają w przyszłości samodzielnie poradzić sobie z podobnymi sytuacjami. Można tę sytuację porównać do metaforycznej „wędki", która symbolizuje podarowanie narzędzia do radzenia sobie w przyszłych, podobnych sytuacjach.

---

[343] A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 158.

[344] Tamże.

[345] Alicja Kargulowa pisze: *Ze społecznego punktu widzenia wszystkie poradnie, bez względu na podejmowane przez siebie zadania, a więc zarówno wychowawcze, socjalne, medyczne, rodzinne, jak i zawodowe, spełniały te same cele: wspierając klientów i pomagając im rozwiązywać ich problemy, łagodząc ich stresy i lęki, przyczyniały się do podtrzymywania społecznego ładu. Rozmaite grupy klientów, ubiegając się o różnorodne rodzaje pomocy w rozwiązywaniu swoich problemów, wymuszały specjalistyczne różnicowanie się poradnictwa i drobiazgowe wręcz specjalizowanie się działań zatrudnionych w nim doradców, którzy z czasem stawali się ekspertami w poszczególnych dziedzinach.* A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 158.

[346] Zob. R. Jasiński, *Coaching kariery jako forma wspierania rozwoju zawodowego* [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, (red.) D. Kukla, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

Słownik Języka Polskiego PWN definiuje *poradnictwo* jako *zorganizowaną formę udzielania porad w jakimś zakresie*[347]*,* podkreśla jednocześnie drugie znaczenie tego terminu, rozumiane jako *działalność poradni*[348]. Poradnictwo ma więc dwa oblicza: jedno, skoncentrowane na pomocowości – a więc znaczenie ma instrumentalne, oraz drugie – koncentrujące się na miejscu pomocowości, a więc instytucjonalne. Alicja Kargulowa pisze o tym we wstępie do rozdziału poświęconego właśnie poradnictwu: *W objaśnieniach słownikowych poradnictwo niejednokrotnie utożsamia się z doradztwem i traktuje albo jako działanie społeczne (rzadziej interakcję międzyosobową), polegające na dostarczaniu przez doradcę rad, porad, wskazówek radzącemu się w celu rozwiązania jego problemów lub jak działalność instytucji – poradni. Natomiast z punktu widzenia polityki społecznej poradnictwo jest jedną z form pomocy*[349]. Z pewnością należy więc zaznaczyć dwoistość rozumienia tego terminu: z jednej strony usługę udzielania porad (doradzania), z drugiej – działalność pomocową. Trzeba podkreślić udział dwóch stron w tym procesie: podmiotów, z którego pierwszy jest osobą potrzebującą, wymagającą pomocy, poszukującą odpowiedzi, i drugiego, który udzielając porad, nie funkcjonuje bez pierwszej. W tym układzie znajduje się jeszcze przedmiot zainteresowania – problem, nad którym pochylają się oba podmioty[350]. Definicje tworzone przez Alicję Kargulową są bazą dla innych osób zajmujących się poradnictwem samym w sobie, między innymi dla Darii Zielińskiej-Pękał[351].

Nieco inaczej poradnictwo ujmuje Bożena Wojtasik, która spogląda na termin w dwóch ujęciach: węższym i szerszym. Ujęcie węższe definiuje jako interakcję powstałą pomiędzy osobą radzącą i osobą radzącą się, która nawiązała się w celu rozwiązania problemów; rozwiązanie problemów może odbywać się poprzez czynności związane z udzielaniem i przyjmowaniem porad, wskazówek, informacji i instrukcji[352]. Szerokie ujęcie definicji obejmuje zaś wszelkie działania *optymalizujące, wychowawcze, naprawcze korekcyjne i inne*

[347] *Poradnictwo*, Słownik Języka Polskiego PWN, https://sjp.pwn.pl/sjp/poradnictwo;2505191.html dostęp online 20.04.2023.
[348] Tamże.
[349] A. Kargulowa, O *teorii i praktyce…*, s. 37.
[350] Zob. tamże, s. 39.
[351] Zob. D. Zielińska-Pękał, *Poradnictwo telewizyjne w perspektywie poradoznawczej*, Zielona Góra 2019.
[352] Zob. B. Wojtasik, *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa,* Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994, s. 12.

związane z niesieniem pomocy poprzez udzielanie porad, wskazówek, informacji, instrukcji[353].

Elżbieta Siarkiewicz dokonała podziału poradnictwa na wzór podziału edukacji[354] i wyróżniła poradnictwo formalne, pozaformalne oraz nieformalne. Według tego podziału poradnictwo formalne cechuje się instytucjonalizmem i pełni określone funkcje, a jego zadaniem jest osiąganie celów zgodnie z przyjętymi wcześniej założeniami[355]. Poradnictwo pozaformalne odbywa się jako działalność przy instytucjach, może być działalnością dodatkową, nie jest celem samym w sobie[356]. Poradnictwo nieformalne to rodzaj poradnictwa uprawiany w codzienności otaczającej człowieka[357].

Anna Kławsiuć-Zduńczyk za Alicją Kargulową przedstawia w swojej publikacji trzy aspekty postrzegania poradnictwa: jako interakcję międzyosobową, działalność zorganizowaną oraz formę pomocy społecznej[358]. Pierwsze z nich, czyli poradnictwo rozumiane jako interakcja międzyosobowa, polega na *bezpośredniej komunikacji doradcy i radzącego się, w której modyfikowane jest zachowanie obu stron. Podstawą tak rozumianej komunikacji jest zaufanie, wszelkie symbole werbalne i pozawerbalne. Sytuacja poradnicza ma charakter unikatowy, nieokreślony, jest trudna do przewidzenia, ale jej celem zawsze pozostaje wywołanie trwałych zmian w osobowości radzącego się, stworzenie jej warunków do refleksyjnego konstruowania własnej biografii*[359]. W takim rozumieniu poradnictwa szczególną wagę przywiązuje się do kompetencji komunikacyjnych osoby udzielającej porady oraz znajomości technik i metod pracy z drugim człowiekiem, co przekłada się na jakość i skuteczność pracy osoby radzącej. Poradnictwo rozumiane jako działalność zorganizowana będzie opierało się na instytucjach do tego powołanych. Instytucje doradcze wykorzystują różnorodne techniki, które są stosowane w zależności od tego, jakie usługi są oferowane oraz do jakich osób są kierowane. Miejsca, czyli instytucje, gdzie odbywają się

[353] Tamże.
[354] Podział poradnictwa na poradnictwo formalne, pozaformalne i nieformalne nawiązuje do edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej.
[355] E. Siarkiewicz, *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia – iluzje – ambiwalencje*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010.
[356] Tamże.
[357] Tamże.
[358] A. Kławsiuć-Zduńczyk, *Poradnictwo całożyciowe…,* s. 62–63.
[359] Tamże, s. 62.

porady, to poradnie, które są osadzone w konkretnych społecznych sytuacjach i realiach[360]. Ostatnie z nich, poradnictwo rozumiane jako forma pomocy społecznej, to działania realizowane w ramach polityki społecznej państwa poprzez instytucje państwowe, a także instytucje prywatne, które świadczą różnego rodzaju usługi doradcze; reprezentacją takiej instytucji może być doradztwo zawodowe[361].

Poradnictwo obejmuje umiejętności komunikacyjne, interpersonalne oraz przystosowawcze, które można rozwijać i kształtować. Poradnictwo jest procesem interakcji społecznej, w którym doradca wspiera osobę radzącą się w rozwiązywaniu problemów, podejmowaniu decyzji dotyczących życia osoby radzącej się czy udziela porady w zakresie jej rozwoju osobistego. Sama sytuacja poradnicza charakteryzuje się naturą dynamiczną, jest osadzona w kontekście czasoprzestrzennym, obejmuje zarówno aspekty indywidualne, jak i strukturalne, ponieważ może być pojmowana dużo szerzej niż jak po prostu rozumiana *porada*.

Alicja Kargulowa wydziela trzy rodzaje poradnictwa: poradnictwo dyrektywne, rozumiane jako *instrumentalne sterowanie radzącym się przez doradcę (w tej koncepcji radzący się może być uznany za przedmiot poradnictwa)*[362], poradnictwo liberalne, którego celem jest zapewnienie przez doradcę radzącemu się (traktowanemu podmiotowo) poczucia bezpieczeństwa, kiedy ten *samodzielnie dochodzi do zmian poprzez korzystanie z zabiegów stymulujących rozwój jego „wewnętrznej" świadomości i zwiększanie odwagi bycia dorosłym*[363], oraz poradnictwo dialogowe, oparte na dialogu i wspólnym (radzącego się i doradcy) rozwiązywaniu problemu, w czasie którego podejmowana jest refleksyjna analiza sytuacji *niejednokrotnie ujawniającej źródła opresji i ograniczeń, dotykających obu partnerów – oraz dochodzeniem do konsensusu*[364]. Przywołanie tych trzech rodzajów poradnictwa będzie ważne w kolejnym podrozdziale, gdzie przedstawię zmieniający się współcześnie model relacji w sytuacji poradniczej.

Aby mogła zaistnieć sytuacja poradnicza, potrzebne są dwie strony: osoba radząca się (nazywana również radzącym się, wspomaganym zasięgającym porady, ubiegającym

[360] Tamże, s. 62–63.
[361] Tamże.
[362] A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 40.
[363] Tamże.
[364] Tamże.

się o poradę lub pacjentem) oraz doradca (którego można nazwać również konsultantem, ekspertem, radzącym). Podmiot działania poradniczego powinien charakteryzować się refleksyjnością, ufnością, szczerością, chęcią udziału w rozwiązywaniu problemu oraz powinien chcieć współdziałać[365]. Nie jest jednak powiedziane, że osoba radząca się „otworzy się" i zaufa od razu. Tymczasem doradca**,** wobec którego radzący się kieruje pewnego rodzaju oczekiwania i wymagania, powinien mieć właściwy zestaw umiejętności, wiedzy, kompetencji i określonych cech osobowości[366]. Kargulowa wymienia tu altruizm, odruch serca, ludzką solidarność, wrażliwość na sprawy innych i samoświadomość[367]. Współpraca obu stron, słuchanie, otwarcie na drugiego człowieka oraz relacja nie tylko wzajemna, ale również z całym „zapleczem" każdego z tych uczestników, ponieważ nikt nie jest jednostką żyjącą w próżni; każda ze stron ma kontekst społeczny, historyczny i moralny, a także swoje własne doświadczenia, doznania i podejmowane działania, które kształtują każdego z uczestników relacji poradniczej[368].

Bożena Wojtasik oddziela doradztwo od poradnictwa. Według jej ujęcia doradztwo jest węższe pojęciowo i jest traktowane jako *doradzanie, które jest zderzeniem społecznym polegającym na doraźnym działaniu udoskonalającym zachowania jednostek lub grup poprzez udział doradzającego rozwiązywaniu problemów osób, którym się doradza, problemów dostrzeżonych nie tyle przez te osoby lub grupy, ile przez doradzającego*[369]. Bożena Wojtasik w swojej definicji podkreśla przewagę dotyczącą kompetencji u osoby doradzającej[370]. Doradzanie jest zdarzeniem społecznym nastawionym na krótkoterminową, doraźną pomoc, której celem jest poprawa lub optymalizacja zachowań jednostek lub grup, a problem jest wskazywany przez radzącego. To, co odróżnia doradzanie od poradnictwa, to rola doradcy. W opisanej sytuacji doradzania osoba radząca się jest biernym słuchaczem, aktywnością cechuje się sam doradca. Aktywność ta może polegać na przekonywaniu, wywoływaniu wpływu czy nawet nakłanianiu osoby radzącej się. W poradnictwie według Bożeny Wojtasik role osoby radzącej się i doradcy są równorzędne, radzący się i doradca

[365] Tamże, s. 41.
[366] Tamże.
[367] Tamże.
[368] Tamże, s. 38–42.
[369] B. Wojtasik, *Doradca zawodu…*, s. 14.
[370] Zob. tamże.

są współpartnerami, a osoba radząca się korzysta dobrowolnie z otrzymanych porad lub z nich rezygnuje[371].

Interesująca i bliska mojemu postrzeganiu definicji poradnictwa będzie próba zdefiniowania podjęta przez Sannę Vehviläinen w artykule *Kierunki i dylematy poradnictwa. Próba syntezy*[372]. Przedstawiona przez autorkę koncepcja poradnictwa jako zestawu instytucjonalnych, opartych na współpracy działań wspierających istotne dla klienta procesy koncentruje się na kluczowych cechach, jakie charakteryzują poradnictwo. Są to:

- instytucjonalność – z jednej strony lokuje poradnictwo w określonym sektorze, takim jak edukacja, rehabilitacja, zatrudnienie, a z drugiej wskazuje na osobną profesję poradnictwa oraz jego obszar funkcjonowania;
- kluczowe procesy – działania doradcze koncentrują się na znaczących, kluczowych dla klienta procesach, które są osadzone w jego życiu; mogą mieć poszczególne etapy (co widać w poradnictwie zawodowym), mogą też być dopiero wspólnie odkrywane w trakcie procesu. W tym procesie istotne są aspekty składowe, takie jak motywacja, uprzednia wiedza, postawy, wartości, ponowna interpretacja celów i trudności napotkanych trudności;
- współpraca – poradnictwo powinno być oparte o relację partnerską, dzięki czemu jest traktowana poważnie; przejrzyście budowana relacja sprzyja rozwiązywaniu problemów;
- sprawczość – klient odznacza się aktywnością, co przekłada się na poszerzenie zakresu działań;
- cel – systematyczne wspieranie sprawczego uczestnictwa jednostki w jej środowisku społecznym (takim jak szkoła, praca czy życie rodzinne) i w kontekście biograficznym, podejmowanie działań zbliżających do oczekiwanych rezultatów.

Sanna Vehviläinen rozróżnia również dwa rodzaje interakcji z klientem: interakcję usługową oraz interakcję terapeutyczną. Interakcja usługowa jest zorientowana na poszukiwanie porady eksperckiej, a porada podporządkowana jest próbie rozwiązania

[371] Zob. tamże.
[372] S. Vehviläinen, *Kierunki i dylematy poradnictwa. Próba syntezy*, „Studia Poradoznawcze" 2021, nr 1, s. 64–77.

problemu poprzez udzielanie wskazówek, informacji i porad. Interakcja terapeutyczna poddaje opis problemu wspólnej eksploracji i przygotowaniom, co bliskie jest podejściu psychoterapeutycznemu[373].

W literaturze odnaleźć można wiele innych publikacji artykułów naukowych poświęconych analizie poradnictwa w pedagogice i psychologii, wiele z nich zostało opublikowane w „Studiach Poradoznawczych". Próba syntezy definicji podjęta przez Sannę Vehviläinen wydaje mi się najlepiej przystająca do sytuacji poradniczej odbywającej się w trakcie porady logopedycznej. Jej szczegółowe ujęcie pozwala na określenie miejsca zachodzących procesów i relacji łączących doradcę oraz osobę radzącą się, podkreśla sprawczość osoby radzącej się oraz wspólne nastawienie na osiąganie celów.

Jaki jest **cel** poradnictwa jako takiego? Alicja Kargulowa w książce *Poradnictwo od nowa. Emergencja i relacja rezonansu społecznego w dyskursie poradoznawczym* podkreśla, że poradnictwo nie jest kierowane do osób zaburzonych czy chorych[374], ale do osób zdrowych, lecz niejako zagubionych, poszukujących drogowskazu, poszukujących szczęścia i sensu życia. Celem poradnictwa jest więc wzmocnienie, które następuje poprzez nawiązanie relacji z doradcą, takich cech czy mocnych stron osoby radzącej się jak mądrość, odwaga, otwarcie lub doświadczanie miłości, poczucie sprawiedliwości, duchowości i odpowiedzialności, które Kargulowa nazywa osobistymi zasobami i doświadczeniami, które wynikają z własnego działania[375]. Z kolei w książce *O teorii i praktyce poradnictwa* dokonuje podsumowania i próbuje określić „tożsamość poradnictwa". Pośród wymienionych cech określających poradnictwo wskazuje, że poradnictwo jest działaniem racjonalnym (w przeciwieństwie do przypadkowości), może zawierać elementy emocji[376]. *Zorientowane jest na optymalizację, na udoskonalanie cech osobowości i zachowań, a więc na rozwój motywacji, przekształcanie emocji, wzbogacanie zasobu informacji, rozbijanie stereotypów*

---

[373] Tamże, s. 70.

[374] Dokładny cytat: *Podkreśla się też, że jednostki będące „interesariuszami" poradnictwa nie należą do ludzi chorych czy zaburzonych, wymagających interwencji psychiatrycznej lub psychoterapeutycznej, ale zdrowych i aktywnych, choć czasami zagubionych, nieszczęśliwych lub wątpiących w sens swojego życia. Ich potrzeba korzystania z poradnictwa bierze się zatem z tego, że nie zawsze mogą poradzić sobie z trudnościami, jakie sprawia rzeczywistość, i pytaniami: co jest warte starań, jak należy postępować, w jakim kierunku się rozwijać itp., i potrzebują pomocy.* A. Kargulowa, *Poradnictwo od nowa. Emergencja i relacja rezonansu społecznego w dyskursie poradoznawczym*, PWN, Warszawa 2023, s. 3.

[375] A. Kargulowa, *Poradnictwo od nowa…*, s. 3.

[376] A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 56.

radzących się, rozwój ich refleksyjności i krytycyzmu, a także na wytwarzanie na platformie stosunków społecznych zachowań wyżej ocenianych niż poprzednie, przyjaznych wobec siebie i innych, sprzyjających integracji społecznej i usuwaniu zakłóceń[377]. Poradnictwo w ujęciu Alicji Kargulowej jest procesem ukierunkowanym na rozwój osobisty jednostki, którego celem jest osiąganie najlepszych efektów w kształtowaniu jego osobowości. Jak pisze dalej Alicja Kargulowa, dzięki poradnictwu rozwiązuje się problemy życiowe ludzi, a więc ogólny cel poradnictwa wykracza poza indywidualny wymiar rozwoju: dąży do wypracowania zachowań społecznie cenionych oraz do eliminowania dysfunkcji[378].

Dyscypliną koncentrującą na systematycznym badaniu zjawiska poradnictwa w jego różnorodnych formach i kontekstach jest poradoznawstwo[379]. Ta subdyscyplina, łącząca nauki społeczne i humanistyczne, została zapoczątkowana w Polsce przez Alicję Kargulową, a jej celem jest zrozumienie, analiza oraz rozwój teorii i praktyki poradnictwa. Poradoznawstwo analizuje różne aspekty poradnictwa, dążąc do stworzenia spójnych ram konceptualnych, istotnych dla zrozumienia procesów zachodzących w relacji doradczej. Poradoznawstwo rozwija i adaptuje metody badawcze odpowiednie do analizy złożonych interakcji zachodzących w procesie poradniczym z wykorzystaniem przede wszystkim podejścia jakościowego, na przykład wywiadów narracyjnych czy analizy przypadków. Koncentruje się także na społecznych i kulturowych kontekstach poradnictwa, badając wpływ czynników społecznych, ekonomicznych i kulturowych na praktyki poradnicze oraz ich skuteczność. W obrębie dyscypliny znajduje się także analizowanie procesów kształcenia doradców, w tym również standardów etycznych w poradnictwie oraz rozwój kompetencji zawodowych osób zajmujących się poradnictwem. Jak pisze Alicja Kargulowa: *Główne rodzaje wiedzy poradoznawczej to wiedza teoretyczna, odpowiadająca na pytanie: „Co to jest poradnictwo?" lub „Jaki jest sens poradnictwa?" i wiedza technologiczna (metodyczna) odpowiadająca na pytanie: „Jak uprawiać poradnictwo w praktyce?". Wiedza opisowa, zawierająca odpowiedzi na pytania: „Co jest co?" i „Co jest jakie?", jest częściej obecna w warstwie technologicznej poradoznawstwa, w warstwie teoretycznej zaś dominuje szeroko rozumiana wiedza eksplikacyjna, zarówno wyjaśniająca, a więc ukazująca zależności*

[377] Tamże.
[378] Zob. A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 56.
[379] Tamże, s. 16–18.

i prawa przyczynowo-skutkowe, jak i hermeneutyczna, ujmująca sens i znaczenie poradnictwa, a więc różne jego obrazy i interpretacje[380].

W kontekście mojej pracy zawodowej poradoznawstwo jako dyscyplina naukowa dostarcza niezwykle cennych ram teoretycznych niezbędnych do analizy i doskonalenia praktyk poradnictwa logopedycznego, którym zajmuje się na co dzień. Pozwala głębiej zrozumieć dynamikę relacji między logopedą a rodzicami dzieci wymagającymi wsparcia logopedycznego lub terapii logopedycznej. Poradoznawstwo nie tylko systematyzuje wiedzę o poradnictwie jako takim, ale także przyczynia się do rozwoju efektywniejszych i bardziej etycznych praktyk doradczych.

Wiedza poradoznawcza jest interdyscyplinarna: czerpie nie tylko z nauk pedagogicznych, psychologicznych, psychiatrycznych i socjologicznych, których celem jest wychowanie, psychoterapia, socjalizacja oraz indywidualny rozwój jednostki[381]. Sięga dużo dalej: do medycyny, wiedzy o gospodarstwie domowym, filozofii, prawa czy językoznawstwa[382]. Źródła wiedzy poradoznawczej, o czym wspomina Alicja Kargulowa, są dwa. Pierwsze stanowi wiedza teoretyczna, odpowiadająca na pytania o człowieka i świat, w którym żyje. Wśród osób, które podejmowały ten temat, był Zbigniew Skorny[383], Marian Jędrzejczak[384] czy Maria Ziemska[385]. Drugim z kolei źródłem są *doświadczenia i przemyślenia refleksyjnych praktyków*[386]*,* którzy korzystając z dorobku naukowego, sami poddają tę wiedzę krytyce, aktualizują ją oraz rozszerzają o własne doświadczenia i refleksje.

Podsumowując rozważania zawarte w tym rozdziale, należy podkreślić, że poradnictwo i poradoznawstwo to obszary badawcze o złożonej i wielowymiarowej strukturze. Na uwagę zasługuje związek samego poradnictwa z każdym obszarem dotyczącym człowieka, jego

---

[380] Tamże, s. 19.
[381] Tamże, s. 21
[382] Tamże, s. 21.
[383] Zob. Z. Skorny, *Struktura działania a formy poradnictwa* [w:] *Społeczne i jednostkowe znaczenie poradnictwa*, (red.) A. Kargulowa, M. Jędrzejczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1983, zob. Z. Skorny, *Wybrane teorie osobowości oraz ich konsekwencje dla działania poradniczego,* [w:] *Teoretyczne i metodologiczne problemy poradoznawstwa*, (red.) A. Kargulowa, M. Jędrzejczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1985.
[384] Zob. M. Jędrzejczak, *Interdyscyplinarny charakter teorii poradnictwa wychowawczego*, „Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego" 1972, nr 3; M. Jędrzejczak, *Spór o pojęcie poradnictwa wychowawczego*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne" 1973, nr 1.
[385] Zob. M. Ziemska, *Rola poradnictwa rodzinnego w rozwiązywaniu problemów wychowawczych*, „Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego" 1971, nr 1–2.
[386] A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 22.

codzienności, środowiska, ale też emocji i otoczenia, indywidualnym rozumieniem przeszłości, ale i podejmowaniem działań w przyszłości. Człowiek szuka drogowskazu, wskazówki, pomocy. Współczesne czasy oferują człowiekowi mnogość rozwiązań i możliwości w podejmowaniu wyborów. Według Zbyszka Melosika oraz Tomasza Szkudlarka zbyt wiele możliwości jest jednak dla człowieka ograniczeniem, a nie błogosławieństwem[387]. Warto zwrócić uwagę na fakt, że współczesne wyzwania społeczne i technologiczne stawiają przed poradnictwem nie tylko możliwości – związane ze rozwojem kultury masowej oraz popularyzacją wiedzy, ale także zadania i wyzwania, które będą polegały na ciągłej adaptacji i rozwoju metod badawczych, a także rozwojem praktycznego podejścia do obszaru związanego z poradnictwem.

2.2. Ewolucja roli wsparcia specjalistycznego w kształtowaniu jakości życia człowieka

Współczesny człowiek trwa w swoistym ponowoczesnym zawieszeniu. Okres definiowany przez dynamiczne zmiany; brak stałości w codziennym życiu oraz konieczność dostosowywania się do zmian powodują, że współczesne problemy znacząco wpływają na poczucie stabilizacji współczesnego człowieka, a także na budowanie oraz utrzymywanie więzi interpersonalnych. Antropolodzy kultury obserwują osłabienie zasad moralnych, co wraz z dynamicznym rozwojem technologii prowadzi do poczucia braku zakorzenienia w społeczeństwie. Nie bez znaczenia jest w tym kontekście permanentne poszukiwanie i określanie przez człowieka swojej tożsamości, wchodzenie w role społeczne i poszukiwanie odpowiedzi na fundamentalne pytania. To zawieszenie, problemy i trudności, z jakimi mierzy się człowiek, omawiane są w literaturze popularnonaukowej. Książki popularnonaukowe, które pokazują wyzwania i dylematy współczesnej ludzkości, a które zainspirowały mnie do dalszego zgłębiania tej tematyki, to między innymi: *Nadchodząca fala. Sztuczna inteligencja, władza i najważniejszy dylemat ludzkości w XXI wieku*[388], *Nadając sens. Rozmowy o świadomości, moralności i przyszłości*[389] czy *Niespokojne*

[387] Z. Melosik, T. Szkudlarek, *Kultura, tożsamość i edukacja…*, s. 89.
[388] M. Suleyman, *Nadchodząca fala. Sztuczna inteligencja, władza i najważniejszy dylemat ludzkości w XXI wieku*, Szczeliny, Warszawa 2024.
[389] S. Harris, *Nadając sens. Rozmowy o świadomości, moralności i przyszłości*, Wydawnictwo Filia, Warszawa 2023.

pokolenie. Jak wielkie przeprogramowanie dzieciństwa wywołało epidemię chorób psychicznych[390]. Już ich same tytuły wskazują na zagubienie i niepokój, jaki odczuwa człowiek wobec gwałtownych przemian kulturalno-społecznych, oraz potrzebę poszukiwania swojej tożsamości. Literatura opisująca współczesne problemy społeczne porusza takie tematy jak wzrost liczby rozwodów czy nasilenie zaburzeń psychicznych, w tym depresji i zaburzeń psychosomatycznych, wskazując jednocześnie jako przyczynę „życie online" i ciągłą mobilność współczesnych jednostek, które przyczyniają się do powierzchowności relacji społecznych, utrudniając osiągnięcie poczucia stabilności. W publikacji *Wybrane problemy współczesnej Polski*[391] prezentowane są problemy dotykające społeczeństwo polskie po zmianach gospodarczych, których symbolem stała się niejako likwidacja PGR-ów. Problemy te podzielono na trzy grupy: związane z zaspokojeniem podstawowych potrzeb życiowych (bezrobocie, bezdomność, ubóstwo), związane z naruszaniem norm współżycia społecznego (przestępczość, handel ludźmi i wykluczenie społeczne) oraz aspekt, który interesuje mnie najbardziej, czyli problemy związane z utratą poczucia sensu życia, co prowadzi do ucieczki w śmierć lub zmianę statusu świadomości. W rozdziale poświęconym uzależnieniom Aleksandra Szymanowska wśród rodzajów uzależnień wymienia alkoholizm, uzależnienie od narkotyków, uzależnienia behawioralne, hazard oraz – co wydaje się typowe dla współczesności – fonoholizm, czyli uzależnienie od telefonu, oraz siecioholizm, czyli uzależnienie od Internetu[392].

W odpowiedzi na zmieniające się wyzwania ewoluują również najnowsze trendy w poradnictwie pedagogicznym i psychologicznym. Odpowiadają one na zmieniające się potrzeby jednostek w dzisiejszym świecie. Odpowiedź ta obejmuje zarówno tematykę – można przecież znaleźć porady i wskazówki dotyczące każdej z dziedzin naszego życia – jak i formę udzielanych porad. Ewolucja poradnictwa w kontekście przemian społeczno-kulturowych XXI wieku stanowi fascynujący obszar badawczy, który odzwierciedla dynamiczne zmiany zachodzące w globalnym społeczeństwie. Zauważają to Mieczysław Malewski[393],

---

[390] J. Haidt, *Niespokojne pokolenie. Jak wielkie przeprogramowanie dzieciństwa spowodowało epidemię chorób psychicznych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka,Warszawa 2024.

[391] A. Szymanowska, *Wybrane problemy społeczne współczesnej Polski*, Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie, Warszawa 2020.

[392] Tamże, s. 9–11.

[393] Zob. M. Malewski, *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2003, nr 3.

Alicja Kargulowa[394], Daria Zielińska-Pękał[395] oraz wiele innych osób zajmujących się badaniem poradnictwa. Twierdzą oni, że współczesne poradnictwo adaptuje się do złożoności ludzkiego doświadczenia, uwzględniając nie tylko indywidualne potrzeby jednostek, ale także szerszy kontekst społeczny i kulturowy. W obliczu postępującej globalizacji, cyfryzacji i rosnącej świadomości różnorodności kulturowej tradycyjne modele poradnictwa wymagają redefinicji i rozszerzenia. Pisze o tym Magdalena Piorunek – stawia ona diagnozę kondycji współczesnego człowieka i zwraca uwagę na narastające tempo życia, nieprzewidywalność codzienności oraz analogicznie wzrastający poziom komplikacji, dotyczący złożoności społecznych, ekonomicznych i technologicznych[396]. Poradnictwo jest obszarem wielowymiarowym, ściśle związanym z życiem człowieka, co znalazło nawet odbicie w tytule jednej z książek[397]. Ta **wielowymiarowość** przejawia się w obszarach, które funkcjonują w ramach poradnictwa w Polsce. Magdalena Piorunek pisze: *Poradnictwo wkomponowane w specyficzne, dynamicznie zmieniające się realia społeczne, stanowiące zresztą ich nieodłączny efekt, przenikające się nierozerwalnie z wieloma innymi rodzajami pomocy, korzystające z ogromnego bogactwa teoretycznych koncepcji i paradygmatów, dotyczy coraz liczniejszych dziedzin funkcjonowania człowieka, wykorzystuje zróżnicowane metody, które są charakterystyczne tylko dla ponowoczesnej niestabilności, ale także takie, które stanowią ewolucję działań pomocowych o długich tradycjach*[398]. Poradnictwo jest nie tylko wkomponowane w intensywną rzeczywistość społeczną, ale również stanowi jej skutek, efekt. Poradnictwo nie funkcjonuje w izolacji, jest coraz bardziej hybrydowe, korzysta z wielu koncepcji i paradygmatów, dzięki czemu pozwala na lepsze, bardziej kompleksowe rozumienie problemów i potrzeb osób szukających porad[399].

Zapoznając się z literaturą przedmiotu dotyczącą poradnictwa, wyraźnie dostrzegam złożoność systemu wsparcia, który jest głęboko zakorzeniony w rzeczywistości dnia codziennego. Poradnictwo prawne, psychologiczne rodzinne, zdrowotne lub zawodowe nie

---

[394] Zob. A. Kargulowa, *Poradnictwo od nowa. Emergencja i relacja rezonansu społecznego w dyskursie poradoznawczym*, PWN, Warszawa 2023.
[395] Zob. D. Zielińska-Pękał, *Poradnictwo telewizyjne w perspektywie poradoznawczej*, Zielona Góra 2019.
[396] Zob. M. Piorunek, *Konteksty poradnictwa – przyczynek do dyskursu* [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, (red.) M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 7.
[397] Zob. D. Kukla (red.), *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.
[398] M. Piorunek, *Konteksty poradnictwa…*, s. 10–11.
[399] Zob. tamże.

funkcjonują jako osobne byty, ale wzajemnie się przenikają, tworząc wielowymiarową sieć pomocy i wsparcia. W poradnictwie rodzinnym pojawiają się obszary związane z poradnictwem przedmałżeńskim, małżeńskim czy adopcyjnym; istnieje także skierowane do rodzin poradnictwo wychowawcze. Inny obszar stanowi poradnictwo zawodowe, które wspiera w planowaniu kariery. Poradnictwo instytucjonalne będzie tą formą wsparcia, którą świadczą różnego rodzaju instytucje. Pojawia się również poradnictwo socjalne, którego celem jest rozwiązywanie problemów społecznych i bytowych, a także wsparcie w działaniu i pomocy instytucjonalnej. Osobną częścią jest poradnictwo zdrowotne, które często obejmuje profilaktykę zdrowotną, edukację na temat zdrowia oraz wsparcie dla osób z problemami ze zdrowiem czy trudnościami na tym tle. Poradnictwo finansowe obejmuje wsparcie w zakresie zarządzania budżetem domowym. Poradnictwo pedagogiczne koncentruje się na pomocy w rozwiązywaniu problemów edukacyjnych, ale także we wsparciu uczniów z trudnościami w nauce. Pojawia się również poradnictwo mediacyjne, którego celem jest pomoc w rozwiązywaniu konfliktów relacyjnych (rodzinnych, sąsiedzkich) lub zawodowych. Poradnictwo dla ofiar przemocy często wspiera ludzi w problemach związanych z przemocą domową oraz w zapewnieniu ochrony i wsparcia instytucjonalnego.

Ta różnorodność obszarów poradnictwa odzwierciedla *wzrastający poziom komplikacji*[400] oraz nieprzewidywalność współczesnego świata. Każdy z nich jest odpowiedzią na wyzwania, z jakimi mierzy się człowiek, od którego wymaga się adaptacji do nowych warunków. Wiele z tych dziedzin będzie ze sobą powiązanych, a ich granice będą płynne. Obszarem, który będzie interesował mnie najbardziej, jest ten związany z poradnictwem logopedycznym, ale również pedagogicznym, psychologicznym i zdrowotnym. Znaczenie ma tu nie tylko interdyscyplinarność samej logopedii, ale przede wszystkim płynność granic pomiędzy tymi typami poradnictwa, który niejako odzwierciedla charakter czasów: jest nielinearny, wieloaspektowy i interdyscyplinarny.

Alicja Kargulowa w swoich artykułach zwraca uwagę na zmiany w poradnictwie, które zostały wywołane poprzez czasy, w których żyjemy. Pisze, że współcześnie można zaobserwować znaczącą zmianę paradygmatu pomiędzy okresem „prostej nowoczesności”

[400] Tamże, s. 7.

a współczesnością[401]. Autorka zwraca uwagę na to, że dawniej poradnictwo pełniło funkcję stabilizatora społecznego, a jego celem było odnalezienie jednostkom ich miejsca w ustrukturyzowanej społeczności; działania koncentrowały się na pomocy ludziom w adaptowaniu się do aktualnych norm i wzorców społecznych, co pomagało w kształtowaniu tożsamości osób radzących się. Obecna rzeczywistość stawia przed człowiekiem nowe wyzwania, które oscylują wokół konieczności adaptacji, dokonywania wyboru, odnajdywania się w dynamicznie zmieniającym się świecie. Herve Breton zauważył, że równolegle obok doradztwa opartego na pomocy eksperckiej rozwinął się kierunek myślenia oparty na logice rozumienia siebie osiąganej przez bycie w diadzie[402]. Jak pisze Breton, celem jest takie poprowadzenie osoby szukającej wsparcia, aby poprzez własną ekspresję doświadczeń mogła ona w sposób refleksyjny przeanalizować swoje wcześniejsze założenia[403]. Opierają się one na narracji, w czasie których objaśnia się i naświetla różne możliwości, następuje więc *zrozumienie i wykorzystanie własnej mocy sprawczej*[404] osoby radzącej się.

Alicja Kargulowa zwraca uwagę nie tylko na zmiany, które dokonują się w otaczającej człowieka rzeczywistości, ale także na tożsamość osób szukających porady, zauważa konieczność zmiany roli samego doradcy oraz łączącej ich relacji. Zauważa dychotomię odbiorców usług poradniczych: z jednej strony są to osoby bezradne, słabe psychicznie, zmarginalizowane, z drugiej strony osoby zaradne życiowo, lecz zagubione w gąszczu możliwości[405]. Ciekawe są spostrzeżenia A. Kargulowej dotyczące roli doradcy – proponuje ona odejście od roli diagnosty, prognosty, mędrca-eksperta na rzecz partnerstwa, określanego przez autorkę mianami tłumacza, przewodnika, towarzysza wędrówek, edukatora czy terapeuty[406]. Zmiana paradygmatu w poradnictwie wymaga więc od osób udzielających porad elastyczności i adaptacji, balansowania pomiędzy poszczególnymi rolami.

---

[401] A. Kargulowa, *O poradnictwie społeczeństwa sieci*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2009, nr 2, s. 11.
[402] Zob. H. Breton, *Poradnictwo i doradztwo dla dorosłych. Paradygmat narracyjny*, „Studia Poradoznawcze" 2020, nr 9, s. 17.
[403] Zob. tamże.
[404] Tamże.
[405] Zob. A. Kargulowa, *O poradnictwie społeczeństwa sieci*…, s. 11–12.
[406] Zob. tamże.

Poradnictwo w XXI wieku przechodzi znaczącą transformację, dostosowuje się do zmieniających się potrzeb rzeczywistości. Bez wątpienia współczesne wyzwania, takie jak rozluźnienie więzi rodzinnych czy postępująca cyfryzacja oraz idące za nimi nowe wyzwania i zagrożenia, wymagają nowego podejścia do świadczenia usług pomocowych. Alicja Kargulowa zauważyła, że *kultura popularna okazała się nieprzewidzianym „szokiem przyszłości" (...) który wszystkich (również doradców) zaskakuje nowością*[407]. Dynamiczny rozwój technologii sprawia, że poradnictwo łączy tradycyjne i powszechne do tej pory metody z nowoczesnymi rozwiązaniami cyfrowymi, zapewniając osobom radzącym się elastyczny dostęp do usług. Co więcej, na co zwraca uwagę Daria Zielińska-Pękał, poradnictwo jest dostępne nie tylko w formie odpowiedzi na konkretny problem osoby poszukującej wsparcia, ale poprzez zapośredniczenie w nowoczesnych formach przekazu, na przykład w telewizji, staje się elementem rozrywki i odbierany jest w sposób powierzchowny[408]. Alicja Kargulowa zwraca uwagę na zaburzenie komunikacji interpersonalnej i stopniową dominację środków cyfrowych jako narzędzia służącego pośredniczemu w kontakcie z drugim człowiekiem[409]. Badaczka dostrzega wady tej formy komunikowania się i zwraca uwagę na trudność w przekazie głębokich i intymnych refleksji na temat własnych przeżyć, co według niej stanowi podstawę poradniczej interakcji[410]. Coraz częściej współcześnie pojawiają się głosy o nieadekwatności poradnictwa systemowego w nowej rzeczywistości[411], o obserwacji zwiększenia dostępu do poradnictwa poprzez poradnictwo zapośredniczone[412], które dostępne jest dla człowieka poprzez wykorzystanie już nie tylko czasopism i poradników spopularyzowanych w XX wieku.

Jeśli mówi się o poradnictwie zapośredniczonym, to rysuje się obraz nie tylko samej sytuacji poradniczej, w której obecne są dwa podmioty w określonej sytuacji, ale dodatkowo jest obecne „pośrednictwo", za pomocą którego jest przekazywana informacja. Olga

---

[407] A. Kargulowa, *Homo consultans…*, s. 91.
[408] D. Zielińska-Pękał, *Poradnictwo telewizyjne…*, s. 70–71.
[409] Zob. A. Kargulowa, *Homo consultans…*, s. 91.
[410] Zob. tamże.
[411] Zob. A. Kargulowa, *O poradnictwie społeczeństwa sieci*…, s. 7-22.
[412] Liczne publikacje D. Zielińskiej-Pękał poruszają temat poradnictwa zapośredniczonego. Ona sama w swojej książce *Poradnictwo telewizyjne w perspektywie poradoznawczej* powołuje się na publikację O. Czerniawskiej *Poradnictwo kulturalno-wychowawcze. Problemy i formy działania* z 1973 roku, w której przedstawione zostały radiowe pogadanki wychowawcze, zainicjonowane w latach trzydziestych XX wieku przez Janusza Korczaka. Zwraca tym samym uwagę na fakt, że „zapośredniczenie" poradnictwa nie jest nowym rozwiązaniem, typowym dla telewizji czy Internetu.

Czerniawska wymienia takie środki komunikacji jak list, rozmowa telefoniczna, wybrany dział w czasopiśmie, specjalna audycja radiowa lub telewizyjna, książka – poradnik[413]. Badaczka zestawiła te formy komunikowania się jako poradnictwo pośrednie w opozycji do poradnictwa bezpośredniego, które charakteryzuje się indywidualnym, personalnym ukierunkowaniem porady, dostosowanej do jej odbiorcy. Opisując zjawisko „zaocznego udzielania porady", bo tak określała to, co Daria Zielińska-Pękał nazywa „poradnictwem zapośredniczonym", napisała: *Bezpośredni kontakt zastępowany jest tu przez słowo pisane lub drukowane, rozmowę niebezpośrednią, która w niektórych przypadkach łączy się z obrazem (audycja telewizyjna), stwarzając u odbiorcy wrażenie bezpośredniej relacji*[414]. Cel takiej formy zaangażowania poradnictwa był nie tylko edukacyjny, służący popularyzacji wiedzy, ale także rozrywkowy, służył rozwojowi kultury masowej. Zdaniem Czerniawskiej poradnictwo stanowi ten obszar popularyzacji, w którym określona informacja dociera do konkretnej grupy docelowej, na przykład osób zajmujących się konkretnym hobby, matek czy osób zmagających się z otyłością[415]. Jednym z wykorzystywanych narzędzi była perswazja, a więc wyjaśnianie, przekonywanie, zachęcanie kogoś do zrobienia czegoś; innymi były specjalnie tworzone na tę okazję dialogi, analiza określonej sytuacji, komentowanej przez narratora, odwoływanie się do uznanych autorytetów czy życiowych wartości.

Analiza literatury z lat 70. XX wieku dokonana przez Darię Zielińską-Pękał dowodzi rozległości obszaru tematycznego poradnictwa pośredniego, który obejmował trzy najważniejsze sfery: zdrowia i rozwoju osobistego, kompetencji społecznych oraz wiedzy zawodowej, zorientowane nie tylko na jednostkę, ale także jej funkcjonowanie w życiu społecznym[416]. O poradnictwie zapośredniczonym w mediach obecnie Zielińska-Pękał pisze, że niejako się „przydarza" – jest przypadkowe i spontaniczne. Nie „dzieje się" jako cel sam w sobie, ale jest „przeźroczyste", transparentne i subtelne[417]. Pisze o nim tak: *Zapośredniczenie w tym rozumieniu to nie tyle użycie technicznego medium dla przekazania*

---

[413] O. Czerniawska, *Poradnictwo jako wzmacnianie środowiska wychowawczego*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1977, s. 170.
[414] Tamże.
[415] Tamże, s. 172.
[416] Zob. D. Zielińska-Pękał, *Poradnictwo telewizyjne…*, s. 89.
[417] D. Zielińska-Pękał, *Człowiek dorosły w zapośredniczonym dyskursie poradniczym*, „Dyskursy Młodych Andragogów" 2010, nr 11, s. 161–162.

porady, co wytworzenie pewnego kontekstu sytuacyjnego, w którym pojawia się relacja i to ona przesądza o poradniczym charakterze przekazu. Poradnictwo w takim ujęciu jest więc ukryte, nie werbalizowane wprost, „wpisane" w określony przekaz oferty medialnej[418]. Widz, odbiorca czy też uczestnik programu telewizyjnego wcale nie musi zdawać sobie sprawy z uczestnictwa w poradnictwie o zapośredniczonej formie. Daria Zielińska-Pękał w cytowanym artykule niezwykle ciekawie przedstawia refleksje osób badanych na temat odbioru tego rodzaju treści i zwraca uwagę na charakter edukacyjny odbiorców programów telewizyjnych, co powoduje, że ich oglądanie staje się jedną z wielu form edukacji nieformalnej telewidzów[419].

M. Czerw-Bajer, opisując poradnictwo bezpośrednie, powołuje się na siedem metafor Denisa McQuaila, którymi wiąże poradnictwo ze światem mediów. Są nimi:

1. okno – media dostarczają wiedzy o świecie odległym, niedostępnym, poszerzając ludzkie doświadczenia[420];
2. filtr – media selekcjonują treści, które są publikowane, lub wyróżniają te, na których w konkretnym momencie komuś zależy[421];
3. zwierciadło – media nie tylko są odpowiedzialne za przekazywanie informacji, ale *pozwalają na ich przetwarzanie, lansują modę, kształtują opinie, wpływają na zachowania*[422];
4. drogowskaz – media pełnią rolę przewodnika nadającego sens, wskazując kierunek działań[423];
5. forum – daje możliwość utożsamienia się z uczestnikami debaty, co daje możliwość włączenia się do dyskusji[424];
6. ekran – to metafora bariery, która oddziela (a raczej, jak zauważa M. Czerw-Bajer, odciąga) użytkownika od tego, co realne, poprzez podawanie treści rozrywkowych[425];

---

[418] Tamże, s. 161.
[419] Tamże.
[420] Zob. M. Czerw-Bajer, *Edukacyjny wymiar poradnictwa zapośredniczonego*, [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, (red.) D. Kukla, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011, s. 182.
[421] Zob. tamże, s. 183.
[422] Tamże.
[423] Zob. tamże.
[424] Zob. tamże, s. 186.
[425] Zob. tamże, s. 187.

7. kalejdoskop – to metafora wielobarwności i wielokształtności luźno powiązanych ze sobą zdarzeń, które zmieniają się w okamgnieniu[426].

W zależności od wykorzystywanego źródła oraz formy przekazu treści, ich odbiorca może odbierać zawarte treści poradnicze w różny sposób i dostosowywać je do własnej rzeczywistości poprzez własne doświadczenia, oczekiwania i potrzeby.

W książce Alicji Kargulowej *Poradnictwo od nowa. Emergencja i relacja rezonansu społecznego w dyskursie poradoznawczym* poradnictwo to nie tylko dwuosobowa relacja, ale i wielopoziomowa, specyficzna praktyka, której obszarem jest relacja między dwoma podmiotami, mająca na celu zmianę zachowań i podjęcie *nowych sposobów bycia-w-świecie, do podniesienia poziomu wiedzy i samoświadomości, a tym samym do rozwiązania lub złagodzenia problemu doświadczanego przez radzącego się*[427]. Na drugim biegunie wobec tego stanowiska jest opinia Michała Rusinka, który w książce *Niedorajda, czyli co nam radzą poradniki* prezentuje **krytyczne i ironiczne stanowisko wobec współczesnego poradnictwa**. W publikacji tej Rusinek wskazuje na sprzeczności i nielogiczności, które są spotykane w poradnikach, demaskatorsko wskazuje na ich powierzchowny charakter[428]. Za pomocą humoru i ironii, posługując się literackim kunsztem, bierze na swój warsztat poradniki dotyczące podrywania, sprzedaży, leczenia czy tatuowania. Celem jest zwrócenie uwagi na głębię roli i znaczenia obecności poradników (to ważne, że dotyczy to poradników, a nie szeroko rozumianego poradnictwa) w życiu społeczeństwa, ale także w naszej zachodniej kulturze. Można odnieść wrażenie, że Michał Rusinek zachęca do krytycznego myślenia, aby nie polegać na radach zamieszczonych w poradnikach, lecz podchodzić do tego tematu z dystansem oraz refleksją. Rusinek nie jest jedynym, który zwrócił uwagę na obfitość porad dotyczących każdej dziedziny życia. Wcześniej już Marek Krajewski wspominał o skomercjalizowaniu wiedzy, zrównaniu jej wartości do potrzeb konsumpcjonizmu i rozrywki[429]. Proces, który M. Krajewski nazywa „popularyzacją rzeczywistości", dotyczy również edukacji: *Kształcenie staje się takim samym towarem jak każdy inny, zaś podczas podejmowania decyzji o zakupie określonej usługi tego rodzaju równie istotna jak jej jakość (a więc to, czy dostarczone jednostce w ten sposób narzędzia*

[426] Zob. tamże.
[427] Tamże, s. 16.
[428] M. Rusinek, *Niedorajda, czyli co nam radzą poradniki*, Agora, Warszawa 2019.
[429] Zob. K. Krajewski, *Kultury kultury popularnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005, s. 91–92.

potykania się z rzeczywistością – wiedza i umiejętności – poszerzą lub zawężą skalę możliwych do podjęcia przez nią wyborów, czy zmniejszą lub powiększą jej życiowe szanse i szanse na rynku pracy), okazuje się również forma, w jakiej jest ona świadczona, a także w jakim stopniu dostarcza ona przyjemności, a jej realizowanie przypomina proces konsumpcji[430]. Takie krytyczne spojrzenie na proces komercjalizacji edukacji zwraca uwagę na potencjalne zagrożenia, które mogą wynikać z traktowania kształcenia jako produktu konsumpcyjnego. Powstaje napięcie pomiędzy jakością edukacji a jej atrakcyjnością rynkową, przez co owa „atrakcyjność" może mieć wpływ na podejmowanie decyzji. W tym kontekście wybrzmiewa również głos Alicji Kargulowej, która zwraca również uwagę na swoiste zapętlenie sytuacji poradniczych: poszukiwanie odpowiedzi w poradnictwie jako szybkiego rozwiązania życiowego kryzysu powoduje kolejny kryzys; poradnictwo rozumiane jako *refleksyjna analiza własnej biografii* w czasach „instant" niesie ryzyko związane z przyjmowaniem porad jako gotowych recept, pomijając w całym procesie poradniczym rolę refleksji jako ważnego elementu całej sytuacji poradniczej[431].

Pojawiają się skrajne głosy dotyczące popularyzacji wiedzy w ogóle. Intrygujące są słowa Anthony'ego Stevensa, który napisał: *Jestem niesłychanie ciekaw, co dokładnie będzie uważane za wartościowe, kiedy romans między społeczeństwem a ludzką inteligencją osiągnie swój koniec, ponieważ inteligencja będzie taka tania. Czy ktokolwiek teraz podziwia kogoś, kto potrafi wykopać dziurę albo pomalować szybko samochód? Niebawem będziemy odczuwać to samo znużenie pracą umysłową*[432]. Ta refleksja prowokuje do rozważań nad miejscem i znaczeniem wiedzy eksperckiej w ponowoczesności – zaobserwować można powszechną dostępność do specjalistycznej wiedzy, co może powodować jej dewaluację i zmniejszenie roli ekspertów. Scott Lash zwrócił z kolei uwagę na zagrożenie płynące z relacji, jakie osoby poszukujące porad nawiązują z osobami świadczącymi porady. Scott Lash twierdził, że prewencyjne

---

[430] Tamże.

[431] *Panująca obecnie dominacja filozofii „instant", która domaga się natychmiastowej zmiany, gdy „coś idzie nie tak", nie zachęca do cierpliwego roztrząsania położenia życiowego, niezbędnego przy dokonywaniu samodzielnej, świadomej i poważnej życiowej zmiany. Można więc powiedzieć, że poradnictwo, rozumiane jako refleksyjna analiza własnej biografii, w obecnej sytuacji – określanej ponowoczesnością, późną nowoczesnością czy okresem posttradycyjnym – zostało podwójnie uwikłane w sytuację ryzyka, co może być postrzegane jako ważna przyczyna komplikowania się społecznego dyskursu poradniczego.* A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 191.

[432] Z. Bauman, *Ponowoczesność, czyli dekonstrukcja nieśmiertelności*, „Kultura Współczesna" 1996, nr 1–2, s. 20.

korzystanie z systemów eksperckich *zawczasu wytwarza semantyczny deficyt w bliskich związkach*[433], co jest dla autora wypowiedzi „napawające smutkiem", że kontakt z doradcą jest wystarczający dla osoby radzącej się jako zaspokojenie potrzeby komunikowania się z innymi ludźmi, a ta relacja zastępuje niejako związki, które wcześniej dostępne były w rodzinie czy wśród przyjaciół. Profesjonalni specjaliści tacy jak doradcy czy psychoterapeuci ułatwiają nawiązywanie takich relacji właśnie poza rodziną, co według S. Lasha niszczy poczucie wspólnotowości i jednocześnie zniechęca do refleksji nad sobą samym.

Józef Kargul stwierdza ironicznie, że doradcy w kulturze konsumpcji są wszędzie, tym samym kwestionuje on jakość i odpowiedzialność związaną z profesją osoby radzącej, bez względu na obszar jej specjalizacji[434]. Powszechność zjawiska związanego z profesjonalnym doradzaniem polega na jego przenikaniu do każdego obszaru dotyczącego codzienności; co więcej, Józef Kargul zwraca uwagę na fakt, że doradzanie stało się powszechną praktyką społeczną, bez brania odpowiedzialności za udzielane porady. W innym swoim tekście Józef Kargul rysuje wyraźne granice w poradoznawstwie; tworząc i wyliczając reguły dla doradców, podkreśla, że pomaganie klientowi powinno odbywać się na jego wyraźne życzenie i to wyłącznie w takim zakresie, w jakim klient tego oczekuje[435]. To ważne założenie, mające na celu przede wszystkim szacunek do osoby radzącej się, zostaje zdominowane poprzez formy poradnictwa zapośredniczonego, o czym pisze Daria Zielińska-Pękał w jednym ze swoich tekstów: *Neotelewizja (...) przypomina nieprzerwany strumień zdarzeń i informacji (...). Zakres prezentowanych w taki sposób informacji (porad, wskazówek) nie zawsze będzie więc odpowiedni do oczekiwań odbiorcy. Co więcej – strumień ten będzie płynął nieprzerwanie i niezależnie od naszej woli*[436].

---

[433] S. Lash, *Refleksyjność i jej sobowtóry: struktura, estetyka, wspólnota* [w:] U. Beck, A. Giddens, S. Lash, *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, PWN, Warszawa 2009, s. 214.

[434] Józef Kargul pisze: *Jest doradca: „podatkowy", „finansowy", „zawodowy", „inwestycyjny", „klienta", „prawny", „szkolny", „serwisu", „rodzinny" itd., nie mówiąc o rzeszach doradców pracujących w poradniach psychologiczno-pedagogicznych. Innymi słowy, doradcy specjalizują się niemal we wszystkich dziedzinach życia społecznego, a również oni sami korzystają z porad. Oczywiście – jak powszechnie wiadomo – są doradcy profesjonalni i nieprofesjonalni, a w rolę tych ostatnich wcielamy się bardzo często. Wszystkich charakteryzuje jedna cecha – nie ponoszą odpowiedzialności za udzielane porady, a nawet czasami szkodzą klientowi* (…). J. Kargul, *O oświatę dorosłych w świecie kultury neoliberalizmu*…, s. 64.

[435] J. Kargul, *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowy teorii edukacji całożyciowej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.

[436] D. Zielińska-Pękał, *Człowiek dorosły w zapośredniczonym dyskursie…*, s. 165.

Należy zwrócić uwagę na to, jak inną pozycję – w przeciwieństwie do tej opisywanej przez Michała Rusinka, Marka Krajewskiego czy Darii Zielińskiej-Pękał – przyjęło poradnictwo w obliczu pandemii COVID-19, a później podczas konfliktu zbrojnego na terenie Ukrainy. Brak stabilizacji, poczucie zagrożenia oraz lęk o zdrowie i życie swoje i bliskich spowodowały zwiększenie zapotrzebowania na pomoc psychologiczną oraz zwiększyły potrzebę uzyskania odpowiedzi na fundamentalne pytanie: jak poradzić sobie w nowej rzeczywistości?[437] Poradnictwo jest obecnie nośnikiem tego, co aktualne jest w społeczeństwie; jest bardziej skutkiem zapotrzebowania niż przyczyną określonych zjawisk. Jest to odpowiedź na zadawane przez społeczeństwo pytania. Już wcześniej zauważył to Piotr Sztompka, zwracając uwagę na mnogość wydawnictw, których celem jest udzielenie odpowiedzi na *pozornie oczywiste, a niekiedy trywialne sprawy*[438]. Takie spojrzenie na poradnictwo jako naturalne zjawisko, które powstaje z codziennego życia, jest jego elementem, który wynika z działań praktycznych ludzi tworzących społeczeństwo, prezentuje nie tylko Alicja Kargulowa, ale również Ewa Kurantowicz[439], Daria Zielińska-Pękał[440], Rie Thomsen[441] i Elżbieta Siarkiewicz[442].

Ulrich Beck, niemiecki socjolog, w książce *Społeczeństwo ryzyka,* dokonując analizy współczesnego społeczeństwa, używał pojęcia systemów eksperckich[443]. Według niego tradycyjne systemy eksperckie, jakimi były nauka i technologia, reprezentowane przez specjalistyczne instytucje i grupy ekspertów (na przykład naukowców, lekarzy, inżynierów), były postrzegane jako źródła wiedzy i bezpieczeństwa. Zmiany, które dokonywały się

---

[437] Zob. A. Kargulowa, *Poradnictwo od nowa…*, s. 1.

[438] P. Sztompka, *Nowe formy życia społecznego a nowy kształt teorii socjologicznej* [w:] *Co nas łączy, co nas dzieli,* (red.) J. Mucha, E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008, s. 214.

[439] E. Kurantowicz, *Uchodźcy pośród nas. Pomaganie w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wrocław 2022.

[440] Tu można wymienić wiele pozycji autorki: *Człowiek dorosły w zapośredniczonym dyskursie poradniczym*, „Dyskursy Młodych Andragogów" 2010, nr 11; *Interakcyjność w poradnictwie – nowe spojrzenie*, „Dyskursy Młodych Andragogów" 2016, nr 17; *Klient w poradnictwie telewizyjnym – między oglądaniem a doświadczaniem*, „Dyskursy Młodych Andragogów" 2009, nr 10; *Poradnictwo a świat mediów, czyli o poradnictwie zapośredniczonym* [w:] *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu*, (red.) A. Kargulowa, PWN, Warszawa 2009; *Poradnictwo telewizyjne w perspektywie poradoznawczej*, Zielona Góra 2019; *Poradnictwo zapośredniczone w świetle koncepcji mediatyzacji Winfrieda Schulza*, „Dyskursy Młodych Andrgogów" 2015, nr 16.

[441] R. Thomsen, *Poradnictwo kariery w społecznościach – model wspierania refleksyjnej praktyki*, „Studia Poradoznawcze" 2016, nr 5.

[442] E. Siarkiewicz, *W poszukiwaniu skuteczności poradnictwa. Analiza dwóch narracji utrwalonych w fotografii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2007, nr 2.

[443] Zob. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka,* Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.

w epoce *nowoczesności*: globalizacja i słabsze więzi międzyludzkie, nieprzewidywalność zwiększająca poczucie niepewności, zwiększenie różnego rodzaju ryzyk – które są trudne do przewidzenia oraz kontrolowania, zmieniły również postrzeganie stabilnych i godnych zaufania systemów eksperckich. Według Becka w obliczu złożonych, globalnych ryzyk (na przykład tych związanych z energią atomową czy biotechnologią) to, co wcześniej było źródłem postępu i bezpieczeństwa, staje się teraz źródłem zagrożeń trudnych do zdefiniowania i nieprzewidywalnych. Podobnie jak postęp technologiczny – wcześniej przyjmowany z radością i zachwytem – obecnie staje się źródłem niepokoju i lęku, tak samo wcześniej cieszące się zaufaniem systemy eksperckie reprezentowane przez instytucje i ekspertów teraz tracą. Według Ulricha Becka – paradoksalnie – systemy eksperckie stają się źródłami nowych zagrożeń (znowu w odniesieniu na przykład do technologii nuklearnej lub biotechnologii)[444]. Beck twierdził, że w obliczu złożonych, globalnych zagrożeń takich jak zmiany klimatyczne czy pandemie, tradycyjne metody oceny i zarządzania ryzykiem stosowane przez ekspertów stają się niewystarczające. Ogólne zaufanie do systemów eksperckich się zmniejsza, co przejawia się w kwestionowaniu autorytetów oraz poszukiwaniu przez ludzi innych, często alternatywnych źródeł informacji. Zaleceniami Becka było wypracowanie nowych sposób radzenia sobie z ryzykiem, które wykraczałyby poza tradycyjne podejścia naukowe i technologiczne. Jak można by tego dokonać? Poprzez szerszy dialog społeczny oraz wzrost refleksyjności. Beck zwracał uwagę na to, że w nowoczesnym społeczeństwie eksperci i ich wiedza, choć nadal ważni, nie są już postrzegani jako niezawodni gwaranci bezpieczeństwa. Co więcej, dotychczasowa rola i autorytet ulegają zmianie w obliczu nowych, złożonych zagrożeń[445].

Postawa ekspercka doradcy, którego celem było zapobieganie nieproduktywności osób dorosłych oraz włączanie osób do życia społecznego zapobiegając alienacji, dotyczyła przede wszystkim problemów związanych z zatrudnianiem, edukacją czy przeżywaniem różnego rodzaju emocji[446]. Alicja Kargulowa w swojej książce *O teorii i praktyce poradnictwa* zauważa, że normy społeczne XX wieku przyjmowane były przez doradców bezdyskusyjnie, a co za tym idzie, doradca stawał się funkcjonariuszem organizacyjnym

[444] Tamże.
[445] Tamże.
[446] A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 159.

moralnie jednoznacznym[447], swoistym autorytetem, niejednokrotnie ekspertem w swojej dziedzinie, jego opinie były respektowane, a sam doradca reprezentował swoją osobą pewnego rodzaju wartości[448]. Jak pisze autorka, fundamentem metodologicznym była wiedza, która zakładała konieczność przystosowania się człowieka do wymagań środowiska zewnętrznego, przez co doradca był potrzebny w aspekcie przystosowania się do zewnętrznych norm i oczekiwań, a nie do krytycznych refleksji radzącego się lub wspierania jego autonomii[449]. Osoba radząca się stawała w obliczu konieczności dostosowania się do przyjętych odgórnie norm społecznych, przez co zarówno proponowane rozwiązania, jak i oczekiwane postawy osoby poszukującej porady były niejako czarno-białe, pozbawione odcieni szarości, a co z tym związane – nie było w tej przestrzeni doradczej miejsca na inność.

Odpowiedzią na utratę zaufania do systemów eksperckich czy też po prostu modelu eksperckiego wydaje się przejście do modelu partnerskiego, co widać w szczególności w poradnictwie. Zmiana w relacji na poziomie osoba radząca–osoba radząca się wydaje się jedną z większych zmian w procesie poradnictwa. Model ekspercki polega na tym, że doradca ma wąską, specjalistyczną wiedzę i umiejętności, za których pomocą potrafi rozwiązać problem osoby radzącej się, oferuje więc gotowe rozwiązanie. Rola osoby radzącej się jest bierna. Model partnerski zakłada, że klient – czy też osoba radząca się – jest aktywnym uczestnikiem całego procesu: dostarcza własne zasoby, które mogą okazać się przydatne podczas rozwiązywania problemu.

Przejście od modelu eksperckiego, zwanego w literaturze również *doradztwem dyrektywnym*[450], do modelu partnerskiego było płynne, na co zwracają uwagę Mieczysław Malewski[451] oraz Alicja Kargulowa. Zmiana ta związana była z rozwojem nauk społecznych i zorientowaniem najpierw na kształtowanie umiejętności związanych z „byciem częścią

[447] Tamże.
[448] Alicja Kargulowa określa doradcę u progu XX wieku słowami *społecznie doniosły*. Zob. A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 159.
[449] Zob. A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 159.
[450] J. Lenart, *Od poradnictwa dyrektywnego do poradnictwa dialogowego…,* s. 222. Z kolei Alicja Kargulowa za Mieczysławem Malewskim pisze o teorii „kapitału ludzkiego" zestawionego z „kapitałem społecznym". Zob. A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 161.
[451] M. Malewski, *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku…*, s. 36.

społeczności", później już na rozwijanie kompetencji interpersonalnych w kontekście zindywidualizowanych zachowań i problemów osób radzących się[452].

- Zmiana relacji doradca–osoba radząca się: w modelu partnerskim obie strony są traktowane równorzędnie, jako równi partnerzy, budowane jest zaufanie oraz współpraca i zaangażowanie obu stron.
- Upodmiotowienie, wzmocnienie klienta (osoby radzącej się): w procesie poradniczym musi być obecna druga strona, a celem jest nie tylko rozwiązanie problemu, ale również rozwój jednostki.
- Indywidualizacja: porada jest dobierana do indywidualnych potrzeb osoby radzącej się, ponieważ każdy człowiek ma swój własny, wyróżniający go zestaw doświadczeń.
- Dialog: poradnictwo jest oparte na rozmowie, dialogu i wzajemnym słuchaniu.
- Refleksyjność: nie tylko osoby poszukujące porady, ale również doradcy są zachęcani do refleksji nad własną praktyką oraz relacją z klientem, co powoduje rozwój osobisty samego doradcy.

Model partnerski w poradnictwie jest odpowiedzią na nowe wyzwania społeczne: z jednej strony poprzez budowanie więzi wypełnia pustkę, którą pozostawia stopniowy rozpad relacji i więzi międzyludzkich, z drugiej strony refleksyjność pomaga w uważności i budowaniu tożsamości nie tylko osoby radzącej się, ale także doradcy. To jest odpowiedź na zachowanie bezpieczeństwa, które wcześniej Ulrich Beck nazwał utratą zaufania do systemów eksperckich. Tę zmianę opisuje Monika Wojtkowiak, która zauważa, że zmiana ta wynika z przemian społeczno-kulturowych oraz nowej formy rozumienia podmiotowości człowieka[453]. Kluczowym elementem zaobserwowanej transformacji jest odejście od standaryzacji i formalizmu, zastąpionych koncepcją *niepowtarzalności człowieka*[454], nastawioną na indywidualną interpretację rzeczywistości oraz obserwację jednostkowego doświadczenia i refleksji. Tak zarysowana zmiana w relacji doradca–osoba radząca się stawia na partnerskość oraz wspólne poszukiwanie rozwiązań oraz rozwój i kształtowanie każdej ze

[452] A. Kargulowa, *O teorii i praktyce*…, s. 161.
[453] Zob. M. Wojtkowiak, *Poradnictwo – różnorodne drogi poszukiwania rozwiązań w sytuacjach trudnych*, „Rozprawy Społeczne" 2018, tom 12, nr 3, s. 45.
[454] Tamże.

stron. Szczególnie istotna jest zmiana w roli doradcy, która kształtuje się jako *uważny obserwator, partner do dialogu lub przewodnik*[455], gdzie wartościami są współpraca i dialog, a nie autorytet i władza. Jak pisze dalej Monika Wojtkowiak, współczesne poradnictwo, korzystające z różnorodnych form komunikacji, stawia na samodzielność jednostki, autorefleksję, branie przez nią odpowiedzialności za swoje życie[456]. Osoba radząca się nie jest już biernym adresatem porad, ale aktywnym podmiotem zdolnym do refleksyjnego kształtowania swojej własnej biografii[457]. Współczesne poradnictwo *nie tylko docenia otwartość na zmiany, ale zachęca do wprowadzanie ich w życie, tworzenia kreatywnego spójnego obrazu samego siebie i poszukiwania rozwiązań. Stawia na dialog, partnerstwo, otwartość, nieszablonowość, „stawia na człowieka"*[458]. Dialog jest tu pomostem pomiędzy doradcą a klientem, oddaje charakter partnerstwa pomiędzy dwiema stronami; jest czymś więcej niż tylko narzędziem do komunikowania się; jest definiowany jako *wyraz personalistycznej relacji akcentującej indywidualność obu stron*[459], co wskazuje na głębokie, filozoficzne ugruntowanie współczesnego poradnictwa, szanującego godność i niepowtarzalność każdego człowieka. Uzupełnieniem tych rozważań jest stwierdzenie Joanny Lenart: *Działalność poradnicza nie jest więc możliwa bez relacji opartej na dialogu*[460]: kluczem do uzyskania dialogu w relacji jest wzajemne rozumienie się oraz upodmiotowienie osoby poszukującej porady. W obecnej rzeczywistości można zaobserwować znaczący wzrost zapotrzebowania na działania pomocowe i interwencyjne. Rozluźnienie więzi rodzinnych oraz zmiany modelu współczesnych rodzin prowadzą do poczucia alienacji i potęgują potrzebę wsparcia ze strony profesjonalistów[461]. W czasach, w których zmiana jest wartością samą w sobie, kiedy jest podstawą codziennego życia[462], człowiek jest zmuszony do podejmowania coraz większej liczby różnych decyzji, niejednokrotnie w kontekście niepewnych sytuacji

[455] Tamże.
[456] Zob. tamże, s. 45-46.
[457] Zob. tamże.
[458] Tamże.
[459] Tamże.
[460] J. Lenart, *Od poradnictwa dyrektywnego do poradnictwa dialogowego…,* s. 226.
[461] J. Nawój-Połoczańska, A. Skowrońska-Pućka, *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Między teorią a praktyką wspierania jednostki w życiu osobistym, edukacji i pracy,* V Ogólnopolska Konferencja Naukowa. Poznań, 25 marca 2021 roku, „Studia Poradoznawcze" 2021, nr 10.
[462] M. Piorunek, *Konteksty poradnictwa…*, s. 8.

o nieprzewidywalnych konsekwencjach. Nowe czasy, jak pisze Magdalena Piorunek, to *nieskończona opcjonalność* podejmowanych w codziennym życiu decyzji[463].

Specyfika ponowoczesnej kondycji kulturowej ma fundamentalny wpływ na praktykę poradniczą w różnorodnych jej formach. Wyraźną zmianą stał się brak wzorców i autorytetów, do których postępowania i działania można by się odnieść, ponieważ te, które są znane, tracą swoją wartość i wiarygodność[464]. Ta swoista erozja fundamentów norm i wartości regulujących życie społeczne i zachowania jednostek stanowi wyzwanie dla poradnictwa. Magdalena Piorunek zwraca uwagę na epizodyczność życia, jego *mozaikowość*, co podkreśla fragmentaryzację doświadczenia oraz brak biograficznej spójności w nieprzewidywalnej codzienności, wymagającej od człowieka nieustannej adaptacji do coraz to nowych warunków. Autorka zwraca również uwagę na swoistą „zewnątrzsterowność" człowieka, który jest kierowany modą i wymaganiami kreowanymi przez media[465] – to powoduje dysonans pomiędzy promowaniem brania odpowiedzialności jednostki za własne życie a kulturą unikania zobowiązań[466].

Jak zauważa Anna Kławsiuć-Zduńczyk we wstępie do swojej książki poświęconej poradnictwu całożyciowemu, poradnictwo może się okazać niezwykle pomocnym narzędziem w dokonywaniu wyborów życiowych. Pisze ona: *Nowa sytuacja społeczna spowodowana permanentną niepewnością egzystencjalną w różnych obszarach życia wymusza na społeczeństwie podejmowanie nowych wyborów życiowych, edukacyjnych i zawodowych, w których pomocne może okazać się poradnictwo*[467]. Zmiana, która zachodzi w społeczeństwie, doprowadza do sytuacji, w której podmiotowe i środowiskowe zasoby jednostek nie są wystarczające wobec wymagań otoczenia. Kultura indywidualizmu ogranicza wsparcie ze strony tradycyjnych grup odniesienia, jakim wcześniej była rodzina

[463] Co więcej, ów natłok konieczności podejmowanych wyborów, o którym pisze autorka artykułu, przejawia się nawet poprzez styl językowy w tekście: *a co tu dopiero mówić o wyborze (…) na przykład stylu życia, odpowiedniej dla siebie szkoły, kariery adekwatnej do zainteresowań i preferowanych wartości, satysfakcjonującego sposobu spędzania czasu wolnego czy choćby partnera życiowego, kręgu znajomych i grup odniesienia – wielość decyzji, niejednoznaczne wybory, emocjonalne dysonanse, kalejdoskop scenariuszy i wariantów, dyfuzja ról i obszarów aktywności, poszukiwanie kompromisów i sztuka rezygnacji, pozorne poczucie sprawstwa w codziennych decyzjach przy całkowitym jego braku w kontekstach makrospołecznych, gra społeczna o skomplikowanych, dynamicznie zmieniających się regułach.* M. Piorunek, *Konteksty poradnictwa…*, s. 8.

[464] Zob. M. Piorunek, *Konteksty poradnictwa…*, s. 9.

[465] Zob. tamże.

[466] Zob. tamże.

[467] A. Kławsiuć-Zduńczyk, *Poradnictwo całożyciowe…*, s. 8.

czy grupa bliskich przyjaciół. Piotr Sztompka wyróżnia zasoby strukturalne, które są stanowione przez formy prawne, polityczne i ekonomiczne oraz zasoby ludzkie, którymi są kwalifikacje, kompetencje, poziom wiedzy i umiejętności, postawy, mentalność poszczególnych członków społeczeństwa[468]. Wskazuje również na zasoby kulturalne o charakterze zarówno strukturalnym – wspólnym dla wszystkich, jak i jednostkowym – realizowanym przez przekonania i działania jednostek, realizowanym przez zgodę i akceptację innych[469]. Jak pisze Piotr Sztompka, ta społeczna więź moralna ulega osłabieniu.

Odpowiedzią na współczesne problemy społeczne jest zdecydowana ekspansja poradnictwa do każdej z dziedziny życia człowieka. Obserwuje się rozwój poradnictwa specjalistycznego, zwiększenie dostępności do pomocy psychologiczno-pedagogicznej, wykorzystywanie nowoczesnych technologii oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych w szerzeniu wiedzy, budowaniu świadomości. Ogromny postęp technologiczny oraz rozwój cywilizacyjny wymuszają niejako sposób pracy człowieka, ale także osób związanych z poradnictwem, wobec czego na porządku dziennym jest już poradnictwo poprzez środki komunikacji, nie tylko twarzą w twarz, ale również online[470]. Kargulowa zestawia ze sobą komunikację pośrednią oraz bezpośrednią, dostrzegając, że poradnictwo zapośredniczone tworzy nową jakość relacji poradniczej. Z jednej strony jest ona bardziej dostępna, z drugiej – jest pozbawiona istotnych elementów komunikacji bezpośredniej, takich jak spotkanie na żywo, które stwarza głębszą przestrzeń na wymianę doświadczeń[471].

---

[468] P. Sztompka, *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych. Zaufanie, lojalność, solidarność*, „Studia Socjologiczne" 1997, nr 4, s. 7.

[469] Tamże.

[470] Możliwość skorzystania z poradnictwa online posiada szereg zalet: dostępność uzyskania pomocy w pilnych sytuacjach, dostęp do specjalistów w różnych lokalizacjach na świecie, łatwość w korzystaniu, zapewnienie anonimowości, szeroki wybór doradców, niższe koszty, reedukacja poczucia wstydu. Posiada również wady, z których wymienia się brak bezpośredniego kontaktu doradcy z osobą radzącą się, brak zaufania do poradnictwa pośredniego, ograniczenia technologiczne, trudności w komunikowaniu się, trudności w diagnozowaniu (w przypadku pomocy psychologicznej), kwestie etyczne i prawne oraz bariera mentalnościowa, związana z brakiem gotowości do korzystania z tej formy pomocy. Zob. B. Aouil, *Poradnictwo i wsparcie psychologiczne online dla dzieci i młodzieży — ofiar przemocy*, „Dziecko Krzywdzone" nr 2, 2010. Podkreśla się również ograniczenia realizacji celów w przypadku terapii online; dla osób z poważnymi problemami poradnictwo online może być rozwiązaniem tymczasowym. Zob. B. Aouil, *Poradnictwo i wsparcie psychologiczne online. Przegląd i sugestie*, [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, (red.) M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

[471] Zob. A. Kargulowa, *Kilka uwag o poradnictwie*, „Edukacja Dorosłych" 2016, nr 1, s. 146; zob. A. Kargulowa, *Poradnictwo od nowa…*, s. 146–151.

Przystępując do analizy ewolucji zjawiska poradnictwa w kontekście przemian społeczno-kulturowych XXI wieku, należy zwrócić uwagę na rosnącą rolę usług pomocowych i poradniczych w życiu współczesnego człowieka. W obliczu złożoności doświadczenia ludzie aktywnie poszukują różnorodnych form wsparcia lub stają się ich reaktywnymi odbiorcami. Szerokie spektrum potrzeb człowieka, obejmujące zarówno aspekty egzystencjalne, prokreacyjne, rozwojowe, jak i funkcjonalne oraz społeczne, skłania go do korzystania z sugestii, porad, wskazówek i informacji oferowanych w ramach szeroko pojętego poradnictwa[472]. W tym kontekście warto odwołać się do koncepcji Alicji Kargulowej, która definiuje poradnictwo jako *działanie społeczne lub interakcję międzyosobową, mogącą przyjmować formę działalności instytucji*[473]. Ta definicja podkreśla wielowymiarowość poradnictwa, które w XXI wieku realizowane jest w niezwykle zróżnicowany sposób, odpowiadając na dynamicznie zmieniające się potrzeby społeczeństwa. Jednostki, stając się mniej lub bardziej świadomymi odbiorcami usług pomocowych, wchodzą w złożone relacje z systemem poradnictwa, co wymaga od praktyków ciągłej adaptacji i rozwoju kompetencji, o czym pisałam w poprzednim rozdziale.

Szeroki kontekst społeczny opisany w podrozdziale 2.2.1 jest tłem dla działań różnego rodzaju organizacji rządowych i pozarządowych, których celem jest przeciwdziałanie różnego rodzaju wykluczeniom. Przykładem takich działań jest uznanie całożyciowego nauczania i uczenia się jako strategii walki z ekskluzją zawodową i społeczną, co zostało zawarte w dokumencie *Europa 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu* czy też poruszone w *Odnowionej europejskiej agendzie w zakresie uczenia się dorosłych*[474]. Tego rodzaju przedsięwzięcia zwracają uwagę nie tylko na rolę koncepcji *lifelong learning*[475] jako sposobu na nabywanie nie tylko przez jednostki, ale również przez całe społeczności, umiejętności i wiedzy, ale także szerzą świadomość na temat możliwości pozyskiwania nowych kompetencji poza formalnymi

[472] M. Piorunek, *Konteksty poradnictwa…*, s. 9.
[473] A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 37.
[474] Zob. A. Pluskota, M. Staszewicz, *Całożyciowe uczenie się drogą do inkluzji społecznej. Nieco rozważań krytycznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2014, nr 2, s. 39.
[475] Będę używała tego terminu w dosłownym jego tłumaczeniu jako *całożyciowe uczenie się*, podobnie jak w swoich pracach zrobiła to A. Pluskota. Odniesienie się do takiego korzystania z terminu zwalnia niejako z odwoływania się do ideologii oraz paradygmatów. Zob. A. Pluskota, M. Staszewicz, *Całożyciowe uczenie się…*, s. 40.

instytucjami[476]. Jak zauważają Anna Pluskota oraz Monika Staszewicz, całożyciowe uczenie się jest obecnie postrzegane jako *ważny instrument podnoszenia jakości życia*[477], jest również istotnym elementem budowana społeczeństwa opartego na wiedzy, co powinno przekładać się w przyszłości na zaangażowanie społeczne Europejczyków, budowanie przez nich więzi oraz podejmowanie przez nich aktywności[478].

John Field zauważa zmianę w samej roli idei całożyciowego uczenia się. Według niego całożyciowe uczenie się w przeszłości było aktywnością dobrowolną, tymczasem współcześnie jest warunkiem przetrwania[479]. Można więc odnieść wrażenie, że całożyciowa edukacja jest próbą zapobiegania niepewności, zmniejszenia lęku, które są przecież elementami codzienności w nowoczesności, o czym pisał również Ulrich Beck: *W społeczeństwie ryzyka obchodzenie się z lękiem i niepewnością staje się biograficznie i politycznie podstawową kwalifikacją cywilizacyjną, a kształcenie związanych z tym umiejętności – istotnym zadaniem instytucji pedagogicznych*[480]. Edukacja postrzegana wielowymiarowo, czyli zarówno w kształcie instytucjonalnym (edukacja formalna), jak i poprzez codzienne doświadczanie (edukacja nieformalna), staje się środkiem zaradczym dla współczesnego człowieka w odnalezieniu własnego miejsca w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości[481]. Różne instytucje, nie tylko pedagogiczne, zwracają więc uwagę na konieczność podejmowania działań związanych z całożyciowym uczeniem się; brak umiejętności dostosowywania się, zmiany, poszerzania swoich umiejętności będzie prowadził do niepewności i lęku, a w kolejnych etapach do wykluczenia społecznego[482]. W tym kontekście należy zauważyć, że korzystanie z poradnictwa w ponowoczesności staje się jednym ze sposobów całożyciowego uczenia się, na co zwraca uwagę również Alicja Kargulowa, pisząc, że poradnictwo to *jeden ze współczesnych światów uczenia się ludzi, (...)*

---

[476] Zob. A. Pluskota, M. Staszewicz, *Całożyciowe uczenie się…*, s. 40.
[477] Tamże, s. 40–41.
[478] Tamże, s. 41.
[479] Zob. J. Field, *Badania nad całożyciowym uczeniem się dorosłych; tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2003, nr 1, s. 67.
[480] U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka…*, s. 98.
[481] Zob. J. Semków, *Całożyciowe uczenie się z perspektywy wielokulturowych problemów współczesności* [w:] *Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej,* (red.) E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 84.
[482] Zob. A. Pluskota, M. Staszewicz, *Całożyciowe uczenie się…*, s. 40–51.

przestrzeń wspierania jednostek w samodzielnym budowaniu biografii, zgodnie z ideą całożyciowego uczenia się[483].

Alicja Kargulowa zwraca uwagę na rolę kultury popularnej w nowoczesności, ukazując jej wszechogarniający wpływ na różnorodne praktyki społeczne, także na działalność poradniczą[484]. W tym ujęciu kultura popularna nie jest jednym z wielu kontekstów funkcjonowania człowieka, ale też stanowi matrycę, przez którą jednostka filtruje, nadaje znaczenie innym działaniom społecznym[485]. O tym, że rozwój kultury popularnej oraz nowoczesnych środków przekazu przyczynia się do poszerzania wpływów poradnictwa zapośredniczonego, wspominała już Olga Czerniawska, a także Daria Zielińska-Pękał.

Zmianę w codzienności obserwować można również poprzez zapośredniczenie człowieka w nowoczesnych technologiach. Obecność nowoczesnego sprzętu, który niweluje bariery czasowe i przestrzenne, daje człowiekowi wiele możliwości rozwoju, o czym wspomina Olga Łodyga, pisząc, że *w społeczeństwie informacyjnym zmianom w szerokim zakresie podlegają sfery rozwoju zawodowego człowieka*[486]. Wraz z coraz szerszą ekspansją nowoczesnych technologii do codzienności rozwija się również poradnictwo, które jest obecne poprzez różnego rodzaju formy także w Internecie. Na rozwojowy potencjał technologii w kontekście poradnictwa zwraca uwagę Monika Czerw-Bajer, podkreślając tendencję wzrostową w obszarze poradnictwa multimedialnego[487].

Niejednokrotnie samodzielne zmaganie się z rzeczywistością i wynikającymi z niej sytuacjami postrzeganymi jako *problem* przekracza możliwości jednostki. Oczekuje ona pomocy osób trzecich lub instytucji. Życie w ponowoczesności cechuje pośpiech, konieczność dokonywania licznych decyzji, a tempo zachodzących zmian oraz natłoku informacji przekraczają możliwości człowieka. Przekroczenie zdolności adaptacyjnych

---

[483] A. Kargulowa, *W kwestii akademickiego statusu poradoznawstwa* [w:] *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu*, (red.) A. Kargulowa, PWN, Warszawa 2009, s. 20–22.
[484] Zob. A. Kargulowa, *Homo consultans…*, s. 90.
[485] Pełen cytat: *Przenikając do codziennego życia, kultura popularna „pośredniczy w każdej innej próbie jego konstruowania, filtruje obce wobec niej znaczenia, reinterpretuje je i w podporządkowanej swojej logice w formie, upowszechniania, kreuje ramy interpretacji rzeczywistości, sankcjonuje drogi jej poznawania i działania w jej obrębie". Kultura ta odciska się na sposobie życia jedno wspomaganych przez poradnictwo, widoczna jest w formach pracy doradców, a nawet w sposobach uprawiania refleksji poradoznawczej.* A. Kargulowa, *Homo consultans…*, s. 90.
[486] O. Łodyga, *Nowe technologie komunikacyjne w kontekście rozwoju człowieka* [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, (red.) D. Kukla, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011, s. 230.
[487] Zob. M. Czerw-Bajer, *Edukacyjny wymiar…*, s. 180.

jednostki prowadzi w konsekwencji do stanów bezradności, niemocy, podejmowania działań ryzykownych, poczucia zagubienia, małej przydatności i niedoskonałości, lęku o własną tożsamość, lęku przed utratą standardu życia czy lęku przed przedmiotowym traktowaniem[488]. Podejście ludzi do tematu poradnictwa może być dwojakie: z jednej strony może ono być traktowane jako „lek na całe zło" i uzależniać osobę poszukującą poradnictwa od udzielanych jej porad, co skrajnie paraliżuje w działaniu; z drugiej strony należy podkreślić pozytywny wpływ pomocy na aktywowanie osoby poszukującej porady, odkrycie jej indywidualnych możliwości[489].

Na zakończenie tego podrozdziału powtórzę pytanie postawione przez Alicję Kargulową: *Poradoholik? A może homo consultans?*[490] *Homo consultans* to człowiek, który poszukuje wsparcia i pomocy w rozwiązywaniu różnorodnych problemów życiowych, osobistych czy zawodowych. Oprócz tego, że poszukuje, jest również istotą refleksyjną, co przejawia się w analizowaniu otrzymanych porad, a także krytycznej refleksji na ich temat i wykorzystywania ich w swoim życiu. Warto zauważyć, że to koncepcja człowieka świadomego przesytu porad w swoim życiu, który radzi sobie z tym nadmiarem informacji próbując jednocześnie zachować niejako autonomię w podejmowaniu decyzji, nie postępuje ślepo za otrzymywanymi radami. *Homo consultans* to uczestnik kultury poradniczej, funkcjonujący w przestrzeni wszechobecnego poradnictwa, które stało się niejako elementem ludzkiej codzienności. Można stwierdzić również, że *homo consultans* to podmiot w procesie całożyciowego uczenia się, to człowiek współczesny, który poprzez korzystanie z rad oraz refleksje na ich temat przebywa w procesie całożyciowego uczenia się i nieustannie się rozwija, dostosowuje do płynnej, zmieniającej się rzeczywistości. Wreszcie koncept *homo consultans* to koncept jednostki, która świadomie wykorzystuje rady do tego, aby wpływać na swoje decyzje, kształtować swoje życie i jednocześnie być odpowiedzialną za swoją własną biografię[491]. Kukla nazywa tę postać „globalnym człowiekiem", który wobec wygórowanych wymagań nowych warunków życia poszukuje odpowiedzi i pomocy od różnych instytucji doradczych, a pomoc ta ma polegać na przygotowywaniu się do

[488] Zob. B. Skałbania, *Wstęp* [w:] *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*, (red.) B. Skałbania, Impuls, Kraków 2009, s. 7–9.
[489] Zob. Tamże
[490] A. Kargulowa, *Homo consultans…*, s. 90.
[491] A. Kargulowa, *Homo consultans…*, s. 87-97.

nowego życia oraz kształtowania umiejętności adaptowania się do zmieniających się warunków[492]. Daniel Kukla zwraca uwagę na indywidualność każdej z jednostek, wobec której wymagania od doradców są mocno zróżnicowane. Autor pisze*: Wszelkie przeobrażenia, z jakimi obecnie mamy do czynienia, kształtują nowy model życia człowieka, w którym każda jednostka jest swego rodzaju „indywiduum" – a mianowicie człowieka potrzebującego permanentnego doradztwa w każdej sferze swojego życia*[493]. Józef Kargul wychodzi z inną propozycją uzasadnienia zmian związanych z zapotrzebowaniem na usługi poradnicze. Pisze: *Można zaryzykować kolejną hipotezę, że jest to wynik sprzężenia, nałożenia się na siebie, odrzucenia książki lub w ogóle tekstu drukowanego przez znaczny odsetek konsumentów kultury, czytania bez zrozumienia, „poszukiwania człowieka" – bądź „przyjaciela" – przez osoby bezradne, którym „bycie w sieci" przestało odpowiadać. W rezultacie tacy ludzie wpadają w pułapkę uzależnienia od doradców i od reklam oferujących doradcze usługi*[494]. Czy wobec tego ludzie są już tak bardzo, posługując się terminologią Zbyszka Melosika[495], „instant", przesiąknięci konsumpcjonizmem, że poszukują natychmiastowej porady „tu i teraz", bezrefleksyjnie?

Zostawię to pytanie bez odpowiedzi.

2.3. Poradnictwo jako przestrzeń edukacji nieformalnej dorosłych

Poradnictwo w tradycyjnej formie może mieć mniejszy lub większy wpływ na biograficzne uczenie się, rozumiane jako całożyciowy proces biograficznej konstrukcji, dekonstrukcji i rekonstrukcji pragnień i „rzeczywistości"[496]. Podobnie będzie się działo w poradnictwie zapośredniczonym. *Poradnictwo nie jest działaniem jednolitym*[497], a poradnicze treści są niejako wplecione w przekaz medialny, które pojawiają się, „przydarzają" – jak pisze Daria Zielińska-Pękał, jednak i takie treści stają się kawałkiem całego doświadczenia. *Odbiorca może również skorzystać z całego wachlarza ofert*

[492] D. Kukla, *Wstęp* [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, (red.) D. Kukla, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011, s. 14.
[493] Tamże.
[494] J. Kargul, *O oświatę dorosłych w świecie kultury neoliberalizmu*…, s. 64.
[495] Zob. Z. Melosik, *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Impuls, Kraków 2010.
[496] A. Kargulowa, *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się…*, s. 152.
[497] D. Zielińska-Pękał, *Człowiek dorosły w zapośredniczonym dyskursie…*, s. 166.

zapośredniczonego poradnictwa będącego bardzo jawnym, wręcz dydaktycznym wsparciem. Tego typu oferty medialne są narzędziami w rękach odbiorcy. Trzeba jednak pamiętać, że zarówno te subtelne, jak i te bardziej widoczne treści, prędzej czy później staje się częścią naszego doświadczenia. Jedne, jak i drugie otwierają więc przed odbiorcą duże możliwości świadomego wykorzystania[498]. Rodzaj poradnictwa: bezpośredni (twarzą w twarz) czy pośredni (lub też zapośredniczony), ma wpływ zarówno na uczenie się intencjonalne, jak i nieuświadomione[499]. Doradca, jak się okazuje, wcale nie musi być ekspertem – to może być człowiek, który w swoim życiu doświadczył podobnej sytuacji i dzieli się nią z innymi[500].

Joanna Minta napisała, że *uczenie się trwa zatem nieustannie, może być przez nas uświadomiony lub przebiegać bez udziału naszej świadomości, gdyż jest wpisane w kontekst codziennych – każde wydarzenie jest doświadczeniem uczenia się*[501]. Bez względu na uświadomienie sobie wpływu treści porad i to, czy refleksje wywołane w procesie poradniczym będą miały większe oddziaływanie na postrzeganie codzienności i radzenia sobie z pojawiającymi się w niej wyzwaniami, należy stwierdzić, że w kontekście przywołanych koncepcji uczenia się poradnictwo nie pozostaje bez znaczenia dla procesu edukacji nieformalnej osób dorosłych. Dotyczy to zarówno formy tradycyjnej, odbywającej się „twarzą w twarz" z doradcą, jak i nowoczesnych form poradnictwa zapośredniczonego.

Nawiązując do teorii uczenia się Petera Jarvisa, Joanna Minta przedstawia sytuacje poradnicze związane z nieuczeniem się, nierefleksyjnym uczeniem się oraz refleksyjnymi trajektoriami uczenia się[502]. Nieuczenie się występuje w sytuacji, kiedy kontakt z doradcą nie następuje z własnej woli, lecz pod naciskiem zewnętrznym, na przykład pod presją rodziny lub środowiska; w tym przypadku osoba taka ani nie wykazuje zainteresowania otrzymaniem porady, ani nie przejawia chęci skorzystania z oferowanej pomocy. W konsekwencji postawa ignorowania rad i wskazówek blokuje proces uczenia się i rozwoju jednostki, który standardowo mógłby wystąpić podczas kontaktu z doradcą[503]. Uczenie się nierefleksyjne, zwane również podświadomym, może wystąpić w sytuacji, kiedy osoba radząca się doświadcza intensywnych emocji podczas sesji doradczej; przeżywane emocje

[498] Tamże.
[499] Zob. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie…*, s. 56–63.
[500] Zob. B. Skałbania, *Poradnictwo pedagogiczne…*, s. 63.
[501] J. Minta, *Poradnictwo światem uczenia się…*, s. 218.
[502] Tamże, s. 222.
[503] Tamże.

mogą utrudniać pełne zrozumienie, ale też mogą wpływać na ograniczone przyswajanie informacji, które przekazuje doradca. Rola podświadomego uczenia się będzie demonstrowała się podczas przypominania sobie elementów rozmowy z doradcą, które po czasie mogą zostać wykorzystane w procesie autorefleksji[504]. Ostatnią z wymienionych przez Jarvisa trajektorii uczenia się, a więc z procesem owocnego uczenia się, w sytuacji poradniczej można zaobserwować u osób pozytywnie nastawionych do współpracy z doradcą. Wykazują one aktywną postawę, która charakteryzuje się gotowością do przyjęcia porady. Jest to proces świadomego uczenia się, ponieważ osoby radzące się w świadomy sposób wybierają elementy porady, które uznają za wartościowe. Uczenie się odbywa się podczas przyjmowania porad i integrowania ich z własnymi doświadczeniami, co może doprowadzić do znaczących zmian w życiu osoby oczekującej porady[505].

Współcześnie poradnictwo jako forma edukacji nieformalnej zyskuje na znaczeniu w kontekście szybko zmieniającego się rynku pracy i konieczności ciągłego dostosowywania się do wyzwań, które przynosi codzienność w XXI wieku. Ma na to wpływ zarówno dominujący współcześnie indywidualizm[506], jak i doświadczane przez człowieka kryzysy; Alicja Kargulowa w książce *O teorii i praktyce poradnictwa* wymienia kryzys państwa[507], kryzys pracy[508] oraz kryzys tożsamości[509]. W rozdziale pierwszym zamieściłam różne teorie związane z uczeniem się dorosłych. Sytuacja poradnicza, w której – zarówno w odniesieniu do teorii biograficznego uczenia się Petera Alheita, jak i uczenia się przez doświadczenie

---

[504] Tamże.
[505] Tamże.
[506] *Myśl postmodernistyczna, która jednak poddała rewizji dotychczasowe postrzeganie sensu świata i działań społecznych ludzi, w tym także działań w obrębie poradnictwa, nie dostarczyła tak jasnych wskazówek do badania jego jakości. Pomijając główne jej nurty – wyrażające się chociażby krytyką wiary w istnienie jedynej Prawdy, Postępu, Sprawiedliwości i zakwestionowaniem Wielkich Narracji – w odniesieniu do poradnictwa podkreśliła wyraźniej, niż czyniono to dotychczas, odrębność, niepowtarzalność i osobisty wymiar problemów przeżywanych przez każdego radzącego się. Zwrócono też uwagę nie tyle na indywidualność ludzkich osobowości, ile przede wszystkim na „dialogiczność" ludzkich zachowań i działań, na „stawanie się" ludzi w procesie wchodzenia w wielorakie relacje interpersonalne, a także samodzielne określanie swego miejsca w świecie. Tym samym zauważono, iż radzący się, jeżeli działa świadomie i odpowiedzialnie kieruje swoim życiem, nie tyle zasięga porady, aby zwiększyć swoje dotychczasowe umiejętności bycia w świecie czy też aby podnieść swoje kompetencje w zakresie rozwiązywania aktualnych problemów, przez zdobycie od doradcy nowej wiedzy i nowych umiejętności, ile by poddać refleksyjnej analizie swoje dotychczasowe życie, by określić swoją (w chwili zasięgania porady trudną) sytuację życiową z punktu widzenia całej biografii, by poddać rewizji i zdefiniować na nowo swoją tożsamość.* A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 191.
[507] A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 163.
[508] Tamże, s. 164–165.
[509] Tamże, s. 166.

Petera Jarvisa – człowiek poprzez refleksje realizowane w sposób nieświadomy i świadomy, konstruuje obraz siebie i świata, redefiniuje zdobytą wiedzę, zdobywa nowe umiejętności oraz opracowuje strategie rozwiązywania problemów życiowych, jest sytuacją, w której dokonuje się edukacja nieformalna[510]. Kryzys w tym ujęciu jest przeze mnie rozumiany zgodnie z definicją zaprezentowaną w przeglądzie literatury przez Katarzynę Sygulską oraz Martę Krupską. Zgodnie z tym spojrzeniem kryzys w życiu człowieka jest zjawiskiem o głębokim potencjale rozwojowym i transformacyjnym[511]. Występuje on wtedy, kiedy pojawia się nowa i trudna jednocześnie sytuacja, wobec której człowiek nie ma wypracowanych sposobów rozwiązania, aby poradzić sobie w nowej sytuacji[512]. Podejmowane działania obejmują poszukiwanie nowych form dostosowania się, takie jak zmiana sposobu zachowania, stopniowa zmianę postawy czy zupełną zmianę stylu życia[513]. Kryzys jest związany z uczuciem napięcia, niepewności, stresem i wiązany jest z poczuciem utraty stabilności. W swojej definicji kryzysu autorki piszą, że *kryzys charakteryzuje się dużym napięciem emocjonalnym, poczuciem chaosu (zawieszenie, trudność w kontynuowaniu dotychczasowych zadań), a także dążeniem do natychmiastowego rozwiązania ciężkiej sytuacji*[514].

Kontakt z doradcą, ale także nieuświadomiona ekspozycja na poradę zapośredniczoną w różnorodnych środkach przekazu, dostarcza pewnego rodzaju wiedzy i doświadczeń, które będą stanowiły dla człowieka kontekst dalszego rozwoju w procesie całożyciowego uczenia się.

W odniesieniu tej wiedzy do korzystania z poradnictwa przez osoby dorosłe wyliczam kilka kluczowych cech, które moim zdaniem charakteryzują proces nieformalnej edukacji osób dorosłych. Będą to:

- motywacja wewnętrzna: osoby dorosłe, które korzystają z poradnictwa, są wewnętrznie zmotywowane do zmiany: poszukują pomocy i wiedzy, aby rozwiązać konkretne problemy lub osiągnąć określone cele – uczą się tego, czego chcą się nauczyć[515];

[510] J. Minta, *Poradnictwo światem uczenia się…*, s. 222.
[511] Zob. K. Sygulska, M. Krupska, *Kryzys w życiu człowieka*, „Praca Socjalna" 2019, nr 6, s. 93–108.
[512] Zob. tamże, s. 93–94.
[513] Zob. tamże, s. 94.
[514] Tamże.
[515] K. Illeris, *O specyfice uczenia się…*, s. 88.

- orientacja na problem: dorośli uczą się skuteczniej, gdy wiedza jest bezpośrednio związana z ich życiowymi sytuacjami lub wyzwaniami; uczenie się w procesie poradniczym jest ściśle powiązane z rozwiązywaniem konkretnych problemów[516];
- wykorzystanie doświadczenia życiowego: osoby dorosłe mają bagaż własnych doświadczeń i wiedzy; proces uczenia się w poradnictwie polega na reinterpretacji tych doświadczeń w świetle nowej wiedzy lub perspektyw, które pojawią się na horyzoncie osoby radzącej się[517];
- autonomia i samostanowienie: dorośli chcą brać odpowiedzialność za proces uczenia się[518]. W poradnictwie efektywne uczenie się zachodzi, gdy osoba radząca się nie tylko podejmuje decyzję o skorzystaniu z porady, ale również współdecyduje o kierunku i tempie procesu doradczego;
- refleksyjność: proces uczenia się w poradnictwie często obejmuje głęboką refleksję nad własnymi przekonaniami, wartościami i zachowaniami. Ta refleksyjność jest kluczowa dla transformacyjnego uczenia się;
- wchodzenie w interakcję: poradnictwo bezpośrednie, które opiera się na dialogu między doradcą a osobą radzącą się, umożliwia osobie dorosłej aktywne uczestnictwo w konstruowaniu nowej wiedzy i zrozumienia;
- kontekstualność: uczenie się osoby dorosłej w poradnictwie jest mocno osadzone w kontekście jej życia codziennego. Zdobywana wiedza i umiejętności są odnoszone do realnych sytuacji życiowych, może się to odbywać natychmiastowo lub być odroczone[519];
- indywidualizacja procesu: każda osoba dorosła ma unikalny styl uczenia się i potrzeby edukacyjne. Zindywidualizowanie procesu poradniczego wynika z dostosowania do potrzeb osób żyjących w nowoczesności;

[516] Zob. J. Kargul, *O zmianach w kształceniu dorosłych* [w:] *Dorosły w procesie kształcenia,* (red.) A. Fabiś, B. Cyboran, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała - Zakopane 2009, s. 19–25.
[517] Zob. R. Kałużny, *Kształcenie dorosłych w dobie płynnej nowoczesności*…, s. 170–173.
[518] Zob. tamże.
[519] Zob. P. Jarvis, cyt. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie…*, s. 104.

- praktyczne zastosowanie: dorośli cenią wiedzę, którą mogą natychmiast zastosować w praktyce[520];
- ciągłość i cykliczność: uczenie się w poradnictwie nie jest wydarzeniem epizodycznym lub jednorazowym, ale ciągłym procesem. Obejmuje cykle działania, refleksji i ponownego działania, co prowadzi do głębszego zrozumienia i trwałych zmian u osób korzystających z poradnictwa.

Podsumowując, proces uczenia się osoby dorosłej poprzez korzystanie z poradnictwa jest dynamicznym, interaktywnym i głęboko osobistym doświadczeniem. Opiera się na aktywnym zaangażowaniu osoby radzącej się, jego motywacji do zmiany oraz umiejętnym prowadzeniu przez doradcę. Poradnictwo nie tylko dostarcza merytorycznych informacji, ale także wspiera rozwój umiejętności krytycznego myślenia, samoświadomości i zdolności do samodzielnego rozwiązywania problemów. Rozwój poradnictwa w ciągu ostatnich 150 lat pokazuje, jak bardzo zmienił się nie tylko model samego poradnictwa, ale i relacja między doradcą i osobą radzącą się, a także jak duże jest zapotrzebowanie na poradnictwo w ogóle. Dynamicznie postępująca współczesność generuje dylematy dotyczące postępowania i podejmowanie wyborów, zagubienie jednostek żyjących razem w społeczeństwie, ale jednak osobno, samotnych. Koncepcja całożyciowego uczenia się, w tym koncepcje biograficznego uczenia się oraz uczenia się przez doświadczenie, są interpretacją zjawisk obserwowanych w społeczeństwie, które próbuje znaleźć rozwiązania w obliczu licznych zagrożeń stających się elementem codzienności. Uczenie się radzenia sobie z tymi zagrożeniami, refleksje na temat własnych rozważań, przekonań i postępowania, a w konsekwencji redefiniowanie wcześniejszych modeli zachowań, wywołuje w człowieku zmiany. Poradnictwo jako forma edukacji nieformalnej współczesnego człowieka stanowi istotny element całożyciowego uczenia się. Poradnictwo wspiera rozwój osobisty i zawodowy, pomaga w adaptacji do zmieniających się warunków społeczno-ekonomicznych oraz przyczynia się do kształtowania aktywnej i świadomej postawy wobec własnego rozwoju. Można odnieść wrażenie, że w erze informacji i szybkich zmian rola poradnictwa w edukacji nieformalnej będzie nadal wzrastać, oferując wsparcie w nawigowaniu człowieka przez coraz bardziej złożoną rzeczywistość.

[520] Zob. R. Kałużny, *Kształcenie dorosłych w dobie płynnej nowoczesności*…, s. 173.

ROZDZIAŁ 3: PORADNICTWO LOGOPEDYCZNE JAKO PRZESTRZEŃ WSPARCIA I EDUKACJI WSPÓŁCZESNEGO RODZICA

Rozdział ten stanowi próbę umiejscowienia poradnictwa logopedycznego w szerszym kontekście edukacji nieformalnej osób dorosłych – rodziców. Po omówieniu teoretycznych podstaw edukacji nieformalnej oraz ogólnych zagadnień związanych z poradnictwem w poprzednich rozdziałach przechodzę do analizy specyficznego obszaru, jakim jest poradnictwo logopedyczne – obszar niedostatecznie zbadany i opisany w literaturze przedmiotu.

3.1. Poradnictwo w logopedii – krytyczna analiza literatury przedmiotu

W polskiej literaturze logopedycznej problematyka poradnictwa zajmuje istotne miejsce i przyjmuje różnorodne formy. Dokonując analizy literatury przedmiotu, dostrzegam kilka nurtów tej literatury. Po pierwsze, dominują ogólne poradniki logopedyczne adresowane do rodziców poszukujących podstawowej wiedzy, które prezentują szerokie spektrum zagadnień związanych z rozwojem mowy i komunikacji dziecka. Po drugie, istnieją specjalistyczne poradniki o zawężonym profilu, kierowane do konkretnych grup odbiorców (np. rodziców dzieci z zespołem Downa), odpowiadające na ich specyficzne potrzeby. Kolejną kategorię stanowią pozycje o charakterze hybrydowym – publikacje adresowane zarówno do adeptów logopedii i praktykujących terapeutów, jak i do rodziców, łączące perspektywę teoretyczną z praktyczną. W literaturze fachowej odnajdujemy również, choć w ograniczonym zakresie, opracowania dotyczące metodyki poradnictwa logopedycznego (najczęściej w formie artykułów lub rozdziałów w szerszych publikacjach), które koncentrują się na zagadnieniach profilaktyki oraz edukacji rodziców, zarówno w kontekście gabinetu logopedycznego, jak i poza nim. Wciąż jednak brakuje całościowego ujęcia tematu edukacji nieformalnej rodziców w procesie terapii logopedycznej, co stanowi istotną lukę w systematycznym wsparciu rodziny dziecka z trudnościami z mową i komunikowaniem się. Wszystkie te publikacje podzieliłabym na kategorie związane z *poradami logopedycznymi* (poradniki i publikacje dla rodziców) oraz *o poradnictwie logopedycznym* (czy też *o poradnictwie w logopedii* – dotyczące samego poradoznawstwa logopedycznego).

Na rynku wydawniczym dostępne są liczne poradniki dla rodziców zawierające informacje związane z normatywnym rozwojem mowy dziecka. Przykłady to książka *Kiedy zacznie mówić. Poradnik logopedyczny dla rodziców dzieci 0-3* [521] Anny Skiby, *Od zabawy do mówienia. Poradnik dla rodziców i logopedów*[522] Marzeny Machoś czy *Logopedia. Jak zadbać o prawidłowy rozwój mowy dziecka*[523] Sabiny Baranowskiej. Są to pozycje, które dotyczą ogólnego wspierania rozwoju mowy dziecka w pierwszych latach życia oraz dostarczają rodzicowi podstawowej wiedzy na temat logopedii.

Inną kategorię w obszarze poradników logopedycznych stanowią publikacje o profilu specjalistycznym, adresowane do precyzyjnie określonej grupy odbiorców – rodziców dzieci zmagających się z konkretnymi trudnościami w komunikowaniu się. Tego typu pozycje oferują nie tylko pogłębioną wiedzę o specyficznych zaburzeniach mowy, ale również dostarczają praktycznych wskazówek dostosowanych do indywidualnych potrzeb terapeutycznych. Poradniki te charakteryzują się zwykle większą szczegółowością omawianego zagadnienia, uwzględniają specyfikę danego zaburzenia oraz proponują sprofilowane metody pracy z dzieckiem z określoną trudnością logopedyczną w środowisku domowym. Należy podkreślić, że literatura ta stanowi istotne ogniwo łączące profesjonalną wiedzę logopedyczną z codziennymi wyzwaniami rodzin, wspiera tym samym proces terapeutyczny prowadzony w gabinecie. Jako przykłady można tu wymienić *Jąkanie to nie wyrok. Poradnik dla rodziców dzieci jąkających się*[524] Anny Szerszeńskiej, *Poradnik logopedyczny dla rodziców dzieci z zespołem Downa*[525] Haliny Waszczuk, *Zaburzenia*

[521] Poradnik skierowany do rodziców małych dzieci. Zawiera informacje o przebiegu rozwoju mowy dziecka, opisuje czynniki, które mogą ją zaburzać oraz proponuje ćwiczenia wspierające mowę dziecka. Zob. A. Skiba, *Kiedy zacznie mówić. Poradnik logopedyczny dla rodziców dzieci 0-3,* Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2023.

[522] To niewielkich rozmiarów książeczka zawierająca przede wszystkim propozycje prostych zabaw z małym dzieckiem. Zob. M. Machoś, *Od zabawy do mówienia. Poradnik dla rodziców i logopedów*, Medycyna Praktyczna, Kraków 2012.

[523] Ta pozycja całościowo analizuje zagadnienia związane z logopedią. Jest to pozycja dla rodziców, nauczycieli i logopedów, która przeprowadza czytelnika przez rozwój i kształtowanie się mowy. Zob. S. Baranowska, *Logopedia. Jak zadbać o prawidłowy rozwój mowy dziecka*, Wydawnictwo Dragon, Bielsko-Biała 2022.

[524] Książka ta pomaga rodzicom zrozumieć problemy dziecka związane z jąkaniem, propaguje aktywną, wspierającą postawę oraz daje przykłady konkretnych ćwiczeń. Zob. A. Szerszeńska, *Jąkanie to nie wyrok. Poradnik dla rodziców dzieci jąkających się,* Impuls, Kraków 2022.

[525] Poradnik skierowany do wąskiej grupy odbiorców – rodziców dzieci z Zespołem Downa. Zob. H. Waszczuk, *Poradnik logopedyczny dla rodziców dzieci z zespołem Downa*, Glottispol, Gdańsk 2003.

miofunkcjonalne. Poradnik dla rodziców i osób dorosłych dotkniętych zaburzeniami[526] Anity Kittel. Tytuły tych specjalistycznych poradników charakteryzują się wysoką transparentnością komunikacyjną – bezpośrednio wskazują na rodzaj trudności logopedycznej, której dotyczy publikacja. Tytuły te natychmiast sygnalizują potencjalnemu czytelnikowi zakres tematyczny i adekwatność treści względem indywidualnych potrzeb. Dostępne są dla rodziców również publikacje w charakterze broszur czy zebranych, przedstawionych prostym językiem informatorów, a przykładami są broszura Miry Rządzkiej *Projekt: frenulotomia. Wsparcie rodzica, wsparcie dziecka*[527] oraz broszura *Mamo, tato, sprawdź Monitoring czynności jamy ustnej. Poradnik dla rodziców każdego dziecka*[528] Polskiego Towarzystwa Terapii Miofunkcjonalnej i MFS Poland wydanej w ramach Ortodontycznego Programu Prewencyjnego „Rosnę pięknie, rosnę zdrowo". Te broszury dotyczą podejmowania konkretnych ćwiczeń, dostarczają konkretnych rozwiązań dla rodziców dzieci z problemami opisanymi w tytułach. Pojawiają się również artykuły w czasopismach specjalistycznych, na przykład *Społeczny aspekt jąkania – wskazówki dla jąkających się i ich rodziców/opiekunów oraz nauczycieli i logopedów*[529] Elżbiety Bijak i Doroty Kamińskiej. Co istotne, eksplicytna nominacja w tytule pozwala rodzicom na szybką identyfikację materiałów odpowiadających ich sytuacji, co w kontekście poszukiwania specjalistycznej wiedzy ma niebagatelne znaczenie w aspekcie dezorientacji wobec mnogości publikacji obecnych na rynku wydawniczym i potrzebę rodziców przejrzystego ukierunkowania na literaturę adekwatną do specyfiki trudności ich dziecka.

Ostatnią kategorię publikacji dostępnych dla rodziców stanowią publikacje o charakterze hybrydowym, które realizują podwójną funkcję edukacyjno-wspierającą. Z jednej strony funkcjonują jako kompendium wiedzy dla rodziców – dostarczają systematycznego opisu różnorodnych trudności logopedycznych, proponują konkretne rozwiązania praktyczne i ćwiczenia do pracy w warunkach domowych, a także – co

---

[526] Zob. A. Kittel, *Zaburzenia miofunkcjonalne. Poradnik dla rodziców i osób dorosłych dotkniętych zaburzeniami*, Wydawnictwo MAJUS, Bielany Wrocławskie 2016.

[527] Zob. M. Rządzka, *Projekt: frenulotomia. Wsparcie rodzica, wsparcie dziecka*, https://logopeda.zgora.pl/projekt-frenulotomia [dostęp online 3.05.2025].

[528] Zob. *Mamo, tato, sprawdź Monitoring czynności jamy ustnej. Poradnik dla rodziców każdego dziecka – inicjatywa Polskiego Towarzystwa Terapii Miofunkcjonalnej i MFS Poland w ramach Ortodontycznego Programu Prewencyjnego „Rosnę pięknie, rosnę zdrowo"*, b.m., 2022.

[529] Zob. E. Bijak, D. Kamińska, *Społeczny aspekt jąkania – wskazówki dla jąkających się i ich rodziców/ opiekunów oraz nauczycieli i logopedów*, „Logopedia Silesiana" 2014, t. 2.

szczególnie cenne z perspektywy praktyki logopedycznej – zawierają autentyczne refleksje i doświadczenia innych rodziców dzieci z zaburzeniami komunikacji. Z drugiej strony te same pozycje literaturowe stanowią wartościowe źródło wiedzy akademickiej dla studentów logopedii i pedagogiki, oferują bowiem usystematyzowany materiał dydaktyczny. Ta dwoista natura publikacji sprawia, że zawarta w nich wiedza i umiejętności praktyczne mają uniwersalną wartość – służą zarówno rodzicom zaangażowanym w proces terapeutyczny swoich dzieci, jak i przyszłym specjalistom przygotowującym się do pracy zawodowej. Choć ta kategoria literatury logopedycznej najskuteczniej buduje pomost między profesjonalnym dyskursem a praktycznymi potrzebami rodzin, co stanowi istotny element w procesie edukacji nieformalnej rodziców uczestniczących w terapii logopedycznej, to jednak z uwagi na swój specjalistyczny charakter, naukowy język oraz model dydaktyczny (zamiast poradniczego) może zniechęcać rodziców do sięgania po tę formę edukacji. Przykładem takiej literatury jest *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*[530] Jagody Cieszyńskiej i Marty Korendo, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych*[531] Jagody Cieszyńskiej. Na uwagę zasługuje jeszcze bardziej specjalistyczna – bo skierowana także do aktywnych zawodowo logopedów i terapeutów – *Jak pomoc dziecku ze skrajną wybiórczością pokarmową? Przewodnik krok po kroku o przezwyciężaniu wybiórczego jedzenia, awersji pokarmowej i zaburzeń odżywiania*[532] poświęcona trudnościom związanym z jedzeniem.

Drugą grupę *o poradnictwie logopedycznym* (czy też *o poradnictwie w logopedii*, czyli literatura dotycząca poradoznawstwa logopedycznego), w której można by znaleźć ujęcie tematu edukacji rodziców w procesie terapii logopedycznej (już nie wspominając o poradnictwie logopedycznym), jest niewiele. Są to raczej pojedyncze artykuły w czasopismach lub podrozdziały w wydawnictwach zwartych. Publikacje, które można tu

---

[530] Ta książka, jak zaznaczają autorki, jest skierowana do terapeutów wczesnej interwencji, logopedów, pedagogów, nauczycieli przedszkolnych oraz rodziców i opiekunów dzieci zdrowych oraz z różnymi zaburzeniami rozwojowymi, a także studentów. Zob. J. Cieszyńska, M. Korendo, *Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.

[531] Zob. J. Cieszyńska, *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych*, Wydawnictwo Centrum Metody Krakowskiej, Kraków 2011.

[532] To jest bardziej ekspercka pozycja niż poradnikowa, niemniej rodzice, z którymi spotykam się na swojej ścieżce zawodowej, korzystają z tej publikacji. Zob. K. Rowell, J. McGlothlin, *Jak pomoc dziecku ze skrajną wybiórczością pokarmową? Przewodnik krok po kroku o przezwyciężaniu wybiórczego jedzenia, awersji pokarmowej i zaburzeń odżywiania*, Szkoła Terapii Karmienia Od Pestki Do Ogryzka, Warszawa 2020.

wymienić, to *Poradnictwo i wsparcie rodziców dzieci z utrudnieniami w rozwoju mowy. Oczekiwania a rzeczywistość*[533] Kingi Kuszak, *Opinie rodziców na temat jakości współpracy oraz wsparcia uzyskiwanego w procesie terapeutycznym ich dziecka z niepełnosprawnością*[534] Katarzyny Lichtańskiej, trzystronicowy podrozdział *Logopedyczne poradnictwo rodzicielskie w kontekście pediatrycznych zaburzeń karmienia*[535] Justyny Renetau, *Logoterapia w przypadkach głębokich zaburzeń komunikacji językowej*[536] Jagody Cieszyńskiej czy *Poradnictwo logopedyczne dla osób jąkających się i ich rodzin*[537] Katarzyny Węsierskiej i Ewy Ficek.

Jak widać na powyższym zestawieniu, wiele uwagi poświęca się poradnictwu rodzicielskiemu, którego przedmiotem jest porada logopedyczna; mniej uwagi poświęca się w literaturze polskojęzycznej samemu poradoznawstwu logopedycznemu. Znacznie więcej literatury dostarcza dyskurs poświęcony poradnictwu pedagogicznemu[538] lub psychologicznemu[539] – wynika to z szerszego zakresu zastosowania oraz objęcia wsparciem

---

[533] Zob. K. Kuszak, *Poradnictwo i wsparcie rodziców dzieci z utrudnieniami w rozwoju mowy. Oczekiwania a rzeczywistość*, [w:] M. Piorunek (red), *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

[534] Zob. K. Lichtańska, *Opinie rodziców na temat jakości współpracy oraz wsparcia uzyskiwanego w procesie terapeutycznym ich dziecka z niepełnosprawnością. Raport z badań*, „Kwartalnik Pedagogiczny" 2019, nr 2.

[535] Zob. J. Renetau, *Praca logopedy z wcześniakami i noworodkami na oddziale neonatologii. Diagnoza, terapia, wsparcie*, WIR, Warszawa 2024, s. 120–123.

[536] Zob. J. Cieszyńska, *Logoterapia w przypadkach głębokich zaburzeń komunikacji językowej*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis" 2006, nr 1.

[537] Zob. E. Ficek, B. Jeziorczak, K. Węsierska, *Poradnictwo logopedyczne dla osób jąkających się i ich rodzin*, [w:] K. Węsierska, H. Sønsterud (red), *Dialog bez barier – kompleksowa interwencja logopedyczna w jąkaniu*, Wydawnictwo Agere Aude, Chorzów 2021, s. 85–115.

[538] Przykładowe pozycje literatury: zob. B. Skałbania, *Dyskusje wokół tożsamości poradnictwa pedagogicznego*, „Edukacja Dorosłych" 2010, nr 1; zob. B. Skałbania, *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*, Impuls, Kraków 2009; zob. B. Śliwerski, *Cóż po pedagogice w ponowoczesności*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym" 2012, nr 15/1; A. Cudowska, *Pedagogika i edukacja w okresie późnej nowoczesności*, [w:] *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Humanistyczny wymiar kapitału ludzkiego,* (red.) M. Sobecki, Wyd. Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości, Łomża 2010; zob. E. Lubina, *Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne online – perspektywy rozwoju*, „Journal of Modern Science" 2022, nr 1; zob. J. Sikorski, *Poradnictwo i pomoc psychologiczno-pedagogiczna w procesie leczenia dziecka z niepełnosprawnością*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Pedagogica" 2015, nr 4.

[539] Przykładowe pozycje literatury: zob. B. Aouil, *Poradnictwo i wsparcie psychologiczne online. Przegląd i sugestie*, [w:] M. Piorunek (red.), *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011; zob. A. Bańka, *Pomoc psychologiczna wobec potrzeb rozwojowych jednostek i wyzwań współczesności*, [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, (red.) M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011; zob. M. Cooper, *Efektywność psychoterapii i poradnictwa psychologicznego. Wyniki badań i praktyka kliniczna*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 2010; zob. J. Czabała, *Poradnictwo psychologiczne*, [w:] C. Czabała, S. Kluczyńska (red.)*, Poradnictwo psychologiczne*, PWN, Warszawa 2015; zob. C. Feltham, I. Horton, *Psychoterapia i poradnictwo 1*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013; zob. C. Feltham, I. Horton, *Psychoterapia i poradnictwo 2*, Gdańskie

szerszego zakresu zagadnień oraz grup docelowych, a obejmować może ogólny rozwój, edukację, dobrostan psychiczny jednostek w różnym wieku, podczas gdy poradnictwo logopedyczne koncentruje się na węższym obszarze, jakim są zaburzenia mowy i komunikowania się. Co więcej, pedagogika i psychologia jako dyscypliny naukowe mają dłuższą historię i tradycję badawczą niż logopedia, co przekłada się na większą bazę wiedzy i większą liczbę publikacji. Logopedia może być postrzegana jako dziedzina bardziej specjalistyczna i techniczna, a wiele aspektów poradnictwa logopedycznego (na przykład obszary związane z normami rozwojowymi czy procesem normatywnego nabywania mowy) może być również włączanych do poradnictwa z zakresu pedagogiki i psychologii. Zauważyć to można w kontekście funkcjonowania poradni psychologiczno-pedagogicznych, w których logopeda jest jednym ze specjalistów w procesie orzekania w zakresie przydzielania wczesnego wspomagania rozwoju dziecka czy kształcenia specjalnego[540], co wskazuje na interdyscyplinarność zespołowej diagnostyki zaburzeń, zwłaszcza u dzieci. Tę interdyscyplinarność widać również w podejmowaniu tematyki związanej z wczesną interwencją[541]. Tematyka poradnictwa rodzicielskiego, także z perspektywy logopedycznej,

Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013; zob. S. Kluczyńska, *Poradnictwo psychologiczne dla osób w okresie średniej dorosłości*, PWN, Warszawa 2015; zob. W. Pawliczuk, *Poradnictwo dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym*, [w:] *Poradnictwo psychologiczne*, (red.) C. Czabała, S. Kluczyńska, PWN, Warszawa 2015.

[540] Logopeda jest ustawowo wymaganym członkiem zespołu wczesnego wspomagania rozwoju, natomiast w przypadku zespołu ds. kształcenia specjalnego jego udział zależy od indywidualnych potrzeb dziecka i decyzji placówki edukacyjnej. Mówi o tym Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. z 2017 r., poz. 1635), zob. https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001635 [dostęp online 24.03.2025] oraz Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, zob. https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001578 [dostęp online 24.03.2025].

[541] Termin *wczesna interwencja* rozumiem jako kompleksowy system wsparcia skierowany do dzieci w wieku od 0 do 3 lat (czasami 6 lat), u których zdiagnozowano lub podejrzewa się zaburzenia rozwojowe. Wczesna interwencja obejmuje działania profilaktyczne, diagnostyczne i terapeutyczne. Cele wczesnej interwencji są szerokie, obejmują zapobieganie występowaniu lub pogłębianiu się zaburzeń rozwojowych, stymulowanie rozwoju dziecka w obszarach wymagających wsparcia, wspieranie rodziny. W ramach wczesnej interwencji dziecko objęte jest wsparciem różnych sfer rozwoju, między innymi rozwoju mowy i komunikacji, rozwoju motorycznego, rozwoju poznawczego, rozwoju społeczno-emocjonalnego. W procesie wczesnej interwencji uczestniczą pedagodzy, psycholodzy, logopedzi, fizjoterapeuci, terapeuci zajęciowi oraz lekarze. W całym procesie zwraca się również szczególną uwagę na współpracę z rodziną: jest ona postrzegana jako kluczowi partnerzy w procesie wspierania dziecka w całościowym rozwoju. Zob. A. Firkowska-Mankiewicz, *Efektywność wczesnej interwencji*, [w:] *Wczesna interwencja – wsparcie dziecka i rodziny. Materiały z Sympozjum Naukowego*, (red.) B. Abramowska, K. Podhajska, Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, Warszawa 2018, s. 19–24; zob. B. Cytowska, *Idea wczesnej interwencji i wspomagania rozwoju małego dziecka*, [w:] *Wczesna interwencja*

bywa podejmowana przy okazji wydarzeń naukowych, czego owocem są artykuły pokonferencyjne, zebrane na przykład w książce *Wczesna interwencja – wsparcie dziecka i rodziny. Materiały z Sympozjum Naukowego*[542]. Analizując dostępne źródła, warto podkreślić, że pomimo relatywnie niewielkiej liczby publikacji poświęconych stricte poradnictwu logopedycznemu w literaturze polskiej obszar ten funkcjonuje w złożonej sieci powiązań interdyscyplinarnych. W mojej praktyce zawodowej dostrzegam, że poradnictwo logopedyczne może stanowić zarówno integralny element kompleksowego wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, wczesnej interwencji czy opieki medycznej, jak również rozwijać się jako autonomiczna dziedzina poświęcona osobom z zaburzeniami mowy i komunikacji oraz ich rodzinom. To swoiste „wyłonienie się" i zindywidualizowanie poradnictwa logopedycznego jako samodzielnego obszaru praktyki i badań naukowych znacznie wyraźniej zaznacza się w literaturze anglojęzycznej, gdzie problematyce tej poświęca się znacznie więcej uwagi niż na gruncie polskim.

Co ciekawe, w polskojęzycznych publikacjach dotyczącym logopedii poświęca się uwagę modelowi komunikacji na poziomie lekarz – pacjent, gdzie autorzy *jednoznacznie stwierdzają, że umiejętność poprawnego komunikowania się lekarza z chorym jest elementem sztuki lekarskiej, wyznaczającym kanony lekarskiego profesjonalizmu*[543], a co więcej, *kompetencje komunikacyjne są jednymi z najczęściej wskazywanych przez pacjentów jako pożądane u lekarzy, zaraz po wiedzy fachowej*[544]. Model komunikowania się lekarza

---

i wspomaganie rozwoju małego dziecka, (red.) B. Cytowska, B. Winczura, Impuls, Kraków 2006, s. 15–26. Wczesna interwencja jest obszarem niezwykle istotnym dla logopedii, ponieważ pozwala na wczesne wykrycie i diagnozę zaburzeń mowy i komunikowania się, umożliwia szybkie rozpoczęcie terapii oraz wprowadzenie stymulacji, zapobiega pojawieniu się zaburzeń o charakterze wtórnym. Zob. A. Regner, *Wczesna interwencja logopedyczna wobec dziecka zagrożonego niepełnosprawnością,* [w:] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, (red.) B. Cytowska, B. Winczura, Impuls, Kraków 2006, s. 239–252; Zob. D. Pluta-Wojciechowska, *Podstawy wczesnej interwencji logopedycznej w przypadku dzieci z rozszczepem podniebienia*, [w:] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, (red.) B. Cytowska, B. Winczura, Impuls, Kraków 2006, s. 253–268.

[542] Pozycja ta zawiera artykuły pokonferencyjne dotyczące wczesnej interwencji, w ramach której pojawił się jeden tekst poświęcony stricte tematyce zagubienia rodzica, który pojawia się w gabinecie logopedycznym autorstwa Małgorzaty Kobus i Marzeny Polinkiewicz. Zob. M. Kobus, M. Polinkiewicz, *Przychodzi rodzic XXI wieku do logopedy*, [w:] *Wczesna interwencja – wsparcie dziecka i rodziny. Materiały z Sympozjum Naukowego*, (red.) B. Abramowska, K. Podhajska, Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, Warszawa 2018.

[543] A. Sulkowska, S. Milewski, K. Kaczorowska-Bray, *Komunikacja lekarz – pacjent w opinii pacjentów*, „Logopedia Silesiana" 2018, t. 7, s. 37.

[544] Tamże. Więcej literatury poświęconej komunikowaniu się lekarzy z pacjentami można znaleźć: zob. J.E. Emanuel, L.L. Emanuel, *Four Models of the Physician – Patient Relationship*, „Journal of the American Medical Association" 1992, t. 267, nr 16, s. 2221-2226; zob. S.A. Flocke, W.L. Miller,

z pacjentem miałby być w tym kontekście niejako wzorem dla logopedów, którzy również powinni zwracać uwagę na sposób rozmowy z osobami zwracającymi się o pomoc. Tymczasem logopedia, nauka stosowana zajmująca się zaburzeniami mowy i głosu[545], interdyscyplinarnie czerpiąca z psychologii, pedagogiki i medycyny[546], najmniej – w moim subiektywnym odczuciu – jak dotąd rozwinęła się w kierunku komunikowania się z klientem/pacjentem/osobą z trudnościami/uczniem[547] i ich bliskimi.

W kolejnym rozdziale przeanalizuję dostępne definicje poradnictwa logopedycznego, które funkcjonują w literaturze polsko- i anglojęzycznej. Postaram się przedstawić podobieństwa i różnice w podejściu do tematu poradnictwa, podkreślając komplementarność poradnictwa logopedycznego i terapii logopedycznej, a także zwracając uwagę na wyzwania dla poradnictwa logopedycznego w przyszłości.

B.F. Crabtree, *Relationships between Physician Practice Style, Patient Satisfaction, and Attributes of Primary Care*, „The Journal of Family Practice" 2002, t. 51, nr 10, s. 835–840; zob. E. Park, M. Song, *Communication Barriers Perceived by Older Patients and Nurses*, „International Journal of Nursing Studies" 2005, t. 42, cz. 2, s. 159–166; zob. S. Dibbelt, M. Schaidhammer, C. Fleischer i in., *Patient—Doctor Interaction in Rehabilitation: the Relationship between Perceived Interaction Quality and Long-Term Treatment Results*, „Patient Education and Counseling" 2009, t. 76, cz. 3, s. 328–335; zob. A. Ostrowska, *Modele relacji lekarz–pacjent*, [w:] *Socjologia medycyny. Podejmowane problemy, kategorie, analizy*, (red.) A. Ostrowska, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 2009, s. 236–250; zob. M. Thygeson, L. Morrisey, V. Ulstad, *Adaptive Leadership and the Practice of Medicine: A Complexity- Based Approach to Reframing the Doctor—Patient Relationship*, „Journal of Evaluation of Clinical Practice" 2010, t. 16, cz. 5, s. 1009–1015; zob. M.J. Ridd, G. Lewis, T.J. Peters i in., P*atient-Doctor Depth-of-Relationship Scale: Development and Validation*, „Annals of Family Medicine" 2011, t. 9, nr 6, s. 538–545; zob. I. Czerska, *Relacje lekarz – pacjent a wybrane teoretyczne modele relacji w kontekście dehumanizacji medycyny*, „Handel Wewnętrzny" 2016, nr 5; zob. A. Zembala, *Modele komunikacyjne w relacjach lekarz – pacjent*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ Nauki Ścisłe" 2015, nr 11.

[545] Zob. L. Kaczmarek, *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1988.

[546] Logopedia czerpie z psychologii, pedagogiki, medycyny, językoznawstwa, sztuki – wszystkiego, co związane jest z mową. Pisze o tym Małgorzata Kitlińska-Król w książce *Opieka logopedyczna nad mową dziecka*: *Logopedia, jako nauka o kształtowaniu mowy, jest dyscypliną o szerokim zakresie praktycznym, ale również o złożonych podstawach teoretycznych. Zagadnienia logopedii koncentrują się wokół zasadniczego przedmiotu, jakim jest mowa, integrując na swej płaszczyźnie treści medyczne, psychologiczne, językoznawcze, pedagogiczne, społeczne, a także artystyczne.* M. Kitlińska-Król, *Opieka logopedyczna nad mową dziecka*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2011, s. 7.

[547] Temat określania osoby korzystającej z usług logopedycznych podjęła Ewa Gacka w artykule *Pacjent, klient, uczeń, czyli jak nazwać osobę korzystającą z pomocy logopedycznej*. Zob. E. Gacka, artykule *Pacjent, klient, uczeń, czyli jak nazwać osobę korzystającą z pomocy logopedycznej*, „Prace Językoznawcze" 2023, nr 4, s. 65–80.

3.2. Wyzwania poradnictwa logopedycznego: perspektywa teoretyczna i praktyczna

Osobiste doświadczenia pracy zawodowej stały się dla mnie inspiracją do przyglądania się polskiemu poradnictwu logopedycznemu zarówno w praktyce, jak i w teorii. Początkowo, w ujęciu historycznym, logopedia była postrzegana jako dyscyplina, która zajmuje się zaburzeniami mowy i ich usuwaniem[548]. Stanisław Grabias wyznaczył profilaktykę logopedyczną oraz zaburzenia mowy jako dwa pola aktywności badawczej i praktycznej logopedii[549], rozszerzając jednocześnie zakres zainteresowania logopedii, którymi były również: teoria mowy, kształtowanie się mowy u dzieci, kształtowanie się mowy u dzieci z upośledzonym słuchem, porozumiewanie się głuchoniewidomych, percepcje wypowiedzi słownych (słuchową, wzrokową, czuciową), fonetyka artykulacyjna i akustyczna, zaburzenia porozumiewania się językowego oraz teoria kultury żywego słowa[550].

Jedna z moich początkowych refleksji z pierwszych lat pracy logopedycznej dotyczyła rozgraniczenia *poradnictwa logopedycznego* od *terapii logopedycznej*. Obserwowałam sytuacje, w których samo udzielenie konsultacji i przekazanie rodzicom praktycznych wskazówek pozwalało rozwiązać główny problem, z którym zgłaszali się do gabinetu, bez konieczności wdrażania systematycznej terapii. Pogłębiona analiza mojej praktyki zawodowej doprowadziła mnie jednak do istotnego wniosku: przekazywanie rodzicom precyzyjnych instrukcji i strategii postępowania wobec dziecka stanowi *de facto* element procesu terapeutycznego. W praktyce terapia logopedyczna – niezależnie od tego, czy prowadzona bezpośrednio przez specjalistę, czy realizowana przez odpowiednio przygotowanego rodzica – jest nierozerwalnie związana z poradnictwem logopedycznym.

W polskiej literaturze próżno szukać jednoznacznej definicji poradnictwa logopedycznego. Profilaktyka logopedyczna, o której pisał Stanisław Grabias, jest namiastką poradnictwa logopedycznego: jej celem jest zapobieganie powstawania zaburzeń mowy

---

[548] Zob. S. Grabias, *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego* [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, (red.) S. Grabias, M. Kurkowski, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012, s. 32.

[549] Zob. S. Grabias, *O ostrość refleksji naukowej. Przedmiot logopedii i procedury logopedycznego postępowania*, [w:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, (red.) S. Milewski, S. Kaczorowska-Bray, Harmonia, Gdańsk 2012, s. 56–57.

[550] Tamże.

poprzez wczesną interwencję i edukację, identyfikacja i eliminacja czynników negatywnie wpływających na rozwój mowy, wzmacnianie kompetencji komunikacyjnych u dzieci w normie rozwojowej[551].

Temat ten rozwinęła Grażyna Jastrzębowska, której propozycja *opieki logopedycznej* zawierała w definicji działania profilaktyczne, diagnostyczne, terapeutyczne, instruktażowe oraz popularyzatorskie, których celem jest zapobieganie, rozpoznawanie, ograniczanie i likwidowanie zaburzeń mowy[552]. O *opiece logopedycznej* pisze również Ewa Słodownik-Rycaj, która opisuje ją jako *zespół działań podejmowanych wobec dzieci, młodzieży i osób dorosłych przez osoby lub instytucje odpowiednio do tego przygotowane w związku z istnieniem faktycznej lub potencjalnej sytuacji utrudniającej prawidłowy rozwój mowy i/lub powodującej zakłócenia komunikacji językowej. Mają one na celu zapobieganie, ograniczanie i/lub usuwanie zakłóceń i zaburzeń mowy oraz ich skutków*[553]. Co istotne, Ewa Słodownik-Rycaj konkretnie zwróciła uwagę na potrzeby i oczekiwania rodziców jako równoległe do potrzeb ich dzieci[554].

O niezwykle istotnych z perspektywy edukacji nieformalnej rodziców potrzebach pracy z rodziną przy okazji pracy logopedycznej z dzieckiem do 6. roku życia pisała Elżbieta Stecko, wymieniając wśród nich profilaktykę, uczestniczenie w programach stymulacji dziecka, wyrównywanie opóźnień, korygowanie zaburzeń, a także kształtowanie postaw rodziny wobec dziecka o nienormatywnym rozwoju[555], co dotyczy zarówno informacyjnego, jak i instrumentalnego wsparcia w zakresie poradnictwa, a także udzielanie wsparcia emocjonalnego dzieciom i ich rodzicom[556].

Należy tutaj jeszcze przywołać Krystynę Błachnio, która – opisując obszar związany z opieką logopedyczną – posłużyła się terminem *organizacja służby logopedycznej*, co według autorki może być rozpatrywane zarówno w swoim szerokim znaczeniu jako

---

[551] Zob. S. Grabias, *Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych*, „Logopedia" 2010-2011, t. 39-40, s. 20.
[552] Zob. G. Jastrzębowska, *Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, t. 1, (red.) T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Opole 2003, s. 14; Zob. G. Jastrzębowska, *Stan i perspektywy opieki logopedycznej w Polsce*, [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, t. 1, (red.) T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2003, s. 301.
[553] E. Słodownik-Rycaj, *System opieki logopedycznej w Polsce i Anglii*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 2007, s. 140.
[554] Zob. tamże, s. 159.
[555] Zob. E. Stecko, *Zapiski z pracy logopedy*, Wydawnictwo Stecko, Warszawa 2012, s. 68.
[556] Zob. K. Kuszak, *Poradnictwo i wsparcie rodziców dzieci…*, s. 139.

organizacja ogółu przedsięwzięć w danym kraju prowadzących do stworzenia sieci poradnictwa logopedycznego; oraz w wąskim znaczeniu, jako organizacja szczegółowych działań specjalistycznych, które składają się na logopedyczny proces usuwania zaburzeń mowy, co związane jest z metodyką logoterapii[557].

W literaturze anglojęzycznej więcej uwagi poświęca się poradnictwu logopedycznemu, jest to bowiem obszar sformalizowany poprzez procedury i standardy obowiązujące na terenie Stanów Zjednoczonych Ameryki[558]. System usług logopedycznych zapewnia ich spójność oraz gwarantuje określony poziom jakości poradnictwa. Na gruncie literatury anglojęzycznej można więc znaleźć więcej opracowań, które podkreślają znaczenie przyjaznego środowiska w gabinecie terapeutycznym dla skuteczniejszego znajdywania rozwiązań przez osoby poszukujące pomocy. Literatura ta poświęcona jest kompetencjom logopedów, które powinny być kształtowane, aby lepiej komunikować się z pacjentami i ich rodzinami, co przełoży się na szybsze osiąganie celów. Dostępne są zarówno wydawnictwa zwarte, poświęcone wyłącznie poradnictwu, na przykład *Counseling in Communication Disorders. A Wellness Perspective*[559], *Counseling in Speech-Language Pathology and Audiology: Reconstructing Personal Narratives*[560], *Counseling Skills for Speech-Language Pathologists and Audiologists*[561]. Dostępne są w literaturze przedmiotu pozycje, w których omawiane jest poradnictwo w formie pojedynczych rozdziałów lub odwołujących się do roli poradnictwa w terapii logopedycznej: *Treatment Resource Manual for Speech-Language*

[557] Termin *logoterapia* ma dwa znaczenia. Pierwszym jest synonim terapii logopedycznej i tak jest używana przez Krystynę Błachnio. Zob. K. Błachnio, *Vademecum logopedyczne*, PWN, Poznań 2001, s. 77–78. Drugim znaczeniem będzie koncepcja psychoterapeutyczna według Victora Frankla, do której nawiązuje na gruncie logopedycznym Jagoda Cieszyńska, opisując model pracy logopedy obejmujący zarówno oddziaływanie logopedyczne, jak i oddziaływanie logoterapeutyczne (oddziaływanie poprzez słowo) nie tylko na osobę z zaburzeniem, ale także na członków jej rodziny. Zob. J. Cieszyńska, *Logoterapia…,* s. 559–567.

[558] American Speech, Language and Hearing Association – ASHA w 1985 roku opublikowała dokument *Standards for the Certificates of Clinical Competence* który wprowadził formalne wymogi dotyczące superwizji klinicznej. Dokument regulował kwalifikacje superwizorów, procedury dokumentowania procesu superwizji oraz standardy oceny kompetencji. Przyczyniło się w przyszłości to do ujednolicenia procedur działań terapeutycznych, w tym aspektów związanych z poradnictwem logopedycznym. Zob. https://www.asha.org/policy [dostęp online 10.07.2025].

[559] Zob. A.L. Holland, R.L. Nelson, *Counseling in Communication Disorders. A Wellness Perspective*, Plural Publishing, San Diego 2020.

[560] Zob. A. DiLollo, R.A. Neimeyer, *Counseling in Speech-Language Pathology and Audiology: Reconstructing Personal Narratives*, Plural Publishing, San Diego 2022.

[561] Zob. L.V. Flasher, P.T. Fogle, *Counseling Skills for Speech-Language Pathologists and Audiologists*, Cengage Learning, New York 2011.

Pathology[562], *Here's How to Do Therapy. Hands on Core Skills in Speech-Language Pathology*[563]. Dostępne są również liczne artykuły naukowe: *Counseling: An Approach for Speech-Language Pathologists*[564], *Counselling Training For Speech-Language Therapists Working with People Affected by Post-Stroke Aphasia: A Systematic Review*[565]. Ich celem jest szerzenie wiedzy o poradnictwie logopedycznym wśród studentów oraz samych terapeutów mowy, języka i słuchu, zarówno w ogólnym przekazie rozwijania kompetencji miękkich, jak i wyspecjalizowanym poradnictwie logopedycznym ukierunkowanym na wsparcie osób z określoną trudnością logopedyczną, na przykład afazją[566].

Analizując zebraną literaturę przedmiotu i zestawiając ją z dorobkiem literatury polskiej, można odnieść wrażenie, że obszar związany z poradoznawstwem logopedycznym w Polsce nie zyskał jeszcze popularności, nie mówi się o nim, zaledwie wspomina – jak o ciekawostce, jednym z wielu elementów terapii logopedycznej; istotnym, ale nie na tyle, aby poświęcić mu więcej uwagi[567]. Tymczasem zupełnie inaczej prezentuje się to w Stanach Zjednoczonych Ameryki, gdzie poradnictwo (ang. *counseling*) zostało uznane przez Amerykańskie Stowarzyszenie Języka, Mowy i Słuchu (ang. *American Speech, Language and Hearing Association* – ASHA) jako jeden z elementów praktyki logopedycznej, gdzie skuteczne umiejętności doradcze są uwzględniane w standardach praktyki w ramach akredytacji i programów szkoleniowych w zakresie patologii mowy i języka[568]. Zgodnie z definicją

---

[562] Zob. F.P. Roth, C.K. Worthington, *Treatment Resource Manual For Speech-Language Pathology*, Seventh Edition, San Diego 2024.

[563] Zob. D.M. Dwight, *Here's How to Do Therapy*. *Hands on Core Skills in Speech-Language Pathology,* Plural Publishing, San Diego 2022.

[564]Zob. J. Riley, *Counseling: An Approach for Speech-Language Pathologists*, „Contemporary Issues in Communication Science and Disorders" 2002, t. 29.

[565]Zob. J.K. Sekhon, J. Oates, I. Kneebone, M. Rose, *Counselling Training for Speech-Language Therapists Working with People Affected by Post-Stroke Aphasia: A Systematic Review*, „International Journal of Language & Communication Disorders" 2019, t. 54, cz. 3.

[566] Zob. tamże

[567] Być może wpływ na to zjawisko ma mniejsza formalizacja procedur związanych z prowadzeniem terapii logopedycznej, w tym poradnictwa logopedycznego. Na formalne różnice w polskim i amerykańskim systemie zwrócili uwagę K.K. Hartmann, A.M. Solak, M.M. Średniawa oraz M. Michalik, prowadząc wśród polskich logopedów badania dotyczące wypalenia zawodowego oraz braku ich zaangażowania. W artykule został poruszony temat superwizji, które w sformalizowanym systemie Stanów Zjednoczonych Ameryki są obowiązkowe (co wynika z przyjętych procedur kształcenia logopedów), a w polskim systemie stanowią oddolną, nieformalną inicjatywę samych logopedów. Zob. K.K. Hartmann, A.M. Solak, M.M. Średniawa, M. Michalik*, Supervision And Occupational Burnout Among Polish Speech Therapists*, „Scientific Reports" 2025, 15(1), https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12048693 [dostęp online 10.07.2025].

[568] Zob. L.W. Johnson, K.D. Hall, *Consueling Confidence in Preserve And Early Career Speech-Language Pathologists*, [w:] „Perspectives of the ASHA Special Interest Groups" 2023, t. 8, s. 1027–1038.

ASHA działania dotyczące poradnictwa związane z interwencją logopedyczną mogą dotyczyć klientów, ich rodzin, ale także studentów. Porady w ramach terapii logopedycznej lub konsultacji logopedycznych mogą dotyczyć wsparcia w trudnych emocjach i sytuacjach życiowych, co pomoże w realizowaniu celów terapeutycznych, a to zaś bezpośrednio wpłynie na poprawę jakości życia tych osób[569].

Przygotowana przez ASHA definicja poradnictwa logopedycznego (ang. *counseling in audiology and speech-language pathology*) stawia na równi techniczne aspekty świadczenia usług audiologicznych i logopedycznych z poradnictwem. Podejście prezentowane przez ASHA stanowi podstawową, wręcz fundamentalną różnicę w zestawieniu z praktyką stosowaną w Polsce. Definicja ASHA wskazuje dwa kluczowe obszary związane z poradnictwem:

- poradnictwo informacyjne (ang. *informational counseling*), które jest edukacją klienta i osoby opiekującej się osobą z trudnościami (ang. *client and care partner education*) – zawiera omówienie charakteru diagnozy lub sytuacji (ang. *nature of a diagnosis or situation*), kwestii technik terapii i oceny skuteczności podejmowanych działań, celów (ang. *assessment and intervention considerations and techniques, prognosis*), zasobów społecznych (ang. *community resources*) oraz wsparcia materiałami dodatkowymi (ang. *print resources*);
- poradnictwo osobiste (ang. *personal adjustment* counseling), które zajmuje się uczuciami, emocjami, myślami i przekonaniami wyrażanymi lub demonstrowanymi przez osobę oraz jej opiekunów (ang. addresses *feelings, emotions, thoughts, and beliefs expressed or demonstrated by individuals and their care partners*), na przykład poprzez uświadomienia sobie wpływu zaburzeń komunikacji na codzienne życie[570].

---

[569] Zob. American Speech-Language-Hearing Association (n.d.), *Counseling in audiology and speech-language pathology* [Practice portal], https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Counseling-For-Professional-Service-Delivery/ [dostęp online 26.04.2025].

[570] W oryginale: *Counseling is part of a person-centered approach that helps people learn about and adjust to a disorder, condition, or situation and cope with their feelings, thoughts, and behaviors. Counseling may also include care partners, such as family members, other loved ones, and caregivers. Sometimes, clients and care partners also need to adjust to treatments and their side effects. The goal of counseling is to set realistic and clearly understood goals and improve quality of life (Flasher & Fogle, 2012; Tellis & Barone, 2018). Counseling helps people process their lived experiences so that they can respond with more agency*

Powiązanie tych dwóch obszarów polega na ich równoczesnym świadczeniu, a ich celem jest ustalenie realnych i jasno zrozumiałych celów i poprawa jakości życia[571]. Kompleksowe podejście, łączące udzielanie informacji z zaopiekowaniem sfery osobistej każdego klienta/pacjenta, pozwala skuteczniej wspierać osoby, które korzystają z pomocy logopedy. Poradnictwo logopedyczne pomaga dowiedzieć się o zaburzeniu, stanie lub zaistniałej sytuacji, pomaga dostosować się do nich oraz radzić sobie z myślami, uczuciami i zachowaniami; pomaga ludziom przetworzyć ich doświadczenie życiowe, aby mogli reagować z większą sprawczością, co może wzmocnić i zachęcić ludzi korzystających z poradnictwa logopedycznego do samoakceptacji i samostanowienia (ang. *self-acceptance and self-advocacy*)[572].

Według Jeanny Riley logopedzi mogą prezentować różne podejścia do poradnictwa[573]. Jednym z nich jest podejście humanistyczne: skoncentrowane na zrozumieniu pacjenta w kontekście jego doświadczeń. Drugie, behawioralne, skupiać się będzie na modyfikacji zachowań związanych z mową, a więc dotyczy bezpośrednio terapii logopedycznej i jej celów[574]. Łączenie tych podejść pozwala na dostosowanie sytuacji poradniczej do indywidualnych potrzeb osób korzystających z poradnictwa.

---

and choice. This can empower and encourage self-acceptance and self-advocacy. Counseling is as important as the technical aspects of providing audiology and speech-language pathology services. Audiologists and speech-language pathologists can provide the following two categories of counseling (Flasher & Fogle, 2012): 1. Informational counseling, also referred to as client and care partner education, involves discussing with individuals and their care partners the nature of a diagnosis or situation, assessment and intervention considerations and techniques, prognosis, and community and print resources. 2. Personal adjustment counseling addresses feelings, emotions, thoughts, and beliefs expressed or demonstrated by individuals and their care partners (e.g., realization of the pervasive impact of a communication disorder on day-to-day life). It is important for service providers in audiology and speech-language pathology to recognize that informational counseling and personal adjustment counseling are intertwined. They are provided simultaneously. The clinician infuses simultaneous informational and personal adjustment counseling into all aspects of a clinical encounter — from greetings to goodbyes. It is also important to recognize when referral to a related professional is warranted to best meet any additional counseling needs. American Speech-Language-Hearing Association (n.d.), *Counseling in audiology and speech-language pathology* [Practice portal], https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Counseling-For-Professional-Service-Delivery/ [dostęp online 26.04.2025].

[571] Zob. American Speech-Language-Hearing Association (n.d.), *Counseling in audiology and speech-language pathology* [Practice portal], https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Counseling-For-Professional-Service-Delivery/ [dostęp online 26.04.2025].

[572] Zob. tamże.

[573] Zob. J. Riley, *Counseling: An Approach for Speech-Language Pathologists*, „Contemporary Issues in Communication Science And Disorders" 2002, t. 29.

[574] Tamże.

Pojawiają się również głosy, które łączą poradnictwo logopedyczne z coachingiem. Temat ten podejmowany jest w literaturze anglojęzycznej przez Lindę Worrall, Kylę Brown oraz Madeline Cruice i dotyczy przede wszystkim osób dorosłych, u których zdiagnozowano afazję[575].

Poradnictwo logopedyczne jest w literaturze prezentowane z perspektywy trzech wymiarów: informacyjnego, emocjonalnego (osobistego) oraz relacyjnego. Logopedyczne poradnictwo informacyjne według definicji ASHA obejmuje dostarczanie klientom/pacjentom, ich opiekunom i partnerom aktualnych informacji i wskazówek dotyczących postępowania. Informacje i wskazówki mogą być związane z obawami klientów, przebiegiem interwencji, sposobami poprawy wyników, radzeniem sobie z zaburzeniem (zaburzeniami) i prognozą dalszych działań. Poradnictwo może dotyczyć następujących kwestii:

- oceny procedury,
- diagnozy i wyników badań,
- analizy ryzyka i korzyści opcji terapii, sposobów komunikacji i technologii wspomagających,
- reakcji emocjonalnych i dodatkowych problemów wtórnych do zaburzeń komunikacji, trudności poznawczych, zaburzeń słuchu, zaburzeń układu przedsionkowego, zaburzeń połykania, szumów usznych i innych trudności lub zaburzeń,
- skutków zaburzeń wpływających na dostosowanie psychospołeczne i behawioralne, w tym na relacje, uczenie się i osiągnięcia akademickie, rozwój mowy i języka, aktywność społeczną oraz możliwości i wydajność zawodową,
- rozwoju mechanizmów radzenia sobie, umiejętności rozwiązywania problemów, zachowań kompensacyjnych i systemów wsparcia emocjonalnego,
- rozwoju i koordynacji indywidualnych i rodzinnych/opiekuńczych grup samopomocowych i wsparcia[576].

---

[575] Zob. Worrall L., Brown K., Cruice M. i in., *The evidence for a life-coaching approach to aphasia*, „Aphasiology" 2009, *24*(4), https://doi.org/10.1080/02687030802698152 [dostęp online: 23.10.2025]

[576] W oryginale: *Counseling involves providing timely information and guidance to clients, care partners, and other relevant people. Information and guidance may be related to the clients' concerns, the course of intervention, ways to enhance outcomes, coping with the disorder(s), and prognosis (ASHA, 2004, 2006). Counseling may address the following: evaluation procedures; diagnoses and results of evaluations; informed consent, including risk and benefit analysis of treatment options, modes of communication, and*

Relacja terapeutyczna jest rozumiana jako partnerstwo pomiędzy logopedą a klientem/pacjentem oraz rodziną (osobami partnerskimi)[577]. Relacja ta cechuje się wzajemnym zaufaniem oraz szczerą, otwartą komunikacją, której celem jest osiągnięcie celów terapeutycznych; przyczynia się do zbudowania współpracy, pomagając – poprzez budowanie współpracy i zaufania – w złagodzeniu stresu[578]. Jest to rodzaj relacji, który znacząco różni się od hierarchicznego układu terapeuta – pacjent[579]. Definicja stworzona przez ASHA, odwołując się do Lutermana, podkreśla, że budowanie relacji terapeutycznej rozpoczyna się od przyjęcia przez logopedę postawy skoncentrowanej na osobie oraz wykorzystania umiejętności empatycznego słuchania[580], które w literaturze nazywane również jest *słuchaniem aktywnym* lub *słuchaniem refleksyjnym*[581]. Jest to rodzaj słuchania, który jest czymś więcej niż zachowaniem ciszy przez logopedę i oczekiwanie na możliwość wypowiedzi; logopeda jest aktywnym słuchaczem, który słucha bez osądzania[582]. Jest to psychologiczne i emocjonalne dostrojenie się logopedy do klienta (lub członka rodziny), słuchanie zarówno treści, jak i emocji przekazywanych w wysłuchiwanych treściach, a następnie odzwierciedlanie ich z powrotem do rozmówcy, co jest potwierdzeniem tego, że zostali wysłuchani, walidując przejawiane emocje. Według Wampolda i Flückigera

assistive technology; affective/emotional reactions and additional concerns secondary to communication, cognition, hearing, vestibular, swallowing, tinnitus, and related conditions; effects of the disorder on psychosocial and behavioral adjustment, including interpersonal relationships, learning and academic achievement, speech and language development, social activities, and occupational options and performance; development of coping mechanisms, problem-solving skills, compensatory behaviors, and systems for emotional suport; development and coordination of individual and family/caregiver self-help and support groups. American Speech-Language-Hearing Association (n.d.), *Counseling in audiology and speech-language pathology,* https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Counseling-For-Professional-Service-Delivery/ [dostęp online 26.04.2025].

[577] Ang. *partnership between the clinician, the client, and their care partners*.

[578] American Speech-Language-Hearing Association (n.d.), *Counseling in audiology and speech-language pathology* [Practice portal], https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Counseling-For-Professional-Service-Delivery/ [dostęp online 26.04.2025].

[579] Temat ten rozwinę w kolejnym podrozdziale.

[580] W oryginale: *Therapeutic relationships are developed throughout the process, beginning with initial greetings. Building a strong therapeutic relationship starts with a person-centered attitude and the use of empathetic listening skills*. D. Luterman, *On teaching counseling: Getting beyond informational counseling*, „American Journal of Speech-Language Pathology" 2020, nr 29(2), s. 903–908.

[581] Zob. American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.), *Counseling in audiology and speech--language pathology* [Practice portal], https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Counseling-For-Professional-Service-Delivery/ [dostęp online 26.04.2025].

[582] Zob. tamże.

empatyczne słuchanie jest podstawową umiejętnością skutecznego poradnictwa i budowania relacji terapeutycznej, która jest niezbędna dla skutecznej terapii logopedycznej[583].

Na opis poradnictwa logopedycznego, który funkcjonuje na terenie Stanów Zjednoczonych Ameryki, powołują się Ewa Ficek, Barbara Jeziorczak oraz Katarzyna Węsierska, podejmując temat konieczności wsparcia emocjonalnego u osób jąkających się[584]. Poświęcają one uwagę poradnictwu logopedycznemu, które ma na celu wsparcie nie tylko osób zmagających się z niepłynnością mowy, ale również wsparcie ich bliskich w akceptowaniu trudności[585]. Przywołanie tego przykładu ilustruje zastosowanie modelu poradnictwa ujmowanego holistycznie, który wykracza poza ramy tradycyjnego postrzegania terapii logopedycznej ukierunkowanej wyłącznie na poprawę sposobu mówienia.

Przyglądając się różnym definicjom poradnictwa logopedycznego, warto zwrócić uwagę na aspekt podejścia tradycyjnego, realizowanego twarzą w twarz, oraz na podejście nowoczesne, realizowane jako e-poradnictwo lub poprzez poradnictwo zapośredniczone medialnie. Obserwuję wzrost znaczenia zdalnych form poradnictwa, które niejednokrotnie są komplementarne z formami tradycyjnymi.

Jeśli przyjrzeć się obszarom pracy logopedycznej, opieką logopedyczną pacjenci/klienci/uczniowie mogą zostać objęci w szeregu różnych placówek i miejsc, które wymienia w swojej książce Magdalena Kitlińska-Król, wydzielając trzy obszary pracy logopedów:

- logopedię wychowawczą (która obejmuje higienę mowy i głosu) – *poradnie, żłobki, przedszkola, domy (małego) dziecka*[586]; surdologopedię (obejmującą

[583] W oryginale: *In essence, empathetic listening involves the clinician being psychologically and emotionally attuned to the client (or family member), listening to both the content and emotion being conveyed, then reflecting both back to the speaker, confirming that they have been heard and validating the emotion expressed. This is the foundational skill for effective counseling and for building the therapeutic relationship that is essential for successful therapeutic interventions (Wampold & Flückiger, 2023).* American Speech-Language-Hearing Association (n.d.), *Counseling in audiology and speech-language pathology* [Practice portal], https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Counseling-For-Professional-Service-Delivery/ [dostęp online 26.04.2025].

[584] Zob. E. Ficek, B. Jeziorczak, K. Węsierska, *Poradnictwo logopedyczne dla osób jąkających się…*, s. 85–115. Temat poradnictwa logopedycznego w odniesieniu do osób jąkających się jest dość popularny w literaturze anglojęzycznej, zob. Coleman, C. *Counseling in stuttering treatment: practical strategies*. *SpeechPathology.com*. Article 20696. (2024). Available at www.speechpathology.com.

[585] Zob. E. Ficek, B. Jeziorczak, K. Węsierska, *Poradnictwo logopedyczne dla osób jąkających się…*, s. 85–115.

[586] M. Kitlińska-Król, *Opieka logopedyczna…,* s. 22.

kształtowanie mowy u głuchych, niedosłyszących oraz głuchoniemych) – *poradnie dla dzieci z trudnościami w słyszeniu, szkoły i ośrodki opiekuńczo-wychowawcze dla głuchych, przedszkola integracyjne i z oddziałami integracyjnymi dla dzieci głuchych i niedosłyszących*[587];

- logopedię korekcyjną (w obszarze której znajduje się *logoterapia, czyli usuwanie zaburzeń mowy, głosu, czytania i pisania*[588]) – *poradnie logopedyczne, logoterapeutyczne, foniatryczne, zdrowia psychicznego, psychologiczno-pedagogiczne – gabinety: logopedyczne, logoterapeutyczne, w przedszkolach i szkołach, przedszkola integracyjne i z oddziałami integracyjnymi dla dzieci (…), „klasy życia" w szkołach specjalnych czy ośrodki rewalidacyjno-edukacyjno-wychowawcze*[589];
- logopedia artystyczna (doskonaląca kompetencje i sprawność językową oraz komunikacyjną na poziomie wzorcowym) – *świetlice, domy kultury, teatry, telewizja, wyższe szkoły muzyczne, teatralne i filmowe, a także instytucje kształcące dziennikarzy i nauczycieli, uniwersytety, wyższe szkoły pedagogiczne*[590].

Do tej listy dodać można jeszcze oddziały neurologiczne, neonatologiczne i rehabilitacyjne. Wszystkie z tych form opieki logopedycznej, świadczone w ramach resortu zdrowia, edukacji narodowej lub w sektorze prywatnym, mają na celu poprawę jakości życia osób korzystających z pomocy logopedycznej.

W przestrzeni rozważań nad poradnictwem logopedycznym należy zwrócić uwagę na jego różne formy. Poradnictwo logopedyczne może być rozumiane jako porada ekspercka[591], jako kontakt twarzą twarz ze specjalistą. Tymczasem współczesne formy komunikowania się umożliwiają „spotkanie" w wirtualnej przestrzeni poradniczej[592]. Szybkość przesyłania informacji, elastyczność czasowa i przestrzenna oraz poczucie anonimowości przyczyniają się do rozwijania e-poradnictwa[593].

---

[587] Tamże.
[588] Tamże.
[589] Tamże.
[590] Tamże, s. 22-23.
[591] Zob. A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 39.
[592] Zob. M. Wojtkowiak, *Poradnictwo…*, s. 40–42.
[593] Zob. tamże, s. 42-43.

Jak zauważa Barbara Skałbania, poradnictwo prowadzone za pośrednictwem mediów można analizować szeroko (cel programów, audycji i publikacji jest inny niż poradniczy)[594] oraz wąsko (obejmuje obszar działań związanych z przekazywaniem wskazówek, udzielaniem instruktażu oraz oferowaniem profesjonalnego wsparcia)[595]. Daria Zielińska-Pękał napisała, że *poradnictwo musiało odnaleźć swoje miejsce w nowej zmediatyzowanej przestrzeni i dokonać swoistej redefinicji*[596]. Podobnie jak w innych obszarach nowoczesnych mediów, także poradnictwo logopedyczne znajduje miejsce dla siebie w obszarach telewizji, prasy oraz mediów społecznościowych.

Kluczowym tematem, który pojawia się przy analizowaniu poradnictwa eksperckiego, są kompetencje logopedy w zakresie poradnictwa. Jeanna Riley w artykule *Counseling: An Approach for Speech-Language Pathologists*[597] opisuje cechy, które powinien mieć logopeda, a które są istotne dla wsparcia pacjenta i jego rodziny w procesie poradniczym. Wymienia:

- umiejętności komunikacyjne (aktywne słuchanie, empatia, umiejętność zadawania odpowiednich pytań),
- wsparcie emocjonalne, które może być przydatne w pokonywaniu stresu i lęku związanego z terapią, a także z poprawą samooceny pacjenta,
- współpracę z rodziną – zaangażowanie rodziny w proces terapeutyczny może wspierać postępy w prowadzonej terapii logopedycznej,
- chęć dalszego rozwoju, aby logopeda (ang. *speech therapist)* mógł rozwijać się w umiejętnościach doradczych[598].

Innymi wskazanymi przez ASHA czynnikami komunikacyjnymi, które oddziałują na budowanie relacji terapeutycznej, są:

- okazywanie szacunku dla osoby i jej opiekunów (ang. *show consideration for the person and their care partners*): środowisko terapeutyczne powinno być przyjazne, komfortowe, wolne od barier; należy okazywać szacunek dla

[594] Wątek poradnictwa zapośredniczonego szczegółowo omawia Daria Zielińska-Pękał; zob. D. Zielińska-Pękał, *Poradnictwo telewizyjne w perspektywie poradoznawczej*, Zielona Góra 2019.
[595] Zob. B. Skałbania, *Poradnictwo pedagogiczne…*, s. 61.
[596] D. Zielińska-Pękał, *Poradnictwo telewizyjne…*, s. 6.
[597] J. Riley, *Counseling: An Approach for Speech-Language Pathologists*, „Contemporary Issues in Communication Science And Disorders" 2002, t. 29.
[598] Tamże.

godności osób uczestniczących w poradnictwie, szacunek dla ich prywatności, autonomii i wrażliwości; zauważanie wszystkich osób uczestniczących w procesie terapeutycznym, zwracanie się do wszystkich, zamiast skupiania się tylko na rozmowie z pacjentem lub jego opiekunem[599];

- angażowanie we wspólne podejmowanie decyzji (na przykład dotyczących wspólnych celów), co może przełożyć się na motywowanie do uczestnictwa w terapii, utrzymanie tej motywacji lub zmniejszenie oporu wobec świadczonych usług; jest to demonstracja szacunku do wszystkich osób, które są zaangażowane w proces terapii, dzięki czemu odpowiedzialność za postępy terapeutyczne jest dzielona pomiędzy wszystkich uczestników[600];
- motywowanie i utrzymywanie motywacji: pomoc osobom uczestniczącym w procesie poradniczym w zrozumieniu, że są „właścicielami" ustalanych w terapii logopedycznej celów, strategii i zaleceń[601]. Zadaniem logopedy jest poznanie pragnień, potrzeb i uczuć osób, które uczestniczą w procesie poradnictwa, dzięki czemu łatwiej będzie im zrozumieć sens ustalanych celów, co pomoże przezwyciężyć przeszkody, które pojawią się w trakcie terapii logopedycznej[602];
- ułatwienie rozpoznawania przeszkód: zachęcanie osób uczestniczących w terapii logopedycznej do skonfrontowania pojawiających się przekonań oraz pragnień, które mogą negatywnie wpływać na motywację do osiągania celów terapeutycznych[603];
- zwracanie uwagi na komunikaty niewerbalne: rozpoznawanie mowy ciała lub wokalizacji osób uczestniczących w procesie, które zdają się niezgodne z komunikatami werbalnymi; można w takiej sytuacji zgłębić temat poprzez

[599] Zob. American Speech-Language-Hearing Association (n.d.), *Counseling in audiology and speech-language pathology* [Practice portal], https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Counseling-For-Professional-Service-Delivery/ [dostęp online 26.04.2025].
[600] Zob. tamże.
[601] W oryginale: *They need to understand and feel that they have „ownership" of the recommended goals, strategies and management techniques*. American Speech-Language-Hearing Association (n.d.), *Counseling in audiology and speech-language pathology* [Practice portal], https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Counseling-For-Professional-Service-Delivery/ [dostęp online 26.04.2025].
[602] Zob. tamże.
[603] Zob. tamże.

zadawanie dodatkowych pytań, które mają na celu zebranie większej ilości informacji[604];

- radzenie sobie z oporem: kiedy pojawia się trudność w postaci oporu pacjenta/klienta lub członka rodziny wobec usług, należy ustalić, czy cel terapeutyczny lub sama strategia nie wymagają modyfikacji, czy należy zająć się niezadowoleniem z postępów, czy są czynniki zewnętrze, które mogą załagodzić występujący opór, a może występuje nierównowaga w czynnikach motywacyjnych (może cele są zbyt trudne do osiągnięcia, czasochłonne, nieistotne dla pacjenta i jego potrzeb lub pragnień, nie pasują do „obrazu samego siebie" klienta)[605];
- unikanie języka obwiniającego: w sytuacji braku współpracy z klientem/ pacjentem i/lub jego bliskimi należy unikać komunikatów, które sugerują osąd i mogą spowodować, że człowiek korzystający z porady logopedycznej stanie się oporny lub wycofany. Zamiast takiego podejścia sugeruje się zadawanie pytań o pojawiające się w trakcie wykonywania zadań emocje;
- warto się również zastanowić, dlaczego zalecenia nie zostają realizowane: może nie są realistyczne, może nie ma na nie czasu;
- rozważenie występowanie przeniesienia (ang. *transference*), które odnosi się do sytuacji, gdy pacjent lub jego opiekunowie przenoszą na aktualnego terapeutę doświadczenia, emocje i oczekiwania z wcześniejszych relacji z innymi specjalistami. Na przykład jeśli rodzic dziecka miał negatywne doświadczenia z poprzednim logopedą, który lekceważył jego obawy, może podchodzić z nieufnością do nowego terapeuty, z góry zakładając podobne nastawienie;
- rozważenie występowania przeciwprzeniesienia (ang. *countertransference*), które dotyczy zjawiska, gdy terapeuta przenosi na pacjenta swoje doświadczenia, emocje i oczekiwania z wcześniejszych relacji terapeutycznych. Przykładowo logopeda może błędnie założyć, że pacjent, który nie okazuje wielu emocji podczas rozmowy o swoich trudnościach komunikacyjnych, potrzebuje mniej wsparcia niż osoba, która wyraźnie manifestuje swoje emocje;

[604] Zob. tamże.
[605] Zob. tamże.

- zwrócenie uwagi na ton głosu, który może zaszkodzić lub pomóc relacji terapeutycznej. Może on nie wzbudzać zaufania, zostać odebrany jako fałszywa pewność siebie, arogancja lub – zupełnie przeciwnie – może być odebrany jako ciepły i przyjazny, pewny siebie, łagodny lub akceptujący. Warto również zwrócić uwagę, aby unikać infantylizacji w mowie (ang. *baby talk, elderspeak*), przesadnego wywyższania się (ang. *talk down*) lub stylu dyrektywnego (ang. *directive talk*), pozbawionego emocji[606];
- obserwowanie komunikacji niewerbalnej, która może obejmować wygląd fizyczny, przestrzeń osobistą, dystans; aranżację zajmowanego miejsca; utrzymywanie kontaktu wzrokowego, reakcja na dotyk;
- skierowanie do innych specjalistów, kiedy zaobserwowane zaburzenia wykraczają poza kompetencje logopedy[607].

Ujęcie poradnictwa logopedycznego zaproponowane przez ASHA charakteryzuje się niezwykle kompleksowym podejściem do kwestii świadczenia usług poradniczych w obszarze logopedii. Definicja ta jest rozbudowana i pełna w zakresie aspektów diagnostycznych i terapeutycznych, w tym zakresu nawiązywania relacji z osobą radzącą się.

Choć na potrzeby operacjonalizacji pojęć w rozprawie doktorskiej wprowadziłam rozróżnienie w terminologii pomiędzy *poradnictwem logopedycznym* (lub zamiennie: *poradnictwem w logopedii*) a *terapią logopedyczną*, to jednocześnie podkreślam komplementarny charakter poradnictwa logopedycznego oraz terapii logopedycznej. Z perspektywy moich zawodowych doświadczeń mogę stwierdzić, że terapia logopedyczna pozbawiona komponentu poradniczego nie może osiągnąć pełnej skuteczności terapeutycznej.

Zakres usług poradniczych prowadzonych przez logopedów ma na celu zrealizowanie określonych zadań, jakimi są dostarczanie aktualnych informacji i wskazówek. Oprócz tej informacyjnej roli zadaniem poradnictwa jest również pełnienie funkcji wspierającej, obejmującej zakres poradnictwa osobistego. W stworzonej definicji poradnictwa ASHA zawarła również oczekiwane rezultaty poradnictwa logopedycznego, a są to:

[606] Zob. tamże.
[607] Zob. tamże.

- lepsze zrozumienie i dostosowanie się klienta/pacjenta i jego opiekuna do warunków związanych z komunikacją, słuchem, procesami poznawczymi, połykaniem, układem przedsionkowym, szumami usznymi lub innymi powiązanymi zaburzeniami;
- większe zaangażowanie w leczenie swojego zaburzenia;
- zwiększona autonomia, samostanowienie i odpowiedzialność za zdobywanie oraz wykorzystywanie nowych umiejętności, technologii i strategii związanych z ich celami;
- poprawa samopoczucia fizycznego i psychospołecznego oraz jakości życia;
- lepsze zrozumienie możliwości modyfikacji czynników kontekstowych w celu zmniejszenia barier, zwiększenia uczestnictwa i ułatwienie udanego uczestnictwa w życiu;
- zwiększenie wykorzystania zaleceń terapeutycznych;
- zwiększenie korzyści i zadowolenia z terapii[608].

Próbując wyznaczyć ramy definicji poradnictwa logopedycznego, można skorzystać z kanwy definicji poradnictwa Alicji Kargulowej. Termin *poradnictwo w logopedii* może być rozumiany w takim aspekcie, w jakim badaczka postrzega poradnictwo jako takie – z jednej strony jako działanie społeczne, z drugiej – jako formę pomocy[609]. W aspekcie logopedycznym te dwa ujęcia nie wykluczają się, ale uzupełniają. *Poradnictwem logopedycznym* będzie aktywna forma pomocy, której oczekuje rodzic/klient/pacjent/uczeń od logopedy, w której logopeda udziela wsparcia i wskazówek – porad logopedycznych, a które są przedmiotem zainteresowania rodzica/klienta/pacjenta/ucznia i stanowią propozycję rozwiązania problemu, z którym przychodzi osoba zainteresowana poradą. Więcej informacji na temat poradnictwa dostarczają źródła polskojęzyczne i anglojęzyczne.

---

[608] W oryginale: *Enhancement of client and care partner understanding of and adjustment to communication, hearing, cognition, swallowing, vestibular, tinnitus, or related conditions: increased engagement in the management of their disorder; increased autonomy, self-direction, and responsibility for acquiring and utilizing new skills, technology, and strategies related to their goals; enhanced physical and psychosocial well-being and quality of life; improved understanding of how to modify contextual factors to reduce barriers, enhance participation, and facilitate successful life participation; increased use of treatment recommendations; enhanced benefit from and satisfaction with treatment*. American Speech-Language-Hearing Association. (n.d.), *Counseling in audiology and speech-language pathology* [Practice portal], https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Counseling-For-Professional-Service-Delivery/ [dostęp online 26.04.2025].

[609] A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 37.

Analizując różne definicje poradnictwa logopedycznego, można wyodrębnić następujące punkty wspólne:

- celowość działań – wszystkie z przytoczonych definicji podkreślają, że poradnictwo jest nastawione na osiąganie konkretnych celów terapeutycznych;
- dwuwymiarowość poradnictwa – pojawia się podział na poradnictwo informacyjne (czyli przekazywanie wiedzy) oraz poradnictwo emocjonalne/ osobiste (czyli wspieranie w radzeniu sobie z trudnościami);
- relacyjny charakter – kluczowym elementem jest budowanie relacji terapeutycznej opartej na zaufaniu i podejściu partnerskim;
- systemowość oddziaływań – obejmowanie wsparciem nie tylko osoby z trudnościami w zakresie mowy i komunikowania się, ale również jej rodziny, opiekunów i osób z najbliższego otoczenia;
- komplementarność wobec terapii – poradnictwo jest elementem skutecznej terapii logopedycznej, jest jej nieodłącznym elementem;
- orientacja na poprawę jakości życia – celem, oprócz usprawnienia procesu komunikowania się i mowy, jest ogólna poprawa funkcjonowania i jakości życia.

Na potrzebę rozwijania umiejętności związanych z poradnictwem wśród logopedów zwracają uwagę autorzy książki *Counseling in Communication Disorders. A Wellness Perspective*[610], Audrey Holland oraz Ryan Nelson. Według nich doskonalenie tych umiejętności przyczyni się do efektywności pracy logopedów i do poprawy jakości życia zarówno ich klientów, jak i rodzin klientów[611]. Holland i Nelson zwracają uwagę na kompleksowość działań osób zajmujących się mową, systemem językowym oraz słuchem, które nie powinny ograniczać się wyłącznie do podejmowania aktywności związanych z terapią, ale również podejmować aktywność związaną z poradnictwem mimo występującej niechęci w tym zakresie[612]. Na ten temat już wcześniej zwracali uwagę w swoich badaniach N. Simmons-Mackie oraz J.S. Damico, którzy podkreślili, że logopedzi koncentrują się na

[610] Zob. A.L. Holland, R.L. Nelson, *Counseling in Communication Disorders. A Wellness Perspective*, Plural Publishing, San Diego 2020.
[611] Zob. tamże, s. 1–2.
[612] W oryginale: *Counseling is our basic tool to help clients achieve their lifelong goals. SLP-As often feel uncomfortable about the counseling role, however, and consequently we are reluctant to undertake it*. A.L. Holland, R.L. Nelson, *Counseling in Communication Disorders. A Wellness Perspective*, San Diego 2020, s. 2.

faktach wynikających z diagnoz i wyników testów, prowadzeniu rozmów o banałach oraz na pozbawionych emocji zadaniach terapeutycznych, czego przyczyny autorzy doszukują się w unikaniu niezręcznych sytuacji społecznych, unikaniu bliskości relacji terapeutycznej, dążeniu do obiektywizmu czy właśnie niedostatecznego przygotowania w zakresie poradnictwa[613].

Co ciekawe, Audrey Holland i Ryan Nelson podejmują w swojej książce temat niechęci logopedów do poradnictwa (mimo funkcjonujących standardów). Autorzy podejrzewają, że przyczyną takich postaw wśród logopedów może być niewystarczające przeszkolenie z zakresu poradnictwa. Uczą się oni o potencjalnych problemach, jednak w samym procesie kształcenia specjalistów nie zwraca się uwagi na to, w jaki sposób poradnictwo mogłoby pomóc w problemach, z jakimi borykają się osoby z zaburzeniami komunikowania się oraz ich rodziny[614]. Co więcej, według Holland i Nelsona ASHA nie przewiduje stworzenia wymagań programowych dla logopedów, a jeśli już zostaną one włączone do programu nauczania specjalistów, to bardziej jako doradzanie w konkretnym zaburzeniu niż jako umiejętność poradnicza sama w sobie. W swojej książce z 2020 roku badacze zawierają postulat dotyczący stworzenia kursu poradnictwa dla logopedów[615].

Poradnictwo logopedyczne nakreślone w literaturze anglojęzycznej jest działaniem nastawionym na osiągnięcie sprecyzowanych celów, prowadzonym w zgodzie z osobą zmagającą się z trudnością logopedyczną i/lub jej rodziną, poszanowaniem jej praw, ze wsparciem samego pacjenta i najbliższej rodziny[616]. Czy uboga literatura w zakresie poradnictwa logopedycznego (skierowana do logopedów) w Polsce jest dowodem na potwierdzenie wniosków, które wysnuli Holland i Nelson, lecz odnoszącym się do polskich realiów logopedycznych? Czy logopedzi w Polsce również boją się poradnictwa, nie czują

---

[613] Zob. N. Simmons-Mackie, J.S. Damico, *Counseling and aphasia treatment: Missed opportunities*, „Topics in Language Disorders" 2011, nr 31(4), s. 336–351.

[614] W oryginale: *A number of reasons may underlie this reluctance. Perhaps a lack of explicit training in counseling explains it. During our professional education, we are given a wealth of information about the potential problems confronting individuals and families with communication disorders but are taught very little about how the counseling process can be used to help resolve them. Indeed, the ASHA provides no curriculum requirements for SLPs. Counseling is likely to be tagged onto the end of disorder-specific courses, rather than presented in its own right as a skill to be learned through coursework and practice. The curriculum for AuDs is more enlight-ened; a counseling course is required*. A.L. Holland, R.L. Nelson, *Counseling in Communication Disorders…*, s. 2.

[615] Zob. A.L. Holland, R.L. Nelson, *Counseling in Communication Disorders…*, s. 2.

[616] Zob. https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/counseling-in-audiology-and-speech-language-pathology [dostęp online 25.04.2025].

się kompetentni w zakresie doradzania, a może nie mają do tego narzędzi?[617] W kontekście mojej pracy naukowej dotyczącej edukacji nieformalnej rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego pytania te stanowią istotny punkt odniesienia.

Należy zauważyć, że uboga literatura dotycząca przedmiotu poradnictwa logopedycznego w Polsce rzeczywiście może sugerować podobieństwo do wniosków, wysnutych przez A.L. Holland i R.L. Nelsona. Brak zasobów metodycznych i teoretycznych w tym obszarze może przekładać się na niepewność specjalistów w prowadzeniu poradnictwa. Logopedzi udzielają porad – jest to jeden z ich aspektów zawodowych, jednak brak wspomnianych zasobów powoduje, że sam proces poradniczy jest procesem nie w pełni uświadomionym, a specjaliści kierują się bardziej terapeutyczną intuicją i empatią, koncentrując się bardziej na terapii dziecka i pozostawiając edukację rodziców na marginesie działań terapeutycznych. Można odnieść wrażenie, że specjaliści nie rozpoznają momentów, w których przekraczają granicę między instruktażem a poradnictwem. O tym, że kształcenie kompetencji miękkich wśród logopedów w Polsce nadal pozostaje na końcu stawki związanej z rozwijaniem i kształceniem logopedów, pisała w 2014 roku Olga Przybyła związana z Uniwersytetem Śląskim. Autorka opisywała cel i założenia programu *Network for Tuning Standards and Quality of Education programmes for Speach and Language Therapists in Europe*[618]. Celem tego projektu jest podniesienie standardów i jakości programów kształcenia na poziomie uniwersyteckim w całej Unii Europejskiej. Jak pisze autorka: *Regułą w logopedycznej praktyce są wysokie kompetencje i umiejętności łączące wiedzę logopedyczną z osiągnięciami wielu dziedzin nauki: lingwistyki, dyscyplin medycznych, psychologii, pedagogiki, przyczyniające się do rozwoju badań nad poznawczymi możliwościami człowieka oraz jego zdolnościami interakcyjnymi*[619]. Badanie edukacji nieformalnej rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego wymaga zatem większego zrozumienia, w jaki sposób logopedzi, mimo braku formalnego przygotowania w zakresie poradnictwa, realizują to zadanie w codziennej praktyce.

Podsumowując dotychczasowe rozważania w temacie różnych spojrzeń na poradnictwo w logopedii, warto podkreślić, że problematyka związana z poradnictwem w Polsce stanowi

---

[617] Zob. O. Przybyła, *Projekt Network for Tuning Standards and Quality of Education programmes for Speach and Language Therapists in Europe – cel i założenia,* „Logopedia Silesiana" 2014, t. 1, s. 212.
[618] Zob. tamże.
[619] Tamże.

obszar wymagający pogłębionych badań empirycznych. Widoczne są luki w systemie kształcenia logopedów zarówno w Polsce, jak i za granicą. W kontekście prowadzonych przeze mnie badań nad edukacją nieformalną rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego zamierzam szczegółowo przeanalizować przebieg procesu związanego z edukacją nieformalną, czynniki, które determinują jej skuteczność, oraz potrzeby edukacyjne, jakie mają rodzice dzieci z trudnościami w komunikowaniu się i mowie. Wnioski z tych badań mogą przyczynić się do wypracowania metodycznych rozwiązań wspierających środowisko logopedyczne w świadomym i skutecznym prowadzeniu poradnictwa, z wyraźnym uwzględnieniem roli rodziców jako aktywnych uczestników procesu terapeutycznego, a co za tym idzie – do podniesienia jakości opieki logopedycznej w Polsce.

Przywoływana wielokrotnie definicja poradnictwa logopedycznego stworzona przez ASHA jest bardzo szczegółowa: przedstawia określone role i konkretne obowiązki logopedów (oraz audiologów), podaje preferowane wzorce i praktyki w doradztwie, zawiera rozważania etyczne (oparte o kodeks etyki ASHA), opisuje model relacji terapeutycznej, porusza temat reaktywności kulturowej w doradztwie, obejmuje pomocowością nie tylko osoby z trudnościami, ale także ich opiekunów i partnerów, przedstawia zakres pacjentów (doradztwo dla rodziców i opiekunów niemowląt i małych dzieci, doradztwo dla dzieci, poradnictwo dla nastolatków oraz dla dorosłych), a także zawiera wskazówki dla logopedów w zakresie dostarczania usług doradczych w różnych ich formach (terapia indywidualna, terapia grupowa, grupy wsparcia, teleporady), określa warunki współpracy z innymi specjalistami oraz prowadzenia dokumentacji[620]. Pomimo tej obszerności ujęcia ASHA istnieje wyraźna potrzeba uzupełnienia tej definicji lub stworzenia nowej, dostosowanej do wymogów polskiej logopedii. Istotnym mankamentem definicji ASHA jest brak odniesienia do kształcenia logopedów w kierunku świadczenia porad, dostrzegam bowiem wyraźną lukę między teoretycznym przygotowaniem specjalistów a praktycznymi wyzwaniami związanymi z poradnictwem. Poradnictwu logopedycznemu, które rozumiane jest jako zapewnienie wsparcia osobom z trudnościami w komunikowaniu się oraz ich rodzinom, nie

[620] Zob. American Speech-Language-Hearing Association (n.d.), *Counseling in audiology and speech-language pathology* [Practice portal], https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Counseling-For-Professional-Service-Delivery/ [dostęp online 26.04.2025].

poświęca dostatecznej się uwagi ani w toku kształcenia logopedów, ani w publikacjach logopedycznych, co stanowi znaczące ograniczenie definicji ASHA. W mojej ocenie stworzenie własnej definicji, uwzględniającej aspekt przygotowania przyszłych logopedów do świadczenia usług poradniczych oraz przebiegu edukacji nieformalnej osób korzystających z porad, w tym rodziców, pozwoliłoby na bardziej adekwatne ujęcie tego zjawiska w polskich realiach edukacyjnych i terapeutycznych.

Porównując system poradnictwa logopedycznego w Polsce oraz w USA, można dostrzec zależność, że niedostatek systemowych rozwiązań przekłada się bezpośrednio na jakość wsparcia oferowanego rodzicom, a to właśnie o rodzicach – w kontekście problemów logopedycznych lub prowadzonej terapii logopedycznej ich dzieci – należy pamiętać, będąc w sytuacji poradniczej. Potrzeba wspierania rodziców jest zauważana w literaturze przedmiotu, gdzie współpraca logopedy z rodziną stanowi fundament skutecznej interwencji[621]. Tymczasem edukacja nieformalna rodziców nie dotyczy wyłącznie etapu rozwoju dziecka związanego z okresem niemowlęcym i wczesnodziecięcym, ale przebiega w dowolnym momencie, a rozpoczyna się w chwili uświadomienia sobie trudności.

3.3. Miejsce rodzica w poradnictwie logopedycznym: wymiary edukacji nieformalnej

Codzienność, w której żyją rodzice, cechowana przez dynamicznie zmieniającą się rzeczywistość, wymusza na nich stawianie czoła coraz to nowszym wyzwaniom[622]. W takim kontekście idea całożyciowego uczenia się zyskuje na znaczeniu, a hasło „uczyć się z życia”[623] nabiera nowych wartości, głębi. Doświadczenie zdobywane na gruncie logopedii utwierdza mnie w przekonaniu, że rodzice, którzy nie mają przecież wykształcenia logopedycznego, w obliczu problemu[624], jakim w tym przypadku jest problem z mową ich

[621] Zob. B. Abramowska, K. Podhajska (red.), *Wczesna interwencja – wsparcie dziecka i rodziny. Materiały z Sympozjum Naukowego*, Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, Warszawa 2018.

[622] Zob. L. Bakiera, *Wyzwania rodzicielskie w ponowoczesności*, „Człowiek i Społeczeństwo” 2024, t. 58, s. 7–16.

[623] Jest to zresztą tytuł książki; zob. P. Dominice, *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2006.

[624] Zob. A. Kargulowa, *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się…*, s. 152.

dziecka, jest przyczynkiem do poszukiwania odpowiedzi i możliwych jego rozwiązań. Witold Pawliczuk w artykule poświęconym poradnictwu psychologicznemu dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym podkreśla, że *każdy klient, który zgłasza się do poradni, jest inny i dla każdego klienta należy wypracować indywidualny program pomocy*[625]. Istnieją również opracowania, które podkreślają, że relacje między rodzicem a dzieckiem mają korzystny wpływ na rozwój psychospołeczny dziecka[626]. Ta sama zasada przyświeca poradnictwu logopedycznemu, czego dowodem są publikacje spersonalizowane pod poszczególne grupy odbiorców, na przykład poradniki i artykuły dla rodziców dzieci jąkających się, z afazją czy z zespołem Downa, o czym wspominałam we wcześniejszym podrozdziale.

W samym środku każdej porady jest osoba potrzebująca pomocy, w omawianej sytuacji jest to rodzic. Ewa Bilska stwierdziła, że poszukiwanie porady jest złożonym procesem decyzyjnym, któremu może towarzyszyć poczucie dyskomfortu i niepewności[627]. Badaczka opracowała szczegółowy opis etapów, przez jaki przechodzi osoba poszukująca pomocy[628]:

- pierwszy etap: człowiek zauważa zmianę w swoim środowisku, inne zachowania ludzi, nowe zdarzenia lub zmianę w dotychczasowej sytuacji; przyjmuje postawę, w której bagatelizuje zaobserwowane zmiany i uznaje, że nic nie wzbudza niepokoju;
- drugi etap: charakteryzuje się konfrontowaniem swojej sytuacji z sytuacją innych osób. Na tym etapie często deprecjonuje swoje kompetencje, postrzegając siebie jako mniej zaradną od pozostałych;
- trzeci etap: prawdopodobnie dostrzega problematyczną sytuację, jednak podejmuje wysiłki, aby nie przypisywać temu problemowi szczególnej rangi. Próbuje porównywać zaistniałe okoliczności do innych wyzwań i unika nadawania im statusu zjawisk nadzwyczajnych;

---

[625] W. Pawliczuk, *Poradnictwo dla rodziców…,* s. 105.

[626] Zob. C. Rosu, *Parental Counseling and Its Effects on the Formation of the Child's Personality*, „Revista Românească pentru Educație Multidimensională" 2021, nr 1.

[627] Zob. E. Bilska, *Poszukiwanie pomocy – trudny proces decyzyjny* [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja. Od dysfunkcji do funkcjonalności*, (red.) K. Marzec-Holka, T. Głowik, E. Bilska, H. Iwanicki, Wydawnictwo APS, Warszawa 2012, s. 182–192.

[628] Etapy te dotyczą poradnictwa w aspekcie doświadczania przemocy, jednakże uważam, że można je zastosować także w innych kryzysowych sytuacjach, ponieważ odzwierciedlają uniwersalne mechanizmy towarzyszące procesowi poszukiwania profesjonalnego wsparcia.

- czwarty etap: podejmuje próby wyjaśnienia lub usprawiedliwienia swojej własnej sytuacji poprzez odwoływanie się do przeznaczenia, okoliczności zewnętrznych lub innych czynników, które pozostają poza kontrolą jednostki. Mechanizm ten służy legitymizacji przyjmowanej postawy bierności oraz uzasadnianiu bierności w rozwiązaniu zidentyfikowanego problemu;
- piąty etap: podejmuje pierwsze próby aktywnego zmierzenia się z trudnościami;
- szósty etap: pojawia się pomysł, aby zwrócić się o pomoc do innych osób, co jest poprzedzone specyficzną kalkulacją zysków i strat, gdzie dominują uczucia wstydu i upokorzenia. Najczęściej decyzja o poszukiwaniu pomocy u innych odkładana jest na później;
- siódmy etap: pojawia się pytanie o to, czy jest ktoś, kto mógłby pomóc w konkretnej sytuacji. Poszukiwanie pomocy odbywa się zgodnie z hierarchią – najpierw wśród członków rodziny, potem wśród bliskich i znajomych, a dopiero później, w dalszej kolejności, wśród osób dysponujących specjalistyczną wiedzą i kompetencjami;
- ósmy etap: moment kulminacyjny całego procesu, w którym jednostka podejmuje decyzję o zwróceniu się o pomoc i profesjonalne wsparcie. Moment podjęcia decyzji jest przejściem od rozważań i wahań do konkretnego działania, które ma na celu rozwiązanie doświadczanego problemu[629].

Monika Wojtkowiak, analizując etapy podejmowania decyzji autorstwa Ewy Bilskiej, zwraca uwagę na fakt, że podjęcie decyzji *nie jest gwarantem rzeczywistego skorzystania z różnorakich form wsparcia*[630]. W swoim artykule wymienia ona również bariery, które są przeszkodą w korzystaniu z poradnictwa. Wśród przeszkód wewnętrznych wymieniane są: niewiara w możliwość zmiany, lęk przed porażką, lęk przed otwarciem się przed doradcą, brak wiary w siebie, brak chęci do zmiany, wygórowane lub nierealne oczekiwania, brak chęci inwestowania swoich zasobów[631]. Wśród przeszkód środowiskowych wymienia dużą kontrolę społeczną i brak zaufania do anonimowości, lęk przed reakcją najbliższego

[629] Zob. E. Bilska, *Poszukiwanie pomocy – trudny proces decyzyjny* [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja. Od dysfunkcji do funkcjonalności*, (red.) K. Marzec-Holka, T. Głowik, E. Bilska, H. Iwanicki, Wydawnictwo APS, Warszawa 2012, s. 183–184.
[630] M. Wojtkowiak, *Poradnictwo…*, s. 40.
[631] Zob. tamże.

otoczenia, roszczeniową postawę lub presję zewnętrzną zamiast wewnętrznej motywacji do podejmowania działania prowadzącego do zmian[632].

Decyzja o skorzystaniu z porady logopedycznej bywa również poprzedzona złożonym procesem wewnętrznych rozważań rodziców, którzy mogą zmagać się z licznymi obawami i emocjami, lękiem, niepewnością oraz poczuciem odpowiedzialności za rozwój własnego dziecka. Zwróciła na to uwagę Jagoda Cieszyńska, pisząc: *Sytuacja braku komunikacji językowej rodziców dzieci z porażeniem mózgowym i dzieci autystycznych jest silnie traumatyczna. Problem ten dotkliwie przeżywają również rodziny pacjentów z afazją oraz dzieci słyszące niemówiących rodziców głuchych*[633]. Wobec silnie przeżywanych emocji podjęcie decyzji po poszukaniu pomocy wśród bliskich lub wśród specjalistów może być niezwykle trudne.

Rodzice dzieci z problemami logopedycznymi zdobywają wiedzę w sposób zarówno intencjonalny, jak i nieintencjonalny[634]. O zdobywaniu wiedzy w sposób intencjonalny i nieintencjonalny pisze Hanna Solarczyk-Szwec, zwracając uwagę na niezwykle trudne do uchwycenia granice między tymi procesami: *Opisywane procesy można przyrównać do osmozy i dyfuzji oraz wrzosowiska (…), gdzie dochodzi do plątania się i przekraczania granic różnych rodzajów nieświadomego i świadomego, intencjonalnego i nieintencjonalnego uczenia się*[635]. Rodzice mogą więc doświadczać edukacji nieformalnej w procesie świadomego, samodzielnego poszukiwania wiedzy w Internecie, co współcześnie znacznie ułatwia dostęp do nowoczesnych technologii, pytanie o zdanie najbliższej rodziny i przyjaciół, spotkania z innymi, a także poprzez kontakt z ekspertem. Przykładem tej ostatniej sytuacji może być informacja uzyskana na temat mowy uzyskana w czasie bilansu pediatrycznego, informacji zwrotnej od nauczyciela lub w sytuacji przeprowadzenia logopedycznych badań przesiewowych[636], na przykład na terenie przedszkola czy szkoły. Informacja, którą dostarcza ekspert, staje się impulsem, w którym rodzic niejako „styka się" z tematyką rozwijania mowy własnego dziecka – uświadomienie sobie problemu staje się

[632] Zob. tamże, s. 40–41.
[633] J. Cieszyńska, *Logoterapia…*, s. 560.
[634] Zob. H. Solarczyk-Szwec, *O edukacji nieformalnej…*, s. 26.
[635] Tamże.
[636] Badania te pozwalają wyłonić z grupy rówieśniczej dzieci z deficytami w zakresie mowy, umożliwiając opiekę logopedyczną dla dziecka. Zob. A. Kubik, *Świadomość logopedyczna rodziców dzieci w wieku przedszkolnym – relacja z badań*, „Kultura – Przemiany – Edukacja" 2018, t. VI, s. 192.

bodźcem do zainteresowania tematem. Uczenie się w sposób nieintencjonalny to bezwiedne przyswajanie informacji, na przykład poprzez poradnictwo zapośredniczone w mediach lub poprzez zetknięcie z osobistymi doświadczeniami innych osób. Rozmowy z innymi rodzicami, dowiadywanie się o ich doświadczeniach i przeżyciach niesie również wartość uczenia się z biografii innych, o czym pisała Elżbieta Dubas[637].

Aktywność edukacyjna rozpoczyna się w momencie, kiedy rodzic jest zainteresowany tematyką wsparcia mowy i komunikowania się swojego dziecka. Ponieważ uczenie się może zachodzić na kilku płaszczyznach, zarówno uświadomionej, jak i nieuświadomionej[638], przestrzenie edukacji nieformalnej mogą być różne: może to być zarówno przestrzeń domowa, w której rodzic po przeczytaniu interesującego go artykułu, zobaczenia filmiku lub wysłuchania podcastu rodzicielskiego ma refleksje na ten temat, co powoduje zmianę jego zachowania, czy to w sposobie komunikowania się z dzieckiem, czy to w formie nowych zabaw, których celem jest rozwijanie mowy; inną przestrzenią uczenia się może być gabinet logopedyczny, w którym podczas spotkania z logopedą twarzą twarz rodzic może porozmawiać o swoich trudnościach i/lub obserwacji ćwiczeń logopedy z dzieckiem. Jest ona rozumiana tu jako *nauka poprzez praktykę*, o czym już pisałam, powołując się na rozważania Jagody Cieszyńskiej[639]. Edukację nieformalną w gabinecie logopedycznym charakteryzuje interakcja między rodzicem a konkretnymi sytuacjami, których doświadcza, zdobywając wiedzę i umiejętności niezbędne do wspierania rozwoju mowy swojego dziecka.

Gdy mowa o poradnictwie logopedycznym, na pierwszy plan wysuwa się indywidualna konsultacja z logopedą, która dotyczy konkretnego problemu, z jakim zgłasza się rodzic.

---

[637] Cytat: *Uczenie się z biografii innych natomiast to uczenie się w wyniku refleksji nad biografią innego. Biografia ta może być opowiadana, czytana, oglądana itp., zawarta w pamiętnikach, autobiografiach dziennikarskich, wywiadach biograficznych publikowanych w mediach masowych (...). Uczenie się z biografii innego wymaga namysłu nad jego biografią i odniesienia jego doświadczeń biograficznych do posiadanej wiedzy i* samowiedzy. E. Dubas, *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)*, [w:] *Biografia i badanie biografii,* tom 4, (red.) E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 36.

[638] Zob. H. Solarczyk-Szwec, *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny" 2015, nr 22.

[639] Zob. J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Wydawnictwo Centrum Metody Krakowskiej, Kraków 2013, s. 287.

Tymczasem warto zwrócić uwagę także na inne formy, które mają charakter poradnictwa, także poradnictwa zapośredniczonego[640]. Są to:

- Internet i telewizja[641],
- poradniki i książki o wychowaniu,
- warsztaty i prelekcje specjalistów dla rodziców,
- grupy wsparcia dla rodziców,
- źródła internetowe, takie jak platformy e-learningowe z kursami dla rodziców, wirtualne konsultacje ze specjalistami, fora internetowe, podcasty i webinary o tematyce logopedycznej.

Badania przeprowadzone przez Megan Roberts oraz Ann Kaiser dowodzą, że rodzicielskie oddziaływania językowe (ang. *language interventions*) mają znaczący, pozytywny wpływ na umiejętności rozumienia i nadawania mowy u dzieci, zarówno w normie intelektualnej, jak i z niepełnosprawnością intelektualną[642]. Edukacja nieformalna rodziców w zakresie rozwoju mowy i języka stanowi istotny element wiedzy dotyczącej całościowego wspierania rozwoju psychoruchowego dziecka. Jest to tym bardziej istotne w kontekście trudności logopedycznych, jakie przejawia dziecko. Jak pisze Ewa Słodownik-Rycaj: *Obowiązujący w Polsce model opieki logopedycznej zakłada włączenie rodziców w jej proces i oczekuje współpracy z ich strony. Ich zaangażowanie zasadniczo zwiększa skuteczność podejmowanych działań i skraca czas terapii*[643]. Z założenia rodzic, który uczestniczy w terapii logopedycznej swojego dziecka, ma możliwość obserwacji zajęć i ćwiczeń, które może naśladować w domu, kontynuując ćwiczenia zalecone przez logopedę[644]. Uczestnictwo

---

[640] Temat ten poruszałam w rozdziale poświęconym poradnictwu, powołując się na definicję Darii Zielińskiej-Pękał.

[641] Badania prowadzone przez Alicję Kubik dotyczyły czynników wpływających na rozwój mowy dzieci oraz źródeł informacji o mowie i sposobach jej stymulowania. Jak zaznacza autorka badań: *Głównym źródłem informacji na temat rozwoju dzieci dla większości badanych jest Internet i telewizja (dotyczy to zarówno rodziców z miasta, jak i ze wsi). Tylko dwie matki wskazały pozycje książkowe, podając nawet ich tytuły*. A. Kubik, *Świadomość logopedyczna rodziców dzieci w wieku przedszkolnym – relacja z badań*, „Kultura – Przemiany – Edukacja" 2018, t. VI, s. 191.

[642] W oryginale: *The results indicate that parent-implemented language interventions have a significant, positive impact on receptive and expressive language skills of children with and without intellectual disabilities.* M. Roberts, A. Kaiser, *The Effectiveness of Parent-Implemented Language Interventions: A Meta-Analysis*, „American Journal of Speech-Language Pathology" 2011, t. 20, nr 3.

[643] E. Słodownik-Rycaj, *System opieki*…, s. 205.

[644] J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci…*, s. 286. Co więcej, w koncepcji prezentowanej przez Jagodę Cieszyńską zachęca się do udziału w pracy terapeutycznej także innych członków rodziny, na przykład rodzeństwo, babcie i dziadków. Zob. J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda*

(w formie biernej obserwacji) pozwala poznać sposoby pracy z dzieckiem, zaobserwować sposób zachęcania i motywowania dziecka do pracy, zapoznać się z technikami pracy logopedy i zakresem opracowywanego zakresu materiału do ćwiczeń. Co więcej, uczestnictwo rodzica w terapii logopedycznej stwarza logopedzie możliwość zaangażowania dorosłego w cały proces, włączenia go we wspólne rozwijające umiejętności dziecka gry i zabawy, wykonania stymulacji czy wspólne przećwiczenie zaleceń proponowanych do kontynuowania w domu. Terapia logopedyczna opisywana przez Jagodę Cieszyńską zakłada, że obowiązkiem terapeuty jest wyjaśnianie podejmowanych przez terapeutę kroków w postępowaniu terapeutycznym, odpowiadanie na pytania rodziców, a także uczenie się przez dziecko komunikowania się oraz tworzenia systemu językowego poprzez naśladownictwo, współdziałanie i przez instrukcję[645]. *W działaniach terapeutycznych chodzi o współpracę i wspólne działanie dla dobra dziecka*[646], dlatego praca logopedy powinna opierać się nie tylko na wsparciu instrumentalnym (czyli pracy terapeutycznej z dzieckiem), ale również na wsparciu informacyjnym (dostarczającym wiedzy merytorycznej rodzicowi) oraz zapewnieniu wsparcia emocjonalnego i dziecku, i rodzicowi. Podobne stanowisko prezentuje także Alicja Kubik, pisząc: *Dobrze jest, gdy w terapii logopedycznej dzieci uczestniczą także ich rodzice. Jest to naturalna forma edukacji dorosłych, uczą się oni, jak pracować z dzieckiem w domu*[647]. W literaturze anglojęzycznej zwraca się uwagę na rozbieżność pomiędzy zaleceniami opartymi na dowodach naukowych a codzienną praktyką kliniczną logopedów w zakresie intensywności terapii dzieci z SSD (ang. *Speech Sound Disorders*, tłum. zaburzenia dźwięków mowy)[648]. Przegląd artykułów dokonany przez Katherine Pritchard, Vesnę Stojanovik, Jill Titterington oraz Emmę Pagnamentę dowodzi, że obszar rozbieżności między oczekiwaniami w terapii logopedycznej dzieci a realnymi osiągnięciami to właśnie obszar związany z pracą logopedów z rodzicami[649].

Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa, Kraków 2013.

[645] J. Cieszyńska-Rożek, *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci…*, s. 287.

[646] T. Borowiak, *Stymulowanie rozwoju mowy u dzieci w przedszkolu przez nauczycieli we współpracy z rodzicami*, „Zeszyty Naukowe KSW" 2016, t. 43, s. 91.

[647] A. Kubik, *Świadomość logopedyczna rodziców dzieci w wieku przedszkolnym – relacja z badań*, „Kultura – Przemiany – Edukacja" 2018, t. VI, s. 192.

[648] Zob. K. Pritchard, V. Stojanovik, J. Titterington, E. Pagnamenta, *How speech and language therapists and parents work together in the therapeutic process for children with speech sound disorder: A scoping review*, „International Journal of Language & Communication Disorders" 2025, nr 60.

[649] Zob. tamże.

Rodzice postrzegają swoją rolę[650] przez pryzmat czterech kluczowych aspektów: rozpoznawania i zaspokajania potrzeb dzieci, odkrywania ich potencjału, konsekwentnego dążenia do wyznaczonych celów oraz redefiniowania własnej roli rodzicielskiej. Anna Błasiak zwraca uwagę na kształtowanie nowego wymiaru dzieciństwa, w którym wzrasta zrozumienie potrzeb psychicznych dziecka i warunków prawidłowego rozwoju[651]. Indywidualne podejście do kwestii związanych z prawidłowym rozwojem i wychowaniem dziecka coraz częściej jest świadomą i odpowiedzialną decyzją rodziców[652]. Z kolei Urszula Kosowska pisze: *Rodzice otwierają się na potrzeby emocjonalne dziecka, poznają biologiczne i psychiczne prawa rządzące fazami jego rozwoju, jego wrażliwością i dostosowane do nich umiejętności*[653]. Rodzice czują się więc odpowiedzialni za edukacyjne osiągnięcia swoich dzieci. Prowadzi to do aktywnego poszukiwania wiedzy i umiejętności, które mogą wspierać rozwój ich potomstwa[654]. Alicja Kozubska w jednym ze swoich artykułów zauważyła, że w życiu dorosłego człowieka istnieją dwa obszary, które są istotne dla funkcjonowania i zaspokajania potrzeb, a są to obszary życia rodzinnego i zawodowego. W swoim artykule Kozubska zwraca uwagę na dysproporcje, jakie dzielą życie rodzinne i życie zawodowe ze względu na przygotowanie do pełnienia ról zawodowych i rodzinnych:

---

[650] Rola społeczna rozumiem jako układ stałych i wewnętrznie spójnych zachowań i postaw, które są określane poprzez oczekiwania społeczeństwa, w której funkcjonuje jednostka. Krzysztof Pierścieniak za Maurice'em Merleau-Pontym, analizuje proces uczenia się dorosłych z perspektywy relacji: *Jednostka, jako członek rożnych społeczności, grup interesów (lokalnych i zawodowych) czy obywatel w ogóle, swoim postępowaniem (praktykowaniem) doświadcza rożnych stanów. Część, zidentyfikowana jako uczenie się, będzie umożliwiała swoiste „przekraczanie" granic jednostkowo zinternalizowanych korzyści. W efekcie takiego procesu świadomy własnych wyborów podmiot prawdopodobnie zmieni swoją postawę, a tym samym akt(y) uczenia się, poprzez możliwość obserwacji określonych zachowań, zostaną zauważone przez innych, a więc staną się publicznie „widzialne"*. K. Pierścieniak, *Dorosły w przestrzeniach życia…*, s. 180. Krzysztof Pierścieniak w swojej analizie zaznacza, że człowiek, który dąży do osiągania korzyści, przekracza własne, subiektywne granice, a czyniąc to – wchodzi w nowe role społeczne, nawiązuje więzi społeczne oraz dba o osoby w swoim otoczeniu. Przekraczanie subiektywnych granic to właśnie proces uczenia się bycia w nowej roli, poznawania nowego obszaru, rozwijania się. Zob. K. Pierścieniak, *Dorosły w przestrzeniach życia…*, s. 180.

[651] Zob. A. Błasiak, *Między (nie)obecnością a zaangażowaniem. Rodzicielstwo rekonstruowane w ponowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019, s. 142.

[652] Zob. tamże

[653] U. Kosowska*, Nieobecna? Miejsce kobiety w polskim dyskursie o polityce rodzinnej*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość" 2016, t. 13 s. 381.

[654] Anna Błasiak zwraca również uwagę na drugą stronę medalu: to właśnie rodzice przyczynili się do popularyzacji aktywności pozaszkolnych, uznając, że należy ciągle inwestować w dzieci, co wpłynie na ich życiowy sukces. Doprowadziło to do rozwinięcia się rynku usług wspomagających edukację w formie dodatkowych aktywności, często kosztownych, o prestiżowym znaczeniu. Według autorki zjawisko to, a także dynamiczny rozwój nowoczesnych technologii, wpłynęły na redukcję *dotychczasowej przestrzeni subświata zabawy*. Zob. A. Błasiak, *Między (nie)obecnością a zaangażowaniem…,* s. 146–147.

jesteśmy jako dorośli lepiej przygotowani do pracy zawodowej niż do bycia rodzicem[655]. Człowiekowi ogólnie trudno jest być rodzicem, zwłaszcza w obliczu zmieniającego się modelu rodziny, o czym pisze Anna Błasiak: *Większość kobiet i mężczyzn, na co wskazują prowadzone badania, ma jednak trudności z odnalezieniem się w nowej rzeczywistości, ponieważ nie wiedzą, jak realizować nowe role. Brakuje (...) precyzyjnie sformułowanych i wyraźnych oczekiwań związanych z rolami, co nie ułatwia konstruowania spójnej rzeczywistości życia rodzinnego*[656]. Dorosłemu trudno być rodzicem, więc będzie poszukiwał odpowiedzi na swoje pytania. Jako rodzic poszukujący odpowiedzi wchodzi jednocześnie w rolę ucznia, uczącego się nowej wiedzy, przyswajającego nowe informacje. Z jednej strony rodzic chce zrealizować oczekiwania wynikające z pełnienia roli rodzica, a drugiej – wejście w proces uczenia się stawia go w nowej roli społecznej, związanej z aktywnością edukacyjną.

Spotkanie z ekspertem w sytuacji typowo poradniczej można porównać do sytuacji coachingu logopedycznego[657]. Monika Wojtkowiak zaznacza, że coach w poradnictwie jest bardziej przewodnikiem i doradcą, natomiast cel i skuteczność podejmowanych działań w największym stopniu zależy od klienta[658]. Sam coaching jako forma interakcji zakłada, że klient ma zasoby, których wykorzystanie może pomóc w wyjściu z sytuacji; zna swoje mocne strony, jednak może nie mieć świadomości, jak je wykorzystać; klient wybiera temat rozmowy i zgłasza obszar do przeanalizowania; dochodzenie do zmiany powinno przebiegać

---

[655] Zob. A. Kozubska, *Przygotowanie do pełnienia roli rodzica…*, s. 99–114.

[656] A. Błasiak, *Między (nie)obecnością a zaangażowaniem…*, s. 146.

[657] Termin ten nie funkcjonuje w podstawowym słowniku logopedycznym, lecz rozumiem go jako połączenie praktyki logopedycznej z coachingiem. Rozumiem to jako formę wsparcia dla rodziców lub opiekunów, którzy chcą efektywniej pracować z dzieckiem nad rozwojem mowy. W tym kontekście logopeda, wykorzystując techniki i narzędzia coachingowe, wspiera rodzica merytorycznie, pedagogicznie i logopedycznie w jego samodzielnej pracy terapeutycznej z dzieckiem. Mimo że w polskiej literaturze nie występuje takie określenie, można je znaleźć w literaturze zagranicznej, szczególnie w krajach anglojęzycznych w formie *speech therapy coaching*, *speech-language coaching* czy *communication coaching*. Terminy te obejmują swoim obszarem nie tylko coaching rodzicielski w obszarze wspierania mowy dzieci, ale także pracę nad umiejętnościami prezentacji i komunikacji publicznej, pracę nad efektywnością komunikacji oraz w zakresie wielojęzyczności. Zob. L.R. Dennis, K. Farquharson, A.C Reed i in., *Practice-Based Coaching for Speech-Language Pathologists Supporting Paraeducators and Speech-Language Pathology Assistants*, „Language, Speech, and Hearing Services in Schools" 2023, t. 54; Zob. R. Ward, J.E. Reynolds, B. Pieterse i in., *Utilisation of coaching practices in early interventions in children at risk of developmental disability/delay: a systematic review*, „Disabil Rehabil" 2019, nr 42.

[658] Zob. M. Wojtkowiak, *Poradnictwo…*, s. 42.

bez oceniania, oparte powinno być na szacunku, współpracy i równości klienta i coacha; szczególną rolę przypisuje się przyszłości, co pomoże w nastawieniu na cel[659].

Logopeda przyjmuję rolę coacha, który nie daje gotowych rozwiązań, lecz pomaga rodzicowi odkryć jego własne zasoby i możliwości wspierania dziecka. Celem takiego działania jest wzmacnianie kompetencji rodzicielskich poprzez wspieranie świadomości rodzica dotyczącej potrzeb komunikacyjnych dziecka, wspieranie rodzica w odkrywaniu przez niego efektywnych strategii i sposobów stymulowania mowy, wzmacnianie poczucia sprawczości i przejęcia odpowiedzialności za proces terapeutyczny, a także motywowanie do podejmowania aktywnej postawy wobec zauważonego problemu[660]. W coachingu logopedycznym zwraca się szczególną uwagę na kształtowanie umiejętności społecznych i komunikacji między rodzicem a dzieckiem w codziennych, domowych aktywnościach. Rola rodzica jest tu proaktywna, ma on wpływ na teraźniejszość i przyszłość w zakresie wspólnych form spędzania czasu, w którym może zawrzeć elementy wsparcia językowego dla swojego dziecka. Rolą coacha-logopedy jest więc podsunięcie narzędzi do wykorzystania, a zadaniem rodzica – wdrożenie ich poprzez swoją własną decyzyjność. Znaczenie ma tu regularny kontakt między logopedą a rodzicem, jasne określenie wzajemnych oczekiwań, wspólne planowanie celów terapii oraz systematyczne monitorowanie postępów dziecka – są to elementy efektywnej współpracy, nie tylko przyczyniające się do sukcesu terapeutycznego dziecka, ale również wzmacniające proces całożyciowego uczenia się rodzica[661].

W przeciwieństwie do tradycyjnego modelu edukacyjnego, gdzie istnieje wyraźny podział na nauczyciela i ucznia[662], w gabinecie logopedycznym między rodzicem a logopedą tworzy się swoista relacja pozioma, partnerska, w której logopeda i rodzic wspólnie pracują na rzecz dobra dziecka. Dorosły uczący się w tym kontekście ma już pewną wiedzę i doświadczenie życiowe, które stanowią fundament dla nowych informacji,

---

[659] Zob. tamże.

[660] Zob. L.R. Dennis, K. Farquharson, A.C. Reed i in., *Practice-Based Coaching for Speech-Language Pathologists Supporting Paraeducators and Speech-Language Pathology Assistants*, „Language, Speech, and Hearing Services in Schools" 2023, t. 54.

[661] Zob. M.R. Snodgrass, M.Y. Chung, M.F. Biller i in., *Telepractice in Speech–Language Therapy: The Use of Online Technologies for Parent Training and Coaching*, „Communication Disorders Quarterly" 2017, nr 38(4).

[662] Zob. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie…,* s. 40–41.

przekazywanych przez logopedę w trakcie trwającej terapii. Logopeda jest tu facylitatorem[663] wiedzy. Odnosząc się do funkcji, jakie pełni nauczyciel według M.S. Knowlesa, można wymienić:

- funkcję diagnostyczną – logopeda pomaga w zdefiniowaniu potrzeb, z jakimi przychodzi rodzic; czasami problem „nazwany" przez rodzica nie jest „faktycznym" problemem, na którym powinny się skoncentrować działania terapeutyczne, na przykład: rodzic dziecka trzyletniego nazywa trudność, mówiąc: *Mój syn nie mówi głoski „r"*. Okazuje się, że dziecko ma opóźniony rozwój mowy i nie potrafi wyrazić werbalnie własnych potrzeb; głoska „r" to ostatni etap działań logopedycznych, adekwatny dla 6–7. roku życia;
- funkcję planistyczną – logopeda doradza rodzicowi w planowaniu celów terapeutycznych, nakreśla kamienie milowe w rozwoju dziecka, ocenia możliwości w zakresie jego rozwoju i wskazuje realne do osiągnięcia przez rodzica cele w procesie terapii logopedycznej;
- funkcję motywującą – logopeda wspiera rodzica w jego działaniach, zachęca do aktywności, podsuwa rozwiązania i daje przykłady do wykorzystania; zauważa postępy w rozwoju dziecka i docenia zaangażowanie rodzica w proces terapeutyczny;
- funkcję metodyczną – logopeda korzysta z różnych form, metod i technik uczenia się dorosłych, korzystając z demonstracji i modelowania, instruktażu słownego, materiałów wspierających, w tym opracowań naukowych, publikacji dla rodziców, nagrań pracy z dzieckiem czy rozmowy, konsultacji;
- funkcję udostępniania – poprzez stworzenie możliwości podzielenia się materiałami i środkami dydaktycznymi, także w formie udostępnienia linków w Internecie czy tytułów książek i filmów;

---

[663] Mieczysław Malewski napisał: *Głównym zadaniem edukacji jest zaspokajanie potrzeb ludzi dorosłych, którzy w niej uczestniczą. Jest to najważniejsze zadanie nauczyciela dorosłych. Chcąc należycie je wykonać, musi on przyjąć na siebie szereg funkcji. M.S. Knowles wymienia następujące funkcje: diagnostyczną (pomoc słuchaczom w zdefiniowaniu swoich potrzeb), planistyczną (doradzanie przy planowaniu procesu edukacyjnego), motywującą (tworzenie warunków stymulujących zaangażowanie), metodyczną (pomoc w doborze metod i technik uczenia się), udostępniania (materiałów i środków dydaktycznych) oraz ewaluatywną (pomoc w ocenie wyników uczenia się)*. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie…*, s. 27–28.

– funkcję ewaluatywną – logopeda pomaga rodzicowi obiektywnie ocenić efekty jego działania, czego on sam nie jest w stanie dokonać; zdarza się, że rodzic, przebywając z dzieckiem, nie zauważa rozwoju w mowie, na co zwracają osoby widujące się z dzieckiem rzadko, np. babcie, dziadkowie, ciocie czy wujkowie[664].

Proces uczenia się dorosłych w gabinecie logopedycznym ma charakter nieformalny, ponieważ odbywa się często przypadkowo, w sposób spontaniczny, poprzez różnorodne formy aktywności. Jednakże mimo swojej nieformalności proces ten jest celowy i ukierunkowany na konkretne potrzeby terapeutyczne dziecka. Rodzice uczą się nie tylko poprzez bezpośrednie instrukcje od logopedy, ale również przez obserwację, doświadczenie oraz wymianę informacji z innymi rodzicami.

W kontekście całożyciowego uczenia się edukacja nieformalna w gabinecie logopedycznym nabiera szczególnego znaczenia. Jak zauważa Iwona Michalak-Widera: *Jednym z najważniejszych czynników w terapii logopedycznej jest wczesna interwencja i pełne zaangażowanie środowiska opiekuńczo-wychowawczego dziecka w proces terapii. Nasze doświadczenie pokazuje, że dobra współpraca z rodzicami, korzystne interakcje rodzice – dziecko oraz terapeuta – rodzice mają determinujący wpływ na efektywność oddziaływań logopedycznych*[665]. Rodzice, uczestnicząc w terapii logopedycznej swojego dziecka, stają się zatem uczestnikami procesu całożyciowego uczenia się, zdobywając kompetencje, które wcześniej nie były im znane. Warto podkreślić, że nikt formalnie nie uczy rodziców, jak pełnić rolę rodzica dla swojego dziecka w ogóle, a tym bardziej – jak pełnić rolę rodzica dla dziecka z zaburzeniami mowy. Mimo to w gabinecie logopedycznym otrzymują oni nie tylko wiedzę teoretyczną, ale przede wszystkim praktyczne umiejętności niezbędne do wspierania rozwoju komunikacyjnego dziecka. Formy porad logopedycznych, z których korzystają rodzice, mogą obejmować:

– demonstracje i modelowanie[666] prawidłowych technik komunikacyjnych (artykulacyjnych),

---

[664] Funkcje wg M.S. Knowlesa: Zob. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie…*, s. 27–28.

[665] I. Michalak-Widera, *Zaangażowanie rodziców/opiekunów w terapię dziecka z opóźnionym rozwojem mowy istotnym warunkiem skutecznej terapii logopedycznej*, „Forum Logopedyczne" 2016, nr 16, s. 19.

[666] Termin *modelowanie* rozumiem za definicją przedstawioną przez Witolda Pawliczuka: *Modelowanie to sytuacja, w której czerpiemy wiedzę o zachowaniu z wzoru (modelu) pokazującego nam, jak się zachować lub jak się nie zachowywać, aby zminimalizować ryzyko porażki i odnieść sukces*. W. Pawliczuk,

- instruktaż słowny dotyczący wykonywania ćwiczeń w domu (opis zaleceń),
- materiały wspierające proces terapeutyczny (zaprezentowanie konkretnych pomocy, przekazanie kart pracy),
- aplikacje i narzędzia cyfrowe do pracy z dzieckiem polecane przez logopedę,
- nagrania wideo jako materiał edukacyjny (mogą dotyczyć pracy z konkretnym dzieckiem lub z innym, prezentującym podobną trudność),
- konsultacje indywidualne z logopedą.

Przekazywanie wiedzy w kontekście terapeutycznym ma swoją specyfikę, która odróżnia ją od innych form edukacji. Cechą edukacji nieformalnej jest uczenie się poprzez uczestnictwo w procesie, działanie. W gabinecie logopedycznym rodzice uczą się głównie poprzez praktyczne doświadczenie, jakim jest rozmowa z logopedą, ale także poprzez obserwowanie terapeuty podczas pracy z dzieckiem, a następnie odtwarzając te same ćwiczenia w domu. Rodzice rozwijają umiejętność obserwacji i analizy postępów dziecka, przejawiają również świadomość w zakresie wspierania rozwoju mowy dziecka, co przekłada się na lepsze efekty terapeutyczne.

Jednym z kluczowych aspektów procesu edukacyjnego w gabinecie logopedycznym jest budowanie relacji opartej na zaufaniu. Jak podkreśla Jagoda Cieszyńska: *logoterapia*[667]*, przy pomocy wypracowanego przez siebie języka, kreuje rzeczywistość sensu i wartości (...). Innymi słowy: logopeda winien prowadzić nie tylko terapię ukierunkowaną na budowanie lub odbudowanie systemu językowego, ale także oddziaływać poprzez słowo. A więc prowadzić terapię logopedyczną oraz logoterapię*[668]. Jak pisze dalej Cieszyńska, oddziaływanie logoterapeutyczne, a więc oddziaływanie przez słowo powinno dotyczyć osoby z zaburzeniami komunikacji oraz członków rodziny, także w sytuacji przekazywania

Poradnictwo dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym [w:] *Poradnictwo psychologiczne*, (red.) C. Czabała, S. Kluczyńska, Warszawa 2015, s. 92.

[667] Logoterapia jest niezwykle ciekawą koncepcją w zakresie pracy z rodzicem dziecka z głębokimi zaburzeniami. Jagoda Cieszyńska w oparciu o kryteria Kazimierza Popielskiego stworzyła osiem tez do budowania dialogu w gabinecie logopedycznym. Są to: *traktowanie jednostki ludzkiej jako osoby (...), przyjęcie wielowymiarowej koncepcji człowieka (...), zaakcentowanie znaczenia procesów rozwoju i integracji(...), przyjęcie otwartości i ukierunkowania osobowej egzystencji jednostki (...), rozumienie operacji intelektualnych jako działań celowych (...), tworzenie orientacyjnej sieci znaczeniowej (...), pomoc w umieszczeniu się (odnalezieniu się) w czasie i przestrzeni (...), dokonanie intelektualnej oceny warunków osobowych i warunków środowiskowych(...).* J. Cieszyńska, *Logoterapia…*, s. 563–564. Celem zastosowania tych ośmiu tez jest odnalezienie nowego sensu egzystencji oraz dostrzeżenie wartości podejmowanych ćwiczeń u rodzica. Zob. J. Cieszyńska, *Logoterapia …*, s. 564.

[668] J. Cieszyńska, *Logoterapia…*, s. 561.

diagnozy oraz organizowania grup wsparcia[669]. Jagoda Cieszyńska pisze również o zagrożeniu, jakie niesie ze sobą udzielanie pomocy logopedycznej w oderwaniu od realiów egzystencji rodziny, jakim jest redukcjonistyczna wizja człowieka, skoncentrowanie się na niepełnosprawności i tym samym zablokowanie możliwości przekraczania niepełnosprawności oraz zablokowanie szukania indywidualnych dróg w rozwoju[670], gdy tymczasem *indywidualne hierarchie celów są wielowartościowe i różnorodne*[671].

Przyglądając się zagadnieniu poradnictwa logopedycznego, można zauważyć, że dokonuje się swoista transformacja w triadzie logopeda – rodzic – dziecko. Zadaniem logopedy jest nie tylko osiągnięcie celu terapeutycznego dziecka, ale również ocena potrzeb edukacyjnych rodziców. Swoista „diagnoza" potrzeb edukacyjnych rodziców ma na celu niejako identyfikację luk kompetencyjnych: zadaniem logopedy jest dowiedzenie się, czego nie wie rodzic, a co mogłoby się przełożyć na sukces dziecka. Z pomocą przychodzą narzędzia pedagogiczne: wywiad dotyczący rozwoju psychoruchowego dziecka i dotychczasowych działań rodziców, obserwacja relacji dziecka i rodzica podczas swobodnej zabawy lub na podstawie nagrań, analiza postawy rodzica wobec trudności dziecka oraz rozmowa logopedy z rodzicem oceniająca poziom wiedzy w analizowanym obszarze. Niezwykle istotna będzie również ocena postawy, jaką przyjmuje rodzic w stosunku do problemu, z którym przychodzi: jakie ma oczekiwania, czy wykazuje chęć współpracy, a może pozostaje obojętny lub niechętny – ocena prezentowanej postawy pozwala logopedzie dostosować rodzaj komunikacji i wybrać odpowiednie formy wsparcia. Podobnie jak dobranie odpowiedniej metodyki logopedycznej do indywidualnych potrzeb dziecka będzie kluczem do osiągnięcia celu terapii logopedycznej, tak dobranie odpowiednich form przekazu, stylu komunikacji dostosowanie zakresu przekazywanych informacji rodzicowi będzie kluczem do wsparcia go w procesie terapii logopedycznej jego dziecka.

Nadrzędnym zadaniem poradnictwa logopedycznego jest kształtowanie u rodzica głębokiej świadomości potencjału rozwojowego oraz indywidualnych potrzeb jego dziecka. Proces ten zmierza ku temu, by opiekun w pełni rozumiał swoją kluczową rolę w terapii, co

[669] Zob. tamże.
[670] Zob. tamże, s. 562.
[671] Tamże, s. 561.

w konsekwencji prowadzi do większej gotowości podejmowania wyzwań terapeutycznych oraz wzmacnia naturalną motywację do budowania wartościowej relacji z dzieckiem. Rozbudzanie w nim **refleksji** doprowadzi do swoistej ewaluacji procesu uczenia się. Do takiej refleksji może doprowadzić nie tylko skorzystanie z porady logopedycznej, ale także informacja zwrotna na temat postępów dziecka, co przełoży się na nabywanie kolejnych kompetencji wspierających terapię przez rodzica, co stwierdziła Ewa Gacka, pisząc, że *zadaniem logopedy jest wyposażenie rodziców w kompetencje pomagające budować, doskonalić, zmieniać sposób interakcji z dzieckiem*[672]. Zjawisko refleksyjności, o którym pisze Jagoda Cieszyńska, jest efektem dysonansu egzystencjonalnego rodzica powstałego na skutek rozdźwięku pomiędzy oczekiwaniami (wobec nienarodzonego dziecka) a nową sytuacją (związaną z głębokimi zaburzeniami komunikacji językowej dziecka): *Człowiek jest istotą temporalną: wynurza się z przeszłości, istnieje dla przyszłości i kreuje siebie w teraźniejszości. Treść życia psychicznego jednostka tworzy z dorobku przeszłości, z wizji przyszłości w sytuacji teraźniejszej. Niekorzystne okoliczności (niepełnosprawność własna lub dziecka) mogą utrudniać proces wiązania „teraz" z „przedtem" i „potem", czy też absolutyzować jeden z wymiarów. Człowieka nie można w sposób techniczny programować na jakieś zadanie, on sam jedynie ma możność „przeprogramować się" na nowe cele, jakie przed nim postawiło życie*[673].

Na potrzebę badania edukacji rodziców dzieci z zaburzeniami mowy zwraca się uwagę w literaturze anglojęzycznej[674]. Analiza literatury dowodzi pozytywnych powiązań między szkoleniem rodziców a wynikami językowymi ich dzieci[675]. Dzięki uzyskiwanym instrukcjom rodzice mogą skutecznie nauczyć się wdrażać strategie wsparcia językowego, co ma związek z umiejętnościami językowymi dzieci w przyszłości[676]. Autorzy zwracają

---

[672] E. Gacka, *Podejście interakcyjne rodzic – dziecko w terapii opóźnień rozwoju mowy*, „Logopedia" 2019, nr 1, s. 283.

[673] J. Cieszyńska, *Logoterapia…*, s. 562.

[674] Zob. M.L. Bellon-Harn, L.R. Morris, V. Manchaiah i in., *Use of Videos and Digital Media in Parent-implemented Interventions for Parents of Children with Primary Speech Sound And/or Language Disorders: A Scoping Review*, „Journal od Child and Faily Studies" 2020, nr 29; Zob. M.Y. Roberts, P.R. Curtis, B.J. Stone i in., *Association of Parent Training With Child Language Development: A Systematic Review and Meta-analysis*. „JAMA Pediatrics" 2019, nr 173(7), s. 671–680.

[675] Zob. tamże.

[676] W oryginale: *With instruction, parents can successfully learn to implement language support strategies, which has a subsequent positive association with child language skills*. M.Y. Roberts, P.R. Curtis, B.J. Stone i in., *Association of Parent Training With Child Language Development: A Systematic Review and Meta-analysis*. „JAMA Pediatrics" 2019, nr 173(7), s. 671–680.

uwagę na uważność, z jaką powinna być podejmowana edukacja rodziców: w przypadku podejścia profilaktycznego mogłoby to być nauczenie reaktywności[677] czy wsparcie zawierającą informacje ulotką lub filmem instruktażowym; w przypadku rodziców dzieci zagrożonych trudnościami w mowie byłoby to nauczenie jednej strategii terapeutycznej z większym wsparciem terapeuty, na przykład analizą nagrań, lub nauczenie większej liczby strategii; wsparcie ostatniej grupy, a więc rodziców dzieci, u których prawdopodobnie występują trwałe zaburzenia w zakresie mowy i języka, lub dzieci, które nie zareagowały na wcześniejsze formy wsparcia, powinno być oparte na większym wsparciu dydaktycznym rodziców, nauczenie ich jak największej liczby strategii dostosowanych indywidualnie do problemu z mową ich dziecka[678]. Wyniki metaanalizy przeprowadzonej przez Megan Roberts, Philipa Curtisa, Bailey Stone i innych sugerują, że edukacja rodziców powinna odgrywać główną rolę w programach interwencyjnych i zapobiegawczych w celu maksymalizacji wyników językowych i komunikacyjnych u dzieci z upośledzeniem językowym lub zagrożonych upośledzeniem językowym[679].

---

[677] Ang. *responsiveness* – w logopedii odnosi się do strategii komunikacyjnej, w której rodzic lub logopeda reaguje na komunikaty dziecka w sposób wspierający rozwój językowy dziecka. Podejmowane działania w ramach tej strategii komunikacyjnej to na przykład komentowanie działań dziecka, rozszerzanie jego wypowiedzi, naśladowanie, podążanie za spojrzeniem, czekanie lub interpretacja gestów i wokalizacji dziecka.

[678] W oryginale: *This tiered approach to intervention should include careful consideration of what and how parents are taught. For example, many studies in this systematic review included teaching parents to use many different language support strategies, with responsiveness as the most commonly taught intervention strategy. A primary prevention intervention approach for language might include teaching parents only 1 strategy, such as responsiveness, and using a low-cost method, such as video models and a printed handout. A secondary prevention intervention approach might include teaching parents to use a single strategy but with more support (eg, video feedback) or more strategies with less support. A tertiary intervention approach would likely include more instructional support and teaching more strategies to have a maximal influence on those children most likely to have persistent language learning difficulties. Tertiary approaches should also be tailored to account for individual differences in child factors, such as type of language impairment. For example, ASD is often distinguished from primary language impairments by differences in social communication and the presence of restricted and repetitive behaviors or interests. These differences should be considered when deciding which specific strategies to teach to parents. For example, the focus for parents of children with ASD might be pointing and eye contact, whereas the focus for parents of children with primary language impairment might be complex syntax. Understanding the ideal combinations of instructional approaches and language support strategies is critical for maximizing the association of parent training with child outcomes.* M.Y. Roberts, P.R. Curtis, B.J. Stone i in., *Association of Parent Training With Child Language Development: A Systematic Review and Meta-analysis*. „JAMA Pediatrics" 2019, nr 173(7), s. 671–680.

[679] M.Y. Roberts, P.R. Curtis, B.J. Stone i in., *Association of Parent Training With Child Language Development: A Systematic Review and Meta-analysis*. „JAMA Pediatrics" 2019, nr 173(7), s. 671–680.

Poradnictwo logopedyczne stanowi szczególną formę całożyciowego uczenia się rodziców, którzy mimo braku formalnego przygotowania nabywają specjalistycznych kompetencji wspierających rozwój mowy swoich dzieci. Wnioski, jakie wyciągnęły z dokonanego przeglądu literatury Katherine Pritchard, Vesna Stojanovik, Jill Titterington oraz Emma Pagnamenta, potwierdzają, że:

- logopedzi stosują szereg metod coachingowych, indywidualizując swoje podejście tak, aby dopasować je do rodziny, z którą współpracują, co pozwala im dopasować praktykę logopedyczną do ich codziennego życia;
- przekazywanie rodzicom informacji w zrozumiały sposób i monitorowanie realizacji zalecanych działań za pomocą obserwacji lub wideo może pomóc rodzicom we wdrożeniu ćwiczeń logopedycznych w domu;
- logopedzi uważają, że praca z rodzicami jest niezbędna, aby dzieci z trudnościami logopedycznymi mogły robić postępy w terapii, ale nie zawsze jest to łatwe ze względu na wiele trudności, jakie mogą pojawić się na tej terapeutycznej drodze;
- pozytywne relacje terapeutyczne między logopedami a rodzicami i ich dziećmi motywują rodziców do uczestniczenia w domowej terapii logopedycznej. Rodzice cenią terapię logopedyczną[680], która jest zindywidualizowana w kontekście ich rodziny, szczególnie że to dopasowanie do praktyki domowej nie zawsze jest łatwe[681].

Proces uczenia się całożyciowego znajduje szczególne odzwierciedlenie w kontekście edukacji nieformalnej rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego, gdzie rodzice nieustannie nabywają nowe kompetencje wspierające rozwój mowy swoich dzieci. Jak wskazują autorzy przytoczonej literatury przedmiotu, rola rodzica w terapii logopedycznej jest w rzeczywistości nieoceniona i stanowi fundament skutecznych oddziaływań terapeutycznych. Mimo braku formalnego przygotowania do pełnienia roli rodzica dziecka z zaburzeniami mowy opiekunowie uczestniczą w ciągłym procesie edukacyjnym, który

[680] Ang. *intervention*, tłumaczone dosłownie jako *interwencja logopedyczna*, rozumiem w tym kontekście jako synonim terapii logopedycznej, oddziaływania logopedycznego lub postępowania logopedycznego.

[681] Zob. K. Pritchard, V. Stojanovik, J. Titterington, E. Pagnamenta, *How speech and language therapists and parents work together in the therapeutic process for children with speech sound disorder: A scoping review*, „International Journal of Language & Communication Disorders" 2025, nr 60, s. 18.

bezpośrednio przekłada się na efektywność prowadzonej terapii. Współczesność, oprócz możliwości, jakie dają dostęp do informacji, specjalistów oraz grup wsparcia, przynosi również problemy i trudności, które mogą dotyczyć czynników emocjonalnych (postaw rodziców, motywacji, braku zrozumienia trudności u dziecka) czy organizacyjnych (przepracowania, przeciążenia, braku czasu, obawy przed niewystarczającą wiedzą). Umiejętnie poprowadzony partnerski dialog zakładający współpracę i wzajemny szacunek między logopedą a rodzicem powinien być bazą dla wzajemnych relacji. Jak zauważa się w literaturze, współpraca logopedy z rodzicami przekłada się na interakcje między rodzicami i dziećmi oraz rodzicami i terapeutą, co ma wpływ na efektywność oddziaływań logopedycznych[682]. Realna ocena faktycznych potrzeb rodziny – rozumiana zarówno jako potrzeby terapeutyczne dziecka, jak i potrzeby merytoryczno-emocjonalno-motywacyjne rodzica, pozwoli na dopasowane, zindywidualizowane wyznaczanie wspólnych celów i planowanie działań metodą małych kroków, która polega na stopniowym wprowadzaniu nowych elementów, kolejnych etapów, dawkowaniu informacji i umiejętności; podanie dużej ilości wiedzy i technik mogłoby przytłoczyć rodzica, co mogłoby wpłynąć negatywnie na jego zaangażowanie. Kolejnym niezwykle ważnym aspektem jest dostosowanie komunikatów do indywidualnych potrzeb i możliwości rodziców: zalecenia powinny być przekazywane językiem dostosowanym do możliwości odbiorczych rodziców, nie powodując w nich strachu. Logopeda powinien więc nie tylko mieć wiedzę merytoryczną, ale także umiejętność jej efektywnego przekazania w sposób zrozumiały dla osób o różnym poziomie wykształcenia i dostosowany do aktualnych możliwości przyswojenia wiedzy[683]. Wreszcie zadbanie o informację zwrotną: zauważenie przez logopedę zaangażowania rodziców w realizowanie planu terapeutycznego oraz podkreślenie nawet małych osiągnięć

[682] Zob. M.Y. Roberts, P.R. Curtis, B.J. Stone i in., *Association of Parent Training With Child Language Development: A Systematic Review and Meta-analysis*. „JAMA Pediatrics" 2019, nr 173(7); zob. L.R. Dennis, K. Farquharson, A.C. Reed i in., *Practice-Based Coaching for Speech-Language Pathologists Supporting Paraeducators and Speech-Language Pathology Assistants*, „Language, Speech, and Hearing Services in Schools" 2023, t. 54; zob. R. Ward, J.E. Reynolds, B. Pieterse i in., *Utilisation of coaching practices in early interventions in children at risk of developmental disability/delay: a systematic review*, „Disabil Rehabil" 2019, nr 42.

[683] Jagoda Cieszyńska pisze o tym, że jedną z tez do budowania dialogu w gabinecie logopedycznym jest *dokonanie intelektualnej oceny warunków osobowych i warunków środowiskowych. Istotą jest dostrzeżenie uwarunkowań biologicznych, kulturowych i społecznych, pozwalające na realną ocenę sytuacji teraźniejszej z wiarą w możliwość przekroczenia wielu, ale nie wszystkich niepełnosprawności*. J. Cieszyńska, *Logoterapia…*, s. 564.

dziecka sprawi rodzicom radość i zachęci do dalszego zaangażowania w proces. Takie działania to nie tylko uczenie przez logopedę technik i metod pracy z dzieckiem, ale także budowanie w rodzicu poczucia kompetencji i sprawczości.

Logopeda nie tylko przekazuje wiedzę, ale także słucha obaw i pytań rodziców, tworząc przestrzeń do otwartej komunikacji, co z kolei może być przyczynkiem do refleksji na temat własnych rodzicielskich działań. Całożyciowe uczenie się rodziców poprzez poradnictwo logopedyczne stanowi zatem fundamentalny element skutecznej terapii, wymagający systematycznego zaangażowania zarówno ze strony specjalisty, jak i opiekunów dziecka. Proces ten, mimo swojej złożoności, prowadzi do wykształcenia świadomych i kompetentnych rodziców, zdolnych do efektywnego wspierania rozwoju komunikacyjnego swoich dzieci.

Snując rozważania na temat tego, jak powinno wyglądać poradnictwo logopedyczne, mając na uwadze nie tylko treści merytoryczne i informacyjne, należy zaopiekować na równi nie tylko dziecko z trudnością logopedyczną, ale także rodzica. Trzeba mieć na uwadze, że samo podjęcie przez niego inicjatywy zgłoszenia się po poradę to znaczące przekroczenie jego strefy komfortu. Jak pisze Alicja Kargulowa: *Na pozór decyzja co do skorzystania z oferty poradni specjalistycznej wydaje się oczywista i nieskomplikowana. Z dotychczasowych badań poradoznawczych wynika jednak coś przeciwnego. Widać z nich, że dojście do wniosku o niezbędności zasięgnięcia porady nie wywołuje poczucia ulgi, a wprost przeciwnie, budzi wiele pytań i rodzi nowe niepokoje. Najczęściej połączone są one z lękiem o utrzymanie organizacji swego „ ja" i wiążą się z poczuciem wstydu, wywołanym skonstatowaną przez zasięgającego poradę nieumiejętnością radzenia sobie z problemami. Już samo dojście do tego wniosku jest negatywnie oceniane przez osobę podejmującą decyzję skorzystania z pomocy doradcy, gdyż dla niej przekroczenie progu poradni jest jednoznaczne ze swoistym przejściem biograficznym, jakim jest przemieszczenie się z grupy osób zaradnych do kręgu osób wymagających pomocy*[684]. Przekroczenie progu gabinetu logopedycznego stanowi dla rodzica wydarzenie o charakterze biograficznym, które łączy się z szeregiem emocji i doświadczeń wykraczających poza samą troskę o rozwój mowy dziecka. Decyzja o zgłoszeniu się po profesjonalną pomoc nie jest aktem neutralnym czy wyłącznie

[684] A. Kargulowa, *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się…*, s. 144.

technicznym – jest raczej złożonym procesem, w którym ścierają się potrzeba wsparcia z lękiem przed utratą poczucia własnej zaradności. Świadomość złożoności tego procesu nakłada na logopedę szczególną odpowiedzialność za sposób budowania relacji nie tylko z dzieckiem, ale również z rodzicem. Proces terapeutyczny powinien zatem uwzględniać dwie równoległe płaszczyzny: profesjonalną pomoc dziecku z trudnościami komunikacyjnymi oraz towarzyszenie rodzicowi w jego procesie uczenia się i adaptacji do nowej roli.

Praca logopedki pozwoliła mi wielokrotnie zaobserwować, jak rodzice stopniowo przechodzą od początkowej niepewności i zagubienia do aktywnego uczestnictwa w procesie terapeutycznym. Ta transformacja nie byłaby możliwa bez stworzenia przestrzeni, w której rodzic może bezpiecznie ujawnić swoje obawy, wątpliwości oraz oczekiwania. Dostrzeżenie i docenienie tego wymiaru poradnictwa logopedycznego pozwala na budowanie relacji opartej na wzajemnym szacunku i zaufaniu, co stanowi fundament skutecznej współpracy, przekładając się jednocześnie na realizację celów terapeutycznych dziecka z zaburzeniami mowy i komunikowania się.

ROZDZIAŁ 4: METODOLOGICZNE PODSTAWY BADAŃ WŁASNYCH

4.1. Paradygmat badawczy

Planując przeprowadzenie badań do pracy *Edukacja nieformalna rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego*, wybrałam podejście jakościowe, które uznałam za odpowiednie do analizy nieformalnej edukacji osób dorosłych. Moim celem jest wnikliwe przyjrzenie się procesowi zdobywania wiedzy i umiejętności przez rodziców w obliczu problemu, jaki dotyka ich dziecko, w kontekście sytuacji poradnictwa logopedycznego. Badania obejmują ludzi z ich osobistymi przeżyciami, emocjami i relacjami. Podejście jakościowe dostarcza narzędzi do indywidualnej analizy wybranego obszaru badawczego, a także przyczyni się do podjęcia próby odpowiedzi na pytania badawcze.

Przyjmując perspektywę filozoficzną, zakładam, podobnie jak uczyniła to Mirosława Nowak-Dziemianowicz, że *świat badany przez nauki społeczne jest światem mającym już sens. Konstytucja tego sensu dokonuje się zaś w aktach życia codziennego jednostki*[685]. To, co istotne dla mnie w tym stanowisku, to koncepcja, zgodnie z którą człowiek jest istotą myślącą, zdolną do refleksji, interpretującą swoje doświadczenia[686]. Wyszłam z założenia, że badanie indywidualnych doświadczeń rodziców przybliży mi obraz edukacji nieformalnej rodziców, którzy korzystają lub w przeszłości korzystali z poradnictwa logopedycznego.

Edukacja nieformalna dorosłych może mieć różnoraki charakter: może być zjawiskiem zarówno intencjonalnym, a więc zamierzonym, jak i nieintencjonalnym, a więc niezamierzonym, o czym pisze Krzysztof Pierścieniak[687]. Hanna Solarczyk-Szwec zauważa, że edukacja nieformalna odbywa się całożyciowo, w różnorodnych, żeby nie powiedzieć – we wszystkich sferach związanych z życiem człowieka, zwraca jednocześnie uwagę na kryzys jako motyw uczenia się w sposób nieformalny[688]. O trudnościach jako o motorze napędzającym człowieka do poszukiwania pomocy pisała też Alicja Kargulowa, analizując motywację rodziców stających w obliczu kłopotów ich dzieci[689]. Zarówno kryzys opisywany

---

[685] M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracja – Tożsamość – Wychowanie: perspektywa przejścia i zmiany*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2011, nr 3, s. 37.
[686] Zob. tamże.
[687] Zob. K. Pierścieniak, *Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń*, „Rocznik Andragogiczny" 2009, nr 14, s. 87.
[688] Zob. H. Solarczyk-Szwec, *O edukacji nieformalnej…*, s. 17–18.
[689] Zob. A. Kargulowa, *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się…*, s. 152.

przez Hannę Solarczyk-Szwec, jak i trudności, o których pisze Alicja Kargulowa, stają się motywacją (bardziej lub mniej uświadomioną) do uczestniczenia osób dorosłych – rodziców – w nieformalnej edukacji.

Wybierając obszar metodologiczny w zakresie badań jakościowych, korzystałam z tekstów zakorzenionych w tradycji interpretatywnej. Fritz Schütze[690], Kaja Kaźmierska[691], Mirosława Nowak-Dziemianowicz[692] czy Elżbieta Dubas[693] wykazują szczególne zainteresowanie metodą biograficzną oraz wywiadem narracyjnym. Aby przyjrzeć się subiektywnym doświadczeniom jednostek w kontekście szerszych procesów społecznych, sięgnęłam po wywiad narracyjny. Jest on nie tylko opowieścią narratora o jego historii, doświadczeniach, przeżyciach i emocjach, ale także rozmową z drugim człowiekiem, ukierunkowaną przede wszystkim na słuchanie narratora; dzięki temu stwarza przestrzeń na poznanie doświadczeń, perspektywy i sposobu rozumowania drugiego człowieka[694].

Kaja Kaźmierska, odwołując się do Ingeborga Hellinga, podkreśla, że materiał biograficzny może być sam w sobie celem lub jego środkiem, narzędziem, za którego pomocą badacz zbiera odpowiedzi na pytania[695]: *Kiedy zainteresowania badacza skierowane są na przedmiot – celem analizy jest odpowiedź na pytanie „co?", kiedy zaś na strukturę –*

---

[690] Koncepcja przebiegu procesów trajektoryjnych Schützego wykorzystywana jest często podczas analizy narracji osób doświadczających traumy i kryzysowych doświadczeń. Na etapie analizowania badań nie jestem jeszcze przekonana co do wykorzystania tej koncepcji. Zob. F. Schütze, *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne" 1997, nr 1.

[691] Zob. K. Kaźmierska, K. Waniek, *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020; zob. K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, „Przegląd Socjologiczny" 2004, t. 53.

[692] Zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Impuls, Kraków 2012; zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Edukacja jako lustro kultury*, „Kultura i Edukacja" 2013, nr 4; zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracja – Tożsamość – Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2011, nr 3; zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracja w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje*, „Kultura i Edukacja" 2014, nr 2; zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Podmiot w narracji. Narracja, autobiografia, tożsamość*, „Forum Oświatowe" 2008, nr 20.

[693] Zob. E. Dubas, *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)* [w:] *Biografia i badanie biografii*, *tom 4*, (red.) E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015; zob. E. Dubas, *Biograficzność w kontekście całożyciowego uczenia się* [w:] *Biografie i uczenie się*, (red.) E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015; zob. E. Dubas, *Podejście biograficzne w andragogicznych badaniach nad uczeniem się osób dorosłych* [w:] *Badania jakościowe w andragogice. Polskie doświadczenia badawcze*, (red.) A. Fabiś, E. Dubas, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2026.

[694] Zob. J. Wojcieszek, M. Wojcieszek, *Pogłębiony wywiad indywidualny jako przestrzeń spotkania i dialogu*, „Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio" 2019, nr 38.

[695] Zob. K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, „Przegląd Socjologiczny" 2004, t. 53, s. 72.

stawiane jest pytanie „jak?". W tej drugiej sytuacji badacza interesują interakcyjne warunki wytwarzania danych i struktury indywidualnego znaczenia w konstruowaniu typów przebiegu zdarzeń, co oznacza, iż ważna jest nie tylko „subiektywna rzeczywistość" przedstawiona w opowieści informatora, lecz również, a niekiedy przede wszystkim, kontekst jej powstania[696]. W przypadku próby uzyskania odpowiedzi na pytania dotyczące edukacji nieformalnej rodziców w kontekście doświadczeń problemów z mową dziecka interesuje mnie nie tylko odpowiedź na pytanie o przedmiot („co?"), ale również o strukturę („jak?") oraz dodatkowo możliwość uzyskania odpowiedzi dopełniających kontekst poprzez zastosowanie pytań pogłębiających, dotyczących wysłuchanej narracji („co konkretnie?")[697].

Kaja Kaźmierska pisze, że autobiograficzny wywiad narracyjny wykracza poza funkcję zwykłego narzędzia badawczego, ponieważ stanowi on kompleksową perspektywę teoretyczną, przenikającą cały proces badawczy[698]. Autorka wykracza poza techniczne aspekty zbierania danych: istotnym, kluczowym aspektem metodologii prowadzonych badań jest holistyczne rozumienie metody autobiograficznej.

Według założeń Kai Kaźmierskiej doświadczenia biograficzne jednostek nie są tylko subiektywnymi opowieściami o doświadczeniu, ale przede wszystkim tworzą obraz rzeczywistości społecznej. Co więcej, sposób konstruowania przez ludzi ich opowieści odzwierciedla sposób doświadczania: sposób przeżywania historii zawiera się w językowej strukturze opowiadanej historii. Badacz, który towarzyszy osobie opowiadającej, przyjmuje, na ile to tylko możliwe, postawę pozbawioną własnych interpretacji i przekonań, pozwalając przemawiać osobie badanej[699].

Dla Mirosławy Nowak-Dziemianowicz badania narracyjne są sposobem rozumienia rzeczywistości społecznej, ponieważ, jak sama wskazuje, *świat człowieka ma postać narracji*[700]. Narracja ta jest historią człowieka o sobie samym oraz jego relacjach z otaczającym światem, która jest na nowo odczytywaną i interpretowana właśnie podczas

---

[696] Tamże.
[697] Zob. A. Wąsiński, A. Fabiś, *Wielość ujęć i zastosowań wywiadu w badaniach jakościowych z osobami dorosłymi*, [w:] *Badania jakościowe w andragogice. Polskie doświadczenia badawcze*, (red.) A. Fabiś, E. Dubas, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2026, s. 252.
[698] Zob. K. Kaźmierska, K. Waniek, *Autobiograficzny wywiad narracyjny…*, s. 14.
[699] Zob. tamże.
[700] M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracja – Tożsamość – Wychowanie…*, s. 38.

narracji[701]. Mirosława Nowak-Dziemianowicz zwraca uwagę na krytyczny wymiar badań narracyjnych, podkreślając, że analiza wypowiedzi w formie narracji biograficznych pozwala uchwycić mechanizmy, które są nieuświadomione przez samego narratora; dostrzec je można poprzez narrację, która umożliwia „wejście w świat" narratora, ukazując jego codzienne, jednostkowe doświadczenie w szerokim, społecznym kontekście, wraz z nadawaniem im przez narratora znaczeń i sensu[702]. Co więcej, już sam fakt stworzenia opowieści ma również walor edukacyjny – opowiadanie o swoich doświadczeniach edukacyjnych powoduje reinterpretowanie swojej biografii, a to prowadzi do refleksji i może oddziaływać na zmianę w postrzeganiu samego siebie[703].

Kaja Kaźmierska podkreśla rolę ciągłości teoretyczno-metodologicznej w procesie badawczym: od etapu projektowania badania poprzez formułowanie pytań otwartych, przez zbieranie materiału – poprzez przyjmowanie postawy aktywnego słuchacza, który minimalizuje swoją ingerencję w samą narrację – aż do etapu analizy[704].

Wobec tych rozważań na temat podstaw metodologicznych nie sposób nie odnieść się do obszaru badawczego, jakim jest proces edukacji nieformalnej rodziców. Wybór wywiadu narracyjnego jako narzędzia adekwatnego do eksploracji doświadczeń rodziców pozwoli poznać obraz ich samych oraz ich dzieci wobec problemów, z jakimi zmagali się lub zmagają. Już na etapie analizy literatury przedmiotu można odnieść wrażenie, że rodzice są marginalizowani w procesie terapii logopedycznej ich dziecka. Z jednej strony podkreśla się ich rolę w procesie wychowawczym, konieczność zaangażowania w proces terapeutyczny, a z drugiej strony – nie uwzględnia się ich w samym procesie edukacji, ograniczając ujęcie samego procesu uczenia jako budowania kompetencji dziecka w kontekście terapii mowy. Czytając teksty Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, w których prowadzenie badań jakościowych stanowi oddanie głosu podmiotom pozbawionym możliwości wyrażenia swoich doświadczeń, myślę właśnie o tych rodzicach, ich doświadczeniach, ich procesach uczenia się oraz kształtowaniu się ich tożsamości w odniesieniu do tych doświadczeń. Wywiad narracyjny pozwoli na uchwycenie tego, co

[701] Zob. tamże.
[702] Zob. tamże, s. 38–39.
[703] Zob. A. Krawczyk-Bocian, *Narracja w pedagogice: teoria, metodologia, praktyka badawcza*, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2019, s. 96–97.
[704] Zob. K. Kaźmierska, K. Waniek, *Autobiograficzny wywiad narracyjny…*, s. 7-9.

dla rodziców pozostaje niewypowiedziane podczas konsultacji logopedycznych: wachlarz emocji, obaw, oczekiwań i nadziei, które towarzyszą ich codziennemu konfrontowaniu się z problemem.

Oddanie głosu rodzicom jest tym bardziej istotne, jeśli przyjmuje się szerszy kontekst zmian społecznych oraz współczesnej relacji rodzic – dziecko. Margaret Mead opisuje sytuację społeczną, w której to dorośli uczą się od dzieci[705]; Mirosława Nowak-Dziemianowicz wyróżnia z kolei koncepcje wychowania dziecka poprzez inwestycję, zabezpieczenie na starość lub jako jedną z form autoprezentacji[706]. Rodzic, który czuje odpowiedzialność wobec swojego dziecka, wie, że dziecko pozbawione osoby dorosłej nie przetrwa. Margaret Mead zauważa: *Bez opieki dorosłych – dziecko umiera w kilka godzin. Bez starań dorosłych – dziecko nigdy nie nauczyłoby się mówić. Bez doświadczenia zaufania dziecko nigdy nie stałoby się członkiem społeczeństwa, mającym zaufanie do innych i umiejącym kogoś pokochać i okazać mu troskę*[707]. Odpowiedzialność ta wymusza na rodzicach poszukiwanie pomocy, co próbują robić w gąszczu informacji. Ten kontekst – kolejny problem, z którym mierzą się rodzice – staje się dodatkową zmienną w edukacji nieformalnej rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego, gdzie transfer wiedzy między rodzicem a logopedą nie jest taki oczywisty: wzbogacają go wcześniejsze doświadczenia i wiedza rodziców, podszyty jest również potrzebą zweryfikowania wiedzy, wreszcie nauczeniem się nowego spojrzenia i zrozumienia własnego dziecka.

W mojej praktyce logopedycznej obserwuję, jak istotną rolę odgrywa edukacja nieformalna rodziców w skutecznym procesie terapeutycznym, dlatego uważam, że wywiad narracyjny pozwoli najlepiej uchwycić złożone procesy edukacyjne rodziców korzystających z poradnictwa logopedycznego.

4.2. Przedmiot badań

Przedmiot badań określa ten fragment rzeczywistości, który jest obszarem zainteresowania poznawczego badacza, określa zakres i istotę tego, co badacz zamierza

[705] Zob. M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa 1987, s. 122–137.
[706] Zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracja – Tożsamość – Wychowanie…*, s. 45–46.
[707] M. Mead, *Kultura i tożsamość…*, s. 137.

poznać, zrozumieć lub wyjaśnić[708]. To punkt wyjścia, od którego rozpoczyna się konstruowanie całej procedury badawczej. Badacz, który wybierze przedmiot badań, określa, który wycinek rzeczywistości społecznej będzie poddawał analizie naukowej[709]. Jak piszą N.K. Denzin oraz Y.S. Lincoln, w obrębie przedmiotu badań można wyróżnić dwie kategorie: jedna z nich obejmuje materialne składowe rzeczywistości społecznej, takie jak konkretne zbiorowości, formalne instytucje czy struktury społeczne; druga z nich odnosi się do życia społecznego w aspekcie niematerialnym: interakcji międzyludzkich, więzi, dynamiki procesów społecznych czy relacji, które zachodzą pomiędzy jednostkami w społeczeństwie. Sprecyzowanie przedmiotu badań jest istotne ze względu na wytyczenie granic w procesie badawczym, ukierunkowuje wybór odpowiednich metod oraz technik badawczych[710].

Przedmiotem moich badań jest edukacja nieformalna osób dorosłych, którzy stoją wobec wyzwania, jakim jest problem z mową lub komunikacją swojego dziecka. Procesy związane z uczeniem się podczas nieformalnej edukacji w procesie poradnictwa logopedycznego są unikalnymi zjawiskami w kontekście indywidualnych, specyficznych doświadczeń biograficznych rodzica. Doświadczenie problemów z mową własnego dziecka tworzy szczególny kontekst edukacyjny – rodzic zdobywa w tej sytuacji nie tylko wiedzę merytoryczną dotyczącą norm rozwojowych, sposobów rozwijania kompetencji komunikacyjnych oraz metod wspomagających, ale również redefiniuje swoją rodzicielską tożsamość. Człowiek dorosły zdobywa więc doświadczenie i nadaje mu znaczeń, co staje się główną kategorią analityczną, wymagającą metod jakościowych. Obszar badawczy wymaga podejścia, które będzie uwzględniało nie tylko kognitywne, ale również emocjonalne aspekty uczenia się. Przedmiot badań jest więc zawarty w sieci relacji pomiędzy formalnym poradnictwem logopedycznym, nieformalnym uczeniem się (często nieuświadomionym) zachodzącym w przestrzeni codziennych interakcji w triadzie rodzic – logopeda – dziecko.

Osadzenie badań jakościowych odbywać się będzie w teoriach andragogicznych, które dostarczają ram do analizy nieformalnej edukacji osób dorosłych – rodziców, teoriach narracyjnych (teoriach biograficznego uczenia się, narracyjnego uczenia się oraz

[708] Zob. N.K. Denzin., Y.S. Lincoln, *Metody badań jakościowych.* Tom 1,PWN, Warszawa 2021.
[709] Zob. tamże.
[710] Zob. tamże.

transformatywnego uczenia się), które stanowią metodologiczną podstawę wyboru wywiadu narracyjnego. Można odnieść wrażenie, że teorie te się zazębiają i uzupełniają, kiedy spotykają się na gruncie, jakim jest poradnictwo logopedyczne obejmujące rodziców dzieci z problemami z mową. Teorie z zakresu poradnictwa, z których korzystam w niniejszych badaniach, pozwolą na określenie roli znaczenia poradnictwa logopedycznego dla rodziców uczestniczących równocześnie w edukacji nieformalnej. W prowadzeniu badań będę korzystała z teorii interpretatywnej – zgodnie z jej założeniami rzeczywistość społeczna jest wielowymiarowa i intersubiektywna, a rolą badacza jest zrozumienie znaczeń, jakich ludzie nadają swoim działaniom.

4.3. Cele badań

Według N.K. Denzina i Y.S. Lincoln ustalenie celów badań ukierunkowuje na cel podejmowanych działań[711]. W swoich badaniach skupiam się na procesie uczenia się wybranej grupy osób dorosłych, a mianowicie rodziców. Chciałam przyjrzeć się ich narracjom na temat ich indywidualnych doświadczeń, opisać je, znaleźć cechy wspólne narratorów oraz cechy, które ich odróżniają, z jednej strony prezentując etapy uczenia się i zdobywania wiedzy przez rodziców, a z drugiej strony przedstawiając emocje, jakie towarzyszą procesowi uczenia się.

Głównym celem niniejszej pracy badawczej jest **dokonanie opisowej charakterystyki edukacji nieformalnej rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego**.

Oprócz celu głównego chciałabym również **wskazać potrzeby i oczekiwania rodziców poszukujących porad u logopedy, a także przedstawić doświadczenia rodziców, którzy korzystali (lub nadal korzystają) z poradnictwa logopedycznego**.

Praca ma również dwa aspekty praktyczne: pierwszy, który już uważam za zrealizowany, to zwiększenie swojej własnej terapeutycznej uważności na rodzica; drugim jest przedstawienie zaleceń dla logopedów, które zastosowane podczas budowania relacji logopedy z rodzicem przyczynią się do osiągania celów terapii logopedycznej dziecka.

[711] Zob. tamże.

4.4. Pytania badawcze

Dla przeprowadzenia badań w temacie edukacji nieformalnej rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego przygotowałam następujące pytania badawcze, główne i szczegółowe:

I. **Jak przebiega edukacja nieformalna rodziców w zakresie rozwoju mowy dziecka?**
   - **a.** Gdzie rodzice poszukują informacji i pomocy?
   - **b.** Jaki rodzaj motywacji kieruje rodzicami?
   - **c.** Jak przez rodziców oceniana jest dostępność do poradnictwa logopedycznego?
   - **d.** Jaką formę przyjmują porady logopedyczne, z których korzystają rodzice?

II. **Jakie są doświadczenia rodziców w nieformalnej edukacji poprzez uczestniczenie w procesie poradnictwa logopedycznego?**
   - **a.** Jak rodzice oceniają swoje dotychczasowe doświadczenia zdobywane w gabinecie logopedycznym lub w innych formach kontaktu z logopedą?
   - **b.** Jakie emocje towarzyszyły rodzicom w czasie procesu edukacji nieformalnej?
   - **c.** Jak rodzice oceniają umiejętności, które zdobyli w czasie poradnictwa logopedycznego?
   - **d.** Jakie metody i praktyki edukacji nieformalnej są najbardziej pomocne we wsparciu rodziców korzystających z poradnictwa logopedycznego?

III. **Jakie znaczenia nadają edukacji nieformalnej rodzice uczestniczący w poradnictwie logopedycznym?**

IV. **Jakie są oczekiwania rodziców wobec edukacji nieformalnej w procesie poradnictwa logopedycznego?**
   - **a.** Jak istotna jest wśród rodziców potrzeba edukowania się w aspekcie terapii logopedycznej ich dziecka?
   - **b.** Jakie są oczekiwania do zdobywania wiedzy przez rodziców poprzez poradnictwo logopedyczne?
   - **c.** Jak rodzice określają swoją rolę w poradnictwie logopedycznym?

4.5. Metoda badań i technika badawcza

Metoda badań stanowi fundamentalny element struktury metodologicznej, co determinuje całościowe podejście do realizacji celów badawczych. Przyjęłam metodę jakościową jako podstawową metodę badawczą, która, jak wspomina Steinar Kvale, służy zrozumieniu codziennego życia prezentowanego z perspektywy podmiotów – badanych osób[712]. Podejście to wpisuje się w charakter badanego obszaru: edukacji nieformalnej rodziców. Obszar ten można określić jako indywidualny i biograficzny, a podejście jakościowe jest najbardziej adekwatnym do uchwycenia złożoności i subiektywności doświadczeń edukacyjnych rodziców korzystających z poradnictwa logopedycznego.

W ramach podejścia jakościowego szczególnie istotna jest dla mnie metoda biograficzna. Według Danuty Urbaniak-Zając metoda biograficzna może być traktowana jako całościowa perspektywa badawcza, która kształtuje sposób postrzegania przedmiotu badań, wyznacza zasady procesu poznawczego oraz określa pozycję metodologiczną badacza w całym procesie badawczym[713]. Alicja Jurgiel-Aleksander zauważyła, że biograficzne uczenie się to perspektywa teoretyczna, w której to dorosły sam tworzy własną ścieżkę edukacyjną, korzystając z różnorodnych form zdobywania wiedzy[714]. Własna ścieżka edukacyjna oraz dokonywane przez rodziców wybory mogą stanowić impuls do poszukiwania wsparcia w ramach poradnictwa logopedycznego. Analiza i interpretacja wypowiedzi narratorów nie jest możliwa bez uwzględnienia szerokiego kontekstu społecznego, kulturowego i biograficznego, co przedstawiłam w rozdziale pierwszym niniejszej pracy. Zwrócenie uwagi na szeroki kontekst jest istotne, ponieważ to właśnie

[712] Zob. S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*, PWN, Warszawa 2012, s. 42.
[713] Zob. D. Urbaniak-Zając, *Jakościowa orientacja w badaniach pedagogicznych*, [w:] *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, D. Urbaniak-Zając, E. Kos, PWN, Warszawa 2013, s. 50–51.
[714] Zob. A. Jurgiel-Aleksander, *Doświadczenia edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013, s. 55.

w nim osadzone są indywidualne doświadczenia jednostek. O metodzie biograficznej piszą również Elżbieta Dubas[715] oraz Hanna Solarczyk-Szwec[716].

Tworzenie opowieści stwarza możliwość nadawania sensu wydarzeniom i przeżyciom biograficznym, a co więcej, może stanowić klucz do interpretowania i rozumienia siebie w relacji do świata[717]. Hanna Solarczyk-Szwec podkreśla, że badanie edukacji nieformalnej sprawia trudność z uwagi na nieuświadomienie zachodzenia tego zjawiska[718]. Ponieważ proces uczenia się zachodzący podczas edukacji nieformalnej przebiega mimowolnie, nieświadomie, trudno go uchwycić, szczególnie osobom, które cechują się niską świadomością zjawiska uczenia się „z życia"[719]. Zjawisko to wcześniej zauważył Mieczysław Malewski, pisząc: *W epoce ponowoczesnej edukacja dorosłych roztapia się i powszednieje. Przestaje być widzialna i nie daje się zidentyfikować*[720]. Podkreślił tymi słowami ulotność samego zjawiska uczenia się przez osoby dorosłe w ogóle. Swobodna narracja rodziców może nie oddać więc złożoności ich doświadczeń edukacyjnych w odniesieniu do opisywanych przez nich trudności, chciałam więc wzbogacić ją, o ile będzie taka potrzeba, o zadanie dodatkowych pytań dotyczących badanego przeze mnie obszaru.

Przygotowując własne badania, sięgnęłam po propozycję Kai Kaźmierskiej i jej pięć faz prowadzenia wywiadu narracyjnego[721], które zastosowałam w pracy badawczej.

W pierwszej fazie nawiązałam kontakt z narratorką lub narratorem, aby stworzyć atmosferę, która sprzyja opowiadaniu. Jak zaznacza Kaja Kaźmierska, wywiad powinien

---

[715] Zob. E. Dubas, *Refleksja autobiograficzna jako aktywność edukacyjna w kontekście całożyciowego uczenia się*, [w:] *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych: Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych*, (red.) A. Fabiś, S. Kędziora, GWSP im. Kardynała A. Hlonda, Mysłowice-Zakopane 2009; zob. E. Dubas, *Edukacja w andragogicznych badaniach biograficznych – biografia edukacyjna*, [w:] *Badanie biografii - źródła, metody, konteksty*, (red.) R. Skrzyniarz, E. Krzewska, W. Zgłobicka-Gierut, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2014; zob. E. Dubas, *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)*, [w:] *Biografia i badanie biografii*, tom 4, (red.) E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015; zob. E. Dubas, *Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się,* „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne" 2017, nr 4.

[716] Zob. H. Solarczyk-Szwec, *Cztery ćwiartki…*, s. 119-131; zob. H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej…*, s. 51–59.

[717] Zob. A. Wąsiński, A. Fabiś, *Wielość ujęć…*, s. 256.

[718] Zob. H. Solarczyk-Szwec, *Cztery ćwiartki…*, s. 128.

[719] Zob. tamże.

[720] M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie…*, s. 74–75.

[721] Zob. K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne*, [w:] *Biografia i wojna. Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych. Wybór tekstów*, (red.) R. Dopierała, K. Waniek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016, s. 61–65.

mieć charakter zwykłej rozmowy, jednak należy pamiętać o tym, że jest to dla osoby opowiadającej wysiłek emocjonalny, intelektualny, a nawet fizyczny. Na tym wstępnym etapie oswoiłam osobę opowiadającą z obecnością dwóch urządzeń nagrywających, omówiłam całą procedurę nagrywania rozmowy, poprosiłam o wyrażenie zgody na przeprowadzenie wywiadu na piśmie oraz o wypełnienie metryczki, która na etapie analizy danych pozwoli stworzyć profil osoby badanej.

W drugiej fazie, która jest określana jako *faza stymulacji do opowiadania*[722], rozpoczynałam od prośby o opisanie historii, której rodzic doświadczył w związku z problemem mowy swojego dziecka. Podkreślałam, że chodzi mi o opowiedzenie swojej własnej, indywidualnej historii. Zaznaczałam, że zależy mi na wszystkich informacjach, które są dla narratorki lub narratora istotne w historii aż do dnia dzisiejszego. Instrukcja ta nie miała charakteru odczytywanej formułki, lecz była moją swobodną wypowiedzią kierowaną do każdej z osób, z którymi prowadziłam wywiad.

W trzeciej fazie, fazie narracji, osoba opowiadająca tworzyła swoją własną wypowiedź odnośnie do doświadczeń w aspekcie trudności z rozwojem mowy dziecka. Moim zadaniem było wysłuchanie tej historii, bez ingerowania w tę opowieść. Celem było słuchanie, analizowanie opowieści, co pomoże przygotować pytania do wysłuchanej opowieści. Słuchanie narracji bez żadnych ingerencji jest trudnym z perspektywy badaczki zadaniem, szczególnie w momencie, kiedy osoba opowiadająca próbowała użyć specjalistycznego terminu z dziedziny logopedii i poszukiwała we mnie pomocy, nazwania zjawiska fachowym terminem lub oczekiwała aprobaty, jeśli nie była pewna. Inne trudne dla mnie jako badaczki momenty były w chwilach pojawienia się łez. Jak pisze Kaja Kaźmierska, ingerencje osoby prowadzącej badania mogą wpłynąć na przebieg samej narracji, i zaleca *podtrzymanie interakcji przede wszystkim przy pomocy pozawerbalnych znaków służących wskazaniu, że opowieść narratora jest ważna i interesująca*[723]. Łagodnym ruchem ręki prosiłam o kontynuowanie opowieści, a w razie potrzeby – notowałam wątek, w którym osoba opowiadająca prosiła mnie o zdanie, i odpowiadałam, że wrócę do tego tematu po naszej rozmowie.

[722] Zob. tamże, s. 62.
[723] Tamże, s. 63.

W czwartej fazie, która rozpoczyna się po zakończeniu narracji, znalazła się przestrzeń na zadawanie moich pytań[724]. Dotyczyły one moich wątpliwości, które pojawiły się podczas wysłuchiwania narracji, niedokończonych wątków i – takie rozwiązanie również proponuje Kaja Kaźmierska[725]. Dodatkowo technika wywiadu narracyjnego pozwoliła mi na zgłębienie wątków poruszonych przez narratorki i narratorów związanych z osobistymi doświadczeniami i refleksjami na temat ich nieformalnej edukacji w procesie poradnictwa logopedycznego. Taka decyzja była podyktowana niezrozumieniem tematu związanego z uczeniem się rodziców w sytuacji, jaką jest problem z mową dziecka. Uczenie się, tym bardziej poprzez edukację nieformalną, w takich kontekstach często jest zjawiskiem nieuświadomionym, przebiegającym w trakcie codzienności, na co zwracała uwagę Hanna Solarczyk-Szwec[726]. W tym kontekście pytania o przebieg uczenia się podczas edukacji nieformalnej, jaką jest sytuacja poradnicza, mogłyby pozostać bez odpowiedzi z uwagi na niezrozumienie przez narratorów i narratorki samego zagadnienia. Pogłębiałam wywiad, korzystając z przygotowanych wcześniej pytań orientacyjnych, wchodziłam w rolę badaczki-moderatorki, która doprecyzowuje to, co nie zostało wypowiedziane, ale co jest istotne dla procesu badawczego. Przygotowany wcześniej orientacyjny scenariusz nie narzucał formy ani kolejności pytań, a tempo ich zadawania mogło być dostosowane indywidualnie do osoby biorącej udział w badaniu[727].

W piątej fazie następuje zakończenie wywiadu, które jest równoznaczne z wyłączeniem dyktafonu oraz poprowadzeniem swobodnej rozmowy, co nie jest wymagane, lecz etycznie istotne[728]. Każdej z badanych osób podziękowałam za zgodę na uczestnictwo w wywiadzie, wyraziłam wdzięczność za poświęcony czas oraz za zaufanie. Kilkukrotnie był to również czas, który poświęcałam na rozmowę dotyczącą problemów z mową dzieci osób biorących udział w badaniu, pytania o moją opinię jako logopedki na określony temat, ale także zdarzyły się jeszcze dopowiedzenia do samej narracji – w tym

[724] Ewa Kos określa ten etap *fazą pytań zewnętrznych*, zob. E. Kos, *Wywiad narracyjny jako metoda badań empirycznych*, [w:] *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, D. Urbaniak-Zając, E. Kos, PWN, Warszawa 2013, s. 102.
[725] K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia…*, s. 64.
[726] Zob. H. Solarczyk-Szwec, *Cztery ćwiartki…*, s. 128.
[727] Zob. R. Miński, *Wywiad pogłębiony jako technika badawcza…*, s. 38.
[728] Zob. K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia…*, s. 64.

przypadku uzupełniałam swoje notatki z wywiadu o dodatkowe informacje, które uzyskałam poza samym nagraniem.

Ewa Kos stwierdza, że wywiad narracyjny daje badanemu możliwość przedstawienia przeszłości z jego punktu widzenia, a narracja jest formą wypowiedzi, którą zainspirował badacz[729]. Narracja może dotyczyć całego życia osoby badanej lub jego fragmentu[730]. Narracja zawiera wypowiedzi dotyczące rozumienia przez narratora lub narratorkę poszczególnych sytuacji, zawiera motywy podejmowanych działań, opis emocji oraz decyzji, a także wyraża sposób rozumienia swojej pozycji w ciągach wydarzeń[731]. Jak pisze Kaja Kaźmierska, celem wywiadu narracyjnego jest otrzymanie od narratora opowieści o życiu lub jego wybranych fazach[732]. Forma wywiadu narracyjnego nie powinna mieć scenariusza rozmowy, jednakże, aby uzyskać odpowiedzi na nurtujące mnie pytania, które staną się materiałem do analizy dla uzyskania odpowiedzi na pytania badawcze, zdecydowałam się na pogłębienie wywiadu po zakończeniu właściwej narracji o pytania rozwijające interesujące mnie wątki[733].

Celem zadawania przeze mnie pytań uzupełniających (w ujęciu wywiadu według Fritza Schützego) i pogłębienia wysłuchanych opowieści o konkretne wątki (jak proponuje w czwartej fazie Kaja Kaźmierska) była próba odkrycia perspektywy osoby opowiadającej, sposobu postrzegania jej rzeczywistości, a także przeżywania różnych doświadczeń i jej indywidualnych postaw wobec otaczającego świata[734]. Arkadiusz Wąsiński i Artur Fabiś wskazują, że pogłębienie wywiadu narracyjnego jest pojęciem uzupełniającym jakościowy wywiad badawczy, stanowiącym *odwołanie się do osobistych interpretacji znaczeń, ukazywanych w różnych kontekstach biograficznych, społecznych i historycznych*[735]. Tak rozumiane pogłębienie nabiera szczególnego znaczenia w kontekście badania edukacji

---

[729] Zob. E. Kos, *Wywiad narracyjny jako metoda badań empirycznych*, [w:] *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, D. Urbaniak-Zając, E. Kos, PWN, Warszawa 2013, s. 93–94.

[730] Zob. tamże, s. 94.

[731] Zob. tamże.

[732] Zob. K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny jako jedna z metod…*, s. 74.

[733] Pogłębienie jest cechą wywiadu narracyjnego, dla przykładu wywiad narracyjny według F. Schützego wyodrębnia się fazę głównej narracji oraz fazę pytań uzupełniających. Zob. A. Krawczyk-Bocian, *Przebieg procesów trajektoryjnych Fritza Schützego i jego zastosowanie w badaniach empirycznych*, „Edukacja Dorosłych" 2012, nr 2, s. 130.

[734] Zob. J. Wojcieszek, M. Wojcieszek, *Pogłębiony wywiad indywidualny…*, s. 259.

[735] A. Wąsiński, A. Fabiś, *Wielość ujęć…*, s. 252.

nieformalnej, której uchwycenie jest samo w sobie trudne, częstokroć z uwagi na jej nieuświadomiony charakter. Dodatkowe pytania mogą nie tylko dostarczyć materiału badawczego, ale również mogą stać się dodatkowymi bodźcami zachęcającymi do refleksji nad własnymi doświadczeniami edukacyjnymi.

Zastosowanie wywiadu narracyjnego pozwoliło na stworzenie opowieści o doświadczeniach, stosunkach i oczekiwaniach wobec poradnictwa logopedycznego, jednocześnie stwarzając dla mnie – jako badaczki – możliwość wykorzystania scenariusza zawierającego pytania o doświadczenia edukacji nieformalnej w procesie poradnictwa logopedycznego. Takie podejście umożliwiło dogłębne zbadanie nie tylko tego, czego rodzice doświadczają w kontekście problemów logopedycznych dziecka, ale również pozwoliło się przyjrzeć procesowi uczenia się rodziców w tych okolicznościach.

4.6. Charakterystyka uczestników i uczestniczek badania

Do wywiadu zaprosiłam rodziców (matki oraz ojców), którzy korzystali lub korzystają z pomocy logopedy. Są to osoby, które zareagowały na ogłoszenie zamieszczone na forum internetowym dla rodziców. Uczestnicy są zróżnicowani pod względem wieku i wykształcenia. Dodatkowym warunkiem zgłoszenia się do udziału w badaniu było komunikowanie się w języku polskim.

Osoby, które zgłosiły się do uczestnictwa w badaniu, odpowiedziały na ogłoszenie w Internecie, inne rozpoznały mnie jako autorkę ogłoszenia[736] i chciały osobiście przyczynić się do postępowania badawczego. Na samo ogłoszenie odpowiedziało więcej osób, jednak próby umówienia się na przeprowadzenie wywiadu się nie powiodły. Wszystkie z osób, które ostatecznie wzięły udział w wywiadzie narracyjnym, to rodzice dzieci prezentujących różnorodne trudności logopedyczne: z wadami wymowy, opóźnionym rozwojem mowy, mutyzmem wybiórczym, afazją, autyzmem[737]. Niektórzy z badanych są rodzicami więcej niż jednego dziecka z problemami logopedycznymi. Każda z osób, która zgodziła się na udzielenie wywiadu, przyznawała w jego trakcie, że czuła się zagubiona w obliczu problemu

[736] Niektóre z tych osób były na moich prelekcjach, które bezpłatnie organizowałam w lokalnym domu kultury, inne pamiętają mnie z czasu, kiedy pracowałam w jednym z przedszkoli i nasze drogi się przecięły.

[737] Nie korzystałam z kryterium, jakim była diagnoza dziecka – istotny był dla mnie sam fakt, że rodzic poszukuje lub poszukiwał w przeszłości specjalistycznej pomocy, próbując rozwiązać problem z mową swojego dziecka.

logopedycznego, jaki prezentowało jej dziecko, oraz że poszukiwała różnorodnych źródeł porad logopedycznych.

Ostatecznie do badań wykorzystałam 19 wywiadów: 17 wywiadów udzielonych przez matki oraz 2 wywiady udzielone przez ojców. Odrzuciłam natomiast wywiady, w których – w mojej opinii – nie zostało spełnione kryterium jakości narracyjnej, a więc te niemające wystarczającego charakteru opowieści, w której trudno było narratorkom lub narratorom samodzielnie podejmować narrację, zamiast tego oczekiwali licznych, szczegółowych pytań.

Zamieszczona na kolejnej stronie tabela przedstawia demograficzno-społeczną charakterystykę rodziców, którzy udzielili wywiadów. Tabela uwzględnia takie zmienne jak wiek, poziom wykształcenia, wykonywany zawód, miejsce zamieszkania, sytuację rodzinną oraz liczbę dzieci w rodzinie. Analiza tych informacji wskazuje na zróżnicowany profil osób opowiadających swoje historie, obejmuje on zarówno osoby z wyższym wykształceniem, jak i średnim oraz zawodowym, zamieszkujące miasta o różnej wielkości, jak i obszary wiejskie. Większość osób dzielących się swoimi historiami zadeklarowała rodzinę pełną, a liczba dzieci waha się od jednego do czworga. W tabeli zawarłam również informacje dotyczące problemów logopedycznych u innych dzieci w rodzinie, co staje się dodatkowym kontekstem związanym z doświadczeniem uczestniczących w wywiadach matek oraz ojców.

Tabela 1. Charakterystyka demograficzno-społeczna narratorów i narratorek

	Rodzic	Wiek	Wykształcenie	Zawód	Miejsce zamieszkania	Sytuacja rodzinna	Liczba dzieci w rodzinie	Problemy logopedyczne u innych dzieci w rodzinie
1	Mama Adama	44	Wyższe	Oligofrenopedagog	Miasto do 100 tys. mieszk.	Rodzina pełna	2	Starszy syn, opóźniony rozwój mowy
2	Mama Ignacego	36	Średnie	Technik farmaceutyczny	Miasto powyżej 100 tys. mieszk.	Rodzina pełna	1	Kuzynka, wada wymowy
3	Mama Franka	43	Średnie	-	Miasto do 100 tys. mieszk.	Rodzina pełna	2	Starszy syn, problem z głoską „r”
4	Mama Michała	32	Wyższe	Psycholog	Miasto do 100 tys. mieszk.	Rodzina pełna	1	-
5	Mama Tytusa	40	Wyższe	Specjalista ds. zarządzania nieruchomościami	Miasto powyżej 100 tys. mieszk.	Rodzina pełna	2	-
6	Mama Natana	31	Średnia	Higienistka stomatologiczna	Miasto powyżej 100 tys. mieszk.	Rodzina pełna	2	Starszy syn, jąkanie
7	Mama Julii i Antka	29	Średnie	Przedsiębiorczyni	Miasto do 100 tys. mieszk.	Rodzina pełna	2	Starsza córka, wady wymowy
8	Mama Krysi	45	Wyższe	Inż. Budownictwa	Miasto do 100 tys. mieszk.	Rodzina pełna	3	-
9	Mama Asi	37	Wyższe	Geodetka	Miasto do 100 tys. mieszk.	Rodzina pełna	4	Starsza córka, wada wymowy
10	Mama Martyny i Tadeusza	35	Wyższe	-	Wieś	Rodzina pełna	3	Młodsza córka, wady wymowy
11	Mama Krzysia	37	Wyższe	Obsługa klienta	Miasto do 100 tys. mieszk.	Rodzina pełna	1	-
12	Mama Hani i Zosi	39	Wyższe	Przedsiębiorczyni	Wieś	Rodzina pełna	2	Starsza córka, wady wymowy
13	Mama Jarka	43	Wyższe	Informatyczka, nauczycielka	Miasto do 100 tys. mieszk.	Rodzina pełna	2	-
14	Mama Janeczki	39	Wyższe	Ekonomistka	Miasto do 100 tys. mieszk.	Rodzina pełna	2	-
15	Mama Mieszka	37	Wyższe	Nauczycielka	Miasto do 100 tys. mieszk.	Rodzina pełna	3	-
16	Mama Arka	33	Zawodowe	Fryzjerka	Miasto powyżej 100 tys. mieszk.	Rodzina pełna	2	-
17	Tata Przemka	42	Wyższe	Przedsiębiorca	Miasto do 100 tys. mieszk.	Rodzina pełna	3	Młodsza córka, wady wymowy
18	Tata Kai	38	Średnie	Handlowiec	Wieś	Rodzina pełna	1	-
19	Mama Tomka	33	Średnie	-	Miasto do 100 tys. mieszk.	Rodzina niepełna (kobieta samotnie wychowuje syna)	1	-

Źródło: opracowanie własne

Do analizy wywiadów wybrałam wypowiedzi 17 matek i 2 ojców – osoby te wyraziły chęć uczestnictwa w badaniu, a więc zechciały się podzielić historią swoją, swojego dziecka oraz przeżyciami, które towarzyszyły im na ścieżce od momentu uświadomienia sobie problemu logopedycznego dziecka. W trakcie dokonywania transkrypcji opracowałam treści wywiadów narracyjnych poprzez uporządkowanie i rozdzielenie ról w rozmowach, wydzielając wypowiedzi narratorów oraz własne[738]. Już na etapie prowadzenia wywiadów oraz transkrypcji zauważyłam pewne powtarzające się motywy, które Kaja Kaźmierska oraz Katarzyna Waniek nazywają za Fritzem Schützem „reprezentatywnością teoretyczną"[739], i właśnie dlatego zdecydowałam się na ujęcie analizy materiału badawczego w sposób problemowy. Wybrałam takie odpowiedzi narratorek i narratorów, które są szczególnie istotne dla zrozumienia edukacji nieformalnej rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego. Przygotowane, opracowane i poddane analizie problemy spójne są z przygotowanymi wcześniej pytaniami badawczymi. Wnioski z przeprowadzonej analizy znajdą się w kolejnych rozdziałach.

Każdy człowiek tworzy swój indywidualny wzór życia, swoją indywidualną biografię. Nie oznacza to jednak, że te wzory są całkowicie dowolne i że możliwa jest ich nieskończona liczba[740]. Mirosława Nowak-Dziemianowicz, podobnie jak Danuta Urbaniak-Zając, zauważa, że biografia jednostki jest z jednej strony zarejestrowaniem indywidualnego biegu życia, a z drugiej daje możliwość uzyskania wglądu w możliwości i wyzwania społeczne. Taka koncepcja pozwala badaczowi przyjrzeć się codzienności człowieka w jego kontekście społeczno-kulturowym[741].

Poniżej prezentuję sylwetki narratorek i narratorów[742].

Mama Adama, 44 lata, wykształcenie wyższe pedagogiczne, matka dwojga dzieci w wieku 12 i 16 lat, mieszkająca w mieście poniżej 100 tys. mieszkańców. Młodsze dziecko, aktualnie 12-latek, jest objęte działaniami terapeutycznymi ze względu na zaburzenia neurorozwojowe (autyzm) od okresu wczesnodziecięcego. Problem został zauważony przez matkę, co skłoniło ją do poszukiwania pomocy. Kobieta wykazuje wysoki poziom

[738] Zob. K. Kaźmierska, K. Waniek, *Autobiograficzny wywiad narracyjny…*, s. 63–65.
[739] Zob. tamże, s. 67–68.
[740] M. Nowak-Dziemianowicz, *Narracja – Tożsamość – Wychowanie…*, s. 39.
[741] Zob. tamże.
[742] Imiona zostały zmienione, aby chronić tożsamość osób uczestniczących w badaniu naukowym.

zaangażowania w terapię dziecka. Sytuacja związana z problemami rozwojowymi syna wpłynęła na wybór dalszej ścieżki edukacyjnej, studia pedagogiczne oraz z zakresu integracji sensorycznej. W wywiadzie podkreślała potrzebę wczesnej interwencji terapeutycznej oraz współpracę terapeutów z rodzicami. Jej motywacja do udziału w badaniu wynikała z chęci podzielenia się swoim doświadczeniem.

Mama Ignacego, 36 lat, wykształcenie średnie, matka 5-latka, mieszkająca w mieście powyżej 100 tys. mieszkańców. Jej syn jest objęty działaniami logopedycznymi od 3. roku życia, od kiedy zostało zdiagnozowane skrócone wędzidełko języka oraz opóźniony rozwój mowy. Mama jest zaangażowana w terapię logopedyczną, sama jednak przyznaje, że brak jej doświadczenia i nie zna się na logopedii. Jej motywacja do udziału w badaniu wynikała z chęci podzielenia się swoim doświadczeniem.

Mama Franka, 43 lata, wykształcenie średnie, matka 13-latka i 17-latka, mieszkająca w mieście poniżej 100 tys. mieszkańców. Jej młodszy syn był objęty terapią logopedyczną z uwagi na opóźniony rozwój mowy oraz wady wymowy w okresie dziecięcym; niektóre problemy (niewygaszone odruchy niemowlęce) utrzymują się do dziś. Doświadczenia kobiety były katalizatorem do podjęcia edukacji w temacie wspierania rozwoju dzieci. Jej motywacja do udziału w badaniu wynikała z chęci spotkania się ze mną ponownie (nasze drogi się połączyły, gdy pracowałam w przedszkolu, do którego uczęszczało jej dziecko).

Mama Michała, 32 lata, wykształcenie wyższe, psycholożka, matka 4-latka, w drugiej ciąży, mieszkająca w mieście poniżej 100 tys. mieszkańców. Jej syn jest objęty opieką logopedyczną od okresu niemowlęcego, od kiedy pojawiły się problemy ze ssaniem i oddychaniem ustami. Aktualne trudności logopedyczne u chłopca objawiają się nieprawidłową pracą mięśni, nieprawidłowym torem oddechowym oraz wadami wymowy. Mama prezentuje wysoki poziom świadomości, sama zawodowo pracuje z dziećmi i w swoim środowisku zawodowym ma kontakt z terapeutkami. Chciała wziąć udział w badaniu, aby podzielić się swoimi doświadczeniami.

Mama Tytusa, 40 lat, wykształcenie wyższe, matka dwójki dzieci, 10-latka i 6-latka, mieszkająca w mieście powyżej 100 tys. mieszkańców. Jej młodszy syn został zakwalifikowany do terapii logopedycznej przez przedszkolną logopedkę z uwagi na problemy z mięśniami jamy ustnej oraz podejrzenie porażenia jednej strony twarzy, co spowodowało lęk i niepewność o dalszy rozwój dziecka. W trakcie wywiadu podkreśla swoją

niewiedzę w obszarze związanym z logopedią. Motywacja do udziału w badaniu wynikała z chęci podzielenia się swoim doświadczeniem.

Mama Natana, 31 lat, wykształcenie średnie, matka dwójki dzieci, 13-latka i 4-latka, mieszkająca w mieście powyżej 100 tys. mieszkańców. Ma doświadczenie związane z trudnościami w rozwoju mowy, ponieważ jej starszy syn miał problem w przeszłości z płynnością mowy. Młodsze dziecko, o którym opowiada, jest objęte opieką logopedyczną od około 2. roku życia, od kiedy zdiagnozowano opóźniony rozwój mowy, niedosłuch oraz podejrzewano zaburzenia ze spektrum autyzmu. Doświadczenie mamy jest nacechowane dużym ładunkiem emocjonalnym, w którym wybrzmiewa odczucie niezgody i niesprawiedliwości. Wzięła udział w badaniu z chęci podzielenia się swoją historią oraz w nadziei, że jej doświadczenie pomoże komuś, kto znalazł się w podobnej sytuacji jak ona.

Mama Julii i Antka, 29 lat, wykształcenie średnie, przedsiębiorczyni, matka 8-latki i 4-latka, zamieszkująca miasto powyżej 100 tys. mieszkańców. W wywiadzie opowiada o swoich doświadczeniach z dwójką dzieci: problemach z wymową Julii oraz opóźnionym rozwoju mowy, niedosłuchu oraz podejrzeniu spektrum autyzmu, ostatecznie zdiagnozowaną afazją u Antka. Kobieta prezentuje postawę aktywną, chce pomóc swoim dzieciom, ufa specjalistom oraz jest pełna nadziei na ich sukcesy w przyszłości. Zdecydowała się na udział w badaniu, chcąc przyczynić się do rozwoju nauki.

Mama Krysi, 45 lat, wykształcenie wyższe, matka 6-latki, 8-latki oraz 11-latki, zamieszkująca miasto poniżej 100 tys. mieszkańców. Jej córka, która w dniu badania ma 8 lat, jest objęta w szkole terapią logopedyczną z uwagi na wadę wymowy. Kobieta nie miała wcześniej doświadczeń z logopedią. Chce pomóc swojemu dziecku i zauważa, że zajęcia w szkole są niewystarczające. Wzięła udział w badaniu po to, aby móc również porozmawiać o swojej córce i uzyskać informacje na temat jej trudności z wymową.

Mama Asi, 37 lat, z wykształcenia geodeta, pracuje w handlu, zamieszkująca miasto do 100 tys. mieszkańców. Matka czwórki dzieci, oprócz samej Asi jedna ze starszych pociech w wieku 5 lat miała trudności artykulacyjne, które dosyć szybko zostały rozwiązane. Asia ma 3 lata i liczne wady wymowy, które utrudniają jej komunikowanie się w rodzinie oraz z rówieśnikami w przedszkolu i poza nim. Dziewczynka oprócz trudności z wymową ma problemy nefrologiczne, co jest powodem dodatkowych zmartwień mamy. Kobieta zgodziła się na wzięcie udziału w badaniu, ponieważ uważa, że możliwość spotkania z logopedą

dostarczy jej nowych dodatkowych, cennych informacji, które mogą okazać się przydatne w terapii logopedycznej córki.

Mama Martyny i Tadeusza, 35 lat, wykształcenie wyższe, zajmująca się domem, zamieszkująca obszar wiejski. Z trojga dzieci jedynie najstarsza córka nie miała trudności z wymową. U Tadeusza (7 lat) zdiagnozowano mutyzm wybiórczy oraz wady wymowy, u Martyny (4 lata) – wady wymowy oraz problemy miofunkcjonalne. Mama Martyny i Tadeusza zgłosiła się do udziału w badaniu, gdy znalazła moje ogłoszenie na jednej z grup dla mam, a ponieważ już wcześniej pracowałam z jej synem, chciała przyczynić się do postępu moich badań i podzielić się swoją historią.

Mama Krzysia, 37 lat, wykształcenie wyższe, zamieszkująca miasto do 100 tys. mieszkańców. Krzyś jest jej jedynym dzieckiem, w dniu przeprowadzania wywiadu miał 4 lata. Chłopiec jest objęty wsparciem logopedycznym oraz ogólnie terapeutycznym z uwagi na zdiagnozowane trudności rozwojowe. Kobieta zgłosiła się do udziału w wywiadzie w odpowiedzi na zamieszczone w Internecie ogłoszenie.

Mama Hani i Zosi, 39 lat, przedsiębiorczyni, zamieszkująca tereny wiejskie. Matka 8-letniej Hani i 5-letniej Zosi. Aktualnie u młodszej córki występują trudności w artykulacji głosek szumiących oraz głoski „r". Kobieta ma już doświadczenie w zakresie terapii logopedycznej, z którą miała kontakt przy okazji terapii wad wymowy starszej córki. Zechciała wziąć udział w badaniu, ponieważ jak powiedziała, sama w przeszłości prowadziła badania naukowe, w których nikt nie chciał brać udziału, i po prostu chciała pomóc, dzieląc się swoją historią.

Mama Jarka, 43 lata, z wykształcenia informatyczka i nauczycielka, zamieszkująca miasto do 100 tys. mieszkańców. Matka 8-letniego syna bez trudności logopedycznych (jednak jak się okazało później w trakcie wywiadu, wymagającego specjalistycznych z zajęć z zakresu terapii ręki) oraz 3-letniego Jarka. Jak sama podkreśla w wywiadzie, historia związana z trudnością w komunikowaniu się i mowie młodszego syna była pełna niewiadomych. Kobieta podkreśla aspekt późnego macierzyństwa, który nie pojawił się w żadnym z innych wywiadów.

Mama Janeczki, 39 lat, z wykształcenia ekonomistka, zamieszkująca miasto do 100 tys. mieszkańców. Matka dwóch córek, 7,5-letniej dziewczynki rozwijającej się prawidłowo oraz Janeczki, urodzonej przedwcześnie w 28. tygodniu ciąży z licznymi problemami

zdrowotnymi. Aktualnie Janeczka ma 4 lata. Mama tworzy swoją narrację w oparciu o aktualne doświadczenie oraz wiedzę i opowiada o swoich doświadczeniach terapeutycznych. Zdecydowała się na wzięcie udziału w badaniu, gdyż zauważyła moje ogłoszenie na jednej z grup dla mam. Ponieważ korzystała kiedyś z konsultacji dotyczących rozwoju córki, to dodatkowo zmotywowało ją do odpowiedzi na ogłoszenie.

Mama Mieszka, 37 lat, nauczycielka, zamieszkująca miasto do 100 tys. mieszkańców. Matka 3 chłopców, z których najmłodszy, 5-letni Mieszko, ma zdiagnozowaną afazję. Mama Mieszka jest aktywną zawodowo logopedką, prowadzącą własny gabinet logopedyczny, a w jej wypowiedzi przeplatają się role matki oraz logopedki. Podkreśla systemową pracę w środowisku rodzinnym jako potrzebny aspekt wspierania dziecka z trudnościami w mowie i komunikacji. Zgłosiła swoją chęć do udziału w badaniu, ponieważ uznała ogłoszenie za ciekawe i chciała wziąć udział w badaniu, które przyczyni się do rozwoju nauki.

Mama Arka, 33 lata, z zawodu fryzjerka, zamieszkująca miasto powyżej 100 tys. mieszkańców. Matka dwóch synów, 1,5-rocznego chłopca, który rozwija się prawidłowo, oraz 5-letniego Arka, który od samego początku, od kiedy mowa powinna się kształtować, wykazywał trudności w tym obszarze. Aktualnie Arek ma zdiagnozowaną afazję, dodatkowo problemy laryngologiczne oraz trudności związane z wadami wymowy. Mama zgłosiła się do udziału w badaniu, ponieważ kiedyś korzystała z mojej pomocy.

Tata Przemka, 42 lata, z zawodu przedsiębiorca, zamieszkujący miasto do 100 tys. mieszkańców. Ojciec trojga dzieci, dwóch nastoletnich córek oraz 5-letniego Przemka, u którego zdiagnozowano znaczne wady wymowy, zaburzenia słuchu oraz trudności z koncentracją uwagi. Podczas wywiadu okazało się, że młodsza córka mężczyzny również miała problemy z wymową, ale mniejsze niż te, które zdiagnozowano u Przemka. Podczas przeprowadzania wywiadu narracyjnego Tata Przemka z ulgą opowiada o zakończonej już terapii logopedycznej syna, przedstawiając własne doświadczenia w procesie nabywania kompetencji związanych z wyraźnym komunikowaniem się jego syna. Zdecydował się na udział w badaniu ze względu na wdzięczność za pomoc w terapii logopedycznej syna.

Tata Kai, 38 lat, pracownik handlowy, zamieszkujący tereny wiejskie. Ojciec jednej córki. U Kai zdiagnozowano wadę genetyczną, dla której specyficzne są obniżone napięcie mięśniowe oraz opóźniony rozwój psychoruchowy. Tata Kai, jak podkreśla w wywiadzie, sam ma wadę wymowy, o której dowiedział się już w swoim dorosłym życiu, po narodzinach

córki, i chciałby jej pomóc tak, jak tylko może. Jego opowieść to źródło subiektywnych informacji na temat funkcjonowania systemu opieki, zaangażowania obojga rodziców w domowe wsparcie rozwoju dziecka oraz historia niesamowitej determinacji ojca, który bierze współodpowiedzialność za rehabilitację i wychowanie własnej córki. Tata Kai zgłosił się do udziału w badaniu, ponieważ chciał przy okazji rozmowy uzyskać porady dotyczące dodatkowego wsparcia Kai, co otrzymał po rozmowie.

Mama Tomka, 33 lata, wykształcenie średnie, obecnie nie pracuje, samodzielnie wychowuje 8-letniego syna. Mieszka w mieście poniżej 100 tys. mieszkańców. U Tomka zdiagnozowano zaburzenia ze spektrum autyzmu, chłopiec od 3. roku życia jest objęty specjalistycznym wsparciem. Mama chłopca jest dumna, że pomimo trudności terapeutycznych jej syn funkcjonuje w granicach normy intelektualnej i objęty jest edukacją w szkole masowej, gdzie rozwija się społecznie wraz z rówieśnikami. Mama Tomka zdecydowała się na udział w badaniu, ponieważ zainteresowało ją ogłoszenie w Internecie i chciała się podzielić swoim doświadczeniem.

4.7. Procedura badawcza i analiza materiału badawczego

Jak pisze Elżbieta Dubas, zasadnicza koncepcja opracowania materiału badawczego zawiera się w czterech krokach: przygotowaniu badania, przeprowadzeniu badania, opracowaniu materiału empirycznego oraz raportowaniu wyników z pracy badawczej[743], które są różnie ujmowane przez badaczy. Proces związany z przeprowadzeniem wywiadu, który przyjmuję za Kają Kaźmierską oraz Katarzyną Waniek[744], opisałam już wcześniej[745]. Etap związany z opracowaniem materiału empirycznego również przyjęłam za Kają Kaźmierską oraz Katarzyną Waniek, które prezentują metodologiczne podstawy strukturalnej analizy tekstu[746]. W pierwszej kolejności dokonałam strukturalnego opisu tekstu i jego części formalnych. Przyjrzałam się zgromadzonym transkrypcjom wywiadów narracyjnych jako całościom. Proces ten dotyczył wyodrębnienia części tekstu zgodnie z ich

[743] Zob. E. Dubas, *Materiał narracyjno-biograficzny: propozycja opracowania (OMNaB)*, [w:] *Badania jakościowe w andragogice. Polskie doświadczenia badawcze*, (red.) A. Fabiś, E. Dubas, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2026, s. 352.
[744] Zob. K. Kaźmierska, *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia…*, s. 61–65.
[745] Zob. rozdział 4.5.
[746] Zob. K. Kaźmierska, K. Waniek, *Autobiograficzny wywiad narracyjny…*, s. 81.

funkcją, zawartością tematyczną czy charakterystyką stylistyczną[747]. Na tym etapie skupiłam się na sposobie, w jaki narratorki i narratorzy budują swoje narracje. Jak podkreślają K. Kaźmierska i K. Waniek, ta początkowa faza wymaga szczególnej uważności badacza na formalne wskaźniki w tekście, które oznaczają przejścia między jednostkami narracyjnymi, opisowymi czy argumentacyjnymi[748].

Na etapie analitycznej abstrakcji uogólnień ujawnionych przez tekst poszukiwałam zależności między konkretnymi danymi, informacjami uzyskanymi z tekstu a ogólniejszymi pojęciami[749]. Wychodziłam poza dosłowną warstwę wypowiedzi, starając się wydobyć z każdego wywiadu ogólniejsze prawidłowości i znaczenia, tak aby od szczegółu wyjść ku temu, co bardziej ogólne i powtarzalne.

W kolejnym etapie dokonałam kontrastowego porównania uogólnień z innymi tekstami w zakresie podejmowanych tematów. Pozwoliło mi to odnaleźć podobne elementy, jak i różnice; taka komparatystyka umożliwia wyodrębnienie unikalnych wątków, które są jednak składową szerszej całości, a zestawienie danych pozwala na uniknięcie subiektywizmu[750].

Na podstawie dokonanych analiz przystąpiłam do rozwinięcia ujęcia teoretycznego, co umożliwiło wyjaśnienie relacji pomiędzy kategoriami, które zostały wcześniej zidentyfikowane podczas analizy tekstu[751]. Na tym etapie starałam się powiązać to, co wyłoniło się z wywiadów, z istniejącymi koncepcjami teoretycznymi z zakresu andragogiki oraz poradnictwa logopedycznego.

W ostatnim kroku dokonałam weryfikacji wypracowanego ujęcia poprzez zestawienie go z innymi dostępnymi materiałami z badań[752]. Oznaczało to sprawdzenie, czy wnioski, które sformułowałam, znajdują potwierdzenie lub zaprzeczenie w innych źródłach i opracowaniach. W kontekście mojego projektu badawczego skonfrontowanie wypracowanego modelu z istniejącymi teoriami z zakresu edukacji nieformalnej rodziców oraz poradnictwa logopedycznego będzie miało szczególne znaczenie, ponieważ pozwoli na ugruntowanie zaobserwowanych mechanizmów w szerszym kontekście teoretycznym.

[747] Zob. tamże, s. 67–135.
[748] Zob. tamże, s. 67–77.
[749] Zob. tamże, s. 135–140.
[750] Zob. tamże, s. 142–145.
[751] Zob. tamże, s. 146–148.
[752] Tamże, s. 147.

Problematyka edukacji nieformalnej w procesie poradnictwa logopedycznego nie została jak dotąd kompleksowo opracowana, a zaobserwowane przeze mnie zbieżności oraz rozbieżności pozwolą na uzupełnienie dotychczasowej wiedzy. Jako aktywna zawodowo logopedka zauważam potrzebę stworzenia teoretycznych ram łączących wiedzę z zakresu pedagogiki, andragogiki i logopedii, co wzbogaci praktykę logopedyczną o uporządkowane i metodycznie świadome podejście do tematu edukowania rodziców w zakresie prowadzonej terapii logopedycznej ich dzieci, co może przełożyć się na tworzenie strategii włączających rodzica w proces terapii logopedycznej

4.8. Etyka prowadzonych badań

Danuta Urbaniak-Zając pisze, *że badanie jest interakcją społeczną, w której badaczowi z racji społecznego prestiżu instytucji, którą reprezentuje, przypada dominująca pozycja, dlatego też to na nim ciąży odpowiedzialność za przebieg badań i ich efekty*[753]. Zadaniem prowadzenia badań naukowych jest krytyczne przyglądanie się rzeczywistości bez względu na przyjętą perspektywę czy wybraną metodologię[754]. W kontekście badania edukacji nieformalnej rodziców w procesie terapii logopedycznej wykorzystującego wywiad narracyjny z rodzicami istotne jest przestrzeganie zasad etyki badawczej, takich jak: poufność, dobrowolność udziału, wyraźna zgoda, ochrona uczestników oraz dostarczenie informacji zwrotnej. Steinar Kvale pisze, że problemy związane z etyką badań podczas prowadzenia wywiadu mogą pojawić się na każdym z etapów przygotowania do badań[755].

Mając na uwadze aspekty etyczne badań, jeszcze przed ich rozpoczęciem zwracam szczególną uwagę na uzyskanie świadomej zgody narratorów i narratorek, ich całkowicie dobrowolny udział w badaniu oraz zapewnienie anonimowości. Każdy z rodziców został poinformowany o celach badania, formie przeprowadzenia wywiadu, sposobie wykorzystania zebranych informacji oraz możliwości wycofania zgody w dowolnym momencie, co przyczyni się do zadbania o komfort psychiczny osób udzielających wywiadów. Badanie zostało przeprowadzone w taki sposób, aby uczestnicy i uczestniczki nie byli narażeni na niepotrzebny dyskomfort emocjonalny czy psychiczny. Po zakończeniu

[753] D. Urbaniak-Zając, *Jakościowa orientacja…*, s. 87.
[754] Zob. tamże.
[755] Zob. S. Kvale, *Prowadzenie wywiadów*…, s. 60–61.

badania osoby udzielające wywiadów, jeśli tylko będą zainteresowane wynikami badania, będą miały możliwość zapoznania się z nimi oraz finalnym raportem.

Zapewnienie zgodności z zasadami etyki badawczej w badaniu edukacji nieformalnej rodziców w procesie terapii logopedycznej przy użyciu wywiadu narracyjnego jest kluczowe na integrowania uczciwości, szacunku i odpowiedzialności w procesie badawczym. Dbałość o etykę badawczą przyczyni się do uzyskania rzetelnych i wartościowych wyników, a także do budowania zaufania uczestników badania[756].

[756] Zob. E. Dubas, *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)*, [w:] *Biografie i uczenie się*, (red.) E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego Łódź 2015, s. 31–47.

ROZDZIAŁ 5: TRAJEKTORIE ZMIAN W EDUKACJI NIEFORMALNEJ RODZICÓW PODCZAS PORADNICTWA LOGOPEDYCZNEGO

Proces edukacji nieformalnej nie jest procesem statycznym, lecz dynamicznym, a sama edukacja nieformalna podlega licznym transformacjom[757]. Analizując wysłuchane historie rodziców, dostrzegam trajektorie zmian, które zachodzą w ich wiedzy, umiejętnościach oraz przyjmowanych postawach. Zmiany te przebiegają wielokierunkowo i wielopoziomowo, a kształtowane są przez sieć czynników indywidualnych, rodzinnych, instytucjonalnych oraz społecznych. Nie bez znaczenia będą dla mnie przeżywane przez narratorów i narratorki emocje, które towarzyszą ich procesowi uczenia się, zdobywania przez nich informacji oraz wiedzy. Przedstawienie własnych doświadczeń, opowiadanie o nich jest procesem uczenia się z biografii, a sama opowieść wyraża to, czego do tej pory osoba opowiadająca nauczyła się z życia[758]. W centrum zainteresowania umieszczam nie tylko sam przebieg zachodzących zmian, ale również ich uwarunkowania, dynamikę oraz znaczenie dla skuteczności podejmowanych działań, których ostatecznym celem jest poprawa mowy dziecka.

5.1. Punkt zwrotny: kryzys jako początek trajektorii edukacyjnej rodziców

Opowiedz mi, proszę, o tym, co spowodowało, że zaczęłaś/zaczęłeś szukać odpowiedzi na problemy z mową twojego dziecka – takimi słowami zachęcałam uczestników badania do opowiedzenia historii o zauważeniu problemu, ale także do stworzenia opowieści o przeżyciach, uczuciach i emocjach, jakie im towarzyszyły w całym procesie związanym z poszukiwaniem odpowiedzi i rozwiązań.

Proces edukacji nieformalnej rodziców rozpoczyna się zazwyczaj od obserwacji własnego dziecka. Pojawiają się wątpliwości, rodzic zaczyna coraz czujniej przyglądać się dziecku, niejednokrotnie porównuje je z rówieśnikami. Konfrontuje swoje spostrzeżenia z otoczeniem, rodziną i znajomymi. Już na tym etapie uświadomienia sobie problemu należy mówić o edukacji nieformalnej, która rozpoczęła się w chwili zaobserwowania problemu.

[757] Dotyczy to edukacji nieformalnej w ogóle, zob. H. Solarczyk-Szwec, *O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym. Przegląd konceptualizacji*, „Rocznik Andragogiczny" 2024, nr 31.

[758] Zob. M. Szumigraj, E. Trębińska-Szumigraj, D. Zielińska-Pękał, *Uczenie się z doświadczenia. Trzy narracje*, [w:] *Uczenie się – Doświadczanie – Imersja. Poradnictwo zaangażowane*, (red.) E. Siarkiewicz, B. Wojtasik, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2016, s. 224.

Niepewność, której doznają rodzice, staje się bodźcem dla większej uważności, selekcji informacji, czujniejszego obserwowania, wreszcie otwarcia się na nowe informacje, które docierają do rodzica z różnych stron i dotyczą jego własnego dziecka oraz towarzyszących tym czynnościom rodzicielskich refleksji. Proces, w którym uczestniczy rodzic od momentu pojawienia się wątpliwości w zakresie trudności z mową i komunikowaniem się, przypomina metaforyczne wrzosowisko, na które powoływała się Hanna Solarczyk-Szwec: na tym wrzosowisku przeplatają się różne formy uczenia się, zarówno intencjonalnego, jak i nieintencjonalnego, świadomego i nieuświadomionego[759]. Warto przyjrzeć się przyczynom, impulsom do działania, które dla narratorek i narratorów stanowiły punkt wyjściowy całej opowieści. Są to:

- niezrozumiała mowa dziecka, która utrudnia mu komunikowanie się z otoczeniem oraz rodzicowi komunikowanie się z pociechą. Doświadczyła tego Mama Franka, która mówiła o tym tak: *No miał już prawie trzy lata, a dalej ta mowa była niezrozumiała. Wiele liter zastępował sobie innymi, które nie umie wypowiedzieć, no więc głównie to*[760], a także Tata Przemka[761], Mama Michała oraz Mama Jarka;
- brak rozwoju mowy dziecka, przejawiający się brakiem zainteresowania mową. Przeżyła to Mama Jarka, która mówi: *Synek, jak powinien już zaczynać sobie gaworzyć, zaczynać powinien już, tak, jakby rówieśnicy zaczynali tą mowę, to on stał w miejscu. On nie wykazywał w ogóle zainteresowania, potrzeby komunikowania się słowami.* Podobne doświadczenia mają Mama Arka, Mama Tomka, a także Mama Michała;
- dostrzeżenie dysonansu między indywidualnym rozwojem mowy dziecka a rozwojem rówieśników, na co zwraca uwagę większość osób, które podzieliły się swoją historią, w tym Mama Arka, Mama Jarka oraz Mama Tytusa, Mama Tadeusza i Martyny, Mama Julii i Antka;

---

[759] Zob. H. Solarczyk-Szwec, *O edukacji nieformalnej…*, s. 26.

[760] W przypadku wszystkich cytatów z wywiadów zastosowałam oryginalną składnię i słownictwo rodziców.

[761] Tata Przemka mówi o tym doświadczeniu: *No, to we mnie była gigantyczna determinacja, żeby temat załatwić, bo ja go kompletnie nie rozumiałem. (…) Mi na ogół córki tłumaczyły, co on do mnie mówi, tak (…). No teraz ma pięć, czyli miał cztery, ale na ogół on miał problemy z mówieniem i to seplenienie od początku, jak zaczął mówić, czyli nie wiem, koło drugiego roku życia, tak że to od początku było totalnie połączone seplenieniem.*

- obserwacja niepokojących objawów związanych z rozwojem i zachowaniem dziecka. Mama Mieszka mówi o własnych doświadczeniach: *Moje dziecko było takim totalnym dzieckiem ciszy, gdzie przychodzili dziadkowie, a on nie wydawał w sobie dźwięków. Byliśmy na spacerze i oprócz tego, że nie było mowy, to on nie reagował ani uśmiechem, ani płaczem, ani krzykiem.* O podobnych przeżyciach z perspektywy minionych 11 lat opowiada Mama Adama[762];
- niezgodność wymowy dziecka z normami rozwojowymi. Mama Krysi zwróciła uwagę na brak realizacji głosek szumiących oraz głoski „r" przez sześcioletnią córkę: *Ona po prostu ma sześć lat, a nie mówi jeszcze tych głosek szumiących. O „r" to już tam w ogóle nie wspomnę.* Kobieta uznała, że jest już to stosunkowo późny wiek na brak prawidłowej wymowy wskazanych głosek, dlatego zainteresowała się tym tematem. Dodatkowo, jako że ma również drugą, młodszą córkę, chciała uniknąć podobnych problemów w przyszłości. Na podobne problemy zwróciła również uwagę Mama Hani i Zosi;
- potrzeba zweryfikowania prawidłowego rozwoju dziecka, działania profilaktyczne. Przykładem takiego działania jest Mama Michała, która korzystała z pomocy logopedy już w pierwszych tygodniach życia swojego dziecka. Mama Ignacego podjęła działania sprawdzające mowę po otrzymaniu sugestii lekarza pediatry, a Mama Tytusa po informacji uzyskanej od przedszkolnego logopedy na temat możliwego porażenia nerwu twarzowego chłopca;
- obawa o przyszłość dziecka, w której to przyszłości problem z mową może utrudnić osiąganie sukcesów. Mówi o tym Mama Tytusa, zwracając również uwagę na relacje, które mogą pojawić się w przyszłości między nią a jej synem: *Ta wada mu zostanie, że gdzieś później (...) to on będzie miał później do mnie pretensje, że*

[762] Mama Adama mówi o tym: *Pierwsza taka myśl, że coś jest z nim nie tak, to było w tak na przełomie, wydaje mi się, siódmego, ósmego miesiąca, kiedy ja już widziałam, że on nie idzie tym torem, który mnie się wydawał, który zaczęłam tak gdzieś czytać na ten temat, zastanawiać się i myśleć, coś tu jest nie tak, tylko nie myślałam o jego problemach logopedycznych, tylko przede wszystkim o problemach takich w kontakcie, w reakcji na właśnie na mnie, na otoczenie, no też problemy, już widziałam, sensoryczne były. Ja też nie wiedziałam, z czego one wynikają, dlaczego one są takie, a u niego były bardzo mocno widoczne. No i później tym torem idąc, no i też jego problem, jego ogromna niechęć wręcz do gryzienia, ta cała sfera oralna, z tym problem, no to siłą rzeczy, jak dziecko wiadomo. Nie gryzie, to nie będzie mówiło, no i to już było dla mnie wszystko skorelowane.*

dlaczego [jako] mama nic z tym nie zrobiłam. O tym aspekcie wspominały też Mama Michała oraz Mama Tytusa;

- brak wiedzy na temat trudności, jakich doświadcza dziecko. Rodzice podkreślają w narracjach, że nie mają wiedzy na temat rozwoju dziecka oraz rozwoju mowy, a także na temat form wspierania trudności dziecka. Dotyczy to Mamy Natana i Mamy Jarka;
- własne doświadczenia. Ten wątek w wywiadzie porusza Tata Kai, który sam ma wadę wymowy i chce ochronić swoje dziecko, o czym mówi: *Ja od początku słyszę, że mam wadę wymowy od urodzenia. Urodziłem się w 1982 roku. Wiadomo, była inna diagnostyka, inne możliwości rodzice mieli. Dlatego jest, jak jest. Nie było takich możliwości, które ma obecnie moje dziecko, Kaja. Dlatego chcę, żeby Kaja z mową, z ruchem, nie miała takich problemów, z którymi ja się borykam do dzisiaj;*
- chęć pomocy dziecku. Ta motywacja służy wszystkim rodzicom, którzy podejmują się poszukiwania informacji i zdobywania wiedzy. Czasem dzieje się to bezpośrednio, od razu, jak u Mamy Janeczki (która w wywiadzie opowiada o swojej determinacji terapeutycznej, wynikającej ze skonfrontowania się wobec wcześniactwa swojej córki) czy Mamy Asi (która czuje się bezradna w obliczu trudności z mową swojego czwartego dziecka), innym razem decyzja ta dojrzewa i od chwili dostrzeżenia problemu aż do podjęcia aktywności ze strony rodziców mijają tygodnie lub miesiące.

Edukacja nieformalna rodziców rozpoczyna się wraz z kluczowym momentem związanym z uświadomieniem sobie pewnego odstępstwa od normy, czy to w mowie, sposobie komunikowania się, relacjach społecznych czy zachowaniu. Ten moment rozpoznania deficytów rozwojowych wprowadza rodziców w stan kryzysu, który zgodnie z obserwacjami Alicji Kargulowej[763], Hanny Solarczyk-Szwec[764] oraz Marii Przetacznik-Gierowskiej[765] inicjuje proces ich nieformalnej edukacji. O pojęciu kryzysu i rozumieniu tego zjawiska pisałam w rozdziale pierwszym.

[763] Zob. A. Kargulowa, *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się…*, s. 151.
[764] Zob. H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej…*, s. 51-59.
[765] Zob. M. Przetacznik-Gierowska, *Zdarzenia życiowe…*, s. 5–25.

Maria Przetacznik-Gierowska odróżniła kryzysy normatywne od nienormatywnych[766]; w kontekście rodziców dzieci z zaburzeniami mowy dostrzeżenie trudności stanowi wydarzenie krytyczne, niebędące naturalną częścią cyklu życia człowieka. Inną perspektywę rodzajów kryzysu przestawiają Katarzyna Sygulska oraz Marta Krupska, które oddzielają (za Lawrencem M. Brammerem) kryzysy egzystencjalne od środowiskowych[767]. Kryzys związany z trudnością z mową dziecka jest obszarem, który zawiera zarówno elementy kryzysu środowiskowego, wynikającego z wyzwań i zmian w otoczeniu społecznym rodziny, jak i kryzysu egzystencjalnego, wiążącego się z konfliktami wewnętrznymi, lękami i pytaniami o sens oraz tożsamość rodziców kontekście trudności z komunikowaniem się.

Stan wewnętrznej nierównowagi jest tym, co opisują narratorzy i narratorki w chwili, kiedy próbują stanąć w obliczu nowej, nieznanej im wcześniej sytuacji. Ten przełomowy moment – rozpoczęcie edukacji nieformalnej rodziców – znajduje wyjaśnienie w teorii transformacyjnego uczenia się dorosłych Jacka Mezirowa[768]. Zgodnie z tą teorią uczenie się jest procesem, w którego trakcie rodzic zmienia swoje ramy odniesienia, a więc sposób interpretowania własnych życiowych doświadczeń[769]. Kluczowy moment, kryzys, związany jest z przeżywanymi przez dorosłych emocjami: lękiem, strachem, brakiem pewności, brakiem zaufania, obawami, potrzebą weryfikacji i poszukiwaniem pomocy. Obawy rodziców, które dotyczą problemów z rozwijaniem mowy ich dzieci, są wieloaspektowe i sięgają znacznie głębiej niż samo zauważenie faktu, że dziecko nie mówi lub nie komunikuje się zgodnie z normami rozwojowymi.

Obawy osób biorących udział w badaniu, dotyczą konsekwencji społecznych, emocjonalnych, edukacyjnych i wynikają z troski o przyszłość dziecka. Źródłem tych obaw są własne doświadczenia, doświadczenia społeczne oraz relacje z innymi (członkami rodziny, specjalistami), a więc to, co Jack Mezirow w teorii transformacyjnego uczenia się nazwał ramami odniesienia[770]. Obawy dotyczące przyszłości dziecka oraz o utrwalenie kłopotu z mową motywują rodziców do podjęcia działań, poszukiwania informacji. Postawienie pierwszego kroku wywołuje często niezgodę na działanie systemu opieki

[766] Zob. tamże.
[767] Zob. K. Sygulska, M. Krupska, *Kryzys…*, s. 95.
[768] Zob. A. Perkowska-Klejman, *Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jacka Mezirowa*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2018, nr 1.
[769] Zob. tamże, s. 33–34.
[770] Zob. tamże, s. 35.

i wsparcia, lęk przed diagnozą (lub jej niewłaściwym przeprowadzeniem). Wszystko to generuje emocjonalne i psychiczne obciążenie rodziców, którzy boją się tego, czego nie znają. Konfrontacja z nieznanym umiejscawia rodzica w przestrzeni edukacji nieformalnej, staje on wtedy na metaforycznym wrzosowisku, na którym przeplatają się informacje zdobywane świadomie i nieświadomie; na którym pojawiają się zarówno sytuacje, w których rodzic chce się dowiedzieć, jak i takie, w których dowiaduje się mimochodem, przy okazji.

Sytuacja związana z edukacją nieformalną rodziców dzieci z trudnościami w mowie i komunikacji to proces, który w chwili uświadomienia sobie problemu dopiero się rozpoczyna. Doświadczenie kryzysu jest wyzwaniem dotyczącym nie tylko zrozumienia trudności, z jakimi boryka się ich dziecko, ale również koniecznością aktywnego poszukiwania wiedzy i wsparcia. Edukacja nieformalna staje się dynamicznym i ciągłym procesem adaptacji wobec doświadczonego kryzysu.

5.2. Emocjonalna dynamika: przemiany uczuć rodziców na ścieżce terapii logopedycznej dziecka

Problem logopedyczny dziecka, z którym mierzą się narratorki i narratorzy, jest utożsamiany z doświadczeniem kryzysu. Wywołuje to emocje, na których obecność zwracali uwagę Peter Jarvis czy Jack Mezirow. Proces edukacji nieformalnej rodziców w czasie poradnictwa logopedycznego wiąże się z przeróżnymi emocjami, których ci rodzice doświadczają. Co więcej, często te emocje są dość ambiwalentne. Z jednej strony mogą one być pozytywne, wspierające, dające satysfakcję i wynikające z aktywnego pomagania swojemu dziecku, z drugiej zaś pomiędzy nimi pojawiają się chwile zwątpienia, odczucie niewystarczalności i poczucie braku kompetencji, wynikające z niemożności pomocy swojemu dziecku.

Reakcje człowieka wobec kryzysów sytuacyjnych opisane zostały przez Ewę Włodarczyk (za Johanem Cullbergiem) i podzielone na cztery etapy: fazę szoku, fazę reakcji emocjonalnej, fazę pracy nad kryzysem oraz fazę nowej orientacji[771]. Można

[771] Zob. E. Włodarczyk, *Zdarzenie losowe i sytuacja kryzysowa* [w:] *Człowiek wobec krytycznych sytuacji życiowych. Z teorii i praktyki pracy socjalnej*, (red) E. Włodarczyk, I. Cywlak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011, s. 356.

odnieść je do emocji opisywanych przez narratorki i narratorów podczas wywiadów narracyjnych:

1. Faza szoku – jest to konfrontacja z wydarzeniem wywołującym kryzys, dominuje tutaj lęk, niepokój, szok, napięcie. Według Ewy Włodarczyk źródłem tych emocji są przekonania o tym, że zasoby posiadane przez doświadczającą kryzysu jednostkę są niewystarczające[772].
2. Faza reakcji emocjonalnej – pojawienie się silnej reakcji emocjonalnej, do której osoba doświadczająca kryzysu próbuje się adaptować, korzystając ze znanych sobie sposobów, takich jak zaprzeczanie, wyparcie czy racjonalizacja[773].
3. Faza pracy nad kryzysem – tutaj dochodzi do stopniowego wyciszania emocji, rozpoczyna się orientacja na przyszłość[774].
4. Faza nowej orientacji – tutaj jest przestrzeń na odbudowanie poczucia własnej wartości, przyjmowanie nowych ról i zadań, a przeżyte doświadczenie staje się zasobem rozumianym jako doświadczenie życiowe[775].

Analiza wywiadów narracyjnych pozwala zaobserwować, że przeżywane przez nich w przeszłości emocje, mimo że opisywane z perspektywy czasu – nadal w nich są intensywnie przeżywane. Można w tych narracjach odnaleźć poszczególne fazy kryzysu opisywane przez Ewę Włodarczyk, choć intensywność i czas trwania poszczególnych faz są przeżywane w indywidualny sposób.

Intensywnych emocji na początku procesu zdobywania edukacji nieformalnej doświadczyła Mama Adama: *Pierwszy raz, kiedy przeczytałam właśnie to tak w okolicach tego siódmego, ósmego miesiąca, ten autyzm tak się wybił i mnie dosłownie serce stanęło, naprawdę. Ja to pamiętam, jak gdzieś bym mi podobał i ja sobie pomyślałam, kurczę to jest to, tylko że ja, ale to bardzo krótkie, tak byłam przerażona…* Początkowe odkrycie hipotetycznego problemu wywołało szok i przerażenie, które po czasie ustąpiło poczuciu ulgi w chwili, kiedy kobieta znalazła wyjaśnienie zaistniałych trudności, o czym sama mówi: *A później odetchnęłam, bo pomyślałam: Dobra, to znaczy, że ja mam wyjaśnienie problemu, wyjaśnienie tego, co to się dzieje*. Kolejnym etapem było poczucie determinacji i potrzeby

[772] Zob. tamże.
[773] Zob. tamże.
[774] Zob. tamże.
[775] Zob. tamże.

kontroli, wejście w rolę poszukiwacza: *Takiego właśnie poszukiwacza, takiego, że ja muszę dotrzeć do tej prawdy, do tego, skoro nikt mi nie chce pomóc, to ja się muszę dowiedzieć, bo to tak, to nie jest normalne, ja to czułam, że to nie jest normalne*. Należy zwrócić uwagę również na poczucie satysfakcji, docenienia samej siebie, które pojawia się, gdy podejmowane wysiłki nie idą na marne: *I to jest bardzo ważne w tym, że kiedy się jest rodzicem dziecka takiego, przy którym troszeczkę trzeba więcej, nie powiem namęczyć, ale napracować, no bo taka prawda. I tego się trzeba nauczyć, tego procesu o udało mi się z tym super. Bo i trzeba się właśnie, trzeba sobie docenić, no bo jak nie my, no to nie ma co czekać, aż ktoś powie „jesteś świetnym rodzicem"*.

Mama Natana również doświadczała złożonych emocji. W chwili uświadomienia sobie problemu, zauważenia go odczuwała strach i niepewność. Zapytana o emocje, jakich doświadczała, odpowiedziała: *Taki strach. Bałam się, że coś wyjdzie, że coś będzie nie tak… Taka niepewność, że coś jest jednak nie tak.* Mama Natana obserwowała nieprawidłowości w rozwoju mowy, co wywoływało w niej niepewność i strach, jednak miała nadzieję, że jej obawy się nie sprawdzą. Obawiała się pogłębionej diagnostyki: *Bałam się, że coś wyjdzie*, ale jednocześnie wiedziała, że trzeba to dziecko zaopiekować. Dochodziła do głosu intuicja: *Taka niepewność, że coś jest jednak nie tak*. Kiedy już podjęła działania, nie dostała oczekiwanej pomocy u pediatry. Szukając w Internecie, natrafiała wyłącznie na informacje dotyczące autyzmu u dzieci. Takie doświadczenia wywołują frustrację, o której mówi, oceniając swoją kondycję psychiczną w tamtym momencie: *Ja też byłam bardzo sfrustrowana, bo ja wszędzie wszystkiego szukałam sama.* Warto zauważyć, że kiedy Mama Natana opowiada o swoich bolesnych doświadczeniach, które towarzyszyły jej na początku drogi związanej z edukacją nieformalną, posługuje się krótkimi zdaniami, jej wypowiedzi są zdawkowe, zawierają krótkie informacje. Natomiast kiedy podejmuje temat kolejnego etapu, związanego z akceptacją, ale i postępami, które zaczęło robić dziecko, jej wypowiedzi były już dłuższe, bardziej złożone: *Ja byłam spokojniejsza i też się nauczyłam nie reagować na innych ludzi, bo ja byłam cały czas oceniana, że to jest chłopak, wyrośnie, on ma czas, że szuka on problemu na siłę tam, gdzie go nie ma, więc później już po prostu ignorowałam to i nie zwracałam na to uwagi.* Mama Natana, podobnie jak inni rodzice, przeszła transformację w zakresie przeżywanych emocji. Jest teraz spokojniejsza: jest to związane z posiadaną już wiedzą o rozwoju mowy, ale też nabyła umiejętność weryfikowania opinii

innych i konfrontowania ich z własnymi przekonaniami. Wraz z edukacją nieformalną zmienia się dobrostan psychiczny rodzica.

O niepokoju i smutku mówi Tata Kai: *No, jest jakieś, głęboko w sobie taki niepokój, czasem i pojawia się taki smutek, może trochę z góry, no, bo siłą rzeczy w ogóle spotykamy się z innymi ludźmi, którzy to mają dzieci, i w każdej rodzinie są dzieci*. Odczuwane emocje dotyczą nie tylko niepewności o prawidłowy rozwój dziecka, które już na świat przyszło z wyzwaniami. Pojawia się w tej narracji zazdrość, która według ojca dziewczynki jest nie do uniknięcia w życiu społecznym. Obserwowanie innych dzieci powoduje jednak porównywanie ich z Kają, co jest przyczyną wspomnianej zazdrości. Rodzic dostrzega te emocje, w pełni je rozumie i próbuje je racjonalizować, co przejawia się w prowadzonym przez niego długim monologu.

Mama Julii i Antka temat emocji porusza przy okazji trudności, jakich doświadczyła w związku brakiem rozwoju mowy u swojego syna, u którego pojawił się problem z diagnostyką – brak normatywnego rozwoju mowy wielu specjalistów interpretowało jako objaw autyzmu, tymczasem był to znaczny problem ze słuchem, który przeszkadzał w nabywaniu systemu językowego, a co za tym idzie – utrudniał skuteczne komunikowanie się chłopca z otoczeniem. Mama Julii i Antka opowiada o emocjach: *No fatalne. Fatalne, bo też myślę, że zależy kto jaki ma charakter. (...) Ale ja na przykład jestem taką dość przejmującą się osobą. Więc po prostu ja wrzuciłam sobie tyle różnych możliwych scenariuszy. Bo teoretycznie każdy z tych scenariuszy mógł być prawdopodobny. No bo te wszystkie dzieci miały bardzo podobne objawy. To ja byłam przerażona.*

Przygnębienie, przerażenie, wariantywność „możliwych scenariuszy", w tym obawa przed diagnozą autyzmu lub afazji, lęk przed stwierdzeniem niepełnosprawności dziecka powodowały, że Mama Julii i Antka czuła się źle. Co więcej, pojawiała się złość na samą siebie i swoje kompetencje: *Wiesz, że to trochę zawsze jestem taka zła na siebie. W sensie ja dużo rzeczy gdzieś tam staram się czytać i jak robię coś nowego, to sprawdzam, sprawdzam, sprawdzam i bardzo dużo rzeczy sprawdzam, a tutaj w ogóle nigdzie nie znalazłam takiej wiedzy.*

W tej wypowiedzi pojawia się aspekt edukacji nieformalnej, sprawdzanie informacji, poszukiwanie odpowiedzi; jednak problem własnego dziecka jest tak emocjonalnie trudny do uniesienia, że mimo starań i prób kobieta nie mogła znaleźć jednoznacznej odpowiedzi.

Co ważne, z upływem czasu, dzięki wsparciu specjalistów, rozwiązaniu problemów zdrowotnych oraz progresowi w rozwoju mowy zmieniają się emocje, które przeżywa Mama Julii i Antka: *Ja już teraz jestem taka spokojna. (...) Natomiast jeżeli chodzi o Antka, to jestem już dużo spokojniejsza, bo on już był i u laryngologa, i u neurologa, i już wiem, co z czym.*

To tylko kilka z wielu historii, które wyglądają bardzo podobnie. Pojawienie się kryzysu, jakim jest problem z mową dziecka, wiąże się z odczuwaniem różnych, intensywnych, przykrych emocji – rodzice wymieniają: lęk, niepokój, zagubienie, przytłoczenie, szok, frustrację, gniew, bezradność, osamotnienie, strach, przygnębienie, przerażenie, złość, poczucie niesprawiedliwości, obawy o przyszłość. Mama Julii i Antka podkreślała złe samopoczucie, Mama Jarka wspomina o depresji. Dla każdego z narratorów jego własna historia jest wyjątkowa, indywidualna i niepowtarzalna, jednak przyglądając się im, można zauważyć, że z czasem zmieniają się one w uczucie ulgi, szczęście, radość, ekscytacja, zadowolenie, poczucie odpowiedzialności, nadzieja, satysfakcja.

Przywołane historie są przekrojem wspomnianych na początku tego rozdziału czterech faz kryzysu: fazy szoku, reakcji emocjonalnej, pracy nad kryzysem oraz fazy nowej orientacji[776].

Faza szoku manifestuje się u rodziców w momencie uświadomienia sobie problemów z komunikowaniem się dziecka lub w momencie pierwszej diagnozy, występują wtedy niepokój i napięcie, które wynika z przeświadczenia o braku zasobów przydatnych do poradzenia sobie z sytuacją. Niektórzy z rodziców wątpią w swoje możliwości, są bezradni (Mama Mieszka nazywa to bezpośrednio, mówi: *To jest chyba rzecz, która najbardziej mi towarzyszyła przez ten cały okres, taka bezradność*. Podobne wspomnienia mają Mama Jarka, Mama Asi oraz Mama Tomka) oraz nie wiedzą, czy podejmować działania, a jeśli jak, to jakie, są zagubieni, co wprost nazwała Mama Franka: *Nie wiedziałam, czy już, czy czekać. Skonfrontowanie problemów zauważonych u własnego dziecka z rzeczywistością wywołuje silne reakcje emocjonalne, które determinują podejmowanie dalszych działań, takich jak poszukiwanie informacji czy bezpośredni kontakt z logopedą.*

W fazie reakcji emocjonalnej można zaobserwować różne mechanizmy adaptacyjne: zarówno zaprzeczenia (Tata Przemka zauważył, że dziecko mówiło i komunikowało się

[776] Zob. E. Włodarczyk, *Zdarzenie losowe…*, s. 356.

z rodzeństwem własnym językiem), racjonalizowanie (Mama Julii i Antka stwierdzała początkowo, że większość dzieci mówi w podobny sposób do jej córki, więc uznała to za normę), jak i nadmierną aktywność (przyjmowały ją między innymi Mama Natana i Mama Jarka, które doszukiwały się cech autyzmu u swoich dzieci). Mechanizmy obronne, takie jak zaprzeczanie, wyparcie czy racjonalizacja, związane są z reakcją na doświadczane emocje. Jak pisze Ewa Włodarczyk: *jeśli w porę uzyska się odpowiednie wsparcie, jej [osoby] poziom emocji będzie się stopniowo obniżał i możliwa stanie się refleksja na temat przyczyn i konsekwencji doświadczonego kryzysu*[777]. Etap ten jest istotny – od poziomu wyciszenia doświadczanych emocji będzie miał wpływ na przyjmowanie i wdrażanie zaleceń terapeutycznych.

Faza pracy nad kryzysem obejmuje stopniowe wyciszanie emocji i zwiększoną gotowość do podejmowania aktywnych, systematycznych działań terapeutycznych. Rodzice na tym etapie radzenia sobie z kryzysem są bardziej gotowi na różne informacje, które docierają do nich z ich otoczenia lub bezpośrednio od specjalistów. Ten etap wiąże się z zaakceptowaniem sytuacji, w jakiej narratorzy się znaleźli – pogodzenie z trudnością logopedyczną dziecka, oswojenie tej trudności i wyciszenie emocji powoduje, że koncentrują się na przyszłości dziecka, dostrzegając jednocześnie liczne możliwości rozwojowe.

Ostatnia z faz, faza nowej orientacji, to przede wszystkim odbudowanie poczucia sprawczości rodzicielskiej. Rodzic nie jest już zagubiony i bezsilny, ale jest świadomy swoich narzędzi, które zdobył w procesie poradnictwa logopedycznego. Narratorzy i narratorki są aktywnymi uczestnikami procesu terapeutycznego, cechują się refleksyjnością na ten temat, co można ująć ramami biograficznego uczenia się Petera Alheita. Tu przejawia się również aspekt nieformalnej edukacji – wspomniani rodzice przekształcili swoje doświadczenie w zasoby, powodując, że wychodzą z kryzysu dojrzalsi osobowo i emocjonalnie.

Należy zauważyć, że rozpoczęcie edukacji nieformalnej jest związane z niewiedzą, brakiem informacji. Zauważenie problemu i skorelowane go z niewiedzą staje się krokiem ku zdobywaniu wiedzy, czego celem jest pomoc własnemu dziecku.

[777] Tamże.

Emocje towarzyszące rodzicom w procesie edukacji nieformalnej można opisać, korzystając z metafory kalejdoskopu, jeśli chodzi o różnorodne emocje i uczucia, które pojawiają się w całym procesie. Występuje wówczas swoista sinusoida emocji odpowiadających przebiegowi wydarzeń od momentu zauważenia problemu i momentu rozpoczęcia edukacji nieformalnej, przez zdobywanie wiedzy i oswojenie problemu, zdobycie określonych umiejętności, aż po rozwiązanie problemu lub ustabilizowanie sytuacji, oswojenie się z sytuacją. Sinusoida ta nakłada się na wykres przebiegu wydarzeń rozłożony w czasie. Czas ma tu szczególne znaczenie – nie tylko jest potrzebny po to, aby zdobywać informacje i postrzegać problem, własne dziecko oraz samego siebie przez pryzmat przebiegającego procesu edukacji nieformalnej, ale jednocześnie jest na tej linii czasu rozłożone również funkcjonowanie dziecka, którego dotyczy proces uczenia się. Sama edukacja nieformalna jest jak wspomniane już wrzosowisko – są etapy uświadomione bardziej lub mniej przez samych rodziców, jednak emocje towarzyszące procesowi edukacji nieformalnej wyciszają się i uspokajają wraz z nabywaniem owej wiedzy i umiejętności.

Termin *emocja* rozumiem jako stan psychologiczny, który nawiązuje do wydarzenia przeżywanego w świecie fizycznym, na zewnątrz, lub w świecie psychicznym jednostki, w jej umyśle[778]. Emocja to stan psychologiczny, który powoduje, że dane wydarzenie lub myśl ma wyjątkowe znaczenie, nadaje priorytetu lub pilności ważnej sprawie, dzięki czemu jednostka jest motywowana do działania[779]. Jak piszą autorzy książki *Zrozumieć emocje*, M.J. Jenkins, D. Keltner, K. Oatley: *Emocja obejmuje różne elementy naszego istnienia: doświadczenia, myśli, zmiany cielesne, ekspresje, percepcję i działania. Wyzwala poczucie pilności, priorytet, by myśleć i czuć raczej to niż tamto*[780]. Każdy z rodziców, opowiadając o zaobserwowanym problemie, wiązał ten moment z trudnymi emocjami[781], czyli takimi, które obecne są w przypadku kryzysu: wysypuje lęk, strach, obawa o przyszłość dziecka, o jego relacje z rówieśnikami, rodziną i sukces edukacyjny w przyszłości. Wielokrotnie pojawił się również strach przed diagnozą autyzmu. Emocje te wiązane są przez narratorki i narratorów z niewiedzą – brak wiedzy na temat powodu braku mowy lub trudności z mową

[778] Zob. M.J. Jenkins, D. Keltner, K. Oatley, *Zrozumieć emocje*, PWN, Warszawa 2021, s. 6.
[779] Zob. tamże.
[780] Tamże, s. 35.
[781] Rozróżniam emocje na nieprzyjemne lub trudne (tu będą złość, lęk, smutek) oraz przyjemne lub komfortowe (na przykład optymizm, radość, nadzieja) – zgodnie z takim podziałem łatwiej będzie oddać złożoność ludzkich emocji.

generował te nieprzyjemne emocje. W chwilach zwiększonych trudności z uzyskiwaniem dostępu do informacji, co pojawiało się w przypadku braku jednoznacznej diagnozy, niedostępnością konsultacji specjalistycznych lub chaosem informacyjnym, których doświadczali moi rozmówcy, trudne emocje się nasilały, ewoluując w gniew i złość, wreszcie bezradność.

Wspólną cechą jest wyciszanie tych nieprzyjemnych emocji wraz ze zdobywaniem wiedzy i umiejętności, aby w końcu poczuć radość i dumę z osiąganych efektów swojej pracy. Owa sinusoida jest modelem, który można zaobserwować u każdego z narratorów i narratorek.

W oparciu o te rozważania warto wskazać cztery powtarzające się etapy:

- etap początkowy, w którym dominują trudne emocje: lęk, niepewność, bezradność, poczucie winy;
- etap przejściowy, w którym pojawia się frustracja związana z trudnością dostępu do specjalistów lub chaosem informacyjnym;
- etap działania, w którym pojawiają się emocje pozytywne, takie jak poczucie sprawczości, nadzieja;
- etap efektów, w którym emocje pozytywne dominują, a są tam radość z postępów, satysfakcja, poczucie sprawczości, duma.

Co ciekawe, etapy przeżywanych emocji pokrywają się z przywołanymi wcześniej fazami kryzysu. Im więcej wiedzy rodzice zdobywali na temat tego, jak realnie mogą pomoc swojemu dziecku; im więcej dowiadywali się na temat trudności, z jaką mierzy się ich dziecko; im więcej wiedzy posiadali na temat predyspozycji własnego dziecka; a także, im więcej uczyli się o sobie samych – tym więcej spokoju pojawiało się w ich wypowiedziach. Uczestniczenie rodziców w procesie edukacji nieformalnej za pośrednictwem poradnictwa logopedycznego dostarczyło im wiedzy, a także dało zasoby, dzięki którym zrozumieli trudność dziecka oraz ją oswoili. Wcześniejsze trudne emocje były związane z niewiedzą. Wraz z przyrostem wiedzy pojawiało się coraz więcej spokoju, cierpliwości, akceptacji, nadziei na postęp, klarowała się wizja osiągnięcia celu, a doświadczane emocje ewoluowały z nieprzyjemnych do komfortowych.

W trakcie pisania niniejszej pracy ukazała się publikacja Magdaleny Knapek, która poddała badaniom oczekiwania rodziców wobec logopedy[782]. We wspomnianym artykule znalazł się akapit poświęcony zmianom uczuć i postaw rodziców w odpowiedzi na proces terapeutyczny ich dzieci[783]. Autorka zauważyła, że uczucia, które pojawiły się w momencie przeprowadzania diagnozy logopedycznej, miały negatywny wydźwięk[784]. W trakcie początkowej fazy terapii logopedycznej emocje, choć nadal pozostawały trudne, miały wydźwięk raczej pozytywny. Magdalena Knapek zwróciła uwagę na zmianę w postawie rodziców. Jak napisała: *Rodzice stawali się bardziej wyrozumiali i empatyczni wobec problemu swojego dziecka. Diagnoza i terapia ORM zmniejszyły ich poziom frustracji (...). Pozostawanie w terapii i możliwość ciągłej terapii dawały rodzicom poczucie komfortu (...). Proces terapeutyczny powodował spokój, a czynione przez dziecko postępy dawały wiarę, że wszystko będzie dobrze. Optymizm w przypadku wszystkich rodziców stawał się uczuciem głównym mimo powracających czasami lęków oraz sinusoid emocjonalnych*[785]. To ciekawe spostrzeżenia, szczególnie w odniesieniu do moich wniosków łączących opisywany spokój z edukacją nieformalną rodziców tych dzieci, rozwijającą się równolegle do procesu diagnostycznego i terapeutycznego ich dzieci.

5.3. Mozaika źródeł i praktyk: wielowymiarowość trajektorii uczenia się poprzez poradnictwo logopedyczne

Podczas konfrontacji z problemem rodzice korzystają z różnorakich źródeł informacji w procesie poradnictwa logopedycznego. Ponieważ formy tego poradnictwa są różnorodne, postanowiłam wyróżnić wsparcie w formie poradnictwa zapośredniczonego oraz poradnictwa bezpośredniego. Kolejność ta wynika z faktu, że poradnictwo zapośredniczone, a konkretnie Internet, jest najczęściej wymienianym źródłem, po które współcześnie sięgają rodzice, aby poszukać wiedzy, na co zwracają uwagę również osoby

[782] Zob. M. Knapek, *Oczekiwania rodziców wobec logopedy – przeżywanie diagnozy opóźnionego rozwoju mowy przez rodziców dzieci z zaburzeniami językowymi o nieznanej etiologii. Badanie fenomenologiczne*, „Logopaedica Lodziensia" 2024, nr 9, s. 260.
[783] Zob. tamże, s. 260–261.
[784] Zob. tamże, s. 261.
[785] Tamże.

zajmujące się badaniem poradnictwa[786]. Bogusław Śliwerski zauważył, że potoczna refleksja na temat procesów związanych z edukacją i wychowaniem jest rodzajem osobistej wiedzy autora o edukacji i wychowywaniu[787] – choć Internet stał się przestrzenią, w której rodzice realizują swoją nieformalną edukację w obszarze związanym z szeroko pojętym rodzicielstwem, Bogusław Śliwerski zauważa, że owa potoczna wiedza jest chaotyczna i nieuporządkowana.

Oprócz rodzajów poradnictwa bezpośredniego i zapośredniczonego wyróżniłam również poradnictwo nieeksperckie jako rodzaj poradnictwa również obecnego w historiach narratorek i narratorów. Zwróciłam także uwagę na ocenę jakości uzyskiwanych porad, jakiej w swoich historiach dokonują rodzice.

Zanim jednak przedstawię analizę źródeł czerpania informacji, chciałabym podkreślić, że nie dla wszystkich rozmówców proces zdobywania informacji był oczywisty – niektórzy z rodziców mogli nie zdawać sobie sprawy z tego, że stawiając czoła problemom z mową ich dzieci, stają się uczestnikami nieformalnej edukacji. Na tym właśnie polega nieuświadomiony charakter uczenia się, o którym pisał Peter Jarvis, opisując formę nierefleksyjnego uczenia się[788], które zachodzi w codziennych sytuacjach, gdzie jednostka zdobywa wiedzę bez większego, celowego wysiłku oraz bez świadomej refleksji na temat procesu uczenia się. Takim przykładem jest Mama Franka, która dzieli się historią sprzed dekady. Zapytana o źródła, w których poszukiwała informacji, odpowiedziała krótko: *Wszędzie*, aby następnie doprecyzować: *No, Internet i książka jedna była*, jednak nie potrafiła wskazać tytułu tej książki. W wywiadzie narracyjno-biograficznym odniosła się do konsultacji z pediatrą, rozmów ze znajomymi, krewnymi i konsultacji z logopedą przedszkolnym, jednak wynikło to z przebiegu narracji i odtwarzania historii aniżeli z uświadomionego opisu własnego rozwoju.

---

[786] Zob. M. Czerw-Bajer, *Edukacyjny wymiar poradnictwa zapośredniczonego*, [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, (red.) D. Kukla, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011, zob. D. Zielińska-Pękał, *Człowiek dorosły w zapośredniczonym dyskursie poradniczym*, „Dyskursy Młodych Andragogów" 2010, nr 11, zob. D. Zielińska-Pękał, *Poradnictwo a świat mediów, czyli o poradnictwie zapośredniczonym*, [w:] *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu*, (red.) A. Kargulowa, PWN Warszawa 2009.

[787] Bogusław Śliwerski odnosił się do poradników i książek, jednak współcześnie można odnieść te słowa do wiedzy skumulowanej w Internecie. Zob. B. Śliwerski, *Potoczna wiedza pedagogiczna w popularnym piśmiennictwie poradnikowym*, „Studia Poradoznawcze" 2015, nr 4, s. 17.

[788] Zob. P. Jarvis, cyt. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie…*, s. 104.

Poradnictwo zapośredniczone, a więc rodzaj poradnictwa odbywającego się za pośrednictwem innych źródeł kontaktu niż osobiste spotkanie w bliskiej przestrzeni[789], to pierwsze źródło szukania informacji: rodzice, którzy udzielili wywiadów, wielokrotnie wspominają o poszukiwaniu informacji w Internecie, w mediach społecznościowych – czy to na forach dla rodziców, czy na profilach specjalistek lub innych rodziców. Niektórzy z nich wspominali książki o charakterze poradnikowym[790]. Wyróżniłam źródła, które wymienili narratorzy w wywiadach narracyjnych oraz zapisałam, kto z czego korzystał, aby móc określić, gdzie najczęściej rodzice poszukują informacji, zdobywając wiedzę i umiejętności.

Poszukiwanie informacji w Internecie

Z tego rozwiązania skorzystali wszyscy rodzice, którzy podzielili się swoją historią. Zwracają oni uwagę na fakt, że poszukiwanie odpowiedzi na nurtujące ich pytania odbywa się intuicyjnie, samoczynnie: *Pierwsze co, to słyszymy jakąś diagnozę, no pierwsze, co wracamy do domu i odpalamy komputer, odpalamy i szukamy jakiejś tam diagnozy* (Mama Jarka). Podobnie dla Mamy Mieszka Internet jest „standardowym" źródłem, intuicyjnym, z którego czerpie wiele informacji. Zauważa: *Myślę, że takim standardowym źródłem jest Internet. Przeszukiwanie czeluści, wszystkich stron, sprawdzanie. Więc wszędzie informacje, jakie są, zaburzenia słuchu. Niedosłuch, jakaś niepełnosprawność. Bo jakby to wskazuje nam tylko na jedno, jeśli nie mamy żadnej reakcji przede wszystkim. Tak że tutaj to było główne źródło wiedzy. No później różne publikacje, artykuły, książki.*

Warto zauważyć, że Mama Mieszka jako logopedka już na starcie pozycjonuje się jako matka z większym zasobem wiedzy, więc jej relacja o poszukiwaniu informacji jest bardziej rzeczowa, merytoryczna. Zasób ten jednak nie powoduje, że ma gotowy plan działania, lecz – podobnie jak inni rodzice, którzy zdecydowali się na udzielenie wywiadu – poszukuje najlepszego sposobu, który może pomóc dziecku, wykorzystując różnego rodzaju metody i techniki pracy z dzieckiem, jak sama mówi – bombardując dziecko stymulacją rozwoju mowy.

Inni rodzice korzystali z wyszukiwarki Google, stron internetowych, for internetowych, a także mediów społecznościowych i obecnych w nich rolek. Zwracają jednak zgodnie uwagę

[789] Zob. M. Czerw-Bajer, *Edukacyjny wymiar…*, s. 180–195.
[790] Zob. tamże, s. 188–189.

na problem z oddzieleniem wartościowych wypowiedzi od chaosu informacyjnego, jaki znajduje się w Internecie. Niektórzy, tak jak Mama Ignacego, wspominali o trudności z odnalezieniem właściwych wskazówek, inni – tak jak Mama Hani i Zosi, mieli spostrzeżenia na temat braku pewności co do sposobu wykorzystywania znalezionych informacji. Mama Hani i Zosi tak mówi o własnych spostrzeżeniach na ten temat: *Wszystkiego szukałam w Internecie, albo kupowałam sobie jakieś książki, żeby mniej więcej wiedzieć, z czym to ugryźć, ale to też nie było takie do końca, bo nie można było z tych książek ani z tego Internetu do końca wyczytać i zobaczyć, jak to dokładnie powinien ten język się układać, jak to powinno przebiegać. Więc coś żeśmy sobie tam ćwiczyli po swojemu, bo nie było takiej stricte, takiej konkretnej porady. To ma się układać tak, ten język ma być tak, a te ząbki mają być tak, a jeszcze uśmiech ma być inaczej. No więc chyba najbardziej w tamtym czasie był ten Internet*. Poszukiwanie informacji w Internecie było dla kobiety jak błądzenie po omacku, wykonywała różne ćwiczenia, podejmowała próby, ale nie była w pełni przekonana co do ich skuteczności.

Rodzice w swoich narracjach często podkreślają dualizm informacji znajdywanych w Internecie. Dla przykładu, Mama Franka zwróciła uwagę na to uwagę w ten sposób: *Z jednej strony to jest super, bo [rodzice] szukają i chcą coś zmienić, a z drugiej strony jest tyle bzdur w Internecie, że nie wiadomo, czemu wierzyć i co wybrać jako swój kierunek.* Nierzetelne informacje dostępne w przestrzeni internetowej mogą konfundować, niepokoić, a rodzic – zamiast otrzymać odpowiedzi na nurtujące go pytania – pozostaje z mętlikiem w głowie. Podobne spostrzeżenia ma Mama Janeczki: *W Internecie jest dużo informacji, za dużo. I już wspomniałam, że dobrze jest mieć sito, które to przesiewa i tam są rzeczy fajne, które są bardzo pomocne, i rzeczy, które mogą zrobić dużą krzywdę*.

Mama Natana *zdecydowanie* negatywnie wypowiada się o poszukiwaniu informacji w Internecie, w szczególności kiedy człowiek jest pełen lęków i obaw o całościowy rozwój swojego dziecka: *Nie polecam, bo pierwsze to było autyzm głównie, gdzieś tam wszystko wokół tego autyzmu się kręciło, więc ja gdzieś tak od początku nastawiłam się w kierunku tego autyzmu.* Negatywnie oceniane jest również poszukiwanie informacji na forach dyskusyjnych, o których wspominały Mama Krzysia, Mama Arka, Mama Tomka, lecz nie uzyskały tam dostatecznego wsparcia.

To, na co zwracają uwagę narratorki w przytoczonych wypowiedziach, to przede wszystkim szum informacyjny, w których kobiety próbują odnaleźć wartościowe dla siebie informacje. Przywołam tu analizę złożoności motywacji skłaniającej kobiety do aktywności na forach internetowych zarówno z poziomu nieprofesjonalnych doradczyń, jak i odbiorczyń tych treści, której dokonała Magdalena Dorociak. Osoby, które udzielały się na forach, miały potrzebę dzielenia się własnym doświadczeniem, poszukiwały poczucia sprawczości oraz przejawiały tym zachowaniem swoistą kompensację niezaspokojonych potrzeb w życiu realnym, co stanowiło swoistą przeciwwagę dla poczucia niedocenienia i braku samorealizacji. Z kolei odbiorczynie treści na tych forach internetowych korzystały z nich w celu szybkiego poszukiwania rozwiązania problemu, emocjonalnego wsparcia osób o podobnych doświadczeniach życiowych oraz alternatywnego źródła wsparcia[791]. Autorka wiąże to zjawisko z *przenoszeniem realnej jakości życia społecznego na grunt wirtualny, tworzeniem się internetowych społeczności, a także postępującymi zmianami w postrzeganiu pomocy psychologicznej zarówno w jej formalnym, jak i nieformalnym wymiarze przez odbiorców treści poradniczych*[792]. W artykule z 2015 roku Magdalena Dorociak zauważyła, że pomoc nieprofesjonalna zyskuje na znaczeniu wtedy, kiedy profesjonalne formy pomocy okazują się niewystarczające lub skorzystanie z nich jest niemożliwe[793]. W przypadku analizowanych wypowiedzi warto zauważyć, że korzystanie z form zapośredniczonych (w tym poradnictwa nieprofesjonalnego) jest pierwszym krokiem w poszukiwaniu odpowiedzi, poprzedzającym skorzystanie z pomocy profesjonalnej.

Obserwowanie kont na Facebooku lub Instagramie

Z tego rozwiązania skorzystały Mama Krzysia, Mama Jarka, Mama Krysi, Mama Michała, Mama Janeczki, Mama Mieszka, Mama Tadeusza i Martyny, Mama Asi, Mama Arka. Kobiety podkreślały, że poszukiwały tam praktycznego wsparcia, którego potrzebowały w obliczu problemu, z jakim się zetknęły. Mówiły: *Też obserwowałam różne konta, bo zanim my zdiagnozowaliśmy Krzysia, to mi jego zachowanie nie dawało spokoju* (Mama Krzysia). *Zaczęłam korzystać z Internetu z Instagrama, zaczęłam wyszukiwać,*

[791] Zob. M. Dorociak, *Poradnicze praktyki w wirtualnej przestrzeni*, „Dyskursy Młodych Andragogów" 2015, nr 16.
[792] Tamże, s. 147.
[793] Zob. tamże.

znalazłam taki fajny profil Mówimy, pani, która tam się zagłębiła (Mama Jarka). *Na Facebooku obserwuję tam dwie takie panie, które prowadzą logopedie. No i one zamieszczają jakieś różne filmiki... (...) Jedną panią logopedą jest Justyna Wolak. Wiem, że ona jest gdzieś z okolic Lublina chyba, a drugi gabinet logopedyczny nazywa się Prologos i taki jest też ten profil na Facebooku, ale nie pamiętam, jak ta pani logopedka się nazywa* (Mama Krysi). *No i gdzieś tam po tych wszystkich forach poczytałam, po różnych publikacjach, gdzieś tam. (...). Zaczęłam obserwować różnych logopedów. (...) Profil Buba Gada, o! Kiedyś się nazywała ta pani logopedka, Zając się nazywa, ale nie mam imienia teraz. To właśnie od niej zaczęłam (...). Na pewno ta Buba Gada, o, to mi dała największą wiedzę tego wszystkiego na temat słownictwa i wady wymowy i opóźnienia wymowy dziecka* (Mama Tadeusza i Martyny).

Ostatnia cytowana mama jest entuzjastką korzystania z porad dostępnych w Internecie. Od momentu zaobserwowania trudności poszukuje inspiracji głównie w mediach społecznościowych i na podstawie zdobytych informacji podejmuje decyzje odnośnie do dalszych ćwiczeń i diagnostyki własnych dzieci.

Obserwowanie profili logopedów jest jedną z form poradnictwa zapośredniczonego[794]: stwarza możliwość skorzystania z profesjonalnych informacji w dowolnym miejscu i czasie, jest to rozwiązanie bezpłatne, daje (pozorną?) możliwość skontaktowania się z obserwowanym specjalistą, zapewnia anonimowość i poczucie bezpieczeństwa. Taka forma nie zastępuje jednak bezpośredniego kontaktu ze specjalistą, który mógłby dopasować poradę do aktualnych potrzeb dziecka z trudnościami w mowie.

Korzystanie ze specjalistycznych książek

Po to dość tradycyjne wsparcie sięgają Mama Franka, Mama Krzysia, Mama Jarka, Mama Ignacego, Mama Michała, Mama Mieszka, Mama Hani i Zosi, Mama Adama. Mówią o tym jako o dodatkowych miejscach, w których dowiadują się nowych informacji: *Też oczywiście korzystałam z książek* (Mama Krzysia). *Trochę w książki poszłam, żeby jakąś tam*

[794] Wiele różnych form zapośredniczenia wymienia Violetta Drabik-Podgórna w swoim artykule brak tam jednak ujęcia mediów społecznościowych jako jednej z form zapośredniczenia (w roku wydania artykułu media społecznościowe nie były jeszcze elementem codzienności), zob. V. Drabik-Podgórna, *Cyberporadnictwo czy postporadnictwo – dokąd zaprowadzi nas wirtualny doradca?*, [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, (red.) M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

wiedzę z książek (...), ale to przy takim dziecku jak mój Jarek, ja żeby sama osobiście, żeby z książki coś w dłuższe jakieś prace się wziąć, zagłębić, ja muszę mieć takie skupienie, ciszę (Mama Jarka). *Ja później poszłam w książki bardziej w te już spektrum, no a tam też jest oczywiście cały dział zaburzenia mowy, więc ogólnie to, ale to jako część analizowania jakby sprawy autyzmu, sprawy spektrum (...). Czytałam też bardzo dużo o oddychaniu, o jego postawie, przy tym, że on jest ma obniżone napięcie, to wszystko przecież ze sobą współgra* (Mama Adama).

Oprócz informacji wyszukiwanych w Internecie Mama Mieszka korzysta z dużej liczby różnych publikacji książkowych. O liczbie zamawianych książek opowiada w żartobliwym tonie: *No to mój mąż się śmiał, że ustawimy kiedyś paczkomat pod domem bezpośrednio no jakby (...) każda publikacja, która się pojawia, ląduje u nas.*

Oglądanie filmów instruktażowych na YouTube

Z tego rozwiązania korzystały Mama Krzysia i Mama Krysi, poszukując nagranych ćwiczeń, które później będą mogły odtworzyć podczas ćwiczeń z własnymi dziećmi: *Tak, jeśli chodzi o to, to ja też oglądam filmiki na YouTube, bo też ja blisko współpracuję z tymi paniami, które są teraz w tym przedszkolu i one mi polecają* (Mama Krzysia). *Szukałam jakichś właśnie ćwiczeń na wywołanie tej głoski „r" i tam znalazłam takie właśnie ćwiczenia po prostu typowo pokazane na YouTubie, które jakby przygotowują te mięśnie, ust i ćwiczenia na ten język* (Mama Krysi).

Krytyczne zdanie o filmach, które są włączane dzieciom, ma Mama Janeczki. Sama nie korzysta z takiej formy, dostrzega jednak ich negatywny wpływ ponad korzyściami: *Wiele rodziców próbuje pomóc dzieciom poprzez jakieś filmiki w Internecie. Takie krótkie, instruktażowe, bajkowe, niebajkowe, że ma to dzieciom pomóc o nauka, na przykład literek, czegokolwiek słów, poprzez oglądanie bajek czy jakichś filmików, bądź muzyka. Tylko ja mam wrażenie, że teraz to nie są zazwyczaj dobre filmiki ani dobra muzyka, bo to jest za dużo bodźców i raz, że te obrazy zazwyczaj są krzykliwe albo się zmieniają bardzo szybko i kolory nie są stonowane, a muzyka nie jest muzyką, tylko zazwyczaj jest jakąś elektroniczną, taką dziwną tworem. To mi przychodzi na myśl, bo widzę, że bardzo wielu rodziców mimo wszystko puszcza takie rzeczy dzieciom.* Wypowiedziane słowa są zwerbalizowaniem głębokich refleksji na temat destrukcyjnego wpływu nowoczesnych technologii na prawidłowe

funkcjonowanie układu nerwowego, o czym w swoich publikacjach pisał na przykład M. Spitzer[795]. Mama Janeczki posiada wiedzę w tym temacie i dzieli się nią, porównując własne działania ze szkodliwymi działaniami innych rodziców, dzięki czemu jej zachowania w tej akurat wypowiedzi nabierają większej wartości, ponieważ wspierają dziecko w jego rozwoju. Pokazuje to również świadomość, z jaką kobieta dobiera swoim dzieciom rodzaj stymulacji, wspierając ich całościowy rozwój, ale wskazuje również na refleksyjność wynikającą z prowadzonej narracji.

Słuchanie podcastów

Mama Jarka jest jedyną z badanych osób, która korzystała z tej formy zdobywania wiedzy. Podcasty są rozmowami na określony temat, są subiektywne – zawierają przekaz autorów, opis ich emocji, doświadczeń. Słuchanie podcastów ma więc charakter uczenia się z biografii/narracji innych osób, co osoba słuchająca przenosi na własne doświadczenia. Mama Jarka mówi o tym: *No jak się ma takie dziecko, to jest ta edukacja potrzebna, że chętnie na przykład właśnie nieraz, jak jakieś tam są podcasty do przesłuchania czy coś, no jak mi tam nieraz czy siostra podeśle, czy ten, że wart przesłuchania, coś jest to, to często sobie znajduję już teraz tak dla siebie, żeby właśnie coś się zagłębić w temat.* Mówi o podcastach jednak ogólnie, bez zagłębiania się w szczegóły.

Warto zauważyć, że gdy mowa o poradnictwie zapośredniczonym współcześnie, chodzi przede wszystkim o zapośredniczenie w Internecie i mediach społecznościowych, ponieważ z „tradycyjnych" form zapośredniczenia rozumianych jako książki i poradniki korzysta niewiele osób. To „wirtualne" zapośredniczenie można odnieść do zjawiska nazwanego przez Alicję Kargulową „poradnictwem w społecznościach"[796]. Jest to forma poradnictwa zdecentralizowanego, skupiająca się wokół określonego problemu. Jak zauważa Alicja Kargulowa, doświadczenie problemu przez członków społeczności w pierwszej kolejności powoduje, że próbują sobie oni sami z nim poradzić, nie prosząc nikogo o pomoc; następnie dostrzegają one inne osoby, które mają podobne doświadczenia, aby podzielić się własnymi refleksjami na ten temat. Ostatecznie powstająca społeczność staje się tworem,

[795] Zob. M. Spitzer, *Cyfrowa demencja*, Dobra Literatura, Warszawa 2013, zob. M. Spitzer, *Epidemia smartfonów*, Dobra Literatura, Warszawa 2022.
[796] Zob. A. Kargulowa, *Poradnictwo od nowa…*, s. 272–273.

wewnątrz którego osoby radzą sobie wzajemnie, próbując rozwiązywać problemy[797]. Jak pisze Alicja Kargulowa: *emergentna poradnicza praktyka jest wytworem rezonansu społecznego, realizuje się poprzez niepowtarzalną, specyficzną aurę, którą wytarza wspierająca się społeczność*[798]. Przysłuchując się jednak głosom rodziców, należy zauważyć, że w ich przypadku owa emergencja nie wzbudziła zaufania, lecz ostrożność, niepewność, dystans, czasem lęk. Rodzice są przepełnieni emocjami, które będą omawiane w kolejnych ujęciach problemowych, warto jednak zaznaczyć ten motyw. Brak mowy lub mowa rozwijająca się w nienormatywny sposób nie jest jedynym objawem zaburzeń ze spektrum autyzmu u dziecka[799], ale jest to wątek się ponawiający. Rodzice wyznają, że wyszukiwanie w Internecie haseł związanych z zagadnieniem „moje dziecko nie mówi" najczęściej wiąże się właśnie z odpowiedziami nawiązującymi do całościowych zaburzeń rozwojowych[800]. Rodzice zwykle nie mają doświadczenia z tym zaburzeniem, stąd lęk przed nieznanym wyzwaniem, który staje się, podobnie jak w przypadku wcześniej cytowanych rodziców, kluczowym momentem rozpoczynającym edukację nieformalną.

Poradnictwo bezpośrednie

Narratorki i narratorzy wielokrotnie podkreślali fakt korzystania z pomocy logopedycznej w różnych miejscach, wskazując na:

– logopedę w przedszkolu lub logopedę w szkole (logopeda oświatowy)[801],

[797] Zob. tamże.
[798] Tamże, s. 273.
[799] W klasyfikacji ICD-10 trudności w zakresie komunikowania się oraz nawiązywania interakcji społecznych są wymienione jako cechy charakterystyczne dla autyzmu dziecięcego (F84.0). Zob. *Childhood autism*, https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F84.0 [dostęp online: 26.08.2025].
[800] Kierowana ciekawością 26 maja 2025 roku przeprowadziłam analizę 13 łatwo dostępnych stron internetowych zawierających hasło *moje dziecko nie mówi*, zaproponowanych przez wyszukiwarkę Google. Co ciekawe, 7 z nich zawierało odpowiedzi wiążące trudności w budowaniu systemu językowego ze spektrum autyzmu. Pozostałe strony internetowe wymieniały również inne czynniki trudności w rozwoju mowy, takie jak niedosłuch, brak stymulacji czy wady aparatu mowy.
[801] Zmiany wprowadzone w przepisach z 2022 roku ustanawiają standardy zatrudniania nauczycieli specjalistów w placówkach oświatowych, określają minimalną liczbę etatów specjalistów w zależności od liczby uczniów w placówce, co przełożyło się na obecność logopedy w prawie każdej placówce oświatowej (przepisy nie nakładają bezwzględnego obowiązku zatrudnienia logopedy w każdej placówce). Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. oraz art. 42d ustawy Karta Nauczyciela, https://dziennikustaw.gov.pl/D2022000161001.pdf [dostęp online: 24.08.2025]. Według aktualnych przepisów zajęcia logopedyczne powinny być prowadzone indywidualnie w przypadku dzieci objętych wczesnym wspomaganiem rozwoju lub kształceniem specjalnym lub grupowo dla dzieci posiadających opinię z poradni psychologiczno-pedagogicznej oraz zakwalifikowanych do terapii logopedycznej przez

- logopedę w poradni zdrowia (logopeda na NFZ)[802],
- logopedę w poradni psychologiczno-pedagogicznej[803],
- logopedę świadczącego odpłatne usługi (w gabinecie logopedycznym lub dojeżdżającego do domu)[804].

Przeprowadzone wywiady dostarczyły informacji o zróżnicowanej jakości, dostępności oraz ocenie tych usług. Warto zauważyć, że wszyscy z narratorów i narratorek mieli bezpośredni kontakt z logopedą i z takimi indywidualnymi spotkaniami o charakterze poradniczym porównywano wcześniejsze doświadczenia z zajęciami logopedycznymi. Bezpośrednie konsultacje miały wartościowy charakter, co przedstawiały mamy w swoich wypowiedziach: *Najwięcej z tego wszystkiego dały mi rozmowy z logopedami, gdzie ja mogłam zadać to pytanie, skierowane, dostać odpowiedź, wdać się w dyskusję* (Mama Krzysia). *Trafiliśmy do fajnej pani logopedy, która jest neurologopedą, jest tam jakimiś tymi terapiami w przedszkolu, pracuje terapeutycznym dodatkowo, więc ma też kontakt z różnymi rodzajami dzieci* (Mama Jarka). W narracjach rodzice podkreślają możliwość zadawania pytań, poradzenia się w konkretnej sprawie. W odniesieniu do tych informacji można zauważyć, że dla rodziców możliwość nawiązania relacji, stworzenia przestrzeni do wymiany informacji, bezpośredniej rozmowy z logopedą ma bardzo dużą wartość – jest to również główny problem, który rodzice wskazują wśród wad placówek oświatowych. Zajęcia grupowe, w których rodzic nie ma możliwości uczestniczenia z uwagi na porę ich organizowania, utrudniony kontakt ze specjalistą z uwagi na godziny pracy lub brak komunikacji z logopedą to główne wady, na jakie zwracali uwagę rodzice, choć należy

logopedę pracującego w danej placówce, gdzie kwalifikacja odbywa się na podstawie przeprowadzenia badań przesiewowych.

[802] Zwany również logopedą z poradni zdrowia, przyjmuje w gabinecie logopedycznym przy gabinetach specjalistycznych w ośrodkach zdrowia. To logopeda, który pracuje z każdym pacjentem – od narodzin aż do śmierci.

[803] To najczęściej członek komisji orzekającej w kierunku przyznawania opinii dotyczącej wczesnego wspomagania rozwoju dziecka lub kształcenia specjalnego. Choć zgodnie z przeznaczeniem instytucji powinny również odbywać się tam zajęcia logopedyczne, to żaden z moich rozmówców nie wymienił tej instytucji w aspekcie regularnie otrzymywanego wsparcia, a spotkania były prowadzone wyłącznie w celu wydania opinii logopedycznej.

[804] Kategoria ta dotyczy zarówno prywatnych gabinetów logopedycznych, komercyjnych centrów terapeutycznych, jak i logopedów świadczących odpłatnie wizyty domowe w ramach własnej działalności.

podkreślić, że były wypowiedzi również rodziców zadowolonych z efektów pracy oraz sposobów komunikowania się logopedy z rodzicem[805].

Rodzice, którzy mają doświadczenie z terapią logopedyczną organizowaną w ramach funduszu zdrowia, również zauważają brak możliwości uczestniczenia rodzica w zajęciach oraz brak wystarczającej komunikacji ze strony specjalisty, o czym mówiła Mama Hani i Zosi: *Wizyty u pani logopedy na NFZ polegały na tym, że ja oddawałam dziecko, pani tam ćwiczyła, dziecko wychodziło i ja tak do końca nie miałam informacji, co jeszcze ćwiczyć w domu.* Inni rodzice, na przykład Mama Asi lub Tata Kai, zwracają uwagę na niedostępność specjalistów, długi czas oczekiwania oraz ograniczoną liczbę wizyt w ramach świadczenia.

Korzystnie natomiast są oceniane przez rodziców wizyty prywatne, w czasie których jest możliwość bezpośredniego spotkania, aktywnego zaangażowania rodzica w sam proces terapeutyczny jego dziecka. Przekłada się to na dużo większą szansę na zaistnienie relacji terapeutycznej między rodzicem a logopedą, podobnie jak dzieje się to w sytuacji poradniczej, gdzie docenia się partnerskość w relacji, budowanie zaufania, współpraca i wspólne zaangażowanie, indywidualizacja podejmowanych działań oraz przestrzeń na dialog[806]. Rodzice, którzy opowiadali o własnych doświadczeniach w tym obszarze, podkreślali umiejętność dopasowania logopedy do indywidualnych potrzeb dziecka, o czym wspominała Mama Michała: *Jeżeli chodzi o zalecenia od logopedy, to dostaliśmy konkrety. I to jest jakby tutaj… To spełniało moje oczekiwania. Obaw żadnych nie miałam, bo zaufanie mam duże do specjalistów, z którymi się spotykałam i widuję. Ale oczekiwania, no to one są tutaj jakby zależne z charakterem, temperamentem i Michałem. Że tutaj jakby po jego stronie bardziej jakby kwestia tego, żeby to zadziałało, żeby on chciał pracować. Ale nie kwestia samych jakby wskazówek. Bo to, co dostaliśmy, to dostaliśmy wypisane konkrety, do których się dostosowujemy.*

---

[805] Przykładem takiej wypowiedzi są słowa Mamy Arka, która była bardzo zadowolona ze wsparcia, jakie uzyskała w przedszkolu, mówi: *Jeśli chodzi o instytucje właśnie przedszkolne, akurat tam to przedszkole, gdzie Arek chodzi, no to od razu bez problemu, że naciskało na to. Nauczycielki tak samo naciskają na to, żeby on tam działał w tym kierunku. I jeszcze ma kształcenie specjalne, mu załatwiłam, więc też pod tym względem też mnie namówiły panie, bo ja nie wiedziałam, że nawet takie coś może być.* Kobieta docenia zaangażowanie kadry przedszkola, która zapewniła wsparcie, dostarczyła instrukcji, jak formalnie zaopiekować wsparcie, oraz wsparła matkę chłopca. Drogę wymiany informacji stanowił zeszyt, który był wystarczającą formą kontaktu: *Mamy zeszyt założony i ma ćwiczenia rozpisane, więc jest fajnie, bo nie widzimy się, ale mamy zeszyciki, które sobie tam piszą w wiadomości też.*

[806] Zob. A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 161.

Mama Krzysia doceniła instruktaż wykonywanych ćwiczeń, które logopedka demonstrowała podczas zajęć prowadzonych z dzieckiem: *Ta pani logopeda fajnie bardzo pokazywała nam, jak ćwiczyć, robiła różne ćwiczenia z Krzysiem*.

Mama Tytusa zwróciła uwagę na wartość spotkania twarzą w twarz z logopedą, który na spokojnie ocenił możliwości dziecka i zaproponował rozwiązania. Podsumowała zadowolenie z wizyty, podkreślając jej wartość edukacyjną: *Gdybym nie przyszła do pani [logopedy], to bym tego nie wiedziała.*

Dodatni walor wizyty prywatnej wymienia również Mama Arka, mówiąc: *No, więc byłam w szoku, że on był tutaj, byłam dziesięć minut i on już zaczął mówić inne sylaby, inne literki, że to mimo tego, że ja w domu próbowałam: „Chodź, powiedz na przykład ba, ta, ta", nie, nie było tego, tylko tutaj właśnie zaczął. (...) Było miło. Miło, dużo wskazówek i dużo właśnie, jak pracować z dzieckiem też takich informacji, żeby nie na siłę, a spokojnie, jak nie chce, to tak.*

Sposób rozmowy specjalisty z rodzicem, wykorzystywanie w rozmowie fachowej terminologii bez objaśniania znaczeń wywołuje konsternację i powoduje, że zamiast uzyskać informacje bezpośrednio podczas porady u osoby, do której po poradę się przyszło, rodzic i tak w konsekwencji poszukuje wyjaśnienia terminów, co generuje kolejne emocje. Pojawia się tu jeszcze jeden problem, który poruszony jest także przez innych rodziców, mianowicie emocjonalne i psychiczne obciążenie rodziców, którzy czują się odpowiedzialni za swoje dzieci.

Tata Przemka zwrócił uwagę na aspekt finansowy takiego rozwiązania, co może być dla wielu rodziców kryterium niedostępności, jednak on sam mówi: *Ja żyję w bańce takiej, że przepraszam, że tak powiem, ale pójdę i stać mnie na zapłacenie za tą wizytę, no po prostu tak to jest.* Finanse nie są dla mężczyzny problemem, wobec czego korzysta on z łatwych rozwiązań.

Tata Przemka podkreślił w swojej wypowiedzi ogromne zaufanie do specjalistów, co ma swoje ukorzenienie w modelu wychowania, o czym sam wspominał: *To jest coś, czego nauczył mnie mój ojciec, on był lekarzem weterynarii i zawsze mówił: „Wiesz, synu, dobrze jest, żeby lekarz weterynarii leczył zwierzęta, mechanik naprawiał samochód, a jak będziesz chciał dom budować, to dobrze, żeby ci go wybudował budowlaniec".*

W postawie mężczyzny widać przekonanie o konieczności korzystania z pomocy specjalistów, stąd też trudność z uzyskaniem od niego bezpośredniej odpowiedzi na pytania o jego doświadczenia z dotychczasowym poszukiwaniem informacji. Jak sam zaznaczył: *Nie, to ja szczerze wiem, ja zostawiłem tę sprawę żonie, a to już w sumie było łatwo, ponieważ no ona już przeszła przez tę procedurę przy Idze, więc ona już to wszystko wiedziała.* Widoczne jest tu przerzucenie odpowiedzialności za procesy związane z rozwojem dzieci na ich matkę, oddelegowanie zadań i pozostawienie siebie w roli szofera, którego zadaniem jest zabezpieczenie logistyki dnia codziennego, co owszem, przyczynia się pośrednio do wspierania rozwoju dziecka, jednak bez większego zaangażowania emocjonalnego w sam proces własnej edukacji nieformalnej. Dystansowanie się do tematu w rozmowie wcale nie oznacza, że proces edukacji nieformalnej nie występował – wręcz przeciwnie, odbywał się w innej przestrzeni, choć sam proces był w tym przypadku bardziej bierny. Wyróżniająca się jest tutaj postawa rodzica delegującego zadania, dystansującego się w stosunku do napotkanej trudności. To ciekawe zjawisko, zważając, że na początku rozmowy mężczyzna podkreślał swoją aktywność poprzez przejęcie odpowiedzialności za terapię syna, mówiąc: *Stwierdziłem, że biorę takie wyzwanie na siebie, że Przemek zostanie przez rok ze mną, no i że wszystkie rzeczy spróbujemy, które są do naprostowania poprostować*[807].

Poradnictwo nieeksperckie

To jeszcze jeden wątek, który pojawia się w wypowiedziach osób biorących udział w badaniu. Nazywane poradnictwem potocznym, poradnictwem nieprofesjonalnym czy też poradnictwem nieformalnym lub też wsparciem społecznym[808], poradnictwo nieeksperckie jest zjawiskiem powszechnym, stanowiącym element sieci wsparcia społecznego. To niezwykle ważny obszar wsparcia rodziców, którzy z jednej strony cenią sobie porady eksperckie, ale z drugiej doceniają perspektywę kogoś, kto już przez to przeszedł, kto już

[807] Postawę tę analizowałam przy okazji powodów rozpoczęcia poszukiwania informacji.

[808] O wsparciu społecznym pisze Izabella Gałuszka w artykule *Wsparcie społeczne w ocenie rodziny dziecka z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, analizując wsparcie uzyskiwane od osób najbliższych. Za H. Sęk i R. Cieślak przywołuje wsparcie informacyjne, które może być udzielane zarówno przez profesjonalistów udzielających wyjaśnień i porad, jak i *dzielenie się własnymi doświadczeniami i skutecznymi rozwiązaniami możliwych problemów przez osoby, które przeżywały podobne sytuacje. Rady takie są wiarygodne, choć nie mają znaczenia profesjonalnego poradnictwa.* I. Gałuszka, *Wsparcie społeczne w ocenie rodziny dziecka z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej" 2021, nr 39, s. 176.

doświadczył podobnej sytuacji. Nieprofesjonalne poradnictwo może być zarówno wartościowe (wtedy kiedy opiera się na sprawdzonych doświadczeniach, dotyczy wsparcia emocjonalnego), jak i szkodliwe (wtedy gdy zawiera nieprawdziwe informacje, uniwersalizuje doświadczenia indywidualne). Takie nieformalne sieci wsparcia, rozumiane jako źródło uzyskiwania informacji przez matki, które udzieliły wywiadu, są równie istotnym źródłem informacji jak poradnictwo logopedyczne w formie bezpośredniej lub zapośredniczonej. Poniżej kilka wypowiedzi, które zawierają zarówno komentarz dotyczący wartościowego wsparcia środowiska, jak i tego szkodliwego aspektu.

Narratorzy i narratorki podkreślali obecność w ich historiach wymiany doświadczeń z innymi rodzicami, o czym mówili: *W gronie znajomych tam, na przykład jak ktoś miał z dziećmi problem, na przykład ktoś tam ma autystę, to tam na przykład ja wypytywałam też znajomych, jak wyście to tam wszystko wydeptywali, jak to wyglądało, gdzie żeście szli po pomoc* (Mama Jarka). *No ostatnio na urodzinkach jednego dziecka o tym rozmawialiśmy i też właśnie to jest bardziej na takiej zasadzie porównywania, ewentualnie, co u was pomogło, co u nas pomogło i też te dzieciaczki, potem jak rodzice pracują, jak ich zachęcają* (Mama Krzysia). *To nam pomogło. Więc to też, moja znajoma mi też, podrzucała różne linki. Wymieniałyśmy się doświadczeniami, ze względu na to, że też ma dziecko, które jest wcześniakiem. I jakby szukałyśmy. Ona chyba nawet bardziej szukała. I ona mi dużo rzeczy podrzucała, w związku z czym ja już nie musiałam szukać* (Mama Janeczki). *Też rozmawiałam z innymi mamami* (Mama Julii i Antka). *Natomiast pytając też znajomych, znajomych z ich doświadczenia, bo obracamy się w takim kręgu, gdzie są gdzieś dzieci w tym wieku, no i metodą prób i błędów szukaliśmy i tak w sumie też tak wiemy tutaj* (Mama Asi).

Opisane zjawisko nawiązuje do wspomnianego już przy okazji poradnictwa internetowego „poradnictwa w społecznościach" A. Kargulowej[809]. Zupełnie inaczej niż we wcześniej analizowanej sytuacji, tym razem „realna" społeczność radząca sobie w sposób emergentny, dzieląca się spostrzeżeniami, doświadczeniami jest dla poszukujących rodziców wsparciem.

Podzielenie się historią powoduje u rodziców, którzy doświadczają trudności, uczucie zrzucenia ciężaru. Wysłuchanie historii drugiego człowieka, który jest w podobnej sytuacji,

[809] Zob. A. Kargulowa, *Poradnictwo od nowa…*, s. 272–273.

pozwala częściowo oswoić problem, z którym rodzic się mierzy. Powoduje to jednak ukierunkowanie, skupienie się na konkretnym zaburzeniu, jak było w przypadku Mamy Natana oraz Mamy Ignacego: *Głównie konsultowałam się z koleżankami, które już miały problemy ze swoimi dziećmi. Pierwsze, co było, to był autyzm. Więc ja od początku nastawiłam się w kierunku tego autyzmu* (Mama Natana).

Jest i druga strona medalu: czasami zamiast zrozumienia rodzice spotykają się z bagatelizowaniem problemu przez znajomych i rodzinę, co jest sprzeczne z ich wewnętrznymi odczuciami. Środowisko, w którym Mama Arka funkcjonuje na co dzień, próbowało ją przekonywać, powtarzając utarte mity, takie jak przekonanie, że chłopcy mówią później lub że dziecko „wyrośnie" z problemu z mową[810]. Podobne odczucie miały Mama Tytusa i Mama Franka: *Bo słyszeliśmy gdzieś w koło, że to się może utrzymywać, że dziecko ma jeszcze czas, żeby się nauczyć, (...) natomiast i rozmawiałam, tak jest, i rozmawiałam z pediatrą, i rozmawiałam ze znajomymi, wiadomo. Tu już wtedy też może czytałam, mówiłam, że nie czytałam, ale faktycznie gdzieś tam do tego Internetu zaglądałam, ale pod takim kątem, że faktycznie dziecko ma prawo się rozwijać i być może zniknie samo* (Mama Tytusa). *Dziadkowie [mówili]: nie, wyrośnie, nie, zostaw to (...). Poczekaj, wyrośnie z tego. To była bzdura, którą mi też powtarzali teście* (Mama Franka).

Mama Jarka poszukuje wsparcia w rodzinie, a konkretnie u swojej siostry, która jest psycholożką, choć ma świadomość, że nie uzyska zbyt wielu przydatnych informacji, to jednak wymienia jej obecność wśród osób, które przyczyniają się do rozwijania jej własnej świadomości w temacie rozwoju własnego dziecka: Ja mam siostrę, która jest psychologiem i ona co prawda nie zajmuje się dziećmi i tak wiadomo, że psychologowie w rodzinie diagnoz nie postawią, tak jak nikt w rodzinie nie lubi tych diagnoz, ale ona bardziej się przy nim

[810] W nawiązaniu do etymologii terminu rozumiem mit jako historię, pogląd uważane za prawdziwe, jeśli służą poparciu praktyk lub stanowisk, nawet jeśli nie są zgodne z prawdą. Zob. B. Krawiec, *Mityczne konteksty współczesnego poradnictwa*, [w:] *Poradnictwo w kulturze indywidualizmu*, (red.) E. Zierkiewicz, V. Drabik-Podgórna, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2010, s. 69–74. Mit pełni różnorakie funkcje, jednak przede wszystkim służy przedstawieniu *w formie łatwej do zniesienia struktury zawiłości życia, wśród których musimy się poruszać* (J. Bruner, *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, Warszawa 1971, s. 55, cyt. za: B. Krawiec, *Mityczne konteksty współczesnego poradnictwa*…, s. 70. W odniesieniu do powtarzanego przez społeczeństwo mitu „chłopcy mówią później" służy przedstawieniu wizji świata uporządkowanego pomimo przeżywanych przez rodzica aktualnych trudności. Przyjęcie, zaakceptowanie takiego mitu uwalnia od wątpliwości i niepewności, z którymi mierzą się rodzice niemówiących lub mało mówiących chłopców.

skłania do jakiegoś ADHD czy czegoś tego typu, bo jest u niego taka pobudliwość bardzo duża, że jak on się na przykład naogląda bajek.

Proces edukacji nieformalnej rodziców wiąże się z korzystaniem z wielu różnych źródeł wiedzy, które cechują się różnym stopniem wiarygodności i zróżnicowanymi formami zaufania. Wyzwaniem dla rodzica staje się więc nie tyle próba poradzenia sobie z problemem, jakim jest trudność w mowie i komunikowaniu się własnego dziecka, ale także selekcja informacji, które spotyka na swojej drodze. Na kanwie problemu osobistego powstaje drugi, związany z uczeniem się przez całe życie: jest nim rozwój krytycznej świadomości i umiejętności weryfikowania prawdy, o którym pisali Zdzisław Ludziejewski i Jan Maciejewski[811]. Z jednej strony dostęp do wielu różnych źródeł wiedzy powinien być ułatwieniem, a drugiej – powoduje jeszcze większe zagubienie i dezorientację, a dotyczy to nie tylko przestrzeni internetowej, ale w ogóle przestrzeni życia. Ciekawym aspektem jest również konfrontacja uzyskanej specjalistycznej porady z opinią społeczną. W nawiązaniu do tego warto przywołać refleksję Daniela Kukli, który wskazuje na pewien paradoks – mimo rozbudowanego systemu profesjonalnego poradnictwa ludzie nadal odczuwają potrzebę legitymizacji swoich decyzji przez osoby z najbliższego otoczenia[812]. Szczególnie problematyczne może być otrzymywanie od specjalistów porad przeczących sobie wzajemnie, co może przełożyć się na brak zaufania w przyszłości, ale również swoiste zawieszenie pomiędzy opinią specjalistyczną a komunikatami otoczenia, co będzie powodowało zagubienie[813]. Chaos informacyjny może powodować niechęć, wstrzymywać

[811] Zob. Z. Ludziejewski, J. Maciejewski, *Globalising educational security threats*…, s. 37–49.

[812] Zob. D. Kukla, *Wstęp*, [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, (red.) D. Kukla, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011, s. 13.

[813] Temat pozbawiania zaufania i godzenia w autorytet naukowy podjął w artykule *Pedagogika (braku) zaufania* Bogusław Śliwerski. Niestety, problem podważania autorytetu i swoistej polaryzacji jest widoczny również w środowisku logopedycznym. Pytanie Śliwerskiego: *Dlaczego wolimy godzić w czyjś naukowo uzasadniony autorytet i pozbawiać daną osobę zaufania?*, odzwierciedla rzeczywistość, w której rodzice dzieci z trudnościami w komunikowaniu się spotykają się ze sprzecznymi komunikatami różnych specjalistów: kiedy jeden zaleci określony sposób terapii, drugi deprecjonuje zalecenia, przyczyniając się do potęgowania u rodzica poczucia zagubienia i bezsilności, podważając jednocześnie zaufanie do całego procesu terapii. Polaryzacja podejść terapeutycznych wśród logopedów przenosi się na relację logopedów z rodzicami pacjentów. Czy jest rozwiązanie? Moim zdaniem jest nim powrót do wartości, jaką jest dobro osoby przychodzącej do logopedy po pomoc. Różnorodność metodologiczna może być siłą terapeutów, o ile będzie przekazywany w sposób spójny, zrozumiały i jasny, a nie będzie polem konfliktu różnych specjalistów. Zob. B. Śliwerski, *Pedagogika (braku) zaufania*, [w:] *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii*, (red.) J. Mandalińska-Michalak, A. Wiłkomirska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020, s. 70.

w podejmowaniu aktywnego działania. Niezwykle przydatne są umiejętności krytycznej oceny źródeł oraz wykorzystywanych informacji, które w tym aspekcie stają się kolejnym edukacyjnym wyzwaniem dla rodzica. Analiza wypowiedzi narratorek i narratorów dotyczących treści odnajdywanych w Internecie może sugerować, że ich postawa prezentuje nieufność, która jest wyrażona napięciem pomiędzy zaufaniem a sceptycyzmem wobec cyfrowych zasobów oraz wirtualnych systemów komunikacji. Podobną postawę można zaobserwować wobec rozmów z członkami rodziny, którzy często bagatelizują problem. Zupełnie inaczej dzieje się wobec informacji zasięganych w gronie znajomych, gdzie narratorzy i narratorki prezentują większą ufność. Najwięcej zaufania wzbudzają bezpośrednie spotkania ze specjalistami, które dają możliwość stworzenia przestrzeni do rozmowy. Owa przestrzeń, tak typowa dla poradnictwa logopedycznego, jest przestrzenią dialogu z logopedą, stwarza warunki do uczenia się incydentalnego rodziców, co stanowi fundamentalny element procesu terapeutycznego dziecka oraz edukacji nieformalnej rodziców.

Proces poradnictwa logopedycznego, choć formalnie koncentruje się na dziecku i jego trudnościach, w praktyce obejmuje również edukację nieformalną rodziców. Są oni nie tylko świadkami terapii logopedycznej, ale przede wszystkim jej uczestnikami, którzy podlegają nieustającej, choć często niezauważalnej przez nich edukacji. Jak zauważył Peter Jarvis, uczenie się dorosłych jest procesem transformacji doświadczenia w wiedzę, umiejętności, postawy, wartości i przekonania[814]. Doświadczenie rodziców w zakresie uczestnictwa w procesie edukacji nieformalnej jest dla nich dychotomiczne – z jednej strony rodzice wyrażają chęć pomocy własnemu dziecku, to przecież jest przyczyną korzystania z poradnictwa logopedycznego, z drugiej strony nie zawsze świadomie wykorzystują otrzymane narzędzia. Niektórzy z rodziców nie są nawet świadomi uczestnictwa w tym procesie, a także faktu, że w procesie poradnictwa logopedycznego zdobywają wiedzę. Przykład stanowi Mama Tomka, która zapytana o ocenę umiejętności i wiedzy zdobytych podczas poradnictwa logopedycznego, próbuje nazywać określone informacje, które zdobyła, lecz nie jest ich pewna, o czym świadczy pytający ton: *Czy na przykład tak dużo się nauczyłam, bo też podpowiadały, jak mam z nim ćwiczyć w domu, jak mam mu pokazać, na*

[814] P. Jarvis, cyt. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie…*, s. 104.

co zwrócić uwagę? Czy na przykład różne, nie wiem, na przykład od logopedy dowiedziałam się o gryzakach logopedycznych na przykład? (...) Jakieś tam, no dużo tego było. Nie mogę powiedzieć, że nic, bo miałam ogromną pomoc. Choć kobiecie trudno jest opowiadać o efektach doświadczeń z edukacją nieformalną, to ostatecznie stwierdza, że czegoś się nauczyła, jednak sama nie jest w stanie sprecyzować, czego dokładnie.

Dla wszystkich rodziców wartościowe są konsultacje specjalistyczne lub – wręcz przeciwnie – niespecjalistyczne wsparcie, które otrzymują od znajomych i bliskich. Wszyscy z narratorów i narratorek wymienili również konsultacje indywidualne z logopedą – a więc sytuacje poradnicze, które były również źródłem wiedzy i umiejętności. Te różnorodne źródła uzyskiwania informacji na temat trudności z mową i komunikowaniem się dzieci dostarczyły różnorodnych propozycji działań. Wybrałam metody i praktyki, o których wspominali rodzice, mówiąc, co okazało się najbardziej skuteczne i przydatne w perspektywie wspierania własnego dziecka.

Jedną z metod edukacji nieformalnej rodziców jest bezpośrednia rozmowa z logopedą, a więc możliwość spotkania na żywo. Mówią o tym Mama Krzysia oraz Mama Julii i Antka: *Najwięcej z tego wszystkiego dały mi rozmowy z logopedami, gdzie ja mogłam zadać to pytanie, skierowane, dostać odpowiedź, dać się w dyskusje* (Mama Krzysia); *Ja już nauczyłam, że jeżeli mnie coś denerwuje, to ja po prostu przychodzę i pytam, co robić. No po prostu. Jakby wtedy uzyskuję odpowiedź na informacje i wszyscy są bardzo zadowoleni* (Mama Julii i Antka). Możliwość bezpośredniego kontaktu oznacza coś więcej niż tylko wymianę informacji: daje szansę rozmowy, wejścia w dialog, dostosowania tematu rozmowy bezpośrednio do potrzeb rodzica, czego nie dają źródła zapośredniczone, takie jak Internet czy literatura. Stworzenie dialogu, wymiany myśli powoduje, że obie strony są aktywnymi uczestnikami procesu edukacyjnego, co może prowadzić do zrozumienia problemów na poziomie intelektualnym, emocjonalnym i pragmatycznym. Bezpośrednia rozmowa ma także walor natychmiastowy, co wydaje się istotną cechą w obliczu doświadczanego przez rodziców niepokoju.

Inną często wskazywaną metodą jest obserwacja specjalistów podczas pracy z dzieckiem. Rodzice chętnie korzystają z takiej możliwości, o czym świadczą poniższe cytaty: *Nawet teraz z tą panią Anitą, z którą Krzyś ćwiczy, raz na kwartał się spotykamy w trójkę i ja patrzę po prostu, jako oni ćwiczą, tak? Więc mogę to potem praktykować* (Mama

Krzysia). *Ona nie ma nic przeciwko temu, jak ja sobie przez tę kamerkę obserwuję, co oni robią, i ja bardzo często obserwuję sobie, siedzę w tym czasie i po prostu patrzę, żeby wiedzieć właśnie, jak ona z nim rozmawia* (Mama Jarka). *Na pewno rozmowa ze specjalistą, którymi pokazywał mi, bo nawet dwa, trzy razy pobyłam w stanie co zapamiętać i widziałam jak. I jakby ten od razu komentarz, który był do tego, dlaczego to należy zrobić tak, a nie inaczej, jeśli będzie inaczej to, co wtedy robić* (Mama Janeczki). Przyglądanie się prowadzonym przez specjalistę zajęciom umożliwia rodzicowi nauczenie się wzorców zachowań stosowanych przez logopedę. Co ważne, dotyczy to nie tylko technik logopedycznych, ale również interakcji z dzieckiem, między innymi mowy ciała, intonacji, sposobu komunikowania się czy przebiegu ćwiczeń i motywowania dziecka do pracy. Spostrzeżenia te można odnieść do teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury[815]. Zgodnie z jej założeniami ludzie uczą się poprzez obserwowanie i naśladowanie autorytetów. Co więcej, refleksja na temat sprawczości podejmowanych działań przekłada się na zwiększenie elastyczności w kolejnych krokach[816].

Dla niektórych rodziców możliwość obserwacji zajęć logopedycznych jest praktyczną formą tego, z czym zapoznali się oni wcześniej, na przykład w mediach społecznościowych. Jest to też inspiracja dla własnych działań oraz zachęta do podejmowania próby pracy z dzieckiem, ułatwia rodzicowi twórcze podejście do tego obszaru. Na konieczność aktywnego zaangażowania rodzica podczas zajęć logopedycznych zwrócił uwagę Tata Kai, mówiąc: *Obecność na zajęciach rodzica jest według mnie obowiązkowa. Nie ma sensu prowadzenie zajęć bez obecności rodzica. Zresztą wiem, że są takie przypadki, bo pani Martyna, która fizycznie pracuje z Kają, no ma przypadki, że i gdzie rodzice trochę uciekają, dziecko oddają, no i mama sobie na halę idzie zakupy robić i za godzinkę przychodzi, nie? Dla mnie to takie zajęcia są bez sensu totalnie…* Ojciec dziewczynki dostrzega w zajęciach źródło inspiracji i zdobywania wiedzy, dlatego nie rozumie zachowań innych rodziców, którzy nie korzystają z takiej możliwości.

Tata Przemka zwrócił uwagę na informację zwrotną od logopedy po zajęciach terapeutycznych: *Ale to też czasami wynikało z informacji zwrotnej, otrzymywanej, czy od*

[815] Zob. Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa 2007.
[816] Zob. E. Wysocka, *Aktualność teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury w procesie uczenia się społecznego uczestnictwa rodzin osób z niepełnosprawnością intelektualną w teatrze*, „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna" 2024, nr 9, s. 554.

niej [logopedki], czy od Przemka, nie? I na przykład: a co tam dzisiaj robiliście, nie? A, robiliśmy to, nie? A jakie trudne słowo, nie? No, na przykład takie, nie? No, no to powiedz, nie? Taka informacja zwrotna była w jego przypadku punktem zaczepienia podczas rozmowy z synem, kiedy mógł nawiązać do przepracowanego materiału i dzięki temu powtarzać trudne słowa, które chłopiec akurat powtarzał na terapii logopedycznej.

Mama Tytusa doceniła możliwość nagrania masażu logopedycznego, który będzie mogła wykonywać w domu: *Mogłam nagrać ten masaż, że już znowu poczynię jakiś kolejny krok do tego, żeby temu dziecku pomóc bardziej.*

Wykonywanie ćwiczeń w domu jest metodą praktycznego uczenia się przez codzienne doświadczanie. Zdobyte podczas obserwacji pracy logopedy lub podczas rozmowy z logopedą informacje pozwalają przekształcić domową przestrzeń w swoiste laboratorium rodzicielskich kompetencji. Daje to możliwość wykorzystania eksperckiej wiedzy poprzez odtworzenie działań lub uzyskanych instrukcji w domowym zaciszu. Korzystają z takich rozwiązań wszyscy rodzice, którzy zdecydowali się na udzielenie wywiadu. Warto również zwrócić uwagę na rodzicielską kreatywność, która pozwala zaadaptować ćwiczenia przy innych dzieciach, co dowodzi szczególnej refleksji na temat możliwości własnych dzieci. Ćwiczenia w domu pozwalają zintegrować je z codziennymi aktywnościami, wpleść je w rytualne czynności, takie jak mycie zębów. Na systematyczność zwracała również uwagę Mama Adama, opowiadając o swojej konsekwentnej pracy z dzieckiem: *Małymi krokami, wszystkie pokarmy powoli wchodziły, było to żmudne, codzienne, no tak najczęściej między dwie a trzy godziny dziennie pracy było* (Mama Adama).

Jedną z metod jest eksperymentowanie. Mama Tomka mówi o tym, że dużą wartość niosły metody oparte na próbach: *Sposobem prób i błędów. (...) na wszystkie możliwe sposoby, po prostu próbowałam mu wytłumaczyć, aż w końcu wzięłam kredki dwie, jedną naruszam na drugą, pokazałam, zobaczy i umie przejechać to auto po tej kredce...(...) Czasem po kilku dniach na przykład wpadłam na pomysł: a może mu to tak wytłumaczę. No i to tak, żeby zrozumiał*. Mama chłopca korzystała z różnorodnych materiałów, ale wykorzystywała je nieszablonowo, korzystając z własnej pomysłowości, co było uzupełnieniem metod stosowanych przez specjalistów. Jej zaangażowanie ukazuje, jak bardzo rodzic może być aktywny w procesie edukacji nieformalnej, łącząc profesjonalne wskazówki z intuicyjnym podejściem do uczenia świata własnego dziecka.

Formą takiego eksperymentowania jest również wykorzystywanie codziennych sytuacji do rozmowy, oswajania z dotykiem, z jedzeniem, o czym opowiada Tata Kai: *Nawet przebieranie pieluchy to jest doskonała okazja do pogadania z dzieckiem, do pogaworzenia, naprawdę. Jak przebieramy pieluchę, to zawsze gaworzymy i rozmawiamy*. Tata Kai nie ma terapeutycznego przygotowania, jest obserwatorem, który później naśladuje pracę terapeutyczną do wdrażania ćwiczeń w domu. Mówi o tym: *Kaja wydaje mi się, ta zabawa chyba, chyba że ma zaartykułować jakąś głoskę, zanim dostanie jakąś rzecz, którą chce (...), chcąc osiągnąć jakiś cel, a nawet na przykład może być jakaś zabawka, ma dostać jakąś zabawkę, ma powiedzieć jakąś samogłoskę, spółgłoskę i wtedy ten cel zostanie osiągnięty.*

Mama Mieszka podkreśla rolę zabawy w codziennych sytuacjach, aby wdrażać naukę poprzez zabawę: *Natomiast wszystko w formie zabawy. I to tej pory tak to u nas wygląda (...). Myślę, że tutaj chyba najbardziej Grzelakowa mi pomogła, żeby połączyć to i z ruchem, i z jakimś skojarzeniem, ile myśmy ścian przepchali, kulek zrobili i tak dalej, żeby połączyć to po prostu. Werbogesty, przynajmniej w naszym przypadku, poszły trochę słabiej, to nie było to, bo jak już się pojawiły dane sylaby, no to już to ruszyło fajnie, natomiast ten początek, ten dźwięk, to wydobycie tych emocji, no to tutaj właśnie to chyba taki mój numer jeden*. W kobiecie wykształciła się swoista umiejętność angażowania codziennych przedmiotów do zabaw terapeutycznych, ponieważ jej syn nie miał ochoty z nią ćwiczyć. Mama Mieszka, z zawodu logopedka, dostrzega potrzebę łączenia różnych technik pracy z dzieckiem, a także potrzebę własnej edukacji nieformalnej.

Wymiana doświadczeń z innymi rodzicami niesie się ze sobą wartość społeczną w edukacji nieformalnej. Społeczność jest bowiem przestrzenią wymiany własnych doświadczeń, a w ciekawy sposób opowiada o tym Mama Jarka: *W gronie znajomych tam, na przykład jak ktoś miał z dziećmi problem, na przykład ktoś tam ma autystę, to tam na przykład ja wypytywałam też znajomych, jak wyście to tam wszystko wydeptywali, jak to wyglądało, gdzie żeście szli po pomoc.* Wiedza, po którą sięga kobieta, obejmuje nie tylko informacje merytoryczne, ale również praktyczny wymiar poszukiwania pomocy w systemie. Wymiana takich informacji jest ukierunkowana na konkretne rozwiązania oraz ich skuteczność, dzięki czemu rodzicom jest łatwiej próbować nowych rozwiązań. Przejawia się to w wypowiedzi Mamy Krzysia oraz Mamy Asi: *No ostatnio na urodzinkach jednego dziecka o tym rozmawialiśmy i też właśnie to jest bardziej na takiej zasadzie porównywania,*

ewentualnie co u was pomogło, co u nas pomogło i też te dzieciaczki, potem jak rodzice pracują, jak ich zachęcają (Mama Krzysia); *Natomiast pytając też znajomych, znajomych o ich doświadczenia, bo obracamy się w takim kręgu, gdzie są gdzieś dzieci w tym wieku, no i metodą prób i błędów szukaliśmy* (Mama Asi). Praktyczna forma wymiany doświadczeń z innymi rodzicami ma również charakter ekonomiczny, dzięki któremu można zaoszczędzić czas, energię czy pieniądze, co ważne jest w przypadku rodziców dzieci z dużymi potrzebami edukacyjnymi. Na ten aspekt pomocy dziecku, ale i rozwijania własnych kompetencji poprzez korzystanie ze wsparcia innych rodziców o z podobnymi doświadczeniami zwróciła uwagę w swoich wypowiedziach Mama Janeczki.

Edukacja nieformalna rodziców ma wymiar teoretyczny, jakim jest zdobywanie wiedzy, oraz praktyczny, jakim jest stosowanie zdobytej wiedzy w codziennych, życiowych, domowych sytuacjach poprzez wchodzenie w kontakt z własnym dzieckiem. Ma charakter wielowymiarowy, opiera się na różnorodnych formach i źródłach, z których rodzice czerpią informacje. Niezwykle ciekawe jest łączenie wiedzy zdobywanej samodzielnie z wiedzą otrzymywaną przez poradnictwo specjalistyczne, a także naśladowanie technik i działań podejmowanych przez specjalistów podczas pracy z własnym dzieckiem. Warto zwrócić uwagę na charakter edukacji nieformalnej rodziców, który jest zarówno dynamiczny, może się intensywnie rozwijać, jak i adaptacyjny – jest dostosowany do możliwości i potrzeb rodziców, którzy uczestniczą (świadomie lub nie) w procesie edukacji nieformalnej. Uczenie się poprzez poradnictwo logopedyczne nie jest procesem linearnym – to przestrzeń przypominająca mozaikę, gdzie funkcjonują różne źródła, sposoby i metody zdobywania wiedzy teoretycznej i praktycznej. Elementy tej metaforycznej mozaiki nie wykluczają się wzajemnie; wręcz przeciwnie – uzupełniają się, wpływając razem na doświadczenia edukacyjne osób korzystających z poradnictwa logopedycznego.

ROZDZIAŁ 6: WIEDZA – PRAKTYKA – EMOCJE. DOŚWIADCZENIA EDUKACYJNE RODZICÓW KORZYSTAJĄCYCH Z PORADNICTWA LOGOPEDYCZNEGO

W literaturze przedmiotu rozróżnia się pojęcia *doświadczanie* i *doświadczenie*, zwracając uwagę na ich odmienny charakter semantyczny. Lucyna Bakiera zauważa, że z terminem *doświadczanie* związany jest dynamizm, rozumiejąc go jako proces, który prowadzi do zdobycia *doświadczenia* lub *doświadczeń*[817]. Analogicznie samo *doświadczenie* cechuje się statycznym charakterem i odnosi się do efektu podejmowanych działań[818]. Joanna Łukasik napisała, że *doświadczanie* zdarzeń w życiu codziennym to nic innego, jak rozumienie ich w osobisty sposób, z udziałem emocji i zmysłów, a refleksja nad rzeczywistością nadaje temu doświadczeniu sens[819], zwracając uwagę, podobnie jak Lucyna Bakiera, na dynamizm samego *doświadczania*. O doświadczeniu jako modelu uczenia się we współczesności, procesem ciągłym, pozbawionym neutralności pisze Joanna Tokarska-Bakir[820]. Przywoływana już wielokrotnie Hanna Solarczyk-Szwec postrzega *doświadczenie* jako treść uczenia się i wiąże ją z *refleksyjnością*, która jest kompetencją niezbędną do samego procesu uczenia się[821].

Pojęcie *doświadczenie edukacyjne* według Alicji Jurgiel-Aleksander można rozumieć na trzy sposoby: jako instrument zarządzania życiem społecznym, trwały element życia jednostki oraz forma zaangażowania jednostki w praktyki społeczne, również w edukacyjne[822]. Pierwszy z nich odnosi się do edukacji formalnej i wiąże się z procesem kształcenia jednostki[823]. Drugi rozumiany jest przez pryzmat różnorodnych praktyk

---

[817] Zob. L. Bakiera, *Doświadczanie rodzicielstwa i doświadczenia rodzicielskie. Propozycja konceptualizacji*, „Psychologia Rozwojowa" 2017, nr 2, s. 16.
[818] Zob. tamże.
[819] Zob. J. Łukasik, *Doświadczanie życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*, Impuls, Kraków 2013, s. 11.
[820] Co ciekawe, Joanna Tokarska-Bakir porusza wątek współcześnie zanikającego doświadczenia, co odbywa się *za sprawą technologicznego przyspieszenia, narastającej specjalizacji i nowych mediów(…). To, co zasłyszane, w nader ograniczony sposób kwalifikuje się do samodzielnego sprawdzania*. J. Tokarska-Bakir, *„Zanik doświadczenia"…*, s. 121.
[821] H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej…*, s. 52–53.
[822] Zob. A. Jurgiel-Aleksander*, Doświadczenia edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenologiczne,* Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013.
[823] Zob. tamże, s. 16.

społecznych, łącząc doświadczenie edukacyjne z procesem całożyciowego uczenia się[824]. Ostatni, trzeci z nich, polega na odejściu od postrzegania doświadczenia jako czegoś skończonego, kompletnego; zamiast tego doświadczenie edukacyjne jawi się jako konstrukt dynamiczny, kontekstualny, objawiający się na nowo w określonych warunkach i sytuacjach[825]. To ostatnie ujęcie doświadczenia edukacyjnego jest najbliższe mojemu ujęciu opisywanych zjawisk. Rozumiem doświadczenie edukacyjne jako konstrukt dynamiczny, zmienny i transformatywny, tak samo jak opisywane emocje, sposoby i źródła uczenia się narratorów i narratorek. Poradnictwo logopedyczne jest przestrzenią, w której zachodzą złożone zjawiska wykraczające poza instruktaż i przekazywanie informacji. W tej przestrzeni spotykają się trzy fundamentalne wymiary doświadczenia rodziców: poznawczy, który jest związany z nabywaniem specjalistycznej wiedzy; praktyczny, który obejmuje kształtowanie określonych kompetencji; a także emocjonalny, który dotyka głębokich przeżyć. Wszystkie te trzy obszary przenikają się wzajemnie, tworząc niejako mozaikę różnorodnych doświadczeń edukacyjnych.

6.1. Dynamika nabywania wiedzy: ewolucja kompetencji rodzicielskich wobec trudności z mową dziecka

Rozwój umiejętności, kompetencji i wiedzy zdobywanych w procesie nieformalnej edukacji stanowi złożony i wieloaspektowy proces, w którym rodzice stają się nie tylko opiekunami, ale także aktywnymi uczestnikami procesu, jakim jest terapia logopedyczna ich dzieci. Doświadczenie to naznaczone jest poprzez niepewność, lęk, poczucie zagubienia, których przyczynami mogą być specjalistyczna terminologia, niedostępność specjalistów, szum informacyjny czy obawy przed procedurami diagnostycznymi. Nieformalne uczenie się w codzienności określane jest jako uczenie się sytuacyjne, incydentalne lub jako uczenie się przez działanie[826]. Mieczysław Malewski wyznaczył cechy tego modelu uczenia się, zwracając uwagę na to, że osoba dorosła uczy się poprzez działanie w codzienności; wiedza wynika z sytuacyjnego problemu oraz może być wykorzystywana w podobnych sytuacjach; uczenie się jest efektem sposobu myślenia i innych czynników sytuacyjnych,

[824] Zob. tamże.
[825] Zob. tamże, s. 17.
[826] Zob. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie…*, s. 58.

towarzyszących problemowi; wreszcie, uczenie się stanowi kontekst kulturowy[827]. Proces uczenia się narratorów i narratorek przypomina sinusoidę, jeśli przyjrzeć się przeżywanym przez rodziców emocjom. Innym trafnym porównaniem może być metafora lejka: początkowo rodzice otrzymują ogromną ilość informacji, które często są ogólne i fragmentaryczne, a które stopniowo przeistaczają się w systematyczną wiedzę, przyswajaną przez pryzmat wcześniej zdobytych doświadczeń oraz doprowadzają do zmiany sposobu myślenia, przekonań, postaw wiedzy i umiejętności, co znajduje potwierdzenie w teoriach uczenia się dorosłych Petera Jarvisa czy Jacka Mezirowa[828].

Analizując proces przyswajania przez rodziców wiedzy i umiejętności, należy zauważyć, że ma ona strukturę stratyfikacyjną – nie ogranicza się wyłącznie do treści związanych z terapią logopedyczną dziecka, ale odnosi się również do wiedzy o charakterze poznawczym, pragmatycznym oraz metapoznawczym. Zdobywana w procesie poradnictwa logopedycznego wiedza przyjmuje formę sekwencyjnych warstw o wzrastającym poziomie abstrakcji.

W warstwie podstawowej znajdują się informacje proceduralne: techniki terapeutyczne, ćwiczenia logopedyczne, konkretne zalecenia do pracy z dzieckiem. Mama Arka docenia zasób wiedzy i informacje, a zdobyte umiejętności praktyczne są wykorzystywane przy stymulowaniu mowy nie tylko Arka, ale również młodszego syna, co daje kobiecie więcej kontroli nad prawidłowym rozwojem drugiego dziecka. Mama Ignacego spośród umiejętności praktycznych wymienia masaż, a także ćwiczenia zalecane przed podcięciem wędzidełka i po nim. Kobieta zauważyła również, że zabawa to nie tylko forma spędzania czasu dla dziecka, ale przede wszystkim przestrzeń do uczenia, w której można zawrzeć treści rozwijające umiejętności dziecka. Mama Arka zrozumiała, jak istotna jest rola wczesnej interwencji logopedycznej: *Jak się nie pójdzie do specjalisty, to nawet czas mi nie pomoże*. Poradnictwo logopedyczne pomogło jej dostrzec relację między opóźnionym rozwojem mowy a występowaniem trudnych zachowań. Mówi: *Przez ten rozwój mowy (...) widzę, że (...) jest już troszkę bardziej wyciszony.*

[827] Zob. tamże, s. 58–59.
[828] Zob. Jarvis P., *Transformatywny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2012, nr 3.

Również Mama Krysi, zapytana o ocenę zdobytej wiedzy i umiejętności, zwraca uwagę na informacje, które zdobyła dotyczące wywoływania i utrwalania głoski „r". Mówi: *Do wywołania tej głoski „r", do ćwiczenia dobre są słowa zaczynające się na „d".* W przypadku Mamy Krysi można zaobserwować swoistą dychotomię: wiedza proceduralna, którą może wykorzystać w praktyce na ćwiczeniach z dzieckiem, nastawiona na rozwiązanie konkretnego problemu artykulacyjnego, jest wiedzą, z której czerpie, i którą docenia; z drugiej strony przejawia świadomość własnych ograniczeń oraz przekonanie, że specjalistyczna wiedza będzie dla niej zupełnie nieprzydatna. Warto zwrócić uwagę na funkcjonowanie rodzica na skraju dwóch obszarów: wiedzy praktycznej, niejako użytkowej, a wiedzy specjalistycznej. Dla rodzica istotne jest, aby zaadaptować wiedzę teoretyczną na własne potrzeby (oraz możliwości poznawcze) – dzięki temu zwiększa się jego motywacja[829].

Wzrost wiedzy w wyniku konsultacji z różnego rodzaju specjalistami, w tym również z logopedami, zauważa Mama Julii i Antka. Mówi: *Myślę, że za moją wiedzę jest na pewno dużo więcej niż na początku. Ciężko by teraz tak wymienić, czego nie wiedziałam kiedyś, bo już nie pamiętam, ale ogromu dużo rzeczy nie wiedziałam.* Spośród konkretnych przykładów Mama Julii i Antka wymienia znaczenie pionizacji języka jako istotnego elementu prawidłowej wymowy, wpływ zamkniętej buzi i oddychania przez nos dla normatywnego oddechu, a także umiejętność rozpoznawania nieprawidłowo realizowanych przez dziecko dźwięków mowy. O tej ostatniej umiejętności mówi: *No to ja na przykład już mam tą wiedzę, że on tu podmienia, ale ona tutaj trafia w dźwięki. Ja potem jestem znowu w domu i mówię, okej, faktycznie no trafia w te dźwięki, powiedziała „ba" zamiast „da", ale dźwięk jest bardzo podobny.*

Mama Natana również dostrzega zmianę w zakresie posiadanej wiedzy i umiejętności, jakie zdobyła, towarzysząc swojemu dziecku w procesie nabywania mowy. Mówi o tym: *Na pewno jestem bogatsza*. Kobieta jest świadoma powiązań różnych aspektów rozwoju dziecka, a więc zdobyła wiedzę teoretyczną. Mówi o tym: *[Wiem], że to jest wszystko*

[829] Zob. J.M. Knapke, L. Hildreth, J.R. Molano i in., *Andragogy in Practice: Applying a Theoretical Framework to Team Science Training in Biomedical Research*, „British Journal of Biomedical Science" 2024, t. 81, s. 1–2, https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11008574/pdf/bjbs-81-12651.pdf [dostęp online 26.10.2026].

powiązane ze sobą. Mowa, słuch, wady, zgryzu, wszystko. Że to wszystko ze sobą powiązane, wszystko ma wpływ.

W kolejnej warstwie znajduje się wiedza kontekstualna, dotycząca samego dziecka – jego sposobu funkcjonowania z doświadczaną trudnością, jego możliwości oraz potrzeb. Mama Zosi i Hani zaznaczyła w swojej historii, że oprócz wiedzy merytorycznej, dotyczącej sposobu artykułowania głosek, zdobyła wiedzę o charakterze dydaktycznym w aspekcie motywowania własnego dziecka do działania.

Mama Arka dostrzega różnicę między zasobem swojej wiedzy sprzed tego okresu a aktualnym, o czym opowiada: *No, wtedy nie wiedziałam nic na ten temat, teraz wiem dość sporo.* Zapytana o to, czego konkretnie się nauczyła, wymienia zrozumienie etapów rozwoju mowy dziecka, umiejętności praktyczne wspierające rozwój mowy jej własnego dziecka oraz uważność**,** której ma więcej niż wcześniej.

Mama Jarka pozytywnie ocenia wiedzę i umiejętności, które zdobyła podczas współpracy z logopedą, ocenia w skali 6/10: *No to takie 6 na 10 bym powiedziała, wysoko, bo ona mi naprawdę dużo powiedziała.* Zapytana o to, czego nauczyła się od logopedy, wymienia konkretne obszary, które zostały w jej pamięci. Wskazała na zrozumienie zależności między rozwojem fizycznym a rozwojem mowy, zrozumienie fizjologicznych trudności, które mogą wpływać na rozwój mowy Jarka: *On tak jakby miał te wszystkie mięśnie buzi, jakie ja jako mama widzę, że miał bardzo zastane, on przy myciu zębów, pierwsze takie też były moje skojarzenia, że jak ja mu chciałam mieć zęby, to ja bym mu musiała, miałam wrażenie, że robię mu krzywdę, myjąc te zęby, bo on nie potrafił, on tak jakby wszystko tu zaciśnięte.*

Nauczyła się konkretnych technik komunikowania się z własnym dzieckiem: *Ja potem próbuję tak jak ona [logopedka], nie? Że ja se siadam na jego poziomie, na wysokości jego oczu, że na przykład ona coś do niego mówi, ona każe na siebie patrzeć, żeby on nie patrzył w bok, nie?*

Mama Jarka zrozumiała, że dziecko potrzebuje rutyny, w której czuje się pewnie, a także zrozumiała indywidualne potrzeby własnego dziecka. Zwróciła również uwagę, że w pracy z jej synem należy wybierać metody pracy, które będą do niego dostosowane – dzięki temu przyniosą efekt. Wiedza i umiejętności Mamy Jarka są wielowymiarowe: dotyczą zarówno

wiedzy teoretycznej, dotyczącej fizjologii i rozwoju mowy, jak i praktycznej, w odniesieniu do jej własnego dziecka.

Również Mama Ignacego zwróciła uwagę na umiejętności praktyczne oraz rozwój empatii i lepsze zrozumienie własnego syna.

Co więcej, rodzic zdobywa także wiedzę o sobie samym, o swoich własnych możliwościach oraz o ograniczeniach. Mama Tomka zauważyła, iż nauczyła się, że podczas pracy z własnym dzieckiem należy być systematycznym, co w przypadku jej syna było bardzo skuteczne i przyczyniło się do osiągnięcia celu – jej umiejętnością była więc systematyczność.

Mama Natana zwróciła uwagę na fakt, że ma większą ilość pomysłów na pracę z dzieckiem oraz zabawy z nim, co przełożyło się na polepszenie relacji między mamą a synem. Dostrzegła rolę cierpliwości w komunikowaniu się z dzieckiem, poznała swoje dziecko, jego zachowania oraz poznała siebie w nowych sytuacjach: *Ja też poznałam go [syna] w pewnych sytuacjach, jak on się zachowuje, jak ja wtedy reaguję.*

Refleksja dotycząca analizy własnych reakcji to element uczenia się przez doświadczenie. Pozytywna ocena swoich umiejętności wpływa na pozytywne postrzeganie całej tej historii – mimo przykrych i bolesnych doświadczeń na samym początku tego procesu. Zdobyta przez kobietę wiedza teoretyczna oraz praktyczne umiejętności są przez nią na co dzień wykorzystywane w życiu i wspieraniu własnego dziecka. Również Tata Kai, choć w wypowiedzi koncentruje się na aspekcie zdobytych umiejętności praktycznych, tak właściwie opowiada o poszerzeniu swoich własnych kompetencji rodzicielskich. Mówi: *Dla mnie jako rodzica, jako ojca, no, to wystarczy, że siedzę na foteliku obok i obserwuję, jak terapeutka bawi się z dzieckiem i dokładnie to samo robimy z Kają w domu (...). Podpatrujemy, jakie zabawki fizjoterapeutki czy logopedzi mają, czasem podpytujemy, robimy sobie zdjęcia tych zabawek, no i na Internecie na Allegro, na Temu, znajdujemy i Kai to samo kupujemy w domu i w ten sam sposób jak logopeda bawimy się z Kają*. Dla ojca dziecka wymagającego specjalistycznej pomocy i rehabilitacji ważne jest kontynuowanie zaleceń otrzymanych od terapeutów, w co, jak sam twierdzi, w pełni się angażuje.

Mama Mieszka zauważyła, że nauczyła się *bardzo wielu rzeczy: Przede wszystkim całej metody krakowskiej, która gdzieś tam była mi znana, ale nie aż w takim stopniu, wszelkiego rodzaju publikacje, szkolenia, warsztaty, materiały, więc tego jest naprawdę multum,*

wszelkiego rodzaju pomocy, które potem wykorzystywałam też przy starszym synu (…). Jest na przykład Neuron, więc stamtąd mamy bardzo dużo pomocy, więc starszy korzystał, przy okazji wykorzystywaliśmy tutaj. Była nauka czytania starszego syna (…), tutaj głównym takim moim dodatnim, dodatnią taką cechą rzeczą, to jest właśnie odkrywanie tej terapii takiej mocno zabawowej. Mama Mieszka wysoko ceni swoje kompetencje, które zdobyła podczas własnej edukacji nieformalnej. Zauważa, że zdobycie konkretnych metod pracy z dzieckiem miało wpływ na osiąganie przez to dziecko kolejnych celów terapeutycznych. Co więcej, Mama Mieszka, która jest zawodowo logopedką, przyznała, że jej doświadczenie jako mamy zbudowało jej wiedzę zawodową, co przyznaje w słowach: *Wydaje mi się, że no Mieszko musiał stanąć na mojej ścieżce z takimi, a nie innymi zaburzeniami, bo to, ile zrobiłam dla siebie, nawet zawodowo, dzięki niemu, to myślę, że nigdy bym tego nie osiągnęła*.

Refleksje, które można zaklasyfikować do wiedzy metapoznawczej, prezentuje Mama Janeczki, która mówi o tym, co jest ważne: *Chyba żeby dać też czas sobie i dziecku. Ale wydaje mi się, że głównie ta zabawa jakoś tak i może to, że zupełnie w każdym momencie, dnia można wprowadzać naukę, wplatać ją zupełnie, nawet kiedy ja się też nie muszę angażować i dziecko się nie musi angażować. Wszędzie. Jakby cały dzień mamy na to, żeby się nauczyć. Po prostu wystarczy wykorzystać. Jak już człowiek wejdzie w jakiś taki rytm, to potem faktycznie wykorzystuje to, gdzie popadnie.* Kobieta stworzyła własny sposób, w którym połączyła zdobyte umiejętności z codziennymi możliwościami pracy terapeutycznej. Mama Janeczki za pośrednictwem tworzenia tej narracji pozytywnie ocenia własne kompetencje.

Metapoznawcze refleksje to także ocena własnej wiedzy. Mama Tadeusza i Martyny zauważyła, że w ostatnim czasie zmienił się zasób jej wiedzy. Mówi: *Nie wiem, jakie ja mam umiejętności. Naprawdę wydaje mi się, że żadnych. Naprawdę, bo ja jestem taką osobą, która może wiem, że umiem, ale nie umiem tego pokazać i też nie umiem tego powiedzieć. Jakoś tak… Ja mam wrażenie, że ja tego nie wiem, ale jak ja zaczynam mówić, to wszyscy mówią, no, że wiesz, ale ja nie umiem tego powiedzieć. O, znaczy mówię, że mówię, ale ja dość źle i ja nie umiem tego przekazać w taki dobry sposób, że w trzech słowach powiem, w trzech zdaniach, tylko ja i wrzałam się na okrętkę*. Należy zwrócić uwagę, że na początku, choć kobieta mówi o swojej wiedzy, tak właściwie ocenia swoje zaangażowanie w edukacji

nieformalnej, w procesie poradnictwa logopedycznego. Zauważa swój zasób wiedzy, jednak nie potrafi o nim opowiedzieć, jest to dla niej trudne, więc koncentruje się na swoich słabych stronach, w tym przypadku na nieumiejętnym bezpośrednim przekazywaniu wiedzy. Zapytana o to, czego nauczyła się w edukacji nieformalnej podczas poradnictwa logopedycznego, zauważa, że pojęła wiedzę o sobie i o swoim dziecku, które miały związek w jej relacji z dzieckiem: *Cierpliwość to jest duża nauka, żeby być cierpliwym dla dziecka i też nic na siłę. Tak, jeżeli się widzi, że dziecko nie chce, no to trzeba czasami odpuścić i zrobić to w inny sposób, no to właśnie podpatruję, że pani logopeda jak wiedziała, że nie umie z tym, jak już tego zrobić, no to idziemy w inny sposób, i to też jest bardzo fajne. Tego się nauczyłam, tej cierpliwości i szybkiej zmiany decyzji i pójście w coś innego, żeby dalej iść, ale w inny sposób.*

Mama Franka zwróciła uwagę na zdobycie konkretnej wiedzy dotyczącej przyczyn trudności dziecka. Mówi: *Wiedziałam, że tam jest przyczyna w słabych mięśniach brzucha, między innymi, bo to wiadomo, że nie jedyna, ale przede wszystkim postawy ciała i tych mięśni brzucha.* Dostrzeżenie korelacji pomiędzy problemami z mową a napięciem mięśniowym, a więc konkretne informacje, przyczyniło się nie tylko do poszerzenia wiedzy na temat trudności własnego dziecka, ale również do zrozumienia problemu terapeutycznego, co z kolei przełożyło się na jej własny spokój i cierpliwość. Mama Franka zrozumiała, że terapia jej syna może być procesem długotrwałym: *Wiedziałam, że już to nie jest takie, przyjdziemy na dwie wizyty i nagle zacznie mówić. Wiedziałam, że to musi potrwać, wiedziałam, że będą jakieś regresy podczas tego, wiedziałam, że on może nie współpracować.* Kobieta, zapytana o najważniejszą naukę płynącą z doświadczeń sprzed 10 lat, podkreśliła, że nauczyła się przede wszystkim cierpliwości oraz zaufania do własnej intuicji: *[Nauczyłam się] cierpliwości na pewno i zaufania do tego, co czuje rodzic. Bo słuchanie wszystkich dookoła tylko mieszało w głowie.*

Tata Przemka docenił wartość regularnej pracy i konsekwencji w podążaniu za wskazówkami. Zrozumiał również poprzez własne doświadczenie, że istnieją naturalne różnice w relacjach między dzieckiem a rodzicem oraz dzieckiem a specjalistą, co wpływa na efektywność terapii, i że wzajemnie się one uzupełniają.

Mama Adama wysoko oceniła wiedzę i umiejętności, które zdobyła podczas edukacji nieformalnej oraz podczas poradnictwa logopedycznego; oceniła ją do tego stopnia, że

porównała ją do wiedzy niektórych z logopedów: *Bardzo nieskromnie, że tych logopedów, których poznałam we wczesnym, wczesnym dzieciństwie Antka, to mogłabym z nimi spokojnie konkurować (...), bo tak sobie przypominam, co się tam działo, to ja, nie mając pojęcia, co robię, tylko mając jakąś wiedzę i intuicję, ja działałam dużo bardziej celowo niż oni, gdzie oni powinni to [robić]*. Intuicyjne działania podejmowane przez kobietę były przez nią oceniane jako skuteczne. Inną rzeczą jest, że kobieta walidowała własną wiedzę poprzez obserwację innych specjalistów, jak sama mówi: *W placówce, w której był, [Adam] dostał, siedział na tej logopedii dwa razy w tygodniu po piętnaście minut. To był hit, po prostu, bo ja i… [logopeda] nie był w stanie niczego wypracować w ciągu tych piętnastu minut, gdzie on od samego początku, jak może miał dwa i pół roku, a on mniej więcej od piętnastu miesięcy był uczony w pracy stolikowej po czterdzieści pięć minut*. Duże doświadczenie życiowe, ogromna wiedza, a także wysoka ocena własnych umiejętności spowodowały, że Mama Adama podjęła studia z zakresu pedagogiki, aby usystematyzować własną wiedzę i móc przyczynić się do rozwoju innych dzieci, które znalazły się w podobnej sytuacji, co jej syn na początku tej trudnej drogi.

Dla Mamy Michała doświadczenia związane z trudnościami logopedycznymi jej syna stały się źródłem wiedzy logopedycznej, którą chce wykorzystać w przyszłości po narodzinach drugiego dziecka. Zauważa znaczny wzrost wiedzy z obszaru logopedii, mówiąc: *I teraz jakby też spodziewając się drugiego dziecka, już też wiem, na co zwracać uwagę (...). Na pewno mam większą, mam wrażenie, wiedzę niż na przykład moi rodzice te kilkanaście, dwadzieścia lat temu. Ale nie powiedziałabym, że jestem ekspertem, żebym wiedziała, które głoski na przykład mają wskoczyć w danym wieku. Albo jak ten jakby jeszcze rozwój mowy. Znaczy, jeżeli doczytam, to tak. Ale żebym tak sama od siebie jeszcze nie mam takiej kompetentnej wiedzy, żebym powiedziała, wyrecytowała, w którym wieku jakie głoski tam wskakują. Co po kolei przebiega. To raczej zostawiam specjalistom. I tutaj zaufanie pełne do nich.*

Mama Asi, pomimo iż na początku trudno jej było uzyskać jasne informacje, co wiązało się z frustracją i krytyką systemu pomocy, ostatecznie uzyskała wiedzę, która przełożyła się na poprawę mowy Asi: *Zostało mi pokazane, co my możemy w domu zrobić, żeby jej pomóc, ale też przede wszystkim gdzie my robimy błąd. I co powinniśmy robić, a czego nie. Że czasami trzeba się po prostu zabrać za siebie i też inaczej do tego podejść.* Oprócz

merytorycznych informacji kobieta nauczyła się zmiany we własnym postępowaniu, zmiany nastawienia i skorygowania podejścia. Zwraca uwagę na wzrost świadomości w zakresie komunikowania się w dziećmi: *Na pewno tego, żeby zwracać uwagę na czasami formy wypowiedzi dzieci. Bo czasami życie dzisiaj wygląda tak inaczej, że musimy pędzić, czasami pędzimy, ale na pewno na formy wypowiadania się dzieci i też formy zwracania się do dzieci. Czyli komunikaty wypowiadane.*

W narracji Mamy Asi pojawił się również wyjątkowy wątek, który wyróżnił jej narrację spośród innych wywiadów narracyjnych. Temat emocji stał się zalążkiem refleksji dotyczących własnej młodości[830]. Mama Asi zwraca uwagę na aspekt odwagi, która jest motorem do podejmowania działań. Przyznanie się do potrzebowania pomocy jest dla kobiety punktem zwrotnym w procesie poszukiwania rozwiązań na trudności z mową jej córki. Pojawiają się tutaj wzorce kulturowe i wychowawcze, wobec których Mama Asi się buntuje, nie zgadza się na nie. Pierwszym z nich jest trudność do przyznania się do potrzeby pomocy[831], która wynika z przekonania, że kobieta – matka – powinna być samowystarczalna, wszystkowiedząca. Drugim jest model *rygorystycznego* wychowania, który opiera się na jasno określonych rolach rodzicielskich i modelach wychowawczych lat 90. XX wieku, także na przemocy wobec dzieci. Trzecim aspektem jest przełamywanie barier – ten ostatni jest punktem kluczowym, który pokazuje, że refleksje kobiety zmieniają się w działania. Następuje tu zwrócenie uwagi na uwarunkowania środowiskowe, gdzie kobieta powinna być źródłem wiedzy, znać rozwiązania. Pojawia się tu aspekt uczenia się przez

[830] Oto cytat: *Ale najważniejsze chyba, żeby odpuścić i tej odwagi, powiedzenia, że coś nie idzie i nie działa. I to jest chyba dla większości przypadków największą porażką, a jednocześnie bym przeskoczenia tego, to jest taka najważniejsza rzecz. I jeżeli potrafimy się przyznać, że potrzebujemy pomocy, to niestety my mamy, mamy tak załadowane, że my musimy wszystko z zaciśniętymi zębami, a to właśnie tak nie działa, bo trzeba poprosić, umieć poprosić właśnie na przykład specjalistę w tej dziedzinie o pomoc (...). A niestety ja się wywodzę z takiej rodziny, gdzie to kobieta powinna wiedzieć wszystko, umieć wszystko, robić wszystko. I to jest taki mój wewnętrzny gdzieś tam, taka może nie walka, ale bardziej pokazania tym kobietom ze starszych pokoleń, że po prostu trzeba inaczej. Okej, bardziej pod tym kątem. Nasze wychowanie, ja jestem dzieckiem lat, początku lat [dziewięćdziesiątych] dwudziestego wieku, gdzieś tam na tym, więc my znamy, co to znaczyło bieda, ale co to znaczyło takie mocno rygorystyczne wychowanie. I z jednej strony wiadomo, co można było dziewczynce, co chłopcu i tak dalej. I z jednej strony, patrząc przez dzisiejsze czasy, uważam, że było w porządku, bo byliśmy nauczeni nie przez groźbę, że tata nas uderzy pasem, ale byliśmy nauczeni szacunku. Natomiast dzisiaj nie byliśmy nauczeni tak jakby szukania pomocy, tylko że każdy musiał sobie sam rozwiązywać problem, sam sobie go rozwiązywać i nie prosić o pomoc. I uważam, że to było dla mnie dużą rzeczą do przeskoczenia. Żeby mieć tę odwagę, poprosić kogoś o pomoc. Okej, nawet w takiej dziedzinie* (Mama Asi).

[831] Przy okazji punktu o potrzebie edukowania przy przytaczaniu cytatu Mamy Asi poddaję analizie wątek wzorca kulturowego polegającego na konieczności samowystarczalności kobiety-matki.

pryzmat własnego doświadczenia, dzieciństwa. Wypowiedź Mamy Asi to głęboka refleksja o własnej młodości i przemyśleniach na jej temat, to refleksja o doświadczonych metodach wychowawczych, dostrzeżenie innych i wybranie własnych, zamiast powielanie znanych z własnego dzieciństwa. Wypowiedź ta to także przejaw zmiany perspektywy i spojrzenie na problem rozwoju mowy dziecka z zupełnie innej strony, niż kulturowo i środowiskowo była na to przygotowana.

Już kilkukrotnie wspomniałam słowa Alicji Kargulowej, która napisała, że uczenie się rodziców następuje w obliczu kłopotów ich dzieci[832]. Rodzice rozpoczynający edukację nieformalną w procesie poradnictwa logopedycznego nie zdają sobie sprawy z jej wielowymiarowości, często są nieświadomi zachodzącego procesu związanego z uczeniem się, jednak zapytani o zdobytą wiedzę i umiejętności, oceniają ich zasób. Obejmuje on wiedzę specjalistyczną, dotyczącą norm rozwojowych, fizjologicznych uwarunkowań rozwoju mowy, dysfunkcji i obserwowania czerwonych flag. Obejmuje również wiedzę dotyczącą charakteru samej terapii: czasu trwania, obserwowania możliwości dziecka, możliwych regresów.

Co ciekawe, w analizowanych narracjach można zaobserwować zjawisko transferu poznawczego, w którym zdobyte konkretne informacje i doświadczenia podlegają pewnego rodzaju generalizacjom na inne obszary związane z życiem tychże rodziców. Tym sposobem kolejny obszar wiedzy jest związany z aspektem społecznym, w którym rodzic rozumie sposób funkcjonowania własnego dziecka, gdzie dostrzega się i rozumie jego potrzeby, a także rozwija zaufanie do własnej intuicji, uczy się być bardziej konsekwentnym, cierpliwym oraz bardziej zorientowanym na potrzeby dziecka.

Co więcej, wiedza ta nie tylko podlega transferowi poznawczemu, ale sama w sobie ma transformatywny charakter, podobnie jak przeżywane emocje – zmienia się równolegle do tego, w jaki sposób rodzic rozumie trudności swojego własnego dziecka, oraz w zależności od etapu terapeutycznego, na jakim ono się znajduje. Zjawisko to ma odbicie w teorii transformatywnego uczenia się Jacka Mezirowa.

Transformatywne uczenie się zachodzi wtedy, kiedy osoba dorosła zaangażuje się w działania, dzięki którym dostrzeże ona nowy – względem wcześniej przyjmowanego –

[832] A. Kargulowa, *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się…*, s. 152.

punkt widzenia świata. Dotychczasowa perspektywa jest zintegrowana z nowym postrzeganiem rzeczywistości, lub niejako rozbudowana o nowe doświadczenie[833]. Zachodząca przemiana dotyczy postrzegania i interpretowania samego siebie oraz otaczającego świata poprzez krytyczną refleksję nad samym zjawiskiem postrzegania i interpretowania, dzięki czemu człowiek jest zdolny do świadomego kierowania własnymi działaniami, aby osiągać zamierzone cele[834].

6.2. Ewolucja potrzeb edukacyjnych: przemiany oczekiwań rodziców w procesie poszukiwania pomocy logopedycznej

Wspomnianą już wielokrotnie transformatywność można zaobserwować również w obszarach związanych z nadawaniem przez rodziców znaczeń poradnictwu logopedycznemu. Rodzice, którzy poszukują pomocy w profesjonalnym poradnictwie logopedycznym, mają pewne wyobrażenia o spotkaniu z logopedą – zbudowali je na podstawie wcześniejszych doświadczeń, informacji pozyskanych z różnych źródeł lub z własnych przekonań[835]. Te konstrukty myślowe są zupełnie inne od znaczeń, jakich nadają rodzice poradnictwu logopedycznemu w czasie jego trwania. Znaczeniami nadawanymi jeszcze przed rozpoczęciem procesu poradnictwa logopedycznego są oczekiwania, które w kontekście edukacji osób dorosłych rozumiem jako świadome i nieświadome założenia dotyczące procesu uczenia się, formy, treści oraz rezultatów, które będą wpływały na motywację i zaangażowanie. Najczęściej wskazywanymi oczekiwaniami związanymi z poradnictwem logopedycznym były:

- sprawne rozwiązanie problemów – Tata Przemka mówił: *Oczekiwania były, żeby skutecznie temat do końca załatwić, a gdzieś tam byłaby też wiara w to, że fachowcy zajmujący się tym problemem mają taką wiedzę i takie umiejętności, tak potrafią zajęcia i ćwiczenia poprowadzić, że to jest do zrobienia, kwestia tego, jak szybko*

[833] Zob. M. Chmielecka, *Transformacja w coachingu. Doświadczenia uczenia się dorosłych*, Łódź 2020, s. 26.
[834] Tamże, s. 27.
[835] Przy okazji definiowania poradnictwa logopedycznego pojawił się termin *przeniesienia* (ang. *transference*) odnoszący się do przeniesienia z wcześniejszych relacji terapeutycznych na aktualnego terapeutę dotychczasowego doświadczenia, emocji oraz oczekiwań, co jest zmienną współtworzącą nową więź terapeutyczną. Zob. American Speech-Language-Hearing Association (n.d.), *Counseling in audiology and speech-language pathology* [Practice portal], https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Counseling-For-Professional-Service-Delivery/ [dostęp online: 26.04.2025].

dziecko załatwi. Rozwiązanie problemów było oczekiwaniem również Mamy Natana, której początkowe oczekiwania zmieniały się w trakcie trwania terapii: *Ja miałam oczekiwania, żeby w ogóle zaczął mówić. Tak oczekiwałam (...) [Później] dla mnie najważniejsze było, że były fakty, że jak chodziliśmy to... No, że chodziliśmy, cały czas ćwiczył, ale były fakty i to było najważniejsze i to było warte tego wszystkiego;*

- uzyskanie „instrukcji obsługi" – takie oczekiwania prezentowały Mama Franka oraz Mama Jarka, która o tym powiedziała bezpośrednio: *Jak spotykałam się z logopedą tak twarzą w twarz, no to moim zawsze było takim pierwszym celem, że żeby dał mi instrukcję obsługi do tego dziecka, jak ja mam z tym dzieckiem postępować, bo co ja robię źle, bo nie chciałabym złych standardów powielać;*
- uzyskanie specjalistycznego wsparcia, na co zwróciły uwagę Mama Tytusa, Mama Tadeusza i Martyny oraz Mama Krzysia, która powiedziała: *Myślę, że to jest coś, czego się nie wyciągnie ani z książki, ani z Internetu, jakie mieć podejście, żeby zachęcić dzieciaka do ćwiczeń. I to mi też bardzo dużo dało, właśnie to, że gdzieś tam, nawet teraz z tą panią Anita, z którą Krzysiu ćwiczy raz na kwartał się spotykamy w trójkę i ja patrzę po prostu, jak oni ćwiczą, tak?;*
- potrzeba uzyskania konkretnych przyczyn występujących problemów, o czym mówi Mama Julii i Antka: *No i chciałam wiedzieć, na przykład chciałam wiedzieć, dlaczego moje dziecko nie mówi „r";*
- zdobywanie praktycznej wiedzy (zwracają na to uwagę Mama Julii i Antka, Mama Adama, Mama Arka, Mama Hani i Zosi oraz Mama Tytusa);
- indywidualne podejście do potrzeb samego dziecka, co sygnalizuje Mama Asi: *Znaczy bardziej chodzi mi, żeby to było na tyle rzetelne i dopasowane indywidualnie do potrzeb moich córek tak, żebyśmy po prostu poczynili postępy, a nie cofali się albo stali w miejscu.* Takie oczekiwania również miały Mama Michała oraz Mama Ignacego. Mama Mieszka nazwała to oczekiwanie rzetelnym procesem diagnostycznym, dzięki któremu będzie mogła podjąć później zindywidualizowane działania terapeutyczne;
- empatyczne podejście, wysłuchania problemów, na co zwróciła uwagę Mama Asi: *Liczyłam po prostu na pomoc. I takie rzetelne wysłuchanie tak jak do lekarza, tak?*

Jeżeli idziemy, to chcemy uzyskać pomoc, bo nie idziemy z bzdurą, tylko idziemy z rzeczą dla nas ważną. (...) Więc to jest jedyna rzecz, to oczekiwanie wysłuchania i pokazania mi, jak ja mogę mojemu dziecku pomóc, dalej się rozwijać, ażeby nie szedł w tą drugą stronę, czyli jeszcze gorzej dysfunkcji, tak?;

- wsparcie emocjonalne – na ten aspekt zwróciła uwagę Mama Michała, o czym mówiła: *W tym pierwszym kontakcie, żeby mieć jakieś zapewnienie, że to nie twoja wina, czyli, nie wiem, że, nie wiem, kwestia, że przeoczyłaś czegoś tak, tylko i różne rzeczy wpływają na to, w jaki sposób dziecko mówi, jak tu się rozwija. Nie wiem, żeby gdzieś na to stać trochę takiego supportu emocjonalnego.*

Prezentowane przez narratorki i narratorów oczekiwania były realistyczne, dotyczyły zindywidualizowanej formy wsparcia dziecka pracy oraz zawierały potrzebę uzyskania konkretnych wskazówek, które pomogą dziecku w budowaniu skutecznej formy komunikowania się.

Wśród osób, które podzieliły się swoją historią były takie, które przyznały, że nie mają oczekiwań, tak jak sygnalizowała to Mama Tomka. Uważała ona, że dobry specjalista sam powinien wyjść z inicjatywą i wyprzedzić oczekiwania rodzica: *Jakie mam oczekiwania? To zawsze wszystko wychodzi w trakcie też, przypadkowo jakaś rada czy… Jakie mam oczekiwania? Albo inaczej. Jeśli jest dobry specjalista, to się nie ma za dużo wygórowanych oczekiwań, powiem szczerze. Jeżeli jest dobry specjalista, to samo z siebie wyjdzie (...). Bo jeżeli jest bardzo dobry specjalista, to sam od siebie przekaże informacje i swoją wiedzą się podzieli, tak? A po prostu wspólnie się wymienimy przykładowo czymś.*

Również Tata Kai jest rodzicem, który nie ma oczekiwań: *Nie, ja, z góry na nic się nie nastawiałem. Nie, nie miałem osobiście, że tam jakieś cele górnolotne, i w nagle moje dziecko będzie czytać. Nie, po prostu według mojego, jeżeli mówię o moich odczuciach, to po prostu zdaliśmy się na logopedę. Po prostu, żeby logopeda zdiagnozowała, co jest na danym etapie rozwoju Kai możliwe do osiągnięcia.* Zaufanie do specjalisty i poleganie na jego wskazówkach dotyczących aktualnych potrzeb dziecka jest dla mężczyzny wystarczające. Wyraża jednak zastrzeżenia bardziej do funkcjonowania systemu niż samego świadczenia usług: *Jeżeli chodzi o logopedię prowadzoną z NFZ, żeby to zostało tutaj zwiększone i poprawione, bo właśnie obecnie logopedia prywatna a z NFZ-u to są dwa światy…* Mężczyzna chciałby lepszej dostępności do specjalistów w ramach Funduszu Zdrowia.

Warto w tym miejscu odnieść się do badań na temat oczekiwań rodziców wobec logopedy. Przywołany przez Magdalenę Knapek raport badawczy z 2016 roku, opierający się na badaniu rodziców dzieci w wieku przedszkolnym z wykorzystaniem ankiety[836], zawiera interpretację badań, w których: *okazało się, że rodzice uważają, że zadaniami logopedy są: badania przesiewowe, prowadzenie diagnozy, terapii oraz wykładów i prelekcji. Dodatkowo badani uznali, że logopeda powinien charakteryzować się cierpliwością i komunikatywnością oraz posiadać wysokie kwalifikacje zawodowe. Do tego powinien cechować się chęcią niesienia pomocy, empatią, twórczością myślenia, szacunkiem wobec innych, pogodą ducha i odpornością emocjonalną*[837]. Przywołany raport skupia się więc na kompetencjach miękkich logopedy. Do podobnych wniosków doszła również Magdalena Knapek, która w wyniku przeprowadzonych badań fenomenologicznych doszła do następujących wniosków: *Rodzice liczyli, że diagnoza da im wyjaśnienie sytuacji, pozwoli na określenie konkretnych działań oraz pomoże w trudnej sytuacji. Wielu rodziców oczekiwało od terapeuty wsparcia, ponieważ uczucia i emocje, które im towarzyszyły, były związane głównie z lękiem*[838].

Przywołane wnioski z badań M. Sochoń, E. Krajewskiej-Kułak oraz Śmigielskiej-Kuzi, a także wnioski Magdaleny Knapek zupełnie inaczej lokują proporcje oczekiwań w odniesieniu do oczekiwań, które narratorzy i narratorki zawarli w swoich historiach. W zebranych przeze mnie wywiadach narracyjnych oczekiwania dotyczyły przede wszystkim rozwiązania problemu, uzyskania fachowego wsparcia, zdobywania wiedzy oraz zapewnienia indywidualnego wsparcia samego dziecka. Zaledwie dwie osoby w swoich oczekiwaniach wymieniły empatyczne podejście oraz oczekiwanie związane ze wsparciem emocjonalnym. Kwestia cech osobowościowych, umiejętności miękkich oraz wsparcia emocjonalnego była podejmowana przez rodziców w historiach dotyczących samego procesu poradniczego, kiedy doceniali oni lub krytykowali pewne postawy prezentowane przez specjalistów.

Przedstawione przez rodziców oczekiwania warto potraktować jako czynnik determinujący sposób doświadczania i interpretowania procesu poradniczego. W trakcie

---

[836] Zob. M. Sochoń, E. Krajewska-Kułak, J. Śmigielska-Kuzia, *Oczekiwania rodziców dzieci w wieku przedszkolnym wobec logopedy*, „Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne" 2016, nr 6.
[837] M. Knapek, *Oczekiwania rodziców wobec logopedy…*, s. 260.
[838] Tamże, s. 262.

trwania procesu poradnictwa logopedycznego te oczekiwania, które stanowią pierwotną formę nadawania znaczeń, są modyfikowane poprzez zdobywane doświadczenia edukacyjne[839]. Przejście między oczekiwaniami a późniejszym nadawaniem znaczeń jest elementem uczenia się transformatywnego, w którym rodzice nie tylko przyswajają nową wiedzę, ale też zmieniają swoje postawy, zmieniają się[840]. Warto przyjrzeć się refleksjom rodziców na temat znaczeń, jakich nadają oni zjawisku uczenia się poprzez poradnictwo logopedyczne.

Jedno z kluczowych stwierdzeń, które wyjątkowo opisuje przyczynę edukacji nieformalnej rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego, zostało wypowiedziane przez Mamę Michała. Zaznacza ona, że uczenie się rodziców jest: *bardzo ważne ze względu na to, że dzieci nie są w stanie same całkowicie u siebie zadbać. Więc wydaje mi się, że świadomy rodzic to jest taka podstawa, żeby zaopiekować się swoim dzieckiem. Bo wiadomo, że są wszystkie takie potrzeby podstawowe, ale to też kwestia takiej przyszłości, żeby ułatwić mu później funkcjonowanie, oczywiście dorosłym człowiekiem*. Rodzice są odpowiedzialni za rozwój swoich dzieci, dlatego ich edukacja nieformalna ma fundamentalne znaczenie dla zaopiekowania się dzieckiem, wspierania jego naturalnego rozwoju, ale także jest narzędziem do zapewnienia mu lepszej przyszłości. Podobne stanowisko prezentuje Mama Hani i Zosi, która odwołuje się do zdobywania wiedzy jako *obowiązku każdego rodzica*. Zauważa jednocześnie, że wsparcie dziecka na poziomie rozwijania mowy zagwarantuje mu lepszy start w szkole: *I te dzieci mają rzeczywiście później problemy w szkole i to duże, bo oprócz tego, że jest materiał do przerobienia, jest też problem z wymową*. Podobne stanowisko przyjęła w swojej wypowiedzi Mama Ignacego.

Dla Mamy Natana edukacja nieformalna rodzica stała się elementem koniecznym dla osiągania sukcesów logopedycznych dziecka. Kiedy sięga do własnych doświadczeń, zauważa, że edukacja nieformalna jest źródłem jej wewnętrznego spokoju: *Ja byłam spokojniejsza*, narzędziem do lepszego rozumienia własnego dziecka: *ja też bardziej go rozumiem i wiem, z czego to wynika, to jego zachowanie, a wcześniej to tak nie wiedziałam,* a także narzędziem do przeciwstawiania się środowisku, które nie działa wspierająco: *też się*

[839] Zgodnie z koncepcją P. Jarvisa.
[840] Zob. J. Mezirow, *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass Inc Pub, San Francisco 2000, s. 22.

nauczyłam nie reagować na innych ludzi, bo ja byłam cały czas oceniana. Wspomina o tym aspekcie również Mama Tytusa: *Jakbym tutaj nie przyszła, to bym się pewnie dalej martwiła i znowu miała jakiś lęk.* Zauważa również zależność świadomości rodzicielskiej od skuteczności podejmowanej terapii logopedycznej, mówi: *Reagując wcześniej, jesteśmy w stanie już być na przykład rok do przodu.*

Również Mama Julii i Antka przypisuje nieformalnej edukacji źródło spokoju i pewności w obliczu problemów, których doświadcza jej dziecko. Wiedza jest dla kobiety czymś, co daje je podporę i spokój, a trudność w znalezieniu informacji staje się powodem niepokoju i lęku, co było opisywane w poprzednim podrozdziale. Nieformalne uczenie się jest dla Mamy Julii i Antka również narzędziem, dzięki któremu kobieta potrafi zrozumieć specyfikę trudności swojego dziecka. Mówi o tym, pozycjonując siebie jako zagubionego w technicznej nomenklaturze rodzica: *No i to [poradnictwo] też mi pozwala wtedy spojrzeć szerzej, bo dla mnie to jest jako dla osoby, które nie jest logopedą, (...) teoretycznie nie zna się na dzieciach, zna się tylko na swoich i coś tam wyczyta w Internecie, no to jest taka wiedza tajemna.*

Poradnictwo logopedyczne, którego doświadczyła Mama Julii i Antka, staje się źródłem demistyfikacji problemów logopedycznych – coś, co wcześniej było określane jako wiedza tajemna, staje się bliższe, bardziej zrozumiałe – nie wynika to wyłącznie z tego, że kobieta nauczyła się różnego rodzaju wyznaczników norm rozwojowych oraz technik pracy, ale również z faktu, że problem dotyczył jej osobiście, dotykał jej własnych dzieci: *Ale już myślę, że dużo mniej tajemna niż kiedyś, bo kiedyś ona się opierała na tym, że dzieci mają dwa lata i zaczynają mówić. Jakby w ogóle problemy logopedyczne średnio istniały dla mnie.*

Dla Mamy Julii i Antka nieformalna edukacja, którą zdobywa poprzez poradnictwo logopedyczne, staje się również podstawą do czynnego wspierania jej dzieci w codziennej praktyce. Mówi o tym w aspekcie roli rodzica w procesie terapii logopedycznej, ale ta wypowiedź dotyczy również znaczenia nadawanego przez nią edukacji nieformalnej: *Bo jeżeli ten rodzic wie, jak pracować z tym dzieckiem, to tak naprawdę ile dzieci spędzają czasu u logopedy, jakiś ułamek tygodnia, a my jesteśmy z dziećmi na co dzień.*

Mama Arka zauważyła, że dzięki nieformalnej edukacji rodzic zyskuje dodatkowe narzędzia, dzięki czemu może uzupełniać profesjonalną terapię logopedyczną prowadzoną przez logopedę w gabinecie. Mówi o tym: *Dla mnie to jest super, no, bo tak, tutaj*

[w gabinecie] się codziennie nie jest, tylko raz na jakiś czas na przykład, albo raz w tygodniu, a tak, to w domu można poświęcić więcej czasu. Chociaż te piętnaście minut dziennie, to jest dużo dla takiego małego dziecka, no. Dla kobiety nowe umiejętności są istotne, rozwijają jej własne kompetencje jako mamy, będące katalizatorem do działania nie tylko z dzieckiem z trudnościami w mowie, ale także z młodszym synem, który rozwija się normatywnie. Podobnymi refleksjami dzielą się Mama Adama, Mama Mieszka oraz Mama Krzysia.

Mama Franka, zapytana o wartość edukacji nieformalnej, zwróciła uwagę na rozwijanie własnej intuicji rodzicielskiej: *To czucie same swoich emocji, swoich przekonań i wierzenie w to, co w środku jest. W taką intuicję. Tak, w taką intuicję.* Podkreśliła również, że zrozumiała, iż problemy z mową są możliwe do wypracowania: *Miałam świadomość tego po przeczytaniu właśnie i książki, i jakiś tam artykuł w Internecie, że to można wyprowadzić*. Dla Mamy Franka edukacja nieformalna ma wymiar wewnętrznego rozwoju: daje nadzieję na poprawę, pozwala zrozumieć naturę problemu, z jakim mierzy się dziecko, rozwija umiejętność krytycznego myślenia, w tym oceny wiarygodności źródeł, a także zaufanie do własnej intuicji. Edukacja nieformalna w tym przypadku ma charakter emancypacyjny – Mama Franka przechodzi transformację od biernego odbiorcy porad, dość zagubionego na początku swojej drogi, do aktywnego uczestnika procesu terapeutycznego własnego dziecka. Podobne stanowisko przyjmuje Mama Jarka, która kilkukrotnie w swojej wypowiedzi nawiązuje do edukacji nieformalnej, choć nie nazywa jej w ten sposób. Zaczyna od zauważenia, że ktoś, kto nie zetknął się z problemem opóźnionego rozwoju mowy, może nie mieć wiadomości o istnieniu takiej trudności, mówi więc o rozwijaniu świadomości rodzicielskiej oraz zdobywaniu wiedzy: *Wiem, że coś takiego istnieje, opóźniony rozwój mowy czy coś, bo wcześniej w ogóle z tym też nie miałam kontaktu, nikt mi tego nie wytłumaczył, na czym to polega, ja w ogóle nie wiedziałam, że tu są mięśnie, które muszą być rozpracowane. No wiadomo, skąd laik ma to wiedzieć, no normalne jest, że człowiek mówi.*

Ciekawym aspektem wydają się słowa, w których Mama Ignacego nie zgadza się z własnym mężem w zakresie zaobserwowania trudności u ich wspólnego syna: *Się wydaje, że tak, że mamy najwięcej z tymi dziećmi spędzają czasu, tak. Znaczy wiem tak przynajmniej po sobie, bo mąż pracuje, ten na to, on to też tak inaczej na to patrzy. Jak ja mu mówiłam: „A szukasz problemu tam, gdzie go nie ma". Ale potem z czasem: „A może byś poszła tam albo tam". Ja mówię: „Ale jak ci mówiłam, to było, że bagatelizuję".* Wejście w mowę

dialogową, odwzorowanie wymiany zdań z mężem ukazuje troskę, intuicję rodzicielską i gotowość do działania. Choć ostatnie zdanie logicznie nie pasuje (Mama Ignacego niefortunnie użyła słowa *bagatelizuję* zamiast *wyolbrzymiam*), to podkreśla, że kobieta zaobserwowała nieprawidłowość i chciała przedyskutować to z ojcem dziecka. Właśnie za sprawą tych działań, tej aktywnej postawy umawia wizyty specjalistyczne oraz organizuje konsultacje i porady. Zdaniem kobiety zadaniem rodzica jest realizowanie zaleceń oraz codzienna praca w domu. To również rodzic jest obserwatorem swojego dziecka. Dla Mamy Ignacego poszukiwanie informacji w różnych źródłach ma jeden wspólny cel – rozwiązać problem, który dotyka zarówno dziecko, jak i jego najbliższe otoczenie.

Mama Jarka w mniejszym stopniu zwraca uwagę na kwestie związane ze zdobywaniem wiedzy dotyczącej samego procesu nabywania umiejętności mowy i rozwoju psychoruchowego, a w większym stopniu na kompetencje miękkie rodzica. Zwraca uwagę na potrzebę uczenia się cierpliwości, stawiania sobie oczekiwań, którym można sprostać, umiejętności obserwacji własnego dziecka oraz interpretowania zachowań, których to dziecko nie jest w stanie wyrazić werbalnie: *Moje potrzeby na uczenie się odnośnie tej logopedii, tej cierpliwości, że to wszystko nie idzie tak prosto i tak szybko, że to nie jest, że Boże, pójdę na dwa, trzy razy z nim i już będzie, bo to nie jest tak. (...) On nagle zaczął te takie delikatne dźwięki, on wcześniej chyba tego albo nie słyszał, albo może rzeczywiście te przetwarzanie słuchowe jakoś tak miało, że mu tak nagle coś wskoczyło po prostu i on nagle zaczął słyszeć, jak samolot leci, jak ptaszek pi ćwierka.* Pojawia się również potrzeba dalszego doskonalenia się, a więc wątek uczenia się całożyciowego, mówi: *No jak się ma takie dziecko, to jest ta edukacja potrzebna, że chętnie na przykład właśnie nieraz jak jakieś tam są podcasty do przesłuchania czy coś, no jak mi tam nieraz czy siostra podeśle czy ten, że warty przesłuchania, coś jest to, to często sobie znajduję już teraz czas dla siebie, żeby właśnie coś się zagłębić w temat.*

Na proces edukacji nieformalnej z perspektywy czasu spogląda Mama Janeczki. Twierdzi, że w tym momencie zdobywanie wiedzy z zakresu mowy i terapii logopedycznej nie jest aż tak istotne, ponieważ jej dziecko już mówi, jednak refleksyjnie dostrzega, jak bardzo potrzebna była ta edukacja na początku tej drogi: *[Wiedza] była bardzo ważna. Teraz już mniej, bo moje dziecko jakby idzie do przodu. No, jakbym musiała mieć wiedzę, bo to rodzic w domu spędza z dzieckiem czasu więcej.* Zaznacza też potrzebę edukacji nieformalnej

rodziców, aby wspierać ich w działaniach służących poprawie mowy ich dzieci, również w samym procesie zauważania, obserwowania problemu: *Żeby rodzicowi łatwiej było samemu zauważyć nie tyle błędy, ile pewne trudności bądź nieprawidłowości, czy w artykulacji, w ogóle, w ogóle w logopedii u swojego dziecka. Żeby ta świadomość była łatwiejsza. Bo jeśli rodzic będzie wiedział, że jest jakiś problem, to się zgłosi. A jeśli tego nie widzi, to może być pominięte to.* Celem edukacji nieformalnej jest według Mamy Janeczki budowanie świadomości, uwrażliwianie na możliwe pojawienie się trudności w rozwoju i mowie dzieci, co powinno przełożyć się na szybsze wykrywanie problemu i co za tym idzie – szybsze wprowadzenie terapii.

Dla Mamy Tytusa wiedza i umiejętności zdobywane przez rodzica w sposób nieformalny są kluczowym elementem sukcesu, jakie dzięki pomocy rodzica osiągnie dziecko. Mama Tytusa docenia konsultacje logopedyczne jako źródło wiedzy logopedycznej, która jest niedostępna. Zapytana o potrzebę edukowania rodziców w zakresie wiedzy logopedycznej, odpowiada słowami: *Ja uważam, że to jest bardzo potrzebne, nie. Uważam, że to jest bardzo potrzebne, bo tak mówię, gdzieś ciągle w koło się słyszy, jeszcze ma czas, dziecko jest małe, poczekaj, to się może zniweluje. Nie, ja uważam, że jeżeli coś faktycznie nie gra, no to trzeba to już po prostu w zarodku, w zarodku zacząć coś z tym robić. Uważam, że ta edukacja jest bardzo ważna i że tej edukacji przede wszystkim nie ma.* Warto zwrócić jeszcze uwagę na postawę Taty Przemka, który zaznaczył, że rozwój wiedzy rodziców służy przede wszystkim osiągnięciu konkretnego celu – poprawy komunikowania się z dzieckiem. Sam mówi o tym: *No ja myślę, że na tym polega zainteresowanie problemem, tak (...)? To jest to, co powiedziałem wcześniej, jak jest problem, to załatwiamy go ze specjalistą, a nie próbujemy grzebać w tym samemu, bo myślę, że można robić dziadostwa i spowodować, że proces terapeutyczny będzie dłuższy, niż byłby normalnie bez samemu tam kombinowania, tak? Ale sama edukacja, próba znalezienia odpowiedzi na jakieś pytania, ta cała ścieżka, która na końcu prowadzi do wizyty specjalisty, ona jest okej, no ona świadczy o zainteresowaniu dzieckiem, tak?*

Przyglądając się wielowymiarowości procesu uczenia się, warto zwrócić uwagę na postawy, jakie przyjmują opisywani rodzice: cechuje ich podmiotowość, sprawstwo oraz odpowiedzialność. O podstawowych warunkach nieformalnego uczenia się pisał Mieczysław Malewski. Zauważył on, że do podstawowych warunków należą proaktywność, w której

osoby uczące się samodzielnie określają kierunki własnych poszukiwań rozwiązania własnego problemu, dzięki czemu mają poczucie kontroli; refleksyjny krytycyzm, przejawiający się krytyczną postawą wobec przekonań, wartości oraz utrwalonych wzorów rozwiązywania podobnych problemów; oraz kreatywność, dzięki której osoby uczące się mają możliwość analizowania problemu przyjmując perspektywę innych ludzi lub wartości[841].

„Pierwszy krok", czyli reakcja na zauważenie problemu, podjęcie działania w obliczu kryzysu i przyjęcie aktywnej postawy jest dużo bardziej korzystne niż czekanie, aż dziecko wyrośnie. Podjęcie decyzji i wykonanie pierwszego kroku jest dla wielu rodziców gotowością do podejmowania edukacji nieformalnej. Aktywna postawa, a więc właśnie przebywanie w procesie edukacji nieformalnej, jest w tym aspekcie gotowością do przyjmowania tego, co mówią specjaliści, uzupełnianiem terapii, ale także środkiem do osiągnięcia celu, jakim jest rozwój ich dzieci.

Dla Mamy Asi edukacja nieformalna w procesie poradnictwa logopedycznego stała się elementem (a może przyczyną?) rozwoju osobistego. W perspektywie analizowanych w poprzednim podrozdziale refleksji wiedza zdobywana samodzielnie poprzez poradnictwo zapośredniczone lub w poradnictwie bezpośrednim jest elementem przełamywania barier kulturowych, o czym sama mówi, odnosząc się do własnych doświadczeń i refleksji na ich temat[842]. Mama Asi zwraca uwagę na zmianę pokoleniową, przekraczanie własnych możliwości, ale też podkreśla, że ogólnie – mamy potrzebują wsparcia, wskazując tu także pomoc psychoterapeutyczną. W historii opowiedzianej przez Mamę Asi, ale też w tych wypowiedzianych refleksjach, wyraźnie kształtuje się ostatnia z warstw teorii uczenia się Jacka Mezirowa, warstwa metapoznawcza. Odnosi się ona do refleksji na temat własnej roli

[841] Zob. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie…*, s. 58–59.

[842] Pełny cytat: *Uważam, że dzisiaj jest to po prostu ważne. Bo tu chodzi o rozwój naszych dzieci. Natomiast trzeba tak, jak uważam, że to jest ten duży przeskok, który robimy, jako bały się wyjść z tych zaszłości czasowych i po prostu pójść o ten próg dalej. Bądź co bądź są po prostu inne czasy i inaczej możemy korzystać z różnymi możliwości. (…) Znaczy, ja uważam, że to jest ten krok milowy, który ja musiałam zrobić. Więc to jest taka duża część przepracowania. I uważam też, że ja przynajmniej z mojego doświadczenia, że na pewnym etapie jako mama dzieci, które mają jakieś dysfunkcje, czyli jakieś chwilowe dysproporcje, powinniśmy też czasem korzystać z pomocy psychoterapeutów, z rozmów, żeby umocnić się w tym, że jesteśmy dobrymi mamami, tylko musimy troszeczkę inaczej do tego podchodzić. To jest czasami mimo wszystko potrzebne. (…) Ja po prostu lubię wiedzieć. Po prostu mnie to ciekawi, mnie to interesuje, tym bardziej że staramy się też uczyć dzieci tej ciekawości świata, a jednocześnie uważam, że to jest rola rodzica, tak? Poznawać pewne rzeczy i umiejętności, żeby potem sobie lepiej radzić i funkcjonować* (Mama Asi).

rodzicielskiej wobec życiowych okoliczności, ale także na temat swojego miejsca w świecie[843]. Dla Mamy Asi zdobywanie wiedzy i umiejętności jest wartością samą w sobie: *Ja po prostu lubię wiedzieć. Po prostu mnie to ciekawi, mnie to interesuje, tym bardziej że staramy się też uczyć dzieci tej ciekawości świata, a jednocześnie uważam, że to jest rola rodzica, tak? Poznawać pewne rzeczy i umiejętności, żeby potem sobie lepiej radzić i funkcjonować.* Mama Asi, choć prawdopodobnie nie zdaje sobie z tego sprawy, prezentuje postawę całożyciowego uczenia się. Jej ciekawość zdobywania wiedzy, naturalnie rozbudzanej ciekawości – jak sama zauważa – przekłada się na lepsze „radzenie sobie" i funkcjonowanie w świecie. Niezwykle ciekawa jest jej postawa jako edukatorki młodszego pokolenia, co – jak sama wskazuje – jest rolą rodzica, aby uczyć dzieci ciekawości świata. Argumentując te słowa, mówi dalej: *Uważam, że dzisiaj jest to po prostu ważne. Bo tu chodzi o rozwój naszych dzieci.* Rozwój dziecka jest nadrzędną wartością dla rodzica. Mama Asi opowiada o tym, wskazując z jednej strony na model rodziny, w jakim się wychowała, a z drugiej udowadnia, że działania, które podejmuje, mają na celu przełamanie owych wzorców, które kobieta wyniosła z domu: *A niestety ja się wywodzę z takiej rodziny, gdzie to kobieta powinna wiedzieć wszystko, umieć wszystko, robić wszystko. I to jest taki mój wewnętrzny gdzieś tam, taka może nie walka, ale bardziej pokazanie tym kobietom ze starszych pokoleń, że po prostu trzeba inaczej.*

Ta refleksja na temat międzypokoleniowego transferu ról płciowych pokazuje, jak silny jest model kulturowy, w którym kobieta – matka – funkcjonuje jako instytucja samowystarczalna, wszystkowiedząca i gotowa do rozwiązywania każdego problemu, jaki napotka. Tymczasem Mama Asi buntuje się wobec takiej postawy rodzicielskiej, w której cały ciężar odpowiedzialności ma spoczywać na niej samej: ona dopuszcza bowiem nieidealność siebie jako matki, dopuszcza możliwość skorzystania z pomocy z zewnątrz. Kobieta poprzez swoje zachowanie realizuje pewną (nieformalną) misję edukacyjną wobec kobiet starszego pokolenia. To swoisty manifest, który wskazuje alternatywny model rodzicielstwa – oparty już nie na iluzorycznym modelu samowystarczalności, ale na współpracy ze specjalistami. Prezentowana postawa jest przykładem niezwykłej kompetencji biograficznej, która definiowana jest przez Urszulę Tokarską jako zdolność do ujmowania

[843] Zob. P. Jarvis, *Transformatywny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2012, nr 3.

własnego życia w perspektywie całościowej, w której jednostka potrafi określić własne miejsce na ścieżce rozwoju, co jest podparte realnymi działaniami, co zaś przekłada się na aktywne i celowe tworzenie własnej biografii[844]. Jak pisze Urszula Tokarska: *rozwinięta kompetencja biograficzna przejawia się w mądrości życiowej oraz umiejętności kierowania własnym życiem, wyrażających się w takim sposobie spożytkowania wydarzeń i doświadczeń, którego efektem staje się w konsekwencji uznanie biegu własnego życia za udany*[845].

Proces uczenia się transformatywnego rozpoczyna doświadczenie dezorientującego dylematu[846], który utożsamiam z przedstawionym wcześniej doświadczeniem przez rodziców kryzysu, jakim jest trudność z rozwojem mowy dziecka. Jack Mezirow przedstawił proces transformacyjnego uczenia się w dziesięciu etapach, które opisywałam w rozdziale pierwszym[847]. Te dziesięć faz pokrywa się z dynamiką emocji oraz zachowań rodziców, którzy opowiadali o swoich przeżyciach.

Doświadczenie dezorientującego dylematu jest w teorii Mezirowa etapem wyjścia do transformacji, ale jest także punktem rozpoczynającym proces edukacji nieformalnej; jest przeze mnie interpretowany jako wcześniej przedstawiany kryzys, ponieważ staje się początkiem podejmowanych przez rodziców wszelkich późniejszych działań. Samoocena z towarzyszącymi uczuciami złości, strachu, poczucia winy i wstydu to emocje, jakich doświadczali rodzice w obliczu kryzysu, opisując w narracjach swoje doświadczenia. Na etapie krytycznej oceny własnych założeń rozpoczyna się poszukiwanie informacji, które stwarza przestrzeń do skonfrontowania własnych przekonań z nowymi faktami. Emocje, które pojawiają się na tym etapie, mogą być wspierające, ale również utrudniające sam proces refleksji.

W momencie uświadomienia sobie współdzielenia swoich emocji z innymi rodzice poszukują porady zarówno w przestrzeni nieeksperckiej, jak i eksperckiej. Wsparcie ze strony społeczeństwa oraz poradnictwa logopedycznego tworzy przestrzeń, w której zachodzi możliwość wymiany doświadczeń – stwarza przestrzeń rozwoju edukacji nieformalnej.

---

[844] Zob. U. Tokarska, *Kształcenie kompetencji biograficznej jako forma profilaktyki problemów egzystencjalnych współczesnego człowieka* [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, (red.) M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011, s. 68.
[845] Tamże.
[846] Zob. J. Mezirow, *Learning as Transformation…*, s. 22.
[847] Zob. tamże.

W fazie eksploracji nowych ról, reakcji i działań rodzice próbują wdrażać zaobserwowane techniki w codzienność, zdobywają wiedzę o dziecku: jego potrzebach, ale i możliwościach. Etap ten wymaga otwartości na zmiany, elastycznego dostosowywania się do nowych wyzwań, ale również radzenia sobie z sukcesami i niepowodzeniami, co kształtuje w rodzicach nowe postawy i cechy, takie jak konsekwencja, rozwijanie motywacji wewnętrznej i kreatywność. Podczas planowania kursu działania w trakcie wprowadzanych zmian rodzice zdobywają wiedzę o sobie, dzięki czemu redefiniują swoją rolę w procesie terapeutycznym własnego dziecka. Na tym etapie dochodzi do przedefiniowania tożsamości: rodzic nie jest już tylko opiekunem, ale także współuczestnikiem terapii logopedycznej. Ten moment jest ważny dla samej transformacji uczenia się, na skutek refleksji zachodzi uświadomiony proces zmiany.

W przyjmowanych przez rodziców postawach można zaobserwować również opisywane przez Jacka Mezirowa pozyskiwanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do realizacji planów, które w kontekście poradnictwa logopedycznego nabiera ważnego znaczenia: to etap zdobywania teoretycznej wiedzy na temat specyfiki trudności, jakich doświadcza dziecko, a także zdobywanie umiejętności praktycznych, o których osoby biorące udział w badaniu opowiadają w narracjach. Proces ten jest demonstrowany poprzez aktywne postawy rodziców, którzy zdobywają wiedzę i wdrażają ją w codzienność. Na etapie tymczasowego próbowania nowych ról rodzice zaczynają eksperymentować ze zdobytymi umiejętnościami i wiedzą oraz wykorzystują je w innych sytuacjach: jak sami mówią, próbują, improwizują, wymyślają nowe zabawy i aktywności, które mają na celu zaktywizowanie dziecka (przykładem są Tata Kai, Mama Mieszka i Mama Tomka). Tymczasowość polega na testowaniu nowych rozwiązań w różnych sytuacjach, co pozwala na oswajanie się z nową tożsamością, a także rozwija w rodzicu elastyczność i otwartość na zmiany, niezwykle potrzebną w dynamicznie rozwijającej się współczesności. Próbowanie, testowanie siebie w nowej roli zbliża rodziców do budowania kompetencji i pewności siebie w nowych rolach, w czasie których pojawia się krytyczna refleksja na temat własnej sytuacji oraz umocnienie swoich kompetencji w nowych rolach, wdrożonych w poprzednim etapie. Rodzice, którzy doświadczyli pozytywnych doświadczeń na skutek zmiany swojej postawy, odczuwają większą moc sprawczą podejmowanych przez siebie działań.

Ostatnia z faz opisywanych przez Jacka Mezirowa to reintegracja w życie na podstawie nowych perspektyw – etap ten nie jest końcem procesu, lecz włączeniem zmienionej lub nowej perspektywy we własną codzienność i relacje społeczne; proces transformatywnego uczenia się trwa nieustannie, ponieważ doświadczenia stale się nadbudowują. Pojawia się otwartość – rodzice dzielą się swoim doświadczeniem z innymi rodzicami i społecznościami, wspierając innych, którzy znaleźli się w podobnej sytuacji (Mama Adama, Mama Arka, Mama Martyny i Tadeusza), lub przekształcają to doświadczenie we własny rozwój osobistych kompetencji (Mama Adama, Mama Mieszka).

Na rolę edukowania rodziców często zwraca się uwagę w literaturze, także w tej najnowszej, co sugeruje wciąż obecną potrzebę budowania świadomości rodzicielskiej w obszarach związanych z logopedią[848]. Analiza przeprowadzonych wywiadów jednoznacznie potwierdza te obserwacje – rodzice sami artykułują potrzebę zdobywania wiedzy, która przyczyni się do jeszcze skuteczniejszego wspierania ich dziecka w codzienności terapeutycznej.

Określony problem rodzi potrzebę zdobycia wiedzy na jego temat, aby łatwiej można go było rozwiązać. Potrzeba edukacji nieformalnej rodziców w obszarach związanych z logopedią wynika w głównej mierze z posiadanego problemu. Zwróciła na to uwagę Mama Hani i Zosi, mówiąc: *Przypuszczam, że nie przywiązywałabym do tego tak wielkiej wagi, jeśli dzieci by mówiły poprawnie*. Podobnymi refleksjami dzieli się Mama Julii i Antka, podkreślając rolę własnej edukacji w zakresie rozwoju mowy w odniesieniu do problemów jej dzieci, choć, jak zauważa – wcześniej te zagadnienia dla niej były zupełnie bez znaczenia, natomiast aktualnie: *No też jest to dla mnie bardzo istotne. Kiedyś w ogóle jakby nie było, no bo nie było w moim życiu takiego problemu, ale od kiedy są takie problemy, to jest to dla mnie bardzo istotne.*

Dostrzeżenie potrzeby własnej edukacji jest więc bezpośrednio związane z problemami logopedycznymi swoich dzieci. Podobne spostrzeżenia ma Tata Przemka, który powiedział: *[Edukowanie rodziców] w kontekście takim, że jest problem, no to zawsze jest dobre. To*

[848] Zob. M. Knapek, *Oczekiwania rodziców wobec logopedy – przeżywanie diagnozy opóźnionego rozwoju mowy przez rodziców dzieci z zaburzeniami językowymi o nieznanej etiologii. Badanie fenomenologiczne*, „Logopaedica Lodziensia" 2024, nr 9; zob. G. Falkus, C. Tilley, , C. Thomas i in., *Assessing the effectiveness of parent–child interaction therapy with language delayed children: A clinical investigation*, „Child Language Teaching and Therapy" 2015, nr 32.

zawsze jest dobre. W drugą stronę, jeżeli dziecko nie ma takich problemów, no przecież, kurczę, czasami jak się słucha takiego trzylatka, on zasuwa na poziomie naprawdę, no wspaniałym i wszystkie tam literki są doskonale wyartykułowane, no to jak taki rodzic w ogóle ma w ogóle się interesować tematami z dziedziny logopedii, skoro on nie ma tego problemu, nie? Zgłasza więc potrzebę uwrażliwiania rodziców na możliwość występowania problemów, dzięki czemu można szybko zareagować na trudności, które przejawia dziecko.

Pomimo posiadanej wiedzy merytorycznej Mama Mieszka – logopedka – kiedy staje w obliczu problemu, jakim jest trudność z rozwijaniem mowy, odczuwa potrzebę poszukiwania informacji, dowiadywania się oraz konsultowania problemu z innymi specjalistami. Zapytana o potrzebę edukacji rodziców w zakresie rozwoju mowy i terapii logopedycznej, odpowiedziała entuzjastycznie, że ta potrzeba jest. Zwróciła również uwagę, iż ta potrzeba edukacji rodziców jest szczególna w okresie niemowlęcym i wczesnodziecięcym. *Wydaje mi się, że rodzice zaczynają się budzić faktycznie przed trzecim rokiem życia, nawet nie koło drugiego, ale koło trzeciego roku życia, kiedy dziecko już powinno mieć gotowość do pójścia do przedszkola, a nie komunikuje, nie mówi i wtedy pojawia się dopiero czerwona lampka.*

Do zdobywania praktycznej wiedzy dostosowanej do potrzeb niemówiącego dziecka odnosi się Mama Adama, która postuluje o edukację rodziców w zakresie norm rozwojowych od najwcześniejszych etapów życia dziecka, mówi o tym: *Ja uważam, że już od przedszkola na zebraniach powinni być logopedzi, ale tacy logopedzi, którzy będą opowiadali o tym, jakie są normy*. Taka edukacja, pojmowana przez Mamę Adama jako profilaktyka logopedyczna, mogłaby być przeciwdziałaniem nie tylko przeciw samym problemom, ale także przeciw ich bagatelizowaniu. Mama Adama mówi: *Mocno, nazwę to mocno propagandą, po prostu mocny mocne dokształcenie rodziców, jak najbardziej dosłownie tak, bo nie wiedzą najczęściej, niestety, bo nikt tego też nie mówi.* Kobieta rozumie sytuację, że rodzice, którzy nie spotkali się wcześniej z problemem, nie mają na jego temat żadnego pojęcia: *Wyobrażam sobie, że większość rodziców tego nie wie, bo skąd ma wiedzieć. Podobne wnioski mają Mama Krzysia, Mama Tytusa, Tata Kai, Mama Tadeusza i Martyny oraz Mama Krysi.*

Mama Natana dostrzega dużą potrzebę edukacji rodziców w obszarze wiedzy logopedycznej. Sama jest higienistką stomatologiczną, więc na swojej drodze zawodowej spotyka się z niską świadomością swoich pacjentów w tym obszarze, mówi o tym: *Jak u nas*

pacjenci przychodzą, to dzieci mają wodę wymowy i są starsze dzieci, jakieś siedem, osiem lat i oni są w szoku, że do logopedy powinni się zgłosić na konsultacje. Korzystając z osobistych doświadczeń, w których nie mogła uzyskać pomocy, w krytyczny sposób ocenia system opieki zdrowotnej w zakresie informowania o rozwoju mowy i jej zaburzeniach. Mówi: *Nie ma takiej świadomości, bo ani pediatrzy o tym nie mówią na bilansach czy szczepieniach, czy w jakichś tam wizytach. W przedszkolu też nie zawsze to wsparcie jest, no nie oszukujmy się.* Mama Natana dostrzega systemowe luki w świadomości dotyczącej edukacji zdrowotnej i profilaktyki logopedycznej, co w efekcie prowadzi do nieświadomych zaniedbań w zakresie opóźnienia rozwoju mowy lub opóźnieniem wdrożenia działań, które mogłyby całościowo wpłynąć na rozwój dziecka, w ostateczności potencjalnie gorszych efektów w terapii.

Według Mamy Mieszka wyraźna luka w świadomości rodziców dotyczy pierwszych faz rozwijania mowy u małych dzieci, kobieta opiera to o własne refleksje i doświadczenia: *Na pewno mi jako mamie brakuje takiej, myślę wiedzy noworodkowej i to nawet, nie że to są moje braki takie edukacyjne dla siebie, natomiast uważam, że mało jest informacji, które są przekazywane, w szkole rodzenia na przykład nie ma w ogóle (...). Kiedy mówimy o na przykład laktacji, ale nikt nie mówi na przykład o rozwoju mowy, nikt nie wspomina o gaworzeniu, no i na dobrą sprawę ci rodzice nie mają totalnie wiedzy, informacji, zostawiają ten rozwój takiej mowy własnym życiem.*

Warto zauważyć dwoistość w doświadczeniach rodzicielskich – z jednej strony rodzice poszukują konkretnych narzędzi, z drugiej strony szukają szerszej perspektywy zrozumienia problemu swojego dziecka. Edukacja rodziców poprzez poradnictwo logopedyczne ma nie tylko aspekt uzupełniający terapię logopedyczną, ale jest jej niezbędnym elementem. Co więcej, nie kończy się na samej terapii logopedycznej dziecka, ale stanowi punkt zwrotny w wewnętrznej przemianie rodzica, co czego przyczynia się zdobywane doświadczenie, przeżywane emocje oraz refleksyjność na temat tych właśnie przeżyć. Zmiana przyjętej perspektywy powoduje, że po opisywanej transformacji na nowo zaczynają czuć sprawczość, odpowiedzialność oraz własną podmiotowość.

6.3. Transformacja ról rodzicielskich: doświadczenia uczestnictwa w terapii logopedycznej dziecka

Zaangażowanie rodzica w proces terapii logopedycznej dziecka stanowi przestrzeń, w której mają znaczenie indywidualne doświadczenia, przekonania oraz życiowe trajektorie, oddziałując na sposób postrzegania własnej roli w przestrzeni związanej z terapią dziecka. Opisywana wcześniej transformacja rodzica stającego wobec problemu nie jest bez znaczenia dla jego tożsamości – od pierwszych momentów niepewności, bezradności i poczucia niekompetencji, przez stopniowe zdobywanie wiedzy i rozumienie świata zewnętrznego, ale i własnych emocji oraz przeżyć, aż po świadome kształtowanie własnej roli. Analiza narracji pozwala uchwycić moment dostrzegania przez rodzica samego siebie, ustalania własnych granic oraz świadomego rozpoznawania własnych kompetencji. Równolegle, w synchronii z rolą rodzicielską kształtują się następujące postawy:

- inicjator procesu diagnostycznego i terapii logopedycznej – zwracają na to uwagę Mama Ignacego i Mama Tytusa. Mama Tytusa, zapytana o wpływ rodzica na przebieg terapii logopedycznej, mówi: *Ja myślę, że ogromny. Ogromny, że przede wszystkim on [rodzic] to zauważa i że zaczyna coś z tym robić, że tego nie zostawia;*
- kontynuator terapii logopedycznej dziecka – Tata Kai, Mama Franka, Mama Adama. Mama Natana mówi: *[Rodzic] musi wspierać dziecko i pracować dzieckiem w różnych sytuacjach, niby tylko w domu, czy idziemy w samochodzie, czy gdziekolwiek, to tak jak możemy, najlepiej to by wspierać;*
- wsparcie w procesie terapii logopedycznej – Tata Przemka, dla którego wspieranie odnosi się tu przede wszystkim do zapewnienia logistyki – *No zawsze jest dobrze i fajnie poczytać, zaangażować się w proces, ale no jest taki moment, od którego już twoja rola jako rodzica, cokolwiek by o tym nie myśleć, no jest ograniczona do jeżdżenia w tę, we w tę i w najlepszym razie* – czasem powtórzenia materiału przerabianego na zajęciach logopedycznych – *Jak macie ćwiczenia w domu, to żeby jeszcze poharatać te ćwiczenia w domu i coś z tym zrobić, ale na nic ponadto, no na pewno nie samemu próbować być mądrzejszym niż logopeda, no to jest już najgorsza wersja, jaka może być*. Dla Taty Przemka wyjątkowo istotne jest zaangażowanie specjalisty w proces, jednak to właśnie on – rodzic – jest odpowiedzialny za to, aby te zajęcia doszły do skutku, co przekłada się na postępy w rozwoju mowy jego syna;

– uzupełnienie pracy specjalistów – Mama Mieszka, Mama Jarka, Mama Krysi, Mama Asi, Mama Krzysia postrzegają swoją rolę w terapii logopedycznej jako aktywną i znaczącą, dla uzupełnienia pracy specjalistów. Przejawia się to w kilku fragmentach wypowiedzi Mamy Krzysia: *Ja myślę, uważam, że jest ważna. Tylko bardziej, że Krzysiu wiadomo, ma tę terapię w przedszkolu bardzo ćwiczą, dużo ćwiczą, ale my też ćwiczymy w domu*, a także: *Bo my w domu nadal ćwiczymy i przerabiamy materiały dostarczane, pytamy o kolejne materiały, ale też właśnie to jest tak naprawdę, jeżeli się jest na co dzień z dzieckiem, to też to jest ciągle właśnie poprawianie ćwiczenie tej wymowy, żeby była prawidłowa.* Mama Krzysia podkreśla znaczenie systematycznej, codziennej domowej pracy z dzieckiem oraz stosowania się do zaleceń specjalistów. Jest nastawiona na współpracę z terapeutami, definiując swoją rolę jako osoby, która powinna dostosowywać się do zaleceń. Mówi, wskazując na potrzebę pokory, kierując zalecenia dla innych rodziców: *(...) że gdzieś tam [rodzice] powinni jednak być w roli słuchacza, a nie osoby, która narzuca tempo, rytm i swoje zdanie, bo coś przeczytali lub coś zobaczyli, a także: My z mężem tego pilnujemy i gdzieś tam staramy się współpracować i być aktywną stroną w tej terapii, a nie taką pasywną, która tylko przyjmuje informacje i nic z nimi nie robi, bądź robi w jakimś tam małym stopniu.* Mama Krzysia jest aktywną uczestniczką procesu terapeutycznego, która rozumie swoją rolę. Jej doświadczenia edukacji nieformalnej w procesie poradnictwa logopedycznego są złożone, na co wskazuje zarówno wskazywanie ograniczeń systemu, jak i konieczności współpracy ze środowiskiem terapeutycznym;
– edukator – zaangażowanie w proces terapeutyczny to rola, jaką podkreśla Mama Tadeusza i Martyny. Przy okazji zauważa potrzebę wykonywania ćwiczeń w domu, co wiąże się z rolą edukatorki, i odnosi te spostrzeżenia do własnych doświadczeń: *No to moja rola? To jak najbardziej zachęcałam go do zabawy, bo to jest moja rola, żeby gdzieś tam ciągle przekazywać te informacje logopedyczne przez zabawę. To jest moja rola przede wszystkim. (...) Myślę, że była bardzo potrzebna. Była bardzo potrzebna, bo gdybym tego nie ciągnęła, to myślę, że bylibyśmy jeszcze gdzieś tam w tyle, nie? Była istotna moja rola.* Wobec niechęci jej syna do aktywności na zajęciach logopedycznych mama wzięła na siebie odpowiedzialność za przeniesienie

wymaganych umiejętności w formie zabawy do codzienności chłopca. Dostrzega, że jej podejście i zaangażowanie przełożyło się na sukcesy, jakie chłopiec osiągnął do tej pory;

– autorytet – Mama Arka zwraca uwagę na to, że rodzic jest dla dziecka autorytetem, wzorem do naśladowania, co jest istotne w budowaniu kompetencji komunikacyjnych u dziecka. Mówi o tym: *Dzieci z nas biorą przykład. No, właśnie. I… I tak my… My się tam… Się skupiamy na nich. Oni też sami się skupiamy na tym, co my od nich chcemy. To tak, działam dwie strony właśnie. Jak miałabym ocenić, no, myślę, że nawet... Okej, no, mogłoby lepiej. No, ale wiadomo, praca… No, nie pomaga też, no, wiadomo.* W odniesieniu do samej siebie i konkretnie własnej pozycji Mama Arka jest dość krytyczna, ma poczucie, że mogłaby więcej włożyć energii w działania wspierające swoje dziecko, jednak ma też świadomość, że rodzic jest niezbędnym ogniwem w procesie wspierania rozwoju mowy dziecka. Niezwykle ciekawa jest jej refleksja na temat dzielenia się swoim doświadczeniem i zdobytą wiedzą z innymi rodzicami: *Teraz bardziej innych rodziców kieruję, jak ktoś mówi, że dziecko jeszcze nie mówi, to mówię „Idź, sprawdź, bo to nie zaszkodzi, a może pomóc". Mówię, żeby tego wszystkiego, co nie pasuje człowiekowi w dziecku, żeby rodzicowi, żeby nie bagatelizować, tylko iść i sprawdzić. Jak coś jest nie tak, widzę, że coś mi nie pasuje, to iść, czy ze zdrowiem, czy z ruchem, czy właśnie ze sobą iść. Nie zastanawiać się, nie pytać się nikogo, iść do specjalisty.* W słowach tych wybrzmiewa nuta goryczy i własnych nieprzyjemnych doświadczeń oraz wywołanych przez nie trudnych emocji.

Rodzice zauważają, że ich zaangażowanie przekłada się na osiągnięcia ich dzieci[849]. Podkreślają to Mama Asi oraz Mama Hani i Zosi, które dostrzegają zależność postępów i zaangażowania rodzica podczas wykonywania ćwiczeń w domu: *Bardzo dużo, bo jeżeli w domu nie będziemy ćwiczyć każdego dnia, zajęcia nic nam nie dadzą, tak? Więc jeżeli w domu nie będzie jakąś konsekwencji, no to tutaj nie będzie tego efektu. (…) No ja myślę, że to przede wszystkim kontynuowanie tego, co tutaj mamy u specjalisty, natomiast*

[849] O zaangażowaniu rodziców i związku z sukcesami osiąganymi przez dzieci powstały ciekawe badania, zob. A. Ceka, R. Murati, *The Role of Parents in the Education of Children*, „Journal od Education and Practice" 2016, t. 7, nr 5.

dzięki temu jest to też pomoc, żeby ona też to zrozumiała, że to jest ważne, że trzeba ćwiczyć (Mama Asi). *Jak nie codziennie, to co drugi dzień. W naszym przypadku my ćwiczymy codziennie. (...) Ale nie jest to rzecz, którą można wykonywać raz w tygodniu. Bo to nie przyniesie żadnego efektu. To w tym momencie się mija z celem* (Mama Hani i Zosi).

Podobne stanowisko przyjmuje Mama Michała, która podkreśla rodzicielską odpowiedzialność za dziecko. W czasie wywiadu narracyjnego Mama Michała wielokrotnie wskazuje na kluczową rolę rodzica w procesie terapii logopedycznej jako organizatora wsparcia, które przełoży się na przyszłość dziecka: *Myślę, że tylko jest to czas dla dziecka. Właśnie samo nie może, więc jeżeli nie dostarczymy narzędzi i nie umożliwimy, to no, a to jeszcze może to gdzieś trochę wróci do emocji. Z drugiej strony myślę sobie, że nie chciałabym, żeby później bardziej świadomy dorośleszy (...), czy to był jakoś, nie wiem, piętnowany, prześladowany przez rówieśników, że ma wady wymowy i nie da się go zrozumieć, że ktoś będzie się z niego śmiał. Albo żeby mi zarzucił, że „nic nie zrobiliście, kiedy byłem mały, a można było to wypracować", nie?* Mama Michała zwraca uwagę na potrzebę poświęcania dziecku swojego czasu. Ma świadomość swojej rodzicielskiej sprawczości, którą może wiele zmienić. Inne matki mają podobne spostrzeżenia: dla Mamy Julii i Antka niepodejmowanie działania oznacza bierność, a bierność jest równoznaczna z brakiem pomocy dziecku, a mama Janeczki dostrzega kluczową rolę rodzica w procesie terapii logopedycznej. Zapytana o wpływ rodzica na sukcesy dziecka, odpowiada: *Bardzo duży, bo tak, jeśli pracuje, to pomaga dziecku. A jeśli nie robi nic, a tylko oczekuje, że dziecka mowa się będzie poprawić samoistnie po jednym spotkaniu tygodniowym z logopedą, to jest trochę za mało.* Zwraca uwagę na rozwijanie świadomości i rolę zaangażowania całej rodziny, nie tylko mamy i taty dziecka: *My jesteśmy rodzicami i musimy mieć świadomość tego, że my też musimy włożyć pracę. To, żeby nasze dziecko osiągały sukcesy. Choćby w mowie (...) Cała rodzina, łącznie z nami, była uświadomiona, co ma robić, żeby pomagać Jance. W*iedza zdobyta w procesie edukacji nieformalnej jest podstawą do tego, aby edukować pozostałych członków rodziny, ale również dziecko w procesie nabywania systemu językowego.

Mama Tomka widzi zmianę, jaka zaszła w poziomie jej zaangażowania w terapię logopedyczną syna. Zauważa: *Wcześniej bardzo dużo ćwiczyliśmy w domu, bardzo dużo*, tymczasem obecnie deleguje wykonywanie terapii osobom, które robią to zawodowo,

tworząc w domu przestrzeń do odpoczynku, o czym sama mówi: *I teraz tak szczerze, to ja wolę gdzieś to specjalisty, tak jak mówię, syn już nie chce za mną, tak pracować w domu, ma bardzo dużo zajęć, więc też jest przemęczony i w domu po prostu odpoczywa.* Uzasadnia tę decyzję nie tylko zmęczeniem chłopca, ale także jego sukcesami i potrzebami: *Wydaje mi się, że ta praca bardziej efektywna jest na zajęciach niż w domu. Teraz, na ten moment, bo wcześniej to wiadomo, to dużo zrobiliśmy, dużo wypracowaliśmy, dużo było zrobione.* Ta wypowiedź świadczy o głębokiej refleksji na temat samego procesu logopedycznego – dostrzega moment, kiedy z mamy-edukatorki, mamy-koordynatorki procesu terapeutycznego pozostaje wybór „bycia mamą".

Rolę codziennego zaangażowania rodzica podkreśla Mama Mieszka. Wielokrotnie we wcześniejszych podrozdziałach w analizowanych wypowiedziach podkreślała, jak istotne jest zaangażowanie rodzica w proces terapeutyczny dziecka. Rozumie potrzebę pracy specjalistycznej, podkreślając codzienną pracę w domu: *Cała praca opiera się w sumie na domowej codzienności, na takiej szarej rzeczywistości, bo nawet jeśli to dziecko będzie zbombardowane zajęciami, nieważne u jakiego specjalisty, to jest godzina pracy, nazwijmy to, stolikowej, kiedy to dziecko jest zadaniowe.* Mama Mieszka odróżnia pracę terapeutyczną, zadaniową, od funkcjonowania językowego z codzienności, do czego przywiązuje ogromną wagę. Podkreśla tu rolę całożyciowego uczenia się poprzez uczestniczenie w codzienności nie tylko dziecka, ale również swoją, jako mamy. W całym tym procesie edukacji nieformalnej Mama Mieszka próbuje oddzielać rolę mamy od roli logopedki, słucha prowadzących specjalistów i dostosowuje się do ich zaleceń, mówi: *Staram się nie wchodzić w tą rolę logopedy. Zostawiam pewne rzeczy. (…) Staram się być osobą wspomagającą, a nie prowadzącą, czyli jeśli dostajemy jakąś swoją rolę, to w to wchodzę, mówię, czasami są to rzeczy takie dodatkowe gdzie wykorzystujemy, no bo trudno tego nie zrobić, natomiast jakby nie wychodzę przed szereg.* Kobieta określa rolę rodzica, którą jest wdrażanie i utrwalanie ćwiczeń zaleconych przez specjalistów, realizowanie zaleceń w formie przyjaznej dla dziecka, w formie zabawy (w opozycji do ćwiczeń, których dziecko nie lubiło wykonywać z mamą w domu), obserwowanie dziecka i dostrzeganie nieprawidłowych zachowań, a także koordynowanie procesu terapeutycznego samego Mieszka, który korzystał z różnych terapii. Swoje zaangażowanie w proces terapeutyczny Mama Mieszka określa słowami, które odnoszą się do całej rodzicielskiej społeczności: *Więc pracy rodzica nie zabierze nikt.*

Rola edukatora jest dwoista: z jednej strony narratorki i narratorzy opowiadają o podejmowaniu działań pracy terapeutycznej z własnym dzieckiem, uczenie go; z drugiej strony pojawiają się głosy, w których oni sami wspierali innych rodziców w zakresie kroków, które warto podjąć w celu pomocy własnemu dziecku, czego przykładami są postawy Mamy Adama czy Mamy Natana.

Proces uczenia się transformatywnego w kontekście poradnictwa logopedycznego jest procesem wielowymiarowym: łączy indywidualnie przeżywane emocje, krytyczną refleksję, kontekst systemowy oraz kontekst społeczny. Transformacja przebiega w obszarze posiadanej wiedzy, podejmowanych działań, przeżywanych emocji, a także w obszarze tożsamościowym, który określa miejsce rodzica w świecie. Doświadczanie trudności nie przebiega w izolacji, ale osadzone jest w kontekście społecznym, w relacjach z innymi, co stwarza przestrzeń do interpretacji zjawiska w kontekście teorii uznania. Ted Fleming dla podkreślenia roli walki o uznanie jako czynnika motywującego do rozwoju w swoim artykule przywołuje w tym celu teorie Axela Honneta[850]. Uznanie jest tu koniecznym warunkiem do samorealizacji, lecz uznanie to opiera się na fundamentach struktur społecznych: miłości, prawa i solidarności. Komplementarna (nie: wykluczająca się) dla tego ujęcia będzie koncepcja uznania Mirosławy Nowak-Dziemianowicz[851], która skupia się na poziomie interpersonalnych i psychologicznych procesów kształtujących tożsamość, gdzie jednostka potrzebuje bycia zauważoną, docenioną, akceptowaną. Odnosząc obie te koncepcje do sytuacji poradniczej i problemu logopedycznego dziecka, należy zauważyć, że rodzice potrzebują uznania na dwóch poziomach. Pierwszym z nich jest przestrzeń społeczna, która kształtuje się w relacjach z logopedą i innymi uczestnikami procesu, aby rozwijać ich pewność siebie oraz motywację do zmiany i zaangażowania się w proces terapeutyczny dziecka. Drugim jest uznanie wewnętrzne, które wspiera rozwój tożsamościowy i emocjonalny, który sprzyja refleksjom nad własnymi doświadczeniami oraz dostosowaniu do pełnienia nowych ról. Dwupoziomowość w uznaniu jest wsparciem dla rodziców, dziecka oraz całej rodziny.

---

[850] Zob. T. Fleming, *Mezirow and the theory of transformative learning* [w:] *Critical Theory and Transformative Learning*, (red.) V. Wang, IGI Global, b.m., 2018, www.researchgate.net/publication/325117850_Mezirow_and_the_theory_of_transformative_learning [dostęp online: 20.10.2025].

[851] Zob. M. Nowak-Dziemianowicz, *Koncepcje uznania w perspektywie pedagogiki ogólnej jako alternatywa wobec neoliberalnej wizji współczesnego świata*, „Forum Pedagogiczne" 2018, nr 1.

ZAKOŃCZENIE

Zgromadzony materiał teoretyczny oraz badania przeprowadzone w formie wywiadów narracyjnych dotyczące edukacji nieformalnej rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego doprowadziły do szeregu spostrzeżeń oraz refleksji na temat współczesnego świata, w którym funkcjonujemy jako ludzie. Przywołane tło społeczno-ekonomiczno-kulturowe podkreśla, w jak niespokojnych czasach przyszło nam żyć. Jest to czas kontrastów, na co szczególnie uwagę zwraca w swoich tekstach Zbyszko Melosik – mamy dostęp do wszystkiego, lecz czujemy się zniewoleni; mamy dostęp do informacji, lecz czujemy się manipulowani; mamy dostęp do wiedzy, lecz nie potrafimy z niej korzystać tak, aby nam służyła. Wyliczone tu paradoksy współczesności wpisują się głęboko w nasze codzienne doświadczenia. Postęp ekonomiczny, zmiany społeczne oraz przeskok w rozwoju technologicznym, choć miały służyć ludzkiej wolności, stały się nowym źródłem zniewolenia: jesteśmy niejako uwięzieni w cyfrowych bańkach informacyjnych. Jest to szczególnie widoczne w sferze związanej z edukacją, gdzie nadmiar dostępnych źródeł paradoksalnie utrudnia i komplikuje proces uczenia się, powodując rozmycie granic pomiędzy wiedzą ekspercką a nierzetelnymi, subiektywnymi opiniami, wprowadzając chaos poznawczy. Brak kompetencji krytycznej analizy uzyskiwanych informacji staje się zagrożeniem, a zdobywanie wiedzy w sposób fragmentaryczny utrudnia człowiekowi zbudowanie spójnego obrazu rzeczywistości, a także wpływa na podejmowanie przez niego decyzji. Współczesny człowiek doświadcza swoistej bezradności poznawczej – mimo dostępu do ogromnych ilości wiedzy nie ma narzędzi do efektywnego jej wykorzystywania.

Nowoczesność rozumiana jako „doświadczenie" w interpretacji Ryszarda Nycza odnosi się między innymi do modelu zdobywanej wiedzy[852]. Rozumiana jest jako wiedza „doświadczona" osobiście, a więc stojąca w opozycji wobec sformalizowanych struktur edukacji formalnej i pozaformalnej. Drugie z doświadczeń nowoczesności odnosi się do „doświadczenia" jako stawania czoła trudnym przeżyciom, próbom[853]. Trzecie z „doświadczeń" nowoczesności dotyka trudności związanych z dotarciem do świata rzeczywistego oraz zmysłowego[854]. W mojej opinii koncepcja ta uzupełnia baumanowską

[852] Zob. R. Nycz, *O nowoczesności jako doświadczeniu…*, s. 16.
[853] Zob. tamże.
[854] Zob. tamże.

koncepcję kultury nadmiaru i przyspieszenia, która nie pozwala na głęboką refleksję i przemyślane działanie. Zamiast mądrości wynikającej z umiejętności łączenia doświadczenia i wiedzy otrzymujemy powierzchowne, szczątkowe informacje, które nie wystarczają do rozwiązywania problemów.

Wszystkie te wymienione sprzeczności i trudności nie są przejściowym stanem, ale fundamentalną cechą ponowoczesności. Problemy współczesnego człowieka dorosłego związane są z właśnie z takim swoistym zawieszeniem między tym, co konkretne, a tym, co ulotne i nienamacalne. W świetle tych rozważań poradnictwo jest szczególną formą wsparcia człowieka, który – paradoksalnie – nie potrafi sobie poradzić w świecie nieograniczonych możliwości. „Nieumiejętność radzenia sobie" staje się fundamentem rozwoju poradnictwa jako praktyki społecznej i edukacyjnej pomimo krytycznych głosów, sugerujących upadek człowieka, który do każdego ze swoich działań potrzebuje doradztwa. Współczesne poradnictwo wykracza jednak poza proste udzielanie rad, staje się bowiem złożonym procesem towarzyszenia człowiekowi w jego drodze do odnalezienia własnych zasobów i kompetencji, które pozwolą mu skutecznie funkcjonować w świecie obfitującym w sprzeczności. Na zmiany zachodzące w samym procesie poradniczym zwraca uwagę Alicja w swojej najnowszej książce opisując, jak przemiany kulturowe wpłynęły na przekształcanie się praktyki poradniczej[855]. Celem współczesnego poradnictwa jest pomoc człowiekowi w zrozumieniu samego siebie, w ustosunkowaniu się do otaczających go innych oraz świata. To coś więcej niż wymiana wiedzy i wsparcia: wizja poradnictwa zakłada tworzenie przestrzeni opartej na autentycznych relacjach społecznych, w której pomoc udzielana jest w sposób profesjonalny, a jednocześnie spontaniczny i oparty na wzajemnym zaufaniu. Jak pisze Alicja Kargulowa, poradnictwo to nie tylko przekazywanie informacji, ale również budowanie społecznego rezonansu i wymiany opierającej się na ludzkiej dobroci i pełnej akceptacji, dzięki czemu człowiek świadomie kształtuje swój własny sposób funkcjonowania w świecie, a proces ten sprzyja uwalnianiu się od uprzedzeń i stereotypów[856].

Poradnictwo logopedyczne stanowi szczególną formę wsparcia, które łączy w sobie elementy andragogiki, edukacji dorosłych, wiedzy pedagogicznej, terapii logopedycznej oraz współpracy z rodzicami (oraz rodzinami) dzieci z trudnościami w mowie i komunikowaniu

[855] Zob. A. Kargulowa, *Poradnictwo od nowa…*, s. 284–287.
[856] Zob. tamże, s. 286.

się. Poradnictwo logopedyczne, w odróżnieniu od poradnictwa rozumianego ogólnie jako towarzyszenie w radzeniu sobie z trudami współczesności, będzie koncentrowało się na potrzebach wynikających z doświadczanych trudności w mowie, komunikowaniu się lub innych, szeroko rozumianych sferach związanych ze wsparciem logopedycznym, a w przypadku doświadczania tych trudności przez dziecko będzie skupiało się na roli rodziców jako aktywnych uczestników procesu terapeutycznego.

Wnioski płynące z dokonanego przeglądu literatury sugerują, że poradnictwo logopedyczne w Polsce ogranicza się przede wszystkim do przekazywania merytorycznych, rzeczowych informacji dotyczących oceny mowy dziecka i zakresu planowanej lub trwającej terapii; rola rodzica jest sprowadzona do roli kontynuatora zaleceń logopedycznych. Nieco inaczej kształtuje się wizja poradnictwa logopedycznego w literaturze anglojęzycznej, gdzie przygotowane przez stowarzyszenie ASHA zalecenia obejmują wsparcie emocjonalne całej rodziny osoby z trudnościami logopedycznymi. Więcej w literaturze anglojęzycznej mówi się o kształceniu logopedów w kierunku profesjonalnego poradnictwa logopedycznego, gdzie – dla porównania – w literaturze polskojęzycznej ten temat jako potrzeby jest jedynie zaznaczony.

Celem prowadzanych badań było dokonanie opisowej charakterystyki edukacji nieformalnej rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego i uzyskanie odpowiedzi na pytanie, w jaki sposób przebiega edukacja nieformalna rodziców w zakresie rozwoju mowy dziecka. Dodatkowymi celami było przedstawienie doświadczeń rodziców korzystających z poradnictwa logopedycznego, opisanie znaczenia, jakie ci rodzice nadają edukacji nieformalnej, będąc w procesie poradnictwa logopedycznego, oraz wskazanie potrzeb i oczekiwań rodziców poszukujących pomocy w poradnictwie logopedycznym. Badania jakościowe przeprowadzone z udziałem rodziców dostarczyły wielu obserwacji i przemyśleń.

Edukacja nieformalna rodziców poszukujących pomocy w obszarze związanym z logopedią jest niezwykle różnorodna: jest wieloźródłowa, transformatywna i aż chciałoby się rzec, nawiązując do książki Alicji Kargulowej, emergentna. Nieformalna edukacja rodziców wykracza poza sumę zdobywanych samodzielnie i uzyskiwanych od logopedy informacji; staje się dynamicznym systemem wzajemnych interakcji, doświadczeń oraz refleksji, na których podstawie tworzą się nowe kompetencje, następuje głębsze rozumienie

oraz wykształcają się lub doskonalą umiejętności wspierania własnego dziecka. Świadoma, aktywna rola rodzica, jego zaangażowanie i umiejętność wdrażania w codzienność uzyskanych wskazówek stają się nową jakością, która jest efektem aktywnej postawy, nawiązywanych relacji i współdziałania. Zakres edukacji nieformalnej można porównać do konstrukcji warstwowej, która im bardziej w głąb, tym bardziej staje się indywidualna i intymna.

Przyglądając się zjawisku, jakim jest edukacja nieformalna rodziców, należy zwrócić szczególną uwagę na moment rozpoczynający tę formę edukacji, czyli chwilę uświadomienia sobie trudności dziecka. Sytuacja ta – zauważenie, zaobserwowanie, uświadomienie przez rodzica trudności – jest punktem zwrotnym w codzienności, rozpoczyna etap zwiększonej uważności, rozpoczęcia poszukiwań informacji, czasem jest zaczątkiem do rozmów prowadzanych z rodziną lub znajomymi. Co ważne, moment ten nacechowany jest silnymi emocjami, najczęściej lękiem, niepewnością, bezradnością. Opisywana sytuacja, indywidualnie przeżywana przez każdego z narratorów i narratorek, wykazuje cechy kryzysu w rozumieniu Marii Przetacznik-Gierowskiej[857] i Hanny Solarczyk-Szwec[858].

Przyczyny wspomnianego kryzysu za każdym razem dotyczą trudności z mową i komunikowaniem się dziecka, jednak po wysłuchaniu dziewiętnastu historii chcę zauważyć, że każda z nich była inna. Wspólnym mianownikiem są troska o stan mowy dziecka i obawa o trudności, które przejawia dziecko: jest to bowiem nie tylko problem logopedyczny, związany z komunikowaniem się przez dziecko „tu i teraz", ale też rzutujący na jego przyszłość, edukację i rozwój społeczny. W zależności od indywidualnych doświadczeń, przeżyć i sytuacji osoby uczestniczące w badaniach zwracały uwagę na różne czynniki, które zmotywowały ich do podejmowania działań związanych z edukacją nieformalną. Rodzice udzielający wywiadów zwracali uwagę na trudności w rozumieniu własnego dziecka, jego niezrozumiałą mowę lub zupełny jej brak; inne osoby porównywały własne dziecko z rówieśnikami i zauważały różnice w zakresie porozumiewania się. Choć przyczyny rozpoczęcia edukacji nieformalnej w procesie poradnictwa logopedycznego są indywidualne, tak samo jak wysłuchane i analizowane historie, to jednak moment uświadomienia sobie problemu oraz powiązanie go z momentem rozpoczęcia edukacji

[857] Zob. M. Przetacznik-Gierowska, *Zdarzenia życiowe*…, s. 5–25.
[858] Zob. H. Solarczyk-Szwec, *Dorośli uczą się inaczej*…, s. 51–59.

nieformalnej przez tych rodziców jest działaniem powtarzalnym. Stan wewnętrznej nierównowagi, kryzys jest motywem rozpoczynającym edukację nieformalną, którą można postrzegać również w kategorii transformacyjnego uczenia się Jacka Mezirowa[859].

Interesujące są postawy rodziców wobec zaobserwowanych trudności: niektórzy z nich przyjmują swego rodzaju okres oczekiwania, obserwują przebieg wydarzeń i rozwój swojego dziecka, mając nadzieję na rozwiązanie problemu wraz z jego rozwojem; inni odczuwają potrzebę zdobycia wiedzy, więc od razu sięgają do źródeł porad logopedycznych, korzystając z poradnictwa pośredniego, dostępnego (głównie) w Internecie; jeszcze inni, kierując się odpowiedzialnością rodzicielską, sięgają po dostępne formy pomocy bezpośredniej.

Proces poszukiwania informacji wydaje się podobny u większości wysłuchanych rodziców: głównym źródłem zdobywanej wiedzy jest Internet, w którym rodzice wyszukują odpowiedzi na swoje pytania. Obserwują media społecznościowe, w tym konta prowadzone przez logopedów. Korzystają z doświadczeń innych rodziców, opisywanych na grupach parentingowych i forach tematycznych. Niektórzy rodzice wspominali również o filmach instruktażowych zamieszczonych w sieci lub o podcastach. Zaledwie trzy osoby wspomniały o korzystaniu z książek, jednak nie wymieniły konkretnych tytułów, w przeciwieństwie do instragramowych kont, których nazwy pojawiały się częściej. Wspomniane formy poradnictwa pośredniego są wybierane w pierwszej kolejności, jeszcze przed skorzystaniem przez rodziców z poradnictwa eksperckiego. Co ciekawe, internetowe poradnictwo zapośredniczone nie cieszy się bezgranicznym zaufaniem: w wysłuchanych narracjach rodzice zaznaczali, że znalezione informacje powodują chaos informacyjny, brak pewności, a nawet dodatkowy strach i lęk związany z przyszłością dziecka. Uczucia te sprawiają, że rodzice poszukują wsparcia w poradnictwie bezpośrednim.

Początkowo chciałam analizować poradnictwo logopedyczne bezpośrednie w aspekcie poradnictwa eksperckiego. Jak się okazało, trudno było mi wyizolować, rozdzielić treści, których rodzice nauczyli się podczas spotkania i rozmowy z logopedą, od tych zdobytych podczas obserwacji zajęć logopedycznych z dzieckiem. To samo dotyczy wiedzy, którą rodzice zdobyli poprzez poradnictwo nieeksperckie, a więc kontakt społeczny z bliskimi i znajomymi. Z upływem czasu, zdobywaniem kolejnych informacji oraz doświadczeń,

[859] Zob. A. Perkowska-Klejman, *Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jacka Mezirowa*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2018, nr 1.

wiedza i umiejętności transformują i nadbudowują się, co znajduje potwierdzenie w teoriach Petera Jarvisa, Petera Alheita oraz Jacka Mezirowa.

Należy zwrócić uwagę na procesualność i edukacji nieformalnej rodziców, i poradnictwa. Procesualność ta wskazuje na ciąg wydarzeń, osadza zarówno edukacje nieformalną, jak i poradnictwo logopedyczne w kontekście okresu, którego punktem początkowym jest uświadomienie sobie problemu z mową dziecka. Edukacja nieformalna rodziców zaczyna się więc w chwili zauważenia trudności z mową i dokładnie w tym samym momencie rozpoczyna się korzystanie z poradnictwa logopedycznego, które, jak wykazują przeprowadzone analizy, rozpoczyna się poprzez poradnictwo zapośredniczone lub poradnictwo nieeksperckie, pogłębiane i indywidualizowane poprzez eksperckie poradnictwo logopedyczne realizowane w sposób bezpośredni. Procesy te się zazębiają, aż chciałoby się stwierdzić, że trwają wspólnie tak długo, aż problem zostanie rozwiązany, na co wskazują wypowiedzi niektórych rodziców[860]. Istnieje jednak grupa rodziców, dla których terapia logopedyczna dziecka to wieloletni proces, dlatego trudno tu mówić o zakończeniu korzystania z poradnictwa logopedycznego – ono będzie towarzyszyło rodzicom tak długo, jak dziecko wymagało wsparcia logopedycznego.

Szukając odpowiedniego porównania dla opisywanego zjawiska związanego z edukacją nieformalną rodziców, sięgnęłam po metaforę wrzosowiska: przestrzeni, w której przeplatają się różne formy uczenia się: zarówno świadomego, jak i nieuświadomionego, intencjonalnego, jak i nieintencjonalnego. Metafora ta obejmuje swoim szerokim zakresem również formy poradnictwa, z którego korzystają: czy to poradnictwo zapośredniczone, czy eksperckie, czy nieeksperckie, formy te przeplatają się w percepcji rodzica i są one zarówno uświadomione i celowe, jak i nieuświadomione.

Analiza materiału badawczego, jaki stanowią wywiady narracyjne, pozwala stwierdzić, że rodzice funkcjonują w szeroko rozumianym „ekosystemie informacyjnym". Niezależnie od indywidualnych poszukiwań, liczby źródeł oraz konsultacji i uzyskiwanych porad można zauważyć swoistą trajektorię poszukiwania informacji: rozpoczyna się od korzystania z poradnictwa zapośredniczonego, a dąży do skorzystania z poradnictwa bezpośredniego,

[860] Mama Tadeusza i Martyny, która już nie korzysta z pomocy logopedy, nie poszukuje już takich informacji, ponieważ nie są jej one potrzebne; podobnie Mama Franka, która już się nie interesuje tematami związanymi z mową, bo nie dotyczą już one jej syna.

przy jednoczesnym weryfikowaniu zdobywanej wiedzy poprzez zestawienie jej z innymi źródłami, opiniami i doświadczeniami innych osób. Badanie edukacji nieformalnej rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego pokazuje przede wszystkim model rozwoju rodziców w perspektywie zmagania się z trudnością. Nie ma znaczenia, jaki „ciężar" ma trudność logopedyczna samego dziecka[861], ponieważ zaobserwowany model zdobywania informacji i wiedzy powtarza się wielokrotnie; podobne wnioski w swoich badaniach z 2024 roku sformułowała Magdalena Knapek[862].

Istotną rolę w całym procesie edukacji nieformalnej odgrywają emocje, które w momencie zaobserwowania problemu przez rodzica, a więc i rozpoczęcia edukacji nieformalnej, są bardzo wyraźne w wysłuchanych narracjach. Dominują lęk, bezradność i żal, często poczucie niesprawiedliwości i frustracja. Faza szoku i reakcji emocjonalnej[863] są elementami przed skorzystaniem z pomocy, stanowią okres, w którym rodzic próbuje „radzić sobie samodzielnie". Te uczucia i emocje, które pojawiają się w chwili zauważenia problemu, związane są z lękiem przed nieznanym, ale także z brakiem dostępnych zasobów, które są niezbędne do rozwiązania kryzysu, o czym pisała Alicja Kargulowa[864]. Sytuacja poradnicza, a więc i poradnictwo logopedyczne, staje się przestrzenią zdobywania kompetencji. Rozpoczyna się praca nad kryzysem[865], która staje się kolejną z przestrzeni edukacji nieformalnej. Wprost proporcjonalnie do procesu poradnictwa logopedycznego (oraz edukacji nieformalnej) zaobserwowałam zmianę w emocjach prezentowanych przez rodziców: intensywne emocje się wyciszają, rodzice wykazują większą gotowość do

---

[861] Należy zauważyć, że bez względu na to, czy problem dziecka dotyczy wady wymowy, czy zaburzeń neurorozwojowych, przeżywane emocje i ścieżka zdobywania umiejętności pozostają podobne; dzieje się tak również w przypadku problemów krótko- i długoterminowych: trajektoria poszukiwania informacji jest zbliżona w analizowanych indywidualnych sytuacjach.

[862] Magdalena Knapek opisała podobne spostrzeżenia w swoich badaniach. Co więcej, zwróciła ona uwagę na podobny odbiór emocjonalny bez względu na diagnozę dziecka. M. Knapek pisze: *otrzymane rezultaty wpisały się w nurt badań nad przeżywaniem chorób oraz zaburzeń dzieci o różnej etiologii. Podobnie jak w badaniach Macieja Pileckiego na temat autyzmu i niepełnosprawności (2007) okazało się, że opóźnienie rozwoju mowy dziecka jest bardzo obciążające dla całej jego rodziny. Również, podobnie jak w badaniach Patricii Howlin i Anny Asgharian (1999) oraz Sandry W. Russ i in. (2004), zauważono, że rodzice przeżywają szok w czasie diagnozy, martwią się o przyszłość dzieci, ale wierzą, że uda się im odnieść sukces w życiu.* M. Knapek, *Oczekiwania rodziców wobec logopedy – przeżywanie diagnozy opóźnionego rozwoju mowy przez rodziców dzieci z zaburzeniami językowymi o nieznanej etiologii. Badanie fenomenologiczne*, „Logopaedica Lodziensia" 2024, nr 9.

[863] Zob. E. Włodarczyk, *Zdarzenie losowe…*, s. 356.

[864] Zob. A. Kargulowa, *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się dorosłych*, „Rocznik Lubuski" 2012, t. 38, cz. 2.

[865] Zob. E. Włodarczyk, *Zdarzenie losowe…*, s. 356.

działania, większą sprawczość: akceptują sytuację, a zamiast „radzić sobie" – biorą sprawy „we własne ręce".

Ocena wiedzy i umiejętności zdobytych w podczas nieformalnej edukacji w procesie poradnictwa logopedycznego jest dla narratorek i narratorów trudnym zadaniem z uwagi na częstokroć nieuświadomiony charakter samego zaistnienia sytuacji edukacyjnej. Efekty oddziaływań o charakterze edukacyjnym na poziomie biograficznym zostały wyrażone poprzez wyrażenie przekonania o zdobytej wiedzy, umiejętnościach, motywacji do działania, wpływie na własny rozwój.

W wywiadach uzyskałam wiele różnych odpowiedzi dotyczących obszarów poznania, wiedzy i umiejętności, które zostały zdobyte podczas korzystania z poradnictwa logopedycznego. Są to:

- wiedza merytoryczna (wiedza specjalistyczna): informacje o przebiegu rozwoju mowy dziecka, czerwone flagi w rozwoju, informacje dotyczące całościowego rozwoju dziecka i wpływu pracy mięśni na wymowę;
- wiedza praktyczna: konkretne ćwiczenia usprawniające język, konkretne ćwiczenia artykulacyjne, sposób wykonywania masażu logopedycznego, nowe (zademonstrowane, a więc i sprecyzowane) techniki komunikowania się z dzieckiem;
- wiedza o dziecku (wiedza psychospołeczna): zrozumienie trudności dziecka, zrozumienie potrzeby dostosowania poziomu trudności, zwrócenie uwagi na preferencje dziecka, zauważenie możliwości dziecka, zrozumienie potrzeb dziecka;
- wiedza o otaczającym świecie – refleksje na temat chaosu informacyjnego, weryfikacja dotychczasowych przekonań, przemyślenia na tematy związane z rodziną, społeczeństwem, kulturą, zasadami rządzącymi społeczeństwem;
- wiedza o sobie samym: refleksje na temat rodzicielstwa, osobistych cech potrzebnych do bycia rodzicem, refleksje dotyczące uważności, cierpliwości, systematyczności, odkrywanie własnej kreatywności, dostrzeżenie własnych ograniczeń i możliwości;
- umiejętności miękkie – rozwijanie cierpliwości, wytrwałości, intuicji rodzicielskiej czy właśnie refleksyjność.

Szczególnie ciekawym zjawiskiem jest transformatywny charakter zdobywanej wiedzy: nieformalna edukacja rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego to nie tylko zdobywanie wiedzy dotyczącej mowy dziecka i informacji wspierających je w trudnościach

komunikacyjnych. Zauważalna jest przemiana narratorów i narratorek, która dotyczy rozumienia trudności dziecka. Transformatywność ta jest dynamiczna, uwarunkowana postępami terapeutycznymi dziecka, obserwacją skuteczności własnych działań; związana jest również z sinusoidalnymi emocjami, przeżywanymi przez rodziców. Transformatywność wiedzy i umiejętności jest wynikiem biograficznego uczenia się opisywanych rodziców, dla którego środowiskiem uczenia się jest przestrzeń poradnicza[866].

Przeprowadzona analiza wywiadów narracyjnych pokazuje, że rodzice w swojej nieformalnej edukacji wykorzystują szeroki wachlarz metod uczenia się, co służy wspieraniu ich dzieci w komunikowaniu się. Spośród wymienianych najczęściej były:

- rozmowa z logopedą o trudnościach dziecka,
- obserwacja logopedy i naśladowanie jego działań,
- dostosowywanie i kreatywne wdrażanie zaleceń terapeutycznych w domowej przestrzeni,
- eksperymentowanie, próbowanie nowych rozwiązań,
- wykorzystanie codzienności do aktywności edukacyjnych dziecka,
- tworzenie środowiska, które wspiera dziecko w rozwijaniu mowy i komunikowania się.

Często wymienianą formą zdobywania wiedzy była obserwacja specjalisty podczas terapeutycznej pracy z dzieckiem, co daje rodzicom możliwość przyglądania się, a jednocześnie uczenia się przez naśladownictwo i uczestniczenie w sytuacji, aby następnie odtwarzać działania logopedy. Eksperymentowanie, próba podejmowania działań wspierających dziecko jest przestrzenią do rozwijania własnej kreatywności, ale także głębszego rozumienia swojego podopiecznego, co przekłada się na sukcesy dzieci. Spośród innych sposobów zdobywania wiedzy i umiejętności rodzice wymieniali otrzymywanie ustnych wskazówek od logopedy po zajęciach z dzieckiem, wykonywanie ćwiczeń w domu, wdrażanie pomysłów zaczerpniętych z Internetu oraz samodzielną pracę z dzieckiem z wykorzystaniem nauki w formie zabawy[867]. Niektórzy z rodziców zwrócili również uwagę

[866] Zob. P. Alheit *Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się*…, s. 7-16.

[867] Knud Ileris wskazał za Jean Leave i Patricią Greenfield, że cechami edukacji nieformalnej jest *uczenie się od innych osób (…). Uczenie się zachodzi poprzez obserwację i naśladowanie (…). Metodą nauczania jest pokaz (demonstracja). Motywowanie zachodzi poprzez umożliwienie nowicjuszom dostępu do sfery dorosłych i społeczne uczestnictwo*. P. Greenfield, J. Lave, *Cognitive Aspects of Informal Education,* [w:] *Cultural Perspectives on Child Development*, (red.) D.A. Wagner, H.W. Stevenson, San Francisco 1982, s. 183, cyt za: K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się…*, s. 191–192.

na rozmowy z innymi rodzicami jako formę zdobywania wiedzy, dzięki czemu cudze doświadczenia odnoszą do własnych przeżyć i uczą się niejako z historii[868]. Wymienione praktyki edukacyjne przeplatają się ze sobą, mają charakter adaptacyjny – dostosowywane i wybierane są do możliwości i indywidualnych predyspozycji rodzica, dziecka, a także uwarunkowań i potrzeb całej rodziny, w której rodzic z dzieckiem funkcjonują. Wszystkie z wymienionych aktywności mają cechy edukacji nieformalnej wymieniane przez Mieczysława Malewskiego, który opisywał nieformalne uczenie się dorosłych przebiegające w naturalnych warunkach[869]. Wartościowa dla rodziców była również konsultacja z logopedą, co dawało możliwość dostosowania tematu rozmowy bezpośrednio do indywidualnych potrzeb logopedycznych dziecka oraz spersonalizowanych potrzeb i możliwości rodzica. Wejście w dialog z logopedą staje się gruntem dla zrozumienia problemów na poziomie pragmatycznym, intelektualnym oraz emocjonalnym, a aktywna rozmowa jest budowaniem relacji partnerskiej, opartej na zaufaniu i wzajemnym szacunku.

Edukacja nieformalna rodziców w opisywanym kontekście wykazuje szereg specyficznych cech, które wyróżniają ją od edukacji formalnej i edukacji pozaformalnej. Czynnikami wyróżniającymi są wysoki stopień indywidualizacji oraz ukierunkowanie na praktyczną wiedzę, którą można zastosować bezpośrednio w konkretnej sytuacji życiowej, związanej z dzieckiem[870]. Występuje tu kontekst sytuacyjny uczenia się określony towarzyszącym problemom dziecka emocjom, jest niezwykle osobisty i indywidualny; sytuacja poradnicza osadzona jest w konkretnej sytuacji życiowej, o czym pisała Alicja Kargulowa[871]. Występuje motywacja do uczenia się, która ma charakter głęboko emocjonalny, wewnętrzny i jest nią chęć pomocy własnemu dziecku; taki rodzaj motywacji osobistej według Knuda Ilerisa ma znaczący wpływ nawet nie tyle na uczenie się, ile na jego efektywność[872]. Ludzie dorośli uczą się tego, czego chcą się nauczyć, i tego, co jest dla nich ważne[873], szczególnie jeśli celem jest umożliwienie dziecku komunikowania się

[868] Zob. E. Mazurek, *Narracyjne uczenie się człowieka dorosłego. Założenia teoretyczne*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne" 2017, nr 1.
[869] Zob. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie…*, s. 58–59.
[870] Mieczysław Malewski pisał o modelu nowoczesnej edukacji jako o aktywności, w której jednostka uczy się tego, co uzna za niezbędne w danej sytuacji. Zob. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie…*, s. 199.
[871] Zob. A. Kargulowa, *O teorii i praktyce…*, s. 42.
[872] Zob. K. Illeris, *Trzy wymiary uczenia się…*, s. 236.
[873] Zob. tamże, s. 233.

z otoczeniem, co przekłada się na jego rozwój społeczny, edukacyjny i wychowawczy. Podkreślić należy relacyjny charakter sytuacji poradniczej, relacja oparta na dialogu między rodzicem poszukującym porady a radzącym logopedą, dialog, który szanuje godność każdej ze stron[874]. Relacja w logopedycznej sytuacji poradniczej jest jednak trójstronna i dotyczy logopedy, rodzica oraz dziecka, co stanowi unikalną dynamikę edukacyjną, tak inną od sformalizowanych form edukacji osób dorosłych. Wyjątkowym aspektem jest również natychmiastowa możliwość zastosowania wiedzy, co wyróżnia nieformalną edukację rodziców od innych form edukacji osób dorosłych[875].

W zależności od wykorzystywanego źródła poradniczego rodzice dostrzegali zarówno zalety, jak i wady różnych form rozwiązań pomocowych, co dotyczy zarówno poradnictwa zapośredniczonego, poradnictwa bezpośredniego, jak i form porad nieeksperckich.

Wykorzystywanie poradnictwa zapośredniczonego jest definiowane najczęściej poprzez zasoby dostępne w Internecie, rzadziej w książkach, i stanowi zwykle pierwszy krok rodziców w poszukiwaniu odpowiedzi na nurtujące ich pytania. Rodzice doceniają zalety: łatwą dostępność, możliwość sięgnięcia po wiedzę w dowolnym czasie, intuicyjność w wyszukiwaniu informacji, różnorodność dostępnych materiałów (filmy, profile specjalistów) oraz możliwość skorzystania z doświadczeń innych rodziców znajdujących się w podobnej sytuacji poprzez fora internetowe i grupy parentingowe.

W przypadku poradnictwa zapośredniczonego w Internecie rodzice dostrzegają jednak nadmiar informacji i chaos informacyjny, co dowodzi braku posiadanych przez rodziców kompetencji do oddzielania przydatnych wiadomości od nieprzydatnych. Brakuje im także możliwości weryfikacji wiarygodności dostępnych źródeł. Problemem związanym z tymi trudnościami, na co również wskazała jedna z osób badanych, jest ryzyko błędnej samodzielnej diagnozy. Rozwiązania te nie są dostosowane do indywidualnych potrzeb i problemów prezentowanych przez dzieci z trudnościami w mowie i komunikowaniu się. Metaforą, którą można by określić sposób korzystania przez rodziców z poradnictwa zapośredniczonego, jest zaproponowana przez Denisa McQuaila metafora oczekiwania drogowskazu[876], który nadałby sens i wskazywałby kierunek działań, ale w efekcie

[874] Zob. M. Wojtkowiak, *Poradnictwo – różnorodne drogi…*, s. 45-46.
[875] Zob. M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie…*, s. 58–59.
[876] Zob. M. Czerw-Bajer, *Edukacyjny wymiar…*, s. 183.

wykorzystywanie zwierciadła[877], za którego pomocą odbiorca treści przetwarza uzyskane informacje i odnosi je do własnego doświadczenia, wpływając na zachowania i emocje odbiorcy. W konsekwencji w narracjach rodziców korzystających z poradnictwa zapośredniczonego dominują uczucia związane z niepewnością, dezorientacją i przytłoczeniem nadmiarem dostępnych informacji, często także frustracją spowodowaną chaosem informacyjnym.

Uczestniczenie przez narratorki i narratorów w poradnictwie bezpośrednim obejmowało indywidualny kontakt z logopedami pracującymi w placówkach oświatowych, poradniach zdrowia, poradniach psychologiczno-pedagogicznych oraz w gabinetach prywatnych. Rodzice doceniali wartość bezpośredniego spotkania i nawiązania dialogu na temat doświadczanych problemów z mową dziecka, czego efektem było uzyskiwanie konkretnych i spersonalizowanych porad, które rodzice mogli od razu wdrażać w życie. Niewątpliwą zaletą była możliwość zaobserwowania demonstrowanych technik pracy logopedy oraz konkretnych ćwiczeń, często także uczestnictwo w zajęciach logopedycznych. Ceniona przez rodziców była możliwość uczenia się poprzez obserwowanie działań logopedy oraz później modelowanie ich we własnym domowym środowisku. Spostrzeżenia te można odnieść do teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury, zgodnie z którą ludzie uczą się poprzez obserwowanie i naśladowanie autorytetów. Refleksja na temat sprawczości podejmowanych działań przekłada się na zwiększenie elastyczności w kolejnych etapach działania[878]. Co ciekawe, podejmowanie własnych działań w sytuacji nowej dla człowieka obarczone jest niejako swoistą nieprzewidywalnością, wymaga wiary we własną sprawczość, co również powtarza się w wypowiedziach badanych osób[879].

Korzystanie z bezpośredniej sytuacji poradniczej było związane z doświadczaniem profesjonalnej diagnostyki dziecka, stworzeniem dla niego planu terapeutycznego oraz informacją zwrotną na temat monitorowanych postępów. Ważne w tej formie poradnictwa było również uzyskane wsparcie emocjonalne oraz możliwość stworzenia relacji terapeutycznej, opierającej się na zaufaniu do logopedy. Co ciekawe, gdy pytałam

[877] Zob. tamże.
[878] Zob. E. Wysocka, *Aktualność teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury w procesie uczenia się społecznego uczestnictwa rodzin osób z niepełnosprawnością intelektualną w teatrze*, „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna" 2024, nr 9, s. 554.
[879] Zob. tamże, s. 555.

o oczekiwania przed skorzystaniem z poradnictwa logopedycznego, zaledwie dwie narratorki wspomniały o potrzebie wsparcia emocjonalnego; w trakcie trwania procesu poradniczego i terapeutycznego rola wsparcia emocjonalnego, dawanie pewności w działaniach i motywowania przez logopedę było doceniane przez większość osób, które podzieliły się swoją historią. Przeprowadzone badania pokazują, że emocje ulegają wyciszeniu, gdy rodzic oswaja się z sytuacją, ale też gdy zyskuje wiedzę na temat tego, co wcześniej było mu nieznane. Właśnie wtedy pojawia się też przestrzeń na wysłuchanie specjalisty i przestrzeń do rozmowy. Podobne wnioski przedstawiła Magdalena Knapek, pisząc, że przed rozpoczęciem diagnozy logopedycznej rodzice odczuwali trudne emocje: niepewność, lęk, zdenerwowanie, przerażenie, natomiast po diagnozie logopedycznej pojawiał się komfort psychiczny, spokój[880].

Bezpośredni, indywidualny kontakt z logopedą jest wartością często przewijającą się w doświadczeniach rodziców, których dzieci wymagają wsparcia logopedycznego. Analiza przeprowadzonych wywiadów narracyjnych wskazuje, że rodzice wyjątkowo doceniają możliwość spotkania ze specjalistą, rozmowy „twarzą w twarz" i wymiany spostrzeżeń. Bezpośredni kontakt jest nie tylko sytuacją poradniczą, w której – w klasycznym ujęciu Alicji Kargulowej – spotykają się doradca oraz osoba radząca się, aby uzyskać rady, porady, wskazówki, aby rozwiązać problemy osoby radzącej się[881]. Bezpośredni kontakt stwarza również przestrzeń do obserwacji terapii logopedycznej, w której rodzic może uczestniczyć, której może stać się częścią: jest to nie tylko możliwość obserwowania praktyk terapeutycznych, natychmiastowej wymiany informacji, ale również przestrzeń do zdobywania wiedzy o własnym dziecku. Omawiany bezpośredni kontakt przekłada się, co widać w analizowanych wypowiedziach, na poczucie sprawczości i zaangażowania rodzica w dążenie do celu, jakim jest sprawne komunikowanie się jego dziecka. Staje się inspiracją do kreatywności, odwagi w podejmowaniu aktywności oraz daje rodzicowi narzędzia, z których może skorzystać bezpośrednio po spotkaniu z logopedą. To są cechy, które w wypowiedziach rodziców wyżej wartościują wizyty w gabinecie specjalistycznym niż zajęcia logopedyczne realizowane w placówkach oświatowych[882].

---

[880] Zob. M. Knapek, *Oczekiwania rodziców wobec logopedy…*, s. 255–258.
[881] Zob. A. Kargulowa, O *teorii i praktyce…*, s. 37.
[882] Należy zwrócić uwagę na charakter prowadzonych przez logopedów działań. Rodzice przede wszystkim doceniają możliwość spotkania, obserwacji pracy z dzieckiem oraz wymiany informacji z logopedą. O ile

Rodzice korzystający z poradnictwa nieeksperckiego najczęściej sięgali po porady rodziny oraz przyjaciół. Pozytywnie oceniane w tym przypadku były poczucie przynależności do wspólnoty osób mających podobne doświadczenia, otrzymanie praktycznych wskazówek, bliskość wsparcia oraz możliwość przedyskutowania w szerszym gronie różnych rozwiązań. Negatywnie oceniane było jednak powielanie mitów i nieprawdziwych informacji, bagatelizowanie problemu (oraz intuicji rodzicielskiej) czy brak specjalistycznej wiedzy osób radzących, co bezpodstawnie ukierunkowywało poszukującego wsparcia rodzica na konkretne zaburzenie mowy. Rodzice poszukujący wsparcia w nieprofesjonalnych poradach potrzebują zrozumienia i akceptacji, odczuwają ulgę, gdy mogą podzielić się swoimi przeżyciami, jednak brak zrozumienia i bagatelizowanie problemu prowadzi do frustracji i rozczarowania. Rozdźwięk pomiędzy opinią uzyskaną od specjalisty a opinią laika może prowadzić do konfliktu wewnętrznego rodzica i odczuwania przez niego niepewności. Właśnie podczas poradnictwa nieprofesjonalnego pojawia się powielanie mitów związanych z rozwojem mowy dzieci: *jeszcze ma czas, chłopcy mówią później* czy też *wyrośnie z tego*. Mit daje poczucie życia w uporządkowanym świecie. Filipowicz napisał, że mit daje wizję uporządkowanego świata, który z jednej strony ogranicza wolność, ale z drugiej strony ogranicza możliwość wystąpienia niepewności i ryzyka[883]. Przyjęcie mitu może przyczynić się do uspokojenia intensywnych emocji, które odczuwają rodzice w związku z problemami ich własnych dzieci, ale jednocześnie wywołuje w rodzicach niezgodę na powtarzanie utartych przekonań.

Wyzwanie rodziców jest więc podwójne: z jednej strony muszą sobie poradzić z problemem, jaki prezentuje ich dziecko, z drugiej strony niezwykle potrzebne jest nauczenie się przez nich krytycznej oceny informacji, które do nich docierają w chaosie informacyjnym współczesnego świata.

Edukacja nieformalna rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego z perspektywy zebranych informacji pełni różne funkcje:

– jest środkiem, dzięki któremu uzupełnia się profesjonalną terapię logopedyczną,

---

w placówkach oświatowych istnieją rozwiązania, które umożliwiają komunikowanie się rodziców z logopedami, o tyle z wypowiedzi narratorów i narratorek wynika raczej negatywny obraz wymiany informacji oraz podkreślana jest niedostępność specjalistów.

[883] Zob. S. Filipowicz, *Mit i spektakl władzy*, Warszawa 1988, s. 77, cyt. za: B. Krawiec, *Mityczne konteksty współczesnego poradnictwa*…, s. 70.

- jest sposobem przejmowania kontroli w kryzysowej sytuacji (co wiąże się często z odpowiedzialnością rodzicielską),
- buduje świadomość na temat problemów logopedycznych, przez co staje się swoistym *demistyfikatorem* trudności z mową; oswaja to, co wcześniej było wiązane z nieprzyjemnymi emocjami,
- jest źródłem spokoju i pewności w obliczu logopedycznych problemów dziecka,
- jest przestrzenią rozwijania rodzicielskich kompetencji,
- jest narzędziem do wyrównywania szans rozwojowych dziecka z problemami logopedycznymi.

Znaczenie, które rodzice nadają edukacji nieformalnej w procesie poradnictwa logopedycznego, jest zmienne w zależności od zdobytej wiedzy i umiejętności: początkowo edukacja nieformalna jest koniecznością, która została wymuszona kryzysową sytuacją, aż w pewnym momencie jej wartość jest doceniona z uwagi na rozwojowy charakter zarówno dla dziecka, jak i dla rodzica.

Analizując wypowiedzi pod kątem oczekiwań rodziców wobec poradnictwa logopedycznego, można wskazać kilka ich głównych obszarów:

- pragnienie uzyskania konkretnego wyjaśnienia trudności prezentowanych przez dziecko,
- potrzeba uzyskania konkretnych, praktycznych wskazówek do samodzielnej pracy z dzieckiem,
- potrzeba emocjonalnego wsparcia,
- oczekiwanie indywidualnego podejścia dopasowanego do potrzeb i problemów dziecka,
- oczekiwanie informowania o realnych efektach uzyskanych w zakresie rozwoju dziecka.

Oczekiwania, które prezentowali rodzice, również można określić mianem transformatywnych, zmieniają się one bowiem wraz z upływem czasu, zdobywanej wiedzy oraz obserwowanych postępów. Początkowo rodzice deklarują oczekiwanie „szybkiej naprawy" dziecka bądź uzyskanie swoistej „instrukcji obsługi dziecka" wobec zaistniałego problemu, co z czasem zmienia się w dojrzałe zrozumienie złożonego zjawiska, jakim jest proces terapeutyczny. Podobne wnioski przedstawiła Magdalena Knapek w swoim badaniu,

podkreślając, że głównym oczekiwaniem rodziców w związku z diagnozą logopedyczną była pomoc w rozwiązaniu problemu, a celem jest mowa dziecka[884].

Rodzice, którzy wzięli udział w wywiadzie narracyjnym, zwracali uwagę na własne potrzeby edukacyjne: osoby biorące udział w badaniu potwierdziły, że wiedza z zakresu logopedii jest potrzebna szeroko rozumianej społeczności rodziców. Wskazali obszary, które są istotne dla budowania świadomości rodzicielskiej. Są to:

- informacje dotyczące norm rozwojowych (od okresu niemowlęcego),
- wiedza praktyczna dostosowana do konkretnych problemów logopedycznych prezentowanych przez dzieci,
- rozwijanie umiejętności obserwowania i interpretowania zachowań dziecka,
- wspieranie rodzica w rozwijaniu cierpliwości i konsekwencji w jego działaniu,
- informacje o systemie pomocy logopedycznej.

Niezwykle ciekawym zjawiskiem zaobserwowanym w prowadzonym badaniu było biograficzne kształtowanie się roli rodzica w procesie poradnictwa logopedycznego. Rodzic, początkowo zagubiony wobec zaobserwowanego problemu, stopniowo odnajduje swoją rolę w terapii logopedycznej własnego dziecka. W wysłuchanych narracjach pojawiły się następujące role przyjmowane przez rodziców:

- inicjator procesu diagnostyczno-terapeutycznego,
- kontynuator terapii logopedycznej w przestrzeni poza gabinetem logopedycznym,
- koordynator różnych terapii,
- motywator dziecka,
- obserwator postępów,
- edukator innych osób ze środowiska dziecka,
- edukator innych rodziców.

Świadome kształtowanie tych ról jest efektem rozpoczętej poprzez poradnictwo logopedyczne nieformalnej edukacji. Zdobyta wiedza, umiejętności oraz rozwijająca się w tym procesie refleksyjność na temat swojego dziecka i samego siebie powoduje rozwój kompetencji rodzicielskich oraz poczucia sprawczości.

[884] Zob. M. Knapek, *Oczekiwania rodziców wobec logopedy…*, s. 255–256.

Na szczególną uwagę zasługują tutaj dwie historie rodziców, na których rozpoczęta edukacja nieformalna w procesie poradnictwa logopedycznego wywarła szczególny wpływ. W przypadku pierwszej z nich trudności związane z mową oraz komunikowaniem się zmotywowały zmianę własnego życia – podejmowała działania związane nie tylko z edukacją nieformalną, ale także z edukacją formalną związaną z ukończeniem studiów pedagogicznych. Zdobytą wiedzę, umiejętności oraz uprawnienia wykorzystuje teraz, aby pomagać innym rodzicom, którzy doświadczają trudności podobnych do tych z jej przeszłości. Druga z opowiedzianych historii to wyróżniający się przykład, jak konfrontacja z problemem logopedycznym dziecka staje się momentem wewnętrznej przemiany, w czasie której refleksji poddawane są własne przeżycia i doświadczenia z młodości, modele porządków społecznych oraz uwarunkowań środowiskowych. Głębokie refleksje to dowód dojrzałości emocjonalnej oraz szerokiego spojrzenia nie tylko na własną rodzinę, ale także na jej historię i odwagę do wyrażenia buntu wobec modelu wychowania.

Analiza wypowiedzi narratorek i narratorów pozwoliła określić, co z perspektywy rodzica jest istotne dla procesu poradnictwa logopedycznego. Z uwagi na brak kształcenia logopedów w Polsce z zakresu poradnictwa poniższe spostrzeżenia mogą okazać się cenne dla środowiska terapeutycznego.

Na początku warto przyjrzeć się dynamice relacji logopeda – rodzic, która jest podstawą procesu poradniczego i edukacyjnego zarazem. Relacja ta nie przypomina relacji nauczyciela i ucznia, jak to bywa w systemie formalnej edukacji czy edukacji pozaformalnej. Jest to również relacja głębsza niż ta występująca w analizowanych w części teoretycznej – relacja doradcy i osoby radzącej się. Sytuacja, o której pisała Alicja Kargulowa, wspominając o kierunku rozwoju poradnictwa, gdzie to poradnictwo odchodzi od roli mędrca-eksperta na rzecz partnerstwa, gdzie doradca jest bardziej tłumaczem, przewodnikiem, edukatorem i terapeutą[885] – dzieje się w poradniczych sytuacjach opisywanych przez badanych wywiadem narracyjnym rodziców. Relacja łącząca logopedę-doradcę i rodzica dziecka z trudnościami z mową i komunikowaniem się jest wielowymiarowa i głęboka, ma wymiar ekspercko-partnerski, emocjonalny oraz komunikacyjny.

[885] Zob. A. Kargulowa, *O poradnictwie społeczeństwa sieci*…, s. 11–12.

Pierwsze ujęcie, ekspercko-partnerskie, jest próbą znalezienia równowagi pomiędzy specjalistyczną wiedzą logopedy a uznaniem kompetencji rodzicielskich rodzica, który w tej relacji jest uczestnikiem procesu edukacyjnego (choć często sam nie zdaje sobie z tego sprawy i uważa, że podmiotem uczącym się jest dziecko zdobywające system językowy). Obustronne uznanie przejawiające się podmiotowym szacunkiem i zaufaniem stwarza rodzicom warunki do edukacji nieformalnej w procesie poradnictwa logopedycznego. Priorytetem powinna być organizacja spotkań bezpośrednich, indywidualnych, które są szczególnie cenione przez rodziców, dają możliwość rozmowy, wymiany informacji oraz obserwacji pracy logopedy z dzieckiem. Zapewnienie ciągłości w spotkaniach bezpośrednich logopedy z rodzicem zapewnia monitorowanie postępów, płynne ustalanie nowych celów terapeutycznych oraz zmiany zalecanych ćwiczeń, metod i sposobów pracy z dzieckiem.

Drugie ujęcie, spojrzenie na wymiar emocjonalny, zwraca uwagę na rodzica wraz z bagażem jego doświadczeń i emocji: niepokoju, poczucia winy, frustracji, także nadziei i radości z osiąganych efektów. Zaangażowanie rodzica ma zawsze wymiar emocjonalny, co poruszane jest w literaturze przedmiotu[886]. Szeroka paleta emocji przyjmuje kształt sinusoidy wraz ze zdobywaniem wiedzy oraz poczuciem sprawczości. Wobec tych spostrzeżeń warto zauważyć, że zaopiekowanie emocji w procesie poradnictwa logopedycznego objawia się w:

- uznaniu przeżyć emocjonalnych rodzica,
- empatycznym wysłuchaniu przez logopedę (co już samo w sobie jest terapeutyczną interwencją),
- dostosowaniu komunikacji logopedy do aktualnego stanu emocjonalnego rodzica,
- budowaniu poczucia sprawczości oraz świadomości kompetencji rodzicielskich poprzez docenianie podejmowanych działań (nawet tych podejmowanych intuicyjnie).

Zaopiekowanie emocjonalne w procesie poradnictwa logopedycznego nie jest zjawiskiem fakultatywnym, ale koniecznym do budowania trwałej, świadomej i efektywnej współpracy rodzica z logopedą. Emocje rodzica mogą być siłą napędzającą do działania,

[886] Zob. A.P. Kaiser, T.B. Hancock, *Teaching Parents New Skills to Support Their Young Children's Development*, „Infants & Young Children" 2003, 16(1), s. 9–21; zob. B. Kaczmarek, *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa – teoria i praktyka*, Impuls, Kraków 2014.

jednocześnie jednak strony mogą być przeszkodą do wspierania dziecka. Zadbanie o sferę emocjonalną pozwoli stworzyć przestrzeń do autentycznego, wartościowego dialogu i – co za tym idzie – przestrzeń nieformalnego uczenia się.

Trzecie ujęcie, a więc wymiar komunikacyjny, jest nie tylko sposobem przekazywania informacji, ale również obszarem edukacji nieformalnej: dotyczy nie tylko komunikowania się relacji rodzic – dziecko, ale również obejmuje obszar komunikowania się logopedy z rodzicem. Niezwykle istotny jest aspekt dostosowania komunikacji do indywidualnych możliwości percepcyjnych rodzica, czyli wybór takiej formy, która będzie uwzględniała jego aktualne emocje i dotychczasowe doświadczenia, mogące generować określone przekonania i oczekiwania ze strony rodzica. Warto pamiętać o tym, że pierwsze spotkanie może wiązać się z silnie przeżywanymi emocjami: lękiem, strachem, niepewnością, obawą o przyszłość dziecka. Dodatkowo przeżywane podczas pierwszego spotkania emocje mogą blokować rodzicowi dostęp do jego zasobów. Zapewnienie jasnych, konkretnych wskazówek, które będą mogły być wykorzystane od razu, pozwoli nie tylko zrozumieć problem dziecka, ale również pozwoli mu poczuć moc sprawczą. Co więcej, dostosowanie języka i sposobu komunikacji do możliwości rodzica pozwoli na zbudowanie głębszej, bardziej świadomej relacji z doradcą-logopedą, opartej na wzajemnym zrozumieniu, a co za tym idzie – także zaufaniu.

Te trzy ujęcia pokrywają się z literaturą, która traktuje o wsparciu rodziców dzieci z niepełnosprawnością, o czym pisała między innymi Joanna Jarmużek, wymieniając spośród form wsparcia rodziców: wsparcie emocjonalne, instrumentalne, informacyjne oraz wartościujące[887]. Świadome budowanie relacji terapeutycznej, która będzie oparta na wzajemnym zaufaniu, relacji partnerskiej – rozumianej przeze mnie jako równorzędne, pełne

[887] Pełny cytat: *Wsparcie udzielane rodzicom dziecka z niepełnosprawnością musi być wieloaspektowe i wielowymiarowe, tzn. musi być ono wyrażone poprzez wsparcie: (1) emocjonalne, które polega na tworzeniu więzi, wzajemnego zaufania, akceptacji i troski poprzez komunikaty werbalne i niewerbalne; (2) materialne, polegające na wsparciu finansowym; (3) instrumentalne, które dotyczy świadczenia usług, zabiegów na rzecz osób potrzebujących, które ułatwią lub poprawią sytuację trudną życiowo, a także polega na zaopatrzeniu danej osoby w niezbędne umiejętności; (4) informacyjne, przejawiające się w udzielaniu porad, wskazówek, informacji niezbędnych do zrozumienia np. niepełnosprawności dziecka; istotna jest również wymiana doświadczeń, wspólnych spostrzeżeń; (5) wartościujące, które polega na akceptacji, docenieniu potencjału danej osoby przy pomocy komunikatów werbalnych i niewerbalnych; (6) duchowe, które odnosi się do sfery duchowej człowieka; polega na ukazywaniu roli cierpienia w życiu człowieka, a następnie nadawaniu sensu tym doświadczeniom.* J. Jarmużek, *Wsparcie informacyjne rodziców dziecka z niepełnosprawnością. Perspektywa salutogenetyczna*, „Zeszyty Naukowe WSG" 2019, t. 35, nr 4, s. 249.

szacunku traktowanie się obu stron – oraz wymianie informacji, będzie stwarzało przestrzeń nie tylko do przekazywania ćwiczeń, ale również na zadawanie pytań, wątpliwości i dzielenie się obserwacjami na tematy związane sytuacją poradniczą.

Podobne we wnioskach są opinie na temat poradnictwa logopedycznego zamieszczanego w literaturze anglojęzycznej. Inge S. Klatte, Rena Lyons, Karen Davies i inni wyróżniają znaczenie praktyki relacyjnej, która obejmuje okazywanie szacunku i empatii, aktywne słuchanie, budowanie wzajemnego zrozumienia oraz rozwijanie relacji z rodzicami dzieci wymagających wsparcia logopedycznego, a także praktykę partycypacyjną, która angażuje rodzinę w proces terapeutyczny, uwzględnia potrzeby i priorytety tej rodziny, pozostawia przestrzeń na decyzyjność rodziców oraz zakłada negocjowanie pełnionych przez nich ról[888]. Logopeda pełni rolę osoby wspierającej całą rodzinę w procesie terapii logopedycznej dziecka.

Edukacja nieformalna rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego to zjawisko wielowymiarowe, złożone, dynamiczne i transformatywne. Przedstawione rozważania teoretyczne oraz wyniki badań pokazują, że proces uczenia się rodziców wykracza poza formalne instrukcje i zalecenia. Wskazane w wywiadach oczekiwania kształtują się nie tylko wokół wsparcia merytorycznego w zakresie sposobów pracy z dzieckiem, ale obejmują także obszary związane z zaopiekowaniem emocjonalnym, legitymizacją przeżywanych trudności oraz relacją ze specjalistą na poziomie partnerskim. Indywidualne, bezpośrednie spotkania stają się przestrzenią do uczenia się przez doświadczenie, przez uczenie się poprzez perspektywę własnej biografii, a także poprzez transformację wcześniejszych doświadczeń. Sformułowane wyżej zalecenia dla logopedów stanowią praktyczną odpowiedź na zidentyfikowane poprzez przeprowadzone badania potrzeby i oczekiwania rodziców. Obejmują one zarówno merytoryczne, jak i emocjonalne aspekty, podkreślając holistyczne podejście do edukacji nieformalnej. Uważam, że wdrożenie tych zaleceń może przyczynić się do skuteczniejszego zaangażowania rodzica, wzmocnienia jego kompetencji oraz – co najistotniejsze – poprawy jakości życia dzieci, które doświadczają trudności w komunikowaniu się.

---

[888] Zob. I. Klatte, R. Lyons, K. Davies i in., *Collaboration between parents and SLTs produces optimal outcomes forchildren attending speech and language therapy: Gathering the evidence*, „International Journal of Language & Communication Disorders" 2020, cz. 55, nr. 4, https://doi.org/10.1111/1460-6984.12538 [dostęp online 20.10.2025]

Zaproponowane przeze mnie praktyczne rozwiązania dla logopedów koncentrują się na rozumieniu poradnictwa logopedycznego jako sytuacji poradniczej, w której przekazywana wiedza jest dostosowana do możliwości odbiorczych rodzica; w której w empatyczny sposób zaopiekowanie są doświadczane przez rodzica emocje; w której wszystko, co dzieje się w przestrzeni komunikacji (werbalnej i niewerbalnej), ma znaczenie dla budowania relacji terapeutycznej i w świadomy sposób tworzy fundament edukacji nieformalnej rodzica. Jakość interakcji między logopedą a rodzicem nie tylko determinuje zaangażowanie rodzica w cały proces terapeutyczny, ale także przekłada się na kontynuowanie go w przestrzeni domowej, codziennej. Poradnictwo logopedyczne nie jest jednie dodatkiem do terapii logopedycznej dziecka, ale stanowi równorzędny, równie wartościowy obszar pracy logopedy. Zrozumienie w środowisku logopedycznym, że każda rozmowa z rodzicem jest sytuacją poradniczą, a także szerzenie świadomości logopedów na temat poradnictwa logopedycznego (obejmujące nie tylko wiedzę teoretyczną, ale również praktyczne umiejętności prowadzenia rozmowy poradniczej) stanowi fundament pracy zawodowej w triadzie logopeda – dziecko – rodzic.

Poruszony wątek roli rodzica w poradnictwie logopedycznym staje się argumentem do rozpoczęcia dyskusji na temat prowadzenia poradnictwa logopedycznego jako integralnej części kompetencji zawodowych logopedów, służącego wsparciu edukacji nieformalnej rodziców. Innym obszarem, który wyłonił się w toku przeprowadzonych badań nad edukacją nieformalną rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego, a który z uwagi na przyjęte założenia metodologiczne nie mógł zostać w pełni zgłębiony, jest kształcenie umiejętności miękkich wśród logopedów, niezbędnych do prowadzenia terapii logopedycznej obejmującej zarówno osobę potrzebującą, jak i wspieranie jej najbliższych; paradoksalnie osoby zajmujące się wspieraniem kompetencji komunikacyjnych, mogą przejawiać trudności w sposobie przekazywania wiedzy i znalezieniu balansu pomiędzy specjalistyczną wiedzą a przesadnym upraszczaniem, co stanowi trudność w zakresie świadczenia porad logopedycznych.

Praca badawcza związana z edukacją nieformalną osób dorosłych stała się dla mnie samej edukacyjną podróżą, która znacznie wpłynęła na moje życie zawodowe. Ostatnie cztery lata to moja osobista transformacja. Przystępując do poszukiwania materiałów i przygotowując się do stworzenia niniejszej pracy, miałam swoje wyobrażenie na temat tego,

czego oczekują rodzice, przychodząc do mnie po pomoc – to wyobrażenie nie było kompatybilne z realnymi potrzebami rodziców. Praca badawcza była okazją do skonfrontowania moich osobistych przekonań z faktycznymi oczekiwaniami odbiorców porad logopedycznych. Dziś mogę powiedzieć, że stałam się bardziej empatyczną, słuchającą i uważną na doświadczenia rodzica logopedką. Praca naukowa dotycząca edukacji rodziców była również moim własnym uczeniem się oraz eksploracją samopoznania na temat mojego osobistego procesu uczenia się. Mogę z pełną odpowiedzialnością napisać, że zapoznanie się z literaturą na temat poradnictwa oraz przyjrzenie się procesowi sformalizowanego poradnictwa logopedycznego na terenie Stanów Zjednoczonych Ameryki zwiększyło moje zasoby jako logopedki, które zaczęłam świadomie stosować podczas rozmów z rodzicami. Obserwuję u siebie większą empatię i zrozumienie rodzica, który doświadcza wielu emocji z powodu trudności z mową dziecka. Częściej organizuję spotkanie wyłącznie z rodzicami, aby w spokojnej i bezpiecznej przestrzeni zrobić miejsce dla emocji i uczuć, które wcześniej były marginalizowane nawet przez samych rodziców. Uważam to za swoje największe osiągnięcie, ponieważ przekłada się na prowadzenie terapii logopedycznej dziecka ze świadomą współpracą i wsparciem najbliższego środowiska dziecka – rodziny. *Wejście w dialog, który w pełnym znaczeniu może zaistnieć dzięki spotkaniu, niesie ze sobą bogactwo pełniejszego samopoznania. Dopiero wejście w dialog z drugim człowiekiem i uwzględnienie jego punktu widzenia pozwala na poznanie prawdy o sobie*[889] – cytat ten niesie szczególną wartość w odniesieniu do pracy terapeutycznej: jest ona autentyczna nie wtedy, kiedy opiera się na monologu specjalisty, ale wtedy, kiedy staje się dialogiem, spotkaniem, poznaniem perspektywy drugiego człowieka.

Tak jak wrzosowisko stanowi wartość samą w sobie – nie tylko jako środowisko sprzyjające innym organizmom, ale również jako przepiękny krajobraz – tak i edukacja nieformalna rodziców zdumiewa złożoną strukturą oraz zróżnicowaniem, dlatego nie powinna być traktowana instrumentalnie, jedynie jako środek do osiągnięcia celów terapeutycznych. Wymaga spojrzenia jak na autonomiczny proces o głębokiej wartości, prowadzący do osobistego rozwoju rodzica i transformacji relacji z jego dzieckiem. *Okazuje się, że doszliśmy do miejsca, w którym – jako badacze – rozpoznajemy niejako na nowo, że*

[889] J. Wojcieszek, M. Wojcieszek, *Pogłębiony wywiad indywidualny…*, s. 260.

uczenie się to kwestia publiczna[890] – te słowa nie tylko korespondują z tematem mojej pracy badawczej, ale i nabierają szczególnego znaczenia: uczenie się rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego wykracza poza wymiar indywidualny, stając się kwestią społeczną, bo osadzone jest w kontekstach społecznych i często instytucjonalnych. Kwestia ta dotyczy wsparcia rodzin, dostępu do specjalistycznej pomocy oraz wspierania rodziców w ich kompetencjach. Doświadczenia edukacyjne rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego są kształtowane przez szersze uwarunkowania społeczne, kulturowe i instytucjonalne, ale także przez ich własną biografię i doświadczenia, których nie można pomijać w świadczeniu porad logopedycznych.

[890] A. Jurgiel-Aleksander, J. Dyrda, *Uzasadnienia indywidualnych sukcesów i porażek życiowych w biografii jako pretekst do rozumienia znaczenia uczenia się. Analiza wrażliwa na konteksty*, „Dyskursy Młodych Andragogów" 2016, nr 17, s. 33.

BIBLIOGRAFIA

Aleksander T., *Studia podyplomowe elementem całożyciowej edukacji (specyfika, funkcje)* [w:] *Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, (red.) E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

Alheit P., *Podejście biograficzne do całożyciowego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2011, nr 3.

Alheit P., *„Podwójne oblicze" całożyciowego uczenia się: dwie analityczne perspektywy „cichej rewolucji"*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2002, nr 2.

Alheit P., *Ponowoczesne wyzwania „społeczeństwa uczącego się". Podejście krytyczne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2004, nr 28.

Aouil B., *Poradnictwo i wsparcie psychologiczne online dla dzieci i młodzieży — ofiar przemocy*, „Dziecko Krzywdzone" nr 2, 2010.

Aouil B., *Poradnictwo i wsparcie psychologiczne online. Przegląd i sugestie* [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, (red.) M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

Bakiera L., *Doświadczanie rodzicielstwa i doświadczenia rodzicielskie. Propozycja konceptualizacji*, „Psychologia Rozwojowa" 2017, nr 2.

Bakiera L., *Wyzwania rodzicielskie w ponowoczesności*, „Człowiek i Społeczeństwo" 2024, t. 57.

Bandura A., *Teoria społecznego uczenia się*, PWN, Warszawa 2007.

Bańka A., *Pomoc psychologiczna wobec potrzeb rozwojowych jednostek i wyzwań współczesności* [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, (red.) M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

Baranowska S., *Logopedia. Jak zadbać o prawidłowy rozwój mowy dziecka*, Wydawnictwo Dragon, Bielsko-Biała 2022.

Bauman Z., *Płynna nowoczesność*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.

Bauman Z., *Płynny lęk*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2008.

Bauman Z., *Ponowoczesność, czyli dekonstrukcja nieśmiertelności*, „Kultura Współczesna" 1996, nr 1–2.

Bauman Z., *Ponowoczesność jako źródło cierpień*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2000.

Bauman Z., Leoncini T., *Płynne pokolenie*, Czarna Owca, Warszawa 2018.

Bauman Z., *Szanse etyki w zglobalizowanym świecie*, Znak, Kraków 2007.

Beck U., *Społeczeństwo ryzyka,* Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2004.

Beck U., Giddens A., Lasch S., *Modernizacja refleksyjna. Polityka, tradycja i estetyka w porządku społecznym nowoczesności*, PWN, Warszawa 2009.

Bellon-Harn M.L., Morris L.R., Manchaiah V. i in., *Use of Videos and Digital Media in Parent-implemented Interventions for Parents of Children with Primary Speech Sound And/Or Language Disorders: A Scoping Review*, „Journal od Child and Faily Studies" 2020, nr 29.

Bieńko M., *Tożsamość jako refleksyjna narracja współczesności w obszarze prywatnych i publicznych doświadczeń jednostki* [w:] *Tożsamość, nowoczesność, stereotypy*, (red.) R. Dopierała, K. Kaźmierska, Wydawnictwo NOMOS, Kraków 2012.

Bijak E., Kamińska D., *Społeczny aspekt jąkania – wskazówki dla jąkających się i ich rodziców/opiekunów oraz nauczycieli i logopedów*, „Logopedia Silesiana" 2014, t. 2.

Bilska E., *Poszukiwanie pomocy – trudny proces decyzyjny* [w:] *Profilaktyka i resocjalizacja. Od dysfunkcji do funkcjonalności*, (red.) K. Marzec-Holka, T. Głowik, E. Bilska, H. Iwanicki, Wydawnictwo APS, Warszawa 2012.

Błachnio K., *Vademecum logopedyczne*, PWN, Poznań 2001.

Błasiak A., *Między (nie)obecnością a zaangażowaniem. Rodzicielstwo rekonstruowane w ponowoczesności*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Ignatianum w Krakowie, Kraków 2019.

Błasiak A., *Tendencje zmian we współczesnych rodzinach w ponowoczesności*, „Horyzonty Wychowania" 2019, nr 18.

Borowiak T., *Stymulowanie rozwoju mowy u dzieci w przedszkolu przez nauczycieli we współpracy z rodzicami*, „Zeszyty Naukowe KSW" 2016, t. 43.

Braun V., Clarke V., *Analiza tematyczna. Praktyczny przewodnik*, Warszawa 2024.

Breton H., *Poradnictwo i doradztwo dla dorosłych. Paradygmat narracyjny*, „Studia Poradoznawcze" 2020, nr 9.

Ceka A., Murati R., *The Role of Parents in the Education of Children*, „Journal of Education and Practice" 2016, t. 7, nr 5.

Cieszyńska-Rożek J., *Metoda Krakowska wobec zaburzeń rozwoju dzieci. Z perspektywy fenomenologii, neurobiologii i językoznawstwa*, Wydawnictwo Centrum Metody Krakowskiej, Kraków 2013.

Cieszyńska J., *Logoterapia w przypadkach głębokich zaburzeń komunikacji językowej*, „Annales Academiae Paedagogicae Cracoviensis" 2006, t. 6.

Cieszyńska J., Korendo M., *Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*, Wydawnictwo Edukacyjne, Kraków 2007.

Cieszyńska M., *Wczesna diagnoza i terapia zaburzeń autystycznych*, Wydawnictwo Centrum Metody Krakowskiej, Kraków 2011.

Coleman C., *Counseling in stuttering treatment: practical strategies*. *SpeechPathology.com*. Article 20696, 2024.

Cooper M., *Efektywność psychoterapii i poradnictwa psychologicznego. Wyniki badań i praktyka kliniczna*, Instytut Psychologii Zdrowia, Warszawa 2010.

Cudowska A., *Pedagogika i edukacja w okresie późnej nowoczesności* [w:] *Pedagogika wobec wyzwań współczesności. Humanistyczny wymiar kapitału ludzkiego*, (red.) M. Sobecki, Wyd. Wyższa Szkoła Zarządania i Przedsiębiorczości, Łomża 2010.

Cytowska B., *Idea wczesnej interwencji i wspomagania rozwoju małego dziecka* [w:] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, (red). B. Cytowska, B. Winczura, Impuls, Kraków 2006.

Czabała J., *Poradnictwo psychologiczne* [w:] *Poradnictwo psychologiczne*, (red.) C. Czabała, S. Kluczyńska, PWN, Warszawa 2015.

Czerniawska O., *Poradnictwo jako wzmacnianie środowiska wychowawczego*, Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1977.

Czerska I., *Relacje lekarz – pacjent a wybrane teoretyczne modele relacji w kontekście dehumanizacji medycyny*, „Handel Wewnętrzny" 2016, nr 5.

Czerw-Bajer M., *Edukacyjny wymiar poradnictwa zapośredniczonego* [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, (red.) D. Kukla, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

Czyżewski M., *Dyskursy tożsamościowe w nauce i życiu społecznym* [w:] *Tożsamość, nowoczesność, stereotypy*, (red.) R. Dopierała, K. Kaźmierska, Wydawnictwo NOMOS, Kraków 2012.

Dennis L.R., Farquharson K., Reed A.C. i in., *Practice-Based Coaching for Speech-Language Pathologists Supporting Paraeducators and Speech-Language Pathology Assistants*, „Language, Speech, and Hearing Services in Schools" 2023, t. 54.

Denzin N., Lincoln Y., *Metody badań jakościowych*, tom 1, PWN, Warszawa 2021.

Dębska E., *The Integrated Model Of Reflexivity As A Context Of Adult Learning* [w:] *Learning Never Ends… Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives*, (red.) Z. Szarota, Z. Wojciechowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021.

Dibbelt S., Schaidhammer M., Fleischer C., i in., *Patient-Doctor Interaction in Rehabilitation: the Relationship between Perceived Interaction Quality and Long-Term Treatment Results*, „Patient Education and Counseling" 2009, t. 76, cz. 3.

DiLollo A., Neimeyer R.A., *Counseling in Speech-Language Pathology and Audiology: Reconstructing Personal Narratives*, Plural Publishing, San Diego 2022.

Dobrowolska M., *Ulrich Beck: „Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności", Warszawa, Wydawnictwo Naukowe „Scholar" 2002*, „Chowanna" 2004, t.1.

Dominicé P., *Uczyć się z życia. Biografia edukacyjna w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi, Łódź 2006.

Dorociak M., *Poradnicze praktyki w wirtualnej przestrzeni*, „Dyskursy Młodych Andragogów" 2015, nr 16.

Drabik-Podgórna V., *Cyberporadnictwo czy postporadnictwo – dokąd zaprowadzi nas wirtualny doradca?* [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, (red.) M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

Dubas E., *Andragogiczne badania biografii – zakresy, trudności, etyka badacza (wybrane aspekty)* [w:] *Biografia i badanie biografii*, tom 4, (red.) E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.

Dubas E., *Auksologia andragogiczna. Dorosłość w przestrzeni rozwoju i edukacji*, „Rocznik Andragogiczny" 2009.

Dubas E., *Biograficzność w kontekście całożyciowego uczenia się* [w:] *Biografie i uczenie się*, (red.) E. Dubas, J. Stelmaszczyk, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015.

Dubas E., *Podejście biograficzne w andragogicznych badaniach nad uczeniem się osób dorosłych* [w:] *Badania jakościowe w andragogice. Polskie doświadczenia badawcze*, (red.) A. Fabiś, E. Dubas, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2026.

Dubas E., *Potrzeby edukacji dorosłych*, „Oświata Dorosłych" 1990, nr 6.

Dubas E., *Refleksja autobiograficzna jako aktywność edukacyjna w kontekście całożyciowego uczenia się* [w:] *Wyzwania współczesnej edukacji dorosłych: Aktywność społeczna, kulturalna i oświatowa dorosłych*, (red.) A. Fabiś, S. Kędziora, GWSP im. Kardynała A. Hlonda, Mysłowice-Zakopane 2009.

Dubas E., *Edukacja w andragogicznych badaniach biograficznych – biografia edukacyjna* [w:] *Badanie biografii - źródła, metody, konteksty*, (red.) R. Skrzyniarz, E. Krzewska, W. Zgłobicka-Gierut, Wydawnictwo Episteme, Lublin 2014.

Dubas E., *Uczenie się z własnej biografii jako egzemplifikacja biograficznego uczenia się,* „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne" 2017, nr 4.

Dwight D.M., *Here's How to Do Therapy*. *Hands on Core Skills in Speech-Language Pathology,* Plural Publishing, San Diego 2022.

Dwojnych A., *Rola systemów eksperckich w kształtowaniu ponowoczesnego kanonu piękna*, „Ogrody Nauk I Sztuk" 2017, nr 7.

Edwards R., *Beyond the moorland? Contextualising lifelong learning*, „Studies in the Education of Adults" 2006, nr 38.

Emanuel J.E., Emanuel L.L., *Four Models of the Physician – Patient Relationship*, „Journal of the American Medical Association" 1992, t. 267, nr 16.

Falkus G., Tilley C., Thomas C. i in., *Assessing the effectiveness of parent–child interaction therapy with language delayed children: A clinical investigation*, „Child Language Teaching and Therapy" 2015, nr 32.

Feltham C., Horton I., *Psychoterapia i poradnictwo 1*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013.

Feltham C., Horton I., *Psychoterapia i poradnictwo 2*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2013.

Festinger L., *Teoria dysonansu poznawczego*, PWN, Warszawa 2007.

Ficek E., Jeziorczak B., Węsierska K., *Poradnictwo logopedyczne dla osób jąkających się i ich rodzin* [w:] *Dialog bez barier – kompleksowa interwencja logopedyczna w jąkaniu,* (red.) K. Węsierska, H. Sønsterud, Wydawnictwo Agere Aude, Chorzów 2021.

Field J., *Badania nad całożyciowym uczeniem się dorosłych; tendencje i perspektywy w świecie anglojęzycznym*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2003, nr 1.

Finkelkraut A., *Niewdzięczność. Rozmowa o naszych czasach*, Wydawnictwo Sic!, Warszawa 2005.

Firkowska-Mankiewicz A., *Efektywność wczesnej interwencji* [w:] *Wczesna interwencja – wsparcie dziecka i rodziny. Materiały z Sympozjum Naukowego*, (red.) B. Abramowska, K. Podhajska, Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, Warszawa 2018.

Flasher L.V., Fogle P.T., *Counseling Skills for Speech-Language Pathologists and Audiologists*, Cengage Learning, New York, 2011.

Fleming T., *Mezirow and the theory of transformative learning* [w:] *Critical Theory and Transformative Learning*, (red.) V. Wang, IGI Global, b.m., 2018, www.researchgate.net/publication/325117850_Mezirow_and_the_theory_of_transformative_learning [dostęp online: 20.10.2025].

Flocke S.A., Miller W.L., Crabtree B.F., *Relationships between Physician Practice Style, Patient Satisfaction, and Attributes of Primary Care*, „Te Journal of Family Practice" 2002, t. 51, nr 10.

Gacka E., *Pacjent, klient, uczeń, czyli jak nazwać osobę korzystającą z pomocy logopedycznej*, „Prace Językoznawcze" 2023, nr 4.

Gagacka M., *Przemiany współczesnych rodzin jako wyzwanie edukacyjne*, „Rocznik Naukowy Duszpasterstwa Nauczycieli" 2020, nr 4.

Gałuszka I., *Wsparcie społeczne w ocenie rodziny dziecka z głęboką niepełnosprawnością intelektualną*, „Niepełnosprawność. Dyskursy Pedagogiki Specjalnej" 2021, nr 39.

Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja" i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, PWN, Warszawa 2010.

Giddens A., *Konsekwencje nowoczesności,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008.

Golonka-Legut J., *Uczenie się w perspektywie biograficzności. Perspektywa andragogiczna*, „Rocznik Andragogiczny" 2023, t. 30.

Grabias S., *Logopedia – nauka o biologicznych uwarunkowaniach języka i zachowaniach językowych*, „Logopedia" 2010-2011, t. 39–40.

Grabias S., *O ostrość refleksji naukowej. Przedmiot logopedii i procedury logopedycznego postępowania* [w:] *Logopedia. Wybrane aspekty historii, teorii i praktyki*, (red.) S. Milewski, S. Kaczorowska-Bray, Harmonia, Gdańsk 2012.

Grabias S., *Teoria zaburzeń mowy. Perspektywy badań, typologie zaburzeń, procedury postępowania logopedycznego* [w:] *Logopedia. Teoria zaburzeń mowy*, (red.) S. Grabias, M. Kurkowski, Wydawnictwo UMCS, Lublin 2012.

Grzegorzewska I., *Rodzinne uwarunkowania problemów i zaburzeń psychicznych u dzieci i młodzieży*, „Psychologiczne Zeszyty Naukowe" 2016, nr 2.

Haidt J., *Niespokojne pokolenie. Jak wielkie przeprogramowanie dzieciństwa spowodowało epidemię chorób psychicznych*, Wydawnictwo Zysk i S-ka, Warszawa 2024.

Harris S., *Nadając sens. Rozmowy o świadomości, moralności i przyszłości*, Wydawnictwo Filia, Warszawa 2023.

Hartmann K.K., Solak A.M., Średniawa M.M., Michalik M., *Supervision and occupational burnout among Polish speech therapists*, „Scientific Reports" 2025, 15(1), https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12048693/ [dostęp online: 10.07.2025].

Hatalska N., *Wiek paradoksów. Czy technologia nas ocali?*, Znak, Kraków 2021.

Hays S., *The Cultural Contradictions of Motherhood,* Yale University Press, New Haven and London, 1996.

Holland A.L., Nelson R.L., *Counseling in Communication Disorders. A Wellness Perspective*, Plural Publishing, San Diego 2020.

Illeris K., *O specyfice uczenia się ludzi dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2009, nr 1.

Illeris K., *Trzy wymiary uczenia się. Poznawcze, emocjonalne i społeczne ramy współczesnej teorii uczenia się*, Wydawnictwo DSW, Wrocław 2006.

Jacyno M., *Kultura indywidualizmu,* PWN, Warszawa 2007.

Jarmużek J., *Wsparcie informacyjne rodziców dziecka z niepełnosprawnością. Perspektywa salutogenetyczna*, „Zeszyty Naukowe WSG" 2019, t. 35, nr 4.

Jarvis P., *Globalizacja, wiedza i uczenie się przez całe życie*, „ Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2012, nr 58.

Jarvis P., *Transformatywny potencjał uczenia się w sytuacjach kryzysowych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2012, nr 3.

Jasińska M., Podgórska K., *Między oczekiwaniami a rzeczywistością – umiejętności miękkie u osób wchodzących na rynek pracy*, „E-Mentor" 2015, nr 5(62), http://dx.doi.org/10.15219/em62.1213 [dostęp online: 22.10.2025]

Jasiński R., *Coaching kariery jako forma wspierania rozwoju zawodowego* [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka,* red. D. Kukla, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

Jastrzębowska G., *Podstawy teorii i diagnozy logopedycznej* [w:] *Logopedia. Pytania i odpowiedzi*, t. 1, (red.) T. Gałkowski, G. Jastrzębowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2003.

Jenkins M.J., Keltner D., Oatley K., *Zrozumieć emocje*, PWN, Warszawa 2021.

Jędrzejczak M., *Interdyscyplinarny charakter teorii poradnictwa wychowawczego*, „Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego" 1972, nr 3.

Jędrzejczak M., *Spór o pojęcie poradnictwa wychowawczego*, „Zagadnienia Wychowawcze a Zdrowie Psychiczne" 1973, nr 1.

Johnson L.W., Hall K.D., *Consueling Confidence in Preserve and Early Career Speech-language Pathologists* [w:] „Perspectives of the ASHA Special Interest Groups" 2023, t. 8.

Jundziłł J., *Trwałe wartości rzymskiego wychowania rodzinnego* [w:] *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, (red.) K. Jakubiak, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.

Jurgiel-Aleksander A., *Doświadczenie edukacyjne w perspektywie andragogicznej. Studium biograficzno-fenomenograficzne,* Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 2013.

Jurgiel-Aleksander A., Dyrda J., *Uzasadnienia indywidualnych sukcesów i porażek życiowych w biografii jako pretekst do rozumienia znaczenia uczenia się. Analiza wrażliwa na konteksty*, „Dyskursy Młodych Andragogów" 2016, nr 17.

Kaczmarek B., *Wspomaganie rozwoju dzieci z zespołem Downa – teoria i praktyka*, Impuls, Kraków 2014.

Kaczmarek L., *Nasze dziecko uczy się mowy*, Wydawnictwo Lubelskie, Lublin 1988.

Kałużny R., *Kształcenie dorosłych w dobie płynnej nowoczesności* [w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian,* „Edukacja Dorosłych" 2013.

Kałużny R., *Kształcenie dorosłych w dobie płynnej nowoczesności* [w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian*. *Materiały z II Zjazdu Andragogicznego. Toruń 15–16.05.2013*, (red.) E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec, A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo WSG, Warszawa-Bydgoszcz 2014.

Kargul J., *Obszary pozaformalnej i nieformalnej edukacji dorosłych. Przesłanki do budowania teorii edukacji całożyciowej*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji TWP, Wrocław 2005.

Kargul J., *O oświatę dorosłych w świecie kultury neoliberalizmu* [w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian*. *Materiały z II Zjazdu Andragogicznego. Toruń 15–16.05.2013*, (red.) E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec, A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo WSG, Warszawa-Bydgoszcz 2014.

Kargul J., *O zmianach w kształceniu dorosłych* [w:] *Dorosły w procesie kształcenia,* (red.) A. Fabiś, B. Cyboran, Wyższa Szkoła Administracji w Bielsku-Białej, Bielsko-Biała – Zakopane 2009.

Kargulowa A., *Homo consultans – szansa czy problem dla poradnictwa?*, „Studia Poradoznawcze" 2019, nr 8.

Kargulowa A., *Poradnictwo od nowa. Emergencja i relacja rezonansu społecznego w dyskursie poradoznawczym,* PWN, Warszawa 2023.

Kargulowa A., *Poradnictwo w perspektywie biograficznego uczenia się dorosłych*, „Rocznik Lubuski" 2012, t. 38, cz. 2.

Kargulowa A., *O poradnictwie społeczeństwa sieci*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2009, nr 2.

Kargulowa A., *O teorii i praktyce poradnictwa*, PWN, Warszawa 2007.

Kargulowa A., *W kwestii akademickiego statusu poradoznawstwa* [w:] *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu*, (red.) A. Kargulowa, PWN, Warszawa 2009.

Kaźmierska K, Waniek K., *Autobiograficzny wywiad narracyjny. Metoda – technika – analiza*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2020.

Kaźmierska K., *Wywiad narracyjny jako jedna z metod w badaniach biograficznych*, „Przegląd Socjologiczny" 2004, t. 53.

Kaźmierska K., *Wywiad narracyjny – technika i pojęcia analityczne* [w:] *Biografia i wojna. Metoda biograficzna w badaniu procesów społecznych. Wybór tekstów*, (red.) R. Dopierała, K. Waniek, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2016.

Kitlińska-Król M., *Opieka logopedyczna nad mową dziecka*, Wyższa Szkoła Biznesu w Dąbrowie Górniczej, Dąbrowa Górnicza 2011.

Kittel A., *Zaburzenia miofunkcjonalne. Poradnik dla rodziców i osób dorosłych dotkniętych zaburzeniami*, Wydawnictwo MAJUS, Bielany Wrocławskie 2016.

Klatte I., Lyons R., Davies K. i in., *Collaboration between parents and SLTs produces optimal outcomes forchildren attending speech and language therapy: Gathering the evidence*, „ International Journal of Language & Communication Disorders" 2020, cz. 55, nr. 4, https://doi.org/10.1111/1460-6984.12538 [dostęp online: 20.10.2025]

Kluczyńska S., *Poradnictwo psychologiczne dla osób w okresie średniej dorosłości*, PWN, Warszawa 2015.

Kławsiuć-Zduńczyk A., *Poradnictwo całożyciowe jako element wsparcia w edukacji dorosłych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2014.

Knapek M., *Oczekiwania rodziców wobec logopedy – przeżywanie diagnozy opóźnionego rozwoju mowy przez rodziców dzieci z zaburzeniami językowymi o nieznanej etiologii. Badanie fenomenologiczne*, „Logopaedica Lodziensia" 2024, nr 9.

Knapke J.M., Hildreth L., Molano J.R. i in., *Andragogy in Practice: Applying a Theoretical Framework to Team Science Training in Biomedical Research*, „British Journal of Biomedical Science" 2024, t. 81, s. 1–2, https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11008574/pdf/bjbs-81-12651.pdf [dostęp online 26.10.2026].

Kobus M., Polinkiewicz M., *Przychodzi rodzic XXI wieku do logopedy* [w:] *Wczesna interwencja – wsparcie dziecka i rodziny. Materiały z Sympozjum Naukowego*, (red.)

B. Abramowska, K. Podhajska, Polskie Stowarzyszenie na rzecz Osób z Niepełnosprawnością Intelektualną, Warszawa 2018.

Komorowska-Pudło M., *Psychospołeczne uwarunkowania postaw młodych dorosłych wobec rodzicielstwa*, „Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio" 2020, nr 3.

Kos E., Urbaniak-Zając D., *Badania jakościowe w pedagogice. Wywiad narracyjny i obiektywna hermeneutyka*, PWN, Warszawa 2013.

Kosowska U., *Nieobecna? Miejsce kobiety w polskim dyskursie o polityce rodzinnej*, „Studia Gdańskie. Wizje i Rzeczywistość" 2016, t. 13.

Koščo J., *Poradenská psychológia*, Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava, 1987.

Kozubska A., *Przygotowanie do pełnienia roli rodzica – zaniedbany obszar edukacji dorosłych*, „Rocznik Andragogiczny" 2021, nr 28.

Krajewski M., *Kultury kultury popularnej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2005.

Krawczyk-Bocian A., *Narracja w pedagogice: teoria, metodologia, praktyka badawcza*, Wydawnictwo Wers, Bydgoszcz 2019.

Krawczyk-Bocian A., *Przebieg procesów trajektoryjnych Fritza Schützego i jego zastosowanie w badaniach empirycznych*, „Edukacja Dorosłych" 2012, nr 2.

Krawiec B., *Mityczne konteksty współczesnego poradnictwa* [w:] *Poradnictwo w kulturze indywidualizmu*, (red.) E. Zierkiewicz, V. Drabik-Podgórna, Oficyna Wydawnicza Atut, Wrocław 2010.

Kubik A., *Świadomość logopedyczna rodziców dzieci w wieku przedszkolnym – relacja z badań*, „Kultura – Przemiany – Edukacja" 2018, t. VI.

Kukla D., *Wstęp* [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, (red.) D. Kukla, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

Kurantowicz E., *Uchodźcy pośród nas. Pomaganie w perspektywie interdyscyplinarnej*, Wydawnictwo Naukowe DSW, Wrocław 2022.

Kuszak K., *Poradnictwo i wsparcie rodziców dzieci z utrudnieniami w rozwoju mowy. Oczekiwania a rzeczywistość* [w:] *Dymensje poradnictwa i wsparcia społecznego w perspektywie interdyscyplinarnej*, (red.) M. Piorunek, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2015.

Kwak A., *Rodzina w dobie przemian. Małżeństwo i kohabitacja*, Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2005.

Kvale S., *Prowadzenie wywiadów*, PWN, Warszawa 2012.

Lenart J., *Od poradnictwa dyrektywnego do poradnictwa dialogowego. Przemiany polskiego poradnictwa zawodowego* [w:] *Poradnictwo w dyskursie interdyscyplinarnym*, (red.) B. Szluz, A. Szluz, Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2018.

Leoński W., *Work-life balance jako praktyka koncepcji społecznej odpowiedzialności biznesu*, „Acta Universitatis Nicolai Copernici. Zarządzanie" 2015, nr 42, https://doi.org/10.12775/AUNC_ZARZ.2015.010 [dostęp online: 10.10.2025]

Lichtańska K., *Opinie rodziców na temat jakości współpracy oraz wsparcia uzyskiwanego w procesie terapeutycznym ich dziecka z niepełnosprawnością. Raport z badań* [w:] „Kwartalnik pedagogiczny" 2019, nr 2.

Lipowicz M., *Problem z „ponowoczesnością": pusty spór formalny czy zmiana charakteru egzystencji ludzkiej?*, „Analiza i Egzystencja" 2014, nr 26.

Lubina E., *Poradnictwo psychologiczno-pedagogiczne online – perspektywy rozwoju*, „Journal of Modern Science" 2022, nr 1.

Ludziejewski Z., Maciejewski J., *Globalising Educational Security Threats* [w:] *Learning Never Ends… Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives*, (red.) Z. Szarota, Z. Wojciechowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021.

Luterman D., *On teaching counseling: Getting beyond informational counseling*, „American Journal of Speech-Language Pathology" 2020, nr 29(2).

Lyotard J.F., *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, Fundacja Aletheia, Warszawa, 1997.

Łodyga O., *Nowe technologie komunikacyjne w kontekście rozwoju człowieka* [w:] *Wielowymiarowość poradnictwa w życiu człowieka*, (red.) D. Kukla, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2011.

Łukasik J., *Doświadczanie życia codziennego. Narracje nauczycielek na przełomie życia*, Impuls, Kraków 2013.

Machoś M., *Od zabawy do mówienia. Poradnik dla rodziców i logopedów*, Medycyna Praktyczna, Kraków 2012.

Maison D., *Jakościowe metody badań społecznych. Podejście aplikacyjne*, PWN, Warszawa 2022.

Malewski M., *Badania nad oświatą dorosłych w obliczu metodologicznego przełomu*, „Rocznik Andragogiczny" 2023, nr 30.

Malewski M., *Edukacja dorosłych w pojęciowym zgiełku. Próba rekonstrukcji zmieniającej się racjonalności andragogiki*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2001, nr 2.

Malewski M., *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice,* Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

Malewski M., *Poradnictwo wobec zmieniających się wzorów ludzkiego życia*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2003, nr 3.

Marcinkiewicz A., *Edukacja całożyciowa wobec wyzwań społeczeństwa informacyjnego* [w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Materiały z II Zjazdu Andragogicznego. Toruń 15–16.05.2013*, (red.) E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec, A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo WSG, Warszawa-Bydgoszcz 2014.

Mazurek E., *Narracyjne uczenie się człowieka dorosłego. Założenia teoretyczne*, „Nauki o Wychowaniu. Studia Interdyscyplinarne" 2017, nr 1.

Mead M., *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, PWN, Warszawa 1978.

Melosik Z., *Kultura popularna i tożsamość młodzieży. W niewoli władzy i wolności*, Impuls, Kraków 2014.

Melosik Z., *Tożsamość, ciało i władza w kulturze instant*, Impuls, Kraków 2010.

Melosik Z., Szkudlarek T., *Kultura, tożsamość i edukacja. Migotanie znaczeń*, Impuls, Kraków 2009.

Mendel M., *Rodzice na studiach. Rodzicielska tożsamość „lifelong learnera" a uniwersytet uczący przez całe życie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2017, nr 3.

Mezirow J., *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*, Jossey-Bass Inc Pub, San Francisco 2000.

Michalak-Widera I., *Zaangażowanie rodziców/opiekunów w terapię dziecka z opóźnionym rozwojem mowy istotnym warunkiem skutecznej terapii logopedycznej*, „Forum Logopedyczne" 2016, nr 16.

Minta J., *Poradnictwo światem uczenia się w perspektywie wybranych teorii andragogicznych* [w:] *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu,* PWN, Warszawa 2009.

Miński R., *Wywiad pogłębiony jako technika badawcza. Możliwości wykorzystania IDI w badaniach ewaluacyjnych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2017, t. 13, nr 3.

Mrówka M., *Źródła etyki doradztwa w filozofii starożytnej*, „Annales. Etyka w Życiu Gospodarczym" 2011, nr 2.

Muszyński M., *Teoria uczenia się egzystencjalnego Petera Jarvisa*, „Edukacja Dorosłych" 2013, nr 1.

Muszyński M., *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny" 2014, nr 21.

Nawój-Połoczańska J., Skowrońska-Pućka A., *Pomoc – wsparcie społeczne – poradnictwo. Między teorią a praktyką wspierania jednostki w życiu osobistym, edukacji i pracy*, V Ogólnopolska Konferencja Naukowa. Poznań, 25.03.2021, „Studia Poradoznawcze" 2021, nr 10.

Nawrot-Borkowska M., *Poradnictwo w zakresie wychowania w rodzinie na początku XX wieku w świetle czasopisma „Dobra Gospodyni"*, „Wychowanie w Rodzinie" 2018, nr 1.

Nowak-Dziemianowicz M., *Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności*, Impuls, Kraków 2012.

Nowak-Dziemianowicz M., *Edukacja jako lustro kultury*, „Kultura i Edukacja" 2013, nr 4.

Nowak-Dziemianowicz M., *Koncepcje uznania w perspektywie pedagogiki ogólnej jako alternatywa wobec neoliberalnej wizji współczesnego świata*, „Forum Pedagogiczne" 2018, nr 1.

Nowak-Dziemianowicz M., *Narracja – Tożsamość – Wychowanie. Perspektywa przejścia i zmiany*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2011, nr 3.

Nowak-Dziemianowicz M., *Narracja w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje*, „Kultura i Edukacja" 2014, nr 2.

Nowak-Dziemianowicz M., *Podmiot w narracji. Narracja, autobiografia, tożsamość*, „Forum Oświatowe" 2008, nr 20.

Nycz R., *O nowoczesności jako doświadczeniu – uwagi na wstępie* [w:] *Nowoczesność jako doświadczenie*, (red.) R. Nycz, A. Zeidler-Janiszewska, Universitas, Kraków 2006.

Ostrafiński W., *Konteksty społeczne początku XX wieku a poradnictwo dla rodziców w zakresie opieki i wychowania na ziemiach polskich*, „Polska Myśl Pedagogiczna" 2021, nr 7.

Ostrouch-Kamińska J., *Rodzina partnerska jako relacja współzależnych podmiotów. Studium socjopedagogiczne narracji rodziców przeciążonych rolami*, Impuls, Kraków 2011.

Ostrowska A., *Modele relacji lekarz – pacjent* [w:] *Socjologia medycyny. Podejmowane problemy, kategorie, analizy*, (red.) A. Ostrowska, Wydawnictwo IFIS PAN, Warszawa 2009.

Pałasz J., *Widzę cię. Kocham cię. Jesteś dla mnie ważny*, Czary Mary, Września 2025.

Park E., Song M., *Communication Barriers Perceived by Older Patients and Nurses*, „International Journal of Nursing Studies" 2005, t. 42, cz. 2.

Pawliczuk W., *Poradnictwo dla rodziców dzieci w wieku przedszkolnym i szkolnym* [w:] *Poradnictwo psychologiczne*, (red.) C. Czabała, S. Kluczyńska, PWN, Warszawa 2015.

Perkowska-Klejman A., *Transformacyjne uczenie się dorosłych w świetle teorii Jacka Mezirowa*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2018, nr 1.

Pierścieniak K., *Nieformalna edukacja dorosłych. Wokół zakresów i znaczeń*, „Rocznik Andragogiczny" 2009, nr 14.

Pierścieniak K., *Dorosły w przestrzeniach życia. Między zobowiązaniami osoby a społecznymi wyzwaniami roli*, „Rocznik Andragogiczny" 2022, nr 29.

Piorunek M., *Konteksty poradnictwa – przyczynek do dyskursu* [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, (red.) M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

Pluskota A., *Wstęp* [w:] *Inkluzja czy iluzja? Praktyki całożyciowego uczenia się w modelach interwencji społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2015.

Pluskota A., Staszewicz M., *Całożyciowe uczenie się drogą do inkluzji społecznej. Nieco rozważań krytycznych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2014, nr 2.

Pluta-Wojciechowska D., *Podstawy wczesnej interwencji logopedycznej w przypadku dzieci z rozszczepem podniebienia* [w:] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, (red). B. Cytowska, B. Winczura, Impuls, Kraków 2006.

Porayski-Pomsta J., *Nasze dziecko mówi. Rozważania o rozwoju mowy dziecka*, Harmonia, Kraków 2022.

Półturzycki J., *Edukacja dorosłych jako działalność społeczno-oświatowa* [w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian*. *Materiały z II Zjazdu Andragogicznego. Toruń 15–16.05.2013*, (red.) E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec, A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo WSG, Warszawa-Bydgoszcz 2014.

Pritchard K., Stojanovik V., Titterington J., Pagnamenta E., *How Speech and Language Therapists and Parents Work Together in the Therapeutic Process for Children With Speech Sound Disorder: A Scoping Review*, „International Journal of Language & Communication Disorders" 2025, nr 60.

Przetacznik-Gierowska M., *Zdarzenia życiowe a kryzysy w rozwoju człowieka*, „Chowanna" 1995, nr 1.

Przyborowska B., *Zaufanie do systemów eksperckich w edukacji*, „Kultura i Edukacja" 2010, nr 1.

Przybylska E., *Kultury uczenia się: kilka refleksji w kontekście uczenia się przez całe życie*, „Rocznik Andragogiczny" 2023, nr 30.

Przybyła O., *Projekt Network for Tuning Standards and Quality of Education programmes for Speach and Language Therapists in Europe – cel i założenia,* „Logopedia Silesiana" 2014, t. 1.

Regner A., *Wczesna interwencja logopedyczna wobec dziecka zagrożonego niepełnosprawnością* [w:] *Wczesna interwencja i wspomaganie rozwoju małego dziecka*, (red). B. Cytowska, B. Winczura, Impuls, Kraków 2006.

Renetau J., *Praca logopedy z wcześniakami i noworodkami na oddziale neonatologii. Diagnoza, terapia, wsparcie*, WIR, Warszawa 2024.

Ridd M.J., Lewis G., Peters T.J. i in., P*atient-Doctor Depth-of-Relationship Scale: Development and Validation*, „Annals of Family Medicine" 2011, t. 9, nr 6.

Riley J., *Counseling: An Approach for Speech-Language Pathologists*, „Contemporary Issues In Communication Science And Disorders" 2002, t. 29.

Roberts M.Y., Curtis P.R., Sone B.J. i in., *Association of Parent Training With Child Language Development: A Systematic Review and Meta-analysis*. „JAMA Pediatrics". 2019; nr 173.

Roberts M., Kaiser A., *The Effectiveness of Parent-Implemented Language Interventions: A Meta-Analysis*, „American Journal of Speech-Language Pathology" 2011, t. 20, nr 3.

Rogers C. R., *Terapia nastawiona na klienta. Grupy spotkaniowe*, Thesauruss Press, Wrocław 1991.

Rosu C., *Parental Counseling and Its Effects on the Formation of the Child's Personality*, „Revista Românească pentru Educaţie Multidimensională" 2021, nr 1.

Roth F.P., Worthington C.K., *Treatment Resource Manual For Speech-Language Pathology,* Seventh Edition, San Diego 2024.

Rowell K., McGlothlin J., *Jak pomoc dziecku ze skrajną wybiórczością pokarmową? Przewodnik krok po kroku o przezwyciężaniu wybiórczego jedzenia, awersji pokarmowej i zaburzeń odżywiania*, Szkoła Terapii Karmienia Od Pestki Do Ogryzka, Warszawa 2020.

Rusinek M., *Niedorajda, czyli co nam radzą poradniki*, Agora, Warszawa 2019.

Rządzka M., *Projekt: frenulotomia. Wsparcie rodzica, wsparcie dziecka*, https://logopeda.zgora.pl/projekt-frenulotomia [dostęp online: 3.05.2025].

Saryusz-Wolska M., *Nowoczesność* [w:] *Modi Memorandi. Leksykon kultury pamięci,* (red.) M. *Saryusz*-Wolska, R. Traba, Scholar, Warszawa 2014.

Schütze F., *Trajektorie cierpienia jako przedmiot badań socjologii interpretatywnej*, „Studia Socjologiczne" 1997, nr 1.

Scott A.J., Graton L., *Nowe długie życie*, Znak, Kraków 2023.

Sekhon J.K., Oates J., Kneebone I., Rose M., *Counselling Training For Speech–Language Therapists Working With People Affected By Post-Stroke Aphasia: A Systematic Review*, „International Journal of Language & Communication Disorders" 2019, t. 54, cz. 3.

Semków J., *Całożyciowe uczenie się z perspektywy wielokulturowych problemów współczesności* [w:] *Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, (red.) E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

Shapiro J., *Nowe ojcostwo. Jak być feministycznym tatą*, Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2023.

Siarkiewicz E., *Moc słowa. Możliwości identyfikowania wypowiedzi performatywnych w poradniczych praktykach*, „Studia Poradoznawcze" 2014, nr 3.

Siarkiewicz E., *O uczniowskim doświadczaniu wsparcia w nowych obszarach poradnictwa*, „Rocznik Lubuski" 2010, t. 36, cz.1.

Siarkiewicz E., *Przesłonięte obszary poradnictwa. Realia - iluzje – ambiwalencje*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2010.

Siarkiewicz E., *W poszukiwaniu skuteczności poradnictwa. Analiza dwóch narracji utrwalonych w fotografii*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2007, nr 2.

Sikorski J., *Poradnictwo i pomoc psychologiczno-pedagogiczna w procesie leczenia dziecka z niepełnosprawnością*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Pedagogica" 2015, nr 4.

Simmons-Mackie N., Damico J.S., *Counseling and aphasia treatment: Missed opportunities*, „Topics in Language Disorders" 2011, nr 31.

Singh S., Roy D., Sinha K. i in., *Impact of COVID-19 and lockdown on mental health of children and adolescents: A narrative review with recommendations*, „Psychiatry Research", www.sciencedirect.com/science/article/pii/S016517812031725X? [dostęp online: 13.05.2025].

Skałbania B., *Dyskusje wokół tożsamości poradnictwa pedagogicznego*, „Edukacja Dorosłych" 2010, nr 1.

Skałbania B. (red.), *Poradnictwo pedagogiczne. Przegląd wybranych zagadnień*, Impuls, Kraków 2009.

Skiba A., *Kiedy zacznie mówić. Poradnik logopedyczny dla rodziców dzieci 0–3,* Wydawnictwo Mamania, Warszawa 2023.

Skorny Z., *Struktura działania a formy poradnictwa* [w:] *Społeczne i jednostkowe znaczenie poradnictwa*, (red.) A. Kargulowa, M. Jędrzejczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1983.

Skorny Z., *Wybrane teorie osobowości oraz ich konsekwencje dla działania poradniczego,* [w:] *Teoretyczne i metodologiczne problemy poradoznawstwa*, (red.) A. Kargulowa, M. Jędrzejczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1985.

Sladek A., *Rola refleksyjności w kontekście procesu autokreacji ludzi dorosłych* [w:] *Codzienność jako wyzwanie edukacyjne. Tom II: Refleksyjność w codzienności edukacyjnej*, (red.) I. Paszenda, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.

Słodownik-Rycaj E., *System opieki logopedycznej w Polsce i Anglii*, Wydawnictwo ŻAK, Warszawa 2007.

Snodgrass M.R., Chung M.Y., Biller M.F. i in., *Telepractice in Speech–Language Therapy: The Use of Online Technologies for Parent Training and Coaching*, „Communication Disorders Quarterly" 2017, nr *38*(4).

Sobczyk-Kubiak A., *Potrzeby edukacyjne dorosłych z zakresu umiejętności miękkich i rozwoju osobistego realizowane on-line* [w:] *Wiedza i edukacja – od teorii do praktyki*, (red.) A. Pytka, M. Maciąg, Wydawnictwo Naukowe Tygiel, Lublin 2018.

Sochoń M., Krajewska-Kułak E., Śmigielska-Kuzia J., *Oczekiwania rodziców dzieci w wieku przedszkolnym wobec logopedy*, „Pielęgniarstwo i Zdrowie Publiczne" 2016, nr 6.

Solarczyk-Ambrozik E., *Całożyciowe uczenie się jako idea edukacyjna, polityka, strategie działań i zmieniający się krajobraz edukacyjny rzeczywistości*, „Studia Edukacyjne" 2018, nr 51.

Solarczyk-Ambrozik E., *Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2004.

Solarczyk-Ambrozik E., *Od uspołecznienia „mas" do upodmiotowienia jednostek – od oświaty dorosłych do uczenia się przez całe życie* [w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Materiały z II Zjazdu Andragogicznego. Toruń 15–16.05.2013*, (red.) E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec, A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo WSG, Warszawa–Bydgoszcz 2014.

Solarczyk-Szwec H., *Cztery ćwiartki biograficznego uczenia się*, „Rocznik Andragogiczny" 2015, nr 22.

Solarczyk-Szwec H., *Dorośli uczą się inaczej?: w poszukiwaniu kategorii pojęciowych opisujących proces uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja: kwartalnik myśli społeczno-pedagogicznej" 2010, nr 1.

Solarczyk-Szwec H., *O edukacji nieformalnej w polskim dyskursie andragogicznym. Przegląd konceptualizacji*, „Rocznik Andragogiczny" 2024, nr 3.

Solarczyk-Szwec H., *Od kapitału adaptacyjnego do rozwojowego Polaków. Niektóre uwarunkowania zmiany* [w:] *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Materiały z II Zjazdu Andragogicznego. Toruń 15–16.05.2013*, (red.) E. Skibińska, H. Solarczyk-Szwec, A. Stopińska-Pająk, Wydawnictwo WSG, Warszawa-Bydgoszcz 2014.

Solarczyk-Szwec H., *Od kanonu przez polifonię do kakofonii znaczeń edukacji ustawicznej* [w:] *Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, (red.) E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

Solarczyk-Szwec H., *Teoria i praktyka edukacji dorosłych w procesie zmian. Wprowadzenie w problematykę*, „Rocznik Andragogiczny" 2013, nr 20.

Spitzer M., *Cyfrowa demencja*, Dobra Literatura, Warszawa 2013.

Spitzer M., *Epidemia smartfonów*, Dobra Literatura, Warszawa 2022.

Sulkowska A., Milewski S., Kaczorowska-Bray K., *Komunikacja lekarz – pacjent w opinii pacjentów*, „Logopedia Silesiana" 2018, t. 7.

Stecko E., *Zapiski z pracy logopedy*, Wydawnictwo Stecko, Warszawa 2012.

Stęchły W., *Edukacja formalna wobec edukacji pozaformalnej i uczenia się nieformalnego. Analiza komplementarności instytucjonalnej w kontekście zintegrowanego systemu kwalifikacji*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2021.

Stopińska-Pająk A., *Interpersonal Space as Context for Adult Learning in the 21st Century* [w:] *Learning Never Ends… Spaces of Adult Education: Central and Eastern European Perspectives*, (red.) Z. Szarota, Z. Wojciechowska, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021.

Stopińska-Pająk A., *Kalendarz jako źródło w badaniach historyczno-pedagogicznych nad rodziną śląską na przełomie XIX i XX wieku* [w:] *Rodzina jako środowisko wychowawcze w czasach nowożytnych*, (red.) K. Jakubiak, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 1995.

Stopińska-Pająk A., *Udział kalendarzy w popularyzacji wiedzy społeczno-kulturalnej i pedagogicznej w rodzinach śląskich (1922-1939)* [w:] *Wychowanie w rodzinie polskiej od schyłku XVIII do połowy XX wieku,* (red.) K. Jakubiak, A. Winiarz, Wydawnictwo Uczelniane WSP, Bydgoszcz 2000.

Stopińska-Pająk A., *Wprowadzenie* [w:] *Uczący się dorosły w zmieniającym się świecie*, (red.) A. Stopińska-Pająk, A. Fabiś, Wyższa Szkoła Administracji, Bielsko-Biała 2010.

Stopińska-Pająk A., *Z tradycji instytucjonalnej edukacji ustawicznej – potrzeba badań i egzemplifikacje* [w:] *Całożyciowe uczenie się jako wyzwanie dla teorii i praktyki edukacyjnej*, (red.) E. Solarczyk-Ambrozik, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

Suleyman M., *Nadchodząca fala. Sztuczna inteligencja, władza i najważniejszy dylemat ludzkości w XXI wieku*, Szczeliny, Warszawa 2024.

Sygulska K., Krupska M., *Kryzys w życiu człowieka*, „Praca Socjalna" 2019, nr 6.

Szahaj A., *Ponowoczesność i postmodernizm dla średniozaawansowanych*, PWN, Warszawa 2021.

Szarota Z., *Zadania i funkcje społeczne edukacji dorosłych w perspektywie uczenia się w dorosłości*, „Pedagogika Społeczna" 2019, nr 2.

Szerszeńska A., *Jąkanie to nie wyrok. Poradnik dla rodziców dzieci jąkających się,* Impuls, Kraków 2022.

Szymanowska A., *Wybrane problemy społeczne współczesnej Polski*, Akademia Ekonomiczno-Humanistyczna w Warszawie, Warszawa 2020.

Sztompka P., *Kulturowe imponderabilia szybkich zmian społecznych. Zaufanie, lojalność, solidarność*, „Studia Socjologiczne" 1997, nr 4.

Sztompka P., *Nowe formy życia społecznego a nowy kształt teorii socjologicznej* [w:] *Co nas łączy, Co nas dzieli*, (red.) J. Mucha, E. Narkiewicz-Niedbalec, M. Zielińska, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2008.

Szumigraj M., Trębińska-Szumigraj E., Zielińska-Pękał D., *Uczenie się z doświadczenia. Trzy narracje* [w:] *Uczenie się – Doświadczanie – Imersja. Poradnictwo zaangażowane*, (red.) E. Siarkiewicz, B. Wojtasik, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2016.

Śliwerski B., *Cóż po pedagogice w ponowoczesności*, „Annales. Etyka w życiu gospodarczym" 2012, nr 15/1.

Śliwerski B., *Pedagogika (braku) zaufania* [w:] *Pedagogika i edukacja wobec kryzysu zaufania, wspólnotowości i autonomii*, (red.) J. Mandalińska-Michalak, A. Wiłkomirska, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2020.

Śliwerski B., *Potoczna wiedza pedagogiczna w popularnym piśmiennictwie poradnikowym,* „Studia Poradoznawcze" 2015, nr 4.

Śniegulska A., *Edukacja do rodzicielstwa jako wyzwanie współczesności*, „Edukacja – Technika – Informatyka" 2016, nr 4.

Tedder M., Biesta G., *Uczenie się bez nauczania? Potencjał i ograniczenia biograficznego uczenia się dorosłych*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 2009, nr 2.

Tellis C., Barone O., *Counseling and Interviewing in Speech-Language Pathology*, Jones & Bartlett Learning, Burlington 2018.

Teusz G., *Codzienność, potoczność, refleksyjność jako egzystencjalne wyznaczniki sytuacji poradniczej w (po)nowoczesnym świecie* [w:] *Codzienność jako wyzwanie edukacyjne. Tom II: Refleksyjność w codzienności edukacyjnej*, (red.) I. Paszenda, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017.

Thomsen R., *Poradnictwo kariery w społecznościach – model wspierania refleksyjnej praktyki*, „Studia Poradoznawcze" 2016, nr 5.

Thygeson M., Morrisey L., Ulstad V., *Adaptive Leadership and the Practice of Medicine: A Complexity- Based Approach to Reframing the Doctor-Patient Relationship*. „Journal of Evaluation of Clinical Practice" 2010, t. 16, cz. 5.

Tokarska-Bakir J., *„Zanik doświadczenia": diagnoza antropologiczna* [w:] *Nowoczesność jako doświadczenie,* (red.) R. Nycz, A. Zeidler-Janiszewska, Universitas, Kraków 2006.

Tokarska U., *Kształcenie kompetencji biograficznej jako forma profilaktyki problemów egzystencjalnych współczesnego człowieka* [w:] *Poradnictwo. Kolejne przybliżenia*, (red.) M. Piorunek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2011.

Twenge J.M., *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjny i mniej szczęśliwe,* Smak Słowa, Sopot 2019.

Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, **Wydawnictwo** Naukowe UAM,Poznań 2002.

Walczak A., *Pomiędzy rolą przypisaną i realizowaną. Portret ojców z rodzin wielkomiejskich*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2021.

Ward R., Reynolds J.E., Pieterse B. i in., *Utilisation of coaching practices in early interventions in children at risk of developmental disability/delay: a systematic review*, „Disabil Rehabil" 2019, nr 42.

Waszczuk H., *Poradnik logopedyczny dla rodziców dzieci z zespołem Downa*, Glottispol, Gdańsk 2003.

Wąsiński A., Fabiś A., *Wielość ujęć i zastosowań wywiadu w badaniach jakościowych z osobami dorosłymi*, [w:] *Badania jakościowe w andragogice. Polskie doświadczenia badawcze*, (red.) A. Fabiś, E. Dubas, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2026.

Weber M., *Gospodarka i społeczeństwo: zarys socjologii rozumiejącej*, PWN, Warszawa 2002.

Wiener N., *Cybernetyka, czyli sterowanie i komunikacja w zwierzęciu i maszynie*, PWN, Warszawa 1971.

Więcławska A., *Rodzice jako fundament rozwoju i wychowania dziecka ku dojrzałości*, „Przegląd Pedagogiczny" 2018, nr 1.

Włodarczyk E., *Zdarzenie losowe i sytuacja kryzysowa* [w:] *Człowiek wobec krytycznych sytuacji życiowych. Z teorii i praktyki pracy socjalnej*, (red) E. Włodarczyk, I. Cywlak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2011.

Wojtkowiak M., *Poradnictwo-różnorodne drogi poszukiwania rozwiązań w sytuacjach trudnych*, „Rozprawy Społeczne" 2018, tom 12, nr 3.

Wojtasik B., *Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradoznawstwa,* Wydawnictwo Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 1994.

Wojtasik B., *Proces zmian w poradnictwie edukacyjno-zawodowym. Dążenie do spójności, współpracy i dobrej jakości*, „Edukacja Dorosłych" 2010, nr 1.

Wojtasik B., *Refleksje na temat stanu polskiego poradnictwa*, „Studia Poradoznawcze" 2012, t. 1.

Worrall L., Brown K., Cruice M. i in., *The Evidence For a Life-Coaching Approach to Aphasia*, „Aphasiology" *2009*, *24*(4), https://doi.org/10.1080/02687030802698152, [dostęp online: 23.10.2025].

Wysocka E., *Aktualność teorii społecznego uczenia się Alberta Bandury w procesie uczenia się społecznego uczestnictwa rodzin osób z niepełnosprawnością intelektualną w teatrze*, „Edukacja Zawodowa I Ustawiczna" 2024, nr 9.

Vehviläinen S., *Kierunki i dylematy poradnictwa. Próba syntezy*, „Studia Poradoznawcze" 2021, nr 1.

Zawadzka E., *Edukacja rodzicielska oparta na programach śniadaniowych*, „Horyzonty Wychowania" 2020, nr 19.

Zembala A., *Modele komunikacyjne w relacjach lekarz – pacjent*, „Zeszyty Naukowe Towarzystwa Doktorantów UJ Nauki Ścisłe" 2015, nr 11.

Zielińska-Pękał D., *Człowiek dorosły w zapośredniczonym dyskursie poradniczym*, „Dyskursy Młodych Andragogów" 2010, nr 11.

Zielińska-Pękał D., *Interakcyjność w poradnictwie – nowe spojrzenie*, „Dyskursy Młodych Andragogów" 2016, nr 17.

Zielińska-Pękał D., *Klient w poradnictwie telewizyjnym – między oglądaniem a doświadczaniem*, „Dyskursy Młodych Andragogów" 2009, nr 10.

Zielińska-Pękał D., *Poradnictwo a świat mediów, czyli o poradnictwie zapośredniczonym* [w:] *Poradoznawstwo – kontynuacja dyskursu*, (red.) A. Kargulowa, PWN, Warszawa 2009.

Zielińska-Pękał D., *Poradnictwo zapośredniczone w świetle koncepcji mediatyzacji Winfrieda Schulza*, „Dyskursy Młodych Andragogów" 2015, nr 16.

Zielińska-Pękał D., *Refleksje o poradnictwie debiutujących doradców*, Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009.

Ziemska M., *Rola poradnictwa rodzinnego w rozwiązywaniu problemów wychowawczych*, „Zagadnienia Wychowawcze w Aspekcie Zdrowia Psychicznego" 1971, nr 1–2.

Poradnictwo, Słownik Języka Polskiego PWN, https://sjp.pwn.pl/sjp/poradnictwo;2505191.html, [dostęp online: 20.04.2023].

Przedszkolak w potrzebie, red. J. Pałasz, Czary Mary, Września 2022.

Mama i tata w domu i w pracy. Równość rodzicielska w Polsce w szerszym kontekście społeczno-gospodarczym, https://sharethecare.pl/wp-content/uploads/2025/05/05_25-Raport_mama-i-tata-w-domu-i-pracy.pdf [dostęp online: 8.07.2025]

Mamo, tato, sprawdź. Monitoring czynności jamy ustnej. Poradnik dla rodziców każdego dziecka – inicjatywa Polskiego Towarzystwa Terapii Miofunkcjonalnej i MFS Poland w ramach Ortodontycznego Programu Prewencyjnego „Rosnę pięknie, rosnę zdrowo", b.m., 2022.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 24 sierpnia 2017 r. w sprawie organizowania wczesnego wspomagania rozwoju dzieci (Dz.U. z 2017 r., poz. 1635), https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001635, [dostęp online 24.03.2025].

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie warunków organizowania kształcenia, wychowania i opieki dla dzieci i młodzieży niepełnosprawnych, niedostosowanych społecznie i zagrożonych niedostosowaniem społecznym, https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20170001578, [dostęp online: 24.03.2025].

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 22 lipca 2022 r. oraz art. 42d ustawy Karta Nauczyciela, https://dziennikustaw.gov.pl/D2022000161001.pdf, [dostęp online: 24.08.2025.

American Speech-Langua]ge-Hearing Association. (n.d.), *Counseling in Audiology and Speech-Language Pathology* [Practice portal], https://www.asha.org/Practice-Portal/Professional-Issues/Counseling-For-Professional-Service-Delivery/,[dostęp online: 26.04.2025].

Childhood autism, https://icd.who.int/browse10/2019/en#/F84.0, [dostęp online: 26.08.2025].

WYKAZ TABEL

Tabela 1. Charakterystyka demograficzno-społeczna narratorów i narratorek.....178

STRESZCZENIE

Przedmiotem niniejszej rozprawy doktorskiej jest edukacja nieformalna rodziców w procesie poradnictwa logopedycznego – zróżnicowany, złożony i indywidualny proces uczenia się, dziejący się poza formalnymi strukturami edukacji. W pracy przeplata się wiedza z zakresu andragogiki, poradnictwa oraz logopedii: andragogika dostarcza ram teoretycznych do rozumienia, w jaki sposób uczą się rodzice; poradnictwo podkreśla znaczenie relacji pomocowej; logopedia wnosi wiedzę specjalistyczną dotyczącą zaburzeń komunikacji oraz metod terapeutycznych. W gabinecie logopedycznym te trzy perspektywy się spotykają, tworząc złożoną rzeczywistość, w której rodzic staje się uczestnikiem procesu edukacyjnego poszukującym porady w krytycznym momencie swojego życia. Edukacja rodziców ma kluczowe znaczenie dla skuteczności terapii dziecka oraz rozwoju kompetencji rodziców jako aktywnych współuczestników terapii.

Celem pracy było dokonanie opisowej charakterystyki procesu edukacji nieformalnej rodziców korzystających z poradnictwa logopedycznego, identyfikacja ich potrzeb i oczekiwań oraz poznanie doświadczeń związanych z korzystaniem z porad logopedycznych. Dysertacja opiera się na jakościowym podejściu badawczym, wykorzystującym wywiady narracyjne z dziewiętnastoma rodzicami dzieci wymagających pomocy logopedycznej. Zgromadzony materiał empiryczny został poddany analizie, co pozwoliło na poznanie indywidualnie przeżywanych emocji, strategii radzenia sobie oraz dynamiki edukacji rodziców w obliczu trudności komunikacyjnych ich dzieci.

Rozprawa składa się ze wstępu, sześciu rozdziałów, zakończenia oraz bibliografii. Pierwszy rozdział obejmuje teoretyczne podstawy edukacji dorosłych w kontekście współczesnych wyzwań społeczno-kulturowych. Przedstawiłam w nim koncepcję uczenia się biograficznego i transformatywnego, które stanowią fundament rozumienia procesów edukacyjnych rodziców. Drugi rozdział dotyczy poradnictwa jako formy wsparcia człowieka w świecie nieograniczonych możliwości, ale także jako obszaru edukacji nieformalnej osób dorosłych. Trzeci rozdział zawiera przegląd literatury polsko- i anglojęzycznej na temat poradnictwa logopedycznego oraz opis specyfiki tego obszaru, z wyraźnym zaznaczeniem roli rodzica w poradnictwie logopedycznym. Czwarty rozdział zawiera opis metodologicznych podstaw badań własnych oraz charakterystykę uczestników i uczestniczek badania. Piąty i szósty rozdział zawierają analizę przeprowadzonych badań, ukazując dynamikę,

wielowymiarowość i ewolucję procesu uczenia się rodziców w obliczu kryzysu, jakim jest trudność z komunikowaniem się ich dziecka. Rozprawę zamyka zakończenie, w którym dzielę się refleksjami badawczymi i podsumowuję podjęte badania, podkreślając potrzebę zmiany podejścia w terapii logopedycznej poprzez uznanie rodzica za partnera i współtwórcę procesu terapeutycznego, a nie jedynie biernego obserwatora czy wykonawcę zaleceń.

Mam nadzieję, że wyniki niniejszych badań przyczynią się do rozwoju praktyki logopedycznej oraz zwiększenia świadomości znaczenia edukacji nieformalnej rodziców w procesie terapii dzieci z trudnościami komunikacyjnymi. Rozprawa wypełnia także lukę badawczą w logopedii, łącząc perspektywę pedagogiczną z logopedyczną i wskazując na edukacyjny wymiar poradnictwa specjalistycznego.

Słowa kluczowe: edukacja nieformalna rodziców, uczenie się rodziców, poradnictwo logopedyczne, uczenie się biograficzne, uczenie się transformatywne, terapia logopedyczna, rodzicielstwo w kryzysie

ABSTRACT

The topic of this doctoral dissertation is informal parental education in accessing speech therapy — a comprehensive and individualized learning process occurring outside of formal educational structures. The work intertwines knowledge from andragogy, counseling, and speech therapy: andragogy provides a theoretical framework for understanding how parents are recruited; counseling emphasizes the importance of support; and speech therapy brings a specialized approach to communication and therapeutic methods. In speech therapy, these three perspectives converge, creating a reality that emerges during the educational process, seeking out threats to their lives. Parental education is crucial for determining the child's treatment and for developing parents as active participants in therapy.

The aim of this work was to descriptively characterize the informal education process of parents using speech therapy, identify their needs and expectations, and explore their experiences of using speech therapy. The dissertation is based on a qualitative research approach, utilizing narrative interviews with nineteen parents of children requiring speech therapy services. The collected empirical material was analyzed, allowing for an understanding of the individually experienced emotions, coping strategies, and dynamics of parental education in the face of their children's communication difficulties.

The dissertation consists of an introduction, six chapters, a conclusion, and a bibliography. The first chapter covers the theoretical foundations of adult education in the context of contemporary sociocultural challenges. It presents the concepts of biographical and transformative learning, which form the foundation for understanding parental educational processes. The second chapter discusses counseling as a form of support in a world of limitless possibilities, but also as an area of informal adult education. The third chapter provides a review of the Polish and English literature on speech therapy counseling and describes the specifics of this field, with a clear emphasis on the role of parents in speech therapy counseling. The fourth chapter contains a description of the methodological basis of the research and the characteristics of the study participants. The fifth and sixth chapters contain an analysis of the conducted research, demonstrating the dynamics, multidimensionality, and evolution of parents' learning processes in the face of the crisis posed by their child's communication difficulties. The dissertation concludes with a conclusion, in which I share my research reflections and summarize the research

undertaken, emphasizing the need for a shift in approach in speech therapy by recognizing parents as partners and co-creators of the therapeutic process, rather than merely passive observers or implementers of recommendations.

I hope that the results of this research will contribute to the development of speech therapy practice and increase awareness of the importance of informal parental education in the treatment of children with communication difficulties. The dissertation also fills a research gap in speech therapy by combining pedagogical and speech therapy perspectives and highlighting the educational dimension of specialist counseling.

Keywords: informal parental education, parental learning, speech therapy counseling, biographical learning, transformative learning, speech therapy, parenting in crisis