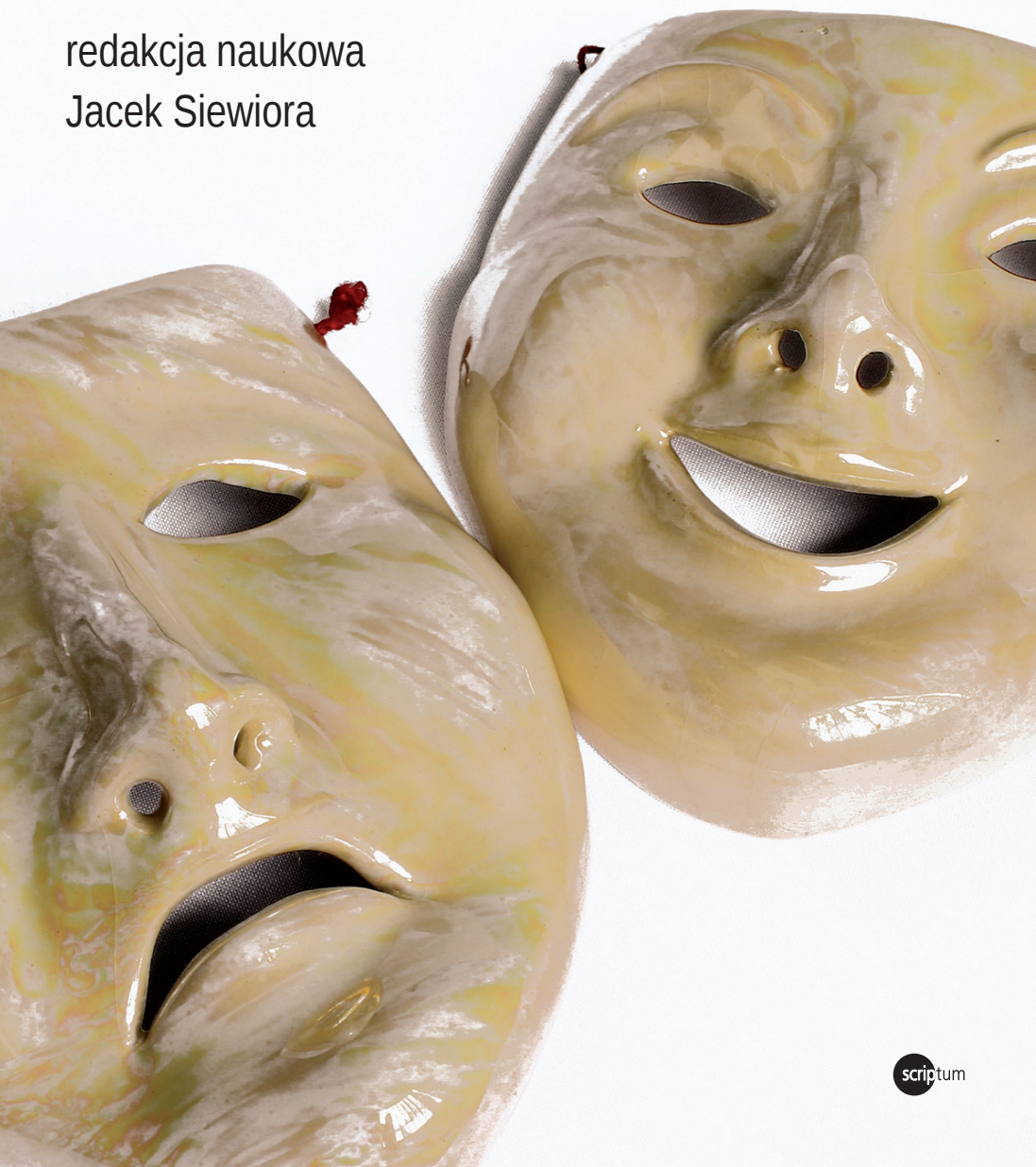


Doświadczanie radości i smutku przez młodzież w przestrzeni edukacyjnej

redakcja naukowa
Jacek Siewiora



**Doświadczanie radości i smutku
przez młodzież
w przestrzeni edukacyjnej**

**Doświadczenie radości i smutku
przez młodzież
w przestrzeni edukacyjnej**

redakcja naukowa
Jacek Siewiora

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie
Wydawnictwo «scriptum»
Kraków 2025

Copyright © 2025 by Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

This work is licensed under Creative Commons
Attribution 4.0 International



Recenzja naukowa:

Ks. dr hab. Adam Solak, prof. UP

Redakcja i korekta:

Izabela Rutkowska

Skład, dtp, projekt okładki:

Tomasz Sekunda

na okładce:

© Gadini by pixabay.com

Publikacja dofinansowana z subwencji dla Uniwersytetu Papieskiego
Jana Pawła II w Krakowie

Wydanie I

ISBN 978-83-68252-86-6 (druk)

ISBN 978-83-8370-112-7 (online)

<https://doi.org/10.15633/9788383701127>

Wydawnictwo «scriptum»

Tomasz Sekunda

tel. +48 604 532 898

scriptum@wydawnictwoscriptum.pl

www.wydawnictwoscriptum.pl

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II
w Krakowie

31-348 Kraków · ul. Bobrzyńskiego 10

wydawnictwo@upjp2.edu.pl

<https://monografie.upjp2.edu.pl>

Spis treści

Wstęp	9
-------------	---

ROZDZIAŁ PIERWSZY RADOŚĆ I SMUTEK W PROCESIE KSZTAŁTOWANIA OSOBOWOŚCI

Ks. dr hab. Jacek Siewiora, prof. UPJPII Kształtowanie postawy radości i smutku. Perspektywa metafizyczno-pedagogiczna	17
Dr Renata Smoleń Kształtowanie kompetencji emocjonalnych w przestrzeni edukacyjnej	35
Dr Paulina Hornik Od smutku do sensu. Żałoba nastolatków jako proces odnajdywania na nowo radości życia w obliczu straty	49

ROZDZIAŁ DRUGI RADOŚĆ I SMUTEK W REALIACH EDUKACYJNYCH

Prof. dr hab. Krystyna Chałas Szkoła miejscem przeżywania przez młodzież radości i smutku	71
--	----

Dr Oksana Dubinina

Przeżywanie radości i smutku uczniów z Ukrainy w polskich
szkołach w okresie rosyjskiej agresji.....89

Ks. dr Wojciech Pal

Kiedy ukończenie szkoły nie cieszy...
Czyli przyczynek do rozważań o smutku i żalobie wśród uczniów
kończących etap nauki szkolnej105

Dr hab. Bożena Majerek, prof. UPJPII, dr Monika Pyrczak-Piega,
dr Paulina Rzewucka, dr Magdalena Lubińska-Bogacka

Radość czy poczucie zagrożenia wobec sztucznej inteligencji?
Kontekst edukacyjny117

ROZDZIAŁ TRZECI

DOŚWIADCZENIE RADOŚCI W KONTEKŚCI NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI

Dr Monika Pyrczak-Piega

Radość w środowisku akademickim w narracji studentów
ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu
na stan zdrowia135

Dr Katarzyna Lichkańska

Współdzielenie radości w trakcie interakcji jako kategoria oceny
funkcjonowania emocjonalno-społecznego dzieci z zaburzeniami
ze spektrum autyzmu151

Dr Elżbieta Lubińska-Kościółek

Terapia, która uwalnia radość.
Taniec, ruch i niepełnosprawność w perspektywie doświadczeń
uczestników zajęciach baletowych w studio *Ballet for All Kids*171

Dr Ewelina Sobocha

Małe wielkie radości – radość jako zasób psychiczny
u rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną.....187

Dr Agnieszka Ochman

Terapia psychomotoryczna jako źródło radości i sposób
kształtowania poczucia własnej wartości dzieci ze specjalnymi
potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi.....211

Wybór tekstów biblijnych odnoszących się do tematyki
radości i smutku.....231

Wstęp

Edukacja jest jednym z działań, jakie mają przygotować człowieka do dojrzałego funkcjonowania w społeczeństwie. W wymiarze przedszkolno-szkolnym, a potem kształcenia na poziomie szkolnictwa wyższego zajmuje niemal jedną czwartą życia ludzkiego. Jest to czas kształtowania wymiaru intelektualnego, wolitywnego i emocjonalnego młodych ludzi. Jeżeli uwzględnimy wielopoziomowy aspekt relacyjny edukacji, to oczywistym się staje, że obecność w nim wielu osób: rodziców, nauczycieli, rówieśników, staje się dla jednostki okazją do nabywania różnorodnych doznań. Niniejsza publikacja powstała jako próba dostrzeżenia i namysłu nad niezwykle istotnym wymiarem doznań, a mianowicie doświadczaniem radości i smutku przez młodzież w przestrzeni edukacyjnej. Zamiarem Autorów było dążenie do opisu i próby zrozumienia źródeł smutku i radości, jakich doświadczają młodzi ludzie w kontekście udziału w procesie edukacji, mechanizmów oddziaływania radości i smutku na funkcjonowanie dzieci i młodzieży oraz możliwości postrzegania ich jako kategorie pedagogiczne. Refleksja nad kluczowymi zagadnieniami przebiegała dwutorowo, a więc na drodze analizy zgromadzonego materiału badawczego i refleksji w wymiarze aksjologiczno-normatywnym.

Od strony strukturalnej przybrała ona formę trzech części zatytułowanych: *Radość i smutek w procesie kształtowania osobowości*, *Radość i smutek w realiach edukacyjnych*, *Doświadczenie radości w kontekście niepełnosprawności*. Dopelnieniem zaprezentowanych rozważań jest antologia tekstów biblijnych o tematyce radości i smutku.

Pierwszą część otwiera tekst *Kształtowanie postawy radości i smutku. Perspektywa metafizyczno-pedagogiczna*. Jacek Siewiora podjął się spojrzenia na radość i smutek z perspektywy metafizyczno-pedagogicznej, a więc inaczej niż zwykle są one analizowane. Głównym celem Autora było podjęcie namysłu nad możliwością kształtowania ich jako postaw egzystencjalnych. Opisując ten proces, ukazuje, że jego punktem centralnym musi być odwołanie się do dobra jako naczelnej wartości, a następnie obejmować winien sąd rozumu, refleksję nad wachlarzem dostępnych możliwości, sąd o wyborze i sam wybór. W tekście zawarta jest refleksja nad radością i smutkiem z dualnej – metafizyczno-pedagogicznej perspektywy.

Renata Smoleń w tekście *Kształtowanie kompetencji emocjonalnych w przestrzeni edukacyjnej* łączy refleksję pedagogiczną z praktyką i odwołuje się do konieczności nabywania zdolności właściwego przeżywania emocji. Dzieci i młodzież potrzebują w tej materii wsparcia poprzez umożliwienie im zdobywane doświadczenia oraz właściwie zorganizowany proces edukacyjny pozwalający zarówno na przyswajanie wiedzy, jak i na rozwój kompetencji interpersonalnych. W proces ten wpisane jest rozpoznawanie całego spektrum emocji – od radości po smutek, w szczególności w kontekście profilaktyki zachowań trudnych i ryzykownych wśród młodzieży. Swoje rozważania Autorka ukierunkowała najpierw na teoretyczne wprowadzenie do zagadnień związanych z procesem doświadczenia i rozpoznawania emocji, a następnie z wielką umiejętnością podjęła analizę danych zaczerpniętych z Systemu Informacji Oświatowej, gromadzonych przez Powiatową Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną w Tarnowie. Zamyśłem Autorki było ukazanie roli edukacji w kształtowaniu umiejętności rozpoznawania kluczowych stanów emocjonalnych młodzieży oraz identyfikacji ich potrzeb rozwojowych.

Pierwszą część publikacji zamyka artykuł Pauliny Hornik *Od smutku do sensu. Żałoba nastolatków jako proces odnajdywania na nowo radości życia w obliczu straty*. Autorka podjęła ważną refleksję związaną z trudnym doświadczeniem, jakim jest żałoba po śmierci bliskiej osoby. Jej zamiarem było uwrażliwienie na unikalne potrzeby nastolatków w żałobie oraz zaproponowanie sposobów wsparcia ich w tym trudnym procesie adaptacyjnym. W artykule zostały przedstawione różnorodne aspekty żałoby, w tym jej wpływ na kształtującą się osobowość adolescentów, ich relacje interpersonalne oraz emocjonalną regulację. Zwrócono także uwagę na rolę wsparcia społecznego oraz egzystencjalnych poszukiwań, które mogą pomóc nastolatkom w odnalezieniu się w nowej rzeczywistości. Wskazano także na logoterapię, jako narzędzie pomocne w radzeniu sobie z żałobą.

Drugą część publikacji otwiera tekst Krystyny Chałas: *Szkoła miejscem przeżywania przez młodzież radości i smutku*. Pani Profesor odwołuje się do długotrwałego doświadczenia w życiu każdego człowieka, jakim jest szkolna edukacja. Osią przewodnią tekstu jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, na ile w ocenie badanych absolwentów szkoła była miejscem przeżywania radości i smutku. To kluczowe pytanie, przybrawszy dopełnienie w pytaniach szczegółowych, stało się kanwą podjętych w różnych Ośrodkach Akademickich badań empirycznych wśród studentów pedagogiki. Przedstawiony tekst zawiera ogólne wyniki dotyczące hierarchii źródeł przeżywania przez badanych radości i smutku oraz szczegółowe wyniki dotyczące dwóch źródeł radości i smutku: osoby nauczyciela, jego zachowań i postaw, oraz grupy rówieśniczej/klasowej i panujących w niej relacji interpersonalnych.

Tekst Oksany Dubininy: *Przeżywanie radości i smutku uczniów z Ukrainy w polskich szkołach w okresie rosyjskiej agresji*, zrodził się na kanwie zjawisk w obszarze edukacyjnym wywołanych przez wojnę w Ukrainie. Exodus z Ojczyzny dla dzieci i ich najbliższych wiązał się nie tylko z negatywnymi emocjami, wielką niewiadomą co do przyszłości, aale i z pozytywnymi, bazującymi na nadziei, iż dzięki wyjazdowi unikną okaleczenia czy śmierci. Jako kluczowe dla swoich rozważań Autorka

postawiła pytanie: „Jakie sytuacje generowały radość i smutek?”. Punktem wyjścia do poszukiwania odpowiedzi jest odwołanie się do teorii emocji R. Plutchika. W dalszej części tekstu ukazany został przegląd wyników wybranych badań dotyczących przeżywania radości i smutku przez uczniów z Ukrainy.

Wojciech Pal przedstawił tekst *Kiedy ukończenie szkoły nie cieszy... Czyli przyczynek do rozważań o smutku i żałobie wśród uczniów kończących etap nauki szkolnej*. Odwołując się do wieloetapowości życia ludzkiego i związanych z przechodzeniem do jego kolejnych szczebli, Autor zatrzymuje się przy ważnym dla adolescentów momencie, jakim jest ukończenie etapu edukacji szkolnej. Zwraca uwagę na pojawiające się wówczas różnorakie uczucia i emocje, skupiając się głównie na emocjach nieprzyjemnych ze spektrum smutku – aż po żalobę, depresję, utratę nadziei i związane z nimi stany motywacyjne. Artykuł wskazuje także na możliwość postrzegania smutku jako czynnika prorozwojowego nastolatków rozstających się ze szkołą.

Tę część publikacji zamyka tekst przygotowany przez zespół autorów: Bożena Majerek, Monika Pyrczak-Piega, Paulina Rzewucka i Magdalena Lubińska-Bogacka podjęły istotną we współczesnej rzeczywistości pedagogicznej refleksję na temat: *Radość czy poczucie zagrożenia wobec sztucznej inteligencji? Kontekst edukacyjny*. Artykuł jest prezentacją wyników badań, których celem było określenie poziomu poczucia zagrożenia wobec SI w kontekście edukacyjnym. Rezultaty oscylują wokół wniosku, że jeżeli wzrasta poziom wiedzy na temat sztucznej inteligencji oraz umiejętności pracy z narzędziami na niej opartymi, wtedy obniża się poziom poczucia zagrożenia wobec SI oraz zwiększa się prawdopodobieństwo pojawiania się pozytywnych emocji i odczuć.

Artykuły zawarte w trzeciej części publikacji odnoszą się do dwumianu: niepełnosprawność-radość. Monika Pyrczak-Piega dotyka w swoim tekście, zatytułowanym *Radość w środowisku akademickim w narracji studentów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu na stan zdrowia*, niezwykle istotnej kwestii, jaką jest inkluzja społeczna w środowisku akademickim. Opisuje ją jako równy dostęp nie tylko do

edukacji, ale przede wszystkim do uczestnictwa w grupie innych osób. Owo współbycie dokonuje się w kontekście doświadczania szerokiego spektrum emocji, uczuć i zjawisk. Autorka postawiła sobie za cel analizę zjawiska przeżywania radości w uczelni przez osoby studiujące ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu na stan zdrowia. Tekst bazuje na autorskich badaniach przeprowadzonych w środowisku akademickim, w których uczestniczyli studenci ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu na stan zdrowia.

Drugi z tekstów tej sekcji, autorstwa Katarzyny Lichtańskiej, zatytułowany został *Współdzielenie radości w trakcie interakcji jako kategoria oceny funkcjonowania emocjonalno-społecznego dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu*. Autorka przedstawia własne badania mające na celu ocenę i analizę zachowań ukierunkowanych na dzielenie się radością podczas zabawy, rozmowy i obserwacji dzieci w wieku przedszkolnym z zaburzeniami ze spektrum autyzmu. Rozważanie na temat deficytów obserwowanych u dzieci z ASD jest niezwykle istotne dla stworzenia właściwego kontekstu uczenia się właściwego budowania interakcji społecznych.

Z kolei Elżbieta Lubińska-Kościółek podjęła refleksję nad radością ujmowaną jako pozytywnie wartościowana emocja. Rozważania w tekście *Terapia, która uwalnia radość. Taniec, ruch i niepełnosprawność w perspektywie doświadczeń uczestników zajęciach baletowych w studio Ballet for All Kids* odwołują się do reportażu ukazującego przygotowania tancerzy z niepełnosprawnością biorących udział w zajęciach organizowanych przez kalifornijską szkołę Ballet for All Kids. Autorce udało się ukazać zarówno terapeutyczne wartości tańca jako czynnika kształtującego samoświadomość i wzmacniającego motywację do działania u młodych tancerzy, jak również znaczenie radości w perspektywie ich osobowego rozwoju.

W kolejnym tekście tej części zatytułowanym *Małe wielkie radości – radość jako zasób psychiczny u rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną* Ewelina Sobocha podejmuje refleksję nad trudnym dla rodziców doświadczeniem, jakim jest pojawienie się w rodzinie dziec-

ka z niepełnosprawnością intelektualną. Celem rozważań jest ukazanie radości jako psychicznego zasobu, który może odegrać znaczącą rolę w procesie adaptacji rodziców do życia z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną, a Autorka z wielkim przekonaniem stoi na stanowisku, iż radość jest ważnym zasobem psychicznym, który może pełnić funkcję ochronną i wzmacniającą w obliczu chronicznego stresu.

Agnieszka Ochman, w zamykającym tę część tekście: *Terapia psychomotoryczna jako źródło radości i sposób kształtowania poczucia własnej wartości dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi*, koncentruje się na możliwości wspierania wszechstronnego rozwoju dziecka poprzez ruch. Przedstawiony artykuł stanowi przegląd wybranych metod terapii psychomotorycznej, które poprzez aktywność ruchową pozwalają na doświadczanie radości i sukcesu, a przez to wzmacniają poczucie własnej wartości dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi.

Niniejsza publikacja jest próbą ukazania radości i smutku jako istotnych składników procesu kształcenia. Wieloaspektowe i wielopodmiotowe ich doświadczanie pozwala dostrzec także ich siłę oddziaływania. Warto może zatem świadome dążyć do tego, aby były czynnikami intencjonalnie włączanymi w proces kształtowania wychowanków. Autorzy wyrażają przekonanie, iż doprowadzi to do swoistej dezintegracji, której skutkiem będzie nabycie przez nich umiejętności dojrzałego przeżywania zarówno radości, jak i smutku.

Ks. Jacek Siewiora

ROZDZIAŁ PIERWSZY

RADOŚĆ I SMUTEK W PROCESIE KSZTAŁTOWANIA OSOBOWOŚCI

Ks. dr hab. Jacek Siewiora, prof. UPJPII

ORCID: 0000-0003-0472-7381

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Kształtowanie postawy radości i smutku. Perspektywa metafizyczno-pedagogiczna

Streszczenie

Człowiek jako istota duchowo-cielesna musi zadbać o całościowy rozwój wszystkich sfer swojego bytowania. Założenie to stoi u podstaw holistycznej teorii wychowania i staje się okazją do refleksji nad radością i smutkiem, które są doświadczane i przeżywane przez każdego człowieka. Artykuł jest próbą spojrzenia na nie z perspektywy metafizyczno-pedagogicznej. Zakłada się, że dzięki temu możliwym będzie poszukiwanie możliwości kształtowania ich jako postaw egzystencjalnych.

Słowa kluczowe: radość, smutek, kształtowanie postaw, świadoma egzystencja

1. Postawy i możliwość ich kształtowania

Uśensownienie wszelkiej działalności wychowawczej ma swoje źródło w przekonaniu o teleologicznym jej ukierunkowaniu i uprawnionym oczekiwaniu na jego skutki. W. Okoń, mówiąc o celach wychowania, wskazywał, że są one ukierunkowane na zmianę, jaka winna się doko-

nać pod wpływem respektowania odpowiednich metod, środków i warunków kształtujących się w osobowości wychowanka w postaci poglądów, postaw, nawyków oraz innych cech osobowości (Okoń 2004, s. 58). Zwracał przy tym uwagę, iż:

istotnym celem i efektem wychowania staje się uformowanie charakteru wychowanka, to jest doprowadzenie do zgodności jego postępowania z nabywanymi i uznawanymi przezeń zasadami, mającymi swoje źródło w jakimś systemie wartości. Charakter pełni funkcję hamującą, gdy wychowanek ma chęć złamać jakąś zasadę, bądź funkcję pobudzającą do działania zgodnego z tym systemem wartości (Okoń 2004, s. 58).

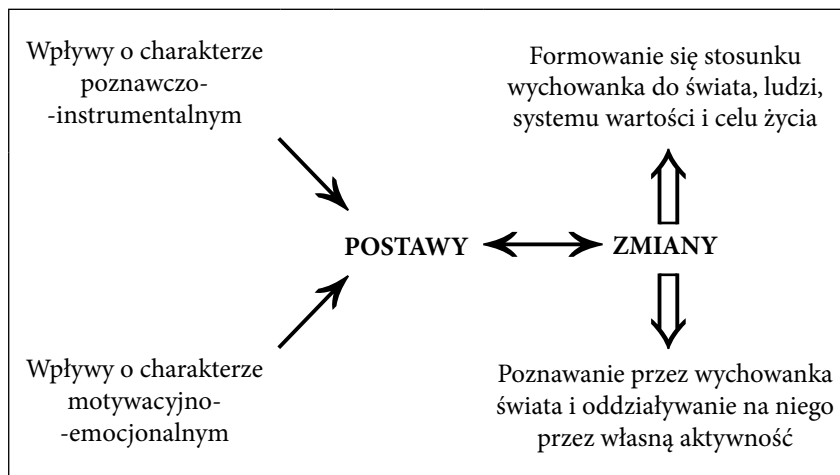
Odwołując się tylko do tych klasycznych sformułowań, dostrzec można dynamikę procesu wychowania. Pomiedzy charakterem a założonymi celami jest przestrzeń do twórczych działań opisywanych jako wychowanie i samowychowanie. Istotą działania wychowawczego jest urabianie osobowości wychowanka, czyli wywoływanie w niej zaplanowanych i pożądaných zmian. Nie można jednak owego urabiania pojmować w sposób mechaniczny. Jest to bowiem z założenia proces twórczy (Gawlina), bazujący na wolności i godności osoby. Dążenie do założonego celu przebiega według schematu opartego na triadzie konkretnych działań: dążenie do celu, faza intencjonalna i wykonawcza oraz osiągnięcie celu (Ślipko 2009, s. 112–113).

- Dążenie do celu. Zakłada się, że na jego pełną rzeczywistość składają się trzy zasadnicze elementy: podmiot dążenia, czyli człowiek działający, przedmiot dążenia, czyli zamierzone dobro, oraz ich wzajemna, dynamiczna relacja. Relacja ta z kolei zawiera w sobie dwa składniki: dążenie podmiotu do osiągnięcia dobra, następnie stan osiągnięcia tegoż dobra przez podmiot, czyli zjednoczenie się podmiotu z przedmiotem (Ślipko 2009). Przy czym dążenie do celu musi być rozpatrywane w dwu podstawowych aspektach wyrażających jego podwójną naturę: subiektywną i obiektywną. Subiektywną stronę stanowi podmiot oraz zachodzące w nim akty poznania i chcenia, natomiast stronę obiektywną wyraża określone dobro. Dążenie jest czynnikiem

- łączącym je i pozwalającym zrozumieć najgłębszy sens i znaczenie tego zjawiska (Ślipko 2009).
- Faza intencjonalna (*ordo intentionis*) oraz faza wykonawcza (*ordo executionis*). Faza intencjonalna obejmuje rozumny akt woli mającej w zamierzeniu określone dobro oraz wybór środków, natomiast faza wykonawcza polega na zastosowaniu środków w realnym działaniu, którego kresem jest osiągnięcie celu (Ślipko 2009). Przy czym faza intencjonalna zawiera akt poznawczy podmiotu pozwalający dostrzec i opisać wszystkie ogniwa dążenia do celu. Natomiast faza wykonawcza stanowi aktualizację intencjonalnej strony dążenia do celu i prowadzi do osiągnięcia celu.
 - Osiągnięcie celu. To ostatni etap procesu dążenia do zamierzonego dobra (Ślipko 2009).

A zatem, jeżeli założymy, że proces wychowania jest nakierowany na dążenie do własnego, jasno sprecyzowanego celu, jakim jest to, że wychowanek stanie się człowiekiem, oczywistym wydaje się fakt, że dokonuje się to także poprzez kształtowanie postaw. W proces ten wpisuje się zmiana, o jakiej wyżej wspomiano, bo kształtowanie postaw, obejmując komponent poznawczy, emocjonalny i decyzyjny, musi zakładać konieczność przepracowywania dotąd prezentowanych zmian na rzecz ich nowej, doskonalszej formy. B. Wojciszke, definiując postawę, zwracał uwagę, iż to względnie trwała tendencja do pozytywnego lub negatywnego wartościowania przez człowieka danego obiektu, którym może być osoba, przedmiot, zdarzenie czy idea (Wojciszke 2003, s. 180). Można spróbować wyrazić to graficznie, tak aby czytelnym stawał się proces dwubiegunowy, gdzie postawy pod wpływem czynników o charakterze poznawczo-instrumentalnym i motywacyjno-emocjonalnym ulegają przepracowaniu i wchodzą na wyższy poziom jakościowy, a ich stałość przejawia się w lepszym stosunku wychownika do świata, ludzi, systemu wartości i celu życia oraz w poznawaniu przez niego świata i odkrywaniu możliwości oddziaływania na niego przez własną aktywność.

Rys. 1. Kształtowanie postaw



Źródło: opracowanie własne

Możliwość kształtowania postawy fundowana jest na współbrzmieniu rozumu i woli człowieka, które składają się na pełną rzeczywistość świadomego aktu wyboru. W literaturze przedmiotu wskazuje się na następujące akty rozumu, woli i władz wykonawczych, dzięki którym możemy kształtować konkretne postawy, w tym postawy radości i smutku. Posłużmy się schematem, jaki zaproponował T. Ślipko:

- Jako pierwsze w szeregu tych aktów występuje tzw. spostrzeżenie dobra (*simplex apprehensio boni*) ze strony rozumu i przedłożenie go woli, która odpowiada na to aktem tzw. pragnienia dobra (*simplex volitio*), wyrażającym pierwszą skłonność woli człowieka względem tego dobra.
- Z kolei następuje sąd rozumu (*iudicium circa finem*), że dobro to odpowiada woli i jest możliwe do osiągnięcia. W woli rodzi się wtedy zamierzenie (*intentio*) tego dobra.
- Na tym kończą się akty rozumu i woli względem dobra jako celu działania ludzkiego, rozpoczyna się zaś seria działań tychże władz względem środków prowadzących do osiągnięcia tego celu.

- Mamy więc najpierw namysł (*consilium*) rozumu, czyli rozważanie, co dla osiągnięcia zamierzonego dobra okazuje się konieczne, a przynajmniej pożyteczne. Na przedłożone przez rozum odpowiednie środki wola odpowiada przyzwoleniem, czyli zgodą (*consensus*).
- Po przyzwoleniu woli rozum określa, który z dostępnych środków uznać należy za najwłaściwszy, czyli wydaje sąd o wyborze, zwany też rozmysłem (*iudicium discretivum*).
- Na jego podstawie wola dokonuje wyboru (*electio*).
- Akt wyboru zamyka łańcuch środków prowadzących do celu. Pozostają jeszcze akty związane z osiągnięciem celu.
- Ze strony rozumu należą do nich przedstawienie (*intimatio*) przedmiotu wyboru do decyzji woli, co powoduje akt nakazu (*imperium*) ze strony woli.
- Pod wpływem woli następuje zastosowanie władz wykonawczych w celu wykonania nakazu woli, czego kresem jest osiągnięcie zamierzonego dobra i jego używanie, obejmujące w sobie akty rozumu i woli (Ślipko 2009, s. 83).

Dojrzałe podejście do zagadnienia wychowania obejmuje świadomością egzystencję, rozważną aktywność zewnętrzną oraz formację osobowości i zarazem uprawnia do postrzegania radości i smutku jako ważnych komponentów tego obszaru.

1.1. Postawa radości

Analizując pojęcie radości na płaszczyźnie językowej, K. Ożóg zwraca uwagę, że w polskim uniwersum językowo-kulturowym jest to rzeczownik abstrakcyjny, pochodzący od staropolskiego przymiotnika „rad” – zadowolony, spełniony, wesoły, szczęśliwy (Ożóg 2016, s. 926). O tym zatem, że radość jest istotną wartością w życiu człowieka, świadczy rozbudowana domena słów opisujących treść tej kategorii. Z Kolei L. Drobnik zauważa, iż słownikowe określenia pojęcia „radość” są mało dokładne. O ile słowniki polskie definiują radość jako uczucie wielkiego

zadowolenia, wesoły nastrój, to słownik Larousse'a określa radość jako uczucie przyjemności, intensywnego zadowolenia, charakteryzującego się pełnią odczucia i ograniczonym czasem trwania, doświadczane po zaspokojeniu oczekiwań lub w czasie ich spełniania. A zatem radość wiąże się z odczuciem dobra i przyjemności. Z kolei w słowniku Merriama-Webstera radość to albo odczucie wielkiego szczęścia, albo ktoś lub coś, co jest źródłem tego odczucia, albo pasja, stan wzbudzenia, wywołany sukcesem, pomyślnym splotem okoliczności, bądź też jest to stan wywołany realną nadzieją wejścia w posiadanie czegoś, co jest przedmiotem pragnienia (Drobnik).

Można także spotkać opinie, że w obszarze pedagogiki radość jest niedoceniana. Prawdopodobnie wiąże się to z akcentowaniem wymiaru emocjonalnego radości, oraz uleganiem pokusie upatrywania w niej jedynie aspektu przyjemnościowego, rozrywki, wesołości, humoru, karnawalizacji czy wreszcie rozpasania (Ożóg 2016, s. 926). Te aspekty radości – same z siebie – nie wszystkie muszą być czymś złym, jednak akcentują jedynie ludyczny jej wymiar, a tym samym nie wyczerpują jej istoty i przez to utrudniają dostrzeżenie w radości potencjału pedagogicznego. Dostrzeżenie aksjologicznego wymiaru radości możliwe jest dopiero dzięki wysiłkowi odkrywania jej powiązania z dobrem. Jest więc zatem radość stanem psychiczno-duchowym, pojawiającym się w związku z posiadaniem dobra (Witek 1988, s. 298). Zauważał to już na początku XX w. J. Huizinga, pisząc, iż duch ludzki potrafi wyzwolić się z zaczerpniętego kręgu zabawy jedynie, gdy wzniesie spojrzenie ku sprawom najwyższym (Huizinga 2007, s. 327–328). Idąc tym tokiem rozumowania, można dostrzec, że semantyczną tajemnicą radości jest jej odniesienie do dobra (Wierzbicka 1999). Doświadczanie i przeżywanie radości zrodzonej przez doświadczenie dobra, jako wartości, dokonuje się niejako dwuaspektowo, gdyż ma odniesienie do pojedynczego człowieka, który ją przeżywa, ale także może być stanem doświadczanym we wspólnocie czy grupie ludzi. Diagnoza i analiza aksjologiczna tego doświadczenia pozwalają określić aksjologię, jaką kieruje się dana osoba czy grupa, co oczywiście ma niezwykle znaczenie w procesie wychowania. Zatem

z punktu widzenia pedagogiki *radość jest istotną składową ludzkiego bytowania, jako postawa wobec życia, koncepcja życia czy wreszcie sposób bycia. Szukając źródła tak rozumianej radości, należy pamiętać, iż jest ona odbłaskiem dobra, inaczej mówiąc – radość jako postawa kształtuje się w kontekście prawdziwego dobra. Aby uniknąć potocznego czy utylitarystycznego postrzegania dobra, należy sięgnąć po rozważania podejmowane na gruncie etycznym. W tym rozumieniu dobro jest to byt, któremu przysługują trzy przymioty, wzajemnie się warunkujące: doskonałość, doskonalenie i bycie godnym pożądanego. Przy czym termin „doskonały” znaczy tu tyle, ile obdarzony określoną doskonałością, czyli aktem, dzięki czemu odpowiada on określonym ograniczeniom (czyli potencjalności) jakiegoś innego bytu i zdolny jest zaspokoić, wypełnić tę jego potencjalność, innymi słowy udoskonalić go. Ta zdolność doskonalenia jednego bytu przez inny sprawia, że byt doskonalący jest godny pożądanego, inaczej mówiąc „pożądany” ze strony bytu podległego ograniczeniu i tym samym stać się może dla niego przedmiotem dążenia, czyli jest dla niego dobrem (Ślipko 2004, s. 98). Niezależnie, czy przyjmujemy klasyczne, czy fenomenologiczne rozumienie dobra, jawi się ono jako coś, czego wszyscy pożądamy i co domaga się świadomego dążenia do niego poprzez wolne akty. Klasyczny system etyczno-filozoficzny odwołujący się do tradycji Sokratesa, Platona i św. Tomasza przeprowadza ścisły podział pomiędzy „dobrem godziwym”, „dobrem użytecznym” oraz „dobrem przyjemnym. Rozumiane one są następująco:*

- **DOBRO UŻYTECZNE** charakteryzuje się tym, że jest tylko środkiem do osiągnięcia innego dobra, stanowiącego właściwy cel działania człowieka. Tym zaś celem może być dobro przyjemne albo też dobro godziwe;
- **DOBRO PRZYJEMNE** zachodzi wówczas, kiedy jest przedmiotem dążenia dla siebie samego, ale nie samo w sobie – tylko zależnie od przyjemności, jaką sprawia osobie działającej. Poza przyjemnością doznawaną przez określony podmiot dobro to nie posiada nic, co by przyciągało dążenie podmiotu;

- DOBRO GODZIWE natomiast jest to takie dobro, które jest przedmiotem dążenia dla siebie samego i samo w sobie, czyli niezależnie od przyjemności czy też użyteczności, jaką może sprawić, ale ze względu na własne dostojęstwo i godność (Ślipko 2004).

Tak scharakteryzowane dobro godziwe wydaje się, że może być odnoszone jedynie do Boga, chociaż niektórzy *per analogiam* upatrują je w porządku bytów pochodnych. Dążenie do dobra, jako akt wolny człowieka, może i powinno być oczywiście wzmacniane i powtarzane w procesie wychowania i samowychowania, by dzięki temu w podmiocie działającym kształtowała się postawa radości. Rozszerzając nieco ten aspekt rozważań, można dostrzegać także źródła radości bardziej uszczegółowione, a są nimi (Stróżewski 2007):

- radość z osiągnięcia celu, poczucia spełnienia;
- radość z uświadomienia sobie właściwej drogi postępowania, doskonalenia się, uwolnienia od zła (grzechu) – co jest szczególnie ważne dla moralnej strony życia;
- radość z akceptacji rzeczywistości, ze zgody na to, że tak jest, jak być powinno;
- szczególnym źródłem radości stać się może metafizyczne przeżycie istnienia, które jawi się także jako podstawa innych możliwych radości, takich jak zachwyt nad światem, radość obcowania z pięknem czy doświadczania dobroci innego człowieka;
- św. Augustyn wskazuje jeszcze jedno źródło radości: prawdę, która jest przyczyną i przedmiotem szczęścia. Zgodnie z jego definicją: *Verum est id quod est* – prawdą jest to, co jest, radość z prawdy polega na poznawaniu tego, co jest, na kontemplacji samego bytu, przede wszystkim bycie, istnienie jednostki, jej szczęście, przy czym warunkiem właśnie jest ujrzenie siebie takim, jakim się jest, ujrzenie się w prawdzie;
- radość płynie z ujrzenia i doświadczenia wartości rozumianych jako to, co zaspokaja potrzeby. Mogą to być potrzeby fundamen-

talne, podstawowe, a także wyższego poziomu, ale zawsze postrzegane jako cel dążenia. W. Stróżewski zauważa przy tym, że w takim razie radość nieoparta na doświadczeniu wartości nie może być radością prawdziwą (Stróżewski 2007).

Radość jako kategoria pedagogiczna, bo aksjologicznie umocowana, niewątpliwie będzie miała niezwykle wpływ na indywidualne przeżywanie przez wychowanka samego siebie i świata, a także jego istnienia oraz działania w społeczeństwie. Postawa radości pozwala także otwierać się na inne wartości, z którymi jest związana, a mianowicie na miłość, nadzieję czy dojrzałość.

1.2. Postawa smutku

Smutek jest przeżywany przede wszystkim jako stan emocjonalny i wraz z radością, strachem i złością tworzy emocjonalny kontekst życia ludzkiego. Nie można w pełni przeżyć życia bez doświadczenia tych stanów, gdyż, choć w danym momencie czy okresie są trudnym doświadczeniem, są jednak potrzebne do prawidłowego rozwoju. Perspektywa minionego czasu pozwala dostrzec, iż doświadczenie ich tworzy bogactwo doświadczeń emocjonalnych każdego człowieka. Według słownikowej definicji smutek to „stan psychiczny wywołany czymś, co dana osoba uznaje za złe, niekorzystne lub nieprzyjemne dla siebie, charakteryzujący się obniżeniem nastroju, brakiem uśmiechu, a czasem nawet płaczem” (Wielki Słownik Języka Polskiego), jest zatem smutek ściśle związany z doznaniem straty, braku, czy doświadczeniem jakiegoś zła.

Jednak smutek ma swoje szczególne miejsce w życiu człowieka, nie tylko w wymiarze emocjonalnym. Już Ewagriusz z Pontu (żyjący w latach 345–399 mnich pontyjski, teolog, mistyk; jeden z najznamienitszych Ojców Pustyni; pozostawił po sobie bogatą spuściznę literacką; nazywano go „filozofem na pustyni” i „pierwszym mnichem teologiem”) dostrzegał w smutku inny wymiar. Tę inność – w opozycji do radości – rozumiał jako chorobę moralną, wadę. Trwanie w smutku, czyli kluczowa jego cecha, jaką jest trwałość, prowadzi do kształtowania się skłonności i w

ostateczności postawy smutku (Nieścior 2009). Jest to więc klasyczny przykład mechanizmu kształtowania się postawy, czyli jak już zostało wspomniane, stosunku człowieka do życia lub do pewnych zjawisk, wyrażającego jego poglądy bądź też sposób postępowania lub zachowania wobec określonych zjawisk, zdarzeń i ludzi. Jak zauważa L. Nieścior, tak rozumiany smutek szczególnie obciąża smucącego się i jest stanem działającym na szkodę drugiego. Być może dlatego tylko ten rodzaj smutku zakwalifikowano do głównych przewinień moralnych. Zaslugą Ewagriusza, jest zatem to, że powiązał smutek ze sferą sumienia, co tym samym przenosi go na płaszczyznę moralną (Nieścior 2009). Jednakże tym, co istotne dla podjętych rozważań, jest próba dostrzeżenia w smutku pewnej stałości. Smutek jako postawa kształtuje się w jakimś interwale czasowym poprzez powtarzalne doświadczanie czegoś trudnego, mającego znamiona destrukcji i dekompozycji pewnego układu życiowego. Smutek rodzić się może zatem wskutek utraty czegoś, co stanowiło dla człowieka jakąś wartość, zwłaszcza, gdy owa utrata powtarzała się. W tym znaczeniu smutek byłby wyrazem ustosunkowania się do tej straty, a być może nawet formą sprzeciwu. Można zatem przyjąć, że smutek będzie miał wymiar poznawczy, odwołujący się do *spectrum* aksjologii, który przejawiać się może jako:

- odczuwanie doświadczenia nieadekwatności uzyskanych efektów w stosunku do włożonego w działanie wysiłku;
- forma rozczarowania z powodu porzucenia przez kogoś, ważnego dla odczuwającego smutek, dotąd aprobowanych ideałów i wartości;
- forma sprzeciwu względem lekceważenia obiektywnego dobra czy postępowania w myśl sentencji Owidiusza *video meliora proboque, deteriora sequor* (Owidiusz);
- efekt osądu na temat zachowania, wartościowania czy podążania za ideałami przez jednostki czy grupy, które to postawy są nieakceptowane przez wyrażającego osąd.

Szukając jednak pozytywnego smutku, należy chyba założyć, iż musi on być doświadczany w kontekście nadziei. W tym rozumieniu smutek byłby swoistą reakcją na niedoskonałość poznawczą, emocjonalną i wolitywną, stanem uzdalniającym do wejścia w proces samowychowania. Wydaje się, że w tym miejscu wystarczy tylko zasygnalizowanie tego wymiaru. Próba jego rozwinięcia podjęta zostanie w dalszej części tekstu.

2. Metafizyczno-pedagogiczne ujęcie radości i smutku

Pewnym dopełnieniem powyższych rozważań będzie próba przyglądnięcia się kluczowym pojęciom radości i smutku z perspektywy metafizyczno-pedagogicznej. Sądzę, iż jest to zabieg uprawniony, zrozumiały gdy postrzega się konieczność holistycznego rozwoju człowieka.

2.1. Perspektywa metafizyczna

Perspektywa metafizyczna dla rozważań nad radością i smutkiem pozwala przenieść je na dodatkowy poziom, niedostępny dla rozważań odwołujących się do doświadczeń *stricte* empirycznych. Gotowość otwarcia się na perspektywę nadprzyrodzoną w rozważaniu nad radością i smutkiem zakładać musi akceptację dla boecjuszowskiej wizji człowieka, w której „osoba jest poszczególną substancją natury rozumnej” (*persona est naturae rationalis individua substantia*) (Siemianowski), oraz idącego z nią w parze rozumienia jedynej w swoim rodzaju natury człowieka obejmującej wymiar cielesny i duchowy jako nierozzerwalnej spójności. I właśnie te dwie strony ludzkiej natury implikują dwie kategorie działania człowieka – aktywność materialną i niematerialną (Chalas, Łobacz 2020), pozwalające popatrzeć głębiej na radość i smutek niż tylko jako na stany emocjonalne, jakich człowiek może doświadczać. Ontyczna struktura, jaką dostrzegamy w człowieku, domaga się podejmowania konkretnych działań, bo w imię teorii potrzeb, ich godziwe zaspokojenie przyczynia się do budowania *stabilitas* osoby. I właśnie radość i smutek z perspektywy metafizycznej, otwierającej nas na rzeczywistość

przekraczającą to, co dostępne zmysłom i doświadczeniu, jawią się jako dwumian opisujący ludzką egzystencję. Tym samym warte są refleksji, bo dzięki niej rozumienie tego dwumianu uczy właściwego odnoszenia się przez człowieka do tego, co jest wynikiem konfrontacji jego wolności w obszarze poznawczym, wolitywnym, z deklarowaną przez niego aksjologią. Może zarazem stawać się płaszczyzną kształtowania osobowości każdej osoby, bo radość i smutek są wpisane w bytowanie każdego i na każdym etapie życia. Trudno się zatem dziwić, że w chrześcijaństwie docenia się obie te postawy. W obu przypadkach ich wartość odczytywana jest w kontekście sytuacji ontycznej człowieka i jego praktyki pracy nad sobą, której skutki traktowane są jako zbieżne z kształtowaniem swojego człowieczeństwa. Radość wyznawców Chrystusa jest radością trwałą, nieprzemijającą, ugruntowaną, gdyż ściśle związaną z wyznawaną wiarą. W tym miejscu można przywołać kilka biblijnych cytatów, pochodzących zarówno ze Starego, jak i Nowego Testamentu, wskazujących na istotę radości i smutku:

Nie bądźcie przygnębieni, gdyż radość w Panu jest waszą ostoją (Neh 8,10b);

A wszyscy, którzy się do Ciebie uciekają, niech się cieszą, niech się weselą na zawsze! Oślaniaj ich, niech cieszą się Tobą ci, którzy imię Twe miłują (Ps 5,12);

Niech się radują i weselą w Tobie wszyscy, co Ciebie szukają, i niech zawsze mówią: „Pan jest wielki” ci, którzy pragną Twego wybawienia (Ps 40,17);

Szczęśliwy lud, co umie się radować, chodzi, o Panie, w świetle Twego oblicza. Cieszą się zawsze Twoim imieniem, wywyższa ich Twoja sprawiedliwość. Bo Ty jesteś blaskiem ich potęgi, a Twoja przychyłność moc naszą podnosi (Ps 89,16–18);

Ogromnie się weselę w Panu, dusza moja raduje się w Bogu moim, bo mnie przyodziął w szaty zbawienia, okrył mnie płaszczem sprawiedliwości, jak oblubienca, który wkłada zawój, jak oblubienicę strojną w swe klejnoty (Iz 61,10);

Ilekróć otrzymywałem Twoje słowa, chłonałem je, a Twoje słowo stało się dla mnie rozkoszą i radością serca mego. Bo imię Twoje zostało wezwane nade mną, Panie, Boże Zastępów! (Jer 15,16);

Błogosławieni jesteście, gdy wam urągają i prześladowają was i gdy z mego powodu mówią kłamliwie wszystko złe o was. Cieszcie się i radujcie, albowiem wielka jest wasza nagroda w niebie. Tak bowiem prześladowali proroków, którzy byli przed wami (Mt 5,11–12);

Bo królestwo Boże – to nie sprawa tego, co się je i pije, ale to sprawiedliwość, pokój i radość w Duchu Świętym (Rz 14,17);

Za pełną radość poczytujcie sobie, bracia moi, ilekróć spadają na was różne doświadczenia (Jk 1,2).

Uważna lektura przywołanych cytatów jednoznacznie wskazuje, że źródłem radości człowieka wierzącego jest Bóg, a wszystkie trudne doświadczenia, jakie go spotykają, znajdują szczęśliwe rozwiązanie. Nie jest to bynajmniej postawa odwołująca się do stoickiej wizji świata, bo chrześcijaństwo aktywnie podejmuje wysiłki na rzecz przezwyciężania tego, co złe i trudne, a nade wszystko promuje postawę aktywnego wysiłku na rzecz rozwoju osoby.

Biblijne cytaty charakteryzują smutek, który idzie w parze z refleksją nad treścią życia, wydarzeń i zachowań, ich oceną i dostrzeganiem tkwiącego w nich zła:

Smutek przygnębia serce człowieka, rozwesela je dobre słowo (Prz 12,25);

Lepszy jest smutek niż śmiech, bo przy smutnym obliczu serce jest dobre (Koh 7,3);

Ze smutku bowiem śmierć następuje: smutek serca łamie siłę (Syr 38,18);

Odkupieni przez Pana powrócą, przybędą na Syjon z radosnym śpiewem, ze szczęściem wiecznym na twarzach: osiągną radość i szczęście, ustąpi smutek i wzdychanie (Iz 35, 10);

Błogosławieni, którzy się smucą, albowiem oni będą pocieszeni (Mt 5,4);

Okazujemy się sługami Boga przez wszystko (...) jakby smutni, lecz zawsze radosni, jakby ubodzy, a jednak wzbogacający wielu, jako ci, którzy nic nie mają, a posiadają wszystko (2 Kor 6, 4;10);

Smutek, który jest z Boga, dokonuje nawrócenia ku zbawieniu, którego się [potem] nie żałuje, smutek zaś tego świata sprawia śmierć. To bowiem, że zasmuciliście się po Bożemu – jakąż wzbudziło w was gorliwość, obronę, oburzenie, bojaźń, tęsknotę, zapal i potrzebę wymierzenia kary! (2 Kor 7, 10–11).

W tym miejscu tylko warto zasygnalizować, że smutek jest traktowany w chrześcijaństwie w kontekście reakcji na zło czy – używając pojęcia teologicznego – grzech jako postawa pozytywna, gdyż po pierwsze pozwala odnieść konkretny sąd oceniający do konkretnej wartości, a po drugie staje się motywatorem do podjęcia pozytywnej zmiany. Stąd w promulgowanym przez Jana Pawła II Katechizmie pojawia się pojęcie zbawiennego smutku

Pokuta wewnętrzna jest radykalną przemianą całego życia, powrotem, nawróceniem się do Boga całym sercem, zerwaniem z grzechem, odwróceniem się od zła z odrazą do popełnionych przez nas złych czynów. Pokuta wewnętrzna zawiera równocześnie pragnienie i postanowienie zmiany życia oraz nadzieję na miłosierdzie Boże i ufność w pomoc Jego łaski. Temu nawróceniu serca towarzyszy zbawienny ból i smutek, który Ojcowie Kościoła nazywali smutkiem duszy (*animi cruciatus*) i skruczą serca (*compunctio cordis*) (Katechizm Kościoła Katolickiego, nr 1431).

Innymi słowy wyraził to papież Franciszek „Istnieje (...) smutek, który jest właściwy dla życia chrześcijańskiego i który dzięki łasce Bożej zamienia się w radość: oczywiście nie należy go odrzucać i należy on do procesu nawrócenia” (Franciszek).

A zatem z tej perspektywy i smutek, i radość są i ważne i potrzebne, bo mają ogromny wpływ na kształtowanie się pełni człowieczeństwa. Radość jest stanem człowieka wywołanym przez jakieś dobro, a więc przez wartości, które dla chrześcijan obejmują także (a może nawet przede wszystkim) wymiar duchowy. Radość jest więc owocem wiary

w Boga, który jest źródłem istnienia człowieka i zbawienia dokonanego przez przyjście na świat Jezusa Chrystusa. I ten głęboki charakter radości godzi się z zasadniczą powagą życia chrześcijańskiego i jest darem trwałym, nieprzemijającym, ugruntowanym, w myśl słów św. Pawła: „zawsze się radujcie” (1 Tes 5,16). Smutek jest obecny w życiu człowieka mimo tego, iż ten został stworzony do szczęścia. Jednak tylko ten, „który jest z Boga, dokonuje nawrócenia ku zbawieniu” (2 Kor 7,10), jest przydatny w doskonaleniu się. W literaturze ascetycznej, moralnej i psychologii chrześcijańskiej ów rodzaj smutku rozumiany jest jako ten, który przyczynia się do wewnętrznej przemiany jednostki, zmiany myśli i pragnień ze złych i grzesznych na prawe i cnotliwe, gdyż jest nierozzerwalnie związanym z nadzieją w Boże miłosierdzie i Bożą mądrość.

2.2. Perspektywa pedagogiczna

Wydaje się, że spojrzenie z perspektywy pedagogicznej na smutek i radość ukierunkować należy na ich aspekt motywacyjny do rozwoju. Sądzę, że jest to uprawnione tym, że obie odnoszą się do pewnej potencjalności osoby, a tym samym odnoszą się do wewnętrznego dynamizmu osoby i jej możliwości przekształcania w kierunku dobra. Fenomen radości i smutku ma więc personalny charakter, określając specyficzną relację, jaka zachodzi między osobami, oraz odwołuje się do wyznawanej hierarchii wartości. Obie są wyrazem czegoś, co się w człowieku dokonuje czy co już się dokonało. Obie wyrażają racjonalny i celowy sposób bycia człowieka, nakierowany na przepracowanie tego, co niedoskonałe lub złe i realizację osobowego dobra. O ile jednak stan radości jest manifestacją przeżycia (przeżywania) dobra immanentnego i transcendentnego, to smutek powstaje przez uświadamianie sobie braku tego dobra (Kozłowski) albo trudności jego zdobycia. Bliskie mu znaczeniowo są: zmartwienie, zgryzota, przygnębienie. Wszystkie one mają wpływ na funkcjonowanie osoby w kontekście bytowania osobowego i społecznego. I tak, zmartwienie stanowi znaczną i przykrą troskę związaną z cudzym zachowaniem się, szczególnie osób bliskich. Zgryzota jest długotrwałą troską,

dokuczliwą, mającą cechę beznadziejności. Przygnębieniem nazywamy zaś stan psychiczny o charakterze depresyjnym, wyrażający się brakiem dynamizmu działania. Ogólnie biorąc, smutek może być moralnie dobry albo zły, co przede wszystkim zależy od jego przedmiotu i okoliczności (Witek 1988), nas jednak interesuje smutek, który możemy nazwać dobrym, bo mogącym wyjść człowiekowi na dobre.

Ciekawe rozróżnienie można znaleźć w *Prawosławnej encyklopedii*, gdzie mówi się, iż smutek zawsze jest spowodowany jakimś zdarzeniem zewnętrznym, w przeciwieństwie do przygnębienia, którego przyczyny są wewnętrzne i nie tak oczywiste (zaniedbanie, potępienie itp.) (*Pechal'*). Dobry smutek może stać się motywatorem do przezwyciężania acedii, tchórzostwa, niecierpliwości i zniechęcenia, upatrywania swoich problemów tylko w innych osobach, narzekania czy wreszcie ludycznego nastawienia do życia. Zawiązany z nim wewnętrzny sprzeciw względem dotychczasowego zachowania może skłonić podmiot do przepracowania swojego zachowania. Jako stała postawa wyrażająca zawsze taką jednoznaczną ocenę własnego czy cudzego działania smutek jawi się jako niezwykle pożyteczny i konstruktywny czynnik w obszarze pracy nad sobą. W obliczu panujących powszechnie postulatów o konieczności hołdowania przekonaniu o płynności w sferze aksjologii, o niemożności prezentowania stałego stosunku do prawdy, dostrzeżenie w radości i smutku wymiaru kategorii być może stanie się przyczynkiem do przezwyciężania owej labilności. Niewątpliwie teza ta wymaga cierpliwego namysłu, oglądu i dalszych poszukiwań.

Zakończenie

Siła emocji jest czymś, czego doświadcza każdy człowiek. Z racji swojej nieprzewidywalności i nieracjonalności emocje stanowią niezwykle wyzwanie egzystencjalne. Zaprezentowany tekst jest próbą spojrzenia na radość i smutek z dwóch uzupełniających się perspektyw, a mianowicie metafizycznej i pedagogicznej, co miało, w intencji autora pozwolić postrzegać radość i smutek jako postawy. W odniesieniu do wartości, do

zachowań, gdy radość i smutek ukształtowane zostaną tak, aby towarzyszyły im stałość, powtarzalność i przewidywalność, staną się płaszczyzną rozwoju i pozwolą w sposób dojrzały odnosić się do dobra.

Bibliografia

- Chąłas K., Łobacz M., *Przymioty osoby ludzkiej. Edukacja aksjologiczna i wychowanie ku wartościom*, Lublin 2020.
- Drobnik L., *Radość życia*, s. 1, https://www.akademiamedycyny.pl/wp-content/uploads/2016/05/201004_AiR_012.pdf, [dostęp: 18.12.2024].
- Ewagriusz z Pontu, https://tyniec.com.pl/83_ewagriusz-z-pontu, [dostęp: 29.11.2024].
- Franciszek, *Smutek przyjazny*, <https://pl.aleteia.org/2024/02/07/papiez-franciszek-istnieja-dwa-rodzaje-smutku-przyjazny-i-demoniczny>, [dostęp: 16.01.2025].
- Gawlina Z., *Kształtowanie postawy czynnej ważnym celem wychowania*, s. 17, <https://ruj.uj.edu.pl/server/api/core/bitstreams/08d4abca-b8ec-4ec2-906b-3b59da834001/content>, [dostęp: 30.11.2024].
- Huizinga J., *Homo ludens. Zabawa jako źródło kultury*, Warszawa 2007.
- Katechizm Kościoła Katolickiego, nr 1431.
- Kozłowski R., *Radość jako dynamizm wewnętrznej przemiany człowieka*, w: *Fenomen radości*, red. A. Grzegorzczak, J. Grad, P. Szkudlarek, Poznań 2007.
- Nieścior L., *Smutek w nauce Ewagriusza z Pontu*, „Życie Duchowe”, LATO 59/2009, <https://www.zycie-duchowe.pl/art-211.smutek-w-nauce-ewagriusza-z-pontu.htm>, [dostęp 29.11.2024].
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2004.
- Owidiusz, *Przemiany*, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/video-meliora-proboque-deteriora-sequor;3992719.html>, [dostęp: 13.01.2025].
- Ożóg K., *Radość*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chąłas, A. Maj, Radom 2016.
- Pechal', <https://azbyka.ru/pechal>, [dostęp: 16.01.2025].
- Postawa, <https://sjp.pwn.pl/slovniki/postawa.html>, [dostęp: 29.11.2024].
- Siemianowski A., *Wokół definicji osoby. Problemy z definicją Boecjusza*, s. 78, https://repozytorium.uwb.edu.pl/jspui/bitstream/11320/7809/1/STD_4_2018_A_Siemianowski_Wokol_definicji_osoby.pdf, [dostęp: 13.01.2025].

Smutek, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/5805/smutek/2914798/stan-psychiczny>, [dostęp: 29.11.2024].

Stróżewski W., *O radości*, w: *Fenomen radości*, red. A. Grzegorzcyk, J. Grad, P. Szkudlarek, Poznań 2007.

Ślipko T., *Zarys etyki szczegółowej*, Kraków 2004.

Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, Kraków 2009.

Wierzbicka A., *Język – umysł – kultura*, Lublin 1999.

Witek K., *Duszpasterstwo w konfesjonale*, Poznań 1988.

Wojciszke B., *Człowiek wśród ludzi. Zarys psychologii społecznej*, Warszawa 2003.

Shaping the Attitude of Joy and Sadness: A Metaphysical-Pedagogical Perspective

Abstract

Man, as a spiritual and corporeal being, must take care of the comprehensive development of all spheres of his existence. This assumption is the basis of the holistic theory of education and becomes an opportunity to reflect on the joy and sadness that are experienced and lived by every person. The article is an attempt to look at them from a metaphysical-pedagogical perspective. It is assumed that, thanks to this, it will be possible to search for opportunities to shape them as existential attitudes

Keywords: joy, sadness, shaping attitudes, conscious existence

Dr Renata Smoleń

ORCID: 0000-0002-5513-4386

Małopolska Wyższa Szkoła Ekonomiczna w Tarnowie

Kształtowanie kompetencji emocjonalnych w przestrzeni edukacyjnej

Streszczenie

Zdolność do przeżywania emocji stanowi kluczowy aspekt szeroko rozumianej dojrzałości społecznej człowieka. Wraz z wiekiem potrzeba ta staje się coraz bardziej świadoma i istotna. Dzieci i młodzież, poprzez zdobywane doświadczenia oraz proces edukacyjny – rozumiany zarówno jako przyswajanie wiedzy, jak i jako rozwój kompetencji interpersonalnych – systematycznie poszerzają swoje umiejętności w zakresie regulacji emocjonalnej oraz funkcjonowania społecznego. Współczesna rzeczywistość edukacyjna podkreśla znaczenie polaryzacji emocji, obejmującej spektrum od radości po smutek, szczególnie w kontekście profilaktyki zachowań trudnych i ryzykownych wśród młodzieży. Wychowanie jest procesem o charakterze społeczno-kulturowym i stanowi jedno z fundamentalnych zadań człowieka wobec drugiego człowieka – zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Z tego względu zagadnienie to budzi zainteresowanie wielu dyscyplin naukowych, w szczególności pedagogiki, socjologii i psychologii. Wychowanie pełni kluczową rolę w rozwoju jednostki, ukierunkowując ją na przyswajanie charakterystycznych dla człowieka kompetencji, które umożliwiają jej pełne uczestnictwo w życiu społecznym oraz zachowanie autonomii. Niniejszy artykuł stanowi teoretyczne wprowadzenie do zagadnień związanych z procesem doświad-

czania i rozpoznawania emocji. Analizowane kwestie zostaną osadzone w kontekście danych Systemu Informacji Oświatowej, gromadzonych przez Powiatową Poradnię Psychologiczno-Pedagogiczną w Tarnowie, która obejmuje swoją działalnością dzieci i młodzież z powiatu tarnowskiego, korzystających z różnych form wsparcia. Celem analizy jest ukazanie roli edukacji w kształtowaniu umiejętności rozpoznawania kluczowych stanów emocjonalnych młodzieży oraz identyfikacji ich potrzeb rozwojowych.

Słowa klucze: radość, smutek, młodzież, trudne emocje, edukacja

1. Doświadczenie jako wymiar rozwoju i wychowania

Współczesna psychologia wychowawcza obejmuje wiele koncepcji, które starają się opisać i wyjaśnić istotę procesu wychowania. Rozwijając się jako nauka, psychologia ta ewoluowała wraz z rozwojem ogólnej psychologii, co znalazło odzwierciedlenie w licznych teoriopoznawczych podejściach do wychowania (Jurkowski 2003, s. 45; Kowalik 2011, s. 78). Począwszy od nurtu behawiorystycznego, poprzez podejścia psychoanalityczne i poznawcze, aż po współczesne teorie relacyjne, poszukiwano odpowiedzi na pytanie o istotę oddziaływań wychowawczych, co skutkowało powstaniem różnych modeli tego procesu.

Anna I. Brzezińska (2000, s. 112) odróżnia wychowanie od socjalizacji, podkreślając, że pierwsze zjawisko dotyczy zamierzonych działań wychowawcy, podczas gdy drugie obejmuje całokształt oddziaływań społecznych, które kształtują jednostkę. Takie rozróżnienie pozwala na precyzyjniejsze określenie zakresu wychowania, ograniczając go do relacji dorosłego (wychowawcy, rodzica, nauczyciela) i dziecka, jednakże pomija niezamierzone wpływy, które także mogą kształtować wychowanie (Dryll 2013, s. 134; Gaś 2006, s. 89; por. Opozda 2012, s. 201). Rozwiązaniem tego dylematu może być koncentrowanie się na efektach wychowania, a nie tylko na intencjach wychowawczych (Brzezińska 2000, s. 145).

Neuropsychologiczne badania wskazują na kluczowe znaczenie doświadczeń społecznych we wczesnym dzieciństwie dla prawidłowego

rozwoju mózgu oraz formowania się bezpiecznego stylu przywiązania. Brak bliskich relacji może prowadzić do zaburzeń w zakresie kompetencji emocjonalno-społecznych (Bugental 2004, s. 76; Kuhlman, Repetti, Reynolds, Robles 2018, s. 204; Martorell, Bugental 2006, s. 312; Repetti, Robles 2016, s. 189). W tym kontekście warto przywołać badania Alberta Bandury (1989, s. 56; 2007, s. 112), który wykazał, że zarówno zdolności poznawcze, jak i emocjonalna więź z modelem zachowania odgrywają kluczową rolę w procesie uczenia się przez naśladownictwo (Grusec 1992, s. 301).

Wizja świata tworzona przez dziecko jest wynikiem jego indywidualnych doświadczeń, powstających w kontekście interakcji z otoczeniem fizyczno-przyrodniczym oraz społeczno-kulturowym (Prokopiuk 2009, s. 161). Z perspektywy socjologicznej tożsamość społeczna kształtuje się w procesie interakcji oraz internalizacji norm społecznych (Klus-Stańska 2004, s. 22–24). Ponadto, wymiar ekonomiczny rozwoju dziecka odzwierciedla się w mechanizmach konsumpcyjnych, które determinują kształtowanie się preferencji i systemów wartości (Samborska 2009, s. 41–58). Z kolei perspektywa historyczna ukazuje dynamikę struktury świata życia dziecka, jego poczucie sprawstwa oraz świadomość usytuowania w kontekście społeczno-kulturowym (Zaborowski 2002, s. 419).

Antonina Gurycka (1979, s. 97) wskazuje, że oddziaływania wychowawcze są filtrowane przez indywidualne cechy wychowanka i zapisują się w nim w formie doświadczeń, co czyni wychowanie procesem dwupodmiotowym. Kuczyński i in. (2016, s. 89) oraz Lubiewska (2019, s. 143) podkreślają, że dziecko nie jest biernym odbiorcą wpływów rodzicielskich, lecz aktywnie konstruuje swoją rzeczywistość wychowawczą. Rodzic w relacji z dzieckiem nie tylko przewodzi, ale także dostosowuje swoje oddziaływania do jego potrzeb (Davidov, Grusec 2010, s. 223; Grusec 2011, s. 112). Harmonijna relacja rodzic-dziecko sprzyja rozwojowi moralnemu i społecznemu dziecka, stanowiąc kluczowy czynnik jego przyszłego funkcjonowania (Laible, Thompson 2008, s. 310).

2. Radość i smutek – rozpoznawanie emocji

Na świat życia dziecka składa się rzeczywistość obiektywna i subiektywna, realna i wykreowana. Świat dziecka w takim rozumieniu prezentuje się jako całościowa przestrzeń życiowa i rozwojowa, jako specyficzny i pojemny konstrukt, w którym funkcjonują różnorodne formy komunikacji dziecka z przyrodą, kulturą, społeczeństwem oraz innymi ludźmi. W takim znaczeniu świat życia dziecka można określać przestrzenią jego życia (Prokopiuk 2009, s. 161). W tym kontekście należy wskazać na specyfikę rzeczywistości świata życia dziecka, która może być postrzegana i opisywana wielowymiarowo oraz wieloaspektowo. Jej poznawanie wiąże się z przyjęciem różnorodnych kryteriów wyodrębniania sytuacji i warunków, które tworzą kontekst rozwojowy. W naukach społecznych do perspektyw, które stanowić mogą podstawę badań nad światem życia dziecka (przestrzenią życia), można zaliczyć: perspektywę psychologiczną, socjologiczną, ekonomiczną, historyczną, etnologiczno-etnograficzną, urbanistyczno-architektoniczną. Każda z nich odnosi się do określonego wymiaru przestrzeni życia dziecka (lokowanego w rzeczywistości obiektywnej, subiektywnej, realnej, wykreowanej), ujawniając jednocześnie przypisywane jej przez dziecko znaczenia. Przystępując do charakterystyki wyróżnionych perspektyw, należy podkreślić, że w pedagogice współczesnej lansuje się ideał człowieka posiadającego wiedzę aktywną, żywą, sprzyjającą głębszemu rozumieniu określonego typu rzeczywistości, powiązaną z operatywnymi czynnościami kontrolowania i regulowania zjawisk (Okoń 1998, s. 45).

Możliwość opisywania podobieństwa radości i smutku stwarzają klasyfikacje naukowe. To właśnie dzięki nim radość i smutek zaliczane są do grupy tzw. emocji podstawowych (in. pierwotnych). Miarą pierwotności emocji jest kilka kryteriów. Po pierwsze, zarówno radość, jak i smutek pojawiają się przed trzecim miesiącem życia (Lewis, 2005, s. 355–356), po drugie, mają charakter pankulturowy, o czym świadczy fakt, że towarzysząca im ekspresja mimiczna jest identyfikowana w większości kultur. Obydwie z wymienionych cech świadczą pośred-

nio o wbudowaniu tych emocji w ludzką neuroanatomię (Jarymowicz 1997, s. 123).

Konsekwencją uznania radości i smutku za emocje podstawowe jest traktowanie ich jako rdzenia, z którego wyprowadzane są emocje złożone wtórne). Teorią uzasadniającą to założenie jest m.in. teoria R. Plutchika (2002, s. 78), zgodnie z którą odpowiednie połączenia emocji pierwotnych wywołują u ludzi emocje złożone. Plutchik przedstawia model emocji podstawowych, ułożonych w cztery diady. Diada to para emocji „przeciwstawnych”: wzbudzenie jednej uniemożliwia wzbudzenie drugiej w tym samym czasie (tak na przykład próba rozbawienia kogoś w stanie smutku nie może się powieść do czasu, kiedy ów stan nie ulegnie wygaszeniu). Wśród tych diad jedne są ewolucyjnie starsze niż inne – im starsze, tym większe jest ich znaczenie dla przetrwania i tym większa siła ich wpływu na zachowanie, gdy są wzbudzone. Pierwsza diada to reakcje zaskoczenia vs oczekiwania (spodziewania się czegoś, oswojenia z czymś). Pierwotnie najważniejsza jest orientacja co do tego, czy bodziec jest znany, czy nieznany, co zostaje oszacowane przez określone instancje układu nerwowego. Wskutek zarejestrowania zgodności/niezgodności bodźca z przeszłym doświadczeniem powstaje automatyczna reakcja afektywna. To, co wcześniej poznane, wzbudza afekt pozytywny. To, co nowe, stanowi wyzwanie i prowadzi do napięcia. Druga para to wstręt vs lubienie. W przypadku emocji pierwotnych chodzi o odruchowe reakcje na bodźce zmysłowe: odrazy bądź przyjemności (smakowych, węchowych, dotykowych, wzrokowych czy słuchowych). Pierwotnie odraza chroni przed kontaktem z czymś, co może zagrażać organizmowi, a zmysłowa przyjemność to źródło dążenia do powtarzania kontaktu i przywiązywania. Trzecia para to strach vs złość (irytacja). Strach powoduje oddalanie się od zagrożenia. Reagowanie irytacją to ważne osiągnięcie ewolucyjne, bo umożliwia zaatakowanie i tą drogą poradzenie sobie z problemem. Złość jest więc emocją pozytywną (choć często kojarzona jest z naganną ludzką agresywnością: według Plutchika agresywność to wynik połączenia złości ze spodziewaniem się czyjegoś ataku). W swym pierwotnym kształcie ma ona funkcję mobilizowania

do poradzenia sobie z czymś, co negatywne (czego późniejszym odpowiednikiem jest zdolność do „atakowania problemu”). Czwarta (najpóźniejsza ewolucyjnie) diada to smutek vs radość. Pierwsza z tych emocji prowadzi do wyciszenia, do pasywności w obliczu czegoś negatywnego i wyczerpującego. Druga – to emocja mobilizująca ku czemuś pozytywnemu. Smutek staje się w późniejszych etapach życia afektywną komponentą motywacji zaniechania, wycofywania się. Radość może mieć postać zadowolenia czy wręcz wielce mobilizującego poczucia „uskrzydlenia”. Plutchik przedstawia swoją koncepcję w postaci „modelu kołowego”. Przytoczony jest na rysunku 1, z podanymi etykietkami emocji (oryginalnymi i ich polskimi odpowiednikami). W tym kołowym modelu miejsca przeciwstawne zajmują diady emocji wykluczających się.

Rys. 1. Kołowy model emocji pierwotnych według Roberta Plutchika (1980)



Według Plutchika, ta ósemka zróżnicowanych jakościowo emocji to podstawowe afekty, z których połączenia powstają rozmaite nowe jakości: „emocje mieszane” (na podobieństwo podstawowych barw, z których zmieszania można uzyskać ogromną paletę kolorów). Plutchik umieścił obok siebie emocje, które łączą się stosunkowo najłatwiej. Tworzą one diady II stopnia. Według jego propozycji, z powiązania zaskocze-

nia i smutku powstaje rozczarowanie; z zaskoczenia i strachu – poczucie uniżenia; ze strachu i lubienia – poczucie poddania się; z oczekiwania czegoś i radości – nadzieja; z oczekiwania czegoś i złości – gniew (wściekłość, furia); z radości i lubienia – miłość; ze złości i wstrętu – pogarda; ze wstrętu i smutku – wyrzuty sumienia.

3. Znaczenie edukacji w radzeniu sobie z tzw. „emocjami trudnymi”

Analizując literaturę przedmiotu dotyczącą emocji, nietrudno o zetknięcie się z wieloma sposobami ujmowania pojęcia inteligencji emocjonalnej. D. Goleman definiuje ją jako zdolność do rozpoznawania własnych emocji i emocji innych osób, motywowania się i kierowania emocjami zarówno własnymi, jak i osób, z którymi łączą nas jakieś więzi oraz do nawiązywania i podtrzymywania związków z innymi (Goleman 1995, s. 42). W jego adaptacji na inteligencję emocjonalną składają się takie kompetencje emocjonalne i społeczne, jak: samoświadomość, samoregulacja, empatia, motywacja oraz umiejętność nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z innymi (Goleman 1995, s. 78). Emocje odgrywają ogromną rolę w edukacji – stanowią antidotum na brak ludzkiej wrażliwości, nieumiejętność okazywania uczuć, tłumienie ich czy nawet agresję (Malewski 2005, s. 123).

W literaturze przedmiotu zauważalny jest brak jasnej definicji edukacji emocjonalnej. Edukacja, według M. Malewskiego, to ogół zabiegów kształcących i odpowiadających im czynności poznawczych zorientowanych na osiągnięcie intencjonalnie przyjętych celów rozwojowych, formułowanych w odniesieniu do jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw (Malewski 2005, s. 47).

Edukacja emocjonalna jest odpowiedzią na potrzeby jednostki współczesnego świata. Już od najmłodszych lat warto uświadamiać innych, że każdy ma prawo odczuwać emocje, a także uczyć, jak sobie z nimi radzić. Nauczyciele są wzorem do naśladowania, szczególnie na

poziomie edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej. Powinni być kompetentni, odpowiedzialni i świadomi swojej roli. Rozwijanie kompetencji emocjonalnych wpływa korzystnie na relacje nauczycieli z uczniami, rodzicami oraz innymi pedagogami (Madalińska-Michalak & Górską 2021, s. 88).

Wiek XXI to czas kryzysu w obszarze zdrowia psychicznego, szczególnie najmłodszych członków społeczeństwa. Psycholodzy zwracają uwagę na wpływ pandemii COVID-19 na rozwój emocjonalny dzieci. Badania przeprowadzone na zlecenie Rzecznika Praw Dziecka w 2021 roku wykazały, że 17% uczniów klasy 2. szkoły podstawowej często odczuwa smutek, a 12% czuje się samotnych (Pawlak 2021, s. 56).

Aby wesprzeć dzieci w trudnych momentach, kluczowe jest zaangażowanie dorosłych w ich życie emocjonalne. Wsparcie emocjonalne nie tylko pomaga dzieciom lepiej radzić sobie ze stresem, ale także wpływa na ich gotowość do nauki i adaptację społeczną. Badania M. Kielar-Turskiej wykazały, że między 5. a 9. rokiem życia dokonują się kluczowe zmiany w zakresie stosowania i rozumienia nazw emocji. Dzieci stopniowo przechodzą od częstszego używania nazw emocji pozytywnych do bardziej złożonych i negatywnych emocji, co świadczy o ewolucji ich dojrzałości emocjonalnej (Kielar-Turska 2007, s. 112).

Najnowsze badania wskazują na istotną rolę nauczycieli w kształtowaniu i wspieraniu zdrowia psychicznego uczniów. Sokołowska i Kluczyńska (2024) podkreślają, że trudności w obszarze zdrowia psychicznego uniemożliwiają dzieciom realizację zadań rozwojowych oraz zwiększają ryzyko rozwoju zaburzeń psychicznych w wieku dorosłym (Sokołowska & Kluczyńska 2024, s. 89). W związku z tym, nauczyciele powinni być wyposażeni w odpowiednie kompetencje, aby skutecznie wspierać uczniów w ich rozwoju emocjonalnym i społecznym.

Ponadto, badania przeprowadzone w ramach programu PISA 2022 wykazały, że polscy uczniowie osiągnęli wyniki poniżej średniej OECD we wszystkich wymiarach kompetencji społeczno-emocjonalnych, takich jak: wytrwałość, ciekawość, współpraca, empatia, asertywność, odporność na stres i kontrola emocjonalna. Szczególnie niepokojące

są wyniki w zakresie wytrwałości i kontroli emocjonalnej, gdzie Polska znalazła się na jednym z najniższych miejsc wśród badanych krajów (OECD 2022, s. 156).

W kontekście roli nauczycieli, Nowosad (2025) zwraca uwagę na pozytywną korelację między inteligencją emocjonalną nauczycieli a ich otwartością na nowe doświadczenia. Nauczyciele o wysokiej inteligencji emocjonalnej są bardziej zdolni do adaptacji, skutecznego zarządzania emocjami oraz radzenia sobie w skomplikowanych sytuacjach podczas lekcji, co przekłada się na lepsze wsparcie uczniów w ich rozwoju emocjonalnym (Nowosad 2025, s. 102).

Dla egzemplifikacji znaczenia edukacji i doniosłości tworzenia sytuacji sprzyjających budowaniu dojrzałości emocjonalnej dokonano analizy danych Powiatowej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Tarnowie. Obszar działania Poradni to 16 gmin Powiatu Tarnowskiego. Poradnia współpracuje z 228 placówkami oświatowymi z terenu Powiatu Tarnowskiego. Opieką objętych jest łącznie 34 298 dzieci i młodzieży.

Tab. 1. Dane statystyczne dotyczące zgłoszeń dzieci i młodzieży z problemami emocjonalnymi do Powiatowej Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej w Tarnowie w latach 2021/22, 2022/23 oraz 2023/24.

Rok szkolny	Rok szkolny 2021/22		Rok szkolny 2022/23		Rok szkolny 2023/24		Razem	
	f	P	f	P	f	P	f	P
Wszystkie zgłoszenia	2993	100%	3546	100%	3725	100%	10264	100%
Zgłoszenia z trudnościami emocjonalnymi	242	8%	373	10,5%	477	12,8%	1092	10,6%

Oznaczenia użyte w tabeli: *f* – liczebność, *P* – procent

Źródło: SIO PPPP w Tarnowie z dnia 14.02.2025 r.

Dane przedstawione w powyższej tabeli obrazują liczbę wszystkich zgłoszeń uczniów oraz zgłoszeń dotyczących trudności emocjonalnych w trzech kolejnych latach szkolnych (2021/22, 2022/23, 2023/24). Anali-

za procentowa wskazuje na rosnący trend w zakresie potrzeb związanych z trudnościami emocjonalnymi.

Zaprezentowane dane pokazują na stały wzrost liczby zgłoszeń dotyczących trudności emocjonalnych – w ciągu trzech lat liczba ta niemal podwoiła się (z 242 do 477 przypadków). Oznacza to, że problemy emocjonalne wśród uczniów stają się coraz bardziej powszechne. Obserwuje się procentowy wzrost zgłoszeń dotyczących trudności emocjonalnych – z 8% w roku 2021/22 do 12,8% w 2023/24. Trend ten może świadczyć m.in. o:

- zwiększonej świadomości uczniów i nauczycieli na temat zdrowia psychicznego,
- faktycznym wzroście problemów emocjonalnych wynikającym z czynników, takich jak: stres szkolny, pandemia COVID-19, sytuacja społeczno-ekonomiczna czy media społecznościowe.

Nie bez znaczenia jest fakt, że największy skok procentowy wystąpił między rokiem szkolnym 2021/22 a 2022/23, co może wskazywać na pogłębienie trudności adaptacyjnych uczniów po pandemii.

Powyższe dane mogą stanowić o konieczności sformułowania wniosków dla praktyki pedagogicznej:

1. Wzmoczone wsparcie psychologiczno-pedagogiczne – konieczność zwiększenia dostępności specjalistów (psychologów, pedagogów, terapeutów) w szkołach.
2. Wprowadzenie systemowych działań profilaktycznych – organizowanie warsztatów dotyczących radzenia sobie ze stresem, emocjami, budowania odporności psychicznej.
3. Szkolenia dla nauczycieli – zwiększenie kompetencji w zakresie rozpoznawania i wspierania uczniów z trudnościami emocjonalnymi.
4. Indywidualizacja podejścia do uczniów – wdrażanie metod dydaktycznych uwzględniających potrzeby emocjonalne uczniów, szczególnie w kontekście oceniania i wymagań edukacyjnych.
5. Współpraca z rodzicami – podnoszenie ich świadomości w zakresie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży.

Podsumowując, rosnąca liczba zgłoszeń dotyczących trudności emocjonalnych w szkołach wymaga zdecydowanych działań ze strony placówek edukacyjnych, nauczycieli, psychologów i rodziców. Niezbędne jest rozwijanie programów wspierających zdrowie psychiczne dzieci i młodzieży, aby przeciwdziałać negatywnym skutkom tych trudności w przyszłości.

Zakończenie

Edukacja jest relacją, to właśnie na niej się opiera. W szerokim rozumieniu tego pojęcia, jest to wieloaspektowe działanie na rzecz rozwoju jednostek, które wpływa na proces formowania tożsamości młodego człowieka, a także stanowi niezbędną podstawę rozwoju (Ostrowska 2010, s. 98).

Spojrzenie na dziecko jako na osobę, a nie tylko jednostkę społeczną, uruchamia wiele oddziaływań biorących pod uwagę jego aktualne możliwości, potrzeby, warunki, w jakich żyje. Wychowuje się w teraźniejszości i w jakimś zakresie ważnej dla niego aktualnej rzeczywistości. Jak pisze A. Bruhlmeier: „Wiele z tego, co należy realizować w szkole, powinno się robić dlatego, że dziecko potrzebuje tego teraz dla swojego rozwoju. Brać poważnie teraźniejszość dziecka oznacza odżywiać je umysłowo i duchowo” (Bruhlmeier 2011, s. 65).

Ważne jest, aby w rozmawianiu o sposobach radzenia sobie z emocjami i w szukaniu ich z uczniami, podkreślać, że to nie jest lekarstwo, gdyż emocje to nie choroba. To nasi sprzymierzeńcy, jednak czasami ogarniają nasze ciała do tego stopnia, że jest nam trudno powrócić do optymalnego stanu samopoczucia i wtedy możemy stosować różne sposoby radzenia sobie z emocjami. W literaturze spotykane jest określenie „sposobu radzenia sobie”, jednak w pracy z dziećmi warto nazwać to „sposobami zaopiekowania się” emocją/sobą w momencie jej przeżywania, szczególnie na etapie edukacji wczesnoszkolnej.

W zakresie edukacji emocjonalnej nauczyciel powinien stymulować rozwój wychowanków w kontekście m.in. samoświadomości (wła-

snych emocji, przyczyn i skutków ich wystąpienia, samooceny, sprawczości), zarządzania sobą (sposobów postępowania, postrzegania wyboru, odpowiedzialności, samokontroli, motywacji), świadomości społecznej (identyfikacji emocji, zachowań innych osób, rozumienia, stosowania form wsparcia, rozwoju efektywnej komunikacji, a także postawy empatii i asertywności) (Malewski 2005, s. 143).

Bibliografia

- Bandura A., *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*, Prentice Hall 1989.
- Bandura A., *Self-efficacy: The exercise of control*, W. H. Freeman 2007.
- Bruhlmeier A., *Dziecko w centrum edukacji*, Kraków 2011.
- Brzezińska A.I., *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2014.
- Bugental D., *Parental beliefs and their developmental implications*, *Annual Review of Psychology*, 55(1)2004, 76–102.
- Davidov M., Grusec J.E., *Socialization in the family: The roles of parents*, Psychology Press 2010.
- Dryll E., *Psychologia wychowania i socjalizacji*, Wydawnictwo Akademickie 2013.
- Ekman P., *An Argument for Basic Emotions*, *Cognition and Emotion*, 6(3)1992, 169–200.
- Ekman P., Friesen W.V., *Constants Across Cultures in the Face and Emotion*, *Journal of Personality and Social Psychology*, 17(2)1971, 124–129.
- Goleman D., *Inteligencja emocjonalna*, Poznań 1995.
- Gurycka A., *Struktura i dynamika procesu wychowania*, Warszawa 1995.
- Jarymowicz M., *Emocje: Mechanizmy i rola w procesach adaptacji*, Warszawa 1997.
- Johnson-Laird, P.N., Oatley K., *The Language of Emotions: An Analysis of a Semantic Field*, *Cognition and Emotion*, 19(5)2005, 579–600.
- Kielar-Turska M., *Rozwój emocjonalny dziecka*, Gdańsk 2007.
- Klus-Stańska D., *Edukacja w przebudowie*, Impuls 2004.

- Kowalik S., *Psychologia rozwoju*, Warszawa 2011.
- Kuczyński L., *Relacje wychowawcze*, Warszawa 2016.
- Lewis M., *The emergence of human emotions*, In J. Nadel & D. Muir (Eds.), *Emotional Development* (pp. 351–370). Oxford University Press 2005.
- Lubiewska K., *Rozwój społeczno-emocjonalny dziecka*, Kraków 2019.
- Madalińska-Michalak J., Górka R., *Kompetencje emocjonalne nauczyciela*. Kraków 2021.
- Malewski M., *Edukacja dorosłych. Studia i szkice*, Warszawa 2005 (a).
- Malewski M., *Edukacja emocjonalna*, Warszawa 2005 (b).
- Nowosad A., *Inteligencja emocjonalna nauczycieli jako czynnik wspierający efektywność nauczania*, Warszawa 2025.
- OECD, *PISA 2022 Results: Creative Minds, Resilient Societies*, Paryż: OECD Publishing.
- Okoń W., *Nowy Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak” 1998.
- Ostrowska K., *Tożsamość człowieka a edukacja*, Warszawa 2010.
- Pawlak M., *Raport Rzecznika Praw Dziecka: Samopoczucie psychiczne uczniów*, Warszawa 2021.
- Plutchik R., A General Psychoevolutionary Theory of Emotion. *Theories of Emotion*, 1(1980), 3–31.
- Plutchik R., *Emotions and Life: Perspectives from Psychology, Biology, and Evolution*, American Psychological Association 2002.
- Prokopiuk A., *Pedagogika emocji: Teoria i praktyka*, Wydawnictwo Naukowe Scholar 2009.
- Samborska O., *Dziecko i konsumpcja: Psychospołeczne aspekty wychowania w kulturze konsumpcyjnej*, Wydawnictwo Akademickie 2009.
- Sokołowska K., Kluczyńska M., *Psychologia zdrowia psychicznego w edukacji*, Kraków 2024.
- Zaborowski Z., *Psychologia społeczna*, Warszawa 2002.
- Zajonc R.B., *Preferences Need No Inferences*. *American Psychologist*, 35(2)1980, 151–175.

Developing emotional competencies in the educational space

Abstract

The ability to experience emotions is a key aspect of broadly understood social maturity of a person. With age, this need becomes more and more conscious and important. Children and young people, through the experience they gain and the educational process - understood both as the acquisition of knowledge and the development of interpersonal competences - systematically expand their skills in the field of emotional regulation and social functioning. Contemporary educational reality emphasizes the importance of the polarization of emotions, covering the spectrum from joy to sadness, especially in the context of preventing difficult and risky behaviors among young people. Upbringing is a socio-cultural process and is one of the fundamental tasks of man towards other people - both in the individual and social dimension. For this reason, this issue arouses interest in many scientific disciplines, in particular pedagogy, sociology and psychology. Upbringing plays a key role in the development of an individual, directing him/her to acquire competences characteristic of a human being, which enable him/her to fully participate in social life and maintain autonomy. This article is a theoretical introduction to issues related to the process of experiencing and recognizing emotions. The issues analyzed will be placed in the context of data from the Educational Information System, collected by the District Psychological and Pedagogical Counseling Center in Tarnów, which covers children and youth from the Tarnów district, who use various forms of support. The aim of the analysis is to show the role of education in shaping the ability to recognize key emotional states of young people and to identify their developmental needs.

Keywords: joy, sadness, youth, difficult emotions, education

Dr Paulina Hornik

OCID: 0000-0002-6933-9075

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Od smutku do sensu. Żałoba nastolatków jako proces odnajdywania na nowo radości życia w obliczu straty

A oto gwiazdy. Lśnią z dawną siłą,
jak gdyby ciebie nigdy nie było.
Może tak było?
Josif Brodski, *Pieśń na powitanie*

I gwiazdy w nieznajomą uciekną krainę,
I znikną, jakby ich nigdy nie było...
Juliusz Słowacki, *Kordian*

Streszczenie

Żałoba nastolatków jest złożonym procesem, który łączy osobiste zmagania, wynikające z cierpienia spowodowanego śmiercią bliskiej osoby, z wyzwaniami i zmianami rozwojowymi charakterystycznymi dla tego etapu rozwojowego, jakim jest adolescencja. Żałoba może być zarówno procesem regresywnym, jak i drogą do osobistego wzrostu. Wspomnienia o zmarłej osobie mogą stać się integralną częścią tożsamości nastolatka,

a proces żałoby może prowadzić do głębszego zrozumienia siebie i wartości życia. W artykule przedstawione są różnorodne aspekty żałoby, w tym jej wpływ na kształtującą się osobowość adolescentów, ich relacje interpersonalne oraz emocjonalną regulację. Zwrócono także uwagę na rolę wsparcia społecznego oraz egzystencjalnych poszukiwań, które mogą pomóc nastolatкови w odnalezieniu się w nowej rzeczywistości. Wsparcie emocjonalne, obecność i uważność są kluczowe w pomocy młodym ludziom w radzeniu sobie z trudnymi uczuciami, takimi jak poczucie osamotnienia, żal i tęsknota. Pomocnym narzędziem w radzeniu sobie z żałobą przez nastolatków może być logoterapia. W tym kontekście podkreśla się znaczenie odnajdywania sensu w życiu po stracie, co może prowadzić do odkrywania wewnętrznej siły, wyznaczania nowych celów, osobistego wzrostu i odbudowy radości życia. Artykuł ma na celu zwiększenie świadomości dotyczącej unikalnych potrzeb nastolatków w żałobie oraz zaproponowanie sposobów wsparcia ich w tym trudnym procesie adaptacyjnym.

Słowa kluczowe: żałoba, nastolatkanie, śmierć, sens, smutek, radość.

Żałoba jako reakcja na stratę

„Wobec myśli poruszającej się zawsze pośród pojęć wzajemnie zależnych, śmierć jest dziurą rozrywającą wszelki układ, niszczącą wszelkie porządki, rozbierającą każdą całość” – te słowa Emmanuela Levinasa ukazują śmierć jako dramatyczne zdarzenie, wykraczające poza granice ludzkiego doświadczenia i rozumienia (Kuleta, Wasilewska 2007). Śmierć zakłóca zwykły, powszedni tok myśli i międzyludzkich relacji. Jest to moment, w którym różnorakie pojęcia i kategorie, na których opieramy nasze życie, ulegają destabilizacji. W obliczu śmierci zostajemy skonfrontowani z nieuchronnością utraty, co może prowadzić do głębokiego kryzysu nie tylko psychicznego, ale wręcz ontologicznego. Śmierć nie tylko odbiera bliskich, ale także może wywoływać pytania o sens istnienia, o miłość, odpowiedzialność wobec innych, wartość relacji i samego życia.

Strata bliskiej osoby w wyniku jej śmierci jest głęboką psychiczną raną, którą goi wieloetapowy proces żałoby. Kluczowe jest tu nie tyle samo zdarzenie, jakim jest śmierć, ile reakcja na tę stratę, określana mianem żałoby. Proces żałoby jest unikalny dla każdej osoby. Dla nie-

których może to być czas pogłębionej refleksji i wzrostu, a dla innych rozciągnięta w długim czasie walka z emocjami. Niepowikłana żałoba to naturalny, głęboko zindywidualizowany proces doświadczania straty (Binnebesel, Formella, Katolyk 2023). Podczas przeżywania żałoby może pojawić się przygnębienie, smutek, zniechęcenie, poczucie wyczerpania, płaczliwość, rozdrażnienie, utrata zainteresowania otaczającym światem. Śmierć bliskiej osoby opisywana jest niekiedy przez osoby dotknięte tym doświadczeniem jako rozpadnięcie się świata. Aby wśród gruzów tego świata dostrzec światło i stopniowo odbudować nowy, konieczne jest zmierzenie się ze stratą. Istnieją różne klasyfikacje etapów żałoby, jednak wspólnym mianownikiem dla etapów wyróżnionych w toku wielu badań jest kilka charakterystycznych faz: negacji, uczuć, szukania i oddzielenia oraz integracji (Grzywocz 2004). Współcześnie odchodzi się od rozumienia żałoby jako liniowego procesu stanowiącego następujące po sobie etapy, które przechodzi się jeden po drugim, w stronę pojmowania żałoby w sposób spiralno-cyrkularny, gdzie osoba przechodzi przez różne etapy i modele, czasami w kierunku postępującym, czasami w kierunku cofającym, niekiedy przeskakując niektóre etapy, a następnie wracając znów do etapów wcześniejszych (Dezelic, Ghanoum 2014). Zwraca się także uwagę na różnorodne zadania, jakie są wpisane w ten proces. Te różne podejścia są względem siebie komplementarne (Szto Bryn-Bochomulska 2024).

W żałobę wpisane są określone funkcje, które spełnia ten proces. Wraz z ich wypełnieniem, żałoba ustaje. Z kolei nieprawidłowy przebieg żałoby może skutkować urazem rezydualnym lub stanem transkryzysowym, kryzysem chronicznym, co może stanowić nie tylko upośledzenie funkcjonowania, lecz także zagrożenie dla zdrowia psychicznego i fizycznego (Kuleta 2008; Sygulska, Krupska 2019). W żałobie powikłanej pojawia się znaczne pogorszenie codziennego funkcjonowania, np. intensywna tęsknota za zmarłym, nieumiejętność zaakceptowania jego śmierci, gniew, rozgoryczenie, emocjonalne odrętwienie, poczucie pustki czy braku sensu życia (Ludwikowska-Świeboda 2020).

W bieg życia wpisane są zarówno zdarzenia normatywne, związane z naturalnymi, sekwencyjnymi zmianami (cykliczno-fazowy model zmian rozwojowych), jak i zdarzenia nienormatywne, odznaczające się tym, że przychodzą nagle, niespodziewanie, niosąc przy tym potężny ładunek mieszaniny trudnych emocji, takich jak: lęk, poczucie zagrożenia, destabilizacji, bezsilności, stres, szok. Gradient przeżyć charakteryzujący kryzysy, które następują w odniesieniu do zdarzeń pierwszego rodzaju (normatywnych) nie jest szczególnie wysoki, co wynika z tego, że wydarzenia te stanowią pewnego rodzaju płaszczyznę wspólnych społecznie doświadczeń i przeżyć, która jest traktowana jako pole do testowania indywidualnych strategii zaradczych (Przetacznik-Gierowska, Tyszkowa 1996). Tego rodzaju progi rozwojowe sprzyjają raczej pobudzaniu nieodkrytych wcześniej potencjałów rozwojowych, niż stanowią ryzyko dezintegracji. Z kolei zdarzenia nienormatywne (krytyczne) wymagają wzmoczonego wysiłku, aby poradzić sobie z adaptacją do dużej życiowej zmiany (ang. *life change events*), która rozgrywa się jednocześnie w trzech relacyjnych obszarach: z samym sobą, z rodziną i z szerszym otoczeniem społecznym (Dołęga 2022). Wśród takiego rodzaju wydarzeń krytycznych śmierć bliskiej osoby stanowi wydarzenie szczególnie rodzaju, które prowadzi do kryzysu psychologicznego o dużym, rozciągniętym w czasie natężeniu.

Specyfika młodzieńczej żałoby

Chociaż żałoba jest naturalną reakcją na stratę, która dotyka ludzi w różnym wieku, jednak dla nastolatków zmierzenie się z żałobą może być szczególnie trudne, ponieważ łączy się ona z wieloma innymi wyzwaniami, które przypadają na ten etap rozwojowy człowieka. Są to między innymi wyzwania związane z kształtowaniem własnej tożsamości, z relacjami interpersonalnymi oraz z przeżywaniem i regulacją emocji. W obliczu śmierci bliskiej osoby, nastolatek zmaga się nie tylko z cierpieniem wywołanym stratą, ale także z koniecznością zrozumienia i przetworzenia emocji, które często są dla niego nowe i intensywne.

Dlatego zjawiska wynikające z naturalnego procesu rozwojowego mogą potęgować reakcje powstałe na skutek straty jako takiej (Paczkowska 2021). Proces żałoby, podobnie jak w przypadku osób dorosłych, także w przypadku osób w wieku dorastania, może prowadzić albo do regresji rozwojowej, zatrzymania się na bolesnym etapie definiowanym tylko i wyłącznie przez pryzmat straty lub może stać się drogą do ponownego odnalezienia sensu i reintegracji na nowym poziomie i w nowej rzeczywistości.

Młodzieńczość, określana także jako okres adolescencji, będąc po-
mostem między dzieciństwem a dorosłością, stanowi czas dynamicznych
zmian w wielu obszarach: biologicznym, umysłowym, emocjonalnym,
motywacyjnym, społecznym, tożsamościowym, decyzyjnym, psycho-
seksualnym, estetycznym, moralnym i religijnym. Jednym z celów, do
jakiego zmiany te mają prowadzić, jest przygotowanie młodej osoby do
spełniania zadań przypisanych dorosłym (Poleszak 2016), a także do bu-
dowania dojrzałości osobowej. Okres adolescencji można podzielić na
trzy etapy w nawiązaniu do zadań rozwojowych, jakie są wpisane w każ-
dy z nich: etap wczesny (10/11–14 lat), pośredni (15–17 lat) i późny (18–
22 lata) (Keirse 2005, s. 96–96).

Pomimo wypracowania pewnych modeli przeżywania żałoby, każdy człowiek przeżywa ją w sposób niepowtarzalny. Nastolatki do-
świadczający smutku po śmierci bliskiej osoby niekiedy mówią o swoich
uczuciach wprost, potrafią je nazwać i są ich świadomi, jednak przeważ-
nie ich zachowanie (lub niekiedy także milczenie) staje się niewerbal-
nym komunikatem o tym, co przeżywają. Tym bardziej potrzebna jest
uwaga, empatia, jak również wiedza i kompetencje ze strony osób
dorsłych, które towarzyszą w żałobie młodemu człowiekowi (Paczkow-
ska 2021).

Gdy umiera rodzic, dla dziecka jego śmierć oznacza pożegnanie
dzieciństwa i tego wszystkiego, co się z nim kojarzy. Towarzyszy temu
także pojawienie się perspektywy innej niż dotychczasowa, jeśli chodzi
o własną śmiertelność. To, jaki kształt relacja „dziecko-rodzic” miała
wcześniej, za życia rodzica, krystalizuje się w momencie śmierci rodzica

i może w znaczący sposób oddziaływać na przebieg żałoby. Nastolatek staje w obliczu wyzwania, aby wytworzyć wewnętrzny obraz siebie jako osoby „zaopatrzonej” w wystarczającą miłość otrzymaną od rodzica za jego życia, a także jako osoby odpowiadającej na tę miłość chociażby poprzez postępowanie zgodne z zasadami wpojonymi przez rodzica i przez kontynuowanie wartości, które były dla niego ważne (Krakowiak 2008). Taki proces refleksji może prowadzić do konfrontacji z emocjami, które wcześniej mogły być stłumione lub ignorowane, a poprzez to także do lepszego poznawania siebie. W miarę jak postępuje proces żałoby, nastolatek może zacząć zastanawiać się nad tym, jak jego życie będzie wyglądać bez rodzica, jak poradzi sobie z codziennymi wyzwaniami i jak zbuduje swoją tożsamość w nowej rzeczywistości. Często pojawia się także potrzeba lepszego zrozumienia, dlaczego doszło do śmierci, a także poszukiwania sensu w obliczu cierpienia, jakie stało się jego udziałem.

Belgijski psycholog Manu Keirse zauważa, że okres dojrzewania to szczególnie trudny czas na przeżywanie straty bliskiej osoby. Jest to spowodowane charakterystycznym dla tej fazy życia dążeniem do samodzielności, a także potrzebą kształtowania własnej tożsamości, co może zostać znacząco zakłócone przez utratę bliskiego. Niekiedy przyjmuje się, że dojrzewająca młodzież potrafi samodzielnie stawić czoła kryzysowym sytuacjom, takim jak śmierć bliskiego członka rodziny, ponieważ nastolatki nie są już dziećmi. Jednak takie przekonanie jest mylne, „wierzymy, że nastolatek reaguje na śmierć w dojrzały sposób, ale rzadko się to zdarza” (Keirse 2004, s. 102). Tego typu wyobrażenia często skutkują stawianiem nadmiernych oczekiwań i wymagań wobec nastolatków przeżywających żałobę, co potęguje ich trudności w tym niezwykle ciężkim dla nich okresie. Proces indywiduacji i separacji zakłada trwającą więź z rodzicami i jest od niej zależny. „Choć nastolatki nie są tak zależne i nieporadne jak dzieci, dystansują się wobec rodziców, to wciąż jednak wymagają ich opiekuńczej obecności, właśnie po to, by się w stosunku do nich separować (...). Kiedy umiera jedno z rodziców w czasie, gdy dziecko przechodzi okres dojrzewania, buntu, proces rozwoju niezależnego myślenia, odkrywania siebie nie jest jeszcze zakończony. Koło się jeszcze

nie zamknęło, a to może wywołać panikę” (Keirse 2004, s. 102). Osoby nastoletnie mogą wydawać się bardziej „dorosłe” niż są w rzeczywistości.

Gdy umiera jedno z rodziców często pojawia się pytanie, czy zachowanie młodego człowieka wynika z przeżywania żalu po stracie, czy jest raczej odzwierciedleniem naturalnych procesów towarzyszących dojrzewaniu. Niekiedy oba te czynniki mogą się przenikać. Nagłe wybuchy złości, intensywne epizody płaczu, wahania nastroju, skłonność do izolacji, napięcia w relacjach z rówieśnikami, sięganie po używki, utrata wcześniej pasjonujących zainteresowań, zaburzenia snu, trudności z koncentracją – to wszystko stanowi wieloaspektowy wachlarz przeżyć, które mogą towarzyszyć młodym ludziom w obliczu straty. Zmiany w wyglądzie fizycznym, a także w sposobie myślenia – z magicznego i konkretnego na bardziej abstrakcyjne. To czas, gdy młody człowiek stopniowo uwalnia się od dziecięcej zależności emocjonalnej od rodziców, dążąc do ukształtowania własnej tożsamości. Każda z tych transformacji – fizyczna, mentalna czy emocjonalna – wiąże się z koniecznością pozostawienia za sobą pewnych elementów wcześniejszego życia, co często niesie za sobą poczucie straty. Dodatkowo, zmiana miejsca zamieszkania czy szkoły może prowadzić do rozpadów dotychczasowych przyjaźni, co dodatkowo potęguje trudności związane z tym okresem. Śmierć rodzica sprawia, że młody człowiek, poza powyżej wymienionymi wyzwaniami, doświadcza braku bliskiej osoby, która była dla niego punktem odniesienia oraz źródłem wsparcia. W przypadku, gdy rodzic zmaga się z nieuleczalną chorobą, nawet on sam może odczuwać trudności w udzieleniu wsparcia swojej rodzinie. Kiedy umiera brat lub siostra, nastolatek przeżywa głęboką stratę sojusznika, który był dla niego źródłem zrozumienia i wsparcia, z którym mógł dzielić nie tylko plany i marzenia, ale także frustracje związane z rodzicami, nauczycielami czy rówieśnikami (Keirse 2005).

Reperkusje związane ze śmiercią bliskiej osoby dla nastolatka i jego rodziny

Rodzic odgrywał w życiu dziecka ważną rolę, dlatego też jego śmierć nie pozostaje bez znaczenia, jeśli chodzi o dalsze życie dziecka (Krakowiak 2008), zwłaszcza, gdy jest ono w okresie adolescencji, gdy dopiero kształtuje swoją tożsamość i uczy się niezależności. W tym newralgicznym etapie rozwojowym, kiedy młody człowiek zaczyna odkrywać siebie, swoje pasje i marzenia, utrata rodzica może wprowadzić chaos i dezorientację. Dziecko staje przed wyzwaniem, jak poradzić sobie z emocjami, które nieraz wydają się sprzeczne i wzajemnie wykluczające, takimi jak: tęsknota, smutek, opuszczenie, żal, gniew, złość, poczucie winy, bezsilność, lęk. Może pojawić się poczucie osamotnienia nawet pomimo środowiska, które jest wspierające. Wspomnienia i relacje z rodzicem, które wcześniej były źródłem bezpieczeństwa i miłości, stają się także źródłem cierpienia i tęsknoty. W miarę upływu czasu młody człowiek może zacząć integrować te doświadczenia w swoją narrację życiową, odnajdując w nich nowy sens i ucząc się, jak żyć z tą stratą.

Śmierć znaczącej, ukochanej osoby jest wstrząsem dla całej rodziny. Przykładowo, śmierć rodzica może wpłynąć na dynamikę wewnątrzrodzinną, na przykład zmieniając role, co dodatkowo komplikuje proces adaptacji nastolatka. W momencie utraty jednego z rodziców, drugi rodzic staje wobec konieczności przejęcia dodatkowych zadań, co często prowadzi do przeciążenia emocjonalnego oraz fizycznego. Nastoletnie dziecko może czuć się zobowiązane do wypełniania luk, które powstały w wyniku śmierci, co może skutkować jego przyspieszonym dorastaniem i przyjęciem odpowiedzialności nieadekwatnej do jego wieku.

Spowodowane śmiercią jednego lub obojga rodziców zmiany w strukturze rodziny mogą prowadzić do napięć między rodzeństwem, które może mieć różne sposoby radzenia sobie ze stratą. Przykładowo, jedno z rodzeństwa przejmuje rolę opiekuna, podczas gdy inne dziecko izoluje się, pogrążając się coraz bardziej w smutku i apatii, a kolejne prze-

jawia buntownicze zachowania. W związku z tym adaptacja do nowej sytuacji staje się bardziej skomplikowana, ponieważ każdy członek rodziny przeżywa żal na swój sposób i ma różne potrzeby związane ze wsparciem, ponadto może być na innym etapie procesu żałoby. W takiej sytuacji nie tylko dziecko, ale również pozostali członkowie rodziny potrzebują wsparcia i zrozumienia, aby wspólnie przejść przez proces żałoby.

Zmiana w strukturze rodziny często wpływa na relacje rówieśnicze – nastolatek może mieć trudności w nawiązywaniu lub utrzymywaniu przyjaźni, co może prowadzić do pogłębiania się uczucia izolacji, osamotnienia i niezrozumienia. W przypadku śmierci rodzica bardzo często pogarsza się także sytuacja ekonomiczna rodziny. W kontekście tych zmian, jakie pociąga za sobą śmierć znaczącej osoby, wsparcie ze strony specjalistów oraz bliskich bywa kluczowe w procesie odbudowy i przystosowania się do nowej rzeczywistości po stracie.

Żałoba i osierocenie a depresja

Żałoba i osierocenie są często używane jako synonimy, jednak pierwszy termin ma szersze znaczenie – oprócz emocjonalnych reakcji na stratę bliskiej osoby obejmuje również zewnętrzne sposoby wyrażania tej straty osadzone w różnych kontekstach kulturowych. Tym, co wspólne dla obu procesów, jest ich rozwój w czasie i etapowość. Według niektórych badaczy tej tematyki osierocenie jest poprzedzone bliskim spotkaniem, relacją dwojga osób, które tworzą pewnego rodzaju „jedność”. W wyniku śmierci ta więź zostaje przerwana, co powoduje okaleczenie osoby osieroconej. Proces uzdrawiania rozumiany jest jako proces radzenia sobie z osieroceniem, odbudowywania na nowo swojej tożsamości także w odniesieniu do osoby, która umarła, a także odbudowie siebie samego jako integralnej całości (Krzyżanowski, Różańska, Chybicka i in. 2005; de Walden-Gałuszko 1996).

Zarówno żałoba, jak i osierocenie dotyczą praktycznie każdej sfery życia człowieka, w tym także sfery duchowej. Śmierć bliskiej osoby może

wyodróżniać pytania egzystencjalne, przed którymi stają osoby osierocone. Gdy mamy do czynienia z sytuacją, w której jeden z członków rodziny choruje terminalnie, wówczas jeszcze za jego życia często zaznaczają się wyraźniej potrzeby duchowe także u pozostałych osób z jego najbliższego otoczenia (Janecki, Pyszkowska, Janecka 2003).

Objawy emocjonalne i zachowania osoby w żałobie są podobne do tych, które stwierdza się w przypadku depresji, natomiast ważne tu jest kryterium powolnego wygasania tych objawów w trakcie prawidłowo przebiegającej żałoby i ich ciągłość lub nawet nasilenie się w przebiegu depresji. Myśli samobójcze mogą się pojawić zarówno w żałobie, jak i depresji, jednak w przypadku osierocenia są one stosunkowo rzadkie, a w depresji myśli samobójcze pojawiają się stosunkowo często (Sagan, Pakosz, Janecki 2010). Gdy mamy do czynienia z depresją, wsparcie otoczenia nie przynosi poprawy samopoczucia, natomiast w żałobie spełnia ono dla osoby osieroconej ważną funkcję terapeutyczną. Prawidłowe rozpoznanie stanowi podstawę do zaplanowania adekwatnej pomocy. Błędne rozpoznanie może skutkować przykładowo włączeniem leków przeciwdepresyjnych, które w prawidłowo przebiegającej żałobie są nieskuteczne (Kaplan, Sadock 1995).

Sposób przeżywania żałoby nie zależy jedynie od samej straty, lecz w dużej mierze od tego, jak dana osoba ją interpretuje i postrzega (Ostrowski-Thomas 1993). Zasadniczym sensem żałoby jest przerzucenie mostu między dwoma etapami życia – przed stratą i po niej. W tym procesie istotne jest, aby włączyć doświadczenie straty do zasobu wspomnień (przeszość) oraz zaangażować się w dalsze życie (przyszłość). Żałoba jest więc przejściem od dezintegracji wywołanej doświadczeniem straty do reorganizacji (Kleszcz-Szczyrba 2016). Obejmuje całego człowieka, wszystkie aspekty jego życia, a więc zarówno wymiar somatyczny, psychiczny, społeczny, jak i duchowy. Aby zaistniał progres w przeżywaniu żałoby i aby mogła ona rozwinąć się właściwie (zgodnie ze swoim celem), konieczne jest najpierw realne uznanie samej straty, przyjęcie jej jako zaistniałego faktu (Sanders, 2001). Chodzi tu o przyjęcie i zintegrowanie trudnej wiadomości o śmierci bliskiej osoby na różnych po-

ziomach: intelektualno-poznawczym, emocjonalnym, behawioralnym, społecznym, duchowym. Ten etap poprzedza dalszą adaptację do nowych okoliczności, która z czasem przynosi szansę dostrzeżenia nowego sensu (Dziedzic 2005).

Pytanie o sens

Jak zauważa Robert Neimeyer, żałoba – jako reakcja na utratę znaczącej postaci przywiązania na skutek śmierci – zakłóca narrację o sobie samym u osób przeżywających stratę i zazwyczaj konfrontuje je w niespodziewany sposób z poszukiwaniem sensu zarówno w samej stracie, jak też w ich zmienionym życiu. Liczne badania prowadzone wśród różnych grup osób, które doświadczyły straty bliskiego, niezależnie od tego, czy zmarł on w wyniku przyczyn naturalnych, czy tragicznych wypadków, ukazują istnienie zależności między nieumiejętnością lub trudnościami w odnalezieniu sensu w tym doświadczeniu życiowym, a stopniem powikłania przeżywanej żałoby. W oparciu o literaturę przedmiotu można wysnuć wniosek, że proces związany z poszukiwaniem sensu w doświadczeniu żałoby odgrywa kluczową rolę w adaptacji do straty bliskiej osoby. Kryzys sensu jest szczególnie ostry dla osób w żałobie po samobójstwie, zabójstwie lub wypadku śmiertelnym dotyczącym członka rodziny. Te osoby zgłaszają znacznie bardziej intensywne zmagania z odnalezieniem sensu (lub jego zakwestionowaniem) w stracie niż ci, których bliscy zmarli śmiercią naturalną (Neimeyer 2011).

W świetle badań profesjonalistów zajmujących się zawodowo towarzyszeniem osobom w żałobie, kluczowym elementem w procesie rekonstrukcji poczucia sensu, a także w odnajdywaniu nowych znaczeń i wartości w życiu po stracie, jest zbudowanie lub kultywowanie bezpiecznej i wspierającej relacji. Relacja ta powinna charakteryzować się głębokim i empatycznym słuchaniem, co sprzyja otwartości i zaufaniu. Ponadto, istotne jest eksplorowanie duchowych i egzystencjalnych zagadnień, przetwarzanie emocji oraz wykorzystanie istniejących mocnych stron i zasobów. Taki sposób wsparcia pozwala osobom w żałobie odnaleźć

nowe ścieżki i nadzieję, otwierając drzwi do uzdrowienia i osobistego wzrostu (Neimeyer 2011).

W dyskusjach na temat żałoby niekiedy występuje zbyt duża koncentracja na tym, jak osoby przeżywające śmierć kogoś bliskiego starają się zrozumieć swoją stratę i to, co przeżywają. Istnieje wówczas ryzyko, że zostanie pominięty lub niewystarczająco zauważony niezwykle istotny aspekt, stanowiący również potencjalny czynnik wspomagający proces rekonstrukcji swojej tożsamości po stracie – jest nim życie samo w sobie i jego znaczenie. Śmierć ukochanej osoby jest szczególnym rodzajem doświadczenia przemijalności życia, a jednocześnie zwróceniem uwagi na to, co jest trwałe nawet w zderzeniu ze śmiercią – „w każdej stracie można usłyszeć szept Nieutralcalnego” (Grzywocz 2004, s. 29).

Również docenienie życia może być elementem wzrostu potraumatycznego. Życie, w swojej codzienności i prostocie, może stać się przestrzenią, w której różnorodne doświadczenia i interakcje mogą pomóc w odnalezieniu sensu i celu po stracie. Adekwatnym źródłem wsparcia w tego rodzaju sytuacji może okazać się także logoterapia, znana także jako trzeci wiedeński nurt psychoterapii. Stworzona przez Victora Emila Frankla, który sam doświadczył żałoby po śmierci w obozie koncentracyjnym żony, rodziców i brata, jest psychoterapią zorientowaną na problematykę sensu życia, który jest uznawany za najsilniejszy czynnik motywujący (Frankl 2017a).

Logoterapia jako narzędzie w radzeniu sobie z żałobą

W obliczu straty, jaką niesie ze sobą śmierć bliskiej osoby, logoterapia proponuje między innymi, aby spojrzeć na życie zmarłego przez pryzmat wartości, które były dla niego istotne i które wypełniał. Takie podejście może ułatwić dostrzeganie sposobów, w jakie można kontynuować jego dziedzictwo i pielęgnować pamięć o nim. Logoterapia staje się więc nie tylko narzędziem do radzenia sobie z żałobą, ale także drogą do odkrywania nowych horyzontów w obliczu straty. Sens jest wszechobecny i niewyczerpywalny, każdego dnia oferuje się na nowo (Lukas 2024b).

Uczennica Frankla, Elisabeth Lukas, stwierdza, że „życie jest zbyt barwne i wielorakie, by nie mogło zgotować każdemu czegoś zaskakującego, przynieść jakiegoś znaku, który nim wstrząśnie, czy jakiegoś impulsu ze strony bliźnich. Istnieją po prostu odcinki drogi, na których cierpimy pragnienie, ale wolno nam ufać, że nawet największe pragnienie zostanie kiedyś zaspokojone” (Lukas 2024b, s. 85). Taka perspektywa pozwala nie tylko na uhonorowanie pamięci zmarłego, ale także na podjęcie działań służących realizacji wartości, które były mu bliskie i kształtowały jego życie. Tego rodzaju postawa jest więc przekuciem cierpienia w tryumf, przekształceniem bólu w motywację do działania, co z kolei może pomóc dostrzec nowe horyzonty potencjalnych sensów i wartości czekających na spełnienie. Co prawda świadomość straty nie mija i nie staje się mniej bolesna, jednak każdy krok w stronę tego rodzaju działania, myślenia i przeżywania jest krokiem ku przyszłości, w której pamięć o zmarłym jest nie tylko wspomnieniem, ale żywą inspiracją do kreowania rzeczywistości. W ten sposób czas żałoby jest budowaniem mostu między przeszłością a przyszłością, pozwalając osobie próbującej uporać się z trudnymi emocjami towarzyszącymi żałobie na nowo zdefiniować jej cele i wartości w świetle doświadczeń, które przeżyła.

Niemiecka logoterapeutka podkreśla istotny aspekt miłości w kontekście przeżywania żałoby. Smutek i tęsknota za osobą, która odeszła, stają się niejako „ceną” za dar, jakim była jej obecność i miłość. Im głębsza i bardziej zażyła była ta relacja, tym silniej odczuwany jest ból po stracie bliskiego człowieka. Dlatego pierwszym krokiem w procesie żałoby jest uświadomienie sobie, że ból, który obecnie przeżywamy, jest naturalną reakcją na utratę kogoś lub czegoś cennego. Wdzięczność za wspólnie spędzone piękne chwile, które na zawsze pozostaną w pamięci, zawiera już w sobie ziarno pocieszenia. Żałoba może prowadzić do głębszego zrozumienia, że w rzeczywistości wszystko, co posiadamy, ludzie, których spotykamy, a nawet samo życie jest „pożyczone” – nic nie jest nam dane jako „własność” czy pewnik (Lukas 2024a).

Żałoba, podobnie jak miłość, jest czymś więcej niż tylko uczuciem. Uczucia mogą być wywołane lub tłumione sztucznie, np. przez substan-

cje psychoaktywne lub elektryczną stymulację określonych części mózgu. Natomiast żałoba ma inny charakter – usytuowana jest w duchowym centrum osoby i związana ze świadomością utraty czegoś wartościowego. Środki uspokajające nie są w stanie usunąć tej świadomości ani też zapobiec jej obecności na każdym etapie przeżywania żałoby. Podobnie też nic nie może cofnąć straty, która zaistniała ani zastąpić utraconej osoby. Tego rodzaju próby skończyłyby się jedynie jeszcze większym podkreśleniem jej wyjątkowości i niepowtarzalności. Nic nie może zdewaluować skarbu, jakim była ta osoba. Jednak to właśnie tego rodzaju nierozłącznie wpisana w żałobę świadomość straty może stać się kluczowym czynnikiem w radzeniu sobie z cierpieniem, które z tej świadomości wynika. Jest jak brama, za którą zaczynają być dostrzegalne nowe perspektywy spojrzenia na dane okoliczności i wydarzenia. Przekraczając tę bramę, zmianie ulega zarówno punkt widzenia osoby przeżywającej żałobę, jak i jej emocje (Lukas 2024a).

Godnym uwagi jest także model żałoby skoncentrowany na sensie (ang. *The Meaning-Centered Grief Model*) zaproponowany przez Marię Dezelic i Gabriela Ghanouma, nawiązujący do logoterapii oraz analizy egzystencjalnej Frankla, a przy tym integrujący także inne modele żałoby, autorstwa Johna Bowlby'ego, Ashley Davis Bush, Elisabeth Kübler-Ross, Roberta Neimeyera oraz Therese A. Rando. Autorzy tej koncepcji odwołują się do dwóch triad, o których wspomina Frankl: triady tragicznej (obejmującej nieuchronne cierpienie, winę i śmierć) oraz triady neurotycznej (w skład której wchodzi agresja, depresja i uzależnienie). Poszczególne komponenty tych triad mogą być doświadczane przez osoby przeżywające żałobę (Dezelic, Ghanoum 2014).

Celem towarzyszenia i wsparcia jest, aby osoba w żałobie dostrzegła, że jej wola sensu wciąż jest żywa, pomimo doświadczenia ogromnej straty. Drogowskaz sensu wskazuje zatem drogę do uzdrowienia duchowej rany spowodowanej śmiercią bliskiej osoby. Osoba wspierająca ma za zadanie pomóc w odkryciu potencjału sfery noetycznej („zasoby ducha”), która obejmuje rdzeń duchowy (*nous*) jako istotę osoby, a także takie wartości, jak: odpowiedzialność, zdolność wyboru postawy, wolność

do realizacji sensu, cele życiowe, kreatywność, wyobraźnię, sumienie, miłość, świadomość śmiertelności, samotranscendencja, zdolność do przebaczenia oraz poczucie humoru. W miarę jak osoba w żałobie reaktywuje swoją wolę sensu i wydobywa ją spod gruzów trudnych emocji, stopniowo odzyskuje odczucie, że życie znowu nabiera blasku i może być pełne pasji (Dezelic, Ghanoum 2014). Odkrywaniu tego nowego sensu sprzyja świadome zaangażowanie w życie, które nieustannie oferuje nowe możliwości realizacji sensu czy to przez realizację wartości twórczych (kreatywnych), wartości przeżyciowych (doznawane), czy też wartości postawy, których urzeczywistnienie polega na sposobie odnoszenia się do życiowych ograniczeń, dzięki czemu otwiera się nowy, osobisty obszar wolności (Frankl 2017b, s. 74–76).

Rola i kierunki wsparcia w procesie żałoby

Co więc można zrobić, aby skutecznie wesprzeć nastolatka po stracie bliskiej osoby? W ramach wyjścia naprzeciw wielopoziomowym potrzebom (socjalnym, psychologicznym, edukacyjnym, duchowym) Fundacja Hospicyjna z siedzibą w Gdańsku opracowała program wsparcia osieroconych dzieci i młodzieży pod nazwą Fundusz Dzieci Osieroconych Tumbo Pomaga, który obejmuje również program wsparcia edukacyjnego adresowanego do nauczycieli i pedagogów, a także lokalnych społeczności (Paczkowska, 2021). Wsparcie ze strony osób bliskich, przyjaciół, niekiedy również pedagogów, psychologów lub terapeutów może odegrać kluczową rolę w tym okresie. Ważne, aby umożliwić młodej osobie wyrażenie swoich emocji, a także stworzyć przestrzeń do dzielenia się wspomnieniami o zmarłym rodzicu. To może pomóc w budowaniu nowej tożsamości, która uwzględnia utratę, ale jednocześnie celebrować życie i wartości, które rodzic przekazał. Ostatecznie proces żałoby, również w przypadku młodzieży, jest nie tylko zmaganiem się z bólem straty, ale także szansą na rozwój, refleksję i odkrywanie własnej siły oraz zdolności do adaptacji w obliczu trudnych doświadczeń.

Wobec tak ogromnej tragedii jak śmierć bliskiej osoby kluczowe staje się zwrócenie uwagi na podstawowe potrzeby nastolatka, takie jak poczucie pewności, stabilizacji i bezpieczeństwa. Mimo że osoby w okresie adolescencji często wiedzą, że są kochane przez swoich rodziców, w głębi serca mogą odczuwać ogromne rozczarowanie i zawód, kiedy matka lub ojciec umiera. W tak trudnych chwilach niezwykle ważna jest empatyczna obecność, która stanowi najskuteczniejsze antidotum na lęk oraz poczucie opuszczenia. To, co może przynieść ukojenie, to nie tylko rozmowy, ale również wspólne omawianie konkretnych rozwiązań, które pomogą zorganizować nowe życie po stracie. Czasami nastolatek, przeżywając smutek związany ze śmiercią jednego z rodziców, dzwoni do drugiego rodzica z pozornie błahymi pytaniami, w rzeczywistości pragnąc jedynie usłyszeć jego głos. Tego rodzaju interakcje są niezmierznie ważne; świadczą o potrzebie bliskości i wsparcia, które mogą pomóc w procesie żałoby (Keirse 2005). Obecność – zarówno fizyczna, jak i emocjonalna – odgrywa tu kluczową rolę. Warto więc być uważnym i gotowym na takie momenty, oferując ciepło, zrozumienie oraz przestrzeń do wyrażania emocji. W ten sposób rodzic może pomóc nastolatkowi odnaleźć się w nowej rzeczywistości, dając mu poczucie, że nie jest sam w obliczu tej trudnej sytuacji.

Inną istotną potrzebą jest potrzeba bliskości. Kiedy jedno z rodziców umiera, nastolatek traci połowę swoich najważniejszych relacji. Natomiast w przypadku śmierci rodzeństwa istnieje ryzyko, że może stracić wszystkie, jeżeli rodzice będą skoncentrowani wyłącznie na żalu po zmarłym dziecku. Poświęcenie nastolatkowi uwagi, czasu oraz stworzenie atmosfery do dzielenia się uczuciami pozwoli mu poczuć, że jest kimś ważnym i nadal są osoby, którym może zaufać. Z potrzebą bliskości wiąże się potrzeba dzielenia się myślami i uczuciami oraz znalezienia ulgi w cierpieniu wywołanym stratą. Kolejną potrzebą jest zachowanie duchowej więzi ze zmarłym, a także potrzeba powrotu do normalnego rozwoju. Poradzenie sobie ze stratą nie jest równoznaczne z rozwiązaniem więzi ze zmarłym. Cień straty bliskiej osoby może pojawić się nagle, w jakichś przełomowych wydarzeniach w późniejszym życiu. Pa-

mieć o zmarłym jest pewnego rodzaju kotwicą dla tożsamości, punktem odniesienia, częścią osobistej historii życia, jednak w przypadku właściwego przebiegu żałoby nie paraliżuje teraźniejszości. Wiele osób obawia się, że pozostawiając za sobą żal po zmarłym, stracą go na zawsze, a nawet będą czuły, że zdradzają jego pamięć. Jednak długotrwała żałoba nie zawsze jest dowodem głębokiej miłości do bliskiej osoby, a szybki powrót do codzienności nie oznacza, że zmarły nie był dla nas ważny. Czasem wynika to z determinacji, by mimo wszystko odczuwać radość z życia i doceniać jego wartość. Reaktywacja procesu rozwoju nastolatka, który stracił jednego z rodziców, jest nadal możliwa. Choć przebiegać będzie w zupełnie nowych okolicznościach i może przyjąć formy, o których wcześniej nie pomyślał, to wciąż stanowi szansę na piękne życie pełne sensu (Keirse 2005). Miłość i pamięć o zmarłym mogą współistnieć z radością i chęcią do życia, podobnie jak prawdziwa radość nie wyklucza cierpienia, lecz stawia mu czoło i jest od niego mocniejsza.

Podsumowanie: od smutku do sensu

Pełne współodczuwania dzielenie chwil smutku ma niezwykłą moc; nierzadko sięga głębiej i pozostawia silniejszy ślad w pamięci i sercu niż najbardziej radosne momenty. Mierzenie się z wyzwaniami, jakie niesie życie, w tym ze śmiercią bliskich, stanowi wyraz zaufania do tajemnicy życia i wiary w jego sens. Rozważając temat żałoby nastolatków i towarzyszenia im w przechodzeniu przez nią, warto sięgnąć do mądrości zawartej w *liber naturae*. Podobnie jak w przyrodzie, ludzkie życie charakteryzuje się nieustannym rytmem przemian, który jest jego integralną częścią. Zimowe miesiące, często postrzegane jako czas zatrzymania, stagnacji i spowolnienia, stają się okazją do refleksji oraz wewnętrznego wyciszenia. To czas sprzyjający temu, by asymilować i przetwarzać to, co trudne, poszukując w tym sensu i zrozumienia. Jednak po zimie zawsze przychodzi wiosna, która niesie ze sobą odnowę, świeżość i życie, budząc pragnienie zmian, motywując i dodając sił. Ten cykl zmartwychwstania,

wpisany w samą istotę naszego istnienia, przypomina, że po życiowych burzach i zawirowaniach przychodzi moment odrodzenia. Każda nowa wiosna, która się pojawia, przynosi doświadczenie radości na zupełnie innym poziomie – radości, która wynika z doświadczeń zdobytych w trudnych czasach. Życie to nieustanny proces, w którym każdy koniec poprzez nadzieję otwiera drogę do nowego początku. W chwilach smutku i przygnębienia warto pamiętać, że noc bywa najciemniejsza tuż przed świtem.

Bibliografia

- Binnebesel J., Formella Z., Katolyk H., *Tanatopedagogiczny kontekst wielowymiarowości żałoby*, Białostockie Studia Prawnicze 28 (2023), 215–258.
- Dezelic M.S., Ghanoum G., *An Existential Approach for Addressing the Lifelong Phase in Grief*, 2014; <https://www.drmariedezelic.com/meaning-centered-grief-model>, [dostęp: 9.04.2025].
- Dołęga Z., *Adaptacja wtórna i inne statusy kondycyjne żałoby rodziców po stracie dziecka*, „Psychologia rozwojowa”, 3 (2022), s. 25–35.
- Dziedzic J., *Doświadczenie żałoby w kontekście psychologicznym*. w: J. Makselon, (red.), *Człowiek wobec śmierci. Aspekty psychologiczno-pastoralne*, Kraków 2005.
- Frankl V. E., *Człowiek w poszukiwaniu sensu*, Warszawa 2017 (a).
- Frankl V. E., *Lekarz i dusza. Wprowadzenie do logoterapii i analizy egzystencjalnej*, Warszawa 2017 (b).
- Grzywocz K., *Jak przeżyć stratę*, „Zeszyty formacji duchowej” 24 (2004), s. 29–37.
- Janecki M., Pyszkowska J., Janecka J., *Potrzeby rodziny chorego w okresie terminalnym*, w: Niebrój L., Kosińska M. (red.), *Rodzina: opieka nad chorym*, Katowice 2003.
- Kaplan H., Sadock B., *Psychiatria kliniczna*, Wrocław 1995.
- Keirse M., *Smutek dziecka. Jak pomóc dziecku przeżyć stratę i żałobę?*, Radom 2005.

- Kleszcz-Szczyrba R., Czy każdej stracie „potrzebna jest” żałoba i czy każdej żałobie „potrzebna jest” terapia?, w: R. Kleszcz-Szczyrba, A. Gałuszka (red.), *Utrata i żałoba: teoria i praktyka*, Katowice 2016, s. 111–121.
- Krakowiak P., *Strata, Osierocenie i Żałoba – poradnik dla pomagających i dla osób w żałobie*, Gdańsk 2008.
- Krzyżanowski D., Różańska O., Chybicka A., Mess E., *Osierocenie osób dorosłych po stracie osoby bliskiej*, „Onkologia Polska” 8 (2005), 123–130.
- Kuleta M., *Doświadczenie żałoby*, w: *Zdrowie – stres – choroba w wymiarze psychologicznym*, H. Wrona-Polańska (red.), Kraków 2008.
- Kuleta M., Wasilewska M., *Rodzina w żałobie – wpływ doświadczenia utraty na funkcjonowanie rodziny jako systemu*, „Państwo i Społeczeństwo” 3 (2007), 73 – 85.
- Ludwikowska-Świeboda K., *Attachment style and experiencing the symptoms of complicated grief after the death of a spouse – preliminary research among widowed women*, „Psychiatria i Psychologia Kliniczna” 20 (2020), 112–121.
- Lukas E., *Love lives on in grief*, Tredition Gmbh, Ahrensburg 2024 (a).
- Lukas E., *Odkryj sens, zmienisz życie. 52 sposoby na wewnętrzny sukces*, Kraków 2024 (b).
- Neimeyer R., *Reconstructing Meaning in Bereavement*, „Rivista di Psichiatria”, 46 (2011), 332–336.
- Ostrowski-Thomas K., *Żałoba i utrata — pomoc dzieciom w radzeniu sobie*, w: Badura-Madej (red.), *Psychologiczne aspekty śmierci umierania i żałoby*, Kraków 1993.
- Poleszak W (red.), *Wyzwania i zagrożenia adolescencji*, 2016.
- Przetacznik-Gierowska M., Tyszkowa M., *Psychologia rozwoju człowieka. T. 1*, Warszawa 1996.
- Walden-Gałuszko de K., *U kresu. Opieka psychopaliatywna, czyli jak pomóc choremu, rodzinie i personelowi medycznemu środkami psychologicznymi*, Gdańsk 1996.
- Sagan M., Pakosz A., Janecki M., *Rola opieki paliatywnej w okresie żałoby i osierocenia*, „Medycyna Paliatywna” 3(2010), 132–135.
- Sanders C.M., *Jak przeżyć stratę dziecka*, Gdańsk 2001.
- Sztobryn-Bochomulska J., *Możliwości uczenia się osób w żałobie. Koncepcja indywidualnej ścieżki żałoby w ujęciu J. Williama Wordena*, „Exlibris Social Gerontology Journal” 26 (2024), 69 – 85.

From sadness to meaning. Teen mourning as a process of rediscovering the joy of life in the face of loss

Abstract

Adolescent bereavement is a complex process that combines the personal struggles resulting from the suffering caused by the death of a loved one with the challenges and developmental changes characteristic of this developmental stage of adolescence. Bereavement can be both a regressive process and a path to personal growth. Memories of the deceased can become an integral part of an adolescent's identity, and the mourning process can lead to a deeper understanding of the self and the value of life. The article presents various aspects of bereavement, including its impact on adolescents' emerging personality, interpersonal relationships and emotional regulation. Attention is also given to the role of social support and existential exploration, which can help an adolescent find his way in the new reality. Emotional support, presence and attentiveness are key in helping young people cope with difficult feelings such as loneliness, grief and longing. Logotherapy can be a helpful tool in helping adolescents cope with grief. This emphasizes the importance of finding meaning in life after loss, which can lead to discovering inner strength, setting new goals, personal growth and rebuilding the joy of life. The article aims to raise awareness of the unique needs of bereaved adolescents and suggest ways to support them in this difficult adaptation process.

Keywords: bereavement, adolescents, death, meaning, sadness, joy.

ROZDZIAŁ DRUGI

RADOŚĆ I SMUTEK W REALIACH EDUKACYJNYCH

Prof. dr hab. Krystyna Chałas

ORCID: 0000-0002-8303-5211

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Szkoła miejscem przeżywania przez młodzież radości i smutku

Streszczenie

Szkoła jest instytucją i środowiskiem, gdzie młody człowiek przeżywa znaczną ilość czasu. Dodając wykonywane zadania związane z kształceniem, ten czas sięga prawie połowy doby, a w niektórych przypadkach nawet więcej. Powstaje zasadnicze pytanie: na ile w ocenie badanych absolwentów szkoła była miejscem przeżywania radości i smutku? To ogólne pytanie implikuje pytania szczegółowe: jak przedstawia się hierarchia źródeł radości i smutku?; kto był źródłem radości?; kto był źródłem smutku?; jakie sytuacje stanowiły czynnik powstawania radości i smutku?; w czym wyrażało się przeżywanie radości i smutku badanych? Poszukując odpowiedzi na powyższe pytania, przeprowadzono badania empiryczne wśród studentów pedagogiki studiujących w Katolickim Uniwersytecie Jana Pawła II w Lublinie, Papieskim Uniwersytecie Jana Pawła II w Krakowie, Akademii Pedagogicznej w Piotrkowie Trybunalskim, Akademii Pedagogiki Specjalnej Marii Grzegorzewskiej w Warszawie. Badaniami objęto 215 studentów. Miały one charakter badań jakościowych. Studentów poproszono o swobodną wypowiedź pisemną: „Szkoła, którą ukończyłam/em była miejscem radości i smutku”. Analiza swobodnych wypowiedzi była źródłem otrzymanych wyników. Przedstawiony materiał zawiera ogólne wyniki dotyczące hierarchii źródeł przeżywania przez badanych

radości i smutku oraz szczegółowe wyniki dotyczące dwóch źródeł radości i smutku: osoby nauczyciela – jego zachowań i postaw i grupy rówieśniczej/klasowej – relacji interpersonalnych.

Słowa kluczowe: radość, smutek, relacje interpersonalne, przyjaźń, autorytet nauczyciela

Hierarchia źródeł przeżywania przez badanych radości i smutku

Analiza swobodnych wypowiedzi pozwoliła ustalić hierarchię źródeł radości i smutku. Dane na ten temat zawiera tabela nr 1 i nr 2.

Tabela nr. 1. Źródła przeżywania przez badanych radości. Suma % jest większa niż 100, ponieważ badani mogli udzielić więcej niż jednej odpowiedzi.

Lp.	Rodzaj źródła	Liczba wskazań	Procent
1.	Relacje interpersonalne w klasie	144	66,97%
2.	Zachowania i postawy nauczycieli	99	46,04%
3.	Wycieczki	34	15,81%
4.	Uroczystości klasowe	16	7,44%
5.	Działania klasy na rzecz innych osób, spraw	11	5,11%
6.	Organy szkoły	8	3,72%
7.	Zdobycie gruntownej wiedzy	8	3,72%
8.	Inne	28	13,02%

Analiza danych wskazuje, że pierwszym źródłem radości są kontakty interpersonalne w klasie. Biorąc pod uwagę aspekt osobowy, pierwszym źródłem radości są uczniowie stanowiący zespół klasowy N=144 (66,97%).

Drugim w hierarchii źródłem są nauczyciele N=99 (46,04%). Uczniowie i nauczyciele stanowią podstawowe podmioty edukacji szkolnej. Według uzyskanych wyników stanowią one najważniejsze źródło wartości. Jest to wynik wskazujący na personalistyczne podejście w relacjach nauczyciel – uczeń i uczeń – uczeń. Na kolejnych miejscach

znajdują się: wycieczka szkolna, uroczystości klasowe, działania klasy na rzecz innych osób, oceny szkolne, zdobycie wiedzy. Wśród innych źródeł badani wymieniali: wygranie konkursów, udział w kołach zainteresowań, udział w olimpiadzie, system wartości.

Szkoła za nadrzędny cel stawia sobie wyposażenie ucznia w wiedzę i umiejętności oraz postawy. Należy zauważyć, że powyższa triada nie znalazła należnego miejsca w hierarchii źródeł radości wskazanych przez badanych.

Powstaje pytanie, jak przedstawia się hierarchia źródeł smutku? Dane na ten temat zawiera tabela nr 2.

Tabela nr. 2. Źródła przeżywania przez badanych smutku. Suma % jest większa niż 100, ponieważ badani mogli udzielić więcej niż jednej odpowiedzi.

Lp.	Rodzaj źródła	Liczba wskazań	Procent
1.	Postawy i zachowania nauczycieli	99	46,04%
2.	Relacje rówieśnicze	53	24,65%
3.	Okres pandemii	45	20,93%
4.	Sytuacje generujące stres, lęk	37	17,20%
5.	Złe oceny	12	5,58%
6.	Nadmiar materiałów	11	5,11%
7.	Nadmierne wymagania	9	4,18%
8.	Inne	41	19,06%

Analiza danych wskazuje, że pierwszym w hierarchii źródłem smutku byli nauczyciele, ich zachowania i postawy – N=99 (46,04%). Na drugim miejscu – realne, interpersonalne zachowania kolegów w klasie – N=55 (24,65%). Kolejne miejsca zajmują: okres pandemii, sytuacje generujące stres i lęk, złe oceny, nadmiar wymagań. Wśród innych źródeł badani wymieniali: późne kończenie zajęć, mobbing, brak możliwości wyrażania siebie, brak czasu na wypoczynek, dyskryminację ze względu na pochodzenie, cyberprzemoc, faworyzowanie uczniów.

W powyższym kontekście należy podkreślić, że drugi człowiek może być szansą wzrostu osobowościowego, ale też degradacji rozwojowej. Tak też te dwa podmioty: nauczyciel i uczeń mogą stanowić czynnik

warunkujący integralny rozwój, jak również regresję rozwojową, smutek i cierpienie poszczególnych uczniów.

Powstaje pytanie: jakie postawy, zachowania i sytuacje, których źródłem był nauczyciel, w relacjach nauczyciel – uczeń stanowiły czynnik warunkujący przeżywanie radości i smutku? Poniżej przedstawiona zostanie próba odpowiedzi na powyższe pytanie.

Postawy, zachowania nauczycieli źródłem radości

Nauczyciel – jego zachowania, postawy, preferowany system wartości – stanowi niezwykle ważną postać warunkującą rozwój młodego człowieka. By tak się stało, musi on być i permanentnie stawać się autorytetem – wzorem godnym naśladowania. Być autorytetem to być człowiekiem budzącym zaufanie; to być ekspertem w jakiejś dziedzinie; być wzorem moralnym; cieszyć się poważaniem i mieć wpływ na zachowania i myślenie innych ludzi (B. Dunaj, 2001, s. 32).

Analiza danych wskazuje, że badani podkreślają autorytet nauczyciela jako źródło radości, zwłaszcza autorytet intelektualny i dydaktyczny. W centrum radości w tym aspekcie była rozległa i gruntowna wiedza z dziedziny, w której usytuowany jest nauczany przedmiot.

Najmilej wspominam nauczyciela od historii i WOSu. Szalenie ciekawie opowiadał, nie było czuć upływu czasu i dzwonek zawsze dzwonił niepodziewanie. Bogactwo wiedzy nas zadziwiała.

Lekcje geografii dodawały skrzydeł. Były prowadzone bardzo profesjonalnie. Udział w nich był wielką przyjemnością i z lekcji wynosiło się bardzo dużo wiedzy.

Wypowiedzi badanych potwierdzają, że bycie dobrym nauczycielem integruje w sobie bycie dobrym człowiekiem, profesjonalistą nauczanego przedmiotu, dobrym dydaktykiem i wychowawcą. Badani podkreślają znaczenie kompetencji w aspekcie przeżywania radości. Kompetencji rozumianych jako „zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efek-

tywnie wykonywać swoją pracę” (Průch 2006, s. 306–307). Oto wybrane wypowiedzi [w zapisie oryginalnym].

Nauczyciele jakich miałam można by było nazwać aniołami w ludzkiej skórze, niezwykle pomocni i uczynni, nawet najgorszy uczeń był traktowany z należytą kulturą, nie był pomijany, ani skreślany. Przybliżyć teraz kilka najszcześniejszych momentów, pierwszy to wydarzenie jakie było organizowane co około 2 miesiące i była to noc filmowa lub noc gier. Zbieraliśmy się wtedy grupką ludzi, rozmawialiśmy do późnych godzin przy herbatce pod kocykiem i przy dobrym filmie. Kolejnym pięknym wydarzeniem był Erasmus+ gdzie całą klasą wyjechaliśmy do Czech i Hiszpanii, był to najlepszy czas w moim dotychczasowym życiu. Każdego ranka wstawałam ze świadomością, że jestem potrzebna i lubiana w tej szkole.

Na koniec chciałabym wspomnieć o nauczycielce języka polskiego, która wniosła w moje życie bardzo dużo. Pozwoliła mi poznać siebie i zaakceptować to kim jestem. Cieszę się, że mogłam spotkać ją w swoim cyklu edukacji.

Osobą, która emanowała pozytywną energią, i na której zajęcia chciało się chodzić była Pani z języka polskiego. Kobieta, którą chciało się słuchać, wystarczyło być na lekcji, żeby wszystko wiedzieć z każdej lektury w niezwykle sposób potrafiła przekazać swoją wiedzę.

Badani w swych wypowiedziach podkreślali wielkość człowieczeństwa i oddanie w służbie młodemu pokoleniu, które przecież szuka autorytetów, mistrzów, przewodników. Na uwagę w tym względzie zasługują wypowiedzi o nauczycielach nauczanych przedmiotów, jak również wychowawcach. Oto przykłady wypowiedzi.

Bardzo miło wspominam nauczycieli, którzy byli bardzo życzliwi i potrafili przekazać swoją wiedzę. W szkole panowała miła atmosfera, zawsze można było liczyć na pomoc pani dyrektor. Poznałem mnóstwo wspaniałych osób, z niektórymi mam kontakt do dziś.

W szkole średniej spotkała mnie masa radości, wspaniali nauczyciele, którzy wspierali w każdej sytuacji i pchali ku górze.

Ze szkołą średnią mam same miłe wspomnienia. Miałam szczęście, że trafili mi się bardzo sympatyczni nauczyciele, szczególnie moja wycho-

wawczyni, która była wspaniałym człowiekiem, do której mogliśmy iść z każdym problemem, a ona starała się nam pomóc jak tylko mogła.

Moja wychowawczyni jest złotą kobietą, zawsze nam spieszyła z pomocą i służyła dobrym słowem.

Przede wszystkim ważna była dla mnie nauczycielka języka angielskiego, która pomagała mi w wielu sprawach. Także dzięki niej mogłem rozwijać swoje zainteresowania. Z chęcią pomagała mi w przygotowaniach do konkursów i tłumaczyła to czego nie rozumiałem. Była wyrozumiała i z cierpliwością podchodziła do mnie i mojego charakteru.

Radość sprawiały mi lekcje języka polskiego, ponieważ nauczyciel był totalnym pasjonatem i zaraził mnie swoją pasją do tego przedmiotu. Do dzisiaj, i jak podejrzewam, że do końca życia będę mu za to wdzięczna bo bakcyl którym mnie zaraził z czasem się tylko pogłębia. Dużo radości przyniósł mi również mój były wychowawca, był po prostu ludzki i empatyczny, co wbrew pozorom wcale nie jest popularne wśród kadr nauczycielskich.

Analiza wypowiedzi badanych wskazuje, że czynnikiem wyzwalającym radość było podmiotowe traktowanie uczniów, rozumienie spraw i problemów uczniów, udzielenie wsparcia, dostarczenie wzorów w aspekcie aksjologicznym.

Nauczyciele/wychowawcy obdarowywali swoich uczniów miłością wychowawczą, „która przyjmuje postać moralnej zasady postępowania wychowawcy wobec wychowanka; przejawia się w afirmacji osoby wychowanka i animacji go do urzeczywistniania właściwych wartości, okazywaniu przyjaźni, solidarności z nim, serdeczności, dobroci, trosce o jego integralny rozwój i pełnię człowieczeństwa, a także we wzajemnym zaufaniu i budowaniu przyjaznej atmosfery wychowawczej” (Szymańska 2016, s. 599).

Jednym ze wskaźników miłości wychowawczej jest wysoki poziom budowania rodzinnej atmosfery, w której bytuje wzajemne zaufanie, szczerść oraz otwartość w relacjach wychowawca/nauczyciel – uczeń. Oto przykłady wypowiedzi.

Mieliśmy świetnego wychowawcę – historyka, który był miłym oraz ciepłym człowiekiem, dobrze dogadującym się z młodzieżą.

W szkole czułam się wartościowa. Nauczyciele – szczególnie wychowawca – dodawali nam otuchy i wiary w siebie. Wszyscy czuliśmy, że wychowawca to taki, „drugi tata”, który zawsze nas wspierał. Gdy byłam zestresowana, albo płakałam, to zawsze się martwił i pytał w czym problem. Nigdy nam nie przeszkadzało, gdy nazywał nas swoimi dziećmi. Na zakończenie szkoły podarował każdemu uczniowi breloczki ze słowniczkiem i napisem: Dziękuję za bycie częścią naszej przygody.

Źródłem mojej radości było spotkanie przemilego wychowawcy, którego nadrzędnym celem był rozwój młodego człowieka.

Analizując zachowania i postawy nauczyciela w aspekcie uzyskanych wyników dotyczących źródła radości, których nośnikiem był nauczyciel, należy podkreślić, że mieszczą się one w pedagogice personalistycznej. Jej centrum stanowi osoba, ze swoimi przymiotami: godnością, rozumnością i mądrością, wolnością, odpowiedzialnością, zdolnością do miłości, zdolnością do transcendencji.

Wypowiedzi badanych świadczą o przestrzeganiu normy personalistycznej, poszanowaniu godności uczniów, a przez to stanowią dar świadectwa poszanowania godności własnej i godności swojego nauczycielskiego zawodu, a także przejawianiu mądrości i miłości wychowawczej, odpowiedzialności za młodego człowieka, troskę o jego rozwój. Na uwagę zasługuje przekraczanie siebie w dobru, w dobru rozwojowym wyświadczanym uczniom; transcendowanie.

Badani uczniowie cenią takie przymioty osoby nauczyciela, podkreślają ich moc i siłę oddziaływania na ich rozwój poznawczy, emocjonalny i duchowy.

Zachowania i postawy nauczyciela źródłem cierpienia

Rozpatrując zachowania i postawy nauczyciela w aspekcie źródła cierpienia w szkole, należy podkreślić, że nauczyciele są „ogarnięci coraz większymi dylematami roli” (Mastalski, Siewiora 2017, s. 85).

Jak podkreślają Janusz Mastalski i Jacek Siewiora: „To z kolei prowadzi do swoistego wypalenia, które ma konsekwencje w jakości kształcenia” (Mastalski, Siewiora 2017, s. 85–86). J. Mastalski wskazuje osiem jego podstawowych objawów i skutków w pracy pedagogicznej. Według autora przedstawiają się one następująco:

- Działanie odtwórcze, które przejawia się nade wszystko brakiem inicjatywy w pracy wychowawczej.
- Zmęczenie pracą i uczniem powodujące zakłócenia w relacjach pomiędzy tymi podmiotami edukacyjnymi.
- Pozorna aktywność prowadząca do wielkiego zaniżenia efektywności wychowawczej.
- Znudzenie pracą objawiające się między innymi zniecierpliwieniem względem wychowanka.
- Schematyzm dydaktyczny charakteryzujący się powielaniem nieskutecznych metod wychowawczych.
- Ucieczka w iluzję dająca namiastkę samorealizacji – marzenia w zderzeniu z rzeczywistością niosą frustrację.
- Permanentne narzekanie udzielające się także wychowankom.
- Postawa kontestacyjna niosąca zagrożenie jednowarstwowej oceny sytuacji wychowawczych (Mastalski, Siewiora 2017, s. 66; Mastalski, 2005, s. 15).

Oto przykłady wypowiedzi w kontekście powyższych wskaźników wypalenia zawodowego.

Samo liceum wspominam raczej dobrze poza częścią nauczycieli, którzy byli wypaleni zawodowo i absolutnie nie potrafili porwać młodzieży i zachęcić do zdobywania wiedzy.

Szkoła kojarzy mi się z niechęcią, przymusem i złością. Liceum tragedia, nauczyciele chyba pomylili się z powołaniem. Cytuję: „Za te pieniądze co mi tu płacą to raczej są to prace społeczne”. (...) Pedagog, nauczyciel, wychowawca, polonista. Brak słów i brak chęci do dalszego pisania na ten temat.

Chodziłam do technikum. Samą szkołę bardzo źle wspominam ze względu na nauczycieli. Przez długi czas nie mieliśmy zajęć zawodo-

wych, ponieważ jak Pani to tłumaczyła, nie słyszała dzwonka. Do egzaminów przygotowaliśmy się sami bo nikogo z nauczycieli od zajęć zawodowych to nie interesowało. Jedna Pani przed całą klasą pokazywała niechęć do niektórych uczniów. Całe zajęcia poświęcała na chwaleńnię się tym, jaki pełniła zawód, a potem okazało się, że pracowała tam tylko kilka lat. Każdy nauczyciel miał pretensje do niektórych klas tak naprawdę bez powodu.

Szkoła, którą ukończyłam nie była miejscem radości. Widniał tam jedynie smutek, wszelkie złości i toksyczna atmosfera. Każdy dzień spędzony w tym liceum był katorgą. Miały miejsce niesłuszne oskarżenia wobec uczniów. Nauczyciele byli przeciwko uczniowi, a sam pedagog, który miał pomagać innym, wspierać ich, potrafił zgnębić, obrazić w najgorszy sposób, zmieszać z błotem i wykończyć psychicznie. Po wizycie rodziców w szkole było jeszcze gorzej. Nie zapomnę słów Pani pedagog „umiecie tylko kłamać”. Kłamstwem były oskarżenia i posądzenia w moją stronę. Gdy osoba, która to zrobiła przyznała się do błędu sprawa wyzwisk w moją stronę została zamieciona pod dywan. Szkoła mówi w swoim motto, że „jesteś u siebie”. Czyli powinniśmy czuć się tutaj dobrze. Jednak nie jestem pewna, czy „bycie u siebie” wiąże się z wyzywaniem dorosłego człowieka od debili, tumanów, kłamców. Owa szkoła zostawiła moją psychikę w strasznym stanie. Po zakończeniu edukacji w niej musiałam sięgnąć po konsultację z psychologiem i psychiatrą. Szkołę skończyłam w maju, aktualnie mamy listopad, a dalej lecę się psychiatrycznie.

Jednym z problemów funkcjonowania nauczyciela jest syndrom zagubienia tożsamości, czego przejawem są między innymi problemy z przestrzeganiem norm etycznych w pracy pedagogicznej (Mastalski, Siewiora 2017, s. 87). Na ten fakt wskazują następujące wypowiedzi.

Liceum wywarło na mnie na tyle traumatyczny wpływ, że musiałam podjąć leczenie psychiatryczne. Począwszy od nauczycieli, którzy za swój cel stawiali sobie wyniki w nauce, Maturę z matematyki zdałam na 60% jednak Pani nauczycielka już w pierwszej klasie wmawiała mi, że lepiej będzie dla mnie jeśli mnie nie przepuści bo i tak jestem za głupia, żeby zdać maturę. Wielokrotnie wyśmiewała nas na forum klasy. Natomiast Pani wychowawczyni, nauczycielka chemii w chwili, której miałam dzień nieobecności spowodowany moim stanem psychicznym

wzięła mnie na bok i powiedziała, że „w życiu trzeba mieć pewne priorytety, spójrz na mnie, musisz się wziąć do roboty, bo nic z tego nie będzie”. Nauczyciele wywierali na tyle silną presję, że w drugiej klasie zakończyłam tę szkołę szpitalem psychiatrycznym.. Po zmianie szkoły na mniej wymagającą problemy ustały. Ale nauczyciele i tak śmiali się do uczniów z byłej szkoły z poziomu szkoły do której poszłam.

Moje traumatyczne przeżycie było w szkole średniej na lekcji matematyki. Nienawidziłam tego przedmiotu przez nauczyciela, który codziennie robił kartkówki, wstawiał jedynki i cieszył się z tego faktu. Na dodatek się na mnie uwziął i zawsze biorąc do odpowiedzi do tablicy mówił, że zaczynamy od pierwszej osoby w dzienniku i mówił no to Milena zapraszam, chodź. Nie byłam pierwsza, byłam słaba z matematyki więc zawsze mnie to stresowało więc ze stresu w ogóle już nie wiedziałam co mam zrobić, a on wyśmiewał mnie i obrażał wraz z innymi osobami z klasy. Więc przestałam chodzić na jego zajęcia jak tylko mogłam, byle mieć 50% obecności. Ale niechęci, a raczej nienawiści do niego i matematyki została i zostanie ze mną na zawsze. Wiele przez niego przepłakałam, mam nadzieję, że już nie uczy i nie krzywdzi innych, Radość była tylko w obecności moich przyjaciółek, nigdzie więcej.

Moje doświadczenia z liceum nie były zbyt przyjemne. Zaczynając od kadry nauczycielskiej, jedna z nauczycielek stosowała wobec uczniów silną agresję słowną. Niejednokrotnie ta nauczycielka potrafiła zwyzyszczać ucznia i w poniżający sposób przekazać mu jego błędy na sprawdzianie, oczywiście wszystko to na forum klasy lub nawet i szkoły. Inna nauczycielka obniżała oceny doprowadzając do zagrożeń i niezdawania do następnej klasy tylko dziewczynom. Termin oddawania przez nią ocenionych prac wynosił minimum 4 miesiące. Większość z pozostałych nauczycieli była niekompetentna do przekazywania wiedzy. Większość lekcji słuchaliśmy o ich beznadziejnych i ciężkich sytuacjach, niż o danym przedmiocie.

Z tych gorszych sytuacji z nauczycielami to wspomnę o moim nauczycielu od Biologii, który nie lubił płci kobiecej. W swoich wypowiedziach często obrażał kobiety np. „Po co wam feministkom było walczyć o te prawa jakbyście mogły leżeć, nic nie robić i liczyć diamenty”. Mimo to uczyłyśmy się na miarę naszych możliwości. Pomagała nam w tym nasza wychowawczyni, która budowała w nas wiarę aby dążyć do celu

i wierzyć w siebie. Dzięki takim nauczycielom zdałam zadowalająco maturę i mogę dziś studiować.

Innym wskaźnikiem zagubienia tożsamości nauczyciela jest ztracanie samokrytyczności i refleksyjności. O ztraceniu samokrytyczności i refleksyjności świadczą następujące wypowiedzi.

Najbardziej denerwowała mnie nauczycielka od wf, która nieprzyjemnie mówiła o osobach otyłych i zniechęconych do ćwiczeń.

Nauczyciele wymagali od nas zbyt wiele przez co nie mieliśmy czasu na własny rozwój w innych dziedzinach. Niektórzy nauczyciele nie byli w stanie przekazywać wiedzy w odpowiedni sposób, co powodowało, że potrzebowaliśmy poświęcić więcej czasu na naukę poza godzinami lekcyjnymi. W szkole średniej występowała naturalna selekcja uczniów lepszych oraz gorszych przez co nauczyciele mieli nieprofesjonalne podejście. Cały czas byliśmy pod presją zdania „zaraz matura” – uważam, że wywołało to mnóstwo stresu u uczniów już od pierwszej klasy.

Analiza wypowiedzi wskazuje, że jednym z głównych czynników powodujących przeżywanie smutku w szkole, którą ukończyła badana młodzież, był brak miłości wychowawczej. Brak tej tak ważnej wartości, która „przytula serce do serca”, szczególnie w chwilach trudnych, ale też w codzienności trudu uczniowskiej pracy.

Na zakończenie należy podkreślić, że nauczyciel to także człowiek z konkretnym potencjałem osobowościowym. Przejawia określone postawy, preferuje system wartości, dzieli się wiedzą, zainteresowaniami, uzdolnieniami. Daje siebie, daje piękno swojego człowieczeństwa poprzez styl życia w aksjosferze. Nauczyciel jako człowiek posiada też swoje deficyty, różne obciążenia, rzecz w tym, by permanentnie je niwelował, stając się autorytetem, wzorem godnym naśladowania.

Klasa szkolna i relacje w niej występujące źródłem radości

Każdy uczeń szkoły funkcjonuje w przestrzeni relacji interpersonalnych w klasie szkolnej. Relacje te określane są jako interakcje między dwoma lub więcej osobami. Szczególnym środowiskiem, w którym one

powstają, jest klasa szkolna. Mają one swoją dynamikę i siłę, trwałość. W kontekście klasy szkolnej mogą mieć charakter relacji przyjacielskich, opartych na zaufaniu, wzajemnym wsparciu: w spełnianiu wymagań szkolnych, w chwilach trudnych, problemach osobistych i rodzinnych. Czynnikiem budującym relacje interpersonalne są też wspólne zainteresowania, system preferowanych i urzeczywistnianych wartości, wspólnych zadań i celów. Stanowią one czynnik warunkujący dobre i złe samopoczucie i zachowania.

Dobre relacje interpersonalne wyrażają się w otwartości i szczerości w komunikacji z innymi; zrozumieniu innych osób, okazywaniu im empatii i wspieraniu w trudnych sytuacjach; okazywaniu szacunku; budowaniu wspólnych celów i ich realizacji.

Przejawem złych relacji są: agresja, wrogość, obojętność, nienawiść, konflikt, dystans emocjonalny, przemoc, manipulacja, lekceważenie (Muszyńska 2020).

Relacje rówieśnicze stanowią istotny czynnik rozwoju dzieci i młodzieży. Środowiskiem dla rozwijania tych relacji jest klasa szkolna. Jest ona ważnym środowiskiem wychowawczym, przestrzenią budowania przyjaźni, integracji społecznej. W kontekście przeżywania w niej radości na szczególną uwagę zasługuje przyjaźń, określana jako „międzyosobowa relacja oparta na wzajemnej miłości i życzliwości, zakładająca pewną formę współdzielenia życia; cnota doskonała działająca podmiot w stosunku do drugiej osoby, a także do Boga (wówczas jest cnotą o charakterze nadprzyrodzonym *coritax*); potocznie uczucie lub postawa niekiedy utożsamiana z miłością, życzliwością, szacunkiem lub sympatią” (Gudaniec 2016, s. 911–912).

Można wyróżnić etapy konstytutywne warunkujące przyjaźń:

- podobieństwo jako rodzaj jedności między przyjaciółmi (dążenie do tych samych dóbr, odczuwanie poddanych smutków i radości);
- zażyłość jako dążenie do coraz głębszego poznania przyjaciela i utrzymywania jak najsilniejszej z nim więzi;

- dobroczynność jako gotowość do konkretnego działania wprowadzającego w czyn życzenie przyjacielowi dobra;
- równość, tj. równy udział w cnocie, doznawanie; życzenie sobie dóbr według własnych możliwości;
- zgoda, tj. postawa jednomyślnego uznawania wspólnych pryncypiów i działania na rzecz wspólnego dobra (Gudaniec 2016, s. 915).

Analiza wypowiedzi badanych wskazuje, że przyjaźń była źródłem radości. Oto przykłady tych wypowiedzi.

Największą radością w szkole średniej były na pewno codzienne spotkania z rówieśnikami, przeżyliśmy razem dużo radosnych chwil, wspólne siedzenie w ławce, nasze żarty, różne przygody. Był to na pewno niezapomniany czas. A na pewno zawsze będę pozytywnie wspominać te chwile i ludzi. Bardzo lubiłam też spotkania klasowe, niezwiązane z nauką np. Wigilia. Wszyscy siedzieliśmy, rozmawialiśmy i jedliśmy, tak naturalnie.

Miałam bardzo zgraną klasę w liceum. Wszyscy trzymaliśmy się razem. Miałam mnóstwo kolegów i koleżanek, z którymi do tej pory mam kontakt. Największą radość sprawiały mi przerwy, ponieważ to wtedy mogłam porozmawiać z kolegą, który bardzo mi się podobał.

Czas spędzony w liceum wspominam bardzo dobrze. Poznałam tam wielu fantastycznych ludzi, którzy stali się moimi przyjaciółmi, kontakt utrzymujemy do dnia dzisiejszego.

Liceum było przyjemnym czasem, kiedy poznałam przyjaciół, dowiedziałam się, kto nim nie był. Miałam wokół siebie mnóstwo fajnych ludzi, tworzyliśmy społeczność. Czas w szkole był przyjemny.

Moja szkoła średnia była bardzo ciepłym i przyjaznym miejscem, w którym przeżyłam wiele szczęśliwych momentów. Moja klasa była niezwykle zgrana, bardzo się lubiliśmy i do tej pory utrzymujemy kontakt. Szkoła do jakiej uczęszczałam, była małą szkołą, więc w każdym centymetrze jej murów czuło się rodzinną atmosferę.

Główną zaletą uczęszczania do szkoły średniej był czas spędzany z przyjaciółmi. To tam poznałam moją najlepszą przyjaciółkę, z którą mam nadzieję, że nigdy nie utracę kontaktu.

Badani podkreślali, że źródłem radości była wspólnotowość klasy, zgodność współzycia i współdziałania. Oto przykłady wypowiedzi.

Szkoła średnia, do której chodziłem była przyjazną dla ucznia placówką. Nauczyciele pracujący w tej szkole zasługiwali na miano dobrych pedagogów i wyrozumiałych ludzi. Było to zdecydowanie miejsce pełne radości, którą mogłem przeżywać wspólnie z rówieśnikami; chodziłem do zgranej klasy i nie czułem uszczypliwości ze strony kolegów i koleżanek.

Przyjaźń jest źródłem dojrzewania osobowego wymiaru człowieka. Jak podkreśla Arkadiusz Gudaniec „W prawdziwej przyjaźni każdy z przyjaciół staje się lepszy, moralnie doskonalszy, ponieważ wyświadcza i zarazem otrzymuje odpowiednie dla osobowego rozwoju dobra” (Gudaniec 2016, s. 915). Oto przykłady wypowiedzi w powyższym kontekście.

Szkoła średnia, którą ukończyłam, była miejscem przeżywania radości, ponieważ poznałam wspaniałych rówieśników, od których otrzymałam ogromne wsparcie i wprowadzili w moje życie wiele pozytywnej energii.

Radość – przyjaciele, przerwy, śmiech, ekscytacja, pasje, więzi, wsparcie, zrozumienie, wspólnota.

Szkoła, którą ukończyłam była przede wszystkim miejscem radości, ale też ciężkiej pracy. Ludzie, którzy tworzyli to miejsce tzn. rówieśnicy i nauczyciele zachęcali do chodzenia tam i sprawiali, że pomimo natłoku obowiązków czerpałam radość z chodzenia tam. Miałam bardzo dobrze zintegrowaną klasę.

Radość w szkole średniej przejawiała się w różny sposób. Tą która była chwilowa, szybko przemijała i często po jakimś czasie zapomniana, to radość z powodu dobrej oceny czy zaliczonego przedmiotu. Jednak tą prawdziwą radość dawali ludzie. Znajomi z klasy, z innych roczników, Osoby, które poznałam właśnie w szkole średniej, a teraz osoby, które są dla mnie bardzo ważne i nie wyobrażam sobie, że kiedyś miałyoby ich zabraknąć, to jest prawdziwe szczęście. Radość, która nie mija, bo każdego dnia, jak się budziłam i wiedziałam, że to ich zastanę w szkole powodowało, że chciało mi się wstawać, byli moją motywacją.

Klasa szkolna i relacje w niej występujące źródłem smutku

Jak już zostało podkreślone w tym opracowaniu, negatywne relacje interpersonalne kumulują w sobie wiele zachowań i postaw, które stanowią czynniki poniżające godność człowieka, jego odrzucenie. Oto przykłady wypowiedzi.

Nie wspominam najlepiej moich licealnych doświadczeń. Głównym tego powodem była klasa, do której trafiłam, 30 dziewczyn... Nie trudno w takiej sytuacji o grupki i właśnie między nimi. Dlatego więcej czasu spędzałam z rówieśnikami z innych klas, co przyniosło mi radość, ale do czasu. Kiedy ten czas się skończył raczej towarzyszył mi smutek. Nieprawdziwe informacje na mój temat bardzo przyparły mnie do ścian i spowodowały, że wcale nie chciałam już do szkoły przychodzić.

Kończyłam liceum ogólnokształcące w dużych emocjach, ponieważ relacje w klasie były różne, na koniec czwartej klasy bardzo się kłóciliśmy, osoby z którymi się przyjaźniłam odcięły się i wypisywały w moją stronę obraźliwe słowa poprzez komunikator.

Szkoła przyniosła mi wiele smutku. Wśród rówieśników nie byłam akceptowana i wspierana, mimo że próbowałam im dać jak najwięcej od siebie.

Negatywne relacje interpersonalne mogą stać się źródłem załamania psychicznego, a stąd już blisko do różnych chorób. Oto przykłady wypowiedzi.

Kiedy myślę o liceum, myślę o depresji, anoreksji, zaburzonym poczuciu własnej wartości, zaburzeniach lękowych, zerowej samoocenie. O braku wejścia prawidłowo w grupki społeczne, o byciu fałszywie lubianym. O robieniu wszystkiego tylko po to, żeby się przystosować, żeby mnie lubili. Żebym BRONIŁ BOŻE nie doświadczał gnębienia ze strony rówieśników i nauczycieli w taki sposób, w jaki działa się to w szkole podstawowej i gimnazjum. „Czy oni znowu wszyscy mnie nie lubią?” „Czemu moi dobrzy znajomi zaplanowali 3 wyjazdy po maturze beze mnie?” „Czy po prostu zadawali się ze mną z litości?” „Czy robili to, bo uważali mnie za klauna? Za osobę, z której można się pośmiać? Czy byłem dla nich tylko dodatkiem? Akcesorią, którą można wyrzucić po jednym wyjściu?” Kiedy myślę o liceum jedynie, o czym myślę, to BÓL.

Bardzo bolesnym jest fakt, gdy negatywne relacje odnoszą się do osób z dysfunkcjami rozwojowymi. Oto wybrana wypowiedź.

W klasie przeżyłam wiele smutku i cierpienia będąc osobą wolniejszą niż rówieśnicy. Z mocną dysleksją ciężko jest odnajdywać się w miejscu gdzie liczy się większość. Technikum było miejscem gdzie, gdy nie było to absolutnie konieczne, dla mnie miejsca tam nie było. Jak to jest też ze znajomymi dość szybko okazało się, że grupka, którą stworzyłam od zera „wykluczyła” mnie, nie tak oficjalnie, jednak nie byłam zapraszana, informowana, czułam się przez nich zostawiona. Chodzenie do miejsca, w którym jest się wyrzutkiem nie jest łatwe, ani przyjemne, w nauce nie nadążałam, a do tego byłam samotna. Nigdy w życiu, nie wróciłabym do tego okresu mojego życia.

Należy zauważyć, że negatywne relacje, jeśli odnoszą się do silnej osobowości człowieka mogą też stanowić czynnik wzmacniający, budzący głębokie refleksje, kształtujący postawy życiowe. Oto przykłady wypowiedzi.

W szkole średniej doznawałam więcej płaczu niż radości. Grupka przyjaciół, którą starałam się stworzyć szybko się rozpadła. Zapanowała wrogość. Rosła niezdrowa konkurencja i fałszywość. Obgadywanie i zwracanie dużej uwagi na wygląd. Była to codzienna praktyka. Pragnę podkreślić, że te doświadczenia spowodowały, że przybliżyłam się do Boga.

Ten etap jest nieoczywistym czasem w życiu młodej osoby. Pozornie szkoła średnia ma opinie miejsca gdzie zaczyna się dorosłość i dojrzałość; gdzie dzieciństwo odchodzi, a w jego miejsce przychodzi pewna świadomość życia. Miejsce, w którym byłem, niestety zaprzeczało tym stwierdzeniom. W moim technikum panował duży chaos i dziecinne zachowanie pewnej grupki rówieśników. Potrafiło ono skutecznie, regularnie odbierać radość z przychodzenia do tego miejsca. Często w szkole średniej brakowało mi osób i przestrzeni do budowania głębokich i wartościowych relacji. Jednakże, podobno w każdej sytuacji nawet wysoce negatywnej można znaleźć pozytywy, gdyby nie one nie mielibyśmy motywacji w życiu codziennym. Były razem osoby, wśród których czułam się dobrze i beztrudno mogłam porozmawiać o większości tematów, które przychodziły mi do głowy. Pomimo tego, że szkoła średnia

sumarycznie dała mi więcej smutku niż radości nie żałuję, że tak się stało. Uważam, że ciężkie czasy budują silnych ludzi przy odpowiednim nastawieniu mentalnym, a bogactwo doświadczania ciężkich chwil jest niezwykle uczące i obrazujące jakim człowiekiem być się powinno.

Podsumowanie

Analizując wypowiedzi badanych, należy podkreślić, że relacje interpersonalne były źródłem radości i smutku.

Relacje będące źródłem radości integrowały w sobie: okazywanie solidarności, udzielanie pomocy, podzielenie poglądów – „patrzenie w tę samą stronę”; wielką przyjaźń.

Relację będącą źródłem smutku, a nawet cierpienia, były nośnikiem odrzucenia rówieśniczego, poniżania godności, bólu. Ale też w niektórych przypadkach źródłem wiedzy, jakim człowiekiem nie należy być; źródłem mocnych postanowień, trwaniem przy prawdziwych wartościach.

W kontekście otrzymywanych wyników badań sondażowych wyraża podstawowy wniosek: pedagogika personalistyczna powinna znaleźć swe znaczące miejsce w kształceniu przyszłych nauczycieli. Nie może w nim zabraknąć wiedzy o istocie osoby, jej przymiotach, normie personalistycznej, integralnym wychowaniu, systemie wartości, których urzeczywistnianie stanowi czynnik integralnego rozwoju.

Bibliografia

- Gudaniec A., Przyjaźń, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom 2016.
- Mastalski J., Siewiora J., *Formacja wychowawcza w kontekście przemian cywilizacyjnych*, Kraków 2017.
- Mastalski J., *Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie*, Kraków 2005.
- Muszyńska E., *Relacja rówieśnicza jako sfera działań wychowawcy klasy szkolnej*, „Wychowanie w Rodzinie” T. XXII nr.1, 2020.

Pruch J., *Pedeutologia*, tłum. B. Śliwerski, w: *Pedagogika*, red. B. Śliwerski, T. 2, Gdańsk 2006.

Słownik współczesnego języka polskiego, Warszawa 2001.

Szymańska M., *Miłość wychowawcza*, w: *Encyklopedia aksjologii pedagogicznej*, red. K. Chałas, A. Maj, Radom 2016.

School as a place where young people experience joy and sadness

Abstract

School is an institution and an environment in which a young person spends a significant amount of time. Adding the tasks performed related to education, this time reaches almost half a day, and in some cases even more. A fundamental question arises: to what extent, in the opinion of the surveyed graduates, was school a place of experiencing joy and sadness? This general question implies specific questions: what is the hierarchy of sources of joy and sadness?; who was the source of joy?; who was the source of sadness?; what situations were the factors that caused joy and sadness?; how did the respondents experience joy and sadness? In search of answers to the above questions, empirical research was conducted among students of pedagogy studying at the John Paul II Catholic University in Lublin, the John Paul II Pontifical University in Krakow, the Pedagogical University in Piotrków Trybunalski, and the Maria Grzegorzewska Academy of Special Pedagogy in Warsaw. The research covered 215 students. It was of a qualitative nature. Students were asked to freely state in writing: „The school I graduated from was a place of joy and sadness”. The analysis of freely expressed statements was the source of the obtained results. The presented material contains general results concerning the hierarchy of sources of joy and sadness experienced by the respondents, as well as detailed results concerning two sources of joy and sadness: the teacher – his/her behaviours and attitudes, and the peer/class group – interpersonal relations.

Keywords: joy, sadness, interpersonal relations, friendship, teacher authority.

Dr Oksana Dubinina

ORCID: 0000-0002-5405-8502

Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II

Przeżywanie radości i smutku uczniów z Ukrainy w polskich szkołach w okresie rosyjskiej agresji

Streszczenie

Wojna w Ukrainie spowodowana agresją Rosji spowodowała, że wiele rodzin, szczególnie z dziećmi, musiało opuścić kraj. Dzieciom i im najbliższym towarzyszyły negatywne emocje związane z wyjazdem z ojczyzny, wielką niewiadomą co do ich przyszłości. Odczuwali onizapewne i te pozytywne – że unikną okaleczenia, a także śmierci. W tych emocjach miały więc miejsce i radość, i smutek. Powstaje pytanie: jakie sytuacje generowały radość i smutek? Punktem wyjścia odpowiedzi na powyższe pytania jest ukazanie w skrótovej formie teorii emocji R. Plutchika oraz ukazanie miejsca i funkcji smutku i radości w strukturze emocji tego autora. W drugim etapie ukazany został przegląd wyników wybranych badań dotyczących przeżywania radości i smutku przez uczniów z Ukrainy. W strukturze badań znajdują się również własne badania empiryczne.

Słowa kluczowe: emocje, radość, smutek, uczniowie z Ukrainy

Teoretyczne podstawy przeżywania radości i smutku

Przeżywanie radości i smutku mieści się w sferze emocjonalnej człowieka. Badaczy od zawsze interesowały zagadnienia związane z emocjami: ich rola w poznaniu świata, miejsce w leksykalno-znaczeniowym polu tego **słowa, ich status z punktu widzenia fizjologii, psychologii, filozofii, socjologii, kulturoznawstwa**. Na obecnym etapie badania charakteryzują się wzmożonym zainteresowaniem naukowców sferą emocjonalną człowieka i sposobami jej wyrażania się zarówno w kontekście werbalnym, jak i niewerbalnym.

W słowniku psychologicznym wskazano, że emocja (od łacińskiego *emovere* – poruszać, wzbudzać) jest psychologicznym odzwierciedleniem bezpośredniego subiektywnego doświadczenia treści zjawisk i sytuacji życiowych, które determinowane jest stosunkiem ich obiektywnych właściwości do potrzeb podmiotu (Шапал 2004, s. 127).

W innym słowniku W. Wojtko proponuje następujące rozumienie pojęcia emocji (od francuskiego *emotion* – poruszenie): jest to proces doświadczenia sytuacyjnego, ustosunkowania się do otaczających obiektów. W swoich badaniach uczony wyróżnia następujące cechy emocji: ekspresja, dynamika, intensywność, polaryzacja (Бойтек 1976, s. 61).

Psychologowie udowodnili, że każdy człowiek reaguje w określony sposób zarówno na wszystko, co go otacza, jak i na to, co sam robi. Doświadczenia te mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne. W centrum doświadczeń psychicznych człowieka znajdują się emocje, które decydują o jego samopoczuciu. Zatem stan dobrostanu psychicznego i odwrotnie, zaburzenia psychiczne każdego z nas zależą od emocji, które dana osoba doświadcza w niektórych okresach swojego życia.

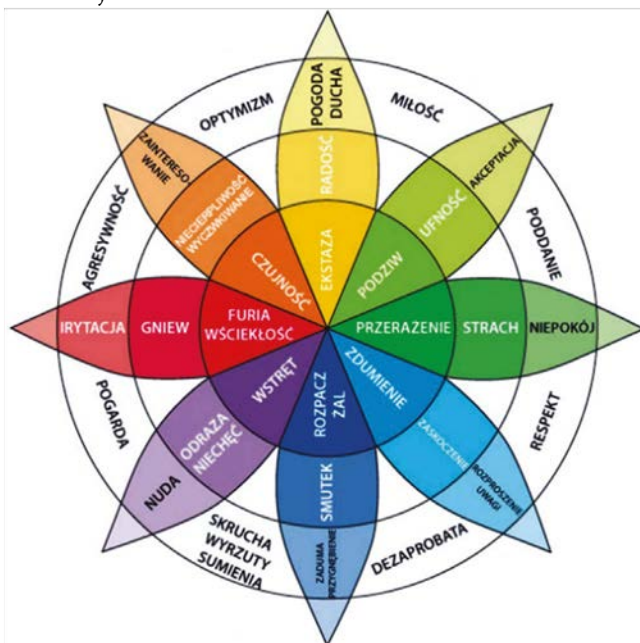
Emocje są zjawiskami złożonymi i wieloaspektowymi. Są integralną częścią ludzkiej psychiki i wpływają na wszystkie aspekty naszego życia. Emocje kształtują nasze zachowanie, motywację, relacje międzyludzkie, a nawet wpływają na zdrowie fizyczne (Беликова 2011a, s. 6–9).

W swoich badaniach R. Plutchik stwierdza, że „emocje definiuje się jako stany psychiczne, które powstają w odpowiedzi na istotne dla jed-

nostki wydarzenia i charakteryzują się subiektywnymi doświadczeniami, zmianami fizjologicznymi i reakcjami behawioralnymi” (Plutchik, Kellerman 1980).

Aby zilustrować różne emocje, R. Plutchik opracował koło emocji. Autor ten w 1980 r. po raz pierwszy zaproponował model stożka (3D) lub model koła (2D), aby opisać relacje między emocjami. Ponadto, jego model łączy ideę koła emocji z ideą koła kolorów. Podobnie jak kolory, emocje pierwotne mogą być wyrażane z różną intensywnością i mogą się ze sobą mieszać, tworząc różne dodatkowe emocje. Koło emocji według R. Plutchika przedstawia rys.1.

Rys. 1. Koło emocji R. Plutchika



R. Plutchik wyróżnił osiem podstawowych emocji, które tworzą przeciwstawne pary: radość – smutek, gniew – strach, wstręt – zaufanie, zaskoczenie – oczekiwanie. Pozostałe emocje stanowią według niego „mieszanki”, warianty podstawowych emocji, które mogą ewoluować,

przechodząc w bardziej zaawansowane stany. Określał je jako diady, w których – trochę jak w związku chemicznym czy matematycznym równaniu – można przeanalizować składowe tego, co czujemy.

Według R. Plutchika:

- *Gniew* to wyraz niezadowolenia i wzburzenia wywołanego przykrym, zewnętrznym bodźcem; emocja energetyzująca, służąca jako informacja o naruszeniu granic, praw, terytorium i napędzająca do obrony własnego zdania, wartości, ego.
- *Odraza* to rodzaj dystansowania się, silnej niechęci wobec jakiegoś obiektu, zachowania lub sytuacji. Nie jest wynikiem racjonalnego myślenia, ale raczej odpowiedzią organizmu na zewnętrzne bodźce, które są przykre, odrażające lub niebezpieczne o charakterze materialnym (np. wąż czy wydzieliną) lub abstrakcyjnym (np. próżniactwo).
- *Smutek* to reakcja na sytuacje, których nie chcielibyśmy przeżyć, takie jak strata, brak, porażka. Powoduje najczęściej wycofanie, brak chęci do podejmowania aktywności. Może wyrażać się także wdolegliwościach o charakterze psychosomatycznym.
- *Zaskoczenie* to reakcja na kogoś lub coś co jest inne, niż oczekiwano. Pojawia się w sytuacji, kiedy przewidywania nie spełniają się. Rozpoznaje się ją po widocznych szeroko otwartych oczach i ustach, zdecydowanie uniesionych brwiach. Zaskoczenie jest bardzo krótkotrwałe i zazwyczaj pociąga za sobą inne emocje. W połączeniu z radością daje zachwyt, a ze smutkiem – rozczarowanie.
- *Strach* to stan silnego emocjonalnego napięcia, pojawiający się w sytuacjach realnego niebezpieczeństwa. Wywołuje reakcję fizjologiczną przygotowującą organizm do ucieczki lub walki. Rozpoznaje się go po rozbudowanej reakcji fizjologicznej, do której należą takie symptomy, jak szybsza praca serca, więcej adrenaliny, napięcie mięśni, szybszy oddech, rozszerzenie źrenic.
- *Zaufanie* to wyraz poczucia bezpieczeństwa, opartego na wiedzy lub wierze, że wydarzy się coś, czego oczekujemy. Budowa-

ne najczęściej w oparciu o poczucie wzajemnego podobieństwa, poczucia wspólnoty. Łatwiejsze do osiągnięcia w bliższych relacjach, w znanej sobie grupie odniesienia.

- *Radość* to intensywne, chwilowe doświadczenie przyjemnego pobudzenia, które można rozpoznać po reakcjach ciała takich, jak: śmiech, bogata gestykulacja, okrzyki. Towarzyszy zabawie, wykonywanym aktualnie czynnościom fizycznym lub intelektualnym albo przywoływanym w pamięci wspomnieniom.
- *Przeczuwanie* to rodzaj pobudzenia uwagi, kontroli i innych mechanizmów poznawczych w celu przewidzenia i naszykowania się na nadchodzącą przyszłość. Polega na wyczuleniu i przygotowaniu organizmu na coś, co się ma zdarzyć lub pojawić jako przyjemne lub zagrażające.

Teoria emocji R. Plutchika zakłada, że emocje powstają w reakcji na zdarzenia lub bodźce w otoczeniu, towarzyszą im intensywne przeżycia subiektywne, które mogą być zarówno pozytywne, jak i negatywne. Emocjom towarzyszą także zmiany fizjologiczne, takie jak: przyspieszenie akcji serca, zmiany w oddychaniu i inne automatyczne reakcje. Ponadto, emocje wyrażają się w zachowaniu jednostki.

Ważną częścią emocji jest reakcja behawioralna, ponieważ emocje wpływają na nasze zachowanie i mogą powodować różne działania i reakcje. Emocje można klasyfikować według różnych kryteriów. Jednym z najczęstszych sposobów klasyfikacji jest podział na pozytywne i negatywne.

Do pozytywnych emocji zalicza się radość, szczęście, zadowolenie i miłość, natomiast do negatywnych – gniew, strach, smutek i frustrację. Takie podejście do klasyfikacji opiera się na subiektywnym postrzeganiu emocji i ich wpływie na nasz stan psychiczny.

Kolejnym kryterium klasyfikacji emocji jest czas ich trwania. Niektóre emocje są krótkotrwałe i trwają tylko kilka minut lub godzin, np. złość lub radość. Inne zaś, takie jak smutek czy miłość, mogą być długotrwałe i utrzymywać się przez dni, tygodnie, a nawet miesiące. Czas trwania emocji wpływa na to, jak oddziałują one na życie danej osoby

i jak są kontrolowane. Emocje można również klasyfikować ze względu na ich przyczynę. Emocje pierwotne powstają w odpowiedzi na naturalne bodźce, takie jak głód, pragnienie lub ból. Mają one podłoże ewolucyjne i są uniwersalne dla wszystkich ludzi. Emocje wtórne powstają w odpowiedzi na bodźce społeczne, takie jak pochwała, krytyka lub strata. Powstają w trakcie interakcji z innymi ludźmi i są determinowane przez kontekst społeczno-kulturowy.

Ponadto, emocje można klasyfikować ze względu na ich strukturę. Emocje proste są jednorodne i mają ściśle określony charakter, np. radość czy gniew. Te złożone są wieloaspektowe i mogą obejmować kilka prostych emocji, na przykład wstyd czy podziw. Klasyfikacja ta pomaga rozróżnić różne warianty emocji i dokładniej zbadać ich naturę. Inne rodzaje klasyfikacji mogą być również przydatne w badaniach naukowych. Na przykład te według intensywności, kierunkowości, subiektywności czy ekspresji motorycznej. Cechy te pomagają lepiej zrozumieć różne aspekty emocji i ich wpływ na zachowanie i stan psychiczny jednostki.

Podsumowując, należy podkreślić, że emocje to złożone reakcje psychofizjologiczne, które zachodzą w odpowiedzi na bodźce wewnętrzne i zewnętrzne. Są niezbędnym elementem życia człowieka i odgrywają ważną rolę w regulacji zachowań i interakcji międzyludzkich.

Ważną kwestią jest znaczenie emocji w procesie edukacyjnym ucznia. Należy podkreślić, że w kontekście działań edukacyjnych mają one istotny wpływ na produktywność, jakość pracy i relacje interpersonalne pomiędzy uczestnikami procesu edukacyjnego. Pozytywne emocje, takie jak: radość, satysfakcja, podziw, mogą w znaczący sposób przyczynić się do podniesienia poziomu zdobywanej wiedzy. Można to wytłumaczyć kilkoma mechanizmami. Po pierwsze, pozytywne emocje, do których należy zaliczyć radość, pobudzają motywację i energię uczniów, co przyczynia się do większej aktywności i chęci osiągania wyznaczonych celów. Po drugie, poprawiają funkcje poznawcze, takie jak uwaga, pamięć i koncentracja, co jest istotne dla zwiększenia efektywności rozwiązywania zadań i podejmowania decyzji. Po trzecie, pozytyw-

ne emocje pomagają zrelaksować się i zmniejszyć poziom stresu, który może zakłócać produktywne działania edukacyjne.

Ponadto, pozytywne emocje mają ogromne znaczenie w interakcjach interpersonalnych w zespole. Przyczyniają się do wzrostu zaufania i współpracy pomiędzy uczestnikami procesu edukacyjnego, tworzą atmosferę życzliwości i wzajemnego wsparcia. Komunikacja staje się skuteczniejsza, a wzajemne zrozumienie – łatwiejsze. Pozytywne emocje przyczyniają się do zapobiegania konfliktom i ich szybkiego rozwiązywania, co sprzyja kształtowaniu pozytywnego klimatu psychologicznego szkoły.

Negatywne emocje, takie jak: złość, smutek, lęk, mogą odgrywać rolę czynników obniżających jakość uczenia się i prowadzić do konfliktów. Mogą wpływać na proces edukacyjny poprzez różne mechanizmy. Po pierwsze, negatywne emocje mogą zmniejszać motywację uczniów i ich energię do nauki. Po drugie, mogą negatywnie wpływać na funkcje poznawcze, takie jak uwaga, pamięć i koncentracja, co może mieć wpływ na proces przyswajania wiedzy. Po trzecie, negatywne emocje mogą zwiększać poziom stresu i napięcia, co może prowadzić do pogorszenia zdrowia fizycznego i psychicznego uczniów. Negatywne emocje mogą mieć także wpływ na interakcje interpersonalne w zespole szkolnym.

W kontekście tematu opracowania przedmiotem uwagi jest radość i smutek, które, według przedstawionej wyżej teorii, są elementem strukturalnym przeżywanych emocji. Wskaźnikami radości jest: śmiech, okrzyki, gestykulacje, podejmowanie zadań celem urzeczywistniania wartości, w tym wartości warunkujących własny integralny rozwój; wychodzenie ku drugiemu człowiekowi celem budowania bliskości międzyludzkiej, budowania wspólnoty poprzez dar siebie.

Wskaźnikami smutku są: poczucie utraty wartości, zamknięcie w sobie, wycofanie się z relacji interpersonalnych, rozgoryczenie, płacz, niezgoda na zastaną sytuację, tęsknota za tym, co zostało utracone. Przyczyniają się do zmniejszenia zaufania i współpracy między uczniami w procesie edukacyjnym, tworząc atmosferę nieufności i rywalizacji. Komunikacja staje się mniej skuteczna, a wzajemne zrozumienie jest

trudniejsze. Negatywne emocje mogą również zwiększać prawdopodobieństwo konfliktów pomiędzy uczniami, co może prowadzić do pojawienia się problemu nienawiści w zespole szkolnym.

Przeżywanie radości i smutku dzieci z Ukrainy, przebywających w Polsce – wybrane wyniki badań

Funkcjonowanie dzieci z Ukrainy w Polsce staje się przedmiotem zainteresowań badawczych w coraz szerszych kręgach naukowych. Poniżej zostaną ukazane wybrane wyniki tych badań.

UNICEF dla Uchodźców w Polsce wraz z organizacjami Plan International i Save the Children przeprowadził badanie, które pozwoliło określić dobrostan i stopień integracji dzieci i młodzieży z Ukrainy, które przybyły do Polski po rozpoczęciu pełnowymiarowej rosyjskiej agresji. Z badań wynika, że większość ukraińskich dzieci tęskni za bliskimi, którzy pozostali w Ukrainie, doświadcza ciągłego stresu i ma problemy z integracją z polskimi rówieśnikami w szkole. Powyższe przeżycia generują smutek.

Do badania włączono dziewięćdziesięcioro dzieci i młodzieży z Ukrainy w wieku od 8 do 17 lat, mieszkających w Krakowie, Warszawie i Wrocławiu. W pierwszym etapie badań młodzi ludzie wzięli udział w osobistych rozmowach z badaczami, odpowiadając na pytania: Jak spędzają czas wolny po przeprowadzce do Polski? Jak się uczą? Jak radzą sobie w szkole oraz jak kształtują się ich relacje z polskimi rówieśnikami i dorosłymi?

W drugim etapie dzieci proszono o wykonanie zdjęć odzwierciedlających ich życie w Polsce i dodanie do nich opisów. Osobno badacze przeprowadzili rozmowy z 14 polskimi uczniami, pytając o ich stosunek do ukraińskich rówieśników.

Jak zauważa koordynatorka badań Agnieszka Sochoń-Latuszek, wyniki wskazują, że ukraińska młodzież żyje w ciągłym stresie i ma problemy z integracją z polskimi uczniami. Ukraińskie dzieci nie mają

poczucia przynależności do polskiego społeczeństwa. Zaskakujące jest, że wiele z nich opowiadało o nieprzyjemnych i dyskryminujących sytuacjach. Często wiązało się to z przebywaniem w miejscach publicznych, gdzie dzieci rozmawiały między sobą po ukraińsku, na co nawet przechodzący obok dorośli reagowali negatywnie. Często spotykały się także z dyskryminacją w szkole ze strony rówieśników i nauczycieli. Dotyczyło to nawet najmłodszych dzieci, w wieku od 8 do 13 lat (Szewczyk).

W wywiadach uczniowie często wyrażali smutek, którego przyczyną była tęsknota za bliskimi, za zwierzętami domowymi i miejscami, które pozostawili w ojczyźnie. Niektóre dzieci wykazywały oznaki apatii, przez co w sytuacjach stresowych uciekały się do nadmiernego snu i jedzenia. „Kiedy byłam w domu, miałam kotkę i czułam się z nią bardzo dobrze, ale tutaj jej nie ma. Bardzo za nią tęsknię” – powiedziała podczas badania 12-letnia dziewczynka z Ukrainy.

Odrębnym problemem wpływającym na generowanie smutku dzieci są trudności rodziców w znalezieniu mieszkania czy problemy finansowe. „Obecnie jestem w Polsce tylko z mamą. Bardzo brakuje nam pieniędzy. Próbuję znaleźć pracę na pół etatu, moja mama też, ale nic z tego nie wychodzi. Na szczęście mama znalazła pracę, ale – z tego, co wiem – nie na długo. Brakuje nam stabilności” – skomentował swoją sytuację biorący udział w badaniu 17-letni chłopak.

Kolejnym problemem generującym smutek jest edukacja online w ukraińskich szkołach. Duża część rodzin, które w czasie wojny w Ukrainie wyjechały do Polski, ma nadzieję na powrót do ojczyzny, dlatego dzieci zmuszone są uczyć się w dwóch szkołach jednocześnie, co również wywołuje wśród uczniów negatywne emocje i uczucie smutku.

Przykładowo, jak wynika z badania UNICEF, uczniowie uczęszczający na zajęcia online w ukraińskich szkołach zwracają uwagę na własne zmęczenie, ponieważ zmuszeni są spędzać dużo czasu przed komputerem. Według nich takie zajęcia są często źle zorganizowane, a im samym brakuje komunikacji „na żywo”. 17-letni chłopiec rysuje obrazek, na którym przedstawiony jest stos papierów i on sam z pochyloną głową.

Chłopiec wyjaśnia: „nie lubię zdalnego nauczania. To ja – sterta papierów, laptop, ogrom zajęć w jedenastej klasie. Po prostu leżysz i umierasz”.

Dzieci uczęszczające do polskich szkół stwierdziły, że borykają się z wieloma problemami, takimi jak bariera językowa i trudności z przystosowaniem się do nowego systemu edukacji. „W mojej klasie czuję się sama, jak kot. Jestem tam jakby odizolowana. Mamy te same zadania, te same lekcje, ale dla reszty uczniów po prostu nie istnieją. Nikt nikogo nie zaczepia, po prostu bez konfliktów żyjemy obok siebie” – mówi 12-letnia uczennica z Ukrainy.

Jednocześnie większość respondentów przyznaje, że nauka w polskiej szkole zapewnia im pewną niezbędną rutynę i częściową socjalizację, ale niewielu ma poczucie pełnej integracji. „Jeśli na zajęciach siedzę razem z przyjaciółką i znam odpowiedź, to z przyjaciółką jestem odważniejsza niż wtedy, gdy jestem sama. Jeśli nie ma jej obok, nie mogę nic powiedzieć, wstydę się przed wszystkimi. A kiedy jestem z koleżanką, zapominam, co to wstyd” – mówi 13-letnia Ukrainka, która uczy się w polskiej szkole.

Zdarzają się też pozytywne wypowiedzi, np. Agnieszka Sochoń-Latuszek zauważa, że dzieci opowiadały o pomocy, jaką otrzymały w Polsce po rozpoczęciu wojny. Pokazywały nawet zdjęcia dorosłych, z którymi mieszkały. Zwykle jednak dzieliły się historiami o tym, jak pomogli im starsi ludzie, nauczyciele w szkole lub właściciele wynajmowanych mieszkań, a nie rówieśnicy z klasy (Szewczyk).

Takie przykłady wywołują poczucie radości u dzieci i młodzieży z Ukrainy i przyczyniają się do generowania pozytywnych emocji, które motywują ich do nauki.

Jednocześnie uczniowie biorący udział w badaniu wskazują na sinusoidalne uczucie smutku i radości. Np. 14-letnia dziewczynka mówi: „Moja mama bardzo chce zostać w Polsce. Ona chce, żebym się tu uczyła, a potem pracowała, ale ja bardzo chcę wrócić do Ukrainy”, a 16-letnia dziewczyna zauważa, że „tylko moja mama chce wrócić. A ja na przykład uważam, że nie ma sensu teraz wracać do naszego miasta, bo tam nie ma co robić, bo wielu ludzi wyjechało”. Takie myśli powodują u uczniów

mimo wszystko smutek, co prowadzi do tego, że opanowują ich negatywne emocje.

Podsumowując powyższe wyniki, można zauważyć, że większość ankietowanych uczniów wskazuje na uczucie smutku i strachu, a także na to, że ich dobrostan zależy od różnych czynników, takich jak: warunki życia, adaptacja do nowego środowiska, dostęp do edukacji, wsparcie rodziny, stan psychiczny. Wyniki badań pokazują, że dzieci, zwłaszcza te, które bezpośrednio doświadczyły wojny, mogą wykazywać wysoki poziom lęku, strachu, a nawet zespołu stresu pourazowego. Wiele dzieci tęskni za domem, przyjaciółmi, znajomym otoczeniem. Również stan emocjonalny rodziców ma ogromny wpływ na dzieci.

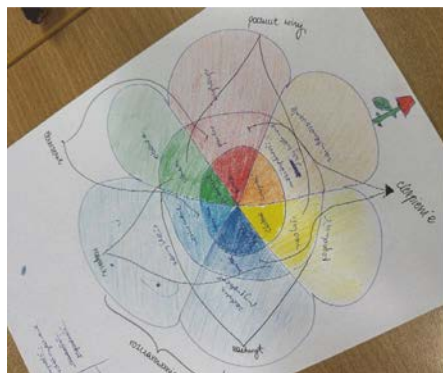
Polska zorganizowała programy edukacyjne dla ukraińskich dzieci, włączając je do swoich szkół lub tworząc odrębne klasy. Jednak bariera językowa czasami stwarza spore trudności. I tak podczas badania przeprowadzonego przez UNICEF 11-letni polski uczeń zrobił zdjęcie kałuży i napisał: „Symbolizuje ona smutek, ponieważ odczuwam trochę smutku i współczucia dla dzieci z Ukrainy, bo każdemu byłoby smutno, gdyby wiedział, że jego tata jest za granicą i z bronią w ręku walczy z Rosją”. 11-letnia dziewczynka z Ukrainy zauważyła, że ciekawie byłoby lepiej się poznać i nawiązać kontakty, ale do tego trzeba stworzyć specjalne warunki i pokonać barierę językową: „to może się zmienić lub może pozostać tak, jak jest. Spora część Polaków albo się nas boi, albo uważa, że nasze problemy nie są ich problemami. Po prostu nas nie rozumieją, bo nie mieli okazji poznać nas lepiej”. Dzieci z Ukrainy, które nie mówią po polsku, często czują się izolowane w środowisku szkolnym i społeczeństwie.

W polskim systemie edukacji ukraińskie dzieci przyzwyczajają się do innej kultury edukacyjnej, co może być zarówno źródłem motywacji, jak i stresu. Sytuacje, które UNICEF wykrył podczas badania, wywołują u ukraińskiej młodzieży uczucie smutku i stresu. 12-letnia Polka na potrzeby badania zrobiła zdjęcie chwastu i napisała: „Chwasty trzeba wykończyć, a oni (Ukraińcy) mają złe nawyki, które też należy wykończyć”.

Jak pokazują badania, obok czynników negatywnych występują także czynniki pozytywne, np. w niektórych szkołach dzieci z Ukrainy z łatwością znajdują przyjaciół wśród miejscowych lub innych Ukraińców, jednak integracja nie wszędzie przebiega gładko. W zależności od szkoły i społeczności ukraińskie dzieci mogą spotkać się zarówno z segregacją, jak i wsparciem.

W celu zdobycia rozeznania w przeżywaniu radości i smutku dzieci z Ukrainy, przeprowadziłam też własne badania empiryczne. Terenem badań był Zespół Szkół Ekonomicznych im. A. i J. Vetterów w Lublinie. Badania przeprowadzono w pierwszych miesiącach wojny. Grupa badana stanowiła 5 uczniów. Byli to wszyscy uczniowie z Ukrainy, którzy w tym czasie pobierali naukę. Zadaniem uczniów było wykonać ćwiczenie przedstawione na rysunku nr 2.

Rys. 2. Przykład złożonego koła emocji, które zostało wykonane podczas ćwiczenia z uczniami z Ukrainy uczącymi się w Zespole Szkół Ekonomicznych im. A. i J. Vetterów w Lublinie



Ćwiczenie polegało na poproszeniu uczniów o uważne przyjrzenie się kartkom, przeczytanie, jakie emocje są na nich przedstawione, oraz o odnalezienie sytuacji ze swojego życia/nauki, w których odczuwają te stany. Uczniowie mieli zastanowić się, jakich emocji najczęściej doświadczają podczas lekcji w szkole, przeczytać opis tych emocji i poszukać innych alternatywnych opisów emocji, których doświadczają na zajęciach

online. Zadano także uczniom pytanie: „Jakie emocje odczuwasz? Które emocje były dla ciebie korzystne w nauce, a które destrukcyjne?”.

Wyniki badań wskazują, że zgodnie z teorią emocji R. Plutchika, jeden uczeń stwierdził, że ogarnia go smutek i gniew, co w konsekwencji wywołuje cierpienie. Trzech uczniów stwierdziło, że odczuwa radość i strach, co wywołuje poczucie winy, czterech uczniów wskazało, że odczuwa smutek i strach, co prowadzi do poczucia rozczarowania, jeden uczeń wskazał, że ogarnia go emocja gniewu i zaskoczenie, które wywołuje uczucie oburzenia. Dwóch uczniów odczuwa radość i zaskoczenie, co powoduje zachwyty.

Wyniki badań wskazują, że wszyscy uczniowie w mniejszym lub większym stopniu stwierdzili, że w trakcie nauki w polskiej szkole odczuwana jest przez nich emocja radości, jednak nie za każdym razem radość łączy się z emocją pozytywną. Uczniowie twierdzą zatem, że uczucie radości jest krótkotrwałe i wywołuje późniejsze negatywne emocje, takie jak poczucie winy. Część uczniów twierdzi, że odczuwanie radości powoduje satysfakcję z procesu edukacyjnego. Niestety, takich uczniów jest tylko dwóch.

Jak wynika z przeprowadzonych badań, kluczową cechą emocji jest podmiotowość, gdyż każdy uczeń doświadcza ich na swój własny sposób. To samo wydarzenie może wywołać różne emocje u różnych uczniów. Na przykład radość może generować zarówno pozytywne, jak i negatywne emocje.

W kontekście złożonego przeżywania radości i smutku przez dzieci z Ukrainy, które przyjechały do Polski w czasie wojny spowodowanej agresją Rosji na Ukrainę, na uwagę zasługuje poniższe studium przypadku.

Chłopiec w wieku 7 lat przyjechał z matką, która jest osobą wykształconą – doktorem nauk pedagogicznych. Został otoczony opieką ze strony matki i siostry, która studiowała w Polsce. Podjął naukę w polskiej szkole, a matka pracę na pół etatu na uczelni. Dosyć szybko odnalazł się w środowisku polskich rówieśników i zajął też znaczące miejsce wśród społeczności ukraińskiej, która uczęszczała do Cerkwii. Matka stworzyła

mu szansę rozwijania różnych umiejętności: gry na instrumencie, języka angielskiego, pasji sportowych. Całe dni miał wypełnione różnego rodzaju aktywnością. Chętnie dzielił się swoją wiedzą i umiejętnościami, które permanentnie zdobywał. Udział w różnych zajęciach sprawiał mu radość. Ale największą radość sprawiały mu wyjazdy na Ukrainę. Perspektywa spotkania z ojcem i innymi członkami rodziny była źródłem największej radości, przysyłając radość płynącą z pobytu w Polsce, choć był on przecież jego codziennością. Ta radość przeżywana w Polsce stała się żelazną zasłoną dla dramatycznych wspomnień o wojnie, której był świadkiem. Mamy tu przykład przeżywania radości i smutku, które współistnieją ze sobą.

Drugim studium przypadku stała się historia dziewczynek z Ukrainy który przyjechały do Lublina z matką w marcu 2022 roku. Rodzeństwo było w wieku 10 i 14 lat. Do Lublina jeszcze przed wojną wyjeżdżała do pracy ich matka. Miasto było już jej znane i właśnie dlatego postanowiła przywieźć tu córki. Na początku mieszkali w domu u starszej pani, która przyjęła pod swój dach rodzinę, jak wielu Polaków w całym kraju. Mieszkali tam trzy tygodnie, matka w międzyczasie poszukiwała pracy i szkoły dla dzieci. Na szczęście udało się wszystko bardzo szybko załatwić, jej córki zostały przyjęte do szkoły podstawowej. Mogły się uczyć języka polskiego, poznawać nowych przyjaciół. Kontynuowały również naukę w szkole ukraińskiej w formie zdalnej. Matka znalazła pracę jako pomoc kuchenna w jednej z lubelskich restauracji. Później przeprowadziły się do większego mieszkania, żeby mieć łatwiejszy dojazd do szkoły i pracy. W chwili obecnej młodsza dziewczynka jest uczennicą piątej klasy szkoły podstawowej, a starsza, po dobrych wynikach z egzaminu ósmoklasisty, dostała się do wybranego technikum. „Dzieci są bezpieczne, to jest najważniejsze” — zawsze powtarza matka dziewczynek. Emocje siostr i ich matki w okresie przyjazdu do Polski zmieniały się w zależności od sytuacji, w jakiej się znajdowały. Matka znalazła szkołę dla siostr i pracę, co wiązało się z pozytywnymi emocjami radości, wdzięczności, spokoju, nadziei. Z drugiej strony, przyjazd do innego kraju, oddalenie od ojczyzny i rozłąka z rodziną wywołały u nich emocje smutku, złości, gniewu,

samotności. Uczucie smutku dominuje w ich życiu do dziś, mimo że w czasie pobytu w Lublinie było w ich życiu więcej radości niż smutku. Wciąż żyją nadzieją, że wrócą do rodzinnego domu i przytulą swoich bliskich, by już nigdy się nie rozstawać.

Podsumowanie

Warto zauważyć, że wiele ukraińskich dzieci znajduje wsparcie w Polsce. Polski rząd, organizacje społeczne i wolontariusze aktywnie pomagają w zapewnieniu edukacji, zakwaterowania i wsparcia psychologicznego. Jednak długoterminowa stabilizacja stanu emocjonalnego dzieci i młodzieży z Ukrainy zależy od kompleksowego podejścia do ich potrzeb i, co ważne, od zakończenia wojny i możliwości powrotu do domu. Pozytywne emocje, do których należy radość, odgrywają ważną rolę w socjalizacji w procesie edukacyjnym. Wpływają na motywację, interakcję z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego i ogólną satysfakcję z niego. Stwierdzono, że radość zwiększa motywację do nauki, poprawia interakcję z innymi uczniami, przyczynia się do tworzenia pozytywnej atmosfery w szkole. Negatywne emocje, do których należy smutek, zmniejszają zaś motywację do nauki, pogarszają interakcję z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego, tworzą konflikty i powodują zjawisko agresji w szkole. Zrozumienie podstawowych problemów związanych z emocjami i ich rolą w edukacji może pomóc dzieciom i młodzieży z Ukrainy, które w czasie rosyjskiej agresji zostały zmuszone do opuszczenia kraju, zintegrować się ze środowiskiem w nowej szkole.

Rodzi się też pytanie: czy w tej sytuacji generującej radość nie będzie tęsknoty za krajem ojczystym, czy nie zagości smutek z rozłąki z szerszym gronem rodzinnym? Na te pytania należy odpowiedzieć poprzez prowadzenie badań w szerszym zakresie i w dłuższym czasie.

Bibliografia

- Шапар В.Б., *Психологічний тлумачний словник*, Харків 2004.
- Войтек В. І., *Короткий психологічний словник*, Київ 1976.
- Белікова Ю.В. *Можливості соціометрії у вивченні групових емоцій*, „Наукові праці. Соціологія”, 2011, Вип. 144, Т. 156, с. 6–9. (a)
- Белікова Ю.В., *Емоції і почуття: соціологічний аналіз. Типізація групових емоцій*. „Вісник Одеського національного університету. Соціологія, політичні науки”, Одеса 2011, с. 168–173. (b)
- Plutchik R., Kellerman H., *Emotion: Theory, research, and experience*, Theories of emotion, vol. 1, New York 1980.
- Szewczyk P., „Szkoła to piekło”. *Jak dzieci z Ukrainy (nie) odnajdują się w polskim systemie edukacji*, https://www.wysokieobcasy.pl/wysokie-obcasy/7,163229,30567288,szkola-to-pieklo-jak-dzieci-z-ukrainy-nie-odnajduja-sie.html?utm_source=facebook.com&utm_medi.

Experiencing the joy and sadness of pupils from Ukraine in Polish schools during the period of Russian aggression

Abstract

The war in Ukraine caused by Russian aggression caused many families, especially those with children, to leave the country. The children and their loved ones were accompanied by negative emotions related to leaving their homeland, the great unknown of their future, and probably positive emotions that they would avoid injury and death. Joy and sadness took place in these emotions. The question arises: what situations generated joy and sadness? The starting point for answering the above questions is to present R. Plutchik's theory of emotions in a concise form and to show the place and function of sadness and joy in the structure of this author's emotions. The second stage presents a review of the results of selected studies on the experience of joy and sadness by pupils from Ukraine. The structure of the research also includes our own empirical studies.

Keywords: emotions, joy, sadness, pupils from Ukraine

Ks. dr Wojciech Pal

ORCID: 0009-0004-2382-347X

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Kiedy ukończenie szkoły nie cieszy...

Czyli przyczynek do rozważań o smutku i żałobie wśród uczniów kończących etap nauki szkolnej

Streszczenie

W biegu życia adolescentów ukończenie etapu edukacji szkolnej wiąże się nierozłącznie z pojawieniem się różnorodnych uczuć i emocji. Wśród nich mogą pojawić się emocje nieprzyjemne ze spektrum smutku – aż po żalobę, depresję, utratę nadziei (beznadzieję) i związane z nimi stany motywacyjne. Artykuł niniejszy jest krótkim spojrzeniem na tak rozumiany smutek dotyczący adolescentów oraz skromnym przyczynek do empirycznego poszerzenia zawartych tu opisów, powiązań i charakterystyk smutku, który może być zarówno prorozwojowym, jak i patologicznym dla nastolatków rozstających się ze szkołą.

Słowa kluczowe: adolescencja, ukończenie szkoły, smutek, żałoba,

Znakomity polski psycholog, prof. Józef Kozielecki, napisał był o nadziei w realiach szkolnych ze smutną konstatacją tak:

...w podręcznikach pedagogiki, które miałem w ręku, prawie nie wspomina się o niej; rzadko podkreśla się także rolę optymizmu. Tymczasem z licznych badań wynika, że jest ona ważnym i niezastępowalnym zasobem psychicznym, który pełni doniosłą rolę w edukacji, zarówno dzieci, młodzieży, jak i ludzi dorosłych (Kozielecki 2006, s. 75).

I choć niniejsze rozważania nie dotyczą horyzontu nadziei jako takiej, niemniej sytuacja potencjalnie konfliktowa dla nastolatka – jaką jest kończenie etapu szkolnego – może skutkować swoistym *tąpnięciem* nadziei, zachwianiem nie tylko emocjonalnym, ale i tożsamościowo-motywacyjnym, co w niewątpliwym wymiarze może realnie wpływać na sytuację życiową i edukacyjną adolescentów.

W obecnych realiach systemu edukacji w Polsce obszar zainteresowania niniejszych rozważań umiejscowiony jest na koniec edukacji na etapie szkoły podstawowej oraz szkoły ponadpodstawowej (odpowiednio: branżowej szkoły I stopnia, liceów i techników). Datuje on zatem wiek rozwojowy w 15 roku życia oraz w okresie ok. 18–20 r.ż. Na tym etapie biegu życia przechodzenie pomiędzy etapami edukacji szkolnej lub jej zakończenie związane jest nie tylko z emocjami charakterystycznymi dla sytuacji i środowiska szkolnego (Przybylska 2018), ale także dla tytułowych emocji nieprzyjemnych (vel. w poprzedniej nomenklaturze: negatywnych).

Nastolatek i jego emocje. Czyli o charakterystyce, szansach i zagrożeniach rozwoju biegu życia adolescentów

Niezwykłe istotnym wydaje się podkreślenie podstawowej charakterystyki drugiej połowy okresu adolescencji, którą jest (w przeciwieństwie do okresu operacji konkretnych) abstrakcyjne i hipotetyczno-dedukcyjne myślenie na poziomie operacji formalnych w rozwoju inteligencji. W większym stopniu niż w etapie dziecięcym i początko-

wym okresie adolescencji (ok. 10–12 roku życia) uwarunkowane jest ono posiadanymi zasobami własnymi oraz tymi, które niesie ze sobą środowisko (najbliższe i globalne). Dojrzewanie w tym czasie niesie szanse, jak i obarczone jest zagrożeniami, które stają się wyzwaniami rozwojowymi (Brzezińska, Appelt, Ziółkowska 2024).

Wspomniane zadania adolescencji celnie i zwięźle opisuje Anna I. Brzezińska ze współpracownikami, przywołując funkcjonujące w psychologii od lat 80. XX wieku kategorie zadań rozwojowych etapu dorastania. Wśród nich ważne w świetle podjętych rozważań wydają się być te, które ujmują dojrzewanie w wymiarze intelektualnym, społecznym i emocjonalnym przy jednoczesnym kształtowaniu się autonomii w wymiarze tak indywidualnym, jak i społecznym (Brzezińska i in., 2024).

Oleszkowicz i Senejko przywołują intuicję M. Chandlera, wedle których wszakże młodzież nie jest w stanie osiągnąć zintegrowanej fazy posceptycznego racjonalizmu (będącego integracją dziecięcego absolutyzmu i intersubiektywnego relatywizmu i w efekcie niosące dywergencyjne i zrelatywizowane myślenie w rozwoju inteligencji etapu postformalnych operacji umysłowych).

Młodzież rozpięta jest pomiędzy „sceptycyzmem (subiektywnym relatywizmem, tj. przekonaniem, że nie można się dowiedzieć niczego z absolutną pewnością) a dogmatyzmem (absolutyzmem, radykalnym obiektywizmem, tj. uznaniem niepodważalnego autorytetu jedynej, absolutnej wiedzy, opcji, prawdy)” (Oleszkowicz i Senejko 2017, s. 107).

Koresponduje to z etapem postformalnym rozwoju intelektualnego postulowanym przez uczniów J. Piageta. Wpisuje się także (za Chandlerem) w tzw. uogólniony kartezjański niepokój, czyli „podważanie podstaw dotychczasowego myślenia o wiedzy i świecie: dostrzeżenie sprzeczności w sądach autorytetów, zrozumienia, że fakty są wytwarzane, że nie ma absolutnej prawdy i brak jest obiektywnych kryteriów prawdziwości twierdzeń” (Oleszkowicz i Senejko 2017, s. 107).

Adolescencja jawi się zatem zarówno jako etap eksploracji i wynikających z niej potencjalnych emocji związanych z bezradnością czy zwątpieniem (brakiem nadziei) i motywacyjno-intelektualnych korela-

tów, jak i jako etap kształtującego się wymiaru tożsamościowego. W nim adolescenci wydają się być *rozciągnięci* pomiędzy postawami bezkompromisowości (moralno-światopoglądowa) lub indyferentyzmem moralno-światopoglądowym (Oleszkowicz, Senejko 2017, s. 115–116). Rozwój w okresie adolescencji jest niejako rozpięty pomiędzy wymiarem indywidualnym i/a/lub społecznym (o aktywnej roli w stanowieniu o sobie w eksploracji środowiska oraz percepcji siebie i innych – por. Duncan, Magnuson 2004, s.103–103).

Procesy te w swoistym sprzężeniu zwrotnym warunkują sferę osobowościową i tożsamościową i wynikają z jej rozwoju. Świadomość (siebie i społeczna) moderowana jest i staje się moderatorem radzenia sobie ze stresem w okresie dorastania. J. Loevinger, autorka koncepcji rozwoju *ego* (Loevinger 1978, za: Oleszkowicz, Senejko 2017 s. 135) podkreśliła, iż adolescenci nabywają mechanizmów i zdolności zarówno osobowościowo-tożsamościowych (regulujących relacje ze społeczeństwem – tu: autonomia), jak i wewnątrzsobowych (w odniesieniu do konfliktów wewnętrznych, niechcianych aspektów *self* itp. – por. Kendall 2015, s. 38).

Warto przytoczyć obserwacje badaczki rozwijającej myśl J. Piageta, G. Labouvie-Vief, która omawiając reakcje na stres, wskazuje dwie rozwojowe, które mieszczą się w niniejszych rozważaniach i jawiają. Pierwsza z nich to postawa autoochronna (*self-protective*), która uaktywnia się w relacji do osób ograniczających autonomię Ja i wymuszających zewnątrz-sterowność. Drugą, wyżej zorganizowaną (bliższą integracji i autonomii), jest faza przejściowa pomiędzy wyczuleniem na innych a autonomią. Ta zaś charakteryzuje się między innymi tym, że własne decyzje przynoszą nieuchronne konsekwencje, za które winno się brać i ponosić odpowiedzialność (Labouvie-Vief 1987, za: Oleszkowicz, Senejko 2017, s. 135–136).

Jedną z konsekwencji, o których mowa powyżej, może być samotność. Interesująca dla niniejszych rozważań o *smutko-gennych* okolicznościach kończenia etapu nauki szkolnej jest samotność, jako niecelowa, ale będąca osamotnieniem (*loneliness*). Uaktywnia się ona m. in. w reakcji na wydarzenia życiowe – jak rozstanie z grupą – a zatem w okolicz-

nościach skończenia szkoły, zmiany klasy, rozstania ze szkolnymi przyjaciółmi czy cenionymi wychowawcami, nauczycielami (Oleszkowicz, Senejko 2017).

Charakterystykę adolescencji dopełnia opis konstruującej się oceny samego siebie przez adolescentów. Ocena ta także – i to nieraz w znacznym stopniu – bywa wychylona w stronę skrajności. Może być zaniżona lub zawyżona, megalomanijna (Polczyk, Szpitalak 2015).

Wspomniane wcześniej Autorki¹ wśród zadań adolescencji wymieniają konieczność podejmowania decyzji w perspektywie edukacji. Uczeń zmieniający lub kończący dany etap edukacji wiąże swoje wybory z pewną nadzieją. Nadzieją, która (jak zauważał Z. Freud i jego uczniowie, a co podkreślał prof. J. Kozielecki) rodzi się w pierwszych 2–3 latach życia dziecka i zakorzeniona w dziecięcym umyśle. Nadzieja jako taka *par excellence* „umożliwia myślenie oraz działanie ukierunkowane na osiągnięcie pożądanego celu” (Kozielecki 2006, s. 138). Posiadana nadzieja na własne powodzenie i skuteczność podejmowanych działań koreluje z tożsamościowym obrazem siebie i własną samooceną.

Kiedy nastolatki widzą siebie w krzywym zwierciadle... Czyli o smutnej samoocenie, smutku i podatności na depresję adolescentów

W literaturze polskiej samoocena młodzieży omawiana jest szeroko od lat 80. XX wieku (H. Kulas i L. Niebrzydowski). Szczególnie interesująca jest samoocena siebie w perspektywie tzw. akceptacji „zmienia-

¹ „Konsolidowanie i porządkowanie zdobyczy dzieciństwa poprzedza poddawanie ich przez młodego człowieka rozmaitym eksperymentom, a wszystko to po to, by pod koniec tego etapu, u progu dorosłości, móc (1) określić granice własnej autonomii, (2) podjąć ważne dla dalszego życia decyzje dotyczące nauki, pracy i bliskich związków z innymi ludźmi, (3) wybrać taki obszar aktywności życiowej, w którym można jak najlepiej wykorzystać posiadane zasoby do zaspokojenia osobistych potrzeb, a jednocześnie do spełnienia stawianych przez otoczenie wymagań i oczekiwań” (Brzezińska i in. 2024, s. 246; do pkt. 2 – por. Rożnowski 2007).

jącego się siebie” (Musiał 2007). W tej perspektywie warto podkreślić odmienne, aczkolwiek zachodzące na siebie zakresy powstających koncepcji samego siebie (Ja) w wymiarze ogólnym (globalnym) – a koncepcji Ja w zakresie posiadanych talentów, uzdolnień (wymiar partykularny). Koncepcja Ja wpływa na samoocenę do tego stopnia, że w okresie adolescencji mocno uwidacznia się pokrywanie się zakresów *self-system* i *self-esteem* (Oleszkowicz, Senejko 2017).

Wymiar ten uwidacznia się np. w badaniach D. Wosik-Kawaly (Wosik-Kawala 2018). W szkołach ponadpodstawowych mężczyźni (uczniowie techników) w większym stopniu niż kobiety przypisują sobie średnią samoocenę. Kobiety częściej oceniają siebie wysoko i bardzo wysoko (odpowiednio: ok 57% mężczyzn w średniej samoocenie do 43% kobiet w tym zakresie). W perspektywie charakterystyki szkół technicznych (dłuższy okres edukacji) i mniejszej oferty studiów odpowiednio sprofilowanych (zwłaszcza szkoły politechniczne) może skutkować to pojawieniem się nieprzyjemnych i demotygujących myśli i uczuć.

Zasadnym dla niniejszych rozważań wydaje się połączenie samooceny z omawianą przez psychologów i badaczy podatnością na depresję u młodzieży (Greszta 2009). Podatność ta uwidacznia się tak w procesie, jak i w strukturach poznawczych, treściach z którymi adolescent styka się poznawczo w eksploracji świata i siebie (Blaut i Paulewicz 2011). Dla ewentualnego rozwinięcia podjętych rozważań (do czego Autor zachęca P.T. Czytelników) niezwykle cennym wydaje się skorelowanie opisów fenomenu podatności na depresję z obserwowalnymi i badanymi faktami świadczącymi o tym, iż depresja w dzieciństwie może powodować trudności w uczeniu się, koncentracji i przystosowaniu społecznym, regulacji emocjonalnej i pojawianiu się myśli rezygnacyjnych, a nawet samobójczych (Kendall 2015, s. 113; por. o samotności, silnym stresie, nowości doświadczeń jako czynnikach suicydogennych: Pilecka 2004, s. 29–24).

Wyczuwalnym wydaje się rys smutku, jako emocji podstawowej – jako zagrożenia czyhającego na adolescentów – uczniów kończących dany etap nauki. Najgłębszym wymiarem owego smutku wydaje się być żaloba – ujmowana na potrzeby niniejszego opracowania jako strata.

Uczeń kończący szkołę podstawową lub ponadpodstawowe szkoły branżowe, licea czy technika – może mierzyć się z masywnymi uczuciami związanymi ze stratą miejsca (poczucia bezpieczeństwa, okresu – metaforycznie i abstrakcyjnie: dzieciństwa) i osób znaczących (nauczycieli, przyjaciół, kolegów).

Dla dalszych rozważań i konkluzji warto pokrótce przeanalizować (i oprzeć się na nim) model opracowany przez M. Stroebe, H. Schuta i C. Finkenauer i omawiany przez J.W. Wordena (Worden 2022, s. 11–13). Wedle niego wyróżniane są trzy rodzaje masywnego smutku po stracie. Pierwszy to *trauma bez żałoby* (w efekcie mogą pojawić się: stres, PTSD lub ostre zaburzenia stresowe). Drugim jest *żałoba bez traumy* (skutkująca nieraz żałobą powikłaną). I w końcu *żałoba traumatyczna* (czyli wejście w żałobę ze swoistą nieprzewidywalnością lub nagłość lub konfliktowość samej żałoby).

Śmiało można zatem rzec, iż zakończenie szkoły jest potencjalnie traumatycznym wydarzeniem: niesie ono bowiem ogromny ładunek stresu wynikający z samego wydarzenia i jego konsekwencji (utruty i pytania co dalej?).

W świadomości pedagogicznej warto upowszechniać i omawiać oraz badać naturalny smutek wynikający z wyzwań rozwojowych, jakimi są zmiany i zakończenia danego etapu edukacji. To działanie psychoedukacyjne i psychoprophylaktyczne wydaje się szczególnie istotne wobec zindywidualizowanego natężenia stresu i różnorodności moderatorów i mediatorów stresu i jego odczuwania oraz radzenia sobie z nim u poszczególnych uczniów (mowa np. o stresie powikłanym po ukończeniu szkoły i nieumiejętności wyjścia z niego, który może przerodzić się w depresję i/lub rezygnację).

Podobnie zasadnym wydaje się analizowanie i ugląśnianie *żałoby za potencjalnie najlepszą szkołą (pracą, studiami)*, do której nie udało się dostać po zakończeniu poprzedniego etapu edukacji. Odpowiadałoby to wspomnianej powyżej *żałobie powikłanej*.

Z drugiej strony niezwykle inspirującym dla świadomości i pracy własnej uczniów, pracy z rodzicami i nauczycielami (szczególnie w po-

radnictwie zawodowym czy psychologicznym/terapeutycznym) jawią się normalne reakcje na poczucie straty rodzące się przy okazji zakończenia etapu edukacji. J.W. Worden grupuje je w kategoriach: uczuć (smutek, gniew – jako reakcja na stratę, niedowierzanie, ulga i wyzwolenie od [emancypacja], odrętwienie, lęk, poczucie winy i samotności, odczucie zmęczenia, bezradności, szok, tęsknota); doznań poznawczych (niedowierzanie, zagubienie [dezorientacja]); somatyzacji (uczucia cielesne podobne do stanów lękowych i stresowych) oraz zachowań (zaburzenia snu, koncentracji, odżywiania, izolacja społeczna, sny, unikanie myślenia o stracie, irytacja i nadpobudliwość, płacz, odwiedzanie miejsc, przechowywanie artefaktów) (Worden 2022, s. 28–45).

Wskazuje on także na rozwojowe zadania żałoby, które koncentrują się na tym, aby zaakceptować stratę oraz zmierzyć się z bólem wynikającym ze straty (tzn. z uczuciami bólu, smutku, gniewu itd.). Konieczne jest także adaptacyjne i prorozwojowe dostosowanie się do nowej rzeczywistości (życie tak w zewnątrz, jak i we wnętrzu siebie bez utraconego obiektu – w tym wypadku: szkoły i całej jej rzeczywistości: kolegów, przyjaciół, nauczycieli itd.). Ostatnim, choć nie mniej istotnym wyzwaniem rozwojowym pojawiającym się w momencie straty jest upamiętnienie utraconej osoby/obiektu w życiu codziennym i pamięci tożsamościowej (Worden 2022, s. 60–77). Jak postulowała E. Kübler-Ross, te rozwojowe zadania pozycjonują się na różnych etapach przechodzenia przez proces żałoby: od zaprzeczania straty i izolacji – poprzez gniew i targowanie się – aż po depresję – do pogodzenia się i nadziei (Kübler-Ross 1998).

Warto dołączyć tutaj intuicje i wskazania wybitnej badaczki, B. Pileckiej, która zauważa, iż w żałobie smutek miesza się i łączy z innymi uczuciami i stanami – zwłaszcza z rozpaczą oraz lękiem przed załamaniem (rozsypaniem się, bezradnością). Strata i wynikająca z niej reakcja żałoby prowokują niezwykle istotne z punktu widzenia tożsamości odpowiedzi na pytania egzystencjalne (np. *dlaczego ja? dlaczego spotkało to mnie?*). W końcu pojawia się także swoista desensytyzacja – czyli oswojenie się z tym, że czegoś/kogoś już bezpowrotnie nie ma (Pilecka 2004, s. 110–111).

Co z tego wynika? Gdzie szukać pocieszenia dla uczniów smutnych po zakończeniu szkoły i gdzie je znaleźć?

Jakkolwiek powyższe rozważania dotyczyły przestrzeni szkolnej, to jednak niewątpliwie rodzina jawi się jako pierwotne i najważniejsze miejsce przeżywania i *leczenia* smutku spowodowanego przeżywaniem całego horyzontu nieprzyjemnych uczuć i emocji związanych z poczuciem straty po ukończeniu danego etapu nauki szkolnej. Rodzina jest bowiem naturalnym miejscem komunikacji (rozumianej jako współdziałanie, współpraca) realizowanych w rozmowie i przy wsparciu emocjonalnym (Harwas-Napierała 2006).

Skutkiem tych rodzinnych (tu także: międzypokoleniowych), rzec by można: organicznych działań wewnątrzrodzinnych (zwłaszcza rodzicielskich) oraz dołączonych doń profesjonalnych interwencji w rzeczywistości szkolnej czy terapeutycznej, jest wzmocnienie i ukierunkowanie nadziei w różnych jej wymiarach: globalnie na ludzkość (pokój, sprawiedliwość społeczną i dobrobyt) lub na siebie (kariera, sprawność i zdrowie, związek i rodzicielstwo). Jak zauważa M. Kocińska: „mogą się te nadzieje tworzyć z naszych własnych potrzeb albo być zapożyczane, wzorowane na innych” (Kocińska 2013, s. 19). W tym naśladownictwie zatem istotną rolę odgrywają tak rodzice, jak i nauczyciele.

Nadzieja, którą należy obudzić lub wzmocnić wobec dojmującego nieraz smutku uczniów po ukończeniu szkoły, winna być – jak postuluje prof. J. Kozielecki – aktywna: czyli taka, która widzi świat i działającego w niej człowieka jako na tyle aktywnego i wyposażonego w zasoby, że możliwe jest ustalanie i osiąganie wyznaczonych przezeń celów (Kozielecki 2006, s. 50). Zasadnym kierunkiem pracy ze smutkiem czy nawet żalobą spowodowaną stratą odczuwaną w związku z zakończeniem etapu edukacji – jest tak bardzo prorozwojowe zaakceptowanie konieczności i samo stawianie wyzwań w perspektywie kolejnych etapów nauki i/lub pracy w biegu życia adolescentów.

Odbywać się to winno w atmosferze omawianej na początku, tak ważnej dla zrównoważonego rozwoju tożsamości, wolności i autonomii. Niezwykle istotnym jawi się także aspekt odpowiedzialności – stanowiącej swoisty fundament kompetencji. Albowiem „dzielenie się odpowiedzialnością za osiągnięcie zmian w procesie wychowania jako warunek wszechstronnego rozwoju ucznia stwarza możliwość współdziałania w osiągnięciu społecznie użytecznych i wartościowych celów” (Iłendo-Milewska 2009, s. 60).

Ważnym elementem jest także wspomniana perspektywa podjęcia pracy – dla uczniów kończących etap nauki w szkole ponadpodstawowej. Tranzycja na rynek pracy jest w tym wypadku zbieżna z tranzycją w okres wczesnej dorosłości. Wedle konkluzji z badań M. Piorunek (a swoją drogą, pośrednio podkreślają one zasadność niniejszych rozważań), „młodzież wykazuje tendencję do przyjmowania spolaryzowanej postawy wobec perspektywy podjęcia tej decyzji: z jednej strony jest to radość z możliwości samostanowienia, z drugiej zaś – poczucie pustki, niepewności i zagubienia” (Wojtasik 2011, s. 56). Informacja zwrotna od nauczycieli (np. przedmiotów zawodowych, wychowawców itp.) dla uczniów na temat kierunku dalszego kształcenia wydaje się zatem działaniem, interwencją wręcz, nie tylko zasadną, ale i nieocenioną w perspektywie radzenia sobie z emocjami nieprzyjemnymi (Chomczyńska-Rubacha 2004, s. 267). Niejednokrotnie może ona mieć wymiar zarówno psychoedukacyjny, jak i profilaktyczny.

Jak zostało postulowane już wcześniej: zasadnym wydaje się także poszerzenie wymiaru omawiania całego wachlarza uczuć i emocji wynikających z potencjalnego smutku związanego z faktem ukończenia etapu edukacji w okresie adolescencji.

Bibliografia

- Blaut A., Paulewicz B., *Poznawcza podatność na depresję*, „Psychiatria Polska” 2011, tom XLV, numer 6, s. 889–899.
- Brzezińska A.I., Appelt K., Ziółkowska B., *Psychologia rozwoju człowieka*, Sopot 2024.
- Chomczyńska-Rubacha M., *Szkolne środowisko uczenia się*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Tom 2*, Warszawa 2004.
- Duncan G.J., Magnuson K., *Individual and Parent-Based Intervention Strategies for Promoting Human Capital and Positive Behavior*, w: P.L. Chase-Lansdale, K. Kiernan, R. J. Friedman (red.) *Human Development Across Lives and Generations. The Potential for Change*, Cambridge 2004, s. 93–138.
- Greszta E., *Poznawcza podatność na depresję w okresie dorastania*, w: A. Brzezicka, I. Krejtz (red.), *Neuropoznawcza perspektywa w psychopatologii*, „Czasopismo Psychologiczne”, Poznań 2009, s. 165–182.
- Ilendo-Milewska A., *Dysfunkcjonalność uczniów gimnazjum*, Warszawa 2009.
- Kendall P.C., *Zaburzenia okresu dzieciństwa i adolescencji*, Sopot 2015.
- Kościelska M., *Nadzieja w życiu ludzi*, Warszawa 2013.
- Kozielecki J., *Psychologia nadziei*, Warszawa 2006.
- Kübler-Ross E., *Rozmowy o śmierci i umieraniu*, Poznań 1998.
- Musiał D., *Kształtowanie się tożsamości w adolescencji*, Lublin 2007, „Studia z psychologii w KUL”, t. 14, 73–92.
- Oleszkowicz A., Senejko A., *Psychologia dorastania. Zmiany rozwojowe w dobie globalizacji*, Warszawa 2017.
- Pilecka B., *Kryzys psychologiczny. Wybrane zagadnienia*, Kraków 2004.
- Polczyk R., Szpitalak M., *Samoocena. Geneza, struktura, funkcje*, Kraków 2015.
- Przybylska I., *Dyskursy o emocjach – pedagogika i codzienność szkolna*, Katowice 2018. Rożnowski B., *Sytuacja psychologiczna młodzieży wchodzącej na rynek pracy w perspektywie doradztwa zawodowego*, w: A. Biela (red.) *Nauka pracy, doradztwo zawodowe, przedsiębiorczość młodzieży*, Warszawa 2007, s. 75–88.
- Worden J.W., *Poradnictwo i terapia w żałobie*, Warszawa 2022.
- Wojtasik B., *Podstawy poradnictwa kariery*, Warszawa 2011.
- Wosik-Kawala D., *Samoocena młodzieży stojącej u progu dalszego kształcenia lub tranzykcji na rynek pracy – na przykładzie uczniów lubelskich szkół ponadpodstawowych*, „Lubelski rocznik pedagogiczny”, T. XXXIX, z. 2 – 2020, s. 244–257. DOI: 10.17951/lrp.2020.39.2.243-257.

When finishing school is not a joy... Or a contribution to reflections on sadness and mourning among students finishing their school education

Abstract

In the adolescents' life-span, completing the stage of school education is inextricably linked to the emergence of various feelings and emotions. Among them may appear unpleasant emotions from the spectrum of sadness – up to grief, depression, loss of hope (hopelessness) and motivational states related to them. This article is a short look at this understanding of sadness which affecting adolescents and a modest contribution to the empirical expansion of the described descriptions, connections and characteristics of sadness. Sadness, which can be both: pro-developmental and pathological for teenagers parting with school.

Key words: Adolescence, graduation, grief, sadness.

Dr hab. Bożena Majerek, prof. UPJPII

ORCID: 0000-0002-5817-4826

Dr Monika Pyrczak-Piega

ORCID: 0000-0001-6212-6643

Dr Paulina Rzewucka

ORCID: 0000-0002-4095-5544

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Dr Magdalena Lubińska-Bogacka

ORCID: 0000-0003-4124-7467

UKEN w Krakowie

Radość czy poczucie zagrożenia wobec sztucznej inteligencji? Kontekst edukacyjny

Streszczenie

Tłem niniejszego artykułu jest rozwój sztucznej inteligencji (SI). Celem przeprowadzonych badań stało się określenie poziomu poczucia zagrożenia wobec SI w kontekście edukacyjnym. Zaprezentowane w niniejszym artykule badania przeprowadzono me-

totalną ilościową. Koncentrowały się one wokół czterech problemów badawczych, które dotyczyły wyznaczenia modelu poczucia zagrożenia wobec SI, określenia odczuć badanych, pojawiających się w zależności od poziomu poczucia zagrożenia wobec SI, poziomu oceny wiedzy badanych na temat narzędzi opartych na SI oraz poziomu oceny własnych umiejętności w zakresie korzystania z narzędzi opartych na SI. W badaniach zastosowano kwestionariusz ankiety. Uczestniczyło w nich 310 osób. Rezultaty z badań oscylują wokół wniosku, że jeżeli wzrost poziomu wiedzy na temat sztucznej inteligencji oraz umiejętności pracy z narzędziami o nią opartymi obniża poziom poczucia zagrożenia wobec SI, wtedy zwiększa się prawdopodobieństwo pojawiania się pozytywnych emocji i odczuć.

Słowa kluczowe: poczucie zagrożenia, sztuczna inteligencja, edukacja, odczucia

Współczesna edukacja stoi na progu technologicznej transformacji, której najważniejszym symbolem stała się sztuczna inteligencja (SI). Choć jej rozwój budzi uzasadnione obawy – od lęku przed dehumanizacją procesu nauczania, po niepewność związaną z przyszłością rynku pracy – nie sposób pominąć również drugiej strony tego zjawiska: potencjału do wzbudzania radości poznawania, fascynacji nowościami i poczucia sprawczości w świecie cyfrowym. Radość, rozumiana nie tylko jako chwilowa emocja, ale jako trwałe zaangażowanie i satysfakcja z procesu uczenia się, może pełnić kluczową rolę w oswajaniu lęku i przekształcaniu poczucia zagrożenia w motywację do rozwoju.

Niniejszy artykuł podejmuje próbę zrozumienia, w jaki sposób zmienne takie jak poziom wiedzy i umiejętności korzystania z narzędzi opartych na SI wpływają na odczuwanie zagrożenia w środowisku edukacyjnym. Poprzez analizę emocji towarzyszących kontaktowi z SI, autorki starają się odpowiedzieć na pytanie, czy edukacja może być nie tylko środkiem przeciwdziałania lękowi, lecz także przestrzenią budowania pozytywnych przeżyć, w tym radości płynącej z opanowywania nowoczesnych narzędzi i odkrywania nowych możliwości.

Rozwój technologii, rozwój sztucznej inteligencji, broń chemiczna i nuklearna, systemy informatyczne, relacja maszynowa – człowiek stano-

wią niewątpliwie przyczynę poczucia zagrożenia (Mamcarz i in. 2012, s. 16). Rozwijająca się cywilizacja cyberspołeczeństwa łączy się z zagrożeniami zarówno tymi obiektywnymi, jak i subiektywnymi.

Źródło poczucia zagrożenia upatruje się w rzeczywistości otaczającej człowieka, w różnych obszarach życia i na każdym etapie rozwoju. Poczucie zagrożenia rozumiane jest najczęściej jako przeżywanie obaw związanych ze skutkami aktualnych/potencjalnych niebezpieczeństw. Jednocześnie wpisany jest w niego nie tylko aspekt emocjonalny (przeżywanie negatywnych emocji), ale także aspekt kognitywny (treść obrazu zagrożenia, atrybucja, retrospekcja) (Mamcarz i in. 2012, s. 17).

Celem przeprowadzonych badań stało się określenie poziomu poczucia zagrożenia wobec SI w kontekście edukacyjnym. Zaprezentowane w niniejszym artykule badania przeprowadzono metodą ilościową. Koncentrowały się one wokół czterech problemów badawczych, które dotyczyły wyznaczenia modelu poczucia zagrożenia wobec SI, określenia odczuć badanych pojawiających się w zależności od poziomu poczucia zagrożenia wobec SI, poziomu oceny wiedzy badanych na temat narzędzi opartych na SI oraz poziomu oceny własnych umiejętności w zakresie korzystania z narzędzi opartych na SI.

Badania przeprowadzone na potrzeby niniejszego artykułu stanowią ważny wkład w rozwój wiedzy na temat relacji człowieka ze sztuczną inteligencją. Jest to rzecz nie tyle nowa, ile intensywnie rozwijająca się w dzisiejszym świecie. Poczucie zagrożenia wobec SI jest tematem świeżym, a zainteresowanie nim nauki staje się aktualnym wyzwaniem.

Edukacyjny wymiar poczucia zagrożenia

Zdaniem G. Kuzara (2018, s. 102): „to właśnie one – bezpieczeństwo oraz zagrożenie – wpływają na to, jaki jest obiektywny poziom stanu bezpieczeństwa oraz towarzyszący mu poziom poczucia bezpieczeństwa odczuwanego przez daną jednostkę ludzką czy też przez ludzką zbiorowość społeczną w określonym miejscu i w pewnym przedziale czasu”. Warto zaznaczyć także, że zagrożenie może mieć obiektywny lub

subiektywny charakter, jak również może wpływać na zakłócenie indywidualnego i zbiorowego funkcjonowania (Głogowska i in. 2016, s. 29).

Czynnikiem, który jest związany z edukacyjnym wymiarem bezpieczeństwa, jest wiedza. Edukacja powinna kształtować w człowieku umiejętność zachowania się w taki sposób, aby z jednej strony unikać sytuacji zagrażających, z drugiej natomiast umieć działać w sytuacji braku bezpieczeństwa (Pieczywok, Loranty 2015, s. 8). Edukacyjny aspekt poczucia zagrożenia odnosi się do tego, jak edukacja kształtuje ludzką percepcję i reakcje na zagrożenia we wszystkich obszarach życia. Dzięki edukacji człowiek lepiej rozumie otaczający świat i dzięki temu rzadziej ocenia różne sytuacje jako zagrażające. Jak podaje K. Klimek (2020, s. 54), „edukacyjny aspekt bezpieczeństwa jest bezpośrednio powiązany z zagrożeniami (niebezpieczeństwami), gdyż w procesie kształcenia i wychowania (uczniowie) nabywają wiedzę o zagrożeniach i umiejętności działania w przypadku ich wystąpienia oraz kształtowane są określone postawy i zachowania, stosownie do zaistniałej sytuacji”. Wiedza, jaką posiada człowiek, warunkuje to, jak rozumie on sytuację zagrożenia, jak interpretuje nowe doświadczenia oraz jakie zachowania wtedy podejmuje (Czajkowski, 2017, s. 48–49).

Poczucie zagrożenia może wywoływać wiele przeżyć, takich jak odczuwanie lęku i strachu, niepewności, złości, braku pewności, przerażenia. Lęk związany jest z przeżywaniem napięcia o bliżej nieokreślonej przyczynie, strach natomiast ukierunkowany jest na konkretny obiekt. Poczucie lęku i niepewność mogą zwiększać obiektywne niebezpieczeństwo (Wolska-Zogata 2018, s. 37). W poczuciu zagrożenia człowiek poddawany jest także działaniu przewlekłego stresu (Marciniak 2009, s. 61–63).

Sztuczna inteligencja w kontekście edukacyjnym

Naukowe przewidywania opierają się na podejściu, że relacja człowiek-maszyna stanie się w przyszłości rzeczywistym partnerstwem,

a rozwój SI zapewni jej udział w ludzkim procesie twórczym, decyzyjności i ludzkiej wydajności (Alkhazaleh i in. 2025).

Sztuczna inteligencja jest definiowana przez Kaplana i Haenleina (2019, s. 16) jako zdolność systemu do interpretowania zewnętrznych danych, uczenia się z nich oraz wykorzystania wniosków do realizacji zadań, adaptując się elastycznie.

Obecnie wprowadzane są regulacje prawne, które powinny kierować rozwojem sztucznej inteligencji, jak np. dokumenty opracowane przez UE, OECD czy UNESCO, mające na celu zapewnienie prywatności i ochrony ludzkiej godności (Tomaszewska, Kowalski 2024).

Rozwój sztucznej inteligencji należy analizować także w kontekście edukacyjnym, ponieważ jej wpływ na procesy uczenia się i nauczania staje się coraz bardziej widoczny. Jak pisze A. Zalewska-Bochenko (2024, s. 196), „wprowadzenie AI do procesu edukacji oddziałuje na uczniów wszystkich współczesnych pokoleń, lecz szczególnie istotne jest to dla pokolenia Alfa oraz, choć w mniejszym zakresie, dla pokolenia Z, które obecnie uczęszcza do szkół średnich. Już dziś pokolenie Z doświadcza korzyści płynących z zastosowania technologii AI w edukacji, natomiast pokolenie Alfa rośnie w środowisku, gdzie sztuczna inteligencja będzie jeszcze bardziej zintegrowana z ich codziennym procesem kształcenia, zarówno w ramach formalnej edukacji, jak i poza nią”.

Rozwój sztucznej inteligencji jest dynamiczny. K. Karski (2023) opisuje kilka przykładów zagrożeń związanych z rozwojem sztucznej inteligencji, w tym m.in. zagrożone miejsca pracy, utrata prywatności czy możliwa dezinformacja. Wydaje się że drogą do zredukowania obaw wobec SI jest nauka obsługi tych narzędzi. Wiedza oraz umiejętności korzystania z SI pozwalają dostosować się do zmian np. w edukacji, które już postępują. Jak zauważa S. Kuruliszwili (2021, s. 30), „wiedza o SI i konsekwencjach wykorzystania jej narzędzi przenika wiele warstw życia i dyscyplin naukowych. Ulokowana powinna być zatem w kilku nurtach edukacji, stanowiąc element wielu przedmiotów nauczania”. Im lepiej rozumie się działanie narzędzi SI, tym mniej lęku one wywołują.

Założenia metodologiczne badań własnych

Uwzględniając zasadność przedstawionych powyżej założeń teoretycznych, zaprojektowano badania empiryczne, celem których było poznanie poczucia zagrożenia wobec SI w kontekście edukacyjnym.

Badania skoncentrowano wokół następujących problemów:

1. Jak przedstawia się jednoczynnikowy model poczucia zagrożenia wobec SI?
2. Jakie odczucia badanych pojawiają się w zależności od poziomu poczucia zagrożenia wobec SI?
3. Jakie odczucia badanych pojawiają się w zależności od poziomu poczucia zagrożenia wobec SI oraz poziomu ich oceny wiedzy na temat narzędzi opartych na SI?
4. Jakie odczucia badanych pojawiają się w zależności od poziomu poczucia zagrożenia wobec SI oraz poziomu oceny własnych umiejętności w zakresie korzystania z narzędzi opartych na SI?

Do wyżej wyznaczonych problemów sformułowano następujące hipotezy badawcze:

1. Wraz ze wzrostem poziomu poczucia zagrożenia wobec SI wzrośnie poziom negatywnych emocji i zmniejszy się poziom emocji pozytywnych.
2. Wraz ze wzrostem poziomu oceny własnej wiedzy na temat SI, zmniejszy się poziom zagrożenia wobec SI oraz zmniejszy się poziom odczuwania negatywnych emocji, natomiast wzrośnie poziom emocji pozytywnych.
3. Wraz ze wzrostem poziomu oceny własnych umiejętności w zakresie korzystania z narzędzi opartych na SI, zmniejszy się poziom poczucia zagrożenia wobec SI oraz zmniejszy się poziom odczuwania negatywnych emocji, natomiast wzrośnie poziom emocji pozytywnych.

Aby odpowiedzieć na wyżej sformułowane pytania oraz zweryfikować postawione hipotezy, przeprowadzono badania w okresie czerwca

i lipca 2024 roku. Uczestniczyło w nich 310 osób zróżnicowanych pod względem płci (kobiety $N=221$, mężczyźni $N=89$), wieku (w przedziale od 16 do 60 lat), statusu społeczno-zawodowego (osoby pracujące $N=193$, niepracujące $N=11$, studiujące $N=64$, studiujące i pracujące $=42$).

W badaniach zastosowano kwestionariusz ankiety, który oprócz danych metryczkowych zawierał pytania dotyczące wyznaczonych powyżej zmiennych.

Celem weryfikacji postawionych hipotez badawczych wykonano analizy statystyczne przy użyciu dwóch pakietów statystycznych. Program JASP 0.18.3 wykorzystano do analizy czynnikowej w celu potwierdzenia jednoczynnikowego modelu poczucia zagrożenia wobec SI oraz obliczenia rzetelności przy użyciu alfy Cronbacha, a pozostałe analizy przeprowadzono przy użyciu IBM SPSS Statistics w wersji 29. Analizy korelacji samooceny wiedzy na temat SI i umiejętności korzystania z SI a poczuciem zagrożenia wobec SI oparto na testach parametrycznych (r Pearsona) ze względu na sposób pomiaru zmiennych porządkowych (skala Likerta). Analizy dotyczące emocji zostały oparte na testach nieparametrycznych. W celu wyznaczenia związku między wybranymi odczuciami a poczuciem zagrożenia przeprowadzono analizę korelacji rho Spearmana. Dla porównań częstości emocji w zależności od samooceny wiedzy lub umiejętności oraz poczucia zagrożenia wobec SI zastosowano analizę dwuczynnikową MANOVA. Za poziom istotności statystycznej przyjęto klasyczny próg $\alpha = 0,05$.

Analiza wyników badań

W celu wyznaczenia poziomu poczucia zagrożenia w badaniach zastosowano 4-stopniową skalę Likerta, składającą się z 14 Itemów. Treść podlegających ocenie poszczególnych stwierdzeń była wynikiem pogłębionej analizy dostępnej literatury na temat poglądów i przekonań wyrażanych na temat SI (m.in. P. Fortuna 2021, 2024; A. Franczyk, A. Rajchel 2024). Chcąc jednak zastosować w badaniach model jednoczynnikowy

dla wyznaczonego poczucia zagrożenia wobec SI, do modelu włączono ostatecznie 10 pozycji.

Tabela 1. Jednoczynnikowy model poczucia zagrożenia wobec SI wraz ze standaryzowanymi czynnikami regresji.

Numer pozycji	Treść	M	SD	Ładunek czynnikowy
1	Ogranicza myślenie i kreatywność	2,82	0,93	0,73
2	Zmniejsza samodzielność intelektualną	3,01	0,86	0,75
3	Rozleniwia poznawczo	3,04	0,89	0,73
4	Obniża efektywność uczenia się	2,66	0,95	0,68
5	Zachęca do nieuczciwości i plagiatów	2,98	0,94	0,62
6	Wylimiuje wiele osób z rynku pracy	2,89	0,87	0,66
7	Może w przyszłości skrzywdzić człowieka	2,76	0,95	0,53
8	Doprowadzi do zagłady ludzkości	2,10	0,99	0,43
9	Będzie sprawować kontrolę nad ludzkim życiem	2,32	0,99	0,45
10	Powoduje „depresję technologiczną”	2,61	0,93	0,53

Źródło: opracowanie własne

Badani wskazali, że SI często ogranicza myślenie i kreatywność ($M=2,82$), zmniejsza samodzielność intelektualną ($M=3,01$), rozleniwia poznawczo ($M=3,04$), obniża efektywność uczenia się ($M=2,66$), zachęca do nieuczciwości i plagiatów ($M=2,98$), wylimiuje wiele osób z rynku pracy ($M=2,89$), może w przyszłości skrzywdzić człowieka ($M=2,76$). Jednocześnie należy zauważyć, że przedstawiony model okazał się odpowiednio dopasowany ($\chi^2(30) = 34,24$; $p = 0,271$), a wartość alfa Cronbacha wskazuje na wysoką rzetelność tego narzędzia ($\alpha = 0,88$). Stanowi on zatem bardzo dobre narzędzie do wyznaczania poczucia zagrożenia wobec SI.

W celu identyfikacji emocji doświadczanych podczas korzystania z produktów opartych na SI, zastosowano 5-stopniową skalę Likerta, za pomocą której badani oceniali częstotliwość pojawiania się 10 wska-

nych emocji tj. lęk, stres, smutek, przerażenie, obawę, bezradność, zaniepokojenie, entuzjazm, fascynację oraz dezorientację. Aby sprawdzić, czy istnieje zależność pomiędzy częstotliwością występowania wybranych emocji w związku z użyciem produktów opartych o SI a poczuciem zagrożenia wobec SI, wykorzystano test nieparametryczny (rho Spearmana). Wyniki przedstawiono w Tabeli nr 2.

Tabela 2. Wyniki analizy korelacji i różnic dla emocji doświadczanych w związku z użyciem SI w zależności od poczucia zagrożenia wobec SI.

Emocje	M	Me	Poczucie zagrożenia wobec SI
Lęk	1,9	2,0	0,31***
Stres	1,8	2,0	0,20***
Smutek	1,6	1,0	0,14*
Przerażenie	1,9	2,0	0,34***
Obawa	2,3	2,0	0,37***
Bezradność	1,9	2,0	0,26***
Zaniepokojenie	3,3	3,0	-0,06
Entuzjazm	2,7	3,0	-0,14*
Fascynacja	2,7	3,0	-0,12*
Dezorientacja	2,3	2,0	0,27***

*** $p < 0,001$; ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$; ns – nieistotny statystycznie

Źródło: opracowanie własne

Z danych zaprezentowanych powyższej wynika, że badani podczas korzystania z produktów opartych na SI często odczuwają zaniepokojenie ($M=3,38$), fascynację ($M=2,78$) oraz entuzjazm ($M=2,75$). Rzadko natomiast doświadczają w takich sytuacjach smutku ($M=1,61$), stresu ($M=1,89$), przerażenia ($M=1,91$) czy lęku ($M=1,93$).

Jednocześnie analiza korelacji pomiędzy częstotliwością emocji doświadczanych w związku z SI a poczuciem zagrożenia wobec SI wskazuje na istotne statystycznie zależności dla każdej emocji, z wyjątkiem zaniepokojenia. Jak założono – emocje negatywne są skorelowane dodatnio, pozytywne zaś – ujemnie i z poczuciem zagrożenia wobec SI. Im większy jest

poziom poczucia zagrożenia badanych wobec SI, tym częściej odczuwają oni emocje negatywne w związku z użyciem produktów opartych o SI (takie jak: lęk, stres, smutek, przerażenie, obawa, bezradność, dezorientacja), a rzadziej emocje pozytywne (takie jak fascynacja i entuzjizm).

W dalszym kroku przeprowadzono analizę dwuczynnikową MANOVA dla odczuwanych emocji związanych z korzystaniem z SI. W pierwszej części wykonano model samooceny wiedzy na temat SI (niski poziom vs wysoki poziom) i poczucia zagrożenia wobec SI (niski poziom vs wysoki poziom). W drugiej części analogiczne obliczenia wykonano dla samooceny umiejętności korzystania z SI (niski poziom vs wysoki poziom) i poczucia zagrożenia wobec SI (niski poziom vs wysoki poziom). Z kolei poczucie zagrożenia wobec SI podzielono według mediany na dwie zbliżone liczebnością grupy ($Me = 28,00$).

Zgodnie z uzyskanymi wynikami należy stwierdzić, że badani oceniający swoją wiedzę jako niską częściej niż badani oceniający swoją wiedzę jako przeciętną lub wysoką doświadczali lęku, stresu, przerażenia i obawy związanych z użyciem SI, a rzadziej zaciekawienia i entuzjizmu. Z kolei efekt główny zagrożenia wobec SI wykazał, że badani o niskim poczuciu zagrożenia wobec SI rzadziej niż badani o wysokim poczuciu zagrożenia wobec SI doświadczali negatywnych emocji, takich jak: lęk, stres, smutek, przerażenie, obawa czy bezradność. Jednocześnie grupy te nie różniły się w odczuwaniu emocji pozytywnych. Efekt interakcji wykazał efekt istotny statystycznie tylko dla zaciekawienia. Z testów *post hoc* z poprawką Sidaka wynika, że badani wykazujący niski poziom poczucia zagrożenia istotnie częściej odczuwali zaciekawienie, gdy ich poziom samooceny wiedzy był wysoki w porównaniu do badanych o niskim poziomie wiedzy. Odwrotną relację zauważono na niskim poziomie samooceny wiedzy na temat SI: badani o niskim poczuciu zagrożenia rzadziej odczuwali zaciekawienie niż badani o wysokim poczuciu zagrożenia wobec SI.

Dalsze analizy wskazują na istotnie częstsze odczuwanie pozytywnych emocji u badanych o wysokiej samoocenie umiejętności korzystania z narzędzi SI niż u badanych o niskim poziomie samooceny tej

umiejętności (zaciekawienie, entuzjazm, fascynacja). Ponadto, respondenci z wysoką samooceną umiejętności korzystania z SI doświadczali częściej lęku, smutku, stresu, przerażenia i bezradności niż respondenci z niską samooceną tej umiejętności. Efekt interakcji wykazał różnice wyłącznie dla stresu. Porównanie natomiast prostych efektów głównych wskazuje na to, że u osób o wysokim poziomie oceny własnych umiejętności korzystania z SI występują różnice pomiędzy osobami o niskim a wysokim poczuciu zagrożenia wobec SI. Oceniając swoje umiejętności jako wysokie, badani o niskim poczuciu zagrożenia wobec SI rzadziej doświadczali stresu w związku z jej użyciem niż badani o wysokim poczuciu zagrożenia. Efekt ten nie występował u badanych oceniających swoje umiejętności jako niskie. Wśród badanych o niskim poziomie poczucia zagrożenia badani oceniający swoje umiejętności jako wysokie rzadziej doświadczali stresu niż badani oceniający swoje umiejętności jako niskie. Przy odczuwaniu wysokiego poziomu zagrożenia wobec SI efekt ten nie występował.

Dyskusja wyników

Edukacyjny wymiar poczucia zagrożenia wobec sztucznej inteligencji zawiera się przede wszystkim w wiedzy na jej temat, umiejętności korzystania z produktów SI oraz emocji, które z tymi czynnikami pozostają w interakcji. Dzięki podjętym analizom wyłoniono jednoczynnikowy model poczucia zagrożenia wobec SI, który stanowił podstawę niniejszych badań.

Z uzyskanych danych wynika, że podczas korzystania z produktów opartych na SI dość często odczuwane są: zaciekawienie, fascynacja i entuzjazm. Rzadko w sytuacji tej pojawia się smutek, stres, przerażenie i lęk. Dowodzi to temu, że kontakty z produktami SI często są pozytywnym doświadczeniem, co sprzyja nabywaniu wiedzy i umiejętności w tym obszarze.

Ponadto, w badaniach dowiedziono, że im większy jest poziom poczucia zagrożenia wobec SI, tym częściej odczuwane są emocje nega-

tywne w związku z użyciem produktów opartych o SI, a rzadziej emocje pozytywne, co zakładała hipoteza pierwsza.

Jednocześnie, w wyniku analiz udowodniono założenia hipotezy drugiej, gdzie niski poziom wiedzy o SI częściej niż przeciętny lub wysoki wiąże się z doświadczaniem emocji negatywnych, a rzadziej emocji pozytywnych wobec SI. Jak podaje I. Grzegorzewska (2012, s. 39), w procesie nabywania wiedzy emocje wspomagają proces przyjmowania i przechowywania informacji. Potwierdzają to badania w zakresie edukacji medycznej, gdzie – zdaniem L. Moskovich i V. Rozani (2025, s. 9) – organizatorzy edukacji powinni prowadzić działania na rzecz integracji SI (ChatGPT) z edukacją, oparte na takich czynnikach, jak: „jasne wytyczne, otwarta komunikacja i ukierunkowane szkolenia” (2025, s. 9). Ponadto, przegląd literatury tematu wskazuje również na to, że istnieją różnice w zakresie postaw wobec SI przejawianych przez osoby o różnym stopniu znajomości SI. Osoby o mniejszej znajomości SI wykazują większy lęk wobec niej (Sami i in. 2025, s. 9).

Analizy odnoszące się do hipotezy trzeciej wskazały na to, że wysoka samoocena umiejętności korzystania z narzędzi SI powoduje doświadczanie emocji zarówno pozytywnych, jak i negatywnych, nie decyduje o poziomie poczucia zagrożenia wobec SI. Przy wysokim poziomie umiejętności korzystania z narzędzi SI i niskim poczuciu zagrożenia wobec SI rzadziej doświadczają się stresu w relacji z SI. A. Franczyk i A. Rajchel (2024, s. 97) w badaniu postaw studentów wobec ChatGPT w edukacji dowodzą, że spośród badanych uczuć używanie tego narzędzia budzi w największym stopniu zaciekawienie, a w najmniejszym smutek u studentów kierunków ścisłych i społeczno-humanistycznych. U tych pierwszych natomiast częściej pojawia się entuzjazm i radość.

Podsumowanie

W dobie intensywnego rozwoju technologii sztucznej inteligencji towarzyszy nam z jednej strony niepokój o przyszłość edukacji, a z drugiej — widzimy potencjał do odkrywania nowych dróg rozwoju inte-

lektualnego i emocjonalnego. Wyniki badań przedstawionych w niniejszym artykule wskazują wyraźnie, że wiedza i praktyczne umiejętności związane z SI nie tylko obniżają poziom odczuwanego zagrożenia, ale również zwiększają szansę na doświadczanie emocji pozytywnych, takich jak entuzjazm, fascynacja, a nawet radość.

To właśnie radość – płynąca z rozumienia, ciekawości i poczucia sprawczości – może być jednym z najcenniejszych efektów edukacji ukierunkowanej na kompetentne i świadome korzystanie z narzędzi SI. Zamiast budować systemy oparte na lęku przed nowym, warto tworzyć przestrzenie, w których uczniowie i nauczyciele będą nie tylko zdobywać wiedzę, ale także doświadczać satysfakcji i sensu w relacji z technologią. Edukacja, która potrafi obudzić radość, ma szansę nie tylko zneutralizować poczucie zagrożenia, lecz również przekształcić je w motywację do świadomego, bezpiecznego i twórczego uczestnictwa w cyfrowej przyszłości.

Zgodnie z głównymi założeniami cyberspsychologii pozytywnej istnieje silna potrzeba naukowego zgłębiania relacji człowieka ze sztuczną inteligencją, która staje się integralną częścią ludzkiego życia (Fortuna 2024, s. 32). Zdaniem L. Khojasteh i współautorów (2025, s. 20), „choć sztuczna inteligencja ma ogromny potencjał edukacyjny, kluczowe będzie zajęcie się jej ograniczeniami oraz udoskonalenie jej wdrażania w celu maksymalizacji korzyści”. Przeprowadzone badania własne odpowiadają na to wezwanie. Są one próbą ukazania wartości komponentu edukacyjnego w relacji ze sztuczną inteligencją, która staje się powszechna w użyciu oraz wciąż może budzić poczucie zagrożenia. Konkludując wyniki powyższych analiz, nasuwa się wniosek, że jeżeli wzrost poziomowi wiedzy na temat sztucznej inteligencji oraz umiejętności pracy z narzędziami na niej opartymi obniża poziom poczucia zagrożenia wobec SI oraz zwiększa prawdopodobieństwo pojawiania się pozytywnych emocji i odczuć, to edukacja w tym obszarze jest potrzebna, sensowna, praktyczna i nieunikniona. Jak podają A. Dhamija i D. Dhamija (2025, s. 58–59), SI jest narzędziem o transformacyjnym potencjale doświadczeń edukacyjnych, co umożliwia indywidualizację, adaptację i zaangażowanie. Ba-

dania dowodzą również, że na poziomie szkolnictwa wyższego, zarówno studenci, jak i nauczyciele akademicy używają SI w celach edukacyjnych (Korneliuk i in. 2023, s. 37). Rozwój technologii może zarówno ułatwiać edukację (dostarczając informacji), jak i ją utrudniać (bariery we wprowadzaniu technologii cyfrowej do nauczania) (Giza 2023, s.12). Wyniki tego typu badań mogą być wykorzystane przez specjalistów wielu dziedzin, mogą wspierać programy i projekty edukacyjne, służące bezpiecznemu dla człowieka wprowadzaniu sztucznej inteligencji do codziennego życia.

Bibliografia

- Alkhezaleh M.S., Shloul T.A., Shater A., Almajali H., Mousa J., *Postmodern AI: A New Vision of Man's Relationship with Technology*, „Studies in Media and Communication” vol. 13, No. 2(2025), 50–61.
- Czajkowski W., *Psychologia bezpieczeństwa. Wyzwania i zagrożenia*, Kraków 2017.
- Dhamija A., Dhamija D., *Understanding Teachers' Perspectives on ChatGPT Generated Assignments in Higher Education*, Journal of Interdisciplinary Studies in Education Vol. 14(2025), Issue 1, 38–62.
- Giza T., *Konwergencja wiedzy i jej implikacje edukacyjne*, „HUMANITAS Pedagogika i Psychologia” 1(27)2023, 11–23, DOI: 10.5604/01.3001.0053.7604.
- Głogowska P., Zdrojewska P., Wagner H., *Bezpieczeństwo i zagrożenia – wzajemne relacje*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy” nr 20(3)/2016, s. 25–32. <https://zn.collegiumwitelona.pl/resources/html/article/details?id=213811> [dostęp: 24.09.2024].
- Grzegorzewska I., *Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja*, Emocje w procesie uczenia się i nauczania”, Nr 1(57)2012, 39–48. <https://insted-tce.pl/ojs/index.php/tce/article/view/152> [dostęp: 24.09.2024].
- Fortuna P., *Optimun 2.0. Idea cyberpsychologii pozytywnej*, Warszawa 2024.

- Franczyk A., Rajchel A., *Postawy studentów wobec ChatGPT w edukacji*, „Horyzonty Wychowania”, 23(65)2024, 89–101. <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2365.10>.
- Kaplan A. Haenlein M., *Siri, Siri, in my hand: Who's the fairest in the land? On the interpretations, illustrations, and implications of artificial intelligence*, „Business Horizons” 62(1)2019: 15–25. doi: <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.08.004>.
- Karski K., *Korzyści i zagrożenia wynikające z implementacji sztucznej inteligencji*, „Zeszyty Naukowe Akademii Górnośląskiej” nr 6(2023), s. 53 – 67. doi:10.53259/2023.6.06.
- Khojasteh L., Kafipour R., Pakdel F., Mukundan J., *Empowering medical students with AI writing co-pilots: design and validation of AI self-assessment toolkit*, „Medical Education” 2025, 25–159, 1–22, <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06753-3>.
- Klimek K., *(Nie)bezpieczeństwo i jego edukacyjne implikacje*, „Studia nad bezpieczeństwem” Nr 5(2020), 53–73. doi: 10.34858/SNB.1.2020.004.
- Korneliuk B., Okulicz-Kozaryn W., Hordiienko N., Nechyporenko V., Kudinova M., *Use of artificial intelligence in higher education: studying the needs of Ukrainian students*, „HUMANITAS Pedagogika i Psychologia” 2(28)2023, s. 27–40, DOI:10.5604/01.3001.0054.4278.
- Kuruliszwili S., *Sztuczna inteligencja – nowe wyzwania edukacyjne*, „Problemy opiekuńczo-wychowawcze” 10,2021, s. 28–40. doi: 10.5604/01.3001.0015.6653.
- Kuzara G., *Zagrożenie i bezpieczeństwo oraz ich współzależność*, „Security, Economy & Law” nr 3/2018 (XX), 101–115. doi: 10.24356/SEL/20/6.
- Mamcarz P., Mamcarz I., Suchocka L., *Psychologiczne konsekwencje poczucia zagrożenia doświadczanego w sytuacji pracy*, „Acta Universitatis Lodzensis, Folia Psychologica” 16,2012, s. 13–33. doi: <https://doi.org/10.18778/1427-969X.16.02>.
- Marciniak E.M., *Psychologiczne aspekty poczucia bezpieczeństwa*, w: S. Sulowski, M. Brzeziński (red.), *Bezpieczeństwo wewnętrzne państwa. Wybrane zagadnienia*, Warszawa 2009, s. 56–65.
- Moskovich L., Rozani V., *Health profession students' perceptions of ChatGPT in healthcare and education: insights from a mixed-methods study*, „Medical Education” 2025:98, s. 1–11, <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06702-0>.
- Pieczywok A. Loranty K., *Bezpieczeństwo jako problem edukacyjny*, Warszawa 2015.
- Sami A., Tanveer F., Sajwani K., Kiran N., JavedM.A., Ozsahin D. U., Muhammad K., Waheed Y., *Medical students' attitudes toward AI in education:*

perception, effectiveness, and its credibility, „Medical Education” 2025:82, s. 1–10, <https://doi.org/10.1186/s12909-025-06704-y>.

Tomaszewska R. Kowalski M., *Edukacja w dobie sztucznej inteligencji. Wprowadzenie w problematykę i próba zarysowania niektórych pól problemowych*, „Horyzonty Wychowania” vol. 23, Nr 65, s. 11–19. doi: <https://doi.org/10.35765/hw.2024.2365.03>.

Wolska-Zogata I., *eBook dla kierunku studiów „Socjologia grup dyspozycyjnych” w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego*, Wrocław 2018.

Zalewska-Bochenko A., *Sztuczna inteligencja w procesie edukacji*, „Economic studies” nr 2 (116)2024, s. 194–209. doi: 10.15290/oes.2024.02.116.10.

The sense of the threat posed by artificial intelligence in the educational context

Abstract

The background of this article is the development of artificial intelligence (AI). The aim of the conducted research was to examine the sense of threat towards AI and how it can be considered in the educational context. The research presented in this article was conducted using a quantitative method. These concerned the model of sense of threat towards AI, respondents' feelings appearing in relation to the level of sense of threat towards AI, the level of assessment of respondents' knowledge of AI-based tools, and the level of assessment of their own skills in using AI-based tools. Participants included 310 people. The study used a survey questionnaire. The research results revolve around the conclusion that if an increase in knowledge about artificial intelligence and the ability to work with AI-based tools reduces the sense of threat towards AI and increases the likelihood of positive emotions and perceptions.

Keywords: sense of threat, artificial intelligence, education, feelings

ROZDZIAŁ TRZECI

DOŚWIADCZENIE RADOŚCI W KONTEKŚCI NIEPEŁNOSPRAWNOŚCI

Dr Monika Pyrczak-Piega

ORCID: 0000-0001-6212-6643

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Radość w środowisku akademickim w narracji studentów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu na stan zdrowia

Streszczenie

Inkluzja społeczna w środowisku akademickim zakłada równy dostęp nie tylko do edukacji, ale przede wszystkim do wspólnego i autentycznego uczestnictwa w grupie innych osób: nauczycieli, pracowników uczelni oraz kolegów i koleżanek. Relacje interpersonalne, kształtujące się w akademickich sytuacjach społecznych, opierają się na doświadczaniu szerokiego spektrum emocji, uczuć i zjawisk – zarówno pozytywnych, jak i negatywnych. Celem niniejszego artykułu jest eksploracja zjawiska przeżywania radości w uczelni przez osoby studiujące ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu na stan zdrowia. Badania przeprowadzono w okresie styczeń – luty 2025 roku. Przyjęto model badań jakościowych, z wykorzystaniem wielokrotnego studium przypadku. Uczestniczyły w nich 4 osoby studiujące ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu na stan zdrowia. Narzędziem wykorzystanym w badaniu był ustrukturyzowany wywiad, zawierający pytania dotyczące definicji radości oraz doświadczania radości w życiu prywatnym oraz akademickim.

Słowa kluczowe: radość, studenci ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi, zdrowie

Wstęp

Radość doświadczana w kontekście uczelni ma istotny wpływ na procesy motywacyjne, intelektualne i społeczne studentów. Jest ona kluczowym czynnikiem sprzyjającym zaangażowaniu w proces nauki, wytrwałości w dążeniu do celów akademickich, a także budowaniu pozytywnych relacji społecznych. Radość odgrywa również rolę ochronną w kontekście stresu akademickiego, poprawiając zdolność do radzenia sobie z trudnościami. W związku z tym instytucje edukacyjne powinny stwarzać warunki, które umożliwiają studentom doświadczanie radości z nauki oraz pozytywnych interakcji społecznych, co sprzyja ich ogólnemu dobrostanowi i sukcesom akademickim.

Badania nad radością studiujących osób z niepełnosprawnościami i szczególnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu na stan zdrowia w środowisku akademickim pokazują, że kluczowym elementem doświadczenia radości w tym kontekście są relacje interpersonalne i sukces edukacyjny. Dostęp do odpowiednich dostosowań oraz wsparcia zarówno technologicznego, jak i społecznego w uczelni pełni równie ważną, ale nie najważniejszą rolę. Radość tych osób w środowisku akademickim w dużej mierze zależy od poczucia integracji, wsparcia emocjonalnego, a także możliwości pełnego uczestnictwa w życiu uczelni. Wspierające środowisko akademickie, które uwzględnia indywidualne potrzeby studentów, może znacząco poprawić ich dobrostan emocjonalny i poczucie spełnienia.

Szkoła wyższa jako miejsce nawiązywania relacji społecznych studentów ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu na stan zdrowia

Uczelnia jest przestrzenią, w której dokonuje się proces zdobywania wiedzy, rozwoju umiejętności i kształtowania postaw. Należy jednak pamiętać, że jest to również mocno zróżnicowane środowisko społeczne,

w ramach którego nawiązywane są szerokie relacje społeczne. Procesy interpersonalne przebiegające wewnątrz społeczności akademickiej rzutują na skuteczność w działaniu jej członków i sukces edukacji (Mazurek-Kucharska 2016, s. 93). Jak podaje M. Śnieżyński (2009, s. 189), „relacje interpersonalne, ich wymiar i charakter (pozytywny, obojętny lub negatywny) pełnią szczególnie ważną rolę w budowaniu lub dezintegracji wspólnoty akademickiej”. Zdaniem G. Erenc-Grygoruk (2021, s. 56) dzisiejsza edukacja rozpatrywana jest w perspektywie relacji interpersonalnych osadzonych w czasie, z udziałem nauczycieli akademickich i osób studiujących. Interakcje te odnoszą się do aksjologii, osobowości uczestników oraz „poznawczego samookreślenia”. Środowisko akademickie to także miejsce na relacje oparte na różnorodności społeczno-kulturowej i różnorodności doświadczeń (Kiwak, 2014, s. 153).

Relacje między studentami a kadrami akademicką również odgrywają istotną rolę w procesie kształcenia (Kurek 2014, s. 299). B. Jakimiuk (2016, s. 48–49) uważa, że praca, aktywność, działania łączą się z prawidłowymi relacjami. Jeśli dodatkowo aktywności te są ciekawe, to gwarantuje to radość i entuzjazm oraz rozwój zdolności i umiejętności. Środowisko akademickie jest zatem miejscem realizacji tego typu relacji społecznych. Ponadto, organizacje studenckie, koła naukowe oraz wydarzenia o charakterze naukowym, kulturalnym i sportowym istotnie sprzyjają rozwojowi relacji interpersonalnych w uczelni. „Studenci poprzez udział w pracach koła chcą nie tylko otrzymywać wiedzę merytoryczną, ale w szczególności zdobyć umiejętności organizacyjne i pracy w zespole” (Hibner 2019, s. 150).

Szkoła wyższa pełni zatem funkcję nie tylko instytucji edukacyjnej, lecz także ośrodka kształtowania wartościowych relacji interpersonalnych. Dzięki otwartości, współpracy oraz wzajemnemu wsparciu, studenci mają możliwość budowania trwałych więzi, które często wykraczają poza okres studiowania i stają się istotnym elementem ich dalszego życia zawodowego i osobistego. Relacje te przyczyniają się do prawidłowego rozwoju osobowości i satysfakcjonujących osiągnięć edukacyjnych (Śnieżyński 2009, s. 193–194).

Wsparcie kierowane do studentów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi wynikającymi ze stanu zdrowia stanowi istotne działanie szkół wyższych. Zapewnienie równego dostępu do edukacji oraz stworzenie środowiska sprzyjającego integracji i pełnemu uczestnictwu w życiu akademickim jest zadaniem koniecznym dla uczelni publicznych i pożądanym dla uczelni niepublicznych z uwagi na obowiązujące prawo (np. Ustawa z dnia 4 kwietnia 2019 r. o dostępności cyfrowej stron internetowych i aplikacji mobilnych podmiotów publicznych lub Ustawa z dnia 19 lipca 2019 r. o zapewnianiu dostępności osobom ze szczególnymi potrzebami). Ponadto, dobre praktyki oraz społeczne postawy wobec osób ze szczególnymi potrzebami są siłą napędową pozytywnych zmian dotyczących zapewniania równego dostępu wszystkim osobom studiującym.

Jednym z kluczowych aspektów dostępności jest identyfikacja i zrozumienie indywidualnych potrzeb osób studiujących. W tym kontekście istotną rolę odgrywają centra lub biura ds. osób z niepełnosprawnościami i jednostki odpowiedzialne za dostępność w uczelniach. Przykładowo, w Uniwersytecie Papieskim Jana Pawła II w Krakowie od kilkunastu lat działa Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami, realizujące zadania w przedmiotowym zakresie. Działania tego typu jednostek obejmują m.in. wsparcie psychologiczne, doradztwo edukacyjne oraz organizację szkoleń dla kadry akademickiej w zakresie pracy ze studentami o specjalnych potrzebach, doradztwo w zakresie dostosowania procesu dydaktycznego i adaptacji materiałów dydaktycznych (BON UPJPII, 2025).

Ponadto, zastosowanie uniwersalnego projektowania w edukacji pozwala na tworzenie materiałów i metod nauczania dostępnych dla wszystkich studentów, niezależnie od ich indywidualnych potrzeb (Chimicz 2021, s. 64). Takie podejście minimalizuje konieczność wprowadzania dodatkowych adaptacji i sprzyja inkluzywności w środowisku akademickim.

Ważnym aspektem jest również świadomość i kompetencje kadry akademickiej w zakresie pracy ze studentami o specjalnych potrzebach. Regularne szkolenia i warsztaty dla wykładowców oraz pracowników administracyjnych przyczyniają się do budowania otwartego i wspiera-

jącego środowiska edukacyjnego (BON UPJPII, 2025). Promowanie empatii, zrozumienia i otwartości wśród społeczności akademickiej sprzyja integracji i pozytywnym relacjom interpersonalnym.

Radość doświadczana w środowisku akademickim

Radość odgrywa ważną rolę w życiu człowieka. Jest ona jednym z podstawowych odczuć towarzyszących codzienności. W rozważaniach z zakresu psychologii odnaleźć można wątek dotyczący jej konotacji afektywnych, powiązania z zaspokajaniem potrzeb i osiąganiem sukcesów. R. Levenson i współpracownicy (2016) definiują ją jako emocję pozytywną, ukazującą się na kanwie pozytywnych wydarzeń, powiązanych z zadowoleniem i spełnieniem. Rozpatrywana w kontekście emocji wywołuje fizjologiczne pobudzenie związane z aktywacją autonomicznego układu nerwowego. Jest odczuwana subiektywnie jako przyjemność (Ekman i in. 1972). Z radością wiąże się także pojęcie motywacji wzbudzanej na jej podłożu (Smith i Lazarus 1990, s. 615). B.L. Fredrickson (2009) podkreśla istotną rolę radości w budowaniu dobrostanu psychicznego. Odczuwanie radości może powiększać psychiczne zasoby, powodować zmiany w myśleniu i rozwiązywaniu problemów, zwiększać kreatywność.

Z perspektywy pedagogicznej radość rozpatrywać można w powiązaniu z uczeniem się. Radość związana z nauką wpływa na zaangażowanie ucznia, motywując go do pogłębiania wiedzy oraz rozwijania umiejętności (Duckworth i Carlson 2013, s. 222–223). Radość odgrywa również znamienne rolę w relacji nauczyciela z uczniem. R.F. Baumeister i M.R. Leary (1995, s. 499) twierdzą, że pozytywne emocje społeczne mogą poprawić atmosferę w klasie, sprzyjając tworzeniu bezpiecznego i wspierającego środowiska do nauki.

Radość odgrywa kluczową rolę również w kontekście edukacji wyższej. Doświadczenie radości w środowisku akademickim wpływa na samopoczucie studentów, ich motywację, zaangażowanie oraz wyniki w nauce. Radość przeżywana w uczelni jest wieloaspektowym zjawie-

skiem, które wiąże się z poczuciem spełnienia, sukcesu oraz z pozytywnymi interakcjami społecznymi. Radość w szkole wyższej może wynikać z poczucia satysfakcji z osiągnięć akademickich oraz z przyjemności płynącej z interakcji z rówieśnikami i wykładowcami. W kontekście akademickim może ona prowadzić do większej otwartości na nowe doświadczenia, lepszego rozwiązywania problemów i wyższego poziomu kreatywności, co ma bezpośredni wpływ na wyniki naukowe i procesy poznawcze studentów. Istotne jest, aby nauczyciele akademicy i całe uczelnie stwarzały warunki, które umożliwiają studentom doświadczanie radości z nauki. W badaniach nad motywacją studentów R. Pekrun i współpracownicy (2002) wykazali, że emocje, takie jak radość, są silnie powiązane z zaangażowaniem i motywacją do nauki.

Radość w kontekście akademickim wiąże się również z pozytywnymi interakcjami społecznymi, które mają istotny wpływ na jakość życia studenckiego. Jak zauważyli M. Seligman i T. Steen (2005), pozytywne emocje, takie jak radość, odgrywają ważną rolę w budowaniu społecznych relacji i poczucia wspólnoty.

W środowisku uczelni interakcje z rówieśnikami, uczestnictwo w projektach grupowych czy wydarzeniach akademickich mogą stać się źródłem radości i zadowolenia. Z kolei w kontekście rozwoju społecznego studentów, radość z interakcji społecznych może sprzyjać lepszej integracji w społeczności akademickiej, a także przyczyniać się do redukcji stresu akademickiego i poprawy dobrostanu. Zdaniem C. Smith'a i R. Lazarusa (1990, s. 609), doświadczenie pozytywnych emocji, w tym radości, może działać jako mechanizm ochronny, który pomaga radzić sobie z presją i wyzwaniami, także doświadczanymi w obszarze funkcjonowania akademickiego. Radość może zatem redukować negatywne efekty stresu, poprawiając zdolność do radzenia sobie z trudnościami edukacyjnymi. Jak zauważył R. Pekrun i współpracownicy (2002), tworząca atmosfera akademicka, w której studenci mogą realizować swoje pasje i zainteresowania, sprzyja doświadczaniu pozytywnych emocji i poczucia satysfakcji.

Założenia metodologiczne badań własnych

Uwzględniając zasadność przedstawionych powyżej założeń teoretycznych, zaprojektowano badania empiryczne, celem których była jakościowa eksploracja zjawiska przeżywania radości w uczelni przez osoby studiujące ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu na stan zdrowia.

Badania skoncentrowano wokół następujących problemów badawczych:

1. Czym dla studiujących osób ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi jest radość?
2. W jaki sposób studiujące osoby ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi przeżywają radość w życiu?
3. W jaki sposób studiujące osoby ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi przeżywają radość w uczelni?
4. Czy stan zdrowia rzutuje na przeżywanie radości przez studiujące osoby ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi?

Aby odpowiedzieć na wyżej sformułowane pytania, przeprowadzono badania w okresie styczeń – luty 2025 roku. Przyjęto model badań jakościowych, z wykorzystaniem wielokrotnego studium przypadku. Uczestniczyły w nich 4 osoby studiujące ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu na stan zdrowia (dwie kobiety prezentujące kolejno następujące problemy zdrowotne: zaburzenia ze spektrum autyzmu (K1) oraz zaburzenia lękowe K2; dwóch mężczyzn: niepełnosprawność ruchowa (M1), niepełnosprawność wzroku (M2)). Narzędziem wykorzystanym w badaniu był ustrukturyzowany wywiad, zawierający pytania dotyczące definicji radości oraz doświadczania radości w życiu prywatnym oraz akademickim.

Analiza i dyskusja wyników

Analiza poszczególnych odpowiedzi uczestników ukazuje zbliżone rozumienie radości, bez względu na rodzaj szczególnych potrzeb wyni-

kających ze stanu zdrowia, jak i płci. Osoby badane wskazały, że rozumieją radość jako uczucie, które sprawia, że świat wydaje się jaśniejszy, pełniejszy i piękniejszy, jak światło, które rozjaśnia codzienność (K1). Jest ona poczuciem szczęścia w chwilach, kiedy coś cieszy i zaskakuje. „Gdy jestem z kimś dla mnie bliskim, kto sprawia, że czuję się dobrze. Radość to dla mnie poczucie spełnienia i szczęścia. Uważam, że moje życie jest pełne radości, które spełnia się dzięki rodzinie, która zawsze jest przy mnie” (M1). Radość widziana jest jako takie uczucie, które sprawia, że chce się żyć, że docenia się to, co się ma (K2). M2 dodał także, że jest to możliwość cieszenia się obecną chwilą.

Jako źródła codziennej radości, osoby badane podawały: realizację swoich pasji, rozwój osobisty, pomoc innymi osobom, kontakt z naturą, a nawet codzienne, drobne radosne chwile, kontakt z bliskimi osobami (K1). Dla M1 źródłem radości w życiu okazała się rodzina, związek partnerski, znajomi, podopieczni (seniorzy w pracy). Radość doświadczana może być poprzez wspólne spędzanie czasu, randki, podróże, hobby, wspólne imprezy, pomoc innym, własne osiągnięcia oraz w codziennych „małych rzeczach”. K2 odczuwa radość z sukcesów rodziców, partnera i znajomych, w sytuacjach, gdy osiągnie cel (np. zakup rzeczy, na którą oszczędzała), gdy jej ukochane zwierzęta nie chorują i są szczęśliwe, czerpie radość z opieki nad nimi. M2 odczuwa radość na co dzień, gdy może przebywać z bliskimi, na przykład podczas wspólnego wyjazdu, wspólnych aktywności przynoszących zadowolenie.

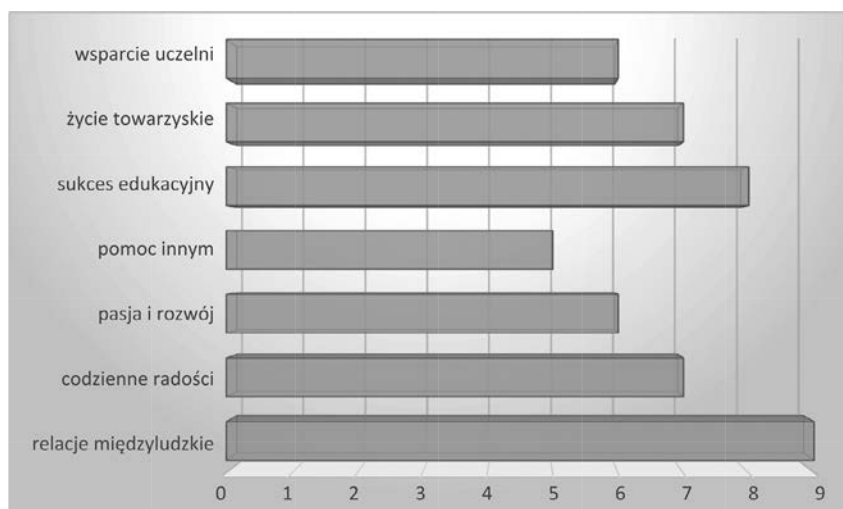
Wszystkie osoby badane zadeklarowały, że uczelnia jest także źródłem przeżywania radości. K1 doświadcza radości, gdy osiąga sukcesy edukacyjne, na przykład zdanie trudnego egzaminu lub dobrze napisana praca zaliczeniowa. W takich sytuacjach odczuwa satysfakcję i poczucie spełnienia. Radość jest przez nią także doświadczana, gdy może komuś pomóc w nauce. Stwierdza jednak, że radości w uczelni doświadcza dość rzadko. Zdarzają się jej chwile pełne stresu związanego z natłokiem obowiązków i zmęczeniem. Zbyt duża ilość bodźców oraz trudnych relacji społecznych odbiera jej częściowo radość ze studiowania. Jej zdaniem uczelnia może dostarczać radości, gdy panuje w niej przewidywalność:

jasny plan zajęć, konkretne wytyczne i zrozumiałe zasady, które pomagają poczuć się bezpiecznie. Radości przysparza jej także świadomość, że wie, czego się spodziewać: harmonogram, stałe miejsca na uczelni, rutyna w nauce oraz nauka we własnym tempie, możliwość pracy indywidualnej, bez presji i intensywnych interakcji społecznych. M1 również doświadcza radości w uczelni. Jej źródła to spotkania z przyjaciółmi, samorozwój, sukcesy edukacyjne, odkrywanie nowych zjawisk i nowe doświadczenia. Ogromną radością jest dla niego zaliczenie sesji egzaminacyjnych, co jest dla niego potwierdzeniem zasadności włożonego w naukę wysiłku. Również sam fakt studiowania i mieszkania w innym mieście niż rodzinne sprawia mu radość, daje mu poczucie satysfakcji fakt, iż bardzo dobrze sobie radzi. Pomimo dużego stresu i ciągłej pracy życie akademickie przynosi mu wiele dobrych momentów, z których czerpie zadowolenie. Wszystkie te trudne i dobre momenty sprawiają, że życie akademickie jest wartościowym doświadczeniem przynoszącym mu satysfakcję i radość z bycia studentem. K2 natomiast stwierdza, że ostatnio coraz mniej doświadcza radości na uczelni, ale stara się być wdzięczna za to, co tam ma. Jej zdaniem jej życie akademickie w pewnym znaczeniu już się zakończyło – z powodu pracy i innych „dorosłych” obowiązków. Jednak gdy tylko może, korzysta ze studenckiego życia towarzyskiego. Nie chce żałować, że nie wykorzystała swojego „studenckiego czasu w 100%”. Z kolei M2 zadeklarował trudność w odpowiedzi na pytania o radość przeżywaną w uczelni. Uważa, że rzadko przeżywa radość w życiu akademickim. Źródeł tej emocji dopatruje się ewentualnie w osiągnięciu dobrych wyników w nauce lub udziale w różnorodnych projektach i wydarzeniach uczelnianych.

W trakcie przeprowadzanych wywiadów żadna z osób nie odniosła się bezpośrednio do swoich ograniczeń zdrowotnych i ich związków z przeżywaniem radości w życiu prywatnym i akademickim. Każdy z badanych korzysta aktywnie ze wsparcia uczelnianej jednostki administracyjnej, odpowiedzialnej za pomoc studentom ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi. Wsparcie to uzależnione jest od rodzaju problemu zdrowotnego (np. konsultacje psychologiczne, pomoc asystenta

dydaktycznego, adaptacja materiałów dydaktycznych, stypendium specjalne dla osób z niepełnosprawnościami, konsultacje edukacyjne, orientacja przestrzenna, pośredniczenie w załatwianiu bieżących spraw związanych ze studiowaniem). W środowisku akademickim, podobnie jak w innych obszarach życia, doświadczanie radości odgrywa kluczową rolę w dobrostanie emocjonalnym studentów. W przypadku studentów z niepełnosprawnościami i szczególnymi potrzebami ze względu na stan zdrowia, radość może mieć szczególne znaczenie, ponieważ może być związana z ich integracją w życiu uczelnianym, poczuciem przynależności oraz osobistym sukcesem, mimo napotykanych barier. Współczesne uczelnie oferując odpowiednie wsparcie i dostosowania, mogą sprzyjać pozytywnym emocjom, w tym radości, u studentów ze szczególnymi potrzebami.

Przeprowadzone badanie dowodzi, że osoby studiujące, niezależnie od swoich szczególnych potrzeb zdrowotnych, mają zbliżone rozumienie radości. Traktują ją jako uczucie, które sprawia, że świat staje się jaśniejszy i pełniejszy. Postrzegają ją jako poczucie szczęścia, spełnienia i wdzięczności za to, co mają. Źródła radości upatrują w relacjach międzyludzkich (rodzina, przyjaciele, partnerzy), codziennych chwilach (drobne radości, sukcesy bliskich, zwierzęta), pasji i rozwoju osobistym (hobby, osiągnięcia edukacyjne i zawodowe), pomocy innym (wolontariat, wspieranie bliskich), kontakcie z naturą. Radość w życiu akademickim ujawnia się w: sukcesach edukacyjnych (zdane egzaminy, osiągnięcia naukowe), rozwoju osobistym (nowe doświadczenia, życie w innym mieście), życiu towarzyskim (spotkania z przyjaciółmi, wydarzenia studenckie), wsparciu z uczelni (dostosowania dla osób z niepełnosprawnościami, np. pomoc psychologiczna, asystenci dydaktyczni). Jednak stres, nadmiar obowiązków i trudności społeczne mogą osłabiać poczucie radości na uczelni. Powyższe dane, za pomocą analizy słów kluczowych w wywiadach, obrazuje wykres nr 1.

Wykres 1. Słowa kluczowe najczęściej kojarzone z pojęciem radości

Źródło: badania własne

Zdaniem M.M. Aliedan i współpracowników (2023, 56–57) uczelnie, stwarzając odpowiednie warunki studentom z niepełnosprawnościami, warunkują ich zdrowie psychiczne i psychiczny dobrostan. Pozytywne emocje są czynnikiem redukującym stres związany z przezwyciężaniem barier i wyzwań uniwersyteckich, ujawniają się w zaangażowaniu i relacjach interpersonalnych studentów z niepełnosprawnościami (Suliman 2022, s. 90).

W badaniu A. McNicholl i współpracowników (2019) dotyczącym studentów z niepełnosprawnościami przeanalizowano, jak technologie wspomagające oraz dostosowane metody nauczania wpływają na doświadczenie edukacyjne i dobrostan psychiczny tych studentów. Wyniki badania wykazały, że studenci z niepełnosprawnościami doświadczają pozytywne emocje i dobrostan, gdy mają dostęp do nowoczesnych technologii, które umożliwiają im pełne uczestnictwo w zajęciach akademickich. Radość była związana z poczuciem integracji społecznej oraz aktywnego uczestnictwa. Ponadto, badania E.A. Al-Shaer'a i współpra-

cowników (2024) dowiodły, że wszystkie wymiary zaburzeń zdrowia psychicznego (np. stres, depresja i lęk) negatywnie i znacząco wpływają na jakość życia studentów z niepełnosprawnościami, jednak negatywny wpływ stresu na jakość życia jest osłabiany przez efekt moderacyjny więzi społecznych. Osoby badane w przedmiotowym badaniu własnym najczęściej jako źródło radości w życiu prywatnym i uczelnianym wskazywały osoby bliskie.

Podsumowanie

Radość doświadczana w środowisku akademickim odgrywa istotną rolę w kształtowaniu dobrostanu emocjonalnego studentów, szczególnie studentów z problemami zdrowotnymi i niepełnosprawnościami. Analiza wypowiedzi uczestników przeprowadzonego badania wskazuje, że uczelnia stanowi zarówno źródło satysfakcji, jak i wyzwań emocjonalnych.

Główne czynniki sprzyjające przeżywaniu radości w kontekście akademickim obejmują osiągnięcia edukacyjne, takie jak zdane egzaminy, sukcesy naukowe oraz rozwój intelektualny. Studenci czerpią również satysfakcję z możliwości zdobywania nowej wiedzy i umiejętności, co potwierdza znaczenie samorealizacji w kontekście edukacyjnym. Istotnym źródłem radości jest także aspekt społeczny studiowania – interakcje z przyjaciółmi, uczestnictwo w wydarzeniach akademickich oraz budowanie relacji interpersonalnych. Wspólne spędzanie czasu, wsparcie emocjonalne ze strony rówieśników oraz integracja w środowisku akademickim przyczyniają się do wzrostu poczucia przynależności, co może wzmacniać dobrostan psychiczny studentów.

Nie bez znaczenia pozostaje również wsparcie uczelni, w szczególności w przypadku studentów ze szczególnymi potrzebami zdrowotnymi. Odpowiednie dostosowania dydaktyczne, pomoc psychologiczna oraz ułatwienia organizacyjne mogą sprzyjać pozytywnemu doświadczeniu studiowania i redukcji czynników stresogennych.

Na podstawie przedstawionych wyników autorskiego badania można postawić wniosek, że radość pełni kluczową rolę w dobrostanie

emocjonalnym studentów, zwłaszcza tych ze szczególnymi potrzebami edukacyjnymi ze względu na stan zdrowia, a wsparcie uczelni i dostosowania mogą sprzyjać pozytywnym emocjom i integracji studentów w środowisku akademickim.

Podsumowując, radość przeżywana w uczelni jest wynikiem złożonej interakcji między sukcesami akademickimi, relacjami społecznymi oraz warunkami organizacyjnymi. Uczelnia, poprzez zapewnienie stabilnego środowiska edukacyjnego i wsparcia dla studentów, może przyczyniać się do wzmacniania ich dobrostanu emocjonalnego i motywacji do dalszego rozwoju.

Bibliografia

- Al-Shaer E.A., Aliedan M.M., Zayed M.A., Elrayah M., Moustafa M.A., *Mental Health and Quality of Life among University Students with Disabilities: The Moderating Role of Religiosity and Social Connectedness*, „Sustainability”, 16,(644)2024, s. 1–23, <https://doi.org/10.3390/su16020644>.
- Aliedan M.M., Elshaer I.A., Zayed M.A., Elrayah M., Moustafa M.A., *Evaluating the Role of University Disability Service Support, Family Support, and Friends' Support in Predicting the Quality of Life among Disabled Students in Higher Education: Physical Self-esteem as a Mediator*, „Journal of Disability Research”, vol. 2, issue 3(2024), s. 48–59, DOI: 10.57197/JDR-2023-0035.
- Baumeister R.F., Leary M.R., *The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation*, „Psychological Bulletin”, vol. 117, nr. 3(1995), s. 497–529.
- Biuro ds. Osób z Niepełnosprawnościami, Uniwersytet Papieski Jana Pawła II Krakowie, <https://bon.upjp2.edu.pl/> [dostęp: 14.03.2025].
- Chimicz D., *Uniwersalność w projektowaniu procesu dydaktycznego studentów z niepełnosprawnościami. Koncepcja UDL dla szkolnictwa wyższego*, „Niepełnosprawność. Dyskursy pedagogiki specjalnej”, Nr 44/2021, s. 54–75.

- Pobrano z <https://czasopisma.bg.ug.edu.pl/index.php/niepelnosprawnosc/article/view/6875>, [dostęp: 27.03.2025].
- Duckworth A.L., Carlson S.M., *Self-Regulation and School Success*, w: B.W. Sokol, F.M.E. Grouzet, U. Müller (red.), *Self-Regulation and Autonomy: Social and Developmental Dimensions of Human Conduct*, Cambridge 2013, s. 208–230; DOI: 10.1017/CBO9781139152198.015.
- Ekman P., Ellsworth, P. Friesen, *Emotion in the human face. Guidelines for Research and an Integration of Findings*, New York 1972.
- Erenc-Grygoruk G., *Nauczyciel i student uwikłani w relacje interpersonalne – refleksje*, „Około Pedagogii. Zeszyt naukowy Kierunku: Pedagogika”, nr 2(2021), s. 54–64.
- Fredrickson B.L., *Positivity: Groundbreaking research reveals how to embrace the hidden strength of positive emotions, overcome negativity, and thrive*, New York 2009.
- Hibner M., *Studenckie koło naukowe w oczach studentów na przykładzie SKN „Bezpieczna Ściana”*, „Zeszyty Naukowe Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. Witelona w Legnicy”, nr 33(4)2019, s. 145–151, http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-8724d735-c12f-4e8a-b51f-7b07c2c11e8c/c/33_10.pdf [dostęp: 14.03.20225].
- Jakimiuk B., Środowisko pracy jako obszar budowania poczucia własnej wartości i relacji interpersonalnych, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska”, vol. XXIX, 4, 2016, Sectio J, s. 43–54, DOI: 10.17951/j.2016.29.4.43.
- Kiwak I., *Uwarunkowania przebiegu procesu relacji w szkole wyższej. Praca doktorska*, Toruń 2014. https://repozytorium.umk.pl/bitstream/handle/item/2200/Izabela_Kiwak_doktorat_final.pdf?sequence=1 [dostęp: 14.03. 2025].
- Kurek K., *Relacje interpersonalne a satysfakcja z pracy pracowników naukowo-dydaktycznych*, „Zeszyty Naukowe AON”, nr 2(95)2014, <https://yadda.icm.edu.pl/baztech/element/bwmeta1.element.baztech-5172526d-ff4d-4aa2-bc19-b601222058d3>, [dostęp: 14.03.2025].
- Levenson R.W., Lwi S.J., Brown C.L., Ford B.Q., Otero M.C., Verstaen A., *Emotion*, w: J.T. Cacioppo, L.G. Tassinary, G.G. Berntson (red.), *Handbook of Psychophysiology. Cambridge Handbooks in Psychology*. Cambridge 2016, s. 444–464; DOI: 10.1017/9781107415782.020.
- Mazurek-Kucharska B.M., *Rola relacji interpersonalnych w budowaniu wartości kapitału ludzkiego w środowisku akademickim*, s. 91–107, w: Ł. Sułkowski, A. Noworól, B. Mazurek-Kucharska (red.), *Humanistyczne aspekty*

- zarządzania wiedzą i kompetencjami, „Przedsiębiorczość i Zarządzanie”, t. 17, z. 7, cz. 1, Łódź–Warszawa 2016, s. 91–107.
- McNicholl A., Casey H., Desmond D., Gallagher P., *The impact of assistive technology use for students with disabilities in higher education: a systematic review*, „Disability and Rehabilitation: Assistive Technology”, 2019, s. 1–14, DOI: 10.1080/17483107.2019.1642395.
- Pekrun R., Goetz T., Titz W., *Academic Emotions in Students’ Self-Regulated Learning and Achievement: A Program of Qualitative and Quantitative Research*, „Educational Psychologist”, nr 37/2(2002), s. 91–106.
- Seligman M., Steen T., *Positive Psychology Progress Empirical Validation of Interventions*, „American Psychologist”, vol. 60, nr 5(2005), s. 410–421; DOI: 10.1037/0003-066X.60.5.410.
- Smith C.A., Lazarus R.S., *Emotion and Adaptation*, w: L.A. Pervin, *Handbook of Personality. Theory and Research*. Guilford, New York 1990, s. 609–637.
- Suliman N., *Factors supporting the wellbeing of students with disabilities at a University*, Magister Educationis (Educational Psychology) degree at the University of Pretoria, 2022.
- Śnieżyński M., *Relacje interpersonalne na wyższej uczelni*, w: A. Domagała-Kręcioch, O. Wyżga (red.), *Współczesne wyzwania dydaktyki szkoły wyższej*, Kraków 2009, s. 189–207.

Joy in the academic environment in the narrative of students with special educational needs due to health conditions

Abstract

Social inclusion in the academic environment assumes equal access not only to education but, above all, to shared and authentic participation in a group of other people: teachers, university staff, and fellow students. Interpersonal relationships forming in academic social situations are based on experiencing a wide range of emotions, feelings, and phenomena – both positive and negative. The aim of this article is to explore the phenomenon of experiencing joy in university life by students with special educational needs due to health conditions. The research was conducted in the period of January – February 2025. A qualitative research model was adopted, using multiple case studies.

The study involved 4 students with special educational needs due to health conditions. The tool used in the study was a structured interview, containing questions related to the definition of joy and the experience of joy in both private and academic life.

Keywords: joy, students with special educational needs, health

Dr Katarzyna Lichtańska

ORCID: 0000-0002-1845-3740

Uniwersytet Śląski w Katowicach

Współdzielenie radości w trakcie interakcji jako kategoria oceny funkcjonowania emocjonalno-społecznego dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu

Streszczenie

Trudności społeczne i interakcyjne należą do objawów osiowych, które definiują charakter zaburzeń ze spektrum autyzmu. Wśród deficytów społecznych u dzieci z ASD zaobserwowano brak okazywania i dzielenia się emocjami podczas nawiązanych interakcji społecznych lub upośledzenie w tym zakresie. Przyczynami upośledzenia uczestnictwa emocjonalnego u osób z ASD, z neurobiologicznego punktu widzenia, są deficyty w rozwoju neuronów lustrzanych, mechanizmy funkcjonowania płatów czołowych i skroniowych oraz układ limbiczny. W niniejszym artykule autorka przedstawia własne badania mające na celu ocenę i analizę zachowań ukierunkowanych na dzielenie się radością podczas zabawy, rozmowy i obserwacji dzieci w wieku przedszkolnym z zaburzeniami ze spektrum autyzmu.

Słowa kluczowe: zaburzenia ze spektrum autyzmu, rozwój społeczny, interakcja, zabawy dziecięce, kompetencje społeczne

Wstęp

Interakcja, czyli oddziaływanie na siebie dwóch osób poprzez wspólne działanie i reagowanie zachodzi w akcie porozumiewania się. Pojęcie to dotyczy nie tylko posługiwania się językiem (komunikacja werbalna), ale także poprzez zachowania pozajęzykowe – gesty, mowę ciała, mimikę czy kontakt wzrokowy (komunikacja niewerbalna) (Lasota 2012). Znajomość wspólnych kodów językowych i reguł ich użycia łączy się z umiejętnościami społecznymi, dając człowiekowi sposobność skutecznego, pragmatycznego funkcjonowania w świecie symboli, ich znaczeń i zastosowań, dając możliwość wymiany informacji, emocji i doświadczeń.

Znacznych trudności w zakresie komunikacji społecznej doświadczają osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu (ASD, tj. *Autism Spectrum Disorder*). Trudności te mają swoje źródła w odmiennym funkcjonowaniu emocjonalno-społecznym osób z ASD, a do szczególnie istotnych deficytów w tym zakresie zalicza się brak umiejętności nawiązywania interakcji społecznych, uczestnictwa w ich naprzemiennym charakterze, trudności z rozumieniem uczuć i perspektywy innych osób. Wymienione problemy społeczne mają ścisły związek z charakterystycznymi dla ASD deficytami w funkcjonowaniu emocjonalnym, za które uznaje się niezdolność do wyrażania i odbioru emocji, brak umiejętności adekwatnego reagowania na emocje innych osób, brak rozumienia oczekiwań emocjonalno-społecznych partnerów interakcji (Winczura 2017; Pisula 2012; Schaffer 2009).

Umiejętnością będącą ściśle związaną zarówno ze sferą emocjonalno-społeczną, jak i kompetencją komunikacyjną jest zdolność współdzielenia radości w trakcie interakcji (np. podczas wspólnej zabawy lub rozmowy). Jak wykaże niniejsze opracowanie, badane dzieci z ASD manifestują w tym zakresie odmienne, zależne od indywidualnych czynników, zachowania. Choć u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu dostrzega się osiowe objawy zaburzeń natury społeczno-emocjonalnej, ich funkcjonowanie w tym zakresie jest bardzo zróżnicowane. Jak pokazują badania, prawie połowa osób z autyzmem uczestniczy, w wybranej

formie, w życiu społecznym (Winczura 2017; Pisula 2012; Talarowska i in. 2010). I choć charakter i intensywność nawiązywanych interakcji jest bardzo zróżnicowany, wspomniane deficyty negatywnie wpływają na jakość kształtowanych przez osoby z ASD relacji.

Współdzielenie radości. Zabawa, komunikacja, interakcja

Dzielenie się emocjami podczas interakcji to bardzo ważny element budowania relacji i porozumienia między partnerami komunikacji. Radość, jako emocja podstawowa (Sternik 2023; Jasielska 2011), wraz ze smutkiem traktowana jest jako emocja pierwotna – rdzeń, od którego wyprowadzane są inne, złożone emocje. Radość pojawia się w rozwoju człowieka już między drugim a trzecim miesiącem życia (Schaffer 2009), okazywana poprzez społeczny uśmiech (w reakcji na uśmiech opiekuna), pobudzenie ciała (intensywne ruchy rąk, nóg niemowlęcia) oraz zmianę mimiki i silny kontakt wzrokowy. Co szczególnie ważne, w kontekście omawianej problematyki, doświadczanie i odbieranie pierwotnych emocji, w tym radości, warunkowane jest przez ludzką neuroanatomię (Ramachandran 2012; Jankowiak-Siuda, Komorowska 2010). Osoby z zaburzeniami ze spektrum autyzmu mają w tym zakresie liczne deficyty, które wpływają na rozwój emocjonalno-społeczny. Współdzielenie radości podczas interakcji stało się zaś jedną z wielu kategorii obserwacji zachowań w kierunku rozpoznania ASD.

Umiejętność dzielenia się emocjami jest szczególnie istotna w przypadku dzieci, które w trakcie swobodnej, kreatywnej aktywności, jaką jest zabawa, szczególnie interakcyjna, angażują się we włączanie i budowanie relacji, budują więź, uczą się naprzemienności w działaniu i współpracy, a co szczególnie ważne, kształtują umiejętności społeczne i uczą się interpretowania i dzielenia się emocjami. Poprzez wspólne aktywności zabawowe budowane są relacje, więź oparta na zaufaniu i poczuciu bezpieczeństwa. Doświadczenia emocjonalne zdobywane w trakcie interakcyjnej zabawy dają szansę na współuczestnictwo w emocjach

oraz wzajemne dzielenie się nimi (Sternik i in. 2023; Sunderland 2012; Nason 2017). Dochodzi wówczas także do kształtowania się umiejętności współpracy, rywalizowania czy dochodzenia do kompromisów, a także zachowań oczekiwanych społecznie podczas współpracy, takich jak dziękowanie, proszenie czy odmawianie leżących u podstaw niezbędnych dla rozwoju emocjonalnego i społecznego doświadczeń (Korendo 2013; Chojniak 2019). Doświadczenia te bowiem trzeba w procesie interakcji współdzielić.

Zabawa ma ogromne znaczenie dla rozwoju dziecka, ogromna jest także jej rola terapeutyczna – „w rozwoju zabawy tkwią korzenie mowy i wszystkich przyszłych intelektualnych osiągnięć dziecka” (Cieszyńska, Korendo 2003, s. 199). Zabawa, w swoich licznych odmianach, kształtuje funkcje poznawcze, warunkuje harmonijny rozwój społeczny, gdyż dzięki niej dziecko zdobywa poszczególne umiejętności konieczne do dalszego rozwoju. Ważna jest na każdym etapie rozwoju dziecka, lecz jej szczególna funkcja diagnostyczna, stymulująca i terapeutyczna przypada na pierwsze kilka lat życia dziecka (okres niemowlęcy, poniemowlęcy i przedszkolny), kiedy to zabawa stanowi podstawę orientacji dziecka w otoczeniu i poznawaniu rzeczywistości (Muchacka 2014).

Zdolności społeczne i poznawcze nabyte we wczesnym dzieciństwie podczas zabawy stają się przestrzenią kształtowania się także komunikacji. Komunikacja analizowana jest w dwóch wymiarach: werbalnym i niewerbalnym. Porozumiewanie się werbalne, wynikające z potrzeby kontaktu słownego jednostki z otoczeniem, zależy od kilku czynników: umiejętności odczytywania intencji współrozmówcy, sprawności artykulacyjnej i gramatycznej, treści i formy wypowiedzi oraz zasobu słownictwa (Panasiuk 2013; Brzdęk, Cierpiałowska 2016). Komunikowanie się niewerbalne to nadawanie komunikatów za pomocą niejęzykowych kanałów – mowy ciała, gestykulacji, ruchu, mimiki, modulacji głosu, tempa i czasu wypowiedzi.

Komunikacja stanowi swoisty fenomen syntetyzujący (Brzdęk, Cierpiałowska 2016), łączący w swej istocie czynnik poznawczy i społeczny. Ontogenetyczny rozwój języka warunkują procesy intelektualne, ale

kształtowanie się funkcji mowy i zdolności do komunikowania się możliwe jest wyłącznie w toku kontaktów dziecka z otoczeniem, czyli oddziaływań społecznych i wychowawczych. To właśnie najbliższe środowisko daje dziecku motywację do komunikacji i wyposaża je w odpowiednie środki językowe (Schaffer 2009). W analizie umiejętności dziecka z zaburzeniami rozwoju i w kontekście pracy terapeutycznej, konieczne wydaje się także wprowadzenie pojęcia kompetencji niewerbalnej (Cieszyńska 2000, za: Krakowiak 1992; Loewe 1990; Prillwitz 1996), dotyczącego tworzenia aktu komunikacji za pomocą środków niewerbalnych, przy założeniu o braku możliwości budowania przekazu drogą językową.

Komunikacja jest narzędziem wyrażania naturalnej ludzkiej potrzeby dążenia do wspólnoty i umożliwia człowiekowi udział w niej. Interakcje dają poczucie przynależności, co jest szczególnie ważne w relacji rodzic – dziecko zarówno dla jednej, jak i drugiej strony. Dziecko, w akcie porozumiewania się buduje więzi z opiekunami i potwierdza swoje istnienie w świecie. Rodzice zaś budują swoje rodzicielstwo, nawiązując bliskość z dzieckiem i tworzą porozumienie. Wyrazem tej bliskości są pozytywne, radosne doświadczenia już od najwcześniejszych chwil i pierwszych prób nawiązywania kontaktu. Pierwsze „dialogi”, śpiewane dzieciom piosenki, powtarzanie z uśmiechem dziecięcych, werbalnych realizacji, odwzajemnianie uśmiechu społecznego, aż w końcu współdzielenie radości podczas zabawy interakcyjnej manifestowane przez kontakt wzrokowy, adekwatną mimikę, entuzjazm, gesty we wspólnej radosnej aktywności.

Trudności emocjonalno-społecznego funkcjonowania osób z ASD

Mimo zróżnicowanego profilu funkcjonowania osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu problematyka umiejętności społecznych pozostaje na pierwszym miejscu listy deficytów, bez względu na rozwojowe możliwości, jakie reprezentuje badane dziecko z ASD. Do obszarów

w zakresie funkcjonowania społecznego, z którymi dzieci z ASD mają największe trudności, należą (Rogers, Dawson, Vismara 2015, s.16):

1. Zwracanie uwagi na inne osoby, nawiązywanie kontaktu wzrokowego.
2. Posługiwanie się uśmiechem społecznym.
3. Posługiwanie się gestem, trudności w komunikacji społecznej.
4. Zamiana ról, udział w zabawach społecznych.
5. Naśladowanie.
6. Zabawa zabawkami zgodnie z ich przeznaczeniem; zabawa z udziałem innych osób.

Już w początkowych badaniach nad autyzmem Kanner dostrzegł, że u obserwowanych dzieci „wyraźnie zaburzony jest rozwój społeczny i rozwój komunikacji w kilku pierwszych latach życia oraz charakterystyczny jest brak płynności, wyobraźni i udawania w zabawie” (Kanner 1943). Wysnuł zatem teorię, iż dzieci z ASD przychodzą na świat bez umiejętności kierowania uwagi na drugiego człowieka, umiejętności tworzenia kontaktów z innymi i świadomości uczuć. U dzieci z ASD dostrzegł brak mimiki twarzy i ekspresji wyrażającej chęć kontaktu z drugą osobą, emocjonalnego ożywienia i okazywanej radości na widok bliskiej osoby. I choć wiele dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu manifestuje przywiązanie emocjonalne do opiekunów, nie reagują na próby nawiązania bliskich relacji w sposób, jakiego rodzice mogliby oczekiwać (Pisula 2011).

Na skutek opisanych powyżej deficytów osoby z ASD wykazują trudności w przetwarzaniu sygnałów społecznych związanych z nawiązywaniem relacji. Interakcje międzyludzkie wymagają szybkiego przetwarzania napływających z wielu źródeł wiadomości, a ich kluczowym elementem są umiejętności komunikacyjne, które, jak wiadomo, u osób z ASD mogą przybierać zróżnicowany poziom. Dla sprawnego nawiązywania i utrzymywania interakcji konieczne są następujące sprawności (Nason 2017; Winczura 2016; Korendo 2013):

1. Percypowanie – odbieranie, analizowanie i interpretowanie wypowiedzi partnera komunikacji.

2. Zdolność odbioru i rozumienia komunikacji niewerbalnej – gestów, mimiki, mowy ciała, intonacji głosu.
3. Teoria umysłu – rozumienie intencji partnera interakcji, jego myśli, punktu widzenia.
4. Rozumienie kontekstu interakcji.
5. Świadomość własnych zachowań i sprawne decydowanie o własnych reakcjach.
6. Zdolność do interakcji naprzemiennych – mówienia, działania na przemian z rozmówcą.

Wyżej wymienione umiejętności zdają się stanowić fundament „dostrzegania” siebie i drugiego człowieka, co umożliwia dzieciom współdzielenie radości, entuzjazmu i pozytywnych emocji podczas wspólnych interakcji. Dzieci z ASD mają w tym obszarze znaczne trudności, gdyż sprawności, które osobom o neurotypowym sposobie przetwarzania rzeczywistości, nawiązywania znajomości i utrzymywania kontaktu społecznego przychodzą bez trudu, dla osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu są bardzo męczące. Badania nad rozpoznawaniem emocji i ich regulacją przez osoby z ASD dają obraz trudności w zakresie funkcjonowania społeczno-emocjonalnego. Najważniejsze z nich (Iwaszkiewicz, 2023; Attwood, 2013; Winczura, 2016; Ramachandran, 2012) mówią:

- W funkcjonowaniu emocjonalnym ważną rolę ma poziom zdolności poznawczych, jaki posiada osoba z ASD. Możliwe jest dla niej wówczas korzystanie z możliwości kompensowania istniejących problemów.
- Osoby z ASD potrzebują więcej czasu na analizę reakcji emocjonalnych innych osób.
- Trudne dla osób z ASD staje się odczytywanie ekspresji emocjonalnej z obszaru oczu, preferują oni odczytywanie mimiki z obszaru ust.
- Osoby z ASD często polegają jedynie na treści kierowanych do nich werbalnych komunikatów, a nie na analizie stanów emocjonalnych innych osób.

Neurobiologiczne korelaty trudności emocjonalnych i społecznych u osób z ASD

Przeciążenie natury emocjonalno-społecznej u osób z zaburzeniami ze spektrum autyzmu jest wynikiem problemów neurobiologicznych, gdyż u osób z ASD stwierdza się zaburzone mechanizmy polegające na sprawnym komunikowaniu się poszczególnych ośrodków w mózgu, przekazywaniu informacji między nimi i integrowaniu ich działania (Amaral i in. 2008). Procesy te umożliwiają przetwarzanie informacji docierających jednocześnie w czasie interakcji, co odbywa się w podświadomości i intuicyjnie, zatem bez zbędnych nakładów energii. Osoby z ASD w podobnej sytuacji doświadczają wielu licznych przeciążeń. Ich ośrodki układu nerwowego porozumiewają się między sobą z większym wysiłkiem, przyswajając dane bardzo świadomie, w niewielkim zakresie i sekwencyjnie, dokonując ciągłej wymagającej analizy (Nason 2017). Kluczem do porozumienia się z osobą z ASD jest dostosowanie swoich zachowań do jej wymagań – bez presji czasu, bez naciskania na szybką reakcję i bez wymogu stosowania zachowań wyłącznie zgodnych z uzusem społecznym.

Struktury neuroanatomiczne mózgu oraz proces ich rozwoju dają także możliwość opisywania procesu nabywania i formowania zdolności komunikacyjnych, w których to swoją niezwykle istotną funkcję pełni kształtowanie umiejętności odbierania i interpretowania emocji oraz ich współdzielenia w trakcie interakcji. Dzięki wiedzy neurobiologicznej wiadomo bowiem, że w procesie nabywania zdolności komunikacyjnych biorą udział wszystkie piętra organizacji mózgu: pniowy, którego zadaniem jest czujność, gotowość i automatyzacja zachowań komunikacyjnych; limbiczny, związany ze skupieniem uwagi i emocjonalnym aspektem wypowiedzi; korowy, związany w planowaniu językowym i realizacją wypowiedzi (Panasiuk 2013).

Przy omawianiu patofizjologii zaburzeń ze spektrum autyzmu w kontekście współdzielenia radości w trakcie interakcji istotne struktu-

ry neuruanatomiczne² to ciało migdałowate, odpowiedzialne za rozpoznawanie emocji, kontrolę zachowań czy empatię i regulowanie interakcji i kontaktów międzyludzkich. Konsekwencją zmniejszonej objętości ciała migdałowatego u osób z ASD są między innymi zachowania agresywne, trudności z analizą i interpretacją zachowań emocjonalnych innych i brak zdolności współodczuwania. Badania wskazują także na istotną rolę płata skroniowego, odpowiedzialnego za język, rozumienie komunikatów werbalnych i kontrolę zachowań społecznych. U osób z ASD jego uszkodzenie daje obraz trudności natury percepcyjnej zarówno w obszarze porozumiewania się słownego, jak i społeczno-emocjonalnego. W rozwoju emocji szczególną rolę odgrywa układ (płat) limbiczny, odpowiedzialny między innymi za koncentrację uwagi oraz przetwarzanie bodźców społecznych i emocjonalnych. Zbyt mały rozmiar neuronów, przy zbyt dużym ich zagęszczeniu w obszarze układu limbicznego, daje w konsekwencji problemy z nawiązywaniem kontaktu wzrokowego i ze znajdowaniem wspólnego pola uwagi oraz powoduje trudności w rozpoznawaniu stanów mentalnych, emocji społecznych, interpretacji sytuacji społecznych i zachowań innych ludzi (Amaral i in. 2008; Szmania 2015; Pisula 2012). Do niezwykle szeroko opisywanych koncepcji neurobiologicznych korelatów zaburzeń społeczno-emocjonalnych u osób z ASD należy teoria „pękniętego lustra”, czyli wadliwego działania neuronów lustrzanych, dającego konsekwencje w sposobie przetwarzania informacji, myślenia i nabywania doświadczeń (uczenia się). U dzieci z ASD obserwuje się bowiem trudności z nauką zachowań społecznych, nabywaniem języka, odbiorem i interpretacją komunikatów niewerbalnych oraz z uczeniem się poprzez naśladownictwo i obserwację (Chojak 2019; Pisula 2011). Koncepcją będącą w silnym związku z badaniem funkcji neuronów lustrzanych jest *teoria umysłu*, zwana mentalizacją (Ramachandran 2012). Jest to proces poznawczy uruchamiający zdolność „myślenia o myśleniu lub wyobrażaniu sobie stanu umysłowego inne-

² Wybrano struktury szczególnie istotne w kontekście opisywanych trudności natury emocjonalno-społecznych, w tym współdzielenia reakcji emocjonalnych w trakcie interakcji u osób z zanurzeniami ze spektrum autyzmu.

go człowieka, (...) przypisywaniu ludziom przekonań, pragnień, intencji” (Winczura 2016, s. 43). Trudności w zakresie teorii umysłu niosą ze sobą liczne konsekwencje: problem z akceptowaniem punktu widzenia innych, z rozumieniem metafor żartów, z odczytywaniem kontekstu sytuacyjnego, z udziałem w zabawach symbolicznych polegających na udawaniu i nadawaniu wymyślonych cech przedmiotom, z prowadzeniem dialogu (Pisula 2011; Winczura 2017).

Podsumowując, rozwój umiejętności społeczno-emocjonalnych u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu manifestuje się różnorodnymi nieprawidłowościami mającymi swoje podstawy w neuroarchitekturze mózgu. Od całkowitej niechęci, polegającej na ignorowaniu partnerów interakcji, po zachowania stereotypowe i mechaniczne kopiowanie zachowań, aż po relacje charakteryzujące się płytkością, małym zaangażowaniem, brakiem rozumienia innych (Winczura 2016). Konieczne jest tu podkreślenie, że wymienione deficyty, bez względu na ich stopień, rzutują na całościowy rozwój dziecka, nie są jedynie czynnikiem utrudniającym nawiązywanie kontaktów społecznych.

Badania własne

Najwcześniejszymi symptomami dostrzegalnymi u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu budzącymi obawy rodziców są deficyty związane z rozwojem mowy i komunikacji. Trudności z nabywaniem nowych słów, kierowaniem komunikatów słownych, a tym samym nawiązywaniem porozumienia z opiekunami są powodem wczesnego zgłaszania się na konsultacje do specjalistów³. Trudności natury emocjonalno-społecznej stają się niepokojące w okresie przedszkolnym, wcześniej często usprawiedliwiane są charakterem dziecka i jego cechami temperamentalnymi. Nietypowe interakcje społeczne, a dodatkowo problemy związane z rozumieniem i wyrażaniem emocji są niezwykle

³ Badania prowadzone w ramach pracy doktorskiej K. Lichkańskiej, pt. *Program Zabaw Neurostymulacyjnych we wspomaganiu rozwoju dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w wieku przedszkolnym*, 2023 rok.

istotne w diagnostyce cech związanych z ASD (Attwood 2013), a w okresie przedszkolnym dostrzegane są nie tylko przez środowisko wychowawcze, ale także edukacyjne i rówieśnicze. Zauważane w przebiegu zabawy interakcyjnej trudności dotyczą ograniczonych reakcji na sygnały niewerbalne i werbalne, brak odwzajemniania uśmiechu społecznego, współdzielenia pozytywnych emocji lub ich nieadekwatności do wieku lub sytuacji (Pisula 2012; Pisula 2011; Talarowska 2010).

Obserwacja zachowań interakcyjnych badanych dzieci prowadzona była podczas spotkań konsultacyjnych i diagnostycznych⁴. Spotkania miały charakter indywidualny (dziecko i terapeuta, czasem w obecności niebiorącego udziału w badaniu rodzica) i prowadzone były dwuetapowo: a) obserwacja swobodnej zabawy w obecności terapeuty celem oceny inicjowania interakcji, jakości nawiązywanego kontaktu, tworzenia pola wspólnej uwagi, zwracania uwagi na partnera interakcji, responsywności podczas prób komunikacji; b) badanie ADOS-2⁵ (*Autism Diagnostic Observation Schedule, Second Edition*), czyli badanie z użyciem wystandaryzowanego i częściowo ustrukturyzowanego protokołu obserwacji zachowań. Badanie ADOS-2 pozwala na ocenę wzajemności w interakcjach społecznych, a w jej ramach współdzielenie radości podczas interakcji, rozumianej jako okazywanie przez dziecko odczuwanej przyjemności w czasie swobodnych aktywności i dowolnie podejmowanych działań.

Grupę badanych dzieci stanowiło 18 dzieci (16 chłopców i 2 dziewczynki) w wieku 3–4 lat, których zachowania, na wniosek rodziców, poddane były wspomnianym obserwacjom⁶. Ich umiejętność współdzielenia

⁴ Badania prowadzone były w A KUKU Centrum Terapii Dziecięcej w Jaworznie w terminie od września 2024 do marca 2025 roku.

⁵ ADOS-2 uważany jest jako element „złotego standardu diagnozy autyzmu” i wykorzystywany jest zarówno w badaniach naukowych, jak i w praktyce klinicznej. Pozwala na określenie umiejętności komunikacyjnych, wzajemności interakcji społecznych, zabawy oraz nasilenia zachowań stereotypowych czy zachowań agresywnych.

⁶ Badane dzieci w przebiegu dalszej diagnozy, badań specjalistycznych i badania psychiatrycznego uzyskały diagnozę zaburzeń ze spektrum autyzmu.

radości oraz jakość i wzajemność w interakcjach społecznych oceniana była przez diagnostę, który podczas obserwacji zapisywał zachowania dziecka – jego reakcje, wybory, sposób komunikacji i zabawy. Diagnosta przydzielał punktację od 0 do 3⁷, gdzie 0 punktów odpowiadało wysokim umiejętnościom okazywania i współdzielenia radości w trakcie interakcji, a 3 punkty przydzielano dzieciom nieokazującym przyjemności lub okazującym radość w niewielkim stopniu w toku nawiązywania kontaktu i zabawy. Przedstawione w niniejszym opracowaniu wyniki, dotyczą wyłącznie kategorii związanych ze wzajemnością w interakcjach społecznych i analizy umiejętności badanych dzieci związanych ze współdzieleniem radości podczas interakcji, gdyż zaprezentowanie całości raportu zaobserwowanych zachowań badanych dzieci nie jest możliwe z uwagi na objętość pozyskanych danych.

Uzyskane drogą obserwacji wyniki prezentuje tabela nr 1 zestawiająca kryteria oceny ADOS-2 (Lord C., Rutter M., i in. 2012) z zaobserwowanymi zachowaniami badanych dzieci w zakresie zachowań społecznych służących okazywaniu wzajemności w interakcjach społecznych i współdzielenia radości podczas aktywności zabawowych.

⁷ W badaniu posłużono się algorytmem modułu 2 przeznaczonego dla dzieci posługujących się mową zdaniową.

Tabela 1. Zestawienie kryteriów oceny umiejętności współdzielenia radości podczas interakcji z zaobserwowanymi zachowaniami badanych dzieci podczas nawiązywanych interakcji z diagnostą

Punktacja	Opis kryteriów oceny	Zaobserwowane zachowania	Liczba dzieci manifestujących dane zachowania
0	Dziecko okazuje wyraźną, adekwatną do sytuacji przyjemność z kontaktu z diagnostą podczas więcej niż jednej aktywności. Dziecko okazuje radość podczas min. jednej aktywności, która nie jest czysto fizyczna (np. laskotanie).	Dzieci uczestniczyły we wspólnych aktywnościach, odwzajemniały uśmiech i z dużym entuzjazmem reagowały na proponowane zabawy. Były bardzo responsywne, nawiązywały adekwatny kontakt wzrokowy, a ruchem i mimiką wyrażały czerpaną z interakcji przyjemność. Wyrażały ją także werbalnie.	2
1	Dziecko okazuje pewną adekwatną do sytuacji przyjemność w czasie interakcji z diagnostą lub okazuje wyraźną radość podczas jednej interakcji (może być związana z aktywnością fizyczną).	Dzieci odwzajemniały adekwatny, choć krótkotrwały, kontakt wzrokowy. Okazywały mimiką, gestykulacją i werbalnie przyjemność czerpaną z aktywności, choć przede wszystkim tych mających charakter zabaw społecznych: wspólne podskoki, laskotanie, podrzucanie piłki. Adekwatnie uśmiechały się, okazywały zdziwienie, rozbawienie i duże zainteresowanie.	5

Punktacja	Opis kryteriów oceny	Zaobserwowane zachowania	Liczba dzieci manifestujących dane zachowania
2	Dziecko nie okazuje radości lub okazuje niewielką przyjemność w czasie interakcji z diagnostą, ale przejawia radość w czasie własnych, swobodnych aktywności, tych nawiązanych z rodzicem lub w odniesieniu do przedmiotów czy aktywności nie związanych z badaniem.	Dzieci nie okazywały lub w bardzo niewielkim stopniu okazywały diagnoście przyjemności w przebiegu nawiązywanych interakcji. Odwracały wzrok lub całe ciało od pola wspólnej aktywności, nie reagowały na próby entuzjastycznego zaangażowania ich w zabawę i/lub zaciekawienia proponowanym przedmiotem. Jeśli okazywały zainteresowanie interakcją, kierowały swoje reakcje w stronę rodzica (unikając kontaktu z diagnostą) lub wyrażały emocje bez kierowania ich w stronę osób, a skupiając się na przedmiotach. Dzieci, wyrażając zainteresowanie, machały rączkami, podskakiwały, ale także zabierały interesujące je zabawki i rozpoczynały samodzielną zabawę na własnych zasadach.	7
3	Dziecko nie okazuje przyjemności lub okazuje niewielką radość w czasie badania, nie okazuje także zainteresowania zabawkami i przedmiotami służącymi zabawie.	Badane dzieci nie były zainteresowane próbami nawiązywania interakcji. Nie reagowały na zachęty. Wykazywały zachowania lękowe i negatywistyczne. Wyrzucały z rąk podawane zabawki, odwracały się od pola wspólnej zabawy. Wybierały przedmiot znajdujący się w gabinecie i wybierały samodzielną aktywność mającą charakter stereotypii ruchowych.	4

Źródło: badania własne

Jak pokazuje tabela, aż 7 z 18 dzieci (39% badanych dzieci) uzyskało 2 punkty manifestując zachowania niedające się zakwalifikować jako służące współdzieleniu radości podczas wspólnych aktywności. Dzieci te preferowały samodzielne, stereotypowe zabawy, okazywane zaś emocje kierowały jedynie do rodziców (okazując zaniepokojenie, zainteresowanie lub niechęć) lub nie kierowały ich w stronę osób, a w stronę przedmiotów. Pięcioro dzieci (28% badanych dzieci) uzyskało 1 punkt, zatem okazywały emocje i współdzieliły radość podczas interakcji, lecz impulsem do ich wyzwalania były przede wszystkim zabawy z ruchem, kontaktem fizycznymi i silnym sensorycznym bodźcem. Odnotowano, iż dzieci te nie odczuwają wystarczającej motywacji społecznej z samego faktu przebywania i zabawy z drugą osobą, aby czerpać przyjemność i móc współdzielić radość. Grupa 4 dzieci (22 % badanych dzieci) zaprezentowała niemal zupełny brak umiejętności okazywania przyjemności i dzielenia się emocjami. Nie kierowały swoich reakcji w stronę drugiej osoby (ani rodzica, ani diagnosty) wybierając zupełnie samodzielną aktywność lub odmawiając udziału w badaniu. W przebiegu dalszych badań u tych dzieci stwierdzono towarzyszącą ASD niepełnosprawność intelektualną. Dwoje badanych dzieci (11%) zaprezentowało umiejętności najwyższe, w pełni uczestnicząc w interakcji i okazując adekwatną do sytuacji przyjemność, współdzieląc z diagnostą radość – wyrażając ją mimiką, gestem, mową ciała i poprzez komunikaty werbalne. U dzieci z tej grupy, w przebiegu dalszych badań i obserwacji, stwierdzono najniższy poziom objawów związanych ze spektrum autyzmu.

Prowadzone obserwacje wśród dzieci z ASD dają możliwość sformułowania wniosków, iż wyższy poziom wzajemności w interakcjach społecznych, a w ich ramach współdzielenia radości podczas wspólnych aktywności, daje szansę na wysoką jakość nawiązywanych relacji społecznych. Co ważne, zdolności te są bardzo istotną kategorią diagnostyczną funkcjonowania emocjonalno-społecznego osób, wobec których prowadzi się obserwacje w kierunku ASD. Warto także podkreślić, iż rozwój społeczny i emocjonalny wzajemnie się determinują, oddziałują na siebie, a deficyty w zakresie którejs z sfer skutecznie zubażają reper-

tuar możliwości jednostki dotyczących nie tylko rozpoznawania, analizowania i interpretowania społecznych zachowań i stanów, ale także uczestniczenia w nich i ich przeżywania.

Podsumowanie

Zgodnie z koncepcją przedstawicieli biomedycznego podejścia do zaburzeń ze spektrum autyzmu prym w interpretacji genezy zachowań dzieci z ASD wiodą wewnętrzne, neurologiczne i biochemiczne problemy wpływające na ich zachowanie społeczne i funkcjonowanie poznawcze (Winczura 2016; Korendo 2013; Amaral i in. 2008). Przyczynami zaburzeń w zakresie aktywności społecznej i uczestnictwa w sferze emocjonalnej osób z ASD, z neurobiologicznego punktu widzenia, są deficyty w rozwoju neuronów lustrzanych, w mechanizmach funkcjonowania płatów czołowych i skroniowych czy układu limbicznego. Struktury te odpowiedzialne są między innymi za tworzenie więzi i relacji, a ich harmonijny rozwój jest nieodzownym czynnikiem nabywania umiejętności społecznych, komunikacyjnych, zdolności współpracowania z innymi, kontroli własnych zachowań i samoświadomości – osiągnięć zdobywanych poprzez wspólną, interakcyjną aktywność. Jedną z przyczyn trudności w zakresie doświadczania emocji przez osoby z ASD są ich deficyty natury relacyjnej, czyli zubożona świadomość tego, co myśli i przeżywa partner interakcji (Pisula 2011). Ogromna frustracja i silne zaburzenia regulacji emocji u osób z ASD, przy jednoczesnych trudnościach ze zlokalizowaniem ich źródła, wiążą się z problemami w zakresie rozumienia i korzystania z zasobów zachowań społecznych, co skutkuje wysokim napięciem emocjonalnym (Sternik i in. 2023; Iwaszkiewicz 2023; Nason 2017).

Doświadczanie radości u osób o neurotypowym profilu funkcjonowania warunkowane jest neurobiologicznie, lecz jego rozwój warunkowany jest nabywanymi drogą wczesnych relacji społecznych doświadczeń, które budują dalsze umiejętności (Sunderland 2012).

Dzięki właściwym reakcjom, budowanym związkom emocjonalnym i odpowiedniej opiece najbliższego otoczenia w mózgu dziecka powstają pierwsze i najważniejsze w życiu dziecka relacje z rodzicem (opiekunem), dające fundament rozwoju emocjonalno-społecznego. Skoro dzieci o neurotypowym rozwoju potrzebują radości innych, by nauczyć się doświadczać radości, tym większego entuzjazmu potrzebują dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu, wobec których trening wspólnej, interakcyjnej zabawy i współdzielenia emocji w jej trakcie jest bardzo zasadny. Trzeba uznać za kluczowe, iż podstawy nabywania tych zdolności kształtują się w pierwszych latach życia.

Bibliografia

- Amaral D.G., Schumann C.M., Nordahl C.W., *Neuroanatomy of autism*, „Trends Neuroscience”, nr 31/3(2008), s. 137–145.
- Attwood T., *Zespół Aspergera. Kompletny przewodnik*, Gdańsk 2013.
- Brzdęk E., Cierpiałowska T., *Komunikatywność osób ze specjalnymi potrzebami – nadrzędnym celem współczesnej praktyki logopedycznej*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica” VI, 200/2016, s. 130–140.
- Chojak M., *Neuropedagogika, neuroedukacja i neurodydaktyka. Fakty i mity*, Warszawa 2019.
- Cieszyńska J., Korendo M., *Wczesna interwencja terapeutyczna. Stymulacja rozwoju dziecka od noworodka do 6. roku życia*, Kraków 2007.
- Iwaszkiewicz K., *Trudności w wyrażaniu i interpretowaniu emocji u dzieci z zaburzeniami ze spektrum autyzmu w opiniach nauczycieli*, „Studia i Badania Naukowe Ateneum” nr 1/2023, s.119–135.
- Jankowiak-Siuda K., Komorowska M., *Ciekawość świata. O pamięci i twórczości małego dziecka*, Gdańsk 2010.
- Kanner L., *Autistic disturbances of affective contact*, „Nervous Child”, 2/1943, s. 217–250.

- Korendo M., *Językowa interpretacja świata w wypowiedziach osób z zespołem Aspergera*, Kraków 2013.
- Lasota A., *Jak małe dziecko poznaje rzeczywistość*, Kraków 2012.
- Muchacka B., *Zabawa w poznawczym rozwoju dziecka*, „Pedagogika Przed-szkolna i Wczesnoszkolna” nr 1(3)2014, s. 7–18.
- Nason B., *Porozmawiajmy o autyzmie* Przewodnik dla rodziców i specjalistów, Kraków 2017.
- Panasiuk J., *Sprawności interakcyjne i komunikacyjne jako kryteria różnicowania zaburzeń rozwojowych*, „Nowa logopedia”, T. 4: *Interakcyjne uwarunkowania rozwoju i zaburzeń mowy*, Kraków 2013.
- Pisula E., *Autyzm a emocje. Trudności w rozpoznawaniu i regulacji emocji u osób z zaburzeniami należącymi do spektrum autyzmu*, w: D. Doliński, W. Błaszczuk (red.), *Dynamika emocji. Teoria i praktyka*, Warszawa 2011.
- Pisula E., *Autyzm – od badań mózgu do praktyki klinicznej*, Gdańsk 2012.
- Ramachandran V.S., *Neuronauka o podstawach człowieczeństwa. O czym mówić mózg?*, Warszawa 2012.
- Rogers S.J., Dawson G., Vismara L.A., *Metoda wczesnego startu dla dziecka z autyzmem (ESDM)*, Kraków 2015.
- Schaffer H.R., *Psychologia dziecka*, Warszawa 2009.
- Sternik A., Kusińska, M., Szostakiewicz A., „Może więcej zabawy i radości w tym moim życiu by się przydało...”. *Postrzeganie zabawy przez dorosłe osoby w spektrum autyzmu*, „Psychologia Wychowawcza”, nr 27/2023, s. 95–116.
- Sunderland M., *Mądrzy rodzice. Zadbaj o prawidłowy rozwój emocjonalny swojego dziecka*, Warszawa 2012.
- Szmania L., *Etiologia zaburzeń ze spektrum autyzmu*, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, nr 11/2015, s. 93–123.
- Talarowska M., Florkowski A., Gałęcki P., Zboralski K., *Psychologiczne koncepcje rozwoju autyzmu*, w: *Autyzm – epidemiologia, diagnoza i terapia*, red. T. Pietras, A. Witusik, P. Gałęcki, Wrocław 2010.
- Winczura B., *Dziecko z autyzmem. Terapia deficytów poznawczych a teoria umysłu*, Kraków 2016.
- Winczura B., *Co osoby ze spektrum autyzmu wiedzą o emocjach? Zakłócenia w funkcjonowaniu emocjonalnym osób z ASD, Teoria i praktyka oddziaływań profilaktyczno-wspierających rozwój osób z niepełnosprawnością konteksty indywidualne i środowiskowe*, red. K. Parys, M. Pasteczka i J. Sikorski, Kraków 2017.

Sharing joy during interaction as a category for assessing emotional and social functioning of children with autism spectrum disorders

Abstract

Social and interaction difficulties are among the axial symptoms that define the nature of autism spectrum disorders. Among social deficits, children with ASD have been observed to lack or impoverish the display and sharing of emotions during established social interactions. The causes of impaired emotional participation in people with ASD, from a neurobiological point of view, are deficits in the development of mirror neurons, the mechanisms of functioning of the frontal and temporal lobes, or the limbic system. In this article, the author presents her own research to assess and analyze behaviors aimed at sharing joy during play, conversation and observation of preschool children with autism spectrum disorders.

Key words: autism spectrum disorders, social development, interactions, children playing, social skills

Dr Elżbieta Lubińska-Kościółek

ORCID: 0000-0002-6106-4695

Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie

Terapia, która uwalnia radość. Taniec, ruch i niepełnosprawność w perspektywie doświadczeń uczestników zajęciach baletowych w studio *Ballet for All Kids*

Streszczenie

W tekście podjęto refleksję nad radością ujmowaną jako pozytywnie wartościowana emocja, nastrój oraz dyspozycja do jej odczuwania w perspektywie doświadczeń grupy tancerzy z niepełnosprawnością, uczestników zajęć organizowanych w kalifornijskiej szkole Ballet for All Kids. Analiza reportażu ukazującego przygotowania tancerzy do występu wieńczącego całoroczną pracę umożliwiła ukazanie nie tylko terapeutycznych wartości samego tańca, jako czynnika kształtującego samoświadomość i wzmacniającego motywację do działania, ale również znaczenia radości w perspektywie rozwoju osobowego tancerzy.

Słowa kluczowe: taniec, terapia, niepełnosprawność, radość, autorehabilitacja

Kontekst teoretyczny badań

Z perspektywy antropologii taniec jest jedną z form (obok ruchów związanych z ceremoniami, rytuałami, sztukami walki czy np. komunikowaniem się gestami) ustrukturyzowanego ruchu ludzkiego ciała w czasie i przestrzeni, i jako taki stanowi pewien systemem wiedzy społecznie i kulturowo konstruowanej, odzwierciedlającej wartości, obyczaje, a także zmiany dokonujące się w społeczeństwach (Kaeppler 2000). Jest także faktem społecznym, głęboko zakorzenionym w ludzkich interakcjach, który może być rozpatrywany jako system znaków w pewnym kontekście społecznym lub/ i język emocji określający ludzkie działanie (Blacking 1983).

Analiza definicji tańca wskazuje, że jest on zwykle związany z ruchem ciała, stanowiącym jego instrument oraz pozwalającym na wyrażanie emocji w odniesieniu do świata. Ruch ciała ma w tańcu wymiar znakowy i symboliczny, a o jego kreatywnym potencjale stanowi niewątpliwie fakt, że dokonuje się „pomiędzy” widzami i tancerzem, ale również ciałem i świadomością (Berleant za: Bieszczad 2023). Język tańca to nie tylko sposób, w jaki tancerz wpisuje w określoną przestrzeń swoje ruchy i gesty, realizuje określony styl czy rytuał, ale również „warunki nawiązania cielesnej relacji (...), które jedynie na drodze abstrakcji postrzegać można w oderwaniu od konkretnego tańca, od czynności tańczenia, od praktycznego celebrowania, próbowania, kontestowania reguł, to kultura ciała” (Chałupnik, Klimczyk 2020, s. 11). Jako ruch rytmiczny zakorzeniony w stanach emocjonalnych, „będący ich uzewnętrżeniem bądź dążący do ich wywołania” (Kowalska 1985, s. 180), taniec jest samoekpresją, a także środkiem wyrazu służącym komunikacji. Ciało/ruch są bowiem zarazem miejscem przechowywania informacji, jak i kreowania nowych, będących źródłem zmiany (Sanson 2011).

Wartość lecznicza ruchu i tańca, choć doceniana od wieków, zaczęła być w pełni wykorzystywana w praktyce edukacyjnej i terapeutycznej, a także i eksplorowana w badaniach naukowych w XX wieku. Współczesne prace badawcze realizowane w obszarze neuronauk potwierdzają, że

muzyka stymuluje ośrodek nagrody w mózgu, podczas gdy taniec aktywuje obwody sensoryczne i motoryczne, prowadząc do zrozumienia zależności między zachowaniem a mózgiem oraz jego plastycznością (np. Karpati i in. 2015; Burzyska i in. 2017; Duch 2019)

Za pionierkę terapeutycznego wykorzystania tańca uznaje się Marian Chance, która prowadząc w studiu tańca w Waszyngtonie zajęcia z zakresu improwizacji ruchowej, dostrzegła możliwość wykorzystania ruchu jako narzędzia komunikacji i rozwoju osobistego uczestników. W 1942 roku Chance została zaproszona do pracy z pacjentami ST. Elizabeth Hospital. W kolejnych latach doskonaliła swoją wiedzę i umiejętności, uczęszczając na zajęcia do waszyngtońskiej szkoły psychoterapii i tworząc jednocześnie podwaliny metody, współcześnie lokowanej w obszarze psychoterapii (Pędzich 2014).

Według definicji ADTA (American Dance Therapy Association), psychoterapię tańcem i ruchem można określić jako „psychoterapeutyczne wykorzystanie ruchu w celu rozwijania integracji emocjonalnej, społecznej, poznawczej i fizycznej jednostki dla poprawy jej zdrowia i dobrostanu”⁸.

W psychoterapii ruchem i tańcem podstawową jednostką analizy jest ciało i jego zindywidualizowany wzorzec opisywany jako język ciała. Analiza ruchu pozwala na rozpoznanie potrzeb osoby, stawianie hipotez diagnostycznych, a wreszcie opracowywanie procesu twórczego ukierunkowanego na zwiększenie świadomości ciała i jego integrację z umysłem.

W Polsce taniec terapeutyczny, określany mianem choreoterapii, zaczęto stosować w latach 70. Prekursorką i propagatorką podejścia była Zofia Aleszko (1990), która choreoterapię leczniczą określała jako metodę wykorzystującą taniec wzbogacony ćwiczeniami muzyczno-ruchowymi oraz improwizacjami ruchowymi do muzyki. Jako podstawowe formy choreoterapii Aleszko (2004, s. 226) wskazała: taniec w różnych jego odmianach (towarzyski, integracyjny, regionalny etc.), ćwiczenia

⁸ <https://www.adta.org/about> (dostęp: 10.05.2025).

muzyczno-ruchowo-oddechowe, zabawy ruchowe oraz improwizacje ruchowe do wybranej muzyki.

Psychoterapia tańcem i ruchem (dance movement therapy/psychotherapy – DMT/DMP) oraz taniec terapeutyczny (choreoterapia) to zatem dwa, wyodrębnione w procesie stosowania tańca dla celów leczniczych, odrębne nurty. W obu przypadkach uznaje się, że świadomość ciała i doświadczanie jego ruchu są punktem wyjścia dla otwarcia umysłu, a w konsekwencji zmiany, a więc ciało i umysł stanowią nierozzerwalną jedność. Tym, co różni oba podejścia, jest natomiast wykształcenie terapeuty oraz czynnik leczący, za który w przypadku DTM uznaje się relację, podczas, gdy w tańcu terapeutycznym jest nim sam taniec, co pozwala przypisać taniec terapeutyczny do arteterapii⁹.

Możliwość wykorzystania tańca dla celów terapii w znaczącej mierze wynika z faktu, że jest on zanurzony w doświadczeniach afektywnych. Emocje ujawniane w tańcu za pomocą pozycji i ruchu ciała, gestów, spojrzeń i mimiki pozwalają uczestnikom rozpoznać i nazwać własne stany emocjonalne i określać ich wpływ na relacje z innymi. Ruch umożliwia wyrażanie tego, co trudne, uwalnia tłumione uczucia i pomaga odkrywać rozmaite konteksty, w których się pojawiają, a także rozwijać zdolność do tworzenia i modyfikowania wzorców reagowania w określonych sytuacjach. Jednocześnie doświadczenie ruchu w zróżnicowanym tempie, różnych rytmach, jakościach i kształtach doskonali język ciała, otwierając nowe możliwości ekspresji emocji (Pędzich 2014).

Dążenie do wyzwalamia radości jako pozytywnie wartościowanej emocji pozostającej w ścisłym związku z poczuciem dobrostanu uczestnika jest jednym z naturalnie wyłaniających się celów terapii z wykorzystaniem tańca i ruchu.

Oxford Companion to Emotion and the Affective Sciences definiuje radość jako przyjemny stan emocjonalny, dzielący przestrzeń konceptualną z innymi pozytywnymi emocjami takimi jak: uniesienie, szczęście, a w mniejszym stopniu rozbawienie. Radość, co istotne w kon-

⁹ <https://www.stowarzyszeniedmt.pl/pl/psychoterapia-tancem-i-ruchem-a-choreoterapia> (dostęp: 10.05.2025).

tekście podjętej problematyki, pojawia się w sytuacjach postrzeganych jako bezpieczne (Lazarus za: Meadows 2014).

Zdaniem Meadows (2014) można wyodrębnić trzy typy odczuwania stanu radości: 1. podekscytowanie vs. spokojna radość; 2. zindywidualizowana, a więc ta, której doświadcza jednostka oraz afiliacyjna, czyli współdzielona z innymi (przy czym w świetle wyników przeprowadzonych badań radość afiliacyjna ujawnia się zdecydowanie częściej niż zindywidualizowana); 3. radość wyprzedzająca vs. radość dopełniająca – radość wyprzedzająca pojawia się w sytuacji, gdy jakieś oczekiwania, pragnienia z pewnością zostaną spełnione, a radość dopełniająca natomiast jest związana z sytuacją, gdy marzenia, oczekiwania jednostki zostały zrealizowane.

Autor wskazał ponadto pięć fenomenologicznych wymiarów radości, którymi są: harmonia i jedność (poczucie harmonii w relacji ze sobą i innymi), witalność (poczucie energii i mocy aktywizujące poszukiwanie przyjemności), transcendencja (poczucie możliwości przekraczania granic przestrzeni, czasu, świadomości lub własnego ja), wolność (radość wyzwala poczucie wolności fizycznej i niezależności w myśleniu).

Z kolei M.J. Johanson (2020), w oparciu o systematyczną analizę literatury przedmiotu, wyodrębnił cztery możliwe poziomy analizy radości: 1. radość jako emocja, czyli pozytywnie wartościowane doświadczenie; 2. radość jako nastrój, stan odczuwany na określonym poziomie; 3. radość jako dyspozycja do doświadczenia emocjonalnego stanu radości; 4. radość jako owoc duchowy, duchowe poczucie satysfakcji, pewna wartość, która nie wynika z okoliczności zewnętrznych, ale zaufania. „pewnego rodzaju głębokie zadowolenie z dobroci Boga” (Johanson 2020, s. 9).

Z perspektywy psychologii rehabilitacji, realizowanej w paradygmacie pozytywnego ukierunkowania, optymizm, radość, nadzieja, dążenie do szczęścia czy też dobre samopoczucie to pozytywne konstrukty o istotnym sprawczym znaczeniu (Majewicz 2019). Ujęcie niepełnosprawności człowieka w kontekście zdrowia i stanów związanych ze zdrowiem oraz aktywności i uczestnictwa, jako fundamentalnych dla

zrozumienia funkcjonowania osoby czynników (WHO 2001), ukierunkowuje uwagę badaczy i praktyków na poszukiwanie rozwiązań kładących nacisk na zaangażowanie uczestnika i przyjmowanie odpowiedzialności za własny rozwój i świadome nim kierowanie, a więc sprzyjających autorehabilitacji (Palak 2014). Taniec tworzy szczególną przestrzeń dla rozważań zarazem nad niepełnosprawnością, jak i procesem rehabilitacji, zwłaszcza ten ujmowany w perspektywie twórczości (Żuraw 2020). W sytuacji niepełnosprawności tancerza jest też, jak zauważa Ann Cooper Albright (2017, s. 39), doskonałym polem refleksji nad konstruktem sprawności ciała, podmiotowości, ale także i „kulturowej widzialności”.

Materiał i metoda

Celem prezentowanych w niniejszym opracowaniu badań jest opis i analiza doświadczenia radości u dzieci z różnymi niepełnosprawnościami uczestniczących w zajęciach z zakresu tańca, prowadzonych przez Bonnie Schlachte w szkole Ballet for All Kids w Kalifornii, w perspektywie samorozwoju.

Poszukiwania badawcze ukierunkowały pytania:

1. Jak doświadczenie radości ujawnia się w zachowaniach bohaterów reportażu?
2. W jakich kontekstach pojawia się radość?
3. Jak doświadczenie radości określa aktywność badanych?

W badaniu zastosowano analizę dokumentów, której przedmiotem mogą być utrwalone w różnej formie doświadczenia i fakty społeczne. Jako wartościowe źródło informacji, dokumenty te charakteryzuje trwałość zapisanych informacji, operujących językiem charakterystycznym dla danego środowiska, jak również powszechna dostępność (por. Kubinowski 2010, s. 214–215). Obejmują zarazem formy pisane, jak i niepisane, do których zaliczany jest także film. Obraz, jak zauważa Konecki (2005), pozwala łatwiej i bardziej szczegółowo zinterpretować kontekst działania podmiotu.

Jako dokument wykorzystano film dokumentalny *Everybody Dance* (2022), w reżyserii Dana Watta, który obserwował przygotowania dzieci z niepełnosprawnościami do występu tanecznego w szkole baletowej Bonnie Schlachte.

Podstawowymi jednostkami analizy były wypowiedzi, pozawerbalne komunikaty świadczące o doświadczaniu radości (gesty, mimika, ruch ciała, łzy), a także sceny ukazujące uczestników w różnych sytuacjach i kontekstach związanych z ich codziennym życiem.

Ballet for All Kids to nazwa certyfikowanego programu nauczania, posługującego się klasyczną techniką baletową w pracy z dziećmi, niezależnie od ich sprawności i zdolności, w celu wyzwolenia potencjału rozwojowego, zwiększenia samoświadomości i poczucia satysfakcji z osiągnięć. W procesie uczenia się wykorzystywane są wzrok, słuch, doświadczenia płynące ze stymulacji przedsionka oraz praca z emocjami. Pomoce dydaktyczne są dostosowywane do potrzeb uczestników. Metoda bazuje między innymi na autorskich pomocach i kompozycjach ułatwiających osobom uczącym się umiejscowienia ruchu w czasie, rozpoznawania emocji, łączenia doświadczeń płynących z różnych źródeł (zob. www.balletforallkids.com/schlachtemethod).

Prezentacja wyników

Film stanowi zapis przygotowań uczestników szkoły Ballet for All Kids do końcowego występu zespołu zatytułowanego „Shine”, tworzonego pod kierunkiem założycielki studia Bonnie Schlachte. Głównymi bohaterami reportażu są dziesięcioletnia Dakota z MPD, dwiętnastoletnia Sarah, u której zdiagnozowano neuropatię (choroba Charcota-Mariego-Tootha) oraz osoby w spektrum autyzmu: piętnastoletni Liam, sześcioletnia Eilidh, pięcioletnia Charlie i dwudziestoczteroletnia Brianna. Pierwsze ujęcie filmu ukazuje bohaterów w trudnych emocjonalnie momentach. Opatrzono jest komentarzem jednej z matek: „Wiele dzieci tak często słyszy, że są inne, że zaczyna w to wierzyć. Ale te dzieci mają takie same uczucia jak inni.

I wszystkie mają też możliwość by doświadczać sukcesu” i stanowi o istocie przekazu całego dokumentu, który jest nie tylko opowieścią o niezwykle terapeutycznej sile tańca, ale również o odkrywaniu siebie, budowaniu zaufania do siebie oraz pokonywaniu barier.

W oparciu o wypowiedzi uczestników oraz ich komunikaty poza-werbalne świadczące o doświadczaniu radości wyodrębniono trzy główne obszary tematyczne: radość jako doświadczenie związane z ruchem; radość jako doświadczenie wynikające z poczucia sprawstwa, doświadczania sukcesu i zmiany; radość w relacjach z innymi i ta związana z przestrzeganiem rzeczy.

Radość jako doświadczenie związane z ruchem

W wielu scenach filmu zostały zarejestrowane reakcje mimiczne dzieci w sytuacji wykonywania ruchów związanych z układem choreograficznym, świadczące o przeżywaniu radości. Dla sześciolatniej Eilidh ruch jest podstawową potrzebą, a jednocześnie źródłem prawdziwej radości. „Ona po prostu kocha tańczyć” – stwierdza jej matka. Uśmiech na twarzy, który nieustannie pojawia się u tańczącej Charlie, będącej również dzieckiem autystycznym, jest także dowodem na to, jak zauważa Bonnie Szlachte, że nie można kategoryzować dzieci i przypisywać im określonych cech, zakładać, że czegoś nie mogą. Tańcząca Charlie nie tylko okazuje radość gestem i mimiką, ale również często wokalizuje lub mówi podczas prób. Zapytana przez Bonnie „Czy możemy nieustannie mówić podczas zajęć, kiedy gra muzyka?”, odpowiada: „Nie”, ale gdy nauczycielka pyta: „A czy można robić hałas?”, dziewczynka mówi z przekonaniem: „Tak, żeby pokazać, że jest się szczęśliwym”.

Radość jako doświadczenie wynikające z poczucia sprawstwa, doświadczania sukcesu i zmiany

Ten aspekt odzwierciedlają w szczególności wypowiedzi Sarah, dla której taniec jest walką o każdy kolejny ruch, ale jednocześnie najpiękniejszym doznaniem. „Słyszę muzykę i nagle czuję taką radość, że jest jej

zbyt wiele we mnie, więc muszę coś zrobić i zaczynam tańczyć”. Udział w zajęciach daje nastoletniej Sarah możliwość realizowania swojej pasji, jest też łączony z pokonywaniem własnych ograniczeń: „To rodzaj cudu, jaki dokonał się, odkąd pracuję z Bonnie. Kiedy tu przyszłam, nie potrafiłam przejść przez studio i nie przewrócić się”. Szkoła baletowa jest tym miejscem, do którego przynależy, z którym czuje się związana. Podobnie Liam – podczas rozmowy z matką stwierdza, uśmiechając się delikatnie: „W szkole i w miejscach publicznych czułem się bardzo nie na miejscu. Przez całą szkołę podstawową zastanawiałem się, co jest ze mną nie tak? Ale w balecie po prostu pasuję. To miejsce, gdzie mogę przynależeć”.

Perspektywę radości wynikającej z pocucia doświadczenia siebie i zmiany ukazuje także komentarz matki Brianny: „Ona nie cieszy się z samego tańca, lecz z tego, w jaki sposób tworzy on jej uczucia. Taniec czyni ją szczęśliwą i dumną. (...) Stojąc na scenie, jest w niebie”.

Radość w relacjach z innymi

Dzieci, ucząc się wspólnie, tworzą wspólnotę, w której nawiązują relacje i doświadczają wielu sytuacji związanych z wymianą emocjonalną, zdobywają kolejne osiągnięcia, a te nowe umiejętności wywołują uśmiech i chęć przytulenia się do innego dziecka, do dorosłego. Dakota jest tą bohaterką reportażu, która uśmiecha się bardzo często, mówi także o radości, odnosząc ją nie tylko do tańca, ale również do relacji z innymi. „Jestem szczęśliwa i podekscytowana występem, bo będę tańczyła z wolontariuszami i moją przyjaciółką Katie”.

Radość związana z postrzeganiem rzeczy

W jednej z ostatnich scen filmu Dakota, opowiadająca o swoich emocjach związanych z występem, stwierdza: „Założę białą sukienkę i mama będzie płakała”. Mówiąc te słowa, dziewczynka patrzy w obiektyw w skupieniu i uśmiecha się. W istocie elementy ubioru związane z tańcem, szczególnie atłasowe baletki na stopach tańczących, są często rejestrowane za pomocą kamery, są przewijającym się elementem obra-

zu. Ich lekkość, kojarzona z gracją ruchów, kontrastuje z widoczną niepełnosprawnością tancerzy. Jednocześnie jednak jest zestawiana z doświadczanymi przez tańczących emocjami, ich radością, poruszeniem, często ekscytacją. Finałowy występ w teatrze, z oprawą właściwą sztuce baletowej, zwraca uwagę na świat rzeczy i przedmiotów, które będąc atrybutem tancerza, wyjątkowości jego talentu i umiejętności, stają się w naturalny sposób częścią świata grupy tancerzy z niepełnosprawnościami.

Analiza wypowiedzi nauczycielki tańca oraz wolontariuszy umożliwiła wyodrębnienie dwóch podstawowych tematów.

Doświadczenie radości wynikające z poczucia sensu towarzyszącego wykonywanej pracy

Komentarze Bonnie Schlachte stanowią znaczącą część reportażu i świadczą o jej wielkiej pasji i przekonaniu o efektywności pracy oraz sensowności podejmowanych zadań. Wypowiedzi Bonnie są niezwykle ekspresyjne. Ruchy ciała, gesty, mimika często wyrażają radość. „Nie uczę dzieci tańczyć po to, żeby zostały baletnicami. Uczę je tańczyć, żeby uwierzyły w siebie” – podkreśla Bonnie. Podobnie wypowiedzi wolontariuszy dotyczące pracy są nacechowane emocjonalnie i wskazują na głębokie doświadczanie radości. Dla wielu z nich wolontariat jest początkiem stałej współpracy z Bonnie.

Doświadczenie radości w interakcji

Dla wolontariuszy, którzy towarzyszą tancerzom w codziennych próbach, a następnie w głównym występie, relacja z dziećmi staje się szczególnym źródłem radości związanej przede wszystkim ze współodczuwaniem pozytywnych emocji podopiecznych, ale również z przekonaniem o tym, że są dla nich ważnymi osobami.

Analizie poddano również zachowania niewerbalne i wypowiedzi rodziców. Na tej podstawie wskazano dwa główne tematy.

Radość wynikająca z poczucia dumy rodzicielskiej

Występujący w reportażu bliscy tancerzy często uśmiechają się, mówiąc o osiągnięciach swoich dzieci, oznaką tej radości są również łzy. Ojciec Sarah z zachwytem obserwuje finałowy występ córki, a potem zaczyna płakać. Jest wzruszony, szczęśliwy, doświadcza dumy, podobnie jak ojciec Liama. „Jestem z niego dumny” – stwierdza z uśmiechem.

Radość postrzegana jako dyspozycja/cecha dziecka

Dakota, jak wynika z wypowiedzi jej babci, jest osobą, która potrafi cieszyć się życiem i nie postrzega go z perspektywy swojej niepełnosprawności. „Dakota ma w sobie siłę, która pozwala jej robić wszystko, co zechce, realizować swoje plany i wzmacniać innych. Kiedy mam gorszy dzień – stwierdza jej babcia – mówi, że dam radę, kiedy poczuje się lepiej”.

Ojciec Sarah mówi o córce, że ma w sobie „ducha radości”. Sarah była w szkole odrzucana i wyśmiewana. „Ludzie często są nieświadomi – zauważa jej ojciec – ale radość Sarah może to zmienić”.

Syntetyzując zaprezentowane wyniki, można wskazać trzy obszary analizy zaprezentowanego materiału: 1. Radość jako czynnik sprzyjający autorehabilitacji; 2. Rodzaje i wymiary radości doświadczanej przez uczestników, rodziców i profesjonalnych tancerzy; 3. Sposoby odczuwania radości i konteksty w jakich się ujawniają.

Dyskusja wyników

Wartość filmu, jako materiału badawczego poddawanego analizie z perspektywy nauk społecznych, wynika niewątpliwie z faktu, że jako zarejestrowany obraz pozwala na wielokrotną obserwację działania podmiotów w określonych kontekstach, w interakcji z innymi osobami, przedmiotami, ale również, jak w przypadku prezentowanego reportażu, faktami uwikłanymi w doświadczenia sensoryczne. Możliwość ponownego analizowania scen filmu, wybranych jako reprezentatywne dla danej kategorii, sprzyja przede wszystkim obiektywizacji samego badania.

Dla bohaterów filmu – osób z różnymi niepełnosprawnościami, ale również z багаżem doświadczeń społecznych wynikających z marginalizacji, odrzucenia czy też postrzegania własnych zasobów jako niewystarczające do realizacji celów i marzeń, taniec jest przestrzenią odkrywania siebie i swojego potencjału sprawczego, ale również aktywności i uczestnictwa, tak istotnych dla właściwego odczytania potrzeb konkretnego człowieka (ICF 2001). Ta kwestia w istocie została w reportażu doskonale zaprezentowana za pośrednictwem wypowiedzi Bonnie Schlachte, jak również scen ukazujących wykorzystanie zindywidualizowanych pomocy opracowanych z myślą o uczestnikach zajęć.

Ciało i ruch, jego umiejscowienie w przestrzeni nie tylko w sensie fizycznym, ale również poznawczym i emocjonalnym, określają poczucie przynależności i samoświadomość. W tym znaczeniu taniec jawi się zarazem jako instrument terapii (Pędzich 2014), jak i autorewalidacji (Palak 2014; Żuraw 2020).

Ciało unaocznione, obecne, ciało doświadczające trudności i pokonujące bariery, jednocześnie to samo ciało wyposażone w atrybuty profesjonalnego tancerza, tworzy ową, odwołując się do Arnolda Berleanta (za: Bieszczad 2023) przestrzeń „pomiędzy” tańczącym a widzem, w której możliwe jest nie tylko redefiniowanie niepełnosprawności (Albright 2017), ale również analizowanie samego doświadczenia radości uczestników zajęć. Język ciała jako język komunikacji (Sanson, 2011) pozwala na identyfikowanie stanów emocjonalnych bohaterów w różnych kontekstach i sytuacjach, uzupełniając informacje płynące z ich wypowiedzi.

Przedstawione dane wskazują, że radość została ukazana w materiale filmowym nie tylko jako pozytywnie wartościowane doświadczenie, nastrój towarzyszący aktywności, ale również jako cecha bohaterów (Johanson 2020) – szczególnie Sarah, Dakoty oraz samej twórczyni studio – i jako dyspozycja stanowiąca o ich wyjątkowej wewnętrznej sile i motywacji do działania. Radość może być również rozpatrywana jako stan, który w zależności od sytuacji oraz osobowych predyspozycji bohaterów, łącząc się z określoną ekspresją werbalną i pozawerbalną, wskazuje na podekscytowanie lub spokojną radość. Poczynione analizy potwierdzają

ponadto spostrzeżenia Meadows (2014), że radość przyjmująca w omawianym przypadku formę zindywidualizowaną i afiliacyjną, znacznie częściej ujawniała się jako współdzielona w sytuacji kontaktu z innymi osobami i fakt ten dotyczył zarazem uczestników zajęć, tancerzy, jak i rodziców. Radość afiliacyjna w doświadczeniach bliskich związana była przede wszystkim z współodczuwaniem i doświadczeniem dumy, stanowiąc tym samym także wartość w procesie rehabilitacji.

Analizując doświadczenie radości w perspektywie pięciu jej wymiarów zaproponowanych przez Meadows (2014), można odnieść ją przede wszystkim do aspektu transcendencji (związanego z poczuciem przekraczania granic i świadomością „ja” bohaterów reportażu), zaznaczającej się wyraźnie w wypowiedziach Sarah i Liama, jak również harmonii i jedności oraz witalności obecnej w zachowaniach niewerbalnych młodszych uczestników zajęć. Jako przykład może posłużyć sześciolatka Eilidh, która pozostając w nieustannym ruchu, tańcząc w niemal każdej sytuacji, emanuje energią i niesłabnącą radością.

Podsumowanie i wnioski z badań

Przeprowadzone analizy ukazują radość jako pozytywne doświadczenie związane z terapią tańcem, wskazując jego wartość w wymiarze osobowym i społecznym.

Doświadczenie radości ujawnia się w niewerbalnych zachowaniach uczestników, w ekspresji całego ciała, mimice twarzy, reakcjach organizmu oraz ich wypowiedziach. Słowo „radość” użyte zostało w materiale filmowym wielokrotnie; wprost niezdefiniowane przez bohaterów filmu, lecz określone poprzez sytuacje i konteksty. Najczęściej radość wynikała z doświadczenia relacji z innymi, była współdzielona, ale także wiązała się z poczuciem sprawstwa, bycia we właściwym miejscu i świadomości własnych potrzeb. Jako czynnik wzmacniający, a zarazem wyzwalający zmianę, może być zatem przede wszystkim rozważana w perspektywie rehabilitacji/ autorehabilitacji. Doświadczenie radości pojawia się jednak również w re-

portażu w szerszym kontekście, a mianowicie jako narzędzie budowania świadomości społecznej. W sytuacji bowiem, gdy radość tancerza z niepełnosprawnością pokonującego ograniczenia własnego ciała zostaje ulokowana pomiędzy nim a widzem, musi pojawić się refleksja nad istotą samej niepełnosprawności.

Bibliografia

- Aleszko Z., *Choreoterapia w psychiatrii*, w: *Arteterapia*, Wrocław 1990.
- Aleszko Z., *Główne aspekty choreoterapii klinicznej stosowanej w psychiatrii (refleksje własne na podstawie studiów literatury przedmiotu)*, w: M. Knapik, W.A. Sacher (red.), *Sztuka w edukacji i terapii*, Kraków 2004.
- Albright A.C., *Strategie sprawności: negocjowanie niepełnosprawnego ciała w tańcu*, w: E. Godlewska-Byliniak (red.) *Odyskiwanie obecności. Niepełnosprawność w teatrze i performansie*, Warszawa 2017.
- American Dance Therapy Association, *Dance Movement Therapy Definition*; <https://www.adta.org/about>
- Bieszczad L., *Medium tańca w ujęciu Arnolda Berleanta*, „Pamiętnik teatralny” 72, 4/2023, s. 121–137.
- Ballet for All, metoda Schlachte; <https://www.balletforallkids.com/schlachte-method>
- Blacking J., *Movement and Meaning: Dance in Social Anthropological Perspective*, „Dance Research: The Journal of the Society for Dance Research”, 1(1)1983, s. 89–99.
- Burzynska A.Z., Finc K., Taylor B.K., Knecht A.M., Kramer, A.F., *The Dancing Brain: Structural and Functional Signatures of Expert Dance Training*, „Frontiers in Human Neuroscience”, 11, 2017
- Chałupnik A., Klimczyk W. *Zatańczyć, wyrazić, opisać. Języki tańca*, „Kultura Współczesna”, 4(111), 2020.
- Duch W., *Tańczące mózgi, tańczące ciała*, 2018, <https://is.umk.pl/~duch/pubs/18-Taniec%20i%20mozg.pdf>
- Everybody Dance* (film), 2020, reż. D. Watt; <https://www.youtube.com/watch?v=4rGHm1FAjPc&t=3129s>

- Johanson M.J., *Joy: a review of the literature and suggestions for future directions*, "The Journal of Positive Psychology", 1, 2020, s. 5–24.
- Kaeppler A. L., *Dance Ethnology and the Anthropology of Dance*, "Dance Research Journal", 32 (1), 2000, s. 116–125.
- Karpati F.J., Giacosa Ch., Foster N.E. V, Penhune V.B., Hyde K.L., *Dance and the Brain*, "Annals of the New York Academy of Sciences", 1337, 2015, s. 140–146.
- Kubiniowski D., *Jakościowe badania pedagogiczna. Filozofia – Metodyka – Ewaluacja*, Lublin 2010. Konecki K.T., *Wizualne wyobrażenia. Główne strategie badawcze w socjologii wizualnej a metodologia teorii ugruntowanej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej”, 1 (1), 2005
- Kowalska J., *Taniec jako forma przekazu treści kulturalnych. Uwagi wstępne*, „Etnografia Polska”, t. XXII, z. 1, 1985.
- Majewicz P., *Rehabilitacja osób z niepełnosprawnościami z perspektywy psychologii pozytywnej, Rehabilitacja osób z niepełnosprawnościami z perspektywy psychologii pozytywnej*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo”, 244(2), 2019, ss.
- Meadows C.M., *A psychological perspective on joy and emotional fulfillment*, New York 2014.
- Movement and Meaning: Dance in Social Anthropological Perspective*, „Dance Research: The Journal of the Society for Dance Research”, Vol. 1, No. 1, The Proceedings of the First Conference of British Dance Scholars Sponsored Jointly by the Calouste Gulbenkian Foundation and The Radcliffe Trust, 2–4 April 1982, Spring 1983, s. 89–99.
- Palak Z., *Samowychowanie a proces autorehabilitacji osób z niepełnosprawnościami*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska, sectio J – Paedagogia-Psychologia”, 27 (1), 2014, s. 11–18.
- Pędzich Z., *Psychoterapia tańcem i ruchem w Polsce i na świecie*, w: Z. Pędzich (red.) *Psychoterapia tańcem i ruchem*, Sopot 2014.
- Polskie Stowarzyszenie Psychoterapii Tańcem i Ruchem, *Psychoterapia tańcem i ruchem a choreoterapia*, <https://www.stowarzyszeniedmt.pl/pl/psychoterapia-tancem-i-ruchem-a-choreoterapia>
- Sanson A.N., *Movement and dance in young children's lives: crossing the divide*, "Co-unterpoints", 407, 2011, s. 25–38.
- WHO, Międzynarodowa Klasyfikacja Funkcjonowania, Niepełnosprawności i Zdrowia, 2001, https://iris.who.int/bitstream/handle/10665/42407/9241545429_pol.pdf
- Żuraw H. (2020), *Rehabilitacja w perspektywie twórczości*, Siedlce: Wyd. Uniwersytetu w Siedlcach

Therapy that releases joy: Dance, movement and disability in the perspective of the experiences of Ballet for All Kids program participants

Abstract

The text reflects on joy understood as a positively valued emotion, mood and disposition to feel it in the perspective of the experiences of a group of dancers with disabilities, participants of classes organized at the Californian school Ballet for All Kids. Analysis of the report showing the preparations of the dancers for the performance crowning the year-long work made it possible to show not only the therapeutic values of dance itself as a factor shaping self-awareness and strengthening the motivation to act, but also the importance of joy in the perspective of the personal development of the dancers.

Keywords: dance, therapy, disability, joy, self-directed support

Dr Ewelina Sobocha

ORCID: 0000-0003-1184-5167

Wyższa Szkoła Biznesu – National Louis University, Nowy Sącz

Małe wielkie radości – radość jako zasób psychiczny u rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

Streszczenie

Pojawienie się w rodzinie dziecka z niepełnosprawnością intelektualną to bardzo trudne doświadczenie dla każdego z rodziców. Lęk przed przyszłością, sytuacje stresowe i problemy radzenia sobie z nim są podstawą trudności adaptacyjnych u rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną. Sam proces adaptacji przebiega zdecydowanie wolniej w wyniku specyficznych czynników tkwiących w samym procesie oraz z faktu niepełnosprawności intelektualnych potomka. Radość staje się ważnym zasobem psychicznym, który może pełnić funkcję ochronną i wzmacniającą w obliczu chronicznego stresu. Celem niniejszych rozważań jest ukazanie radości jako psychicznego zasobu, który może odegrać znaczącą rolę w procesie adaptacji rodziców do życia z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną.

Słowa kluczowe: niepełnosprawność intelektualna, rodzina, wsparcie, radość

Rodzinne konteksty emocji

Rodzicielstwo dziecka z niepełnosprawnością intelektualną jest ściśle związane z licznymi wyzwaniem natury emocjonalnej, organizacyjnej i społecznej. W literaturze psychologicznej dominuje opis trudności, takich jak lęk przed przyszłością, stres chroniczny czy obniżona jakość życia. Znacznie rzadziej mówi się jednak o pozytywnych emocjach, których doświadczenie – choć mniej oczywiste – stanowi istotny czynnik ochronny w procesie adaptacji do tej wymagającej sytuacji życiowej.

W ujęciu psychologii pozytywnej emocje takie jak radość pełnią kluczową funkcję w budowaniu zasobów osobistych. Barbara Fredrickson (2001) w teorii poszerzania i budowania (*broaden-and-build theory*) podkreśla, że pozytywne emocje – w tym radość – poszerzają repertuar możliwych działań i wzmacniają zdolności do radzenia sobie z trudnościami, poszerzając odporność psychiczną. Warto dostrzec, że u rodziców wychowujących dzieci z niepełnosprawnością intelektualną radość może pojawiać się w bardzo drobnych, codziennych doświadczeniach, np. w dostrzegalnych postępach dziecka, w chwilach wyciszenia, w relacjach z innymi rodzicami czy także z terapeutami.

Badania (Trute, Hiebert-Murphy 2002; Hastings, Taunt 2002) wskazują, że wielu rodziców, mimo mierzenia się z trudnościami, deklaruje doświadczenie pozytywnych wymiarów związanych z opieką i wychowaniem dziecka z niepełnosprawnością, w tym również z niepełnosprawnością intelektualną. Radość, wdzięczność, poczucie sensu czy duchowe spełnienie są prezentowane jako efekty długofalowej adaptacji. Kluczowym jest fakt, że emocje pozytywne nie zaprzeczają istnieniu trudnych uczuć – mogą one współistnieć, tworząc złożony obraz doświadczeń emocjonalnych rodziców.

Izdebska (2000) dostrzega, że „rodzina jest przede wszystkim środowiskiem wychowawczym, które tworzą zarówno oddziaływania zamierzone, jak też samorzutne o charakterze pozytywnym, prowadzące do rozwoju dziecka” (Krzesińska-Żach 2007, s.14). Autorka podkreśla, że dziecko, które bierze czynny udział w codziennych aktywnościach

życia rodzinnego, w naturalnych sytuacjach interakcji pomiędzy członkami rodziny ma możliwość asymilacji wiedzy o wartościach, normach moralno-społecznych, kulturze domu rodzinnego, wiedzy o świecie oraz poznaje sposoby i możliwości zaspokajania wielu potrzeb i rozwijania własnych zainteresowań (Izdebska 2000).

W ujęciu Kieszkowskiej (2007) rodzina stanowi kolebkę osobowości. Badaczka podkreśla, że bliskie relacje między członkami rodziny (matka, ojciec, rodzeństwo, dziadkowie itp.) sprawiają, że dziecko buduje funkcje psychiczne oraz tworzy strukturę osobowości, która ugruntowana jest w kulturze danej grupy społecznej i przyjmuje jej normy zachowania się (Kieszkowska, 2007). Socjolog Tyszka (2001) podkreśla, że znaczenie wychowania w rodzinie i prezentowane postawy mają znaczący wpływ na życie społeczne. Biorąc pod uwagę powyższe rozważania, autor zwraca uwagę, że rodzina odgrywa istotną rolę w transformacjach społecznych, podlegając wpływom zewnętrznym i wpływając na struktury społeczne. Wskazane zmiany mogą mieć istotne konsekwencje, ponieważ funkcjonowanie rodziny stanowi istotną część interakcji społecznych. Należy nadmienić, że rodzina może mieć wpływ na kształtowanie pozytywnych, jak również negatywnych zjawisk w społeczeństwie (Tyszka 1980, 2001).

Rodzina, określana jako system, ujmowana jest w dwóch głównych obszarach: struktury i funkcji. Obywa te obszary pozostają we wzajemnych oddziaływaniach. Jednym z pierwszych autorów podejmujących tematykę funkcji rodziny w psychologii była Ziemska (1986). Podobne stanowisko prezentuje Tyszka (2001, 2003), gdzie pojęcie rodziny łączy się z pojęciem jej zadań, które wypełniane są na rzecz członków rodziny, jak również na rzecz całego społeczeństwa. Ziemska (1986) podkreśla, że podstawowe funkcje rodziny określają i konstytuują predykatory jej zadań. Istnienie rodziny jest ściśle powiązane z realizowaniem jej głównych zadań, które są zawarte w funkcjach i ulegają zmianie w zależności od etapu życia rodziny.

Autorka wyróżniła następujące funkcje rodziny: prokreacyjną, zarobkową (ekonomiczną), opiekuńczo-wychowawczą, socjalizacyjną oraz psychohigieniczną.

Funkcja prokreacyjna rodziny to działania mające na celu zachowanie ciągłości społeczeństwa oraz zapewnienie satysfakcji w aspekcie potrzeb intymnych w sposób społecznie akceptowany.

Funkcja zarobkowa (ekonomiczna) rodziny ma na celu pozyskiwanie środków finansowych z aktywności zawodowej do zaspokajania potrzeb ekonomicznych.

Funkcja opiekuńczo-wychowawcza rodziny polega na zapewnieniu potrzeb bytowych i opiekuńczych oraz potrzeb dotyczących troszczenia się o innych i doznawania opieki.

Funkcja socjalizacyjna rodziny dotyczy procesu wychowania dzieci w zakresie wartości, wzorów zachowań, komunikacji, obyczajów, zasad moralnych oraz kultury.

Funkcja psychohigieniczna rodziny odnosi się do wsparcia rozwoju psychicznego wszystkich członków rodziny (Janicka, Liberska 2021; Ziemska 1986).

W ujęciu Rostowskiej (2009) na szczególną uwagę zasługuje często pomijana funkcja edukacyjna rodziny. Autorka podkreśla, że zwykle jest ona łączona z funkcją wychowawczą. Natomiast z psychologicznego punktu widzenia nie ma podstaw do przyjęcia takiego podejścia. Klasyfikacja przyjęta przez Rostowską prezentuje takie funkcje rodziny jak: prokreacyjna, opiekuńczo-wychowawcza, socjalizacyjna, edukacyjna, emocjonalno-ekspresyjna oraz ekonomiczna (Janicka, Liberska 2021; Rostowska 2009).

Konkludując, rodzina odgrywa fundamentalną rolę w życiu człowieka i społeczeństwa, tworząc tym samym całość. Rodzina stanowi miejsce, gdzie kształtuje się osobowość dziecka oraz zdobywa ono niezbędne kompetencje społeczne. Natomiast funkcje rodziny pełnią rolę wskazań dających możliwość harmonijnego życia w rodzinie.

Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w rodzinie

Wnikliwe poznanie specyfiki funkcjonowania rodziny dziecka z niepełnosprawnością intelektualną stanowi istotny temat zarówno w kontekście holistycznego wspierania rozwoju dziecka, jak i rozważań nad integracją osób niepełnosprawnych oraz normalizacją środowiska społecznego (Doroszuk 2017). Niepełnosprawność intelektualna dziecka ma diametralny wpływ na kształtowanie się nowych wzorców funkcjonowania rodziny.

W analizie literatury przedmiotu w obszarze funkcjonowania rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną wyróżnia się takie wymiary, jak jej jakość życia oraz realizowane funkcje. Należy podkreślić, że na jakość życia rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną mają wpływ różne kategorie czynników.

- Czynniki obiektywne, czyli cechy osobiste (zdrowie fizyczne i psychiczne członków rodziny, ich poziom wykształcenia, wiek, a w obszarze danej niepełnosprawności, obiektywne warunki życia np. zatrudnienie, miejsce zamieszkania i najbliższe otoczenie społeczne).
- Czynniki indywidualne i osobowościowe, które dotyczą sposobu postrzegania siebie przez dziecko/osobę z niepełnosprawnością intelektualną przez innych ludzi i otoczenie, jej samoocenę, wartości czy style radzenia sobie z problemami i ze stresem.

Tak ujmowana jakość życia obejmuje aspekty obiektywne, jak i subiektywne, co w rezultacie pozwala objąć zarówno czynniki wewnętrzne jak i zewnętrzne. Niewątpliwie, jest to koncepcja wyjaśniająca pojęcie funkcjonowania (Firkowska-Mankiewicz 1999).

W analizie sytuacji rodziny funkcjonującej z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną należy uwzględnić opinię specjalistów, w tym psychologów i socjologów. Rodzina jest bowiem dla dziecka kluczową grupą społeczną – odgrywa szczególną rolę zwłaszcza w jego wczesnych latach życia. Według Kołdon (2011) rodzina stanowi pierwotną grupę społeczną, najważniejszą w życiu dziecka, która ma wpływ na zaspokajanie

nie jego podstawowych potrzeb, wszechstronny rozwój oraz system wartości (Bołtuć, Orlikowska 2018).

Rodzice oczekujący narodzin dziecka często mają wyobrażenie idealnego obrazu swojego potomka, pragnąc, aby był doskonały zarówno fizycznie, jak i psychicznie. Sytuacja ulega jednak diametralnej zmianie w momencie pojawienia się dziecka z niepełnosprawnością intelektualną (choć i równie trudną sytuacją jest nabycie niepełnosprawności przez dziecko w jakimś innym momencie jego życia). Ta wyjątkowo trudna sytuacja odbija się na biografii dziecka, na życiu jego rodziców oraz na funkcjonowaniu całej rodziny (Lipińska-Lokś, 2020).

W rozważaniach Stelter (2009) pojawienie się dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w rodzinie sprawia, że w tym problemie cała rodzina jest niejako niesprawna. Cały dotychczasowy układ rodziny staje się bardzo ograniczony, ponieważ priorytetem są potrzeby dziecka z niepełnosprawnością intelektualną. W codziennym życiu rodzina taka już nie skupia się na własnych indywidualnych potrzebach, ale koncentruje się na specjalnych potrzebach osoby z niepełnosprawnością (Stelter 2009).

Świadomość niepełnosprawności intelektualnej dziecka stanowi dla rodziny wyzwanie, które w konsekwencji może być czynnikiem scalającym lub rozbijającym ją. Sytuacja, z którą mierzy się rodzina, wyznacza jej nową hierarchię wartości, nowe perspektywy, które mogą rozbudzić także nieograniczone pokłady zrozumienia, cierpliwości oraz wrażliwości. Dla rodziców dzieci z niepełnosprawnością intelektualną nie ma znaczenia stopień czy rodzaj niepełnosprawności, dla nich sam ten fakt jest bardzo poważny. Towarzyszące im uczucie bólu, winy czy nawet wstydu może słabnąć z czasem, lecz nigdy nie zanika (Pisula 1998).

Inne stanowisko przedstawia Barłóg (2017), której zdaniem, pojawienie się dziecka z niepełnosprawnością intelektualną w rodzinie nie oznacza nieszczęścia. Zmienia się sytuacja rodziny i jej funkcjonowania. Następuje przekształcenie wartości i celów. Ma to wpływ na jakość funkcjonowania rodziny, lecz jednocześnie stanowi swoiste wyzwanie, z którym rodzina stara się zmierzyć. Celem wychowawczym jest dąże-

nie, aby ich dziecko z niepełnosprawnością intelektualną było maksymalnie niezależne i w przyszłości mogło funkcjonować na miarę swoich indywidualnych możliwości w społeczeństwie.

Inni autorzy prezentują podobną perspektywę, twierdząc, że pojawienie się dziecka z niepełnosprawnością intelektualną jest swoistą misją dla rodziny. Według nich w takiej sytuacji jedynie miłość stanowi fundament całej rodziny. W tym ujęciu dziecko z niepełnosprawnością intelektualną nie powinno być odrzucane czy pomijane – każdy członek rodziny powinien być traktowany na równi, z szacunkiem (Sipowicz, Podlecka, Pietras 2020).

W rodzinie prawidłowo funkcjonującej interakcje między poszczególnymi jej członkami charakteryzują się wzajemnym zrozumieniem, pełną akceptacją i stanowią o jej wzajemnej więzi i sile oraz mają wpływ na ich przystosowanie się do różnych zmian życiowych (Stelter 2013). Tyszkowa (2009) podkreśla znaczenie bliskości emocjonalnej członków rodziny, co pozwala na wymianę oraz przyjmowanie różnych doświadczeń osób bliskich (Tyszkowa 2009).

Natomiast według koncepcji Stelter (2013) – w sytuacjach trudnych, wymagających przeformułowania doświadczeń indywidualnych poszczególnych osób, szczególnego znaczenia nabiera prawidłowa jakość relacji interpersonalnych w rodzinie. Niewątpliwie dziecko z niepełnosprawnością intelektualną ma duży wpływ na dynamikę funkcjonowania rodziny. Funkcje rodzicielskie, a także relacje małżeńskie i te między rodzeństwem ulegają zakłóceniu. Rodzina działa w systemie, w którym w wyniku zaburzonej dynamiki relacji dochodzić może do frustracji w zakresie potrzeb jej członków, a tym samym do ograniczenia ich indywidualnego rozwoju. Dziecko z niepełnosprawnością stanowi źródło wielu wyzwań, modyfikując system całej rodziny (Stelter 2013).

Funkcjonowanie rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną można zdefiniować jako proces dynamiczny, osadzony w kontekście społeczno-kulturowym. W tym kontekście należy zwrócić uwagę na trzy ważne elementy. Pierwszym elementem będzie stwierdzenie, że funkcjonowanie tych rodzin nie jest statyczne, ale dokonuje się przez

wchodzenie w interakcje, tworzenie symboli oraz nadawanie znaczeń doświadczanej rzeczywistości. Drugim elementem będzie uwzględnienie czasu historycznego. Ta kategoria dotyczy zarówno przestrzeni doświadczania, jak również kwestii oczekiwań, skupiając się na analizie przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Rozumienie przestrzeni doświadczania dotyczy przeszłości, którą można pamiętać i interpretować na różne sposoby. Natomiast perspektywa oczekiwań ujmuje nadzieje, życzenia, plany oraz obawy. Odnosząc się do tematu rodziny w kontekście społeczno-kulturowym, uwzględnia się zależność od wieku, pozycji w rodzinie i innych grupach, a także płci. Należy podkreślić, że w tym ujęciu każda rodzina ma zróżnicowane oczekiwania, które wpływają na zachowanie. Kontynuując wymiar perspektywy oczekiwań, koncentruje się na analizie zachowań w kontekście zmian dotyczących upływu czasu – splataniu doświadczeń z przeszłości, teraźniejszości i wyobrażeń dotyczących przyszłości. Trzecim elementem są konkretne obszary, do których zalicza się: pojawienie się dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, obszar relacji w rodzinie i poza nią, pozycja społeczna rodziny, obszar identyfikacji i strategii rozwiązywania problemów (Brzezińska i in. 2010).

Analizując sytuację rodziny wychowującej dziecko z niepełnosprawnością intelektualną, należy zwrócić uwagę na przyczynowo-skutkowy model funkcjonowania tych rodzin, chociaż model ten nie jest wystarczający do wyjaśnienia całej złożonej sytuacji, z którą borykają się rodziny. Szersze spojrzenie na psychospołeczną sytuację tych rodzin daje interakcyjny i systemowy model funkcjonowania rodziny. Powyższe stwierdzenie wynika z faktu, że obecność niepełnosprawności intelektualnej w rodzinie powoduje duże modyfikacje w istniejących wzorcach funkcjonowania rodziny, co prowadzi do wzrostu konfliktów oraz napięć pomiędzy jej członkami. Celem pełnego zrozumienia tych procesów, które zachodzą w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną, konieczne jest uwzględnienie aspektu czasu, co wpływa na głębszą analizę zjawisk w kontekście wzajemnych związków.

W modelu interakcyjnym koncentracja skupia się nad wzajemnym oddziaływaniu między dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną a jego najbliższym otoczeniem społecznym. Najbliższe otoczenie społeczne jest tu rozumiane jako rodzina, która składa się z rodziców oraz rodzeństwa. Pochodnymi interakcji w zakresie procesów poznawczych jest specyfika funkcjonowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, podobnie jak w przypadku jego rodzeństwa (interakcje z niepełnosprawnym członkiem rodziny mają znaczący wpływ na rozwój różnych aspektów ich psychiki). Sam model interakcyjny jest ściśle związany z systemowym podejściem do relacji wewnątrzrodzinnych, które zakłada istnienie wzajemnych zależności między zachowaniami członków rodziny. To oznacza, że zmiany w zachowaniu jednej osoby wpływają na zachowanie pozostałych członków rodziny i mają wpływ na funkcjonowanie całego systemu rodzinnego jako wspólnoty (Twardowski 1991).

Konkludując, niepełnosprawność intelektualna dziecka nie tylko zaburza codzienną rutynę rodziny, ale także dezorganizuje realizację pewnych życiowych zadań i obowiązków rodziny. Niepełnosprawność, ze względu na niosące za sobą stresory, może niekorzystnie wpływać na zachowanie i samopoczucie członków rodziny. Codzienne życie rodziny można jednak poprawić poprzez okazywanie jej zrozumienia i udzielania jej wsparcia odpowiedniego do jej potrzeb.

Przeżycia emocjonalne rodziców dziecka z niepełnosprawnością intelektualną

Zgłębiając literaturę, należy dostrzec, iż wielu autorów opisuje kolejne etapy adaptacji rodziców do niepełnosprawności intelektualnej swojego dziecka (Parchomiuk 2018). Zgodnie z koncepcjami prezentowanymi przez Będkowską-Heine (2003), Twardowskiego (1991), Schurchardta (1982), oraz Riemana i Schutzego (za: Będkowska-Heine, 2003), wyróżniają się cztery modele, które ilustrują ten proces. Autorzy podkreślają w tych modelach istotę konstruktywnego przetwarzania problemów.

W sytuacji, w której rodzice zderzają się z informacją, że ich wychowywane dziecko przyjdzie na świat z niepełnosprawnością intelektualną, towarzyszy im cała gama różnorodnych emocji. Często są to uczucia silne, wstrząsające i raniące dla rodziców. Wielu z nich nie jest w stanie poradzić sobie z tą trudną wiadomością, zwłaszcza że z tą sytuacją muszą borykać się przez całe swoje życie.

W życiu rodzinnym występują różnego rodzaju stresory, które mają wpływ na jakość funkcjonowania rodziny. Namysłowska (1997) identyfikuje je jako negatywne wydarzenia życiowe, które mają niekorzystny wpływ na przebieg cyklu życia rodzinnego. Szczególnie istotne są stresory poziome, czyli czynniki stresogenne związane z rozwojem rodziny i przejściem między różnymi fazami cyklu życia, ale także zdarzenia nieprzewidziane i losowe, takie jak choroby, śmierć, wojny czy wypadki (Namysłowska 1997; Lipińska-Lokś 2020).

Koncepcje faz oraz różnych przeżyć emocjonalnych, które przechodzą rodzice po pojawieniu się dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, są także analizowane w literaturze przedmiotu przez wielu autorów. Twardowski (1991) prezentuje ten wyjątkowo trudny proces w czterech następujących po sobie okresach.

Pierwszym okresem, który pojawia się bezpośrednio po otrzymaniu informacji o niepełnosprawności intelektualnej dziecka, jest okres szoku, często nazywany również okresem wstrząsu emocjonalnego albo okresem krytycznym. Rodzice doświadczają wtedy stanu paraliżującej niezdolności do działania. Jednocześnie zostaje zachwiana ich równowaga psychiczna, objawiająca się niekontrolowanymi reakcjami emocjonalnymi, obniżonym nastrojem (płacz, agresja, krzyk) oraz pojawieniem się różnorodnych reakcji i stanów nerwicowych (zaburzenia snu, apetytu oraz stany lękowe). Ma to wpływ na relacje interpersonalne w rodzinie, prowadzące do kłótni, nieporozumień, wzajemnej wrogości, pretensji, a nawet ambiwalentnych uczuć w stosunku do siebie oraz dziecka. Towarzyszące w tym okresie przeżycia to rozpacz, beznadzieja, lęk, bezradność, żal oraz poczucie krzywdy. W tym trudnym okresie pożądane jest wsparcie specjalistyczne z zewnątrz.

Drugim okresem będzie kryzys emocjonalny, często nazywany okresem rozpacz lub depresji. Ten okres charakteryzuje dominacja bardzo silnych negatywnych przeżyć. Rodzicom nadal towarzyszy beznadzieja, rozpacz, przygnębienie oraz bezradność. Ich poczucie zawodu oraz niespełnionych nadziei wynika z rozbieżności między sytuacją wyidealizowaną a rzeczywistym obrazem dziecka. W tym okresie rodzice doświadczają nie tylko braku pomocy zewnętrznej, ale również braku niezbędnych informacji. Są przeciążeni obowiązkami, ich życie uczuciowe zdominowane jest przez poczucie winy, lęku, poczucie krzywdy, osamotnienia, towarzyszy im brak akceptacji wobec potomka z niepełnosprawnością intelektualną i przeraża ich pesymistyczna wizja przyszłości. Neurotyczne przeżywanie doświadczanych problemów indywidualnych oraz rodzinnych ma wpływ na pojawienie się agresji we wzajemnych interakcjach oraz jest przyczyną buntu i wrogości wobec otaczającego świata. Istnieje również ryzyko odseparowania się ojca od rodziny w tym okresie.

Natomiast trzecim okresem jest okres pozornego przystosowania się. W tym okresie dochodzi do aktywacji mechanizmów obrony psychicznej (rezygnacja i negacja, czyli zaprzeczanie i wyparcie faktu niepełnosprawności intelektualnej dziecka). Rodzice deformują zaistniałą rzeczywistość zgodnie z własnymi pragnieniami, tworząc nieprawidłowy obraz dziecka, który dominuje nad realną oceną, ponieważ są niezdolni do zaakceptowania faktu niepełnosprawności swojego dziecka. W tym okresie często rodzice uruchamiają mechanizmy obronne, negując istnienie niepełnosprawności intelektualnej dziecka, wierząc w możliwość wyleczenia czy poszukując alternatywnych metod. Innym mechanizmem obronnym towarzyszącym rodzicom jest poszukiwanie winnych niepełnosprawności ich dziecka. Rodzice ulegający pogodzeniu ze swoją sytuacją życiową zwykle popadają w apatię, pesymizm i przygnębienie. Konsekwencją tego stanu jest bierność, jeśli chodzi o działania rehabilitacyjne, a skupienie się jedynie na wykonywaniu podstawowych czynności opiekuńczych.

Ostatnim, czwartym, jest okres konstruktywnego przystosowania się do sytuacji, często określany okresem orientacji. W nim rodzice wykazują pełną akceptację swojego dziecka z niepełnosprawnością intelektualną oraz w pełni akceptują swoją sytuację. Cechą charakterystyczną tego okresu jest umiejętność zachowania dystansu wobec rzeczywistości oraz pełne wykorzystanie własnych i cudzych doświadczeń odnoszących się do roli rodzica dziecka niepełnosprawnego. Rodzice dokonują analizy własnej sytuacji, jak również poszukują skutecznych metod i sposobów, które mogłyby w realny sposób pomóc ich dziecku. W tym kontekście podejmują próby racjonalnego spojrzenia na własną sytuację, stosując różnorodne metody wychowawcze oraz wszelkie możliwe działania rehabilitacyjne wobec własnego dziecka. Podejmują także szeroką współpracę z innymi członkami rodziny, ale również z profesjonalistami (Twardowski 1991).

W ujęciu badań Wyczesanego (2006) w okresie konstruktywnego przystosowania się do sytuacji samo życie i funkcjonowanie rodziny skupia się wokół wspólnego celu, czyli niesienia pomocy dziecku. Należy podkreślić, że w przeżyciach rodziców zaczynają dominować uczucia pozytywne, a kontakty z dzieckiem oraz wszelkie czynności dotyczące jego opieki zaczynają dawać im satysfakcję. Autorka zwraca uwagę, że osiągnięcie takiego stadium jest uwarunkowane przez:

- rodzaj i stopień niepełnosprawności (sytuacja taka dotyczy rodziców, których dziecko odróżnia się od dzieci pełnosprawnych zachowaniem oraz wyglądem; rodzice ci doświadczają odrzucenia przez otoczenie, co często skutkuje ukrywaniem niepełnosprawności ich dziecka przed otoczeniem społecznym),
- cechy zachowania się dziecka (do szczególnie frustrujących dla rodziców są cechy dotyczące zachowania się dziecka, takie jak nadpobudliwość oraz nasilenie zachowań uciążliwych oraz agresywnych),
- stabilność i dojrzałość emocjonalna rodziców,
- stosunek do roli rodzica i równowaga życia małżeńskiego.

Prezentowane powyżej okresy odnoszące się do przeżyć rodziców stanowią ujęcie modelowe oraz dotyczącą rodziców wszystkich dzieci z niepełnosprawnością (Twardowski 1991).

Należy nadmienić, że nie wszyscy rodzice przechodzą podobnie kolejne drogi adaptacji do trudnej sytuacji, w której się znaleźli. Zdarzają się rodzice, którzy zatrzymują się na etapie beznadziejności, żalu czy rozpacz, co może skutkować zaburzeniem funkcjonowania rodziny.

Inne autorki, które w podobny sposób postrzegają doświadczania przez rodziców sytuacji kryzysowej, proponują osiem faz doświadczania wspomnianej sytuacji kryzysowej. Pierwsza faza to faza nieświadomości problemu, która pojawia się w momencie diagnozy dotyczącej niepełnosprawności intelektualnej dziecka. Charakteryzuje się ona lękiem, rozpaczą i brakiem akceptacji zarówno otrzymanej diagnozy, jak i dziecka oraz siebie. Drugą fazą jest świadomość problemu, dotycząca osiągnięcia świadomości skali trudności, jakie dotknęło ich dziecko i ich samych oraz prób wyparcia faktów. Ta faza związana jest z przerażeniem oraz irracjonalnym przekonaniem o tymczasowym zaistnieniu tej sytuacji. Do trzeciej fazy zalicza się fazę agresji, która stwarza zagrożenie trwałości wspólnoty rodzinnej – jest pełna wzajemnych oskarżeń oraz poszukiwania osób winnych niepełnosprawności intelektualnej dziecka i staje się buntem rodziców przeciwko wszystkim i wszystkiemu. W czwartej fazie, zwanej fazą nieracjonalnych przedsięwzięć w kierunku rehabilitacji dziecka, rodzice nie wierząc dalej w sytuację, która ich dotknęła, uparcie poszukują u wielu lekarzy podważenia diagnozy, cudownego leku i skutecznej metody rehabilitacji. Piątą fazą jest faza depresji, która jest okresem utraty nadziei, uczucia smutku i rozpacz, ale także kształtowania się rzeczywistego obrazu dziecka i zaistniałej sytuacji rodziców. Kolejną fazą jest faza szоста, nazwana fazą racjonalnych decyzji. Jest ona wstępem do pełnej akceptacji dziecka – charakteryzuje się poszukiwaniem rozsądnej pomocy medyczno-rehabilitacyjnej i pedagogicznej oraz wyczekiwaniem na efektywność trudnej pracy z dzieckiem. Faza siódma, nazywana fazą pełnej aktywności rodziców na rzecz rehabilitacji dziecka, charakteryzuje się tym, że rodzice nie tylko szukają pomocy specjalistów, ale sami

osobiście, aktywnie pomagają dziecku, uczestnicząc w jego rehabilitacji. Ostatnią fazą, jaką wskazują autorki, jest faza solidarności. W niej rodzice, kierując się ogromną potrzebą kontaktu z innymi rodzinami w podobnej sytuacji, osobiście tworzą społeczność wsparcia lub zapisują się do już istniejących stowarzyszeń czy fundacji działających na rzecz osób z niepełnosprawnością intelektualną celem wzajemnego wspierania się oraz dzielenia się doświadczeniami (Karwowska, Albrecht 2008).

Sukces osiągnany w przebiegu procesu adaptacji rodziców do niepełnosprawności intelektualnej własnego dziecka oraz akceptacji siebie jako jego rodzica daje szansę na przezwycięzenie wielu stresorów wynikających z narodzin dziecka z niepełnosprawnością intelektualną (Skórczyńska, 2007), co tym samym, może pozytywnie wpłynąć na funkcjonowanie rodziny.

Wsparcie i zasoby dla rodziców w sytuacji wychowywania dzieci z niepełnosprawnością intelektualną

W literaturze przedmiotu niepełnosprawność jest jednym z czynników wykluczenia społecznego, zaraz obok ubóstwa, bezrobocia czy uzależnienia (Sobczak 2016). Dane GUS wskazują, że niepełnosprawność jest czynnikiem znacząco zwiększającym ryzyko skrajnego ubóstwa. Dane te ukazały, że rodziny z przynajmniej jednym dzieckiem z orzeczeniem o niepełnosprawności były szczególnie narażone na doświadczenie biedy i skrajnego ubóstwa (GUS 2017). W roku 2018 średni dochód na osobę w rodzinach z osobą z niepełnosprawnością był o ponad 15% niższy od średniego dochodu krajowego (Budżety Gospodarstw Domowych 2018). Stan dotyczący niższych dochodów obserwowano już w latach 2014 i 2016. Wprowadzenie w 2016 roku programu „Rodzina 500+” nie przyczyniło się do diametralnej poprawy finansowej, tylko w niewielkim zakresie poprawił on budżet domowy tych rodzin (Komorowska, Koźłowski, Słaby 2019). Na niekorzystną strukturę konsumpcji mają wpływ niskie dochody w rodzinie wychowującej dziecko z niepełnosprawnością,

gdzie – co warto podkreślić – większość wydatków stanowią te przeznaczone na podstawowe potrzeby (żywność, opłaty mieszkaniowe), co odbywa się kosztem wydatków na rehabilitację, wypoczynek czy edukację. Niewątpliwie poziom dochodów ma wpływ na status danej rodziny, co lokuje ją w niższej hierarchii społecznej (Graniewska 2007). Warto podkreślić fakt, że poziom zaspokajania potrzeb finansowych w rodzinach z dzieckiem z niepełnosprawnością to istotny czynnik prowadzonych badań nad jakością życia tych rodzin (Ostasiewicz 2004).

Na kanwie wielu badań, które przeprowadzono na przestrzeni lat, warto nadmienić o badaniach regionalnych, koncentrujących się na aspektach ekonomicznych i psychologicznych. Badania te dotyczyły takich tematów, jak:

- „Funkcjonowanie rodzin wychowujących dziecko z przepukliną oponowo-rdzeniową”, prowadzone na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie – opracowane przez G. Kwaśniewską w roku 1996,
- „Sytuacja rodzin wychowujących dziecko z zespołem Downa na tle rodzin okresu przemian transformacyjnych”, prowadzone w Akademii Pedagogicznej w Krakowie – opracowane przez E. Minczakiewicz w roku 2002,
- „Doświadczenie wsparcia społecznego przez rodziny z dzieckiem autystycznym”, prowadzone na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego – opracowane przez A. Szafrąńską w roku 2007,
- „Wspieranie rodziny z niepełnosprawnym dzieckiem wyzwaniem dla pracy socjalnej”, realizowane ze środków Unii Europejskiej (lata 2009-2010) – badaniem objęto 200 rodzin z dzieckiem z głęboką, wieloraką niepełnosprawnością do 7 roku życia, 100 pracowników ośrodków pomocy społecznej oraz 20 dyrektorów (lub osób upoważnionych) PCPR z terenu województwa lubelskiego (Komorowska, Kozłowski 2021).

Powszechnym faktem jest, że rodziny dzieci z różnymi niepełnosprawnościami wymagają wsparcia i pomocy. Należy podkreślić, iż potrzeby tych rodzin są bardzo zróżnicowane, co generuje konieczność indywidualnego traktowania danego przypadku. Istnieje również zasadność szerszego określenia ich potrzeb i możliwości radzenia sobie z trudami codziennego życia, a także rozpoznanie posiadanych, lecz nie zawsze wykorzystanych, zasobów (Pisula 2007).

Jak stwierdza Płopa (2005), stopień zdolności przystosowania rodzin do sytuacji trudnej powiązany jest z zasobami, jakimi dysponuje dana rodzina.

W literaturze przedmiotu na temat pomocy i wsparcia rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną zwraca się uwagę, że problemem całej rodziny są trudności związane z niepełnosprawnością dziecka, podkreśla się rolę rodziców, którzy mogą pełnić funkcję rzeczników swych dzieci, którzy najlepiej mogą reprezentować ich potrzeby i interesy. Podkreśla się również fakt, że specjaliści mogą wspierać rodziców tylko przez pomoc ich dzieciom. Aktualnie kluczową kwestią staje się problem, jak udzielić pomocy rodzicom, aby to oni sami mogli skutecznie pomóc swym dzieciom (Marat 2006).

Jak podkreśla Pisula (2007), niektóre potrzeby rodzin z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną są zbliżone, bez względu na rodzaj niepełnosprawności. Autorka zwraca uwagę na kilka następujących potrzeb. Wczesna diagnoza, która pozwala uzyskać wsparcie tak dla dziecka, jak i dla jego rodziny w formie wczesnej interwencji. Dostosowana opieka medyczna, którą objęte jest dziecko oraz rodzice. System edukacyjny, który zapewni dziecku odpowiednie warunki nauki, opieki i wychowania, uwzględniając wszelkie etapy edukacyjne. Zapewnienie rodzicom czasu na odpoczynek i odciążenie ich od codziennych obowiązków. Wsparcie rodziny w zakresie bezpieczeństwa materialnego.

Dokonując analizy sytuacji, w której znajduje się rodzina po narodzinach dziecka z niepełnosprawnością intelektualną, warto przytoczyć wybrane wyniki badań przeprowadzonych przez licznych badaczy. Kowalska-Kantyka (2006) stwierdziła, że rodziny z dziećmi z niepeł-

nosprawnością intelektualną doświadczają zdecydowanie większego obciążenia w porównaniu z rodzinami, gdzie nie występuje niepełnosprawność intelektualna. Autorka badań stwierdziła, że narodziny dziecka z niepełnosprawnością intelektualną mogą prowadzić do zaburzeń osobowości rodziców, a nawet do rozpadu rodziny. W świetle jej badań, widoczne jest jednak, iż jedynie 3,8% spośród badanych stanowiły małżeństwa, które zakończyły się rozwodem. Okazuje się, że w niektórych przypadkach dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w pewnym sensie spaja rodzinę.

Na podstawie badań empirycznych (Kornas-Biela 1995; Gałkowski 1995; Komorska 2000) stwierdzono, że większość rodziców w momencie otrzymania informacji o niepełnosprawności dziecka doświadczyło szoku, wynikającego ze sposobu przekazania tej informacji oraz z zupełnym braku wsparcia i zainteresowania w nowej i trudnej sytuacji. Rodzice, którzy byli objęci badaniem, podkreślali ogromną potrzebę rozmowy ze specjalistą typu lekarz lub psycholog. Jak podkreślali, z perspektywy lat, brak współpracy i wsparcia ze strony specjalistów, np. psychologa, terapeuty czy pedagoga, było powodem wielu pojawiających się trudności w pierwszych latach życia dziecka (Komorska 2000; Motyka 1999).

Klasyfikacji dostępnych rodzicom form pomocy dokonali Intagliata i Doyle (1984, za: Pisula 2007). Autorzy wymienili wśród nich: grupy samopomocy (tworzone przez rodziców celem dostarczania wsparcia), terapię indywidualną i rodzinną, dostępność szeroko rozumianej informacji na temat niepełnosprawności dziecka oraz usług dostosowanych do potrzeb, a także udział w różnorodnych treningach oraz warsztatach, celem poszerzania umiejętności w zakresie opieki i wspierania rozwoju ich dzieci, w ramach ochrony zdrowia fizycznego i psychicznego oddziaływania rodziców.

Natomiast badaczki Rosińczuk, Kołtuniuk, Księżyc i Wolniak (2013) zwracają szczególną uwagę na bardzo duże obciążenie rodziców odnoszące się do realizacji obowiązków dnia codziennego w zakresie opieki nad dzieckiem z niepełnosprawnością. Autorki podkreślają zna-

czący wpływ permanentnego obciążenia fizycznego oraz psychicznego każdego członka rodziny oraz negatywny wpływ na relacje między nimi.

W świetle danych uzyskanych przez Komorską (2000) częściowa lub całkowita deprywacja potrzeby rekreacji u rodziców wychowujących dziecko z niepełnosprawnością intelektualną (np. izolacja, brak zmiany otoczenia) powoduje stany frustracji, znużenia, co jest determinantem silnego i przewlekłego napięcia emocjonalnego oraz konfliktów rodzinnych (Komorska 2000).

Potwierdzeniem powyższych wniosków jest stwierdzenie, że jedną z priorytetowych zmian, jakiej doświadcza rodzina dziecka z niepełnosprawnością intelektualną jest konieczność otoczenia go ciągłą opieką. W kontekście badań (Pisula 1998; Kościelska 1998; Kirenko 2000, Garstein, Noll 2000) należy podkreślić, iż zakres obowiązków rodziców obejmuje nie tylko opiekę dzienną, lecz obciąża ich zadaniami opiekuńczymi również w nocy. Zdecydowana większość z nich nie posiada pomocy z zewnątrz.

Rola tych rodzin głównie koncentruje się zatem na realizacji funkcji opiekuńczo-wychowawczej, kosztem pozostałych funkcji rodziny np. rekreacyjno-ekspresyjnej i ekonomicznej (Kirenko 2002).

W świetle badań Peetersa (1996) dotyczących potrzeb rodzin z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną wynika, że potrzeby rodziców ulegają zmianom w zależności od wieku dziecka. Autor uwzględnił w swoich badaniach trzy grupy rodziców wskazując wiek dziecka:

- rodzice dzieci w wieku 1–5 lat – najistotniejszą potrzebą była dla nich wczesna diagnoza, ponadto zindywidualizowany program terapeutyczny, wsparcie w opiece nad dzieckiem oraz pomoc finansowa;
- rodzice dzieci w wieku 6–12 lat – zapewnienie dziecku równoprawnych warunków edukacyjnych, organizacja ośrodków, które mogłyby przyjąć dziecko w sytuacji nieprzewidzianych wydarzeń losowych, pomoc finansowa, większe kompetencje nauczycieli i personelu placówek edukacyjnych oraz zindywidualizowany program terapeutyczny.

- rodzice dzieci starszych i dorosłych (13–27 lat) –duże zapotrzebowanie odnośnie do edukacji seksualnej swoich dorastających dzieci, pomoc finansowa, dostosowany program terapeutyczny oraz konieczność tworzenia ośrodków, które mogłyby przyjąć dziecko w sytuacji nieprzewidzianych wydarzeń losowych.

Zrozumienie specyfiki funkcjonowania rodziny z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną jest istotne zarówno z perspektywy holistycznego wspierania rozwoju dziecka, jak również w kontekście rozważań nad pełną integracją osób z niepełnosprawnością intelektualną oraz normalizacją środowiska społecznego. Dokonujące się zmiany społeczne i kulturowe wymuszają wypracowanie skutecznych strategii wsparcia rodziny jako najbliższego otoczenia dziecka z niepełnosprawnością intelektualną (Doroszuk 2017).

Na kanwie analizy wyników badań nad rodzinami wychowującymi dziecko z niepełnosprawnością intelektualną można wysnuć pewne wnioski. Zapewne głównym z nich jest fakt, że pojawienie się dziecka z niepełnosprawnością intelektualną zmienia całą dynamikę funkcjonowania rodziny, jednocześnie ma wpływ na każdego jej członka. Zmiany dotyczą sfery emocjonalnej, jak również uczuciowej rodziców. Mają miejsce także modyfikacje zachowań, które są głównie skoncentrowane na zaspokajaniu potrzeb dziecka. W ocenie rodziców proces wychowania dziecka z niepełnosprawnością intelektualną jest widziany jako ciągła walka lub przygoda, która jest niezwykle trudna i pełna wielu niepowodzeń (Parchomiuk 2018).

Z perspektywy praktyki psychologicznej i pedagogicznej niezwykle ważne jest, by w narracjach o rodzicielstwie dzieci z niepełnosprawnością nie ograniczać się wyłącznie do cierpienia i straty. Choć te elementy są realne i zasługują na uznanie, równie potrzebne jest dostrzeganie i wzmacnianie przestrzeni, w których możliwe jest przeżywanie radości. Radość staje się wówczas nie luksusem, ale niezbędnym zasobem w procesie przystosowania i budowania jakości życia. Obok trudnych emocji, takich jak lęk, smutek czy bezradność, ważną rolę w adaptacji do tej

sytuacji odgrywają także pozytywne doświadczenia, zwłaszcza radość, która może pełnić funkcję cennego zasobu psychicznego.

To wyjątkowe rodzicielstwo dziecka z niepełnosprawnością intelektualną stanowi wyzwanie o wielowymiarowym charakterze, wpływając zarówno na funkcjonowanie całej rodziny, jak również na stan emocjonalny samych rodziców. Analiza przeżyć emocjonalnych rodziców wskazuje, że choć zmagają się oni z wieloma obciążeniami, potrafią mimo wszystko dostrzegać „małe wielkie radości” płynące z codziennego życia z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną. Doświadczenia te mogą wzmacniać ich odporność psychiczną, wspierać rozwój pozytywnych postaw rodzicielskich, ale również zwiększać satysfakcję z pełnienia roli opiekuńczej. Przegląd dostępnych badań podkreśla znaczenie wsparcia społecznego, instytucjonalnego oraz wewnętrznych zasobów psychicznych, które wspólnie sprzyjają lepszej jakości życia i skutecznemu radzeniu sobie z wyzwaniami dnia codziennego. Radość, która jest niestety często pomijana w narracjach dotyczących niepełnosprawności – okazuje się nie tylko emocją, ale także istotnym elementem siły psychicznej tych rodziców, pomagając im zachować nadzieję, zaangażowanie i sens w codziennym życiu.

Bibliografia

- Barłóg K., *Poczucie sensu życia rodzin z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną*, w: „Kultura – Przemiany – Edukacja” t. V/2017.
- Będkowska-Heine V., *Tworzenie roli matki dziecka niepełnosprawnego*, w: S. Miłhilewicz (red.), *Wybrane zagadnienia psychopatologii rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych*, Kraków 2003.
- Bołtuć I., Orlikowska M., *Rodzicielstwo w rodzinie z dzieckiem z niepełnosprawnością intelektualną*, Chojnice 2018.
- Brzezińska A., Woźniak Z., *Podstawy metodologiczne badań nad aktywnością zawodową osób z ograniczoną sprawnością*, w: A. Brzezińska, Z. Woź-

- niak, K. Maj (red.), *Osoby z ograniczoną sprawnością na rynku pracy*, Warszawa 2010.
- Budżety Gospodarstw Domowych 2018*, Warszawa 2019.
- Doroszuk, J., Kryzys rodziców dziecka z niepełnosprawnością w perspektywie nowych narzędzi normalizacyjnych, „Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej”, (19)2017, s. 47–64. <https://doi.org/10.14746/ikps.2017.19.04>
- Firkowska-Mankiewicz A., *Rodzina a zdrowie i choroba – problemy teoretyczne*, w: A. Firkowska-Mankiewicz (red.), *Rodzina a problemy zdrowia i choroby*, Warszawa 1999.
- Fredrickson B.L., *The role of positive emotions in positive psychology. The broaden-and-build theory of positive emotions*, „The American psychologist”, 56(3)2001, s. 218–226. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.3.218>
- GUS, *Ubóstwo w Polsce w Latach 2015 i 2016*, Warszawa 2017.
- Hastings R.P., Taunt, H.M., *Positive perceptions in families of children with developmental disabilities*, „American journal of mental retardation: AJMR”, 107(2)2002, s. 116–127. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2002\)107<0116:PPIFOC>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2002)107<0116:PPIFOC>2.0.CO;2)
- Izdebska J., *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku: niepokoje i nadzieje*, Białystok 2000.
- Janicka I., Liberska H. (red.), *Psychologia rodziny*, Warszawa 2021.
- Karwowska M., Albrecht M., *Niepełnosprawność dziecka przyczyną rozpadu czy spójności rodziny?*, „Rocznik Naukowy Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej w Bydgoszczy. Transdyscyplinarne Studia o Kulturze (i) Edukacji”, 3/2008, s. 13–26.
- Kieszkowska A., *Rola rodziny w procesie socjalizacji*, w: *Pedagogika rodziny*, red. S. Cudak, Kielce 2007.
- Kirenko J., *Wsparcie społeczne osób z niepełnosprawnością*, Ryki 2002.
- Komorska M., *Sytuacja dzieci i młodzieży niepełnosprawnej w społeczeństwie polskim*, Lublin 2000.
- Komorowska O., *Aktywność zawodowa i jej determinanty wśród matek wychowujących dziecko z niepełnosprawnością*, w: *Współczesne problemy rodzin z dziećmi z niepełnosprawnością w Polsce*, red. O. Komorowska, M. Janoń-Kresło, Warszawa 2016, s. 21–34.
- Komorowska O., Kozłowski A., *Jakość życia rodzin opiekujących się dorosłą osobą z niepełnosprawnością intelektualną*, Kraków 2021.
- Komorowska O., Kozłowski A., Słaby T., *Comparative Analysis of Poverty in Families with a Disabled Child and Families with Non-Disabled Children in*

- Poland in the Years 2014 and 2016*, "Statistics In Transition" 20, 3/2019, s. 97–119.
- Kornas-Biela D., *Retrospektywny obraz własnej sytuacji życiowej rodziców i ich stosunku do dziecka z upośledzeniem umysłowym*, w: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie. Socjalizacja i rehabilitacja*, red. M. Chodkowska, Lublin 1995.
- Kościńska M., *Trudne macierzyństwo*. Warszawa 1998.
- Kościńska M., *Oblicza upośledzenia*, Warszawa 2000.
- Kowalska-Kantyka M., (2006). *Postawy rodziny wobec dziecka niepełnosprawnego*, w: *O trudnej sztuce bycia razem, czyli różne oblicza integracji*, Kraków 2006, s. 147–167.
- Krzesińska-Żach B., *Pedagogika rodziny: Przewodnik do ćwiczeń*, Białystok 2007.
- Lipińska-Lokś J., *Funkcjonowanie rodzin dzieci z niepełnosprawnością intelektualną – wybrane aspekty*, „Wychowanie w Rodzinie” t. XXII (1/2020), s. 189–204. <http://www.repozytorium.uni.wroc.pl/Content/133421/PDF/Funkcjonowanie%20rodzin%20dzieci%20Lipińska.pdf> [dostęp: 17.04.2025].
- Marat E., *Problemy rodziny z dzieckiem niepełnosprawnym*, w: *Jakość życia rodzinnego. Wybrane zagadnienia*, red. T. Rostowska, Łódź 2006, s. 235–244.
- Marat E., *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym*, w: *Psychologia rodziny*, red. I. Janicka, H. Liberska, Warszawa 2014, s. 437–459.
- Namysłowska I., *Terapia rodzin*. Warszawa 1997.
- Ostasiewicz W. (red.), *Ocena i Analiza Jakości Życia*. Wrocław 2004.
- Parchomiuk M., *Życie z dzieckiem niepełnosprawnym. Wielowymiarowość przystosowania się rodziców*, w: „Wychowanie w Rodzinie”, t. XVII (1/2018), s. 305–322.
- Peeters T., *Wpływ autyzmu na życie rodzinne*, „Dziecko autystyczne” 4/1996, s. 14–27.
- Pietras T., Podlecka M., Sipowicz K., *Dziecko z niepełnosprawnością intelektualną w rodzinie – wartość czy cierpienie?*, w: *Miłość, małżeństwo, rodzina. Ujęcie interdyscyplinarne*, „Kwartalnik Naukowy Fides Et Ratio” 1(41)/2020.
- Pisula E., *Psychologiczne problemy rodziców dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa 1998.
- Pisula E., *Rodzice i rodzeństwo dzieci z zaburzeniami rozwoju*, Warszawa 2007.
- Płopa M., *Psychologia rodziny. Teoria i badania*, Kraków 2005.

- Rosińczuk J., Kołtuniuk A., Księżyc M., Wolniak M., *Rodzice dziecka z mózgowym porażeniem dziecięcym wobec problemów dnia codziennego*, „Piełęgniarstwo Neurologiczne i Neurochirurgiczne”, T. 2, nr 4 (czerwiec 2013), s. 149–154.
- Rostowska T., *Psychologia rodziny. Małżeństwo i rodzina wobec współczesnych wyzwań*, Warszawa 2009.
- Schuchardt E., *Why Me? Learning to Live in Crises*, Geneva 2005.
- Sobczak M.J., *Wykluczenie społeczne i inkluzja społeczna z wykorzystaniem podmiotów ekonomii społecznych w Polsce na przykładzie województwa łódzkiego*, Łódź 2016.
- Stelter Ż., *Rodzina z dzieckiem niepełnosprawnym jako wartość*, Poznań 2009.
- Stelter Ż., *Znaczenie dziecka niepełnosprawnego intelektualnie dla systemu rodzinnego*, „Społeczeństwo i Rodzina”, 35(2)2013, s. 105–123.
- Trute B., Hiebert-Murphy D., *Family adjustment to childhood developmental disability: a measure of parent appraisal of family impacts*, “Journal of pediatric psychology”, 27(3)2002, s. 271–280. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/27.3.271>
- Twardowski A., *Sytuacja rodzin dzieci niepełnosprawnych*, w: *Dziecko niepełnosprawne w rodzinie*, red. I. Obuchowska, Warszawa 1991, s. 18–54.
- Tyszka Z., *Socjologia rodziny*, Warszawa 1980.
- Tyszka Z., *Stan i przeobrażenia polskich rodzin na przełomie wieków XX i XXI. Niedawna przeszłość i teraźniejszość*, w: *Współczesne rodziny polskie – ich stan i kierunek przemian*, red. Z. Tyszka, Poznań 2001.
- Tyszka Z., *Rodzina we współczesnym świecie*, Poznań 2003.
- Tyszkowa M., *Jednostka a rodzina: interakcje, stosunki, rozwój*, w: *Psychologia rozwoju człowieka*, red. M. Przetacznik-Gierowska, M. Tyszkowa, Warszawa 2009, s.124–150).
- Wyczasy J., *Problemy rodzin z dzieckiem niepełnosprawnym w kontekście jakości życia*, „Konspekt” 2–3/2006, s. 36–40.
- Ziemska M.(red.), *Rodzina i dziecko*, Warszawa 1986.

Small great joys - joy as a psychic resource in parents of children with intellectual disabilities

Abstract

The arrival in the family of a child with intellectual disabilities is a very difficult experience for any parent. Anxiety about the future, stressful situations and coping problems are the basis of adaptation difficulties in parents raising a child with intellectual disabilities. The adaptation process itself is much slower as a result of specific factors inherent in the process itself and from the fact of the offspring's intellectual disabilities. Joy becomes an important psychological resource that can perform a protective and strengthening function in the face of chronic stress. The purpose of this discussion is to show joy as a psychic resource that can play a significant role in the process of parents' adaptation to life with a child with intellectual disabilities.

Keywords: intellectual disability, family, support, joy

Dr Agnieszka Ochman

ORCID: 0000-0001-9003-4084

Uniwersytet Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie

Terapia psychomotoryczna jako źródło radości i sposób kształtowania poczucia własnej wartości dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi

Streszczenie

Psychomotoryka jest koncepcją wspierania holistycznego rozwoju dziecka poprzez aktywność ruchową. Jej główne cele wyznaczone podczas zajęć zintegrowane są z czynnościami oddziałującymi na wszystkie sfery rozwoju człowieka: motoryczną, poznawczą i emocjonalno-społeczną. Dzieci odznaczają się silną potrzebą ruchu, który jest naturalnym źródłem ich radości. Te radosne doświadczenia w czasie zajęć psychomotorycznych wzmacniają ich pozytywne emocje, budują zaufanie do siebie i otoczenia, a także sprzyjają rozwojowi nowych umiejętności. Zatem podejmowane zachowania ruchowe oddziałują nie tylko na motoryczne predyspozycje dziecka, ale także na postrzeganie siebie, obraz własnych zdolności, nastawienie wobec własnego ciała, a w efekcie samoocenę i poczucie własnej wartości. W tym rozumieniu niezwykle istotne jest odniesienie do dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, które ze względu na różnorodne trudności, z którymi się zmagają, potrzebują kompleksowego wsparcia we

wszystkich obszarach. Dzięki terapii psychomotorycznej mogą rozwijać nie tylko swoje umiejętności ruchowe, ale także doświadczać radości i wzmacniać poczucie własnej wartości. Niniejszy artykuł stanowi przegląd wybranych metod terapii psychomotorycznej, które poprzez aktywność ruchową pozwalają na doświadczenie radości i sukcesu, a przez to wzmacniają poczucie własnej wartości dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi.

Słowa kluczowe: radość, poczucie własnej wartości, terapia psychomotoryczna, dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi

Wstęp

Psychomotoryka jest podejściem wspierającym wszechstronny rozwój dziecka poprzez ruch. Zajęcia psychomotoryczne są tak planowane, aby wspomagać rozwój zarówno w sferze fizycznej, jak i poznawczej oraz emocjonalno-społecznej. Dzieci, które mają naturalną potrzebę aktywności fizycznej, czerpią z niej dużą radość, co sprzyja tworzeniu pozytywnych emocji, budowaniu pewności siebie i rozwijaniu nowych umiejętności i kompetencji. Aktywność ruchowa poprawia nie tylko sprawność motoryczną, ale też wpływa na sposób, w jaki dziecko postrzega siebie i swoje możliwości, co ma kluczowe znaczenie dla jego samooceny i poczucia własnej wartości. Szczególnie ważne jest to w przypadku dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi, które wymagają zintegrowanego wsparcia. Terapia psychomotoryczna może pomóc im nie tylko w rozwoju ruchowym, ale również w przeżywaniu pozytywnych emocji i budowaniu silniejszego poczucia własnej wartości.

Terapia psychomotoryką jako koncepcja wspierania rozwoju dziecka

Psychomotoryka nie jest koncepcja nową, a jej załączków należy dozukiwać się już w starożytnej Grecji, kiedy to pojawiło się szeroko znane powiedzenie rzymskiego poety Juwenalisa z Akwinu: „w zdrowym ciele

zdrowy duch” (łac. *mens sana in corpore sano*). Poprzez ćwiczenia fizyczne starożytni Grecy poprawiali kondycję swojego ciała, a jednocześnie swoje samopoczucie i stan umysłu. Zarówno w Polsce, jak i na świecie terapia psychomotoryczna stosowana jest już od dawna, pomimo że samo pojęcie nie jest jeszcze rozpropagowane w literaturze przedmiotu. Jednak cele, jakie wyznaczane są podczas zajęć psychomotorycznych – czyli wspieranie i wspomaganie rozwoju dziecka poprzez aktywność ruchową zintegrowaną z czynnościami oddziałyującymi na wszystkie sfery rozwoju człowieka: poznawczą, emocjonalną i społeczną – znane i realizowane są już od dawna.

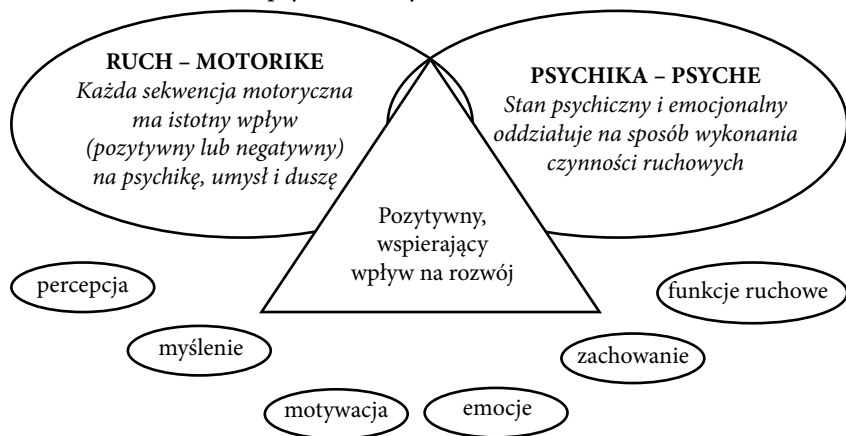
W szerszym znaczeniu psychomotoryka ujmowana jest jako integracja funkcji percepcyjno-motorycznych. Jak podaje Bogdanowicz (1997), jest to zdolność do odbioru, interpretowania i organizowania informacji ze wszystkich zmysłów: słuchu, wzroku, dotyku, smaku oraz kinestezji, w celu wykonania adekwatnej reakcji. A zatem odbiór informacji z otoczenia i ich przetwarzanie w centralnym układzie nerwowym powodują, że zarówno wrażenia, jak i emocje tworzą w pamięci indywidualną treść, czyli tak zwany „fundament sensoryczny”. Umożliwia on dziecku odpowiednie działanie i reguluje wyzwalanie adekwatnych emocji.

Odwołując się do definicji psychomotoryki, Kruk-Lasocka (2008, s. 15) podaje, iż „psychomotoryka oznacza wzajemne przenikanie się tego, co psychiczne i tego, co ruchowe”. W tym rozumieniu ruch staje się podstawą do analizowania różnorodnych zachowań dziecka. Postrzegany jest nie tylko jako akt motoryczny, który poprzedzony jest planowaniem i ściśle wiąże się z koordynacją ruchową, sprawnością manualną czy prakcją, ale również jako niewerbalny kod przyjmujący postać spojrzenia, mimiki, gestu lub postawy ciała.

Psychomotoryka zwraca uwagę na jednoczesny rozwój sfery psychicznej i motorycznej. Wcześniej w pracy z dziećmi i młodzieżą widoczny był podział na sferę psychologiczną, którą zajmowali się psycholodzy i pedagodzy oraz sferę motoryczną, którą stymulowali nauczyciele wychowania fizycznego i fizjoterapeuci. W rozumieniu psychomotoryki obie te sfery łączą się i wzajemnie na siebie oddziałują, a samo pojęcie

psychomotoryki wywodzi się od dwóch słów z języka greckiego *psyche*, czyli *podmuch*, *umysł*, *duś* oraz *motorike* oznaczającą *sprawność ruchową*, *naucę o ruchu* (Grzywniak 2013).

Schemat 1. Rozumienie psychomotoryki



Źródło: opracowanie własne

Percepcja i motoryka to dwie prymarne czynności warunkujące egzystencję ludzką, a zatem orientację w otaczającej rzeczywistości i adekwatne reagowanie na tę rzeczywistość. W swojej istocie stanowią podstawowe ogniwa w rozbudowanym procesie regulowania kontaktów człowieka z otoczeniem (Bogdanowicz 1997). Aktywność ruchowa rozumiana jest w psychomotoryce jako każda sekwencja motoryczna, która ma istotny wpływ na psychikę, umysł i duszę. Warto podkreślić, że aktywność ta może oddziaływać w sposób pozytywny bądź negatywny. Z kolei psychika pojmowana jest jako stan emocjonalny i psychiczny, który określa sposób wykonywania przez nas czynności ruchowych. W aspekcie oddziaływań wspierających holistyczny rozwój młodego człowieka te dwa obszary wzajemnie przenikają się i warunkują, a to z kolei wpływa na funkcjonowanie w obrębie: motorycznym (duża motoryka, sprawność manualna, grafomotoryka), percepcji (wzrokowa, słuchowa, dotykowa, smakowa, węchowa, kinestetyczna) myślenia, motywacji do

podejmowania działań i zadań, jak również kształtowania emocji i zachowań społecznych (schemat 1).

Radość w psychomotoryce

Poczucie radości, szczęścia i zadowolenia z życia, czyli ogólnie pojęty dobrostan psychiczny człowieka, pełni ważną funkcję motywacyjną. Daje siły do przezwyciężania codziennych trudności, a dzięki temu sprzyja odniesieniu sukcesu, co z kolei czyni człowieka szczęśliwszym. Jak wynika z doniesień naukowych, podaje Porczyńska-Ciszewska (2013), zadowolonym ludziom wiedzie się lepiej, na co wskazuje ich dobre zdrowie i dłuższe życie, udane relacje interpersonalne, jak również odniesiony sukces zawodowy. Dlatego tak ważną i znaczącą rolę we współczesnym świecie odgrywa dobrostan psychiczny człowieka oraz poczucie radości i szczęścia. W tym kontekście niezwykle istotnym jest, aby już od najmłodszych lat wychowywać i kształcić młodych ludzi w taki sposób, aby pomóc im tą radość z codziennego życia osiągać. Psychomotoryka poprzez aktywność fizyczną realizowaną w procesie aktywności zabawowej pozwala na odniesienie sukcesu i czerpanie z niego radości.

Aktywność fizyczna stanowi nieodłączny i kluczowy składnik zdrowia każdego człowieka. Jest także jednym z podstawowych czynników warunkujących prawidłowy rozwój dzieci i młodzieży oraz naturalnym źródłem ich radości. Ruch pomaga również w prosty i efektywny sposób radzić sobie ze stresem, wspierając dobre samopoczucie poprzez zwiększenie w krwiobiegu poziomu endorfin, czyli tak zwanych hormonów szczęścia (Bodys-Cupak, Grochowska, Prochowska 2012). Jak wskazują Anderson i Shivakumar (2013) systematyczne ćwiczenia i aktywność fizyczna regulują pobudzenie współczulnego układu nerwowego. Dodatkowo zapewniają właściwy poziom neuroprzekazników w mózgu, czyli dopaminy – hormonu motywacji, serotoniny – poprawiającej humor i dodającej energii, a także endorfin – redukujących stres i poprawiających nastroj.

Poprzez kształtowanie uczuć, a także przyswajanie i przestrzeganie norm społecznych, zabawa ma istotne znaczenie zarówno dla rozwoju psychicznego, jak i uspołecznienia młodego człowieka. Dodatkowo psychomotoryczne zabawy ruchowe: zaspokajają olbrzymią potrzebę ruchu dzieci, rozwijają ich sprawności motoryczne, orientację w przestrzeni, a także pamięć ruchową, pomagają w ustaleniu lateralizacji, jak również pełnią funkcję ludyczną i dostarczają przyjemności (Krajewski 2013).

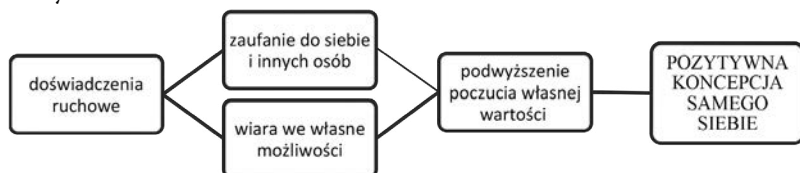
Terapia psychomotoryczna wspiera rozwój fizyczny w zabawie, a dzięki niej daje dzieciom szansę na doświadczanie radości, budowanie więzi oraz wzmacnianie poczucia własnej wartości. Dzięki odpowiednio dobranym ćwiczeniom i zabawom dzieci mogą poczuć się sprawcze, akceptowane i zdolne do osiągnięcia sukcesów. A to właśnie poczucie sukcesu, oprócz doświadczania radości i zadowolenia, staje się motywatorem do podejmowania kolejnych wyzwań i w efekcie warunkiem dla wszelkich procesów uczenia się i postępów w rozwoju dziecka (Majewska, Majewski 2012).

Budowanie poczucia własnej wartości

Człowiek stanowi całość, tworząc niepowtarzalną jakość złożonego systemu, a dysfunkcja w obrębie jednej z funkcji oznacza zaburzenie i trudności w jego funkcjonowaniu jako całości. Takie holistyczne podejście do rozwoju człowieka prowadzi do stwierdzenia wzajemnego oddziaływania i wzajemnego wspomagania się różnych funkcji w obrębie poszczególnych sfer rozwoju (Kowalewski, 2014). Podejmowane zachowania ruchowe oddziałują nie tylko na motoryczne predyspozycje dziecka, ale także na postrzeganie siebie, obraz własnych zdolności, nastawienie wobec własnego ciała, a w efekcie samoocenę i poczucie własnej wartości (Zimmer 2010). Kształtowanie samooceny związane jest, według Wojciszkego (2003), z takimi czynnikami, jak: potrzeba aprobaty społecznej; skłonność do częstszego przeżywania uczuć pozytywnych – radości, miłości, satysfakcji; motywacja w postaci osiągnięć, poczucie wewnętrznej kontroli zdarzeń, wytrwałość i zadowolenie z życia.

Kształtowanie poczucia własnej wartości realizowane jest poprzez szeroko pojęte doświadczenia ruchowe, podczas których u uczestników pobudzane jest zaufanie zarówno względem siebie, jak i innych osób, a także zwiększa się wiara we własne możliwości (schemat 2).

Schemat 2. Budowanie pozytywnej koncepcji samego siebie w ujęciu psychomotoryki



Źródło: opracowanie własne

W psychomotoryce zakłada się, że kształtowania poczucia własnej wartości jest podstawowym warunkiem przyswajania nowej wiedzy, a proces uczenia się odbywa się w poprzez konfrontację jednostki z otoczeniem społecznym i materialnym. Jak podkreśla Zimmer (2010), budowanie pozytywnej koncepcji samego siebie powinno być najważniejszym zadaniem psychomotoryki. W tym zakresie koncepcja siebie postrzegana jest jako wizerunek, przez pryzmat którego postrzegamy samych siebie. Możemy ją ujmować zarówno jako mentalny model własnych cech i umiejętności, obejmujących postrzeganie i wiedzę o własnej osobie (cechach, zdolnościach, umiejętnościach, preferencjach, odczuciach, zachowaniach), jak również jako system oczekiwań, ocen, przekonań, odczuć i wyidealizowanych wyobrażeń o własnej osobie, swoich cechach fizycznych, psychicznych, społecznych i zachowaniach. Koncepcja siebie wpływa na to, jak radzimy sobie z codziennymi problemami, ponieważ pozytywna samoocena przekłada się na przekonanie o możliwości przezwyciężania nowych i trudnych wyzwań oraz rozwiązywania problemów. Jak twierdzą Majewska i Majewski (2012, s. 136), „dzieci o silnej koncepcji samego siebie są bardziej otwarte na nowe doświadczenia, potrafią także bardziej realistycznie oszacować zagrożenia.

Nie wykazują nadmiernej niepewności w kontakcie z ludźmi czy przedmiotami. Są autentyczne i żyją w zgodzie ze sobą, ponieważ nie mają niczego do ukrycia”. Z kolei, jak podaje Ryś (2011, s. 80), osoby negatywnie odnoszące się do samych siebie odznaczają się:

- niską samoakceptacją i skupianiem się na słabych stronach oraz zagrożeniach;
- niskim poczuciem godności osobistej i własnej skuteczności;
- brakiem radości życia i oczekiwaniem najgorszego;
- postrzeganiem trudności jako przeszkód nie do przebycia;
- obawą przed samotnością i równoczesnym lękiem przed nawiązaniem i utrzymaniem poprawnych kontaktów z innymi;
- nadmiernym poczuciem własnej winy i obciążaniem innych winą za własne błędy;
- brakiem tolerancji w stosunku do cudzych błędów i nadmiernym usprawiedliwianiem swoich;
- trudnościami z przystosowaniem się do nowych sytuacji i obawą przed zmianami.

Psychomotoryczne wspieranie rozwoju dzieci ze specjalnymi potrzebami rozwojowymi i edukacyjnymi

Prawidłowe wzrastanie młodego człowieka, czyli harmonijny rozwój w zakresie procesów intelektualnych, psychicznych, orientacyjno-poznawczych, połączony z rozwojem fizycznym i motorycznym, przebiega w ściśle powiązanych ze sobą etapach. Przejście na wyższy poziom rozwoju jest uzależnione od opanowania poziomu niższego. Z kolei jeżeli stosownie do danego etapu nie zostaną osiągnięte „kamienie milowe”, można mówić o opóźnieniu rozwoju (Ilg, Ames, Baker 2005). Można je definiować jako:

poziom rozwoju niższy od przeciętnego, który jest ustalony dla danego wieku życia, i od tego, który posiada większość populacji dzieci w danym wieku życia. Może występować w jednej lub kilku sferach rozwo-

ju (np. ruchowy, społeczny, emocjonalny) bądź we wszystkich sferach (Maciarz 2005, s. 95).

Jednocześnie należy podkreślić, jak zaznacza Brzezińska (2000, s. 16), że:

wszyscy ludzie podlegają tej samej uniwersalnej logice rozwoju jako istoty żywe i jako istoty społeczne, żyjące pośród innych ludzi, ale jednocześnie każdego człowieka charakteryzuje jego własna, niepowtarzalna, indywidualna logika rozwoju, związana z tym, iż każdy inaczej spostrzega, interpretuje i przeżywa różne sytuacje w swoim życiu, każdy ma swoją własną definicję sytuacji, w której przychodzi mu działać.

Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dotyczą dzieci i młodzieży, u których stwierdza się szereg objawów utrudniających lub uniemożliwiających codzienne funkcjonowanie w zakresie ruchowym, sensorycznym, poznawczym, mowy i komunikacji, emocjonalno-społecznym, psychicznym. Trudności te oddziałują negatywnie na jakość życia oraz pełnienie ról społecznych zarówno teraz, jak i w przyszłości. Mogą również dotyczyć dzieci i młodzieży zagrożonych niepełnosprawnością, z różnorakimi dysfunkcjami, dysharmonią lub niesprawnością, które mogą negatywnie determinować dalszy rozwój (Zaremba 2014).

Wyrównywanie trudności, dysfunkcji i nieprawidłowości w koncepcji psychomotoryki umożliwia psychomotoryczne wspieranie rozwoju. Jego zadaniem jest doprowadzenie do ustabilizowania osobowości poprzez przeżywanie aktywności ruchowej i wzmacnianie zaufania do własnych zdolności. A zatem psychomotoryczne wspieranie powinno aktywizować dziecko w zakresie podejmowania doświadczeń wynikających z jego indywidualnych potrzeb i predyspozycji (Majewska, Majewski 2012). Założenia psychomotorycznego wspierania, według Kruk-La-sockiej, Krajewskiego i Bartosik (2011), zorientowane są na:

- wydobywanie potencjału rozwojowego, a nie na deficyty;
- kreowanie pozytywnego obrazu siebie oraz wiary w siebie i w swoje możliwości;
- pracę w grupie opartą na współpracy i wzajemnej pomocy;
- wykorzystanie różnorodnych metod oddziaływania;

- pobudzanie kreatywności i pomysłowości do porozumiewania się, a także otwartości na innych;
- spontaniczną zabawę i aktywność ruchową jako fundament do obserwacji i rozwijania poszczególnych funkcji.

Tak rozumiane wspieranie aktywności ruchowych oddziałuje na zmysły w trzech obszarach: przestrzennym, materialnym i społecznym. Odnalezienie się dziecka w jego materialnymi i przestrzennym otoczeniu warunkowane jest przez dobrze funkcjonujący system postrzegania i procesy przetwarzania informacji. Stąd też percepcja jest podstawową formą poznania, która jest charakterystyczna dla człowieka, a w obrębie psychomotorycznego wspierania proponuje się ćwiczenia w jej zakresie. Istotna jest również umiejętność dopasowania do swoich potrzeb przedmiotów znajdujących się w otoczeniu dziecka. Takie wzajemne oddziaływanie dziecko-przedmiot i przedmiot-dziecko pozwala na wypracowanie umiejętności lepszego funkcjonowania w otoczeniu. Eksperymentowanie różnorodnymi materiałami i przedmiotami umożliwia poznanie oraz zrozumienie właściwości tych obiektów, a także naukę związku, przyczyn i konsekwencji działania. Podejmowanie aktywności ruchowej przez dziecko nie wiąże się wyłącznie z doświadczeniami rzeczowymi i przestrzennymi. Jednocześnie młody człowiek uczy się poznawać swoje ciało i samego siebie. Ćwiczenia motoryczne prowadzą do rozwijania świadomości postrzegania swojego ciała i jego schematu. Umożliwia to adekwatne wyrażanie i kreowanie obrazu siebie, a także własnych zdolności, umiejętności i osiągnięć. Doświadczenia te wpływają na kształtowanie zaufania do siebie oraz adekwatnego poczucia własnej wartości. W obszarze społecznym w ramach psychomotorycznego wspierania aranżuje się aktywności motoryczne w taki sposób, aby doprowadzić do wzmocnienia świadomości i przetwarzania społecznych doświadczeń poprzez integrację i współdziałanie w grupie oraz rozwijanie zdolności komunikowania się (Zimmer 2013).

Wybrane metody terapii psychomotorycznej wspierające rozwój dzieci z SPRIE

Pozytywne doświadczenia emocjonalne i społeczne, przeżywane już od czasu dzieciństwa, są niezwykle ważne dla prawidłowego kształtowania zarówno odporności psychicznej młodego człowieka, jak i adekwatnego poczucia własnej wartości. Liczne metody i techniki stosowane w pracy z dziećmi podczas zajęć rewalidacyjnych czy też z zakresu pomocy psychologiczno-pedagogicznej łączą zajęcia ruchowe z ćwiczeniami ukierunkowanymi na holistyczny rozwój młodego człowieka. Wśród nich można wymienić:

- koncepcję ruchowego wspierania rozwoju Renate Zimmer;
- koncepcję integratywnego pedagogiczno-terapeutycznego wspierania rozwoju według Jolanty i Andrzeja Majewskich;
- terapię psychomotoryczną według Marcelle Procus i Michèle Block;
- Metodę Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne;
- Metodę Dobrego Startu Marty Bogdanowicz;
- edukację przez ruch Doroty Dziamskiej.

Koncepcja ruchowego wspierania rozwoju Renate Zimmer powstała w latach osiemdziesiątych XX wieku i od początku miała znaczący wpływ na ruch psychomotoryczny kształtujący się w Niemczech. Jako punkt wyjścia przyjmuje się w niej wizerunek człowieka, który posiada wrodzone zdolności do samorealizacji i samodoskonalenia, a za przyczynę zaburzeń rozwojowych uznaje się negatywną koncepcję samego siebie. Stąd też głównym celem oddziaływań terapeutycznych jest wzmacnianie pewności siebie lub zmiana struktury koncepcji siebie. Główne założenia metody ukierunkowane są na wspomaganie dzieci z problemami rozwojowymi oraz behawioralnymi poprzez aktywność ruchową, która pozytywnie wpływa na całościowy rozwój (Majewska, Majewski 2012).

Zimmer (2007) nie dzieli swojej koncepcji ruchowej na żadne działy, ale w strukturze metody można wydzielić cztery kluczowe obszary: zabawy wprowadzające, zabawy tematyczne i zajęcia ruchowe, wspólną zabawę oraz odpoczynek. Zabawy wprowadzające to aktywności do przeprowadzenia w części wstępnej zajęć. Dają one możliwość swobodnego poruszania się, poznawania i wypróbowywania różnorodnych przedmiotów i materiałów, a przy tym pozostawiają wiele swobody w działaniu uczestników. Zabawy tematyczne i zajęcia ruchowe są już bardziej złożone i przemawiające do fantazji dzieci – umożliwiają identyfikowanie się z różnymi rolami i postaciami. Nie są sztywno określone, przez co dają możliwość dalszej aranżacji w wyobraźni dzieci. Wymagają większego zaangażowania, więcej ilości czasu i przyrządów, a ich tematy są rezultatem konfrontacji dzieci z poszczególnym materiałem i przyrządem, co w efekcie tworzy fabułę proponowanej zabawy tematycznej. Wspólna zabawa to aktywność rozwijająca relacje społeczne i wspierająca współdziałanie w grupie. Charakterystyczne dla tej formy zajęć są proste zasady i zadania, które wymagają współpracy, zamiany rolami, materiałami lub przyrządami mających sens tylko w obrębie danej grupy. Pod koniec fazy zabawowej lub też na koniec zajęć następuje odpoczynek. Są to zajęcia o charakterze rozluźniająco-relaksacyjnym, które pozwalają dzieciom odreagować i odzyskać siły po wysiłku związanym z zabawą.

Koncepcja integratywnego pedagogiczno-terapeutycznego wspierania rozwoju (IPTW) według Jolanty i Andrzeja Majewskich – powstała w latach dziewięćdziesiątych XX wieku w Niemczech i łączy elementy różnych metod, korzystając z ich doświadczeń – psychomotoryki według Renete Zimmer i Marianny Frostig, pedagogiki sportu, wychowania rytmiczno-muzycznego, dramy, terapii ruchowej – jak również z najnowszych badań i opracowań, które wiąże koncepcja empowermentu. Jak podaje Sekułowicz i inni (2008), zasada empowermentu przejawia się w stwarzaniu przestrzeni dla relacji, która jest najbardziej efektywna terapeutycznie. Opiera się ona zarówno na profesjonalnej diagnozie problemów i trudności, jak i na kreowaniu okazji dla rozwoju dziecka

poprzez wsparcie, dialog i weryfikację poszczególnych etapów prowadzonej terapii, w odniesieniu do aktywnego zaangażowania uczestników.

Psychomotoryka IPTW jest metodą zorientowaną na aktywność ruchową, która daje różnorodne możliwości działania i rozwiązywania problemów, przez co wywiera pozytywny wpływ na holistyczny rozwój dziecka. Oprócz rozwijania kompetencji działania – która kształtuje się wraz z nastawieniem uczestników do zadań, działań i wyzwań, metoda rozwija kompetencję rzeczową – ukierunkowaną na relacje z materiałami i przedmiotami, kompetencję społeczną – odnoszącą się do relacji z innymi osobami oraz wzmacnia kompetencję samego siebie. Jest to niezwykle istotne w rozwoju młodego człowieka.

Kompetencje, umiejętności i zdolności rozwijane są podczas udziału w specjalnie zaaranżowanym scenariuszu psychomotorycznym, który posiada określoną fabułę i kompozycję. Dzieci podczas zajęć uczestniczą w tak zwanych „zdarzeniach”, które mają określony cel i składają się z wielu zadań. Uczestnicy wykonują wspólne zadania oraz podejmują działania, które rozwijają ich motorykę, percepcję, emocje i intelekt, a warunkiem przejścia do kolejnego etapu jest wykonanie poprzedniego i osiągnięcie wyznaczonego celu. Podczas rozwiązywania zadań wszystkie warianty postępowania są dozwolone, a więc każdy może obchodzić się z obiektami i sytuacjami w sposób adekwatny do poziomu rozwoju, indywidualnych uwarunkowań, stylów poznawczych, a także indywidualnych preferencji, predyspozycji i umiejętności. Zaaranżowane zdarzenia wzbudzają w uczestnikach zainteresowanie i ciekawość, a ich tematyka zależna jest od wieku. Zajęcia psychomotoryczne powinny być ukierunkowane przede wszystkim na umiejętność radzenia sobie w otoczeniu i czerpania z tego radości (Majewska, Majewski 2012; Ochman 2016).

Terapia psychomotoryczna według Marcelle Procus i Michèle Block – została stworzona w latach 60. XX wieku z inicjatywy neuropediatry Zofii Kułakowskiej, która poszukując skutecznej metody terapii dzieci z zaburzeniami rozwojowymi, nawiązała współpracę z belgijską kinezyterapeutką Marcelle Procus i fizjoterapeutką Michèle Block. Terapia jest systemem usprawniania dzieci w wieku przedszkolnym i wcze-

snoszkołnym, w wieku od 3 do 10 lat, które wykazują łagodne objawy neuropsychologiczne, czyli minimalną dysfunkcję mózgu w postaci dysharmonii rozwojowej. Belgijski model psychomotoryki zakłada, że poprzez „uświadamianie, antycypację i osiągnięcie ruchu celowego dziecko stopniowo dochodzi do kontrolowania procesów psychologicznych, panowania nad sobą, co z kolei prowadzi do polepszenia procesów poznawczych (rozumowania, mowy, pamięci)” (Kułakowska i in. 2012, s. 45). Wykonywane ćwiczenia ruchowe stymulują rozwój ośrodkowego układu nerwowego głównie w zakresie ich wzajemnego sprzężenia i integrowania. W związku z powyższym, głównym celem, jak również najważniejszym efektem omawianej terapii, jest stworzenie lub aktywizacja sieci neuronalnych, które odpowiadają za mózgowie procesy integracyjne, jak również prowadzenie każdego dziecka do autonomii, aby pomimo własnych ograniczeń mogło realizować pełnię swojego człowieczeństwa. Tak rozumiana terapia psychomotoryczna pomaga dziecku uzyskać poczucie własnej siły, sprawczości i odpowiedzialności; radość i satysfakcję z relacji z innymi osobami oraz budować własną tożsamość.

Zajęcia psychomotoryczne realizowane są przy udziale 3–5 dzieci w dwóch grupach wiekowych: młodszej (3–5 lat) i starszej (5–10 lat). Skład grupy jest „otwarty”, co oznacza, że gdy jedno dziecko zakończy terapię, na jego miejsce może przyjść kolejne. Taka organizacja pozwala dzieciom rozpoczynającym terapię na naśladowanie rówieśników i wzorowanie się na nich podczas wykonania ćwiczeń. Staje się również sposobnością, aby uświadomić każdemu z uczestników, że może stać się najlepszym w grupie, od którego będą uczyć się inne dzieci. W przebiegu terapii istnieje ściśle określony schemat zajęć: przywitanie, przebieranie i składanie ubrań, toaleta, masaż, ćwiczenia indukcyjne – wprowadzające (w grupie młodszej), ćwiczenia dużej motoryki, ćwiczenia schematu ciała, aplikacje – praktyka umiejętności szkolnych, ubieranie się, pożegnanie (Kułakowska i in. 2012; Ochman 2017). Wszystkie aktywności prowadzone są w formie zabawy, a każda z nich ma swoje terapeutyczne uzasadnienie oparte na założeniach pedagogiki sukcesu. Dziecko do samodzielnej działalności jest motywowane poprzez dostrzeganie nawet

najmniejszych ale rzeczywistych osiągnięć oraz uświadamianie opanowania konkretnych ćwiczeń (Kułakowska i in. 2012).

Metoda Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne – powstała w latach sześćdziesiątych XX wieku i w znacznym zakresie opiera się na założeniach teorii ruchu Rudolfa Labana. Metoda ukierunkowana jest na rozwijanie sfery motorycznej i emocjonalno-społecznej, a także korygowanie istniejących zaburzeń poprzez ruch i zabawę. Proponowane aktywności przypominają zabawy pojawiające się we wczesnym dzieciństwie, w baraszkowanie. Są one proste i umożliwiają zaspokajanie naturalnych potrzeb z zakresu doznań bodźców sensorycznych czy ruchu, ale także potrzeb psychologicznych: bezpieczeństwa, miłości, poczucia rozwoju i wzrostu, mocy i siły, sprawstwa oraz więzi społecznej z drugim człowiekiem. Podstawowe założenia metody odnoszą się do rozwijania przez ruch: świadomości własnego ciała i usprawniania ruchowego, świadomości przestrzeni i działania w niej oraz dzielenia przestrzeni z innymi ludźmi i nawiązywania z nimi bliskiego kontaktu. W rezultacie udziału w aktywnościach ruchowych, uczestnicy zyskują zaufanie zarówno do samych siebie, jak i otoczenia oraz umiejętność nawiązywania kontaktu z ludźmi. To z kolei sprzyja budowaniu poczucia własnej wartości i prowadzi do możliwości wyrażania siebie. Metoda jest uniwersalna i przeznaczona dla osób w różnym wieku: dzieci, młodzieży i osób dorosłych. Może być stosowana zarówno w terapii osób z zaburzeniami rozwoju, jak i w pracy z osobami, które chcą rozwijać swoje umiejętności fizyczne, poczucie bezpieczeństwa i zdolności interpersonalne (Bogdanowicz, Kasica 2016).

Metoda Dobrego Startu Marty Bogdanowicz – powstała w latach sześćdziesiątych XX wieku, a inspiracją do jej opracowania była francuska metoda *Le Bon Depart* autorstwa Thei Bugnet. Głównym założeniem Metody Dobrego Startu jest wspomaganie rozwoju psychomotorycznego dziecka poprzez odpowiednio zorganizowaną zabawę, a także aktywne i wielozmysłowe uczenie symboli graficznych, czyli łatwych wzorów, wzorów literopodobnych oraz liter i znaków matematycznych. Realizacja tego założenia odbywa się poprzez rozwijanie, harmonizo-

wanie i integrację funkcji biorących udział w nauce czytania i pisania: motorycznych, słuchowych, wzrokowych, dotykowo-kinestetycznych, intelektualnych, językowych i mowy. Metoda przeznaczona jest dla dzieci od 3 do 10 lat i ma zastosowanie zarówno w profilaktyce niepowodzeń szkolnych oraz diagnozowaniu ich przyczyn, jak i korekcji zaburzeń w edukacji. W grupie dzieci w wieku przedszkolnym stosowana jest w zakresie nauki czytania i pisania, z kolei w pierwszej klasie szkoły podstawowej – w uczeniu liter i cyfr. Zajęcia przebiegają według ustalonego porządku:

- zajęcia wprowadzające: ćwiczenia orientacyjno-porządkowe, somatognozji i świadomości przestrzeni, nauka piosenki lub wierszyka, ćwiczenia słuchowo-językowe;
- zajęcia właściwe: ćwiczenia ruchowe, ruchowo-słuchowe, ruchowo-słuchowo-wzrokowe;
- zajęcia końcowe: ćwiczenia relaksacyjne, wyciszające, logopedyczne (Bogdanowicz 2014).

Edukacja przez ruch Doroty Dziamskiej – jest systemem form i metod kształcenia oraz terapii, który wykorzystuje naturalny i spontaniczny ruch organizmu. Człowiek porusza się, a dzięki temu uaktywnia zmysły umożliwiające poznanie otaczającego świata. Działanie według określonych rytmicznych sekwencji przyczynia się do lepszej integracji sensorycznej, co stanowi fundament dla skutecznego uczenia się – zarówno w aspekcie fizycznym, jak i poznawczym. Podstawą metody jest celowe planowanie aktywności ruchowej w taki sposób, aby stymulować procesy poznawcze dziecka. W metodzie zastosowano różnorodne formy ruchu, proste i bardziej złożone, które dostosowane są do możliwości psychoruchowych dzieci, zgodne z ich fizjologią, a kluczowym elementem jest rytmiczność oparta na tzw. kompetencji miarowych uderzeń. Każda zabawa składa się z wielu technik i ćwiczeń, których zadaniem jest wspieranie wszechstronnego rozwoju dziecka, a ich prawidłowe prowadzenie wymaga zaplanowania aktywności, by ruch całego ciała był świadomy i zintegrowany. Realizowane ćwiczenia są proste i polegają na

rysowaniu podstawowych form grafomotorycznych – takich jak kropki, kreski, owale czy wiązki – które dzieci wykonują rytmicznie, z zachowaniem odpowiedniego układu przestrzennego. Istotnym aspektem jest fakt, że owocem tych ćwiczeń są prace plastyczne, które dzieci tworzą samodzielnie, dzięki temu nie tylko rozwijają wiedzę i umiejętności, ale również realizują potrzebę twórczości i samorealizacji. Metoda przeznaczona jest dla dzieci w wieku od 3 do 10 lat, a ze względu na swoją specyfikę jest szczególnie przydatna we wspomaganiu dzieci o nieharmonijnym rozwoju, z mikrodeficytami, jak również dzieci z niepełnosprawnością. Dodatkowo zabawowa forma poszczególnych ćwiczeń buduje atmosferę, która zapewnia poczucie bezpieczeństwa akceptacji, ale jest także zachętą do wzajemnej otwartości i współdzielenia radości (Dziamaska 2005).

Podsumowanie

Psychomotoryka to zintegrowane podejście opierające się na integracji percepcji i motoryki. W swoich założeniach wspiera holistyczny rozwój dziecka poprzez odpowiednio dobrane aktywności motoryczne. Dziecko uczy się adekwatnie reagować na otoczenie, przetwarzać bodźce oraz wyrażać emocje i myśli. Aktywność fizyczna wpływa pozytywnie na samopoczucie dzieci, podnosząc poziom endorfin – hormonów szczęścia i redukując stres, a zabawy psychomotoryczne budują pozytywne emocje, wzmacniają motywację, wspierają relacje społeczne i dają dzieciom poczucie sukcesu i radości. Psychomotoryka odgrywa również kluczową rolę w budowaniu pozytywnego obrazu siebie, poprzez rozwijanie samoświadomości, samooceny, poczucia sprawczości i wiary we własne możliwości. Znajduje ona szerokie zastosowanie w terapii dzieci z opóźnieniami rozwoju czy z niepełnosprawnościami, umożliwiając kompensowanie deficytów poprzez aktywność ruchową dostosowaną do indywidualnych potrzeb i możliwości dziecka.

Terapia psychomotoryczna jest zatem kompleksową i skuteczną metodą wspierania rozwoju dzieci – zarówno tych rozwijających się typowo, jak i ze specjalnymi potrzebami. Poprzez odpowiednio dobrane aktywności ruchowe rozwija kompetencje społeczne, emocjonalne, poznawcze i fizyczne, a przede wszystkim buduje fundamenty zdrowego poczucia własnej wartości i pozwala na doświadczanie sukcesu i czerpanie z niego radości.

Bibliografia

- Anderson E., Shivakumar G., *Effects of exercise and physical activity on anxiety*, „Front. Psychiatry”, 4:27/2013, s.1–4, <https://doi.org/10.3389/fpsyt.2013.00027/>
- Bodys-Cupak I., Grochowska A., Prochowska M., *Aktywność fizyczna gimnazjalistów a wybrane wyznaczniki ich stanu zdrowia*, „Problemy Higieny i Epidemiologii”, 93(4)2012, s. 752–758.
- Bogdanowicz M., *Integracja percepcyjno-motoryczna*, Warszawa 1997.
- Bogdanowicz M., *Metoda Dobrego Startu we wspomaganiu rozwoju, edukacji i terapii pedagogicznej*, Gdańsk 2014.
- Bogdanowicz M., Kasica A., *Ruch Rozwijający dla wszystkich*, Gdańsk 2016.
- Brzezińska A., *Spółeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000.
- Dziamka D., *Edukacja przez ruch. Kropki, kreski, owale, wiązki*, Warszawa 2005.
- Grzywiak C., *Dbalność o prawidłowy rozwój psychomotoryczny dziecka*, Kraków 2013.
- Ilg F.L., Ames L.B., Baker S.M., *Rzówój psychiczny dziecka od 0 do 10 lat*, Gdańsk 2005.
- Kowalewski I., *Zaburzenia rozwoju ruchowego dziecka przed startem szkolnym*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych”, Tom LXVII, Kraków 2014, s. 15–30.
- Krajewski J., *Psychomotoryka jako koncepcja wspierania rozwoju dziecka – kierunki poszukiwań*, w: J. Kruk-Lasocka, J. Krajewski (red.), *Psychomotoryka 2: ruch pełen znaczeń*, Wrocław 2013, s. 16–34.

- Kruk-Lasocka J., *Psychomotoryka – Nihil novi sub sole – a jednak*, w: M. Sekułowicz, J. Kruk-Lasocka, L. Kulmatycki (red.), *Psychomotoryka – ruch pełen znaczeń*, Wrocław 2008, s. 15–20.
- Kruk-Lasocka J., Krajewski J., Bartosik B., *Wspieranie rozwoju dziecka przed-szkolnego w świetle koncepcji psychomotoryki*, w: J. Bałachowicz, Z. Zbróg (red.), *Edukacja (dla) dziecka*, Kraków 2011, s. 169–184.
- Kułałowska Z., Borkowska M., Zychowicz B., *Terapia psychomotoryczna dzieci metodą Procus i Block*, Warszawa 2012.
- Maciarz A., *Mały leksykon pedagoga specjalnego*, Kraków 2005.
- Majewska J., Majewski A., *Zarys psychomotoryki. Głównie nurty psychomotorycznego wspierania dzieci i młodzieży*, Gdańsk 2012.
- Ochman A., *Wartości terapeutyczne koncepcji IPTW (psychomotoryki empowermentu) w ujęciu Jolanty i Andrzeja Majewskich*, w: B. Płonka-Syroka, M. Szyszka, W. Wójcik (red.), *Niepełnosprawność i choroba przewlekła: w perspektywie terapeutycznej, zawodowej i społeczno-opiekuńczej*, Warszawa 2016, s. 36–48.
- Ochman A., *Terapia psychomotoryczna według Marcelle Procus i Michèle Block jako metoda wspomagająca mowę dzieci z dysharmonią rozwojową*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia Paedagogica”, z. 9/2017, s. 37–43.
- Porczyńska-Ciszewska A., *Cechy osobowości a doświadczanie szczęścia i poczucie sensu życia*, Katowice 2013.
- Ryś M., *Kształtowanie się poczucia własnej wartości i relacji z innymi w różnych systemach rodzinnych*, „Kwartalnik Naukowy Towarzystwa Uniwersyteckiego FIDES ET RATIO”, nr 2 (6)2011, s. 65–84.
- Sekułowicz M., Kruk-Lasocka J., Kulmatycki L., *Wstęp*, w: M. Sekułowicz, J. Kruk-Lasocka, L. Kulmatycki (red.), *Psychomotoryka – ruch pełen znaczeń*, Wrocław 2008, s. 9–11.
- Wojciszke B., *Pogranicze psychologii osobowości i społecznej: samoocena jako cecha i motyw*, w: B. Wojciszke, M. Płopa (red.), *Osobowość a procesy psychiczne i zachowanie*, Kraków 2003, s. 15–47.
- Zaremba L., *Specjalne potrzeby rozwojowe i edukacyjne dzieci i młodzieży. Identyfikowanie SPR i SPE oraz sposoby ich zaspokajania*, Warszawa 2014.
- Zimmer R., *Dzieci potrzebują wiary w siebie*, Katowice 2006.
- Zimmer R., *Psychomotoryka – droga do całościowego wspierania dzieci*, w: J. Kruk-Lasocka, J. Krajewski (red.), *Psychomotoryka 2: ruch pełen znaczeń*, Wrocław 2013, s. 11–15.

Psychomotor therapy as a source of joy and a way to shape the self-esteem of children with special developmental and educational needs

Abstract

Psychomotorics is a concept of supporting the child's holistic development through physical activity. Its main goals set during classes are integrated with activities affecting all spheres of human development: motor, cognitive and emotional and social. Children have a strong need for movement, which is a natural source of their joy. These joyful experiences during psychomotor classes strengthen their positive emotions, build confidence in themselves and the environment, and also promote the development of new skills. Therefore, undertaken physical behavior not only affects the child's motor predispositions, but also on the perception of himself, the image of his own abilities, the attitude towards his own body, and as a result self -esteem and self -esteem. In this sense, it is extremely important to refer to children with special development and educational needs, which, due to the various difficulties with which they struggle, need comprehensive support in all areas. Through psychomotor therapy, they can develop not only their physical skills, but also experience joy and strengthen self-esteem. This article is a review of selected methods of psychomotor therapy, which through physical activity allow you to experience joy and success, and thus strengthen the self -esteem of children with special development and educational needs.

Keywords: joy, self-esteem, psychomotor therapy, children with special developmental and educational needs

Wybór tekstów biblijnych odnoszących się do tematyki radości i smutku

RADOŚĆ

Nie bądźcie przygnębieni, gdyż radość w Panu jest waszą ostoją.
Ne 8,10

Szczęśliwi wszyscy ci ludzie, którzy się smucą
wszystkimi plagami twymi,
ponieważ w tobie cieszyć się będą
i oglądać wszelką radość twoją na wieki.
Tb 13,16

Panie Boże, (...) Wyśłuchaj prośby mojej i okaż miłosierdzie nad dzie-
dzicznym Twym działem, i obróć smutek nasz w radość, abyśmy żyli
i imię Twoje, Panie, wielbili, i nie zamykaj ust chwalących Ciebie, Panie.
Es 4,17b

Między ludem panowała bardzo wielka radość z tego powodu,
że skończyła się hańba, którą sprowadzili poganie.
1 Mch 4,58

Czyż nie wiesz? Od dawien dawna,
odkąd jest człowiek na ziemi,
radość występnych jest krótka,
szczęście niewiernego trwa chwilę,
choć w pysze chce sięgać po niebo
i głową dotykać obłoków.

Hi 20,4–6

Spraw, bym usłyszał radość i wesele:
niech się radują kości, któreś skruszył!
Odwróć oblicze swe od moich grzechów
i wymaż wszystkie moje przewinienia!
Stwórz, o Boże, we mnie serce czyste
i odnów w mojej piersi ducha niezwykłego!
Nie odrzucaj mnie od swego oblicza
i nie odbieraj mi świętego ducha swego!
Przywróć mi radość z Twojego zbawienia
i wzmocnij mnie duchem ochoczym!
Chcę nieprawych nauczyć dróg Twoich
i nawrócą się do Ciebie grzesznicy.

Ps 51,10–15

Światło wschodzi dla sprawiedliwego
i radość dla ludzi prawego serca.
Sprawiedliwi, weselcie się w Panu
i wysławiajcie Jego święte imię!

Ps 97,11–12

W sercu knujących zło – podstęp,
u doradzających pokój – radość.

Prz 12,20

Radość serca wychodzi na zdrowie,
duch przygnębiony wysusza kości.

Prz 17,22

Wielka jest radość, gdy prawi zwyciężąc;
gdy górą przewrotni, każdy się chowa.
Prz 28,12

Sławiłem więc radość,
bo nic dla człowieka lepszego pod słońcem,
niż żeby jadł, pił i doznawał radości,
i by to go cieszyło przy jego trudzie
za dni jego życia,
które pod słońcem daje mu Bóg.
Koh, 8,15

Bojaźń Pańska zadowala serca,
daje wesele, radość i długie życie.
Syr 1,12

Nie ma większego bogactwa nad zdrowie ciała
i nie ma zadowolenia nad radość serca.
Syr 30,16

Radość serca jest życiem człowieka,
a wesołość męża przedłuża dni jego.
Syr 30,22

Ufajcie, dzieci, wołajcie do Boga,
a Ten, który dopuścił to na was,
będzie pamiętał o was.
Jak bowiem błędząc, myśleliście o odstąpieniu od Boga,
tak teraz, nawróciwszy się, szukajcie Go dziesięciokrotnie.
Albowiem Ten, co zesłał na was to zło,
przywiedzie radość wieczną wraz z wybawieniem waszym.
Nie upadaj na duchu, Jeruzalem,
pocieszy cię Ten, który ci nadał imię.
Ba 4,27–30

Powiadam wam: Tak samo w niebie większa będzie radość
z jednego grzesznika,
który się nawraca, niż z dziewięćdziesięciu dziewięciu sprawiedliwych,
którzy nie potrzebują nawrócenia.
Łk 15,7

Jeśli będziecie zachowywać moje przykazania,
będziecie trwać w miłości mojej,
tak jak Ja zachowałem przykazania Ojca mego i trwam w Jego miłości.
To wam powiedziałem, aby radość moja w was była
i aby radość wasza była pełna.
J 15,10–11

Zaprawdę, zaprawdę, powiadam wam:
Wy będziecie płakać i zawodzić, a świat się będzie weselił.
Wy będziecie się smucić, ale smutek wasz zamieni się w radość.
Kobieta, gdy rodzi, doznaje smutku, bo przyszła jej godzina.
Gdy jednak urodzi dziecko, już nie pamięta o bólu z powodu radości,
że się człowiek narodził na świat.
Także i wy teraz doznajecie smutku.
Znowu jednak was zobaczę, i rozraduje się serce wasze,
a radości waszej nikt wam nie zdoła odebrać.
W owym zaś dniu o nic Mnie nie będziecie pytać.
Zaprawdę, zaprawdę, powiadam wam:
O cokolwiek byście prosili Ojca, da wam w imię moje.
Do tej pory o nic nie prosiście w imię moje:
Proście, a otrzymacie, aby radość wasza była pełna.
J 16,20–24

Królestwo Boże to nie sprawa tego, co się je i pije,
ale to sprawiedliwość, pokój i radość w Duchu Świętym.
Rz 14,17

Pełen jestem pociechy, opływam w radość w każdym ucisku.
2 Kor 7,4.

Jest zaś rzeczą wiadomą, jakie uczynki rodzą się z ciała:
nierząd, nieczystość, wyuzdanie, uprawianie bałwochwalstwa, czary,
nienawiść, spór, zawiść, wzburzenie, niewłaściwa pogoń za zaszczytami,
niezgoda, rozłamy, zazdrość, pijaństwo, hulanki i tym podobne. (...)
Owoce zaś ducha jest: miłość, radość, pokój, cierpliwość, uprzejmość,
dobroć, wierność, łagodność, opanowanie. Przeciw takim [cnотom] nie
ma Prawa. Ga 5,19–23

Ale jakaż jest nasza nadzieja albo radość, albo wieniec chwały?
Czyż nie wy nią będziecie przed Panem naszym Jezusem Chrystusem
w chwili Jego przyjścia.
1Tes 2,19

Za pełną radość poczytujcie to sobie, bracia moi,
ilekroć spadają na was różne doświadczenia.
Wiedźcie, że to, co wystawia waszą wiarę na próbę, rodzi wytrwałość.
Wytrwałość zaś winna być dziełem doskonałym,
abyście byli doskonali, nienaganni, w niczym nie wykazując braków.
Jk 1,2–4

Przystąpcie bliżej do Boga, to i On zbliży się do was.
Oczyśćcie ręce, grzesznicy, uświęćcie serca, ludzie chwiejni!
Uznajcie waszą nędzę, smućcie się i płaczcie!
Śmiech wasz niech się obróci w smutek, a radość w przygnębienie!
Uniźcie się przed Panem, a wywyższy was.
Jk 4,8–10

Oznajmiamy wam, cośmy ujrzeli i usłyszeli,
abyście i wy mieli współuczestnictwo z nami.
A mieć z nami współuczestnictwo znaczy:
mieć je z Ojcem i Jego Synem Jezusem Chrystusem.
Piszemy to w tym celu,
aby nasza radość była pełna.
1 J 1,3–4

SMUTEK

Panie Boże (...) Wysłuchaj prośby mojej i okaż miłosierdzie
nad dziedzicznym Twym działem, i obróć smutek nasz w radość,
abyśmy żyli i imię Twoje, Panie, wielbili, i nie zamykaj ust chwalących.

Est 4,17b

Smutek przygnębia serce człowieka,
rozwesela je dobre słowo.

Prz 12,25

Serce radosne twarz rozwesela,
gdy smutek w sercu, i duch przygnębiony.
Serce rozważne szuka mądrości,
usta niemądrych sycą się głupotą.

Prz 15,13–14

Lepsze jest dobre imię niż wonne olejki,
a dzień śmierci niż dzień urodzenia.
Lepiej jest iść do domu żałoby,
niż iść do domu wesela,
bo w tamtym jest koniec każdego człowieka,
i człowiek żyjący bierze to sobie do serca.

Lepszy jest smutek niż śmiech,
bo przy smutnym obliczu serce jest dobre.

Koh 7,1–3

Nie wydawaj duszy swej smutkowi ani nie dręcz siebie myślami.
(...) Wy tłumacz sobie samemu, pociesz swoje serce
i oddal długotrwały smutek od siebie;

bo smutek zgubił wielu
i nie ma z niego żadnego pożytku.
Zazdrość i gniew skracają dni,
a zmartwienie sprowadza przedwczesną starość.
Syr 30,21–24

Ze smutku bowiem śmierć następuje: smutek serca łamie siłę.
Tylko do chwili pogrzebu niechaj trwa smutek,
bo życie udręczone – przekleństwem dla serca.
Nie oddawaj smutkowi swego serca,
odsuń go, pomnąc na swój koniec.
Syr 38,18–20

Odkupieni przez Pana powrócą,
przybędą na Syjon z radosnym śpiewem,
ze szczęściem wiecznym na twarzach:
osiągną radość i szczęście,
ustąpi smutek i wzdychanie.
Iz 51,11

Zaprawdę, zaprawdę, powiadam wam:
Wy będziecie płakać i zawodzić, a świat się będzie weselił.
Wy będziecie się smucić, ale smutek wasz zamieni się w radość.
Kobieta, gdy rodzi, doznaje smutku, bo przyszła jej godzina.
Gdy jednak urodzi dziecię, już nie pamięta o bólu z powodu radości,
że się człowiek narodził na świat.
Także i wy teraz doznajecie smutku.
Znowu jednak was zobaczę, i rozraduje się serce wasze,
a radości waszej nikt wam nie zdoła odebrać.
J 16,20–22

Niech już takiemu wystarczy, kara (...).
Raczej wypada teraz wybaczyć mu i podtrzymać go na duchu,

aby nie popadł ów człowiek w rozpaczliwy smutek.
Dlatego napominam was, abyście jego sprawę rozstrzygnęli z miłością.
2 Kor, 2,6–8

Bóg sprzeciwia się pysznym, pokornym zaś daje łaskę.
Bądźcie więc poddani Bogu, przeciwstawiajcie się natomiast diabłu,
a ucieknie od was.

Przystąpcie bliżej do Boga, to i On zbliży się do was.
Oczyśćcie ręce, grzesznicy, uświęćcie serca, ludzie chwiejni!
Uznajcie waszą nędzę, smućcie się i płaczcie!
Śmiech wasz niech się obróci w smutek, a radość w przygnębienie!
Uniźcie się przed Panem, a wywyższy was.
Jk 4,6–10



Publikacja podejmująca temat emocjonalnego funkcjonowania młodzieży w przestrzeni edukacyjnej stanowi ważny głos w aktualnym dyskursie pedagogicznym, psychologicznym i socjologicznym. W obliczu dynamicznych przemian społecznych, technologicznych oraz narastającej presji z różnych obszarów, coraz istotniejsze staje się zrozumienie, jak młodzi ludzie przeżywają swoje emocje – zwłaszcza te kluczowe, jak radość i smutek – w środowisku edukacyjnym. Publikacja analizuje dwie podstawowe emocje – radość i smutek – w kontekście edukacji formalnej. Autorzy poszczególnych artykułów odwołują się do licznych badań empirycznych, prowadząc analizę jakościową i ilościową doświadczeń adolescentów. (...) Publikacja ma wysoką wartość aplikacyjną. Stanowi inspirację dla nauczycieli, pedagogów szkolnych i decydentów, pokazując, jak projektować środowiska edukacyjne sprzyjające dobrostanowi psychicznemu młodzieży. Rekomendacje dotyczące wspierania pozytywnych emocji i zarządzania trudnymi uczuciami są realistyczne i oparte pogłębionej naukowej analizie.

z recenzji ks. dr. hab. Adama Solaka prof. UP



www.wydawnictwoscriptum.pl



Uniwersytet Papieski
Jana Pawła II
w Krakowie

ISBN 978-83-68252-86-6



9 788368 252866