

Marta Kulesza

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Konstruktywistyczne i socjologiczne korzenie poradnictwa i diagnozy psychopedagogicznej zorientowanej na zasoby

**Constructive and ecological origination of guidance and psychopedagogical
diagnose focused on resources**

This is an introduction to the theoretical origination of processual approach in working with family, which emphasises individuality of every single family system as well as a need of rejection classificatory–typological point of view. This publication presents concepts of two main theories: constructivism and ecological system, which refers to Hilarion Petzold's quote: "There is no one reality, one well taken right way of work. The only important thing is trying to understand multifaceted reality from distinct points of view" (2004, p. 132).

The pedagogue's work referring to constructivism and ecological system means subjective approach to the client and also emphasises its individuality. Person looking for a help is the one with all needful resources requiring change, and at the same time – a person who has an impact on his life and reality.

Both, constructive and ecological approach, obliges experts to leave thinking about help as a deficit, convention, rules look-out and values; it entices them to work with client focused on respect. It amplifies and also identifies resources, taking responsibility for the changes and emphasising taking decisions.

Key words: Theory, Constructivism, Resources, comprehensiveness, multidimensional, milieu, diagnostic focused on resources, guidance focused on resources, correlation, individuality, entity.

Studia nad rodziną mają głęboką tradycję zarówno w obszarze pedagogiki, psychologii jak i socjologii. Początki systematycznych badań nad dzieckiem i rodziną sięgają końca XIX wieku, wtedy to zaczęły powstawać w Europie i na świecie ośrodki badań nad dzieckiem, takie jak sekcja badań nad dzieckiem przy amerykańskim stowarzyszeniu zawodowym

(Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2011). Badania te koncentrowały się głównie wokół samego dziecka bez uwzględnienia czynników społecznym i oparte były na metodach jakościowych takich jak obserwacja i biografia. Stopniowo badania nad dzieckiem zaczęły nabierać charakteru strukturalno-funkcjonalnego opartego na jasnych normach i wskaźnikach (Kawula, Janke 2007). I tak na początku XX wieku Alfred Bienet wraz z Theodorem Simonem stworzył skalę inteligencji, która miała spełniać funkcje selekcyjne. Dominującym nurtem teoretycznym był wtedy przede wszystkim biologiczny determinizm, który marginalizował wpływ rodziny na rozwój dziecka i wpływ dziecka na rozwój rodziny.

Wraz z Johnem Watsonem nadszedł kolejny bardzo istotny trend w badaniach nad dzieckiem, według którego wszystkie zachowania ludzkie są reakcją na określone bodźce, a więc zostają wyuczone za pomocą warunkowania instrumentalnego, klasycznego, czy też uczenia się na modelu. Dopiero psychologia postaci, której jednym z głównych przedstawicieli był Kurt Lewin podkreśliła znaczenie rodziny jako jednego z decydujących czynników na rozwój dziecka (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2011). Montada (2002) uważa, że prawdziwy rozkwit badań nad socjalizacyjnym wpływem rodziny nastąpił w latach 40., szczególnie w Ameryce. Badania koncentrowały się głównie nad badaniem wpływu poszczególnych stylów, postaw wychowania, kultury rodzinnej na rozwój psychospołeczny dziecka.

Wąska perspektywa wzajemnych interakcji dziecko–rodzina, została stopniowo rozszerzana o badania nad wpływem innych środowiskowych czynników na funkcjonowanie jednostki i rodziny. Zaczęto prowadzić badania nad wpływem szkoły, środowiska lokalnego, grup rówieśniczych na szerokie spektrum aspektów osobowościowych, emocjonalnych i środowiskowych, takich jak komunikacja, zainteresowania, wartości, przekonania czy też osiągnięcia (Schneewind, Pekrun 1994). Badania te miały przede wszystkim wspomniany już wcześniej charakter strukturalno-formalny, dążono do wygenerowania optymalnych wzorców interakcji warunkujących prawidłowe funkcjonowanie rodziny i poszczególnych jej członków (Kawula, Janke 2007). Skutkiem tego było stworzenie różnych typologii rodziny, klasyfikujące rodziny według idealnego obrazu.

Na początku lat 70. coraz częściej zaczęto odchodzić od jednostronnego spojrzenia na zależności między członkami rodziny (czyli głównie wpływu zachowania rodziców na zachowanie dzieci), a zwrócono się w stronę wzajemnej zależności i wzajemnego oddziaływania, gdzie dzieci są częścią całego systemu jakim jest rodzina i dlatego też wpływają na zachowanie całego systemu, również na zachowanie rodziców. To podejście interakcyjne, systemowe, procesualne podkreśla dynamiczne i indywidualne aspekty każdej rodziny

(Plopa 2008; Kawula, Janke 2007; Tyszkowa 1990). Według Plopy (2008) podejście to podkreśla *potrzebę rozważania każdej rodziny jako indywidualnej struktury, która posiada wyjątkowe, niepowtarzalne dziedzictwo, wartości i zwyczaje. W modelu tym podkreśla się takie czynniki jak kultura, etniczność (ludowość), czy status społeczno-ekonomiczny...* (s. 48). Takie spojrzenia na rodzinę dystansuje się od stosowania ogólnych standardów i wzorców i opisu rodziny w kategoriach ustalonych systemów klasyfikacyjnych.

Stanisław Kawula i Andrzej Janke (2008) w obszarze badań nad rodziną wyróżnili pięć głównych nurtów teoretyczno-badawczych:

- ujęcie interakcyjne – rodzina postrzegana jest jako jeden system, w którym zachodzą wzajemne interakcje, warunkujące przetrwanie lub rozpad systemu rodzinnego. W tym ujęciu rodzina postrzegana jest jako jeden z systemów, który jest również w stałej interakcji z systemami zewnętrznymi;
- ujęcie strukturalno-formalne – rodzina traktowana jest jako jeden z podsystemów społecznych, której głównym celem prawidłowa socjalizacja poszczególnych członków rodziny umożliwiająca funkcjonowanie całego systemu jakim jest rodzina, ale również poszczególnych jej członków;
- ujęcie sytuacyjne – rodzina traktowana jest jako jedna z sytuacji społecznych. Główny punkt zainteresowań badawczych dotyczy wpływów środowiskowych, społecznych na funkcjonowanie poszczególnych członków rodziny, wchodzenie w określone role społeczne;
- ujęcie instytucjonalne – rodzina postrzegana jest jako instytucja historyczna. W tym ujęciu podkreślany jest wpływ kultury, norm i wartości danego społeczeństwa w procesie kształtowania jednostki. Rodzina postrzegana jest z perspektywy instytucji, która spełnia określone wzorce kulturowe;
- ujęcie rozwojowe – rodzina postrzegana jest z procesualnej perspektywy. Podkreślane są różne cykle w rozwoju każdej rodziny i określone role dopasowane do danego okresu, w którym znajduje się rodzina (s. 24–26).

Zarysowane wyżej podejście procesualne, podkreślające indywidualność każdego systemu rodzinnego i konieczność odrzucenia podejścia klasyfikacyjno-typologicznego ma swoje korzenie w dwóch nurtach teoretycznych: konstruktywizmie i teorii socjoekologicznej.

Perspektywa konstruktywistyczna

Od początku lat 70. podejście konstruktywistyczne zaczęło znacząco wpływać na nowy model pracy z rodziną lub jednostką odchodząc od

postrzegania odbiorcy działań psychologicznych, pedagogicznych jako *niepełniającej ogólnych, obowiązujących w społeczeństwie norm osób, które muszą zostać znormalizowane* (Kleve 1996, s. 218). Tym samym przedstawiciele tego podejścia jasno opowiedzieli się przeciwko opieraniu interwencji pedagogicznych, psychologicznych na klasyfikacji osób według systemów norm i zaburzeń, bez uwzględnienia całego kontekstu oraz indywidualnej sytuacji osób szukających pomocy.

W latach 70. Humberto Maturana zaadoptował idee konstruktywizmu do nauk społecznych, szczególnie na obszar terapii rodzinnej i terapii systemowej. Dla Maturany w pracy z rodziną należy odejść od skoncentrowania się na deficytach jednostki a zająć się badaniem funkcjonowania systemu jakim jest rodzina.

W nurcie konstruktywistycznym nie istnieje pojęcie obiektywnej prawdy. Wszystkim zdarzeniom, sytuacjom nadaje się subiektywne znaczenie. Zdaniem Arista Schlippe i Jochena Schweizera rozumienie rzeczywistości nie jest w tym ujęciu *dostrzeżeniem tego jaka ona jest naprawdę, ale wymianą myśli, wspólną grą ze znaczeniami, aby lepiej móc zrozumieć jak są ze sobą powiązane zdarzenia, zachowania, środowisko i jednostka* (1996, s.199).

Korzenie myśli konstruktywistycznej można odnaleźć już u antycznych sceptyków. Podkreślali oni zawodność ludzkich zmysłów i podważali możliwość poznania obiektywnej i prawdziwej rzeczywistości. Myśl konstruktywistyczna jest również bliska takim filozofom jak David Hume, Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, oraz wybitnemu psychologowi dziecięcemu Jeanowi Piagetowi. I tak na przykład w XVII wieku irlandzki filozof David Hume pisał: *Jeżeli mówimy, że jedna rzecz połączona jest z drugą, to uważamy jedynie, że w naszym umyśle te dwa przedmioty są ze sobą połączone i przez to nadajemy im sens* (cyt. Glasersfeld 1997, s. 72). Jedno z podstawowych założeń konstruktywizmu – poznanie nie jest obrazem realnego świata, a jedynie jego konstrukcją – można odnaleźć również u Kanta *rzeczy, które przedstawiają nasze zmysły i umysł są tylko wyobrażeniem* (cyt. Glasersfeld 1997, s. 75). Według Kanta nie ma wrodzonych idei, są tylko nabyte i to umysł tworzy nasze postrzeganie, a więc postrzeganie rzeczywistości jest ściśle związane z osobą obserwatora.

Konstruktywizm ma wiele podstaw teoretycznych i ugruntowań w różnych kierunkach wiedzy, między innymi w psychologii Ernst von Glasersfeld, Paul Watzlawick, Jean Piaget, w fizyce i cybernetyce Heinz von Foerster, w biologii i neurobiologii Humberto Maturana, Francisco Varela. Wspólne tym wszystkim konstruktywistycznym podejściom są trzy podstawowe założenia:

1. Wiedza nie jest przyswajania pasywnie, ani za pomocą zmysłów, ani za pomocą komunikacji.
2. Wiedza jest aktywnie tworzona.
3. Poznanie ma na celu usystematyzowanie świata doświadczeń obserwatora a nie zgłębienie obiektywnej rzeczywistości (Glaserfeld 1996, s. 96).

Jednocześnie należy zaznaczyć, że mocno podkreślany subiektywizm dla konstruktywistów nie oznacza całkowitej dowolności. Szczególnie konstruktywizm społeczny (Siebert 1999; Kleve 2009; Berger, Luckmann 1983) podkreśla znaczenie kontaktów z innymi ludźmi w procesie tworzenia obrazu rzeczywistości. Relacje z innymi służą do porównania, czy dany obraz rzeczywistości odpowiada obrazom innym lub większości. Dzięki temu ludzie konkretnej wspólnoty dążą do konsensusu i tworzą tzw. „obiektywną rzeczywistość”, a więc doświadczają czy też odbierają podobny obraz rzeczywistości (Glaserfeld 1992; Berger, Luckmann 1983).

Konstruktywistyczna koncepcja systemów społecznych uwzględnia z jednej strony subiektywne rozumienie i konstruowanie rzeczywistości z drugiej strony silne zakorzenienie jednostek w danej społeczności i szukanie konsensusu we wspólnym tworzeniu obrazu rzeczywistości. Ma to znaczący wpływ na wzór postępowania, tworzenia relacji z klientem w ramach poradnictwa czy diagnostyki psychopedagogicznej opartej na zasobach. Ważne jest podkreślanie perspektywy klienta i jego zrozumienia sytuacji. Uwzględnianie perspektywy klienta jest koniecznym warunkiem do podmiotowego „uprawiania” poradnictwa, a więc szukania rozwiązań, prowadzenia diagnozy nie w oparciu o ustalony system wzorców, szablon postępowania i interwencji ale w oparciu o indywidualną sytuację klienta i jego odbiór tej sytuacji. Szukanie konsensusu z klientem, tworzenie wspólnej rzeczywistości, a nie narzucanie własnych rozwiązań, to kolejna wytyczna płynąca z konstruktywistycznego podejścia. Konstruktywizm społeczny podkreśla nie tylko indywidualne tworzenie obrazu świata ale przede wszystkim istotność uwzględnienia kontekstu społecznego i kulturowego, czyli tak zwanej wspólnej rzeczywistości. W pracy pedagoga oznacza to również konieczność przyjrzenia się wspólnemu tworzeniu rzeczywistości przez daną społeczność, zachowaniom umożliwiającym właściwe funkcjonowanie w danej grupie i uwzględnienia tych czynników podczas planowania interwencji. Narzucanie własnego obrazu rzeczywistości, który może utrudniać, czy uniemożliwiać funkcjonowanie w danej grupie będzie z dużym prawdopodobieństwem odrzucone przez klientów, ponieważ stwarza zagrożenie zaburzenia funkcjonowania systemu. Dlatego też tak ważne jest stopniowe szukanie konsensusu z klientem, szukanie wspólnego zrozumienia rzeczywistości, pokazywania innych płaszczyzn odniesienia,

innych możliwości interpretacji, przy stałym monitoringu, jak nasz przekaz został zrozumiany, zinterpretowany.

Johannes Herwing-Lempp i Mathias Schwabe (2002) w swoim artykule dotyczącym nowego spojrzenia na pracę z drugim człowiekiem wyróżniają 4 zasady koncepcji konstruktywistycznej, które w znaczący sposób wpłynęły na postawę specjalistów (s. 481):

- Każdy system funkcjonuje w ścisłej zależności ze swoim otoczeniem.
- Każdy symptom spełnia jakąś określoną funkcję.
- Wszystko co jest powiedziane jest powiedziane przez kogoś.
- Dyrektywna współpraca nie jest możliwa.

Autorzy podkreślają i silną zależność pomiędzy zachowaniem a środowiskiem w jakim żyje jednostka, rodzina. Przede wszystkim wiąże się to z wcześniej wspomnianą tendencją do budowania „wspólnej rzeczywistości”, dążenia do poznania tego co wspólne w ogromnej różnorodności interpretacji. Oznacza to między innymi ciągle obserwowanie rzeczywistości i dopasowywanie własnego zachowania do świata wewnętrznego. Odzwierciedleniem tych przemyśleń w pracy z rodziną jest odejście od modelu diagnozy medyczno-psychiatrycznej, a zwrócenie się w stronę wielopłaszczyznowego, wspólnego z klientem ustalania problemu.

Spojrzenie na jednostkę, czy rodzinę jako na samostanowiący system, pozwala spojrzeć na zaburzenia, czyli zakłócenia w funkcjonowaniu tego systemu z innej perspektywy. Według podejścia konstruktywistycznego każde zachowanie, nawet uważane przez innych za „niewłaściwe”, „patologiczne” ma określone funkcje, istotne w danej sytuacji, w danym środowisku dla funkcjonowania jednostki, czy systemu. Dlatego też, podkreślane niejednokrotnie podmiotowe traktowanie klienta, jako osoby świadomej, odpowiedzialnej, biorącej czynny udział w procesie zmiany daje możliwość pełniejszego zrozumienia klienta. Patrząc na zachowania „problemowe” z perspektywy jego funkcjonalności specjaliści mają możliwość odejścia od postrzegania pomocy jako próby „znormalizowania” niewłaściwego zachowania. A skierować się w stronę reinterpretacji odbieranej rzeczywistości, czyli pokazywania nowego punktu odniesienia, a zatem również innych możliwości działania.

Zarówno uwzględnienie kompleksowości ludzkiego zachowania jak i traktowanie „zaburzeń” z punktu widzenia ich funkcjonalności, wymaga czynnego udziału osób zgłaszających się o pomoc w procesie poradnictwa. Dotyczy to nie tylko próby zrozumienia problemu z perspektywy klienta, a więc włączenie go w proces pomocowy z perspektywy osoby współtworzącej ten proces i współdecydującej o jego przebiegu. Oznacza to również odejście od dyrektywnej formy prowadzenia poradnictwa, polegającej na narzucaniu klientowi własnych rozwiązań.

Herwing-Lempp i Schwabe na podstawie wyżej wymienionych przemyśleń teoretycznych określili cztery główne punkty charakteryzujące rozumienie pomocy z perspektywy konstruktywistycznej (Herwing-Lempp, Schwabe, s. 479):

- Praca zorientowana na zasoby i rozwiązanie problemów.
- Praca zorientowana na klienta.
- Odejście od diagnozy negatywnej.
- Szacunek, sprawczość, odpowiedzialność, autonomia.

Herwig-Lempp i Schwabe należą do coraz liczniejszej grupy krytykującej medyczo-psychiatryczną diagnozę opisującą osoby szukające pomocy w kategoriach zaburzeń, niedostosowań społecznych (por. też Wysocka 2007; Jarosz, Wysocka 2006; Kleve 1997; Kleve 2009; Schlippe, Schweizer 1996; de Schazer 1992; Sonntag 1991).

Stosowanie określeń typu „rodzina problemowa”, „rodzina patologiczna”, „trudny przypadek” niesie ze sobą duże ryzyko stygmatyzacji i jednostronnego spojrzenia na osobę, rodzinę. Źródłem problemu w tym przypadku jest najczęściej sama jednostka i jej „zdefektowanie”. W diagnozie negatywnej nie ma miejsca na wspólne dochodzenie do problemu, wspólne zrozumienie problemu czy też na wspólne wypracowanie rozwiązań. Sonntag (1991) opisuje ograniczenia diagnostyki skoncentrowanej na deficytach w następujący sposób: *Pojęcie zaburzenia orientuje się na praktycznych i łatwych kryteriach rozpoznawania i zwalczania trudności. Nawet jeżeli przy rozpoznawaniu zaburzeń uwzględnia się możliwy wpływ środowiskowy, samo pojęcie zaburzenia minimalizuje znaczenie środowiskowych i społecznych czynników i koncentruje się na zwalczaniu zaburzeń w jednostce. [...] Takie podejście nie zwraca należytej uwagi na możliwości zakłóceń po stronie społeczeństwa, czy też środowiska, w którym żyje jednostka* (s. 27). W przeciwieństwie do tego diagnoza w ujęciu konstruktywistycznym pozwala na szersze, wielopłaszczyznowe ujęcie problemu, czyli uwzględnienie kontekstu społecznego jako genezy i czynnika podtrzymującego problem.

Odejście od diagnozy negatywnej w stronę indywidualnego, wielopłaszczyznowego rozumienia klienta wiąże się z podkreśleniem zasobów i potencjałów tkwiących w jednostce i jej środowisku. Podczas wspólnego dochodzenia do źródeł problemu i możliwych rozwiązań podstawową siłą warunkującą skuteczność wprowadzanych zmian jest wykorzystanie zasobów osobowościowych, systemowych, wewnętrznych, zewnętrznych. Patrzenie na klienta przez pryzmat zaburzeń osłabia, zmniejsza sprawczość, podkreślanie jego zasobów daje poczucie siły, decyzyjności, kontroli. Zdaniem Steve de Shazera (1992) koncentracja i rozmowa o problemach stwarza problemy, koncentracja i rozmowa o rozwiązaniach stwarza rozwiązanie.

Podstawowe założenie myśli konstruktywistycznej zdaniem Herwinga-Lemppa i Schwabe (2002) obligują specjalistów do podmiotowego traktowania klientów, a więc traktowania osób szukających pomocy jako zdolnych do samostanowienia, do podejmowania odpowiedzialności za swoje decyzje i postępowanie. Wiąże się to z czynnym udziałem klientów w procesie szukania rozwiązań i optymalizacji swojej sytuacji oraz wymaga od specjalistów równego, otwartego traktowania zgłaszanych przez klientów propozycji zmian. Podmiotowe traktowanie klienta obliguje również specjalistów do traktowania swojej koncepcji „rozumienia” klienta i pomocy klientowi jako jednej z możliwych ale nie jedynej i nie koniecznie najlepszej. Jest to związane z podstawowym założeniem myśli konstruktywistycznej a więc subiektywnym, indywidualnym odbiorem rzeczywistości. Specjaliści muszą podjąć się niełatwego wyzwania, jakim jest próba zrozumienia odbioru swojej rzeczywistości przez klienta (por. też Sztander 1999; Wysocka, Jarosz 2006).

Psycholog czy też pedagog pracujący z rodzinami, dziećmi, młodzieżą i kierujący się założeniami konstruktywistycznymi musi umieć oddzielić się nie tylko od postrzegania klienta z perspektywy obowiązujących norm, standardów, ale również od własnego postrzegania świata i rozumienia, co jest dobre a co złe dla klienta, bez uwzględnienia jego perspektywy i jego rozumienia rzeczywistości. Gotowość spojrzenia na swoje zawodowe kompetencje, proponowane interwencje nie z perspektywy jedynie prawdziwych, nieomylnych i słusznych. A z perspektywy jednych z wielu podejść do pracy z klientem, gdzie w konkretnym przypadku inne podejście może być skuteczniejsze. Taka zmiana nastawienia jest osobistym wyzwaniem dla osób świadczących pomoc innym. Z tej perspektywy po raz kolejny widać ograniczenia koncepcji pomocy rodzinom, dzieciom, młodzieży i dorosłym opartej na diagnozie deficytów, porównywaniu do obowiązujących norm, wartości, typologii oraz interwencji w kierunku dopasowywania „zaburzonych systemów, jednostek” do wytyczonej średniej, normy. Podejście konstruktywistyczne daje możliwość ustalenia „pożądanego stanu” indywidualnie, dopasowania go do możliwości konkretnej osoby i otaczającej do środowiska, a przede wszystkim podkreśla konieczność uwzględnienia perspektywy osoby poszukującej pomocy i jej rozumienia problemu oraz koncepcji na jego rozwiązanie.

Podejście konstruktywistyczne w pracy z rodziną opartej na zasobach nie odnosi się jedynie do zmiany nastawienia wobec osób szukających pomocy, ale oznacza również nowy obraz osób oferujących pomoc. Kierując się teorią cybernetyki drugiego rzędu, a więc „obserwacji obserwowanego”, nie jest ważne jedynie obserwowanie konstruowania rzeczywistości poprzez osoby szukające pomocy, ale przede wszystkim gotowość do refleksji i obserwacji własnego postępowania. Coraz częściej spotykaną metodą pracy dla

specjalistów są sesje superwizje, które stwarzają możliwość spojrzenia na własną pracę z perspektywy innego specjalisty, poznania jego rozumienia problemu, jego oceny sytuacji, jego propozycji rozwiązania danej sytuacji. Pozwala to na krytyczną refleksję własnego postępowania, na rozpatrzenie jednego problemu z różnych perspektyw, a przez to poznanie różnych możliwości działania (por. też. Kleve 1997; Kleve 2009; Kersting, Neumann-Wirsig 1992).

Reasumując podejście konstruktywistyczne w pracy z dzieckiem i rodziną, poradnictwie wychowawczym, diagnostyce psychopedagogicznej w znaczący sposób zmieniło nastawienie do samych klientów, a przede wszystkim rozumienie pomocy przez samych specjalistów. Jedną z podstawowych zasad podejścia konstruktywistycznego w pracy z klientem oznacza odejście od spojrzenia jednostkowego, skoncentrowanego na deficytach, a zwrócenie się w stronę zasobów i uwzględniania czynników społecznych. W pracy pedagoga skoncentrowanej na zasobach rodzinnych, środowiskowych ważne jest podkreślanie indywidualnej, niepowtarzalnej sytuacji każdego klienta, każdej rodziny, podkreślanie podmiotowości osób szukających pomocy, wzmacnianie poczucia sprawczości i aktywnego udziału klientów w procesie rozwiązywania zgłaszanych problemów.

Engel i Sickendieck (2005) mówią w tym kontekście nawet o tak zwanej „perspektywie niewiedzy”. Nie polega ona jednak na braku kompetencji osób prowadzących poradnictwo i świadczących pomoc, ale na daniu klientowi przestrzeni do samorozwoju. Poradnictwo jest zatem rozumiane jako wspólny dialog, wspólne przechodzenie przez kryzysy i sukcesy na drodze dążenia do rozwiązania problemu. Poradnictwo oparte na korzeniach konstruktywistycznych traktuje klienta jako eksperta swojego życia, a rola specjalisty polega na otwieraniu czy pokazywaniu nowych możliwości, a nie na dyrektywnym sterowaniu klientem (por. też. Herwing-Lempp, Schwabe 2002; Kleve 1997; Kleve 2009; Schlippe, Schweizer 1996; Kersting, Neumann-Wirsig 1992; Sonntag 1991).

Perspektywa socjoekologiczna

Na początku XX wieku przedstawiciele Szkoły Chicagowskiej Park, Burges i Mc Kenzie wprowadzili nurt ekologiczny do nauk humanistycznych opracowując koncepcję ekologii humanistycznej (Krueger 2007; Surzykiewicz 2000).

Model ekologiczny szczegółowo analizuje wpływ jednostki na środowisko i środowiska na jednostkę. Magnusson i Stattin (1998) podkreślają zależność ludzkiego rozwoju od interakcji z różnymi systemami, w których żyje

człowiek lub które mają na niego pośredni wpływ. Środowisko w podejściu ekologicznym rozpatrywane jest wielopłaszczyznowo. Podkreśla się współzależność wielu środowisk, w których funkcjonuje człowiek, takich jak rodzina, szkoła, grupa rówieśnicza, praca itd. Podejście ekologiczne stara się uwzględnić całą złożoność interakcji i odchodzi od dualistycznego badania wpływów jedynie jednego systemu (rodziny) na jednostkę.

Badania nad wzajemnym wpływem jednostka–środowisko mają długą, interdyscyplinarną tradycję. Martin Pinquart i Reiner Silbereisen (2007) podkreślają, że pierwsze systematycznie spisane refleksje nad wpływem środowiska na rozwój jednostki zostały przeprowadzone w roku 1777 przez Tetensa. Badał on wpływ dorastania w środowisku wiejskim i miejskim na rozwój dzieci. Natomiast jedne z pierwszych empirycznych badań nad wpływem środowiska – wpływ społeczności lokalnej na psychospołeczny rozwój dzieci – zostały przeprowadzone prawie 100 lat później przez Friedricha Schwabe (Pinquart, Silbereisen 2007). W roku 1909 Frank Parson wypracował – na tamte czasy innowacyjną tezę – w której twierdził, że prawdziwe empiryczne poznanie musi opierać się zarówno na wiedzy dotyczącej jednostki jak i tej dotyczącej środowiska. Wybiórcze traktowanie jedynie aspektów indywidualnych lub środowiskowych daje niepełny obraz badanej rzeczywistości (Surzykiewicz 2000). W Polsce pierwsze badania nad zasobami pojęć i wyobrażeń dzieci z różnych środowisk – miasta, wsi i miasteczek – przeprowadzili pod koniec XIX wieku Jan Władysław Dawid i Aniela Szycówna (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2011).

Maria Tyszkowa i Maria Przetacznik-Gierowska (2011) zwracają uwagę na ewoluowanie podejścia dotyczącego wzajemnego wpływu jednostki i środowiska w naukach społecznych. Pod koniec XIX i na początku XX wieku badania nad wpływem środowiska na rozwój jednostki należały do rzadkości. Podkreślano natomiast deterministyczny wpływ biologicznych i genetycznych czynników. Do jednych z najbardziej rozpowszechnionych koncepcji badawczych tamtego okresu należały badania jednojajowych i dwujajowych bliźniaków wychowywanych w rodzinach adopcyjnych dotyczące między innymi korelacji poziomu inteligencji (Montada 2002).

Dopiero w teoriach Zygmunta Freuda, Jeana Piageta, Kurta Lewina, Lwa Wygotskiego, Johna Bolwbiego zaczęto systematycznie i wielopłaszczyznowo uwzględniać rolę czynników środowiskowych w rozwoju psychospołecznym jednostki (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2011). Analizując rozwój badań nad wpływem czynników środowiskowych Wachs (1991) wyróżnia trzy główne koncepcje badawcze.

Pierwsze badania nad wpływem czynników środowiskowych koncentrowały się głównie wokół pytania, czy występuje jakakolwiek zależność

między czynnikami środowiskowymi a indywidualnym nasileniem poszczególnych aspektów rozwojowych, emocjonalnych, społecznych. Badano przede wszystkim różnice w rozwoju dzieci i młodzieży w zależności od zewnętrznych czynników środowiskowych takich jak pochodzenie społeczne, miejsce dorastania (miasto, wieś, dom dziecka), status społecznoekonomiczny rodziców (Montada 2002; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2011; Wachs 1991; Bronfenbrenner, Morris 1998; Schneewind 2010; Pinquart, Silbereisen 2007).

Drugi etap badań nie zajmował się już pytaniem, czy istnieje jakikolwiek związek między środowiskiem a rozwojem psychospołecznym dzieci, a koncentrował się na specyficznych aspektach przestrzeni życiowej jednostki takich jak stosowanie kar jako głównej strategii wychowawczej, autorytarny styl wychowania, różnorodność bodźców w wychowaniu, bliskość emocjonalna (Maccoby, Martin 1998; Wachs 1991; Schneewind 2010; Pinquart, Silbereisen 2007).

Przełomowy nurt badawczy stanowią prace trzeciego okresu, w którym koncentrowano się na współzależności i wzajemnym wpływie środowiska na jednostkę i jednostki na środowisko. Zdaniem Gilberta Gottlieba (2002) wzajemny wpływ nie ogranicza się jedynie do interakcji między jednostką, jej zachowaniem a środowiskami, w których żyje, a dotyczy również wzajemnego wpływu przestrzeni życiowych na procesy intrapsychiczne i neurobiologiczne (por. też. Magnusson, Stattin 1998; Pinquart, Silbereisen 2007; Oerter, Montada 2002).

Tyszkowa (1998) podobnie jak Oerter i Montada (2002) czy też Wachs (1991) zwraca uwagę na różne sposoby ujęcia interakcji jednostka–środowisko. Tyszkowa (1998) wyróżnia trzy podstawowe nurty teoretyczne zajmujące się analizując relacji człowiek a środowisko.

Pierwsze podejście teoretyczne ma swoje korzenie w behawioryzmie. Relacja środowisko–człowiek w tej perspektywie jest relacją jednostronną, w której dominującą rolę odgrywa środowisko – *człowiek, jego zachowanie i rozwój jest redukowalny do środowiska* (Tyszkowa 1998, s. 140). Dominującą rolę odgrywają tu teorie uczenia się na modelu, uczenia się kognitywnego, warunkowania klasycznego i instrumentalnego. Reakcje człowieka są bezpośrednią odpowiedzią na bodźce zewnętrzne. A zachowania jednostki są wypadkową wzmocnień środowiskowych. To podejście teoretyczne skupia się raczej na *konkretnych aktach zachowania niż na większej całości aktywności tzn, raczej molekularne niż molarne traktowanie zachowań i procesów ich kształtowania* (Tyszkowa 1998, s. 140).

Drugi nurt teoretyczny postrzega relacje człowiek–środowisko z przeciwstawnej perspektywy. Charakterystyczną dla tego podejścia podstawą teoretyczną jest przedstawiony w podrozdziale 2.1 konstruktywizm. Dominującą

rolę odgrywają procesy poznawcze, biologiczne, neurobiologiczne zachodzące w samej jednostce. Świat zewnętrzny jest indywidualnym konstruktem każdej jednostki. Podkreśla się tutaj przede wszystkim indywidualny odbiór i rozumienie otaczającej rzeczywistości przez jednostkę, a nie obiektywny obraz rzeczywistości. W jaki sposób środowisko wpływa na jednostkę zależy w dużej mierze od niej samej (Tyszkowa 1998; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2011; Siebert 1999; Kleve 2009; Berger, Luckmann 1983; Foerster 1981).

Trzecie podejście teoretyczne zdaniem Tyszkowej (1998) podkreśla wzajemną zależność relacji człowiek–środowisko. Zarówno człowiek jak i środowisko oddziałują wzajemnie na siebie. Zmiany w jednym systemie indywidualnym, rodzinnym, środowiskowym prowadzą do zmian w innych systemach. Jest to wielopłaszczyznowe, kompleksowe podejście do wzajemnej relacji człowiek a środowisko, które nie skupia się tylko na interakcji między dwoma systemami, ale postrzega człowieka jako zakorzenionego w wielu systemach i próbuje ująć całą złożoność wzajemnych interakcji. Zdaniem Tyszkowej (1998) człowiek rozumiany jest jako *istota aktywna, która dzięki swej aktywności asymiluje elementy swojego otoczenia [...] i wywołuje zmiany zarówno w tym otoczeniu jak i w sobie samym*” (s. 141; por. też Schneewind 2010; Oerter, Montada 2002; Plopa 2004; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2011).

Założenie wzajemnej interakcji człowiek a środowisko jest podstawą modelu ekologicznego, w którym istotną rolę stanowią koncepcje socjoekologiczne skupiające się na analizie wpływu systemów społecznych (Krueger 2007; Pinquart, Silbereisen 2007). Najważniejsze założenie podejścia socjoekologicznego zdaniem Barkera odnosi się do kompleksowego powiązania zachowania jednostki *zarówno z czynnikami wewnętrznymi jej organizmu (neuronami, mięśniami, hormonami) jak i z zewnętrznym kontekstem (np. klasą, szkołą w przypadku ucznia, przestrzenią gry w przypadku gracza, ulicą, na której on się znajduje jako przechodzień* (cyt. za Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2011, s. 91).

Nurt socjoekologiczny jest wykorzystywany przede wszystkim w kontekście badań nad dzieciństwem (środowiska przedszkolnego), w badaniach nad młodzieżą oraz w badaniach szkolnych (klimatu szkoły, organizacja szkoły i klasy). Schulze podkreśla, iż podejście socjoekologiczne ze względu na swoje całościowe ukierunkowanie najbardziej nadaje się do badań interdyscyplinarnych, ukierunkowanych na problemy działań pedagogów-praktyków (Krueger 2007). Ze względu na swoją interdyscyplinarność, zasadę całościowości oraz odrzucenie dualistycznego spojrzenia na jednostkę i środowisko podejście socjoekologiczne bardzo dobrze nadaje się do badań nad

motywującymi i sprzyjającymi rozwojowi warunkami środowiska rodzinnego, jakimi są zasoby rodziny.

Szczególne miejsce wśród koncepcji socjoekologicznych zajmuje teoria Bronfenbrennera łącząca ze sobą aspekty ekologii społecznej i psychologii rozwojowej. Urie Bronfenbrenner (1981) odchodzi od przeciwstawnego, dualistycznego interpretowania osoby i środowiska na rzecz postrzegania ich w całościowym kontekście życiowym. Urie Bronfenbrenner interpretuje rozwój i działanie człowieka w zależności od pięciu obejmujących się nawzajem systemów (mikro-, mezo-, egzo-, makro-, i chronosystem). W koncepcji Bronfenbrennera można znaleźć wiele odniesień do wcześniejszych teorii między innymi Edmunda Husserla, Kurta Lewina czy Alfreda Schuetza (Surzykiewicz 2000; Engelmann, Halkow 2008; Pinquart, Silbereisen 2007; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2011).

Pojęcie „przestrzeni życiowej” znane przede wszystkim z teorii Kurta Lewina (prekursora socjoekologicznego modelu Bronfenbrennera) wprowadził do nauk społecznych na przełomie XIX i XX wieku Edmund Husserl jeden z głównych twórców fenomenologii. Przestrzeń życiowa „Lebenswelt” jest dla Husserla jedyną postrzeganą i prawdziwą rzeczywistością. Jest to otaczający i znany jednostce świat zewnętrzny (Engelmann, Halkow 2008). W literaturze przedmiotu nie mamy zgody co do tłumaczenia tego pojęcia. Z. Krasnodębski tłumacząc Husserla na polski wprowadził termin „świat przeżywany”. Barbara Szczepańska-Pabiszczak (2002) używa w tym kontekście również sformułowania „świat przeżywany”, Stanisław Judycki (1981, 2009) natomiast pojęcia „świat życia”. Większość autorów przedmiotu pozostaje jednak przy oryginalnym pojęciu Lebenswelt i tym określeniem będę się w dalszej części mojej pracy w kontekście teorii Husserla posługiwać (Judycki 1981, 2009; Szczepańska-Pabiszczak 2002). Pod pojęciem „Lebenswelt” kryje się krytyka podejścia czysto ilościowego, próbującego opisać rzeczywistość w kategoriach obiektywnych, porównywalnych i mierzalnych aspektów. Husserl podkreślał, że próba jakościowego ujęcia rzeczywistości wiąże się z ryzykiem utraty wglądu w prawdziwą, doświadczaną przez jednostkę rzeczywistość oraz w rzeczywiste problemy konkretnego człowieka. Husserl dystansuje się również od traktowania człowieka jako obiektywnego, zdystansowanego i neutralnego obserwatora. Podkreśla natomiast jego zakorzenienie w otaczającą go rzeczywistość, a przez to silną więź emocjonalną, wzajemne powiązania oraz obustronne oddziaływanie (Engelmann, Halkow 2008). W modelu Husserla nie mamy typologii środowiska zewnętrznego tak jak w koncepcjach socjoekologicznych ale podstawowe założenia tego modelu są bliskie ekologicznemu ujęciu relacji człowiek a środowisko. Również można znaleźć tu wiele podobieństw do koncepcji konstruktywizmu społecznego. Podkreśla

się w nim wzajemną relacje pomiędzy „Lebenswelt” a zachowaniem, motywacją czy światem uczuciowym człowieka. Podstawowe założenia koncepcji Husserla są bliskie opartemu na zasobach podejściu do poradnictwa i diagnostyki psychopedagogicznej. Ukazują one bowiem, granice jakościowego, matematycznego, schematycznego podejścia do analizy jednostki i otaczającego ją świata. A podkreślają konieczność analizy umiejscowionych w subiektywnej, indywidualnej przestrzeni życiowej konkretnych problemów człowieka.

Alfred Schütz austrijski filozof, socjolog i główny przedstawiciel socjologii fenomenologicznej rozwinął przejęte od Edmunda Husserla pojęcie „Lebenswelt” („świat życia”). Schütz (2003) analizował podstawowe struktury „Lebenswelt”, z której najistotniejszą dla rozważań dotyczących koncepcji socjoekologicznej, jest struktura świata społecznego „Sozialwelt” (por. też. Frąckowiak, Rogowski 2011; Sójka 1991; Engelmann, Halkow 2008). Najbliższa warstwa świata społecznego, z którą człowiek ma bezpośredni kontakt, w której żyje, którą doświadcza, Schuetz nazywa otoczeniem społecznym – „soziale Umwelt”. Natomiast jednostki dzielące tą samą przestrzeń, wchodzące ze sobą w interakcje, żyjące w tym samym otoczeniu społecznym Schuetz określa jako „współludzi” – „Mitmenschen”. W swojej koncepcji „Lebenswelt” oprócz otoczenia społecznego, Schuetz wyróżnia również „społeczny współświat” – „soziale Mitwelt”.

„Soziale Mitwelt” dzielą ze sobą jednostki, które wprowadzie wiedzą o swoim istnieniu, ale zachowują anonimowe relacje i mają pośredni wpływ na siebie. Kolejną warstwę świata społecznego tworzy „społeczny przedświat” – „soziale Vorwelt”, który określa biograficzną i historyczną sferę funkcjonowania jednostki, czyli jej doświadczenia, ale również jej pochodzenie i doświadczenia przodków. Zdaniem Schütza jednostka nie ma żadnego wpływu na społeczny przedświat, czyli w tym wypadku można mówić jedynie o oddziaływaniu jednostronnym. Ostatnią czwartą sferą jest „społeczny poświat” – „soziale Nachwelt” dotyczący przede wszystkim przyszłości, oczekiwań i wyobrażeń przyszłej biografii (Schütz, Luckmann 2003, s. 87; por. też Kozyr-Kowalski 1988).

Zdaniem Alfreda Schütza ludzie dzielący ze sobą otoczenie społeczne („soziale Umwelt”) mają tendencje do generalizacji, czyli przypisywania innym swojej interpretacji otaczającego świata, a przez to wykształcenia poczucia „my”. Czyli postrzegania świata, jako tako samego dla wszystkich. Wspólne postrzeganie otaczającego świata i wspólna wiedza na jego temat nie jest wynikiem indywidualnych doświadczeń a tworzy się w wyniku wielopłaszczyznowych i kompleksowych interakcji społecznych. Według Schütza (2003) wiedza wspólna *staje się elementem społecznej formy życiowej i tworzy zarówno wspólny schemat interpretacyjny wspólnego świata jak i tworzy*

plaszczynę do wzajemnego porozumienia i zrozumienia (s. 330). W swojej teorii Schütz podkreśla kompleksową zależność i wielopłaszczyznowe relacje pomiędzy jednostką a „światem życia”. Pełne zrozumienie człowieka jest możliwe jedynie poprzez obserwacje jego interakcji z otaczającą rzeczywistością.

Wpływ otoczenia społecznego na rozwój człowieka jest podkreślany również w poradnictwie i diagnostyce psychopedagogicznej opartej na zasobach. W klasyfikacji zasobów rodzinnych szczególne miejsce odgrywają zewnętrzne zasoby rodziny, czyli więzi i relacje poszczególnych członków rodziny na przykład z grupą rówieśniczą, sąsiadami, organizacjami pozarządowymi czy też kościelnymi (Masten, Reed 2002; Weiss 2006; Karpel 1986; McCubbin 1980; Klemenz 2003). Jest to podejście, które wydaje się uzasadnione zarówno z teoretycznej jak i praktycznej perspektywy. Trudno uzyskać pełny obraz sytuacji problemowej jednostki bez uwzględnienia jej relacji z otaczającym środowiskiem, które często podtrzymuje, wzmacnia lub generuje zachowania, opisywane przez jednostkę jako problemowe. Kolejnym ważnym elementem teorii Schütza mającym bezpośredni związek z praktycznym działaniem w sytuacjach pomocowych jest podkreślane przez autora indywidualnej biografii (interakcji z współludźmi – „Mitmenschen”, generowanej wspólnie wiedzy) jako czynnika mającego istotny wpływ na zachowanie jednostki w świecie. Relacje między człowiekiem a środowiskiem są zatem obustronne, współzależne i permanentne. Z tej perspektywy podkreślenie znaczenia wielopłaszczyznowej analizy relacji człowiek a środowisko postulowane przez Alfreda Schütza tworzy wręcz obligatoryjny element pracy diagnostycznej i pracy w obszarze poradnictwa pedagogicznego.

Kolejną teorią, która odegrała decydującą rolę w tworzeniu koncepcji socjoekologicznej to teoria Kurta Lewina i Rogera Barkera oraz współpracowników (Surzykiewicz 2000; Engelmann, Halkow 2008; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2011). W koncepcji Lewina centralną rolę odgrywa pojęcie osobistej przestrzeni życiowej „Lebensraum”, uzupełnione przez Barkera o tzw. miejsca zachowania „behavior setting” (Surzykiewicz 2000). Pojęcie przestrzeni życiowej podkreśla przede wszystkim subiektywny odbiór i indywidualne przypisywanie znaczeń otaczającej rzeczywistości. Natomiast pojęcie miejsca zachowania koncentruje się na obiektywnych aspektach danego wyinka rzeczywistości, w których obowiązują ustalone dla wszystkich reguły postępowania (Oerter 2002; Surzykiewicz 2000). Przestrzeń życiowa nie składa się tylko i wyłącznie z subiektywnych znaczeń, lecz opiera się również na obiektywnej rzeczywistości. Dopiero po przez przypisanie indywidualnego znaczenia poszczególnym fizycznym i społecznym obszarom rzeczywistości konstruuje się indywidualną przestrzeń życiową. Człowiek funkcjonuje

w różnych przestrzeniach życiowych, takich jak szkoła, rodzina, praca. Przestrzeń życiowa nie oznacza tylko wiedzy na temat własnej egzystencji, obszaru psychoemocjonalnego, ale również dotyczy również konkretnego postępowania. Zdaniem Kurta Lewina zachowanie $B = f(P,E)$, [...] *jest funkcją łącznego traktowania osoby (P) i jej środowiska (E)* (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2011, s. 92). Podobnie jak w koncepcji Alfreda Schuetza czy Edmunda Husserla Lewin podkreśla decydującą rolę otoczenia w życiu jednostki oraz wynikającą z tego konieczność kompleksowej i wielopłaszczyznowej analizy współdziałania człowiek i środowiska w celu zrozumienia zachowań jednostki i jej subiektywnego odbioru rzeczywistości.

Formuła zachowania Kurta Lewina stała się podstawą wspomnianej wcześniej koncepcji socjoekologicznej Uriego Bronfenbrennera. Według Przetacznik-Gierowskiej i Tyszkowej (2011) Bronfenbrenner uważa, że *rozwój (w tym w szczególności rozwój psychiczny) jest funkcją (lub wypadkową) funkcjonowania jednostki w kontekście środowiska* (s. 92). Sam Bronfenbrenner opisuje proces indywidualnego rozwoju jako *ciągłe zmiany w postrzeganiu przez jednostkę swojego środowiska i bezpośrednich interakcji z tym środowiskiem* (1981, s. 19).

W pojęcie rozwoju Bronfenbrennera szczególną rolę odgrywa rozwój psychiczny a przede wszystkim rozwój treści poznawczych *Nie podkreśla się tradycyjnych psychicznych procesów takich jak percepcja, motywacja, rozum, nauka, ale najważniejsze są treści: co jest doświadczane przez jednostkę, co ona pożąda, co chce, czego się obawia i jak zmieniają się te treści poprzez interakcje jednostki ze środowiskiem...* (Bronfenbrenner 1981, s. 25). W koncepcji Bronfenbrennera środowisko jest kompleksowym tworem składającym się z różnych współdziałających ze sobą systemów. Jednostka funkcjonuje w 4 oddziałujących na siebie systemach – mikro-, meso-, ekso-, makrosystemie. W 1986 roku Bronfenbrenner uzupełnił swoją teorię środowiska o piąty system – chronosystem.

Mikrosystem stanowi najbliższe otoczenie rozwijającej się jednostki. Bronfenbrenner określa mikrosystem jako *wzór aktywności, rolę, wzajemnych interakcji, których doświadczają rozwijająca się w danym środowisku [...] jednostka. Jest to obszar, w którym jednostka może łatwo nawiązywać bezpośrednie relacje z innymi. Aktywność, działania role i relacje interpersonalne to poszczególne elementy mikrosystemu* (1981, s. 38). Przykładem mikrosystemów może być rodzina, szkoła, rówieśnicy, sąsiedzi. Jednostka funkcjonuje w wielu mikrosystemach, które są ze sobą w ciągłej interakcji. Według Bronfenbrennera analizując relacje człowiek a środowisko na płaszczyźnie mikrosystemu należy zwrócić uwagę na fizyczne aspekty środowiska, osoby z którymi jednostka jest w bezpośrednich interakcjach oraz konkretne

aktywności, na które składają się interakcje społeczne (Przetacznik-Gierowska, Tyszka 2011; Surzykiewicz 2000).

Następna struktura środowiska według Bronfenbrennera to mezosystem, który składa się z dwóch lub więcej mikrosystemów jednostki i ich wzajemnych interakcji. Bronfenbrenner pod pojęciem mezosystemu rozumie *interakcje pomiędzy mikrosystemami, w których aktywnie funkcjonuje jednostka (dla dziecka są to zależności pomiędzy domem rodzinnym, szkołą i grupą rówieśniczą; dla dorosłych pomiędzy rodziną, pracą, znajomymi). Mesosystem jest zatem systemem składającym się z wielu mikrosystemów* (1981, s. 41).

Egzosystem obejmuje sytuacje lub systemy na które jednostka nie ma bezpośredniego wpływu. Bronfenbrenner definiuje egzosystem jako *jeden lub kilka środowisk, w których rozwijająca się jednostka nie uczestniczy bezpośrednio, w których jednak zachodzą wydarzenia, które oddziałują na jednostkę* (1981, s. 42). Przykładem dla egzosystemu może być miejsce pracy małego dziecka lub klasa szkolna starszego rodzeństwa. Bronfenbrenner (1981) do oddziaływań na jednostkę w ramach egzosystemu zalicza również media, a przede wszystkim programy telewizyjne, które jego zdaniem *zapobiegają zachowaniom, takim jak rozmowy, gry, udział w imprezach rodzinnych, rodzinnych dyskusjach, które przyczyniają się do rozwoju dziecka i kształcenia jego osobowości* (s. 226).

Mikro-, meso- i egzosystem są włączone w dwa nadrzędne systemy: makrosystem i chronosystem. Makrosystem składa się ze społecznych, kulturowych, ekonomicznych powiązań, ideologii determinujących działanie jednostki. Ta struktura środowiska składa się z *treściowych i formalnych podobieństw systemów niższego rzędu (mikro-, meso- i egzo), które mogą objawiać się na poziomie subkultur i całej kultury, łącznie z leżącymi u jej podłoża ideologiami i systemami przekonań* (Bronfenbrenner 1981, s. 42). W tym kontekście można na przykład mówić o charakterystycznym dla danego społeczeństwa obrazie rodziny, podejściu do systemu wsparcia rodziny, postępowaniu wychowawczym, stosowaniu kar, rozkładzie ról społecznych w systemie rodzinnym.

Wprowadzając koncepcje chronosystemu Bronfenbrenner uzupełnił swoją teorię o czynnik czasu. Aby zrozumieć zmiany jakie zachodzą w jednostce i jej otoczeniu, takie jak wyprowadzka z domu rodzinnego, niezbędna jest analiza relacji człowiek a środowisko w długoterminowej perspektywie czasowej. *Pojęcie chronosystemu opiera się na długoterminowych modelach badawczych, w których można uwzględnić zmiany lub stałości nie tylko w rozwijającej się jednostce, ale również w systemach środowiskowych* (Bronfenbrenner 1990, s. 77). Bronfenbrenner wyróżnia dwa rodzaje zmian o podłożu czasowym:

- Zmiany w sytuacjach życiowych – dotyczące przejęcia przez jednostkę nowej roli a tym samym zmiany swojej pozycji w środowisku, może to dotyczyć takich sytuacji jak narodziny dziecka, zmiana pracy, małżeństwo, pójście do przedszkola itd.
- Zmiany w biografii życia – dotyczy całej serii zamian trwającej przez dłuższy czas takiej jak dojrzewanie (Bronfenbrenner 1990).

Według Bronfenbrennera zmiany zachodzące w jednostce i jej środowisku (wejście w nowe role, zmiana otoczenia) są podstawowym czynnikiem warunkujących trwały rozwój jednostki i przejmowanie przez nią nowych form zachowań. Konsekwencją wprowadzenia pojęcia chronosystemu jest postrzeganie rozwoju jako procesu odbywającego się przez całe życie człowieka, na który człowiek ma czynny wpływ. Jest to bardzo istotne z praktycznej perspektywy. Pozwala bowiem spojrzeć na klientów poradnictwa jak na osoby zdolne do zmiany i aktywnego współtworzenia swojego środowiska i ciągłego rozwoju siebie bez względu na czynnik wieku czy też wieloletniego wzmocnienia zachowań „problemowych”. Obraz człowieka, który rozwija się przez całe życie i cały czas ma czynny wpływ zarówno na siebie jak i swoje środowisko, może je kształtować i współtworzyć, sprzyja indywidualnemu postrzeganiu jednostki i dopasowywaniu proponowanych interwencji do konkretnej sytuacji potrzebującego. Ponadto podejście to zobowiązuje specjalistów do odejścia od determinizmu biologicznego, czyli postrzegania człowieka w kategorii niezależnych od niego zaburzeń, na które sam człowiek ma jedynie niewielki wpływ.

Socjoekologiczny model relacji człowiek a środowisko zobowiązuje praktyków do całościowej analizy klientów poradnictwa i odejścia od wybiórczej diagnostyki skoncentrowanej jedynie na symptomy i jednostkę bez uwzględnienia relacji z otaczającym ją środowiskiem. Socjoekologiczny podejście zobowiązuje specjalistów do próby zrozumienia relacji człowiek a środowisko z perspektywy obustronnych, wzajemnych interakcji między różnymi systemami, zarówno indywidualnymi jak i środowiskowymi (Surzykiewicz 2000; Germain, Gittermann 1983; Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 2011).

Podejście socjoekologiczne pozwala spojrzeć na środowisko zarówno z ilościowej ale przede wszystkim z jakościowej perspektywy i uwzględnić różne płaszczyzny środowiskowe i ich wpływ na funkcjonowanie człowieka. Od praktyków wymaga to – podkreślanego już wcześniej – indywidualnego spojrzenia na relacje człowiek a środowisko i jego zakorzenienia w społecznie i środowiskowe procesy.

Klaus Schneewind (2010) na podstawie teoretycznych założeń modelu socjoekologicznego sformułował kilka podstawowych zasad dotyczących postępowania poradniczego i diagnostycznego opartego na podejściu socjoekologicznym:

- Całościowość – człowiek postrzegany jest jako nieodłączny element środowiska, w którym żyje i z którym funkcjonuje w ciągłej, obustronnej interakcji. Wiąże się to z koniecznością odejścia od intrapsychoanalitycznego postrzegania problemów i trudności jednostki a rozpatrywanie ich z perspektywy interpersonalnej. Niezależnie od zgłaszanych obszarów problemowych należy zawsze uwzględnić ich powiązanie z kontekstem środowiskowym jako źródła problemu, czynnika umacniającego lub osłabiającego dane zachowanie. Jednocześnie niezwykle istotna jest analiza zasobów środowiskowych mogących sprzyjać rozwój jednostki w pożądanym przez nią kierunku.
- Wielopłaszczyznowość – rozumienie relacji człowiek a środowisko w kontekście wzajemnych interakcji i obustronnego oddziaływania oznacza odejście od szukania uniwersalnych rozwiązań czy uniwersalnych schematów interpretacyjnych. Postrzegając każdą relację człowiek a środowisko w kontekście wyjątkowości i неповtarzalności oznacza to, że takie samo wydarzenie może być odebrane na różne sposoby i wywoływać wiele różniących się od siebie reakcji. Oznacza to również, że ten sam cel można osiągnąć na różne sposoby w zależności od kontekstu, uwarunkowań środowiskowych czy indywidualnych. Dla specjalistów wiąże się to z koniecznością wielopłaszczyznowej analizy relacji konkretnej jednostki z systemami środowiskowymi, z którymi jest związana. Pracując z rodziną nie wystarczy zatem analizować sposobów funkcjonowania rodziny w systemach społecznych ale należy przede wszystkim przyjrzeć się wzajemnym relacjom każdego z podsystemów, czyli każdego członka rodziny zarówno z najbliższymi (czyli mikrosystemem) jak i zrozumieć wpływ dalszego środowiska (makro-meso-egsosystemie) na funkcjonowanie jednostki i jej funkcjonowanie w rodzinie.
- Współzależność – modele socjoekologiczne odchodzą od pierwotnego rozumienia relacji człowiek a środowisko jako jednostronnej zależności, w której czynniki środowiskowe determinują zachowanie człowieka (behawioryzm). Relacja człowiek a środowisko jest zawsze relacją obustronną, ciągłą, zachodzącą stale, w której dochodzi do wzajemnego oddziaływania na siebie i wywoływania zmian zarówno w jednostce jak i w środowisku. Relacje ze środowiskiem (zamiana ról, wchodzenie w nowe systemy) są podstawowym czynnikiem wspierającym rozwój jednostki. Rozwój, który podobnie widziany jest również w perspektywie całego życia, ponieważ człowiek do końca swojego istnienia pozostaje w interakcji z otaczającym go środowiskiem. A więc w centrum zainteresowania specjalistów stoją wzory, konstelacje interakcji, jak na przykład analiza kłócącego się małżeństwa, gdzie o wiele więcej cennych dla

specjalistów informacji można uzyskać analizując całość sytuacji, a nie zachowanie pojedynczych osób.

Koncepcja socjoekologiczna koncentruje się przede wszystkim na próbie zrozumienia i ujęcia zachowania człowieka w różnych systemach społecznych. Jednocześnie odchodzi się od jednostronnej interpretacji relacji człowiek a środowisko, w której to środowisko lub człowiek odgrywa decydującą, deterministyczną rolę. W podejściu socjoekologicznym człowiek i środowisko są w ciągłej, obustronnej relacji, wpływając i oddziałując na siebie nawzajem. Pełne zrozumienie jednostki możliwe jest tylko poprzez wielopłaszczyznową analizę funkcjonowania człowieka w różnych systemach środowiskowych. Dla praktyków oznacza to konieczność uwzględnienia zarówno na etapie diagnostycznym jak i interwencyjnym indywidualnych interakcji pomiędzy klientem a systemami społecznymi, środowiskowymi, w których funkcjonuje. Pojęcie rozwoju jako ciągłego procesu, w którym jednostka odgrywa czynną rolę i może kształtować i zmieniać zarówno siebie, swoje zachowanie jak i otaczające środowisko, przyczynia się do podmiotowego traktowania człowieka. Oznacza również dzielenie się przez specjalistę odpowiedzialnością z klientem za proces zmian i proces przebiegu poradnictwa oraz daje osobie szukającej pomocy poczucie sprawczości i kontroli i czynnego udziału w procesie zmian. Rozwój widziany w perspektywie całego życia, jako jeden z podstawowych elementów ludzkiej egzystencji i jako czynnik ściśle związany z interakcją ze środowiskiem, przebiegający w nim i obejmujący również zmiany w samym środowisku, pozwala odejść od postrzegania klientów tylko z perspektywy intrapsychicznej, skoncentrowanej na symptomach i deficytach, na które jednostka ma jedynie minimalny wpływ. Rozwój jako proces długoterminowy, nie podlegający ograniczeniom wieku, jest bliski samemu podejściu skoncentrowanemu na zasobach, które skupia się również na umacnianiu w jednostce jej potencjałów, szukaniu rozwiązań, aktywności, sprawczości, a nie na analizie problemów i ograniczeń.

Przedstawione podejścia konstruktywistyczne i socjoekologiczne wydają się mieć wiele punktów wspólnych. Pozwala to spojrzeć na nie z perspektywy dopełniania siebie a nie wykluczania. Zarówno podejściu socjoekologicznemu jak i konstruktywistycznemu bliskie wydają się słowa Hilariona Petzolda (2004) – jednego z głównych przedstawicieli pracy skoncentrowanej na zasobach – *nie ma jedynej rzeczywistości ani jedynej słusznej i dobrej metody pracy, ważne jest podjęcie próby, zrozumienia wielopłaszczyznowej rzeczywistości z jej różnych perspektyw* (s. 132). Praca pedagoga oparta na podejściu konstruktywistycznym i socjoekologicznym oznacza przede wszystkim podmiotowe podejście do klienta, a więc podkreślanie jego indywidualności. Podejście konstruktywistyczne koncentruje się tu przede wszystkim na

próbie zrozumienia i postrzegania otaczającego świata przez klienta, a więc poznanie jego konstrukcji otaczającej rzeczywistości, jego zrozumienia swoich problemów. Podejście socjoekologiczne zwraca się w stronę podkreślenia indywidualności jednostki w perspektywie jej niepowtarzalnych relacji z otaczającym środowiskiem. Zarówno koncepcja rozwoju w perspektywie całego życia jak i koncepcja indywidualnego tworzenia obrazu rzeczywistości obliguje specjalistów do odejścia od postrzegania pomocy z perspektywy deficytów, standardów, norm i ustalonych odgórnie wartości a zachęca ich do pracy z klientem skoncentrowanej na wzajemnym szacunku, wzmacnianiu i identyfikowaniu zasobów, dzieleniu się odpowiedzialnością za proces zmian, podkreślaniu sprawczości i decyzyjności klienta. Model konstruktywistyczny i socjoekologiczny pozwala spojrzeć na osobę szukającą pomocy, jak na jednostkę, która posiada wszystkie konieczne do zmiany swojej sytuacji zasoby, która w sposób czynny wpływa na swoje życie i otaczającą ją rzeczywistość. Koncepcja konstruktywizmu społecznego podkreśla znaczenie środowiska dla rozwoju jednostki jako wspólnego punktu odniesienia pozwalającego stworzyć wspólną dla danej grupy rzeczywistość. Ale dopiero model socjoekologiczny podejmuje próbę systematycznego i wielopłaszczyznowego zrozumienia obustronnej relacji człowiek a środowisko. Ten element wydaje się bardzo istotny dla pracy praktycznej i cennym uzupełnieniem podmiotowego podejścia do klienta z perspektywy konstruktywistycznej. Zgadzam się ze stwierdzeniem, że pełny obraz osoby i zrozumienie jej sytuacji możliwe jest tylko wtedy, kiedy oprócz sfery intrapsychicznej, podejmie się próby analizy zachowania jednostki w różnych systemach środowiskowych, w których ona funkcjonuje. W dalszej części mojej pracy przedstawiając podejście pracy skoncentrowanej na zasobach będę opierać się zarówno na konstruktywistycznym podmiotowym, sprawczym podejściu do pracy z jednostką i rodziną jak i na socjoekologicznym ich zakorzenieniu w struktury środowiskowe.

Streszczenie

Niniejszy artykuł jest wprowadzeniem w teoretyczne korzenie podejścia procesualnego w pracy z dzieckiem i rodziną, podkreślającego indywidualność każdego systemu rodzinnego i konieczność odrzucenia podejścia klasyfikacyjno-typologicznego. Przedstawia on koncepcje dwóch kluczowych nurtów teoretycznych: konstruktywizmu i teorii socjoekologicznej. Zarówno podejściu socjoekologicznemu jak i konstruktywistycznemu bliskie wydają się słowa Hilariona Petzolda (2004) – jednego z głównych przedstawicieli pracy skoncentrowanej na zasobach – „nie ma jedynej rzeczywistości ani jedynej słusznej i dobrej metody pracy, ważne jest podjęcie próby, zrozumienia wielopłaszczyznowej rzeczywistości z jej różnych perspektyw” (s. 132). Praca pedagoga oparta na podejściu

konstruktywistycznym i socjoekologicznym oznacza przede wszystkim podmiotowe podejście do klienta, a więc podkreślanie jego indywidualności. Osoba szukająca pomocy jest jednostką, która posiada wszystkie konieczne do zmiany swojej sytuacji zasoby, która w sposób czynny wpływa na swoje życie i otaczającą ją rzeczywistość. Zatem zarówno podejście socjoekologiczne jak i konstruktywistyczne obliguje specjalistów do odejścia od postrzegania pomocy z perspektywy deficytów, standardów, norm i ustalonych odgórnie wartości a zachęca ich do pracy z klientem skoncentrowanej na wzajemnym szacunku, wzmacnianiu i identyfikowaniu zasobów, dzieleniu się odpowiedzialnością za proces zmian, podkreślaniu sprawczości i decyzyjności klienta.

Słowa kluczowe: teoria socjoekologiczna, konstruktywizm, zasoby, całościowość, wielopłaszczyznowość, otoczenie społeczne, diagnostyka zorientowana na zasoby, poradnictwo zorientowane na zasoby, współzależność, indywidualność, byt ludzki.

Bibliografia

- Anusiewicz J., Dąbrowska A., Fleischer M. (2000), *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*, [w:] *Język a Kultura*, t. 13, Wydawnictwo UWr, Wrocław.
- Berger P., Luckmann T. (1983), *Społeczne tworzenie rzeczywistości*, PWN, Warszawa.
- Bronfenbrenner U. (1981), *Die Oekologie der menschlichen Entwicklung*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Bronfenbrenner U. (1986), *Recent Advances in Research on the Ecology of Human Development*, [w:] R.K. Silbereisen, K. Eyferth, G. Rudinger (red.), *Development Action in Context*, Springer, Berlin–Heidelberg.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (1998), *The ecology of developmental process*, [w:] Damon W., Lerner R.M. (red.), *Handbook of child psychology*, Vol. 1, Wiley, New York.
- Engel F., Sickendiek U. (2005), *Beratung – ein eigenstaendiges Handlungsfeld mit neuen Herausforderungen*, „Pfleger und Gesundheit”, Heft 4/2005.
- Engelmann F., Halkow A. (2008). *Der Setting-Ansatz in der Gesundheitsfoerderung. Genealogie, Konzeption, Praxis, Evidenzbasierung*, Wissenschaftszentrum Berlin fuer Sozialforschung, Berlin.
- Glaserfeld E. von (1997), *Radikaler Konstruktivismus. Ideen, Ergebnisse, Probleme*. Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Fischer H.R. (2000), *Von der Wirklichkeit des Konstruktivismus zu den Weisen der Welterzeugung – Zur Einfuehrung*, [w:] Fischer H.R., Schmidt S.J., *Wirklichkeit und Welterzeugung*, Bonn.
- Fleischer M. (2000), *Obraz świata. Ujęcie z punktu widzenia teorii systemów i konstruktywizmu*, [w:] *Język a Kultura*, t. 13, Wydawnictwo UWr, Wrocław.
- Foerster H. (1981), *Das Konstruieren einer Wirklichkeit*, [w:] Watzlawick P., *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beitræge zum Konstruktivismus*, Piper, Muenchen.

- Fraćkowiak M., Rogowski Ł. (2011), *Obrazy w procesach negocjacji światów społecznych*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, t. 8, nr 1.
- Germain B.C., Gittermann A. (1983), *Praktische Sozialarbeit. Das Life-Model der sozialen Arbeit*, Klett-Cotta, Stuttgart.
- Glaserfeld E. (1992), *Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität*, [w:] Gumin H., Meier H., *Einfuehrung in den Konstruktivismus*, Muenchen.
- Glaserfeld E. (1996), *Ueber Grenzen des Begreifens*. Bernteil, Bern.
- Gottlieb G. (2002), *Individual development and evolution*, Mahwah: Erlbaum.
- Herwig-Lempp J., Schwabe M. (2002), *Soziale Arbeit*, [w:] Wirsching M., Scheib P., *Lehrbuch fuer Paar- und Familientherapie*, Springer Verlag, Berlin.
- Jarosz E., Wysoka E. (2006), *Diagnoza psychopedagogiczna, podstawowe problemy i rozwiązania*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa.
- Judycki S. (1981), *Niektóre problemy Husserlowskiej teorii konstytucji przestrzeni*, „Roczniki Filozoficzne”, 29.
- Judycki S. (2009), *Realizm i idealizm*, „Analiza i Egzystencja”, 9.
- Kasper H. (1990), *Die Handhabung des. Neuen in organisierten Sozialsystemen*, Springer, Berlin.
- Kawula S., Brągiel J., Janke A.W. (2007), *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kawula S., Janke A.W. (2007), *Polimorficzność i komplementarność badań nad współczesną rodziną*, [w:] Kawula S., Brągiel J., Janke A.W., *Pedagogika rodziny. Obszar i panorama problematyki*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń.
- Kersting H.J., Neumann-Wirsig H. (1992), *Supervision: Konstruktion von Wirklichkeiten*, Kersting-IBS, Aachen.
- Kleve H. (1997), *Soziale Arbeit als konstruktivistische Praxis. Anregungen für ein postmodernes Verständnis von Sozialarbeit*, „Soziale Arbeit”, Heft 7.
- Kleve H. (2009), *Konstruktivismus und soziale Arbeit. Einführung in Grundlagen der systemisch-konstruktivistischen Theorie und Praxis*, 3, Wiesbaden.
- Kozyr-Kowalski S. (1988), *Struktura gospodarcza i formacja społeczeństwa*, KiW, Warszawa.
- Krüger H. (2007), *Metody badań w pedagogice*, GWP, Gdańsk.
- Luhmann N. (1984), *Soziale Systeme*, Suhrkamp Frankfurt am Main.
- Luhmann N. (1990), *Soziologische Aufklaerung. Konstruktivistische Perspektive*, Westdeutscher Verlag, Opladen.
- Łobocki M. (2007), *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Maccoby E.E., Martin J.A. (1998), *Socialization in the context of the family: parent-child interactions*, [w:] Mussen P.H. (red.), *Handbook of child psychology*, Vol. 4, Wiley, New York.
- Magnusson D., Stattin H. (1998), *Person-context interaction theories*, [w:] Damon W., Lerner R.M. (red.), *Handbook of child psychology*, Wiley, Vol. 1, New York.
- Maturana H., Varela F. (1987), *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens*, Goldmann Verlag, Bern–Muenchen.

- Mitterer J. (1999), *Realismus oder Konstruktivismus? Wahrheit oder Beliebigkeit?* „Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft“, 2, Heft 4.
- Montada L. (2002), *Grundlagen der Entwicklungspsychologie. Abriss der Geschichte der Entwicklungspsychologie*, [w:] Oerter R., Montada L. (red), *Entwicklungspsychologie*, Beltz, Muenchen.
- Nowak-Dziemianowicz M.A. (2006), *Doświadczenia rodzinne w narracjach. Interpretacje sensów i znaczeń*, Wydawnictwo DSW, Wrocław.
- Oerter R. (2002), *Kultur, Oekologie und Entwicklung*, [w:] Oerter R., Montada L. (red), *Entwicklungspsychologie*, Beltz, Muenchen.
- Oerter R., Montada L. (2002), *Entwicklungspsychologie*, Beltz, Muenchen.
- Petzold H.G., Hentschel U. (1993), *Integrative und differentielle Drogenarbeit und Suchtkrankenhilfe an FPI und EAG. Konzepte, Innovation, Intervention, Weiterbildung, Supervision*, [w:] H.G. Petzold, J. Sieper (red.), *Integration und Kreation*, Paderborn.
- Pinquart M., Silbereisen R.K. (2007), *Die Rolle der Umwelt in der Entwicklungspsychologie*, [w:] Lantermann E.D., Linneweber V. (red.), *Encykloepdie der Psychologie*, Serie IX: *Uweltpsychologie*, Bd. 1: *Goettingen*, Hogrefe.
- Plopa M. (2004), *Psychologia rodziny*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M. (2009), *Psychologia rozwoju człowieka*, PWN, Warszawa.
- Rustemeyer D. (1999), *Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft*, „Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft“, 2, H. 4.
- Schazer S. (1992), *Wege der erfolgreicher Kurztherapie*, Klett, Stuttgart.
- Schlippe A., Schweitzer J. (1996), *Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung*, Vandenhoeck&Ruprecht, Goettingen.
- Schmidt S.J. (1992), *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus*, Suhrkamp.
- Schneewind K.A. (2010), *Familienpsychologie*, Kohlhammer, Stuttgart.
- Schneewind K.A., Pekrun R. (1994), *Theorien der Erziehungs- und Sozialisationspsychologie*, [w:] Schneewind K.A. (red.), *Enzyklopaedie der Psychologie. Psychologie der Erziehung und Sozialisation*, Hogrefe, Goettingen.
- Schuetz A. (2003), *Strukturen der Lebenswelt*, [w:] Endress E., Srubar I. (red.), *Alfred Schuetz Werkasugabe*, Bd. 5, Konstanz: UVK.
- Schuetz A., Luckmann T. (2003), *Strukturen der Lebenswelt*, Suhrkamp, Frankfurt am Main.
- Siebert H. (1999), *Paedagogischer Konstruktivismus*, Neuwied.
- Sonntag M. (1991), *Klinische Psychologie zwischen Theorie und Praxis*, [w:] Hoermann G., Koerner W. (1991), *Klinische Psychologie. Ein kritisches Handbuch*, Rowohlt, Reinbek.
- Sójka J. (1991), *Pomiędzy filozofią a socjologią. Społeczna ontologia Alfreda Schuetza*, Instytut Kultury, Warszawa.
- Surzykiewicz J. (2000), *Agresja i przemoc w szkole. Uwarunkowania socjoekologiczne*, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno Pedagogicznej, Warszawa.

- Sztander W. (1999), *Rozmowy, które pomagają*, Warszawa.
- Tyszkowa M. (1990), *Rodzina a rozwój jednostki*, Instytut Psychologii UAM, Poznań.
- Tyszkowa M. (1998), *Związek między rodziną a rozwojem psychicznym człowieka: Poszukiwanie paradygmatu teoretycznego*, „Roczniki Socjologii Rodziny”, t. 10.
- Wachs T.D. (2000), *Necessary but not sufficient: The respective roles of single and multiple influences on individual development*, APA, Washington.
- Westmeyer H. (1999), *Konstruktivismus und Psychologie*, „Zeitschrift fuer Erziehungswissenschaft”, 2, H. 4.
- Wysocka E. (2007), *Człowiek a środowisko życia. Podstawy teoretyczno-metodologiczne diagnozy*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”. Warszawa.