

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

ROK XXV

2025

NR SPECJALNY



**PEDAGOGICZNO-PSYCHOLOGICZNE
ASPEKTY WSPÓŁCZESNOŚCI**

Pod redakcją
Joanny Aksman i Marka Majczyny

„Państwo i Społeczeństwo”

czasopismo Uniwersytetu Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie
panstwoispoleczenstwo.pl

**Czasopismo punktowane w rankingu
Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego (40 punktów)
i Index Copernicus International (85,56 punktów)**

Rada Naukowa: Mariola Głowacka, Maria Kapiszewska, Zbigniew Maciąg, J. Krzysztof Lenartowicz, Zlatko Nedelko, Izabella Uchmanowicz, Grzegorz Zieliński, Rodrigo Fidel Rodríguez Borges

Redaktor statystyczny: Piotr Stefanów

**Redaktor statystyczny numerów „Państwo i Społeczeństwo”
z dziedziny nauk medycznych i nauk o zdrowiu:** Elżbieta Broniatowska

**Sekretarz redakcji numerów „Państwo i Społeczeństwo”
z dziedziny nauk medycznych i nauk o zdrowiu:** Maria Konturek



Adres redakcji:
ul. Gustawa Herlinga-Grudzińskiego 1
30-705 Kraków
tel. (12) 25 24 665, 25 24 608
e-mail: oficyna@uafm.edu.pl

© **Copyright by Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, 2025**

e-ISSN 2451-0858 – wersją pierwotną czasopisma jest wydanie elektroniczne.
ISSN 1643-8299 – wersja czasopisma drukowana na żądanie

Półrocznik „Państwo i Społeczeństwo” jest w pełni otwartym czasopismem
(Open Access Journals) wydawanym na licencji CC BY-NC-ND 4.0

Redakcja językowa: Carmen Stachowicz

Korekta: Filip Rekucki-Szczurek

Projekt okładki: Maria Petri

Skład i łamanie oraz opracowanie materiału ilustracyjnego: Oleg Aleksejczuk

Redakcja nie zwraca materiałów niezamówionych i zastrzega sobie prawo
skracania tekstów przeznaczonych do druku. Decyzja o opublikowaniu tekstu uzależniona jest od opinii
recenzentów.

Wydawca:



Oficyna Wydawnicza AFM
ul. G. Herlinga-Grudzińskiego 1, bud. A, pok. 218
30-705 Kraków, e-mail: oficyna@uafm.edu.pl

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXV, NR SPECJALNY

SPIS TREŚCI

Joanna Aksman: Pedagogiczne aspekty współczesności. Badania – opisy – debaty. Wprowadzenie	5
Marek Majczyna: Psychologiczne aspekty współczesności. Wprowadzenie	13

CZĘŚĆ I:

PEDAGOGICZNE ASPEKTY WSPÓŁCZESNOŚCI

ARTYKUŁY

Krystyna Grzesiak: Edukacja międzykulturowa w szkole. Założenia teoretyczne	25
Agnieszka Misiuk: Personalizacja procesu kształcenia studentów pedagogiki jako wsparcie w przygotowaniu do zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej	41
Monika Bachowska: Lusławicka Orkiestra Talentów – edukacja wyjątkowa	59
Andrzej Rokicki: Aktywność fizyczna seniorów w Małopolsce – bariery, motywacje i korzyści	75

ARTYKUŁ RECENZYJNY

Danuta Skulicz: Kształtowanie umiejętności życiowych dzieci w młodszy m wieku szkolnym w toku badań eksperymentalnych przeprowadzonych przez Joannę Aksman w ramach innowacyjnych warsztatów plastycznych Nauka – Sztuka – Edukacja	95
--	----

CZĘŚĆ II:

PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY WSPÓŁCZESNOŚCI

ARTYKUŁY

Zbigniew Nęcki: Konstrukcja Skali Aktywności Komunikacyjnej – pomiar jakości komunikowania	113
Tadeusz Marian Ostrowski: Egzystencjalne uwarunkowania depresji i lęku w chorobie wieńcowej	131
Rafał Majka: „Wiedza = Życie”: progresywna polityka profilaktyczna	147
Maciej Korab: Psychologiczny aspekt bezdomności – analiza indywidualnych przypadków. Doniesienie wstępne	159
Joanna Agata Franczyk, Jan Kępiński, Maciej Korab: Wypalenie zawodowe wśród fizjoterapeutów	173

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXV, 2025, NR SPECJALNY

Copyright© 2025 by the Author(s)

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2025-sp-000A

Opublikowano w wolnym dostępie (Open Access) na licencji CC BY-NC-ND 4.0



PEDAGOGICZNE ASPEKTY WSPÓŁCZESNOŚCI. BADANIA – OPISY – DEBATY. WPROWADZENIE

Joanna Aksman

dr, Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, Wydział Nauk Społecznych i Filologii

<https://orcid.org/0000-0002-9333-7723>

Współczesność i dynamika zachodzących w niej zmian powodują, że spektrum problemów pedagogicznych bardzo się poszerza. Z tego powodu zarówno naukowcy, jak i praktycy, biorąc pod uwagę coraz to nowsze wyzwania edukacyjno-wychowawcze, podejmują wiele wątków¹ badawczych, przedstawiając je – co charakterystyczne – za pomocą różnych mediów, a także podczas szkoleń, konferencji czy webinarów.

Choć świat popandemiczny (po 2020 r.) charakteryzuje się rozkwitem nowych technologii i sposobów elektronicznego komunikowania się, a także nowym rodzajem relacji wirtualnych, to jednak człowiek (dziecko, młodzież,

¹ Wątki podejmowane w publikacjach dotyczących współczesnych problematyk pedagogicznych to przede wszystkim: edukacja wczesnoszkolna a edukacja włączająca; przestrzeń wirtualna oraz jej możliwości i zagrożenia; migracja i różnorodność kulturowa; pedagogika dorosłych i uczenie się przez całe życie; zagrożenia rozwoju dzieci i młodzieży (uzależnienia, ubóstwo, wykluczenie społeczne); zmiana paradygmatu uczenia się – kreatywne i innowacyjne uczenie się, poradnictwo zawodowe, edukacja zdrowotna, pedagogika i wychowanie integralne, holistyczne, pedagogika porównawcza w kontekście refleksyjnego kształcenia pedagogów, relacja uznania jako aksjologiczna podstawa nowego wymiaru edukacji i nowej szkoły, na podstawie *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką*, red. S.M. Kwiatkowski, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej–Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Warszawa 2021.

dorośli: w tym nauczyciele, seniorzy) w niesamowicie obfitym elektronicznie świecie coraz częściej czuje się samotny, a nawet – jak prezentują to najnowsze badania – zagrożone staje się jego zdrowie fizyczne i psychiczne.

Na potwierdzenie powyższej tezy warto przytoczyć wnioski z wykonanego w 2023 r. dużego badania jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce, dokonanego na próbie ponad 4,6 tys. osób². Zbadano jakość życia w następujących aspektach: aktywność fizyczna, samopoczucie psychiczne, życie rodzinne i osobiste, wsparcie społeczne i rówieśnicy, środowisko szkolne oraz – co związane z migracją wojenną na Ukrainie – relacje z dziećmi i młodzieżą z Ukrainy. Co symptomatyczne, samopoczucie fizyczne dzieci wraz z wiekiem obniża się, podobne dane dotyczą dobrostanu psychicznego, który jest znacznie wyższy u dzieci niż u młodzieży. Jak twierdzą badacze, niepokój w aspekcie samopoczucia psychicznego budzą przede wszystkim dane dotyczące własnej samooceny. Wraz z wiekiem wzrasta także niechęć dzieci do szkoły. W aspekcie kontaktów z rówieśnikami z Ukrainy polscy uczniowie twierdzą, że nie mają możliwości wspólnych kontaktów, bowiem często uczniowie ci tworzą oddzielne grupy, jeśli chodzi o zajęcia pozalekcyjne. Budujące jest to, że relacje z rodzicami oraz rówieśnikami oceniane są dobrze, choć zarówno dzieci, jak i młodzież wskazują na zbyt mało czasu, który rodzice im poświęcają.

Na obniżenie dobrostanu psychicznego uczniów w 2020 r. wskazywały także autorki raportu *Wypalenie szkolne u adolescentów będącego podsumowaniem polsko-amerykańskich badań*³. W szczególności potwierdzono tezę, że „ryzyko pojawienia się wypalenia szkolnego rośnie w sytuacji niekorzystnej psychospołecznej charakterystyki jednostki i jej środowiska oraz występujących deficytów w zakresie globalnej zdolności do walki ze stresem”⁴. W opisywanych badaniach dotyczących uczniów szkół ponadpodstawowych zwrócono szczególną uwagę na ich chroniczne poczucie przeciążenia psychicznego, wyczerpanie sił, nadmierne obowiązki szkolne, presję otoczenia dotyczącą wysokich wyników i sukcesów edukacyjnych, zawiedzenie wiedzą przekazywaną w szkole. Autorki badania twierdzą, że niezdolność młodych ludzi do korzystania z posiadanych zasobów osobistych oraz presja środowiska (rodziny, szkoły, rówieśników) są bezpośrednimi przyczynami utraty pozytywnego nastawienia do szkoły i powodem rezygnacji z dalszego kształcenia. Badania te wskazywały wyraźnie na potrzebę wygenerowania strategii zaradczych obejmujących: szczebel indywidualny w placówce konkretnego ucznia, szczebel budowania bliskich relacji ze środowiskiem pozaszkolnym oraz szczebel

² *Badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce. Raport z badania*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2023, główne wnioski na s. 4–8.

³ K. Tomaszek, A. Muchacka-Cymerman, *Wypalenie szkolne u adolescentów. Raport z badań polsko-amerykańskich*, Petrus, Kraków 2020.

⁴ *Ibidem*, s. 183.

kompleksowych zmian systemowych o charakterze ogólnopolskim, uwzględniający oddziaływania prozdrowotne. Postulaty te znajdują odzwierciedlenie w dzisiejszych działaniach polityki edukacyjnej, bowiem w roku szkolnym 2025/2026 wprowadzony zostanie nowy przedmiot: edukacja zdrowotna, obejmujący także znaczenie budowania więzi, poznawania swoich słabych i mocnych stron, budowania pozytywnego klimatu współdziałania, samorozwoju i motywacji do nabywania wiedzy przez uczniów.

Na bardzo ciekawe zjawisko związane ze współczesnymi problemami pedagogicznymi, w wydanej w 2021 r. publikacji pod znamienym tytułem *Samotne ciało. Doświadczenie cielesności przez dzieci i ich rodziców*⁵, zwróciła uwagę Katarzyna Schier, która od wielu lat⁶ prowadzi liczne badania nad zapisem doświadczeń interpersonalnych nie tylko w umysłach danych osób, ale także w ich ciałach. W publikacji zawarte są teksty różnych zaproszonych do debaty naukowców, które podjęły się rozważań nad postawioną przez Schier tezę, iż „dziecko z trudną historią rodzinną, czyli wychowywane przez «poranionych» dorosłych, staje się SAMOTNE – nie tylko w sensie funkcjonowania psychicznego, lecz także cielesnego”⁷. Autorka tych badań z biegiem lat zmodyfikowała tezę, którą przyjęła za Susan Grogan⁸, że obraz ciała to myśli, uczucia i spostrzeżenia danej osoby na temat jej ciała. Schier rozszerzyła tę definicję o obszar działania w odniesieniu do ciała – skłoniły ją do tego powszechne w naszej kulturze modyfikacje ciała, szczególnie w odniesieniu do osób w okresie dorastania, które przecież pozostają w trakcie kształtowania tożsamości w wymiarze psychicznym i cielesnym. Autorka uważa, że ogromną rolę odgrywają wczesnodziecięce doświadczenia w relacji dziecko–opiekun. Współwystępująca samotność dziecka na poziomie cielesnym i psychicznym wiązać się może z zaniedbywaniem relacji z opiekunem, m.in. w sytuacji różnego rodzaju przemocy – fizycznej, psychicznej, seksualnej, a także przemocy ukrytej, o której możemy mówić np. w sytuacji odwrócenia ról w rodzinie, kiedy dziecko, przykładowo, z powodu uzależnienia jednego z rodziców musi pełnić rolę rodzica. Bezpieczna więź z opiekunem i jego empatia w stosunku do dziecka to – jak określił to Simon Baron-Cohen⁹ – „wewnętrzny garniec złota”, jeden z najcenniejszych zasobów występujących na naszym świecie.

⁵ *Samotne ciało. Doświadczenie cielesności przez dzieci i ich rodziców*, red. K. Schier, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2021.

⁶ M.in. *Zapisek w ciele: związek ciało-psychika u dzieci i ich rodziców*, red. K. Schier, Wydawnictwo Emu, Warszawa 2009 oraz K. Schier, *Piękne brzydactwo. Psychologiczna problematyka obrazu ciała i jego zaburzeń*, wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.

⁷ K. Schier, *Wprowadzenie*, [w:] *Samotne ciało...*, op. cit., s. 12.

⁸ S. Grogan, *Body image. Understanding body dissatisfaction in men, women, and children*, 2nd ed., Routledge, London–New York 2008.

⁹ S. Baron-Cohen za: K. Schier, *Samotne ciało. Doświadczenie cielesności przez dzieci i młodzież*, [w:] *Samotne ciało...*, op. cit., s. 185.

Schier apeluje, aby do diagnozy dzieci już od wczesnych etapów ich rozwoju włączyć koniecznie poszerzoną diagnozę relacji w rodzinie i potraktować ją transgeneracyjnie, w szerszym kontekście, w historii życia całej rodziny, bez oskarżeń konkretnego najbliższego pokolenia, lecz w ujęciu społecznym, politycznym czy gospodarczym. Do takiej diagnozy funkcjonalnej dziecka należy włączyć specjalistów z zakresu zdrowia psychicznego, ale także nauczycieli, którzy dysponują dużą wiedzą na temat rozwoju psychoruchowego dzieci. Dla obu tych grup Scheir formułuje szereg metod i technik diagnostycznych, jakie mogłyby zastosować w swojej codziennej pracy (rysunek projekcyjny, praca z bajką i baśnią, wypracowanie na temat cielesności, ćwiczenia i zadania rysunkowe oraz praca z mediami itp.). Poczucie osamotnienia w życiu i w wirtualnej przestrzeni to kolejne ważne wyzwanie stojące przed współczesną pedagogiką.

W wydanej w 2024 r. publikacji Stanisława Palki *Opisywanie pedagogiczne i edukacyjne*¹⁰ czytamy, iż współczesne opisywanie między pedagogiką (naukami pedagogicznymi) a edukacją może obejmować:

- wyjaśnienia terminologiczne,
- opisywanie w pedagogice – wychowanie, kształcenie, samokształtowanie,
- opisywanie pedagogiczne na polu edukacji i opisywanie edukacji dla edukacji (idei i marzeń edukacyjnych; polityk oświatowych; edukacji a uwarunkowań etnicznych, społecznych, wyznaniowych; postaci nauczyciela; roli rodziny; osiągnięć uczennic i uczniów; powiązań edukacji z innymi dziedzinami działań poznawczych).

Na osobny rozdział zasłużyło opisywanie w literaturze w nachyleniu wychowawczym i kształcącym, gdzie znalazły się takie aspekty jak: historia, przemijanie i trwanie kultur (chłopskiej, ludowej), narodziny, macierzyństwo, potoczność, tymczasowość, mityczna codzienność i przemijanie.

Ten sam Autor jest także od 30 lat znaną postacią prowadzącą debaty edukacyjne podczas Tatrzańskich Sympozjów Naukowych „Edukacja jutra”. W 2024 r. tak podsumował współczesne teksty i dyskusje o pedagogice i edukacji, jakie odbywają się pod Tatrami:

Debaty edukacyjne dotyczyły [...] (dotyczyć powinny):

- faktów i zjawisk wychowawczych i dydaktycznych pozytywnych m.in. tolerancji, akceptacji „inności”, wspomagania, współdziałania, myślenia krytycznego, myślenia twórczego, zdrowia fizycznego, zdrowia psychicznego;
- faktów i zjawisk wychowawczych negatywnych m.in. depresji dzieci, młodzieży, nauczycielek i nauczycieli, agresji, cyberprzemocy, przemocy rówieśniczej, samotności, prób samobójczych, samobójstw, uzależnień¹¹.

¹⁰ S. Palka, *Opisywanie pedagogiczne i edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2024, s. 7–8.

¹¹ *Idem*, 30 lat debat edukacyjnych na seminariach i sympozjach tatrzańskich, [w:] *Edukacja jutra. Analiza zjawisk i procesów edukacji – z myślą o przyszłości*, red. D. Morańska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2024, s. 15.

Debata, jak twierdzi Palka, powinny dotyczyć zarówno zachowania, jak i podnoszenia poziomu zjawisk pozytywnych i obniżenia poziomu lub niwelowania zjawisk negatywnych.

Numer specjalny czasopisma „Państwo i Społeczeństwo”, który miałam przyjemność współredagować w części poświęconej pedagogice, dotyczy przede wszystkim pozytywnych współczesnych zjawisk pedagogicznych w odniesieniu do dzieci, nauczycieli i seniorów.

Krystyna Grzesiak jako cel artykułu wskazała ukazanie znaczenia edukacji międzykulturowej we współczesnej szkole, ale odniosła się także do kompetencji międzykulturowych nauczycieli. Przypomniała, że edukacja międzykulturowa wspiera indywidualne podejście do uczniów, uczy szacunku do innych kultur i religii, pomaga walczyć ze stereotypami i uprzedzeniami. Autorka pokazała także, w jaki sposób następuje przejście od postaw etnocentrycznych uczniów do etnorelatywizmu. W artykule wybrzmiewa istotna rola kompetencji nauczycielskich w tej kwestii, ich otwartości, refleksyjności i kreatywności wobec osób reprezentujących inną narodowość, kulturę czy wiarę. Atutem artykułu jest odwołanie się do współczesnych licznych opracowań opisujących tę kwestię oraz wskazanie na dobre praktyki w tym zakresie.

W kolejnym artykule Agnieszka Misiuk zaprezentowała pozytywne wyniki badań studentów pedagogiki – kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna na temat zajęć, jakie odbyli w trakcie trwania studiów z personalizacji procesu kształcenia z elementami tutoring. Autorka przedstawiła porównanie danych z dwóch pomiarów – po pierwszym roku realizacji zajęć i po zakończeniu ich czteroletniego cyklu. Badania prowadzone były metodą ankiety i analizy treści wypowiedzi na pytania otwarte. Uzyskane dane Autorka skategoryzowała w odniesieniu do wpływu personalizacji kształcenia studentów w odniesieniu do ich wiedzy, umiejętności i postaw społecznych (a zwłaszcza do wiary we własne możliwości). Oceniano także zadowolenie z kontaktu z prowadzącymi zajęcia tutorami. Badania Misiuk potwierdzają pozytywne wnioski innych badaczy tego zjawiska, co czytelnik może odnaleźć w artykule w analizie porównawczej badań na temat tutoring.

Monika Bachowska w artykule *Lusławicka Orkiestra Talentów – edukacja wyjątkowa* zaprezentowała działalność Europejskiego Centrum Muzyki Krzysztofa Pendereckiego w Lusławicach w odniesieniu do ogólnopolskiego programu edukacyjnego Lusławickiej Orkiestry Talentów przeznaczonego dla dzieci uzdolnionych muzycznie. W artykule omówiono: rolę wpływu rodziny i najbliższego środowiska na rozwój dziecka uzdolnionego muzycznie, przypomniano ważną w tego rodzaju edukacji rolę relacji mistrz–uczeń oraz przedstawiono wyniki badań, jakie Autorka przeprowadziła wśród uczestników

programu. Artykuł opisuje zatem interesującą, godną polecenia dobrą praktykę pracy z dzieckiem uzdolnionym muzycznie.

We współczesnej pedagogice rośnie rola andragogiki oraz edukacji i profilaktyki wśród grupy seniorów. Tej problematyce poświęcił swój artykuł Andrzej Rokicki. Tekst dotyczy jednego z ważniejszych rodzajów aktywności seniorów – aktywności fizycznej. Autor zaprezentował wyniki badań prowadzonych wśród 460 seniorów z Małopolski, ukazał bariery, jakie wymieniają oni w kwestii aktywności fizycznej, ale także motywacje i korzyści, jakie płyną z różnego rodzaju takiej aktywności. Autor podkreślił, że aktywne starzenie się wzmacnia poczucie przynależności i samodzielności seniorów, co z kolei wzmacnia ich zdrowie zarówno fizyczne, jak i psychiczne, a w konsekwencji przeciwdziała ich marginalizacji i izolacji. Badania Rokickiego można z powodzeniem wykorzystać w planach polityki lokalnej i senioralnej.

Na zakończenie części pedagogicznej Danuta Skulicz w artykule recenzyjnym dotyczącym monografii *Kształtowanie umiejętności życiowych uczniów klas początkowych w toku innowacyjnych warsztatów plastycznych Nauka – Sztuka – Edukacja na przykładzie badań eksperymentalnych* omówiła tematykę kształtowania umiejętności życiowych dzieci będących ważnym komponentem kompetencji społecznych. Autorka zaprezentowała zagadnienia dotyczące działań w zakresie międzynarodowego projektu edukacyjnego „Nauka – Sztuka – Edukacja”, a w konsekwencji podjęcia się przez jego twórców zaprojektowania innowacyjnego programu kształtowania umiejętności życiowych dla dzieci w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, opartego na podstawie programowej w odniesieniu do treści plastycznych tego etapu edukacji. Autorka omówiła wyniki opracowanego i zrealizowanego przez Joannę Aksman longitudinalnego projektu badawczego (eksperymentu pedagogicznego), którego wyniki wskazują na zasadność stosowania modelu NSE w zakresie kształtowania umiejętności życiowych małych dzieci, służącego profilaktyce zdrowia psychicznego rozwijającego się człowieka. Omawiane umiejętności to m.in. umiejętności interpersonalne, umiejętności do budowania samoświadomości, w tym samoocena i pozytywne myślenie, umiejętności podejmowania decyzji, w tym twórcze i krytyczne myślenie i skuteczność działania, a także umiejętność radzenia sobie z sytuacjami trudnymi i kierowanie stresem u dzieci.

Dziękujemy Autorom nadesłanych artykułów za refleksję pedagogiczną i poszukiwanie treści do opisów współczesnych aspektów pedagogiki i edukacji. Dziękujemy także Recenzentom za ich pracę nad podnoszeniem jakości tekstów zaprezentowanych w numerze.

Mamy nadzieję, że przedstawione artykuły zachęcą Czytelników do przemysłu, dyskusji, polemik, a być może także do dalszych badań nad przedstawionymi wybranymi aspektami współczesnej pedagogiki.

Bibliografia

- Badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce. Raport z badania*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2023.
- Grogan S., *Body image. Understanding body dissatisfaction in men, women, and children*, 2nd ed., Routledge, London–New York 2008.
- Palka S., *30 lat debat edukacyjnych na seminariach i sympozjach tatrzańskich*, [w:] *Edukacja jutra. Analiza zjawisk i procesów edukacji – z myślą o przyszłości*, red. D. Morańska, P. Oleśniewicz, Oficyna Wydawnicza Humanitas, Sosnowiec 2024, s. 13–15.
- Palka S., *Opisywanie pedagogiczne i edukacyjne*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2024.
- Samotne ciało. Doświadczenie cielesności przez dzieci i ich rodziców*, red. K. Schier, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2021.
- Schier K., *Piękne brzydactwo. Psychologiczna problematyka obrazu ciała i jego zaburzeń*, wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2010.
- Schier K., *Samotne ciało. Doświadczenie cielesności przez dzieci i młodzież*, [w:] *Samotne ciało. Doświadczenie cielesności przez dzieci i ich rodziców*, red. K. Schier, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2021, s. 182–209.
- Schier K., *Wprowadzenie*, [w:] *Samotne ciało. Doświadczenie cielesności przez dzieci i ich rodziców*, red. K. Schier, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2021, s. 11–16.
- Tomaszek K., Muchacka-Cymerman A., *Wypalenie szkolne u adolescentów. Raport z badań polsko-amerykańskich*, Petrus, Kraków 2020.
- Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką*, red. S.M. Kwiatkowski, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej–Komitet Nauk Pedagogicznych PAN Warszawa 2021.
- Zapisane w ciele: związek ciało-psychika u dzieci i ich rodziców*, red. K. Schier, Wydawnictwo Emu, Warszawa 2009.

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXV, 2025, NR SPECJALNY

Copyright© 2025 by the Author(s)

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2025-sp-000M

Opublikowano w wolnym dostępie (Open Access) na licencji CC BY-NC-ND 4.0



PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY WSPÓŁCZESNOŚCI. WPROWADZENIE

Marek Majczyna

dr, Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Wydział Nauk Społecznych i Filologii

<https://orcid.org/0000-0001-8070-3512>

Rozważania psychologiczne zawarte w części II niniejszego tomu koncentrują się wokół czterech różnych grup zagadnień: komunikacji międzyosobowej, chorób kardiologicznych, profilaktyki HIV/AIDS i kryzysu bezdomności. Każda grupa z osobna stanowi olbrzymią i bogatą problematykę zarówno w obszarze badań teoretycznych, jak i empirycznych, czemu publikowane teksty dają wartościowy wyraz. Owe zagadnienia wprawdzie nie są nowymi zjawiskami psychicznymi, społecznymi i kulturowymi, ale współcześnie wciąż budzą zainteresowanie i ujawniają nowe sposoby ich dookreślenia, a w wymiarze empirycznym nowe sposoby operacjonalizacji zmiennych odpowiadających współczesnym przeobrażeniom, jakie zachodzą za sprawą namysłu ideowego i postępu technologicznego. Ponadto intensywne zmiany społeczne, ekonomiczne i gospodarcze mogą prowadzić do pojawienia się, przynajmniej w niektórych aspektach, zagadnień opisywanych w poniższych artykułach.

O współczesności słów kilka

Zagadnienia, wokół których koncentrują się rozważania sześciorga Autorów, mogą być opisywane i interpretowane w kontekście swoistego rozumienia

współczesności, która przybiera nieoczywiste, ponieważ trudne do dookreślenia formy i postaci istnienia, decydowania i działania człowieka, któremu przychodzi mierzyć się z wieloma zmianami oraz słabo jeszcze zarysowanymi, a więc dostępnymi, sposobami radzenia sobie w nowym położeniu i wobec często nieoczekiwanych wyzwań. Niewykluczone, że dopiero obecnie możemy w pełni docenić intuicję filozoficzną Heraklita z Efezu (VI/V w. p.n.e.) dotyczącą tego, że – w nieco poetyckiej formie ujęte – „wszystko płynie”¹ (gr. πάντα ῥεῖ), w którym to sformułowaniu myśliciel podkreśla wieczną zmienność wszystkiego, co z kolei może współbrzmieć z myślą innego presokratyka Talesa z Miletu, który – nieco mniej poetycko – uznawał, że „wszystko jest przeniknięte zasadą-wodą”², jak strumień z jego początkiem, przepływem i ujściem.

Z psychologicznego punktu widzenia, jako o pewnej próbie rozwinięcia myśli mędrców ze starożytności we współczesności, można mówić o procesie, początku, płynięciu, przejściu, przemianie, przemijaniu. To właśnie we współczesności bardzo wyraźnie widać owo przesunięcie akcentu:

- ze stabilności ku postaci będącej dopiero w tworzeniu,
- z trwałości ku czemuś dopiero testowanemu,
- z rozstrzygnięcia i utwierdzenia w czymś ku zadawaniu pytań o wiele spraw,
- z pewności ku poszukiwaniu i kwestionowaniu zastanego schematu życia i decydowania o sobie.

Równocześnie, co nie dziwi badaczy współczesnej kultury, można mówić o momentowości, chwilowości, aktualności rozgrywającej się tu i teraz, co również poetycko ujął w swojej *Pieśni I* Horacy podpowiadając *carpe diem* – chwytaj chwilę i nie pytaj o przyszłość³. Bądź teraz!

Można zaryzykować w tym momencie rozważań stwierdzenie, że zarówno „wszystko płynie”, jak i „chwytaj chwilę” w sposób dość wyraźny dookreślają rozumienie współczesności. Jedną z osi interpretacyjnych współczesności pozostaje wskazanie na gwałtowne i głębokie przeobrażenia, zmiany, a nawet różne postaci kryzysu, jakie rozgrywają się w różnych wymiarach opisujących funkcjonowanie człowieka, w określonych warunkach i sytuacjach, zarówno indywidualnie, jak i relacyjnie ujętych. W sposób przenikliwy i analityczny o owych kryzysach tożsamości w swej najnowszej i niezwykle ważnej dla rozumienia psychologii społeczności książce pisze Dorota Kubacka-Jasiecka⁴.

¹ G. Reale, *Historia filozofii starożytnej*, t. 1: *Od początków do Sokratesa*, tłum. E.I. Zieliński, cytaty gr. tłum. M. Podbielski, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1994, s. 95.

² *Ibidem*, s. 79.

³ Jest to problematyka powiązana z psychologicznym rozumieniem czasu, tzw. orientacją temporalną w życiu człowieka, jak również znaczenia czasu dla rozwoju osobowego, por. m.in. M. Sobol, P.K. Oleś, *Orientacja temporalna carpe diem a poczucie satysfakcji z życia*, „Przegląd Psychologiczny” 2002, t. 45, nr 3, s. 331–346.

⁴ D. Kubacka-Jasiecka, *Współczesność – czas psychospołecznych kryzysów tożsamości. Perspektywy indywidualnej i środowiskowej interwencji kryzysowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2025.

Jej zdaniem obejmują one nie tylko zmiany powierzchniowe, obserwowalne, jakimi pozostaje zachowanie, ale i zmiany na głębszym poziomie, dotyczące koncepcji siebie i swojej tożsamości⁵. Można je sprowadzić do rozumienia siebie w kategoriach bycia podmiotem własnej aktywności, bycia jednostką autonomiczną, sprawczą w procesie decydowania i działania, kierującą własnym życiem i ukierunkowującą swój rozwój w pewnym horyzoncie aksjologicznym⁶. Niekiedy jednak współczesnemu człowiekowi może brakować owego podstawowego decydowania o sobie samym i swoim zaangażowaniu na rzecz własnego istnienia i na rzecz wspólnoty w dłuższej perspektywie czasowej. Przyszłość może nie dać się rozpoznać, może niejako nie nastąpić, stąd skoncentrowanie na teraz – „zakotwiczenie w teraz”⁷ – i jego wymaganiach przez realizowanie swoich potrzeb i zobowiązań.

O znaczeniu komunikacji w życiu człowieka i społeczności

Dla większości, jeśli nie dla wszystkich ludzi, głównie gdy należą do pokolenia urodzonego w ostatniej dekadzie XX wieku, zdolności i możliwości komunikowania się okazują się czymś tak ważnym, że nie wyobrażają oni sobie „pustyni” komunikacyjnej i informacyjnej wokół siebie. Dostęp do źródeł komunikacji jest dla wielu czymś tak oczywistym i koniecznym jak powietrze. O jego wadze i znaczeniu dla przeżycia dowiadujemy się boleśnie w momencie, kiedy zaczyna go brakować. I rozmaicie z tym brakiem sobie radzimy. Komunikowanie się jawi się współcześnie jako coś niezbywalnego dla człowieka, stając się gwarantowanym prawem i oczywistością. Może to znajdować swoje uzasadnienie w koncepcji metabolizmu informacyjnego, który obok metabolizmu energetycznego umożliwia życie w ogóle i decyduje w dużym stopniu o jego jakości.

W komunikacji międzyludzkiej główną rolę pełnią język i mowa – tzw. komunikacja werbalna, niemniej komunikacja pozasłowna od dekad już systematycznie badana (obok danych pochodzących z historii relacji międzyosobowych od zarania dziejów człowieka) odgrywa obecnie niebagatelną, jeśli nie wiodącą rolę w różnego rodzaju kontaktach interpersonalnych, tak zawodowych, jak i prywatnych. Psychologowie praktycy mogą w tym segmencie wiedzy służyć swoim przebogatym doświadczeniem. Wiedząc o sile i znaczeniu gestu i mimiki w procesie komunikacyjnym i nie lekceważąc go, warto na chwilę zatrzymać się przy języku. Powszechnie przyjmuje się, że pozostaje

⁵ Por. A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

⁶ Por. A. Węgrzecki, *Zarys fenomenologii podmiotu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1996, s. 105–132.

⁷ Por. H. Hershfield, *Twoje przyszłe ja. Już dziś uczyni swoją przyszłość lepszą*, tłum. M. Filipczuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2024, s. 80–81.

on przede wszystkim instrumentem w służbie komunikacji. Jest to prawdziwe, lecz niepełne rozumienie. Jest język czymś bardziej podstawowym dla bycia i funkcjonowania człowieka. Uznani autorzy zajmujący się psychologią komunikacji wyraźnie na to wskazują, kiedy piszą w swoim inspirującym podręczniku *Mosty zamiast murów*:

[...] język nie jest po prostu narzędziem, którego używamy do osiągnięcia pewnych celów – narzędziem, które moglibyśmy odłożyć lub zastąpić jakimś innym. [...] *Jest częścią tego, kim jesteśmy*. Świat, w którym żyje każdy z nas, jest w znacznym stopniu światem językowym, światem stworzonym ze słów, których *śluchamy*, które *piszemy* i *wypowiadamy*⁸.

Język (mowa) jawi się w takim ujęciu jako świat wewnętrzny (psychiczny), ale i świat relacji międzyosobowych, w którym ogromną rolę pełnią symbole i porozumienie wzajemne. Porozumienie, jako efekt procesu uzgadniania sensów oddawanych za pomocą słów (mowy), jest postrzegany jako wewnętrzny cel spotkania osoby z osobą. Porozumienie jest ważne dla konkretnej osoby, jednak o wiele ważniejsze jest dla społeczności i wspólnoty ludzkiej⁹. Dane historyczne, ale i współcześnie obserwowane, wskazują na bardzo negatywne skutki braku porozumienia między ludźmi. Nieprzypadkowo w tym kontekście wskazuje się na trwanie w tzw. indywidualnym ekosystemie informacyjnym bądź w nierozumiejących się i nierzadko nieszanujących się wzajemnie tzw. plemionach¹⁰, w których ludzie żyją na co dzień. O możliwościach poprawy zdolności i efektywności wzajemnej komunikacji pisze Zbigniew Nęcki – znawca tej problematyki w wymiarze teoretycznym i praktycznym. Zwraca on uwagę na pewne problemy związane z badaniem procesu komunikacyjnego, koncentrując się z jednej strony na tym, jaki związek zachodzi między tym, jak realnie przebiegają zachowania komunikacyjne człowieka, a jak są zachowania te uświadamiane, z drugiej podkreślając, że samo komunikowanie jawi się na różnych poziomach dość zagadkowo. Odpowiada za to cała masa czynników osobowych (neurobiologicznych, wychowawczych) i kulturowych (schematy, postawy, role), przez co niełatwo jest je uchwycić poznawczo i zrozumieć ich rolę w szerokim planie wzajemnych relacji międzyludzkich.

⁸ J. Stewart, C. Logan, *Komunikowanie się werbalne*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Stewart, tłum. J. Doktor, A. Kochańska, P. Kostyło, J. Kowalczevska, J. Rączaszek, J. Suchecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 103; wyróżnienia – M.M.

⁹ Por. M. Majczyna, *Internet jako prześwit do człowieka i świata. Rozważania wstępne*, [w:] *Moce i mroki Internetu*, red. D. Kubacka-Jasiecka, M. Majczyna, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2024, s. 24–26, <https://doi.org/10.48269/978-83-67491-45-7>.

¹⁰ Por. M.P. Markowski, *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2019.

O czynnikach zagrażających zdrowiu człowieka

Współcześnie człowiek może czuć się zagrożony w swojej kondycji somatycznej i psychicznej, przez co jakość jego życia może być niesatysfakcjonująca dla niego osobiście, jak i być wymagającym wyzwaniem dla jego bliskich i znajomych. W różnych warunkach i sytuacjach, w jakich przychodzi żyć i działać człowiekowi, zdarza się, że traci on ochotę na życie, nie dostrzega nadziei bądź sens życia coraz bardziej jest jak za mgłą. Spotyka się on wówczas bezpośrednio z samym sobą, ze swoją niczym nieosłoniętą egzystencją. Można powiedzieć, że egzystencjalna perspektywa psychologiczna w podejściu naukowym zaczyna przeżywać swój renesans. Wprawdzie mamy wybitne dzieła i autorów z tego nurtu¹¹, niemniej jest on, przez swoją głębię zjawisk psychologicznych, niełatwym obszarem do badań.

Tadeusz Ostrowski, uznany badacz w obszarze psychologii zdrowia i motywacji egzystencjalnej w duchu Victora Frankla, wskazuje, że jednak można w sposób merytoryczny i wartościowy zmierzyć się z doświadczeniem choroby kardiologicznej, jak i w sposób wyrafinowany empirycznie zmierzyć wybrane czynniki warunkujące funkcjonowanie w kontekście depresji i lęku, które albo pozostają objawem choroby, albo do niej mogą prowadzić. Nie można pominąć danych epidemiologicznych, z których wynika, że depresja i lęk obejmują w rozmaitych postaciach i formach nasilenia coraz większą populację, przez co wzrasta ogólny poziom cierpienia psychicznego i duchowego we współczesnych społecznościach. Z tego chociażby tytułu tekst Ostrowskiego jest wyraźnym „snopem światła”, które może pomóc w zrozumieniu tego, co wpływa na jakość i satysfakcję z życia u osób chorujących i w jaki sposób można przeciwdziałać rozszerzającym się kręgom chorób kardiologicznych w połączeniu z określoną kondycją psychiczną. Powszechnie przyjmowane wśród psychologów wyjaśnienie związków choroby z konsekwencjami stresu, choć prawdziwe, znajduje w tym tekście jakże trafne uzupełnienie i interpretacyjne poszerzenie o kolejne czynniki.

Na zakończenie tego fragmentu *Wprowadzenia* można zwrócić się w kierunku myśli wyrastającej z głębokiego i autentycznego zatroskania się (gr. *therapein*) o człowieka, pojawiającej się już na bardzo wczesnych etapach rozwoju myśli ludzkiej i na człowieku się ogniskującej. Egzystencjalnie interpretowane konteksty antropologiczne podkreślają jedność człowieka w wielości i czynników, i aspektów, które choć różne, sprawią określoną jakość, czyli „takość

¹¹ Por. m.in. R. May, *O istocie człowieka. Szkice z psychologii egzystencjalnej*, tłum. M. Morzyń, Z. Wiese, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 1995; M. Opoczyńska, *Genealogie psychoterapii. Fragmenty dyskursu egzystencjalnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016; *Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, red. M. Opoczyńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999; I.D. Yalom, *Psychoterapia egzystencjalna*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Instytut Psychologii Zdrowia. Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2008.

w daności” jego życia, a także jego poczucie spełnienia, które przynajmniej od czasu do czasu prześwituje w jego doświadczeniu osobistym, własnym i prywatnym¹².

O byciu innym i byciu sobą we współczesności

Nierozumienie wzajemne na poziomie budowania wspólnoty sensu i znaczeń, jakie oferujemy i odbieramy w kontaktach z innymi ludźmi, może przybierać różne postaci również w segmencie kultury i życia społecznego. Rafał Majka podejmuje problematykę współcześnie szeroko i merytorycznie dyskutowaną, niemniej w wielu środowiskach ideologicznie zniekształconą, gdy idzie o możliwość bycia sobą, choć bycia innym niż standardowym (najbardziej rozpowszechnionym we wspólnocie ludzkiej), i bycia szanowanym pomimo niespełniania określonych, a kulturowo ustalonych norm zachowania bądź uznawanych wartości.

Autor podejmuje niezwykle ważną problematykę psychologiczną dotyczącą zamian kulturowych w obszarze szeroko ujmowanej problematyki seksualności i profilaktyki w jej obszarze w związku z zagrożeniem lub zachorowaniem z powodu wirusa HIV. Owe przemiany intymności¹³ i przemiany seksualności¹⁴, o jakich już od kilku dekad się dyskutuje, ujawniają obecnie swoje wyraźne i pełne oblicze. Jednym z interesujących zagadnień pozostaje różnorodność form aktywności seksualnej z nowym namysłem „co” pozostaje (jeszcze) seksualne, a „czemu” nadaje się (już) znamiona seksualności. Niemniej od momentu, kiedy w drugiej połowie XX wieku ujawniały się złowrogie efekty wirusa HIV, zaczęto intensywnie deprecjonować osoby o innej orientacji seksualnej, podejmujące nowe, nierozpowszechnione praktyki seksualne, a ich chorobę traktować jako karę za ewidentne naruszanie zasad i norm społecznych i kulturowych. W takim podejściu, pełnym niepokoju, ale jeszcze większej niewiedzy, pojawiały się rozmaite nieprawdziwe koncepcje dotyczące procesu zachorowania i krzywdzące, nierzadko przybierające formę przemocy psychicznej i fizycznej, traktowanie osób pozostających w tym kręgu. Z czasem uprzedzenia i stereotypy rozlały się na jeszcze szerszą społeczność, przez co współcześnie polaryzacja i atomizacja społeczna przybiera ogromne rozmiary nieporozumienia i wykluczenia, a propozycje edukacji i profilaktyki, w której głównym hasłem pozostaje związek wiedzy z życiem, z powodów ideologicznych nie we wszystkich środowiskach znajduje

¹² Por. A. Gałdowa, *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Platan, Kraków 1992; *Poza zasadą powszechności. Próby idiograficzne*, red. M. Opoczyńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.

¹³ Por. A. Giddens, *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.

¹⁴ Por. *Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, red. Z. Lew-Starowicz, K. Waszyńska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2012.

zrozumienie i pozytywne zaangażowanie. To współcześnie musi zastanawiać, ponieważ historia wyraźnie pokazuje, jak zmieniał się podejście do osób będących w kryzysie psychicznym¹⁵, a nadal nie można być pewnym, że większość rozumie, z czym się mierzą osoby chorujące, a to prowadzi do dystansu, odrzucenia i nietolerancji. Wiedza i osobiste doświadczenia spotkania (bardziej niż kontaktu) zdobywane w wielowymiarowym procesie edukacji mogłyby być propozycją zanurzenia się w los konkretnych osób, dojrzenia ich takimi, jakie są, lub tego, z czym się zmagają, a czego niekiedy i one same nie rozumieją bądź nie mogą z takim osobistym losem się pogodzić. Spotkanie, jak samo słowo nam podpowiada, to „tkanie” wspólnoty sensu i rozumienia. Wymaga to wszakże pewnej dzielności osobistej i odwagi społecznej we współczesności. Można by w tym miejscu powiedzieć, że taki jest właśnie los człowieka, który sprawia, że w jakiejś „marynacie społeczno-kulturowej” przychodzi mu żyć, ale owa marynata nie gwarantuje jedynie pozytywnych aspektów rozwojowych w kierunku bycia sobą. Niemniej można podejmować starania o poprawę sytuacji osób, szczególnie tych najintensywniej wykluczanych ze społeczności. O to postulowała i w to wierzyła prof. Ija de Lazari-Pawłowska (8 maja 1921–10 listopada 1994) – osoba o wyjątkowej wrażliwości etycznej, pisząc do przyjaciół w ostatnim liście z 18 października 1994 r.: „Piszę do Państwa resztkami sił. Dziękuję najserdeczniej. Dobre słowo jest pomocą [...]. Wierzę w postęp moralny, zwłaszcza w większe poszanowanie ludzkiej jednostki [...]”¹⁶.

O byciu poza domem – z wyboru czy z konieczności – dotąd i odtąd

Ostatnią grupą spośród psychologicznych kontekstów współczesności pozostaje wielowymiarowa i transdyscyplinarna – gdy chodzi o badania – problematyka bezdomności. Jest ona zagadnieniem samym w sobie złożonym, sięgającym do czynników osobowościowych, umysłowych, relacyjnych, zawodowych oraz zdolności do radzenia sobie z różnymi problemami, które mogą do bezdomności prowadzić¹⁷. Zazwyczaj bezdomność nie rozpoczyna się w jakimś konkretnym momencie, choć ma swój mechanizm spustowy, niemniej stopniowo kolejne etapy życia powoli prowadzą do: zmian w dotychczasowych sposobach funkcjonowania, rozpadu więzi międzyosobowych, wyczerpywania się zasobów

¹⁵ Por. klasyczne już opracowanie, które wciąż mogłoby „dawać do myślenia”, ale nie zawsze tak bywa – M. Foucault, *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*, tłum. H. Kęszycka, wstęp M. Czerwiński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.

¹⁶ Za: J. Filek, *Życie, etyka, inni. Scherza i eseje filozoficzno-etyczne*, Wydawnictwo Homini, Kraków 2010, s. 344.

¹⁷ Por. w związku z rozpoznaniem zasobów osobistych u kobiet w kryzysie bezdomności – M.A. Basińska, M. Janicka, A. Kruczek, *Znaczenie zasobów osobistych i postaw życiowych bezdomnych kobiet dla radzenia sobie ze stresem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2023.

i niemożliwości ich odbudowania, osłabienia prężności ego i adaptacyjnych sposobów radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Jest to rozbudowany proces, który jak gdyby stopniowo pozbawia człowieka zdolności odnajdywania się, rozumienia swojej sytuacji psychicznej, znajdowania rozwiązań w określonych warunkach i okolicznościach aż po przyzwolenie na pozostawanie poza dotychczasową wspólnotą (rodzinną bądź inną) i bez kontynuacji dotąd efektywnych sposobów funkcjonowania.

Badania Macieja Koraba ujawniają bardzo specyficzny aspekt z obszaru struktury osobowości i aktywności umysłowej. Określone cechy charakteru i formy aktywności umysłu mogą przyczyniać się wyraziście do pojawiającej się podatności na wybór lub skazywanie siebie na określony sposób istnienia. Na skróty można poprowadzić analizy i odpowiedzieć, że albo człowiek nie widzi dla siebie szans w określonej sytuacji, a które to szanse były dotąd dostępne, albo nie przeszkadza mu to, w jakich warunkach i w jaki sposób będzie odtąd funkcjonować. Nie bez przyczyny wskazuje się od strony pojęciowej i nazewnictwa zjawiska psychicznego, że są to osoby w kryzysie bezdomności. Kryzys odsłania ogromną modyfikację w segmencie funkcjonowania człowieka. Coś traci swoją dotychczasową pozycję znaczeniową dla sposobu życia, może pokazują się nowe elementy, nieobecne lub mgliście rysujące się, ale niekoniecznie ujawniają się sposoby poradzenia sobie z nowymi wyzwaniami, skutkujące porażką i niepowodzeniem. Bycie bezdomnym to również poczucie nieprzynależności bądź wyzucia z poprzedniej struktury społecznej, niekiedy, niestety, za sprawą swojej aktywności. Ale warto podkreślić, że nie zawsze jest to aktywność świadomie i intencjonalnie podejmowana, ponieważ być może jest ona skutkiem jakichś nieadaptacyjnych mechanizmów decydowania i działania.

O wyczerpywaniu się zasobów osoby jako pokłosiu zaangażowania zawodowego

Opracowanie *Wypalenie zawodowe u fizjoterapeutów*, autorstwa Joanny Franczyk-Glity, Jana Kępińskiego i Macieja Koraba, podejmuje znaczącą problematykę psychologiczną z punktu widzenia aktywności zawodowej człowieka. Coraz większa liczba rozważań teoretycznych i doniesień empirycznych ujawnia niepokojące dane dotyczące jakości życia człowieka w sferze jego zaangażowania zawodowego, zarówno w kontekście funkcjonowania profesjonalnego, jak i indywidualnego. Najnowsza edycja ICD-11 jako pierwsza w historii wymienia wypalenie zawodowe wśród zaburzeń, co może być podstawą do wdrożenia u osoby chorującej odpowiedniego i efektywnego oddziaływania terapeutycznego. Wypalenie zawodowe pozostaje złożonym zjawiskiem dotyczącym funkcjonowania człowieka w sferze osobistej i organizacyjnej. Autorzy podjęli bardzo udaną próbę rozświetlenia tej problematyki, analizując pracę fizjoterapeutów. Wyróżnili

przy tym kilka rodzajów obciążeń związanych z ich pracą: 1) fizyczne i energetyczne (będące efektem intensywnej pracy manualnej wymagającej stałego zaangażowania biomechanicznego); 2) emocjonalne (jako następstwo mierzenia się z bólem fizycznym, cierpieniem psychicznym i osłabieniem jakości życia pacjentów); 3) organizacyjne (wynikające ze sposobów funkcjonowania instytucji opieki zdrowotnej); 4) poznawcze (jako pokłosie wielozadaniowości – konieczności nieustannego analizowania informacji klinicznych, podejmowania decyzji i koordynowania wielu zadań jednocześnie); 5) społeczne i relacyjne (jako efekt codziennej współpracy z osobami zmagającymi się z nagłymi urazami lub długotrwałymi ograniczeniami funkcjonalnymi oraz wtórnej traumatyzacji, czyli reakcji stresowej pojawiającej się w kontekście doświadczenia traumatycznego pacjenta). Już ten krótki przegląd sfer funkcjonowania człowieka, w jakich dochodzi do wyczerpywania się zasobów osobowych, pozwala na podejmowanie działań o charakterze terapeutycznym i profilaktycznym, zmierzających ku osłabieniu następstw wypalenia zawodowego i jednoczesnej poprawy jakości życia we współczesnej kulturze zaangażowania zawodowego.

Podsumowując, można powiedzieć, że teksty zebrane pod hasłem psychologicznych aspektów współczesności próbują zmierzyć się z czterema obszarami spraw i zagadnień, jakie współcześnie mają znaczący udział w jakości życia człowieka i jego funkcjonowaniu indywidualnym i relacyjnym. Owe zjawiska analizowane w poszczególnych artykułach zostały poddane próbie ich wieloaspektowego opisanie, ukazania złożoności i nieoczywistości interpretacyjnej, jak również z propozycją pewnego szczegółowego dookreślenia z uwagi na pełniejszy ich obraz.

Współczesność tworzy coraz to nowsze wymiary, jakie pojawiają się w życiu wielu osób, dla których może to być ekscytujące wyzwanie związane z otwartością na odmienne od znanych doświadczenia, ale może być i ogromnym pogubieniem się, niepokojem, niejasnością i zagrożeniem. Nowe pojawia się na fundamencie dotychczasowego, nie oferując od razu bezbolesnego rozwiązania i odnalezienia się w nadchodzącym. Ponownie każdy z nas staje przed wyzwaniem, jak się odnieść do świata, który przemija i płynie ku innemu, który albo zaciękawia, albo zagraża, który i fascynuje, i przeraża. Współczesność nie udziela prostej odpowiedzi, do jakiej przyzwyczailiśmy się poniekąd: czy obrać „albo”, czy zgodzić się na „i”.

Bibliografia

Basińska M.A., Janicka M., Kruczek A., *Znaczenie zasobów osobistych i postaw życiowych bezdomnych kobiet dla radzenia sobie ze stresem*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2023.

- Filek J., *Życie, etyka, inni. Scherza i eseje filozoficzno-etyczne*, Wydawnictwo Homini, Kraków 2010.
- Foucault M., *Historia szaleństwa w dobie klasycyzmu*, tłum. H. Kęszycka, wstęp M. Czerwiński, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1987.
- Gałdowa A., *Powszechność i wyjątek. Rozwój osobowości człowieka dorosłego*, Wydawnictwo Platan, Kraków 1992.
- Giddens A., *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Giddens A., *Przemiany intymności. Seksualność, miłość i erotyzm we współczesnych społeczeństwach*, tłum. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Hershfield H., *Twoje przyszłe ja. Już dziś uczyn swoją przyszłość lepszą*, tłum. M. Filipczuk, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2024.
- Kubacka-Jasiecka D., *Współczesność – czas psychospołecznych kryzysów tożsamości. Perspektywy indywidualnej i środowiskowej interwencji kryzysowej*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2025.
- Majczyna M., *Internet jako prześwit do człowieka i świata. Rozważania wstępne*, [w:] *Moce i mroki Internetu*, red. D. Kubacka-Jasiecka, M. Majczyna, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2024, s. 21–37, <https://doi.org/10.48269/978-83-67491-45-7>.
- Markowski M.P., *Wojny nowoczesnych plemion. Spór o rzeczywistość w epoce populizmu*, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2019.
- May R., *O istocie człowieka. Szkice z psychologii egzystencjalnej*, tłum. M. Moryń, Z. Wiese, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 1995.
- Opoczyńska M., *Genealogie psychoterapii. Fragmenty dyskursu egzystencjalnego*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2016.
- Poza zasadą powszechności. Próby idiograficzne*, red. M. Opoczyńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2014.
- Przemiany seksualności w społeczeństwie współczesnym. Teoria i rzeczywistość*, red. Z. Lew-Starowicz, K. Waszyńska, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2012.
- Reale G., *Historia filozofii starożytnej*, t. 1: *Od początków do Sokratesa*, tłum. E.I. Zieliński, cytaty gr. tłum. M. Podbielski, Redakcja Wydawnictw KUL, Lublin 1994.
- Sobol M., Oleś P.K., *Orientacja temporalna carpe diem a poczucie satysfakcji z życia*, „Przegląd Psychologiczny” 2002, t. 45, nr 3, s. 331–346.
- Stewart J., Logan C., *Komunikowanie się werbalne*, [w:] *Mosty zamiast murów. O komunikowaniu się między ludźmi*, red. J. Stewart, tłum. J. Doktor, A. Kochańska, P. Kostyło, J. Kowalczevska, J. Rączaszek, J. Suchecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000, s. 80–104.
- Węgrzecki A., *Zarys fenomenologii podmiotu*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1996.
- Wprowadzenie do psychologii egzystencjalnej*, red. M. Opoczyńska, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1999.
- Yalom I.D., *Psychoterapia egzystencjalna*, tłum. A. Tanalska-Dulęba, Instytut Psychologii Zdrowia. Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa 2008.

CZĘŚĆ I:
PEDAGOGICZNE ASPEKTY WSPÓŁCZESNOŚCI
ARTYKUŁY

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXV: 2025, NR SPECJALNY

Copyright© 2025 by the Author(s)

Opublikowano w wolnym dostępie (Open Access) na licencji CC BY-NC-ND 4.0

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2025-sp-001

Data wpłynięcia: 4.04.2025

Data akceptacji: 31.05.2025



EDUKACJA MIĘDZYKULTUROWA W SZKOLE. ZAŁOŻENIA TEORETYCZNE

Krystyna Grzesiak

dr, Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, Wydział Nauk Społecznych i Filologii

<https://orcid.org/0000-0001-7048-8636>

Streszczenie

Polskie szkoły coraz częściej przyjmują uczniów cudzoziemskich, co ma istotny wpływ na realizację procesu nauczania. Celem artykułu jest wskazanie znaczenia edukacji międzykulturowej we współczesnej szkole, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji międzykulturowych nauczycieli. Edukacja międzykulturowa wspiera indywidualne podejście do uczniów różnych kulturowo oraz pomaga w kształtowaniu takich umiejętności jak szacunek do innych kultur i religii, akceptacja różnic, walka ze stereotypami i uprzedzeniami. Dzięki edukacji międzykulturowej następuje przejście od postaw etnocentrycznych uczniów do etnorelatywizmu, przejawiającego się w równym traktowaniu wszystkich kultur. Istota dobrze realizowanej edukacji międzykulturowej tkwi w kompetencjach nauczycieli, które powinny wyrażać się w znajomości problematyki wielo- i międzykulturowości oraz w postawie otwartości wobec osób reprezentujących inną narodowość, wiarę i kulturę.

Słowa kluczowe: edukacja międzykulturowa, kompetencje międzykulturowe, szkoła, nauczyciel

Intercultural education in school. Theoretical premises

Abstract

Polish schools are increasingly accepting foreign students, and teaching for the purpose of cultural diversity is reshaping itself. The aim of the article is to indicate the importance of intercultural education

in contemporary schools, with particular emphasis on the intercultural competences of teachers. Intercultural education becomes a helpful tool in creating an individual approach to culturally diverse students and in forming skills such as mutual cultural and religious respect, acceptance or overcoming stereotypes and prejudices. Thanks to intercultural education, there is a change in the ethnocentric attitude of students towards unfamiliar cultures. The essence of well-implemented intercultural education lies in the competence of teachers. Teachers' intercultural competencies should be formed on the basis of knowledge and skills from various academic disciplines and sub-disciplines. These competencies should be expressed in knowledge of the issues of multiculturalism and interculturalism, as well as in an attitude of openness towards people representing a different nationality, faith and culture.

Key words: intercultural education, intercultural competence, school, teacher

Wprowadzenie

„Trzy możliwości stały zawsze przed człowiekiem, ilekroć spotkał się z Innym: mógł wybrać wojnę, mógł odгородzić się murem, mógł wybrać dialog”¹.

W wielokulturowym świecie sprawy edukacji powinny odgrywać znaczącą rolę i służyć zbliżeniu ludzi różnych kultur oraz ich pomyślnemu życiu, współpracy i rozwojowi. Celem artykułu jest uwrażliwienie na konieczność uwzględniania w procesie wychowania i kształcenia treści edukacji międzykulturowej. Potrzeby w tym zakresie są coraz większe, a wielokulturowość staje się ważnym elementem szkolnej rzeczywistości i dotyczy uczniów polskich, uczniów z doświadczeniem migracji, ich rodziców oraz nauczycieli. Od lat znaczenie edukacji międzykulturowej podkreślane jest także przez pedagogów oraz przedstawicieli innych nauk społecznych.

Definiowanie edukacji międzykulturowej. Założenia i cele

„W najszerszym ujęciu przez edukację rozumie się ogół oddziaływań służących formowaniu się zdolności życiowych człowieka”². Tadeusz Lewowicki, współtwórca koncepcji edukacji wielo- i międzykulturowej na gruncie polskiej pedagogiki, podkreśla znaczenie edukacji jako kluczowego czynnika dla poprawy jakości świata w którym żyjemy. Edukacja rozwija krytyczne myślenie, dzięki któremu pozbywamy się stereotypów, a kontakty międzykulturowe budzą ciekawość, prowadząc do poznawania świata i rozwijania wrażliwości kulturowej, postaw szacunku i tolerancji wobec ludzi o odmiennych kulturach³. Według Lewowickiego celem praktyki edukacyjnej jest wychowanie człowieka otwartego

¹ R. Kapuściński, *Ten Inny*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2006, s. 67.

² K. Rubacha, *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 22.

³ T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – kilka lat później, Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania*, „Edukacja Międzykulturowa” 2017, nr 2, s. 19–31.

na innych, potrafiącego rozumnie, godnie i pokojowo żyć i działać na rzecz wspólnego dobra⁴. Krystyna Błęszyńska zwraca uwagę na „[...] znaczenie edukacji we wspomaganiu procesów przystosowania się jednostek i zbiorowości społecznych do życia w warunkach zwiększającej się różnorodności kulturowej i zwiększania społecznej partycypacji wykluczanych czy marginalizowanych grup społecznych”⁵.

Aby zrozumieć, czym jest edukacja międzykulturowa, wyjaśnić należy dwa pojęcia: wielokulturowości i międzykulturowości. Według Przemysława Pawła Grzybowskiego wielokulturowość występuje wtedy, gdy

różne kultury i grupy narodowe, etniczne, religijne itp. żyją na tym samym terytorium, co nie oznacza jednak, że wchodzi z sobą w relacje. Jeśli już dochodzi między nimi do kontaktów, to najczęściej na zasadzie przypadku i dzięki sprzyjającej koniunkturze. Odmienność jest tu postrzegana jako coś negatywnego, wręcz zagrożenie i stanowi czynnik usprawiedliwiający dyskryminację. Mniejszości ewentualnie mogą być biernie tolerowane, lecz nigdy akceptowane czy doceniane. [...] Mieszkańcy tego rodzaju środowiska przynależący do odmiennych grup kulturowych czy etnicznych żyją więc niejako obok siebie, ograniczając się do wymuszonych fizyczną bliskością kontaktów zewnętrznych, tzn. nie wymagających pozytywnego zaangażowania emocjonalnego. [...] Wyraźnie widoczne są tendencje izolacyjne, konflikty i napięcia na styku większość – mniejszości, przy czym większość dąży do zasymilowania mniejszości⁶.

Z kolei międzykulturowość ma miejsce, gdy

różne kultury i grupy narodowe, etniczne, religijne itp. żyją na tym samym terytorium i wchodzi z sobą w otwarte, regularne i trwałe interakcje, którym towarzyszy wymiana oraz wzajemne poszanowanie, zrozumienie poszczególnych stylów życia, uznawanych wartości i norm. [...] Zróżnicowanie postrzegane jest jako czynnik aktywizujący rozwój społeczny, polityczny i gospodarczy. [...] Mieszkańcy takiego środowiska należący do odmiennych grup kulturowych nie ograniczają się do wymuszonych fizyczną bliskością kontaktów, lecz w różnych dziedzinach współżyją i współpracują, starając się rozwiązywać napięcia oraz konflikty na drodze negocjacji stanowisk i osiągania kompromisu. W przypadku występowania grup mniejszości i większości ostatecznym celem w kontekście równowagi społecznej jest ich wzajemna integracja. Stosunki społeczne rozpatruje się tu nie tyle z perspektywy grup, co jednostek, którym przyznaje się prawo do posiadania i wyrażania własnej tożsamości, odmienności oraz odrębności, byle jednak nie naruszały praw innych osób⁷.

⁴ *Ibidem*, s. 32

⁵ Za: M. Badowska, *Programy szkoły wielokulturowej w kontekście zwiększania integracji społecznej i komunikacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa” 2015, nr 4, s. 275.

⁶ P.P. Grzybowski, *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, wyd. 3 uzup., Impuls, Kraków 2009, s. 38.

⁷ *Ibidem*, s. 38–39.

Obecnie w wielu naukach zajmujących się badaniem zróżnicowania kulturowego przedkłada się pojęcie międzykulturowości nad wielokulturowość. Wielokulturowość sugeruje asymilację, łączenie elementów różnych kultur z elementami kultury dominującej oraz włączanie grup mniejszościowych w główny nurt kultury, co sprzyja unifikacji. Międzykulturowość zaś respektuje i szanuje różnorodność, oznacza wzajemne relacje między kulturą dominującą a kulturami mniejszości, które nie zagrażają tożsamości kulturowej grup mniejszościowych. Według Jerzego Nikitorowicza czynnikiem wzajemnego rozwoju jest różnica traktowana jako konstytutywna cecha człowieka⁸. Opisane wyżej pojęcia Nikitorowicz połączył w odpowiedniej hierarchii. Jego zdaniem wielokulturowość jest faktem, konsekwencją rozwoju cywilizacyjnego i społecznego. Międzykulturowość z kolei to zadanie i wyzwanie edukacyjne polegające na podejmowaniu działań, których celem jest poznanie i zrozumienie innych kultur, wchodzenie z nimi w dialog oraz współpraca. Podstawową funkcją edukacji w zróżnicowanych kulturowo społeczeństwach jest przygotowanie świadomych i odpowiedzialnych pokoleń do życia w dialogu, realizujących własną tożsamość i wspierających innych w tym zakresie, z jednoczesnym poszukiwaniem i realizowaniem wartości humanistycznych, wspólnotowych i ponadczasowych⁹.

Edukacja wielokulturowa realizowana była w wielu krajach Europy do połowy XX wieku. W takim modelu proces edukacji szkolnej służył asymilacji i kształtował poczucie wyższości kultury grupy dominującej. W opinii wielu badaczy edukacja wielokulturowa nie spełniła oczekiwań związanych z przełamywaniem obcości kulturowej i asymilacji. Dlatego pojawiła się potrzeba stworzenia nowego modelu edukacji, realizującego inne wartości na podstawie inaczej prowadzonej polityki społecznej. Zdaniem cytowanego już Grzybowskiego założenia takie spełnia model edukacji międzykulturowej¹⁰. Według niego w nowym modelu, realizowanym obecnie w wielu krajach europejskich, ważna jest tolerancja i akceptacja tożsamości kulturowej mniejszości, szacunek dla wewnętrznych różnic, umiejętność prowadzenia dialogu oraz rezygnacja z dążenia do asymilacji na rzecz integracji społeczno-kulturowej.

Współczesny człowiek żyje w różnych środowiskach, identyfikuje się z różnymi kulturami. W ramach edukacji międzykulturowej kształtuje się jego tożsamość wielowymiarowa. Tożsamość ta harmonijnie łączy wszystkie środowiska i sfery życia: rodzinną, lokalną, regionalną, obywatelską, narodową, europejską oraz globalną. Dzięki temu możliwe jest budowanie porozumienia między ludźmi

⁸ J. Nikitorowicz, *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. Grupa Kapitałowa WSiP, Warszawa 2009, s. 282.

⁹ *Idem*, *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Trans Humana, Białystok 1999, s. 25.

¹⁰ P.P. Grzybowski, *op. cit.*, s. 76. Na ten temat także w *Edukacja w warunkach wielokulturowości: konteksty społeczno-metodyczne*, red. J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2016.

i ich kulturami, od poziomu regionalnego i lokalnego – bycie sobą, poznanie siebie i kultury rdzennej, odziedziczonej – do poziomu europejskiego i globalnego, którym jest zaciekawienie innymi kulturami, redukcja szkodliwych mitów, stereotypów, lęków, uprzedzeń, a także dialog, wzajemne relacje, wspólne działania, inspiracja¹¹.

Edukacja międzykulturowa powinna być adresowana do wszystkich grup społecznych, ze szczególnym uwzględnieniem dzieci i młodzieży. Nikitorowicz odnosi jej cele do postaw, umiejętności i świadomości. W sferze postaw to traktowanie społeczeństwa jako współistniejących i przenikających się grup, budzenie tolerancji i szacunku oraz wrażliwości na wartości innych kultur, niwelowanie postaw etnocentrycznych, nacjonalizmu, stereotypów i uprzedzeń, przeciwstawianie się dyskryminacji, rasizmowi i ksenofobii, rozwijanie empatii i otwartości. W sferze umiejętności są to: zauważanie, poznawanie i traktowanie osób o innej kulturze, wyznaniu jako sąsiadów, rozumienie różnic kulturowych oraz własnej godności i wartości w kontaktach z inną kulturą, postrzeganie inności jako ciekawej i wzbogacającej a nie zagrażającej, rozpoznawanie przejawów marginalizacji, dyskryminacji, rasizmu, dążenie do porozumienia w różnych sferach przez podejmowanie dialogu, rozwiązywanie problemów związanych z uprzedzeniami, negatywnymi postawami i stereotypami oraz działanie na rzecz pokojowej koegzystencji. Z kolei w sferze świadomości to zdawanie sobie sprawy z równouprawnienia wszystkich kultur przy jednoczesnym kształtowaniu poczucia własnej tożsamości kulturowej, uświadamianie sobie istnienia silnej więzi pomiędzy ludźmi różnych kultur na całym świecie¹².

W określeniu standardów edukacji międzykulturowej znaczącą rolę odgrywają takie organizacje międzynarodowe jak ONZ, UNESCO, UNICEF, Rada Europy, a także Unia Europejska. W dokumentach wydawanych przez te instytucje podnoszone są kwestie równości, wolności, tolerancji i integracji z poszanowaniem prawa do różnicy. Koncepcja edukacji międzykulturowej znajduje wyraz w modelach polityki oświatowej wielu państw, stanowiąc ważny element programów kształcenia.

Polski system edukacji uwzględnia zapisy i postanowienia aktów prawa międzynarodowego. Treści zawarte w tych dokumentach wpływają na kształt polityki edukacyjnej naszego kraju i są brane pod uwagę przy tworzeniu podstaw programowych, w ustaleniach komisji podręcznikowych oraz konstruowaniu

¹¹ Por. T. Lewowicki, *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym prześłaniom i oddziaływaniom*, „Edukacja Międzykulturowa” 2014, nr 3, s. 28–29, <https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/em/3/em301.pdf> [dostęp: 3.06.2025]; J. Nikitorowicz, *Edukacja międzykulturowa w procesie wspierania rozwoju tożsamości w warunkach wielokulturowości*, „Kultura i Edukacja” 2018, nr 3, s. 55–57; A. Młynarczuk-Sokołowska, *Całozyciowa edukacja międzykulturowa jako wyzwanie dla społeczeństw kulturowo zróżnicowanych*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2012, t. XX, s. 237–239.

¹² J. Nikitorowicz, *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995, s. 116–117.

programów nauczania i programów wychowawczych. Międzynarodowe wytyczne dotyczące edukacji międzykulturowej są zbieżne z zadaniami polskiej szkoły określonymi w Rozporządzeniu Ministra Edukacji Narodowej w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół z dnia 28 czerwca 2024 r. Czytamy w nim, że: „Kształcenie ogólne w szkole podstawowej ma na celu: [...] wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej; formowanie u uczniów poczucia godności własnej osoby i szacunku dla godności innych osób; [...] kształtowanie postawy otwartej wobec świata i innych ludzi [...]”¹³, a także, że „szkoła dba o wychowanie dzieci i młodzieży w duchu akceptacji i szacunku dla drugiego człowieka”¹⁴.

Edukacja międzykulturowa w wymiarze edukacji szkolnej

W krajach UE dominują trzy modele nauczania dzieci imigrantów: integracyjny, separacyjny i mieszany. Różnica pomiędzy nimi opiera się w głównej mierze na poziomie znajomości języka państwa przyjmującego¹⁵.

Model integracyjny zakłada wspólną edukację – uczniowie biorą udział w lekcjach mimo bariery językowej. Lekcje języka realizowane są jako zajęcia dodatkowe. W modelu separacyjnym dzieci imigrantów pobierają naukę oddzielnie do momentu, w którym opanują język kraju przyjmującego w takim stopniu, który umożliwia udział w zajęciach z całą klasą. Zaletą modelu jest dostosowanie programu nauczania do indywidualnych potrzeb uczniów cudzoziemskich, wadą utrudnione interakcje społeczne. Model mieszany łączy te dwa założenia; polega na umieszczaniu uczniów imigrantów w klasach przejściowych (przygotowawczych). Trwa to od kilku tygodni do kilku miesięcy, maksymalnie jeden rok szkolny. Uczniowie mogą wtedy uczestniczyć w zajęciach, w których nie jest potrzebna zaawansowana znajomość języka kraju przyjmującego¹⁶. W polskim systemie edukacji istnieje możliwość realizowania dwóch modeli, integracyjnego i separacyjnego¹⁷.

¹³ Załącznik nr 1 „Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej” do rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniającego rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2024, poz. 996), s. 2–3.

¹⁴ *Ibidem*, s. 5.

¹⁵ I. Chrzanowska, B. Jachimczak, *Uczeń z doświadczeniem migracji w edukacji. Diagnoza potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej – uczeń cudzoziemski*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2018, nr 21, s. 94–95.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ *Ibidem*; por także K. Stankiewicz, A. Żurek, *Edukacja dzieci uchodźczych w Polsce*, „Infos” 2022, nr 5, s. 3, [https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/852AD90C298DF98DC125883F002C-D667/\\$file/Infos_297.pdf](https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/852AD90C298DF98DC125883F002C-D667/$file/Infos_297.pdf) [dostęp: 28.02.2025].

Uczniowie z innych kultur reprezentują w polskiej szkole kilka grup, głównie ze względu na status ich pobytu oraz obywatelstwo. Wśród grup tych wyróżniamy:

- dzieci migrantów zarobkowych,
- dzieci migrantów poszukujących w Polsce ochrony międzynarodowej z powodu konfliktów zbrojnych, prześladowań etnicznych itp.,
- dzieci reemigrantów,
- dzieci z małżeństw mieszanych¹⁸.

Jednak mówiąc o dzieciach cudzoziemskich w szkole, najczęściej mamy na myśli dzieci uchodźcze. Ich doświadczenia życiowe i edukacyjne przed przyjazdem do Polski były bardzo różne. W większości przypadków głównym problemem tej grupy uczniów są różnice w programie szkoły polskiej i szkoły kraju ich pochodzenia oraz bariera językowa.

Przepisy prawa oświatowego i rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej gwarantują uczniom cudzoziemskim pobierającym naukę w polskiej szkole prawo do dodatkowych lekcji języka polskiego (co najmniej dwie godziny języka polskiego tygodniowo), zajęć wyrównawczych oraz wsparcia przewidzianego dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi¹⁹. Dodatkowo od 2016 r. istnieje możliwość zatrudnienia asystenta międzykulturowego. Jest to osoba znająca język i kulturę kraju pochodzenia ucznia, pełniąca funkcje pomocy nauczyciela²⁰.

Obecność uczniów różnych kulturowo w polskich szkołach przynosi wiele wyzwań, które dotyczą wszystkich podmiotów – dyrekcji, nauczycieli, uczniów

¹⁸ *Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów*, red. K. Białek, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015, s. 39–40. W polskich szkołach uczą się również dzieci mniejszości narodowych i etnicznych o charakterze historycznym, czyli mniejszości, które od co najmniej 100 lat zamieszkują Polskę. W kolejności od najbardziej licznych są to: Niemcy, Ukraińcy, Białorusini, Żydzi, Rosjanie, Litwini, Ormianie, Czesi, Słowacy, Łemkowie, Romowie, Tatarzy i Karaimi. Kwestie edukacyjne i kulturowe w odniesieniu do tych grup reguluje ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (t.j. Dz.U. 2017, poz. 823.). W świetle tej ustawy mniejszościom narodowym i etnicznym gwarantuje się wolność zachowania kultury, języka, obyczajów, prawo do nauki języka mniejszości, tworzenie własnych instytucji edukacyjnych oraz zakaz dyskryminacji.

¹⁹ Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2024, poz. 737); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591 ze zm.); Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015, poz. 31).

²⁰ Warunki zatrudnienia asystenta międzykulturowego w szkołach reguluje art. 165 ust. 8 ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r.

i rodziców. Do zadań, które powinny podjąć szkoły, aby efektywnie pracować z uczniem różnym kulturowo, Krystyna Błęszyńska zalicza m.in.:

- konieczność wyposażenia nauczycieli oraz innych pracowników szkoły (pedagogów, psychologów) w nowe kompetencje i wiedzę na temat pracy z dzieckiem o odmiennej kulturze,
- poznanie przez nauczycieli specyfiki nowych uczniów, ich potrzeb i problemów,
- zapewnienie opieki psychologicznej, budowanie poczucia bezpieczeństwa,
- pielęgnowanie zasad bieżącej komunikacji, troskę o przepływ wszystkich istotnych informacji,
- rozwijanie u uczniów zrozumienia innych kultur oraz kształtowanie postaw wzajemnego szacunku, tolerancji i dialogu,
- zapobieganie konfliktom na tle różnic kulturowych,
- budowanie kompetencji społecznych i międzykulturowych,
- naukę tolerancji i szacunku dla odmiennych kultur oraz zwalczanie stereotypów i uprzedzeń,
- podejmowanie działań na rzecz integracji uczniów w nowym środowisku,
- zapobieganie niepowodzeniom szkolnym, wykluczeniu, marginalizacji,
- wypracowanie narzędzi do kontaktu i współpracy z rodzicami,
- upowszechnienie praktyki zatrudnienia asystentów międzykulturowych²¹.

Zadania te można zawrzeć w trzech obszarach: pierwszy dotyczy wsparcia nauczycieli oraz zwiększenia ich kompetencji, drugi skoncentrowany jest na uczniach cudzoziemskich i ich rodzicach, trzeci dotyczy pracy z uczniami polskimi. Pamiętać należy, że pierwsze doświadczenia edukacyjne dzieci różnych kulturowo w polskiej szkole będą mieć fundamentalne znaczenie dla ich późniejszego życia w naszym kraju.

Kompetencje międzykulturowe nauczycieli

Jednym z warunków edukacji międzykulturowej w szkole jest odpowiednie przygotowanie nauczycieli. W 2003 r. z inicjatywy Rady Europy, w ramach Programu Pestalozzi, przygotowano *Koncepcję rozwoju kompetencji nauczycieli*, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji międzykulturowych²².

²¹ K.M. Błęszyńska, *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010, s. 97–122. Na temat problemów adaptacyjnych dzieci różnych kulturowo w polskiej szkole wyczerpujące informacje znajdują się także w opracowaniu *Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku: aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych*, red. E. Śmiechowska-Pertovskij, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2016.

²² G. Neuner, *Edukacja międzykulturowa i jej wymiary*, [w:] *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, tłum. M. Kositorny, Rada Europy–ORE, Warszawa 2014, s. 37–38.

Zdaniem jej autorów budowanie kompetencji międzykulturowych i ich wzmacnianie przewiduje:

- rozwijanie świadomości i wrażliwości na kwestie związane z międzykulturowością oraz promowanie empatii – wymiar emocjonalny;
- pogłębianie wiedzy i zrozumienia zagadnień międzykulturowych – wymiar poznawczy;
- rozwijanie praktyki indywidualnej, czyli skuteczności, wydajności i uczciwości działań podejmowanych w warunkach międzykulturowych – wymiar pragmatyczny;
- wspieranie działań związanych z przejściem od praktyki indywidualnej do działalności kształtującej praktykę społeczną – współpraca²³.

W rozporządzeniu dotyczącym standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela uwzględniono potrzebę nabywania przez studentów pedagogiki kompetencji międzykulturowych. Absolwent w toku studiów nabędzie wiedzę, umiejętności i kompetencje do pracy „z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, w tym z dziećmi z trudnościami adaptacyjnymi związanymi z doświadczeniem migracyjnym, pochodzącymi ze środowisk zróżnicowanych pod względem kulturowym lub z ograniczoną znajomością języka polskiego”²⁴. Kompetencje międzykulturowe nabywane są w czasie realizacji przedmiotu edukacja międzykulturowa lub pedagogika międzykulturowa²⁵. Jest to zazwyczaj kształcenie w formie jednego przedmiotu w wybranym semestrze (wykład i ćwiczenia).

Złożoność treści nauczania oraz potrzeb uczniów sprawia, że edukacja międzykulturowa w szkole nie jest procesem łatwym. Praca w klasie z dziećmi o różnym doświadczeniu migracyjnym i kulturowym stawia przed nauczycielami wysokie wymagania. Dlatego pytanie o zakres kompetencji nauczycieli w tej części ich pracy stanowi ważny temat w dyskusji o edukacji. Jest także aspektem

²³ *Ibidem*. Cele nabywania kompetencji międzykulturowych są zbieżne z założeniami raportu UNESCO *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, w którym wskazano cztery filary tych kompetencji: uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być.

²⁴ Załącznik nr 1: Standard kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela do rozporządzenia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019, poz. 1450 ze zm.), s. 10. Działania podejmowane przez uczelnie wyższe w aspekcie edukacji międzykulturowej opisane zostały m.in. w opracowaniu *Wielokulturowość-międzykulturowość w edukacji akademickiej. Ku nowej jakości kształcenia*, red. A. Szerląg, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2013.

²⁵ Boddżem do rozwoju edukacji międzykulturowej jest działalność ośrodków prowadzących studia i badania dotyczące wielokulturowości i edukacji w społecznościach wielokulturowych. Należą do nich uniwersyteckie ośrodki w Białymstoku, Cieszynie, Krakowie, Warszawie, Gdańsku, Opolu, Toruniu, Bydgoszczy, Poznaniu, Zielonej Górze. Od 2012 r. wydawane jest czasopismo „Edukacja Międzykulturowa”.

obecnym w dydaktyce akademickiej i obiektem badań pedagogicznych²⁶. Trzon kompetencji międzykulturowych stanowi „wiedza na temat różnorodności kulturowej i jej skutków dla komunikacji, umiejętność takiej komunikacji oraz otwartość na odmienność kulturową”²⁷. Błęszyńska kompetencje międzykulturowe nauczyciela rozwija w postaci modelu, w trzech obszarach, tj. kompetencji: merytorycznych, metodycznych i wychowawczych. Na kompetencje merytoryczne składa się m.in. wiedza o zróżnicowaniu świata pod kątem kulturowym i religijnym oraz o zjawisku wielokulturowości, społeczeństwie wielokulturowym, jego problemach i potrzebach, znajomość procesów adaptacji kulturowej i akulturacji.

Kompetencje metodyczne obejmują umiejętności projektowania edukacyjnego, prowadzenia zajęć dydaktycznych [...] z wykorzystaniem zróżnicowanych metod i środków. Na kompetencje wychowawcze składają się natomiast [otwartość wobec odmienności i różnorodności – K.G.], empatia, tolerancyjność, umiejętność pracy z osobami zróżnicowanymi kulturowo [...]”²⁸,

w tym podejmowanie działań sprzyjających adaptacji do nowego środowiska społecznego oraz integracji uczniów polskich i uczniów z innych kultur, kształtowanie postaw szacunku wobec kultury własnej oraz kultur innych grup²⁹.

Według nauczycieli, którzy mają wieloletnie doświadczenia w pracy z uczniami różnymi kulturowo, „sukces w edukacji cudzoziemskich nastolatków może osiągnąć nauczyciel, który: jest otwarty i gotowy podejmować wyzwania, jest kreatywny, lubi swoich uczniów, stawia sobie i uczniom realne cele”³⁰, a także jest empatyczny, wolny od uprzedzeń, umie zarządzać inte-

²⁶ W 2021 r. realizowany był projekt „Małopolski model wsparcia nauczycieli pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji «INNA SZKOŁA»”, który stanowił część szerszego projektu „Małopolska przyjazna cudzoziemcom – wsparcie w integracji i adaptacji obywateli państw trzecich”. Celem było opracowanie oraz wdrożenie modelu wsparcia nauczycieli/nauczycielek uczących uczniów z doświadczeniem migracji. *Małopolski model wsparcia nauczycieli pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji „Inna Szkoła”*, kurs online, materiały informacyjne, Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie–Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów, 2021, <https://projekty.uken.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/7/2020/12/Metoda-JES-PL-Online-plan-kursu.pdf> [dostęp: 20.02.2025]. Wnioski z projektu opisane zostały przez M. Pamuła-Behrens, J. Wrona, *Kompetencja interkulturowa nauczycieli pracujących z dziećmi z doświadczeniem migracji: wnioski z projektu „Inna szkoła”*, „Polonistyka. Innowacje” 2024, nr 19, s. 73–94.

²⁷ *Edukacja międzykulturowa. Pakiet edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu*, cz. 2, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Narodowa Agencja Programu „Młodzież w Działaniu”, Warszawa 2008, s. 53.

²⁸ K.M. Błęszyńska, *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. XVII, cz. 1, s. 42.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ A. Bernacka-Langier, B. Janik-Płocińska, A. Kosowicz, E. Pawlic-Rafałowska, M. Piegat-Kaczmarzyk, G. Walczak, Z. Rejmer, J. Wasilewska-Łaszczuk, M. Zasuńska, *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy – Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń –

rakcjami. Zdaniem Wojciecha Welskopa, aby uczeń mógł nabyć umiejętność dostrzegania i akceptowania osób o innej kulturze, potrzebny jest wrażliwy na odmienność ludzi i kultur nauczyciel, gdyż to jego zadaniem jest kształtowanie świadomości równości wszystkich kultur i otwartości na inne grupy społeczne. Zatem to, jakie wzory zachowań zinternalizują w toku edukacji szkolnej uczniowie, zależy od nauczyciela³¹.

Wsparciem dla nauczycieli w kształtowaniu u uczniów postaw opartych na otwartości i szacunku jest wiele opracowań, które ukazały się w ostatnich kilku latach. Wśród nich wymienić można:

- *Szkolny Kodeks Równego Traktowania* opracowany przez Fundację na Rzecz Różnorodności Społecznej,
- *Model edukacji międzykulturowej WISE oraz przykładowe scenariusze zajęć szkolnych* przygotowany przez Martę Piegat-Kaczmarczyk i Zuzannę Rejmer z Polskiego Forum Migracyjnego,
- innowację pedagogiczną „*Przygody Innego*” oraz książkę „*Przygody Innego*”. *Bajki w edukacji międzykulturowej* zawierającą scenariusze zajęć dla dzieci,
- *Spotkania z Innymi. Czytanki do edukacji międzykulturowej* autorstwa Pawła Przemysława Grzybowski³².

Warto również wspomnieć o działaniach prowadzonych przez Katedrę Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku. Dotyczą one praktycznego wykorzystania edukacji międzykulturowej i skierowane są do szerokiego grona odbiorców, w tym do kadry pedagogicznej

Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2010, s. 119, <https://forummigracyjne.org/wp-content/uploads/2018/12/1885.pdf> [dostęp: 14.02.2025]. Doświadczenia nauczycieli w pracy z uczniami cudzoziemskimi opisane zostały w książce: *Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne*, red. N. Kłorek, K. Kubin, Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.

³¹ W. Welskop, *Rola nauczyciela w edukacji międzykulturowej*, [w:] *Language and the Environment*, t. II, red. U. Michalik, M. Michalska-Suchanek, Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, Gliwice 2013, s. 45. Por także: M. Badowska, *Kompetencje społeczne i międzykulturowe nauczycieli i pedagogów w świetle badań własnych*, „Kultura i Edukacja” 2018, nr 3, s. 184–200; B. Dobrowolska, *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły: studium społeczno-pedagogiczne*, Impuls, Kraków 2015.

³² *Szkolny Kodeks Równego Traktowania*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, https://frs.org.pl/wp-content/uploads/2021/06/KRT_Broszura_FRS-1.pdf [dostęp 28.02.2025]; M. Piegat-Kaczmarczyk, Z. Rejmer, *Model Edukacji Międzykulturowej WISE oraz przykładowe scenariusze zajęć szkolnych / Model of intercultural education WISE and sample lesson plans*, Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2023, https://forummigracyjne.org/wp-content/uploads/2024/04/W-I-S-E_PL_ENG.pdf [dostęp: 28.02.2025]; *Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, red. A. Młynarczyk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król, Fundacja Edukacji i Twórczości – Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku Universitas Bialostocensis, Białystok 2011, <https://static.zpe.gov.pl/portal/f/res/RBDNH53Wnvo1646337961/MmHORSVPenwIMZEN5DuWMZawQBkLP7XF.pdf> [dostęp: 6.06.2025]; P.P. Grzybowski, *Spotkania z Innymi. Czytanki do edukacji międzykulturowej*, il. L. Fic, Impuls, Kraków 2011.

oraz uczniów. Wiele rozwiązań metodycznych opracowanych przez pracowników Katedry wykorzystywanych jest przez praktyków edukacji w polskich i zagranicznych placówkach edukacyjnych³³. Nauczyciele mogą także liczyć na wsparcie różnorodnych instytucji, które organizują dla nich warsztaty, kursy i szkolenia oraz udostępniają materiały edukacyjne³⁴.

Podsumowanie

Współczesna szkoła powinna kształcić i wychowywać do świadomego uczestnictwa w zróżnicowanym kulturowo otoczeniu. Obecna sytuacja społeczno-gospodarcza i kulturowa w Europie i na świecie rzuca nowe światło na znaczenie edukacji międzykulturowej. Jej brak niesie ze sobą niebezpieczeństwo upowszechniania się w społeczeństwach zachowań rasistowskich i ksenofobicznych. Dlatego w polskiej szkole priorytetem powinno być wdrażanie paradygmatu edukacji inkluzyjnej oraz kształcenia do życia w warunkach pluralizmu kulturowego. Wielokulturowość rozwija i wzbogaca doświadczenia edukacyjne wszystkich podmiotów uczestniczących w procesie kształcenia, wzmacniając kompetencje międzykulturowe, budując tolerancję i zrozumienie oraz zwiększając świadomość na różnorodność kulturową. Tym samym tworzone jest otwarte i przyjazne środowisko edukacyjne dla wszystkich uczniów.

Jednym z warunków sprzyjających gotowości pracy w szkole z uczniami różnymi kulturowo jest promowanie dobrych praktyk przez placówki, które mają w tej dziedzinie doświadczenia. Przykładem jest I Społeczne Liceum Ogólnokształcące im. Maharadży Jama Saheba Digvijay Sinhji w Warszawie, jedna z najsłynniejszych w Polsce szkół działających na podstawie idei międzykulturowości. Grono pedagogiczne wraz z uczniami i ich rodzicami opracowało wykaz idei wychowawczych, które obowiązują we wszystkich szkołach wchodzących w skład Zespołu Szkół „Bednarska”. Brzmiały one następująco:

1. Szkoła nasza nie jest nastawiona na ostrą rywalizację między uczniami i uczennicami, ani na osiągnięcie spektakularnych sukcesów. [...] Obok uczniów i uczennic bardzo

³³ Szczegółowe informacje na ten temat znajdują się w artykule A. Młynarczuk-Sokołowska, *Od pogranicza kulturowego ku nowym wyzwaniom współczesnego świata. Praktyka edukacji międzykulturowej na przykładzie działalności Katedry Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu w Białymstoku*, [w:] *Przestrzenie międzykulturowe w badaniach i praktyce edukacyjnej*, red. J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiołko, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2019, s. 47–83, <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/handle/11320/9908> [dostęp: 3.06.2025].

³⁴ Działania takie prowadzą m.in. UNHCR, Fundacja Edukacji Międzykulturowej, Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Ośrodek Rozwoju Edukacji, jak również lokalne ośrodki doskonalenia nauczycieli. Na stronach internetowych wymienionych organizacji znajdują się także materiały informacyjne, artykuły, scenariusze lekcji i warsztatów dla uczniów itp.

zdolnych, którzy świetnie zdają egzaminy wstępne, przyjmujemy także młodzież wymagającą dodatkowej opieki – chorych, niepełnosprawnych, borykających się z kłopotami psychologicznymi. Przyjmujemy także dzieci uchodźców politycznych, którym gwarantujemy bezpłatną naukę. [...] uważamy jednak, że obecność takich osób w szkole jest dla nas istotną wartością. [...].

2. Podstawową ideą wychowawczą jest w naszej szkole jest szacunek dla godności każdej osoby ludzkiej i poszanowanie praw człowieka. Szkoła realizuje programy edukacyjne mające na celu przeciwdziałanie wszelkim formom rasizmu i ksenofobii. [...] Uważamy, że wyrazem poszanowania praw człowieka jest stosunek do mniejszości narodowych, rasowych i religijnych. Staramy się budzić przekonanie, że prawa mniejszości są podstawą właściwie rozumianej demokracji.

3. Pragniemy kształtować w naszej młodzieży postawę życzliwości, tolerancji i wrażliwości wobec innych. [...] Pragniemy wpoić naszej młodzieży przekonanie, że ten, kto dużo otrzymał na starcie, ma obowiązek myśleć o tych, którzy mieli mniej szczęścia.

4. Ważną ideą, wokół której koncentruje się program wychowawczy szkoły, jest przygotowanie młodzieży do życia w społeczeństwie demokratycznym. [...] Szkolny system demokratyczny ma uczyć skutecznej współpracy dla wspólnego dobra, odpowiedzialności i trudnej sztuki kompromisu. Ma także pokazywać w doświadczeniu, że demokracja to nie anarchia, lecz umiejętność przestrzegania wspólnie ustanowionego prawa³⁵.

Idee te stanowią wyznacznik dobrych praktyk, będąc jednocześnie inspiracją i wzorem do naśladowania dla innych szkół podejmujących się realizacji edukacji międzykulturowej.

Bibliografia

- Badowska M., *Kompetencje społeczne i międzykulturowe nauczycieli i pedagogów w świetle badań własnych*, „Kultura i Edukacja” 2018, nr 3, s. 184–200.
- Badowska M., *Programy szkoły wielokulturowej w kontekście zwiększania integracji społecznej i komunikacji międzykulturowej*, „Edukacja Międzykulturowa” 2015, nr 4, s. 275.
- Bernacka-Langier A., Janik-Płocińska B., Kosowicz A., Pawlic-Rafałowska E., Piegat-Kaczmarzyk M., Walczak G., Rejmer Z., Wasilewska-Łaszczyk J., Zasuńska M., *Inny w polskiej szkole. Poradnik dla nauczycieli pracujących z uczniami cudzoziemskimi*, Biuro Edukacji Urzędu m.st. Warszawy – Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń – Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2010, <https://forummigracyjne.org/wp-content/uploads/2018/12/1885.pdf> [dostęp: 14.02.2025].
- Błęszyńska K.M., *Dzieci obcokrajowców w polskich placówkach oświatowych – perspektywa szkoły. Raport z badań*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2010.

³⁵ *Idee wychowawcze*, Bednarski Informator, <https://informator.bdnr.pl/idee-wychowawcze-2/> [dostęp: 6.06.2025].

- Bleszyńska K.M., *Teoretyczny status edukacji międzykulturowej*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, t. XVII, cz. 1, s. 39–53.
- Chrzanowska I., Jachimczak B., *Uczeń z doświadczeniem migracji w edukacji. Diagnoza potrzeb i obszary wsparcia w ramach edukacji włączającej – uczeń cudzoziemski*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej” 2018, nr 21, s. 87–102.
- Dobrowolska B., *Postawy nauczycieli wobec edukacji międzykulturowej a kultura szkoły: studium społeczno-pedagogiczne*, Impuls, Kraków 2015.
- Dzieci z trudnościami adaptacyjnymi w młodszy wieku: aspekty rozwojowe i edukacyjne w kontekście specyfiki różnic kulturowych, red. E. Śmiechowska-Pertovskij, Wydawnictwo Naukowe UKSW, Warszawa 2016.
- Edukacja międzykulturowa. Pakiet edukacyjny Pozaformalnej Akademii Jakości Projektu, cz. 2, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji. Narodowa Agencja Programu „Młodzież w Działaniu”, Warszawa 2008.
- Edukacja w warunkach wielokulturowości: konteksty społeczno-metodyczne, red. J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namietko, Wydawnictwo Naukowe Katedra, Gdańsk 2016.
- Grzybowski P.P., *Edukacja europejska – od wielokulturowości ku międzykulturowości. Koncepcje edukacji wielokulturowej i międzykulturowej w kontekście europejskim ze szczególnym uwzględnieniem środowiska frankofońskiego*, wyd. 3 uzupełn., Impuls, Kraków 2009.
- Grzybowski P.P., *Spotkania z Innymi. Czytanki do edukacji międzykulturowej*, il. L. Fic, Impuls, Kraków 2011.
- Idee wychowawcze, Bednarski Informator, <https://informator.bdnr.pl/idee-wychowawcze-2> [dostęp: 6.06.2025].
- Innowacyjne rozwiązania w pracy z dziećmi cudzoziemskimi w systemie edukacji. Przykłady praktyczne, red. N. Kłorek, K. Kubin, Fundacja na Rzecz Różnorodności Społecznej, Warszawa 2012.
- Kapuściński R., *Ten Inny*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2006.
- Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – kilka lat później. Zmiana uwarunkowań, pytania o kondycję, wyzwania*, „Edukacja Międzykulturowa” 2017, nr 2, s. 19–36.
- Lewowicki T., *Edukacja międzykulturowa – od lokalnych sukcesów ku globalnym przesłaniom i oddziaływaniom*, „Edukacja Międzykulturowa” 2014, nr 3, s. 19–38, <https://czasopisma.marszalek.com.pl/images/pliki/em/3/em301.pdf> [dostęp: 3.06.2025].
- Małopolski model wsparcia nauczycieli pracujących z uczniami z doświadczeniem migracji „Inna Szkoła”, kurs online, materiały informacyjne, Uniwersytet Pedagogiczny im. komisji Edukacji Narodowej w Krakowie–Centrum Badań nad Edukacją i Integracją Migrantów, 2021, <https://projekty.uken.krakow.pl/wp-content/uploads/sites/7/2020/12/Metoda-JES-PL-Online-plan-kursu.pdf> [dostęp: 20.02.2025].
- Międzykulturowość w szkole. Poradnik dla nauczycieli i specjalistów, red. K. Białek, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2015.
- Młynarczuk-Sokołowska A., *Całościowa edukacja międzykulturowa jako wyzwanie dla społeczeństw kulturowo zróżnicowanych*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2012, t. XX, s. 233–244.
- Młynarczuk-Sokołowska A., *Od pogranicza kulturowego ku nowym wyzwaniom współczesnego świata. Praktyka edukacji międzykulturowej na przykładzie działalności Katedry Edukacji Międzykulturowej Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu*

- w Białymstoku, [w:] *Przestrzenie międzykulturowe w badaniach i praktyce edukacyjnej*, red. J. Nikitorowicz, A. Młynarczuk-Sokołowska, U. Namiotko, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2019, s. 47–83, <https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/handle/11320/9908> [dostęp: 3.06.2025].
- Neuner G., *Edukacja międzykulturowa i jej wymiary*, [w:] *Kompetencje międzykulturowe dla wszystkich. Przygotowanie do życia w różnorodnym świecie*, tłum. M. Kositorny, Rada Europy–ORE, Warszawa 2014, s. 11–41.
- Nikitorowicz J., *Edukacja międzykulturowa w procesie wspierania rozwoju tożsamości w warunkach wielokulturowości*, „Kultura i Edukacja” 2018, nr 3, s. 55–68.
- Nikitorowicz J., *Edukacja regionalna i międzykulturowa*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne. Grupa Kapitałowa WSiP, Warszawa 2009.
- Nikitorowicz J., *Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa*, Trans Humana, Białystok 1995.
- Nikitorowicz J., *Projektowanie edukacji międzykulturowej w perspektywie demokracji i integracji europejskiej*, [w:] *Edukacja międzykulturowa w wymiarze instytucjonalnym*, red. J. Nikitorowicz, M. Sobecki, Trans Humana, Białystok 1999, s. 25–32.
- Pamuła-Behrens M., Wrona J., *Kompetencja interkulturowa nauczycieli pracujących z dziećmi z doświadczeniem migracji: wnioski z projektu „Inna szkoła”, „Polonistyka. Innowacje”* 2024, nr 19, s. 73–94.
- Piegat-Kaczmarczyk M., Rejmer Z., *Model Edukacji Międzykulturowej WISE oraz przykładowe scenariusze zajęć szkolnych / Model of intercultural education WISE and sample lesson plans*, Fundacja Polskie Forum Migracyjne, Warszawa 2023, https://forummigracyjne.org/wp-content/uploads/2024/04/W-I-S-E_PL_ENG.pdf [dostęp: 28.02.2025].
- Przygody Innego. Bajki w edukacji międzykulturowej*, red. A. Młynarczuk-Sokołowska, K. Potoniec, K. Szostak-Król, Fundacja Edukacji i Twórczości – Fundacja Uniwersytetu w Białymstoku Universitas Bialostocensis, Białystok 2011, <https://static.zpe.gov.pl/portal/f/res/RBDNH53Wnvono/1646337961/MmHORSVPenwIMZEN-5DuWMzawQBkLP7XF.pdf> [dostęp: 6.06.2025].
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 2 stycznia 2015 r. w sprawie warunków i trybu przyjmowania do publicznych przedszkoli, szkół i placówek osób niebędących obywatelami polskimi oraz obywateli polskich, którzy pobierali naukę w szkołach funkcjonujących w systemach oświaty innych państw, a także organizacji dodatkowej nauki języka polskiego, dodatkowych zajęć wyrównawczych oraz nauki języka i kultury kraju pochodzenia (Dz.U. 2015, poz. 31).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach (Dz.U. 2017, poz. 1591 ze zm.).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej (Dz.U. 2024, poz. 996).

- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019, poz. 1450 ze zm.).
- Rubacha K., *Edukacja jako przedmiot pedagogiki i jej subdyscyplin*, [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 21–33.
- Stankiewicz K., Żurek A., *Edukacja dzieci uchodźczych w Polsce*, „Infos” 2022, nr 5, [https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/852AD90C298DF98DC125883F002C-D667/\\$file/Infos_297.pdf](https://orka.sejm.gov.pl/WydBAS.nsf/0/852AD90C298DF98DC125883F002C-D667/$file/Infos_297.pdf) [dostęp: 28.02.2025].
- Szkolny Kodeks Równego Traktowania*, Fundacja na rzecz Różnorodności Społecznej, https://frs.org.pl/wp-content/uploads/2021/06/KRT_Broszura_FRS-1.pdf [dostęp: 28.02.2025].
- Ustawa z dnia 6 stycznia 2005 r. o mniejszościach narodowych i etnicznych oraz o języku regionalnym (t.j. Dz.U. 2017, poz. 823).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2024, poz. 737).
- Welskop W., *Rola nauczyciela w edukacji międzykulturowej*, [w:] *Language and the Environment*, t. II, red. U. Michalik, M. Michalska-Suchanek, Gliwicka Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości, Gliwice 2013, s. 41–49.
- Wielokulturowość-międzykulturowość w edukacji akademickiej. Ku nowej jakości kształcenia*, red. A. Szerłag, Oficyna Wydawnicza Atut – Wrocławskie Wydawnictwo Oświatowe, Wrocław 2013.

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXV, NR SPECJALNY

Copyright© 2025 by the Author(s)

Opublikowano w wolnym dostępie (Open Access) na licencji CC BY-NC-ND 4.0

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2025-sp-002

Data wpłynięcia: 4.04.2025

Data akceptacji: 6.06.2025



PERSONALIZACJA PROCESU KSZTAŁCENIA STUDENTÓW PEDAGOGIKI JAKO WSPARCIE W PRZYGOTOWANIU DO ZAWODU NAUCZYCIELA PRZEDSZKOLA I EDUKACJI Wczesnoszkolnej

Agnieszka Misiuk

dr, Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Wydział Nauk Społecznych i Filologii

<https://orcid.org/0000-0002-3942-4631>

Streszczenie

Wykonywanie zawodu nauczyciela wiąże się z dużym ryzykiem wypalenia zawodowego. Jednym ze sposobów przeciwdziałania temu zjawisku jest takie przygotowanie do przyszłej pracy, które tworzy warunki do wzbogacenia wiedzy i rozwoju kompetencji stanowiących czynnik chroniący. W tekście opisano wyniki badań studentów pedagogiki na temat zajęć z personalizacji procesu kształcenia z elementami tutoringu. Przedstawione zostało porównanie danych z dwóch pomiarów, a także skategoryzowane za pomocą metody analizy treści wypowiedzi badanych na pytania otwarte. Uzyskane wyniki wskazują na pozytywny wpływ uczestniczenia w zajęciach na poziom wiedzy, umiejętności i wiary w swoje możliwości u badanych studentów, a także na duże zadowolenie z kontaktu z prowadzącymi zajęcia tutorami.

Słowa kluczowe: personalizacja procesu kształcenia, tutoring, zawód nauczyciela, wsparcie, wypalenie zawodowe

Personalisation of the learning process of pedagogy students as a support in the preparation for the teaching profession in early school education

Abstract

The teaching profession is associated with a high risk of professional burnout. One of the ways to counteract this phenomenon is to prepare for the profession in such a way that creates conditions for the enrichment of knowledge and development of competences that constitute a protective factor. The text describes the results of a study of pedagogy students on the topic of personalisation of the educational process with elements of tutoring. A comparison of data from two measurements is presented and also categorised by means of a content analysis method of the respondents' statements to the open questions. The obtained results indicate a positive impact of attending the classes on the level of knowledge, skills and confidence in their abilities in the surveyed students, as well as high satisfaction with the interaction with the tutors conducting the classes.

Key words: personalisation of the learning process, tutoring, teaching profession, support, professional burnout

Wprowadzenie

Studenci pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, przygotowując się do wykonywania zawodu nauczyciela, uczestniczą w licznych zajęciach teoretycznych i praktycznych, związanych m.in. z metodyką nauczania, rozwijających umiejętności komunikacyjne, a także realizują praktyki studenckie w placówkach wychowania przedszkolnego oraz szkołach. Działania te mają na celu stworzenie im jak najlepszych warunków umożliwiających pełnienie roli nauczyciela, bowiem profesja ta wiąże się z dużym ryzykiem doświadczenia wypalenia zawodowego¹. Definiowane jest ono jako zbiór symptomów występujących u osób wykonujących zawody, w których o poziomie ich realizacji, sukcesach i niepowodzeniach zawodowych decydują bliski i pełen zaangażowania kontakt interpersonalny oraz cechy osobowości². Są to więc najczęściej zawody intensywnie angażujące w kontakty z innymi ludźmi³. Doświadczenie stresu wynikającego m.in. z obciążeń problemami uczniów czy różnorodnych trudności związanych z kontaktami z rodzicami, a także sytuacja odroczonej gratyfikacji powodować mogą wyczerpanie emocjonalne, obronne

¹ Wśród zawodów obarczonych ryzykiem wypalenia zawodowego Helena Sęk wymienia zawód nauczyciela jako pierwszy pośród takich profesji jak: lekarz, pielęgniarka, terapeuta i pracownik socjalny. *Eadem, Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*, [w:] *Wypalenie zawodowe: przyczyny i zapobieganie*, red. eadem, tłum. J. Radzicki, M. Żywicki, wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 83–112.

² *Ibidem*, s. 84.

³ P. Stawiarska, *Wypalenie zawodowe w perspektywie wyzwań współczesnego świata*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016, s. 59.

dystansowanie się zawodowe, obniżenie zaangażowania oraz satysfakcji zawodowej⁴. Te zaś zwiększają ryzyko wypalenia zawodowego. Czynnikiem chroniącymi, które je obniżają, są wysokie poczucie kompetencji umożliwiające ocenę stresorów w kategoriach wyzwania oraz przekonanie o własnej skuteczności zaradczej⁵. Istotne jest więc tworzenie studentom pedagogiki warunków do rozwoju tych kompetencji. Jedną z dróg realizacji tego celu było wprowadzenie w czasie studiów zajęć z personalizacji procesu kształcenia z elementami tutoringu⁶, które przez dostosowanie do indywidualnych potrzeb i możliwości studentów pozwolić miały na pogłębienie wiedzy i rozwój konkretnych, ważnych z punktu widzenia danej osoby, umiejętności.

Celem artykułu jest przedstawienie wyników badań opinii studentów na temat efektów płynących z uczestniczenia przez nich w zajęciach z personalizacji procesu kształcenia⁷. Założono, że udział w zajęciach pozwoli badanym osobom na lepsze przygotowanie się do wykonywania zawodu nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej oraz przyczyni się do wzrostu poczucia kompetencji w tym obszarze.

Charakterystyka programu personalizacji procesu kształcenia z elementami tutoringu

Program personalizacji procesu kształcenia wprowadzony został jako przykład działań innowacyjnych w jednej z uczelni wyższych na wydziale kształcącym studentów pedagogiki. Celem zajęć było wzmocnienie poczucia własnej wartości wśród studentów, ich samodzielności, zainspirowanie do poszukiwania wiedzy i rozwoju zainteresowań, ułatwienie nawiązywania relacji, a także rozwijanie umiejętności organizacji własnej pracy⁸. Zgodnie z założeniami tutoringu praca z każdym ze studentów skupiać się miała na tych obszarach, w których ma on największy potencjał i w swoim działaniu może dążyć do perfekcji⁹.

⁴ H. Sęk, *op. cit.*, s. 84.

⁵ *Ibidem*, s. 84.

⁶ W dalszej części tekstu stosowana będzie skrócona nazwa przedmiotu, tj. personalizacja procesu kształcenia.

⁷ Zajęcia były realizowane w ramach projektu „Nauczyciel 5.0 nowoczesny program kształcenia nauczycieli na jednolitych studiach magisterskich w dziedzinie pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej”, realizowanego w ramach Programu Operacyjnego Wiedza Edukacja Rozwój 2014–2020 współfinansowanego ze środków Europejskiego Funduszu Społecznego.

⁸ A. Kożuh, I. Szyniec, *Teoretyczne i praktyczne założenia programu tutoringu „Tutoring szansą spersonalizowanego rozwoju studenta”*, Kraków 2019 (materiały niepublikowane). Dokument został stworzony w związku z realizacją zadań w projekcie: „Nauczyciel 5.0...”.

⁹ B. Fingas, *Fundamenty i źródła tutoringu*, [w:] *Tutoring. Teoria. Praktyka. Studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza Wolters Kluwer, Warszawa 2018, s. 59.

Celem personalizacji edukacji jest tworzenie warunków do odkrywania mocnych stron i zasobów jednostki oraz wzmocnienie motywacji i poczucia sprawczości¹⁰. Przyjęto, że adekwatnie do potrzeb studentów realizowany będzie zarówno tutoring naukowy, jak i tutoring rozwojowy. Tutoring naukowy, jak pisze Piotr Czekerda, stosowany jest głównie wtedy, gdy uczestnik zajęć wie, jakie są jego zainteresowania oraz jakie dziedziny rozwoju naukowego chciałby pogłębiać. Tutoring rozwojowy realizowany jest najczęściej w dwóch przypadkach: gdy podopieczny czuje potrzebę rozwoju, ale nie ma sprecyzowanego obszaru zainteresowań oraz gdy zajmujemy się bezpośrednio jego rozwojem osobistym. Wskazane dwa rodzaje tutoringu mogą się przenikać, co często ma miejsce podczas realizacji tychże zajęć¹¹.

Prowadzenie zajęć z personalizacji procesu kształcenia poprzedzone zostało cyklem szkoleń przygotowujących wybranych nauczycieli akademickich do pełnienia roli tutora. Były one prowadzone przez autorki tego programu. Oprócz treści teoretycznych tutorzy zostali zapoznani z przygotowanymi kartami pracy, które mogły być używane jako narzędzia do lepszego poznania się i zaplanowania ze studentami planu dalszej, wspólnej pracy.

Zajęcia dla studentów w ramach personalizacji procesu kształcenia odbywały się cztery razy w semestrze, w ok. miesięcznych odstępach i trwały jedną jednostkę lekcyjną. Rozpoczęły się od drugiego roku jednolitych studiów magisterskich, a zakończyły na roku piątym. Każdy student realizował w trakcie roku akademickiego osiem spotkań z tutorem, zaś cały proces personalizacji obejmował trzydzieści dwie godziny. Zajęcia były prowadzone w kontakcie indywidualnym. Tutor miał pod swoją opieką od czterech do sześciu studentów. Podsumowaniem czteroletniego cyklu było wspólne spotkanie tutora i studentów, podczas którego każdy z nich przedstawiał wybrane efekty swojej pracy, m.in.: wykonane samodzielnie pomoce dydaktyczne, opracowane bajki, programy autorskie, eseje, referaty i nowatorskie scenariusze zajęć.

W celu sprawdzenia opinii studentów na temat zajęć z personalizacji procesu kształcenia przeprowadzono badania. Procedura badawcza oraz wyniki zostaną przedstawione poniżej.

Część metodologiczna

Teoretycznym celem opisywanych badań było poznanie opinii studentów na temat zajęć z personalizacji procesu kształcenia, a celem praktycznym wykorzystanie

¹⁰ Por. N. Bojarska, K. Kichler, *Personalizacja edukacji jako innowacja w procesie kształcenia*, [w:] *Lifelong Learning*, red. V. Tanaś, W. Welskop, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź, 2015, s. 19; L. Tetzlaff, F. Schmiedek, G. Brod, *Developing Personalized Education: A Dynamic Framework*, „Educational Psychology Review” 2021, vol. 33, s. 865.

¹¹ P. Czekerda, *Czym jest tutoring?*, [w:] *Tutoring...*, op. cit., s. 31–32.

uzyskanych wyników do poprawy jakości tychże zajęć. Postawiono następujące problemy badawcze:

- Czy w opinii badanych studentów zajęcia z personalizacji procesu kształcenia pozwoliły im na wzbogacenie wiedzy z wybranego obszaru, który był poruszany podczas zajęć?
- Czy w opinii badanych studentów zajęcia z personalizacji procesu kształcenia pozwoliły im na rozwinięcie wybranych umiejętności?
- Czy w opinii badanych studentów zajęcia z personalizacji procesu kształcenia pozwoliły im na głębsze poznanie siebie, swoich celów, mocnych stron, obszarów zainteresowań?
- Czy badani studenci są zadowoleni z kontaktu z tutorem?
- Jakie korzyści w opinii badanych studentów płynęły dla nich z uczestniczenia w zajęciach z personalizacji procesu kształcenia?

W związku z tym, że badania składały się z dwóch pomiarów, możliwe było porównanie odpowiedzi na wskazane pytania badawcze zarówno z pretestu, jak i posttestu.

Badania zostały przeprowadzone wśród studentów pedagogiki na jednej z uczelni wyższych¹². Ze względu na cel badań zastosowano metodę celowego doboru osób badanych. Pierwszy pomiar wykonano po pierwszym roku realizacji zajęć, tj. w czerwcu 2020 r. Badaniem kwestionariuszowym objęto 45 osób, tj. 72,6% studentów, którzy ukończyli cykl zajęć tutoringowych¹³. Po przeanalizowaniu wyników opracowano propozycje działań, które miały odpowiedzieć na potrzeby badanych oraz wpłynąć korzystnie na jakość prowadzonych zajęć. Drugi pomiar zrealizowano po zakończeniu czteroletniego cyklu zajęć, a więc w czerwcu 2023 r. Zbadano 52 osoby, tj. niemal 84% studentów. Zdecydowaną większość badanych stanowiły kobiety, co jest cechą charakterystyczną dla tego kierunku studiów. Zarówno w pierwszym, jak i w drugim pomiarze kwestionariusz wypełniło trzech mężczyzn. Badani to w większości osoby młode, prawie 75% z nich mieściła się w przedziale wiekowym pomiędzy 20 a 30 r.ż.; reszta uczestników miała powyżej 30 lat.

Uzyskane wyniki przedstawione zostaną zgodnie z chronologią badań.

Metody gromadzenia danych

Do badań wykorzystano samodzielnie skonstruowany kwestionariusz. Składał się on z dwóch części. Pierwsza pozwalała poznać opinie studentów na temat ewentualnych zmian, które dostrzegają w swoim poziomie wiedzy, rozwoju wybranych umiejętności oraz poznaniu siebie i swoich mocnych stron będących następstwem uczestniczenia w zajęciach z personalizacji procesu kształcenia.

¹² Badania były współfinansowane z uczelnianych środków na badania statutowe.

¹³ Ponieważ udział w obu badaniach był dobrowolny, liczba uczestników nie wynosi 100%.

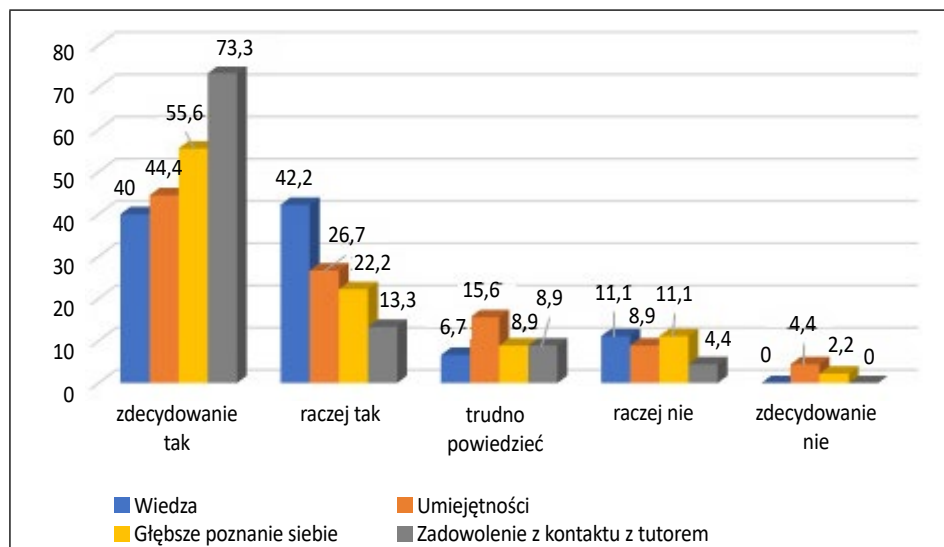
W drugiej części kwestionariusza studenci określali swój poziom zadowolenia z kontaktu z tutorem, a także wskazywali, jakie metody i formy pracy stosowane w czasie zajęć oraz zachowania i postawy tutora są dla nich wspierające. Zostali również poproszeni o wymienienie ewentualnych uwag, sugestii oraz działań, które mogłyby wpłynąć korzystnie na efektywność planowanych na kolejne lata zajęć.

Analiza badań

Wyniki pierwszego pomiaru

Opinie studentów dotyczące zmian w ich poziomie wiedzy, rozwoju wybranych umiejętności i poznania siebie, które zaszły dzięki uczestniczeniu w zajęciach z personalizacji procesu kształcenia oraz poziomu zadowolenia z relacji z tutorem przedstawiono na wykresie 1¹⁴. Osoby badane zaznaczały swoje odpowiedzi, mając do wyboru pięć kategorii od „zdecydowanie tak” do „zdecydowanie nie”.

Wykres 1. Wyniki pierwszego pomiaru: zmiany w obszarze wiedzy, umiejętności, poznania siebie oraz poziomu zadowolenia z kontaktem z tutorem



Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Studenci uznali, że udział w zajęciach miał korzystny wpływ na wzbogacenie poziomu ich wiedzy z wybranych obszarów. Ponad 42% wskazało odpowiedź

¹⁴ Mimo małej liczebności grupy zdecydowano, by uzyskane wyniki przedstawić w formie procentowej na wykresach, dzięki czemu stały się one bardziej czytelne w odbiorze.

„raczej tak”, zaś 40% „zdecydowanie tak”. Odpowiedź „raczej nie” zaznaczyło 11,1% badanych; nikt nie wypowiedział się zdecydowanie przecząco.

Na pytanie, czy opisywane zajęcia pozwoliły badanym na rozwinięcie wybranych umiejętności, ponad 44% odpowiedziało „zdecydowanie tak”, a 26,7% „raczej tak”. Odpowiedź przeczącą („raczej nie” i „zdecydowanie nie”) zaznaczyło łącznie 13,3% osób.

Celem trzeciego pytania było dowiedzenie się, czy w opinii studentów udział w zajęciach pozwolił im na głębsze poznanie siebie, swoich celów, mocnych stron i obszarów zainteresowań. Ponad połowa badanych (55,6%) zdecydowanie to potwierdziła. Kolejne 22,2% osób odpowiedziało „raczej tak”. Brak korzystnego wpływu wynikającego z udziału w zajęciach na samopoznanie wskazało 13,3% osób.

Kolejne pytanie dotyczyło zadowolenia studentów z kontaktu z tutorem. Zdecydowana większość osób (ponad 73%) wybrała odpowiedź „zdecydowanie tak”, zaś 13,3% „raczej tak”. Tylko dwie osoby (4,4%) były raczej niezadowolone.

Uzyskane wyniki wskazują, że w pierwszym roku zajęć realizowano zarówno tutoring naukowy, jak i rozwojowy, a zdecydowana większość uczestników zauważyła korzystny wpływ na wzrost poziomu wiedzy oraz rozwoju umiejętności i samopoznania. Zauważyć można także zadowolenie z kontaktu z tutorem, co mogło mieć znaczenie dla poziomu zaangażowania podczas realizowanych zajęć.

Kwestionariusz ankiety, oprócz wymienionych pytań zamkniętych, zawierał trzy pytania otwarte oraz miejsce na wpisanie ewentualnych uwag i treści, których nie poruszono, a które są istotne dla badanej osoby. Uzyskane tą drogą odpowiedzi zostały przeanalizowane i na ich podstawie ustalono, jakie działania, postawy i formy pracy są dla studentów wspierające, by móc je dalej rozwijać, a jakie wymagają zmiany, czy też udoskonalenia.

Korzyści wynikające z udziału w zajęciach wymieniane przez osoby badane ogniskowały się wokół takich obszarów jak: poznanie siebie i swoich mocnych stron, wzrost wiary w siebie i w swoje umiejętności, nabycie większej odwagi w mówieniu o sobie, zwiększenie otwartości, motywacji do działania, a także poznanie nowych metod pracy z dziećmi.

Postawy tutora, które wskazano jako korzystne i wspierające, to przede wszystkim: wyrozumiałość, otwartość, poczucie, że można na niego liczyć w trudnych sytuacjach, możliwość kontaktowania się z tutorem pomiędzy zaplanowanymi spotkaniami oraz swoboda w wyborze zagadnień do dalszej pracy. Odpowiedzi te licznie się powtarzały, co świadczyć może o poczuciu bezpieczeństwa i klimacie zaufania panującym w czasie zajęć.

Wskazane przez studentów obszary, w których oczekiwali zmiany, dotyczyły takich zagadnień jak: większe uwzględnianie ich zainteresowań podczas zajęć, częstszy kontakt pomiędzy spotkaniami, a także wpisanie personalizacji procesu kształcenia do stałego harmonogramu zajęć.

Po podsumowaniu i omówieniu podczas zebrania tutorów z koordynator tutoringów wyników z pierwszego pomiaru podjęto decyzję, by w trakcie kolejnych spotkań ze studentami uwzględnić wskazane przez nich kierunki działań oraz kontynuować te, które zostały ocenione pozytywnie. W tym celu zaplanowano stosowanie dodatkowych pomocy dydaktycznych, które miały pomóc studentom w lepszym poznaniu siebie, swoich mocnych stron oraz obszarów, które chcieliby doskonalić. Tutorzy opracowali nowe karty pracy i materiały dostosowane do potrzeb i oczekiwań poszczególnych członków swojej grupy. Szczególną uwagę zwrócono na to, by wspólnie ustalane tematy do dalszej eksploracji były zgodne z zainteresowaniami studentów i jednocześnie odpowiadały zainteresowaniom naukowo-dydaktycznym tutora.

Zadaniem, którego nie udało się w pełni zrealizować, było wpisanie zajęć do stałego harmonogramu. Ze względu na obciążenia dydaktyczne wykładowców i studentów oraz fakt, że do grup tutoringowych należały osoby z różnych grup ćwiczeniowych, nie było możliwe ustalenie całości spotkań w weekendowym planie zajęć. Dodatkowo, w związku z różną sytuacją zawodową i osobistą, studenci mieli odmienne potrzeby i oczekiwania dotyczące dni i godzin spotkań. Ostatecznie podjęto decyzję, by każdy termin ustalany był indywidualnie przez tutora i studenta z uwzględnieniem możliwości i preferencji obydwu stron.

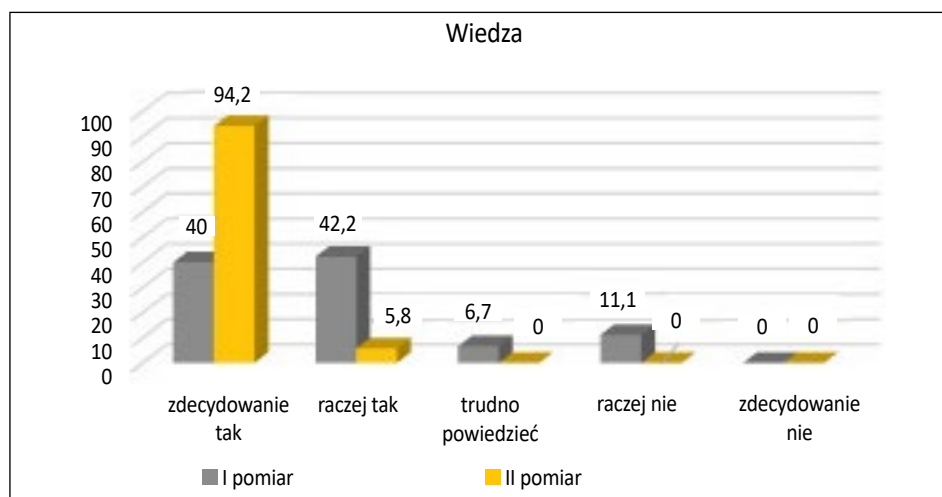
Porównanie zmian zachodzących pomiędzy pomiarami

W dalszej części tekstu przedstawione zostaną wyniki pytań zamkniętych z drugiego pomiaru, które zostaną porównane z wynikami pomiaru pierwszego. Opisany zostanie także rezultat kategoryzacji uzyskanych w postępie wypowiedzi studentów na pytania otwarte.

Pierwsze pytanie, którego wynik porównywano, dotyczyło opinii studentów na temat zmian w poziomie wiedzy. W drugim pomiarze 100% badanych wskazało, że udział w zajęciach z personalizacji procesu kształcenia miał korzystny wpływ na wzbogacenie ich wiedzy. Świadczy to, że podczas zajęć tworzone były warunki do zdobywania informacji, rozbudzano ciekawość poznawczą oraz motywację do zgłębiania nowych obszarów wiedzy. Porównując wyniki uzyskane w pierwszym i drugim pomiarze, widać w tej kategorii wzrost o prawie 18%. Szczegółowy rozkład odpowiedzi przedstawiono na wykresie 2.

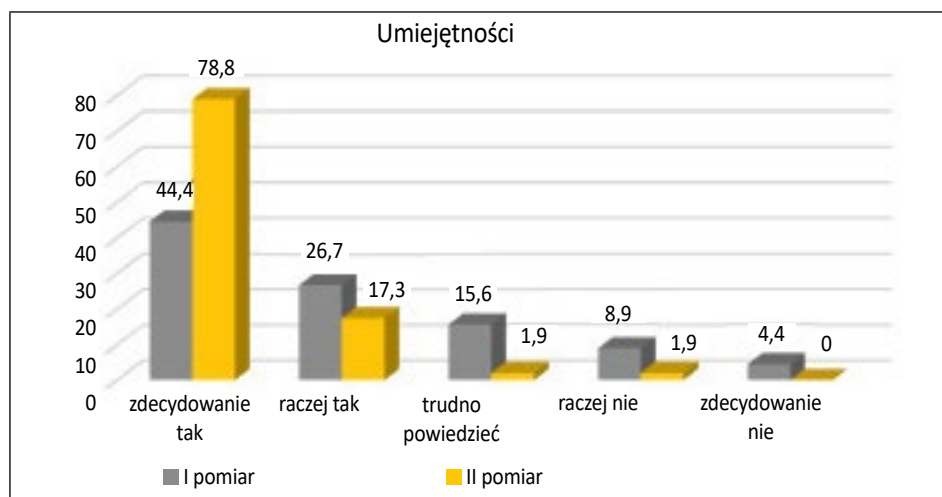
Drugie pytanie dotyczyło zmian w poziomie umiejętności. Porównanie wyników przedstawionych na wykresie 3 wskazuje na wzrost liczby osób, które deklarowały rozwój swoich umiejętności. Ponad 96% uczestników tego programu wypowiedziało się twierdząco. Wynik ten wskazuje, że każdy z tutorów tworzył studentom warunki do rozwoju umiejętności przydatnych w zawodzie nauczyciela. Porównując wyniki z dwóch pomiarów, zauważyć można korzystną różnicę plasującą się na poziomie 25%.

Wykres 2. Wyniki drugiego pomiaru. Odpowiedzi na pytanie: „Czy zajęcia z personalizacji procesu kształcenia z elementami tutoringu pozwoliły Pani/Panu na wzbogacenie wiedzy z wybranego obszaru, który był poruszany podczas zajęć?”



Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Wykres 3. Wyniki drugiego pomiaru. Odpowiedzi na pytanie: „Czy zajęcia z personalizacji procesu kształcenia z elementami tutoringu pozwoliły Pani/Panu na rozwinięcie wybranych umiejętności?”

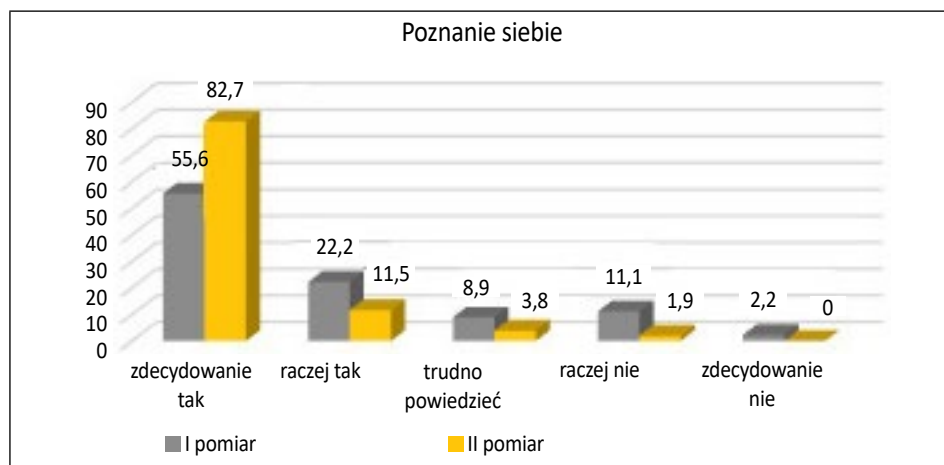


Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Kolejne pytanie związane było z głębszym poznaniem siebie, swoich celów, mocnych stron oraz obszarów zainteresowań. Uzyskane wyniki, zaprezentowane na wykresie 4, wskazują na duży wzrost liczby osób, które widzą korzystny związek pomiędzy uczestniczeniem w zajęciach a lepszym poznaniem siebie i swoich

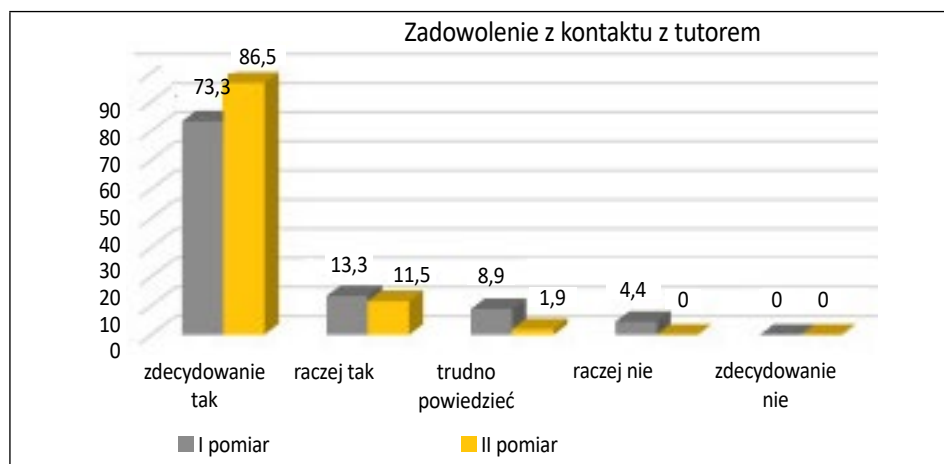
mocnych stron. W drugim pomiarze ponad 94% badanych wypowiedziało się twierdząco, co wskazuje na wzrost o 16,5%. Zauważyć można także zmniejszenie odsetka osób, które nie widziały tego związku (różnica 11,4%). W postteście tylko jedna osoba wskazała, że raczej nie miała stworzonych warunków do poznania i rozwijania swoich celów i mocnych stron.

Wykres 4. Wyniki drugiego pomiaru. Odpowiedzi na pytanie: „Czy zajęcia z personalizacji procesu kształcenia z elementami tutoringu pozwoliły Pani/Panu na głębsze poznanie siebie, swoich celów, mocnych stron, obszarów zainteresowań?”



Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Wykres 5. Wyniki drugiego pomiaru. Odpowiedzi na pytanie: „Czy jest Pani/Pan zadowolona/y z kontaktu z tutorem?”



Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Ostatnie pytanie zamknięte dotyczyło zadowolenia z relacji z tutorem. Jak widać na wykresie 5, w drugim pomiarze aż 98% badanych wypowiedziało się korzystnie na temat swojej relacji z tutorem prowadzącym zajęcia z personalizacji procesu kształcenia. Porównanie wyników z pierwszego i drugiego pomiaru wskazuje na wzrost o 11,4%. Co ważne, w drugim pomiarze ani jedna osoba nie odpowiedziała na to pytanie przecząco.

Podsumowując, za satysfakcjonujący należy uznać bardzo duży procentowy wzrost wyników przedstawiających pozytywne odpowiedzi w każdym z badanych obszarów. Studenci uznali, że prowadzone dla nich zajęcia miały korzystny wpływ na ich rozwój poznawczy, poziom umiejętności i samopoznania. Byli także bardzo zadowoleni z kontaktu z tutorami. Uzyskane wyniki świadczą także o tym, że tutorzy prowadzili zarówno tutoring naukowy, jak i rozwojowy, tworząc warunki nie tylko do wzbogacenia wiedzy studentów, ale także troszcząc się o doskonalenie ich umiejętności.

Analiza wypowiedzi studentów na pytania otwarte uzyskane w drugim pomiarze

Do analizy wypowiedzi badanych opisujących ich opinie dotyczące zajęć z personalizacji procesu kształcenia po zakończeniu czteroletniego cyklu spotkań zastosowano metodę kategoryzowania eksploracyjnego¹⁵. Jej wynikiem jest pogrupowanie odpowiedzi w podobnych znaczeniowo kategoriach. Wyróżniono trzy podstawowe obszary, takie jak:

- korzyści wynikające z uczestniczenia w zajęciach,
- metody i formy pracy, których stosowanie miało wpływ na postrzeganie zajęć oraz
- postawa tutora.

Każda z kategorii zawiera podkategorie. Ich nazwy, przykładowe wypowiedzi studentów oraz wskazanie liczby osób, które udzieliły takich odpowiedzi, przedstawiono w tabelach zamieszczonych w dalszej części tekstu.

Pierwsza kategoria zawiera przykłady odpowiedzi studentów na temat korzyści płynących z uczestniczenia w zajęciach. Zostały one pogrupowane na te, które są związane ze zdobyciem nowej wiedzy, rozwinięciem umiejętności, poszerzeniem zainteresowań, poznaniem swoich mocnych stron oraz rozwojem osobistym i samoświadomością (tabela 1).

¹⁵ K. Krejtz, I. Krejtz, *Metoda analizy treści – teoria i praktyka badawcza*, [w:] *Wywiad psychologiczny*, t. 1: *Wywiad jako postępowanie badawcze*, red. K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz, wyd. 2, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005, s. 129–148.

Tabela 1. Skategoryzowane przykłady odpowiedzi na pytanie: „Jakie widzi Pani/Pan korzyści płynące z uczestniczenia w zajęciach z personalizacji procesu kształcenia z elementami tutoringu?”

Zdobycie nowej wiedzy (29 wpisów)
– zdobyłam obszerną wiedzę na tematy, które mnie zainteresowały; – pogłębienie wiedzy na temat interesujących mnie zagadnień; – zapoznanie się z nowymi koncepcjami w wychowaniu dzieci; – poznanie metod porozumiewania się z dzieckiem;
Rozwinięcie umiejętności (34 wpisy)
– mogłam nabyć umiejętności, które w przyszłości można wykorzystać w pracy w zawodzie nauczyciela; – nauczyłam się określać swoje cele i dążyć do ich realizacji; – umiejętność planowania własnego rozwoju; – spokojnie podchodzę do sytuacji stresowych; – rozwój asertywności; – rozwinęłam swoje umiejętności komunikacyjne; – bardzo rozwinięte zostały umiejętności dydaktyczno-metodyczne; – rozwinięcie kompetencji interpersonalnych;
Poszerzenie zainteresowań (15 wpisów)
– rozwijanie swoich zainteresowań; – nowe zainteresowania związane z pracą z dziećmi; – zajęcia z personalizacji sprawiły, że mogłam wykorzystać swoje zainteresowania i umiejętności i tym samym pokazać innym osobom jakąś część siebie;
Poznanie swoich mocnych stron (28 wpisów)
– głębsze poznanie swoich mocnych stron; – głębsze poznanie swoich mocnych stron oraz obszarów wymagających wzmocnienia;
Wzrost poczucia własnej wartości (16 wpisów)
– ukazanie, że jestem warta więcej, niż myślałam, – wzrost samoakceptacji; – zajęcia z panią tutor często podbudowywały mnie; – zwiększenie doceniania własnej pracy; – teraz bardziej wierzę w siebie i wiem, że zawsze dam radę;
Rozwój osobisty i wzrost samopoznania (26 wpisów)
– poznanie samej siebie, tego, co dla mnie ważne; – głębsze poznanie siebie; – odnalezienie własnej, indywidualnej i innowacyjnej ścieżki; – wnikliwe poznanie siebie; – sprecyzowanie swoich celów; – zrozumienie siebie; – poznanie nowych perspektyw i sposobów na doskonalenie siebie w przyszłości.

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Udzielone odpowiedzi wskazują na liczne korzyści, które studenci dostrzegają w uczestniczeniu w zajęciach z przedmiotu personalizacja procesu kształcenia. Co ważne, dotyczą one nie tylko wiedzy, ale także umiejętności interpersonalnych¹⁶, postrzegania siebie i budowania bardziej korzystnego obrazu własnej osoby. Wysokie poczucie kompetencji, na które wpływ ma sposób postrzegania siebie, stanowi jeden z istotnych czynników chroniących przed mechanizmem wypalenia zawodowego. Wskazania studentów są spójne, co świadczyć może o tym, że warunki tworzone przez jedenastu tutorów były podobne.

Druga kategoria zawierała odpowiedzi studentów dotyczące metod i form pracy, które były stosowane podczas zajęć. Wyróżnione kategorie opisane zostały w tabeli 2.

Tabela 2. Skategoryzowane wskazania studentów dotyczące metod i form pracy, które w ich opinii miały korzystny wpływ na sposób postrzegania zajęć

Rozmowa jako forma prowadzenia zajęć (16 wpisów)
– możliwość dyskusji i wymiany doświadczeń; – szczerze rozmowy; – możliwość rozmowy o moich obawach; – wyrażenie własnego zdania, opinii na wybrany temat bez żadnego nacisku i oceniania;
Indywidualizacja procesu personalizacji (33 wpisy)
– tutor był zawsze otwarty na moje cele; – akceptowanie zainteresowań; – możliwość wybrania własnej drogi rozwoju; – indywidualne podejście do studenta; – dostosowywanie terminu zajęć pod moje możliwości;
Interesująca forma zajęć i metody pracy (15 wpisów)
– stosowane były ciekawe, innowacyjne metody; – poznałam nowe metody pracy (Walta Disneya, rybi szkielet, mapa pojęciowa) – zajęcia były prowadzone w bardzo ciekawy sposób; – cenne wskazówki, aktywizacja, możliwość refleksji; – poznanie spojrzenia innych osób na wybrane tematy; – formy zajęć były praktyczne;
Stosowanie zróżnicowanych materiałów i pomocy dydaktycznych (9 wpisów)
– ogromna ilość materiałów i pomocy; – karty pracy przygotowane przez tutora; – prezentacje podsumowujące zdobytą wiedzę; – różnorodne treści i materiały dydaktyczne;

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

¹⁶ Według Janusza Dworaka i Henryka A. Kretka tworzenie warunków do rozwijania umiejętności interpersonalnych oraz poczucia sprawczości powinno być jednym z głównych celów współczesnej szkoły wyższej. Por. *eidem*, *Personalizacja i kastomizacja nowymi formami kształcenia studentów na kierunkach zarządzania*, „Management and Quality – Zarządzanie i Jakość” 2023, vol. 5, no. 3, s. 51.

Trzecia kategoria zawierała wskazania studentów dotyczące tych postaw tutora, które były dla nich ważne i miały korzystny wpływ na sposób postrzegania zajęć. Wymienione zostały m.in. takie zachowania jak: wsparcie, pomoc, empatia i zrozumienie, które świadczą o kompetencjach relacyjnych¹⁷, tak istotnych w edukacji. Szczegółowo zostały one przedstawione w tabeli 3.

Tabela 3. Skategoryzowane wskazania studentów
dotyczące postaw tutora, które w ich opinii miały korzystny wpływ
na sposób postrzegania zajęć

Doświadczanie wsparcia ze strony tutora (30 wpisów)
– tutor zawsze okazywał wsparcie i dodawał motywacji do dalszego działania; – poczucie obecności tutora, z którym można poruszyć kwestie edukacji, problemów oraz uzyskanie dobrej rady; – wsparcie przez tutora;
Doświadczanie pomocy (12 wpisów)
– pomoc w trudnych sytuacjach; – zawsze mogłam liczyć na pomoc ze strony prowadzącego; – pomoc ze strony tutora przez rozmowę, doradztwo w różnych losowych sytuacjach; – możliwość zwrócenia się do pani tutor z każdym problemem;
Empatia i zrozumienie (22 wpisy)
– empatia; – zrozumienie moich potrzeb; – zrozumienie dotyczące osobistej sytuacji życiowej; – wyrozumiałość względem studenta;
Motywowanie (14 wpisów)
– mobilizowanie do działania; – pani tutor była motywatorem do działań na każdym etapie studiów; – duża motywacja do dalszego działania; – zwiększenie chęci do działania; – wsparcie motywacji;
Atmosfera zajęć (20 wpisów)
– zajęcia odbywały się w miłej atmosferze, czułam się zaopiekowana; – przemiła atmosfera i poczucie zrozumienia ze strony tutora; – wiedziałam, że trudne tematy, które poruszaliśmy na tutoring, zostały między nami; – przyjazne podjęcie, życzliwość; – sympatia ze strony tutora; – wykazanie się ogromną wrażliwością; – ciepłe, przyjacielskie podejście; – bliskie relacje z tutorem, który ma czas, rozumie;

¹⁷ Kompetencje relacyjne zawierają w sobie umiejętność autentycznego pozostawania w kontakcie, zdolność i chęć przyjęcia na siebie odpowiedzialności za jakość interakcji oraz umiejętność dostosowywania sposobu pracy do indywidualnych potrzeb każdego ucznia. Por. J. Juul, H. Jensen, *Kompetencje relacyjne w edukacji. Od posłuszeństwa do odpowiedzialności*, tłum. A. Boniszewska, Wydawnictwo MIND, Podkowa Leśna 2023, s. 182.

Kontakt z tutorem (10 wpisów)
– możliwość stałego kontaktu; – możliwość kontaktu praktycznie bez przerwy; – szybkie odpisywanie na e-mail; – współpraca i dobry kontakt z tutorem; – ciągły kontakt, nawet w czasie wolnym;
Wiedza, doświadczenie i zaangażowanie tutora (10 wpisów)
– duża wiedza i doświadczenie tutora; – dzielenie się wiedzą i doświadczeniem; – duże zaangażowanie opiekuna, – zawsze zajęcia były rzetelne;
Kompetencje tutora (10 wpisów)
– profesjonalna postawa tutora; – bezpośredniość w kontaktach; – umiejętność słuchania; – ogrom cierpliwości względem mojej osoby i mojej pracy.

Źródło: opracowanie na podstawie badań własnych.

Uzyskane odpowiedzi wskazują na duże zadowolenie studentów z uczestnictwa w zajęciach z personalizacji procesu kształcenia. Mogli oni realizować tematy zgodne z zainteresowaniami, pogłębiając swoją wiedzę w wielu obszarach, rozwijać umiejętności oraz kształtować bardziej pozytywny obraz siebie i swoich kompetencji. Doświadczali ze strony tutora wspierającej obecności, która niejednokrotnie była źródłem siły i motywacji.

Ze względu na małą liczebność grupy badawczej uzyskane wyniki uznać należy jako głos w dyskusji dotyczący znaczenia spersonalizowanego kształcenia studentów pedagogiki w kontekście rozwoju kompetencji chroniących przed wypaleniem zawodowym. Kontynuacja badań i pogłębienie analiz mogłoby stanowić źródło istotnych dla edukacji wniosków.

Wnioski

Podczas organizacji zajęć z personalizacji procesu kształcenia z elementami tutoringów istotne było stworzenie warunków do rozwoju kompetencji ważnych w zawodzie nauczyciela, które będą chroniły przed wypaleniem zawodowym. Uzyskane wyniki zdają się potwierdzać realizację powziętego celu. Relacja, która zawiązała się pomiędzy tutorami i studentami oraz indywidualne zajęcia dostosowane do potrzeb, możliwości i oczekiwań studentów, miały wpływ na rozwój w wielu obszarach. Zdecydowana większość badanych osób wskazała, że udział w zajęciach pozwolił im na wzbogacenie wiedzy z obszarów, które były podczas nich poruszane, na rozwinięcie wybranych umiejętności, a także głębsze poznanie siebie, swoich celów, mocnych stron i obszarów zainteresowań. Wzmocnienie poczucia własnej wartości, świadomość swoich mocnych stron,

lepszą organizacją własnej pracy, umiejętności komunikacyjne, zaradcze i metodyczne wydają się mieć bardzo duże znaczenie podczas wykonywania zawodu nauczyciela. Jednocześnie stanowić mogą czynnik chroniący przed ryzykiem wypalenia zawodowego.

Bardzo podobne wyniki ewaluacji zajęć tutoringowych uzyskały Ewa Szymczak i Mirosława Malinowska¹⁸. Do najczęściej wymienianych korzyści wynikających z udziału w tutorialach badani przez nie studenci zaliczyli: rozwój zainteresowań, pogłębienie wiedzy, pewność siebie, poszerzenie warsztatu zawodowego, poznanie siebie, swoich mocnych i słabych stron, samorozwój oraz systematyczność. Uznać więc można, że taka forma zajęć może tworzyć korzystne warunki zarówno do rozwoju w obszarze wiedzy, jak i umiejętności i samoświadomości. Anita Filipczak-Białkowska wskazuje, że personalizacja w edukacji polegać powinna na rozpoznaniu i wykorzystaniu potencjału osób uczących się przez dostosowanie elementów kształcenia do ich potrzeb i predyspozycji¹⁹. Opisane w niniejszym tekście wyniki badań własnych zdają się wskazywać, że warunek ten został spełniony.

Informacje, które uzyskano w opisywanych badaniach można wykorzystać także podczas prowadzenia innych zajęć, nie tylko tych z personalizacji procesu kształcenia. Uwzględnianie doświadczeń studentów, stosowanie zróżnicowanych metod pracy, angażowanie i aktywizowanie uczestników zajęć, a także, przede wszystkim, tworzenie atmosfery szacunku i bezpieczeństwa, wydają się możliwe w akademickiej codzienności.

Podsumowanie

Tworzenie warunków do nabycia i rozwoju kompetencji istotnych z punktu widzenia profilaktyki wypalenia zawodowego było jednym z celów zajęć z personalizacji procesu kształcenia z elementami tutoring. Studenci, którzy ukończyli cykl spotkań, wskazali na wzrost wiary w siebie i swoich możliwości oraz rozwój takich umiejętności jak m.in. radzenie sobie w sytuacjach stresowych, asertywność i komunikacja. Bez wątpienia uznać je można za czynniki chroniące, które są ważne w pracy współczesnego nauczyciela. Można więc przyjąć, że kontynuacja tej formy zajęć znajduje swoje uzasadnienie.

¹⁸ E. Szymczak, M. Malinowska, *Tutoring na Wydziale Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego*, [w:] *Tutoring...*, op. cit., s. 256.

¹⁹ A. Filipczak-Białkowska, *Personalizacja zadania jako aktywator zaangażowania*, [w:] *Twórczość, pasja, Uniwersytet: kategoria zaangażowania w dydaktyce akademickiej*, red. J. Pluciennik, K. Klimczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 45.

Bibliografia

- Bojarska N., Kichler K., *Personalizacja edukacji jako innowacja w procesie kształcenia*, [w:] *Lifelong Learning*, red. V. Tanaś, W. Welskop, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu, Łódź 2015, s. 19–25.
- Czekierda P., *Czym jest tutoring?*, [w:] *Tutoring. Teoria. Praktyka. Studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, wyd. 2, Wolters Kluwer, Warszawa 2018, s. 21–42.
- Dworak J., Kretek H.A., *Personalizacja i kastomizacja nowymi formami kształcenia studentów na kierunkach zarządzania*, „Management and Quality – Zarządzanie i Jakość” 2023, vol. 5, no. 3, s. 39–60.
- Filipczak-Białkowska A., *Personalizacja zadania jako aktywator zaangażowania*, [w:] *Twórczość, pasja, Uniwersytet: kategoria zaangażowania w dydaktyce akademickiej*, red. J. Płuciennik, K. Klimczak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2015, s. 37–47.
- Fingas B., *Fundamenty i źródła tutoringu*, [w:] *Tutoring. Teoria. Praktyka. Studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza Wolters Kluwer, Warszawa, 2018, s. 43–67.
- Juul J., Jensen H., *Kompetencje relacyjne w edukacji. Od posłuszeństwa do odpowiedzialności*, tłum. A. Boniszewska, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2023.
- Kożuh A., Szyniec I., *Teoretyczne i praktyczne założenia programu tutoringu „Tutoring szansą spersonalizowanego rozwoju studenta”*, Kraków 2019 (materiały niepublikowane).
- Krejtz K., Krejtz I., *Metoda analizy treści – teoria i praktyka badawcza*, [w:] *Wywiad psychologiczny*, t. 1: *Wywiad jako postępowanie badawcze*, red. K. Stemplewska-Żakowicz, K. Krejtz, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2005, s. 129–148.
- Sęk H., *Uwarunkowania i mechanizmy wypalenia zawodowego w modelu społecznej psychologii poznawczej*, [w:] *Wypalenie zawodowe: przyczyny i zapobieganie*, red. H. Sęk, tłum. J. Radzicki, M. Żywicki, wyd. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2012, s. 83–112.
- Stawiarska P., *Wypalenie zawodowe w perspektywie wyzwań współczesnego świata*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2016.
- Szymczak E., Malinowska M., *Tutoring na Wydziale Oceanografii i Geografii Uniwersytetu Gdańskiego*, [w:] *Tutoring. Teoria. Praktyka. Studia przypadków*, red. P. Czekierda, B. Fingas, M. Szala, wyd. 2, Oficyna Wydawnicza Wolters Kluwer, Warszawa 2018, s. 247–256.
- Tetzlaff L., Schmiedek F., Brod G., *Developing Personalized Education: A Dynamic Framework*, „Educational Psychology Review” 2021, vol. 33, s. 863–882.

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXV: 2025, NR SPECJALNY

Copyright© 2025 by the Author(s)

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2025-sp-003

Opublikowano w wolnym dostępie (Open Access) na licencji CC BY-NC-ND 4.0

Data wpłynięcia: 8.04.2025

Data akceptacji: 10.06.2025



LUSŁAWICKA ORKIESTRA TALENTÓW – EDUKACJA WYJĄTKOWA

Monika Bachowska¹

prof. dr hab., Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Wydział Nauk Społecznych i Filologii

<https://orcid.org/0000-0001-7918-9958>

Streszczenie

Europejskie Centrum Muzyki Krzysztofa Pendereckiego to niepowtarzalna w skali kraju narodowa artystyczna instytucja światowej klasy – kuźnia talentów, która budzi zainteresowanie i podziw z racji swojej specyfiki i metod pracy z dziećmi uzdolnionymi muzycznie, a także z ich rodzinami. W artykule przedstawiono ogólnopolski program edukacyjny działającej w ramach ECM Lusławickiej Orkiestry Talentów w odniesieniu do dziecka szczególnie uzdolnionego muzycznie. Zaprezentowano rolę wpływu rodziny i najbliższego środowiska na rozwój dziecka utalentowanego. Podkreślono szczególną rolę relacji mistrz-uczeń jako nadrzędną ideę procesu edukacyjnego. Na koniec omówiono wyniki badań własnych przeprowadzonych wśród uczestników programu, pokazujące jego celowość i jakość realizacji.

Słowa kluczowe: talent, muzyka, orkiestra, edukacja, relacja

Lusławice Talent Orchestra – extraordinary educational program Abstract

The Krzysztof Penderecki European Center for Music is a unique, world-class national artistic institution. It is a forge of talents, which arouses interest and admiration due to its specificity and methods of

¹ Skrzypaczka; przez 19 lat prowadziła orkiestrę Ogólnokształcącej Szkoły Muzycznej I st. im. I.J. Paderewskiego w Krakowie; prowadzi także orkiestrę Fresco Sonare.

working with musically gifted children, as well as with their families. The article presents the nation-wide educational program of the Luśławice Talent Orchestra in relation to a child who is particularly gifted musically. The text presents the role of family's and the closest environment's influence on the development of a talented child. The special role of the master-student relationship is emphasized as the overriding idea of the educational process. The results of research conducted among program's participants are presented, showing the purposefulness and quality of the program implementation.

Key words: talent, music, orchestra, education, relationship

Wprowadzenie

Edukacja dzieci uzdolnionych muzycznie to ważny i bardzo obszerny temat przekraczający ramy artykułu i wymagający szerszego, kompleksowego opracowania. Celem artykułu jest zaprezentowanie alternatywnego programu edukacyjnego dla dzieci utalentowanych muzycznie oraz ocena wpływu LOT na ich dobrostan.

Luśławice, w których funkcjonuje Luśławicka Orkiestra Talentów, to miejsce wybrane przez Krzysztofa Pendereckiego, które stwarza warunki dojrzewania muzycznych talentów dziecięcych, z których wyrosną znakomici muzycy. Zaznaczyć należy, że w Polsce działają szkoły muzyczne I stopnia, których podstawę nauczania określa Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z 2022 r.² W szkołach tych dokonuje się wprawdzie muzyczny proces kształcenia dzieci, jednak biorąc pod uwagę zbiór elementów podlegających edukacji, zrównuje on poziom uzdolnień młodych adeptów sztuki. Na pewnym etapie kształcenia, właśnie ze względu na szczególne uzdolnienia niektórych dzieci, niezbędne jest zróżnicowanie metod edukacyjnych. I o tym zazwyczaj decyduje zarówno indywidualne traktowanie ucznia przez jego nauczyciela instrumentu głównego i nauczycieli przedmiotów ogólnomuzycznych, jak i uzdolnienia niektórych dzieci. Zatem niezbędne jest zróżnicowanie metod nauczania muzyki, stosowanie dobranych indywidualnie technik dla każdego uzdolnionego ucznia.

Niewiele jest szkół w Polsce, które mogą zapewnić uczniom uczestnictwo w pełnej strukturze orkiestry szkolnej. Wynika to z dysproporcji w liczbie poszczególnych instrumentów w głosach oraz z różnicy w poziomie zaawansowania rozwoju uczniów. Zespół szkolny zobowiązany jest dostosować program do całości składu, co często nie pozwala na swobodny rozwój dzieci szczególnie zdolnych – dla niektórych z nich program jest zbyt łatwy. Odczuwają one duży dyskomfort w kwestii intonacji zespołowej i opieszałości w pracy pozostałych kolegów, ogólnie są tym zmęczone i zniechęcone.

² Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 19 kwietnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2022, poz. 1329).

Dwór w Lusławicach

Europejskie Centrum Muzyki Krzysztofa Pendereckiego (ECM) to światowej klasy instytucja edukacyjno-koncertowa, która działa w Lusławicach od 2012 r. Inicjatorem stworzenia tego wyjątkowego miejsca był Krzysztof Penderecki – kompozytor, humanista, esteta, miłośnik drzew. Nieprzypadkowy był wybór lokalizacji. Penderecki nabył w Lusławicach dwór będący w XVII wieku siedzibą ruchu ariańskiego, w którym na początku XX wieku Jacek Malczewski uczył malarstwa i rysunku. Dwór ten Mistrz Penderecki uczynił miejscem swojej pracy twórczej, a także ośrodkiem muzyki i nauki, w którym założył jedno z największych arboretów w Polsce. We dworze i w otaczającym go pięknym drzewostanie miejsce swoje znalazła zarówno muzyka, jak i cisza. „Samotne chwile nad papierem nutowym to najważniejsze godziny w moim życiu. I spacer po parku, moim miejscu na ziemi”, mówił sam o sobie³.

Edukacja utalentowanej muzycznie młodzieży

Edukacja stanowi główny cel ECM, co ma odzwierciedlenie w odbywających się nieustannie kursach mistrzowskich. Zajęcia odbywają się w formie solowych kursów mistrzowskich, a także kursów kameralnych i orkiestrowych, w których niezwykle ważna jest relacja mistrz–uczeń.

W ECM zajęcia prowadzone są przez wybitnych artystów polskich i zagranicznych. Należą do nich: Agata Szymczewska – skrzypaczka, zwyciężczyni XIII Międzynarodowego Konkursu Skrzypcowego im. Henryka Wieniawskiego w Poznaniu; Tomasz Strahl – wiolonczelista o wybitnym dorobku koncertowym i pedagogicznym; Piotr Tarcholik – koncertmistrz NOSPR; Danjulo Ishizaka – jeden z najwybitniejszych wiolonczelistów swojego pokolenia; Olga Pasiecznik – śpiewaczka operowa; soliści i członkowie Berliner Philharmoniker.

Drugim kierunkiem działalności Centrum są koncerty i festiwale, podczas których można usłyszeć wykonania muzyki klasycznej, jak i twórczości współczesnej, w szczególności wykonania powstałe podczas kursów kompozytorskich organizowanych przez ECM. Każdy muzyk przebywający w Centrum podczas warsztatów znajdzie dla siebie mnóstwo przestrzeni, aby realizować swoje potrzeby artystyczne oraz rekreacyjne.

³ „Zwierciadło” nr 11, listopad 2008 za: Cytaty sławnych ludzi, Krzysztof Penderecki, <https://quotepark.com/pl/autorzy/krzysztof-penderecki> [dostęp: 27.06.2025].

Lusławicka Orkiestra Talentów

Lusławicka Orkiestra Talentów (LOT) to jeden z pierwszych stworzonych przez ECM i kluczowych dla ośrodka kultury mistrzowskich kursów edukacyjnych. W ramach tego programu co dwa lata zostaje powołana orkiestra smyczkowa złożona z laureatów Ogólnopolskich Przesłuchań Centrum Edukacji Artystycznej oraz konkursów – polskich i międzynarodowych – dla piąto- i szóstoklasistów szkół muzycznych I stopnia. W skład zespołu wchodzi zazwyczaj ok. 40 utalentowanych dzieci pochodzących z całej Polski, dla których udział w kursie jest nagrodą za ich osiągnięcia artystyczne. Dzieci – skrzypkowie, wiolonczeliści oraz kontrabasisci przyjeżdżają do ECM, aby wspólnie pracować nad wybranym przez prowadzącego programem orkiestrowym. Program edukacyjny daje im więc możliwość rozwoju przy wsparciu znakomitych instrumentalistów – liderów znanych polskich orkiestr.

W ramach dwuletniego cyklu dzieci spotykają się w ECM w Lusławicach na pięciu tygodniowych zjazdach, każdorazowo zakończonych koncertem; codziennie realizują harmonogram sześciogodzinnych prób orkiestrowych. Ponadto jest to czas pracy indywidualnej, a także zorganizowany przez wykwalifikowanych wychowawców czas relaksu. Koncerty orkiestry brzmieniem i dojrzałością wykonania repertuaru zaskakują swoim poziomem i każdorazowo wprawiają w zachwyt wszystkich słuchaczy. Dbałość o szczegóły, wspałała elastyczność i muzykalność oczarowują. Słuchając trudno uwierzyć, że mistrzowskie wykonanie jest dziełem dzieci, które pracują jak zawodowa orkiestra.

LOT wzbudzała również wielką radość, dumę i podziw u Pendereckiego, dla którego realizacja projektu oraz jego wymierny pożytek i efekt były od początku priorytetem, w myśl którego powstało ECM, mające być miejscem dostępnym dla utalentowanej młodzieży w różnym wieku. Maestro wielokrotnie odwiedzał młodych muzyków i z satysfakcją przysłuchiwał się koncertom w ich wykonaniu, a o dzieciach i pracujących z nimi muzykami zawsze wyrażał się z wielkim uznaniem.

Podczas Wielkiej Gali Inauguracyjnej ECM 21 maja 2013 r. wystąpili Apollon Musagete Quartet, Anne Sophie Mutter ze swoimi stypendystami oraz Lusławicka Orkiestra Talentów będąca, obok znanych „gwiazd”, prawdziwym objawieniem dla przybyłej publiczności. Obecność orkiestry dziecięcej była świadomym wyborem i miała na celu podkreślenie ważności nauczania muzyki na etapie szkoły podstawowej, zbyt powierzchowne traktowanie pedagogiki szkolnej w naszym kraju, pokazanie wielkiego potencjału dzieci oraz potrzebę opieki przez wysoko wykształconych i cenionych pedagogów na tym etapie kształcenia.

Talent muzyczny i warunki jego rozwoju

Dziecko przychodzi na świat z określonymi predyspozycjami, które w okresie rozwojowym stają się coraz bardziej widoczne. Teoria inteligencji wielorakich Gardnera wskazuje na fakt posiadania talentów przez każde dziecko. Także uwarunkowania genetyczne mają duże znaczenie w kształtowaniu się cech szczególnych i wyłanianiu kierunków uzdolnień. Wszystko to daje bazę dla objęcia toru kształcenia i rozwoju człowieka od najwcześniejszego okresu życia. Niezależnie od uwarunkowań genetycznych znaczącą rolę w rozwoju odgrywa środowisko wzrostu i wychowania, oddziaływanie szkoły, poszczególnych osób, a także okoliczności w jakich dziecko żyje. Rodzina jako pierwsza grupa społeczna dziecka wpływa na kształtowanie, zachowanie i możliwość rozwoju, w tym także rozwoju muzycznego człowieka. Rodzinne tradycje muzyczne – obecność muzyki w domu – i wsparcie ze strony rodziców oraz opiekunów mogą mieć znaczący wpływ na rozwój muzykalności dziecka. Dzieci, które od najmłodszych lat mają dostęp do instrumentów i mogą eksperymentować z dźwiękami, często rozwijają swój talent szybciej. Wspieranie i rozwój talentu muzycznego u dziecka ma pozytywny wpływ na jego rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny.

Rozwój talentu muzycznego u dziecka to proces, w którym wiele czynników współgra ze sobą. Genetyka, wrodzona muzykalność, środowisko, dostęp do muzyki, edukacja, a także zaangażowanie i wsparcie ze strony rodziców i nauczycieli mają kluczowe znaczenie.

Przyjmując, że wszystkie dzieci przychodzące na świat mają różnorodne zdolności, mówiąc wprost, są uzdolnione, należałoby zadbać o stworzenie optymalnych warunków dla rozwinięcia nieraz głęboko „schowanych”, aczkolwiek obecnych talentów dziecka. Można to czynić przez dobór różnorodnych rodzajów zabaw, a rozwijając poszczególne umiejętności ćwiczyć zdolności manualne, kreatywność, wyobraźnię, a nade wszystko słuch muzyczny. Takie działania podejmowane przez rodzinę i instytucje edukacyjne pozwalają na odkrywanie i doświadczanie świata dźwięków przez ich słuchanie, śpiewanie, rytmizowanie, improwizację ruchową.

Ponadto muzyka wspaniale oddziałuje na kreatywność plastyczną, stąd mnóstwo warsztatów artystycznych, podczas których powstają prace plastyczne na tematy związane z prezentowanymi utworami muzycznymi. Do wszystkich programów edukacyjnych potrzebni są bardzo świadomi nauczyciele, pełni empatii i inteligencji emocjonalnej – rozsądni wychowawcy pozwalający dzieciom na wiele nieudanych prób, subtelnie nakierowujący przez właściwe metody pracy, zachęcający do eksperymentowania. Podczas prób śpiewających dzieci należy zachęcać do wspólnego muzykowania, nawet jeśli nie trafiają one na wymagane dźwięki, nie powtarzają właściwie melodii. Pod czujnym rozpoznaniem zdolności dziecka rozpoczyna się proces świadomego rozwijania

jego talentu. Wymaga to wsparcia i fraszobliwości ze strony opiekunów, a także wielkiego wysiłku ze strony samego zainteresowanego. „Wrodzony talent pomaga bowiem tylko we wstępnej selekcji. [...] Nie decyduje on o wszystkim, ale często jest biletem wstępu do rywalizacji o najwyższe laury”⁴. „Osiąganie rezultatów opiera się na wykorzystywaniu mocnych stron oraz dawaniu ludziom szans dostosowanych do ich predyspozycji”⁵.

Muzykalność jest miarą potencjału do uczenia się muzyki i nie można jej bezpośrednio zmienić, ale można ją rozwijać. Dostęp do różnorodnych gatunków muzycznych, instrumentów, koncertów i zajęć muzycznych pobudza kreatywność i zapał do nauki. Indywidualne zajęcia z nauczycielem pomagają w rozwoju techniki gry, zrozumieniu teorii muzyki i zdobywaniu pewności siebie. Nauka gry na instrumencie kształci nie tylko słuch, ale również zdolności sensoryczne, wzrok i umiejętność logicznego myślenia. Muzyka może pomóc dzieciom rozwijać umiejętności społeczne i emocjonalne, a także uczyć ich współpracy i empatii.

Rola nauczyciela w edukacji muzycznej

W edukacji muzycznej ważną rolę odgrywa nauczyciel instrumentu. To on ma wielką moc budowania. Oprócz przekazywania uwag technicznych, zwracania uwagi na szczegóły muzyczne i na drobiazgi, które budują poszczególne kompozycje, ma on możliwość wzbudzenia u ucznia poczucia wiary we własne siły, wspierania determinacji, motywowania do wytrwałości. Nauczyciele powinni dostosować program i metody nauczania do indywidualnych potrzeb i umiejętności dziecka. Osoby osiągające mistrzowski poziom rozwijają swoje niezwykle umiejętności doskonaląc się krok po kroku, na drodze wieloletniego mozolnego procesu. I nie ma w tym drogi na skróty⁶.

Udowodniono, że rozpoczęcie nauki gry na instrumencie już w wieku 3 lat daje dużo większą szansę na szybkie postępy. Organizm dziecka w tym okresie posiada szczególną zdolność tworzenia nowych połączeń nerwowych, co niezwykle sprzyja wszelkiemu rozwojowi człowieka. Naukowcy są coraz bliżej rozwiązania tajemnicy słuchu absolutnego. Badania pokazują, że posiadają go ci, którzy zaczęli edukację w tym właśnie wieku lub mieli intensywną styczność z muzyką, przebywali w środowisku muzycznym, np. w muzykującej rodzinie. Mogli też w tym wczesnym okresie życia zostać poddani celowym

⁴ R. Ankersen, *Kopalnie talentów*, tłum. S. Filip, wyd. 2, Wydawnictwo SQN, Kraków 2018, s. 41–42; zob. także s. 38–41.

⁵ *Ibidem*, s. 38.

⁶ A. Ericsson, R. Pool, *Droga na szczyt: jak ćwiczyć, aby osiągnąć mistrzowską biegłość w dowolnej dziedzinie*, tłum. J. Grygiel, Fijorr Publishing, Wrocław 2020, s. 323.

ćwiczeniom w kierunku uzyskania tej cechy⁷. Szczególnym przykładem tej celowej edukacji jest szkoła Suzuki, gdzie program zakłada rozpoczęcie nauki gry na skrzypcach w wieku 3 lat. W zajęciach razem z dzieckiem uczestniczy jego rodzic, który przed rozpoczęciem nauki musi przejść dwumiesięczny indywidualny kurs instruktorski⁸.

Kolejno edukacja w szkole Suzuki związana jest ściśle z zaangażowaniem rodzica, który każdego dnia powtarza z dzieckiem metodycznie ułożone ćwiczenia. Sukcesywne powtarzanie ćwiczeń, np. w formie zabawy, konsekwencja, radość i przyjemność motywująca cały proces, dają znakomite efekty, co obserwuje się po liczbie kształconych w tym systemie muzyków i ich poziomie zaawansowania. Twórca szkoły Shinichi Suzuki mówił, że

w każdym dziecku można rozwinąć umiejętności, wszystko sprowadza się do metody uczenia. Aby rozwinąć w sobie talent potrzebne jest właściwe podejście. Ludzie powinni, choć jest to trudne, podjąć ogromny wysiłek, by wykształcić ponadprzeciętność wyrastającą uzdolnienia. [...] I możliwe jest to dzięki wielokrotnym powtórzeniom, które pozwalają doprowadzić opracowywany problem do perfekcji⁹.

Przykładowo muzycy w wieku 15 lat, wykształceni w systemie szkoły Suzuki, mogą prezentować wysokie umiejętności techniczne i wykazywać się nieprzeciętną muzykalnością. Niejednokrotnie przewyższają oni zaawansowaniem rówieśników z tradycyjnej edukacji muzycznej. Zachęceni i wspierani od wczesnego dzieciństwa nie odczuwają tremy, braków, mają w sobie radość i pewność siebie. Od samego początku uczestniczą w grze grupowej, bez względu na zaawansowanie indywidualne. Współpraca, współodpowiedzialność, radość ze wspólnego tworzenia są im dobrze znane i stają się dla nich naturalne.

Nauczanie tradycyjne rozpoczyna się w wieku 6–7 lat, a szkoła muzyczna I stopnia, tak jak w systemie tradycyjnym, trwa 6 lat. Początkowo dzieci uczęszczają na indywidualne lekcje instrumentu. W drugim lub trzecim roku nauki łączą się w duety lub inne małe zespoły instrumentalne. W piątej klasie wszystkie dzieci grające na instrumentach smyczkowych zostają włączone do orkiestry. Można znaleźć wiele dobrej literatury pisanej oryginalnie na kwintet smyczkowy, co daje możliwość obcowania z kompozycjami prezentującymi wysokie walory artystyczne. Jednak poziom wykształcenia dzieci oraz braki instrumentalne wymagają sporządzania aranżacji dla posiadanego składu.

⁷ R. Ankensen, *op. cit.*, s. 15–17.

⁸ Rodzic staje się partnerem dziecka w muzycznej zabawie, musi więc posiadać podstawowe umiejętności gry na instrumencie, aby spełnić ten warunek, przynajmniej na etapie początkowym edukacji.

⁹ S. Suzuki, *Karmieni miłością: podstawy kształcenia talentu*, tłum. M. Jakóbczak-Rakowska, Centrum Rozwoju Uzdolnień Metodą Suzuki, Warszawa 2010, s. 46.

Dyrygent - mistrz i wychowawca

Osoba prowadząca orkiestrę w szkole muzycznej to nauczyciel dyrygent. To dobrze wykształcony artysta muzyk posiadający szeroką wiedzę muzyczną, poruszający się swobodnie w literaturze orkiestrowej, potrafiący wykreować interpretację utworu opierając się na wiedzy na temat autora kompozycji, stylistyki czasu, w którym powstał. Powinien też dokonać analizy utworu pod względem formy, faktury, melodyki, rytmiki, następstw harmoniczych, dynamiki, tempa, napięć energetycznych i innych. Mistrz posiadający niezbędne umiejętności i wiedzę w nauczanej dziedzinie, będący charyzmatycznym przewodnikiem, mądrym, inteligentnym emocjonalnie, wrażliwym i czułym, stanowczym i empatycznym zarazem.

Nauczyciel dyrygent dobiera odpowiedni repertuar dla orkiestry, biorąc pod uwagę stopień zaawansowania posiadanych umiejętności przez uczniów. Dyrygenta orkiestry szkolnej powinny cechować zdolności kierownicze i organizatorskie. Potrzebne są mu umiejętności dydaktyczne i wychowawcze, a często również wiedza psychologiczna. Społeczność zespołu jest złożona z muzyków o różnym temperamencie, inteligencji, mentalności. Dzieci pochodzą z domów, z których wynoszą różne sposoby myślenia, postrzegania świata, nastawienia do trudności i ich pokonywania, są pełne problemów własnych kształtowanych przez kompilację przeróżnych uwarunkowań. Dla sukcesu przedsięwzięcia ważne jest więc utworzenie dobrej relacji między dzieckiem a prowadzącym zajęcia. Oprócz dbałości o dobrą atmosferę pracy potrzebne jest także spojrzenie indywidualne na każdego z uczestników zadania. Biorąc pod uwagę różnorodność tych indywidualności, niezbędne jest budowanie ich poczucia wartości, bezpieczeństwa, niezbędności w zespole, równości traktowania, odpowiedzialności za wspólne tworzenie dzieła. Brak rywalizacji sprzyja dobrej współpracy muzyków i ich zaangażowaniu podczas prób. Ideałem jest, gdy nauczyciel dyrygent staje się autorytetem dla młodych adeptów sztuki. Jego otwartość na ludzi i świat, elastyczność w myśleniu, poczucie własnej wartości, charakter, sprawiedliwość w postępowaniu będzie sprzyjać uzyskaniu szacunku ze strony uczniów i dobrej relacji z nimi¹⁰. W osiąganiu postępu ważna jest też metodyczność pracy, dobre zaplanowanie działań według myśli, że: „należy przechodzić od tego co łatwe do tego co trudniejsze, od tego co bliższe do tego co dalsze, od tego co uczniom znane do tego co bardziej odległe, uwzględniać różnice w tempie pracy i stopniu zaawansowania w nauce poszczególnych uczniów”¹¹.

¹⁰ E. Kumik, *Muzyka w przestrzeni edukacyjnej: profesjonalne kształcenie muzyczne w perspektywie pedagogicznej*, Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów, Łódź 2019, s. 112.

¹¹ J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń [2012], s. 108–109.

Lusławicka Orkiestra Talentów – program edukacyjny dla dzieci szczególnie uzdolnionych

LOT to zespół złożony z dzieci zdolnych i bardzo zdolnych, których talent został w pewnym momencie ich życia dobrze rozpoznany i konsekwentnie stymulowany. Pierwsze edycje pozwoliły na angażowanie do projektu laureatów ogólnopolskich finałowych przesłuchań Centrum Edukacji Artystycznej. Edycje IV i V zyskały zasadę rekrutacji konkursowej bezpośrednio przez zgłoszenia kandydatów do ECM. Każdy z nich musiał przedstawić dorobek artystyczny (konkursy, koncerty, kursy mistrzowskie), a także złożyć DVD z fragmentami własnych wykonania. Na tym etapie nastąpiła selekcja kandydatów, spośród których wyłoniony został 40-osobowy skład orkiestry smyczkowej. Naturalne jest więc, że predyspozycje startowe dla nowo powstałego zespołu rokują ciekawe prezentacje i ich dobra jakość.

Orkiestra podzielona jest na trzy głosy skrzypcowe, wiolonczele i kontrabasy. Zawsze poszukuje się literatury oryginalnej, napisanej na kwintet smyczkowy, a dokonując takiego wyboru, każdorazowo potrzeba dużo czasu na przysposobienie oryginalnie włączonej w kwintet partii altówek dla głosu trzecich skrzypiec. Dzięki wysokiemu poziomowi startowemu można mierzyć w utwory o wysokich walorach artystycznych. Rzadko się zdarza, aby orkiestry w szkołach muzycznych mogły wykorzystywać utwory z pakietu programowego LOT.

Praca dzieci w LOT

Zajęcia z dziećmi odbywające się w ramach jednej edycji obejmują pięć tygodniowych zjazdów. Rodzice przywożą swoich piąto- i szóstoklasistów szkół muzycznych I stopnia z różnych miast i mniejszych miejscowości. Dzieci zakwaterowane w Centrum zostają zostawione pod opieką wykwalifikowanych wychowawców przez całą dobę, którzy organizują im także czas wolny. Relaks i efektywny odpoczynek jest niezbędny w trybie bardzo intensywnej pracy, szczególnie w sytuacji, gdy głównym celem spotkania młodych adeptów sztuki jest codzienny udział w próbach orkiestry, a w finale zaprezentowanie ich efektów w kończącym każdy zjazd koncercie.

Rozkład dnia uczestników

Każdy dzień pobytu w Centrum rozpoczyna się godziną obowiązkowych ćwiczeń indywidualnych poświęconych rozgrzewce, ćwiczeniu własnego programu, a także koniecznej korekcie swoich partii należących do utworów programu LOT. Następnie wszyscy zbierają się na próby tutti w godzinach 10–13 z przerwami na

krótki relaks. Po obiedzie i czasie na regenerację w godzinach 16–19 następuje kolejny blok orkiestrowy. Taki plan funkcjonuje przez cały kurs. Pierwszy zjazd to czas poznania muzyków oraz ich możliwości technicznych i muzycznych.

Wybrany program daje niedługi, ponad półgodzinny koncert. Znajdują się w nim utwory, które pozwalają scalić zespół na poziomie wspólnoty rytmicznej i intonacyjnej, charakteryzujące się prostą formą oraz niezbyt skomplikowaną melodyką i harmonią. Zazwyczaj zaplanowana jest jedna suita o trudniejszym poziomie, której jedna część opracowywana jest podczas pierwszego zjazdu. Podczas następnych dołącza się kolejne części suit i dodaje utwory stawiające coraz wyższe wymagania młodym muzykom, jednocześnie odkładane są te, które spełniły już swoją rolę. Ostatni koncert trwa już zazwyczaj dobrze ponad godzinę i stanowi prezentację podsumowującą dwuletni wysiłek, pokazuje ogromny postęp oraz wysoki poziom artystyczny. Oglądając i słuchając koncertu, trudno uwierzyć, że wykonawcami są dzieci. Od pierwszego spotkania ważne jest uważne obserwowanie uczestników projektu. Ponieważ spędzają oni z dyrygentem 6 godzin dziennie podczas żmudnej pracy, konieczne jest zdobycie zaufania podopiecznych. Na wszystkich pulpitych wywieszone są kartki z ich imionami i nazwiskami, gdyż tempo pracy i krótki czas trwania zjazdu wymaga od prowadzącego szybkiego poznania wszystkich i rozeznania w ich charakterach i umiejętnościach. Aby zapobiegać niezdrowej rywalizacji, na każdej próbie zmieniane jest usadzenie muzyków w poszczególnych głosach.

Przez kilka dni obserwuje się ich uważnie i przekazuje rolę lidera głosu różnym osobom w każdym utworze. Koncertmistrzowie ustaleni są niedługo przed koncertem kończącym zjazd. Już od pierwszego spotkania dzieci uświadamiane są o tym, jak ważną rolę w orkiestrze spełnia każde z nich, a każde z zajmowanych miejsc stawia muzykowi inne, zawsze wymagające zadanie. Ktoś siedzący na końcu głosu zamyka krąg zespołu i wymaga się od niego wzmożonej uwagi i dyscypliny. Od liderów głosów oczekuje się predyspozycji kierowniczych i możliwości wykonania partii solowych, co wymaga pięknie brzmiącego dźwięku, a niejednokrotnie przełamywania tremy. W efekcie dzięki możliwości zaprezentowania choćby małego solo młody muzyk czuje radość i satysfakcję, tym samym wzrasta jego poczucie własnej wartości.

Uczniowie miesiąc przed przyjazdem otrzymują materiały nutowe, aby mogli wcześniej przygotować swoje partie utworów. Wspólna próba rozpoczyna się od spokojnego przegrania kompozycji i wyjaśnienia wszelkich wątpliwości, ustalenia kierunków smyczków i artykulacji. Początkowo narzucone jest wolne tempo, aby mieć jasność rytmiczną i ustabilizować pionowe brzmienia harmoniczne i ich równoczesność wykonawczą. Pozwala się uczniom na błędy, prosząc tylko, aby grali pewnie, głośno, by mogli słyszeć gdzie się mylą. Pomyłki wskazywane są grzecznie, rzeczowo, nigdy nie krytykując nikogo. Budowane jest poczucie odpowiedzialności za powodzenie wspólnego projektu. Do młodych muzyków mówi się w sposób dojrzały, traktuje ich bardzo poważnie, uczy się myśleć

i wyciągać wnioski. W miarę upływu czasu i wzrostu pewności prezentowanego utworu zagęszcza się wymagania, dodaje wiele elementów, podkreśla tempo, stopniowo wzrasta napięcie.

Często używana jest retoryka bajkowa, krótkie opowieści, porównania, przywołuje się obrazy, sytuacje, pobudza wyobraźnię i odczuwanie. Jednocześnie wzrasta wymagalność realizacji coraz większej ilości drobiazgów technicznych, a we wszystkim tym nie można zapomnieć, że mamy do czynienia z dziećmi czułymi i ufnymi. A to niezwykle zobowiązujące. Dyrygent musi mieć świadomość kładącej się na nim wielkiej odpowiedzialności za rozwój młodego artysty i wpływanie na kształtowanie człowieka. Priorytetem jest więc stworzenie przyjemnej atmosfery pracy mimo wielkiego długotrwałego wysiłku oraz wzbudzanie radości ze wspólnego tworzenia muzyki dobrej jakości i budowanie poczucia satysfakcji nadającej sens wieloletnim wysiłkom indywidualnym. Dokładane są wszelkie starania, aby być do dyspozycji dzieci nie tylko jako ich nauczyciel, ale także jako ich przyjaciel, osoba gotowa do rozmów na różne tematy, czasem nawet te trudne.

Rozpoznawanie poziomu dobrostanu uczestników projektu (metodologia badań własnych)

Badania przeprowadzone zostały wśród uczestników trzech ostatnich edycji LOT, tj. w latach 2017–2019, 2021–2023 i 2024–2025.

Zastosowano metodę sondażu diagnostycznego, a narzędziem był autorski kwestionariusz ankiety składający się z 13 pytań (otwartych i zamkniętych). Ankieta została skierowana do grupy liczącej 124 osoby (dzieci). Odpowiedzi udzieliło 60 osób, których objęto badaniem, co stanowi prawie połowę uczestników trzech edycji¹².

Głównym problemem badawczym było to, w jaki sposób uczestnictwo w LOT wpływa na dobrostan dzieci uzdolnionych muzycznie. Dodatkowo określono problemy szczegółowe, które brzmiały następująco:

1. W jaki sposób rodzina dziecka – uczestnika LOT wpływa na rozwój dzieci utalentowanych muzycznie?
2. W jaki sposób szkoła daje dzieciom uzdolnionym muzycznie możliwość uczestnictwa w orkiestrze szkolnej?
3. W jaki sposób nauczyciel instrumentu wspierał ucznia w przygotowaniach na LOT?
4. Jak uczestnikowi projektu podobał się dobór repertuaru?
5. Czy rozczytywanie programu na zjazd LOT sprawiało uczestnikowi trudność?
6. Jakie elementy kursu sprawiały uczestnikowi projektu trudność?

¹² Badani otrzymali ankiety drogą mailową na adresy rodziców. Możliwe, że nie wszyscy je otrzymali – w związku z upływem czasu adresu rodziców mogli się zmienić.

7. Czy w opinii dzieci uczestnictwo w LOT ma wpływ na ich dalszą edukację?
8. Czy w opinii dzieci uczestnictwo w LOT ma wpływ na ich postrzeganie rzeczywistości?
9. W jakim stopniu uczestnik miał przyjemność i radość podczas pracy? Jak oceniał atmosferę pracy podczas zajęć?
10. Czy i w jakim stopniu uczestnik projektu mógł odczuwać dyskomfort lub presję podczas prób?
11. Na jakie korzystne elementy kursu dzieci zwracały szczególną uwagę?
12. Czy uczestnik projektu chciałby coś zmienić?
13. Czy uczestnik projektu tęsknił za LOT w przerwach pomiędzy zjazdami lub po zakończeniu projektu? W jakim stopniu? Za czym najbardziej?

Opracowanie i omówienie wyników badań

Poniżej zostały wymienione szczegółowe pytania oraz najbardziej charakterystyczne, różnie sformułowane lecz w rzeczy samej podobne odpowiedzi badanych uczestników programu Lusławicka Orkiestra Talentów.

1. W jaki sposób rodzina dziecka – uczestnika LOT wpływa na rozwój dzieci utalentowanych muzycznie?

Jak pokazują odpowiedzi, rodzice wcale nie muszą być muzykami, aby dzieci muzykowały; na pewno mają na to wpływ – jednak niedecydujący – pielęgnowane tradycje muzyczne w rodzinie; widać, że w wielu przypadkach zdolności dzieci działają w kierunku rozbudzenia zainteresowań w tym temacie; w LOT jest też sporo dzieci, których talent rozwijał się bez widocznego wpływu zainteresowań najbliższego środowiska, jednak mogą one liczyć na opiekę i dbałość ze strony opiekunów. W Polsce szkoły muzyczne znajdują się w dużych i mniejszych miejscowościach. Uczęszczanie do takiej placówki wymaga systematyczności i z uwagi na wiek dzieci stałego zaangażowania dorosłych, gdyż miejsca zamieszkania są niejednokrotnie sporo oddalone od szkół. Talenty uczestniczą także w wielu konkursach polskich i zagranicznych, co wiąże się z wyjazdami rodziców z dziećmi czasem bardzo daleko. Śledząc pochodzenie naszych talentów, możemy zauważyć, że trasy, które muszą pokonać opiekunowie, aby przywieźć swoje pociech do Lusławic, są czasem bardzo długie i wymagają od nich sporo wysiłku fizycznego i finansowego.

2. W jaki sposób szkoła daje dzieciom uzdolnionym muzycznie możliwość uczestnictwa w orkiestrze szkolnej?

Z przeprowadzonych badań wynika, że w większości szkół muzycznych (61%) jest orkiestra, ale liczba jej uczestników i poziom ich zaawansowania nie sprzyjały jakości wykonywanych kompozycji. W 20% szkół są tylko zespoły

instrumentalne, a uczniowie nigdy nie doświadczyli pracy w prawdziwej orkiestrze. Jedynie 19% uczestników mogło uczęszczać na zajęcia pełnej orkiestry, która pozwala na realizację dużego programu. Z powyższego wynika, że większość uczestników projektu może po raz pierwszy w swojej edukacji brać udział w muzykowaniu zespołowym w pełnym składzie. Biorąc pod uwagę poziom wszystkich młodych muzyków w LOT, to doświadczenie może być dla nich niezwykle okazją dla intensywnego wzrastania i praktykowania na wysokim poziomie.

3. W jaki sposób nauczyciel instrumentu wspierał Cię w przygotowaniach na LOT?

Na tak postawione pytanie 48% badanych potwierdziło gotowość swoich nauczycieli do pomocy, pozostali tej pomocy nie uzyskali (3% nauczycieli odniosła się do problemu powściągliwie lecz nie odmówiła pomocy) lub nie zamierzali uzyskać (49%) – grupa ta przygotowywała się sama (nie prosiła nauczycieli o pomoc; niektórzy nie mieli śmiałości poprosić z obawy przed odmową, inni zdecydowali, że to ich sprawa), co skutkuje dużo dłuższym etapem budowania pierwszej części pracy całej orkiestry i niejednokrotnie wymaga rozczytywania partii poszczególnych głosów i długich prób sekcyjnych.

4. Jak podobał Ci się dobór repertuaru?

60% ankietowanych odpowiedziało, że akceptuje go w całości; 34%, że repertuar akceptuje w większości; 6% zaznaczyło odpowiedź „niektóre utwory były świetne, niektórych nie lubiłem”.

5. Czy rozczytywanie programu na zjazd LOT sprawiało Ci trudność?

79% badanych odpowiedziało, że „nie, z przyjemnością pracowałem nad tekstem”; 21% – „trochę, chwilami byłem skonsternowany, ale radziłem sobie nieźle”; 1% uznał, że materiał był trudny i wymagał sporo pracy.

Z odpowiedzi na pytania 4 i 5 wynika, że wybrany repertuar nie przysparzał wielkich trudności młodym adeptom sztuki, mimo że poprzeczka została postawiona wysoko jak na ich wiek oraz możliwości techniczne i muzyczne.

6. Jakie elementy kursu sprawiły Ci trudność?

Oto przykładowe odpowiedzi: „Czasem niektóre fragmenty utworów, jednak wszystko dało się wyćwiczyć”, „Szczególną trudność sprawiło mi rozczytanie materiału, ale tylko na pierwszych zjazdach”. Szczególnie poruszająca była odpowiedź jednego z respondentów: „W wieku 11 lat ćwiczenie orkiestry po ok. 6 godzin dziennie przez tydzień było dla mnie nowe i niełatwe, ale nie zmieniłbym tego, bo inaczej nie przygotowalibyśmy programu, tak też wyglądają ćwiczenia w późniejszych latach i w ten sposób pracują muzycy orkiestrowi.

Odbieram to pozytywnie, dla wrażeń warto było trochę pocierpieć”. Ta odpowiedź świadczy nie tylko o dojrzałości i wyrozumiałości młodego muzyka, ale też o bardzo świadomym i odpowiedzialnym wychowywaniu go przez najbliższe środowisko.

7. Czy w opinii dzieci uczestnictwo w LOT ma wpływ na ich dalszą edukację? oraz 8. Czy w opinii dzieci uczestnictwo w LOT ma wpływ na ich postrzeganie rzeczywistości?

Dzieci przedstawiały wyniki na skali 10-punktowej, gdzie 10 oznacza „Tak”, a 1 oznacza „Nie”. W obydwu przypadkach 83% ankietowanych udzieliło odpowiedzi w zakresie 8–10 pkt, pozostali w zakresie 6–7 pkt.

Chcąc mieć pewność w podejmowaniu kolejnych działań w ramach LOT, zadano pytania o upodobania, poziom zadowolenia, powody dyskomfortu, potrzeby.

9. W jakim stopniu odczuwałeś przyjemność i radość podczas pracy? Jak oceniasz atmosferę pracy podczas zajęć?

Odpowiedź na to pytanie ustawia poziom możliwie najwyżej na skali, ponieważ ankietowani zaznaczali 9–10 punktów, gdzie 1 oznacza stopień „słaby”, 10 „wielki”.

10. W jakim stopniu odczuwałeś dyskomfort lub presję podczas prób?

Dzieci przedstawiały wyniki na skali 10-punktowej, gdzie 1 oznacza „wcale”, a 10 – „bardzo”. 70% dzieci zaznaczyło 1 pkt, pozostali 2–3 pkt, co pozwala wnioskować, że zajęcia prowadzone są ogólnie w sposób komfortowy i mało stresujący. Idea, że dzieci powinny mieć jak największą radość z muzykowania i nie odczuwać presji i ciężaru wykonywanych zadań, nabiera tu realnego znaczenia, a praktyka pokazuje, że jest to możliwe.

11. Na jakie korzystne elementy kursu dzieci zwracały szczególną uwagę?

Przykładowe odpowiedzi: „Atmosfera, jaka towarzyszyła nam podczas LOT-u i ludzie, których tam poznałam”; „Tworzenie muzyki na najwyższym poziomie artystycznym, nawiązywanie przyjaźni i wzajemna inspiracja w gronie wyjątkowych osobistości muzycznych”; „Podejście dzieci do gry, a tutorów i pani dyrygent do nauczania nas oraz duża chęć pomocy nam”; „Współdziałanie dyrygenta ze mną podczas prób i koncertów”; „Podczas LOT-u bardzo mi się poprawiła wrażliwość na intonację”; „Wspaniała atmosfera pracy na próbach” i inne podobne.

12. Co byś zmienił?

Na to pytanie większość odpowiedziała, że nic. Inne odpowiedzi brzmiały: „Częstotliwość spotkań. LOT mógłby się odbywać raz na dwa miesiące”;

„Chciałabym, aby spotkania LOT-u odbywały się częściej i trwały dłużej”; „Wydłużyłabym czas spotkań i zwiększyła ich ilość”. Jak widać, młodym respondentom nie chodzi o zmianę tego, czego doświadczają w obecnej formie, pragną raczej zintensyfikowania i zwielokrotnienia tych działań.

13. Czy tęskniłeś za LOT w przerwach pomiędzy zjazdami programu lub po zakończeniu projektu? W jakim stopniu? Za czym najbardziej?

Najczęściej udzielane odpowiedzi: „Za próbami, dyrygentką, wychowawcami, wydarzeniami z każdego dnia i przygotowaniem do koncertów”; „Za kolegami i przyjemnością wspólnego spędzania czasu oraz obcowania z muzyką w wykonaniu orkiestry”; „Trudno powiedzieć, za każdym razem tęsknię coraz bardziej za kolejnym zgrupowaniem. Tęsknię jednakowo za wszystkim”; „Za kolegami i koleżankami, a najbardziej za ciepłem dyrygenta. Za energią grania w orkiestrze złożonej z osób, które dzielą moją pasję i są tak samo zaangażowani jak ja”; „Za zabawą jaką można mieć grając w orkiestrze”; „Podobał mi się całokształt. Forma odskoczni od rzeczywistości – tydzień grania na najwyższym poziomie z osobami, które lubisz w połączeniu ze wspólnym przesiadywaniem (gry, jedzenie, rozmowy), a do tego w bardzo przyjemnym miejscu i superdyrygentem” itd. Tych odpowiedzi jest 60 i każda z nich wyraża pozytywne emocje i świadczy o wysokim pożytku realizowanego programu edukacyjnego dla młodych adeptów sztuki.

Ważna jest także opinia rodziców, którzy przyjeżdżając po dzieci, wysłuchują koncertu kończącego zjazd, a przecież z każdym kolejnym spotkaniem objętość repertuaru powiększa się i wzrasta jakość wykonania. Dorośli dzielą się swoim podziwem dla poziomu artystycznego wysłuchanych prezentacji, zaskoczeni jakością i postępem w pracy. Opiekunowie dobrze znają opinie swoich dzieci na temat wielu aspektów dotyczących różnorodności tygodniowych aktywności i związanych z tym emocjami i wrażeniami. Zawsze z wdzięcznością i szczerą radością wyrażają się o programie, mówiąc, że są szczęśliwi za to, że ich dzieci mogą doświadczać czegoś tak fantastycznego. Niektórzy rodzice spotkani po latach potwierdzają wielkie znaczenie i wartość projektu Lusławickiej Orkiestry Talentów dla wzrastania swoich dzieci jako muzyków i ludzi.

Przeprowadzone badania wśród uczestników programu wykazują zasadność jego utworzenia oraz wskazują na uwagę młodych, szczególnie zdolnych artystów. Można śmiało wskazać elitarny charakter tego projektu edukacyjnego. Jako jedyny w Polsce oferuje niepowtarzalne warunki dla wszechstronnego wzrastania utalentowanych dzieci. Daje im możliwość uczestniczenia w pełnym zespole orkiestrowym prezentującym wysoki poziom artystyczny, pozwala na studiowanie wartościowej i niejednokrotnie trudnej literatury muzycznej i poznawanie różnorodności stylistyk muzycznych. Obcowanie z podobnie utalentowanymi rówieśnikami staje się dla nich wzajemną inspiracją i zachęca do

udoskonalania swoich umiejętności, a odczuwana radość ze wspólnego muzykowania na mocno zaawansowanym poziomie staje się dla nich źródłem radości i satysfakcji. Wykorzystywane metody pracy przez dyrygenta sprzyjają ich komfortowi, a brak tremy i stresu dają warunki dla spokojnych poszukiwań własnych sposobów realizacji. Całokształt wyzwała poczucie radości, satysfakcji i zostawia wrażenie ważności tego czasu dla dalszego procesu edukacji i rozwoju mentalnego.

Podsumowanie

Podczas warsztatów z LOT podejmowane są starania, aby w pełni wykorzystać doświadczenia dyrygenta i stworzyć prawdziwą relację mistrz–uczeń, przekazując młodym partnerom całą wiedzę pomocną dla realizacji dzieła muzycznego, a także dając im poczucie bezpieczeństwa, zaufania i odwagi, mając na uwadze, jak wielką spoczywa na dyrygencie odpowiedzialność w prowadzeniu tak młodych, otwartych osób, muzyków u progu swego życia, na starcie kariery muzycznej czy każdej innej. Należy mieć świadomość, że to bardzo utalentowani młodzi ludzie, których potencjał został powierzony opiece specjalisty. Prowadząc ten projekt, można zauważyć wielkie znaczenie podejścia nauczyciela do zawodu jak do pasji. Nauczyciel, który czuje przyjemność ze wspólnej pracy z dziećmi wpływa na nie tak, że nie tylko szybciej się rozwijają, ale także w tym procesie uczenia się odnajdują radość i zabawę.

Bibliografia

- Ankersen R., *Kopalnie talentów*, tłum. S. Filip, wyd. 2, Wydawnictwo SQN, Kraków 2018.
- Cytaty sławnych ludzi*, Krzysztof Penderecki, <https://quotepark.com/pl/autorzy/krzysztof-penderecki> [dostęp: 27.06.2025].
- Ericsson A., Pool R., *Droga na szczyt: jak ćwiczyć, aby osiągnąć mistrzowską biegłość w dowolnej dziedzinie*, tłum. J. Grygiel, Fijorr Publishing, Wrocław 2020.
- Kumik E., *Muzyka w przestrzeni edukacyjnej: profesjonalne kształcenie muzyczne w perspektywie pedagogicznej*, Akademia Muzyczna im. Grażyny i Kiejstuta Bacewiczów, Łódź 2019.
- Półturzycki J., *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń [2012].
- Rozporządzenie Ministra Kultury i Dziedzictwa Narodowego z dnia 19 kwietnia 2022 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach szkolnictwa artystycznego (Dz.U. 2022, poz. 1329).
- Suzuki S., *Karmieni miłością: podstawy kształcenia talentu*, tłum. M. Jakóbczak-Rakowska, Centrum Rozwoju Uzdolnień Metodą Suzuki, Warszawa 2010.

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXV: 2025, NR SPECJALNY

Copyright© 2025 by the Author(s)

Opublikowano w wolnym dostępie (Open Access) na licencji CC BY-NC-ND 4.0

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2025-sp-004

Data wpłynięcia: 4.04.2025

Data akceptacji: 2.06.2025



AKTYWNOŚĆ FIZYCZNA SENIORÓW W MAŁOPOLSCE – BARIERY, MOTYWACJE I KORZYŚCI¹

Andrzej Rokicki

dr, Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, Wydział Nauk Społecznych i Filologii

<https://orcid.org/0000-0001-5074-0515>

Streszczenie

Celem artykułu jest ukazanie znaczenia aktywności fizycznej dla zdrowia, lepszego samopoczucia i samodzielności seniorów w Małopolsce. Autor na podstawie badań własnych przeprowadzonych na grupie 460 seniorów zamieszkujących Małopolskę, dotyczących ich aktywności fizycznej i społecznej, dąży do zidentyfikowania głównych barier ograniczających zaangażowanie osób starszych w aktywność fizyczną oraz roli czynników społecznych w motywowaniu ich do aktywności. Artykuł ma również na celu wskazanie potrzeby tworzenia i wdrażania inicjatyw wspierających seniorów przez dostosowane do możliwości osób starszych programy zajęć i ćwiczeń.

Słowa kluczowe: seniorzy, aktywność fizyczna, motywacja, bariery

¹ Artykuł jest rozwinięciem niepublikowanej rozprawy doktorskiej *Aktywność fizyczna i społeczna seniorów w Małopolsce – studium pedagogiczne* obronionej 20 listopada 2024 r. na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim Jana Pawła II.

Physical Activity of Seniors in Małopolska - Barriers, Motivations, and Benefits Abstract

The aim of the article is to highlight the importance of physical activity for the health, well-being, and independence of seniors in the Małopolska region. Based on the author's own research conducted among a group of 460 seniors residing in Małopolska, concerning their physical and social activity, the study seeks to identify the main barriers limiting older adults' engagement in physical activity as well as the role of social factors in motivating them to be active. The article also aims to emphasize the need to develop and implement initiatives that support seniors through programs and exercises adapted to their individual capabilities.

Key words: seniors, physical activity, motivation, barriers

Wprowadzenie

Współczesny styl życia charakteryzuje się dominacją pracy biurowej, długotrwałym korzystaniem z komputerów i smartfonów oraz ograniczoną aktywnością fizyczną. Coraz więcej osób spędza większość dnia w pozycji siedzącej, zarówno w miejscu pracy, jak i w czasie wolnym, co prowadzi do negatywnych konsekwencji zdrowotnych. Zmienił się także sposób poruszania się. Częste przemieszczanie się za pomocą samochodów ogranicza codzienną aktywność fizyczną. Ludzki organizm przez lata ewolucji przystosowywał się do regularnego wysiłku fizycznego, dlatego jego brak lub niedostatek negatywnie wpływa na zdrowie, przyczyniając się do rozwoju chorób cywilizacyjnych i obniżenia jakości życia. Coraz częściej pojawiają się problemy z kręgosłupem, takie jak zwyrodnienia i przepukliny prowadzące do przewlekłych bólów. Wzrost liczby przypadków nadwagi i otyłości staje się poważnym problemem zdrowotnym. Brak aktywności fizycznej sprzyja także zaburzeniom krążenia i w konsekwencji prowadzi do pogorszenia zdrowia i wielu chorób. Długotrwałe siedzenie zwiększa ryzyko chorób sercowo-naczyniowych, cukrzycy oraz znacznego osłabienia struktury kostnej. Styl życia współczesnego człowieka oparty na braku ruchu wymaga zmiany oraz świadomego wprowadzania aktywności fizycznej dla zachowania zdrowia².

Celem artykułu jest wszechstronne ukazanie znaczenia aktywności fizycznej w życiu osób starszych zamieszkujących województwo małopolskie. Autor dąży do przedstawienia, w jaki sposób regularny ruch wpływa nie tylko na poprawę zdrowia fizycznego i psychicznego seniorów, ale również na ich samodzielność, jakość życia i integrację społeczną. Artykuł ma również na celu identyfikację najważniejszych barier, które ograniczają podejmowanie aktywności fizycznej

² M. Połuszny, S. Lapina, *Zapobieganie starzeniu się przez rekreację*, „Studia Periegetica. Zeszyty Naukowe Wielkopolskiej Wyższej Szkoły Turystyki i Zarządzania w Poznaniu” 2011, nr 6, s. 9–16.

przez osoby starsze. Na podstawie badań empirycznych autor formułuje wnioski dotyczące potrzeby wdrażania systemowych rozwiązań oraz programów ruchowych dostosowanych do potrzeb i możliwości osób starszych.

Carl Caspersen, Kenneth Powell i Gregory Christenson definiują aktywność fizyczną jako każdy ruch ciała inicjowany przez mięśnie szkieletowe, prowadzący do zużycia energii³, a Maria Kwilecka i Żaneta Brożek utożsamiają rekreację ruchową z różnorodnymi zajęciami ruchowymi, sportowymi czy też przeprowadzanymi w formie zabawowej lub związanej z tańcem, podejmowanymi z własnej woli dla osiągnięcia przyjemności bądź realizacji innych indywidualnych i specyficznych celów związanych z zachowaniem zdrowia oraz rozwojem osobistym⁴. Regularna aktywność pomaga przeciwdziałać wspomnianym problemom zdrowotnym, poprawiając ogólną kondycję organizmu i wzmacniając układ odpornościowy. Ruch wpływa także na zdrowie psychiczne, redukując stres i polepszając nastrój w świecie pełnym rywalizacji, presji i napięcia. Coraz więcej osób zaczyna dostrzegać potrzebę aktywnego trybu życia, choć wciąż wielu zaniedbuje ten ważny aspekt życia. Wprowadzenie nawet niewielkiej dawki codziennego ruchu, jak spacer czy ćwiczenia rozciągające i oddechowe, może znacząco poprawić samopoczucie. Fakt ten dotyczy ludzi w każdym wieku, także w wieku senioralnym. W obliczu rosnącego znaczenia różnorodnych technologii aktywność fizyczna staje się nie tylko formą dbania o zdrowie, ale także sposobem na oderwanie się od ekranów i przywrócenia naturalnej równowagi organizmu.

W większości społeczeństw krajów europejskich, ale także w rozwiniętych gospodarczo państwach takich jak Stany Zjednoczone, Japonia, Chiny, przybywa coraz więcej osób w wieku senioralnym, dla których aktywność fizyczna i społeczna może stanowić swoiste remedium na utrzymanie dobrostanu zdrowotnego do późnej starości. Pojęcie starzenia się organizmu wyjaśniają Anna Witkowska oraz Małgorzata Grabara, definiując ten proces w następujący sposób: „starzenie się to stopniowe, postępujące wraz z wiekiem pogorszenie funkcjonowania narządów, powodujące zaburzenia homeostazy ustroju. Organizm w procesie starzenia nie odbudowuje tkanek w tempie równym ich niszczeniu oraz nie nadąża z procesami ich odnowy i regeneracji. Fizjologicznie starzenie się, to proces dotyczący każdego człowieka, jest nieunikniony i nieodwracalny”⁵.

Czym zatem jest starość? Na to pytanie odpowiadają Remigiusz Kijak i Zofia Szarota, pisząc: „[...] biologia i medycyna określają tę fazę rozwoju

³ C.J. Caspersen, K.E. Powell, G.M. Christenson, *Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research*, „Public Health Reports” 1985, vol. 100, no. 2, s. 126–131.

⁴ M. Kwilecka, Ż. Brożek, *Bezpośrednie funkcje rekreacji*, Almamer Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2006, s. 18.

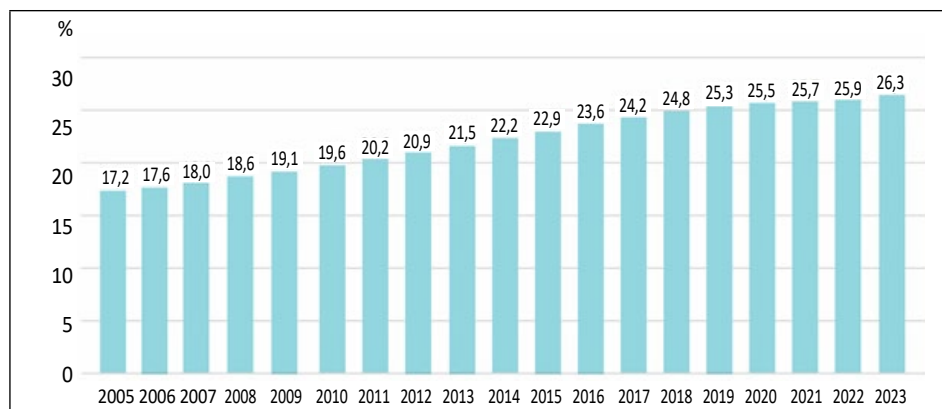
⁵ A. Witkowska, M. Grabara, *Aktywność fizyczna i trening zdrowotny seniorów*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach, Katowice 2021, s. 9.

osobniczego jako proces życia ustroju po wieku dojrzałym, charakteryzujący się obniżeniem funkcji życiowych i szeregiem zmian zachodzących w poszczególnych układach i narządach”⁶.

Należy dostrzec także wymiar ekonomiczny aktywności fizycznej związany z profilaktyką zdrowia osób starszych. Nakłady ponoszone na opiekę zdrowotną nad seniorami są bardzo duże i stanowią ogromne wyzwanie nawet dla budżetów najbogatszych państw. Problem starzenia się społeczeństw będzie w najbliższych latach narastał i należy zrobić wszystko co możliwe, aby edukować ludzi od najmłodszych lat, tłumacząc, że aktywność fizyczna i społeczna jest wskazana oraz konieczna dla zdrowia i pozytywnego życia.

Rozpatrując zwiększającą się z roku na rok liczbę seniorów w Polsce, należy zauważyć szanse drzemące w potencjale osób starszych oraz szukać sposobów odpowiedniego wykorzystania tych możliwości dla dobra społeczeństwa i państwa. Dłuższe pozostawanie i aktywne uczestniczenie w życiu społecznym pozwoliłoby na przekazanie wiedzy i doświadczenia innym, młodszym osobom oraz na spełnienie ważnych ról społecznych i rodzinnych pełnionych przez seniorów.

Wykres 1. Udział osób w wieku 60 lat i więcej w liczbie ludności ogółem (stan na 31 grudnia 2023)



Źródło: D. Wyszowska, M. Gabińska, S. Romańska, *Sytuacja osób starszych w Polsce w 2023 r.*, Warszawa–Białystok 2024, s. 14, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/6002/2/6/1/sytuacja_osob_starszych_w_polsce_w_2023_r.pdf [dostęp: 2.07.2025].

Wykres 1 pokazuje w dobitny sposób, jak szybko zwiększa się odsetek osób powyżej 60 r.ż. w polskim społeczeństwie. Tendencja ta w najbliższych latach będzie przybierać na sile. Dlatego należy stale poszukiwać możliwości aktywizacji polskich seniorów.

⁶ R.J. Kijak, Z. Szarota, *Starość: między diagnozą a działaniem*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013, s. 14.

Aktywizacja seniorów w Polsce – interdyscyplinarna perspektywa i rola pedagogiki

W momencie przejścia na emeryturę ogromna większość osób w Polsce kończy swoją aktywność zawodową. Zmiana struktury rodziny oraz chęć usamodzielnienia się dzieci sprawiają, że ludzie starsi na ogół pozostają sami w swoich gospodarstwach domowych. Wszystkie te czynniki generują dużą ilość wolnego czasu. Jego zagospodarowaniem oraz organizowaniem edukacji i aktywizacji seniorów w Polsce zajmują się przede wszystkim uniwersytety trzeciego wieku, kluby seniora oraz centra aktywności seniora.

Temat aktywizacji seniorów w Polsce jest przedmiotem badań wielu dziedzin nauki, takich jak gerontologia, socjologia, psychologia, pedagogika, ekonomia oraz nauki o zdrowiu. Gerontologia analizuje procesy starzenia się i ich wpływ na funkcjonowanie jednostek oraz społeczeństwa. Socjologia bada relacje społeczne i struktury, w których funkcjonują osoby starsze, natomiast psychologia skupia się na aspektach emocjonalnych i poznawczych starzenia się. Pedagogika (andragogika) zajmuje się edukacją i uczeniem się osób starszych, a ekonomia bada wpływ starzenia się społeczeństwa na gospodarkę, system zabezpieczeń społecznych, rynek pracy, konsumpcję oraz politykę publiczną. Nauki o zdrowiu koncentrują się na promocji zdrowia i profilaktyce chorób w tej grupie wiekowej. Każda z wymienionych dyscyplin naukowych odgrywa niewątpliwie istotną rolę w poznawaniu i propagowaniu różnych aktywności podejmowanych przez seniorów.

Nieco niedocenianą rolę w poznaniu osób starszych pełni pedagogika i to nie tylko w rozumieniu andragogiki, ale także dyscypliny naukowej służącej do edukowania młodych na temat znaczenia i roli aktywizowania fizycznego i społecznego ludzi przez całe życie. Niezmiernie istotnym zagadnieniem pozostaje integracja międzypokoleniowa, która wpływa na relacje między młodymi i seniorami zachodzące w społeczeństwie.

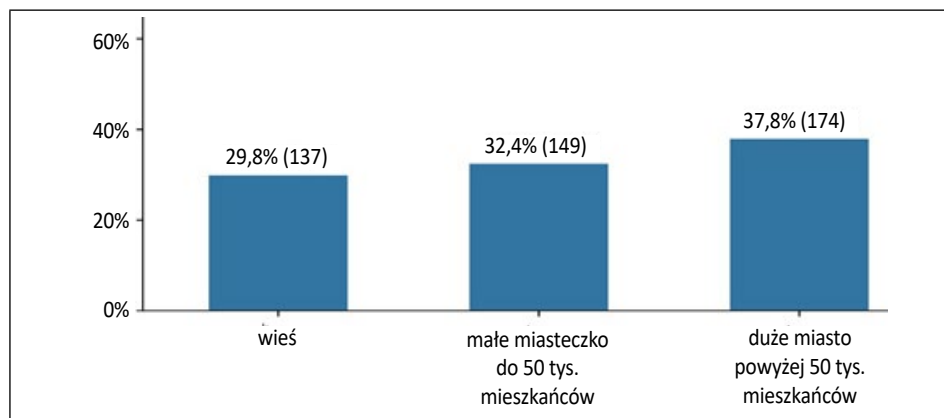
Badania empiryczne nad aktywnością fizyczną i społeczną seniorów w Małopolsce

Badania własne zostały przeprowadzone w latach 2022–2023 na grupie 460 seniorów w Małopolsce i dotyczyły ich aktywności fizycznej i społecznej. Badania te wpisują się w szerszy nurt działań dotyczących starzenia się społeczeństw w Polsce i Europie. Wiele dotychczasowych analiz podkreślało zasadniczą rolę ruchu i integracji społecznej w poprawie jakości życia osób starszych. Przykłady działań podejmowanych przez instytucje wspierające aktywność osób starszych to m.in. zajęcia gimnastyczne dostosowane do wieku i możliwości fizycznych, warsztaty artystyczne i edukacyjne, wycieczki

krajoznawcze, spotkania integracyjne, kursy językowe i komputerowe, zajęcia taneczne, a także nordic walking i ćwiczenia relaksacyjne. Działania te mają na celu nie tylko poprawę sprawności fizycznej, ale także wzmocnienie relacji społecznych i poczucia przynależności wśród seniorów⁷. Jednak regionalne ujęcie tego zagadnienia pozwala lepiej zrozumieć lokalne uwarunkowania i potrzeby seniorów. Badania umożliwiły podjęcie próby naukowej odpowiedzi na zagadnienia związane z barierami, motywacją i korzyściami płynącymi dla seniorów z racji podejmowania aktywności fizycznej i społecznej w instytucjach działających na ich rzecz, takich jak: uniwersytety trzeciego wieku, kluby seniora oraz centra aktywności seniorów. Badania obejmowały grupę w wieku senioralnym pomiędzy 60 a 85 r.ż., w której kobiety stanowiły 72,4% (333 osoby), a mężczyźni 27,6% (127 osób). W badaniach wzięli udział seniorzy z całej Małopolski z miejscowości o różnej liczbie mieszkańców (duże miasta, średnie miejscowości oraz małe miasteczka/wsie). Zastosowano celowy dobór grupy badawczej, który wynikał z faktu, że badania prowadzone były po zniesieniu stanu epidemii Covid-19 i powrót do aktywności przez seniorów nie był sprawą prostą i oczywistą.

W badaniach wykorzystano metodę ilościowo-jakościową, którą był sondaż diagnostyczny. Zadaniem sondażu było zebranie jak największej liczby opinii małopolskich seniorów. Użytymi technikami był anonimowy kwestionariusz ankiety składający się z pytań zamkniętych, półotwartych i otwartych skierowany do seniorów, analiza not biograficznych seniorów oraz analiza dokumentów badanych placówek. Pozwoliło to na różnorodne i kompleksowe ujęcie przedmiotu badań.

Wykres 2. Udział seniorów w badaniach w zależności od miejsca zamieszkania



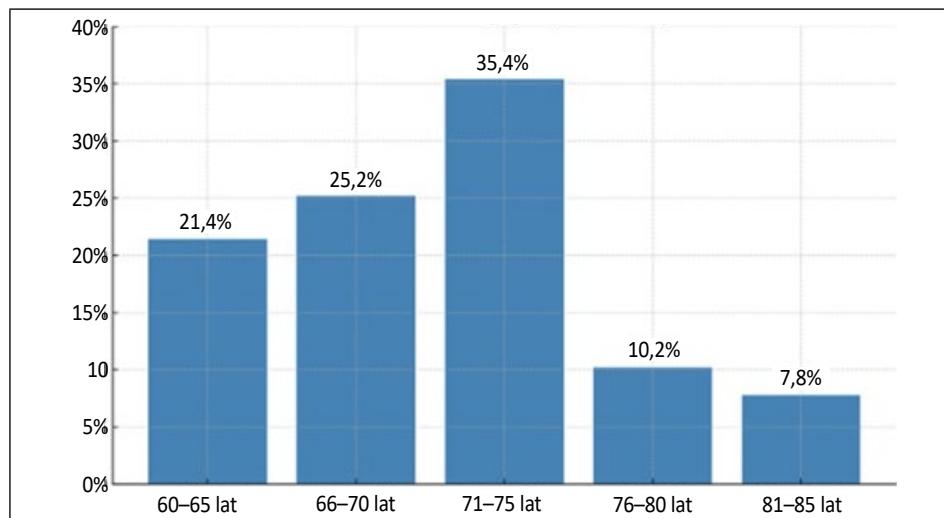
Źródło: badania własne.

⁷ A. Witkowska, M. Grabara, *op. cit.*

Największą grupę badanych stanowili seniorzy zamieszkujący miasta powyżej 50 tys. mieszkańców – 37,8%; kolejne grupy to mieszkańcy małych miast do 50 tys. oraz mieszkańcy wsi (wykres 2).

Na potrzeby badania podzielono ankietowanych na sześć grup wiekowych: 60–65 lat, 66–70 lat, 71–75 lat, 76–80 lat, 81–85 lat.

Wykres 3. Rozróżnienie małopolskich seniorów ze względu na wiek



Źródło: badania własne.

Najliczniejszą grupę stanowiły osoby w wieku 71–75 lat (163 osoby), następnie osoby w wieku 66–70 lat (116 osób), seniorzy w wieku 60–65 lat (98 osób), zaś najmniej liczne grupy tworzyli seniorzy w wieku 76–80 lat (47 osób) i 81–85 lat (36 osób) (wykres 3).

Dzięki prawidłowemu określeniu problemów badania naukowe mają szansę osiągnąć głęboki sens oraz pozyskują autentyczną rzetelność. Tadeusz Pilch oraz Teresa Bauman o problemach badawczych wyrażali się w następujący sposób: „pytanie o naturę badanego zjawiska, o istotę związków między zdarzeniami lub istotami i cechami procesów, cechami zjawiska, to mówiąc inaczej uświadomienie sobie trudności z wyjaśnieniem i zrozumieniem określonego fragmentu rzeczywistości, to mówiąc jeszcze inaczej deklaracja o naszej niewiedzy zawarta w gramatycznej formie pytania”⁸. Natomiast Stanisław Palka proces badawczy ujmując w następujących słowach: „jest pytaniem, na które odpowiedź uzyskiwana jest na drodze badań naukowych”⁹.

⁸ T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, rozdział 6 oprac. A. Radzko, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 43.

⁹ S. Palka, *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006, s. 20.

Celem artykułu jest analiza barier, motywacji oraz korzyści związanych z podejmowaniem aktywności fizycznej i społecznej przez osoby starsze w województwie małopolskim na podstawie badań przeprowadzonych wśród uczestników uniwersytetów trzeciego wieku, klubów seniora i centrów aktywności seniorów. W związku z powyższym problemem głównym będzie odpowiedź na pytanie: jakie czynniki wpływają na podejmowanie bądź unikanie aktywności fizycznej i społecznej przez seniorów uczestniczących w działaniach instytucji wspierających osoby starsze w Małopolsce?

W nawiązaniu do problemu głównego oraz biorąc pod uwagę pedagogiczny charakter badań i logiczne zasady wyodrębniania problemów szczegółowych, przyjęły one następujące brzmienie:

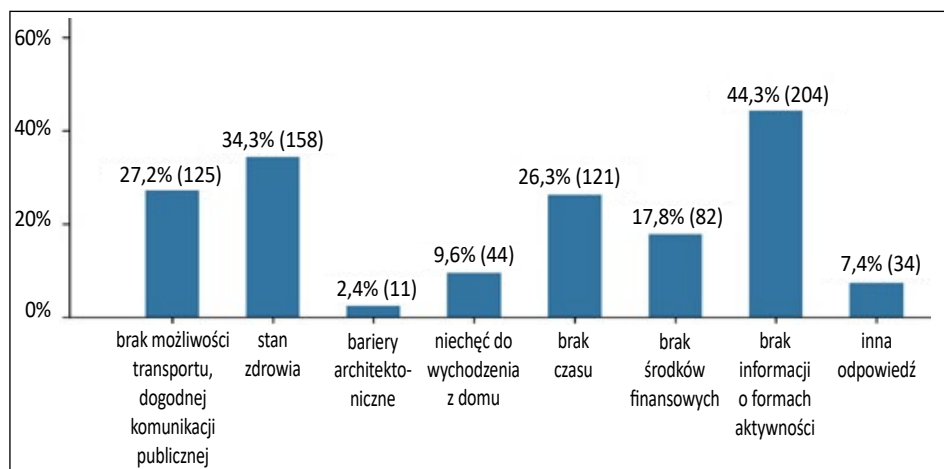
1. Jakie bariery utrudniają seniorom udział w aktywności fizycznej i społecznej?
2. Jakie czynniki motywują osoby starsze do uczestnictwa w zajęciach organizowanych przez UTW, kluby seniora i CAS?
3. Jakie formy aktywności fizycznej i społecznej są najczęściej wybierane przez badanych seniorów?
4. Jakie subiektywne korzyści – zdrowotne, społeczne, emocjonalne – dostrzegają seniorzy w podejmowaniu regularnej aktywności?

Czynniki ograniczające podejmowanie aktywności fizycznej i społecznej

Jakie zatem małopolscy seniorzy napotykają bariery w rozwijaniu swoich aktywności fizycznych?

Najwięcej ankietowanych seniorów jako przyczynę niedostatku aktywności wskazało brak odpowiedniej informacji o formach i możliwościach jej podejmowania (44,3%). W następnej kolejności wskazano na nie najlepszy stan zdrowia, który uniemożliwia aktywność (34,3%), i była to determinanta, która wzrastała wraz z postępującym wiekiem badanych. Do ważnych przyczyn zaliczono także brak możliwości dogodnego transportu, dojazdu do miejsc aktywności (27,2%) oraz brak czasu (26,3%). Kolejnymi przyczynami wskazanymi przez seniorów był brak środków finansowych (17,8%), niechęć do wychodzenia z domu (9,6%) oraz bariery architektoniczne (2,4%). Inne odpowiedzi (7,4%) zawierały takie informacje jak brak partnerów do podejmowania działań, obawę przed ośmieszeniem, brak wiedzy jak ćwiczyć i jakie działania należałoby podejmować. Jedną z przeszkód, która pojawiała się w udzielonych odpowiedziach, miała podłoże ekonomiczne. Niektóre z form aktywności fizycznej i społecznej wymagają wydatków, na które nie stać wszystkich seniorów. Należy jednak uświadamiać osoby starsze, że dużo działań można wykonywać bez nakładów finansowych blisko domu lub w najbliższej okolicy (wykres 4).

Wykres 4. Opinia seniorów na temat barier ograniczających podejmowanie aktywności



Źródło: badania własne.

Seniorzy napotykają wielowymiarowe przeciwności i bariery ograniczające ich aktywność, które można podzielić na bariery: zdrowotne, psychologiczne, ekonomiczne i środowiskowe. Bariery zdrowotne obejmują choroby przewlekłe, spadek sprawności fizycznej oraz ograniczoną mobilność, co utrudnia podejmowanie regularnej aktywności. Czynniki psychologiczne, takie jak lęk przed upadkiem, obniżona motywacja czy poczucie izolacji społecznej, dodatkowo wpływają na ograniczenie aktywności. Ponadto brak środków finansowych oraz infrastruktura niedostosowana do potrzeb osób starszych stanowią istotne czynniki utrudniające aktywne uczestnictwo seniorów w aktywnościach i rekreacji. Reasumując, bariery, które uniemożliwiają seniorom w Małopolsce podejmowanie aktywności można podzielić na zewnętrzne, które są niezależne od seniorów, oraz wewnętrzne, czyli takie, które są od nich zależne. W ostatnich latach należy dostrzec większą troskę instytucji państwowych oraz samorządowych, które starają się tworzyć coraz więcej miejsc przyjaznych osobom starszym. To bardzo dobry kierunek działań, lecz wciąż można zrobić dużo więcej w tym zakresie.

Determinanty motywacji do podejmowania aktywności fizycznej przez małopolskich seniorów

Aktywność fizyczna stanowi podstawowy element w utrzymaniu wysokiej jakości życia seniorów, przyczyniając się do zachowania sprawności psychofizycznej oraz ograniczenia ryzyka chorób przewlekłych¹⁰. Regularna aktywność

¹⁰ C. Tudor-Locke, *Taking steps toward increased physical activity: Using pedometers to measure and motivate*, President's Council on Physical Fitness and Sports, Washington, DC 2002, s. 3–10.

ruchowa, zgodnie z rekomendacjami Światowej Organizacji Zdrowia, wspomaga funkcjonowanie układu sercowo-naczyniowego, redukuje ryzyko sarkopenii oraz poprawia równowagę, zmniejszając tym samym ryzyko upadków. Wytyczne WHO dla osób w wieku senioralnym są następujące; „Celem uzyskania znacznych korzyści zdrowotnych, osoby starsze powinny podejmować w tygodniu co najmniej 150–300 minut aerobowej aktywności fizycznej o umiarkowanej intensywności; lub co najmniej 75–150 minut aerobowej aktywności fizycznej o dużej intensywności; lub równoważne połączenie aktywności o umiarkowanej i dużej intensywności”¹¹.

Jeżeli dobroczynne działanie aktywności fizycznej jest potwierdzone w świetle badań i w praktyce, to dlaczego tak wielu seniorów nie podejmuje tych działań? W jaki sposób zmotywować ludzi w wieku senioralnym do ich podejmowania? To bardzo ważne pytania i pozornie łatwo na nie odpowiedzieć, ale jak pokazuje praktyka, rozwiązanie problemu niewielkiej aktywności seniorów w Polsce nie jest takie łatwe. Niewątpliwie ogromną rolę mają do spełnienia organizacje działające dla seniorów oraz szeroko pojęta edukacja społeczeństwa.

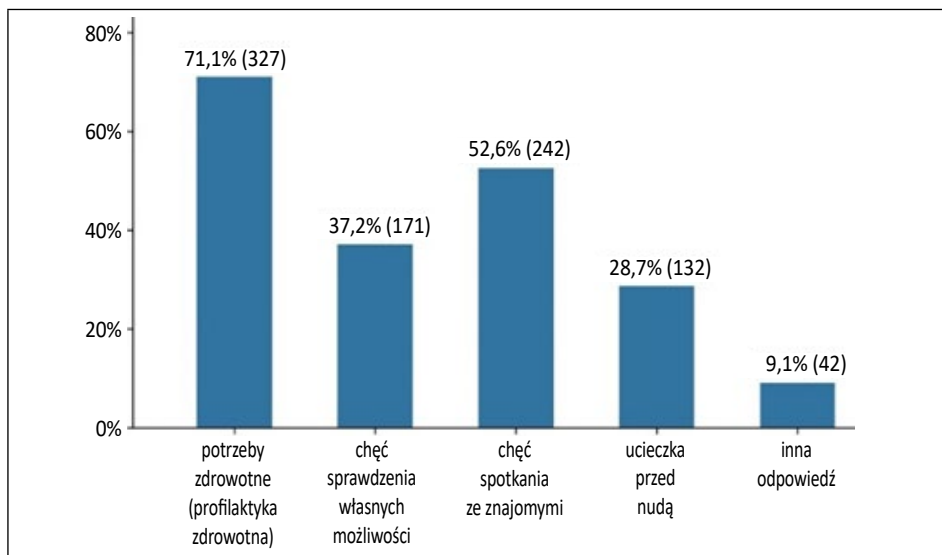
Udział w aktywnościach społecznych organizowanych przez kluby seniora, centra aktywności seniorów czy uniwersytety trzeciego wieku sprzyja z pewnością integracji społecznej i przeciwdziała poczuciu marginalizacji czy wręcz izolacji osób starszych, które stanowią istotne czynniki ryzyka występowania depresji w tej grupie wiekowej. Interakcje społeczne stymulują funkcje poznawcze, wspierając neuroplastyczność mózgu oraz opóźniają procesy neurodegeneracyjne związane z wiekiem. Aktywność fizyczna i społeczna wykazuje spójne oddziaływanie, przyczyniając się do poprawy dobrostanu psychicznego oraz poczucia samorealizacji w późnej dorosłości.

Seniorzy z terenu Małopolski zostali zapytani o przyczyny podejmowania aktywności fizycznej. Zdecydowanie najwięcej seniorów (327 osób) stwierdziło, że były to potrzeby zdrowotne; 242 ankietowanych wskazało na chęć spotkania się przy wykonywaniu aktywności ze znajomymi, a sprawdzenie własnych możliwości było czynnikiem motywującym dla 171 osób. Natomiast 132 osoby wskazały podejmowanie aktywności fizycznej jako ucieczkę przed nudą, monotonią. Wśród 42 odpowiedzi ankietowanych zakwalifikowanych jako „inne” pojawiły się również indywidualne, subiektywne motywy podejmowania aktywności fizycznej, wskazujące na zróżnicowane potrzeby i postawy badanych. Część seniorów deklarowała, że aktywność fizyczna daje im poczucie sensu i celu dnia, pomaga zachować samodyscyplinę lub jest elementem rutyny dnia codziennego, do której przywykli jeszcze w czasie pracy zawodowej. Inni podkreślali, że aktywność jest dla nich formą odreagowania emocji, a także sposobem na radzenie sobie ze stresem i samotnością (wykres 5).

¹¹ WHO, *Wytyczne WHO dotyczące aktywności fizycznej i siedzącego trybu życia: omówienie*. Biuro Regionalne WHO na Europę, Kopenhaga 2021, s. 6, <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341120/WHO-EURO-2021-1204-40953-58211-pol.pdf> [dostęp: 2.07.2025].

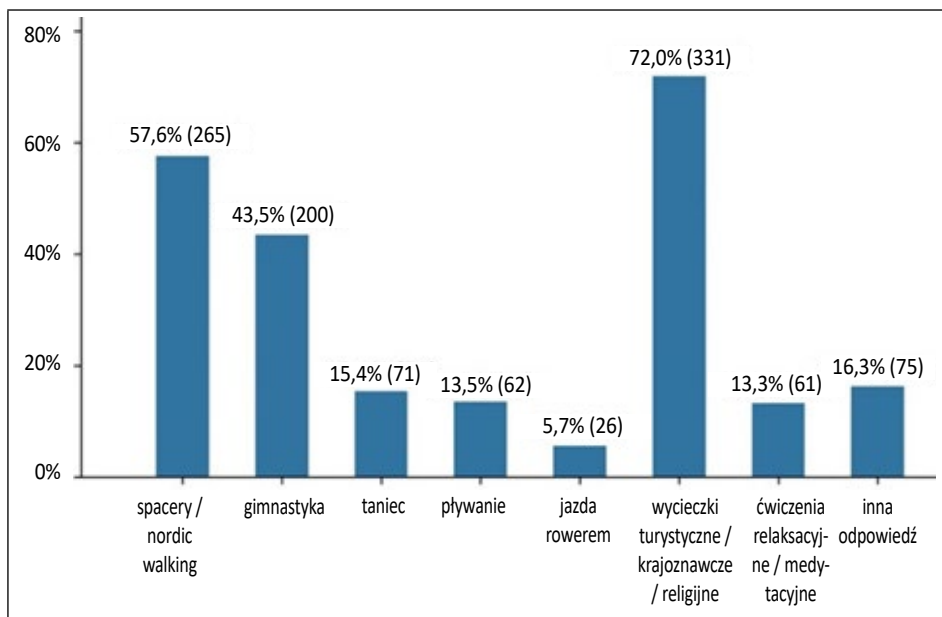
Małopolscy seniorzy uczestniczący w zajęciach ww. instytucji zostali zapytani o działania, jakie najbardziej lubią, jeśli chodzi o aktywność fizyczną.

Wykres 5. Przyczyny podejmowania aktywności fizycznej przez seniorów



Źródło: badania własne.

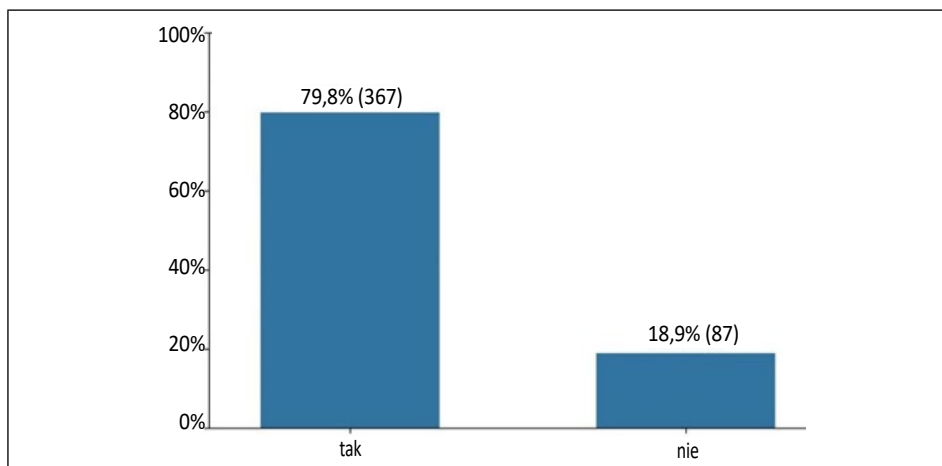
Wykres 6. Preferencje seniorów dotyczące aktywności fizycznej



Źródło: badania własne.

Aktywnością, która najbardziej interesowała seniorów, były wycieczki (331 osób), w następnej kolejności spacer (265 osób). Gimnastykę wskazało 200 osób, taniec 71 seniorów, pływanie 62 osoby, ćwiczenia relaksacyjne 61 ankietowanych, jazdę rowerem 26 osób, a inne rodzaje aktywności fizycznej 75 osób (wykres 6).

Wykres 7. Wpływ instytucji (uniwersytety trzeciego wieku, kluby seniora, centra aktywności seniorów) na aktywność fizyczną seniorów



Źródło: badania własne.

Rolę lokalnych wycieczek, na które uczęszczają seniorzy, obrazuje wypowiedź jednej z senierek z Krakowa (w tym przypadku są to wycieczki do Parku Jordana). Tak oto opisuje ona to zdarzenie: „Bardzo cenię czas spędzany na świeżym powietrzu, ponieważ po takim dniu czuję się znacznie lepiej i mam lepszy nastrój. W parku znajdują się miejsca do ćwiczeń, ale równie ważne są chwile odpoczynku spędzone na rozmowach. Można tam obserwować ptaki, wiewiórki oraz podziwiać piękno przyrody. Dodatkowo, warto zwrócić uwagę na wizerunki osób zasłużonych dla historii naszej Ojczyzny”. Wycieczki organizowane w takiej formie są właściwie pozbawione kosztów finansowych i w związku z tym nie wykluczają z aktywności słabiej sytuowanych ekonomicznie osób starszych. Z wypowiedzi seniorki wynika, że do działania motywują ją efekty widoczne w postaci lepszego samopoczucia i nastroju. Uprawianie aktywności fizycznej przyczynia się do poczucia bycia niezależnym, poprawy kondycji, czyli w dalszej konsekwencji również stanu zdrowia. W tym miejscu zostanie przytoczona jeszcze jedna wypowiedź seniora z miejscowości Racibórowice. Oto ona „[...] na początku nie bardzo chciałem przychodzić do Klubu Seniora, ale za namową kolegi przyszedłem. Robimy wiele fajnych rzeczy, regularnie ćwiczymy mięśnie, uczymy się ćwiczeń relaksacyjnych, odwiedzamy

ciekawe miejsca, poznajemy nowe dyscypliny – chodzimy z pomocą kijków. To wszystko sprawia, że jestem w lepszej formie, mam kontakt z ludźmi”. Te słowa są dowodem na potrzebę organizowania zajęć dotyczących aktywności fizycznej przez instytucje działające na rzecz seniorów.

Ankietowanym zadano pytanie, czy działania instytucji takich jak uniwersytety trzeciego wieku, kluby seniora, centra aktywności seniorów wpływają na ich aktywność fizyczną.

367 respondentów odpowiedziało twierdząco, natomiast 87 udzieliło odpowiedzi negatywnej (wykres 7)¹². Z analizy udzielonych odpowiedzi wynika wniosek o doniosłej roli ww. instytucji w realizowaniu aktywności fizycznej.

Korzyści płynące z podejmowania systematycznej aktywności fizycznej przez seniorów

Wyniki wielu badań dotyczących zagadnienia aktywności fizycznej seniorów¹³ wskazują w sposób jednoznaczny na pozytywne oddziaływanie umiarkowanej aktywności fizycznej na stan zdrowia uprawiających taką aktywność.

Aktywność fizyczna odgrywa kluczową rolę w utrzymaniu zdrowia i dobrej kondycji seniorów. Regularne ćwiczenia wspierają funkcjonowanie układu sercowo-naczyniowego, obniżając ryzyko nadciśnienia, miażdżycy oraz chorób serca. Ruch wzmacnia także mięśnie i kości, co zmniejsza ryzyko osteoporozy i zapobiega upadkom, które mogą prowadzić do poważnych urazów¹⁴. Dodatkowo aktywność fizyczna stymuluje układ nerwowy, poprawiając funkcje poznawcze, pamięć oraz koncentrację, co może spowolniać rozwój demencji i chorób neurodegeneracyjnych. Dzięki regularnemu wysiłkowi organizm wydzielą endorfiny, co wpływa na lepsze samopoczucie i redukcję stresu, a także pomaga w walce z depresją. Aktywność fizyczna wspomaga kontrolę masy ciała, ograniczając ryzyko cukrzycy typu 2 oraz zespołu metabolicznego, a także

¹² Nie wszystkie ankietowane osoby udzielały odpowiedzi na wszystkie pytania w ankiecie, dlatego suma nie zawsze wynosi 100% lub 460.

¹³ L.A. Talbot, C.H. Morrell, J.L. Fleg, E.J. Metter, *Changes in leisure time physical activity and risk of all-cause mortality in men and women: the Baltimore Longitudinal Study of Aging*, „Preventive Medicine” 2007, vol. 45, no. 2–3, s. 169–176; M. Borjesson, A. Urhausen, E. Koudi, D. Dugmore, S. Sharma, M. Halle, H. Heidebüchel, H.H. Björnstad, S. Gielen, A. Mezzani, D. Corrado, A. Pelliccia, L. Vanhees, *Cardiovascular evaluation of middle-aged/senior individuals engaged in leisure-time sport activities: position stand from the sections of exercise physiology and sports cardiology of the European Association of Cardiovascular Prevention and Rehabilitation*, „European Journal of Cardiovascular Prevention & Rehabilitation” 2011, vol. 18, no. 3, s. 446–458; S.M. Shortreed, A. Peeters, A.B. Forbes, *Estimating the effect of long-term physical activity and the risk of cardiovascular disease and mortality: evidence from the Framingham Heart Study*, „Heart” 2013, vol. 99, no. 9, s. 649–654.

¹⁴ W. Drygas, *Czy „siedzący” styl życia nadal stanowi zagrożenie dla zdrowia społeczeństwa polskiego?*, „Medycyna Sportowa” 2006, vol. 22, nr 2, s. 111–116.

korzystnie wpływa na układ trawienny, poprawiając perystaltykę jelit. Ruch na świeżym powietrzu wzmacnia odporność organizmu, zwiększając jego zdolność do walki z różnorodnymi infekcjami oraz poprawia dotlenienie organizmu, co skutkuje większą energią i lepszą jakością snu¹⁵. Ponadto uczestnictwo w aktywnościach grupowych sprzyja budowaniu i zawiązywaniu relacji społecznych, co zmniejsza poczucie osamotnienia i izolacji. Dzięki regularnemu ruchowi seniorzy mogą czuć się bardziej samodzielni, co pozytywnie wpływa na ich lepszą samoocenę i motywację do dalszej aktywności¹⁶. W konsekwencji umiarkowana aktywność fizyczna staje się jednym z głównych elementów profilaktyki zdrowotnej.

Odpowiednia dawka ruchu może być podejmowana w każdym wieku, a małopolscy seniorzy udowadniają, że nigdy nie jest na to za późno. Na podstawie badań własnych można stwierdzić, że małopolscy seniorzy starają się angażować w różnorodne formy aktywności, takie jak spacer, marsze, biegi na różnych dystansach, pływanie, a także uczestnictwo w grach, zabawach oraz wycieczkach o charakterze turystycznym, rekreacyjnym i religijnym. Analiza poziomu aktywności fizycznej wśród seniorów w Małopolsce pozwala na sformułowanie istotnych wniosków, które mają znaczenie zarówno dla samych osób starszych, jak i dla osób kształtujących politykę zdrowotną i społeczną na poziomie lokalnym i regionalnym. Największą popularnością wśród seniorów cieszą się wycieczki obejmujące zarówno podróże poza granice województwa do miejsc o walorach historycznych, geograficznych i kulturowych, jak i pielgrzymki do ośrodków kultu religijnego w Polsce i Europie. Nie mniej istotne dla seniorów są piesze wyprawy w okoliczne lasy, parki i inne interesujące miejsca, które umożliwiają kontakt z przyrodą. Regularny ruch, zwłaszcza w umiarkowanym tempie, przyczynia się do poprawy kondycji fizycznej seniorów, wspierając funkcjonowanie układu sercowo-naczyniowego, mięśniowo-szkieletowego oraz poprawia ogólną sprawność organizmu, co sprzyja zachowaniu samodzielności w późniejszym wieku. Ważnym elementem oferty aktywizującej osoby starsze jest także gimnastyka, obejmująca ćwiczenia wzmacniające mięśnie odpowiedzialne za równowagę, poprawę elastyczności stawów i dotlenienie organizmu. Regularne praktykowanie gimnastyki stanowi skuteczną formę profilaktyki, ograniczając ryzyko kontuzji i urazów. W ostatnich latach coraz większą popularność zyskuje marsz nordycki (nordic walking), który dzięki wykorzystaniu specjalnych kijków angażuje szeroką grupę mięśni oraz zapewnia dodatkowe wsparcie podczas chodzenia. Jest to łatwo dostępna i możliwa do uprawiania przez większą część roku forma aktywności na świeżym powietrzu. Seniorzy chętnie uczestniczą również w innych formach

¹⁵ Y.M. Lee, *The effect of Tai Chi on waist circumference and blood pressure in the elderly*, „Journal of Physical Therapy Science” 2017, vol. 29, no. 1, s. 172–175.

¹⁶ B. Duda, *Aktywność i sprawność fizyczna osób w wieku 60–69 lat / Physical activity and fitness of adults aged 60–69 years*, „Medycyna Sportowa” 2008, vol. 24, nr 6, s. 379–384.

ruchu, takich jak taniec, jazda na rowerze czy gry zespołowe, w tym siatkówka i koszykówka. Różnorodność proponowanych aktywności pozwala dostosować intensywność wysiłku do indywidualnych możliwości, zachęcając osoby starsze do systematycznego podejmowania ruchu. Regularna aktywność fizyczna nie tylko poprawia zdrowie i kondycję, ale także wzmacnia więzi społeczne, zwiększa poczucie samodzielności i podnosi jakość życia seniorów.

Podsumowanie i wnioski praktyczne wynikające z badań

Na podstawie przeprowadzonych badań i obserwacji można wskazać wiele praktycznych zastosowań korzyści płynących z systematycznej aktywności fizycznej seniorów. Przede wszystkim wiedza o dobroczynnym wpływie ruchu na zdrowie osób starszych może być skutecznie wykorzystywana przez jednostki samorządu terytorialnego do projektowania lokalnych programów zdrowotnych i aktywizujących. Przykładem mogą być bezpłatne zajęcia gimnastyczne organizowane w domach kultury, parkach miejskich czy klubach seniora, które nie tylko wspierają kondycję fizyczną, ale również integrują środowisko osób starszych. Istotną rolę w propagowaniu aktywności fizycznej pełnią także uniwersytety trzeciego wieku, kluby seniora oraz centra aktywności seniorów, które mogą wzbogacać swoją ofertę edukacyjną o różnorodne formy ruchu – od spacerów edukacyjnych, przez nordic walking, po zajęcia taneczne. Dzięki temu edukacja i profilaktyka zdrowotna mogą iść w parze, wspierając rozwój fizyczny, intelektualny i społeczny seniorów. Również pracownicy służby zdrowia oraz terapeuci mają możliwość wykorzystywania tej wiedzy w codziennej praktyce, zalecając seniorom konkretne, dopasowane do ich możliwości formy ruchu. Tego typu działania profilaktyczne mogą przyczyniać się do ograniczenia liczby hospitalizacji oraz do poprawy jakości życia pacjentów. Warto również zauważyć, że aktywność fizyczna wspomaga funkcje poznawcze, takie jak pamięć i koncentracja, co pozwala na tworzenie programów łączących ruch z treningiem umysłu, szczególnie przydatnych w profilaktyce chorób neurodegeneracyjnych, takich jak demencja. Wreszcie włączenie ruchu do lokalnej polityki społecznej może sprzyjać tworzeniu przestrzeni do aktywnego starzenia się, wzmacniając poczucie przynależności i samodzielności wśród seniorów. Takie podejście nie tylko wspiera zdrowie fizyczne i psychiczne osób starszych, ale także przeciwdziała ich izolacji i marginalizacji.

Korzyści płynące z podejmowania aktywności fizycznej przez osoby starsze są wieloaspektowe i niezmiernie ważne. To inwestycja w zdrowie i samopoczucie. Aktywność fizyczna to klucz do lepszego zdrowia, większej energii i dłuższego życia. Niezależnie od wieku czy poziomu sprawności każda aktywność fizyczna ma znaczenie.

Bibliografia

- Borjesson M., Urhausen A., Kouidi E., Dugmore D., Sharma S., Halle M., Heidbüchel H., Björnstad H.H., Gielen S., Mezzani A., Corrado D., Pelliccia A., Vanhees L., *Cardiovascular evaluation of middle-aged/ senior individuals engaged in leisure-time sport activities: position stand from the sections of exercise physiology and sports cardiology of the European Association of Cardiovascular Prevention and Rehabilitation*, „European Journal of Cardiovascular Prevention & Rehabilitation” 2011, vol. 18, no. 3, s. 446–458.
- Caspersen C.J., Powell K.E., Christenson G.M., *Physical activity, exercise, and physical fitness: definitions and distinctions for health-related research*, „Public Health Reports” 1985, vol. 100, no. 2, s. 126–131.
- Drygas W., Czy „siedzący” styl życia nadal stanowi zagrożenie dla zdrowia społeczeństwa polskiego?, „Medycyna Sportowa” 2006, vol. 22, nr 2, s. 111–116.
- Duda B., *Aktywność i sprawność fizyczna osób w wieku 60–69 lat / Physical activity and fitness of adults aged 60–69 years*, „Medycyna Sportowa” 2008, vol. 24, nr 6, s. 379–384.
- Kijak R.J., Szarota Z., *Starość: między diagnozą a działaniem*, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich, Warszawa 2013.
- Kwilecka M., Brożek Ż., *Bezpośrednie funkcje rekreacji*, Almamater Wyższa Szkoła Ekonomiczna, Warszawa 2006.
- Lee Y.M., *The effect of Tai Chi on waist circumference and blood pressure in the elderly*, „Journal of Physical Therapy Science” 2017, vol. 29, no. 1, s. 172–175.
- Palka S., *Metodologia, badania, praktyka pedagogiczna*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2006.
- Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, rozdział 6 oprac. A. Radzko, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Posłuszny M., Lapina S., *Zapobieganie starzeniu się przez rekreację*, „Studia Periegetica. Zeszyty Naukowe Wielkopolskiej Wyższej Szkoły Turystyki i Zarządzania w Poznaniu” 2011, nr 6, s. 9–16.
- Shortreed S.M., Peeters A., Forbes A.B., *Estimating the effect of long-term physical activity and the risk of cardiovascular disease and mortality : evidence from the Framingham Heart Study*, „Heart” 2013, vol. 99, no. 9, s. 649–654.
- Talbot L.A., Morrell C.H., Fleg J.L., Metter E.J., *Changes in leisure time physical activity and risk of all-cause mortality in men and women: the Baltimore Longitudinal Study of Aging*, „Preventive Medicine” 2007, vol. 45, no. 2–3, s. 169–176.
- Tudor-Locke C., *Taking steps toward increased physical activity: Using pedometers to measure and motivate*, President’s Council on Physical Fitness and Sports, Washington, DC 2002.
- WHO, *Wytyczne WHO dotyczące aktywności fizycznej i siedzącego trybu życia: omówienie*, Biuro Regionalne WHO na Europę, Kopenhaga 2021, <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341120/WHO-EURO-2021-1204-40953-58211-pol.pdf>, <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/341120/WHO-EURO-2021-1204-40953-58211-pol.pdf> [dostęp: 2.07.2025].
- Witkowska A., Grabara M., *Aktywność fizyczna i trening zdrowotny seniorów*, Wydawnictwo Akademii Wychowania Fizycznego w Katowicach, Katowice 2021.

Wyszkowska D., Gabińska M., Romańska S., *Sytuacja osób starszych w Polsce w 2023 r.*, Warszawa–Białystok 2024, https://stat.gov.pl/files/gfx/portalinformacyjny/pl/defaultaktualnosci/6002/2/6/1/sytuacja_osob_starszych_w_polsce_w_2023_r.pdf [dostęp: 2.07.2025].

ARTYKUŁ RECENZYJNY

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXV, NR SPECJALNY

Copyright© 2025 by the Author

Opublikowano w wolnym dostępie (Open Access) na licencji CC BY-NC-ND 4.0

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2025-sp-005

Data wpłynięcia: 4.04.2025

Data akceptacji: 31.05.2025



KSZTAŁTOWANIE UMIEJĘTNOŚCI ŻYCIOWYCH DZIECI W MŁODSZYM WIEKU SZKOLNYM W TOKU BADAŃ EKSPERYMENTALNYCH PRZEPROWADZONYCH PRZEZ JOANNĘ AKSMAN W RAMACH INNOWACYJNYCH WARSZTATÓW PLASTYCZNYCH NAUKA – SZTUKA – EDUKACJA

Danuta Skulicz

dr, Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, Wydział Nauk Społecznych i Filologii

<https://orcid.org/0000-0002-4711-2160>

Streszczenie

Inspiracją do omówienia tematyki kształtowania umiejętności życiowych dzieci jako niezbywalnego komponentu strukturalnego kompetencji społecznych jest monografia Joanny Aksman zatytułowana *Kształtowanie umiejętności życiowych uczniów klas początkowych w toku innowacyjnych warsztatów plastycznych Nauka – Sztuka – Edukacja na przykładzie badań eksperymentalnych*. Autorka prezentuje zagadnienia dotyczące działań w zakresie projektu „Nauka – Sztuka – Edukacja”, a w konsekwencji podjęcia przez jego uczestników twórczej działalności obejmującej projektowanie programów kształtowania umiejętności życiowych dzieci w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Omówienie opracowanego i zrealizowanego przez Joannę Aksman projektu badawczego w postaci eksperymentu pedagogicznego stanowi treść recenzji.

Słowa kluczowe: dzieci w młodszej wieku szkolnym, umiejętności życiowe, uzdolnienia plastyczne, inkluzja, eksperyment pedagogiczny, model Nauka – Sztuka – Edukacja

**Formation of life skills of children of younger age
in the course of experimental research conducted by Joanna Aksman
as part of the Science – Art – Education
innovative art workshops
Abstract**

The monograph by Joanna Aksman entitled *Shaping life skills of pupils in the early grades in the course of innovative art workshops Science – Art – Education on the example of experimental research* is an inspiration for discussing the topic of shaping children's life skills as an inalienable structural component of social competence. The author presents issues concerning the activities of the "Science – Art – Education" project and, as a consequence, the creative activities undertaken by its participants involving the design of programmes for shaping the life skills of children in integrated early childhood education. A discussion of the research project developed and implemented by Joanna Aksman in the form of a pedagogical experiment constitutes the content of the review.

Key words: children at an early school age, life skills, artistic talents, inclusion, pedagogical experiment, Science – Art – Education model

Wprowadzenie

Społeczne, cywilizacyjne, przyrodnicze oraz kulturowe uwarunkowania, w jakich żyjemy w XXI wieku, sprawiają, że na plan pierwszy wśród oczekiwanych efektów działań edukacyjnych wysuwane są kompetencje i umiejętności życia codziennego. Edukacja zdrowotna i promocja zdrowia to dziedziny, które z założenia powinny obejmować, zarówno od strony merytorycznej, jak i funkcjonalnej, wszystkie obszary edukacji na wszystkich poziomach kształcenia i kształtowania człowieka. Najbliższymi środowiskami działań wychowawczych, edukacyjnych i promocyjnych w obszarach zdrowia są rodzina i szkoła. Obszarami tymi są: zdrowie społeczne, fizyczne, umysłowe, psychiczne i duchowe. Obejmują one całe życie, we wszystkich jego aspektach, a zatem rozwój umiejętności i kompetencji człowieka powinien być realizowany w każdym aspekcie edukacji. Szczególnie rozwój i kształtowanie umiejętności życiowych, ujmowanych jako umiejętności fundamentalne w budowaniu zdrowia człowieka w toku wychowania w rodzinie oraz na wszystkich etapach edukacji, powinny mieć miejsce na każdym jej poziomie.

Celem opracowania jest przybliżenie twórczego programu kształtowania umiejętności życiowych dzieci realizowanego w toku zintegrowanego programu nauczania początkowego, ze szczególnym uwzględnieniem realizacji zadań edukacji plastycznej na przykładzie monografii Joanny Aksman *Kształtowanie umiejętności życiowych uczniów klas początkowych w toku innowacyjnych warsztatów plastycznych Nauka – Sztuka – Edukacja na przykładzie badań*

*eksperymentalnych*¹, która jest przedmiotem podjętych rozważań. Kształtowanie umiejętności życiowych ma swoje źródło w edukacji zdrowotnej. Na poziomie nauczania początkowego edukacja zdrowotna we wszystkich obszarach zdrowia zintegrowana jest zarówno od strony treści kształcenia, jak i realizowania zadań dydaktycznych. Modyfikacja pierwszego systematycznego poziomu edukacji przebiega obecnie głównie w kierunku kształtowania umiejętności i kompetencji już od najmłodszych lat. I w tym kontekście warto zaprezentować unikatową innowacyjną metodę kształtowania umiejętności życiowych dzieci w toku rozwijania ich kreatywności w dziedzinie plastyki.

Założenia teoretyczne i koncepcje metodyczne kształtowania umiejętności życiowych w realizacji modelu Nauka - Sztuka - Edukacja (NSE)

Podstawowym pojęciem zawartym w tytule monografii, definiującym zarówno przedmiot badań, jak i działalność eksperymentalną i metodyczną opisane w monografii, są umiejętności życiowe.

Termin umiejętności życiowe (ang. *life skills*) według definicji WHO oznacza umiejętności (zdolności) umożliwiające człowiekowi pozytywne zachowania przystosowawcze, dzięki którym może skutecznie radzić sobie z zadaniami (wymaganiami) i wyzwaniem codziennego życia. Termin ten odnosi się do umiejętności oraz kompetencji psychospołecznych. Z punktu widzenia promocji zdrowia i pierwotnej profilaktyki wielu zaburzeń WHO wyróżnia dwie grupy umiejętności: umiejętności podstawowe dla codziennego życia oraz umiejętności specyficzne (dotyczące radzenia sobie z zagrożeniami)².

Pod patronatem WHO, UNESCO oraz UNICEF opracowana została lista umiejętności życiowych, a w literaturze z zakresu edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia autorzy zgodnie rozwijają zadania odnoszące się do ich kształtowania. Wyróżnić tu należy publikacje profesor Barbary Woynarowskiej, która od połowy lat 90. XX wieku kształci edukatorów zdrowia, kieruje zespołami rozwijającymi program edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia dla *studentów* specjalności pedagogicznych oraz nauczycielskich, zainicjowała i kierowała ruchem, pod patronatem UNESCO, rozwijania w Polsce szkół promujących zdrowie³.

¹ J. Aksman, *Kształtowanie umiejętności życiowych uczniów klas początkowych w toku innowacyjnych warsztatów plastycznych Nauka – Sztuka – Edukacja. Na przykładzie badań eksperymentalnych*, Wydawnictwo Societas Vistulana, Kraków 2021.

² B. Woynarowska, *Podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych i możliwości jego wykorzystania w edukacji zdrowotnej*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania. Materiały z Konferencji Naukowej, Kamień Śląski 25–26 września 2000 r.*, red. B. Woynarowska, M. Kapica, Wydawnictwo Krajowy Ośrodek Edukacji Zdrowotnej, Warszawa 2001, s. 101.

³ *Eadem*, *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.

Inspiracją do powstania monografii *Kształtowanie umiejętności życiowych...* stał się, zrealizowany w latach 2011–2013, międzynarodowy projekt „Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie”. Współtwórcą projektu, a zarazem jego koordynatorem, była Joanna Aksman, pod redakcją której powstało opracowanie podsumowujące projekt⁴ oraz publikacje, w tym współredagowane monografie, przewodniki metodyczne oraz podręczniki i artykuły własne, które ukazały się w latach 2014–2019, a w swojej treści bezpośrednio nawiązują do zrealizowanego projektu w aspekcie teoretycznym i metodycznym. Celem tych opracowań była przede wszystkim popularyzacja wypracowanego modelu wśród nauczycieli nauczania początkowego⁵.

Zadania obejmujące upowszechnienie wypracowanego modelu edukacji plastycznej w klasach I–III, zgodnie z zapotrzebowaniem nauczycieli, ale i studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, zrealizowano w toku trzyletnich badań podłużnych przeprowadzonych w 12 szkołach Polski południowej. Zastosowano metodę eksperymentu z grupami kontrolnymi i eksperymentalnymi, przy czym w dwu szkołach w badaniach brała udział tylko jedna grupa eksperymentalna. Celem badań było określenie efektywności powstałego modelu. Badania rozpoczęły się w 2015 r. i zostały zakończone w 2018 r.⁶

Założenia teoretyczne struktury modelu NSE zostały szczegółowo opisane w publikacji *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie* z 2013 r. (przypis 3), natomiast w recenzowanej monografii zamieszczono rozszerzoną podbudowę teoretyczną dotyczącą drugiego filaru modelu, jaki powstał podczas trzyletniej realizacji modelu NSE w szkołach – są to opisane w rozdziale II koncepcje działań inkluzyjnych na rzecz integracji społeczności klasowej. Zadania w drugim filarze skoncentrowano zarówno na rozwoju plastycznym dzieci, jak i na kształtowaniu umiejętności życiowych wszystkich dzieci biorących udział w edukacji plastycznej, nie tylko tych o uzdolnieniach specjalnych⁷.

Podstawową wartość omawianej monografii stanowi sformułowany w niej, nowy w literaturze przedmiotu, spójny wewnętrznie model kształtowania umiejętności życiowych dzieci w młodszych wiekach szkolnych w toku rozwoju umiejętności i uzdolnień plastycznych, w kontekście budowania zdrowia społeczno-emocjonalnego, umysłowego i psychicznego dzieci. Wiodącym kryterium podjętej eksperymentalnej działalności pedagogicznej było objęcie

⁴ *Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2013.

⁵ Wszystkie opracowania wykorzystane zostały w recenzowanej książce Aksman i zawarte są w jej bibliografii.

⁶ J. Aksman, *op. cit.*, s. 10.

⁷ *Ibidem*, s. 28–34.

edukacją wszystkich dzieci w klasie, również tych o specjalnych potrzebach psychologicznych i pedagogicznych.

Monografia autorstwa Aksman składa się z trzech logicznie ustrukturyzowanych i merytorycznie bogatych części zawierających cztery rozdziały. Znaczącą część pracy stanowi *Reportaż fotograficzny przebiegu eksperymentu*, a w nim rozdział piąty obejmujący weryfikację hipotez. Już we *Wstępie* autorka wprowadza czytelnika w kulisy powstania prezentowanego dzieła, nie tylko nawiązując do międzynarodowego modelu NSE, ale wyjaśniając jego istotę, zasięg oraz znaczenie we wprowadzeniu drugiego filaru. Przywołuje badania pilotażowe, które przeprowadzono w roku szkolnym 2012/13 polegające na wdrożeniu modelu NSE w wybranych 15 szkołach podstawowych (badania trwały pięć miesięcy w semestrze letnim). Wyniki badań pilotażowych, preeksperymentalnych, zawarto w raporcie z badań przywołanych we *Wstępie* monografii⁸.

Treść rozdziału I zawiera omówienie teorii budujących model pracy z dzieckiem zdolnym plastycznie i z całą klasą. Podbudową projektu i struktury modelu jest systemowa i inwestycyjna teoria twórczości Roberta J. Sternberga i Todda Lubarta, tzw. teoria inteligencji efektywnej. Tło przedstawianej teorii stanowią treści bogatej literatury polskich autorów obejmującej zagadnienia rozwoju twórczości plastycznej dziecka, od Stefana Szumana począwszy, po prace współczesnych twórców: Stanisława Popka, *Psychologia twórczości plastycznej*⁹ i Urszuli Szuścik, *Twórcza aktywność dziecka w świetle wybranych koncepcji psychologii i pedagogiki twórczości*¹⁰). Zaprezentowane założenia teoretyczne odnoszące się do rozwoju twórczości plastycznej dziecka prowadzą finalnie do konkluzji, że zajęcia plastyczne (twórcze) oprócz uczniów uzdolnionych plastycznie dotyczą także pozostałej licznej grupy dzieci mniej uzdolnionych w tym zakresie i są dla nich ważne ze względu na kształtowanie takich sfer jak rozwój psychiczny, a więc procesy poznawcze, rozwój emocjonalny, rozwój społeczny, a także ze względu na przybliżanie kultury, kształtowanie ich potrzeb i zainteresowań. I w tym kontekście działalność i twórczość plastyczna dziecka zajmuje znaczące miejsce w zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej.

Ważne są zatem „[...] koncepcje metodyczne, jakie zostały wykorzystane w konstrukcji innowacyjnego programu edukacji plastycznej dla dzieci w edukacji wczesnoszkolnej. Jest to nawiązująca do teorii Roberta J. Strenberga

⁸ J. Aksman, J. Pułka, P. Kordek, *Nauka – Sztuka – Edukacja: opracowanie i upowszechnianie Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie. Raport zawierający wnioski i rekomendacje dotyczące dalszego wdrażania i upowszechniania modelu*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013.

⁹ S. Popek, *Psychologia twórczości plastycznej*, Impuls, Kraków 2010.

¹⁰ Zob. U. Szuścik, *Twórcza aktywność dziecka w świetle wybranych koncepcji psychologii i pedagogiki twórczości*, [w:] *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, red. E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, t. 1, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 552–578.

zadaniowa koncepcja Wojciecha Kojasa oraz koncepcja konstruowania autor-skich programów Janusza Gniteckiego”¹¹.

Metodyka wypracowana została na podbudowie teoretycznej oraz na przeprowadzonych obserwacjach lekcji plastyki w szkołach polskich, ukraińskich, czeskich i słoweńskich. Wykorzystano również wyniki badań diagnostycznych obejmujących profil zdolności, kreatywności, motywacji i umiejętności plastycznych dzieci. Opracowana metodyka zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej bazuje na projekcie integracji metod i treści edukacji w kształtowaniu umiejętności dzieci obejmujących wszystkie sfery rozwoju, a więc umiejętności życiowych. I to właśnie te umiejętności budują i rozwijają każdą sferę rozwoju człowieka, przede wszystkim w zakresie zdrowia społecznego, psychicznego, umysłowego, fizycznego i duchowego. Kształtowanie umiejętności życiowych usytuowano w zasadzie na pierwszym miejscu w realizacji zadań edukacji plastycznej dzieci w młodszym wieku szkolnym, perfekcyjnie opisanych zgodnie z kształceniem w dziedzinie sztuk pięknych – w tej odsłonie twórczości plastycznej. Należy tutaj dobitnie podkreślić, że innowacyjny program plastyki skierowany jest do wszystkich uczniów w klasie.

W zakresie modelu metodycznego autorka monografii zaprezentowała program, plan i schemat innowacyjnych warsztatów plastycznych. W tekście głównym zawarto *Tematy ogólne z programu i propozycje szczegółowych tematów zajęć warsztatowo-plastycznych w klasie I szkoły podstawowej*¹². Szczegółowe propozycje tematów i zadań zamieszczono w *Aneksie 2*. Jest to pierwszy filar modelu NSE.

Z założenia modelu metodycznego wynika, że każde zajęcia z dziedziny plastyki odbywają się w formie warsztatów. Metoda warsztatowa jest specyficzna nie tylko dla zajęć artystycznych, ale również, a właściwie przede wszystkim, dla kształtowania umiejętności życiowych. W drugiej fazie modelu NSE kształtowanie tych umiejętności jest nieodłączną częścią działalności edukacyjnej.

Metodyka kształtowania umiejętności życiowych jest drugim filarem modelu opracowanym i zaprezentowanym przez autorkę w kontekście metodologii zaprojektowanych i przeprowadzonych badań. Aksman przedstawiła zatem znaczenie rozwoju umiejętności w życiu dziecka, omawiając zarówno źródła koncepcji, jak i uzasadnienie teoretyczne w kontekście teorii zdrowia człowieka ze szczególnym wyeksponowaniem teorii salutogenezy Aarona Antonowskiego oraz rozwoju koncepcji umiejętności życiowych w ujęciu Woynarowskiej¹³. Koncepcja edukacji zdrowotnej ukierunkowanej na rozwijanie umiejętności życiowych ma swój początek w latach 80. w USA. Z kolei od lat 90. jest rozwijana w Europie przez WHO w Genewie we współpracy z UNICEF; w Polsce jest obecna od połowy lat 90. Edukacja ta, jak zaznacza Woynarowska, szczególnie potrzebna

¹¹ J. Aksman, *op. cit.*, s. 16.

¹² *Ibidem*, s. 21.

¹³ *Ibidem*, s. 22–27.

jest w okresie dzieciństwa i młodości, bowiem nie tylko umożliwia poznawanie wiedzy, ale przyczynia się do kształtowania postaw i umiejętności ważnych do podejmowania pozytywnych decyzji i działań dla ochrony zdrowia własnego i innych¹⁴. Korzystając z doświadczeń i dobrych praktyk różnych państw UE, Aksman przyjęła jako podstawę budowania drugiego filaru NSE definicję umiejętności życiowych z projektu Life Skills for Europe: „Umiejętności życiowe są częścią składową zdolności do życia i pracy w określonym kontekście społecznym, kulturowym i środowiskowym. Rodzaje umiejętności życiowych pojawiają się jako odpowiedź na potrzeby jednostki w rzeczywistych sytuacjach życiowych”¹⁵. Umiejętności życiowe, za Michaelem Watersem, ujmowane są również jako „moc wewnętrzna” człowieka.

Dlatego też stały się one kluczowym ogniwem w założeniach modelu NSE i skierowane są do najmłodszych odbiorców – dzieci w młodszym wieku szkolnym, czego brak w systematycznie prowadzonych zajęciach dla dzieci we współczesnej szkole, natomiast co spotyka się z coraz szerszym zasięgiem w programach wychowawczo-profilaktycznych oraz w programach dla młodych dorosłych i dorosłych¹⁶.

Należy wspomnieć tu o jednych z pierwszych warsztatów przygotowujących edukatorów zdrowia (w których autorka niniejszej recenzji brała udział) zorganizowanych przez profesor Woynarowską w 1996 r. w Warszawie w Instytucie Matki i Dziecka, obejmujących właśnie kształtowanie umiejętności życiowych. Uczestnicy – pedagodzy, nauczyciele akademicki, lekarze, przedstawiciele administracji szkolnej, zostali wyposażeni w materiały przygotowane pod patronatem UNESCO do realizacji zadań programowych w toku studiów nauczycielskich w zakresie edukacji zdrowotnej. Równocześnie (od 1993 r.) zaczęły powstawać w Polsce szkoły promujące zdrowie. Obecnie jest ich kilkaset w całym kraju, co nie zmienia faktu, że nadal nie ma przemyślanego programu edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia w szkołach podstawowych i ponadpodstawowych. Budujące jest jednak to, że kształcenie w tym zakresie jest od 2002 r. obligatoryjne dla wszystkich studiujących na kierunkach nauczycielskich i pedagogicznych.

Kształtowanie umiejętności życiowych dzieci w młodszym wieku szkolnym jest, szczególnie w kontekście edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia, całkiem oczywiste. Zadania te przedstawiono już wielokrotnie w różnych aspektach rozwoju dzieci i młodzieży, ale również w ujęciu metodyki zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej. Pierwszym z zadań w obszarze działań metodycznych jest skonstruowanie programu warsztatów kształtowania umiejętności życiowych¹⁷.

¹⁴ *Ibidem*, s. 25.

¹⁵ Za: *ibidem*, s. 27.

¹⁶ *Ibidem*.

¹⁷ D. Skulicz, *Droga do autorskiego programu edukacji zdrowotnej*, [w:] *Zdrowie w edukacji elementarnej. Wprowadzenie do konstruowania programów autorskich*, red. eadem, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 103–133.

Przez kilkanaście lat kształcenia studentów w zakresie zintegrowanej metodyki edukacji wczesnoszkolnej, a także w ramach realizowania programów współczesnych tendencji w edukacji zdrowotnej i promocji zdrowia powstało kilkanaście takich programów. Koncentrują się one na kształtowaniu umiejętności życiowych dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym. Z przeprowadzonych badań własnych obejmujących programy autorskie nauczycieli rozwijania uzdolnień i zdolności plastycznych dzieci, nie znaleziono w nich odniesień do kształtowania umiejętności życiowych¹⁸. Trudno doszukać się takich odniesień również w publikacjach książkowych z dziedziny zintegrowanej metodyki.

Działania inkluzywne na rzecz integracji społeczności klasowej zmniejszające nierówności społeczne w procesie rozwijania umiejętności życiowych dzieci

Analizując wykonaną przez Aksman pracę projektowo-badawczą, można stwierdzić, że wypracowany program kształtowania umiejętności życiowych oparty na założeniach teoretycznych, zaprojektowanych i przeprowadzonych badaniach, zrealizowany w toku edukacji wczesnoszkolnej w ciągu trzech lat, a następnie zweryfikowany po kilku latach od jego realizacji, jest jedyny w swoim rodzaju. Może i powinien stanowić wzór dla nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, ponieważ właśnie na tym etapie edukacji umiejętności mogą i powinny być rozwijane w obszarze wszystkich działań edukacyjnych, wychowawczych i opiekuńczych. Dodatkowo okazję do tworzenia takich programów stwarza nauczycielom obowiązek pracy z dziećmi ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi i psychologicznymi.

W monografii i ten aspekt edukacji został przez Aksman uwzględniony w rozdziale II *Model Nauka – Sztuka – Edukacja – działania inkluzywne na rzecz integracji społeczności klasowej*, gdzie przedstawiono rodzaje działań zmniejszających nierówności społeczne w koncepcji Basila Bernsteina i Göra-na Therborna w rozumieniu Zbigniewa Kwiecińskiego¹⁹. Omawiając na podstawie literatury przedmiotu oraz interpretując przywołane teorie stanowiące fundament projektu badawczego, autorka stworzyła program rozwoju plastycznego wszystkich dzieci w danej społeczności klasowej, bowiem te zadania, które integrują działania dzieci w zakresie twórczej pracy plastycznej, dotyczą również kształtowania umiejętności życiowych wszystkich dzieci w danym zespole klasowym. Przywołane teorie nie są jedynym odniesieniem do tworzenia

¹⁸ Eadem, *Autorskie programy kształtowania postaw twórczych oraz rozwijania zdolności i uzdolnień dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, „Państwo i Społeczeństwo” 2023, nr 2, s. 79–103.

¹⁹ J. Aksman, *op. cit.*, s. 28–29.

modelu NSE i do zaprojektowanych badań nad jego wpływem na kształtowanie umiejętności. Autorka trafnie omówiła zestaw teorii wykorzystanych do wsparcia dzieci zdolnych oraz teorii wykorzystanych do kształtowania umiejętności życiowych. Przyjęte założenia teoretyczne stanowią wyczerpującą podbudowę do zaprojektowania metodologicznych podstaw kształtowania umiejętności życiowych dzieci w toku badań eksperymentalnych. W podjętych przez Aksman działaniach koncepcyjnych i projektowych należy również w szczególności sposób wyeksponować czynniki determinujące życie społeczne dzieci i młodzieży, które są znaczące dla wszystkich obszarów zdrowia w zasadzie całego społeczeństwa.

Rozwijające się lawinowo potrzeby edukacji zdrowotnej, głównie w kontekście zagrożeń zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży, ale też i osób dorosłych, spowodowały poszukiwanie najlepszych, ale i efektywnych rozwiązań w zakresie edukacji zdrowotnej ze szczególnym uwzględnieniem właśnie umiejętności życiowych²⁰. Tak więc z jednej strony mamy wieloaspektową terapię, w tym zdecydowanie znaczącą arteterapię, ale i profilaktykę bazującą właśnie na rozwijaniu umiejętności życiowych. Koncepcja rozwijania i kształtowania tego rodzaju umiejętności jako fundamentu postaw prozdrowotnych, a szerzej – postaw społecznych, dostrzegana bywa przez nauczycieli i pedagogów w różnych dziedzinach edukacji. Jest ona szczególnie konstruktywna wszędzie tam, gdzie zajęcia edukacyjne realizowane są metodą warsztatową. W tym miejscu nasuwa się jednak pytanie o to, jaki jest realny zakres stosowania metod aktywnych nauczania–uczenia się w toku zorganizowanej powszechnej edukacji, czyli jakie jest miejsce metody warsztatowej w procesie kształcenia ogólnego. Dość oczywista wydaje się odpowiedź na to pytanie w odniesieniu do wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej. Metoda warsztatowa należy do podstawowych w metodyce zintegrowanego nauczania początkowego, co związane jest bezpośrednio ze wspieraniem rozwoju m.in. procesów poznawczych dziecka. W odniesieniu do kolejnych etapów edukacji nie jest to już takie oczywiste, ponieważ uczenie się przez działanie, a więc zastosowanie metody warsztatowej, przeznaczone jest do realizacji celów przedmiotów obejmujących rozwijanie umiejętności praktycznych oraz kompetencji zawodowych, rzadko przedmiotów kształcenia ogólnego.

Koncepcja i strategia programów kształtowania umiejętności życiowych ulegały ewolucji: od tradycyjnej oświaty zdrowotnej (koncentracja na przekazywaniu informacji i uświadamianiu negatywnych skutków), przez edukację afektywną, podejście psychospołeczne, aż do podejścia poznawczo-behawioralnego.

Wzrastająca w zatrważającym tempie w ostatnich dekadach liczba i różnorodność patologii społecznych i zachowań dewiacyjnych wśród dzieci

²⁰ D. Skulicz, *Zadania edukacji zdrowotnej w szkole w promowaniu zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży*, [w:] *Praktyki edukacyjne w środowisku społeczno-wychowawczym. Badania – inspiracje – problemy*, red. M. Kamińska, I. Szczęsna, Ł. Bartosiak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021, s. 519–533.

i młodzieży spowodowała intensyfikację działań w zakresie konstruowania programów profilaktycznych, w tym programów kształtowania umiejętności życiowych oraz programów terapeutycznych. Najogólniej rzecz ujmując, przyczyn takiego stanu rzeczy należy szukać m.in. w intensyfikacji zagrożeń w środowisku życia.

Metodologiczne aspekty kształtowania i rozwijania umiejętności życiowych dzieci w toku realizacji zadań zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej

Źródłem koncepcji kształtowania umiejętności życiowych jest metoda warsztatowa wypracowana w latach 70. XX wieku przez psychologów amerykańskich. Opracowane przez nich warsztaty o nazwie *Skills streaming* skierowane były do osób osadzonych, odizolowanych przez długie lata od społeczeństwa. Warsztaty miały na celu kształtowanie/rozwijanie umiejętności społecznych, głównie umiejętności komunikowania się, szukania pomocy oraz pokonywania zagrożeń w środowisku życia²¹. Wymieniona metoda stanowi fundament rozwijającej się od lat 80. metody warsztatowej *Life skills*, czyli kształtowania umiejętności życiowych.

Metodyka kształtowania umiejętności życiowych opiera się w pierwszej kolejności na pogłębionej refleksji specjalistów w dziedzinie medycyny, psychologii i pedagogiki zajmujących się nauką o zdrowiu (waleologią), a w konsekwencji i edukacją zdrowotną. Wybitną postacią w tej dziedzinie jest Woynarowska, która w jednej ze swoich publikacji wyraziła pogląd, iż

Nowym elementem koncepcji proponowanej przez WHO, jest włączenie edukacji w zakresie umiejętności życiowych do podstawowych zadań szkoły, jako ważnego elementu całego jej programu, powiązanego z codziennym życiem szkoły. Określa się to jako podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych (ang. *life skills approach*). Oznacza ono interakcyjny proces nauczania i uczenia się, który polega na zdobywaniu wiedzy, kształtowaniu postaw i umiejętności, dzięki którym młody człowiek bierze większą odpowiedzialność za swoje życie [...]. Podejście to można opisać jako dobrą metodologię edukacyjną [...] zachowującą równowagę między trzema komponentami: wiedza – postawy i wartości – umiejętności²².

Woynarowska w swoich rozważaniach nie odnosi się do konkretnych badań, których przedmiotem jest kształtowanie umiejętności życiowych, stwierdza jednak, iż „Wyniki wielu badań wskazują, że efektem programów rozwijania

²¹ Metoda *skills streaming* omówiona jest wraz z przykładami warsztatów m.in. w E. McGinnis, A.P. Goldstein, *Skillstreaming. Kształtowanie umiejętności ucznia*, tłum. K. Piechowiak, W. Czajer, Katolicka Fundacja Pomocy Osobom Uzależnionym i Dzieciom „KARAN” w Warszawie, Warszawa 2001.

²² B. Woynarowska, *Kształtowanie umiejętności*, s. 3, <https://psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuły/155-kształtowanie-umiejetnosci.pdf> [dostęp: 18.07.2025].

umiejętności życiowych jest lepsze funkcjonowanie dzieci i młodzieży w szkole”²³. Należy jednak bardzo mocno podkreślić, że są to badania diagnostyczne oparte z jednej strony na obserwacji zachowań i działań dzieci w toku procesów edukacyjnych, w których wykorzystywany jest najpopularniejszy zestaw umiejętności życiowych, a z drugiej strony na wywiadach/ankietach przeprowadzonych wśród nauczycieli i rodziców, na podstawie których otrzymujemy informacje o umiejętnościach życiowych dzieci tym trafniejsze, im większa jest wiedza dorosłych o tych umiejętnościach, ale także odniesienie się do własnych umiejętności tak, jak rozumie je respondent.

W przedstawionych okolicznościach zasadne jest stwierdzenie, że zaprojektowane i zrealizowane przez Aksman badania eksperymentalne są unikato-we w skali badań pedagogicznych w naszym kraju. Warto zatem przedstawić pokrótce założenia metodologiczne zrealizowanych badań. Podstawę projektu badawczego stanowią prace z dziedziny metodologii badań Janusza Gniteckiego i Stanisława Palki obejmujące podstawy metodologiczne pedagogicznych badań empirycznych. Znaczącą część metodologii badań stanowi kilkanaście publikacji opisujących i zawierających narzędzia badawcze, które zastosowano w badaniach umiejętności życiowych dzieci, ale i ich postaw twórczych oraz umiejętności plastycznych. Zaprezentowane zostały także podręczniki i płyty CD z materiałami merytorycznymi dla klas I–III do wykorzystania w toku realizacji innowacyjnego programu NSE w klasach eksperymentalnych.

Badania prowadzone były metodą eksperymentu w warunkach naturalnych. Były to badania podłużne trwające 3 lata w 12 szkołach podstawowych, w latach 2015, 2016, 2017 i 2018. Nauczyciele realizowali model w oparciu o powstające sukcesywnie podręczniki do edukacji plastycznej dla klasy I, II i III. W trakcie eksperymentu powstały także trzy filmy instruktażowe po klasie I, II i III oraz film podsumowujący czas eksperymentu, na bazie pracy pedagogicznej prowadzonej w jednej z wybranych klas eksperymentalnych²⁴.

Projekt badawczy oraz jego realizacja zostały opisane z największą dbałością, a nade wszystko profesjonalizmem autorki w wykorzystaniu metodologicznych podstaw badań diagnostycznych i eksperymentalnych. Rozdział metodologiczny monografii zwieńczony jest prezentacją organizacji badań eksperymentalnych nad wpływem modelu NSE na kształtowanie umiejętności życiowych dzieci w młodszy wieku szkolnym i kończy go informacja o zastosowanych metodach statystycznych.

Studia nad treścią i strukturą rozdziału metodologicznego nasuwają refleksję nad funkcją edukacyjną tego opracowania. Nie ma wątpliwości, że jest to nie tylko przykład, ale również model konstruktu metodologicznego, który z powodzeniem powinien być wykorzystany w kształceniu studentek i studentów

²³ *Ibidem*.

²⁴ J. Aksman, *op. cit.*, s. 43; zob. też informacje na s. 44 i 45.

pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w dziedzinie metodologii badań pedagogicznych.

Część III monografii zatytułowana *Wpływ realizacji innowacyjnego modelu edukacji plastycznej Nauka – Sztuka – Edukacja na kształtowanie umiejętności życiowych dzieci w klasach I–III szkoły podstawowej* obejmuje rozdział IV, w którym na podstawie wyników przeprowadzonych badań przedstawiony został wpływ działań edukacyjnych realizowanych przez nauczycieli zgodnie z projektem obejmującym model NSE na kształtowanie umiejętności interpersonalnych, umiejętności dla budowania samoświadomości, podejmowania decyzji oraz radzenia sobie ze stresem i kierowania nim. I tak w zakresie zdolności interpersonalnych przedstawiono wyniki badań dotyczące relacji „ja wobec innych”, „inni wobec mnie”, relacje w sytuacjach szkolnych i sytuacjach pozaszkolnych.

Badania w grupach eksperymentalnych i kontrolnych przeprowadzono po każdym roku realizacji modelu. Wyniki opracowane zostały statystycznie tak, aby była możliwość prezentowania istotnych zależności pomiędzy zmiennymi. W zakresie umiejętności budowania samoświadomości u dzieci diagnoza dotyczyła samooceny i pozytywnego myślenia jako nadziei podstawowej. Kolejno, po poszczególnych etapach realizacji modelu, diagnozowano umiejętność podejmowania decyzji u dzieci w aspekcie krytycznego i twórczego myślenia oraz skuteczności działania. Kolejna badana umiejętność to kierowanie stresem obejmujące samokontrolę i radzenie sobie z sytuacjami trudnymi – podejmowanie strategii negatywnych, takich jak unik, uleganie i agresja, oraz podejmowanie strategii pozytywnych, np. współpracy w grupie.

Po uzyskaniu i opracowaniu wyników badań odnoszących się do wymienionych umiejętności analizie statystycznej poddano zależności między: samooceną a relacjami interpersonalnymi, nadzieją a skutecznością działań, samooceną a współpracą oraz współpracą a postawą twórczą w grupach eksperymentalnych. Wszystkie określone związki zostały finalnie zweryfikowane pozytywnie jako istotne statystycznie. Obszerny rozdział metodologiczny kończy tabelaryczne zestawienie zależności pomiędzy zmiennymi na poszczególnych etapach badań oraz weryfikacja hipotez w odniesieniu do zmiennych zakłócających oraz zmiennej niezależnej, tj. płci²⁵.

Bogata dokumentacja zrealizowanego modelu NSE obejmuje *reportaż fotograficzny przebiegu eksperymentu*, a w nim *Wybrane prace plastyczne dzieci powstałe w trakcie realizacji 3-letniego innowacyjnego modelu edukacji plastycznej Nauka – Sztuka – Edukacja* (załącznik 1 w monografii)²⁶ oraz fotografie dzieci w działaniu i wyniki ich działalności plastycznej. Ta część zatytułowana jest *Praca indywidualna – umiejętności podejmowania decyzji i kształtowania własnej kreatywności* (załącznik 2)²⁷. Kolejne fotografie dokumentują *Pracę*

²⁵ *Ibidem*, s. 139–141.

²⁶ *Ibidem*, s. 143–211.

²⁷ *Ibidem*, s. 213–222.

w grupach – radzenie sobie i kierowanie stresem załącznik 3)²⁸. Ekspresywne fotografie przedstawiają dzieci w toku *Kształtowania umiejętności interpersonalnych na warsztatach plastycznych* – niezbędna część warsztatów – afirmacja (załącznik 4)²⁹. Ostatnią część stanowią *Autoportrety dzieci-uczestników innowacyjnego programu edukacji wczesnoszkolnej Nauka – Sztuka – Edukacja wraz z ich opinią o zajęciach*; opinia wkomponowana jest w obraz, któremu odręcznie napisane przez dzieci opinie nadają bardzo indywidualny charakter (załącznik 5)³⁰. Reportaż i zawarte w nim fotografie stanowią dokumentację badań, po której zamieszczono rozdział V *Weryfikacja hipotez*³¹. Wyniki przeprowadzonych badań, jak podkreśla autorka,

przyniosły możliwość ustosunkowania się do postawionych hipotez badawczych. Odpowiadając na hipotezę główną wskazać należy, iż Hg: Model „Nauka – Sztuka – Edukacja” wskutek jego trzyletniej, systematycznej realizacji w ramach programu edukacji wczesnoszkolnej: – w pozytywny sposób wpłynął na rozwój umiejętności interpersonalnych u dzieci (H1)³².

Sformułowano pięć hipotez i wszystkie zostały zweryfikowane pozytywnie, co nie zmienia faktu, że relacje pomiędzy zmiennymi w wyniku analizy statystycznej określono jako silne, ale też umiarkowane. Taka umiarkowana korelacja stwierdzona została pomiędzy samooceną dziecka a współpracą z rówieśnikami, a także pomiędzy współpracą dziecka a jego postawą twórczą. Należy jednak podkreślić, że na poszczególnych etapach badań siła związku między zmiennymi uwarunkowana była czasem realizacji programu, co wydaje się oczywiste. Umiejętności życiowe rozwijały się wraz z rozwojem programu obejmującym ich kształtowanie w toku rozwijania umiejętności i zdolności plastycznych wszystkich dzieci objętych badaniami eksperymentalnymi.

Szczególnie wartościowe w eksperymentalnej realizacji całego modelu jest udowodnienie, że kształtowanie i rozwijanie umiejętności życiowych dzieci w młodszy wiek szkolny, które do tej pory stanowiły fundament edukacji zdrowotnej, należy wkomponować w program zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej, ale w pierwszej kolejności w kształcenie nauczycieli pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w zakresie metodyki zintegrowanej edukacji (we wszystkich aspektach integracji). Przeprowadzone przez Aksman badania nie tylko wzbogaciły metodologię badań pedagogicznych, ale dzięki pozytywnej weryfikacji hipotez wyniki przeprowadzonych badań pozwoliły na sformułowanie występujących prawidłowości w relacjach pomiędzy zmiennymi. Można również przypuszczać, że kolejne badania nad realizacją modelu NSE, gdyby

²⁸ *Ibidem*, s. 223–230.

²⁹ *Ibidem*, s. 231–240.

³⁰ *Ibidem*, s. 241–252.

³¹ *Ibidem*, s. 253–264.

³² *Ibidem*, s. 253.

był on w edukacji wczesnoszkolnej rzeczywiście realizowany, otworzyłyby możliwości formułowania praw w odniesieniu do zależności między zmiennymi, a finalnie rozbudowania teoretycznych założeń kształtowania i rozwijania umiejętności życiowych dzieci, co może mieć istotne znaczenie dla konstruowania programów zarówno edukacji przedszkolnej, wczesnoszkolnej oraz szkolnej, jak i programów profilaktycznych i terapeutycznych.

Podsumowanie

Kondycja społeczna i emocjonalna członków społeczności, w których żyjemy sprawia, że należy w szczególny sposób w procesach edukacyjnych zadbać o kształtowanie umiejętności i kompetencji samodzielnego dokonywania wyborów, podejmowania decyzji, radzenia sobie w sytuacjach trudnych, komunikowania się. U podstaw tych umiejętności odnajdujemy umiejętności interpersonalne, o których kształtowanie należy zadbać w sposób szczególny. W publikacjach obejmujących zagadnienia formowania umiejętności dzieci w wieku przedszkolnym i młodszym wieku szkolnym, w opracowaniach metodycznych, w poradnikach zarówno dla nauczycieli, jak i rodziców dotyczących tego, jak pracować z dziećmi w toku ich edukacji, ale również w podręcznikach ćwiczeniowych dla dzieci w młodszym wieku szkolnym, w natłoku różnorodnych umiejętności kształtowanych na tym etapie rozwoju w znikomym zakresie odnajdujemy umiejętności życiowe. Najczęściej są to umiejętności współpracy i współdziałania w toku realizacji zadań edukacyjnych, które są również wykorzystywane w trakcie gier i zabaw, jako forma metod aktywnych. Niedostatki w zakresie edukacji zdrowotnej w podstawach programowych sprawiają, że najczęściej realizowane tematy w tej dziedzinie to bezpieczeństwo, higiena osobista (już nie koniecznie otoczenia) oraz zdrowe odżywianie. Pozostałe tematy, a jest ich jeszcze kilka, są marginalizowane albo realizowane niesystematycznie i powierzchownie. W tych okolicznościach można powiedzieć, że jaka edukacja zdrowotna, takie umiejętności życiowe dzieci. Sytuację zdecydowanie pogarsza systematyczne, spontaniczne i często niekontrolowane przez rodziców korzystanie przez dzieci z urządzeń cyfrowych, ale właśnie nie kto inny jak rodzice dają w tym obszarze swoich działań przykład.

Powróćmy zatem do rozwijania umiejętności życiowych dzieci. Wypracowany model NSE edukacji plastycznej dzieci zdolnych nie tylko rozwinął się przez kilkanaście lat, ale dzięki zrealizowanym przez Joannę Aksman badaniom eksperymentalnym rozwija się nadal. Prace z wykorzystaniem programu kształtowania i rozwijania umiejętności życiowy dzieci w toku ich działalności plastycznej są kontynuowane we wszystkich szkołach, które były objęte badaniami, u podstaw których znajduje się realizacja modelu NSE. Również w toku kształcenia w Uniwersytecie Andrzeja Frycza Modrzewskiego przyszłych

nauczycieli pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej zarówno w zakresie kursów obejmujących edukację zdrowotną, aktywne metody pracy z dziećmi, jak i metodykę zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej – studentki i studenci nie tylko uczą się, ale również konstruują autorskie programy kształtowania umiejętności życiowych dzieci. Należy tutaj podkreślić, że działalność edukacyjna niewątpliwie związana jest z twórczością naukową nauczycieli akademickich projektujących i realizujących wymienione kursy w toku kształcenia studentów również i innych kierunków pedagogicznych w UAFM, nie tylko pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej.

Bibliografia

- Aksman J., *Kształtowanie umiejętności życiowych uczniów klas początkowych: w toku innowacyjnych warsztatów plastycznych Nauka – Sztuka – Edukacja na przykładzie badań eksperymentalnych*, Societas Vistulana, Kraków 2021.
- Aksman J., Pułka J., Kordek P., *Nauka – Sztuka – Edukacja: opracowanie i upowszechnianie Innowacyjnego Modelu diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie. Raport zawierający wnioski i rekomendacje dotyczące dalszego wdrażania i upowszechniania modelu*, Krakowskie Towarzystwo Edukacyjne – Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2013.
- McGinnis E., Goldstein A.P., *Skillstreaming. Kształtowanie umiejętności ucznia*, tłum. K. Piechowiak, W. Czajer, Katolicka Fundacja Pomocy Osobom Uzależnionym i Dzieciom „KARAN” w Warszawie, Warszawa 2001.
- Nauka – Sztuka – Edukacja. Innowacyjny model diagnozy, metod, form pracy i opieki nad uczniem zdolnym plastycznie*, red. J. Aksman, Wydział Psychologii i Nauk Humanistycznych Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Kraków 2013.
- Popek S., *Psychologia twórczości plastycznej*, Impuls, Kraków 2010.
- Skulicz D., *Autorskie programy kształtowania postaw twórczych oraz rozwijania zdolności i uzdolnień dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym*, „Państwo i Społeczeństwo” 2023, nr 2, s. 79–103.
- Skulicz D., *Droga do autorskiego programu edukacji zdrowotnej*, [w:] *Zdrowie w edukacji elementarnej. Wprowadzenie do konstruowania programów autorskich*, red. D. Skulicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2004, s. 103–133.
- Skulicz D., *Zadania edukacji zdrowotnej w szkole w promowaniu zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży*, [w:] *Praktyki edukacyjne w środowisku społeczno-wychowawczym. Badania – inspiracje – problemy*, red. M. Kamińska, I. Szczęsna, Ł. Bartosiak, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2021, s. 519–533.
- Szuścik U., *Twórcza aktywność dziecka w świetle wybranych koncepcji psychologii i pedagogiki twórczości*, [w:] *Poza paradygmaty. Pedagogika wielostronna. Księga pamiątkowa dedykowana Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu*, red. E. Ogrodzka-Mazur, A. Szczurek-Boruta, t. 1, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 552–578.

- Woynarowska B., *Edukacja zdrowotna. Podręcznik akademicki*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007.
- Woynarowska B., *Kształtowanie umiejętności*, s. 1–6, <https://psychologia.edu.pl/czytelnia/50-artykuly/155-ksztaltowanie-umiejetnosci.pdf> [dostęp: 18.07.2025].
- Woynarowska B., *Podejście ukierunkowane na rozwijanie umiejętności życiowych i możliwości jego wykorzystania w edukacji zdrowotnej*, [w:] *Teoretyczne podstawy edukacji zdrowotnej. Stan i oczekiwania. Materiały z konferencji naukowej, Kamień Śląski 25–26 września 2000 r.*, red. B. Woynarowska, M. Kapica, Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zdrowotnej, Warszawa 2001, s. 101–108.

CZĘŚĆ II:
PSYCHOLOGICZNE ASPEKTY WSPÓŁCZESNOŚCI
ARTYKUŁY

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXV, NR SPECJALNY

Copyright© 2025 by the Author(s)

Opublikowano w wolnym dostępie (Open Access) na licencji CC BY-NC-ND 4.0

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2025-sp-006

Data wpłynięcia: 20.03.2025

Data akceptacji: 13.06.2025



KONSTRUKCJA SKALI AKTYWNOŚCI KOMUNIKACYJNEJ – POMIAR JAKOŚCI KOMUNIKOWANIA

Zbigniew Nęcki

prof. dr hab., Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Wydział Nauk Społecznych i Filologii

<https://orcid.org/0000-0002-1007-8122>

Streszczenie

Artykuł prezentuje problemy związane z pomiarem sprawności komunikowania techniką samoopisu. Prezentuje autorską skalę – Skalę Aktywności Komunikacyjnej (SAK) – składającą się z 42 stwierdzeń oraz wyniki badania grupy 301 osób. Na podstawie uzyskanych wyników opracowano krótki wariant skali, czyli Krótką Skalę Komunikacji (KASK) zawierającą 10 stwierdzeń. Wstępne dane sugerują wysoką wartość psychometryczną zarówno długiej, jak i krótkiej wersji. W podsumowaniu przedstawiono zestawienie cech sprzyjających poprawnej komunikacji.

Słowa kluczowe: komunikacja interpersonalna, pomiar sprawności komunikacyjnej, Skala Aktywności Komunikacyjnej (SAK)

Construction of the Communication Activity Scale – measurement of communication quality Abstract

The article presents problems related to the measurement of communication efficiency using the self-description technique. It presents a self-constructed scale – Communication Activity Scale (SAK) – consisting of 42 questions and a survey of a group of 301 people. Based on the obtained results, a short variant of this scale was developed, i.e. KASK – 10 questions. Preliminary data suggest a high

psychometric value for both the long and short versions. In the summary, a list of features conducive to correct communication is presented.

Key words: interpersonal communication, measurement of communication efficiency, Communication Activity Scale (SAK)

Wprowadzenie

Komunikacja międzyludzka jako podstawowy proces w budowaniu relacji społecznych jest obiektem badań dość efemerycznym. Wszyscy z komunikacją mierzymy się każdego dnia, a mimo to nie ma zgody co do jej precyzyjnego określenia¹. Poziom trudności wzrasta, gdy chcemy dokonać pomiaru sprawności komunikacyjnej – subiektywne odczucia zadowolenia z własnych sposobów komunikacji są pewną możliwością, jednak poszukiwane są także kryteria jakości bardziej obiektywne. Głównym problemem jest relacja między tym, jak realnie przebiegają zachowania komunikacyjne człowieka, a jak zachowania te są uświadamiane. Poprawność komunikowania o swojej aktywności komunikacyjnej jest zależna od trafności samoobserwacji. Podobnie jak przy pomiarze osobowości pojawia się oczywisty kłopot związany z precyzowaniem określeń, cech, mechanizmów, aspektów, stron czy struktur. Dodatkowo komunikowanie na różnych poziomach jawi się dość zagadkowo. Nawyki, zdolności, motywacje i osobowość uczestników procesu komunikowania określają ich zachowania, ale też w oczywisty sposób wpływa na to aktualna sytuacja społeczna, interpersonalna, ekonomiczna, środowiskowa, fizyczna i instrumentalna, typ zadania (tematyka analizowana w rozmowie). Przebieg procesów komunikacyjnych to równoczesne procesy poznawcze, procesy emocjonalne i procesy motywacyjne. Kontekstem może być zróżnicowanie poziomu komunikacji, od dwuosobowej zaczynając, przez wieloosobową, masową, aż do międzykulturowej. Fenomen komunikowania ma bogate i różnorodne oblicza, a więc próby jego pomiaru wymagają wielu wstępnych decyzji metodologicznych.

Celem artykułu jest prezentacja skali do pomiaru jakości komunikowania, a więc sprawności jednostki w realizacji intencji przekazania i odebrania informacji od partnera interakcji. Chodzi o liczbowe przedstawienie kompetencji komunikacyjnej rozumianej jako jednostkowa zdolność i możliwie dokładny pomiar tej zdolności na skali od najmniej do najbardziej efektywnej. Przyjęty jest powszechnie zwyczaj jakościowego opisu poziomu wzajemnego porozumienia, jednak w wielu sytuacjach dogodniejsze jest operowanie jednostkami wyrażanymi liczbowo. W opisywanej metodzie przyjęto skalę o rozpiętości od 42 (kompetencje bardzo niskie) do 168 (kompetencje bardzo wysokie).

¹ Z. Nęcki, *Komunikacja międzyludzka*, Antykwa, Kraków 2000; S.P. Morreale, B.H. Spitzberg, J.K. Barge, *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, tłum. P. Izdebski, A. Jaworska, D. Kobylńska, red. U. Jakubowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.

Definicje komunikacji

Tematyka definiowania komunikowania ma długą tradycję naukową i pragmatyczną. Przegląd zawarty w pracy Franka E. Dance'a² obejmuje 103 określenia komunikowania, ale w odniesieniu do celu niniejszego artykułu wystarczy przytoczyć trzy wiodące przykłady określeń.

Najbardziej powszechne określenie pochodzi z teorii informacji i sprowadza się do stwierdzenia, że komunikacja to wymiana informacji między nadawcą i odbiorcą. Krytyka tej definicji nie jest potrzebna – w oczywisty sposób pomija ona fenomen wieloznaczności tych samych komunikatów, kontekstowe kreowanie znaczenia i wielostronność interpretacji intencji komunikacyjnych.

Inne ujęcie nawiązuje do owego aspektu wieloznaczności przekazów i opracowane jest w teorii relewancji³. Przyjmuje się tutaj, że komunikaty są formą łatwej lub całkiem trudnej zagadki, której rozwiązanie spoczywa na odbiorcy. Zadaniem nadawcy jest takie sformułowanie informacji, które odbiorcy umożliwia rozwiązanie zagadki, czyli trafnej interpretacji komunikatu. Zbyt trudna zagadka to komunikat niezrozumiały dla danego odbiorcy, choć możliwy do zrozumienia przez innego odbiorcę, bardziej kompetentnego lub bardziej zmotywowanego do poszukiwania sensu. A przecież nie zawsze odbiorca ma intencję poszukiwania znaczenia, gdy relacje między rozmówcami nie są dla jednej ze stron istotne. Można też wskazać na problem tajemniczego wpływu kontekstu, nawet w tak prostych sytuacjach jak wypowiedź zawierająca oceny. „O, jak już blisko do domu!” może oznaczać 100 metrów, ale i 100 kilometrów, w zależności od sposobu przemieszczania się, piechotą lub autem. Teksty takie jak „splątania kwantowe” (pojęcie z zakresu fizyki) lub „konfluencja na granicach ego przy triangulacji relacji” (pojęcie z zakresu psychologii Gestalt) są oczywiste dla specjalistów, dla innych odbiorców stają się zagadkowe. Dodatkowym czynnikiem zakłócającym skuteczność interpretacji jest oszacowanie poziomu szczerości rozmówców, np. w tak ważnych wypowiedziach jak teksty odnoszące się do układów między rozmówcami, czyli kreowanie i zmiana typu bliskości czy emocjonalnej strony relacji. A więc wypowiedzi czysto relacyjne („szanuję [lubię, podziwiam, uznaję, wspominam] cię bardzo”) są kolejnym problemem zagadki komunikacyjnej: na ile szczerze są takie stwierdzenia?

Trzeci rodzaj określeń definicyjnych nie nawiązuje do wiadomości czy wieloznaczności, lecz do skutków wypowiedzi, aktów komunikacyjnych. Nawiązuje do klasycznej tezy Johna Austina⁴, iż komunikowanie to kreacja rzeczywistości społecznej, tworzenie, a nie opisywanie świata, w którym żyjemy. Definicja najbliższa autorowi to określenie pragmatyczne i lingwistyczne, według którego

² F.E. Dance, *Human Communication Theory. Comparative essays*, Harper & Row, New York 1982.

³ D. Sperber, D. Wilson, *Relevance: communication and cognition*, B. Blackwell, Oxford 1986.

⁴ Z. Nęcki, *op. cit.*

komunikowanie to wymiana symboli werbalnych, wokalnych i niewerbalnych dla koordynacji zachowania między rozmówcami⁵. Tak więc skuteczność komunikowania może być określana pod kątem wpływu na stan relacji między rozmówcami. Im bardziej działania są skoordynowane, tym wyżej można ocenić jakość komunikowania. Do tego pamiętać trzeba, że owa koordynacja dotyczy sytuacji aktualnej i sytuacji przyszłej. Aktualność to akty metakomunikacyjne (czyli porządkowanie procesu porozumiewania się, komunikacja o komunikacji) i akty pragmatyczne (czyli wypowiedzi sterujące zachowaniem, takie jak rozkaz czy prośba). Przyszłe wzajemne układy społeczne i związane z nimi zachowania zależą w znacznym stopniu od uzgodnienia wiedzy rozmówców o sobie wzajemnie i o innych obiektach, najogólniej mówiąc o świecie. Także potrzebne jest uzgodnienie systemu wartości zawierających preferencje ewaluacji *in plus* lub *in minus* obiektów uznanych za znaczące. Innymi słowy, chodzi o to, co uważa się za rzeczywisty stan spraw i co – mówiąc najkrócej – jest uważane za dobre, a co za złe. Stałym utrudnieniem pomiaru jakości komunikowania jest też dwoistość celów – pierwszym jest referencja, czyli informacja o świecie, a drugim – aspekt, cel relacyjny, czyli formowanie pożądanego stanu układu między komunikującymi się stronami.

Problem pomiaru

Owe problemy definicyjne utrudniają poszukiwanie sposobów pomiaru jakości komunikowania, ponieważ pojawia się trudne pytanie, co w końcu mamy mierzyć. Najlepiej byłoby mierzyć wspólnotę znaczeń, ale ich określenie to kolejny trudny aspekt. Niemniej podobnie jak w innych kwestiach korzyści z prób pomiaru są na tyle znaczne, że trzeba się ich podjąć ze świadomością (gorzką) pewnego upraszczania. Czyli dążąc do użycia liczb w charakterystyce jakości komunikowania, usprawiedliwić się trzeba praktyczną wagą takiego ujęcia, z pełną świadomością ograniczeń procedury pomiaru.

Techniki pomiaru kompetencji komunikacyjnych polegają na rozmaitych sposobach obserwacji i rejestracji zachowania komunikujących się ludzi lub na stosowaniu rozmaitych skali postaw, kwestionariuszy czy testów samooceny. Zapewne techniki obserwacji zachowania pod kątem wybranych wskaźników (np. liczba słów, feedback werbalny, spojrzenia, długość trwania ciszy) są bardziej wiarygodne, jednak trudniejsze w zastosowaniach. Z kolei skale postaw wymagające samooceny osób badanych są łatwiejsze w zastosowaniach, ale mniej wiarygodne. Dla celów praktycznych są jednak może niekonieczne, ale przydatne. Słusznie upowszechniło się przekonanie, że najkorzystniejsze dla poznania rzeczywistych procesów komunikacji jest połączenie tych tradycji, czyli analiza zachowania i analiza samoopisu.

⁵ Zob. *ibidem*, s. 98.

Wskaźniki jakości komunikowania

Co obserwować? W literaturze przedmiotu liczba rozmaitych elementów zachowań komunikacyjnych jest ogromna. Dość wyczerpującą listę przedstawia w znakomitym przeglądzie badań nad pomiarem kompetencji komunikacyjnej John M. Wiemann⁶. Obserwowalne zachowania odnoszą się według niego do pięciu kompetencji komunikacyjnych, którymi są: zarządzanie interakcją, empatia, wsparcie/afiliacja, społeczny kontekst i plastyczność zachowania. Z kolei konkretne zachowania to: spojrzenia, ruchy oczu, kiwanie głową, szybkość mówienia, uśmiech, dystans fizyczny, otwartość sylwetki, wskaźniki rozluźnienia, zabawa przedmiotami, drobne trudności w wymowie, odwzajemnienie ekspresji emocji, długość pauz, przerywanie wypowiedzi rozmówcy, płynność przejmowania tur, gestykulacja, wiercenie się, narzucanie swej tematyki rozmów. Tego rodzaju zestawień można przytoczyć kilkadziesiąt, ale niech to jedno wystarczy dla prezentacji możliwych wskaźników.

Gdy przejść od konkretnych zachowań (słowa, gesty, miny, spojrzenia itd.) do sprawy wymiarów kompetencji komunikacyjnej, także spotykamy bogactwo możliwości jej pomiaru. Jedną z nich⁷ jest skala Social Skills Inventory (SSI) autorstwa Ronalda Riggio zawierająca sześć fenomenów zdolności społecznych opisanych jako warunki poprawnej komunikacji⁸. Są to: Emocjonalna ekspresja, Emocjonalna wrażliwość, Emocjonalna kontrola, Ekspresywność społeczna, Społeczna wrażliwość, Społeczna kontrola.

Podobnie jak przy wielu innych fenomenach psychologicznych owych podskal czynników może być od dwu do dwunastu – i więcej. Własne propozycje w tym względzie obejmują czternaście czynników i podane są w dalszej części artykułu.

Przykład skali pomiaru jakości komunikowania. Podejście Jamesa McCroskeya

Istnieje wielość testów zajmujących się specyficznymi dziedzinami, takimi jak komunikacja małżeńska, komunikacja w zarządzaniu, komunikacja w relacji lekarz–pacjent itd. Chodzi jednak o metodę mierzącą sprawność ogólną, dlatego przedstawiony w niniejszym artykule kwestionariusz ma służyć pomiarowi ogólnych umiejętności komunikacyjnych, bez segmentacji na typy relacji i pola problemowe, czyli tematykę przekazu.

⁶ J.M. Wiemann, *Explication and test of a model of communicative competence*, „Human Communication Research” 1977, vol. 3, issue 3, s. 195–213, <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00518.x>.

⁷ R.E. Riggio, *Assessment of Basic Social Skills*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1986, vol. 51, issue 3, s. 649–660.

⁸ Por. *Interpersonal communication*, vol. I–IV, eds. M. Knapp, J. Daly, London 2010.

Jeden z takich testów to Personal Report of Communication Apprehension (PRCA) autorstwa Jamesa McCroskeya⁹. Warto zauważyć, że opracował on test mający 25 stwierdzeń, ale w praktyce okazał się on mniej przydatny niż wersja skrócona, składająca się z 10 stwierdzeń. Podobna jest intencja autora niniejszego artykułu – konstrukcja rozbudowanej wersji skali i jej syntetyczny skrót. Poniżej przytoczono skrócony wariant PRCA jako typowy przykład testu na komunikację (tabela 1).

PRCA – forma krótka testu Jamesa McCroskeya¹⁰

Tabela 1. W jakim stopniu zgadzasz się z danym stwierdzeniem? 1 = zdecydowanie tak, 2 = raczej tak, 3 = trudno powiedzieć, 4 = raczej nie, 5 = zdecydowanie nie

		Zdecy- dowa- nie tak	Raczej tak	Trudno powie- dzieć	Raczej nie	Zdecy- dowanie nie
	Punktacja	1	2	3	4	5
1.	W trakcie spotkań szukam okazji, by wyrazić swoje zdanie					
2.	W trakcie spotkań grupowych obawiam się wyrażać siebie					
3	Szukam okazji, by wyrażać publicznie swoje przekonania					
4	Swobodnie rozmawiam z przyjaciółmi, ale wystąpienia publiczne sprawiają mi trudność					
5	Gdy to tylko możliwe unikam publicznych wystąpień					
6	Mówię dużo płynniej niż większość znanych mi osób					
7	Lubię angażować się w dyskusje grupowe					
8	Nie lubię „pogrywać” głosem czy mimiką					
9	Obawiam się mówić równocześnie z innymi					
10	Chętnie bym wystąpił w lokalnej telewizji					

Źródło: J. McCroskey, *Validity of the PRCA as an Index of Oral Communication Apprehension*, [w:] *Interpersonal communication*, vol. I: *Introduction, history and communicator characteristics*, eds. M. Knapp, J. Daly, SAGE, London 2010, s. 132. Tłum. Z.N.

⁹ J. McCroskey, *Validity of the PRCA as an Index of Oral Communication Apprehension*, [w:] *Interpersonal communication*, vol. I: *Introduction, history and communicator characteristics*, eds. M. Knapp, J. Daly, SAGE, London 2010, s. 121–137.

¹⁰ Za: *ibidem*, s. 132.

Obliczenia wyniku:

1. Dodaj punkty w stwierdzeniach: 2, 4, 5, 8, 9.
2. Dodaj punkty w stwierdzeniach: 1, 3, 6, 7, 10.

Wynik PRCA = 36 – (minus) punktacja ze stwierdzeń 1, 3, 6, 7, 10 + (plus) punktacja ze stwierdzeń 2, 4, 5, 8, 9.

Wyniki krótkiej wersji PRCA mieszczą się w zakresie od 10 do 50 ze średnią ok. 30 pkt. Dotychczasowe badania dają średnie wyniki ok. 27–28 pkt przy odchyleniu standardowym ok. 7 (siedmiu) pkt. Czyli wynik powyżej 34 pkt jest wysoki, poniżej 21 – raczej niski. Korelacja wyników testu długiego i krótkiego wynosi ok. 0,90, zaś korelacja między dwoma pomiarami, a więc badanie rzetelności (test – retest) też okazała się wysoka, ok. 0,74 dla grupy 243 studentów przy 5 tygodniach odstępu. Wyniki badań imponującej grupy 8,5 tys. uczniów i studentów uzyskały rozkład nieodbiegający istotnie od normalnego, a więc wskaźniki sugerują wiarygodność metody.

Konstrukcja Skali Aktywności Komunikacyjnej (SAK)

Przedstawione działania doprowadziły do powstania dwu wersji kwestionariusza SAK – długiej (pełnej), czyli zawierającej 42 stwierdzenia i wersji skróconej, jaką jest Krótka Skala Komunikacji (KASK) zawierająca 10 stwierdzeń. Pierwsza wersja SAK powstała w 2002 r. jako zestaw stu kilkudziesięciu rozmaitych stwierdzeń na temat komunikacji. Drugie źródło to wstępna analiza czynników dla komunikacji, teoretycznie istotnych w świetle literatury przedmiotu¹¹. Liczne korekty i kolejne wersje dały efekt w postaci skali składającej się z 42 stwierdzeń i 14 czynników. W każdym czynniku znajduje się zestaw trzech pytań, choć pierwotnie było ich cztery, co wydłużało test do 56 stwierdzeń. Z każdego czynnika zostały wyłączone te stwierdzenia, na które odpowiedzi były najmniej zróżnicowane, ich moc dyskryminacyjna była niewielka.

Aktualna wersja Skali Aktywności Komunikacyjnej

W tabeli 2 zaprezentowano całość SAK z podaną procentowo częstością odpowiedzi na poszczególne stwierdzenia. W badaniu udział wzięło 301 osób z rozmaitych grup społecznych. Widać, że w niektórych stwierdzeniach rozkłady odpowiedzi są bardzo skoncentrowane, w innych rozproszone. Było to podstawą do wyboru stwierdzeń do KASK.

¹¹ Z. Nęcki, *op. cit.* i przedstawiona tam literatura.

Skala Aktywności Komunikacyjnej (Zbigniew Nęcki)

Punktacja:

w większości stwierdzeń punktacja to 4 = tak, 3 = raczej tak, 2 = trudno powiedzieć, 1 = raczej nie, 0 = nie. W stwierdzeniach zaznaczonych na szaro punktacja jest odwrotna, tj. 4 = nie, 3 = raczej nie, 2 = trudno powiedzieć, 1 = raczej tak, 0 = tak. Wynik końcowy to suma wszystkich punktów.

Instrukcja dla osoby badanej:

poniżej znajduje się szereg stwierdzeń dotyczących twoich nawyków w kontaktach z innymi. Zaznacz przy każdej odpowiedzi najbardziej zbliżoną do twojej opinii w danej kwestii. Nie ma tu odpowiedzi lepszych i gorszych, wszystkie szczerze odpowiedzi są dobre.

Tabela 2. Stwierdzenia skali SAK i procentowy rozkład odpowiedzi (100% = 301). W wierszach zacienionych punktacja jest odwrotna.

Nr	Stwierdzenie	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Trudno powiedzieć
1	Cieszy mnie każda okazja do rozmowy	31	43	9	4	13
2	Lubię szczerze okazywać uczucia, być otwartym	36	40	13	4	7
3	Jestem znakomitym obserwatorem ludzi	36	44	11	1	8
4	Mówię w sposób barwny, interesujący	15	43	18	5	19
5	Łatwo narzucam swoje tematy w rozmowie	15	46	21	8	9
6	Zręcznie włączam żarty nawet w poważną rozmowę	24	32	26	11	7
7	Gdy trzeba, umiem mówić nieprawdę	35	31	20	9	5
8	Umiem uspokajać nawet bardzo nerwowych rozmówców	23	41	20	3	12
9	Jestem bardzo wrażliwy, łatwo mnie urazić	28	28	24	14	6
10	Łatwo wczuwam się w stan psychiczny innych	39	37	9	6	9
11	Szybko znajduję wspólny język z nowymi znajomymi	30	46	14	2	8
12	Żywo interesuję się losami innych	27	43	17	9	6
13	Włączony telewizor bardzo mi przeszkadza w rozmowie	14	16	30	38	2
14	Zwracam baczność na wygląd, ubranie i fryzurę innych	24	33	24	15	4
15	Jestem typem milczka, lubię mało mówić	5	12	35	42	6
16	Krępię się mówić o sobie, o swoich przeżyciach	11	20	35	30	4
17	Cierpliwie słucham tego, co mi ludzie opowiadają	48	44	6	0	2
18	Zdarza mi się zacinąć, długo szukać właściwych słów	9	21	43	23	4
19	Na przyjęciach bywam duszą towarzystwa	10	29	31	12	18

20	Otwarcie pytam o znaczenie nieznanymi mi słów	30	38	20	5	7
21	Łatwo mi przychodzi udawać radość	13	21	35	38	8
22	Gdy w trakcie rozmowy zapada cisza, czuję się głupio	29	29	22	14	6
23	Niełatwo jest mnie wyprowadzić z równowagi	20	30	27	16	7
24	Łatwo się wzruszam nieszczęściami innych ludzi	32	33	16	9	9
25	Bardzo lubię rozmawiać z małymi dziećmi	30	33	17	13	8
26	Lubię koncentrować uwagę na sobie	11	21	36	21	11
27	Czuję się swobodnie nawet, gdy rozmawiam z kimś bardzo ważnym, z autorytetem	17	32	31	21	8
28	Żywo okazuję uczucia gestykulując, robiąc miny itp.	34	35	20	6	5
29	Łatwo nawiązuję nowe znajomości	32	43	16	4	5
30	Chętnie się odślaniam, ujawniam swe prawdziwe opinie	10	20	43	17	10
31	Łatwo nudzę się tym, co ludzie do mnie mówią	29	49	11	4	7
32	Umiem sprawnie opowiadać kawały	13	19	28	35	8
33	Potrafię skutecznie przekonywać innych do swoich racji	16	45	15	6	17
34	Zawsze udaje mi się zabrać głos, gdy tego chcę	17	51	17	7	8
35	Łatwo potrafię grać, udawać, maskować się	22	29	27	12	11
36	Łatwo mi przychodzi wymyślać tematy do rozmowy	24	42	19	6	8
37	Złoszczę się bardzo, gdy ktoś mi przerywa wypowiedź	13	32	27	24	4
38	Umiem dawać innym wsparcie, dodawać otuchy, siły	44	42	5	2	7
39	W wielu rozmowach uczestniczę tylko przez grzeczność	13	21	39	20	7
40	Wolę rozmawiać o sobie niż o innych ludziach	30	44	11	3	12
41	Krępuje mnie publiczne zabieranie głosu	21	23	25	27	4
42	Przywiązuję dużą wagę do swego wyglądu	34	42	15	5	4

Źródło: badania własne.

Na wykresie 1 znajduje się przedstawienie rozkładu całości wyników. Jak widać, układ jest dość symetryczny, z pewną kumulacją w środku. Teoretycznie wyniki mogą być zawarte w przedziale 0–168 pkt. Średnia teoretyczna znajduje się w okolicach 84 pkt, ale empirycznie najwięcej wyników to ok. 100 pkt.

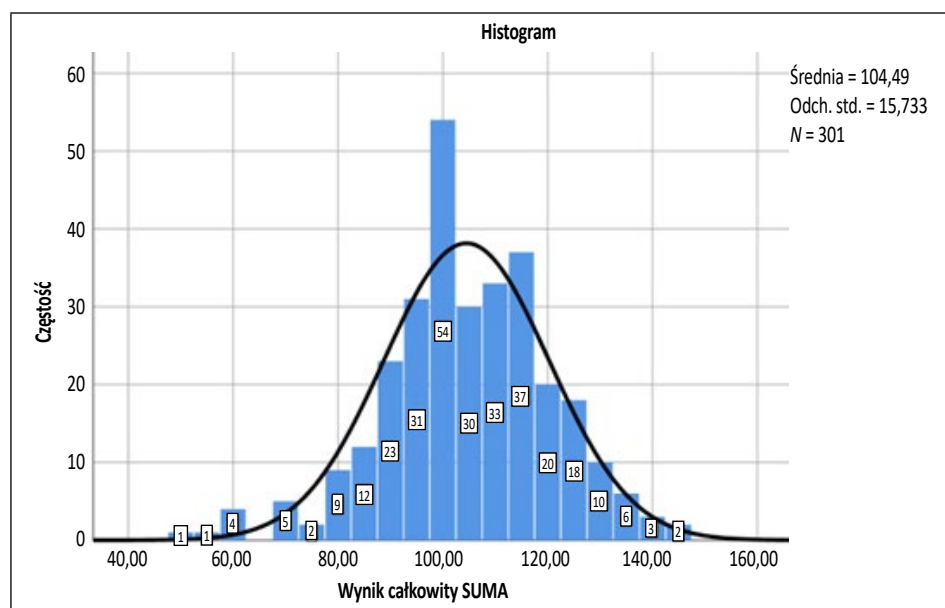
Spójrzmy zatem na ogólny rozkład całej skali SAK. Wykres 1 pokazuje poprawne, czyli zbliżone do rozkładu normalnego, zróżnicowanie wyników. Sugeruje to wiarygodność psychometryczną metody, choć nieco niepokojąco przedstawia się kumulacja w części centralnej skali. Empirycznie wyniki rozkładają się między 50 pkt a – w najlepszym pomiarze – 150 pkt; średnia to 104 pkt a odchylenie standardowe to 15 pkt. Wyniki wyższe niż 111 wskazują na wysokie

kompetencje komunikacyjne, wyniki poniżej 95 pkt to wskaźnik mniejszej kompetencji komunikacyjnej. Obszar między 95 a 111 można także potraktować jako przeciętną, średnią, którą także można podzielić na dwa poziomy, kierując się wielkością połowy odchylenia standardowego:

- niższa średnia (95–102 pkt),
- wyższa średnia (103–110 pkt).

Rozkład i punktacja w dość dużym stopniu pokrywają się z najczęstszym podziałem IQ na średnią (90–110) i wyższą (110–120). Niemniej w skali SAK chodzi właśnie o to, by oddzielić ogólny iloraz inteligencji od sprawności komunikowania. Ale czy jest to empirycznie możliwe? Można sobie wyobrazić osoby bardzo inteligentne z niskimi kompetencjami komunikacyjnymi (przy odpowiednio zdeformowanej osobowości), choć trudno jest sobie wyobrazić osobę o niskiej inteligencji, ale bardzo sprawnie realizującą swe komunikacyjne zamiary. Te dwie ważne zmienne są jednak do siebie zbliżone.

Wykres 1. Rozkład wyników Skali Aktywności Komunikacyjnej w badaniach 301 osób



Źródło: badania własne.

Poszczególne podskale, czynniki

Podobnie jak testy inteligencji składają się z podskal, tak i SAK zawiera rozmaite czynniki odnoszące się do sprawności szczegółowych. Stwierdzenia SAK przydzielone są do czternastu czynników obejmujących najczęściej poruszane charakterystyki komunikacyjnych procesów. Jak wspomniano, ich lista jest wynikiem

analizy teoretycznej pola problemowego, ale czysta statystyczna analiza czynnikowa w dużym stopniu potwierdza taki właśnie układ czynnikowy. Integracja czynników wyłonionych w badaniach różnych grup będzie kolejnym zadaniem badawczym. Być może kolejne badania doprowadzą do pewnego zmodyfikowania układu czynnikowego, ale podstawy zdają się dobrze odzwierciedlać zestaw składowych sprawności komunikacyjnej.

W tabeli 3 przy każdym z czternastu czynników (w ich skład zawsze wchodziły trzy stwierdzenia) podano średni wynik punktowy. Teoretycznie najniższy wynik wynosi zero, a najwyższy 12 (trzy stwierdzenia po cztery punkty w każdym ze stwierdzeń). Arytmetycznie średnia punktacja to 6, ale w tabeli podano średnie wyniki empiryczne z badań 301-osobowej grupy.

Tabela 3. Statystyki opisowe do czynników SAK

	N	Minimum	Maksimum	Średnia	Odchylenie standardowe
Motywacja	301	,00	12,00	8,74	2,55
Otwartość	301	,00	12,00	7,84	2,82
Odbieranie	301	3,00	12,00	9,23	1,91
Emisja	301	,00	12,00	6,44	2,71
Skuteczność	301	,00	12,00	6,83	2,74
Metakomunikacja	301	,00	12,00	7,55	2,43
Maskowanie się	301	,00	12,00	6,52	3,12
Płynność	301	1,00	12,00	7,55	2,21
Samokontrola emocjonalna	301	,00	12,00	5,64	2,87
Empatia	301	,00	12,00	8,78	2,57
Adaptacja	301	1,00	12,00	7,03	2,06
Egocentryzm niski	301	2,00	12,00	7,80	2,18
Odporność na zakłócenia komunikacyjne	301	,00	12,00	6,60	2,84
Komunikacja niewerbalna	301	,00	12,00	7,87	2,68

Źródło: badania własne.

Średni wynik dla większości czynników jest wyższy niż arytmetyczna średnia, co może wskazywać na ponadprzeciętne kompetencje komunikacyjne. Jednak bliższy prawdy będzie chyba wniosek, że istnieje powszechna tendencja do przeceniania swych komunikacyjnych umiejętności. Widać to zwłaszcza w tych czynnikach, w których średni wynik przekroczył 8 pkt. Pierwszym z nich jest „odbieranie” (9,23) obejmujące takie stwierdzenia jak staranna obserwacja ludzi, cierpliwe słuchanie i zainteresowanie sprawami innych (tabela 4). Potoczna obserwacja dość często sugeruje powszechność odmiennych zwyczajów, czyli niecierpliwości, braku zainteresowania innymi i powierzchowności obserwacji. Ale motyw pozytywnej autoprezentacji ma w badaniach

kwestionariuszowych duży wpływ na odpowiedzi, zapewne niezbyt świadomie kontrolowany. Zresztą to jest w pomiarze komunikacyjnych kompetencji największą zagadką: czy ludzie mogą się adekwatnie oceniać? Komunikacja o komunikacji wymaga sporej refleksyjności, pewnej dozy dystansu i obserwacji siebie – nie jest to łatwe. Podobnie bardzo wysoka średnia w czynniku „empatia” (8,78) zdaje się odzwierciedlać bardziej modne trendy konwersacyjne niż rzeczywisty przyrost umiejętności empatycznych. Trzeci czynnik „nadwyżkowy” to „motywacja” – ze średnią 8,74. Przyjmując to za realne można by się cieszyć z takiej sytuacji – życie człowieka jako istoty społecznej jest bezwzględnie połączone z innymi, a więc motywacja do kontaktu to kluczowa racja całej problematyki komunikowania. Jednak osoby mrukliwe też mają swoje prawa i miejsce do życia, ich skąpe, ograniczone aktywności mają jednak zapewne głębokie korzenie psychiczne. Osoby introwertyczne także nawiązują kontakty i odczuwają więzi relacyjne, ale nie eksponują tych odczuć. To kolejna zagadka – otwarte i żywe komunikacje ekstrawertyków obrazują tworzenie wielu kontaktów (np. osoby studiujące aktorstwo), ale czy owe mniej ekspresyjne akty komunikacyjne introwertyków (np. osoby studiujące biologię) nie budują głębszych i bardziej trwałych układów tkanki społecznej? Jak więc ocenić owe krańcowe grupy w tworzeniu sieci komunikowania życia społecznego? Zapewne trzeba wrócić do tego dylematu, zwłaszcza gdy ktoś chce mierzyć kompetencje komunikacyjne.

Przypatrzyć należy się jeszcze tym czynnikom, które sugerują niedobory, tj. wskaźnikiem jest empiryczna średnia niższa niż sześć punktów. Jest tylko jeden taki czynnik – to samokontrola emocjonalna (5,64). Ten wynik sugeruje, że osoby badane dość łatwo dają się wyprowadzić z równowagi, są wrażliwe na drobiazgi i denerwuje je, gdy ktoś przerywa ich wypowiedzi. Nie są to raczej cechy sprzyjające komunikacji. A dodatkowo – aspekt emocjonalny komunikacji gra dużą rolę w kontaktach. Jest on jeszcze bardziej trudny do zmierzenia niż aspekt informacji, ale inne analizy wskazują, że aspekt emocjonalności jest znacznie bardziej obecny w komunikacji niż się to powszechnie uważa. Pozostałe czynniki oscylują między 6 a 8 pkt, są więc w obszarze wyników przeciętnych.

SAK – prezentacja kwestionariusza w układzie czynnikowym

Pełna informacja wymaga przedstawienia pytań wchodzących w skład poszczególnych czynników. Klucz do SAK to czynniki i stwierdzenia je tworzące. W tabeli 4 zaznaczono punktację za każdą odpowiedź na skali od zero do cztery. Im więcej punktów tym wyższe natężenie danego czynnika; w każdym czynniku wynik maksymalny to 12, wynik minimalny to 0 pkt. Podano także procent odpowiedzi danego typu ($100\% = 301$).

Tabela 4. Skala Aktywności Komunikacyjnej – stwierdzenia pogrupowane w czynniki i punktacja odpowiedzi, czyli klucz do obliczania wyników

Nr	I. Motywacja	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Trudno powiedzieć
1	Cieszy mnie każda okazja do rozmowy	4	3	1	0	2
15	Jestem typem milczka, lubię mało mówić	0	1	3	4	2
29	Łatwo nawiązuję nowe znajomości	4	3	1	0	2
	II. Otwartość					
2	Lubię szczerze okazywać uczucia, być otwartym	4	3	1	0	2
16	Krępuję się mówić o sobie, o swoich przeżyciach	0	1	3	4	2
30	Chętnie się odslaniam, ujawniam swe prawdziwe opinie	4	3	1	0	2
	III. Odbieranie					
3	Jestem znakomitym obserwatorem ludzi	4	3	1	0	2
17	Cierpliwie słucham tego, co mi ludzie opowiadają	4	3		0	2
31	Łatwo nudzę się tym, co ludzie do mnie mówią	0	1	3	4	2
	IV. Emisja					
4	Mówię w sposób barwny, interesujący	4	3	1	0	2
18	Zdarza mi się zacinąć, długo szukać właściwych słów	0	1	3	4	2
32	Umiem sprawnie opowiadać kawały	4	3	1	0	2
	V. Skuteczność					
5	Łatwo narzucam swoje tematy w rozmowie	4	3	1	0	2
19	Na przyjęciach bywam duszą towarzystwa	4	3	1	0	2
33	Potrafię skutecznie przekonywać innych do swoich racji	4	3	1	0	2
	VI. Metakomunikacja					
6	Zręcznie włączam żarty nawet w poważną rozmowę	4	3	1	0	2
20	Otwarcie pytam o znaczenie nieznanym mi słów	4	3	1	0	2
34	Zawsze udaje mi się zabrać głos, gdy tego chcę	4	3	1	0	2
	VII. Maskowanie się					
7	Gdy trzeba, umiem mówić nieprawdę	4	3	1	0	2
21	Łatwo mi przychodzi udawać radość	4	3	1	0	2
35	Łatwo potrafię grać, udawać, maskować się	4	3	1	0	2
	VIII. Płynność					
8	Umiem uspokajać nawet bardzo nerwowych rozmówców	4	3	1	0	2

22	Gdy w trakcie rozmowy zapada cisza, czuję się głupio	4	3	1	0	2
36	Łatwo mi przychodzi wymyślać tematy do rozmowy	4	3	1	0	2
IX. Samokontrola emocjonalna						
9	Jestem bardzo wrażliwy, łatwo mnie urazić	0	1	3	4	2
23	Niełatwo jest mnie wyprowadzić z równowagi	4	3	1	0	2
37	Złoszczę się bardzo, gdy ktoś mi przerywa wypowiedź	0	1	3	4	2
X. Empatia						
10	Łatwo wczuwam się w stan psychiczny innych	4	3	1	0	2
24	Łatwo się wzruszam nieszczęściami innych ludzi	4	3	1	0	2
38	Umiem dawać innym wsparcie, dodawać otuchy, siły	4	3	1	0	2
XI. Adaptacja						
11	Szybko znajduję wspólny język z nowymi znajomymi	4	3	1	0	2
25	Bardzo lubię rozmawiać z małymi dziećmi	4	3	1	0	2
39	W wielu rozmowach uczestniczę tylko przez grzeczność	4	3	1	0	2
XII. Egocentryzm niski						
12	Żywo interesuję się losami innych	4	3	1	0	2
26	Lubię koncentrować uwagę na sobie	0	1	3	4	2
40	Wolę rozmawiać o sobie niż o innych ludziach	0	1	3	4	2
XIII. Odporność na zakłócenia komunikacyjne						
13	Włączony telewizor bardzo mi przeszkadza w rozmowie	0	1	3	4	2
27	Czuję się swobodnie nawet, gdy rozmawiam z kimś bardzo ważnym, z autorytetem	4	3	1	0	2
41	Krępuje mnie publiczne zabieranie głosu	0	1	3	4	2
XIV. Komunikacja niewerbalna						
14	Zwracam baczną uwagę na wygląd, ubranie i fryzurę innych	4	3	1	0	2
28	Żywo okazuję uczucia gestykulując, robiąc miny itp.	4	3	1	0	2
42	Przywiązuję dużą wagę do swego wyglądu	4	3	1	0	2

Źródło: badania własne.

Jest oczywiste, że wyniki w poszczególnych czynnikach mogą być bardzo odmienne u danej osoby, w niektórych osoba badana ma wysoką punktację, w innych – niską. Można nakreślić profil wskazujący te właśnie zróżnicowania.

Pozwoli to na analizę silnych i słabych stron komunikacyjnych sprawności. Oczywiście z zastrzeżeniem, że badana osoba rzetelnie odpowiada i trafnie reflektuje swoje zachowania komunikacyjne. Dotychczasowe badania sugerują sporą trafność grupową, ale w odniesieniu do indywidualnych diagnoz trzeba być jednak ostrożnym. Przykładowo – w porównaniu wyników grupy nauczycieli z grupą informatyków ci pierwsi uzyskują znacznie wyższy wynik niż ci drudzy. Nauczyciele winni mieć wyższe umiejętności komunikacyjne, które nie są konieczne w przypadku zawodu informatyków, często osób o cechach sporej introwersji. Dalsze badania i projekty odnoszą się do konstrukcji KASK. Pomiając detale, poniżej przedstawiono aktualną wersję tej metody, której szczegóły zostaną opisane w osobnej publikacji.

Krótką Skala Komunikacji

Skala krótka powstała w wyniku przeprowadzenia selekcji itemów (tabela 5). Kryterium selekcji jest rozkład wszystkich odpowiedzi na wszystkie 42 stwierdzenia SAK w 301-osobowej grupie. Chodzi o wyróżnienie i aprobatę stwierdzeń, na które odpowiedzi są o rozkładzie zbliżonym do normalnego. Stwierdzenia „nieszczęśliwe”, w których rozkłady były bardzo lewo- lub prawoskośne, zostały pominięte. Jest przy tym pewien konflikt, gdyż wiele stwierdzeń z podstawowej, pełnej wersji SAK jest bardzo treściowo sensownych, ale mało różnicujących. Na przykład stwierdzenie nr 1 „Cieszy mnie każda okazja do rozmowy” uzyskało odpowiedzi monotonnie pozytywne – 81% „tak”, wskaźnik więc nie różnicuje osób badanych, choć dobrze świadczy o komunikacyjnych motywacjach osób biorących udział w badaniu, przynajmniej w ich deklaracjach. W przyszłych badaniach trzeba będzie odbiegać od treści stwierdzenia, a skupić się na ich różnicujących właściwościach, podobnie jak w innych starannie przygotowanych testach osobowości, np. Minnesota Multiphasic Personality Inventory (MMPI). Mówiąc inaczej – moc dyskryminacyjna stwierdzeń jest podstawą ich włączenia do testu.

Przydatność krótkich metod nie wymaga uzasadnień – w okresie szybkiego działania, stałego wyścigu z czasem są one preferowane, stąd obecna prezentacja zaczyna się od takiej formy. Jej korelacja z formą pełną i analiza rzetelności są w trakcie obliczeń, ale zdają się w pełni zadowalające. Poszczególne stwierdzenia i rozkład ich odpowiedzi uzyskane od 301 osób dają dobrą orientację co do zachowania komunikacyjnego.

Osobom biorącym udział w badaniu proponuje się, by przed badaniem oszacowali liczbowo własne komunikacyjne kompetencje na skali od zero do 40, przy średniej 20. Im więcej punktów, tym lepsza komunikacja.

Tabela 5. Krótka Skala Komunikacji i punktacja za odpowiedzi

Nr	Stwierdzenie	Tak	Raczej tak	Raczej nie	Nie	Trudno powiedzieć
1	Umiem sprawnie opowiadać kawały	4	3	1	0	2
2	Jestem bardzo wrażliwy, łatwo mnie urazić	0	1	3	4	2
3	Zwracam baczną uwagę na wygląd, ubranie i fryzurę innych	4	3	1	0	2
4	Na przyjęciach bywam duszą towarzystwa	4	3	1	0	2
5	Gdy w trakcie rozmowy zapada cisza – czuję się głupio	4	3	1	0	2
6	Niełatwo jest mnie wyprowadzić z równowagi	4	3	1	0	2
7	Czuję się swobodnie, nawet gdy rozmawiam z kimś bardzo ważnym, z autorytetem	4	3	1	0	2
8	Łatwo potrafię grać, udawać, maskować się	4	3	1	0	2
9	Złoszczę się bardzo, gdy ktoś przerywa mi wypowiedź	0	1	3	4	2
10	Krępuje mnie publiczne zabieranie głosu	0	1	3	4	2
	Suma punktów					

Źródło: badania własne.

Obliczanie wyniku:

w stwierdzeniach nr 2, 9, 10 punktacja jest odwrócona, czyli za tak = 0, raczej tak = 1, raczej nie = 3, nie = 4, trudno powiedzieć = 2. W pytaniach pozostałych, czyli 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8: tak = 4, raczej tak = 3, raczej nie = 1, nie = 0, trudno powiedzieć = 2.

Wyniki mogą przyjmować wartości od 0 do 40 pkt (maksymalna wartość), ze średnią ok. 20 pkt.

Podsumowanie

Jako główny wniosek z omówionych badań można podać charakterystykę najbardziej udanego zestawu cech komunikacji doskonałej. Tej, która da się mierzyć, używając omówionych wskaźników. Wybitnie udana komunikacja obejmuje odporność na sytuacje frustracyjne, niszczące spokój (stwierdzenie 5). Wyraża się to m.in. w braku złości, gdy ktoś przerywa wypowiedzi, w byciu spokojnym (stwierdzenie 9). Owo zrównoważenie emocjonalne przejawia się też w braku obaw przed publicznymi występami (stwierdzenie 8), czyli w dojrzałym stosunku do ekspozycji społecznej. Osoba doskonale radząca sobie z komunikacją jest jednak na tyle uwrażliwiona na przebieg kontaktów, że dostrzega nieoczekiwane zakłócenia (stwierdzenie 10). Także spotkania z osobami ważnymi, autorytetami nie są dla takiej osoby – zdolnego „komunikatora” – problemem niepokojącym,

zachowuje ona spontaniczność i poczucie partnerstwa (stwierdzenie 6). W bezpośrednich kontaktach towarzyskich cieszy ludzi i wprowadza klimat zabawy (stwierdzenie 1), a także zachowuje się bardzo aktywnie w trakcie spotkań i służbowych i prywatnych (stwierdzenie 4), co wiąże się z odpornością na ewentualne zaczepki i krytyczne uwagi innych (stwierdzenie 2). Spora doza pragmatyzmu, czyli umiejętność modulowania odczuć i ekspozycji takich stanów emocjonalnych, jakie są od takiej osoby oczekiwane, to dodatkowa umiejętność. Efekt ten wzmacniany jest przez wrażliwość na komunikację niewerbalną, uważność na własne i cudze sygnały płynące z języka ciała.

Podsumowując – znaczna stabilność emocjonalna, dość duża asertywność, wrażliwość na przebieg procesów komunikacyjnych i dojrzała emocjonalność to opis naszego „wzoru mistrza komunikacji”. Tak można nakreślić sylwetkę osoby, która uzyskuje wysokie wyniki w opisanych testach SAK i KASK.

Bibliografia

- Dance F.E., *Human Communication Theory. Comparative essays*, Harper & Row, New York 1982.
- Interpersonal communication*, vol. I: *Introduction, history and communicator characteristics*, eds. M.L. Knapp, J.A. Daly, SAGE, London 2010.
- Interpersonal communication*, vol. II: *Processes and messages*, eds. M.L. Knapp, J.A. Daly, SAGE, London 2010.
- Interpersonal communication*, vol. III: *Forming and maintaining relationships*, eds. M.L. Knapp, J.A. Daly, SAGE, London 2010.
- Interpersonal communication*, vol. IV: *Persuasion and competence*, eds. M.L. Knapp, J.A. Daly, SAGE, London 2010.
- McCroskey J., *Validity of the PRCA as an Index of Oral Communication Apprehension*, [w:] *Interpersonal communication*, vol. I: *Introduction, history and communicator characteristics*, eds. M. Knapp, J. Daly, SAGE, London 2010, s. 121–137.
- Morreale S.P., Spitzberg B.H., Barge J.K., *Komunikacja między ludźmi. Motywacja, wiedza i umiejętności*, tłum. P. Izdebski, A. Jaworska, D. Kobylińska, red. U. Jakubowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
- Nęcki Z., *Komunikacja międzyludzka*, Antykwa, Kraków 2000.
- Riggio R.E., *Assessment of Basic Social Skills*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1986, vol. 51, issue 3, s. 649–660.
- Sperber D., Wilson D., *Relevance: communication and cognition*, B. Blackwell, Oxford 1986.
- Wiemann J.M., *Explication and test of a model of communicative competence*, „Human Communication Research” 1977, vol. 3, issue 3, s. 195–213, <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1977.tb00518.x>.

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXV: 2025, NR SPECJALNY

Copyright© 2025 by the Author(s)

Opublikowano w wolnym dostępie (Open Access) na licencji CC BY-NC-ND 4.0

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2025-sp-007

Data wpłynięcia: 20.03.2025

Data akceptacji: 13.06.2025



EGZYSTENCJALNE UWARUNKOWANIA DEPRESJI I LĘKU W CHOROBY WIEŃCOWEJ

Tadeusz Marian Ostrowski

dr hab., prof. UAFM, Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie,
Wydział Nauk Społecznych i Filologii

<https://orcid.org/0000-0001-5961-3758>

Streszczenie

Celem badań było sprawdzenie, czy prężność psychiczna oraz mechanizmy motywacji egzystencjalnej (sens życia, wolność podmiotowa, wrażliwość wobec wartości) mają w chorobie wieńcowej znaczenie salutogenetyczne, tj. czy pomimo występowania objawów choroby sprzyjają obniżeniu lęku i depresji.

Badaniami objęto osoby hospitalizowane z rozpoznaniem choroby wieńcowej (grupa CAD, $n = 32$, M wieku = 72,09; $SD = 8,35$) oraz grupę porównawczą bez problemów zdrowotnych (grupa no-CAD, $n = 32$, M wieku = 69,44; $SD = 6,77$).

Zastosowano wywiad dotyczący danych demograficznych i klinicznych. Wśród danych klinicznych najważniejsze było rozpoznanie choroby wieńcowej, które stanowiło kryterium wyodrębnienia grup CAD i no-CAD. Wykorzystano kwestionariusze psychologiczne: Szpitalną Skalę Lęku i Depresji (HADS), Skalę Pomiaru Prężności (SPP-25) i metody dotyczące motywacji egzystencjalnej – Kwestionariusz Stosunku do Życia, Kwestionariusz Poczucia Wolności oraz Kwestionariusz Wartości.

Grupa CAD uzyskała znacząco wyższe wyniki w zakresie lęku i depresji. W zakresie prężności psychicznej grupy nie różnią się, natomiast poczucie wolności podmiotowej i sens życia są niższe u osób z chorobą wieńcową. Wolność podmiotowa, szczególnie jej komponenta – poczucie znaczenia własnej woli, którą można określić jako wewnątrzsterowność, jest predyktorem lęku. W równaniu regresji lęku choroba wieńcowa występuje jako silny predyktor dodatni, a wewnątrzsterowność jako ujemny.

W praktyce klinicznej należy uwzględnić wynik, zgodnie z którym poczucie znaczenia własnej woli jest obniżone u osób z chorobą wieńcową, co oznacza, że osoby te są zewnątrzsterowne, czyli zależne psychicznie od otoczenia. Zależność ta idzie w parze z silnym lękiem. Pacjenta pełnego lęku nie można winić za to, że jest uciążliwy, natomiast trzeba otoczyć go opieką i równocześnie nagradzać, chwalić za każdy przejaw samodzielności, jeśli ma ona miejsce w zakresie wskazanym dla chorego.

Słowa kluczowe: sens życia, wolność podmiotowa, wartości, prężność psychiczna, wewnątrzsterowność, choroba wieńcowa, depresja, lęk

Existential determinants of depression and anxiety in coronary artery disease

Abstract

The aim of the research was to check whether mental resilience and mechanisms of existential motivation, i.e. the meaning in life, subjective freedom and sensitivity to values, have a salutogenetic significance in coronary artery disease, i.e. whether despite the presence of symptoms of the disease, they are conducive to reducing anxiety and depression.

The study included hospitalized patients diagnosed with coronary artery disease (CAD group, $n = 32$, M age = 72.09; $SD = 8.35$) and a comparison group without health problems (no-CAD group, $n = 32$, M age = 69.44; $SD = 6.77$).

Demographic and clinical data interview was used. Among the clinical data, the most important was the diagnosis of coronary artery disease, which is a criterion for distinguishing the groups: CAD and no-CAD. The following psychological questionnaires were used: *Hospital Anxiety and Depression Scale* (HADS), *Resiliency Measurement Scale* (SPP-25) and methods concerning existential motivation: *Attitude to Life Questionnaire*, *Range of Personal Freedom Questionnaire* and *Sensibility to Values Questionnaire*.

The CAD group scored significantly higher on anxiety and depression. In terms of mental resilience, the groups do not differ, but the sense of subjective freedom and the meaning in life are lower in people with CAD. Subjective freedom, and especially its component - the sense of the meaning of one's own will, which can be described as internal control, is a predictor of fear. In the anxiety regression equation, coronary artery disease appears as a strong positive predictor, and internal control as a negative predictor.

In clinical practice, the result should be taken into account, according to which the sense of self-importance is reduced in people with coronary artery disease, which means that they are externally controlled, i.e. psychologically dependent on the environment. This dependence goes hand in hand with strong anxiety. A patient full of fear cannot be blamed for being a nuisance, but should be cared for and at the same time rewarded, praised for every manifestation of independence, if it takes place to the extent indicated for the patient.

Key words: meaning in life, subjective freedom, values, mental resilience, internal control, coronary artery disease, depression, anxiety

Wprowadzenie

Chorobom układu krążenia, a zwłaszcza chorobie wieńcowej, towarzyszą zaburzenia psychiczne afektywne, w tym depresja oraz objawy lękowe. Piśmiennictwo poświęcone temu zagadnieniu jest bardzo bogate. Przykładowo Hala

Allabadi z zespołem¹ wykazali, że na 1053 palestyńskich pacjentów kardiologicznych u 54% występuje poważna depresja, a kolejnych 19,2% zmierza ku rozpoznaniu bardzo poważnej depresji. Sarim Rashid i jego zespół² w przeglądzie badań dotyczących lęku i depresji stwierdzają, że lęk występuje u 20–50% chorych z niewydolnością serca, a depresja w 20–45% przypadków. Czynniki ryzyka tych zaburzeń to: starszy wiek, płeć żeńska, niższy status socjoekonomiczny oraz stopień zaawansowania choroby, rodzaj leczenia i choroby współistniejące. Po stronie psychologicznej negatywne znaczenie mają: słabe wsparcie społeczne, nieadekwatne mechanizmy radzenia sobie i neurotyzm jako cecha osobowości. Psychospołecznymi uwarunkowaniami depresji i zaburzeń lękowych w chorobach układu krążenia zajmuje się odrębna, nowa dziedzina – kardiologia behawioralna.

Przytoczone badania charakteryzuje podejście patogenetyczne, w którym chodzi o poznanie czynników ryzyka wystąpienia choroby wieńcowej lub jej nawrotu. Natomiast podejście salutogenetyczne, przyjęte w niniejszej pracy, prowadzi do poszukiwania procesów i mechanizmów psychologicznych, które pomimo choroby niedokrwiennej serca zmniejszają ryzyko występowania lęku i depresji.

Depresja należy do chorób, które stanowią najpoważniejsze zagrożenie zdrowia w Polsce i na świecie, i co gorsze, liczba zachorowań ciągle rośnie³. Pod względem częstości występowania depresja wymieniana jest obok chorób układu krążenia i chorób nowotworowych. Na stronie Ministerstwa Zdrowia można przeczytać, że według WHO na depresję choruje 350 mln ludzi na świecie, a w Polsce 1,2 mln osób. W 2030 r. depresja może stać się najczęściej występującą chorobą na świecie⁴.

Według danych z WHO⁵ zaburzenia lękowe także stanowią często występujące rozpoznanie psychiatryczne na świecie, obok depresji i zaburzeń snu. Występują u 4% populacji, częściej u kobiet niż u mężczyzn.

Przyczyn wzrostu występowania zaburzeń lękowych i depresji jest wiele. Należą do nich zmieniające się warunki życia, w których wzmaga się

¹ H. Allabadi, A. Alkaiyat, A. Alkhayyat, A. Hammoudi, H. Odeh, J. Shtayeh, M. Taha, C. Schindler, E. Zemp, S. Haj-Yahia, N. Probst-Hensch, *Depression and anxiety symptoms in cardiac patients: A cross-sectional hospital-based study in a Palestinian population*, „BMC Public Health” 2019, vol. 19, issue 1, 232.

² S. Rashid, A.G. Qureshi, T.A. Noor, K. Yaseend, M.A.A. Sheikh, M. Malik, J. Malik, *Anxiety and Depression in Heart Failure: An Updated Review*, „Current Problems in Cardiology” 2023, vol. 48, issue 11, 101987.

³ T.M. Ostrowski, *Poczucie sensu życia i wrażliwość wobec wartości a lęk i depresja w grupie młodych dorosłych oraz seniorów*, [w:] *Blaski i cienie życia – perspektywa psychologiczna*, red. T.M. Ostrowski, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2020, s. 131–154.

⁴ Ministerstwo Zdrowia, *Depresja to poważny problem zdrowotny. Nie bój się szukać pomocy!*, 21.02.2025, <https://www.gov.pl/web/zdrowie/depresja-to-powazny-problem-zdrowotny-nie-boj-sie-szukac-pomocy> [dostęp: 10.06.2025].

⁵ World Health Organization, *Anxiety disorders*, 27.09.2023, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders> [dostęp: 11.02.2025].

rywalizacja obejmująca różne sfery, szczególnie sferę zawodową, przy równoczesnym braku wsparcia społecznego ze strony najbliższych czy wyobcowanego środowiska pracy.

Choroba wieńcowa, podobnie jak lęk i depresja, stanowi zagrożenie o zasięgu społecznym. Na choroby sercowo-naczyniowe choruje na świecie ok. 300 mln ludzi. Choroby te stanowią jedną z głównych przyczyn przedwczesnej śmierci i niepełnosprawności. W Europie powodują 42,5% wszystkich zgonów rocznie, tzn. 10 tys. zgonów dziennie⁶.

Przechodząc od danych epidemiologicznych do podstaw teoretycznych badań, należy zwrócić uwagę na teorię libertalno-waloryczną sensu życia, zgodnie z którą podstawowym mechanizmem motywującym jednostkę do aktywności życiowej jest poczucie sensu życia, mające charakter poznawczy, które jest oparte na wiedzy oraz intuicji dotyczącej znaczenia celów krótko- i długoterminowych⁷. Zgodnie z teorią libertalno-waloryczną sens życia uwarunkowany jest przez dwie niezależne dyspozycje: poczucie wolności podmiotowej oraz wrażliwość wobec wartości. Pierwsza z nich decyduje o tym, w jaki sposób jednostka postrzega horyzonty swojego działania w wymiarze osobowym i społecznym. Dyspozycja ta ma swoje komponenty: poczucie wolności w działaniu oraz świadomość znaczenia swojej woli, które nawiązują do teorii lokalizacji punktu kontroli (*locus of control*) w ujęciu Juliana Rottera⁸. Osoby wewnątrzsterowne przypisują sobie rezultaty swojego działania, natomiast zewnątrzsterowne wiążą je z działaniem czynników zewnętrznych, takich jak inni ludzie, los czy zbieg okoliczności. Ważnymi aspektami wolności osobowej są również niezależność społeczna, która przejawia się samodzielnością i umiejętnością radzenia sobie pomimo słabego wsparcia społecznego, oraz negatywny wymiar wolności, a więc zagubienie w wolności bez drogowskazów w świecie, który jednostka postrzega jako pozbawiony norm i autorytetów, czyli drogowskazów życiowych, bez których łatwo zbłądzić⁹. Z kolei wrażliwość wobec wartości oznacza umiejętność patrzenia na siebie i na swoją aktywność życiową w kategoriach wartości¹⁰. Zgodnie z teorią libertalno-waloryczną im bardziej wolna podmiotowo czuje się jednostka oraz im większa jest jej wrażliwość wobec wartości, tym mocniej ugruntowane jest jej poczucie sensu życia¹¹.

⁶ World Health Organization, *Cardiovascular diseases kill 10 000 people in the WHO European Region every day, with men dying more frequently than women*, 15.05.2024, <https://www.who.int/europe/news-room/15-05-2024-cardiovascular-diseases-kill-10-000-people-in-the-who-european-region-every-day--with-men-dying-more-frequently-than-women> [dostęp: 12.02.2025].

⁷ T.M. Ostrowski, *Egzystencjalne uwarunkowania odporności i prężności psychicznej*, Oficyna Wydawnicza KAAFM, Kraków 2022.

⁸ J.B. Rotter, *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, „Psychological Monographs: General and Applied” 1966, vol. 80, issue 1, s. 1–28.

⁹ T.M. Ostrowski, *Egzystencjalne uwarunkowania...*, op. cit.

¹⁰ Por. M. Scheler, *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, tłum., wstęp i przypisy S. Czerniak, A. Węgrzecki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.

¹¹ T.M. Ostrowski, *Egzystencjalne uwarunkowania...*, op. cit.

Druga teoria istotna w badaniach własnych, jako podstawa teoretyczna, dotyczy prężności psychicznej, która w ujęciu Niny Ogińskiej-Bulik i Zygryda Juczyńskiego¹² jest zdefiniowana jako dyspozycja psychiczna (*resiliency*) do radzenia sobie w trudnych sytuacjach.

Celem badań przedstawionych w niniejszej pracy jest weryfikacja hipotezy, zgodnie z którą motywacja egzystencjalna i prężność psychiczna należą do mechanizmów psychologicznych ograniczających nasilenie lęku i depresji u osób z rozpoznaniem choroby niedokrwiennej serca. W przyjętym modelu badań nałożenie depresji i zaburzeń lękowych przyjmuje charakter zmiennych zależnych, natomiast zmienna niezależna kryterialna to występowanie choroby wieńcowej. Do zmiennych niezależnych wyjaśniających należą zaś mechanizmy motywacji egzystencjalnej, czyli sens życia, wolność podmiotowa i wrażliwość wobec wartości oraz prężność psychiczna.

Metoda

Zastosowano wywiad dotyczący danych demograficznych i klinicznych. Wśród danych klinicznych najważniejsze było rozpoznanie choroby wieńcowej, które stanowiło kryterium wyodrębnienia grup CAD¹³ i no-CAD, z których każda liczyła po 32 osoby, w tym 14 kobiet i 18 mężczyzn. Grupę CAD stanowili pacjenci jednego z krakowskich szpitali leczeni z powodu ostrego zespołu wieńcowego (22 osoby) lub stabilnego zespołu wieńcowego (10 osób). Grupa no-CAD to osoby bez poważnych problemów zdrowotnych. Wiek w obu grupach był podobny: $M = 72,09$ i $SD = 8,35$ w grupie CAD oraz $M = 69,43$ i $SD = 6,77$ w grupie no-CAD.

W badaniach zastosowano kwestionariusze psychologiczne: Szpitalną Skalę Lęku i Depresji (HADS) autorstwa Anthony'ego S. Zigmonda i Roberta P. Snaitha¹⁴ w polskiej adaptacji Mikołaja Majkowicza, Krystyny de Walden-Gałuszko oraz Gabrieli Chojnackiej-Szawłowskiej; Skalę Pomiaru Prężności (SPP-25) Niny Ogińskiej-Bulik i Zygryda Juczyńskiego¹⁵; oraz metody Tadeusza M. Ostrowskiego¹⁶ dotyczące motywacji egzystencjalnej: Kwestionariusz Stosunku do Życia, Kwestionariusz Poczucia Wolności oraz Kwestionariusz Wartości.

Komisja Bioetyczna Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego (obecnie Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie)

¹² N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *Skala Pomiaru Prężności (SPP-25)*, „Nowiny Psychologiczne” 2008, nr 3, s. 39–55.

¹³ CAD – *coronary artery disease*.

¹⁴ A.S. Zigmond, R.P. Snaith, *The Hospital Anxiety and Depression Scale*, „Acta Psychiatrica Scandinavica” 1983, vol. 67, issue 6, s. 361–370.

¹⁵ N. Ogińska-Bulik, Z. Juczyński, *op. cit.*

¹⁶ T.M. Ostrowski, *Egzystencjalne uwarunkowania..., op. cit.*

wydała pozytywną opinię, wyrażając zgodę na przeprowadzenie badań zgodnie z przedstawionym do oceny projektem (opinia nr KBKA/47/O/2023).

W analizie statystycznej wyników posłużono się statystykami opisowymi oraz testem normalności rozkładu zmiennych W Shapiro-Wilka. Skontrolowano rozkłady realizacji zmiennych pod kątem występowania wartości odstających (outlierów). W celu ustalenia predyktorów depresji i lęku obliczono ich regresję względem zmiennych niezależnych oraz sprawdzono, w jakim stopniu otrzymane modele spełniają założenia regresji prostoliniowej. Wykonano również analizę istotności różnic między grupami CAD i no-CAD.

W obliczaniach przyjęto poziom istotności $p = 0,05$ jako kryterium istotności wyników. Obliczenia wykonano za pomocą pakietu Statistica 13.3 oraz Jamovi 2.6.17.

Wyniki

Statystyczną analizę wyników rozpoczęto od badania rozproszenia wartości, jakie przybrały poszczególne zmienne, celem wyeliminowania przypadków skrajnych (outlierów), tzn. takich, które wychodzą poza „wąsy” na wykresie pudełkowym zmiennej. Znajdując wartość odstającą, usuwano ją za pomocą metody winsorizingu, zastępując ją najbliższą kolejną wartością w zbiorze. W ten sposób przekształcono następujące zmienne: sens życia – jeden wynik; lęk – cztery wyniki; depresja – jeden wynik. Następnie za pomocą testu W Shapiro-Wilka zbadano rozkład zmiennych pod kątem ich normalności.

Jak widać w tabeli 1, zmienne mają rozkłady nieodbiegające od normalnego w stopniu znaczącym, z wyjątkiem depresji i lęku. Gdy w obydwu tych zmiennych dokonano transformacji wartości odstających, nie zmieniło to znacząco wyniku testu W Shapiro-Wilka, natomiast spowodowało, że wartość bezwzględna kurtozy i skośności nie przekracza 1,0. Oznacza to, że odchylenie od normalności nie jest istotne i można stosować testy parametryczne.

Tabela 1. Podstawowe statystyki opisowe wraz z wynikiem testu Shapiro-Wilka ($N = 64$)

Zmienne	Choroba wieńcowa	M	Me	SD	$Sk.$	$Kurt.$	W	p
Sens życia	CAD	64,0	64,5	7,17	-0,76	0,70	0,94	0,094
	no-CAD	67,3	66,5	5,15	-0,31	0,67	0,97	0,518
Sens życia ^a	CAD	63,97	64,50	7,17	-0,76	0,696	0,94	0,094
	no-CAD	67,66	66,50	4,47	0,38	-0,57	0,95	0,177
Wolność podmiotowa	CAD	112,09	114,00	11,18	-0,07	-0,66	0,98	0,690
	no-CAD	118,78	118,50	8,53	-0,09	-0,41	0,99	0,945
Wrażliwość wobec wartości	CAD	21,72	23,00	4,95	-0,53	-0,69	0,92	0,023
	no-CAD	20,09	22,00	4,42	-0,43	-0,76	0,93	0,032

Zmienne	Choroba wieńcowa	<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	<i>Sk.</i>	<i>Kurt.</i>	<i>W</i>	<i>p</i>
Prężność	CAD	63,97	64,50	7,17	-0,13	-0,99	0,96	0,338
	no-CAD	67,66	66,50	4,47	-0,45	-0,44	0,96	0,290
Lęk	CAD	7,72	7,00	4,45	1,13	1,66	0,92	0,025
	no-CAD	2,97	3,00	2,78	1,82	4,53	0,83	0,001
Lęk ^a	CAD	6,63	7,00	2,89	0,03	-0,50	0,97	0,578
	no-CAD	2,72	3,00	2,13	0,84	0,47	0,90	0,008
Depresja	CAD	4,69	4,00	4,55	0,86	-0,29	0,87	0,001
	no-CAD	2,28	1,00	2,37	1,40	2,16	0,83	0,001
Depresja ^a	CAD	4,69	4,00	4,55	0,86	-0,29	0,87	0,001
	no-CAD	2,09	1,00	1,94	0,73	-0,62	0,86	0,001

Legenda: CAD – grupa z chorobą wieńcową; no-CAD – grupa bez choroby wieńcowej; *W* – wynik testu Shapiro-Wilka; *p* – wartość *p* dla testu Shapiro-Wilka; ^a – zmienna poddana transformacji za pomocą winsorizingu.

Źródło: badania własne.

Aby zrealizować cel badań, jakim było określenie predyktorów lęku i depresji w chorobie wieńcowej, przeprowadzono krokową analizę regresji obydwu tych zmiennych zależnych względem zmiennych niezależnych psychologicznych, takich jak poczucie sensu życia, wolność podmiotowa, wrażliwość wobec wartości i prężność psychiczna, oraz zmiennej medycznej – występowanie choroby wieńcowej.

Model regresji depresji (tabela 2) jest dobrze dopasowany do danych i wyjaśnia 41% wariancji zmiennej zależnej. Do istotnych predyktorów depresji należą: wolność podmiotowa, sens życia oraz prężność psychiczna. Z modelu wynika, że gdy wolność podmiotowa wzrośnie o 1, depresja zmaleje o 0,12. Analogicznie wzrost poczucia sensu życia o 1 spowoduje zmniejszenie poziomu depresji o 0,14 i wzrost prężności o 1 będzie powiązany z redukcją depresji o 0,07. Choroba wieńcowa weszła do równania, ale nie jest istotnym predyktorem depresji.

Tabela 2. Regresja depresji względem badanych zmiennych niezależnych (*N* = 64)

<i>N</i> = 64	Podsumowanie regresji zmiennej zależnej: Depresja <i>R</i> = 0,67; <i>R</i> ² = 0,44; Popraw. <i>R</i> ² = 0,41 <i>F</i> (4,59) = 11,77; <i>p</i> < 0,001; Błąd std. estymacji: 2,92					
	<i>B</i>	Błąd std. z <i>B</i>	<i>Beta</i>	Błąd std. z <i>Beta</i>	<i>t</i> (59)	<i>p</i>
Wyraz wolny	31,93	4,95	–	–	6,45	0,001
Wolność podmiotowa	-0,12	0,04	-0,34	0,12	-2,85	0,006
Sens życia	-0,14	0,07	-0,23	0,11	-2,07	0,043
Prężność	-0,07	0,03	-0,22	0,12	-2,01	0,049
Choroba wieńcowa	0,50	0,39	0,13	0,10	1,27	0,207

Źródło: badania własne.

Ponieważ wielkość próby jest zbyt mała, aby założyć, że model jest wiarygodny¹⁷, wykonano obliczenia, których celem było sprawdzenie poprawności modelu pod względem spełnienia założeń regresji liniowej, wielokrotnej.

Odległość Cooka pozwala sprawdzić, czy model regresji nie jest zależny od wartości odstających w zbiorze danych (tabela 3). Maksimum jest mniejsze niż 1,0, co oznacza, że na model nie mają wpływu wartości skrajne.

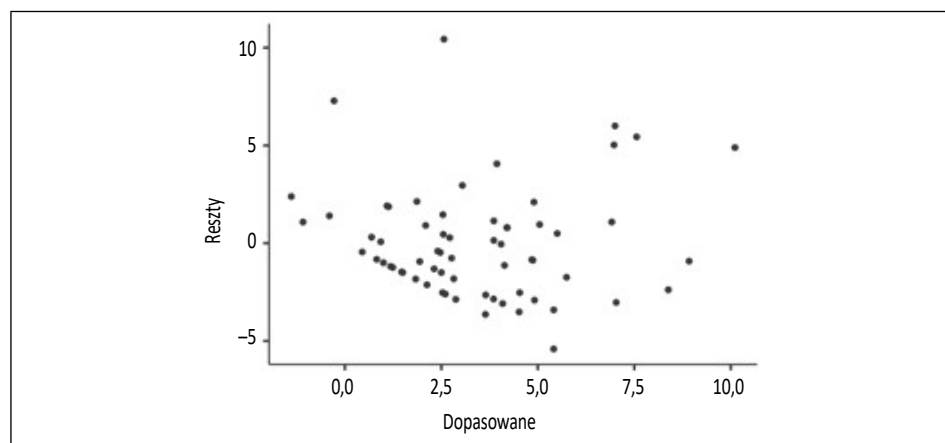
Tabela 3. Odległość Cooka w modelu regresji depresji ($N = 64$)

<i>M</i>	<i>Me</i>	<i>SD</i>	Rozstęp	
			Minimum	Maksimum
0,02	0,01	0,03	1,36e-6	0,203

Źródło: badania własne.

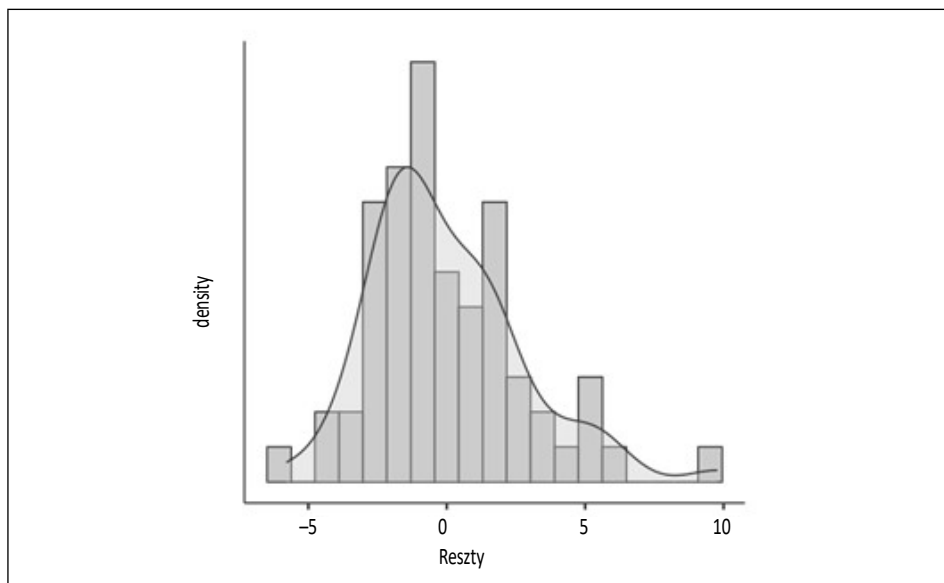
Celem sprawdzenia homoskedastyczności modelu sporządzono wykres reszt (rycina 1) obliczonych na podstawie modelu. Punkty oznaczające reszty nie są rozłożone równomiernie wzdłuż linii dla osi $y = 0$. Widoczny jest „efekt podłogi”, ponieważ większość wyników znajduje się w dolnej części wykresu. Oznacza to, że model jest heteroskedatystyczny i może być podstawą błędnych wniosków. Konsekwentnie należy się spodziewać, że nie będzie spełnione założenie regresji prostoliniowej, zgodnie z którym rozkład reszt powinien być normalny. Sprawdzono to, zapisując reszty jako osobną zmienną w zbiorze danych i obliczając parametry rozkładu (rycina 2). Jak widać rozkład reszt jest prawostronny. Skośność ma wartość 0,99, a kurtoza 1,61, czyli ponad 1. Test *W* Shapiro-Wilka wynosi 0,94 i jest istotny ($p = 0,005$). W rezultacie należy stwierdzić, że model predyktorów depresji ma ograniczoną wartość eksplanacyjną.

Rycina 1. Wykres reszt w modelu predyktorów depresji ($N = 64$)



Źródło: badania własne.

¹⁷ Powinno być 50 osób plus 8 badanych na każdy predyktor.

Rycina 2. Rozkład reszt w modelu predyktorów depresji ($N = 64$)

Legenda: *Density* – gęstość rozkładu

Źródło: badania własne.

Badając uwarunkowania lęku, otrzymano równanie regresji, które jest dobrze dopasowane do danych i wyjaśnia 41% wariancji (tabela 4). W tym modelu predyktorami są choroba wieńcowa oraz wolność podmiotowa. Gdy zmienna jaką jest choroba wieńcowa przyjmuje wartość 1, tzn. „występuje”, lęk wzrasta o 1,8 pkt. Natomiast wzrost wolności podmiotowej o 1 prowadzi do zmniejszenia poziomu lęku o 0,13 pkt. Poczucie sensu życia weszło do równania, ale nie jest istotnym predyktorem lęku.

Tabela 4. Regresja lęku względem badanych zmiennych niezależnych ($N = 64$)

$N = 64$	Podsumowanie regresji zmiennej zależnej: Lęk $R = 0,67$; $R^2 = 0,44$; Popraw. $R^2 = 0,41$ $F(4,59) = 11,77$; $p < 0,001$; Błąd std. estymacji: 2,92					
	B	Błąd std. z B	$Beta$	Błąd std. z $Beta$	$t(59)$	p
Wyraz wolny	25,77	5,76	–	–	4,47	0,001
Choroba wieńcowa	1,80	0,45	0,41	0,10	3,96	0,001
Wolność podmiotowa	–0,13	0,05	–0,31	0,11	–2,78	0,007
Sens życia	–0,08	0,08	–0,11	0,11	–1,03	0,306

Źródło: badania własne.

Aby sprawdzić zgodność modelu predyktorów lęku z założeniami regresji prostoliniowej, wykonano szereg obliczeń. Maksimum odległości Cooka w tym modelu (tabela 5) jest mniejsze niż 1,0, co oznacza, że na model nie mają wpływu wartości skrajne.

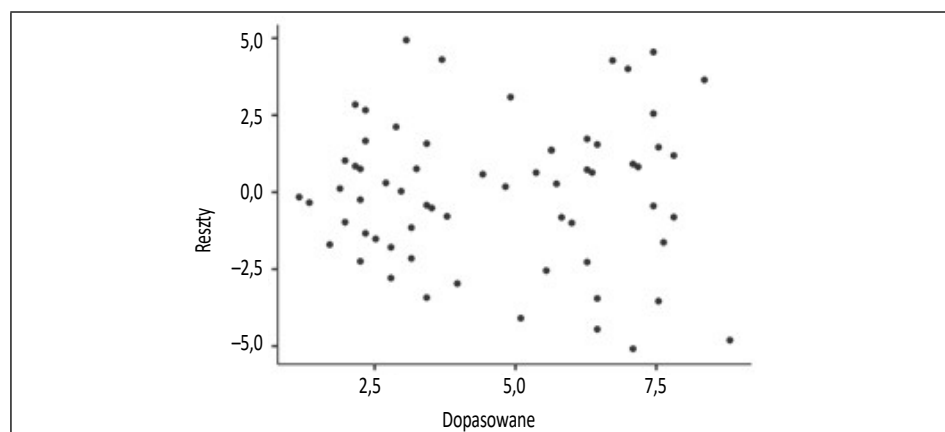
Tabela 5. Odległość Cooka w modelu regresji lęku ($N = 64$)

M	Me	SD	Rozstęp	
			Minimum	Maksimum
0,02	0,01	0,03	1,74e-6	0,222

Źródło: badania własne.

Znaczenie ma również wykres reszt (rycina 3), które obliczone na podstawie tego modelu są równomiernie rozłożone wokół linii dla osi $y = 0$, co sugeruje, że założenie o homoskedastyczności modelu jest spełnione. Potwierdza to rozkład reszt (rycina 4), który spełnia warunki normalności. Skośność przyjęła wartość $-0,04$, a kurtოza $-0,28$. Test W Shapiro-Wilka wynosi 0,99 i jest nieistotny ($p = 0,717$). Podsumowując, należy stwierdzić, że model predyktorów lęku spełnia założenia regresji prostoliniowej.

Rycina 3. Wykres reszt dla modelu predyktorów lęku ($N = 64$)

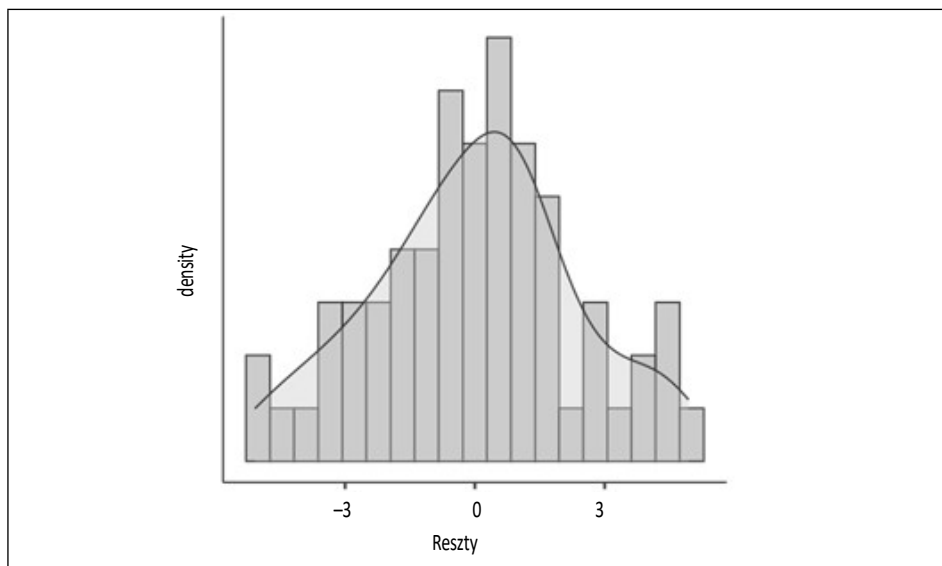


Źródło: badania własne.

Ponieważ występowanie choroby wieńcowej okazało się istotnym predyktorem lęku (tabela 4), dokonano analizy istotności różnic pomiędzy grupami CAD i no-CAD (tabela 6), zwracając szczególną uwagę na wyniki dotyczące lęku. Grupy różnią się pomiędzy sobą znacząco w zakresie poczucia sensu życia, które jest wyższe w grupie no-CAD, podobnie jak wolność podmiotowa. Siła efektu w zakresie sensu życia jest umiarkowana (d Cohena = $-0,62$), analogicznie jak w przypadku wolności podmiotowej (d Cohena = $-0,67$). Lęk i depresja natomiast przyjęły istotnie wyższe wyniki w grupie osób z chorobą wieńcową. Siła

efektu w przypadku lęku jest duża (d Cohena = 1,54), podobnie jak w zakresie depresji (d Cohena = 0,74). Współczynnik F testu Levene'a jest istotny w obydwu tych zmiennych, co oznacza, że należy brać pod uwagę wynik testu t z niezależną estymacją wariancji, który w obydwu wypadkach nadal pozostaje istotny.

Rycina 4. Rozkład reszt dla modelu predyktorów lęku ($N = 64$)



Źródło: badania własne.

Tabela 6. Różnice pomiędzy grupami CAD ($n = 32$) i no-CAD ($n = 32$)

Zmienne	Choroba wieńcowa	M	SD	$t(62)$	p	t z oddz. est. war.	df	p^a	F Levene'a (1,62)	p^b
Sens życia	CAD	63,97	7,17	-2,12	0,038	-2,12	56,27	0,038	2,24	0,139
	no-CAD	67,66	4,47							
Wolność podmiotowa	CAD	112,09	11,18	-2,69	0,009	-2,69	57,95	0,009	3,01	0,088
	no-CAD	118,78	8,53							
Wrażliwość wobec wartości	CAD	21,72	4,95	1,38	0,171	1,39	61,24	0,171	0,31	0,577
	no-CAD	20,09	4,42							
Prężność	CAD	63,97	7,17	-0,63	0,528	-0,63	60,30	0,528	2,11	0,151
	no-CAD	67,66	4,47							
Lęk	CAD	6,63	2,89	5,12	0,001	5,12	51,94	0,001	4,44	0,039
	no-CAD	2,72	2,13							
Depresja	CAD	4,69	4,55	2,65	0,010	2,65	46,67	0,011	12,00	0,001
	no-CAD	2,09	1,94							

Legenda: ^a – poziom istotności testu t z oddzielną estymacją wariancji; ^b – poziom istotności testu F Levene'a.

Źródło: badania własne.

Ponieważ w modelu regresji lęku względem badanych zmiennych jedynym istotnym predyktorem psychologicznym okazał się wynik dotyczący wolności podmiotowej (tabela 4), policzono regresję lęku, schodząc na poziom danych bardziej szczegółowych, tzn. komponentów wolności podmiotowej (tabela 7). Model jest dobrze dopasowany do danych i wyjaśnia 42% wariancji lęku. Podobnie jak w poprzednim modelu (tabela 4) istotnym predyktorem lęku jest choroba wieńcowa. Jej występowaniu towarzyszy wzrost lęku prawie o dwie jednostki (1,94). Natomiast spośród czterech komponentów wolności uwzględnionych w teorii i w metodzie, tzn.: poczucia wolności jako nieskrępowania myśli i czynów, znaczenia swojej woli, niezależności społecznej oraz zagubienia w wolności bez drogowskazów, tylko poczucie znaczenia swojej woli, czyli wewnątrzsterowność, w sposób istotny wyjaśnia wariancję lęku. Gdy znaczenie swojej woli rośnie o 1, lęk maleje o 0,36. Zmienna, jaką jest niezależność społeczna, weszła do równania, ale nie jest istotnym predyktorem lęku.

Tabela 7. Regresja lęku względem komponentów wolności podmiotowej ($N = 64$)

$N = 64$	Podsumowanie regresji zmiennej zależnej: Lęk $R = 0,67$; $R^2 = 0,45$; Popraw. $R^2 = 0,42$ $F(3,60) = 16,23$; $p < 0,001$; Błąd std. estymacji: 3,24					
	B^a	Błąd std. z B	$Beta^b$	Błąd std. z $Beta$	$t(60)$	p
Wyraz wolny	22,52	4,37	–	–	5,15	0,001
Choroba wieńcowa	1,94	0,44	0,44	0,10	4,45	0,001
Poczucie znaczenia swojej woli	–0,36	0,14	–0,29	0,11	–2,61	0,011
Niezależność społeczna	–0,24	0,16	–0,16	0,11	–1,52	0,134

Źródło: badania własne.

Poprawność modelu regresji lęku pod względem założeń, jakie powinien on spełniać, zweryfikowano, licząc odległości Cooka, których maksimum w tym modelu (tabela 8), podobnie jak poprzednio, jest mniejsze od 1,0, co oznacza, że na model nie mają wpływu wartości skrajne.

Tabela 8. Odległość Cooka w modelu regresji lęku względem komponentów wolności osobowej ($N = 64$)

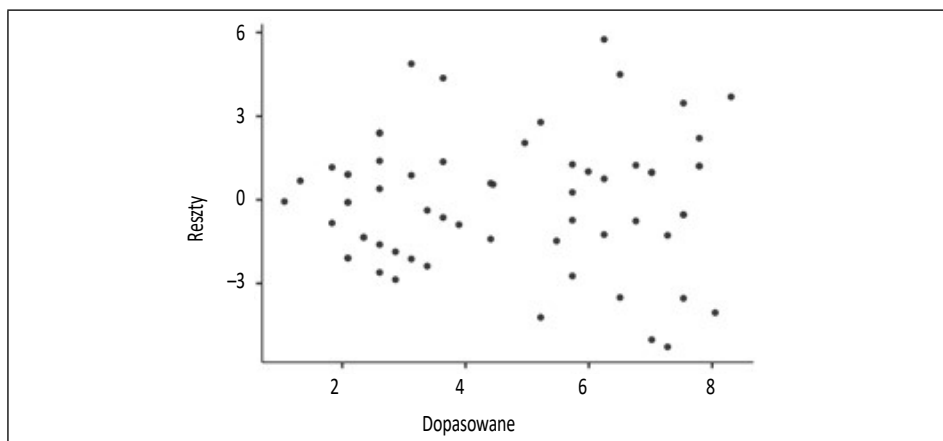
M	Me	SD	Rozstęp	
			Minimum	Maksimum
0,02	0,01	0,02	2,06e-5	0,084

Źródło: badania własne.

Reszty obliczone na podstawie modelu regresji lęku względem komponentów wolności osobowej wydają się dość równomiernie rozłożone wokół linii dla osi $y = 0$ (rycina 5), ponieważ jednak brak jest pewności, sprawdzenie

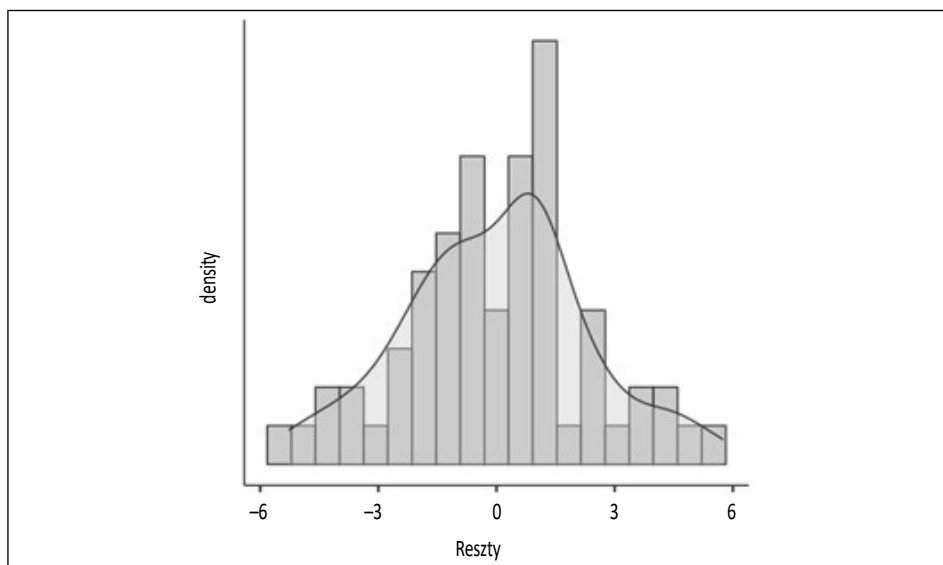
homoskedastyczności modelu jest konieczne. Rozkład reszt w modelu (rycina 6) spełnia warunki normalności. Skośność przyjęła wartość 0,05, a kurtoza 0,02. Test W Shapiro-Wilka wynosi 0,99 i jest nieistotny ($p = 0,823$). W rezultacie można stwierdzić, że model regresji lęku względem komponentów wolności osobowej spełnia założenia regresji prostoliniowej.

Rycina 5. Wykres reszt dla modelu predyktorów lęku związanych z komponentami wolności osobowej ($N = 64$)



Źródło: badania własne.

Rycina 6. Rozkład reszt dla modelu predyktorów lęku związanych z komponentami wolności osobowej ($N = 64$)



Źródło: badania własne.

Dyskusja

W omówionych badaniach przedstawiono zagadnienie występowania depresji i zaburzeń lękowych w chorobie wieńcowej, odnosząc je do kontekstu motywacji egzystencjalnej, czyli takiej, która oparta jest na poczuciu sensu życia, wolności człowieka jako podmiotu swego działania oraz jego stosunku do wartości.

Jak zaznaczono we *Wprowadzeniu*, publikacje dotyczące depresji i lęku w chorobach układu krążenia są liczne, natomiast odniesienie ich do wymiaru egzystencjalnego motywacji jest bardzo rzadkie. Przykładem jest praca autorów z Iranu¹⁸, którzy wykazali na podstawie badania 144 pacjentów po angioplastyce w chorobie wieńcowej, że przebycie zabiegu jest dla chorych ważnym punktem reorientacji w zakresie formułowania sensu życia, a właściwie budowania go od nowa, z zastosowaniem takich mechanizmów jak pozytywne iluzje dotyczące poprawy zdrowia, reatrybucje dotychczasowych doświadczeń oraz zmiana celów życiowych.

W badaniach własnych potwierdzono dane z piśmiennictwa cytowane we *Wprowadzeniu*, zgodnie z którymi osoby z chorobą wieńcową charakteryzuje znacząco podwyższony poziom lęku i depresji (por. tabela 6). Wykazano również, że grupa CAD charakteryzuje się mniejszym poczuciem sensu życia oraz wolności podmiotowej.

Pozostaje pytanie, czy zgodnie z hipotezą motywacja egzystencjalna oraz prężność psychiczna potwierdzą się jako predyktory redukcji lęku i depresji w chorobie wieńcowej. W równaniu regresji depresji względem badanych zmiennych niezależnych liczba istotnych predyktorów jest znacząca. Należy do nich na pierwszym miejscu wolność podmiotowa, następnie poczucie sensu życia i – jako trzeci czynnik – prężność psychiczna. Poprawność wnioskowania zakłócają jednak wyniki wskazujące, że otrzymane równanie regresji wielokrotnej nie spełnia założeń, co oznacza, że wnioski wysnute na jego podstawie mogą być prawidłowe, ale nie są należycie udokumentowane (por. ryciny 1 i 2).

Poprawny statystycznie jest natomiast model regresji lęku, w którym występują dwa istotne predyktory: negatywny, w postaci choroby wieńcowej, oraz pozytywny – wolność osobowa należąca do mechanizmów motywacji egzystencjalnej (por. tabelę 4 oraz ryciny 3 i 4). Choroba wieńcowa weszła do równania jako znaczący czynnik, ponieważ jej występowanie oznacza wzrost poziomu lęku o 1,8 jednostki, co przy skali lęku liczącej maksymalnie 7 pkt stanowi bardzo dużo. Mniejsze, ale istotne, jest znaczenie wolności

¹⁸ M. Barsaei, H. Feizollahzadeh, F. Jabbarzadeh, H. Hasankhani, R. Shabanloei, *The Meaning of Life Related to Heart Disease and Its Relationship to Quality of Life After Repeat Coronary Artery Angioplasty*, „Creative Nursing” 2020, vol. 26, no. 1, s. 48–55, <https://doi.org/10.1891/1078-4535.26.1.48>.

podmiotowej, której przypada rola czynnika salutogenetycznego: im jest większa, tym poziom lęku jest niższy.

Konstrukt wolności osobowej ma w teorii libertarno-walorycznej cztery wymiary, które opisano we *Wprowadzeniu*. Powstaje pytanie, który z nich ma w tym wypadku znaczenie. Za pomocą analizy regresji wielokrotnej wykazano, że chodzi o komponent określony jako poczucie znaczenia swojej woli (por. tabela 7). Model, w którym ten czynnik ma znaczenie, spełnia założenia regresji liniowej (por. ryciny 5 i 6). Poczucie znaczenia swojej woli nawiązuje do teorii lokalizacji kontroli¹⁹. Im wyższy wynik osiąga badany w tej skali, tym bardziej jest wewnątrzsterowny, co oznacza, że wewnątrzsterowność jest czynnikiem salutogenetycznym, sprzyjającym redukcji lęku w chorobie wieńcowej.

Przedstawione w artykule badania własne mają ograniczenia związane przede wszystkim ze zbyt małą grupą badawczą, co w rezultacie wymagało sprawdzenia adekwatności statystycznej otrzymanych modeli. Oznacza to, że wskazane byłoby powtórzenie badania na znacznie większej grupie, zapewniającej poprawność wnioskowania statystycznego.

Podsumowanie

Podsumowując analizę i dyskusję wyników badań własnych, można sformułować następujące wnioski:

- Potwierdzono wyniki badań z piśmiennictwa, zgodnie z którymi depresja i zaburzenia lękowe występują znacząco częściej u osób z chorobą wieńcową w porównaniu z badanymi bez chorób kardiologicznych.
- Pacjentów z chorobą wieńcową charakteryzuje obniżona motywacja egzystencjalna w zakresie poczucia wolności podmiotowej i sensu życia.
- Obniżone poczucie wolności przekłada się na wzrost poziomu lęku u pacjentów z chorobą wieńcową. Szczególne znaczenie ma tutaj komponenta wolności podmiotowej, jaką jest świadomość znaczenia własnej woli. Im jest silniejsza, tym mniejsze jest prawdopodobieństwo wystąpienia zaburzeń lękowych. Oznacza to, że poczucie znaczenia własnej woli jest mechanizmem salutogenetycznym, który obniża poziom lęku w chorobie wieńcowej.
- Prawdopodobnie słabsze poczucie wolności podmiotowej i sensu życia oraz mniejsza prężność psychiczna mają wpływ na podwyższenie poziomu depresji u osób z chorobą wieńcową, ale potwierdzenie tego wniosku wymaga dalszych badań.
- Przenosząc wyniki badań do praktyki klinicznej, należy zwrócić uwagę na rezultat, zgodnie z którym poczucie znaczenia własnej woli jest obniżone u osób z chorobą wieńcową, co oznacza, że na osi wewnątrzsterowność–zewnętrzsterowność rezultaty znajdują się bliżej zewnętrzsterowności. Przejawia się ona silną zależnością psychiczną chorego od otoczenia, uległością i domaganiem

¹⁹ J.B. Rotter, *op. cit.*

się opieki, co idzie w parze z silnym lękiem, jaki odczuwa pacjent. Zewnętrzność jest cechą osobowości, która szczególnie ujawnia się w sytuacji trudnej, dlatego nie można winić pacjenta za to, że jest uciążliwy, natomiast trzeba otoczyć go opieką i równocześnie nagradzać, chwalić za każdy przejaw samodzielności, jeśli ma ona miejsce w zakresie wskazanym dla chorego.

Bibliografia

- Allabadi H., Alkaiyat A., Alkhayyat A., Hammoudi A., Odeh H., Shtayeh J., Taha M., Schindler C., Zemp E., Haj-Yahia S., Probst-Hensch N., *Depression and anxiety symptoms in cardiac patients: A cross-sectional hospital-based study in a Palestinian population*, „BMC Public Health” 2019, vol. 19, issue 1, 232.
- Barsaei M., Feizollahzadeh H., Jabbarzadeh F., Hasankhani H., Shabanloei R., *The Meaning of Life Related to Heart Disease and Its Relationship to Quality of Life After Repeat Coronary Artery Angioplasty*, „Creative Nursing” 2020, vol. 26, no. 1, s. 48–55, <https://doi.org/10.1891/1078-4535.26.1.48>.
- Ministerstwo Zdrowia, *Depresja to poważny problem zdrowotny. Nie bój się szukać pomocy!*, 21.02.2025, <https://www.gov.pl/web/zdrowie/depresja-to-powazny-problem-zdrowotny-nie-boj-sie-szukac-pomocy> [dostęp: 10.06.2025].
- Ogińska-Bulik N., Juczyński Z., *Skala Pomiaru Prężności (SPP-25)*, „Nowiny Psychologiczne” 2008, nr 3, s. 39–55.
- Ostrowski T.M., *Poczucie sensu życia i wrażliwość wobec wartości a lęk i depresja w grupie młodych dorosłych oraz seniorów*, [w:] *Blaski i cienie życia – perspektywa psychologiczna*, red. T.M. Ostrowski, Oficyna Wydawnicza AFM, Kraków 2020, s. 131–154.
- Ostrowski T.M., *Egzystencjalne uwarunkowania odporności i prężności psychicznej*, Oficyna Wydawnicza KAAFM, Kraków 2022.
- Rashid S., Qureshi A.G., Noor T.A., Yaseend K., Sheikh M.A.A., Malik M., Malik J., *Anxiety and Depression in Heart Failure: An Updated Review*, „Current Problems in Cardiology” 2023, vol. 48, issue 11, 101987, <https://doi.org/10.1016/j.cpcardiol.2023.101987>.
- Rotter J.B., *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, „Psychological Monographs: General and Applied” 1966, vol. 80, issue 1, s. 1–28.
- Scheler M., *Pisma z antropologii filozoficznej i teorii wiedzy*, tłum., wstęp i przypisy S. Czerniak, A. Węgrzecki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1987.
- World Health Organization, *Cardiovascular diseases kill 10 000 people in the WHO European Region every day, with men dying more frequently than women*, 15.05.2024, <https://www.who.int/europe/news-room/15-05-2024-cardiovascular-diseases-kill-10-000-people-in-the-who-european-region-every-day--with-men-dying-more-frequently-than-women> [dostęp: 12.02.2025].
- Zigmond A.S., Snaith R.P., *The Hospital Anxiety and Depression Scale*, „Acta Psychiatrica Scandinavica” 1983, vol. 67, issue 6, s. 361–370.
- World Health Organization, *Anxiety disorders*, 27.09.2023, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/anxiety-disorders> [dostęp: 11.02.2025].

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXV, NR SPECJALNY

Copyright© 2025 by the Author(s)

Opublikowano w wolnym dostępie (Open Access) na licencji CC BY-NC-ND 4.0

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2025-sp-008

Data wpłynięcia: 23.03.2025

Data akceptacji: 6.06.2025



„WIEDZA = ŻYCIE”: PROGRESYWNA POLITYKA PROFILAKTYCZNA

Rafał Majka

dr, Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego, Wydział Nauk Społecznych i Filologii

<https://orcid.org/0000-0001-5283-7572>

Streszczenie

W artykule analizie poddano współczesną, progresywną politykę profilaktyki HIV/AIDS, podkreślając znaczenie edukacji, praw człowieka, redukcji szkód oraz strategii opartych na dowodach naukowych. Współczesne podejście do profilaktyki ewoluuje w kierunku ekologii kontekstualnej, wiedzy społecznościowej (*community-based*) oraz inkluzyjnej polityki zdrowotnej. Projekt Organizacji Narodów Zjednoczonych UNAIDS promuje strategię profilaktyki skojarzonej (*combination prevention*), czyli zintegrowany model łączący różne metody redukcji ryzyka w celu maksymalizacji skuteczności. Zagadnienie to zostało osadzone w kontekście praw człowieka oraz (politycznej) walki ze stygmatyzacją i dyskryminacją, wskazując, że dostęp do wiedzy opartej na dowodach naukowych, doświadczenia społecznościowego i skutecznych narzędzi prewencyjnych jest kluczowy dla zakończenia pandemii HIV/AIDS.

Słowa kluczowe: profilaktyka skojarzona, prawa człowieka, żywa polityka profilaktyczna, redukcja szkód, prewencja HIV/AIDS

“Knowledge = Life”: Progressive Prevention Policies

Abstract

In the article, contemporary progressive HIV/AIDS prevention policies are examined, with the emphasis put on the critical role of education, human rights, harm reduction, and evidence-based strategies.

Modern prevention approaches are increasingly shifting towards contextual ecology, community-based knowledge, and inclusive health policies. The United Nations program UNAIDS advocates for a combination prevention strategy – an integrated model that synergizes multiple risk reduction methods to enhance overall effectiveness. Situating these developments within the framework of human rights and the broader, progressively political struggle against stigma and discrimination, a claim is made that equitable access to evidence-based knowledge, community-based experience and effective prevention tools is fundamental to achieving the ultimate goal of ending the HIV/AIDS pandemic.

Key words: combination prevention, human rights, living prevention policies, harm reduction, HIV/AIDS prevention

Wprowadzenie

Historia profilaktyki HIV/AIDS jest nierozzerwalnie związana ze sporami politycznymi dotyczącymi praw człowieka, zdrowia publicznego i sprawiedliwości społecznej. Od początku epidemii produkcja wiedzy odgrywała kluczową rolę w kształtowaniu strategii przeciwdziałania kryzysowi, decydując o tym, czyje życie zostanie uznane przez instytucje publiczne za wartę ochrony, a czyje będzie marginalizowane. Z jednej strony, jak wskazują eksperci od zdrowia publicznego – Peter Piot, Sarah Russell i Heidi Larson, „[...] polityka była czasami negatywną siłą, blokując ważne zmiany polityczne i oparte na dowodach działania w zakresie AIDS, w szczególności dostęp do leczenia antyretrowirusowego w biednych krajach, zapobieganie przenoszeniu HIV drogą płciową i redukcję szkód wśród osób zażywających narkotyki w zastrzykach”¹. Z drugiej strony działania polityczne, zarówno te oddolne (np. ruch społeczny na rzecz osób żyjących z AIDS), rządowe (np. bezpłatne leki antyretrowirusowe), jak i międzynarodowe (np. koordynacja działań czy lobbowanie na rzecz skutecznych interwencji), znacząco wzmocniły globalną reakcję na HIV/AIDS, a także dały narzędzia do przeciwstawiania się niesprawiedliwości oraz przeciwdziałania wykluczeniom. Choć postęp medyczny przekształcił HIV z wyroku śmierci w chorobę przewlekłą, uprzedzenia społeczne i nierówności strukturalne wciąż warunkują dostęp do profilaktyki, diagnostyki i terapii.

W niniejszym artykule przeprowadzono analizę kontekstu oraz wyzwań współczesnej profilaktyki HIV/AIDS, a także przedstawiono, rekomendowane przez międzynarodowe instytucje i organizacje zajmujące się profilaktyką HIV/AIDS (m.in. UNAIDS, European AIDS Treatment Group, Światowa Organizacja Zdrowia), rozwiązania instytucjonalne i społecznościowe (*community-based*) w tym obszarze. Przez analizę zarówno historycznych, jak i współczesnych modeli prewencji oraz na podstawie wytycznych agend eksperckich w tym obszarze podjęto rozważania, w jaki sposób zmiany w ramach zdrowia publicznego – od

¹ P. Piot, S. Russel, H. Larson, *Good Politics, Bad Politics: The Experience of AIDS*, „American Journal of Public Health” 2007, vol. 97, no. 11, s. 1934, <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2007.121418>. Tłum. R.M.

podejść represyjnych i stygmatyzujących do strategii inkluzywnych i opartych na społeczności – na nowo definiując globalną odpowiedź na epidemię HIV/AIDS.

Wyzwania współczesnej profilaktyki HIV/AIDS

Dostępne technologie biomedyczne, jak np. nowoczesna, wysoce aktywna terapia antyretrowirusowa (*highly active antiretroviral therapy*, HAART) prowadząca do niewykrywalności², określana też jako leczenie jako profilaktyka (*treatment as prevention*, TasP) czy profilaktyka przedekspozycyjna (PrEP)³, oraz oparte na dowodach naukowych podejścia profilaktyczne, jak np. redukcja szkód⁴, są narzędziami dzięki którym całkiem realny jest świat, w którym nie dochodzi już do zakażeń HIV ani do śmierci z powodu AIDS.

UNAIDS, projekt Organizacji Narodów Zjednoczonych zajmujący się koordynacją i usprawnianiem działań na rzecz zapobiegania epidemii HIV/AIDS, wyznaczył w 2014 r. ambitne cele prewencji HIV/AIDS na rok 2030, nazywane strategią 95–95–95: 95% wszystkich osób żyjących z HIV powinno znać swój status serologiczny, 95% osób zdiagnozowanych z HIV powinno otrzymywać trwałą terapię antyretrowirusową oraz 95% osób w terapii antyretrowirusowej powinno osiągnąć supresję wirusa (czyli niewykrywalność)⁵. Temu

² Zjawisko niewykrywalności, polegające na redukcji poziomu wirusa HIV do wartości niemożliwych do wykrycia przy użyciu standardowych testów diagnostycznych w wyniku stosowania nowoczesnej terapii antyretrowirusowej (ART), stanowi jedno z kluczowych osiągnięć współczesnej biomedycyny. Wyniki badań PARTNER prowadzonych w latach 2010–2018 jednoznacznie wykazały, że w przypadku osób żyjących z HIV, u których wirus pozostaje niewykrywalny, ryzyko transmisji wirusa na niezakażonego partnera lub partnerkę w kontaktach seksualnych jest całkowicie wyeliminowane, zob. *PARTNER and PARTNER 2 studies*, 3.05.2019, i-base, <https://i-base.info/partner-study/> [dostęp: 21.07.2025]. W wielu krajach dynamicznie rozwija się ruch aktywistyczny skupiony wokół hasła „Niewykrywalny = Niezakażający” ($N = N$; *Undetectable = Untransmittable*, $U = U$), stanowiący istotne narzędzie zmiany społecznej. Jego celem jest przeciwdziałanie stygmatyzacji oraz eliminacja dyskryminacji osób żyjących z HIV ze względu na ich serostatus.

³ PrEP to stosowanie leków antyretrowirusowych w celu zmniejszenia ryzyka zakażenia HIV przez osoby niezakażone, które znajdują się w sytuacjach podwyższonego ryzyka.

⁴ „Redukcja szkód [jak informuje MONAR – R.M.] odnosi się do polityk, programów i praktyk, których celem jest minimalizacja negatywnych skutków zdrowotnych, społecznych i prawnych, związanych z używaniem narkotyków, polityką narkotykową i prawem narkotykowym”, M. Bartnik, F. Duski, M. Gapiński, R. Majka, J. Put, G. Wodowski, *Redukcja szkód związanych z używaniem substancji psychoaktywnych*, Stowarzyszenie MONAR Poradnia Profilaktyki, Leczenia i Terapii Uzależnień w Krakowie, Kraków 2024, s. 6, http://www.monar.krakow.pl/pub/files/hr_internet.pdf [dostęp: 25.12.2024].

⁵ UNAIDS, *Fast Track: Ending the AIDS Epidemic by 2030*, UNAIDS, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, Geneva 2014, https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/20140925_Fast_Track_Brochure.pdf [dostęp: 11.12.2024]; United Nations General Assembly, 75/284. *Political Declaration on HIV and AIDS: Ending Inequalities and Getting on Track to End AIDS by 2030*, Resolution adopted by the General Assembly on 8 June 2021, <https://docs.un.org/en/A/RES/75/284> [dostęp: 12.12.2024].

pragmatycznemu i, wydawać by się mogło, prostemu do wykonania – w kontekście dostępnych obecnie technologii i sprawdzonej polityki organizacji państwa – przedsięwzięciu stanęły jednak na drodze kulturowe, społeczne i polityczne siły, uniemożliwiające lub, w najlepszym razie, utrudniające „neutralne”, technokratyczne działania prewencyjne. Upolitycznienie zjawisk i praktyk społecznych, takich jak m.in. nienormatywna seksualność czy płeć, konsumpcja substancji psychoaktywnych czy praca seksualna, w dyskursach kulturowych, religijnych i społecznych sprawia, że same interwencje biomedyczne czy interwencje zorientowane behawioralnie – bez intersekcyjnego i kontekstualnego oglądu – nie wystarczą do realizacji strategii prewencyjnych. Na przestrzeni dekad w dyskursie profilaktyki HIV/AIDS zmieniały się konteksty ryzyka, rozumienie skutecznego aktywizmu czy dobór odpowiednich metod prewencji. Stygmatyzujące „grupy wysokiego ryzyka” oraz wyrwane z ważnego dla zakażeń HIV/AIDS kontekstu społeczno-kulturowo-ekonomicznego „ryzykowne zachowania” ustąpiły miejsca tzw. populacjom kluczowym (*key populations*), czyli grupom, które, jak krytycznie zauważono⁶, są bardziej podatne na zakażenie HIV ze względów strukturalnych, społecznych i prawnych. Jak piszą socjolożki Agata Dziuban i Agnieszka Król,

wśród wspomnianych „prawnych i społecznych barier” w perspektywie globalnej wymienia się na przykład kryminalizację posiadania i przyjmowania narkotyków, pracy seksualnej oraz tożsamości i wyborów seksualnych czy wykluczenie społeczne, stygmatyzację i dyskryminację w wielu sferach instytucjonalnych itd. Podkreśla się, iż powyższe czynniki nie tylko ograniczają dostęp reprezentantów i reprezentantek kluczowych populacji do efektywnych programów profilaktycznych w zakresie HIV i pomocy medycznej w ogóle, ale również narażają ich na marginalizację i fizyczną czy seksualną przemoc, które owocują znacznym wzrostem ryzyka zakażenia HIV⁷.

UNAIDS wskazuje⁸, że to właśnie nierówności strukturalne, społeczne i prawne, manifestujące się stygmatyzacją, dyskryminacją oraz penalizacją, stoją na drodze wysiłkom zmierzającym do zakończenia epidemii AIDS: nie tylko budują konteksty zwiększonego ryzyka zakażenia HIV (np. kryminalizacja pracy seksualnej, instytucjonalna homo- czy transfobia, brak infrastruktury umożliwiającej dbanie o zdrowie seksualne), ale również narażają osoby żyjące z HIV na śmierć z powodu AIDS (np. ubóstwo, kryminalizacja zakażenia HIV).

⁶ *Consolidated guidelines on HIV prevention, diagnosis, treatment and care for key populations – 2016 Update*, World Health Organization, Geneva 2016, s. 2–11, https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK379694/pdf/Bookshelf_NBK379694.pdf [dostęp: 13.12.2024].

⁷ A. Dziuban, A. Król, *Język, stereotypy, zmiana. O społecznych konsekwencjach nazywania*, [w:] *Język, media, HIV. Obraz zakażenia i osób seropozytywnych w artykułach prasowych*, red. M. Mijas, M. Dora, M. Brodzikowska, S. Żołądek, Stowarzyszenie Profilaktyki i Wsparcia w zakresie HIV/AIDS „Jeden Świat”, Kraków 2016, s. 38.

⁸ *Global AIDS Strategy 2021–2026 – End Inequalities. End AIDS*, The Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, Geneva, https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/global-AIDS-strategy-2021-2026_en.pdf [dostęp: 11.12.2024].

Nowe horyzonty profilaktyczne

W 2010 r. UNAIDS opublikowało roboczą ekspertyzę *Combination HIV Prevention: Tailoring and Coordinating Biomedical, Behavioural and Structural Strategies to Reduce New HIV Infections. A UNAIDS Discussion Paper* dotyczącą tzw. profilaktyki skojarzonej (*combination prevention*), czyli projektowania profilaktyki HIV i AIDS w taki sposób, aby była ona dostosowana do współczesnych wyzwań, elastyczna i wielopłaszczyznowa. Profilaktyka skojarzona obejmuje strategicznie dobrane interwencje, dostosowane do specyficznych potrzeb danego kraju i/lub społeczności, wdrażane na skalę adekwatną do osiągnięcia zamierzonego efektu populacyjnego. Ma ona służyć uzyskaniu możliwie „największej i najtrwalszej redukcji zakażeń HIV oraz poprawie dobrostanu społeczności dotkniętych [epidemią HIV i AIDS – R.M.] na całym świecie”⁹. Zasadzająca się na dowodach naukowych profilaktyka skojarzona celuje w jednoczesne stosowanie uzupełniających się behawioralnych, biomedycznych i strukturalnych strategii profilaktycznych¹⁰, a zaprojektowane „interwencje pracują na wielu poziomach (np. indywidualnym, relacyjnym, społecznościowym, społecznym) i ich zadaniem jest dostosowanie się do specyficznych potrzeb określonych grup docelowych i udokumentowanych dróg transmisji HIV”¹¹.

Profilaktyka biomedyczna to mające na celu skrócenie okresu zakaźności lub zmniejszenie wydajności transmisji interwencje medyczne i kliniczne, jak: dystrybucja prezerwatyw i lubrykantów, testowanie w kierunku HIV i innych zakażeń przenoszonych drogą płciową (ZPDP), zwiększających kilkukrotnie ryzyko zakażenia HIV, ogólnodostępne leczenie antyretrowirusowe i osiągalna dzięki niemu niewykrywalność, prewencja zakażeń wertykalnych, dostępna profilaktyka przed- i poekspozycyjna, obrzezanie w przypadku mężczyzn, testowanie i leczenie ZPDP oraz szczepienia czy też programy redukcji szkód, jak np. substytucja opioidami czy wymiana igieł i strzykawek w kontekście użytkowania substancji psychoaktywnych¹².

Interwencje behawioralne z kolei nastawione są na zmniejszenie liczby ekspozycji na ryzyko i wykształcanie skryptów wokół troski o (własne) zdrowie; należą do nich m.in. poradnictwo dotyczące redukcji ryzyka zakażeń

⁹ *Combination HIV Prevention: Tailoring and Coordinating Biomedical, Behavioural and Structural Strategies to Reduce New HIV Infections. A UNAIDS Discussion Paper*, The Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, Geneva 2010, s. 8, https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/JC2007_Combination_Prevention_paper_en_0.pdf [dostęp: 21.07.2025].

¹⁰ *Ibidem*, s. 5.

¹¹ *Ibidem*, s. 9. Tłum. R.M.

¹² Zob. Pan American Health Organization, *Combination HIV Prevention*, <https://www.paho.org/en/topics/combination-hiv-prevention> [dostęp: 5.01.2025]; M.S. Cohen, N. Hellmann, J.A. Levy, K. DeCock, J. Lange, *The spread, treatment, and prevention of HIV-1: evolution of a global pandemic*, „Journal of Clinical Investigation” 2008, vol. 118, no. 4, s. 1244–1254, <https://doi.org/10.1172/JCI34706>.

w kontekstach seksualnym i towarzyskim, edukacja seksualna, programy edukacji rówieśniczej czy edukacja w redukcji szkód.

Interwencje biomedyczne i behawioralne odbywają się w określonej politycznej i upolitycznionej ekologii strukturalnej, w której różne regulacje i instytucje determinują życie materialne. Czynniki strukturalne, jak zwraca uwagę UNAIDS¹³, to warunki środowiskowe (w tym społeczne, kulturowe, gospodarcze, polityczne czy materialne), na które jednostka nie ma bezpośredniego wpływu. Stąd też w profilaktyce skojarzonej dużą wagę przykładą się do interwencji strukturalnych mających na celu zmianę uwarunkowań środowiskowych, aby stworzyć bardziej sprzyjające warunki dla profilaktyki, leczenia oraz opieki i wsparcia w obszarze HIV/AIDS. Do takich interwencji należą m.in. ustawy chroniące prawa człowieka, dekryminalizacja życia seksualnego osób seropozytywnych oraz znoszenie przepisów prawnych uderzających w populacje kluczowe, podejście uwzględniające różnice w potrzebach zdrowotnych kobiet, mężczyzn i osób transpłciowych oraz przemoc wobec osób ze względu na ich płeć i tożsamość płciową czy działania mające na celu redukcję społecznej stygmatyzacji i dyskryminacji. UNAIDS w szczególności podkreśla ogromną rolę polityki praw człowieka w działaniach zmierzających do zakończenia epidemii HIV/AIDS. Winnie Byanyima, dyrektor wykonawcza tej organizacji, zaznacza:

Gdy dziewczętom odmawia się dostępu do edukacji, gdy przemoc ze względu na płeć pozostaje bezkarna, gdy ludzie mogą zostać aresztowani za to, kim są lub kogo kochają, a wizyta w placówce ochrony zdrowia staje się niebezpieczna ze względu na przynależność do danej społeczności – skutek jest taki, że osoby tracą dostęp do usług związanych z HIV. To właśnie te usługi ratują życie i są kluczowe dla zakończenia pandemii AIDS. Przepisy prawa, polityka i praktyki, które karzą, dyskryminują lub stygmatyzują ludzi, utrudniają dostęp do profilaktyki, testowania, leczenia i opieki związanej z HIV. Podobnie dzieje się w przypadku regulacji, które ograniczają działalność osób świadczących kluczowe usługi związane z HIV lub działających na rzecz reform¹⁴.

Profilaktyka skojarzona nie powinna być wprowadzana odgórnie przez państwo jako techniczny program jednego aktora, ponieważ jest procesem wymagającym „aktywnego zaangażowania oraz współpracy różnych sektorów i interesariuszy”, co otwiera „nowe przestrzenie polityczne na dialog i wspólne działanie”¹⁵. Dużym atutem jest konieczność włączenia do procesu jej projektowania i realizacji profilaktyki społeczności czy populacji, których ona ma dotyczyć¹⁶. Tradycyjne podejście do prewencji w państwowym dyskursie zdrowia publicznego

¹³ *Combination HIV Prevention...*, op. cit., s. 9.

¹⁴ *World AIDS Day Report 2024: Take the Rights Path to End AIDS*, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, Geneva 2024, s. 2, https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/take-the-rights-path-to-end-aids_en.pdf [dostęp: 21.07.2025]. Tłum. R.M.

¹⁵ *Combination HIV Prevention...*, op. cit., s. 11.

¹⁶ *Ibidem*, s. 8.

nie było włączające – dyscyplinowało społeczeństwo do większościowych konstrukcji moralności i „zdrowego rozsądku”. Francuski psycholog społeczny Alain Giami¹⁷ pisał, że w pierwszej dekadzie epidemii HIV/AIDS wyodrębniły się dwa podejścia dotyczące prewencji HIV w obszarze zdrowia publicznego: pierwsze – progresywne, zainteresowane badaniem tzw. kultur seksualnych w ich społecznych i kulturowych kontekstach, aby zaproponować odpowiednie środki prewencji dostosowane do praktyk społeczno-seksualnych tych kultur¹⁸; drugie – konserwatywne, stawiające na abstynencję i/lub monogamię. Konserwatywne podejście zdominowało wyobraźnię profilaktyczną wielu państw, a sprzęgnięte z neoliberalnym dyskursem indywidualnej odpowiedzialności ograniczyło politykę prewencji do kontroli zachowań jednostki i zarządzania społeczeństwem przez strach (przed odrzuceniem i śmiercią) oraz dyscyplinę (do „poprawnych” kodów społecznych). Profilaktyka skojarzona stawia w centrum osobę, populację, społeczność żyjącą tu i teraz – skuteczne działanie wyrasta z rozumienia lokalności, w tym praktyk i kodów populacji kluczowych i priorytetowych¹⁹.

Polskie socjolożki, Justyna Struzik i Agata Dziuban, przyglądając się europejskim politykom HIV/AIDS, posługują się antropologiczną kategorią „światów polityki”²⁰ (*policy worlds*), „ujmując[ą] politykę jako żywą, dynamiczną i zmienną rzeczywistość konstruowaną społecznie”, które to ramowanie umożliwia „krytyczną refleksję na temat różnorodnych – i stale zmieniających się – sposobów rozumienia i realizacji obywatelskości, zdrowia, praw, przynależności, solidarności i oporu”²¹. Transformacyjność i relacyjność to hasła definiujące charakter „bycia wspólnie”²², stąd też w krytycznej ramie pedagogicznej istotny

¹⁷ A. Giami, *Sexual health: the emergence, development, and diversity of a concept*, „Annual Review of Sex Research” 2002, vol. 13, issue 1, s. 5, <https://doi.org/10.1080/10532528.2002.10559801>.

¹⁸ R.G. Parker, G. Herdt, M. Carballo, *Sexual culture, HIV transmission, and AIDS research*, „The Journal of Sex Research” 1991, vol. 28, issue 1, s. 77–98, <https://doi.org/10.1080/00224499109551596>.

¹⁹ To, jakie grupy nazywa się populacjami priorytetowymi w kontekście HIV/AIDS zależy od lokalnej epidemiologii, stopnia podatności na zakażenie ze względu na jednostkowe czy strukturalne uwarunkowania oraz politykę zdrowia publicznego. Populacjami priorytetowymi bywają nazywane osoby migranckie i uchodźcze, heteroseksualne kobiety, kobiety w ciąży, młodzież i młodzi dorośli czy dzieci; *Consolidated guidelines on differentiated HIV testing services*, World Health Organization, Geneva 2024, s. 78–79, <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/378162/9789240096394-eng.pdf?sequence=1> [dostęp: 21.05.2025].

²⁰ Zob. C. Shore, S. Wright, *Conceptualising policy: Technologies of governance and the politics of visibility*, [w:] *Policy worlds: Anthropology and the analysis of contemporary power*, eds. C. Shore, S. Wright, D. Però, Berghahn Books, New York–Oxford 2011, s. 1–26.

²¹ J. Struzik, A. Dziuban, *Epidemia HIV, oddolne mobilizacje i państwo-światy polityk HIV/AIDS w Polsce*, [w:] *HIVstorie. Żywe polityki HIV/AIDS w Polsce*, red. eadem, Kraków 2022, s. 12.

²² Kategoria francuskiego filozofa politycznego Jean-Luca Nancy’ego, teoretyzującego pojęcia wspólnoty i wspólnotowości, zob. *idem, Rozdzielona wspólnota*, wstęp T. Załuski, tłum. M. Gusin, T. Załuski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

będzie nacisk na kolektywne wypracowywanie polityki przeobrażeniowej. Skuteczne programy profilaktyczne będą zatem współtworzone przez grupy, do których są skierowane, a grupy ze zobiektywizowanych epidemiologicznie, pasywnych „populacji” przeistaczają się – w tak przyjmowanej ramie polityki – w obdarzone sprawstwem, autorefleksyjnością i inicjatywą „społeczności”. Opierająca się na dowodach tak medycznych, jak i społecznych progresywna polityka profilaktyczna będzie więc plastycznym podejściem do rzeczywistości praktykowanym w dynamicznej siatce znaczeń społecznych. Najbliższe takiemu rozumieniu profilaktyki czy też, innymi słowy – podkreślając polityczność tych działań informacyjno-edukacyjnych – uprawiania polityki profilaktycznej są projekty społecznościowe, korzystające z wiedzy lokalnej i zarządzane przez społeczności, w które celują. Działania te można nazwać żywą polityką profilaktyczną rozumianą jako

spосoby działania zakorzenione w doświadczeniu i języku danej populacji czy grupy, używające pierwszoosobowej i sojuszniczej narracji, podążające za doświadczeniami danej populacji, a przez to elastyczne, dostrajające się do zmieniających się kontekstów epidemiologicznych i coraz to nowych praktyk społeczno-seksualnych [np. chemseks wśród GBMSM²³ – R.M.]; biorące pod uwagę kontekst (polityczny, społeczny i ekonomiczny) przy projektowaniu taktyk i strategii informacyjno-edukacyjnych; wykorzystujące intersekcyjne podejście; zakotwiczone w redukcji szkód²⁴.

Jednym z przykładów takiej żywej polityki profilaktycznej w kontekście polskim jest poznańska Przychodnia Stonewall, centrum zdrowia seksualnego współorganizowane przez społeczność LGBTQ+, prowadząca włączającą i solidarnościową edukację na temat zdrowia seksualnego, oferująca profilaktykę, diagnostykę i leczenie zakażeń w niestygmatyzujący, wspierający i uważny sposób, promująca pozytywną seksualność²⁵.

Polityczność profilaktyki

Wprowadzenie w 1996 r. HAART dla osób żyjących z wirusem zainicjowało duże zmiany w profilaktyce HIV/AIDS. Zakażenie HIV ze śmiertelnej choroby zmieniło się w przewlekły stan chorobowy, którym można zarządzać przez długie lata za pomocą leków. Wachlarz dostępnych²⁶, skutecznych metod prewencji HIV poszerzył się o technologie biomedyczne, jak TasP z niewykrywalną

²³ GBMSM, czyli geje, mężczyźni biseksualni oraz inni mężczyźni mający kontakty seksualne z mężczyznami.

²⁴ R. Majka, *Zdrowie seksualne w Polsce – zalecenia, praktyka i perspektywy*, „Przegląd Pedagogiczny” 2024, nr 1, s. 193, <https://doi.org/10.34767/PP.2024.01.12>.

²⁵ *Ibidem*, s. 193–194.

²⁶ Przynajmniej w rozwiniętych krajach regionu euroatlantyckiego.

wiremią, PrEP, profilaktykę poekspozycyjną²⁷ (PEP) czy narzędzia związane z redukcją szkód (*harm reduction*). Klasyczna profilaktyka HIV/AIDS podkreślała abstynencję, wierność czy prezerwatywę, czyli tzw. taktykę ABC (*abstinence, be faithful, condoms*); wspomniane nowe technologie biomedyczne skomplikowały, w sensie pozytywnym, profilaktyczny krajobraz, przynosząc redukcję lęku i strachu przed bliskością tak fizyczną, jak i seksualną, umożliwiając przejęcie sprawczości nad swoim życiem, m.in. przez bezpieczne rodzicielstwo²⁸. Wraz z nowymi technologiami – i dyskursami – prewencji: profilaktyką przedekspozycyjną, niewykrywalnością czy redukcją szkód, wybrzmiały w nowym kontekście tak krytyki naukowe biomedykalizacji ciała i seksualności²⁹, jak i „ludowe” obawy oraz kulturowe lęki związane z seksem bez zabezpieczenia, prawem do decydowania o własnym ciele bądź „oczekiwanym społeczeństwie” charakterem finansowanych z podatków publicznych interwencji w ramach terapii uzależnień. Dyskusja nad wprowadzeniem PrEP do publicznych systemów ochrony zdrowia w wielu krajach – jak również wśród populacji kluczowych, ujawniła głęboko zakorzenione napięcia między nauką a polityką. Przeciwnicy argumentowali, że ułatwiony dostęp do PrEP może prowadzić do „rozluźnienia norm obyczajowych”³⁰ i wzrostu zachowań seksualnych wiążących się z ryzykiem zakażenia HIV i innymi ZPDP. Podobne kontrowersje dotyczyły programów redukcji szkód, takich jak darmowa dystrybucja sterylnych igieł i strzykawek czy substytucyjna terapia opioidowa, kwestionowanych wciąż z powodów ideologicznych mimo ich potwierdzonej skuteczności profilaktycznej i terapeutycznej. Widać zatem, że skuteczność strategii profilaktycznych zależy w dużym stopniu od szeroko pojętego kontekstu społeczno-politycznego. Takie zakorzenienie eksponuje polityczność profilaktyki HIV/AIDS, ukazując ją jako pole społecznych i ideologicznych napięć.

Interwencje profilaktyczne potrzebują sprawnej infrastruktury, rozumianej nie tylko jako „materialne sieci, ale ogół czynników społecznych, technologicznych, politycznych i kulturowych niezbędnych do [powołania do życia i – R.M.] utrzymania sprawnego funkcjonowania [tychże interwencji – R.M.]”³¹. Skuteczność

²⁷ Profilaktyka poekspozycyjna to metoda zapobiegania zakażeniu HIV po potencjalnej ekspozycji na wirusa. Polega na przyjmowaniu leków antyretrowirusowych przez 28 dni w celu zahamowania replikacji wirusa.

²⁸ Osoba żyjąca z HIV może spłodzić dziecko wolne od zakażenia wirusem pod warunkiem, że jest na terapii antyretrowirusowej. Współczesne, wysoko zaawansowane leki eliminują konieczność stosowania procedury odwirowywania nasienia w przypadku mężczyzn seropozytywnych.

²⁹ Zob. m.in. P. Preciado, *Mieszkanie na Uranie. Kroniki przeprawy*, tłum. i posłowie A. Araszkiewicz, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2022, s. 133–137.

³⁰ W tym samym tonie kilkadziesiąt lat wcześniej toczyły się konserwatywne debaty wokół doustnej antykoncepcji hormonalnej dla kobiet – pigułki antykoncepcyjnej.

³¹ Ł. Afeltowicz, M. Wróblewski, *Socjologia epidemii. Wylaniające się choroby zakaźne w perspektywie nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2021, s. 15.

nowoczesnych strategii profilaktycznych w dużej mierze zależy zatem od warunków strukturalnych i politycznych, w których są one wdrażane. O ile biomedyczne innowacje, takie jak PrEP, PEP czy TasP, stanowią przełom w redukcji transmisji HIV, ich rzeczywista dostępność i skuteczność są determinowane przez szereg czynników – od polityki zdrowotnej i regulacji prawnych, przez poziom finansowania publicznego, po społeczne i kulturowe postawy wobec HIV/AIDS oraz osób żyjących z wirusem. Podobnie w przypadku interwencji behawioralnych – skuteczność zależy od ich społecznej akceptacji i dostosowania do kontekstu kulturowego oraz specyfiki grup szczególnie narażonych na zakażenie. Nie bez znaczenia pozostaje tutaj rola organizacji społecznych i ruchów aktywistycznych, które od dekad nie tylko wymuszają zmiany polityczne (np. ACT UP w Stanach Zjednoczonych czy AIDES we Francji), ale także wprowadzają alternatywne modele opieki i edukacji zdrowotnej. Kampanie takie jak U = U³² – w Polsce kampania edukacyjno-społeczna „Niewykrywalni” zorganizowana w 2018 r. przez aktywistę gejowskiego Tomasza Siarę, czy oddolne inicjatywy dystrybucji PrEP (np. w społecznościowych ośrodkach zdrowia seksualnego we Francji), pokazują, że wiedza naukowa, strategie biomedyczne czy interwencje behawioralne muszą być osadzone w kontekście praw człowieka, równego dostępu do opieki zdrowotnej oraz walki z dyskryminacją. Skuteczna profilaktyka HIV/AIDS to bowiem nie tylko kwestia technologii i leków, ale również szeroko rozumianej polityki społecznej, która wymaga kompleksowego podejścia i uwzględnienia zróżnicowanych potrzeb oraz perspektyw osób najbardziej narażonych na zakażenie. Instytucjonalna polityka społeczna z pewnością powinna czerpać inspiracje z oddolnych ruchów społecznych i organizacji społecznościowych, budujących progresywną politykę profilaktyczną z doświadczeń osób bezpośrednio dotkniętych HIV/AIDS: żyjących z HIV, chorujących z powodu AIDS, ich rodzin czy osób sojuszników.

Podsumowanie. Wiedza = życie

Seksualność osób żyjących z HIV, przyjmowanie leków chroniących przed zakażeniem HIV czy działania mające na celu minimalizowanie negatywnych skutków konsumpcji substancji psychoaktywnych są upolityczniane przez konserwatywne dyskursy, co może prowadzić do dyskryminujących postaw społecznych oraz represyjnych regulacji instytucjonalnych. Historia aktywizmu HIV/AIDS uczy, że konserwatywna polityka profilaktyczna ze stygmatyzacją, kryminalizacją i dyskryminacją nie jest w stanie zapewnić dobrostanu zdrowotnego społeczeństwa. Skuteczną odpowiedź stanowi progresywna polityka profilaktyczna, poruszająca się w ramach praw człowieka, dostrzegająca wartość wiedzy lokalnej

³² Amerykańska Prevention Access Campaign wraz z organizacjami partnerskimi zapoczątkowała w 2016 r. aktywizm w tym obszarze.

i ekologii kontekstualnej, budująca infrastrukturę opartą o dowody naukowe. W 1987 r., w czasie kryzysu HIV/AIDS, amerykański kolektyw aktywistyczny ACT UP zaczął używać hasła „Milczenie = Śmierć” (*Silence = Death*) do piętnowania ignorancji, uprzedzeń i bierności politycznej tak instytucji publicznych, jak i społeczeństwa. Piętnując moralistyczne ramy, w jakich konserwatywna polityka interpretowała epidemię HIV/AIDS, aktywiści i aktywistki wskazywali, że AIDS to globalny kryzys zdrowia publicznego, a skuteczne reakcje muszą być pozbawione homofobii, rasizmu i nierówności w dostępie do leczenia. Kolejne lata przyniosły nowe rozwiązania (skuteczną terapię antyretrowirusową w 1996 r.) oraz nowe strategie prewencji (PrEP czy N = N) i świadomość, że dostęp do informacji oraz terapii może uratować życie. W zakorzenionym w doświadczeniach ruchu na rzecz praw osób żyjących z HIV i chorych z powodu AIDS hasło „Wiedza = Życie” (*Knowledge = Life*) zawierają się właściwie kluczowe założenia progresywnej polityki profilaktycznej: zasadność interwencji opierających się na prawach człowieka i intersekcyjnym rozumieniu lokalności, znaczenie dostępu do innowacyjnych metod prewencji jak PrEP i TasP, przeświadczenie o nieodzownej roli edukacji w zapobieganiu nowym zakażeniom czy konieczność upowszechniania rzetelnej wiedzy medycznej w celu przeciwdziałania stygmatyzacji i wykluczeniu osób żyjących z HIV oraz chorych z powodu AIDS.

Bibliografia

- Afeltowicz Ł., Wróblewski M., *Socjologia epidemii. Wylaniające się choroby zakaźne w perspektywie nauk społecznych*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2021.
- Bartnik M., Duski F., Gapiński M., Majka R., Put J., Wodowski G., *Redukcja szkód związanych z używaniem substancji psychoaktywnych*, Stowarzyszenie MONAR Poradnia Profilaktyki, Leczenia i Terapii Uzależnień w Krakowie, Kraków 2024, http://www.monar.krakow.pl/pub/files/hr_internet.pdf [dostęp: 25.12.2024].
- Cohen M.S., Hellmann N., Levy J.A., DeCock K., Lange J., *The spread, treatment, and prevention of HIV-1: evolution of a global pandemic*, „Journal of Clinical Investigation” 2008, vol. 118, no. 4, s. 1244–1254, <https://doi.org/10.1172/JCI34706>.
- Combination HIV Prevention: Tailoring and Coordinating Biomedical, Behavioural and Structural Strategies to Reduce New HIV Infections. A UNAIDS Discussion Paper*, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, Geneva 2010, https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/JC2007_Combination_Prevention_paper_en_0.pdf [dostęp: 21.07.2025].
- Consolidated guidelines on differentiated HIV testing services*, World Health Organization, Geneva 2024, <https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/378162/9789240096394-eng.pdf?sequence=1> [dostęp: 21.07.2025].
- Consolidated guidelines on HIV prevention, diagnosis, treatment and care for key populations – 2016 Update*, World Health Organization, Geneva 2016, https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK379694/pdf/Bookshelf_NBK379694.pdf [dostęp: 13.12.2024].

- Dziuban A., Król A., *Język, stereotypy, zmiana. O społecznych konsekwencjach nazywania*, [w:] *Język, media, HIV. Obraz zakażenia i osób seropozytywnych w artykułach prasowych*, red. M. Mijas, M. Dora, M. Brodzikowska, S. Żołądek, Stowarzyszenie Profilaktyki i Wsparcia w zakresie HIV/AIDS „Jeden Świat”, Kraków 2016, s. 27–42.
- Fast Track: Ending the AIDS Epidemic by 2030*, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, Geneva 2014, https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/20140925_Fast_Track_Brochure.pdf [dostęp: 11.12.2024].
- Giami A., *Sexual health: the emergence, development, and diversity of a concept*, „Annual Review of Sex Research” 2002, vol. 13, issue 1, s. 1–35, <https://doi.org/10.1080/10532528.2002.10559801>.
- Global AIDS Strategy 2021–2026. End Inequalities. End AIDS*, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, Geneva, https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/global-AIDS-strategy-2021-2026_en.pdf [dostęp: 11.12.2024].
- Majka R., *Zdrowie seksualne w Polsce – zalecenia, praktyka i perspektywy*, „Przegląd Pedagogiczny” 2024, nr 1, s. 173–200, <https://doi.org/10.34767/PP.2024.01.12>.
- Nancy J.-L., *Rozdzielona wspólnota*, wstęp T. Załuski, tłum. M. Gusin, T. Załuski, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
- Pan American Health Organization, *Combination HIV Prevention*, <https://www.paho.org/en/topics/combination-hiv-prevention> [dostęp: 5.01.2025].
- Parker R.G., Herdt G., Carballo M., *Sexual culture, HIV transmission, and AIDS research*, „The Journal of Sex Research” 1991, vol. 28, issue 1, s. 77–98, <https://doi.org/10.1080/00224499109551596>.
- PARTNER and PARTNER 2 studies*, 3.05.2019, i-base, <https://i-base.info/partner-study/> [dostęp: 21.07.2025].
- Piot P., Russel S., Larson H., *Good Politics, Bad Politics: The Experience of AIDS*, „American Journal of Public Health” 2007, vol. 97, no. 11, s. 1934–1936, <http://dx.doi.org/10.2105/AJPH.2007.121418>.
- Preciado P.B., *Mieszkanie na Uranie. Kroniki przeprawy*, tłum. i posłowie A. Araszkiewicz, Wydawnictwo Karakter, Kraków 2022.
- Shore C., Wright S., *Conceptualising policy: Technologies of governance and the politics of visibility*, [w:] *Policy worlds: Anthropology and the analysis of contemporary power*, eds. C. Shore, S. Wright, D. Però, Berghahn Books, New York–Oxford 2011, s. 1–26.
- Struzik J., Dziuban A., *Epidemia HIV, oddolne mobilizacje i państwo-światy polityk HIV/AIDS w Polsce*, [w:] *HIVstorie. Żywe polityki HIV/AIDS w Polsce*, red. J. Struzik, A. Dziuban, Nomos, Kraków 2022, s. 11–31.
- United Nations General Assembly, 75/284. *Political Declaration on HIV and AIDS: Ending Inequalities and Getting on Track to End AIDS by 2030*, Resolution adopted by the General Assembly on 8 June 2021, <https://docs.un.org/en/A/RES/75/284> [dostęp: 12.12.2024].
- World AIDS Day Report 2024: Take the Rights Path to End AIDS*, Joint United Nations Programme on HIV/AIDS, Geneva 2024, https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/take-the-rights-path-to-end-aids_en.pdf [dostęp: 21.07.2025].

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXV: 2025, NR SPECJALNY

Copyright© 2025 by the Author(s)

Opublikowano w wolnym dostępie (Open Access) na licencji CC BY-NC-ND 4.0

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2025-sp-009

Data wpłynięcia: 18.03.2025

Data akceptacji: 15.06.2025



PSYCHOLOGICZNY ASPEKT BEZDOMNOŚCI – ANALIZA INDYWIDUALNYCH PRZYPADKÓW. DONIESIENIE WSTĘPNE

Maciej Korab

mgr, Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, Wydział Nauk Społecznych i Filologii

<https://orcid.org/0009-0001-7484-4391>

Streszczenie

Bezdomność jest problemem globalnym, który występuje w każdym kraju, niezależnie od poziomu jego PKB. Zjawisko bezdomności wywołuje negatywne konsekwencje nie tylko na poziomie społecznym, ale również psychologicznym. Osoby bezdomne zmagają się z różnorodnymi problemami emocjonalnymi, które wykraczają daleko poza zaspokojenie podstawowych potrzeb materialnych. Trauma, stres, zaburzenia zdrowia psychicznego oraz poczucie izolacji stanowią podstawowe mechanizmy psychologiczne, które w znaczący sposób wpływają na życie tych osób.

Celem przeprowadzonych badań było dokonanie diagnozy funkcjonowania osób bezdomnych w Polsce oraz przedstawienie ich indywidualnych doświadczeń życiowych. W badaniu zastosowano metodę wywiadu narracyjnego według Mayringa, Inwentarz Osobowości NEO-FFI oraz Test Matrycy Ravena. Badania zostały przeprowadzone w jednej z krakowskich przychodni specjalizujących się w pomocy osobom w kryzysie bezdomności. Analiza wykazała, że do głównych przyczyn bezdomności należą m.in. zaległości w opłatach czynszowych prowadzące do eksmisji, bezrobocie, rozwody, utrata bliskiej osoby oraz poważne uzależnienia od alkoholu i innych substancji psychoaktywnych. Osoby badane generalnie wyrażają zadowolenie z pomocy uzyskanej w przychodni.

Słowa kluczowe: bezdomność, osobowość, poczucie zagrożenia, radzenie sobie, wywiad narracyjny

Psychological aspect of homelessness – analysis of individual cases, preliminary report Abstract

Homelessness is a global problem that occurs in every country, regardless of the level of GDP. The phenomenon of homelessness causes negative consequences not only on the social level, but also psychologically. Homeless people struggle with various emotional problems that go far beyond meeting basic material needs. Trauma, stress, mental health disorders and a sense of isolation are the basic psychological mechanisms that significantly affect the lives of these people.

The aim of the conducted research was to diagnose the functioning of homeless people in Poland and to present their individual life experiences. The study used the Mayring narrative interview method, the NEO-FFI Personality Inventory and the Raven Matrices Test. The research was conducted in one of the Kraków clinics specializing in providing assistance to people experiencing homelessness. The analysis showed that the main causes of homelessness include, among others, arrears in rent payments leading to eviction, unemployment, divorce, loss of a loved one and serious addictions to alcohol and other psychoactive substances. The subjects generally expressed satisfaction with the help received at the Clinic.

Key words: homelessness, personality, sense of threat, coping, narrative interview

Wprowadzenie

Autor od dłuższego czasu interesuje się problematyką bezdomności, jednak to doświadczenia zawodowe, związane z kontaktem z osobami znajdującymi się w tej trudnej sytuacji, skłoniły go do głębszej refleksji nad psychologicznym wymiarem tego zjawiska. Zwraca uwagę, że obok czynników społecznych i ekonomicznych istotną rolę w zjawisku bezdomności odgrywają indywidualne cechy psychiczne, takie jak struktura osobowości czy zdolności poznawcze. W wyniku tych obserwacji autor postanowił podjąć badania mające na celu pogłębioną analizę psychologicznych aspektów bezdomności. Niniejsze doniesienie wstępne przedstawia pierwsze spostrzeżenia oparte na analizie indywidualnych przypadków osób bezdomnych.

W ostatnich latach na całym świecie można zaobserwować rosnącą liczbę osób bezdomnych. Bezdomność często wynika z doświadczeń traumatycznych, które mogą dotyczyć zarówno przeszłości, jak i obecnej sytuacji danej osoby. Doświadczenia te mogą mieć różne źródła: przemoc fizyczną, psychiczną i seksualną, utratę bliskich osób, zaniedbania, uzależnienia, a także rozmaite tragedie życiowe, takie jak wojna, katastrofy naturalne czy kłopoty finansowe¹.

¹ K.M. Fitzpatrick, *Understanding Community Connectedness among Homeless Adults*, „Journal of Community Psychology” 2017, vol. 45, issue 3, s. 426–435, <https://doi.org/10.1002/jcop.21851>.

Bezdomność. Kontekst teoretyczny

Bezdomność jest jednym z najbardziej ekstremalnych doświadczeń będących źródłem chronicznego stresu, w którym jednostka jest zmuszona do codziennego radzenia sobie z zagrożeniami zewnętrznymi, brakiem podstawowych zasobów i ciągłym poczuciem zagrożenia. U osób bezdomnych trauma nie kończy się na jednym epizodzie, lecz staje się częścią codziennego życia, w którym są one narażone m.in. na stałą ekspozycję bodźców stresowych. Stały kontakt z sytuacjami stresowymi, takimi jak brak schronienia, głód, przemoc, narkotyki, może prowadzić do trwałych zaburzeń psychicznych. Przeżycie traumy może skutkować długotrwałymi problemami psychicznymi, które w dużym stopniu determinują dalsze życie. Trauma w kontekście bezdomności wpływa na poczucie bezpieczeństwa, a także na zdolność do radzenia sobie z codziennymi trudnościami. Według teorii psychologicznych trauma wywołuje zmiany w strukturze osobowości i może prowadzić do rozwoju poważnych zaburzeń, takich jak PTSD (zespół stresu pourazowego), depresja, zaburzenia lękowe i inne zaburzenia emocjonalne. Osoby, które doświadczyły traumy, mogą mieć trudności w odbudowie poczucia własnej wartości oraz zaufania do innych, co utrudnia im nawiązywanie nowych relacji i szukanie pomocy. Osoby bezdomne narażone na traumę mogą wykazywać symptomy podobne do PTSD: koszmary senne, nadmierną czujność, unikanie sytuacji przypominających traumatyczne wydarzenia, a także utratę poczucia tożsamości i kontroli nad sytuacją. Stres ten wpływa negatywnie na zdrowie psychiczne i fizyczne – może prowadzić do chorób somatycznych i ograniczać zdolność poznawczą.

Bezdomność w sposób drastyczny zmienia formę funkcjonowania w sferze społecznej. W wyniku wykluczenia z życia społecznego osoby bezdomne mają trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu relacji i kontaktów z innymi ludźmi. Z jednej strony osoby te często muszą polegać na innych osobach bezdomnych w celu przetrwania i tworzyć z nimi grupy społeczne, z drugiej zaś mogą unikać interakcji z „normalnym” społeczeństwem, czując się osądzone lub niewłaściwie traktowane przez innych. Izolacja społeczna to jeden z najpoważniejszych psychicznych skutków bezdomności. Poczucie osamotnienia oraz braku wsparcia prowadzi do nasilenia objawów depresji oraz lęków społecznych. Wiele osób bezdomnych staje się zamkniętych w sobie i unika interakcji z innymi, nawet jeśli te interakcje mogłyby im pomóc w poprawie sytuacji. Izolacja ta jest dodatkowo wzmacniana przez negatywne stereotypy, które funkcjonują w społeczeństwie wobec osób bezdomnych, traktowanych często jako osoby gorsze lub niezdadne do zmiany. Takie postawy społecznego wykluczenia mogą pogłębiać poczucie alienacji i wpływać na poczucie własnej wartości.

Bezdomność narusza podstawy tożsamości, mianowicie pozbawia osoby ich wcześniejszych ról społecznych, zawodowych i rodzinnych. Pojawia się silne poczucie wstydu i winy, spadek samooceny, a także przekonanie o braku swojej

wartości i możliwości zmiany. W skrajnych przypadkach prowadzi to do trwałej depresji, braku motywacji i całkowitej rezygnacji z prób poprawy sytuacji. Aby przetrwać, osoby bezdomne rozwijają różnorodne specyficzne strategie adaptacyjne. Mogą to być działania pozytywne, takie jak budowanie sieci wsparcia społecznego lub tworzenie „społeczności” z innymi osobami bezdomnymi. Jednak wiele osób rozwija mechanizmy, które mogą utrudniać im dalszą adaptację do życia w społeczeństwie. Należą do nich uzależnienia od alkoholu lub narkotyków², a także związane z życiem na ulicy dystansowanie się od rzeczywistości w celu uniknięcia bólu psychicznego.

Psychologowie zauważają również, że adaptacja do warunków bezdomności może prowadzić do długotrwałych zmian w zachowaniu. U osób bezdomnych mogą występować zmiany w percepcji bezpieczeństwa, a także w zdolności do reagowania na stres. Długotrwałe życie w niepewności może skutkować zmianą w postrzeganiu świata jako miejsca, w którym nie ma stabilności i poczucia sprawiedliwości. To z kolei wpływa na zdolność do angażowania się w długoterminowe plany oraz budowanie relacji z innymi. Jednym z głównych wyzwań psychicznych związanych z bezdomnością jest utrata poczucia tożsamości i poczucia własnej wartości. Posiadanie dachu nad głową, rodziny, pracy i stabilnego miejsca w społeczeństwie kształtuje poczucie tożsamości jednostki. Bezdomność narusza te fundamenty, zmuszając jednostkę do redefinicji swojej roli i miejsca w społeczeństwie. Z psychologicznego punktu widzenia bezdomność prowadzi do tego, że osoby tracą kontakt ze swoimi wcześniejszymi rolami społecznymi, zawodowymi i rodzinnymi. Ich tożsamość staje się silnie związana z nową rolą – często postrzeganą jako „niepełnowartościową” przez nich samych oraz innych ludzi. Poczucie wstydu i winy, które towarzyszy osobom bezdomnym, może prowadzić do obniżenia samooceny, a tym samym do pogłębiającego się poczucia wykluczenia. W skrajnych przypadkach osoby bezdomne mogą zacząć postrzegać siebie jako niewarte pomocy lub niezdadne do zmiany swojej sytuacji, co może blokować ich próbę wyjścia z trudnej sytuacji. Zaburzenie tożsamości jest szczególnie niebezpieczne, gdyż może prowadzić do długotrwałej depresji oraz braku motywacji do podejmowania działań mających na celu poprawę jakości życia. Utrata poczucia własnej wartości powoduje, że osoby bezdomne mogą nie podejmować starań w kierunku rehabilitacji, terapii, edukacji czy podjęcia pracy.

Badania pokazują, że życie na ulicy i związane z tym trudności w dostępie do podstawowych zasobów, takich jak jedzenie, schronienie, bezpieczeństwo czy opieka zdrowotna, mają długotrwały wpływ na organizm człowieka³. Stres, który

² C.S. North, *Gaps in knowledge about personality disorders in homeless populations (commentary for article by Whitbeck, Armenta, and Welch-Lazoritz, „Borderline personality disorder and Axis I psychiatric and substance use disorders among women experiencing homelessness in three US cities”)*, „Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology” 2015, vol. 50, issue 8, s. 1293–1295, <https://doi.org/10.1007/s00127-015-1066-6>.

³ K.M. Fitzpatrick, *op. cit.*

towarzyszy osobom bezdomnym prowadzi do przewlekłych zaburzeń zdrowotnych, w tym chorób serca, problemów z układem pokarmowym oraz zaburzeń psychicznych – depresji, lęku i zaburzeń osobowości. Ponadto długotrwały stres wpływa negatywnie na zdolność poznawczą jednostki, np. na podejmowanie racjonalnych decyzji i może prowadzić do utrwalenia jej trudnej sytuacji, a nawet obniżenie poczucia własnej wartości. Dodatkowo chroniczny stres ma również pejoratywny wpływ na zdolność do podejmowania prób zmiany swojej sytuacji życiowej, przez co osoby bezdomne stają się jeszcze bardziej zdeterminowane do przetrwania, a nie do szukania rozwiązania.

Bezdomność to nie tylko kwestia braku schronienia – jest to problem, który wpływa na życie jednostki w wielu wymiarach psychologicznych. Priorytetową kwestią są zaburzenia osobowości wśród osób bezdomnych⁴. Badania przeprowadzone przez wielu badaczy, m.in. w Europie i Ameryce Północnej, wskazują, że odsetek osób bezdomnych z zaburzeniami osobowości jest znacząco wyższy niż w populacji ogólnej. Przykładowo, w badaniach Adriana J. Connolly’ego i wsp.⁵ wykazano, że ponad 70% ich uczestników miało przynajmniej jedno zaburzenie osobowości. Podobne wyniki uzyskano w badaniach europejskich, gdzie odsetek ten wynosił od 64% do 88%⁶. Najczęściej zdiagnozowanymi zaburzeniami osobowości wśród osób bezdomnych są zaburzenie antyspołeczne, cechujące się brakiem empatii, naruszaniem norm społecznych oraz impulsywnością⁷, i zaburzenie paranoiczne, charakteryzujące się nadmierną podejrzliwością oraz skłonnością do interpretowania działań innych osób jako wrogich⁸. Wyzwania psychiczne związane z bezdomnością mają złożony charakter i mogą przyjmować różne formy: od trudności w adaptacji do zmieniających się warunków życia po problemy związane z tożsamością i samooceną.

Wsparcie psychologiczne jest kluczowym elementem w procesie wychodzenia z bezdomności. Chociaż problemy materialne, takie jak brak schronienia czy jedzenia, są pierwszymi, które przychodzą na myśl w kontekście bezdomności, to nie mniej ważne są problemy psychiczne, które w wielu przypadkach mogą stanowić zarówno przyczynę, jak i skutek tego zjawiska. Wsparcie psychologiczne jest więc fundamentem, na którym powinno opierać się kompleksowe podejście

⁴ J.M. Rodríguez-Pellejero, J.L. Núñez, D. Hernández, *Perfiles de personalidad y síndromes clínicos en personas sin hogar*, „Revista de Psicopatología y Psicología Clínica” 2017, vol. 22, núm. 3, s. 197–206, <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.22.num.3.2017.18848>.

⁵ A.J. Connolly, P. Cobb-Richardson, S.A. Ball, *Personality disorders in homeless drop-in center clients*, „Journal of Personality Disorders” 2008, vol. 22, issue 6, s. 573–588, <https://doi.org/10.1521/pedi.2008.22.6.573>.

⁶ J. Henriques-Calado, J. Gama Marques, *Homeless people: a review of personality disorders*, „Frontiers in Psychiatry” 2024, vol. 15, 1362723, <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1362723>.

⁷ C. Salavera, M. Puyuelo, J.M. Tricás, O. Lucha, *Comorbilidad de trastornos de personalidad: estudio en personas sin hogar*, „Universitas Psychologica” 2010, vol. 9, núm. 2, s. 457–467, <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-2.ctpe>.

⁸ A.J. Connolly, P. Cobb-Richardson, S.A. Ball, *op. cit.*

do rozwiązania problemu bezdomności. Z psychologicznego punktu widzenia niemożność zaspokojenia podstawowych potrzeb życiowych sprawia, że osoby bezdomne nie są w stanie w pełni skupić się na leczeniu swoich problemów emocjonalnych. Programy wsparcia, które oferują zarówno pomoc psychologiczną, jak i materialną, mogą mieć większą skuteczność. Osoby otrzymujące schronienie, pomoc w znalezieniu pracy⁹ oraz dostęp do opieki zdrowotnej mają większe szanse na stabilizację swojej sytuacji i odbudowę poczucia kontroli nad życiem. W wielu przypadkach osoby bezdomne mają trudności z powrotem na rynek pracy z powodu braku wykształcenia, umiejętności zawodowych, obniżonego poziomu zdolności poznawczych oraz w wyniku długotrwałego braku stabilności życiowej. Rozwiązywanie problemu bezdomności nie kończy się na zapewnieniu osobom dotkniętym tym kryzysem schronienia czy wsparcia psychologicznego. Kluczowym etapem w procesie wychodzenia z bezdomności jest reintegracja społeczna i zawodowa, która pozwala na odbudowę tożsamości, poczucia bezpieczeństwa i aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym. Reintegracja ta ma na celu nie tylko poprawę materialną, ale także przywrócenie godności, poczucia przynależności oraz stabilności. Reintegracja zawodowa stanowi fundament procesu wyjścia z bezdomności, ponieważ pozwala na uzyskanie dochodów, co z kolei umożliwia poprawę warunków życiowych i samodzielność finansową¹⁰.

Kolejnym ważnym elementem długofalowego rozwiązania problemu bezdomności jest zmiana postaw społecznych. Wiele osób bezdomnych doświadcza silnej stygmatyzacji i odrzucenia ze strony społeczeństwa. Negatywne stereotypy dotyczące osób bezdomnych, takie jak postrzeganie ich jako leniwych, nieodpowiedzialnych czy „niegodnych pomocy”, utrudniają im integrację ze społeczeństwem oraz dostęp do wsparcia. Aby pomóc osobom bezdomnym, konieczne jest przełamanie społecznych stereotypów i uprzedzeń, które przyczyniają się do ich dalszego wykluczenia. Zmiana postaw społecznych wymaga szeroko zakrojonej edukacji i kampanii społecznych, które pokazują, że bezdomność jest wynikiem złożonych czynników, takich jak utrata pracy, rozpad rodziny, problemy zdrowotne czy uzależnienia. Bezdomność nie jest skutkiem lenistwa czy braku woli, lecz wynikiem różnych okoliczności, które mogą spotkać każdego człowieka. Edukacja społeczna, która promuje zrozumienie zjawiska bezdomności, może pomóc w przełamaniu stereotypów i zwiększyć społeczną empatię. Walka ze stereotypami wymaga także współpracy z mediami, które mają ogromny wpływ na kształtowanie opinii publicznej. Przez prezentowanie historii sukcesu osób, które wyszły z bezdomności, a także rzetelnych informacji o przyczynach i skutkach

⁹ J. Śledzianowski, *Bezrobocie czynnikiem destrukcyjnym życia rodzinnego na przykładzie społeczności osób bezdomnych*, „Państwo i Społeczeństwo” 2011, nr 3, s. 61–71, https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.mhp-126612c9-c850-4ab3-b446-18511192940b/c/PiS_2011_3_04_Sledzianowski.pdf [dostęp: 15.03.2025].

¹⁰ L. Benjaminsen, *Housing first: ending homelessness, transforming systems, and changing lives*, „Housing Studies” 2017, vol. 32, issue 1, s. 115–116, <https://doi.org/10.1080/02673037.2016.1240401>.

bezdumności, media mogą pomóc w zmianie postaw społecznych. Organizacje pozarządowe, m.in. Stowarzyszenie „Lekarze Nadziei”, które na co dzień pracują z osobami bezdomnymi, mają ogromny wpływ na edukację społeczną, organizując wydarzenia, kampanie informacyjne oraz inicjatywy wspierające reintegrację osób bezdomnych. Konieczne jest rozwijanie bardziej kompleksowych i dostosowanych do indywidualnych potrzeb programów wsparcia psychologicznego, które będą łączyły terapie z pomocą społeczną, zawodową oraz zdrowotną. Wspieranie osób bezdomnych powinno wykraczać poza standardowe podejście, które koncentruje się tylko na zapewnieniu schronienia. Należy zadbać o to, by wsparcie psychologiczne było integralną częścią procesu reintegracji, aby osoby bezdomne miały szansę na odbudowę stabilności emocjonalnej i społecznej. Ważnym aspektem przyszłego wsparcia będzie także rozwój programów zapobiegających bezdomności. Autor niniejszego artykułu, opierając się na swoim doświadczeniu uzyskanym w trakcie udzielania wsparcia psychologicznego osobom bezdomnym, uważa, że interwencje na wcześniejszych etapach życia, które pomagają osobom zagrożonym bezdomnością, mogą przyczynić się do zmniejszenia liczby osób żyjących na ulicy. Programy te powinny obejmować wsparcie rodzin, pomoc w radzeniu sobie z trudnościami finansowymi i społecznymi oraz usługi zdrowotne dla osób w kryzysie.

Metodologiczne założenia badań własnych

Badania zostały przeprowadzone w celu głębszego zrozumienia funkcjonowania osób bezdomnych w Polsce oraz identyfikacji kluczowych czynników osobowości wpływających na kryzys bezdomności. Wykorzystano podejście mieszane, oparte na metodzie wywiadu narracyjnego oraz kwestionariuszy psychologicznych, łączące metody jakościowe i ilościowe w celu uzyskania kompleksowego obrazu osobowości oraz zdolności poznawczych osób bezdomnych.

Podstawowym narzędziem jakościowym był wywiad narracyjny przeprowadzony zgodnie z metodą Philipppa Mayringa. Pozwoliło to na pogłębione poznanie osobistych historii i doświadczeń osób bezdomnych, umożliwiając analizę treści w sposób systematyczny i kategoryzacyjny. Narracje badanych dostarczyły cennych informacji na temat ich życiowych trajektorii, strategii radzenia sobie oraz subiektywnych interpretacji sytuacji, w których się znaleźli. Wywiady obejmowały pytania otwarte dotyczące przyczyny bezdomności, relacji społecznych oraz dostrzegania potencjalnych możliwości zmian. Wywiady zostały transkrybowane z zachowaniem pełnej treści i struktury wypowiedzi uczestników¹¹. Następnie poddano je kategoryzującej analizie treści

¹¹ P. Mayring, *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*, Klagenfurt 2014, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173> [dostęp: 26.03.2025].

z zastosowaniem kodowania dedukcyjnego i indukcyjnego, co umożliwiło wyodrębnienie powtarzających się motywów tematycznych. W celu oceny cech osobowości uczestników wykorzystano Inwentarz Osobowości NEO-FFI składający się z 60 stwierdzeń, który umożliwia analizę pięciu głównych wymiarów osobowości według modelu Wielkiej Piątki: neurotyzmu, ekstrawersji, otwartości na doświadczenia, ugodowości oraz sumienności¹². Dzięki temu możliwe było określenie profilu osobowościowego badanych, co stanowiło istotny element w kontekście analizy ich mechanizmów funkcjonowania psychicznego i społecznego. Dodatkowo, w celu oceny zdolności poznawczych i ogólnego poziomu inteligencji, zastosowano Test Matrycy Ravena w wersji standardowej składający się z 60 zadań, który pozwala na obiektywną ocenę logicznego myślenia i zdolności rozwiązywania problemów¹³.

Dobór próby badawczej miał charakter celowy, co oznacza, że uczestnicy zostali wybrani zgodnie z określonymi kryteriami. Do udziału w badaniu zakwalifikowano osoby, które doświadczały bezdomności przez okres co najmniej jednego roku oraz korzystały z instytucjonalnej pomocy przychodni specjalizujących się w pomocy osobom w kryzysie bezdomności i osobom ubogim. Kluczowym warunkiem było również wyrażenie gotowości do wzięcia udziału w badaniu oraz chęć podzielenia się swoimi doświadczeniami w ramach wywiadu narracyjnego. Badania zostały przeprowadzone w warunkach zapewniających anonimowość i komfort uczestników, co miało na celu minimalizację stresu i stworzenie atmosfery sprzyjającej swobodnemu dzieleniu się osobistymi historiami. Taki sposób organizacji badań umożliwił uzyskanie rzetelnych danych dotyczących zarówno struktury osobowości, jak i funkcjonowania poznawczego osób bezdomnych i osób w kryzysie bezdomności.

Teren i organizacja badań

Badania przedstawione w niniejszym artykule zostały przeprowadzone w Krakowie w jednej z przychodni i stanowią część większych badań rozpoczętych w 2024 r. Wybór miasta wynikał z dostępności do grupy badawczej. Proces badawczy został przeprowadzony w kilku etapach. W pierwszej kolejności dokonano rekrutacji uczestników, którzy zostali wybrani zgodnie z kryteriami określonymi w sekcji metodologicznej. Kolejnym krokiem było przeprowadzenie wywiadów narracyjnych, które odbywały się w gabinecie psychologicznym działającym w przychodni, zapewniając badanym komfort oraz anonimowość.

¹² B. Zawadzki, J. Strelau, P. Szczepaniak, M. Śliwińska, *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2007.

¹³ A. Jaworowska, T. Szustrowa, *Test Matrycy Ravena w wersji Standard TMS. Formy: Klawiszowa, Równoległa, Plus. Polskie standaryzacje*, wyd. 2, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2007.

Następnie uczestnicy zostali poddani testom psychologicznym, obejmującym Inwentarz Osobowości NEO-FFI oraz Test Matryc Ravena. Ostatni etap badań obejmował analizę zgromadzonych danych.

Prezentacja wyników badań własnych

W badaniu uczestniczyło pięć osób bezdomnych: czterech mężczyzn oraz jedna kobieta: B1 – 26 lat; B2 – 77 lat; B3 – 62 lata; B4 – 52 lata; B5 – 54 lata.

Pierwszym analizowanym zagadnieniem były przyczyny bezdomności. Jak wykazały indywidualne narracje badanych, przyczyny te są bardzo różne i obejmują uzależnienie od alkoholu lub narkotyków, problemy finansowe, rozpad związków oraz trudności w reintegracji społecznej po odbyciu kary więzienia.

W opinii B1 przyczyną jego bezdomności były uzależnienie od narkotyków i konflikt z rodziną, co doprowadziło do zerwania relacji i braku możliwości powrotu do domu. Wcześniej badany podejmował dobrze płatne prace w sektorze usług budowlano-remontowych, ale nałóg sprawił, że nie był w stanie utrzymać stanowiska pracy, co przyczyniło się do poważnych problemów finansowych. Po roku życia na ulicy trafił do przychodni, gdzie podejmuje próby terapii uzależnień, a także został skierowany do ośrodka leczenia uzależnień. Marzy o powrocie do normalnego życia, ale brak wsparcia bliskich utrudnia mu ten proces.

B2 znalazł się na ulicy z powodów finansowych. Po przejściu na emeryturę nie był w stanie opłacać mieszkania, a brak wsparcia rodziny i zbyt niska emerytura uniemożliwiły mu wynajęcie lokalu. Obecnie od dwóch lat mieszka na ulicy i sezonowo w noclegowniach, ale czuje się tam obco i nie widzi perspektyw na poprawę sytuacji.

B3 przez uzależnienie od alkoholu rozstał się z żoną i stracił kontakt z dziećmi, stopniowo tracił kolejne miejsca zamieszkania. Przez kilka lat mieszkał u znajomych, ale jego problemy alkoholowe doprowadziły do konfliktów i konieczności opuszczenia kolejnych lokali. Od ośmiu lat żyje na ulicy, z przerwami przebywając w ośrodkach dla bezdomnych. Trudności w utrzymaniu trzeźwości powodują brak stabilizacji. Pomimo prób podjęcia leczenia, nie udało mu się na stałe wyjść z nałogu. W okresie letnim nocuje w namiocie na ogródkach działkowych, najtrudniejsze dla niego są zimy, gdy warunki życia na ulicy stają się szczególnie ciężkie.

B4 po wyjściu z więzienia nie miała dokąd się udać. Rodzina zerwała z nią kontakt, a trudności w znalezieniu pracy spowodowały, że od momentu opuszczenia zakładu karnego zmaga się z bezdomnością. Przeszłość kryminalna uniemożliwia jej znalezienie stałego zatrudnienia. Obecnie mieszka na ulicy i w pustostanach, największą trudność sprawia jej przebywanie w ośrodkach dla osób bezdomnych i ubogich, ponieważ miejsca te przypominają jej

więzienie. Mimo trudności stara się odbudować swoje życie i planuje podjęcie pracy w jednej z organizacji pomagających osobom bezdomnym, stara się dbać o swój związek partnerski.

B5 od dziewięciu lat pozostaje osobą bezdomną. Jego historia obejmuje uzależnienie od alkoholu oraz poważne konflikty rodzinne, które doprowadziły do zerwania więzi społecznych. W młodości pracował jako ślusarz, ale problemy osobiste i alkoholizm sprawiły, że stracił pracę i dach nad głową. Pomimo kilku prób wyjścia z nałogu nadal zmaga się z problemami adaptacyjnymi i brakiem stabilizacji mieszkaniowej i znacznie pogarszającym się stanem zdrowia. Często wraca do pustostanów lub noclegowni, ale nie czuje się na siłach, aby zmienić swoje życie bez wsparcia z zewnątrz.

Kolejnym analizowanym zagadnieniem była sytuacja osobista i rodzinna badanych. Jak wynika z wypowiedzi respondentów, większość z nich utraciła kontakt z rodziną, co utrudnia proces wychodzenia z bezdomności.

Jeżeli chodzi o plany związane z przyszłym miejscem zamieszkania i poprawą sytuacji społeczno-ekonomicznej, badani wyrażali nadzieję na znalezienie bardziej stabilnych warunków. Część z nich planuje podjęcie pracy lub skorzystanie z programów mieszkań chronionych, jednak ograniczone zasoby i trudności adaptacyjne stanowią istotną barierę w realizacji tych celów.

W celu oceny profilu psychologicznego badanych zastosowano Inwentarz Osobowości NEO-FFI, który pozwala na ocenę pięciu czynników osobowości. Wyniki wskazują, że u większości badanych dominowała wysoka neurotyczność i niska sumienność (tabela 1):

Tabela 1. Wyniki badanych uzyskane w Inwentarzu Osobowości NEO-FFI

Osoby badane	Neurotyczność (ws/steny)	Ekstrawersja (ws/steny)	Otwartość na doświadczenie (ws/steny)	Ugodowość (ws/steny)	Sumienność (ws/steny)
B1	33/9	26/5	29/6	17/2	19/3
B2	37/9	20/3	32/8	28/5	33/6
B3	32/8	14/2	26/6	29/5	22/3
B4	36/9	28/6	16/2	28/5	22/2
B5	30/8	33/8	25/6	24/3	21/2

Źródło: badania własne.

- B1 – wysoka neurotyczność, niska ugodowość, niska sumienność, co wskazuje na impulsywność i trudności w regulacji emocji, mogące utrudniać proces wychodzenia z uzależnienia.
- B2 – niska ekstrawersja, wysoka neurotyczność, wysoka otwartość na doświadczenie, co sugeruje skłonność do wycofania społecznego i poczucie bezradności wobec swojej sytuacji.

- B3 – wysoka neurotyczność, niska sumienność cechy te mogą przyczyniać się do trudności w podejmowaniu decyzji i zarządzaniu swoim życiem.
- B4 – przeciętna ekstrawersja i niska sumienność wskazują na chęć interakcji społecznych, ale jednocześnie trudności w konsekwentnym dążeniu do celu.
- B5 – wysoka neurotyczność, niska ugodowość, niska sumienność dają profil wskazujący na skłonność do impulsywnych zachowań oraz trudności w adaptacji do norm społecznych.

Test Matryc Ravena zastosowano w celu oceny zdolności poznawczych. Wyniki wykazały obniżony poziom zdolności analitycznych u badanych, szczególnie u osób z długim stażem bezdomności (tabela 2).

Tabela 2. Wyniki badanych uzyskane w teście Matryc Ravena

Osoby badane	Test Matryc Ravena w Wersji Standard (wynik ogólny)	Test Matryc Ravena w Wersji Standard (centyl)	Test Matryc Ravena w Wersji Standard (sten)
B1	35	80	7
B2	31	72	7
B3	13	16	3
B4	22	19	4
B5	20	37	5

Źródło: badania własne.

B1 i B2 osiągnęli wyniki na poziomie przeciętnym, co sugeruje, że ich funkcje poznawcze pozostają względnie nienaruszone. B3, B4 i B5 wykazali znaczne obniżenie zdolności rozwiązywania problemów, co może być efektem długotrwałego stresu, traumy i braku stymulacji intelektualnej.

Podsumowanie

Badania potwierdziły, że bezdomność nie jest jedynie problemem ekonomicznym, ale także psychologicznym i poznawczym. Wysoki poziom neurotyczności, niska sumienność i niski poziom otwartości na doświadczenie mogą utrudniać wychodzenie z bezdomności, a obniżone zdolności poznawcze zwiększają trudności w podejmowaniu decyzji życiowych. Osoby bezdomne wykazujące wysoki poziom neurotyczności częściej zmagają się z zaburzeniami lękowymi i depresją, co utrudnia im podejmowanie konstruktywnych działań mających na celu poprawę sytuacji życiowej. Dodatkowo niska sumienność sprawia, że trudniej im utrzymać stabilne zatrudnienie i planować przyszłość, co skutkuje zwiększoną recydywą bezdomności. Niska ekstrawersja oznacza, że osoby bezdomne rzadziej korzystają z dostępnych form pomocy społecznej, mają

trudności w nawiązywaniu relacji i często unikają interakcji społecznych. Może to prowadzić do długoterminowej izolacji i utrudniać proces resocjalizacji. Co więcej, obniżone wyniki w teście Matrycy Ravena wskazują na potencjalne problemy z rozwiązywaniem problemów i adaptacją do nowych sytuacji. Może to wynikać z długotrwałego stresu, traumy oraz chronicznych problemów zdrowotnych, które negatywnie wpływają na funkcjonowanie poznawcze. Z perspektywy praktycznej wyniki te wskazują na konieczność wdrażania programów pomocowych uwzględniających zarówno wsparcie psychologiczne, jak i edukacyjne. Poprawa funkcjonowania osób bezdomnych wymaga kompleksowego podejścia, obejmującego terapię psychologiczną, doradztwo zawodowe oraz wsparcie w zakresie umiejętności społecznych. Ważnym elementem polityki społecznej powinno być wzmocnienie profilaktyki bezdomności przez tworzenie programów interwencyjnych skierowanych do osób zagrożonych utratą miejsca zamieszkania. Działania te mogą obejmować pomoc prawną, doradztwo finansowe, a także wsparcie w zakresie zdrowia psychicznego i leczenia uzależnień. Ponadto kluczową rolę w przeciwdziałaniu bezdomności mogą odegrać organizacje pozarządowe oraz społeczności lokalne, które mają możliwość szybszego reagowania na kryzysy wśród swoich członków. Tworzenie lokalnych programów reintegracji zawodowej i mieszkaniowej może znacząco zwiększyć skuteczność pomocy.

Podsumowując, skuteczna pomoc osobom bezdomnym powinna obejmować zarówno działania doraźne, jak i długofalowe strategie przeciwdziałania wykluczeniu społecznemu. Konieczne jest nie tylko wsparcie materialne, ale przede wszystkim budowanie poczucia stabilizacji i autonomii wśród osób bezdomnych, co w dłuższej perspektywie może prowadzić do trwałego wychodzenia z sytuacji kryzysowej.

Bibliografia

- Benjaminsen L., *Housing first: ending homelessness, transforming systems, and changing lives*, „Housing Studies” 2017, vol. 32, issue 1, s. 115–116, <https://doi.org/10.1080/02673037.2016.1240401>.
- Connolly A.J., Cobb-Richardson P., Ball S.A., *Personality disorders in homeless drop-in center clients*, „Journal of Personality Disorders” 2008, vol. 22, issue 6, s. 573–588, <https://doi.org/10.1521/pedi.2008.22.6.573>.
- Fitzpatrick K.M., *Understanding Community Connectedness among Homeless Adults*, „Journal of Community Psychology” 2017, vol. 45, issue 3, s. 426–435, <https://doi.org/10.1002/jcop.21851>.
- Henriques-Calado J., Gama Marques J., *Homeless people: a review of personality disorders*, „Frontiers in Psychiatry” 2024, vol. 15, 1362723, <https://doi.org/10.3389/fpsy.2024.1362723>.
- Jaworowska A., Szustrowa T., *Test Matrycy Ravena w wersji Standard TMS. Formy: Klawiszowa, Równoległa, Plus. Polskie standaryzacje*, wyd. 2, Pracownia Testów Psychologicznych, Warszawa 2007.

- Mayring P., *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*, Klagenfurt 2014, <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssolar-395173> [dostęp: 26.03.2025].
- North C.S., *Gaps in knowledge about personality disorders in homeless populations (commentary for article by Whitbeck, Armenta, and Welch-Lazoritz, „Borderline personality disorder and Axis I psychiatric and substance use disorders among women experiencing homelessness in three US cities”)*, „Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology” 2015, vol. 50, issue 8, s. 1293–1295, <https://doi.org/10.1007/s00127-015-1066-6>.
- Rodríguez-Pellejero J.M., Núñez J.L., Hernández D., *Perfiles de personalidad y síndromes clínicos en personas sin hogar*, „Revista de Psicopatología y Psicología Clínica” 2017, vol. 22, núm. 3, s. 197–206, <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.22.num.3.2017.18848>.
- Salavera C., Puyuelo M., Tricás J.M., Lucha O., *Comorbilidad de trastornos de personalidad: estudio en personas sin hogar*, „Universitas Psychologica” 2010, vol. 9, núm. 2, s. 457–467, <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy9-2.ctpe>.
- Śledzianowski J., *Bezrobocie czynnikiem destrukcyjnym życia rodzinnego na przykładzie społeczności osób bezdomnych*, „Państwo i Społeczeństwo” 2011, nr 3, s. 61–71, https://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.mhp-126612c9-c850-4ab3-b446-18511192940b/c/PiS_2011_3_04_Sledzianowski.pdf [dostęp: 15.03.2025].
- Zawadzki B., Strelau J., Szczepaniak P., Śliwińska M., *Inwentarz Osobowości NEO-FFI Paula T. Costy Jr i Roberta R. McCrae. Adaptacja polska. Podręcznik*, Pracownia Testów Psychologicznych Polskiego Towarzystwa Psychologicznego, Warszawa 2007.

PAŃSTWO I SPOŁECZEŃSTWO

STATE AND SOCIETY

E-ISSN 2451-0858 ISSN 1643-8299

ROK XXV, NR SPECJALNY

Copyright© 2025 by the Author(s)

Opublikowano w wolnym dostępie (Open Access) na licencji CC BY-NC-ND 4.0

DOI: 10.48269/2451-0858-pis-2025-sp-010

Data wpłynięcia: 26.11.2025

Data akceptacji: 22.12.2025



WYPALENIE ZAWODOWE WŚRÓD FIZJOTERAPEUTÓW

Joanna Agata Franczyk

dr n. med. i n. o zdr., Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie,
Wydział Nauk Społecznych i Filologii

<https://orcid.org/0000-0001-9518-5439>

Jan Kępiński

mgr, Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, Wydział Nauk Społecznych i Filologii

<https://orcid.org/0009-0003-3186-0839>

Maciej Korab

mgr, Uniwersytet Andrzeja Frycza Modrzewskiego w Krakowie, Wydział Nauk Społecznych i Filologii

<https://orcid.org/0009-0001-7484-4391>

Streszczenie

Wypalenie zawodowe stanowi jedno z istotnych wyzwań współczesnej ochrony zdrowia, a fizjoterapeuci należą do grup szczególnie narażonych na jego rozwój ze względu na specyfikę pracy. Celem artykułu było przedstawienie problematyki wypalenia zawodowego wśród fizjoterapeutów w ujęciu narracyjnym, z uwzględnieniem kluczowych koncepcji teoretycznych, danych empirycznych oraz charakterystycznych dla tej grupy obciążeń zawodowych. Omówiono definicje i modele wypalenia zawodowego, ze szczególnym uwzględnieniem koncepcji Maslach i Leitera oraz modelu *Job Demands-Resources*. Przedstawiono wielowymiarowe wymagania pracy fizjoterapeutów – fizyczne, emocjonalne, poznawcze, organizacyjne i społeczne – oraz ich znaczenie dla rozwoju wyczerpania emocjonalnego,

depersonalizacji i obniżonego poczucia skuteczności zawodowej. Dane empiryczne wskazują na wysokie rozpowszechnienie objawów wypalenia oraz narastającą intencję odejścia z zawodu wśród fizjoterapeutów, co niesie istotne konsekwencje dla systemów opieki zdrowotnej. Omówiono również czynniki ryzyka oraz czynniki chroniące przed wypaleniem, w tym znaczenie zasobów indywidualnych i organizacyjnych, a także narzędzia diagnostyczne wykorzystywane w jego ocenie. Całość podkreśla potrzebę wielopoziomowego podejścia do prewencji i terapii wypalenia zawodowego, obejmującego interwencje indywidualne, zespołowe, organizacyjne i systemowe.

Słowa kluczowe: wypalenie zawodowe, fizjoterapia, obciążenia zawodowe, stres zawodowy, zasoby psychologiczne

Occupational Burnout among Physiotherapists Abstract

Burnout represents a major challenge in contemporary healthcare, with physical therapists being particularly vulnerable due to the specific demands of their profession. This narrative review examines occupational burnout among physical therapists by integrating key theoretical frameworks, empirical evidence, and profession-specific work demands. The article discusses core definitions and models of burnout, with emphasis on the Maslach and Leiter framework and the Job Demands-Resources model. It outlines the multidimensional demands of physical therapy practice – physical, emotional, cognitive, organizational, and social – and their role in the development of emotional exhaustion, depersonalization, and reduced professional efficacy. Empirical evidence indicates high levels of burnout and a growing intention to leave the profession among physical therapists, posing risks to workforce stability and quality of care. The review also addresses major risk factors and protective resources, including individual and organizational determinants, as well as commonly used diagnostic instruments for burnout assessment. Overall, the findings highlight the need for a comprehensive, multilevel approach to burnout prevention and intervention, encompassing individual, team-based, organizational, and systemic strategies.

Key words: occupational burnout, physical therapy, work demands, job stress, psychological resources

Wprowadzenie

Praca fizjoterapeuty łączy intensywną aktywność fizyczną, odpowiedzialność kliniczną oraz stały kontakt z pacjentami doświadczającymi bólu, choroby i ograniczeń funkcjonalnych. Taka konfiguracja sprawia, że fizjoterapeuci należą do grup szczególnie narażonych na rozwój wypalenia zawodowego – zjawiska coraz częściej analizowanego nie tylko w kontekście obciążeń emocjonalnych, lecz także przeciążeń organizacyjnych i strukturalnych. W literaturze podkreśla się, że wypalenie w tej grupie zawodowej ma charakter wielowymiarowy i obejmuje zarówno wyczerpanie związane z pracą z pacjentem, jak i frustrację wynikającą z ograniczeń systemu opieki zdrowotnej. Zrozumienie mechanizmów prowadzących do wypalenia oraz identyfikacja jego kluczowych predyktorów są niezbędne dla trafnej oceny ryzyka i projektowania działań wspierających praktyków w codziennej pracy.

Za cel artykułu przyjęto przedstawienie problematyki wypalenia zawodowego wśród fizjoterapeutów w ujęciu narracyjnym, uwzględniając kluczowe koncepcje teoretyczne, dane empiryczne oraz charakterystyczne dla tej grupy obciążenia zawodowe.

Definicje i ujęcia teoretyczne wypalenia zawodowego

Wypalenie zawodowe jest jednym z kluczowych zjawisk analizowanych we współczesnej psychologii pracy, szczególnie w odniesieniu do zawodów medycznych i opiekuńczych. Od momentu wprowadzenia pojęcia w latach 70. XX wieku jego definicje oraz kryteria ulegały licznym modyfikacjom, co doprowadziło do znacznej różnorodności podejść teoretycznych i braku jednoznacznej klasyfikacji klinicznej. Niejednolitość koncepcyjna utrudnia porównywanie wyników badań oraz interpretację różnic między grupami zawodowymi.

Najbardziej wpływową koncepcję wypalenia zaproponowała Christina Maslach wraz ze współpracownikami, definiując je jako psychologiczny syndrom wynikający z chronicznego stresu zawodowego, obejmujący trzy komponenty: wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację oraz obniżone poczucie osobistej skuteczności. Wyczerpanie emocjonalne uznawane jest za centralny wymiar zjawiska, depersonalizacja wiąże się z dystansem wobec pracy i pacjentów, natomiast obniżona skuteczność odnosi się do negatywnej oceny własnych kompetencji i osiągnięć zawodowych¹. Model ten przez lata stanowił podstawę badań nad wypaleniem w zawodach pomocowych. Współczesne klasyfikacje instytucjonalne potwierdzają kluczowe elementy tego ujęcia. W ICD-11 wypalenie opisano jako zjawisko związane wyłącznie z kontekstem pracy, obejmujące poczucie wyczerpania, dystans psychiczny lub negatywizm wobec obowiązków oraz obniżoną efektywność zawodową². WHO podkreśla jednocześnie, że wypalenie nie stanowi jednostki chorobowej, lecz konsekwencję chronicznego stresu zawodowego, z którym nie poradzono sobie skutecznie, co pozwala wyraźnie odróżnić je od zaburzeń psychicznych, takich jak depresja³. Istotnym wkładem w rozwój współczesnych ujęć wypalenia jest propozycja Wilmara B. Schaufeliego i Tona W. Tarisa, zgodnie z którą wypalenie należy rozumieć jako dwuskładnikowy syndrom obejmujący wyczerpanie oraz psychologiczne wycofanie z pracy. Autorzy wskazują, że wyczerpanie jest warunkiem koniecznym, lecz niewystarczającym; dopiero jego współwystępowanie z rosnącym dystansem i utratą zaangażowania tworzy pełny obraz zjawiska. W literaturze zwraca się również uwagę

¹ C. Maslach, *Burnout: The Cost of Caring*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ 1982.

² World Health Organization, *International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11)*, <https://icd.who.int/en> [dostęp: 22.12.2025].

³ World Health Organization, *Burn-out an "occupational phenomenon": International Classification of Diseases*, 28.05.2019, <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases> [dostęp: 22.12.2025].

na brak spójnych progów i kryteriów pomiarowych. Różnorodność narzędzi oraz wartości odcięcia prowadzi do istotnych rozbieżności w raportowanej częstości wypalenia, co ogranicza możliwość bezpośredniego porównywania badań. Zjawisko to ujmowane jest raczej jako kontinuum nasilenia niż jednorodna kategoria diagnostyczna wymagająca precyzyjnego określenia przyjętych kryteriów badawczych⁴.

Narzędzia psychometryczne

Ocena wypalenia zawodowego w populacjach medycznych, w tym wśród fizjoterapeutów, wymaga narzędzi uwzględniających wielowymiarowy charakter zjawiska oraz jego powiązania z zasobami osobistymi i organizacyjnymi. Stosowane współcześnie kwestionariusze wywodzą się z trójczynnиковego modelu Maslach, podejść dwuwymiarowych oraz koncepcji radzenia sobie i prężności psychicznej⁵.

W niniejszej części omówione zostaną kluczowe narzędzia wykorzystywane w diagnozie wypalenia oraz zasobów chroniących, ze szczególnym uwzględnieniem ich zastosowania w badaniach nad fizjoterapeutami.

Maslach Burnout Inventory (MBI)

Kwestionariusz Wypalenia Zawodowego Maslach (*Maslach Burnout Inventory*, MBI) jest najczęściej stosowanym narzędziem do oceny wypalenia zawodowego i stanowi podstawę współczesnych badań nad tym zjawiskiem. Jego konstrukcja, opisana w podręczniku *Maslach Burnout Inventory Manual*⁶, odzwierciedla klasyczne ujęcie wypalenia rozwijane w pracach Christiny Maslach i Michaela P. Leitera. MBI opiera się na trójwymiarowym modelu wypalenia, obejmującym wyczerpanie emocjonalne, depersonalizację oraz obniżone poczucie skuteczności zawodowej. W tym ujęciu wypalenie jest konsekwencją długotrwałej ekspozycji na stres zawodowy, prowadzącej do utraty zasobów psychicznych i narastającego dystansu wobec wykonywanej pracy⁷. W badaniach nad fizjoterapeutami MBI stosowane jest szczególnie często, co wiąże się z wysokimi wymaganiami

⁴ W.B. Schaufeli, T.W. Taris, *The Conceptualization and Measurement of Burnout: Common Ground and Worlds Apart*, „Work & Stress” 2005, vol. 19, issue 3, s. 256–262.

⁵ C. Maslach, M.P. Leiter, *Understanding the Burnout Experience: Recent Research and Its Implications for Psychiatry*, „World Psychiatry” 2016, vol. 15, issue 2, s. 103–111; W.B. Schaufeli, T.W. Taris, *A Critical Review of the Job Demands-Resources Model: Implications for Improving Work and Health*, [w:] *Bridging Occupational, Organizational and Public Health*, eds. G.F. Bauer, O. Hämmig, Springer, Dordrecht 2014, s. 43–68.

⁶ C. Maslach, S.E. Jackson, M.P. Leiter, *Maslach Burnout Inventory Manual*, 3rd ed., Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA 1996.

⁷ C. Maslach, M.P. Leiter, *Understanding the Burnout Experience...*, *op. cit.*; W.B. Schaufeli, T.W. Taris, *Conceptualization and Measurement of Burnout...*, *op. cit.*

emocjonalnymi i interpersonalnymi tej profesji, obejmującymi intensywny kontakt z pacjentem, konfrontację z bólem oraz odpowiedzialność za przebieg terapii⁸. Z kolei wersja MBI-HSS, przeznaczona dla pracowników ochrony zdrowia, umożliwia pomiar specyficznych aspektów pracy klinicznej, w której relacje interpersonalne stanowią kluczowy element procesu terapeutycznego⁹.

Link Burnout Questionnaire (LBQ)

Link Burnout Questionnaire (LBQ) opracowany przez Massimo Santinello w 2007 r. jest narzędziem stosowanym głównie wśród przedstawicieli zawodów pomocowych. Opiera się na wielowymiarowym ujęciu wypalenia, akcentującym nie tylko obciążenia emocjonalne, lecz także relacyjne i egzystencjalne aspekty pracy zawodowej. Kwestionariusz obejmuje 24 pozycje oceniane na sześciostopniowej skali częstości i umożliwia ocenę czterech obszarów funkcjonowania: wyczerpania psychofizycznego, braku zaangażowania w relacje z klientami, obniżonego poczucia skuteczności zawodowej oraz rozczarowania związanego z niespełnionymi oczekiwaniami wobec pracy. Wymiary te odzwierciedlają specyfikę zawodów opartych na relacjach interpersonalnych i podkreślają znaczenie zarówno zasobów, jak i poczucia sensu oraz zgodności wartości w pracy zawodowej¹⁰.

Oldenburg Burnout Inventory (OLBI)

Oldenburg Burnout Inventory (OLBI) opracowany przez Evangelie Demerouti i Arnolda B. Bakker¹¹ opiera się na dwuwymiarowej koncepcji wypalenia Schaufeliego i Tarisa¹², zgodnie z którą podstawowymi komponentami zjawiska są wyczerpanie oraz psychologiczne wycofanie z pracy. Narzędzie to stanowi alternatywę wobec klasycznego MBI i jest spójne z założeniami nowszych modeli teoretycznych, w szczególności paradygmatu wymagań i zasobów pracy (*job demands-resources*, JD-R). Zgodnie z modelem JD-R wypalenie rozwija się w sytuacji przewagi wymagań zawodowych nad dostępnymi zasobami, prowadząc do narastającego wyczerpania i stopniowego wycofania z aktywności zawodowej. Zaletą OLBI jest zastosowanie pozycji formułowanych zarówno pozytywnie, jak i negatywnie, co ogranicza ryzyko automatycznego udzielania odpowiedzi

⁸ R. Cantu, L. Carter, J. Elkins, *Burnout and intent-to-leave in physical therapists: A preliminary analysis of factors under organizational control*, „Physiotherapy Theory and Practice” 2022, vol. 38, issue 13, s. 2988–2997.

⁹ C. Maslach, S.E. Jackson, M.P. Leiter, *op. cit.*

¹⁰ M. Santinello, *LBQ Link Burnout Questionnaire: Manuale*, Giunti O.S., Organizzazioni Speciali, Firenze 2007.

¹¹ E. Demerouti, A.B. Bakker, *The Oldenburg Burnout Inventory: A Good Alternative to Measure Burnout and Engagement*, [w:] *Handbook of Stress and Burnout in Health Care*, ed. J.R.B. Halbesleben, Nova Science Publishers, New York 2008, s. 65–78.

¹² W.B. Schaufeli, T.W. Taris, *Conceptualization and Measurement of Burnout...*, *op. cit.*

i zwiększa trafność pomiaru. Kwestionariusz znajduje szerokie zastosowanie w badaniach organizacyjnych i umożliwia analizę wypalenia w zawodach o zróżnicowanej specyfice, w tym w fizjoterapii, gdzie wycofanie interpretowane jest jako spadek zaangażowania, motywacji i poczucia osobistej efektywności¹³.

Coping Inventory for Stressful Situations (CISS)

Kwestionariusz CISS¹⁴ służy do oceny dominujących stylów radzenia sobie ze stresem i stanowi istotne uzupełnienie pomiaru wypalenia zawodowego. Wy różnia trzy style skoncentrowane na: zadaniu, emocjach oraz unikaniu, pozwalając opisać sposoby reagowania pracownika na obciążenia zawodowe. W badaniach nad fizjoterapeutami CISS umożliwia ocenę indywidualnych różnic w podatności na wypalenie. Styl emocjonalny wiąże się z wyższym ryzykiem wyczerpania, natomiast styl zadaniowy pełni funkcję czynnika chroniącego. Styl unikowy może mieć charakter adaptacyjny lub dezadaptacyjny, zależnie od kontekstu organizacyjnego.

Wypalenie zawodowe w kontekście specyfiki pracy fizjoterapeutów

Charakter pracy fizjoterapeutów tworzy środowisko szczególnie sprzyjające rozwojowi wypalenia zawodowego. Codzienna praktyka łączy intensywny kontakt z pacjentem, obciążenia fizyczne i poznawcze oraz presję organizacyjną – konfigurację typową dla chronicznego niedopasowania między wymaganiami pracy a możliwościami pracownika, opisywanego w ujęciach Maslach i Leitera¹⁵ oraz w nowszych analizach empirycznych¹⁶. Wyczerpanie fizyczne, wynikające z pracy w wymuszonych pozycjach, wspomagania ruchów pacjenta i wysokiej powtarzalności obciążeń, prowadzi do kumulacji zmęczenia i ograniczenia zasobów niezbędnych do regulacji emocji oraz radzenia sobie ze stresem. W perspektywie Schaufeliego i Tarisa¹⁷ to właśnie uszczuplenie zasobów energetycznych sprzyja narastaniu psychologicznego dystansu wobec pracy – jednego z kluczowych komponentów wypalenia. Znaczące obciążenia poznawcze wiążą się z koniecznością jednoczesnego monitorowania stanu pacjenta, dokumentowania procesu

¹³ E. Demerouti, A.B. Bakker, *The Oldenburg Burnout Inventory...*, op. cit.; W.B. Schaufeli, T.W. Taris, *Conceptualization and Measurement of Burnout...*, op. cit.

¹⁴ N.S. Endler, J.D.A. Parker, *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual*, Multi-Health Systems, Toronto 1990.

¹⁵ C. Maslach, M.P. Leiter, *New Insights into Burnout and Health Care: Strategies for improving civility and alleviating burnout*, „Medical Teacher” 2017, vol. 39, issue 2, s. 160–163; *idem*, *Understanding the Burnout Experience...*, op. cit.

¹⁶ J.J. Ferguson, A. Fritsch, C. Rentmeester, D. Clewley, J.L. Young, *Feeling Exhausted: How Outpatient Physical Therapists Perceive and Manage Job Stressors*, „Musculoskeletal Care” 2023, vol. 21, issue 3, s. 845–855.

¹⁷ W.B. Schaufeli, T.W. Taris, *The Conceptualization and Measurement of Burnout...*, op. cit.

rehabilitacji, podejmowania decyzji klinicznych oraz realizacji zadań organizacyjnych. Funkcjonowanie w warunkach stałej presji czasowej, przy ograniczonych zasobach organizacyjnych, zwiększa podatność na wyczerpanie emocjonalne¹⁸. Relacja terapeutyczna, obejmująca długotrwałe wsparcie emocjonalne oraz konfrontację z bólem i frustracją pacjentów, stanowi dodatkowe źródło obciążenia. Internalizacja odpowiedzialności za efekty terapii sprzyja obniżeniu poczucia skuteczności i zwiększa ryzyko depersonalizacji, co potwierdzają dane empiryczne wskazujące na związek kumulacji emocji z wyczerpaniem emocjonalnym¹⁹. Czynniki organizacyjne wzmacniają działanie powyższych mechanizmów. Nacisk na wskaźniki ilościowe, ograniczony wpływ na organizację pracy oraz niewystarczające wsparcie przełożonych sprzyjają konfliktowi wartości i poczuciu niesprawiedliwości organizacyjnej – obszarom niedopasowania silnie powiązanych z rozwojem cynizmu i spadkiem zaangażowania²⁰. Podobny profil obciążeń obserwowany jest w badaniach prowadzonych w Polsce. W badaniu aktywnych zawodowo fizjoterapeutów Magdalena Wrzesińska i wsp.²¹ stwierdzili wysoki poziom depersonalizacji oraz obniżone poczucie dokonań osobistych przy umiarkowanym nasileniu wyczerpania emocjonalnego. Autorzy podkreślają znaczenie czynników organizacyjnych, w tym jakości relacji z przełożonymi, jako istotnego bufora ograniczającego rozwój wypalenia zawodowego w polskich realiach.

Wyniki badań ilościowych dopełniają ten obraz, wskazując na wysoki poziom wyczerpania emocjonalnego oraz częste deklaracje rozważania odejścia z zawodu. Zestawienie obciążeń fizycznych, poznawczych, emocjonalnych i organizacyjnych tworzy specyficzny profil ryzyka, w którym chroniczne wymagania nie są równoważone adekwatnymi zasobami wspierającymi²².

Obciążenia fizyczne w pracy fizjoterapeuty

Obciążenia fizyczne stanowią istotny, choć często niedoceniany, komponent środowiska pracy fizjoterapeutów. Choć w zawodach opiekuńczych dominują stresory emocjonalne i poznawcze, fizjoterapia łączy je z intensywną pracą manualną

¹⁸ R.M. Patel, J. Bartholomew, *Impact of job resources and job demands on Burnout among Physical Therapy Providers*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2021, vol. 18, issue 23, article 12521.

¹⁹ R.M. Cantu, L. Carter, J. Elkins, *op. cit.*

²⁰ C. Maslach, M.P. Leiter, *The Truth about Burnout. How organizations cause personal stress and what to do about it*, Wiley, Jossey-Bass 1997; J.J. Ferguson, A. Fritsch, C. Rentmeester, D. Clewley, J.L. Young, *op. cit.*; R.M. Cantu, L. Carter, J. Elkins, *op. cit.*

²¹ M. Wrzesińska, P. Rasmus, K. Wicherska, J. Krukowska, *Wypalenie zawodowe a zmienne demograficzne i psychospołeczne u aktywnych zawodowo fizjoterapeutów*, „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie” 2015, t. 13, nr 3, s. 295–301.

²² J.J. Ferguson, A. Fritsch, C. Rentmeester, D. Clewley, J.L. Young, *op. cit.*

wymagającą stałego zaangażowania biomechanicznego. Wysokie wymagania fizyczne i psychospołeczne współistnieją tu w znacznym natężeniu, tworząc środowisko pracy o dużej złożoności²³.

W ujęciach teoretycznych wypalenia zawodowego wyczerpanie energetyczne stanowi pierwszy i kluczowy etap narastania objawów. Chroniczne przeciążenie organizmu, wynikające z niedopasowania między wymaganiami pracy a zasobami jednostki, prowadzi do kumulacji zmęczenia fizycznego i psychicznego²⁴. W przypadku fizjoterapeutów komponent fizyczny odgrywa szczególnie istotną rolę ze względu na konieczność wykonywania precyzyjnych czynności manualnych, często w wymuszonych pozycjach ciała²⁵. Powtarzalność obciążeń sprzyja powstawaniu mikrourazów przeciążeniowych, które z czasem wpływają na zdrowie fizyczne i ogólny dobrostan zawodowy, zwiększając podatność na wypalenie²⁶. Dane empiryczne potwierdzają wysoki poziom ekspozycji na tego typu obciążenia: w badaniu przeprowadzonym w regionie Madrytu ($n = 159$) dolegliwości mięśniowo-szkieletowe w ciągu ostatnich 12 miesięcy zgłosiło 98,1% fizjoterapeutów²⁷; podobne wyniki uzyskano w klasycznych analizach²⁸. Najczęściej zgłaszane obszary bólowe obejmują odcinek szyjny i lędźwiowy kręgosłupa, obręcz barkową oraz kończyny górne, co jest spójne z wcześniejszymi doniesieniami²⁹. Szczególnym czynnikiem ryzyka pozostaje intensywna praca manualna, obejmująca terapię manualną, mobilizacje i manipulacje wykonywane w pochyleniu ciała lub z uniesionymi ramionami, które znacząco obciążają obręcz barkową i odcinek szyjny kręgosłupa³⁰.

Znaczenie mają również czynniki organizacyjne. Wysoka liczba obsługiwanych pacjentów oraz ograniczone możliwości regeneracji sprzyjają rozwojowi

²³ M. Milhem, L. Kalichman, D. Ezra, D. Alperovitch-Najenson, *Work-related Musculoskeletal Disorders among Physical Therapists: A comprehensive narrative review*, „International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health” 2016, vol. 29, issue 5, s. 735–747.

²⁴ C. Maslach, M.P. Leiter, *New Insights into Burnout and Health Care...*, *op. cit.*; W.B. Schaufeli, T.W. Taris, *A Critical Review of the Job Demands-Resources Model...*, *op. cit.*

²⁵ J.E. Cromie, V.J. Robertson, M.O. Best, *Work-related Musculoskeletal Disorders in Physical Therapists: Prevalence, severity, risks, and responses*, „Physical Therapy” 2000, vol. 80, issue 4, s. 336–351.

²⁶ M. Milhem, L. Kalichman, D. Ezra, D. Alperovitch-Najenson, *op. cit.*

²⁷ V. Peña-Curbelo, A. Meneses-Monroy, L.I. Mayor-Silva, P. Martín-Casas, A.C. Álvarez-Melcón, *Work-related Musculoskeletal Disorders in Physical Therapists: A cross-sectional study*, „Journal of Clinical Medicine” 2024, vol. 13, issue 23, article 7425.

²⁸ J.E. Cromie, V.J. Robertson, M.O. Best, *op. cit.*

²⁹ N.L. Holder, H.A. Clark, J.M. DiBlasio, C.L. Hughes, J.W. Scherpf, L. Harding, K.F. Shepard, *Cause, Prevalence, and Response to Occupational Musculoskeletal Injuries reported by physical therapists and physical therapist assistants*, „Physical Therapy” 1999, vol. 79, issue 7, s. 642–652; V. Peña-Curbelo, A. Meneses-Monroy, L.I. Mayor-Silva, P. Martín-Casas, A.C. Álvarez-Melcón, *op. cit.*

³⁰ J.E. Cromie, V.J. Robertson, M.O. Best, *op. cit.*; V. Peña-Curbelo, A. Meneses-Monroy, L.I. Mayor-Silva, P. Martín-Casas, A.C. Álvarez-Melcón, *op. cit.*

urazów przeciążeniowych, szczególnie w obrębie barków, rąk i nadgarstków³¹. Dodatkowe obciążenie występuje w sytuacji pracy z kilkoma pacjentami jednocześnie oraz na oddziałach neurologicznych, gdzie częste podnoszenia i przemieszczania pacjentów wiążą się ze znacznym obciążeniem obręczy barkowej i górnych segmentów kręgosłupa³².

Obciążenia emocjonalne i organizacyjne w pracy fizjoterapeuty

Praca fizjoterapeuty przebiega w środowisku, w którym intensywne doświadczenia emocjonalne splatają się z presją organizacyjną charakterystyczną dla systemu ochrony zdrowia. Stały kontakt z pacjentami zmagającymi się z urazami i przewlekłymi ograniczeniami funkcjonalnymi, a także wymogi administracyjne, tworzą kontekst sprzyjający narastaniu przeciążenia emocjonalnego i rozwojowi wypalenia zawodowego³³.

W relacji terapeutycznej fizjoterapeuci mierzą się z cierpieniem pacjentów, co wiąże się z ryzykiem wtórnej traumatyzacji – reakcji stresowej wynikającej z pośredniego kontaktu z doświadczeniem traumatycznym. Obciążenie to może pojawić się nawet po pojedynczej, silnie nacechowanej emocjonalnie sesji terapeutycznej i stanowi istotny predyktor wyczerpania emocjonalnego, będącego kluczowym komponentem wypalenia. Znaczącym źródłem obciążenia są również wymagania organizacyjne, obejmujące tempo pracy, standardy produktywności oraz rozbudowane obowiązki administracyjne. W warunkach silnej presji efektywności fizjoterapeuci częściej doświadczają rozbieżności między własnym rozumieniem rzetelnej i etycznej terapii a oczekiwaniami instytucji, co obniża satysfakcję zawodową i poczucie wpływu na jakość udzielanej pomocy. Szczególne znaczenie ma konflikt wartości, pojawiający się w sytuacjach, gdy normy organizacyjne pozostają w sprzeczności z przekonaniami zawodowymi i humanistycznymi fizjoterapeutów. Niedopasowanie to wiąże się z obniżonym morale, poczuciem bezsensu pracy oraz większym prawdopodobieństwem rozważania odejścia z zawodu³⁴. Dodatkowym czynnikiem ryzyka jest niejasność roli zawodowej, wynikająca ze zmiennych oczekiwań, nieprecyzyjnych priorytetów i braku jednoznacznych kryteriów oceny pracy. Jak wskazują Rupal M. Patel i John Bartholomew³⁵, taka niejednoznaczność sprzyja nasileniu wyczerpania emocjonalnego, utrudniając planowanie pracy i podejmowanie decyzji klinicznych.

³¹ N.L. Holder, H.A. Clark, J.M. DiBlasio, C.L. Hughes, J.W. Scherpf, L. Harding, K.F. Shepard, *op. cit.*; V. Peña-Curbelo, A. Meneses-Monroy, L.I. Mayor-Silva, P. Martín-Casas, A.C. Álvarez-Melcón, *op. cit.*

³² J.E. Cromie, V.J. Robertson, M.O. Best, *op. cit.*

³³ R.M. Cantu, L. Carter, J. Elkins, *op. cit.*

³⁴ *Ibidem.*

³⁵ R.M. Patel, J. Bartholomew, *op. cit.*

Obciążenia poznawcze w pracy fizjoterapeuty

Obciążenia poznawcze stanowią istotny, choć często mniej widoczny wymiar pracy fizjoterapeuty. Wiążą się z koniecznością stałej analizy informacji klinicznych, podejmowania decyzji oraz koordynowania wielu zadań jednocześnie. Badania jakościowe wskazują, że równoczesne monitorowanie stanu pacjenta, prowadzenie terapii i realizowanie obowiązków administracyjnych generuje znaczące przeciążenie zasobów poznawczych³⁶.

Jednym z kluczowych źródeł obciążenia jest wielozadaniowość. Terapie prowadzone są w dynamicznych warunkach wymagających jednoczesnej dokumentacji, komunikacji z pacjentem i współpracy zespołowej, co sprzyja narastaniu zmęczenia oraz osłabieniu koncentracji. Obowiązki administracyjne, szczególnie dokumentacyjne, często wykonywane są poza standardowym czasem pracy, nasilając długotrwałe przeciążenie poznawcze³⁷. Fizjoterapeuci opisują funkcjonowanie w stanie ciągłej gotowości psychicznej, określanej jako pozostawanie „w trybie pracy”, również poza gabinetem. Utrzymywanie wysokiej uważności, przewidywanie reakcji pacjenta oraz analiza postępów terapii wymagają intensywnego zaangażowania funkcji wykonawczych, co w dłuższej perspektywie prowadzi do wyczerpania zasobów mentalnych. Istotnym czynnikiem zwiększającym obciążenie poznawcze jest także złożoność przypadków klinicznych. Praca z pacjentami neurologicznymi, urazowymi i przewlekle chorymi wymaga integracji wielu źródeł informacji oraz podejmowania decyzji na podstawie aktualizowanych wytycznych i dowodów naukowych, co zwiększa presję poznawczą i sprzyja szybszemu wyczerpaniu zasobów³⁸. Dodatkowym źródłem obciążenia pozostają rosnące wymogi administracyjne. Rozbudowana dokumentacja nie tylko odciąga uwagę od pracy klinicznej, lecz także wymaga wysokiego poziomu koncentracji w warunkach zmęczenia, nasilając przeciążenie poznawcze³⁹.

Obciążenia społeczne i relacyjne w pracy fizjoterapeuty

Obciążenia społeczne i relacyjne stanowią istotny kontekst funkcjonowania zawodowego fizjoterapeutów, wpływając na ich dobrostan, motywację oraz poczucie sensu pracy. Literatura wskazuje, że relacje w zespole terapeutycznym, styl

³⁶ J. Elinich, K.D. Wyncarz, E. McCormick, *Perceptions and experiences of burnout: A survey of physical therapists across practice settings and patient populations*, „Physiotherapy Theory and Practice” 2024, vol. 40, issue 11, s. 2579–2590.

³⁷ *Ibidem*.

³⁸ Ó. Rodríguez-Nogueira, R. Leirós-Rodríguez, A. Pinto-Carral, M.J. Álvarez-Álvarez, J. Morera-Balaguer, A.R. Moreno-Poyato, *Examining the Association between Evidence-Based Practice and Burnout among Spanish Physical Therapists: A Cross-Sectional Study*, „Journal of Personalized Medicine” 2021, vol. 11, issue 8, article 805.

³⁹ J. Elinich, K.D. Wyncarz, E. McCormick, *op. cit.*

zarządzania oraz klimat organizacyjny odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu podatności pracowników ochrony zdrowia na wypalenie zawodowe. W relacjach z przełożonymi fizjoterapeuci często doświadczają ograniczonego wsparcia instrumentalnego. Mimo deklarowanej otwartości bezpośredni przełożeni nie zawsze dysponują realnymi narzędziami wpływu na obciążenie pracą czy dostęp do zasobów, co wynika z hierarchicznej struktury organizacyjnej. Z perspektywy pracowników prowadzi to do poczucia braku wpływu na warunki pracy oraz nieskutecznej komunikacji w obrębie instytucji. Relacje zespołowe mają charakter ambiwalentny. Choć potencjalnie mogą pełnić funkcję buforującą, w praktyce fizjoterapeuci wskazują na fragmentaryczną współpracę, ograniczoną wymianę doświadczeń oraz brak przestrzeni do omawiania trudnych przypadków klinicznych. Deficyt wsparcia koleżeńskigo sprzyja poczuciu osamotnienia i zwiększa podatność na przeciążenie zawodowe. Czynnikiem ryzyka pozostaje również brak uznania i konstruktywnej informacji zwrotnej ze strony organizacji. Niedostrzeganie wkładu fizjoterapeutów w proces terapeutyczny obniża poczucie kompetencji oraz wzmacnia doświadczenie marginalizacji ich roli w strukturze placówki, co sprzyja rozwojowi cynizmu i spadkowi zaangażowania⁴⁰.

Integracja obciążeń zawodowych w modelu Maslach i Leitera

Model Maslach i Leitera⁴¹ stanowi jedno z kluczowych ujęć wyjaśniających rozwój wypalenia zawodowego jako efektu długotrwałego niedopasowania między pracownikiem a środowiskiem organizacyjnym, a nie indywidualnych deficytów jednostki. Autorzy wyróżniają sześć obszarów potencjalnej nierównowagi: obciążenie pracą, kontrolę, nagrody, wspólnotę, sprawiedliwość oraz zgodność wartości. Badania prowadzone wśród fizjoterapeutów wskazują na szczególne znaczenie kilku z tych obszarów, w tym nadmiernych wymagań zawodowych, ograniczonej autonomii, niedostatecznego uznania oraz osłabionego wsparcia zespołowego, co odpowiada wymiarom obciążenia pracą, kontroli, nagród i wspólnoty w modelu Maslach i Leitera⁴². Wyniki badań ilościowych potwierdzają, że to właśnie przewaga wymagań nad dostępnymi zasobami organizacyjnymi – takimi jak autonomia, poczucie sprawiedliwości i wsparcie – jest najsilniej związana z wyczerpaniem emocjonalnym fizjoterapeutów⁴³, i podkreślają kluczową rolę równowagi między wymaganiami pracy a zasobami chroniącymi.

Zgromadzone wyniki badań wskazują, że fizjoterapeuci należą do grup szczególnie narażonych na rozwój wypalenia zawodowego. Najczęściej odnotowywanym wymiarem jest wyczerpanie emocjonalne (*emotional exhaustion*, EE),

⁴⁰ J.J. Ferguson, A. Fritsch, C. Rentmeester, D. Clewley, J.L. Young, *op. cit.*

⁴¹ C. Maslach, M.P. Leiter, *New Insights into Burnout and Health Care...*, *op. cit.*

⁴² J.J. Ferguson, A. Fritsch, C. Rentmeester, D. Clewley, J.L. Young, *op. cit.*

⁴³ R.M. Patel, J. Bartholomew, *op. cit.*

które wiąże się zarówno z intensywnością pracy klinicznej, jak i ze strukturalnymi warunkami funkcjonowania placówek ochrony zdrowia⁴⁴. Fizjoterapeuci o wyższym poziomie EE częściej rozważają zmianę miejsca pracy lub odejście z zawodu, co potwierdzają badania ilościowe. Wyniki jakościowych analiz podkreślają, że obciążenie nie ma charakteru jednolitego. Terapeuci zwracali uwagę na chroniczne zmęczenie, trudność w regeneracji oraz wrażenie stopniowej utraty motywacji. W relacjach pojawiały się opisy „działania poniżej własnych zasobów”, szczególnie w sytuacjach, gdy praca z pacjentami wymagała długotrwałej regulacji emocjonalnej lub dotyczyła nagłego pogorszenia stanu zdrowia⁴⁵.

Obciążeniem jest również presja organizacyjna. Badani opisywali wysoki wolumen pacjentów, ograniczoną autonomię oraz konieczność realizowania świadczeń w krótkim czasie. Wskazywano, że takie warunki prowadzą do poczucia utraty wpływu na przebieg terapii i utrudniają jej realizację zgodnie z profesjonalnymi standardami⁴⁶. Sytuacje tego typu określano jako niepokój moralny, czyli stan pojawiający się wówczas, gdy terapeuta wie, jakie postępowanie byłoby najlepsze dla pacjenta, lecz nie może go wdrożyć z powodów organizacyjnych. W analizach pojawiały się ponadto doświadczenia ograniczonego wsparcia zespołowego. Część fizjoterapeutów opisywała brak możliwości konsultacji trudnych przypadków, niewystarczającą wymianę informacji oraz poczucie funkcjonowania „obok siebie”. Tego typu izolacja zawodowa wzmacniała objawy wyczerpania i sprzyjała dystansowaniu się od pracy⁴⁷. W świetle modelu zasobów i wymagań pracy (JD-R) czynniki organizacyjne pełnią funkcję bufora chroniącego przed wypaleniem. Gdy zasoby – takie jak autonomia, wsparcie przełożonych czy dostęp do informacji zwrotnej – są ograniczone, rośnie podatność zarówno na wyczerpanie emocjonalne, jak i depersonalizację⁴⁸. Dane empiryczne potwierdzają, że brak tych zasobów był częstym doświadczeniem badanych fizjoterapeutów. Doświadczenie wypalenia łączyło się także z poczuciem obniżonej skuteczności zawodowej. Fizjoterapeuci opisywali spadek wiary we własne kompetencje w sytuacjach, gdy postępy terapii były niewielkie lub gdy trudności pacjentów utrzymywały się pomimo podejmowanych działań. Ten element – odpowiadający klasycznemu komponentowi wypalenia – był wyraźnie obecny w wielu relacjach uczestników badań⁴⁹.

⁴⁴ R.M. Cantu, L. Carter, J. Elkins, *op. cit.*

⁴⁵ J.J. Ferguson A. Fritsch, C. Rentmeester, D. Clewley, J.L. Young, *op. cit.*

⁴⁶ R.M. Cantu, L. Carter, J. Elkins, *op. cit.*

⁴⁷ J.J. Ferguson, A. Fritsch, C. Rentmeester, D. Clewley, J.L. Young, *op. cit.*

⁴⁸ W.B. Schaufeli, T.W. Taris, *A Critical Review of the Job Demands-Resources Model...*, *op. cit.*

⁴⁹ R.M. Cantu, L. Carter, J. Elkins, *op. cit.*

Czynniki ryzyka wypalenia zawodowego u fizjoterapeutów

Psychologiczne uwarunkowania wypalenia zawodowego obejmują względnie stabilne cechy osobowości, procesy emocjonalne oraz sposoby radzenia sobie ze stresem. Wysoki poziom neurotyczności i reaktywności emocjonalnej wiąże się z większą podatnością na wyczerpanie emocjonalne oraz negatywną ocenę sytuacji zawodowych⁵⁰.

Perfekcjonizm, zwłaszcza o charakterze klinicznym, sprzyja internalizowaniu odpowiedzialności za efekty terapii, co przy ograniczonych postępach pacjenta prowadzi do poczucia winy i wyczerpania. Nadmierna identyfikacja z rolą zawodową może natomiast sprzyjać depersonalizacji jako mechanizmowi obronnemu⁵¹. Tłumienie emocji i ruminacja zwiększają ryzyko wypalenia, podczas gdy reinterpretacja poznawcza pełni funkcję czynnika chroniącego⁵². Niska samoefektywność zawodowa, częściej obserwowana u młodszych stażem fizjoterapeutów, sprzyja postrzeganiu wymagań pracy jako przekraczających własne kompetencje. Wymagania pracy należą do najsilniejszych predyktorów wypalenia. Praca z dużą liczbą pacjentów, pod presją czasu i wysokich oczekiwań, sprzyja nasileniu wyczerpania emocjonalnego, szczególnie w warunkach niedoboru zasobów organizacyjnych, takich jak wsparcie przełożonych, możliwość konsultacji czy jasność ról zawodowych⁵³. Niskie wynagrodzenie, konieczność pracy w kilku placówkach oraz obciążenia osobiste – takie jak opieka nad bliskimi, problemy zdrowotne czy wcześniejsze doświadczenia traumatyczne – osłabiają odporność psychiczną i zwiększają reaktywność emocjonalną⁵⁴. Badania prowadzone w Polsce potwierdzają znaczenie opisanych mechanizmów w rodzimym kontekście systemowym. W pracy Magdaleny Wrzezińskiej i wsp.⁵⁵ wśród aktywnych zawodowo fizjoterapeutów odnotowano wysoki poziom depersonalizacji oraz obniżone poczucie dokonania osobistych, przy jednoczesnym ochronnym znaczeniu wsparcia organizacyjnego, zwłaszcza ze strony przełożonych, co podkreśla rolę zasobów instytucjonalnych w ograniczaniu ryzyka wypalenia.

Całość tych zależności dobrze wyjaśnia model JD-R, zgodnie z którym wypalenie rozwija się w wyniku interakcji między wysokimi wymaganiami pracy

⁵⁰ L. Poghosyan, L.H. Aiken, D.M. Sloane, *Factor structure of the Maslach Burnout Inventory: An analysis of data from large scale cross-sectional surveys of nurses from eight countries*, „International Journal of Nursing Studies” 2009, vol. 46, issue 7, s. 894–902.

⁵¹ C. Maslach, M.P. Leiter, *Understanding the Burnout Experience...*, *op. cit.*

⁵² A.B. Bakker, E. Demerouti, *Job Demands-Resources theory: Taking stock and looking forward*, „Journal of Occupational Health Psychology” 2017, vol. 22, no. 3, s. 273–285.

⁵³ W.B. Schaufeli, T.W. Taris, *A Critical Review of the Job Demands-Resources Model...*, *op. cit.*

⁵⁴ C. Maslach, M.P. Leiter, *Understanding the Burnout Experience...*, *op. cit.*; A.B. Bakker, E. Demerouti, *op. cit.*

⁵⁵ M. Wrzezińska, P. Rasmus, K. Wicherska, J. Krukowska, *op. cit.*

a niewystarczającymi zasobami. Zasoby takie jak autonomia, wsparcie zespołowe i poczucie kompetencji redukują negatywny wpływ obciążeń i wzmacniają motywację, natomiast ich deficyt – charakterystyczny dla wielu środowisk fizjoterapeutycznych – sprzyja chronicznemu stresowi i wypaleniu⁵⁶.

Czynniki ochronne przed wypaleniem

Czynniki chroniące przed wypaleniem zawodowym obejmują zarówno zasoby indywidualne, jak i organizacyjne, które ograniczają negatywny wpływ wysokich wymagań pracy oraz wzmacniają zaangażowanie zawodowe. Jednym z kluczowych zasobów psychologicznych jest odporność psychiczna (*resilience*), rozumiana jako zdolność adaptacji do trudnych sytuacji i efektywnego radzenia sobie ze stresem. Osoby o wyższej odporności charakteryzują się większą elastycznością poznawczą i emocjonalną, co zmniejsza podatność na wyczerpanie.

Poczucie koherencji, obejmujące postrzeganie świata jako zrozumiałego, sensownego i możliwego do kontrolowania, wzmacnia poczucie wpływu i pełni funkcję czynnika chroniącego przed wypaleniem⁵⁷. Znaczenie mają także uważność i samoświadomość emocjonalna, sprzyjające skuteczniejszej regulacji reakcji na obciążenia zawodowe. Dostęp do wsparcia ze strony współpracowników i przełożonych wiąże się z niższym poziomem wyczerpania emocjonalnego oraz mniejszym nasileniem depersonalizacji⁵⁸. W ujęciu modelu JD-R zasoby organizacyjne, takie jak autonomia decyzyjna, jasność ról, możliwość konsultacji oraz konstruktywna informacja zwrotna, pełnią funkcję buforującą wobec stresorów i sprzyjają utrzymaniu zaangażowania zawodowego⁵⁹.

Do zasobów chroniących należą również możliwości rozwoju zawodowego oraz stabilność zatrudnienia, które wzmacniają poczucie bezpieczeństwa i sensu pracy. Odpowiednia organizacja czasu pracy, realistyczne normy obciążenia oraz ograniczenie nadmiernej biurokratyzacji sprzyjają redukcji przeciążenia i wyczerpania. Na poziomie indywidualnym skuteczne strategie prewencji koncentrują się na wzmacnianiu zasobów psychologicznych i kompetencji regulacji stresu. Interwencje oparte na terapii poznawczo-behawioralnej, terapii akceptacji i zaangażowania oraz podejściu dialektyczno-behawioralnym wykazują skuteczność w redukcji nieadaptacyjnych przekonań, perfekcjonizmu oraz nadmiernej reaktywności emocjonalnej⁶⁰.

⁵⁶ A.B. Bakker, E. Demerouti, *op. cit.*

⁵⁷ A. Antonovsky, *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, tłum. H. Grzegółowska-Klarkowska, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2005.

⁵⁸ C. Maslach, M.P. Leiter, *Understanding the Burnout Experience...*, *op. cit.*

⁵⁹ A.B. Bakker, E. Demerouti, *op. cit.*

⁶⁰ W.B. Schaufeli, T.W. Taris, *A Critical Review of the Job Demands-Resources Model...*, *op. cit.*

Znaczenie mają także interwencje zespołowe i organizacyjne, w tym superwizja kliniczna, poprawa komunikacji oraz racjonalne zarządzanie obciążeniem pracą. Superwizja tworzy przestrzeń do refleksji nad trudnościami klinicznymi i emocjonalnymi, wzmacnia kompetencje oraz ogranicza ryzyko przeciążenia⁶¹. Skuteczna prewencja wypalenia wymaga działań systemowych. Bez zmian organizacyjnych, legislacyjnych i ekonomicznych interwencje indywidualne nie przynoszą trwałych efektów. Kluczowe znaczenie mają standardy dotyczące obciążenia pracą, dostęp do programów wsparcia psychologicznego, finansowanie superwizji oraz ograniczanie biurokratyzacji pracy klinicznej⁶². Długofalowe działania profilaktyczne powinny obejmować również edukację przeddyplomową i podyplomową. Włączenie treści dotyczących wypalenia, regulacji emocji i komunikacji z pacjentem do programów kształcenia fizjoterapeutów sprzyja budowaniu zasobów już na wczesnym etapie kariery zawodowej i zmniejsza ryzyko wypalenia w przyszłości.

Terapia wypalenia

Terapia wypalenia zawodowego ma charakter wielowymiarowy i powinna integrować oddziaływania psychologiczne, organizacyjne oraz – w uzasadnionych przypadkach – interwencje kryzysowe. Wypalenie rozwija się w wyniku długotrwałej ekspozycji na wysokie wymagania przy ograniczonych zasobach, dlatego skuteczne działania terapeutyczne muszą obejmować zarówno jednostkę, jak i środowisko pracy⁶³.

Podstawową formą leczenia są interwencje psychoterapeutyczne, w szczególności podejścia poznawczo-behawioralne, terapia schematów oraz terapia akceptacji i zaangażowania. Oddziaływania te koncentrują się na modyfikacji nieadaptacyjnych przekonań, redukcji perfekcjonizmu i nadodpowiedzialności, wzmacnianiu elastyczności psychologicznej oraz odbudowie poczucia sensu i skuteczności zawodowej⁶⁴.

Grupy wsparcia i superwizja zmniejszają poczucie izolacji zawodowej, umożliwiają normalizację trudnych doświadczeń oraz sprzyjają redukcji wyczerpania emocjonalnego i depersonalizacji⁶⁵. Trwała poprawa funkcjonowania wymaga

⁶¹ C. Maslach, M.P. Leiter, *Understanding the Burnout Experience...*, *op. cit.*

⁶² A.B. Bakker, E. Demerouti, *op. cit.*; C. Maslach, M.P. Leiter, *Understanding the Burnout Experience...*, *op. cit.*

⁶³ C. Maslach, M.P. Leiter, *Understanding the Burnout Experience...*, *op. cit.*; A.B. Bakker, E. Demerouti, *op. cit.*

⁶⁴ C. Maslach, M.P. Leiter, *Understanding the Burnout Experience...*, *op. cit.*; L. Poghosyan, L.H. Aiken, D.M. Sloane, *op. cit.*; W.B. Schaufeli, T.W. Taris, *A Critical Review of the Job Demands-Resources Model...*, *op. cit.*

⁶⁵ W.B. Schaufeli, T.W. Taris, *A Critical Review of the Job Demands-Resources Model...*, *op. cit.*; C. Maslach, M.P. Leiter, *Understanding the Burnout Experience...*, *op. cit.*

również zmian organizacyjnych, obejmujących racjonalne zarządzanie obciążeniem pracą, zapewnienie przerw, ograniczenie nadmiernej biurokratyzacji, poprawę ergonomii, a także zwiększenie autonomii oraz dostępu do szkoleń i superwizji⁶⁶. W przypadkach o dużym nasileniu objawów konieczne mogą być interwencje kryzysowe, w tym czasowe ograniczenie obciążeń, intensyfikacja leczenia psychologicznego oraz wsparcie psychiatryczne, szczególnie w sytuacji współwystępowania zaburzeń depresyjnych lub lękowych⁶⁷.

Terapia wypalenia wśród fizjoterapeutów wymaga podejścia całościowego, łączącego psychoterapię, interwencje grupowe, zmiany organizacyjne i działania systemowe. Takie ujęcie, spójne z modelem JD-R, stwarza warunki do trwałej redukcji objawów i poprawy dobrostanu zawodowego.

Podsumowanie

Wypalenie zawodowe wśród fizjoterapeutów jest zjawiskiem wieloczynnikowym, wynikającym z interakcji cech psychologicznych, czynników organizacyjnych, uwarunkowań biograficznych oraz kontekstu systemowego. Nie stanowi ono przejawu słabości jednostki, lecz konsekwencję chronicznej nierównowagi między wysokimi wymaganiami pracy a ograniczonymi zasobami, zgodnie z ujęciem Maslach i Leitera⁶⁸.

Omówione czynniki chroniące przed wypaleniem, takie jak wsparcie społeczne, odporność psychiczna, poczucie koherencji, autonomia decyzyjna oraz zasoby organizacyjne, w modelu JD-R pełnią funkcję buforową wobec stresorów zawodowych⁶⁹. Na tej podstawie przedstawiono wielopoziomowe strategie prewencji i terapii, obejmujące interwencje indywidualne, zespołowe, organizacyjne oraz rekomendacje systemowe.

Należy podkreślić, że bez zmian strukturalnych działania profilaktyczne mają charakter fragmentaryczny i krótkotrwały. Skuteczna prewencja i terapia wypalenia wymagają podejścia wielopoziomowego, w którym interwencje jednostkowe współistnieją z reformami organizacyjnymi i systemowymi. Tylko takie ujęcie umożliwia trwałe ograniczenie nasilenia wypalenia zawodowego oraz poprawę jakości pracy fizjoterapeutów i bezpieczeństwa pacjentów⁷⁰.

⁶⁶ C. Maslach, M.P. Leiter, *Understanding the Burnout Experience...*, op. cit.; L. Poghosyan, L.H. Aiken, D.M. Sloane, op. cit.; W.B. Schaufeli, T.W. Taris, *A Critical Review of the Job Demands-Resources Model...*, op. cit.

⁶⁷ W.B. Schaufeli, T.W. Taris, *A Critical Review of the Job Demand-Resources Model...*, op. cit.; C. Maslach, M.P. Leiter, *Understanding the Burnout Experience...*, op. cit.

⁶⁸ C. Maslach, M.P. Leiter, *Understanding the Burnout Experience...*, op. cit.

⁶⁹ A.B. Bakker, E. Demerouti, op. cit.

⁷⁰ C. Maslach, M.P. Leiter, *Understanding the Burnout Experience...*, op. cit.; A.B. Bakker, E. Demerouti, op. cit.

Bibliografia

- Antonovsky A., *Rozwikłanie tajemnicy zdrowia. Jak radzić sobie ze stresem i nie zachorować*, tłum. H. Grzegołowska-Klarkowska, Instytut Psychiatrii i Neurologii, Warszawa 2005.
- Bakker A.B., Demerouti E., *Job Demands-Resources theory: Taking stock and looking forward*, „Journal of Occupational Health Psychology” 2017, vol. 22, no. 3, s. 273–285.
- Cantu R., Carter L., Elkins J., *Burnout and intent-to-leave in physical therapists: A preliminary analysis of factors under organizational control*, „Physiotherapy Theory and Practice” 2022, vol. 38, issue 13, s. 2988–2997.
- Cromie J.E., Robertson V.J., Best M.O., *Work-related musculoskeletal disorders in physical therapists: Prevalence, severity, risks, and responses*, „Physical Therapy” 2000, vol. 80, issue 4, s. 336–351.
- Demerouti E., Bakker A.B., *The Oldenburg Burnout Inventory: A Good Alternative to Measure Burnout and Engagement*, [w:] *Handbook of Stress and Burnout in Health Care*, ed. J.R.B. Halbesleben, Nova Science Publishers, New York 2008, s. 65–78.
- Endler N.S., Parker J.D.A., *Coping Inventory for Stressful Situations (CISS): Manual*, Multi-Health Systems, Toronto 1990.
- Elinich J., Wynarczuk K.D., McCormick E., *Perceptions and experiences of burnout: A survey of physical therapists across practice settings and patient populations*, „Physiotherapy Theory and Practice” 2024, vol. 40, issue 11, s. 2579–2590.
- Ferguson J.J., Fritsch A., Rentmeester C., Clewley D., Young J.L., *Feeling exhausted: How outpatient physical therapists perceive and manage job stressors*, „Musculoskeletal Care” 2023, vol. 21, issue 3, s. 845–855.
- Holder N.L., Clark H.A., DiBlasio J.M., Hughes C.L., Scherpf J.W., Harding L., Shepard K.F., *Cause, prevalence, and response to occupational musculoskeletal injuries reported by physical therapists and physical therapist assistants*, „Physical Therapy” 1999, vol. 79, issue 7, s. 642–652.
- Maslach C., *Burnout: The Cost of Caring*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ 1982.
- Maslach C., Jackson S.E., Leiter M.P., *Maslach Burnout Inventory Manual*, 3rd ed., Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA 1996.
- Maslach C., Leiter M.P., *Burnout*, [w:] *Stress: Concepts, cognition, emotion, and behavior*, ed. G. Fink, Academic Press, Amsterdam 2016, s. 351–357.
- Maslach C., Leiter M.P., *New insights into burnout and health care: Strategies for improving civility and alleviating burnout*, „Medical Teacher” 2017, vol. 39, issue 2, s. 160–163.
- Maslach C., Leiter M.P., *The Truth about Burnout. How organizations cause personal stress and what to do about it*, Wiley, Jossey-Bass 1997.
- Maslach C., Leiter M.P., *Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry*, „World Psychiatry” 2016, vol. 15, issue 2, s. 103–111.
- Milhem M., Kalichman L., Ezra D., Alperovitch-Najenson D., *Work-related musculoskeletal disorders among physical therapists: A comprehensive narrative review*, „International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health” 2016, vol. 29, issue 5, s. 735–747.

- Patel R.M., Bartholomew J., *Impact of job resources and job demands on Burnout among Physical Therapy Providers*, „International Journal of Environmental Research and Public Health” 2021, vol. 18, issue 23, article 12521.
- Peña-Curbelo V., Meneses-Monroy A., Mayor-Silva L.I., Martín-Casas P., Álvarez-Melcón A.C., *Work-related musculoskeletal disorders in physical therapists: A cross-sectional study*, „Journal of Clinical Medicine” 2024, vol. 13, issue 23, article 7425.
- Poghosyan L., Aiken L.H., Sloane D.M., *Factor structure of the Maslach Burnout Inventory: An analysis of data from large scale cross-sectional surveys of nurses from eight countries*, „International Journal of Nursing Studies” 2009, vol. 46, issue 7, s. 894–902.
- Rodríguez-Nogueira Ó., Leirós-Rodríguez R., Pinto-Carral A., Álvarez-Álvarez M.J., Morera-Balaguer J., Moreno-Poyato A.R., *Examining the Association between Evidence-Based Practice and Burnout among Spanish Physical Therapists: A Cross-Sectional Study*, „Journal of Personalized Medicine” 2021, vol. 11, issue 8, article 805.
- Santinello M., *LBQ Link Burnout Questionnaire: Manuale*, Giunti O.S., Organizzazioni Speciali, Firenze 2007.
- Schaufeli W.B., Taris T.W., *A critical review of the Job Demands-Resources model: Implications for improving work and health*, [w:] *Bridging Occupational, Organizational and Public Health. A Transdisciplinary Approach*, eds. G.F. Bauer, O. Hämmig, Springer, Dordrecht 2014, s. 43–68.
- Schaufeli W.B., Taris T.W., *The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart*, „Work & Stress” 2005, vol. 19, issue 3, s. 256–262.
- World Health Organization, *Burn-out an “occupational phenomenon”*: *International Classification of Diseases*, 28.05.2019, <https://www.who.int/news/item/28-05-2019-burn-out-an-occupational-phenomenon-international-classification-of-diseases> [dostęp: 22.12.2025].
- World Health Organization, *International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11)*, <https://icd.who.int/en/> [dostęp: 22.12.2025].
- Wrzesińska M., Rasmus P., Wicherska K., Krukowska J., *Wypalenie zawodowe a zmienne demograficzne i psychospołeczne u aktywnych zawodowo fizjoterapeutów*, „Zdrowie Publiczne i Zarządzanie” 2015, t. 13, nr 3, s. 295–301.